:CSPS :SZH

Autismus-Spektrum-Störungen

Infoblatt D

:CSPS :SZH
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule

Informationen zuhanden der Lehrpersonen zu Autismus-Spektrum-Störungen, zu Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich

Vollversion

Verfasst von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
Im Auftrag der Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Dieses Dokument ist eine Übersetzung aus dem Französischen. Aus diesem Grund sind sämtliche genannten Quellen in französischer Sprache.

Redaktion:
Géraldine Ayer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH

Fachliche Überprüfung:
Nadia Chabane, Kantonales Zentrum für Autismus, Kanton Waadt
Renate von Davier, Verantwortliche für den Sektor der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bei der Schuldirektion der Sekundarstufe II des Kantons Genf

Übersetzung:
Martin Aebischer, Konferenzdolmetscher Simultanübersetzungen und Übersetzungen, Freiburg

Spezialisiertes Korrektorat:
Christa Aebischer, Schulinspektorin, Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA, Freiburg
Barbara Egloff, Vize-Direktorin SZH
Olga Meier, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH
Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, szh@szh.ch

Juni 2021 © SZH/CSPS Januar 2016
Dieses Dokument wird unter folgender Lizenz zur Verfügung gestellt: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0):

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen 4
1 Allgemeine Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) 5
1.1 Definition 5
1.2 Prävalenz 5
1.3 Ursachen 6
1.4 Begleitende Störungen 6
2 Merkmale und Auswirkungen von ASS 6
2.1 Soziale Interaktionen 6
2.2 Verbale Sprache 7
2.3 Sensorische und motorische Störungen 8
2.4 Informationsverarbeitung 8
2.5 Anpassungsschwierigkeiten und Widerstand gegen Veränderung 9
2.6 Mögliche sekundäre Störungen 9
3 Differenzierung im Unterricht zur angemessenen Unterstützung von Lernenden mit ASS 9
3.1 Akzeptanz und soziale Integration 10
3.2 Gestaltung des Raums 10
3.3 Vorhersehbarkeit und Routine 10
3.4 Planung von Aktivitäten 11
3.5 Kommunikation 11
3.6 Kommunikationshilfen, visuelle Unterlagen 11
3.7 Anpassen der Arbeitsunterlagen 11
3.8 Schul- und Klassenregeln und Umgang mit unangemessenem Verhalten 12
3.9 Lernprozess und Motivation 12
3.10 Sozialkompetenz und Umgang mit Emotionen 13
3.11 Besondere Aufmerksamkeit 13
4 Massnahmen des Nachteilsausgleichs 13
4.1 Umfeld/Arbeitsplatz 14
4.2 Material und persönliche Betreuung 14
4.3 Anpassen der zeitlichen Rahmenbedingungen 14
4.4 Anpassen der Arbeits- und Prüfungsform 15
4.5 Anpassen der Modalitäten bei der Evaluation 15
5 Ausgewählte pädagogische Ressourcen 16
5.1 Informatik- und pädagogische Hilfsmittel 16
5.2 Sensibilisierung für Autismus 16
5.3 Kurse und Schulungen 16
5.4 Weitere offizielle Seiten 16
Literaturverzeichnis 17

Vorbemerkungen

Bei Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) können gewisse Lernschwierigkeiten auftreten und sie können mit Hindernissen in der Schule konfrontiert sein. Deshalb ist es wertvoll, wenn Lehrpersonen über spezifische Kenntnisse über die Folgen von ASS im Schulalltag verfügen. Bei der Lektüre dieses Dokuments, insbesondere der unter Kapitel 3 und 4 vorgeschlagenen Massnahmen, gilt es, folgende Punkte zu beachten.

Die Auswirkungen von ASS können von einer Person zur anderen stark variieren. Zwei Lernende mit ASS können unterschiedlichen Unterstützungsbedarf haben. Es ist daher wichtig, die Gesamtsituation des Kindes zu betrachten und mit den Eltern sowie mit den in der Abklärung bzw. Unterstützung involvierten Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Ausserdem unterscheiden sich Kinder mit ASS untereinander in ihren vielfältigen Möglichkeiten und ihrer Persönlichkeit. Wenn die Lernenden auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden, besteht die Gefahr für die Lehrperson, deren spezifischen Bedürfnisse nicht wahrzunehmen.

Lernende mit ASS haben unterschiedlichen Unterstützungsbedarf. Dieses Dokument soll dazu dienen, die Schwierigkeiten, mit welchen sie konfrontiert sind, besser zu verstehen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie angemessen unterstützt werden können. Die Bedeutung der Beeinträchtigung wird dabei relativiert und die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten und Partizipationschancen der Lernenden mit ASS treten in den Vordergrund.

Nebst den Lernenden mit ASS muss sich die Lehrperson auch um alle anderen Lernenden in der Klasse kümmern, die teilweise auch Beeinträchtigungen oder Lernschwierigkeiten haben können. In diesem Dokument wird nicht die Ansicht vertreten, dass die Lehrperson – parallel zum Unterrichtsbetrieb mit dem Rest der Klasse – systematische und weitreichende Massnahmen umsetzt, welche einzig auf Lernende mit ASS zugeschnitten sind. Vielmehr geht es darum, durch Massnahmen der Differenzierung im Unterricht gleichzeitig den Bedürfnissen der Lernenden mit ASS und der gesamten Klasse gerecht zu werden. Für Bedürfnisse von Lernenden mit ASS, welche den üblichen Rahmen eines differenzierten Unterrichts überschreiten, werden Fachpersonen der Sonderpädagogik (z. B. der Schulischen Heilpädagogik und der Psychomotorik) zur Unterstützung einbezogen. Die Klassenlehrperson und die Fachpersonen analysieren im kollegialen Austausch die Situation der Lernenden (Unterstützungsbedarf, mögliche Massnahmen etc.) und beschliessen, welche Massnahmen von der Klassenlehrperson und welche von der Fachperson der Sonderpädagogik durchgeführt werden können.

Die in diesem Dokument vorgestellten Massnahmen können von der Klassenlehrperson in alltägliche Unterrichts- und Lernsituationen integriert werden. Auf diese Weise sind sie zweifach wirksam: Sie dienen der gesamten Klasse und die Lernenden mit ASS können gezielt davon profitieren.

Dieses Dokument präsentiert Massnahmen der Unterrichtsdifferenzierung (Kapitel 3) und zum Nachteilsausgleich (Kapitel 4). Um den Unterschied zwischen den beiden besser zu verstehen, wird die Lektüre des Dokuments «Einführung zu den Informationsblättern – Differenzierung im Unterricht und Nachteilsausgleich» empfohlen.

