

Philipp Knorr

Schüler mit Asperger- Syndrom und High- Functioning- Autismus im integrativen Unterricht

„Wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke,
kommen mir Erinnerungen an die schlimmste Zeit meines Lebens.
Niemand sonst habe ich so sehr gelitten wie damals.“
(PREISSMANN 2006, 49)

Einleitung

Die schulische Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Autismus ist nach den „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ der Kultusministerkonferenz (SEKRETARIAT 2000) die Aufgabe aller Schulformen. Diese Forderung stellt Lehrerinnen und Lehrer im integrativen Unterricht z.T. vor große Herausforderungen. Die betroffenen Schüler bedürfen im integrativen schulischen Kontext vielfach besonderer Bedingungen, um ein fähigkeitsadäquates Lernen und soziale Integration zu ermöglichen (vgl. z.B. SCHUSTER 2010; WEBER & BÜLOW 2009).

Dieser Beitrag zeigt, ausgehend von autismspezifischen Grundlagen und wissenschaftlichen Untersuchungen zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum- Störungen, die häufigsten Probleme bei integrativer Beschulung im Förderschwerpunkt Autismus auf. Dabei wird insbesondere auf Schüler mit Autismus auf hohem Funktionsniveau fokussiert (High- Functioning Autismus, Asperger- Syndrom), die von ihren Leistungsvoraussetzungen her eines zielgleichen Unterrichts bedürfen. Es wird ein integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus vorgestellt, anhand dessen anschließend ausgewählte strukturell- pädagogische Hilfen und beispielhafte pädagogische Handlungsmöglichkeiten beleuchtet werden.

Autismus und Schule

Autismus- Spektrum- Störungen (ASS) werden in der ICD-10 (Klassifikationssystem der WHO) zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (F84) gerechnet. Die ICD-10 unterscheidet insbesondere die folgenden Diagnosen: frühkindlicher Autismus (F84.0), Asperger-Syndrom (F84.5), Atypischer Autismus (F84.1), nicht näher bezeichnete (F84.9) und sonstige tiefgreifende Entwicklungsstörungen (F84.8). Symptomatische Ausprägungen von Autismus- Spektrum- Störungen zeigen sich durch qualitative Beeinträchtigungen in den drei folgenden Bereichen:

- soziale Interaktion (zwischenmenschlicher Kontakt),
- verbale und nonverbale Kommunikation und
- deutlich eingeschränktes Repertoire an Aktivitäten und Interessen (Stereotypien, Rituale, Spezialinteressen).

Die genannten Problembereiche, die zugleich übergreifende diagnostische Kriterien abbilden, werden vor dem Hintergrund neuropsychologischer Korrelate diskutiert. Insbesondere die Bereiche der sozialen Kognitionen und Theory of Mind, der exekutiven Funktionen und der zentralen Kohärenz können als klärungsrelevante Konstrukte für schulische Probleme herangezogen werden. Durch ihr geringes Verständnis von sozialen Regeln und Situationen haben Schüler mit Autismus (und ihre Lehrer) oft größere Schwierigkeiten im alltäglichen schulischen Leben. Kinder mit Autismus können auf allen Stufen intellektueller Leistungsfähigkeit stehen und sind somit potentiell auch in allen Schularten zu finden.

Detaillierte fachliche Informationen zu Autismus- Spektrum- Störungen können der mittlerweile vielfältigen einführenden Fachliteratur entnommen werden (u.a. ATTWOOD 2008; BÖLTE 2009; ENDERS & NOTERDAEME 2010; FREITAG 2008; POUSTKA, BÖLTE & SCHMÖTZER 2008; REMSCHMIDT & KAMP- BECKER 2006; SCHIRMER 2006, 2010 und SCHUSTER 2010).

Die Häufigkeit von Autismus- Spektrum- Störungen ist in den letzten Jahren gestiegen (BÖLTE 2009). Für den schulischen Bereich kann nach Angaben aus Baden- Württemberg und Sachsen von einer Prävalenz von etwa 13 bis 15: 10.000 ausgegangen werden (TROST 2010; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM 2010; eigene Berechnungen für Sachsen). Rechnet man die Angaben von FINCK und OHDER (2009) und die des INSTITUTS FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG AN SCHULEN SCHLESWIG- HOLSTEIN (IQSH 2009) auf die jeweiligen Landes- Schülerzahlen um, ergeben sich ähnliche Häufigkeiten. Schüler mit Autismus- Spektrum- Störungen sind demnach zahlenmäßig vergleichbar mit der Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören (TROST 2010; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM 2010). Nach internationalen Studien könnte die Zahl von Schülern mit Autismus jedoch noch höher liegen (BÖLTE 2009).

Abbildung 1 zeigt die aktuelle Schulbesuchsverteilung der Schüler mit Autismus in Sachsen nach Förderschwerpunkten und Schularten (SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM 2010; eigene Berechnungen), die sich in etwa mit anderen Angaben decken (TROST 2010; BÖLTE, WÖRNER & POUSTKA 2005). Ca. 30 % der Schüler mit Autismus besuchen demnach Regelschulformen. Ungefähr die Hälfte der Schüler, die integrativ beschult werden, wird zusätzlich durch eine Schulassistenz (s.u.) unterstützt (NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG 2008; TROST 2010).

