

Fakultät Life Sciences  
der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Bachelor-Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades

„Bachelor of Science (B.Sc.)“

im Studiengang Gesundheitswissenschaften

Sind frühkindliche Autisten aufgrund ihrer Verhaltensweisen  
inklusiv beschulbar? – Eine Fallanalyse in Nordrhein –  
Westfalen –

Vorgelegt von

Jan Steinhart



Matrikelnummer: 2095548

Semester: 6. Fachsemester

Erstgutachter/-in: Herr Prof. Dr. Dr. Haufs

Zweitgutachter/-in: Frau Dipl. Gesundheitswirtin Bendt

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	4
Frühkindlicher Autismus .....	6
Historie .....	6
Ursachen.....	7
Symptome.....	8
Therapie .....	9
Inklusion .....	10
Definition .....	10
Inklusive Bildungsmaßnahmen in Nordrhein – Westfalen .....	11
Schulbegleitung .....	13
Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht.....	14
Regel – und Förderschulsystem in NRW im Vergleich.....	15
Gesetzeslage zu Menschen mit Behinderung .....	18
Bundesgesetze .....	19
Schulgesetz in NRW .....	20
UN – Behindertenrechtskonvention.....	21
Methoden .....	22
Falldefinition – und Auswahl .....	23
Literaturrecherche .....	23
Qualitative Inhaltsanalyse .....	25
Limitationen .....	27
Falldefinition – und Auswahl .....	28
Literaturrecherche .....	29
Qualitative Inhaltsanalyse .....	30
Darstellung der Fälle .....	31

Fall 1 .....	31
Sozialverhalten .....	32
Kognitive Fähigkeiten.....	33
Selbstständigkeit.....	34
Motorische Unruhe .....	35
Kommunikation .....	35
Fall 2 .....	36
Sozialverhalten .....	37
Kognitive Fähigkeiten.....	40
Selbstständigkeit.....	40
Motorische Unruhe .....	41
Kommunikation .....	42
Vergleich der Fälle .....	42
Schlussfolgerung .....	44
Aussicht.....	49
Literaturverzeichnis .....	51
Anhang .....	55

## Einleitung

Seit dem Bestehen der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen haben sich 151 Mitglieder der internationalen Staatengemeinschaft dazu verpflichtet, Menschen mit Behinderungen die gleichen Rechte zuzusprechen, die alle Menschen genießen (United Nations Treaty Collection 2015). Dazu gehört, behinderten Menschen eine gleichberechtigte Teilnahme am allgemeinen gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und in diesem Rahmen Hindernisse auf dem Wege dorthin aktiv zu identifizieren und abzubauen. Aus diesen Gründen gewinnt das Thema Inklusion in den letzten Jahren auch in Deutschland immer mehr an Bedeutung. Vor allem die inklusive Beschulung von Kindern mit Behinderungen sorgt immer wieder für öffentliche Diskussionen. In dieser Arbeit soll deshalb die Frage erörtert werden, ob insbesondere Kinder, die unter frühkindlichem Autismus leiden, in einer allgemeinen Regelschule aufgrund ihrer krankheitsbedingten Verhaltensauffälligkeiten inklusiv mit anderen nicht behinderten Kindern angemessen unterrichtet werden können. Die Ergebnisse sollen dabei helfen, die Diskrepanz zwischen den vorherrschenden inklusiven Bedingungen in Regelschulen und den speziellen Bedürfnissen von Kindern mit frühkindlichem Autismus aufzuzeigen und daraus Maßnahmen ableiten zu können, um diese Diskrepanz aufzuheben. Hierfür wurde das Schulsystem des Bundeslandes Nordrhein – Westfalen exemplarisch ausgewählt sowie eine Fallanalyse von zwei Schülern mit frühkindlichem Autismus, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung besuchen, durchgeführt, um deren Verhalten zu veranschaulichen. Bisher durchgeführte Studien, die die inklusive Beschulung von Kindern mit einer Autismus – Spektrum – Störung untersuchten, deuten vor allem auf Probleme in sozialen Bereichen hin, wie der Integration in eine Klassengemeinschaft (Knorr 2012, S. 82). Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wird zuerst eine Übersicht über das Krankheitsbild frühkindlicher Autismus gegeben, indem der historische Verlauf, die Ursachen und die Symptome von Autismus beschrieben und einige Therapieprogramme vorgestellt werden. Anschließend wird der Begriff Inklusion umrissen. Hierfür wird Inklusion knapp definiert, einige schulische inklusive Maßnahmen in Nordrhein – Westfalen, insbesondere die Aufgabenfelder einer

Schulbegleitung, genannt und bestimmte Unterstützungsmaßnahmen für Autisten, die im Unterricht Anwendung finden können, vorgestellt. Um die Unterschiede zwischen dem heute bestehenden Regel – und Förderschulsystem zu verdeutlichen, werden diese vergleichend gegenübergestellt. Mit Hilfe der Gegenüberstellung kann gezeigt werden, welche Aspekte einer Förderschule in die Regelschule einfließen sollten, damit diese auf die Beschulung von Kindern mit Behinderungen, vor allem mit geistigen Behinderungen, vorbereitet sind. Im darauf folgenden Kapitel werden einige Gesetze des Landes Nordrhein – Westfalens, der Bundesrepublik Deutschland sowie die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen zur Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen benannt. Diese Gesetze bekräftigen die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft, inklusive am allgemeinen Bildungssystem. Der Analyseprozess wird im Abschnitt Methoden behandelt. Zuerst werden die Fälle definiert und das Auswahlverfahren der Fälle erklärt. Anschließend wird die durchgeführte systematische Literaturrecherche beschrieben, damit die Recherche nachvollzogen und damit die Aussagekraft der Literatur beurteilt werden kann. Folgend wird die nach Mayring angewandte qualitative Inhaltsanalyse erläutert. Dort wird das Vorgehen bei der Analyse der Fälle beschrieben und welche Aspekte dabei besonders im Mittelpunkt standen. Die Limitationen, die bei der Falldefinition – und Auswahl, der Literaturrecherche und der qualitativen Inhaltsanalyse auftraten, werden im nächsten Abschnitt benannt. Die Aussagekraft der Ergebnisse der gebrauchten Methoden und Verfahren hängt nämlich maßgebend von den auftretenden Limitationen ab, durch die Darstellung der Limitationen kann die Aussagekraft folglich beurteilt werden. Die Beschreibung nach zuvor festgelegten Kriterien der Fälle erfolgt im Kapitel „Darstellung der Fälle“. Die Kriterien umfassen die Beschreibung des Sozialverhaltens, der kognitiven Fähigkeiten, der Selbstständigkeit, der motorischen Unruhe und des Kommunikationsverhaltens. Nach der Beschreibung der Fälle erfolgt ein Vergleich dieser, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. In der Schlussfolgerung wird die Fragestellung dieser Arbeit beantwortet, indem die zuvor behandelten Aspekte zusammengeführt und in einem Fazit zusammengefasst werden. Das letzte Kapitel gibt Empfehlungen zur

Verbesserung des Regelschulsystems, um Kinder mit einer Autismus – Spektrum – Störung in Zukunft noch angemessener in dieses System inkludieren zu können.

## **Frühkindlicher Autismus**

Im folgenden Abschnitt wird das Krankheitsbild Autismus (ICD – 10 Kodierung F84) kurz beschrieben. Dabei wird die historische Entwicklung über das Verständnis dieser Krankheit einleitend erläutert, um die anfänglichen Deutungsversuche der ersten Fälle aufzuzeigen. Anschließend wird die Ätiologie betrachtet, da mehr Wissen über die Ursachen von Autismus unter Umständen die Chancen auf eine erfolgreiche Therapie erhöht und damit eine Integration in die Gesellschaft möglich wird. Daraufhin wird die Symptomatik aufgeführt, die nach der International Classification of Disease (ICD – 10) festgelegt worden ist und die Ausprägung von Autismus charakterisiert. Zuletzt werden einige Therapieformen genannt, die in der Praxis verwendet werden.

### **Historie**

Autismus leitet sich aus dem griechischen Wort „autos“ für „selbst“ ab. Der vermutlich erste Fall eines autistischen Kindes wurde im Jahre 1799 beschrieben, wobei keine klar formulierte Bezeichnung hierfür verwendet worden ist (Sinzig 2011, S. 2). Erstmals wurde die Bezeichnung Autismus vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler im Jahre 1911 verwendet. Damals sollte Autismus allerdings noch ein Symptom der Schizophrenie beschreiben und stellte kein eigenständiges Krankheitsbild dar. Autismus wurde im Jahre 1943 von Leo Kanner und 1944 von Hans Asperger zum ersten Mal als eigenständige Erkrankung definiert und einige Symptome genannt. Kanner subsummierte Autisten unter Personen, die von Geburt an nicht in der Lage seien, funktionierende soziale Beziehungen aufzubauen oder mit Personen in sozialen Kontakt zu treten. Asperger unterscheidete verschiedene Symptomatiken: Die mangelnde Fähigkeit, Blickkontakt aufzubauen und Mimik zu verwenden sowie die motorische Ungeschicklichkeit. Zur geistigen Entwicklung schreibt Asperger, dass die Betroffenen in besonderer Art und Weise von sich selbst abgelenkt seien und ein

ausgewöhnliches Verhältnis zu Sprache hätten, indem Autisten beispielsweise neue Wörter erfänden. Ihr soziales Verhalten, sagte Apsperger, sei geprägt durch eine gestörte Beziehung zur Umwelt und eine starke Bezogenheit auf die eigenen Interessen, ohne die äußeren Umstände zu berücksichtigen. Der Umgang mit Sexualität sei sehr unterschiedlich und reiche von Desinteresse bis exzessivem Ausleben von ihr. Schon Asperger vertrat aufgrund seiner Beobachtungen die Ansicht, dass Autismus vererbt werden könnte. (Sinzig 2011, S. 2 ff.; Remschmidt 2002, S. 9 ff.; Universität Marburg Fachbereich Medizin 2013)

## **Ursachen**

Zu Beginn der Ursachenforschung wurden vermehrt psychosoziale Theorien in den Vordergrund gestellt (Remschmidt 2002, S. 24). Vor allem Mütter wurden beschuldigt, an der Erkrankung ihres Kindes verantwortlich zu sein, indem sie ihnen im Kleinkindalter nicht ausreichend Zuneigung vermittelt hätten (Sinzig 2011, S. 3; Universität Marburg Fachbereich Medizin 2013). Mittlerweile werden die Ursachen allerdings bei biologischen Faktoren gesucht. Dabei steht vor allem die Vererbung, das Vorhandensein einer Hirnschädigung und / oder einer Hirnfunktionsstörung (Lempp 2012, S. 18), biochemische Auffälligkeiten, eine abnormale Entwicklung der Kognition, Sprache und des emotionalen Empfindens und eine Wechselwirkung dieser Faktoren im Mittelpunkt (Remschmidt 2002, S. 25). Einige Studien haben belegt, dass das Erkrankungsrisiko unter Geschwistern, zweieiigen und Eineiigen Zwillingen deutlich erhöht sei (Remschmidt 2002, S. 26 ff.). Es wird geschätzt, dass Autismus zu über 90% vererbt werde. Genomscans und Metaanalysen unterstützen diese Vermutungen zusätzlich. Auch mit frühkindlichem Autismus assoziierte Erkrankungen wie die Tuberöse Sklerose (Fehlbildung des Gehirns mit Tendenz zu epileptischen Anfällen und Intelligenzminderung), das fragile X – Syndrom (Lernbehinderung und geistige Behinderung), Neurofibromatose (Tumorbildung im Nervensystem) und weitere Krankheiten werden auf unterschiedliche Art und Weise vererbt (Remschmidt 2002 S.14 ff.; Sinzig 2011, S. 32 ff.). Trotzdem ist die alleinige Ursache nicht ausschließlich bei dem Genom der Erkrankten zu finden, vielmehr muss eine Multikausalität angenommen werden. Eine Hirnschädigung im Bereich des

Stammhirns oder des Kleinhirnwurms, eine Funktionsstörung der neuronalen Signalübertragung – und Verarbeitung oder der linken Gehirnhälfte können ebenfalls zu autistischen Symptomen führen (Remschmidt 2002, S. 30). Biochemische Einflussfaktoren können unter anderem Botenstoffe wie Serotonin, Dopamin, Acetylcholin und bestimmte Endorphine sein. Bei einem erhöhten oder zu niedrigen Blutspiegel dieser Botenstoffe kann es zu Schädigungen oder Kommunikationsstörungen im Gehirn kommen, die wiederum autistische Symptome auslösen können (Sinzig 2011, S. 34).

## **Symptome**

Im International Classification of Diseases – 10 (ICD – 10) und dem DSM – IV wird Frühkindlicher Autismus, auch Kanner Syndrom genannt, in vier Kernsymptomen zusammengefasst. Es liege eine seit vor dem dritten Lebensjahr bestehende qualitative Störung sozialer Interaktion und Kommunikation sowie das Verharren in stereotypen Verhaltensmustern vor (Remschmidt 2002, S. 16; Lempp 2012, S. 18). Die qualitative Störung des Sozialverhaltens äußert sich in der Unfähigkeit, Emotionen oder Signale korrekt einzuordnen und zu deuten oder selber Emotionen zu zeigen und Signale zu geben. Teilweise kann es aber auch zu unerklärlichen Überreaktionen wie Schreien, Lachen oder Weinen kommen (Maier et. al. 2009, S. 13). Manchmal wird Mimik übertrieben eingesetzt, ohne dabei der Situation angemessen zu sein (Sinzig 2011, S. 49). Die mangelhafte Kommunikationsfähigkeit zeigt sich durch den teilweise vollständigen Verzicht auf Sprache in irgendeiner Form oder den nur vereinzelt gebrauchten Wörtern, durch die gleichbleibende Sprachmelodie oder das Fehlen von unterstützenden Gesten (Sinzig 2011, S. 8 f.; Maier et. al. 2009, S. 13). Häufig können auch nur Geräusche geäußert werden (Sinzig 2011, S. 50). Die Stereotypen Verhaltensmuster werden aufgrund der Tendenz, Aufgaben auf die immer gleiche Art und Weise oder dem ständigen Durchführen von scheinbar sinnlosen Ritualen deutlich (Sinzig 2011, S. 8 f.). Der ICD – 10 beschreibt zudem weitere Auffälligkeiten wie etwa Intelligenzminderung, Schlaf – und Essstörungen, auto – und fremdaggressives Verhalten und das Vorhandensein verschiedener Ängste (ICD – 10 2014). Diese Ängste können auftreten, wenn scheinbar irrelevante

Veränderungen stattfinden (z.B. das Tragen neuer Kleidung). Diese Veränderungen können jedoch große Ängste auslösen (Sinzig 2011, S. 51). Außerdem neigen Säuglinge, die unter frühkindlichem Autismus leiden, dazu, von der Norm abweichend zu schreien, eine nicht im normalen Maße funktionsfähige Ausscheidung zu haben, übererregbar zu sein und kein soziales Lächeln zu zeigen (Remschmidt 2002, S. 24 f.; Sinzig 2011, S. 9; Lempp 2012, S. 18). Darüber hinaus sind Spontaneität, Initiative, Kreativität und Konzepte zur Bewältigung von an sich zu lösenden Aufgaben bei Autisten meist nicht vorhanden (Sinzig 2011, S. 11).