1 Allgemeine Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)

1.1 Definition

Gemäss der letzten Version des diagnostischen und statistischen Manuals psychischer Störungen (DSM-5; APA, 2016) sind Autismus-Spektrum-Störungen entwicklungsneurologische Störungen, welche eine ungenügende Reife des Nervensystems implizieren. Es wird von «Autismus-Spektrum-Störungen» (ASS)[1] gesprochen, weil ihr Erscheinungsbild sehr verschieden ist. Die Symptome reichen, auf einem Kontinuum dargestellt, von leicht bis schwer und können sich von einer Person zur anderen stark unterscheiden. Das DSM-5 geht von dem Vorhandensein zweier Symptome aus, um eine Diagnose zu stellen:

1. Anhaltende Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Kommunikation und der sozialen Interaktionen in mehreren Kontexten. Defizite können in den folgenden Bereichen auftreten:
   - sozio-emotionale Reziprozität
   - die Verhaltensweise bei der nonverbalen Kommunikation, welche für soziale Interaktion verwendet wird
   - Entwicklung, Aufrechterhaltung und Verständnis von Beziehungen
2. Verhaltensschemata, begrenzte und/oder repetitive Interessen und Aktivitäten, welche sich in den folgenden Bereichen äussern:
   - bei motorischen Bewegungen, dem Gebrauch von Objekten oder stereotype/repetitive Worte
   - Widerstand gegen Veränderung, unflexibles Festhalten an Gewohnheiten und verbalen sowie nonverbalen ritualisierten Verhaltensweisen
   - sehr beschränkte und eingegrenzte Interessen, deren Intensität oder das Objekt eigenartig ist
   - Hyper- oder Hyporeaktivität auf sensorielle Informationen oder ungewöhnliches Interesse für sensorielle Elemente im Umfeld

Je nach Anzahl der Bereiche, in welchen diese Symptome auftreten, und der Ausprägung der Störung spricht man von autistischer Störung. Ihre Ausprägung wird nach dem Unterstützungsbedarf ermittelt. Nach der früheren Version des DSM (DSM-IV; APA, 2002), gehörte der Autismus zu den «invasiven Entwicklungsstörungen». Das DSM-5 sowie die nächste Version der internationalen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-11; WHO, 2018) streichen die im DSM-IV geläufige Bezeichnung und ersetzen sie durch «Autismus-Spektrum-Störung (ASS)». Das Asperger-Syndrom wird seither zu den Autismus-Spektrum-Störungen ohne Rückstand in der Sprachentwicklung oder ohne intellektuelles Defizit gezählt (Baggioni et al., 2017).
Autismus ist ab der Geburt vorhanden, aber die Symptome zeigen sich normalerweise im Kleinkindalter. Auch wenn eine spezifische Betreuung zu einer deutlichen Steigerung der Leistung führen kann, bleiben autistische Störungen ein Leben lang bestehen (DSM, 2016).

1.2 Prävalenz

In der Schweiz gibt es keine Studien darüber, wie viele Personen von Autismus betroffen sind. Man schätzt, dass zwischen 0,6 und 1 % der Gesamtbevölkerung von Autismus betroffen ist (ASR, o. J.; Bölte, 2009; Gundelfinger, 2013). Demnach wären es zwischen 10 000 und 17 000 Kinder und Jugendliche unter 20 Jahren (BFS, 2020). Die letzte Studie der Zentren für Kontrolle und Prävention von Krankheiten, welche 2016 durch das U.S. Department of Health and Human Services durchgeführt worden ist und den Zeitraum von zwei Jahren erfasst hat, ergab folgende Resultate: Der Prävalenzsatz für autistische Störungen in den Vereinigten Staaten beträgt ein Kind auf 54 (oder 0,8 %) (CDC, 2019). Knaben sind fast fünf Mal häufiger von Autismus betroffen als Mädchen (APA, 2016; CDC, 2020). Eine

[1] In diesem Dokument werden die Bezeichnungen «Autismus», «autistische Störung» und «Autismus-Spektrum-Störung (ASS)» synonym verwendet.

Metaanalyse ergab, dass es nahezu drei Jungen auf ein Mädchen sind (HAS, 2018, zit. n. NICE, 2017). Die Resultate aus den USA lassen sich nicht uneingeschränkt auf die Schweiz übertragen.

1.3 Ursachen

Klinisch-genetische Studien (Familienstudien und Zwillingsstudien) haben den überwiegenden Einfluss der Genetik bei ASS gezeigt (HAS, 2018; Taylor et al., 2020; Tick et al., 2016). Seitdem ist eine beträchtliche Anzahl von beteiligten Genen (ca. 1000) in der Literatur beschrieben worden (Myers et al., 2020). Der Einfluss jedes Gens variiert je nach Stadium, in dem es an der Entwicklung des zentralen Nervensystems beteiligt ist. In der wissenschaftlichen Literatur herrscht Einigkeit über ein multifaktorielles Modell, das eine genetische Vulnerabilität mit dem Einfluss von Umweltfaktoren (Frühgeburtlichkeit, Virusinfektionen oder Aufnahme von toxischen Substanzen in der Schwangerschaft etc.) in Verbindung bringt (Abrahams et al., 2008; Volmar et al., 2009).

1.4 Begleitende Störungen

Epilepsie ist eine der häufigsten Störungen, die mit ASS einhergeht (alle Formen der Epilepsie zusammen, 30 bis 35 %) (Canitano, 2007). Heute wird die Häufigkeit der geistigen Beeinträchtigung bei ASS auf 40 bis 50 % geschätzt. In Ermangelung von Messinstrumenten für die kognitive Ebene, die an nonverbale Personen angepasst sind, ist es jedoch immer noch schwierig, diese Komorbidität genau zu beurteilen. Weitere häufige Begleitstörungen sind Aufmerksamkeitsdefizitstörungen mit oder ohne Hyperaktivität, spezifische Lernstörungen und Entwicklungskoordinationsstörungen. Ebenso sind Komorbiditäten mit Stimmungsstörungen, Angststörungen und Zwangsstörungen häufig. Darüber hinaus sind Schlafstörungen und gastrointestinale Störungen in dieser Population überrepräsentiert. ASS kann auch einen genetischen (z. B. Trisomie 21, Fragiles-X-Syndrom), neurologischen oder metabolischen Ursprung haben (Tuberöse Sklerose und Speicherkrankheiten) (Casanova et al., 2020; HAS, 2018; Keller, 2013).

2 Merkmale und Auswirkungen von ASS

Die Auswirkungen von autistischen Störungen können von einer Person zur anderen stark variieren, jede Person weist eine einzigartige Kombination von Symptomen auf. Um die Schwierigkeiten, mit welchen die Lernenden mit ASS im Lernprozess und in der Klasse konfrontiert sind, besser verstehen zu können, ist es wichtig, sich über die Art und Weise, wie sich die Beeinträchtigung im Alltag auswirkt und über ihre/seine Gewohnheiten zu erkundigen. Die betroffenen Lernenden, die Eltern und die Fachkräfte, welche mit ihnen gearbeitet haben, können wertvolle Informationen zu den spezifischen Schwierigkeiten, zu deren Auswirkungen auf den Lernprozess sowie zur Integration in der Klasse liefern. Diese Informationen ermöglichen einerseits, angemessene Massnahmen zu treffen, um den Schwierigkeiten zu begegnen, und andererseits, sich bewusst zu werden, dass gewisse Verhaltensweisen und Haltungen nicht absichtlich, sondern möglicherweise eine Folge der Beeinträchtigung sind. Personen mit Autismus haben eine andere Hirnfunktionsweise, was auch besondere Kompetenzen einschliesst, die gelegentlich auch einzigartig sein können (z. B. ein unglaubliches Gedächtnis, ein fotografisches Gedächtnis, Leichtigkeit beim Sprachenlernen, spezielle Interessen). Die einzigartigen Ressourcen von Lernenden zu kennen, erleichtert es, das Interesse an den Lernprozessen zu fördern.
Die folgenden Informationen sollen helfen, die Schwierigkeiten zu verstehen, mit welchen Lernende mit ASS konfrontiert sind. Weiter sollen sie Möglichkeiten aufzeigen, welche Ressourcen beansprucht werden können.