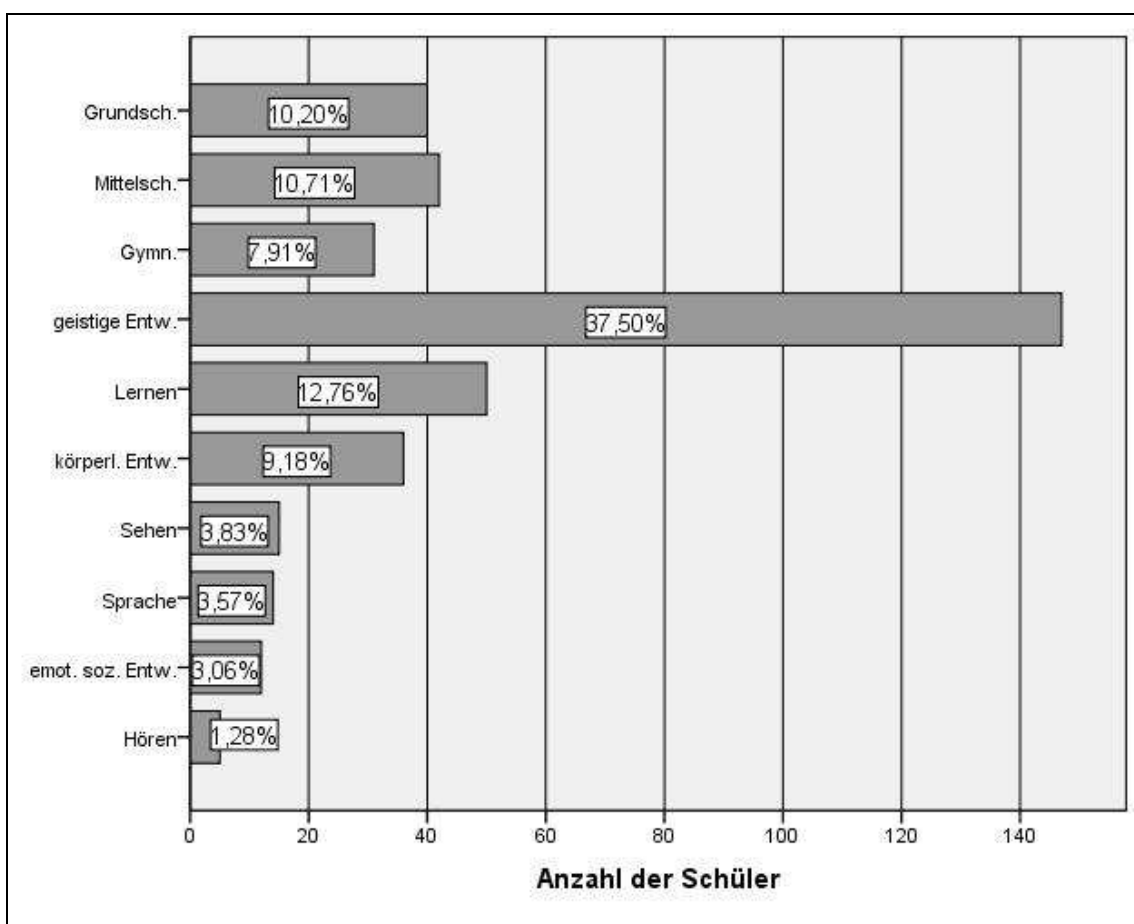


Abbildung 1: Verteilung der Schüler mit Autismus in Sachsen nach Förderschwerpunkten und Schularten (SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM 2010; eigene Berechnungen)

Auf Grundlage der Verteilung wird deutlich, dass von einer flächendeckenden inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Autismus nicht gesprochen werden kann. Durch die besondere Problematik von Schülern mit Autismus ist jedoch auch fraglich, ob Inklusion für alle Schüler mit Autismus ein sinnvoller Weg sein kann, zeigen schulpraktische Erfahrungen doch die Notwendigkeit einer Pluralität der Förderformen und Förderorte (vgl. vds 2008). Im Folgenden ist schwerpunktmäßig von Schülern die Rede, die im zielgleichen Unterricht integrativ eine „Regelschulform“ besuchen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 16.06.2000 „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ beschlossen und damit eine bundesweite Grundlage für die pädagogische Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Autismus- Spektrum- Störungen geschaffen (vgl. SEKRETARIAT 2000). Die KMK- Empfehlungen Autismus (SEKRETARIAT 2000) beschreiben auf allgemeiner Grundlage Positionen der Beschulung und Förderung von Schülern mit Autismus. „Mit der Verabschiedung dieser Empfehlungen ist [...] ein sonderpädagogisches Arbeitsfeld beschrieben, das sich von denen der anderen Förderschwerpunkte unterscheidet: Es gibt im Hintergrund keine stationären Strukturen in Form von fachspezifischen Schulen. (...) Und noch ein weiterer markanter Unterschied ist festzuhalten: Es fehlt bislang für dieses Arbeitsfeld eine spezifische Ausbildung“ (VDS 2008, 61).

Die Umsetzung der Empfehlungen in die schulischen und rechtlichen Strukturen der Bundesländer ist Aufgabe der einzelnen Länder. So haben sich in Folge der Empfehlungen sehr unterschiedliche Hilfssysteme gebildet, die sich z.T. noch im Aufbauprozess befinden (vgl. KNORR 2007a; RUMPLER 2004). Die schulische Situation von Kindern mit Autismus ist daher bundesweit heterogen organisiert. „Wenngleich sich in den letzten Jahren vielerorts eine erfreuliche Entwicklung vollzogen hat, ist sie jedoch in vielen Fällen auch weiterhin noch unbefriedigend“ (BUNDESVERBAND 2008, 32).

Der VERBAND SONDERPÄDAGOGIK (VDS) e.V. hat mit den Standards der sonderpädagogischen Förderung (VDS 2008) auch Standards für den Förderschwerpunkt Autismus veröffentlicht und damit eine weitere bundesweite Orientierungsgrundlage geschaffen.

Obwohl die Schule für Kinder und Jugendliche mit ASS (wie für andere Schüler auch) über einen langen Entwicklungszeitraum einen wichtigen Lebens- und Sozialraum darstellt, existieren weltweit nur wenige Studien zur schulischen Situation dieses Klientels (vgl. z.B. auch HUMPHREY & LEWIS 2008; ZINGEREVICH & LAVESSER 2009). Dies betrifft ebenso auch die integrative Beschulung. Zudem wird die Thematik Schule in Lehr- und Übersichtswerken zu Autismus- Spektrum- Störungen meist nur randständig oder gar nicht einbezogen.

Mit SCHUSTER (2010) und SCHIRMER (2010) liegen erste deutschsprachige Monographien zu dem Thema Autismus und Schule vor. Hilfreiche praktische Anregungen für den Schulalltag finden sich in den Broschüren des BUNDESVERBANDS (2005, 2007) und in IQSH (2009).

Befunde zur schulischen Situation von Schülern mit ASS im integrativen Unterricht

Die schulische Situation von Schülern mit Autismus scheint, zumindest in der Vergangenheit, für zielgleich unterrichtete Schüler vielfach prekär zu sein. PREISSMANN (2006, 49) fasst ihre eigenen Erfahrungen in folgendem Satz zusammen: „Wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke, kommen mir Erinnerungen an die schlimmste Zeit meines Lebens. Niemals sonst habe ich so sehr gelitten wie damals.“

Dabei sind es meist weniger die akademischen Leistungen, die den Schülern mit Autismus Probleme bereiten, als die Anforderungen im sozialen und außerunterrichtlichen Bereich. Die Schule scheint nach vorliegenden Studien für viele Schüler mit ASS ein stress- und angstauslösender Ort zu sein, an dem sie vielfach unter Bullying und sozialer Isolation leiden und von Underachievement und Suspensionen oder Exklusionen vom Schulbesuch bedroht sind (vgl. BARNARD, PRIOR & POTTER 2000; BATTEN, CORBETT, ROSENBLATT, WITHERS & YUILLE 2006; CONNOR 2000; HUMPHREY & LEWIS 2008; OCHS, KREMER-SADLIK, SOLOMON & SIROTA 2001).