## **Therapie**

Für die Behandlung von frühkindlichem Autismus gibt es spezifische Verhaltenstherapeutische Programme, von denen hier exemplarisch drei vorgestellt werden sollen, um aufzuzeigen, welche positiven Entwicklungsschritte mit Hilfe einer geeigneten Therapie erreicht werden können. Im Jahre 1981 wurde die Applied Behavior Analysis (ABA) entwickelt, die bereits bei Kindern ab einem Alter von 2;5 Jahren Anwendung findet und 3 Jahre dauern soll. Im ersten Jahr sollen die typischen selbststimulierenden Verhaltensweisen behandelt und imitatives Antworten sowie funktionelles Spiel trainiert werden. Daraufhin soll im folgenden Jahr die Sprache und die sozialen Fertigkeiten im Umgang mit Kindern im gleichen Alter geübt werden. Im letzten Jahr werden empathische Fertigkeiten und der Ausdruck von Emotionen geübt. Zudem finden Vorbereitungen auf die Anforderungen des schulischen Lernens statt. Der größte Erfolg dieser Therapie wird bei Kinder zwischen 2 und 4 Jahren erzielt, insbesondere in der sprachlichen Kompetenz und der Fähigkeit zu adaptiven Verhalten (Poustka, L. et. al. 2012, S. 83). Der TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) ist ein weiteres Therapieprogramm. Bei dieser Therapie werden mit Hilfe des visuellen – räumlichen Verständnisses des Kindes speziell negative Verhaltensweisen behandelt und positive Alltagsstrukturen geschaffen werden. Evaluationen dieses Trainingsprogramms zeigen, dass es zu einer Reduktion von aggressivem Verhalten sowie dem Aufbau von Struktur und damit zu einer höheren allgemeinen Zufriedenheit des

Betroffenen kommt (Matson 2008, S. 52). PECS (Picture Exchange Communication System) legt seinen Schwerpunkt auf das Arbeiten mit Bildkarten und soll dem Betroffenen eine Kommunikation durch Bildkarten ermöglichen. In erster Linie soll das autistische Kind lernen, seine Bedürfnisse mittels Bildkarten Ausdruck zu verleihen und von den Bildkarten hin zu einer verbalen Kommunikation überzugehen. Dabei erhöht sich die Komplexität der Bildkarten, indem Karten mit Mengen, Präpositionen und Farben ergänzt werden. Schließlich soll das Kind in die Lage versetzt werden ganze Sätze mit Hilfe der Bildkarten zu formulieren. Studien zeigen, dass Kinder die Bildkarten als Hilfestellung annehmen und eine nonverbale Kommunikation mit ihnen möglich wird (Sinzig 2011, S. 94 ff.; Lempp 2012, S. 18). Trotz der Vielfalt an Therapien und der positiven Behandlungsergebnisse, muss darauf hingewiesen werden, dass frühkindlicher Autismus nicht kausal heilbar ist (Sinzig 2011, S. 122) und solche Therapien, die eine Heilung versprechen, kritisch betrachtet werden müssen (Sinzig 2011, S. 116).

## **Inklusion**

Dieser Abschnitt soll einen Überblick über Inklusion im Allgemeinen geben und die aktuellen inklusiven Rahmenbedingungen in Nordrhein – Westfalen aufzeigen. Hierfür wird Inklusion zuerst definiert und ihr Ursprung erläutert. Anschließend werden in Nordrhein – Westfalen durchgeführte oder geplante Maßnahmen, die Inklusion auf den Weg bringen sollen, benannt. Dabei werden die Aufgaben einer Schulbegleitung und die im Unterricht anzuwendenden Unterstützungsmaßnahmen im Einzelnen beleuchtet.

### ***Definition***

Die Idee von Inklusion drückt sich vor allem in der Bemühung um eine gleiche und gerechte gesellschaftliche Teilhabemöglichkeit für alle Menschen, unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft oder Handicap, aus. Dafür müssen Barrieren, die dies verhindern aktiv identifiziert und abgebaut werden (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014). Im engeren Sinne

umfasst Inklusion das Recht auf Bildung für jeden Menschen. Ein freier und gleicher Zugang zu Bildung stellt nämlich ein Menschenrecht dar und legt den Grundstein für eine gerechtere Gesellschaft. Den Beginn der inklusiven Idee markiert die „Weltkonferenz Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, die in Spanien im Jahre 1994 abgehalten wurde. Damals nahmen 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen teil und diskutierten darüber, welche Schritte notwendig seien, um Inklusion zu ermöglichen. Eine Kernaussage dieser Konferenz ist, dass Sonderpädagogik sich nicht getrennt von der allgemeinen Pädagogik entwickeln dürfe sondern ein Teil der allgemeinen Pädagogik werden müsse. Vor allem Regelschulen müssten in die Pflicht genommen werden, allen Kindern die gleiche Bildung zu ermöglichen, indem sie Bedingungen, die Exklusion verursachen, abschaffen. Um gleiche Bildung für alle umsetzen zu können, müsse einerseits auf die individuellen Unterschiede der Kinder eingegangen, andererseits die gesellschaftliche Meinung zu Vielfalt positiv beeinflusst werden (Malina, B., Busch, C. 2010, S. 8 f.). Die UN – Behindertenrechtskonvention hat im Jahre 2006 die Rechte von Menschen mit Behinderungen international gefestigt und gestärkt und damit Inklusion in den Vertragsstaaten verankert.

### ***Inklusive Bildungsmaßnahmen in Nordrhein – Westfalen***

Seitdem die UN – Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, wurden einige Maßnahmen für die Umsetzung von Inklusion, insbesondere im Bereich Bildung, entwickelt und eingeführt. Diese vom Land Nordrhein – Westfalen verwendeten Maßnahmen werden in diesem Abschnitt beschrieben. Seit der Ratifizierung der UN – Behindertenrechtskonvention haben alle Kinder mit Behinderungen das Recht, in eine allgemeine Schule eingeschult zu werden, es sei denn, die Eltern möchten, dass ihr Kind an einer Förderschule beschult wird. Wird ein zuvor nicht festgestellter Förderbedarf während der Schulzeit ermittelt, kann ein Schulwechsel vorgenommen werden, sofern die bisher besuchte Schule keine ausreichende sonderpädagogische Unterstützung bieten kann. Beim Wechsel in die Sekundarstufe I müssen mindestens zwei Förderplätze pro Klasse der 5. Jahrgangsstufe vorgehalten werden. Inklusive

Schulen bieten inzwischen außerdem eine zieldifferente Förderung an. Zieldifferente Förderung führt Kinder mit besonderem sonderpädagogischen Förderbedarf zu einem Bildungsabschluss, der auf einem individuellen Förderplan basiert, da beispielsweise Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung keinen zielgleichen, also einen für alle Schülerinnen und Schüler angestrebten Bildungsabschluss, erreichen können. Kinder, die zielgleich unterrichtet werden, können nur an Förderschulen oder allgemeinen Schulen unterrichtet werden, die gemeinsames Lernen anbieten, wohingegen zieldifferent unterrichtete Kinder an allen Schulformen teilnehmen können. Der Wille der Eltern steht dabei der Schulwahl stets im Mittelpunkt. Um personellen Engpässen entgegenzuwirken, wurde zuerst die Schüler / Lehrer – Relation, ein Wert, der festlegt, wie viele Schüler auf jede Lehrstelle kommen, entsprechend angepasst, indem neue Lehrstellen geschaffen wurden. Wenn ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelschule besuchte, trat die für den Förderschwerpunkt spezifische Schüler / Lehrer – Relation in Kraft, anstatt die vorgeschriebene Relation allgemeiner Grundschulen anzuwenden. Diese Regelung wird allerdings zum Schuljahr 2014/15 aufgehoben. Dann wird die sogenannte „Doppelzählung“ eingeführt. Bei der Bestimmung der Schüler / Lehrer – Relation werden die Schülerinnen und Schüler lediglich doppelt gezählt, wobei unter anderem im Förderbereich geistige Entwicklung die für diesen Förderschwerpunkt spezifische Schüler / Lehrer – Relation zusätzlich gewertet wird. Außerdem greift eine neue Schüler / Lehrer – Relation von 9,92 als Bewirtschaftungsrelation. Näheres zur Schüler / Lehrer – Relation wird im Kapitel „Regel – und Förderschulsystem in NRW im Vergleich“ geschildert. Auch in die Ausbildung von Lehrern wird mehr investiert. Bis 2018 sollen rund 70 Millionen Euro in den Ausbau von Studiengängen für das sonderpädagogische Lehramt fließen. Außerdem bieten mittlerweile doppelt so viele Universitäten in Deutschland diesen Studiengang an. Lehrer, die bisher an Schulen tätig sind und über keine sonderpädagogische Ausbildung verfügen, sollen diese durch eine 18 monatige Lehrerbildung erhalten. Nach der Weiterbildung ist diese Lehrkraft mit einer Lehrkraft, die sonderpädagogisches Lehramt studiert hat, gleichwertig. Durch Universitäten qualifizierte Moderatorinnen und Moderatoren sollen darüber hinaus Schulen bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht beraten und

unterstützen. Auch werden 50 Inklusionsfachberaterinnen und – fachberater in den Dienst der 53 Schulämter gestellt, um insbesondere Schulleitungen und Lehrkräfte zu beraten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen 2013, S. 4 ff.).

## **Schulbegleitung**

Eine Schulbegleitung kann im Rahmen der individuellen Förderung für Kinder mit Behinderungen in einer Regelschule oder Förderschule eingesetzt werden. Laut Absatz 1 des §35a des Sozialgesetzbuchs VIII kann eine Schulbegleitung genehmigt werden, wenn die seelische Gesundheit eines Kindes länger als sechs Monate von der alterstypischen Norm abweiche und dadurch die Teilhabe an der Gesellschaft gefährdet sei. Absatz 1 des §53 des SGB XII zufolge kann eine Eingliederungshilfe zur Verfügung gestellt werden, wenn die Teilhabe an der Gesellschaft aufgrund einer Behinderung gefährdet sei und nur mit Hilfe einer Eingliederungshilfe erreicht werden könne. Durch eine Schulbegleitung soll einem Kind mit Förderbedarf die Möglichkeit gegeben werden, an einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule teilnehmen zu können. Mittlerweile sei eine Schulbegleitung für eine erfolgreiche Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf in eine Klasse einer allgemeinen Schule unabdingbar (Stromberg, Freitag 2014, S. 3). Es können ein bis zwei Kinder pro Schulbegleitungskraft unterstützt werden, aus pädagogischen Gründen wären zwei Kinder empfehlenswert. Zu den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterstützung gehören unter anderem eine Konzeption für die Betreuung, die Zusammenarbeit mit Therapeuten, anderen Institutionen, die Kinder mit Behinderungen fördern und den Eltern des Betroffenen sowie die Reduzierung der Gruppengröße um je einen Platz für jedes Kinder mit Förderbedarf. Außerdem müssen sowohl eine Fachkraft und eine weitere Kraft pro Gruppe zur Verfügung stehen. Die pädagogischen Mitarbeiter müssen darüber hinaus über heilpädagogische Kenntnisse verfügen (Landschaftsverband Rheinland 2013). Des Weiteren ist eine kontinuierliche Begleitung derselben Person wünschenswert, um insbesondere Kinder mit einer Autismus – Spektrum - Störung mit einem Wechsel des Schulbegleiters nicht zu überfordern (Heller et. al. 2008, S. 11). Die räumlichen

Bedingungen müssen ebenfalls an die Arbeit einer Schulbegleitung angepasst werden. Es sollen ein großer und kleiner Gruppenraum, ein Pflegebereich und ein Mehrzweckraum zur Verfügung stehen (Landschaftsverband Rheinland 2013). Die hauptsächlichen Aufgaben einer Schulbegleitung, die Kinder mit einer Autismus – Spektrum – Störung betreuen, bestehen in der Unterstützung von alltagspraktischen Tätigkeiten (An – und Auskleiden, Essen, Toilettengang, räumliche Orientierung), Hilfe bei Konfliktbewältigung mit Mitschülern oder Lehrern und bei der Herstellung von sozialen Kontakten, Vermittlung von Regeln und Struktur und dem Erkennen von Gefahrensituationen. Zudem soll das Arbeitsverhalten in dem Maße gesteigert werden, sodass eine Teilnahme am Unterricht in einer Regelschule erfolgen kann. Dazu wird ein strukturierter Tagesablauf bzw. Wochenablauf entwickelt und es wird sichergestellt, dass das betroffene Kind stetig über Veränderungen in dieser Struktur informiert wird. Während des Unterrichts werden dem Kind die zu verwendeten Arbeitsmaterialien erklärt und es wird bei der Benutzung dieser unterstützt. Auch die soziale Integration stellt einen wichtigen Aspekt im Tätigkeitsfeld des Schulbegleiters dar. Dafür soll die Interpretation von Mimik und Gestik sowie dem Erkennen von Emotionen trainiert werden. Eine Steigerung der Eigenwahrnehmung, die dem Betroffenen eine Einschätzung seiner Emotionen und Gefühle ermöglichen soll, ist ebenfalls ein wichtiger Punkt im Aufgabenfeld einer Schulbegleitung (Heller et. al. 2008, S. 21 ff.).

### ***Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht***

Im Unterricht können geeignete Unterstützungsmaßnahmen die Arbeit mit autistischen Kindern erleichtern und ihnen die Chance bieten, aktiv am Unterricht mitarbeiten zu können. Einige bewährte Unterstützungsmaßnahmen werden nun näher erläutert. Durch eine visuelle Darstellung von Prozessen oder Inhalten (Knorr 2012, S. 84) mit Hilfe von beispielsweise Bildkarten oder dem farblichen Markieren von relevanten Aspekten und zu benutzenden Arbeitsmaterialien, können diese vom Betroffenen besser verstanden werden. Dies gilt insbesondere im Bereich Mathematik und Generalisierungs – und Problemlösefähigkeit. Auch beim Sprach – und Textverständnis spielt die Visualisierung eine wichtige Rolle.

Dabei können Handlungsanweisungen oder Ergebnisse verschriftlich werden, um dem Kind eine klarere Übersicht zu geben. Außerdem ist es hilfreich Sprache explizit mittels Fotos, Gegenständen und Symbolen zu verdeutlichen. Kommunikation mit Bildkarten oder unter Verwendung der Methode der gestützten Kommunikation (Facilitate Communication) helfen dem Kind außerdem seine Bedürfnisse mitzuteilen. Auf Bildkarten sind Symbole abgebildet, auf die das Kind verweisen und mit denen es Sätze formulieren kann. Dies gelingt allerdings nicht allen Kindern (AG Autismus 2013). Die FC Kommunikation erfolgt im Beisein einer unterstützenden Person, die durch Berühren des Zeigefingers, der Hand, des Unterarms, Ellbogens, Oberarms oder der Schulter des Kindes oder durch Mimik und Gestik dieses dazu anregen soll, sich mittels einer Tastatur eines Computers, einer Schreiftafel oder durch nicht schriftliche Sprache, mitzuteilen (Probst 2009, S. 99; Matson 2008, S. 51). Eine reizarme Umgebung bzw. die Möglichkeit, in einem ruhigen Raum arbeiten zu können, stellt einen zentralen Faktor für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit autistischen Kindern dar. Vor allem die Wahrnehmung und das Lern – und Arbeitsverhalten werden durch die Intensität des Geräuschpegels oder durch eine visuelle Unordnung bzw. Überforderung beeinflusst. Es gilt dieses zu reduzieren. Eine klare Strukturierung und immer wiederkehrende Arbeits – und Tagesabläufe geben dem Betroffenen Halt und erleichtern ihm den Umgang mit Unterrichtsinhalten und sozialer Kommunikation. Unnötige Veränderungen sollten daher unbedingt vermieden werden, da diese nur zusätzliche Stressoren darstellen. Wenn Veränderungen auftreten, sollten diese kleinschrittig erklärt und visualisiert werden, damit keine Überforderungssituation eintritt (AG Autismus 2013).