2.1 Soziale Interaktionen

Personen mit Autismus haben Probleme, ihren eigenen emotionalen und mentalen Status sowie den Status anderer Personen zu decodieren. Sie haben Mühe, implizite soziale Regeln und Normen zu verstehen und zu verinnerlichen oder nonverbale Sprache (Gestik, Mimik) zu verstehen. Entsprechend

können Lernenden mit ASS folgenden Schwierigkeiten begegnen:

- Den Kontext zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren (mehr Informationen dazu unter Punkt «Informationsverarbeitung»). Zum Beispiel die Entfernung, die zum Gegenüber je nach Ort eingehalten werden muss, Validierung des Gesagten durch Kopfnicken bei einer Pause zwischen zwei Sätzen, einer Person in die Augen schauen, wenn es angebracht ist oder aber entsprechend wegschauen.
- Mühe, nonverbale Sprache natürlich zu benutzen. Deshalb kann die Gestik als arm und die Mimik wie festgefroren erscheinen.
- Die Intentionen anderer Personen zu verstehen, sich in ihre Lage versetzen zu können und auf sozial akzeptable Weise zu reagieren. Zum Beispiel können sie Ironie oder Witze nicht verstehen und neigen zur Tendenz, Gesagtes wortwörtlich zu interpretieren. Sie merken auch nicht, dass das Gegenüber nicht daran interessiert ist, was sie erzählen und reden weiter.
- Implizite Regeln bei den Spielen mit den Freundinnen bzw. Freunden zu verstehen. Sie können auch Mühe haben, sich zu verstellen und «so zu tun, als ob» (z. B. im Rahmen eines Spiels so tun, als sei eine Banane ein Telefonhörer).
- Schwierigkeiten, sich auszudrücken und von anderen verstanden zu werden. Zum Beispiel können sie nicht mitteilen, wenn ihnen unwohl ist (Bauchweh, Angst, sich durch Lärm gestört fühlen) oder dass sie etwas nicht verstehen (z. B. können sie keine Fragen stellen, um Präzisierungen zu erhalten). Ebenso können sie auch nicht um Hilfe bitten, wenn sie Unterstützung brauchen. Sie können auch unerwartete Reaktionen zeigen (z. B. Abwesenheit einer sichtbaren Reaktion oder disproportionale Reaktion).
- Dauerhafte Beziehungen mit dem Umfeld aufzubauen, weil sie Gedanken, Emotionen und Interessen nicht spontan mitteilen. Zudem kommt es aus den erwähnten Gründen zu vielen Missverständnissen.

2.2 Verbale Sprache

Autistische Störungen können auch mit einem Sprachrückstand einhergehen. Einige betroffene Personen haben keinen Zugang zur Sprache, andere verfügen über der Norm entsprechende linguistische Kompetenzen, jedoch mit besonderen Eigenschaften; diese werden unten beschrieben. Die Schwierigkeiten, welche allen von Autismus betroffenen Personen eigen sind, stammen aus der pragmatischen Dimension der Sprache (Gebrauch und Verständnis der Sprache) und äussern sich durch:

- Semantische Verwirrung (Worte werden unpassend gebraucht), wenn die Sprache abstrakter wird. Metaphorische Sprache ist schwer zu verstehen.
- Inkohärenz von Syntax und Logik. Zum Beispiel der Gebrauch von «er», «sie» oder «du» anstelle von «ich»; Verkehrung der Personalpronomen.
- Verwirrung beim Gebrauch eines Wortes, da es zu Schwierigkeiten bei der Identifikation von Kontextindizien kommt. Wenn die Lehrperson die betroffenen Lernenden zum Beispiel auffordert, die «Feder» hervorzuholen, denken sie an eine Vogelfeder und nicht an die Füllfeder.
- Stereotyper, repetitiver oder gar eingeschränkter Gebrauch der Sprache. Zum Beispiel wiederholen Lernende mit ASS den letzten Satz des Gegenübers (Echolalie). Sie sagen zum Beispiel jedes Mal «1, 2, 3 los gehts!», wenn sie eine Handlung ausführen.
- Idiosynkratische Sprache. Das heisst, dass die Person die Tendenz hat, die allgemeinen Regeln zur Wortbildung auf ungewöhnliche Art und Weise zu organisieren. Zum Beispiel wird die Wortbedeutung verändert oder die Lernenden mit ASS erfinden Wörter und Ausdrücke, die nicht existieren.
- Kinder mit ASS können eine «erwachsene» Sprache sprechen, was sich durch einen für ihr Alter atypisch reichhaltigen Wortschatz äussert (z. B. Suche des exakten Begriffs oder Terms).
- Monotone Sprachmelodie und unregelmässiger Rhythmus können auftreten.

2.3 Sensorische und motorische Störungen

Personen mit Autismus haben oft sensomotorische Störungen. Diese äussern sich durch:

- Hypo- und Hypersensibilität. Diese sind von Person zu Person sehr unterschiedlich ausgeprägt. Auch wenn alle Bereiche der Sinneswahrnehmung impliziert sein können, betrifft es zumeist nur einige auditive Stimuli (akustische Frequenz, Intensität), visuelle Stimuli (Bewegungen, Licht, globale Formen etc.), taktile Stimuli (Textur, physischer Kontakt) und propriozeptive Stimuli (Positionierung, Körperwahrnehmung, Bewegung). Die unübliche Verarbeitung der Sinneswahrnehmung kann Aufmerksamkeitsprobleme, Reaktionen, um Stimuli zu vermeiden (nicht hinschauen, weggehen, sich die Ohren zuhalten etc.) oder emotionale Reaktionen auf das provozierte Gefühl des Unwohlseins (Angstzustände, Wiegebewegungen etc.) auslösen. Zum Beispiel können Lernende mit ASS nicht auf einen starken Impuls, wie zum Beispiel die Schulglocke, welche das Ende des Schultags ankündigt, reagieren. Im Gegensatz dazu können leise Geräusche, wie das durch das Umblättern verursachte Rascheln, stark ablenken, oder sie empfinden das Geräusch sogar als unausstehlich. Das Geräusch verursacht somit gar Leiden.
- Schwierigkeiten, Informationen verschiedener Sinnesorgane gleichzeitig oder verschiedene Informationen desselben Kanals aufzunehmen. Zum Beispiel können Lernende mit ASS nicht in der Lage sein, die Stimme der Lehrperson aus anderen auditiven Stimuli herauszufiltern (z. B. Flüstern der anderen Lernenden oder Geräusche von aussen), die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner gleichzeitig anzuschauen und ihnen zuzuhören. Eine autistische Person wird deshalb dazu neigen, Stimuli getrennt zu bearbeiten oder ihre Aufmerksamkeit nur auf einen gewissen Teil eines Objekts zu beschränken, dies geht zulasten der globalen Wahrnehmung eines Gegenstandes oder des Kontexts. Dies kann zu einer eingeschränkten Repräsentation des Umfelds führen (siehe nächster Punkt «Informationsverarbeitung»).
- Schwierigkeiten, Bewegungen visuell wahrzunehmen (z. B. körperliche Bewegungen, aber auch Mimik und Gestik). Auch bei der auditiven Transition der Bewegungen entstehen Probleme, vor allem wenn diese zu schnell sind.
- Auf der motorischen Ebene sind oft Störungen im Bereich der Grob- und Feinmotorik zu beobachten, was bei Lernenden mit ASS die Ausführung einer Aufgabe verlangsamt oder gar verunmöglichen kann, etwa das Schreiben, das Zeichnen (geometrischer Figuren), das Schwimmenlernen etc.