Schüler mit ASS haben ein höheres Risiko von der Schule suspendiert zu werden (BARNARD ET AL. 2000) als ihre „neurotypischen“ Peers und sie sind in höherem Maße von schulischem Underachievement und Verhaltensproblemen betroffen als ihre Mitschüler (ASHBURNER,

ZIVIANI & RODGER 2010). Zudem sind Bullying- Erfahrungen bei Schülern mit ASS häufig. Die Angaben zum Bullying schwanken zwischen 60% und 90% von Schülern mit ASS, die Bullyingerfahrungen machen mussten (vgl. BATTEN ET AL. 2006; CARTER 2009; LITTLE 2001).

Befunde aus qualitativen Studien, in denen betroffene Schüler aus der „Innenperspektive“ von ihrer Schulzeit oder Schulsituation berichten, werden zusammenfassend in **Tabelle 1** dargestellt (vgl. dazu u.a CONNOR 2000; HUMPHREY & LEWIS 2008; OCHS, KREMER-SADLIK, SOLOMON & SIROTA 2001). Die Befunde decken sich mit den Erfahrungen aus autobiographischen Berichten (z.B. PREISSMANN 2006).

Tabelle 1: schulische Probleme, von denen Schüler mit ASS in Studien berichten
(nach CONNOR 2000; HUMPHREY & LEWIS 2008; OCHS, KREMER-SADLIK, SOLOMON & SIROTA 2001)

<p>Probleme in sozialen Beziehungen und soziale Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen von Bullying - Erfahrungen von Ausgrenzung und sozialer Isolation - Probleme mit Gruppenarbeiten - Probleme, Kontakte herzustellen und aufrechtzuerhalten - Probleme in außerunterrichtlichen Bezügen (z.B. bei Pausen, Mittagessen, Ausflügen)
<p>Merkmale und Verhaltensweisen, die mit ASS in Zusammenhang stehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Probleme, Situationen, Stimmungen und Gefühle zu verstehen und zu deuten - Bevorzugung faktenorientierter, naturwissenschaftlicher Fächer - Bevorzugung für visuelles Lernen - motorische Probleme (Auswirkungen u.a. auf Handschrift und Sport)
<p>kognitive, affektive und sensorische Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzentrationsprobleme durch hohe Empfindlichkeit gegenüber Lärm und anderen sensorischen Reizen - spezifische fachliche Probleme (z.B. andere Lösungswege, Probleme bei Aufsätzen, Sport) und Stärken - Überflutung von Sinnesreizen (insbes. taktiler und akustischer Art) - Prüfungsangst, Probleme bei Prüfungen, Angst vor Vorträgen - Unbehagen bei und Angst vor außerunterrichtlichen Bezügen (Pausen, Mittagessen, Veranstaltungen und Ausflüge) - Verlangen nach Privatsphäre, Zuflucht- oder Schutzort (bes. bei längeren Pausen oder besonderen Veranstaltungen) - Probleme mit Veränderungen in alltäglichen Routinen und bei nicht vorhersehbaren Ereignissen

In Untersuchungen, die Eltern zur schulischen Situation ihrer Kinder befragen, zeigen sich ähnliche Problembereiche. Eltern berichten zudem über Probleme in der Zusammenarbeit mit der Schule und mit Ämtern (JACKSON BREWIN, RENWICK UND FUDGE SCHORMANS 2008), die sich auch in deutschen Studien wiederfinden (KÖLLNER 2006).

Lehrer geben ebenfalls ähnliche Auskünfte wie die Schüler selbst. REICHER, WIESENHOFER UND SCHEIN (2006) befragten (in Österreich) 75 im integrativen Setting mit Schülern mit ASS arbeitende Lehrer nach Erfahrungen und Einstellungen zur integrativen Beschulung von Schülern mit ASS. Probleme wurden insbesondere in folgenden Bereichen gesehen:

- Reizüberflutung, insbesondere im sozialen Bereich
- Umgang mit Unruhe und Lärm
- Probleme durch fehlende Tagesstruktur
- Probleme durch zu hohe Schülerzahl
- Probleme durch wenig Zeit für spezielle Bedürfnisse

Als Vorteile einer Beschulung im integrativen Setting wurden durch die Lehrer u.a. die Förderung des Kontakts und der sozialen Interaktion mit Mitschülern und das Modellernen durch andere Kinder hervorgehoben. Als optimale Bedingungen beschrieben die befragten Lehrkräfte eine geringe Schülerzahl, Teamteaching, das Vorhandensein von Extra-, Ruheräumen und die Fortbildung der Lehrer (REICHER, WIESENHOFER & SCHEIN 2006).

Informationen zu Autismus- Spektrum- Störungen sind in der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen unterrepräsentiert. SCHUSTER

(2010) stellt die Ergebnisse einer deutschen Studie dar, in der die 65 befragten (Regelschul-) Lehrer signifikant weniger Wissen zu ASS hatten und die Symptomatik insgesamt negativer beurteilten als Experten im Bereich ASS.

Die schulisch- akademischen Leistungen von Schülern mit Autismus zeigen vielfach ein heterogenes Bild, das durch grundlegende autismusspezifische Probleme und Besonderheiten in der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung gekennzeichnet ist.

So sind z.B. im Fach Deutsch die Leistungen beim Lesen und in der Rechtschreibung vielfach erheblich besser als die Leistungen bei komplexen schriftlichen Arbeiten und beim sinnverstehenden Lesen. Es wird von Problemen bei Mitschriften und in der Graphomotorik berichtet (vgl. DICKERSON MAYES & CALHOUN 2008; GRISWOLD, BARNHILL, SMITH MYLES, HAGIWARA & SIMPSON 2002). Vielfach vermutete Stärken in Mathematik lassen sich nach einer Studienübersicht von MINCHIAN und LYN (2007) nicht bestätigen. Didaktisch-methodisch bestehen in frontalen Unterrichtssituationen meist weniger Probleme als bei offenen und sozial komplexeren Situationen (KNORR & JOSWIG, 2010).