## **Regel – und Förderschulsystem in NRW im Vergleich**

Regel – und Förderschulen unterscheiden sich bis heute noch in vielen Aspekten. In diesem Kapitel sollen sowohl die für Regelschulen als auch Förderschulen charakteristischen Merkmale aufgeführt werden, um beurteilen zu können, in wie fern diese beiden Schulformen auf die Beschulung von Kindern mit frühkindlichem Autismus angemessen vorbereitet sind.

Die Regelschule in Nordrhein – Westfalen gliedert sich nach §10 des ersten Abschnitts Schulstruktur des Schulgesetzes für das Land Nordrhein - Westfalen in drei Abschnitte, die Primarstufe (Grundschule), die weiterführende Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Die Primarstufe umfasst die Klassen 1 – 4, die Sekundarstufe I die gesamte Haupt - und Realschule sowie die Gesamtschule und das Gymnasium bis Klasse 10. Die Sekundarstufe II beinhaltet die Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule und das gesamte Berufskolleg. Förderschulen hingegen umfassen in der Regel die Stufen 1 – 11, wobei in Klasse 11 der Schulabschluss erfolgt (Bildungsportal des Landes Nordrhein – Westfalen 2013). Es findet folglich kein Schulwechsel statt. Die Leistungsbewertung wird in einer Regelschule laut §48 des zweiten Abschnitts Leistungsbewertung des Nordrhein – westfälischen Schulgesetzes meist in Form von Noten auf einer Skala von eins bis sechs vorgenommen, wobei die Note Eins die beste und die Note Sechs die schlechteste Leistung darstellen. Auf Grundlage dieser Noten wird in einer von §50 näher erläuterten Versetzungskonferenz darüber entschieden, ob die Schülerin oder der Schüler versetzt werden soll. In einer Förderschule findet laut §40 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke keine Notenvergabe bezogen auf die Leistungen statt, vielmehr wird erörtert, ob die Schülerin oder der Schüler die zuvor in einem individuellen erstellten Förderplan festgelegten Ziele erreichen konnte. Danach wird auf Basis des Förderplans entschieden, welche Stufe die Schülerin oder der Schüler im folgenden Jahr besuchen wird. Ein weiterer Unterschied besteht in der Klassengröße. In Nordrhein – Westfalen liegen die Vorgaben für die Größe einer Klasse zwischen 15 und 29 Schülerinnen und Schülern für Grundschulen, 18 und 30 für Hauptschulen, 26 und 30 für Realschule sowie Gymnasien und 20 und 30 Schülerinnen und Schülern für integrierte Gesamtschulen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013). Die Klassen von Förderschulen dagegen bestehen durchschnittlich aus 10 Schülerinnen und Schülern (Bildungsportal des Landes Nordrhein - Westfalen 2013). Auch die Schüler – Lehrer Relation ist in beiden Schulsystemen verschieden. Diese wird durch die Formel 
$$\frac{\text{Klassengröße} * \text{LehrerwochenstundenJeStelle}}{\text{Schülerwochenstunde}}$$
 ermittelt (Arnold 2006, S. 22).

Im Regelschulsystem kommen im §8 der Verordnung zur Ausführung des §93

Abs. 2 des Nordrhein – westfälischen Schulgesetzes zufolge 22,44 SchülerInnen auf eine Lehrstelle in Grundschulen, 17,86 SchülerInnen pro LehrerIn in Hauptschulen und 20,94 SchülerInnen auf jede Lehrerin und jeden Lehrer in Realschulen. Auf Gymnasien unterrichtet eine Lehrerin bzw. ein Lehrer 19,88 (Sekundarstufe I) und 12,7 (Sekundarstufe II) Schüler, in Gesamtschulen liegt die Schüler – Lehrer – Quote bei 19,32 und ebenfalls 12,7 für die erste und zweite Sekundarstufe. Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung haben mit einer Schüler – Lehrer – Relation von 6,14 bzw. 5,89 einen deutlich niedrigeren Wert. Auch der Ausbildungsgrad von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen und Förderschulen unterscheidet sich. Meist haben LehrerInnen, die in Regelschulen tätig sind, lediglich auf Lehramt studiert und haben keinen ausreichenden Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Es wird lediglich eine Fort – bzw. Weiterbildung im Rahmen von Inklusion angeboten (Greiner 2013). In Förderschulen unterrichten LehrerInnen, die Sonderpädagogik studiert haben oder FachlehrerInnen, die über eine Zusatzausbildung verfügen und somit angemessen mit Kindern mit Behinderungen arbeiten können. Teilweise können sogar Krankengymnastinnen und Krankengymnasten, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Logopädinnen und Logopäden an Förderschulen arbeiten, sofern diese vom Schulträger genehmigt werden (Bildungsportal des Landes Nordrhein - Westfalen 2013). Neben den formalen Aspekten gibt es auch inhaltlich nur wenig Übereinstimmung zwischen den beiden Schulsystemen. Bereits die Unterrichtsinhalte im Grundschulalter (Primarstufe im Regelschulsystem; Vor – und Unterstufe des Förderschulsystems) sind sehr verschieden. In allgemeinen Schulen steht die Vermittlung von fachbezogenem Wissen im Mittelpunkt, wohingegen Förderschulen ihren Schwerpunkt auf die Stärkung der Selbstständigkeit und des Sozialverhaltens setzen. Geht es bei regulären Grundschulen um den Erwerb von Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport sowie evangelischen und katholischen Religionsunterricht, wird auf einer Förderschule besonderer Wert auf das Sozialverhalten, gemeinsame Aktivitäten in einer Gruppe (Morgenkreis, Frühstück etc.), die Entwicklung von Sprachkompetenz inklusive unterstützender Kommunikation, die Förderung der Selbstständigkeit (An – und

Ausziehen, Tischdecken, Toilettengang) sowie das Erlernen von Schriftsprache und mathematischen Grundlagen gelegt (Bildungsportal des Landes Nordrhein - Westfalen 2013). Diese Vorgehensweise setzt sich in sämtlichen weiterführenden Schulen und der Förderschule fort. Fächer wie Informatik, Philosophie, Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte und Physik kommen in der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen hinzu (Qualitäts – und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2014), während Förderschulen stetig Selbstständigkeit und die Festigung erlernter Verhaltensweisen als Kernkompetenz vermitteln (Bildungsportal des Landes Nordrhein - Westfalen 2013). Trotzdem werden auch hier fachspezifische Fertigkeiten in Projektarbeiten gelehrt. Die Sekundarstufe II vertieft schließlich das Fachwissen und bereitet die Schülerinnen und Schüler auf einen Beruf oder ein Hochschulstudium vor. Die Oberstufe einer Förderschule bereitet die Jugendlichen zwar ebenfalls auf einen Beruf vor, allerdings erfolgt diese Vorbereitung weitgehend auf praktische Art und Weise im Rahmen einer Behindertenwerkstatt oder ähnlicher Institutionen (Bildungsportal des Landes Nordrhein - Westfalen 2013). Zuletzt besitzen beide Schulsysteme ungleiche Architektur. Regelschulen sind bisher nicht auf SchülerInnen mit Behinderungen eingestellt und haben aus diesem Grund noch viele Barrieren innerhalb des Schulgeländes. Diese Barrieren sollen allerdings in Zukunft, wie in Artikel 9 der UN – Behindertenrechtskonvention festgelegt, durch Umbaumaßnahmen abgebaut werden, sodass sich Kinder mit Behinderungen frei bewegen und am allgemeinen Unterricht teilnehmen können (Greiner 2013).

## **Gesetzeslage zu Menschen mit Behinderung**

Im Folgenden Abschnitt wird die deutsche und internationale Gesetzgebung in Bezug auf Menschen mit Behinderungen in ihren Grundzügen erläutert. Außerdem werden die Paragraphen des Nordrhein – westfälischen Schulgesetzes beschrieben, die im Sinne der von Deutschland ratifizierten UN – Behindertenrechtskonvention geändert worden sind. Dabei wird nicht detailliert jedes Gesetz bzw. jeder Paragraph im Einzelnen betrachtet. Es soll lediglich mit Hilfe einer Auswahl von Gesetzestexten ein Überblick über die Rechte von Menschen mit Behinderungen geschaffen und dadurch die Möglichkeit geboten

werden, die Fragestellung dieser Arbeit in Ansätzen juristisch anzugehen und einen Anspruch auf inklusive Bildung von Kindern mit Behinderungen abzuleiten.

## ***Bundesgesetze***

Die Bunderepublik Deutschland hat einige Gesetze zur Stärkung des Schutzes und der Rechte von Menschen mit Behinderung verabschiedet, die sicherstellen sollen, dass diese Personengruppe weder benachteiligt noch ausgegrenzt wird. Dabei spielen das Grundgesetz, das Sozialgesetzbuch VIII, IX und XII sowie das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) tragende Rollen. Artikel 2 Absatz 1 des Grundgesetzes besagt, dass Jeder das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit hat. Darüber hinaus darf laut Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 Niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Dieser Artikel ist der Einzige, in dem Menschen mit Behinderungen im speziellen geschützt werden. Eine weitere Erwähnung findet im Grundgesetz nicht statt. Zuletzt sagt Artikel 12 Absatz 1 Satz 1 aus, dass alle Deutschen, ohne Einschränkung, das Recht haben, ihre Ausbildungsstätte frei zu Wählen. Auf Grundlage des Grundgesetzes bauen weitere Gesetze auf, die diese Aussagen spezifizieren. Im Sozialgesetzbuch VIII beispielsweise wird im §35a im zweiten Abschnitt die Eingliederungshilfe für Kinder mit seelischer Behinderung geregelt. Nach Absatz 1 dieses Paragraphen können Kinder und Jugendliche einen Anspruch auf Eingliederungshilfe geltend machen, wenn ihre seelische Gesundheit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und daraus eine verminderte Teilhabemöglichkeit erfolgt bzw. mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgen wird. Auch das zwölfte Sozialgesetzbuch regelt die Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen. Dies erfolgt im sechsten Kapitel unter §53. Auch hier sind solche Personen berechtigt Leistungen zu beziehen, denen aufgrund ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Absatz 1 Satz 1 des IX SGB eine Teilhabe an der Gesellschaft nicht möglich bzw. eingeschränkt möglich ist. Nach § 2 Absatz 1 Satz 1 des IX SGB leiden solche Menschen unter einer Behinderung, wenn ihre körperliche und geistige Funktion sowie die körperliche Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweichen und daraus folgend eine unbeeinträchtigte Teilhabe an der

Gesellschaft nicht möglich ist. Das Bundes – Behindertengleichstellungsgesetz hat zum Ziel die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen bzw. zu verhindern und die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Durch dieses Gesetz sollen bauliche, sprachliche und gestalterische Barrieren abgebaut werden, indem öffentliche Gebäude behindertengerecht modernisiert werden, die Gebärdensprache als eigenständige Sprache anerkannt wurde sowie Kommunikationshilfen verwendet werden dürfen und Bescheide derart gestaltet sind, dass diese die jeweilige Behinderung des Betroffenen berücksichtigt.

### ***Schulgesetz in NRW***

Das Nordrhein – westfälische Schulgesetz wurde aufgrund der von Deutschland ratifizierten UN – Behindertenrechtskonvention geändert. Das neue Schulgesetz wird folgend erläutert. In §2 Absatz 5 im Abschnitt Bildungs – und Erziehungsauftrags der Schule wird darauf hingewiesen, dass Kinder mit Behinderungen in der Regel gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen inklusiv unterrichtet werden und solche Kinder, die einen besonderen Förderbedarf haben, eine individuelle Unterstützung bekommen sollen. Dies soll ein höchstmögliches Maß an Eingliederung und gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen. In §19 im Abschnitt Sonderpädagogische Förderung werden der Umfang, das Ziel und die Bedingungen zur Beziehung sonderpädagogischer Förderung aufgeführt, falls diese notwendig sei. Die Förderschwerpunkte umfassen nach Absatz 2 unter anderem den Bereich geistige Entwicklung, Kommunikation und Sprache. Absatz 3 benennt als Ziel der sonderpädagogischen Unterstützung die Heranführung an einen Schulabschluss, wobei nach Absatz 4 für die Kinder, die eine geistige Behinderung aufweisen, ein eigener Abschluss erreicht werden solle. Weitere Neuerungen im Gesetz wurden in §20 des Abschnitts Orte der sonderpädagogischen Förderung vorgenommen. Unter Absatz 1 Satz 1 wurden allgemein bildende Schulen als Ort der sonderpädagogischen Förderung hinzugefügt und nach Absatz 2 Satz 1 soll dieser Ort die Regel für diese Art der Förderung sein. Absatz 4 schränkt diese Regelung allerdings dahin gehend ein, dass die Schulaufsichtsbehörde in besonderen Ausnahmefällen eine Förderschule

als Schulform bestimmen kann, sofern keine angemessenen Voraussetzungen für die Förderung des Kindes am gewählten Förderort vorhanden seien. Nach Absatz 5 ist eine allgemeine Schule nur dann nicht verpflichtet, inklusiven Unterricht anzubieten, wenn diese weder personell noch sachlich dafür ausgerichtet sei. §80 Absatz 1 Satz 2 des Abschnitts Schulentwicklungsplan folgend, sind die Schulen in Zusammenarbeit mit dem verantwortlichen Schulträger dazu verpflichtet, ein inklusives Unterrichten von Kindern mit Behinderungen in allen Schulformen zu ermöglichen.

### ***UN – Behindertenrechtskonvention***

Am 13. Dezember 2006 haben die Vereinten Nationen ein Übereinkommen verabschiedet, welches die Rechte von Menschen mit Behinderungen sicherstellen soll. Seit März 2009 ist dieses Übereinkommen für die Bundesregierung verbindlich und fand damit Eingang in die deutsche Gesetzgebung. Die Präambel des Übereinkommens hält unter anderem fest, dass alle Mitglieder der menschlichen Gesellschaft eine Würde und einen Wert innehaben, jeder Mensch, insbesondere Menschen mit Behinderungen, ohne Unterscheidung vollen Anspruch auf die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankerten Rechte haben, dass eine Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen der Beeinträchtigung eines Menschen und seiner Umwelt entstehe, dass die Behindertenthematik ein fester Bestandteil nachhaltiger Entwicklung sein müsse und die Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen in allen Ländern verbessert werden sollen. Unter diesen Bedingungen ist es laut Artikel 1 der Behindertenrechtskonvention das oberste Ziel, allen Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, in den vollen Genuss der Menschenrechte und Grundfreiheiten zu kommen. Weitere unter Artikel 3 zusammengefasste Grundsätze des Übereinkommens umfassen sowohl die Nichtdiskriminierung und die Einbeziehung in die Gesellschaft von behinderten Menschen als auch die Schaffung von Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen und die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderung. Artikel 7 Absatz 3 bestärkt die Meinung von Kindern mit Behinderungen, indem diese ausdrücklich gewürdigt und entsprechend dem Alter

und der Reife des Kindes berücksichtigt wird. Artikel 8 der Behindertenrechtskonvention betont, dass die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung der Gesellschaft für die Belange behinderter Menschen die Aufgabe der Vertragsstaaten sei und einen wichtigen Aspekt bei der Integration von Menschen mit Behinderungen darstelle. In Artikel 9 Absatz 1 verpflichten sich die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zu treffen, um Menschen mit Behinderungen einen Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information – und Kommunikationstechnologie sowie zu anderen öffentlichen Einrichtungen und Diensten zu ermöglichen. Artikel 24 bekräftigt insbesondere das Recht auf einen gleichberechtigten und chancengleichen Zugang zu Bildung. Hierfür verpflichten sich die Vertragsstaaten in Absatz 1, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Dieses Bildungssystem hat zum obersten Ziel, Menschen mit Behinderungen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit, Ihrer Begabung und Kreativität zu unterstützen und diese zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Darüber hinaus besagt Absatz 2 ausdrücklich, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürften und ihnen geeignete Unterstützungsmaßnahmen zum erfolgreichen Schulbesuch gewährleistet werden müsse. Schließlich fordert Absatz 4 die Einstellung von Lehrkräften ein, die über geeignete Qualifikationen verfügen, um Kinder mit Behinderungen angemessen unterrichten zu können.