2.4 Informationsverarbeitung

Personen mit ASS bewerten Details von Informationen stärker. Diese besondere Art, Informationen aufgrund von Details zu verarbeiten, kann folgende Schwierigkeiten auslösen:

- Sinn zu konstruieren. Zum Beispiel Schwierigkeiten beim Leseverstehen.
- Die Aufmerksamkeit auf eine Arbeitsanweisung zu erhalten. Die Schülerin bzw. der Schüler kann die Tendenz haben, diese zu vergessen.
- Sich bei der Umsetzung von Aufgaben zu organisieren (z. B. können sie planen oder auswählen, mit welcher Aufgabe angefangen werden soll).
- Eine Synthese der wahrgenommenen Elemente zu machen, was zur Sinnerschliessung eines Kontextes und dessen Interpretation notwendig ist. Zum Beispiel das Kind kommt in den Klassenraum, konzentriert sich auf die Wandtafel und den roten Pullover der Lehrperson und riskiert somit, sich in den eigenen Gedanken zu verlieren, weil es an diesen beiden Informationen «hängen bleibt» und ihnen eine Bedeutung zumisst, welche sie nicht haben (siehe auch im vorangegangenen Punkt «soziale Interaktionen»).
- Kenntnisse und Erfahrungen aus einem Lernprozess oder aus Situationen zu transferieren. Eine analoge Situation kann für die Lernenden mit ASS als völlig neu erlebt werden, wenn der Kontext oder Details verändert worden sind (siehe vorangegangener Punkt «soziale Interaktion»). Wenn beispielsweise eine Anweisung verändert wird, die sie schon beherrschen; wenn ihnen ein blauer Kugelschreiber gegeben wird, sie es aber gewohnt sind, mit einem schwarzen zu schreiben; wenn

die Schulklasse in ein anderes Schwimmbad geht, als dies üblicherweise der Fall ist, scheint ihnen diese Situation völlig neu zu sein.

2.5 Anpassungsschwierigkeiten und Widerstand gegen Veränderung

Personen mit Autismus haben nur wenige Orientierungspunkte:

– Eine neue Situation (z. B. ein plötzlicher Wechsel der Lehrperson, ein Ortswechsel oder eine Veränderung der Aufgabe) kann viel Besorgnis oder sogar Angst auslösen (siehe nächster Punkt «mögliche sekundäre Störungen»).
– Personen mit Autismus bevorzugen es oft, sich auf Situationen zu beschränken, welche ihnen vertraut sind und die sie beherrschen (z. B. immer den gleichen Weg gehen, jeden Tag das Gleiche essen). Dem gleichen Bedürfnis entspringt auch die Tendenz, eingeschränkte Interessen zu haben, Ausdauer bei repetitiven Tätigkeiten an den Tag zu legen oder genaue Rituale zu implementieren. Viele betroffene Personen werden zu regelrechten Expertinnen bzw. Experten in ihrem Interessenbereich.

2.6 Mögliche sekundäre Störungen

Stress und Angst sind bei Personen mit Autismus häufig. Manche Situationen, welche «neurotypischen» Personen – das heisst Personen, die keine autistischen Störungen haben – als normal erscheinen, können Auslöser für Stress oder gar heftige Angst sein (z. B. eine unvorhergesehene Situation; eine Situation, die sie nicht durchschauen; ein Geräusch). Diese emotionalen Zustände können sich verschieden äussern, unter anderem durch Verhaltensstörungen (Zurückziehen auf sich selbst; extreme Agitation; Neigung, ununterbrochen zu sprechen; Aggressivität, die auf sich selbst oder andere gerichtet sein kann; stereotype und repetitive Bewegungen; Rituale; Materialzerstörung; Schwierigkeiten beim Lernprozess etc.). Schlaf- und Essstörungen sind ebenfalls häufig anzutreffen.

3 Differenzierung im Unterricht zur angemessenen Unterstützung von Lernenden mit ASS

Auch wenn die Auswirkungen von ASS den schulischen Alltag schwieriger machen, so sind Lernende mit ASS mit ihrer gesamten Persönlichkeit, mit all ihren Kompetenzen und Eigenschaften zu betrachten. Keinesfalls darf der Blick einzig auf die Störung und deren Auswirkungen fokussiert werden. Es können Strategien implementiert werden, die ihnen helfen, besser mit den Schwierigkeiten, denen sie begegnen, umzugehen. Mit der Zeit werden die Lernenden mit ASS auch selbst Strategien entwickeln, die ihnen dabei helfen, mit schwierigen Situationen umzugehen. In diesem Sinne sind Lernende mit ASS selbst die Hauptakteure beim Erwerb der Bildung.

Ein Teil der Hilfestellungen stammt aus dem therapeutischen Bereich und wird von Sonderpädagoginnen sowie Sonderpädagogen und den zuständigen spezialisierten Diensten geleistet. Auch die Eltern des Schülers bzw. der Schülerin können wertvolle Hilfen anbieten. Einige Vorgehensweisen und Hilfsmittel, die sich bewährt haben, werden im therapeutischen Rahmen und/oder sonderpädagogischen Unterricht angewandt (z. B. behavioristische Ansätze wie ABA[2] oder TEACCH[3] sowie sogenannte Entwicklungsansätze wie das Early Start Denver Model, Kommunikationswerkzeuge wie Piktogramme, alternative Kommunikationswerkzeuge und gewisse neue Apps für Smartphones und Tablets) (Baggioni et al., 2017; HAS, 2010). Letztere können von allen benutzt werden, welche mit den Lernenden arbeiten. Generell ist es sehr wichtig, dass sich die verschiedenen Fachkräfte und die Familie gut untereinander absprechen, insbesondere was die Unterstützungsmassnahmen betrifft, damit die Lernenden mit ASS davon profitieren können.

[2] Applied Behavioral Analysis
[3] Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

Mithilfe differenzierter Unterrichtsformen und Hilfsmitteln kann die Lehrperson Lernende mit ASS gut unterstützen. Dank eines guten Verständnisses der durch die Störung hervorgerufenen Schwierigkeiten und mithilfe einer Sonderpädagogin bzw. eines Sonderpädagogen oder eines Therapeuten oder einer Therapeutin kann die Lehrperson differenzierte Unterrichtsformen sowie geeignete Hilfsmittel implementieren, um die negativen Auswirkungen der Störung zu verringern. Dies ermöglicht es den Lernenden mit ASS, ihre Kompetenzen besser zu entfalten und die Lernprozesse zu erleichtern.

Die nachfolgend beschriebenen differenzierten Massnahmen sowie Vorschläge zur Gestaltung der Umgebung gehen auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden mit ASS ein. Viele davon fördern auch die Lernprozesse der anderen Lernenden, unabhängig davon, ob sie von einer Störung betroffen sind oder nicht (z. B. Aufmerksamkeitsstörungen oder Lese-Rechtsschreibstörung LRS) – sie gehören längst schon zu den «Best Practices» des Unterrichtsalltags. Von Autismus betroffene Lernende bilden eine extrem heterogene Gruppe und die Auswirkungen der Störung können von einer Person zur anderen sehr unterschiedlich sein (ASR, o. J.). Deshalb ist es wichtig, sich mit der Situation der betroffenen Personen vertraut zu machen. Jede Person mit Autismus hat unterschiedliche Bedürfnisse und die schulischen Massnahmen müssen diesen individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Bei den folgenden Massnahmen sollten nur jene gewählt werden, die der individuellen Situation, der Ausprägung der Störung und der Intensität angepasst sind (z. B. können Lernende mit ASS prädominante Aufmerksamkeitsprobleme, Schwierigkeiten mit der Feinmotorik oder Hypersensibilität auf Lärm haben). Auch die folgenden Faktoren müssen dabei berücksichtigt werden: Auswirkungen auf den Schulalltag, Alter des Schülers bzw. der Schülerin, Kontext und Schulstufe.

3.1 Akzeptanz und soziale Integration

- Den Lernenden zu helfen, bedeutet vor allem, sie in einem positiven Licht zu sehen. Lehrpersonen akzeptieren Unterschiede und wertschätzen die einzigartigen Kompetenzen.
- Gegenseitige Hilfestellung und Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördern (kooperatives Lernen; Arbeit in Zweiergruppen; Tutoring, dessen Form je nach Aufteilung der Verantwortung und der zur Verfügung stehenden Zeit variieren kann etc.).
- Sensibilisierung der Mitschülerinnen und Mitschüler: Die Besonderheiten und die Schwierigkeiten sowie die Kompetenzen der betroffenen Lernenden erklären. Dabei insbesondere die Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten, die besonderen Bedürfnisse und die entsprechenden Massnahmen erläutern. Bei Bedarf sollen Situationen geklärt werden, die zu Missverständnissen führen könnten (z. B. wenn die Mitschülerinnen und Mitschüler eine Massnahme als Bevorzugung wahrnehmen).