Ein integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus

Im Folgenden wird ein Prozessmodell schulischer Förderung vorgestellt, das vom Autor im Rahmen einer Studie zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus entwickelt wurde (KNORR 2007b). Anhand des Prozessmodells werden pädagogische Interventionsmaßnahmen aufgezeigt.

Grundlegend für das Prozessmodell sind die von Eltern in Leitfadeninterviews (KNORR 2007b) formulierten „Wendepunkte“ in der schulischen Entwicklung. Diese Wendepunkte, an denen sich eine (aus Elternsicht) positive Wende in der schulischen Entwicklung vollzog, wurden im Hinblick auf ihre Komponenten hin analysiert und im vorliegenden Prozessmodell synthetisiert. Das Modell berücksichtigt zudem die Vorschläge autismusspezifischer Modelle von ELДАР, TALMOR und ROMEM (2009), von SIMPSON, DE BOER-OTT und SMITH-MYLES (2003) und integriert die Prozessorientierung des Modells von WILKINSON (2005). Zusätzlich wurden Elemente anderer autismusspezifischer Modelle geprüft und ggf. aufgenommen (z.B. TROST 2010).

Anliegen des Prozessmodells ist es, eine pragmatische, anwendungsorientierte, idealtypische und modellhafte Grundlage zu schaffen, anhand derer die schulische Situation analysiert und pädagogische Interventionen für Schüler mit Autismus geplant, durchgeführt und evaluiert werden können. Die Autismusspezifik des Prozessmodells ergibt sich u.a. durch die Akzentuierung der Prozesskomponenten und die Anwendung von autismusbezogenen Inhalten.

Das Prozessmodell (**siehe Abbildung 2**) unterscheidet Struktur- und Prozesskomponenten. Strukturkomponenten sind die Systeme und Personen, die im pädagogischen Prozess als Ziel von kooperativ geplanten Interventionen fokussiert werden (z.B. Schule, Lehrer, Klasse, Eltern). Die Strukturkomponenten orientieren sich an dem von FEND (2006) vorgeschlagenen Mehrebenenmodell von Schule und wurden im Rahmen der angeführten Studie (KNORR 2007b) weiter ausdifferenziert und autismusspezifisch angepasst. Prozesskomponenten beschreiben die einzelnen Interventionsschritte des Prozessmodells. Prozesskomponenten werden in die drei Module Zielbestimmung, Durchführung und Bewertung unterschieden (vgl. auch WILKINSON 2005).

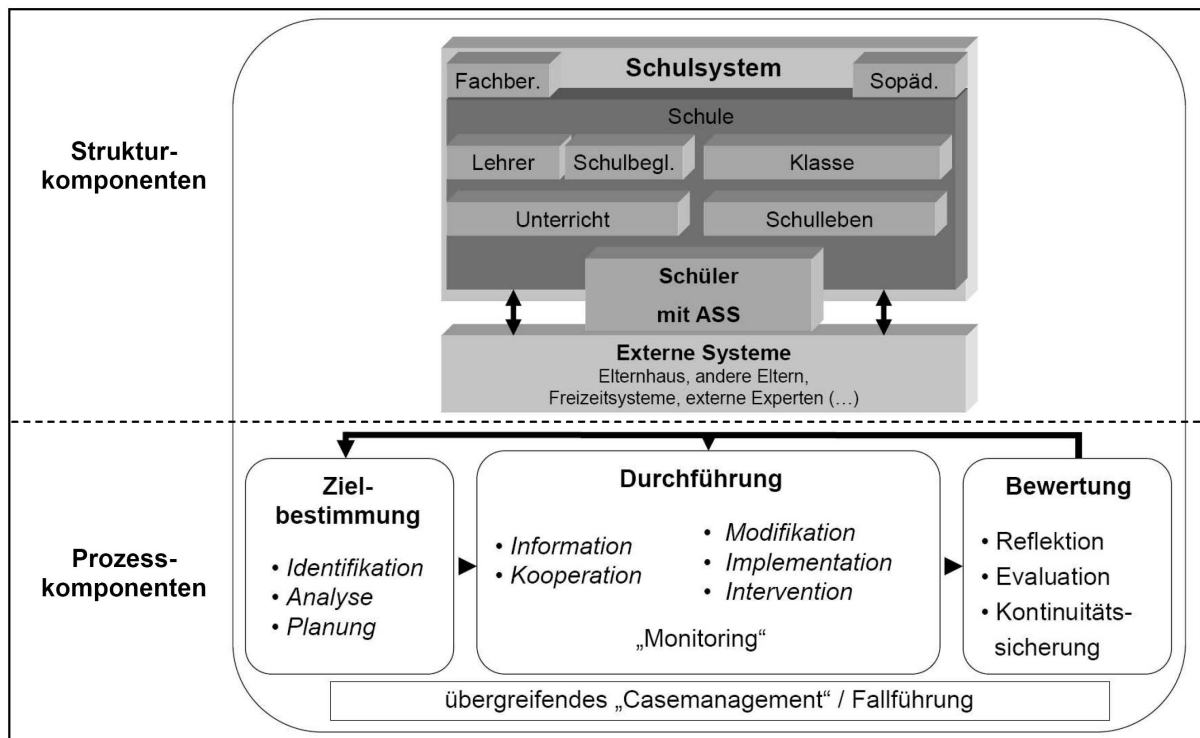


Abbildung 2: integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus (Abkürzungen: Fachber.- Fachberater Autismus o.ä., Sopäd.- Sonderpädagoge, Schulbegl.- Schulbegleitung/ Schulassistentz)

Grundlegend für das Modell sind die Prozesskomponenten, die als Module sukzessiv auf die Strukturkomponenten angewendet werden können und dabei einem zirkulären Prozess unterliegen (vgl. VDS- NRW 2004). Die Strukturkomponenten des Schulsystems und der externen Systeme dienen dabei der Veranschaulichung und der Systematisierung des Vorgehens.

Ein übergreifendes „Casemanagement“ oder eine übergreifende Fallführung durch einen Koordinator bietet die Basis für eine langfristige Begleitung der Schüler mit ASS auch über Systemübergänge hinweg (Schulwechsel, Ausbildung). Dies könnte, je nach regionalen Gegebenheiten, z.B. durch einen Fachberater für Autismus, einen Therapeuten eines Autismus-Therapiezentrum oder andere geeignete professionalisierte Institutionen oder Personen realisiert werden und stellt eine wichtige Ressource dar (vgl. ELDAR, TALMOR & ROMEM 2009). Die Prozesskomponenten des Modells werden im Folgenden genauer beschrieben.