## Methoden

Im Folgenden Kapitel werden die in dieser Arbeit für die Auswahl und Auswertung der Daten sowie für die Recherche der Literatur angewandten Methoden erläutert. Für die Auswertung der Daten wurde eine Dokumentenanalyse nach Mayring durchgeführt. Für die Ermittlung der Literatur wurde eine systematische Literaturrecherche angewendet. Anschließend werden die bei dem Verfahren auftretenden Limitationen genannt und erläutert, um die Validität der Ergebnisse bewerten zu können.

## ***Falldefinition – und Auswahl***

Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden zwei Fälle exemplarisch aus dem Aktenbestand der Beratungsstelle für Menschen mit Behinderung des Gesundheitsamtes Bonn mit Hilfe des elektronischen Informationssystems des Gesundheitsamtes ausgewählt. In das seit 2013 bestehende digitale Informationssystem werden sämtliche Vorgänge (Anträge, Bescheide etc.) eines Klienten eingetragen. Dadurch ist die Aktualität der Fälle gewährleistet, da sich nur solche Fälle im System befinden, die mindestens einmal seit dem Jahre 2013 bearbeitet worden sind. Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden einige Filter bei der Auswahl der Fälle festgelegt. Zu Beginn wurden alle Personen mit einem diagnostizierten frühkindlichen Autismus (ICD – 10 F84.0) aus dem gesamten Aktenbestand ausgesucht. Anschließend wurden von dieser Stichprobe diejenigen Personen, die eine Komorbidität aufwiesen, aussortiert, da lediglich die Diagnose frühkindlicher Autismus relevant ist und Komorbiditäten Confounder darstellen und damit die Ergebnisse verzerren könnten. Zuletzt wurden nur jene Akten verwendet, bei denen die Betroffenen das Alter für einen Schulabschluss erreicht hatten, um einen vollständigen Schulverlauf zur Verfügung zu haben. Dies erhöht die Aussagekraft der Ergebnisse, da die Analyse so einen ergiebigen zeitlichen Horizont berücksichtigen kann. Soziodemographische Parameter wie Geschlecht, Einkommen, Bildungsabschluss der Eltern, Nationalität u.Ä. sind nicht in die Falldefinition aufgenommen worden. Die Schulform war aufgrund der limitierten Anzahl an Fällen zwangsläufig auf Förderschulen begrenzt.

## ***Literaturrecherche***

Die in dieser Arbeit verwendete Literatur wurde mittels einer systematischen Literaturrecherche gesammelt. Im folgenden Kapitel wird der Ablauf der Recherche beschrieben und erläutert. Die Literatur des Kapitels „Frühkindlicher Autismus“ wurde durch die Recherche in den Bibliothekskatalogen der HAW Hamburg, der Universität Hamburg, der Helmut Schmidt Universität und dem Bestand der Elektronischen Zeitschriftenbibliothek (EZB) sowie mit Hilfe einer

Internetsuchmaschine und dem Nachschlagen in der Internationalen Klassifikation von Krankheiten (ICD – 10) zusammengeführt. Für die Suche wurden lediglich die Begriffe „frühkindlicher Autismus“, „Autismus“ und „Autismus Symptome“ verwendet. Bei der Suche in den Bibliothekskatalogen wurde die Einstellung „suchen [und]“ und „[ALL] Alle Wörter“ verwendet. Dabei wurden die Resultate durch die Option „Sortieren nach“ dem Erscheinungsdatum nach sortiert. Bei der Verwendung der Internetsuchmaschine und der Recherche im ICD – 10 wurde ebenfalls der Begriff „frühkindlicher Autismus“ benutzt. Für die im Kapitel „Inklusion“ verwendete Literatur wurde ausschließlich eine Internetrecherche vorgenommen, um die Aktualität des Materials sicherzustellen. Mittels der Suchbegriffe „Definition Inklusion“ und „Was ist Inklusion“ wurde relevante Literatur für die Definition von Inklusion ermittelt. Für die Internetrecherche wurden unterschiedliche Suchmaschinen verwendet, um eine möglichst große Diversität der Informationsquellen zu gewährleisten. Die im Abschnitt „Maßnahmen in Nordrhein – Westfalen“ benutzte Literatur wurden mit den Suchbegriffen „Inklusion Maßnahmen NRW“ und „Inklusion in Nordrhein – Westfalen“ ebenfalls mittels einer Nachforschung im Internet erörtert. Die im Unterpunkt „Schulbegleitung“ angeführte Literatur konnte ebenfalls mit Hilfe der Begriffe „Schulbegleitung“, „Schulbegleitung Aufgaben“, „Schulbegleitung Ziele“, „Einzelintegrationsassistenz“ und „Einzelintegrationsassistenz Aufgaben“ im Internet gefunden werden. Der Großteil der bedienten Literatur im Kapitel „Regel – und Förderschulsystem in NRW im Vergleich“ besteht aus Gesetzestexten und aus Schriften von Körperschaften des öffentlichen Rechts, die durch unterschiedliche Suchmaschinen gefunden werden konnten. Die Informationen der öffentlichen Institute wurde auf der Homepage des Nordrhein – westfälischen Schulministeriums erörtert. Im Kapitel „Gesetzeslage zu Menschen mit Behinderung“ wurden ausschließlich Auszüge aus Gesetzestexten herangezogen, insbesondere Bundesgesetze, die Schulgesetze in Nordrhein – Westfalen und die UN – Behindertenrechtskonvention, da diese Texte die Rechtslage in Deutschland und international exemplarisch darstellen können.

## *Qualitative Inhaltsanalyse*

Die in dieser Arbeit verwendeten Daten wurden mittels einer von Philipp A. E. Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse (Dokumentenanalyse) analysiert und ausgewertet. Mayring stellt hierfür Regeln auf und erläutert Vorgehensweisen, die eine wissenschaftliche Auswertung der Daten garantieren sollen (Mayring 2002, S. 48 ff.). Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte anhand des vorliegenden Materials dargestellt und durchgeführt. Eine genauere Inhaltliche Auseinandersetzung mit den behandelten Fällen erfolgt in dem Kapitel „Darstellung der Fälle“. Zuerst muss die Datengrundlage der Analyse festgelegt werden. In diesem Fall bilden Dokumente aus den Klientenakten der Beratungsstelle für Menschen mit Behinderung des Bonner Gesundheitsamtes die Datengrundlage. Ausgewählt wurden jene Dokumente, die indirekte oder direkte Aussagen über den Schulalltag der Klienten treffen. Hierfür wurden Gutachten der Schule, des schulärztlichen Dienstes und des Schulbegleiters sowie Aussagen der Eltern und an das Amt für Soziales und Wohnen gestellte Anträge der Schule auf einen Einzelintegrationsassistenz ausgewertet. Unterlagen über außerschulische Therapien und Hilfsangebote wurden lediglich in einem Fall berücksichtigt, da nur dort ein Rückschluss auf die Verhaltensweisen während des Schulbesuchs gezogen werden konnte. Bei der Auswertung der Dokumente wurde explizit der Inhalt, losgelöst von äußeren Umständen und Verhältnissen, analysiert. Die Intentionen, Absichten, die emotionale Haltung des Verfassers gegenüber dem Klienten, die vorherrschenden sozialen Beziehungen u.Ä. wurden nicht betrachtet. Die Akten sind in einem Zeitraum von circa 10 Jahren entstanden und sehr gut erhalten, wobei einige Unterlagen mit handschriftlichen Anmerkungen versehen wurden, deren Autoren nicht mehr auszumachen sind. Der Inhalt der Dokumente variiert, da es unterschiedliche Verfasser mit unterschiedlichen Interessen gibt. Die schulischen Stellungnahmen dokumentieren das allgemeine Befinden des Betroffenen im Setting Schule, stellen Bereiche des Schulalltags dar, in denen er Hilfe benötigt bzw. Fortschritte macht und begründen den Bedarf einer sonderpädagogischen Förderung. Der schulärztliche Dienst fertigt ein gesundheitliches Gutachten von jedem Kind an, das vor seiner Einschulung steht, um festzustellen, ob es gesundheitlich in der Lage ist, beschult zu werden und

welche Schulform geeignet für es ist. Für das Gutachten wird eine Anamnese und eine Untersuchung durchgeführt sowie anschließend eine Diagnose und Beurteilung abgegeben. Das Gutachten stellt eine wichtige Grundlage für den Einschulungsprozess dar. Der Schulbegleiter verfasst Zwischen – und Abschlussberichte, die insbesondere einen Überblick über die schulische Situation und die Entwicklung des Betroffenen geben sollen. Darin stellen die Teilnahme am Unterricht, das Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrern, Konfliktsituationen und Schwierigkeiten im Alltag zentrale Aspekte dar. Des Weiteren bezieht sich der Schulbegleiter bei seiner Einschätzung auch auf die Entwicklung des Betroffenen hinsichtlich vereinbarter Ziele, die meist zuvor im Rahmen von Hilfeplankonferenzen erstellt worden sind. Das Sozialamt gewährt auf Wunsch der Eltern bzw. der Schule die Einstellung einer Einzelintegrationsassistenz (Schulbegleitung), die zuvor vom Gesundheitsamt geprüft und anschließend entweder bewilligt oder abgelehnt wird. Zur Begründung der Anträge werden meist Gutachten von Dritten eingeholt wie etwa von Ärzten, Therapeuten oder der Schule. Die Intentionen der einzelnen Dokumente unterscheiden sich je nach Autor. Grundsätzlich sollen die Gutachten und Anträge den Zustand des Betroffenen objektiv darstellen und daraus den Bedarf an sonderpädagogischer Förderung sowie weiterer Maßnahmen ableiten und begründen. Die schulischen Berichte werden von der Schulleitung und vom Klassenlehrer verfasst, es besteht also ein direkter Kontakt zum Betroffenen, sowohl in zeitlicher, räumlicher und sozialer Beziehung. Dadurch ist die Aussagekraft der Schulberichte verhältnismäßig groß. Der schulärztliche Dienst führt hingegen eine einmalige Untersuchung des Patienten durch. Somit gibt das schulärztliche Gutachten lediglich eine Momentaufnahme wider, die durch eine soziale Distanz zum Betroffenen gekennzeichnet ist. Obwohl das Gutachten von ausgebildeten Fachpersonal erstellt wird, ist die Validität des Gutachtens nicht uneingeschränkt gesichert. Die Berichte des Schulbegleiters wiederum entstehen während einer intensiven täglichen Auseinandersetzung mit dem Klienten über viele Monate hinweg und stellen eine kontinuierliche Entwicklung und damit die größtmögliche Validität der vorhandenen Dokumente dar. Die Aussagen der Eltern entstehen zwar unter engstem Kontakt zum Betroffenen, spiegeln allerdings nur das Befinden von diesem während des häuslichen und nicht dem schulischen

Aufenthalt wider. Für die systematische Ausarbeitung des Materials wird eine Fallstrukturierung vorgenommen, indem die Kategorien Sozialverhalten, kognitive Fähigkeiten, Kommunikation, motorische Unruhe und Selbstständigkeit gebildet werden. Diese Kategorien umfassen die Kernkompetenzen, die für eine erfolgreiche Beschulung notwendig sind. Der Inhalt der Kategorien besteht aus bereits zusammengefassten Textpassagen aus den Klientenakten. Eine zuvor durchgeführte Operationalisierung dieser Kategorien mit Hilfe eines Abstufungssystems war im Nachhinein nicht möglich. Durch die Einteilung in drei unterschiedliche Stufen sollten die Verhaltensweisen bzw. die Fähigkeiten in Hinsicht auf eine Beschulbarkeit bewertet werden, dabei stellte Stufe 1 eine geringe durch die Autismuserkrankung hervorgerufene Beeinträchtigung im Schulalltag dar. Verhaltensweisen der Stufe 2 erfordern eine intensivere Pädagogische Betreuung und Unterstützung, um eine Teilnahme am Regelunterricht verwirklichen zu können. Die Stufe 3 repräsentierte schwerwiegende Probleme im Schulalltag, die auch durch eine fachgerechte Unterstützung nicht angemessen behoben werden oder präventiv verhindert werden könnten. Es war nicht möglich eine derartige Bewertung durchzuführen, da die hinter der jeweiligen Problematik bestehende Komplexität auf diese Weise nicht dargestellt werden konnte. Aus diesem Grund wird eine zusammenfassende Bewertung der Verhaltensweisen und Fertigkeiten im Kapitel „Schlussfolgerung“ vorgenommen.

### ***Limitationen***

Der folgende Abschnitt beschreibt die bei der Falldefinition – und Auswahl, der Literaturrecherche und der qualitativen Inhaltsanalyse aufgetretenen Limitationen und nennt deren Auswirkungen auf die Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit. Limitationen treten bei allen wissenschaftlichen Analysen auf und können nicht vermieden werden, allerdings können die Auswirkungen auf die Ergebnisse, sofern die Limitationen bei der Interpretation ausreichend bedacht werden, reduziert werden. Dadurch kann die Validität der Ergebnisse trotz dieser negativen Effekte sichergestellt werden.

## Falldefinition – und Auswahl

Bei der Definition der Fälle müssen einige Limitationen berücksichtigt werden. Die Grundlage der Fallauswahl bildet das elektronische Informationssystem des Bonner Gesundheitsamtes. Dort sind allerdings nur solche Fälle gelistet, die mindestens ein Mal seit dem Jahre 2013 bearbeitet worden sind. Deswegen konnten ältere Klientenakten nicht verwendet werden. Dies schränkt die Grundgesamtheit stark ein und führt zu einem Selektionsbias. Eine bestehende Komorbidität stellte bei der Falldefinition zwar ein Ausschlusskriterium da, wenn andere Krankheiten neben dem frühkindlichen Autismus allerdings nicht diagnostiziert bzw. von den behandelnden Ärzten und Therapeuten nicht in der Akte vermerkt worden sind, kann dieser Umstand zu verfälschten bzw. verzerrten Ergebnissen führen. Auch soziodemographische Parameter konnten nicht einbezogen werden, da die komplexen Einflüsse solcher Parameter in dieser Arbeit nicht hinreichend bewertet werden könnten. Der soziodemographische Hintergrund der Betroffenen kann allerdings einen großen Einfluss auf die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit haben. Dadurch ist die Validität der Ergebnisse eingeschränkt. Durch die geringe Fallzahl, die limitierte Möglichkeit der Datenanalyse sowie dem eingeschränkten Datenpool, der lediglich aus den Klientenakten des Bonner Gesundheitsamtes besteht, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ und können nicht verallgemeinert werden. Zudem wurden aus dem gesamten Pool an Dokumenten nur solche Dokumente verwendet, die aus der Perspektive des Autors relevant für die Beschreibung des Schulverlaufs erschienen. Andere Dokumente, die u.U. auch eine Rolle bei der Beantwortung der Fragestellung spielen könnten, aber nicht als relevant erachtet worden sind, wurden folglich nicht analysiert. Dies führt zu einem weiteren Selektionsbias. Darüber hinaus kann die Validität der Dokumente nicht vollständig sichergestellt werden, weil kein standardisiertes Verfahren zur Datenerhebung verwendet und die Datengrundlage nicht eigens für die Bearbeitung der Fragestellung erstellt worden ist. Die Intentionen der unterschiedlichen Autoren sowie die Entstehungssituation der Dokumente stellen allerdings einen wichtigen Aspekt dar, können aber nur teilweise berücksichtigt werden. Bei der Analyse der Fälle muss außerdem beachtet werden, dass beide Klienten eine Förderschule

besuchen. Dies stellt zwar in Bezug auf die Fragestellung eine Verzerrung dar, allerdings herrschen in Förderschulen bis heute bessere Bedingungen zur Beschulung von Kindern mit Behinderungen als in Regelschulen. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass die in Förderschulen auftretenden Konflikte aufgrund der Verhaltensweisen der Betroffenen in einer Regelschule verschärft auftreten würde.