3.2 Gestaltung des Raums

- Allen Lernenden der Klasse fixe Plätze zuweisen. Um den für die betroffenen Lernenden am besten geeigneten Platz zu finden, müssen die durch die Störung hervorgerufenen Schwierigkeiten berücksichtigt werden (mehr Informationen dazu unter Kapitel «Umfeld/Arbeitsplatz»).
- Gewisse Sektoren für bestimmte Aktivitäten der Klasse definieren (z. B. vorne zuhören, hinten schriftlich arbeiten).

3.3 Vorhersehbarkeit und Routine

- Die Lernenden detailliert darüber informieren, wie die Woche, der Tag, die Lektion, eine Aktivität etc. genau ablaufen wird und sich daran halten.
- Den Lernenden Veränderungen der Routine klar und präzise erklären. Dies frühzeitig, damit sie antizipieren können.
- Mitteilen, wann eine Aktivität zu Ende ist und wann eine neue beginnt. Sich versichern, dass die Übergänge zwischen Aktivitäten verstanden werden.

3.4 Planung von Aktivitäten

- Die verschiedenen Etappen einer Aktivität beschreiben (z. B. «Wenn ich zur Schule komme: 1. die Schultasche auspacken, 2. Hausaufgaben abgeben, 3. das Schreibzeug bereitlegen»).
- Einen genauen Zeitrahmen für das Erledigen von Arbeiten oder Etappen davon festlegen (der Gebrauch eines TimeTimers® kann nützlich sein).
- Den Lernenden erklären, was sie tun sollen, wenn sie fertig sind. Zum Beispiel kann man bei einer kurzen verbleibenden Zeitspanne sagen, dass sie jetzt «warten» sollen. Sollte das Warten zu schwierig sein, kann man ihnen eine kleine Aufgabe auftragen.

3.5 Kommunikation

- Gut strukturierte und klare Informationen geben. Kurze, einfache und klare Sätze bevorzugen. Bildhafte Sprache (z. B. «Schmetterlinge im Bauch haben») und implizierte Sprache vermeiden (z. B. «Nathan hat während der Pause Fussball gespielt. Er ist hinkend zurückgekommen.»). Dies impliziert, dass er sich beim Spielen verletzt hat.
- Mündlich erteilte Anweisungen und Erklärungen auch schriftlich festhalten.
- Mündlich erteilte Anweisungen und Erklärungen durch Gestik und Vorzeigen stützen. Zum Beispiel das Mathematikbuch zeigen, wenn die Lernenden aufgefordert werden, dieses Buch hervorzuholen.
- Mithilfe von Illustrationen mündliche und schriftliche Anweisungen, Erklärungen und Texte illustrieren (siehe unten «Kommunikationshilfen, visuelle Unterlagen»).
- Anweisungen wiederholen, gegebenenfalls klären (siehe «Anpassen der Arbeitsunterlagen»). Anweisungen anhand eines Beispiels erklären.
- Der betroffene Schüler bzw. die betroffene Schülerin fühlt sich unter Umständen nicht angesprochen, wenn Anweisungen an die Klasse gerichtet werden. Es ist deshalb nützlich, sich bei einer Wiederholung der Information oder Anweisung direkt an ihn/sie zu wenden.

3.6 Kommunikationshilfen, visuelle Unterlagen

Mit der Unterstützung durch den Sonderpädagogen, die Sonderpädagogin, die Therapeutin, den Therapeuten können visuelle Unterlagen (Piktogramme, Zeichnungen, Fotos, Software und neuerdings Apps für Smartphones und Tabletts) im Alltag sehr nützlich sein:

- Die Lernenden über den Ablauf des Tages (z. B. die verschiedenen für diesen Tag vorgesehenen Aktivitäten mit der Hilfe von Piktogrammen angeben) oder über den Verlauf der Woche (z. B. einen Kalender und Fotos benutzen, um den Lernenden Orte zu zeigen, an welche sie sich begeben werden) informieren.
- Angeben, wann eine Aktivität zu Ende ist und wann eine neue beginnt (z. B. immer das gleiche Piktogramm verwenden, um diesen Wechsel anzuzeigen).
- Die Etappen einer Aktivität detailliert angeben (z. B. Arbeitsplan).
- Die Klassenregeln präzisieren (z. B. ein Bild mit Finken kann über den Bänken in der Klasse aufgehängt werden.
- Didaktisches Material und Arbeitswerkzeuge aufräumen (z. B. verschiedenfarbige Etiketten).
- Die erlebten Emotionen wahrnehmen und benennen.

Diese visuellen Unterlagen sollten an strategischen Orten angebracht werden. Für ältere Lernende können diese Erklärungen in schriftlicher Form gemacht werden.

3.7 Anpassen der Arbeitsunterlagen

Die betroffenen Lernenden sollten, falls erforderlich, angepasste Unterlagen erhalten. Folgende Überlegungen sollten beachtet werden. Die im vorangehenden Kapitel (siehe «Kommunikation») beschriebenen Massnahmen sind ebenfalls von Nutzen.

- Nur eine Anweisung auf einmal geben sowie klar zwischen Anweisungen, Informationen und Fragen

unterscheiden. Zum Beispiel gilt es, folgende Anweisung zu verändern: «Warum erreichen Metalle nicht alle gleichzeitig eine hohe Temperatur?» Besser: «Metalle erreichen nicht alle gleichzeitig eine hohe Temperatur. Warum?» Wichtige Informationen sollten hervorgehoben werden (z. B. durch das Unterstreichen von Schlüsselbegriffen; in der Primarschule sollten Informationen, welche die Aufgabe verkomplizieren, weggelassen werden).
- Gebrauch von Farben (in der Mathematik sollten beispielsweise die Einer rot, die Zehner grün, die Hunderter blau geschrieben werden. Bei gemischten Operationen sollten Multiplikationen rot, Divisionen grün eingefärbt werden etc.).
- Zweideutigkeiten klären (z. B. folgende Anweisung verändern: «Schreibe das Gegenteil der unterstrichenen Begriffe.» Besser: «Schreibe die Begriffe, welche das Gegenteil der unterstrichenen Wörter bedeuten.»).
- Für Lernende, welche sich in Details verlieren, sollten keine Illustrationen, die nur dekorativen Zwecken dienen, auf Prüfungsdokumenten angebracht werden.
- Einen grossen Zeilenabstand wählen. Handschriftliche Dokumente leserlich und gross genug schreiben.
- Den Beginn und das Ende einer Übung klar durch dicke Linien mit ausreichend Abstand markieren.
- Auf Arbeitsblättern Zeilen zum Schreiben und genügend Platz für die Antworten vorsehen.