Prozesskomponente „Zielbestimmung“

Die Zielbestimmung dient der Identifikation und Analyse der aktuellen schulischen Situation und der Planung von pädagogischen Interventionen. Sie ist als Teil einer interdisziplinären Förderplanung zu verstehen (MUTZECK & JOGSCHIES 2004; VDS- NRW 2004). Wichtig erscheint, die Zielbestimmung auf allen Strukturebenen anzusetzen und unter Einbeziehung aller beteiligten Akteure (auch des Schülers) zu realisieren. Orientiert wird sich bei der Zielbestimmung an den Schritten der Identifikation, der Analyse und der Planung.

Identifikation meint dabei die Frage nach den vorhandenen Problemen, Risikofaktoren und Ressourcen in der schulischen Situation und Entwicklung (Probleme, Barrieren, Entwicklungshemmnisse, Schwächen und Stärken des Schülers usw.). Dazu sollten alle Strukturebenen des Modells systematisch beleuchtet werden. Analyse meint das Hinterfragen der Wirkmechanismen der identifizierten Probleme, Risikofaktoren und Ressourcen. Dies schließt die Personen-, Sach- und Systemgegebenheiten, die Interaktions- und Wirkmechanismen und die Analyse von hemmenden, förderlichen und ggf. fehlenden Faktoren ein.

Die Planung beinhaltet schließlich kooperative Entscheidungen, welche Probleme und Risikofaktoren auf welche Weise beeinflusst werden sollen. Sie umfasst somit die Planung von Maßnahmen auf einer oder (meist) mehreren Strukturebenen, die schriftliche Fixierung aller Maßnahmen (u.a. im Förderplan) und die klare Zuweisung von Zuständigkeiten und Weisungsbefugnissen (ggf. inkl. Verträgen). Hinweise zur autismusspezifischen Förderplanung gibt u.a. IQSH (2009). Zu bedenken wäre auch eine Orientierung an den ICF-Kriterien (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO) wie sie in BÖLTE (2009) vorgeschlagen wird.

Prozesskomponente „Durchführung“

Den Kern des integrativen Prozessmodells zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus bildet das Modul „Durchführung“, dem alle pädagogischen Maßnahmen zuzuordnen sind. Zum Modul Durchführung zählen: die Information, Aufklärung und Kooperation aller beteiligten Personen, die Modifikation vorhandener Systemgegebenheiten, die Implementation von personellen, sächlichen und/oder räumlichen Ressourcen, gezielte Interventionen und das „Monitoring“ der Maßnahmen.

Die Maßnahmen können dabei jeweils eine oder mehrere Strukturkomponenten zugleich betreffen. Zu betonen ist, dass nicht für jeden Schüler mit Autismus alle Maßnahmen angewendet werden müssen. Angewendet werden nur die bedarfsorientiert aus der Förderplanung und Zielbestimmung abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen. (So benötigt z.B. nicht jeder Schüler eine Implementation von zusätzlichen personellen Ressourcen wie einer Schulassistentz.)

Abbildung 3 zeigt das Vorgehen beispielhaft für Maßnahmen der Information, Maßnahmen der Modifikation und Maßnahmen der Implementation.

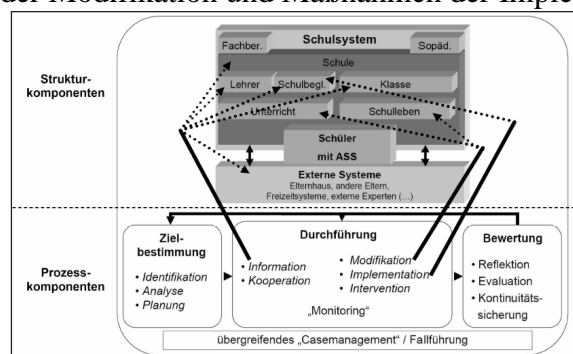


Abbildung 3: beispielhaftes Vorgehen für pädagogische Maßnahmen

Die einzelnen Maßnahmen werden im Folgenden genauer vorgestellt.

Die **Information** aller an der schulischen Förderung beteiligten Personen stellt eine wichtige Grundlage zur Qualitätssicherung und ggf. –verbesserung der schulischen Situation dar (vgl. TROST 2010). Dies umfasst eine rechtzeitige Information aller beteiligten Personen, eine frühzeitige Planung der Beschulung und gegenseitiges Kennenlernen, die autismusspezifische Aufklärung aller beteiligten Personen und die autismusspezifische Fort- und Weiterbildungen für die direkt mit dem Schüler arbeitenden Personen. U.U. kann neben der Aufklärung der Lehrer und Mitschüler auch eine Aufklärung der anderen Eltern vonnöten sein. Von Vorteil ist es (zur Vermeidung von Rollenkonfusionen), wenn Aufklärungstätigkeiten von einer externen Fachperson geleistet werden, die den Schüler bereits länger kennt (z.B. durch den Fall-Koordinator). Die Arbeit mit den Mitschülern ist von besonderer Bedeutung um Nachteilsausgleiche zu vermitteln und um die Gefahr von Bullying zu verringern. Informationen und Material für die Aufklärung der Mitschüler bieten z.B. der REGIONALVERBAND MITTELFRANKEN (2004) und der SWR und WDR (2009). Spezifische

Informationen für Lehrer finden sich z.B. in den folgenden sehr praktisch orientierten Veröffentlichungen: BUNDESVERBAND (2005), IQSH (2009), SCHIRMER (2010) und in SCHUSTER (2010). Eine komprimierte Zusammenstellung in 30 Tipps für Lehrer gibt KNORR (2010).

Eine weitere wichtige Grundlage der schulischen Förderung bildet die regelmäßige **Kooperation** aller an der Förderung beteiligten Personen. Dies ist ob der Wahrnehmungs- und Verhaltensbesonderheiten von Schülern mit Autismus besonders wichtig, im Schulalltag (insbesondere an weiterführenden Schulen) jedoch vielfach schwierig zu organisieren. Zur Kooperation gehört u.a. auch die Schaffung von Kooperationsmöglichkeiten für und mit externen Personen wie Therapeuten. Sinnvoll ist es, Kooperationsmechanismen aufzubauen, zu regulieren (Telefonzeiten, festgelegte Intervalle für Elternbriefe, Einträge in Pendelhefte und Besprechungen) und schriftlich zu sichern. Anregungen für die Gestaltung von autismspezifischen, systemübergreifenden Beratungen („Unterstützerverse“ geben SCHATZ und SCHELLBACH (2009).