## Literaturrecherche

Bei der Recherche der verwendeten Literatur traten einige Limitationen auf. Diese Limitationen können nicht verhindert werden und stellen einen natürlichen Prozess bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit dar. Während der Recherche muss die zu lesende Literatur begrenzt werden, da nicht sämtliche Bücher, Zeitschriften, Zeitungsartikel u.Ä. die Thematik betreffend studiert werden können. Die Unfähigkeit, die gesamte Literatur lesen zu können, führt zu einem Literaturbias. In diesem Zusammenhang tritt zudem der sogenannte Selektionsbias auf. Die verwendete Literatur wurde nach vorher festgelegten Kriterien gesucht und ausgewählt. Diese Kriterien schließen allerdings im Vorhinein bestimmte, möglicherweise relevante, Literatur aus, die folglich nicht mehr in die Arbeit einfließen konnte. Bei der Recherche konnten zudem nicht alle zur Verfügung stehenden Datenbanken verwendet werden, da es möglicherweise Datenbanken gibt, die dem Autor unbekannt sind. Des Weiteren beeinflusst der Publikationsbias die Auswahl der Literatur. Ein Publikationsbias ist dadurch charakterisiert, dass einige Literatur und Studien aufgrund von signifikanten bzw. positiven Ergebnisse im Gegensatz zu nicht – signifikanten und negativen Ergebnissen bevorzugt veröffentlicht wird. Einige Literatur, unabhängig von ihrer Wertigkeit, wird hingegen überhaupt nicht veröffentlicht, da die Autoren dies aus irgendwelchen Gründen als nicht notwendig erachteten oder die verfasste Literatur nur für einen internen Gebrauch bestimmt war. Diese Literatur steht bei der Recherche folglich nicht mehr zur Verfügung. Damit wird das zu findende Material bereits vor Beginn der Recherche begrenzt, was einen unbeeinflussten Zugang zu diesem unmöglich macht. Auch fremdsprachiges Material kann zum Teil nicht herangezogen werden, da es meist keine Übersetzung gibt oder die im jeweiligen

Land vorherrschenden Strukturen, die es hier zu analysieren gilt, nicht vorzufinden sind.

## **Qualitative Inhaltsanalyse**

Das oben durchgeführte Analyseverfahren weist trotz der nach Mayring standardisierten Form einige Limitationen auf, die im Folgenden aufgeführt werden. Die Festlegung des auszuwertenden Materials erfolgte aus der Annahme heraus, dass nur solche Dokumente relevant seien, die einen direkten oder indirekten Einblick auf die schulische Situation des Betroffenen ermöglichen. Dies sollte eine Reduktion des Datenvolumens auf ein notwendiges Minimum erlauben, um die Analyse zielgerichteter durchführen zu können. Allerdings könnten scheinbar irrelevante Dokumente trotzdem einen Einfluss auf die Beschulbarkeit der Betroffenen haben und damit die Ergebnisse verzerren, ohne dies angemessen berücksichtigen zu können. Dokumente über außerschulische Therapien und Aktivitäten sind indes ebenfalls nur in äußerst geringem Maße in die Materialauswahl aufgenommen worden, da nur einzelne Schriftstücke diese dokumentieren und deshalb keine belastbaren Aussagen über die Auswirkungen dieser Therapien und Aktivitäten auf den Schulalltag formuliert werden können. Trotzdem ist anzunehmen, dass außerschulische Therapien im Rahmen der Behandlung einer Autismus – Spektrum – Störung einen Effekt auf das Verhalten des Klienten während des Aufenthalts in der Schule haben. Auch die Aussagekraft der vorhandenen Dokumente variiert. Die unterschiedlichen Absichten und Intentionen der Verfasser, die Entstehungssituation der Dokumente und die Beziehung zwischen Verfasser und Betroffenen können die Validität der Dokumente beeinflussen. In der Auswertung kann dieser Effekt allerdings nicht ausreichend und in standardisierter Form einbezogen werden, da sich die tatsächlichen Intentionen der Autoren sowie die vorhandenen sozialen Beziehungen und die Entstehungssituationen nicht bestimmen lassen. Eine weitere Limitation stellt die Validität der Inhalte der Dokumente dar. Das vorliegende Material wurde weder durch eine standardisierte Vorgehensweise noch im Rahmen der in dieser Arbeit formulierten These erhoben und stellt damit lediglich eine Überlieferung dar. Aus diesem Grund müssen die auf Basis der

Aktenlage gezogenen Rückschlüsse auf die Beschulbarkeit der Klienten kritisch betrachtet werden.

## **Darstellung der Fälle**

In diesem Kapitel werden die analysierten Fälle vorgestellt. Hierfür wurden die vorliegenden Dokumente nach vorher festgelegten Kriterien zusammengefasst. Bei der Zusammenfassung wurde besonderer Wert auf solche Verhaltensweisen und Fähigkeiten gelegt, die für eine Teilnahme am schulischen Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Die Verhaltensweisen bzw. Fähigkeiten umfassen das Sozialverhalten, die kognitiven Fähigkeiten, die Selbstständigkeit, die motorische Unruhe und die Kommunikationsfähigkeit. Die Zusammenfassung erfolgte chronologisch.

### ***Fall 1***

Aus Datenschutzrechtlichen Gründen können keine personenbezogenen Daten genannt werden. Der Name des Klienten wurde in Max geändert. Der Klient besucht eine Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Bonn. Die Klassengröße beträgt im Durchschnitt 12 Schülerinnen und Schüler, von denen nur Max eine Schulbegleitung erhält. Die Klassenlehrerin hat sonderpädagogisches Lehramt studiert. Bei Max liegen aufgrund seiner Autismus – Spektrum – Störung die dafür typischen Symptome vor. Max' Verhaltensweisen in der Schule, insbesondere bei der Kontaktaufnahme zu Mitmenschen, führen immer wieder zu Konflikten und Problemen. Darüber hinaus leidet er unter einem Entwicklungsrückstand im Bereich Wahrnehmung und Kognition, seine Aufnahmefähigkeit und seine Intelligenz sind deshalb beeinträchtigt. Bei der Verrichtung alltagspraktischer Tätigkeiten benötigt er eine ständige Hand – und Körperführung und viel Unterstützung durch einen Einzelintegrationshelfer. Dieser ist ebenfalls notwendig, um Max dabei zu helfen, seine Impulse und seine motorische Unruhe kontrollieren zu können. Max' Kommunikation ist wie bei den meisten Autisten ebenfalls stark eingeschränkt und äußert sich in einem sehr begrenzten Gebrauch von verbaler Sprache.

## Sozialverhalten

Max sei nach Aussage des schulärztlichen Gutachtens vom 04.02.2003 in einer überschaubaren und strukturierten Umgebung ausgeglichen und leistungsfähig. Die schulische Stellungnahme vom 12.11.2007 bescheinigt dem Betroffenen, dass er sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert sei, den Kontakt zu anderen Kindern allerdings nur über unkontrollierten Körperkontakt aufbaue, indem er beispielsweise schlage. Dieses Verhalten äußere sich zudem in Konfliktsituationen. Die schulische Stellungnahme zum Antrag auf Kostenübernahme für eine fachliche Schulbegleitung vom 05.02.2008 unterstreicht erneut die massive Handlungsstörung von Max und den damit verbundenen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung. Seine Integration in der Klasse sei aber weiterhin gut. Auch im Antrag auf Eingliederungshilfe der Schule vom 31.05.2010 wird der Bedarf einer strukturierten Unterstützung in Sozial – und Arbeitssituationen betont. Außerdem leide Max an großer Ablenkbarkeit und Orientierungslosigkeit. Zudem bestehe weiterhin die Problematik bei der sozialen Interaktion zu anderen Kindern, weil er sie schubse oder schlage. Die Neigung zu stereotypen Verhaltensweisen bestehe, wie bei Kindern mit Autismus – Spektrum – Störung üblich, ebenfalls. Die Niederschrift der Hilfeplankonferenz vom 20.06.2012 bescheinigt Max eine zwischenzeitliche Verbesserung seines Verhaltens bei der Kontaktaufnahme von Schülern, wobei seine Aggressionen und Provokationen weiterhin zu Problemen führen. Laut dem Bericht der Schulbegleitung vom 11.07.2013 ist Max bei größeren Menschenmengen und erhöhtem Geräuschpegel sowie der Veränderung von gewohnten Situationen des Öfteren überfordert. Durch die Worte „laut“ und „raus“ tut er sein Unwohlsein kund. Während Überforderungssituationen, bei Langeweile, Aufregung oder Freude neigt er außerdem dazu, sich im Schritt zu berühren oder mit der Hand in der Hose zu spielen. Erwachsene begrüßt er freudig und versucht zu kommunizieren. Die Schulbegleitung wird durch Blicke und mit Worten begrüßt. Ein Mitschüler wird wiederholt geschlagen oder getreten, während er Andere besonders mag und dies auch zeigt. Laut der Stellungnahme des Schulbegleiters vom 06.01.2014 besteht die Problematik der Überforderung bei größere Menschenmengen weiterhin. Seine Impulsdurchbrüche werden hingegen kontrollierbarer, so könne Max sich

gedulden, wenn er aufzeige und nicht sofort an der Reihe sei. In der Klasse sei er stets gut integriert, beliebt und wird von seinen Mitschülern akzeptiert und ernst genommen, vor allem weil er ihre Grenzen immer mehr achte. Ab und zu verliere Max die Kontrolle über sich selbst und störe somit den Unterricht, indem er lautiere. Der Schulbegleiter versuche ihn dann wieder zu beruhigen. Das letzte Dokument, ein weiterer Schulbegleiterbericht von 09.05.2014, betont Max' Fortschritte in zuvor problematischen alltäglichen Tätigkeiten, wie etwa dem Toilettengang, beim An – und Ausziehen und dem Finden der richtigen Wege innerhalb des Schulgebäudes. Auch seine Stereotypen Verhaltensweisen können mittlerweile durch einen Blick oder eine Geste des Schulbegleiters in eine konstruktive Richtung gelenkt werden. Zudem schaffe Max' es, seine Bedürfnisse von sich aus zu äußern, ohne gefragt werden zu müssen.

### **Kognitive Fähigkeiten**

Laut dem schulärztlichen Gutachten vom 04.02.2003 zeige Max bei Themen, die ihn interessieren, einen regen Bedarf zur Kontaktaufnahme, habe aber einen generellen Entwicklungsrückstand im Bereich Wahrnehmung. In der schulischen Stellungnahme vom 12.11.2007 ist vermerkt, dass der Betroffene einen über das normale Maß hinausgehenden kognitiven sonderpädagogischen Förderbedarf habe. Trotzdem verfolge er aufmerksam den Unterricht. In der Niederschrift der Hilfeplankonferenz vom 20.06.2012 steht, dass Max in Lage sei, 3 bis 4 Wortsätze zu bilden, dies allerdings nur nach Aufforderung täte. Der von der fachlich pädagogischen Schulbegleitung am 11.07.2013 verfasste Bericht bescheinigt Max ein interessiertes Mitmachen am Unterrichtsgeschehen und die Fähigkeit teilweise mit richtigen Kommentare einen konstruktiven Beitrag zum Unterricht zu leisten. Bei inhaltlicher Überforderung benötigt er allerdings einen Sonderraum, um dort im Beisein der Schulbegleitung in Ruhe weiterarbeiten zu können. Er sei mittlerweile in der Lage, kleine Referate zu halten, indem er auf Bilder zeige und dazu ein Wort nenne oder ihm bei der Formulierung der Worte und Sätze durch die Schulbegleitung oder die Lehrer geholfen wird. Darüber hinaus habe er einige Arbeitsschritte beim Werken (Weben, Sägen) verstanden und könne diese weitestgehend selbstständig ausführen.

## Selbstständigkeit

Das schulärztliche Gutachten vom 04.02.2003 besagt, dass Max eine mangelhafte Hand – Augen – Koordination aufweise. Zudem benötige er dem Gutachten zufolge eine intensive Hilfe in lebenspraktischen Bereichen und sollte deshalb beaufsichtigt werden. In der schulischen Stellungnahme vom 12.11.2007 wird erneut betont, dass der Betroffene des Öfteren Hand – und Körperführung benötige, um Handlungen und Aufgaben zu Ende führen zu können. Außerdem sei er inkontinent und müsse beim Toilettengang begleitet werden. Auch beim Essen mit Besteck benötige er noch Unterstützung, was an seiner mangelhaften Hand – Augen – Koordination liege. Die Stellungnahme zur Kostenübernahme für eine Schulbegleitung vom 05.02.2008 besagt, dass Max eine ausgebildete Kraft benötige, um ihn konsequent anzuleiten und ihm bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen und des Alltags helfen zu können. Der an das Amt für Soziales und Wohnen gestellte Antrag auf eine fachlich pädagogische Schulbegleitung vom 08.07.2010 beinhaltet zusätzlich eine von der Schule am 31.05.2010 angefertigte Stellungnahme über die Entwicklung von Max. Dort wird die anhaltende Notwendigkeit einer Hand – und Körperführung sowie einer Unterstützung bei der Aufrechterhaltung der Konzentration von Max durch eine Schulbegleitung aufgeführt. Die Kontaktaufnahme muss ebenfalls durch einen Erwachsenen begleitet werden, da es ansonsten zu körperlichen Übergriffen komme. In der Niederschrift der Hilfeplankonferenz vom 20.06.2012 steht, dass Max mit einem Taxi zur Schule und anschließend von der Schulbegleitung zum Klassenraum gebracht werden müsse. Auch beim Klassenwechsel müsse er begleitet werden. Es sei zwar im Prinzip alleine in der Lage, dies zu bewerkstelligen, schaffe es aber nicht. Eine Erklärung für dieses Verhalten gebe es nicht. Die Vermittlung von Unterrichtsinhalten sei nur in enger Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung und ständiger Handführung möglich, weil Max immer wieder den Kontakt zu seinen Arbeitsaufträgen verliere und zu diesen ohne Hilfe nicht erneut aufnehmen könne. Zudem sei immer noch hoher Unterstützungsbedarf bei lebenspraktischen Fähigkeiten wie An – und Ausziehen, beim Essen und bei Toilettengängen notwendig. Der Zwischenbericht der fachlich pädagogischen Schulbegleitung, verfasst am 11.07.2013, beschreibt die

Entwicklung von Max im Bereich Schule, Familie, soziales Umfeld, Teilnahme am Unterricht, Verhalten gegenüber Lehrern und Mitschülern und Konflikte, problematische Situationen sowie Schwierigkeiten im Verlaufe eines Schuljahres. Im Bericht wird erneut die fortwährende Hilfe bei lebenspraktischen Tätigkeiten genannt, wie etwa beim Auspacken des Frühstücks, beim Essen, beim Naseputzen, beim Anziehen des Schulranzens und seiner Kleidung. Zudem könne Max motorische Aufgaben (schreiben, malen, zeichnen, ausschneiden, aufkleben) ohne Unterstützung nicht bewältigen. Hingegen konnte er im Fach Werken große Fortschritte erzielen. Er könne nun einzelne Arbeitsschritte beim Weben oder Sägen für kurze Zeit selbstständig ausführen und brauche lediglich eine kurze Aufforderung, um mit der Arbeit zu beginnen. Außerdem brauche Max nur noch wenige Anweisungen, um sich durch das Schulgebäude zu bewegen, auch wenn er hin und wieder durch seine Umwelt abgelenkt werde. Die Stellungnahme des Schulbegleitung vom 06.01.2014 stellt erneut Max' Hilfebedürfnis bei Lebenspraktischen Tätigkeiten hervor, er mache allerdings Fortschritte beim An- und Ausziehen, beim Toilettengang und beim Zurechtfinden im Schulgebäude. Bei motorischen Aufgaben sind weiterhin Handführung und Impulse notwendig, um Max dazu zu befähigen, diese zu erledigen.