3.8 Schul- und Klassenregeln und Umgang mit unangemessenem Verhalten

- Verhaltensregeln für jede Situation klären (z. B. grüssen beim Betreten des Klassenzimmers; schweigen und zuhören, wenn die Lehrperson etwas erklärt; wenn man draussen unterwegs ist, sich in Zweierreihe aufstellen).
- Klar erklären, was getan werden darf und was nicht. Kinder mit Autismus verwechseln oft das, was verboten ist, mit dem, was falsch ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Unterschied zu erklären. Man hat ein Recht darauf, sich zu irren, aber nicht darauf, die Regeln zu brechen.
- Die Lernenden zur Zusammenarbeit mit den anderen ermuntern (z. B. die Meinungen und Äusserungen der anderen Lernenden in Betracht ziehen).
- Klare Grenzen für einseitige Interessen und Stereotypen, die die Lernenden zeigen, setzen. Zum Beispiel wenn sie sich zu sehr an einem Bereich orientieren, welcher sie interessiert – zum Beispiel Züge. Ihnen den Raum gewähren, um ihrer Passion Ausdruck zu verleihen, aber nur, wenn sie dazu aufgefordert werden.
- Ihnen eine angemessene Alternative anbieten, wenn die Lernenden unangebrachtes Verhalten zeigen. Zum Beispiel mit der Hilfe des Sonderpädagogen bzw. der Sonderpädagogin oder der Therapeutin bzw. des Therapeuten «einen Katalog» an Reaktionsweisen erarbeiten, die sie anwenden können: «Wenn mich etwas stört, kann ich: 1. zu einem Erwachsenen gehen, 2. tief einatmen und bis drei zählen, 3. den Unterricht kurz verlassen.»
- Die erwünschten Verhaltensweisen der Lernenden verstärken, indem ihnen zu verstehen gegeben wird, dass sie sich angemessen verhalten haben oder sie sogar belohnen. Gleichzeitig sollte unangemessenes Verhalten geahndet werden, indem beispielsweise eine Aktivität, die von den Lernenden bevorzugt wird, abgebrochen wird.

3.9 Lernprozess und Motivation

- Lernen durch Imitation bevorzugen (z. B. den Lernenden vorzeigen, wie etwas gemacht wird, oder ein Modell anbieten, was zu machen ist). Gegebenenfalls beim ersten Mal mit den Lernenden die Handlungen gemeinsam ausführen, welche für eine Aktivität nötig sind (z. B. die ersten Striche eines Schemas oder einer Skizze).
- Darauf achten, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand richten. Um sie dabei zu unterstützen, muss ihnen explizit gesagt werden, dass sie genau zuschauen müssen, bevor

ein Objekt gezeigt oder eine Aktivität vorgestellt wird.
- Nicht zögern, sie die gleiche Übung mehrmals machen zu lassen.
- Von konkreten Beispielen und individuellen Erfahrungen ausgehen, um zu einer Regel zu gelangen und deren Sinn zu erfassen.
- Den Lernenden verschiedene Wege aufzeigen, wie etwas getan werden kann (z. B. kann eine Melodie verändert oder mit einem Instrument gespielt werden; eine Zeichnung kann mit Filzstiften oder Farbstiften gemacht werden).
- In verschiedenen Kontexten, an verschiedenen Orten oder mit verschiedenen Materialien an der gleichen Kompetenz arbeiten.
- Den Lernprozess progressiv aufbauen, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben allmählich erhöhen.
- Die spezifischen Interessen der Lernenden nutzen, um sie für den Lernprozess zu motivieren. Zum Beispiel wenn sie von Dinosauriern begeistert sind, können sie die Dinosaurier auf einem Bild zählen.

3.10 Sozialkompetenz und Umgang mit Emotionen

Es ist wahrscheinlich, dass die Lernenden mit Unterstützung der spezialisierten Fachkräfte am Umgang mit ihren Emotionen arbeiten (z. B. durch das Einüben von Verhalten in diversen sozialen Situationen und durch Rollenspiele). Die Lehrperson kann diese Bemühungen ebenfalls unterstützen, indem sie die folgenden Parameter berücksichtigt:
- Den Lernenden helfen, ihre Emotionen und die von anderen wahrzunehmen, indem ihnen erklärt wird, was abgelaufen ist (z. B. «Nathan runzelt die Stirn. Er ist wütend, weil Lydia seinen Radiergummi benutzt hat, ohne ihn zu fragen.»). Piktogramme und Sozialskripts können diesen Ansatz unterstützen (siehe oben «Kommunikationshilfsmittel und visuelle Unterlagen»).
- Den Lernenden helfen, ihre Bedürfnisse oder ihr Unwohlsein auszudrücken. Zum Beispiel ihnen beibringen, das eigene Stressniveau sowie die verschiedenen Faktoren zu erkennen, welche dieses anheben und Strategien anzuwenden, welche den Stress vermindern (z. B. die Situation vermeiden, Anwendung von Entspannungstechniken).
- Den Lernenden beibringen, nach Hilfe zu fragen.
- Situationen so anpassen, dass sie sich wohlfühlen. Zum Beispiel wenn die Pause für sie zu einem zu hohen Stressniveau führt, sollte ihnen erlaubt werden, diese an einem ruhigen Ort zu verbringen.

3.11 Besondere Aufmerksamkeit

- Die Aufmerksamkeit auf die Ursachen eines störenden Verhaltens richten. Unangemessenes Verhalten kann der Ausdruck von Unbehagen sein. Diese Verhaltensweisen der Lernenden müssen in ihrem Kontext betrachtet werden, um zu verstehen, wie es dazu kam. So kann man eine geeignete Lösung für die Situation finden.
- Sich vergewissern, dass sie Anweisungen und Ereignisse, die in der Klasse ablaufen, verstehen.
- Die langsame Arbeitsweise akzeptieren. Dies ist eine Konsequenz der verschiedenen Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden aufgrund des Autismus konfrontiert sind.

4 Massnahmen des Nachteilsausgleichs

Menschen mit einer Beeinträchtigung haben ein Anrecht auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich, dies unter der Bedingung des Prinzips der Verhältnismässigkeit. Das heisst, dass das Verhältnis zwischen investierten Ressourcen, um die Nachteile auszugleichen, und dem erzielten Nutzen im Gleichgewicht sein muss (SZH, 2021a).[4]

In der Regel kann der Nachteilsausgleich als Neutralisierung oder Verminderung der durch die Beeinträchtigung verursachten Einschränkungen (Jost & Schnyder, 2013, S. 35) definiert werden. Er

[4] Gemäss Artikel 2 Abs. 1 des BehiG

regelt die Rahmenbedingungen, unter welchen die Lernprozesse und Prüfungen stattfinden, nicht aber eine Anpassung der Lernziele/Bildungsziele (SZH, 2021a). Deshalb dürfen Massnahmen zum Nachteilsausgleich weder in einem Dokument der schulischen Evaluation (Zeugnis/Bulletin) noch in Endjahreszeugnissen, Schulabschlusszeugnissen oder Bildungsabschlusszeugnissen auftauchen (SZH, 2021b).

Als Massnahmen zur Kompensation der Nachteile gelten: zusätzliche Hilfsmittel oder persönliche Betreuung, Anpassen der Arbeits- und Evaluationsunterlagen sowie das Anpassen der zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen (SZH, 2021c).

Die folgende Liste mit Massnahmen zum Nachteilsausgleich bei Lernenden mit Autismus ist nicht vollständig. Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich müssen auf jeden Fall auf die persönliche Situation, das Alter und die Schulstufe der Lernenden angepasst werden. Sie werden in einem Netzwerkgespräch mit allen beteiligten Parteien diskutiert und festgelegt. Ausserdem müssen sie regelmässig evaluiert und bei Bedarf angepasst werden.

Es muss beachtet werden, dass einzelne Lernende mit ASS Anpassungen der Lernziele benötigen. In diesem Fall haben die schulischen Anpassungen nicht den formalen Status des Nachteilsausgleichs, sondern sind Teil ihrer individuellen Lernziele. Schliesslich ist zu beachten, dass sonderpädagogisches Fachpersonal bei der Auswahl geeigneter Hilfsmittel behilflich sein kann.