Modifikation soll hier verstanden werden als Veränderung der vorhandenen Strukturen und Gegebenheiten in der schulischen Situation. Dies kann u.a. durch Modifikation der Methodik und Didaktik des Unterrichts, durch Modifikation schulischer Anforderungen und Regelungen, durch Modifikation von Umgebungsbedingungen oder durch Modifikation der Systeme (ggf. auch durch Systemwechsel) erfolgen.

Methodisch- didaktisch profitieren Schüler mit Autismus meist von einem klar strukturierten, vorhersehbaren und stark visualisierendem Unterricht, der nicht zu viele Elemente offener sozialer Interaktion beinhaltet. Praktische Hinweise zur Methodik und Didaktik des Unterrichts finden sich in BUNDESVERBAND (2005, 2007), IQSH (2009), KNORR (2010), SCHIRMER (2010) und in SCHUSTER (2010). Durch ihre spezifischen Probleme in der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung bedürfen Schüler mit Autismus im Unterricht, im Schulalltag und in Prüfungssituationen vielfach individueller Nachteilsausgleiche (Regelungen für Klausuren und Sportunterricht, alternative Pausenregelungen, Hilfe für Hausaufgaben- und Tafelabschriebe u.a.), die entweder in der Klassenkonferenz beschlossen oder bei dem zuständigen Prüfungsausschuss beantragt werden müssen. Hilfreiche Informationen hierzu finden sich in den Veröffentlichungen von AUTISMUS DEUTSCHLAND (2009), IQSH (2009) und in STAATSWINSTITUT (2008).

Anregungen zur Modifikation von Umgebungsbedingungen bieten Elemente aus dem für Menschen mit Autismus entwickelten TEACCH- Ansatz. Für die Schule ist insbesondere das strukturierte Unterrichten zu nennen, das über Vorhersehbarkeit, Strukturierung und Visualisierung Hilfen zum selbständigen Lernen bietet (z.B. DEGNER & MÜLLER, 2008; HÄUBLER, 2005). Modifikation der Systeme betreffen räumliche, personelle, sachliche Veränderungen (Änderung des Sitzplatzes, Veränderungen und Anpassungen in den Arbeitsmitteln u.a.) können aber ggf. auch Systemwechsel wie Klassen- oder Schul- oder Schulartwechsel beinhalten.

Unter **Implementation** wird die Schaffung von neuen Strukturen verstanden, die vorher nicht im schulischen oder externen System vorhanden waren. Hierzu zählen u.a. die Implementation zusätzlicher personeller Ressourcen (u.a. Sonderpädagogen, Schulbegleiter, Therapeut, Fachberater, Buddys/ Schülerpaten), die Schaffung räumlicher Strukturen (Extra-, Ruheraum als „home base“), die Etablierung organisatorischer Strukturen wie Sozialgruppen oder spezielle AGs und sachliche Strukturen (Digitalkamera für Tafelbilder, Laptop, Diktiergerät u.a).

Falls noch keine Fachpersonen im System der Förderung integriert sind (Sonderpädagogen, Schulbegleiter, Therapeuten) empfiehlt es sich, diese hinzuzuziehen (nach den gesetzlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer).

Schulbegleiter (auch Integrationshelfer oder Schulassistent) sind Personen, „die behinderten Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit

für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen“ (RUMPLER 2004, 140). Voraussetzung dafür ist i.d.R. eine klinische Diagnose einer Autismus- Spektrum- Störung und die Feststellung einer Behinderung durch einen Amtsarzt oder Facharzt der Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. STAATSINSTITUT, 2007). Wichtig ist zu bemerken, dass es sich bei einer Schulassistentz nicht um eine schulorganisatorische Maßnahme handelt. Sie finanziert sich auf Grundlage der Eingliederungshilfe aus Leistungen der örtlichen Jugend- oder Sozialämter (SGB VIII §35a; SGB XII §54) und wird meist über freie Jugend- oder Sozialhilfeträger erbracht. Schulassistentz ist eine wichtige und bei Veränderungen und Systemübergängen z.T. unverzichtbare pädagogische Maßnahme, die momentan ca. die Hälfte der integrativ beschulten Schüler mit Autismus nutzen (NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG 2008; TROST 2010). Der BUNDESVERBAND AUTISMUS DEUTSCHLAND (2007) gibt Grundlageninformationen und Tipps zur Gestaltung der Schulassistentz.

Interventionen werden hier im engeren Sinne als Maßnahmen begriffen, die die Beeinflussung von Verhalten zum Ziel haben. Allgemeine und autismusspezifische Interventionen sind auf die Klassenebene und insbesondere auf den jeweiligen Schüler mit Autismus ausgerichtet.

Schülerbezogene autismusspezifische Interventionen werden i.d.R. durch eine professionalisierte Person durchgeführt oder angeleitet (z.B. Sonderpädagoge, Therapeut). Zu nennen wären in diesem Zusammenhang insbesondere Maßnahmen des Sozialtrainings (Social Storys, Comic Strips, Sozialautopsien u.a.) und verhaltenstherapeutisch orientierte Verfahren (z.B. Verträge, Token- Systeme, Selbstinstruktionstraining). Anregungen zum Sozialtraining geben HÄUBLER ET AL. (2003) und MATZIES (2009). Angaben zu anderen autismusspezifischen Methoden finden sich u.a. in BÖLTE (2009) und in FREITAG (2008). Als Interventionen auf Klassenebene könnten Projekte (z.B. zu Bullying/ Mobbing oder Behinderung) oder ein Sozialtraining durchgeführt werden, die auf die Verbesserung der Interaktions-, Kommunikationsfähigkeit abzielen (z.B. ROTH & REICHLE 2008).

Monitoring meint eine kleinschrittige Zwischenevaluation und eventuelle Nachsteuerung der eingeleiteten Maßnahmen (vgl. WILKINSON, 2005). Damit soll sichergestellt werden, dass die Maßnahmen zielgenau durchgeführt und ggf. modifiziert werden können. Dieses Monitoring sollte durch eine festgelegte Instanz geleistet werden, die nicht gleichzeitig Teilnehmer des jeweiligen Schulsettings ist (z.B. durch Fachberater, Sonderpädagogen, Therapeuten eines Autismus Therapiezentrums). Diese Person fungiert gleichzeitig als Ansprechpartner und „Bindeglied“ für alle an der Förderung beteiligten Personen.