### **Motorische Unruhe**

Laut Schulbegleiterbericht vom 11.07.2013 kommt es bei Max zu stereotypen Körperbewegungen und Verhaltensweisen während er aufgeregt, über – oder unterfordert ist. Diese äußern sich in Klatschen und Stampfen oder indem er „piep“ – Geräuschen von sich gibt.

### **Kommunikation**

Im schulärztlichen Gutachten vom 04.02.2003 steht, dass Max in Zweitwortsätzen sprechen könne. Ansonsten neige Max zu reger Kontaktaufnahme, wenn er an etwas interessiert sei. Die schulische Stellungnahme vom 12.11.2007 verweist auf Max' Versuch, Kontakt über unkontrollierten Körpereinsatz aufzubauen, indem er seine Mitschüler schlage. Seine Sprachkompetenz sei sehr gering, er spreche

meist in Ein – Wort – Sätzen. Wenn er allerdings persönlich zum Sprechen aufgefordert werde, spreche in 4 bis 5 Wort – Sätzen. Der am 31.05.2010 von der Schule erstellte Entwicklungsbericht betont, dass Max für eine gelingende Kontaktaufnahme von Erwachsenen begleitet werden müsse, da es sonst zu physischen Übergriffen kommen könne. Darüber hinaus benötige er Bildkarten, Piktogramme und Buchstabenkarten, um sich angemessen mitteilen und seinen Wünschen Ausdruck verleihen zu können. Auch im Entwicklungsbericht wird seine Sprachkompetenz durch seine Fähigkeit Fünfwortsätze bilden zu können charakterisiert. Insgesamt benutze er Sprache immer häufiger, vor allem zur Kontaktaufnahme mit Mitschülern. Die Niederschrift der Hilfeplankonferenz vom 20.06.2012 beschreibt Max fortwährende Benutzung von Bildkarten, Piktogrammen und Buchstabenkarten als hauptsächliches Kommunikationsmittel, da sich seine Sprache nur in Fünfwortsätzen manifestiere und auch nur dann, wenn er zum Sprechen aufgefordert werde. Der Schulbegleiterbericht vom 06.01.2014 lobt Max' Bemühungen, deutlich zu sprechen und seine Bedürfnisse selbstständig zu äußern. Er habe zudem Spaß an Laut – und Gesangsübungen.

## **Fall 2**

Aus datenschutzrechtlichen Gründen können im Folgenden keine personenbezogenen Daten genannt werden. Der Name des Klienten wurde in Tim geändert. Der Klient besucht seit Schulbeginn eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in Bonn. Seine Lerngruppe umfasst im Verlauf seiner Schulzeit durchschnittlich 10 – 13 Schülerinnen und Schüler, von denen zeitweise vier, eingeschlossen Tim, durch eine Schulbegleitung unterstützt werden. Die Klassenlehrerin hat sonderpädagogisches Lehramt studiert. Während der gesamten Schulzeit ist Tim von einer Schulbegleitung betreut worden. Tim weist aufgrund seines frühkindlichen Autismus die für diese Art der Behinderung zu erwartenden Symptome auf. Vor allem in der menschlichen Interaktion und bei der Erlernung von angemessene Verhaltensweisen bestehen große Defizite. Im Besonderen führen die des Öfteren auftretenden Aggressionen zu fortwährenden Problemen. Zudem liegt bei Tim eine allgemeine geistige Retardierung vor, die sich in einem verminderten Intelligenzquotienten und damit eingeschränkten

kognitiven Fähigkeiten äußert. Außerdem benötigt Tim eine ständige engmaschige Betreuung und Unterstützung bei alltagspraktischen Tätigkeiten durch eine Schulbegleitung, um diese Anforderungen bewältigen zu können. Auch Hand – und Körperführungen sind bei der Erfüllung von Schulaufgaben und bei der Kontrolle motorischer Unruhe immer wieder notwendig. Zuletzt gibt es im Bereich Kommunikation aufgrund der Unfähigkeit verbale Sprache zu verwenden schwerwiegende Einschränkungen, die nur mit Hilfe von unterstützenden Maßnahmen kompensiert werden können.

## **Sozialverhalten**

Dem Hilfeplan vom 10.02.2005 nach sei Tim ein sehr unruhiger Schüler. Es wird auf seine Tendenz zum Werfen von Gegenständen und dem lauten Klatschen in seine Hände und auf Tische verwiesen, wenn er verstimmt sei. Das Gutachten der Schule vom 24.04.2005 deutet ebenfalls an, dass Tim Probleme bei der Entwicklung eines angemessenen Sozial – und Arbeitsverhaltens habe. Darüber hinaus könne er Gruppensituationen nicht ertragen und arbeite deshalb meistens alleine, da die Einbindung in eine größere Gruppe bereits seine ganze Aufmerksamkeit erfordere. Wenn seine Wünsche bzw. Bedürfnisse keine Beachtung fänden, würde Tim aggressiv werden, laut schreien, sich kräftig in die Hände oder auf Tische, Schränke und andere Gegenstände klatschen. Dies unterstreicht der Hilfeplan vom 23.03.2006 ebenfalls. Bei Frustration komme es zu Wutausbrüchen, die mit Eigen – und Fremdgefährdung einhergehen. Seine Gereiztheit könne allerdings mit dem in den Dokumenten erwähnten mehrmaligen Wechsel seiner Schulbegleitung zusammenhängen und sei nicht ausschließlich auf seine Erkrankung zurückzuführen. Der Entwicklungsbericht vom 05.05.2006 besagt, dass Tim im Unterricht bei Überforderung aggressiv reagiere und dadurch schreie, trete, an den Haaren andere ziehe, auf Wände, Schränke und Tische schlage, weglaufe und extrem unruhig sei. Diese Überforderung entstehe oft aufgrund von Lärm und könne durch Kopfhörer reduziert werden. Laut des schulischen Gutachtens vom 22.02.2007 gelinge es Tim immer besser, Situationen im Klassenverband, wie das Vorlesen von Geschichten oder die gemeinsamen Mahlzeiten, zu ertragen und sich dabei beherrschen zu können. Bei

spontan entstehendem Gruppengeschehen fordere Tim immer noch einen Rückzugsort für sich ein und verweigere die Mitarbeit im Klassenverband. In unstrukturierten Situationen allerdings führe Tim weitgehend selbststimulierendes Verhalten durch, indem er seine Hände, Finger oder sein Spiegelbild betrachtet oder lustlos mit Gegenständen hantiere. Beim Wechsel von Vertrauenspersonen wie Lehrern und Schulbegleitern verstärken sich negative Verhaltensweisen. Der Hilfeplan vom 26.06.2007 benennt Lautieren, Klatschen, durch den Klassenraum Laufen und das Schlagen auf Gegenstände sowie das Ausziehen in Pausen weiterhin als problematisch. Stresssituationen werden bisweilen durch eine laute Umgebung verursacht und münden in Wut und Aggressionen von Tim und dem Nachgehen seines Bewegungsdrangs. In der Begründung des von der Schule gestellten Antrags auf Kostenübernahme einer Schulbegleitung vom 16.05.2010 führt unter anderem Tims Unruhe in Gruppensituationen an. Er lautiere, klatsche in die Hände, springe auf und laufe durch die Klasse. Seit kurzem benutze er diese Verhaltensweise vermehrt zur Provokation. Die Akzeptanz unterschiedlicher Lehrpersonen und Betreuer falle ihm noch sehr schwer, er reagiere auf diese mit Aggressionen (Haare ziehen, schreien) und Verweigerung (Weglaufen). Tim gehe gerne in die Pause, müsse aber immer wieder herein geholt werden, da er dies von sich aus nicht tue. Ein stabiles Wohlbefinden und damit sozial verträgliches Verhalten sei nur mit viel Sicherheit und Struktur möglich, dafür werde ihm mitgeteilt, wer mit ihm arbeite, wann das gemeinsame Arbeiten stattfinde und welche Unterrichtsinhalte im Fokus stünden. Tims Sozialverhalten habe sich laut des Berichtes der Schulbegleitung vom 10.05.2011 in letzter Zeit verbessert. Ihm gelinge es im Morgen – und Abschlusskreis ruhig sitzen zu bleiben und bemühe sich strukturelle Vorgaben zu erfüllen, obwohl diese eine Zumutung für ihn seien. Neuerungen im Alltag nimmt er mit Neugierde auf, anstatt mit Ablehnung und Aggression zu reagieren. Trotzdem komme es durch Lärm oder die Abwesenheit der Schulbegleitung noch zu Überforderungssituationen, in denen er schreie und versuche wegzulaufen. Um dies zu vermeiden, müsse er in Einzelförderung in einer ruhigen Umgebung lernen. Darüber hinaus verweigere er bei spontanem Einbezug ins Unterrichtsgeschehen die Mitarbeit. Nach körperlichen Übergriffen von Tim gegenüber Mitschülern zeige er Schuldgefühle und ziehe sich innerlich zurück oder suche den Kontakt zu dem Betroffenen. Insgesamt haben sich aber

sämtliche Verhaltensweisen im Vergleich zu früher deutlich gebessert, er könne leichter gelenkt werden, verstehe Regeln schneller und akzeptiere diese auch. Im Aktenvermerk vom 28.03.2012 steht, dass Tim ein Schulverbot ausgesprochen bekommen hat und die Beschulbarkeit geprüft werden müsse. Im Verlängerungsantrag für eine fachliche – pädagogische Schulbegleitung vom 02.05.2012 steht, dass das Schulverbot aufgrund tätlicher Übergriffe gegenüber Lehrern und Sachbeschädigung ausgesprochen worden sei. Es bestehe weiterhin eine akute Eigen – und Fremdgefährdung. Er werde aber wieder probeweise beschult. In der Gesamtgruppe und bei Überforderungssituationen sei Tim wieder äußerst unruhig, er springe wieder vermehrt auf, laufe herum, klatsche in die Hände und auf Tische und zerstöre Gegenstände. Um diese Verhaltensweisen zu reduzieren, gehe die Schulbegleitung rechtzeitig mit Tim in einen Nebenraum, um dort die Unterrichtsinhalte zu vermitteln, ihn zu beruhigen und Entspannungsübungen durchzuführen. Die oben genannte Verschärfung seines sozialen Verhaltens ist auf den Wechsel seiner Schulbegleitung zurückzuführen. Tims Befinden habe sich laut dem Verlängerungsantrags auf eine fachliche - pädagogische Schulbegleitung vom 24.04.2013 nicht verbessert, seine Unfähigkeit am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und im Klassenraum mit seinen Mitschülern auf angemessene Art und Weise zu verweilen, bestehe fortwährend. Er fordere von seiner Schulbegleitung häufig ein, den Raum zu verlassen. Bei nicht Beachtung seiner Bedürfnisse werde er aggressiv und übergriffig auf umstehende Personen und Schulmaterial, zeige bekannte Verhaltensweisen, wie das Klatschen in seine Hände und auf Tische und andere Gegenstände und starkes Lautieren. Neuerdings verunsichere Tim lediglich die Anwesenheit fremder Personen im Schulgebäude oder das Betreten einer Person des Klassenraums, er werde spürbar nervös und verliere seine Konzentration. Insgesamt sei Tims emotionales Befinden tagesformabhängig und könne in der Regel nicht vorhersehbar.

## **Kognitive Fähigkeiten**

Tim zeige dem am 10.02.2005 erstellten Hilfeplan folgend kein Interesse am Unterricht und Lernsituationen und könne lediglich durch Mitwirken der Schulbegleitung an Lerninhalte herangeführt werden. Laut des am 26.06.2007 verfassten Hilfeplans könne Tim mittlerweile 20 Mathematikaufgaben ohne Pause bearbeiten, wohingegen er früher bereits nach 3 Aufgaben eine kurze Pause benötigte. Der Zwischenbericht der Schulbegleitung vom 10.05.2011 bewertet die schulischen Leistungen von Tim. Er könne Zahlen sicher tippen, im 100er Zahlenraum in allen vier Grundrechenarten rechnen und entwickelt Fertigkeiten in schriftlichen Rechenverfahren. Im Bereich Sprache sei er in der Lage Artikel im Singular und Plural zu verwenden, Texte der vierten Klasse zu lesen und mit Hilfe einer Tastatur Fragen zu diesen Texten zu beantworten. Neuen kognitiven Herausforderungen stelle er sich zunehmend bereitwilliger und mit Neugierde. Tims Aufmerksamkeitsspanne betrage bei wechselnden Anforderungen 40 bis 45 Minuten, bei länger andauernden intensiven Lerneinheiten gerate er bereits nach 15 – 20 Minuten in Unruhe und drücke dies durch lautieren und in die Hände klatschen aus.

## **Selbstständigkeit**

Im Gutachten der Schule vom 24.04.2005 wird Tim ein Hilfebedarf in fasten allen alltäglichen Situationen bescheinigt. Dazu gehöre unter anderem die Bewältigung der Wege zur Turnhalle oder zum Schwimmbad, des An – und Ausziehens der Kleidung und des Essens. Der Hilfeplan vom 10.02.2005 hält außerdem fest, dass Tim die zur Bearbeitung von Lerninhalten eine Begleitung bräuchte, die ihn dabei unterstützt, da Tims Konzentrationsspanne ausgesprochen kurz sei. Der am 05.05.2006 verfasste Entwicklungsbericht weist auf Tims Förderbedarf im An – und Ausziehen von Schuhen und Jacke sowie beim Nase putzen und Aufheben von Dingen, die er zuvor heruntergeworfen hat, hin. Auch das Gutachten der Schule vom 22.02.2007 unterstreicht die Notwendigkeit einer fortwährenden Hilfe in vielen lebenspraktischen Bereichen (Toilettengang, Essen, Orientierung im Schulbegleitung, An – und Ausziehen). Eine Aufsicht sei in den Pausen besonders

notwendig, da er sich hier des Öfteren ausziehe. Der Hilfeplan vom 26.06.2007 betont Tims mangelhafte Orientierung im Schulgebäude, die benötigte Hilfe beim Tisch decken, abräumen und abwischen und den Unterstützungsbedarf beim Ankleiden und ausziehen. Auch der Toilettengang könne nur mit Begleitung erledigt werden. Im von der Schule erstellten Antrag auf Kostenübernahme einer Schulbegleitung vom 16.05.2010 wird erneut auf Tims Unselbstständigkeit im Unterricht hingewiesen, er bräuchte zu jeder Tätigkeit eine verbale Aufforderung oder eine Berührung. Dem am 10.05.2011 geschriebenen Schulbegleiterbericht nach könne Tim mittlerweile selbstständig von der Klasse zum Schulbus gehen und bewege sich innerhalb des Schulgebäudes mit Begleitung sicher. Darüber hinaus ziehe er sich eigenständig an und aus, wobei er nicht zwischen Vorder – und Rückseite oder links und rechts unterscheide und keine Knöpfe und Reißverschlüsse benutzen könne. Beim Toilettengang brauche Tim weiterhin Hilfe. Die Benutzung von Besteck funktioniere weitgehend, beim Mitteilen von Hunger und Durst und der Organisation von Speisen bedarf es einer Handreichung.