4.1 Umfeld/Arbeitsplatz

- Die spezifischen Auswirkungen der Beeinträchtigung sollten bei der räumlichen Gestaltung des Umfeldes berücksichtigt werden. Zum Beispiel: Abschirmen vor grellem Licht, vor Gerüchen, vor Lärm; den Arbeitsplatz/Prüfungsplatz mit einem Wandschirm abgrenzen; Verringerung der visuellen Reize, indem nicht zu viele Informationen an den Wänden aufgehängt werden.
- Bereitstellen eines zusätzlichen Arbeitsplatzes. Den Lernenden erlauben, je nach Aktivität zwischen den beiden Plätzen zu wechseln (z. B. für individuelle Arbeiten oder Prüfungen hinten im Zimmer ein Pult mit Blickrichtung gegen eine Wand zur Verfügung stellen).
- Die Möglichkeit geben Arbeiten/Prüfungen entweder in einem separaten Raum oder am gewohnten Arbeitsplatz in der Klasse schreiben (z. B. den Lernenden erlauben, allein an ihrem Pult zu arbeiten).

4.2 Material und persönliche Betreuung

- Wenn die Lernenden Schwierigkeiten mit der Feinmotorik haben, kann man ihnen erlauben, spezielle Schreibmaterialien oder einen Computer zu benutzen, um Schreibprobleme über die Tastatur zu umgehen und für das geometrische Zeichnen spezielle Software einzusetzen. Sonderpädagogisches Fachpersonal kann bei der Auswahl von geeigneten Materialien helfen.
- Persönliche Assistenz durch eine Vertrauensperson. Diese Rolle kann bei der Arbeit in der Klasse von einer Sonderpädagogin, einem Sonderpädagogen, von einem Betreuer, einer Betreuerin oder von einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler wahrgenommen werden. Bei Prüfungen sollte diese Aufgabe durch die Lehrperson oder eine Betreuungsperson ausgeübt werden. So kann man den Lernenden zum Beispiel die Anweisungen erklären oder ihnen helfen, im Fall von stereotypem Verhalten von einer Aufgabe zur nächsten überzugehen.

4.3 Anpassen der zeitlichen Rahmenbedingungen

- Die individuellen Schwierigkeiten der Lernenden sollten bei der Planung von Prüfungen berücksichtigt werden. Zum Beispiel: Wenn die Lernenden Probleme mit der Aufmerksamkeit haben, sollte die Prüfung so geplant werden, dass sie auf einen Zeitraum fällt, in welchem sie normalerweise konzentriert arbeiten können (z. B. morgens und nicht nachmittags). Fühlen sich die Lernenden durch eine Veränderung der Routine gestört, sollte die Prüfung auf einen Tag geplant werden, bei welchem es zu keinen Veränderungen im üblichen Zeitplan kommt.
- Gewähren von zusätzlichen oder längeren Pausen (z. B. zwischen zwei Prüfungen), sodass sich die

Lernenden entspannen können (z. B. in den Lese- oder Pausenraum gehen).
- Aufteilung der Arbeit bzw. der Prüfung in mehrere, zeitlich begrenzte Sequenzen. Die einzelnen Sequenzen verteilen – so kann man die Prüfungen auf verschiedene Tage verteilen oder mehr Zeit gewähren für eine Prüfung (beispielsweise einen ganzen Tag statt nur einen Morgen).
- Bei Arbeiten/Prüfungen zusätzliche Zeit gewähren (z. B. ein Drittel zusätzliche Zeit).
- Zusätzliche Zeit zur Vorbereitung der auszuführenden Arbeiten gewähren.

4.4 Anpassen der Arbeits- und Prüfungsform

- Schriftliche Prüfungsformen sind mündlichen vorzuziehen und visuelle Informationen sind auditiven vorzuziehen (z. B. bei Prüfungen sollten die Fragen in einer visualisierten Form vorliegen; bei Arbeiten in der Klasse sollte die Möglichkeit gewährt werden, Fragen zu stellen sowie auch die Möglichkeit, Prüfungsfragen schriftlich zu beantworten). Stehen dagegen Schwierigkeiten mit der Feinmotorik im Vordergrund, kann den Lernenden die Möglichkeit angeboten werden, mündlich auf Fragen zu antworten. Die Lernenden erhalten die Aufgaben und Anweisungen in schriftlicher Form und antworten mündlich darauf.
- Die Struktur von Arbeiten und Prüfungen verändern oder anpassen (z. B. Formulierungen, welche mehrere oder komplexe Anweisungen enthalten, können in mehrere Teilschritte zerlegt werden. Eine Arbeit kann in mehrere Sequenzen aufgeteilt werden. Aufgabenformate mit Multiple-Choice-Fragen anstatt mit offenen Fragen).
- Themen von Arbeiten oder Prüfungen verändern oder anpassen unter der Bedingung, dass die gleichen Lernziele geprüft werden. Zum Beispiel kann man personalisierte Themen von Aufsätzen vorschlagen; eine Fotografie beschreiben, anstatt eine Erfahrung zu interpretieren; konkreten Themen gegenüber Themen mit einer Beziehungs- oder Emotionsdimension den Vorzug geben.
- Die Menge von Aufgaben verringern, die während einer bestimmten Zeit zu lösen sind (Qualität vor Quantität – dies insofern, dass die gesteckten Ziele nicht tangiert werden).
- Weitergehende Unterstützung bei Arbeiten oder Prüfungen anbieten (z. B. Anweisungen zu einer Prüfung eine nach der anderen und nicht gleichzeitig geben; wenn die Lernenden auf eine Frage nicht antworten können, ihnen dabei helfen, zur nächsten überzugehen).
- Bei Examen oder benoteten Arbeiten sollte die Lehrperson oder die Expertin bzw. der Experte im Rahmen des Möglichen darauf achten, dass die Lernenden trotz der mit ihrer Beeinträchtigung verbundenen Einschränkung auf eine Frage antworten können. Wenn die Lernenden Probleme mit der Feinmotorik haben und sich die Korrektur der schriftlichen Antworten schwierig gestaltet, kann die Lehrperson es in Betracht ziehen, mündliche Präzisierungen von ihnen zu erhalten.

4.5 Anpassen der Modalitäten bei der Evaluation

- Getrennte Bewertung der einzelnen evaluierten Bereiche. Zum Beispiel sollte bei einer Mathematikprüfung die Präzision beim Zeichnen einer Grafik separat bewertet werden, wenn die Lernenden Schwierigkeiten mit der Feinmotorik haben.
- Grössere Toleranz bei der Qualität der Schrift und des Zeichnens (z. B. im Kunstunterricht, bei grafischen Arbeiten oder in der Geometrie) walten lassen. Ebenso bei der Heftführung (z. B. im Fall von Schwierigkeiten mit der Feinmotorik), bei motorischen Schwierigkeiten im Sportunterricht sowie bei den mit der Beeinträchtigung einhergehenden Aufmerksamkeitsproblemen.
- Anpassungen bei der Evaluation der Geschicklichkeit (z. B. bei Schwierigkeiten mit der Feinmotorik die Heftführung nicht mitbewerten oder die Erwartungen in Bezug auf die Präzision geometrischer Zeichnungen anpassen).

5 Ausgewählte pädagogische Ressourcen[5]

5.1 Informatik- und pädagogische Hilfsmittel

www.application-autisme.com: Kollaborative Plattform, welche sämtliche auf Smartphones und Tablets für autistische Personen zur Verfügung stehenden Apps in einem Repertoire erfasst.

https://spectredelautisme.com/materiel-imprimable: Die Seite bietet Hilfsmittel sowie Bildungs- und Aufklärungsmaterial über Autismus.

www.autisme.ch/boite-a-outils: Die Website des Vereins Autisme Suisse Romande bietet in ihrem Werkzeugkasten pädagogisches Material und Piktogramme.

www.firah.org/upload/activites-et-publications/progammes-thematiques/autisme-nouvelles-technologies/belgique/autisme_technologie_umons_choose.pdf?fbclid=IwAR0NWcJgq6N2V-Rk29UEu-0I3axnExDBTsU4Qj1tou57wFQJ9I_iZkN78x8: Das ist ein praktischer Leitfaden zu Autismus und neuen Technologien, koordiniert von FIRAH (Applied Research on Disability) zur Arbeit an sozialen Fähigkeiten.