Prozesskomponente „Bewertung“

Die Prozesskomponente der Bewertung dient der Reflektion, Evaluation und Kontinuitätssicherung der eingeleiteten und durchgeführten Maßnahmen und wird nach angemessener, vereinbarter Zeit durchgeführt (vgl. VDS- NRW 2004; WILKINSON 2005). Eine Reflektion der Maßnahmen sollte mit allen an den Maßnahmen beteiligten Personen (inkl. dem Schüler selbst) erfolgen. Die Evaluation der Maßnahmen setzt eine Datenerhebung auf mehreren Strukturebenen und durch verschiedene Verfahren (z.B. normierte Fragebögen, Beobachtungsbögen, Gespräche) voraus. Im Rahmen der Evaluation bestehen Rückkopplungen zu der Prozesskomponente der Zielbestimmung, die in einem zirkulären Prozess ggf. erneut durchlaufen wird (vgl. MUTZECK & JOGSCHIES 2004; VDS- NRW 2004). Zur Kontinuitätssicherung gehören die Personenkontinuität, eine Finanzierungskontinuität (Kooperation mit Ämtern z.B. für Schulassistentz), die Zuständigkeitskontinuität, eine „langfristige Fallführung“ (z.B. durch Fachberater, Sonderpädagogen, Therapeuten eines Autismus Therapiezentrums), der langfristige Aufbau von expertisierten Systemen (durch Erfahrungen und Fortbildungen) und die rechtzeitige und langfristig angelegte Perspektivplanung (weiterführende Schule, Ausbildung u.a.).

Unter dem Bereich der Kontinuitätssicherung können auch Maßnahmen subsumiert werden, die eine langfristige Optimierung des Schulsystems zum Ziel haben (z.B. übergreifende Fachgruppenarbeit oder schulpolitische Tätigkeiten; vgl. TROST 2010)

Fazit

Für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Autismus müssen vielfach individuelle Wege der Beschulung gefunden werden. Die am Einzelfall orientierte Suche nach einer bestmöglichen pädagogischen Förderung erfordert dabei vor allem die kooperative und fachlich fundierte Zusammenarbeit aller an der Bildung und Erziehung eines Schülers beteiligten Personen.

Das vorgestellte integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus stellt eine Möglichkeit dar, die individuelle schulische Situation zu reflektieren, zu analysieren und pädagogische Maßnahmen auf mehreren Ebenen abzuleiten. Das Modell soll eine pragmatische, anwendungsorientierte und modellhafte Grundlage bieten, anhand derer pädagogische Interventionen für Schüler mit Autismus geplant, durchgeführt und analysiert werden können. Es versteht sich ausdrücklich als integrativ, in dem es keine Methoden vorgibt, sondern Platz für bedarfs- und systembezogene Maßnahmen bietet. Zudem ist es als prozessual und veränderbar zu sehen. Wünschenswert wären weitere Vorschläge autismspezifischer pädagogischer Modelle und eine breitere Diskussion des Förderschwerpunkts Autismus sowohl im Bereich der Forschung (vgl. auch RUMPLER 2004), als auch auf verschiedenen Ebenen der Praxis und in Fachverbänden.

Auf das Zitat von PREISSMANN (2006, 49; Beginn des Artikels) zurückkommend, sollten alle pädagogischen, wissenschaftlichen und politischen Bestrebungen dahin gehen, die Schule für die betroffenen Schüler mit Autismus zumindest ein wenig weniger schlimm zu machen.

Kontakt:

Philipp Knorr

Ambulanz und Beratungsstelle Autismus Oberlausitz

Bürgerhilfe Sachsen e.V.

Taucherstraße 9

02625 Bautzen

Tel.: 03591 - 270 613

E- Mail: autismusambulanz.bautzen@buengerhilfe-sachsen.de

Arbeitsgruppe Autismus im Verband Sonderpädagogik (vds)- Landesverband Sachsen e.V.

www.vds-sachsen.de/ag_autismus.php

Literatur:

AUTISMUS DEUTSCHLAND e.V.: Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. Download am 28.04.2010 unter:

<http://www2.autismus.de/media/Stellungnahme%20des%20Wiss.%20Beirats%20zum%20Nachteilsausgleich%20in%20der%20Schule.pdf>

ATTWOOD, T.: Ein ganzes Leben mit dem Asperger- Syndrom. Alle Fragen- alle Antworten. Stuttgart 2008

BARNARD, J., PRIOR, A. & POTTER, D.: Inclusion and autism: is it working?, London (National Autistic Society) 2000

BATTEN, A., CORBETT, C., ROSENBLATT, M., WITHERS, L. & YUILLE, R.: Make School Make Sense. Autism and Education: the reality for families today. London (National Autistic Society) 2006

BÖLTE, S. (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern 2009

BÖLTE, S., WÖRNER, S. & POUSTKA, F.: Kindergarten, Schule, Beruf: Die Situation in einer Stichprobe von Menschen mit autistischen Störungen. In: Heilpädagogik online 1 (2005) 1, 68- 81

BUNDESVERBAND AUTISMUS DEUTSCHLAND E. V.: Denkschrift zur Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus. Hamburg 2008

BUNDESVERBAND HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND E.V. (Hrsg.): Asperger- Syndrom- Strategien und Tipps für den Unterricht. Hamburg 2005

BUNDESVERBAND AUTISMUS DEUTSCHLAND E.V. (Hrsg.): Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger- Syndrom. Hamburg 2007

CARTER, S.: Bullying of Students with Asperger Syndrome. Issues in comprehensive pediatric nursing 32 (2009) 3, 145-154.

CONNOR, M.: Asperger Syndrome (ASD) and the self reports of comprehensive school students. Educational Psychology in Practice 16 (2000) 3, 285-296