### **Motorische Unruhe**

In dem vom 10.02.2005 erstellten Hilfeplan steht, dass Tim ein sehr unruhiger Schüler sei, der bei Erregung durch lautes Klatschen und das Werfen von Gegenständen auffalle. In dem am 05.05.2006 verfassten Entwicklungsbericht wird ebenfalls auf Tims allgemeine motorische Unruhe im Unterricht hingewiesen, die eine Bearbeitung von Aufgaben erschwere. Auch der Hilfeplan vom 26.06.2007 deutet auf eine ausgeprägte motorische Unruhe und hohe Impulsivität hin. Der Bericht der Schulbegleitung vom 10.05.2011 besagt ebenfalls, dass Tim bei einer lauten Umgebung unruhig werde und diese Anspannung durch unangemessenes Verhalten abbaue.

## Kommunikation

Der Hilfeplan vom 10.02.2005 beschreibt das Werfen von Gegenständen als Kommunikationsversuch, indem er beispielsweise seine Trinkflasche vom Tisch schubs und damit aussagen möchte, dass er keinen Durst mehr habe. Tim sei laut des Gutachtens der Schule vom 24.04.2005 nicht in der Lage, selbstständig zu kommunizieren und brauche deswegen immer wieder Hilfe. Ein weiterer Hilfeplan vom 23.03.2006 verweist ausdrücklich auf Tims massive Kommunikationsprobleme und die damit einhergehende Unfähigkeit, am Unterricht angemessen teilzunehmen. Er könne lediglich durch Geräusche und Mimik sein Unbehagen ausdrücken. Die Verwendung von Worten sei nicht vorhanden bzw. sehr gering, meist arbeite Tim mit Symbolkarten. Auch der Antrag der Schule auf eine Schulbegleitung für Tim vom Februar 2007 bestätigt diese Art der Kommunikation. Tim könne sich in der Schule nur mimisch, durch die Verwendung von Gesten oder mit Symbolkarten verständigen, mit der Schulbegleitung spreche er hingegen vereinzelt. Der Hilfeplan vom 26.06.2007 sagt, dass Tims Kontaktaufnahme zu seinen Mitschülern stark von seinem Befinden abhängt. Einerseits akzeptiere er manchmal den Versuch anderer, Kontakt mit ihm aufzunehmen, andererseits fühle er sich teilweise dadurch bedrängt und verlange nach einem Rückzugsraum. Von sich aus nehme er selten Kontakt auf und auch nur zu Erwachsenen. Der am 16.05.2010 von der Schule verfasste Antrag auf Kostenübernahme für eine Schulbegleitung zeigt Tims Tendenz auf, den Kontakt fast ausschließlich zu Erwachsenen zu suchen, indem er diese berühre, Kontakt zu Mitschülern meide er hingegen. Dieses Verhalten bestehe laut der Stellungnahme des Schulbegleiters vom 10.05.2011 weiterhin.

## Vergleich der Fälle

In beiden Fällen zeigen sich für eine Autismus – Spektrum – Störung typische Verhaltensweisen und Symptome. Beide Klienten leiden unter einem gestörten Sozialverhalten. Die Kontaktaufnahme zu Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgt seitens der Betroffenen meist in Form von Schlagen oder Schubsen und führt in Folge dessen zu Problemen. Außerdem reagieren beide Kinder in

unüberschaubaren Situationen und bei großen Menschenmengen mit stereotypen Verhalten, welches sich durch Lautieren und Schreien äußert. Diese Verhaltensweisen treten auch bei unkontrollierten Impulsdurchbrüchen auf. Max ist bis auf einige wenige Vorfälle allerdings gut in der Lage, seine Impulse zu kontrollieren, Tim hingegen neigt dazu, seinen Impulsen häufig nachzugeben und daraufhin herumzulaufen, in seine Hände, auf Tische und andere Gegenstände zu klatschen und Gegenstände durch die Klasse zu werfen. Max hat im Gegensatz zu Tim im Laufe seiner Schulzeit erlernt, seine Bedürfnisse zurückzustellen und abzuwarten, bis auf diese eingegangen wird. Tim reagiert bei der Missachtung seiner Belange mit Wut und Frustration sowie Aggressionen. Tim fällt die Anwendung von Regeln und akzeptierten Verhaltensweisen schwerer als Max. Dies führte sogar aufgrund aggressiver Verhaltensweisen (Eigen – und Fremdgefährdung) zu einem zwischenzeitlichen Schulverbot, obwohl kurz zuvor eine Verbesserung seines Verhaltens beschrieben wurde. In den Dokumente zu Max´ Fall wird darüber hinaus ausdrücklich seine gute Integration in die Klassengemeinschaft betont, bei Tim wird der Grad seiner sozialen Integration nicht erwähnt. Insgesamt ist das Sozialverhalten von Tim deutlich problematischer als das von Max, dies liegt aber nicht nur an der Schwere der Autismus – Spektrum – Störung sondern auch am mehrmaligen Wechsel vom Tims Schulbegleitung. Die Beschreibung der kognitiven Fähigkeiten der beiden Kinder erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen. Max nimmt interessiert am Unterrichtsgeschehen teil, kann Referate halten und teilweise konstruktive Beiträge leisten. Andererseits kann er nur sehr begrenzte Sätze bilden und so sein Wissen nur unzureichend mitteilen. Tim rechnet im 100er Zahlenbereich und versteht Texte der vierten Klasse. Außerdem kann er seine Konzentrationsspanne bei abwechslungsreichen Anforderungen eine Schulstunde halten. Die Unselbstständigkeit der Kinder ist in vielen Aspekten sehr ähnlich. Beide benötigen eine Handreichung in vielen lebenspraktischen Bereichen wie dem Toilettengang, beim Essen, beim An – und Auskleiden und beim Finden der richtigen Wege innerhalb des Schulgebäudes. Auch während des Unterrichts benötigen die Betroffenen eine Hand – und Körperführung und eine ständige Unterstützung bei der Bearbeitung von Aufgaben, um die Anforderungen erfüllen zu können. Durch eine engmaschige Betreuung der Schulbegleitungen konnte

allerdings in beiden Fällen die Selbstständigkeit der Betroffenen erhöht werden. Die motorische Unruhe wird in den Dokumentationen der Fälle nur bedingt beschrieben. Die Unruhe zeigt in sich bei beiden Kindern durch Lautieren, Stampfen und Schlagen. Die Kommunikation der Klienten unterscheidet sich in einigen Punkten. Max ist in der Lage sich im Unterricht in Einwortsätzen zu äußern, im persönlichen Gespräch mit der Schulbegleitung und nach einer verbalen Aufforderung kann Max sogar in Fünfwortsätzen sprechen. Außerdem bemüht er sich, deutlich zu sprechen und nimmt gerne an Gesangsübungen teil. Trotzdem benötigt er weiterhin Bild – und Symbolkarten, um sich angemessen mitteilen zu können. Tim spricht mit der Schulbegleitung vereinzelt, im Unterricht äußert er sich allerdings nur mit Unterstützung von Kommunikationshilfen. Anhand des oben durchgeführten Vergleichs können Übereinstimmungen und Unterschiede im Verhalten der untersuchten Fälle veranschaulicht werden. Die grundlegende Symptomatik ist in beiden Fällen sehr ähnlich und unterscheidet sich lediglich in der Schwere der Ausprägung, wobei die Entwicklung der Person aus dem ersten Fall deutlich positiver verläuft und die Autismus typischen Symptome schwächer ausgeprägt sind. Diese Unterschiede lassen sich anhand der Dokumente nur bedingt erklären. Der dokumentierte häufige Wechsel der Schulbegleitungen in Fall 2 könnte, wie beschrieben, an Rückschritten in der Entwicklung und der schwereren Ausprägung der Symptomatik im Vergleich zum ersten Fall schuld sein.

## **Schlussfolgerung**

Die in Nordrhein – Westfalen getroffenen bzw. geplanten Maßnahmen, die unter anderem eine erfolgreiche inklusive Beschulung von Kindern mit frühkindlichem Autismus ermöglichen sollen, leisten einen bedeutenden Beitrag zur Erreichung dieses Ziels. Allerdings gibt es weiterhin große Hürden, die genommen werden müssen. Dabei spielen die fortwährenden Unterschiede zwischen Regel – und Förderschulen eine wichtige Rolle. Im Regelschulsystem findet mindestens einmalig ein Schulwechsel bzw. Klassenwechsel zwischen der Primar und Sekundarstufe I statt, anders als bei einer Förderschule. Da Autisten aber meist enorme Veränderungsängste haben, die bereits bei kleinsten Veränderungen, wie

dem Tragen eines neuen Pullovers, auftreten können, wird ein derartiger Schulwechsel höchstwahrscheinlich eine schwere emotionale und psychische Belastung darstellen. Da eine Verstärkung von negativen Verhaltensweisen bzw. Rückschritte in der allgemeine Entwicklung wie in den oben dargestellten Fällen bereits beim Wechsel von einer einzelnen Vertrauensperson (LehrerIn, SchulbegleiterIn) eintreten, kann erwartet werden, dass es bei einem Schulwechsel zu gravierenden Auswirkungen kommen würde. Auch die im Verhältnis zu Förderschulen (10 Kinder pro Klasse) große Klasse von Durchschnittlich 15 – 30 Kindern in Regelschulen kann negative Folgen im Hinblick auf das Wohlbefinden des betroffenen Kindes nach sich ziehen. Frühkindliche Autisten reagieren meist sehr sensibel auf visuelle und optische Reize sowie Gerüche, die schnell zu einer Überforderung führen können. Selbst in den Fallbeispielen betrachteten Kleingruppen von maximal 13 Schülerinnen und Schülern haben das Öffnen zu einer Reizüberflutung bei den Betroffenen geführt, die zu teilweisen extremen emotionalen Ausbrüchen und körperlicher Gewalt geführt haben. Auch wenn es nicht zwangsläufig zu Überforderungssituationen aufgrund der Schülerzahl kommen muss, ist zumindest von einer durch die Größe der Klasse bedingte Verminderung der Lernqualität auszugehen. Außerdem lassen sich Autisten sehr schnell von ihren Arbeitsaufträgen ablenken und finden nur mit Hilfe einer Schulbegleitung zu diesen zurück. Der deutliche zahlreichere Klassenverband in einer Regelschule birgt also Problempotenzial. Neben der Klassengröße stellt der Förderschwerpunkt der jeweiligen Schule eine Gelingensbedingung dar. In Regelschulen steht die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund, wohingegen in Förderschulen der Fokus auf dem Erlernen von alltagspraktischen Tätigkeiten und mehr Selbstständigkeit liegt. Regelschulen können diesen Ansprüchen nur dann in Ansätzen gerecht werden, wenn Kinder mit frühkindlichem Autismus zieldifferent, also nach individuell angefertigten Lehrinhalten, unterrichtet werden. Dann muss allerdings die Frage gestellt werden, aus welchen Gründen diese Kinder an Regelschulen unterrichtet werden sollen, wenn ohnehin ein vom Lernstoff losgelöster Lehrplan und eine damit einhergehende individuelle Leistungsbewertung angewendet wird. Von diesen Kindern kann nämlich aufgrund ihrer oft retardierten geistigen Entwicklung und dem dadurch verminderten Intelligenzquotienten nicht erwartet werden, den

Unterrichtsinhalten der Sekundarstufe I und II folgen zu können. Die kognitiven Fähigkeiten unterscheiden sich zwar von Kind zu Kind, sie entsprechen in der Regel aber nicht den in einer allgemeinen Schule geforderten Fähigkeiten. Diese kognitive Überforderung kann, genauso wie auch Unterforderung, ebenfalls zu emotionalen Überreaktionen führen, die in Gewalt oder dem Abbruch des Unterrichtsgeschehens münden können. Auch die Gestaltung der Unterrichtsinhalte in einer allgemeinen Schule ist derzeit nicht an die Bedürfnisse von Kindern mit frühkindlichem Autismus angepasst. In Förderschulen werden Inhalte meist in Projektarbeiten und nicht wie in Regelschulen üblich im Frontalunterricht vermittelt. Hier müssen die allgemeinen Schulen ein projektorientiertes Lernen ermöglichen. In der Sekundarstufe II der allgemeinen Schule erfolgt eine Vorbereitung auf einen Beruf oder ein Hochschulstudium. In einer Förderschule wird die Oberstufe ebenfalls Berufsorientierend ausgerichtet, allerdings werden hier Berufsbilder in einer Behindertenwerkstatt oder einer ähnlichen Institution nahe gelegt. Einerseits wird den Jugendlichen mit Autismus damit die Chance auf eine Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt genommen bzw. erschwert, andererseits sind solche Institutionen auf die besonderen Bedürfnisse dieser Jugendlichen vorbereitet und können ihnen die Unterstützung bieten, die sie benötigen. Es liegt folglich nicht alleine in den Händen der Schule, den Jugendlichen eine Teilnahme am allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Unternehmen müssen für eine gelingende Inklusion ihre Betriebsstruktur behindertengerechter ausrichten. Die größte Problematik bei der Beschulung von Kindern, die unter frühkindlichem Autismus leiden, besteht aber in ihren sozialen Verhaltensauffälligkeiten. Autisten können angemessene Verhaltensweisen, die im Schulalltag notwendig sind, nur nach jahrelanger intensiver Betreuung erlernen und diese auch dann nur eingeschränkt anwenden. Zudem ist Jederzeit mit Rückschritten zu rechnen, sobald sich die äußeren Gegebenheiten verändern (neue/r LehrerIn, neue Schulbegleitung etc.). Das Übertragen von Verhaltensregeln auf unterschiedliche Situationen fällt ihnen ebenfalls äußerst schwer. Vor allem Aggressionen stellen für die Lehrenden, die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie für die Schulbegleitung immer wieder Herausforderungen dar. Obwohl selbst in einer Förderschule mit kleinen Lerngruppen und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften und der Anwesenheit einer