5.2 Sensibilisierung für Autismus

www.dailymotion.com/video/xehial: «Mon petit frère de la lune». Regie: Frédéric Philibert.

5.3 Kurse und Schulungen

https://asehp.ch/formations: Die Website des Vereins Autisme Suisse Romande informiert über anstehende Kurse und Schulungen zum Thema Autismus.

5.4 Weitere offizielle Seiten

Seiten des öffentlichen Bildungswesens der verschiedenen Kantone: Informationen und Ressourcen stehen zur Verfügung.

Internetseite der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik: www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich. Informationen zum Nachteilsausgleich und zu schulischer Integration/Inklusion.

Autisme Suisse romande (www.autisme.ch/autisme-suisse-romande/association): Bietet Informationen, Dokumentationen, Schulungen und Konferenzen zum Thema Autismus.

[5] Dieses Dokument ist eine Übersetzung aus dem Französischen. Aus diesem Grund sind sämtliche genannten Quellen in französischer Sprache.

Literaturverzeichnis[6]

Abrahams, B. S. & Geschwind, D. H. (2008). Advances in ASD genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nature Reviews Genetics, 9* (5), 341–355. https://dx.doi.org/10.1038%2Fnrg2346

American Psychiatric Association (APA) (2002). *DSM-IV-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd., texte révisé, trad. sous la dir. de J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Masson.

American Psychiatric Association (APA) (2016). *DSM-5®: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.

Autisme Suisse Romande. (s.d.a). L'*autisme en Suisse : des offres de qualité existent, mais en nombre trop limité malheureusement. Par le docteur Ronnie Gundelfinger.* www.autisme.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=716:lautisme-en-suisse-des-offres-de-qualite-existent-mais-en-nombre-trop-limite-malheureusement&catid=36:2013-2

Autisme Suisse Romande. (s.d.b). *L'autisme en 10 questions. Quelles sont les causes de l'autisme ?* www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions/46-4-quelles-sont-les-causes-de-lautisme

Autisme Suisse Romande. (s.d.c). *Scolarisation.* www.autisme.ch/autisme/autisme-pratique/scolarisation

Baggioni, L., Tessari Veyre, A. & Thommen, E. (2017). *Actualités sur l'autisme.* EESP.

Bellofatto, N., Girsberger, T., Ulrich-Neidhardt, N. & Vogt-Hörler, E. (2013). *Compensation des désavantages lors d'examens, pour les élèves autistes*. Autismus Forum Schweiz. https://autismusforumschweiz.ch/wcf/index.php?media/57-afs-nachteilsausgleich-fr-pdf

Bölte, S. (2009). *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. Verlag Hans Huber.

Canitano, R. (2007). Epilepsy in autism spectrum disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry, 16* (1), 61–66. https://doi.org/10.1007/s00787-006-0563-2

Casanova, M. F., Frye, R. E., Gillberg, C. & Casanova, E. L. (2020). Editorial: Comorbidity and Autism Spectrum Disorder. *Front Psychiatry, 11*, 617395.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2019*). Research on Autism Spectrum Disorder*. www.cdc.gov/ncbddd/autism/research.html

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *What is Autism Spectrum Disorder.* www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network.* www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html

Centre national de documentation pédagogique (CNDP). (2009*). Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021a). *Qu'est-ce que la compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq-compensation-des-desavantages/question-1

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) (2021b). *Quelle est la différence entre la compensation des désavantages et l'adaptation du plan d'études ou de formation* ? www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-6

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021c*). En quoi consistent les mesures de compensation*

[6] Diese Bibliografie listet die im Text zitierten Referenzen sowie andere Dokumente (Bücher, wissenschaftliche Artikel, Broschüren etc.) auf, die bei der Vorbereitung der Kapitel 2–4 konsultiert wurden.

des désavantages ? www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2

Centre suisse de services Formation professionnelle I orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*. CSFO.

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, République et canton de Genève, Office médico-pédagogique (2012). *TSA-Regards sur les troubles du spectre de l'autisme*. https://edu.ge.ch/site/capintegration/les-troubles/troubles-du-spectre-autistique

Gagné, A. (2010). *J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe – Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire*. www.autisme.ch/component/phocadownload/category/4-articles?download=46:guide-pour-les-enseignants-de-classe-ordinaire

Gundelfinger, R. (2013). Autismus in der Schweiz. *Pädiatrie*, 5, *4–9.*

Haute Autorité de Santé (HAS) (2010). *Autisme et troubles envahissants du développement (TED) : état des connaissances*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme__etat_des_connaissances_argumentaire.pdf

Haute Autorité de Santé (HAS). (2018). *Recommandation de bonne pratique. Trouble du spectre de l'autisme. Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent. Méthode Recommandations pour la pratique clinique. www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_-_argumentaire.pdf#%5B%7B%22num%22%3A399%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C54%2C771%2C0%5D*

Jost, M. & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 3, *35–42*.

Keller, E. (2013) Autismusdiagnose in der Praxis – typische Symptome und geeignete Screeninstrumente. *Pädiatrie*, 5, 25–30.
www.tellmed.ch/tellmed/Fachliteratur/Paediatrie/Paediatrie_Nr_5_2013.php

Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1er mars 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/index.html

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), RS 151.3 (2002, 13 décembre ; état le 1er juillet 2020). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/202007010000/151.3.pdf

Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Centre national de documentation pédagogique.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf

Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) (2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf

Myers, S. M., Challman, T. D., Bernier, R., Bourgeron, T., Chung, W. K., Constantino, J. N., Eichler, E. E., Jacquemont, S., Miller, D. T., Mitchell, K. J., Zoghbi, H. Y., Martin, C. L. & Ledbetter, D. H. (2020). Insufficent evidence for «Autism-specific» genes. *The American Journal of Human Genetics, 106*(59), 587-595. https://doi.org/10.1016/j.ajhg.2020.04.004

Office fédéral de la statistique (OFS) (2020). *Effectif et évolution de la population en Suisse en 2019 : résultats définitifs.* www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/effectif-evolution/age-etat-civil-nationalite.gnpdetail.2020-0182.html

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ;

état le 16 octobre 2012). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/index.html

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2018). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 04/2019). https://icd.who.int/browse11/l-m/en

Participate ! (2021). *Les troubles et les problèmes associés*. www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/vivre-avec-autisme/les-troubles-et-les-problemes-associes.cfm

Tardif, C. & Gepner, B. (2014). *L'autisme* (Collection universitaire de poche. 4e éd.). Armand Colin.

Taylor, M. J., Rosenqvist, M. A., Larsson, H., Gillberg, C., D'Onofrio, B. M., Lichtenstein, P. & Lundström, S. (2020). Etiology of autism spectrum disorders and autistic traits over time. *JAMA Psychiatry, 77* (9), 936–943. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.0680

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui,* 177, 11–17. https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011

Tick, B., Bolton, P., Happe, F., Rutter, M. & Rijsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57* (5), 585–95. https://doi.org/10.1111/jcpp.12499

Volkmar, F. R., State, M. & Klin, A. (2009). Autism and autism spectrum disorders: diagnostic issues for the coming decade. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50* (1–2), 108–115. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02010.x

Volper, M.-C. (2014). *Scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des problèmes d'apprentissages en lien avec un trouble du spectre de l'autisme* [Recueil inédit]. Autisme suisse roman