- DEGNER, M. & MÜLLER, C. (Hrsg.): Autismus Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz. Nordhausen 2008
- DICKERSON MAYES S. & CALHOUN, S.L.: WISC-IV and WIAT-II Profiles in Children With High- Functioning Autism. *J Autism Dev Disord* 38 (2008) 428–439
- ELDAR, E., TALMOR, R. & ROMEM, Z.D. (2009). An integrative model for including children with ASD in general education settings- a practical lesson in Israel. *International Journal of Special Education* 24 (2009) 2, Download am 22.03.2010 unter: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2009&v=24&n=2>
- ENDERS, A. & NOTERDAEME, M. (Hrsg.): Autismus- Spektrum- Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. Stuttgart 2010
- FEND, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006
- FINCK, I. & OHDER, S.: Autismus und Schule in Berlin. In E. Weber & I. Bülow (Hrsg.): Mit Autismus muss gerechnet werden!. Norderstedt 2009, 212-224
- FREITAG, Ch., M.: Autismus-Spektrum-Störungen. Bausteine der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. München 2008
- GRISWOLD, D., BARNHILL, G., SMITH MYLES, B., HAGIWARA, T. & SIMPSON, R.: Asperger Syndrome and Academic Achievement. *Focus Autism Other Dev Disabl* 17 (2002) 2, 94-102
- Häußler, A.: Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund 2005
- Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M. & Adl-Amini, K.: SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOMpetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfen. Dortmund 2003
- HUMPHREY, N. & LEWIS, S.: 'Make me normal' The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism* 12 (2008) 1, 23–46
- IQSH - INSTITUTS FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG AN SCHULEN SCHLESWIG- HOLSTEIN: Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten: Förderliche Bedingungen für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten in Schulen Schleswig-Holsteins. Kronshagen 2009
- JACKSON BREWIN, B., RENWICK, R. & FUDGE SCHORMANS, A.: Parental Perspectives of the Quality of Life in School Environments for Children With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and other Dev Disabl* 23 (2008) 242- 252
- KNORR, P.: Autismus und Schule. Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt autistisches Verhalten in Sachsen. Mitteilungen aus dem Landesverband Sachsen e.V., vds- Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Sachsen e.V. 2 (2007a), 27-31
- KNORR, P.: Autismus und Hochbegabung. Eine Studie zu Autismus- Spektrum- Störungen und allgemein intellektueller Hochbegabung. *Autismus* 64 (2007b) 22-23
- KNORR, P.: Förderschwerpunkt Autismus - 30 Tipps für Lehrkräfte von Schülern mit Autismus- Spektrum- Störungen. *Autismus*, 69 (2010) im Druck
- KNORR, P. & JOSWIG, H.: Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus- Spektrum- Störungen und hoher allgemein intellektueller Begabung aus Sicht ihrer Lehrer. Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen mixed method Studie. Poster- Präsentation auf der 3. Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum (WTAS), 18.-19.02.2010, Universität Frankfurt a.M. 2010
- KÖLLNER, K.: Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom – Modelle, Erfahrungen und Voraussetzungen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen, Universität Erfurt 2004
- LITTLE, L.: Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40(2001) 9, 995–996
- MATZIES, M.: Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxisbuch. Stuttgart 2009
- MINCHIAN, H. M. & LYN, Y. H.: Mathematical ability of students with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Autism* 11 (2007) 6, 547–556
- MUTZECK W. & JOGSCHIES P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim 2004
- NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG: Kleine Anfrage, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/576, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover, den 13.10.2008, 01-01 420/5-II/726 – 105. 2008, Download am 22.03.2010 unter: <http://www.frauke-heiligenstadt.de/imperia/md/content/bezirkhannover/fraukeheiligenstadt/16-0576.pdf>
- OCHS, E., KREMER-SADLIK, T., SOLOMON, O., SIROTA, K. G.: Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development* 10 (2001) 3, 359-419.
- POUSTKA, F., BÖLTE, S. & SCHMÖTZER, G.: Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 5, Göttingen 2003
- PREISSMANN, C.: Aus der Sicht einer Betroffenen: Die ideale Schule. In: Figura, J., Friedsam, P., Heuel, J., Lang, P. & Schirmer, B. (Hrsg.): Autismus und Schule. Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik. Berlin (vds- Landesverband Berlin) 2006, 49-57
- REICHER, H., WIESENHOFER, E. & SCHEIN, G.: Schulische Integration von Kindern mit autistischen Störungsbildern: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. *Heilpädagogische Forschung* 32 (2006) 4, 178- 190
- REGIONALVERBAND MITTELFRANKEN „Hilfe für das autistische Kind e.V.“: Asperger-Autisten verstehen lernen. Emskirchen 2004, Download am 13.04.2010 unter http://www.autismus-mfr.de/_pdf/asperger.pdf.
- REMSCHMIDT, H. & KLAMP- BECKER, I.: Asperger- Syndrom. Heidelberg 2006
- ROTH, I. & REICHEL, B.: Prosoziales Verhalten lernen - Ich bleibe cool! - ein Trainingsprogramm für die Grundschule. Weinheim 2008
- RUMPLER, F.: Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3 (2004) 136 -141
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: Antwort des auf Nachfragen zum Förderschwerpunkt Autismus in Sachsen. Download am 28.04.2010 unter: http://www.autismus-hochbegabung.de/vds/Antwort_SMK_ASS.pdf (und persönliche Kommunikation)

- SCHATZ, Y. & SCHELLBACH, S.: Unterstützernetze. Nordhausen 2009
- SCHIRMER, B.: Schulratgeber Autismus- Spektrum- Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen. München 2010
- SCHIRMER, B.: Elternleitfaden Autismus. Stuttgart 2006
- SCHUSTER, N.: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart 2010
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND:
Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000. In: Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren, Würzburg 2000, 383 –398
- SIMPSON, R. L., DE BOER-OTT, S. R. & SMITH-MYLES, B.: Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Topics in Language Disorders* 23 (2003) 2, 116-134
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Beantragung eines Schulbegleiters für Kinder und Jugendliche mit Autismus. München 2007 (Onlineressource)
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Autismus. München 2008 (Onlineressource)
- SWR & WDR: Was ist Autismus? inkl. Unterrichtsmaterialien, Planet Schule, Schulfernsehen des SWR & WDR. Stuttgart: Südwestrundfunk und Köln: Westdeutscher Rundfunk. Download am 10.04.2010 unter: <http://www.planet-schule.de/wissenspool/autismus/inhalt/sendung.html>
- TROST, R. (2010). Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“. Präsentation in Rahmen der Fachtagung „Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten. Neue Wege durch die Schule“, Evangelische Akademie Bad Boll, 25./26.01.2010
- VDS- VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E. V.: Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59 (2008) 42-65
- VDS- NRW; VERBAND SONDERPÄDAGOGIK- LANDESVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN E.V. (Hrsg.): Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit. Gladbeck 2004
- WEBER, E. & BÜLOW, I. (Hrsg.): Mit Autismus muss gerechnet werden!. Norderstedt 2009
- WILKINSON, L. A.: Supporting the inclusion of a student with Asperger syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and self- management. *Educational Psychology in Practice*, 21(2005) 4, 307–326
- ZINGEREVICH, C. & LAVESSER, P.: The contribution of executive functions to participation in school activities of children with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 3 (2009) 2, 429-437