Schulbegleitung gearbeitet wird, kommt es häufig zu aggressiven Verhaltensweisen und zu körperlichen Übergriffen seitens der Betroffenen. In dem oben beschriebenen Fall 2 führte dies sogar zu einem kurzzeitigen Schulverbot. Dieses Verhalten kann freilich auch bei Kindern ohne autistische Züge auftreten, sollte aber durch angemessene Strafmaßnahmen behoben werden können. Frühkindlichen Autisten fehlt hingegen oft das Bewusstsein für richtige und falsche Verhaltensweisen bzw. sie können die Impulse, die sie zu negativem Verhalten verleiten, nicht ausreichend kontrollieren. Verhaltenstherapeutische Programme sind in der Lage, Autisten dazu zu befähigen, Impulse besser unter Kontrolle zu bekommen und Schulbegleitungen können Autisten dabei helfen, zu lernen, ob ihr Verhalten richtig oder falsch ist. Auch ungerichtete Aggressionen, die aus kognitiver Über – oder Unterforderung oder aus einer unruhigen Umgebung resultieren und sich in lautem Klatschen in die Hände, auf Tische oder Wände, Schreien oder dem Herumwerfen von Gegenständen äußern, erschweren die erfolgreiche Beschulung. Aggressionen treten allerdings nicht spontan auf, sie bahnen sich an und können frühzeitig erkannt abgebaut werden. Wenn darüber hinaus die Auslöser dieses Verhaltens verhindert werden, sollte ein akzeptables Sozialverhalten erreicht werden können. Die Auslöser sind wie oben beschrieben in den meisten Fällen eine akustische, visuelle oder kognitive Überforderung. Die bei frühkindlichen Autisten mangelhafte Selbstständigkeit erfordert eine konsequente engmaschige Unterstützung seitens der Schulbegleitung. Eine Schulbegleitung ist für eine Teilhabe am Schulunterricht daher unabdingbar. Die Unselbstständigkeit stellt allerdings kein Hindernis für eine erfolgreiche inklusive Beschulung dar, weil diese durch eine Betreuung der Schulbegleitung kompensiert werden kann. Außerdem ist es die Pflicht der Schule, die Umgebung derart anzupassen und Hilfsmittel anzubieten, damit Kinder mit Behinderungen ein Höchstmaß an Selbstständigkeit erlangen können. Zuletzt ist das beeinträchtigte Kommunikationsverhalten von Autisten eine Barriere für eine gelingende Inklusion. Mit Kommunikationshilfen (Bildkarten, Piktogrammen) können Autisten in die Lage versetzt werden, sich zu verständigen und ihre Bedürfnisse zu äußern, die Darstellung von komplexen Sachverhalten, wie sie in bestimmten Schulfächern (Chemie, Physik etc.) gefordert wird, ist aber wohl nicht möglich. Die Teilnahme an solchen Schulfächern ist ohnehin sehr fraglich und wird im individuellen

Förderplan voraussichtlich nicht vorgesehen sein. Auch die spontane Teilnahme am Unterrichtsgeschehen kann von Kindern mit frühkindlichen Autisten nicht erwartet werden, da diese dann eine Verweigerungshaltung einnehmen können und es zu einer Überforderung und damit zu stereotypen Verhaltensweisen kommen kann. Da zieldifferente individuelle Förderung einen Teil der inklusiven Maßnahmen umfasst, sollten die Kommunikationsdefizite durch ein angepasstes Arbeitsumfeld und angemessene Anforderungen keine schweren Probleme hervorrufen. Unabhängig von den autismusspezifischen Verhaltensauffälligkeiten ist in Landes – und Bundesgesetzen sowie internationalen Gesetzen festgeschrieben, dass Inklusion in Regelschulen für alle Kinder mit Behinderungen umgesetzt werden soll, die Bundesrepublik steht also in der Pflicht, die notwendigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche inklusive Beschulung zu schaffen, indem Schulen ausreichende Mittel zur Verfügung gestellt bekommen. Die Voraussetzungen für die Beschulung von frühkindlichen Autisten in allgemeinen Schulen sind heute noch nicht gegeben und müssen in den nächsten Jahren durch weitere Maßnahmen geschaffen werden, um dem Anspruch der Inklusion gerecht werden zu können. Abschließend kann kein eindeutiges Urteil darüber gefällt werden, ob Kinder mit frühkindlichem Autismus aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten inklusiv beschult werden können. Es muss jeder Fall einzeln betrachtet werden, da sich die Schwere der Symptomatik von Kind zu Kind unterscheidet. Auch die Entwicklung von weiteren Therapieprogrammen stellt einen wichtigen Faktor dar, da mit einer angemessenen therapeutischen Behandlung auch die Chance auf die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erhöht wird. Dabei steht stets die Reduktion der Symptomatik im Mittelpunkt und nicht die eigentliche Heilung der Erkrankung, die Schulen müssen sich folglich darauf einstellen, in der gesamten Schulzeit mit der Symptomatik konfrontiert zu sein. Bei der Beurteilung der Beschulbarkeit von Kindern mit frühkindlichem Autismus müssen stets die individuellen Fähigkeiten und Verhaltensweisen berücksichtigt werden, da sich die Ausprägung und Schwere der Symptomatik von Fall zu Fall unterscheiden. Neben der Integration von Kindern mit Behinderungen steht bei der Idee von Inklusion auch die Bewusstseins-schaffung und die Erhöhung von Vielfalt und Toleranz in einer Gesellschaft im Vordergrund, Inklusion ist also nicht ausschließlich ein Projekt für Behinderte sondern für die gesamte Gesellschaft.

Deshalb sollte eine flächendeckende Inklusion von Menschen mit Behinderungen angestrebt und umgesetzt werden.

## Aussicht

Die in den letzten Jahren vorangetriebenen Veränderungen im Regelschulsystem haben die Gelingesbedingungen für die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in dieses System verbessert. Es müssen allerdings noch weitere Maßnahmen folgen, um auch Kindern mit einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung, unter der frühkindliche Autisten leiden, eine inklusive Teilnahme am Unterricht in einer allgemeinen Schule zu ermöglichen. Aufgrund der rasch eintretenden Reizüberflutung von Autisten bei großen Menschenmengen, ist die Reduktion der Klassengröße auf ein Minimum enorm wichtig. Außerdem stellt der Schulwechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ein Problem für Autisten dar. Bereits kleinste Veränderungen lösen bei Autisten starke Ängste aus, ein Schulwechsel sollte also in jedem Fall verhindert werden. Dafür müsste die Unterteilung in die Primarstufe und die Sekundarstufe I bzw. II abgeschafft werden oder eine Möglichkeit gefunden werden, den Schulwechsel für Autisten so angenehm wie möglich zu machen. Bei Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung ist die Befähigung der Kinder zur Bewältigung des Alltags ein wichtiger Aspekt und wird konsequent trainiert. Dieser Schwerpunkt sollte in Regelschulen, bei denen die Vermittlung von Fachwissen im Mittelpunkt steht, ebenfalls eingeführt werden, da das Erlernen von alltagspraktischen Tätigkeiten andernfalls nicht ausreichend in den Lehrplan einfließen würde. Im Rahmen einer zieldifferenten Förderung könnte das Erlernen von alltagspraktischen Fähigkeiten umgesetzt werden. Zudem muss der barrierefreie Ausbau in Regelschulen vorangetrieben werden. Bei Kindern mit frühkindlichem Autismus ist hierbei zu beachten, dass eine Architektur, die sowohl visuelle als auch akustische Reize reduziert, wünschenswert ist. Zudem sollte ein strukturierter und kontinuierlicher Unterricht mit gleichbleibenden Personal ohne unnötig auftretende Veränderungen angestrebt werden, um keine Ängste im Betroffenen auszulösen. Wenn allgemeine Schulen sich in Zukunft an die in Förderschulen heute existierenden Bedingungen annähern, können Kinder, die unter frühkindlichem Autismus leiden,

trotz ihrer teilweise schweren Verhaltensauffälligkeiten und besonderen Bedürfnisse angemessen inklusiv beschult werden.

## Literaturverzeichnis

AG Autismus (2013). Arbeitshilfen zur autismusspezifischen Förderplanung. URL: [http://autismuszentrum-oberlausitz.de/wp-content/uploads/AG\\_Autismus\\_VDS-Sachsen\\_2013\\_autismusspezifische\\_Foerderplanung.pdf](http://autismuszentrum-oberlausitz.de/wp-content/uploads/AG_Autismus_VDS-Sachsen_2013_autismusspezifische_Foerderplanung.pdf) Zugriffszeit: 20.01.2015, 15:52.

Arnold, G. (2006). Kleine Klassen – große Klassen? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht. 1 Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius Verlag

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014).

Was ist Inklusion? URL:

[http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Landkarte/0Vorschaltseite/FAQ/Inklusion.html;jsessionid=66AD7E705852C46084F0B2A4656BBDF3.2\\_cid355](http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Landkarte/0Vorschaltseite/FAQ/Inklusion.html;jsessionid=66AD7E705852C46084F0B2A4656BBDF3.2_cid355)

Zugriffszeit: 04.02.2015, 11:12

Bildungsportal des Landes Nordrhein - Westfalen (2013). Schulsystem. Geistige Entwicklung. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen URL:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Foerderschule/Foerderschwerpunkte/Geistige/index.html> Zugriffszeit: 14.01.2015, 16:25.

Greiner, L. (2013). Integration behinderter Kinder. „Alle sind überfordert“. In:

Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-probleme-bei-integration-behinderter-kinder-in-regelschulen-a-876847.html> Zugriffszeit:

30.01.2015, 11:48.

Heller, M. et. al. (2008). Kommunale, verbandliche und schulische Praxis zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus durch Integrationsassistenz. Expertenpapier. Köln: Landschaftsverband Rheinland Dezernat Schule, Jugend/Landesjugendamt.

ICD – 10 (2014). URL: <http://www.icd-code.de/icd/code/F84.0.html> Zugriffszeit:

02.02.2015, 12.29.

Knorr, P. (2012). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im inklusiven Unterricht. In Marschallamt der niederschlesischen Woiwodschaft- Abteilung für behinderte Menschen, Frauen auf dem Weg nach Europa e.V., Stiftung Promyk Slonca & Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). „Nur gemeinsam sind wir leistungsstark“ Konferenz 01.- 02.03.2012, Tagungsband, Polen, S. 81-88.

Landschaftsverband Rheinland (2013). Verfahren Einzelintegration für 2013/2014. Köln: Landschaftsverband Rheinland. URL: [http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente\\_94/kinder\\_und\\_familien/Arbeitshilfe Einzelintegration fuer 13 - 14.pdf](http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/kinder_und_familien/Arbeitshilfe_Einzelintegration_fuer_13_-_14.pdf) Zugriffszeit: 18.01.2015, 12:28.

Lempp, T. (2012). BASICS. Kinder und Jugendpsychiatrie. 2. Auflage, München: Urban & Fischer Verlag/Elsevier GmbH

Malina, B., Busch, C. (2010). Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage, Bonn: Deutsche UNESCO – Kommission e.V.

Maier, H. et. al. (2009). Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Grundlagen. Auftrag der Schulen. Umsetzungshilfe. Loseblatt Teil 1, Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden – Württemberg.

Matson, J. L. (2008). Practical Resources for the Mental Health Professional. Clinical Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorders. 1. Auflage, Amsterdam [u.a.]: Academic Press

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim: Beltz

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen (2013). Auf dem Weg zur inklusiven Schule in NRW. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Praesentation-Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule-in-NRW-April-2014.pdf> Zugriffszeit: 21.01.2015, 11:34.

Poustka, L. et. al.: Therapie. Intensive verhaltenstherapeutische Interventionsprogramme bei Autismus – Spektrum – Störung. In: Kindheit und Entwicklung 21 (2012), Nr. 2, S. 81 – 89

Probst, P. (2009). Bericht zur aktuellen Situation der „Gestützten Kommunikation (Facilitated Communication/ FC) in Sonderpädagogik und Behindertenhilfe im deutschsprachigen Raum. Unter besonderer Berücksichtigung von Maßnahmen zur Prävention FC – verursachter Schäden. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.

Qualitäts – und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2014). Lehrplannavigator. URL: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/> Zugriffszeit: 14.01.2015, 17:27.

Remschmidt, H. (2002). Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. 2 Auflage, München: Verlag C.H. Beck

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2013 / 2014. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Klassenbildung\\_2013.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Klassenbildung_2013.pdf) Zugriffszeit: 14.01.2015, 16:46.

Sinzig, J. (2011). Frühkindlicher Autismus. Berlin, Heidelberg: Springer – Verlag

Stoldt, T. (2014). Inklusion als gewagtes Experiment an Schulen? In: Die Welt. URL: <http://www.welt.de/regionales/duesseldorf/article129300308/Inklusion-als-gewagtes-Experiment-an-Schulen.html> Zugriffszeit: 17.01.2014, 16:41.

Stromberg, S., Freitag, S. (2014). Freie Wohlfahrtspflege NRW. Schulbegleitung. Ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Münster: Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Westfalen – Lippe.

United Nations Treaty Collection (2015). URL: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-15&chapter=4&lang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en) Zugriffszeit: 27.01.2015, 13:47.

Universität Marburg Fachbereich Medizin (2013). Geschichte der Autistischen  
Störung. URL: <https://www.uni-marburg.de/fb20/kjp/forschung/aut/ass/geschichte>  
Zugriffszeit: 04.02.2015, 10:50.

## Anhang

### Dokumentation Fall 1

Das am 04.02.2003 von einer Kinder – und Jugendärztin erstellte schulärztliche Gutachten wird für die jeweilige Schule erstellt und beinhaltet eine Anamnese des Kindes, einen Befund und eine Diagnose mit anschließender Empfehlung für zu wählende Schulform.

Der Antrag auf eine Eingliederungshilfe (Schulbegleitung) wurde am 12.11.2007 von der Schule des Betroffenen erstellt und war an das Amt für Soziales und Wohnen adressiert. Das Dokument umfasst eine Begründung für den Antrag, indem die Symptomatik beschrieben wird.

Der Verfasser des Antrags auf eine Einzelintegration vom 05.02.2008 ist nicht aufgeführt, das Dokument ist allerdings an das Amt für Soziales und Wohnen gerichtet. Auch hier wird eine Begründung für den Antrag angeführt. In der Begründung wird die Schwere der Symptomatik dargestellt.

Am 10.07.2008 wurde von der Schule des Betroffenen ein Entwicklungsbericht verfasst, der an das Amt für Soziales und Wohnen gerichtet war. Auch hier werden die Symptomatik sowie die Situation in der Schule beschrieben.

Am 31.05.2010 wurde wiederum ein Antrag auf Eingliederungshilfe von der Schule geschrieben und an das Amt für Soziales und Wohnen versendet. An den Antrag ist eine Begründung für die Einzelintegration beigefügt. Dort werden die Symptomatik und der vorherrschende Unterstützungsbedarf des Betroffenen dargestellt.

Die Niederschrift der Hilfeplankonferenz, an der die Schule, das Gesundheitsamt, das Amt für Soziales und Wohnen und die Schulbegleitung teilgenommen haben, wurde am 20.06.2012 verfasst. Die Niederschrift hat keine direkten Adressaten sondern soll lediglich die Ergebnisse der Konferenz festhalten. Bei der Konferenz wurden die aktuelle Situation und die Symptomatik von Max beschrieben und Förderziele festgelegt.

Am 11.07.2013 hat die Schulbegleitung von einen Bericht über Max erstellt. Der Bericht war an den Leistungsträger der Eingliederungshilfe adressiert und beschreibt Max´ Symptomatik, seine Fort – bzw. Rückschritte in der seiner Entwicklung und den Alltag in der Schule.

Am 06.01.2014 wurde erneut ein Schulbegleiterbericht von der Schulbegleitung geschrieben, der an den Leistungsträger der Integrationshilfe gerichtet war. Auch hier werden die Symptomatik sowie die Situation in der Schule dargestellt.

Das letzte Dokument ist wiederum ein von der Schulbegleitung am 09.05.2014 erstellter Bericht über den Verlauf von Max´ Symptomatik und sein Verhalten in der Schule bzw. seine Fähigkeiten beschrieben.

#### Dokumentation Fall 2

Am 10.02.2005 ist von der Schule, den Erziehungsberichten von Tim und dem Leistungsträger seiner Einzelintegrationshilfe ein Hilfeplan verfasst worden. Dieser Hilfeplan dient sowohl der Schulbegleitung als auch den Lehrern von Tim. Im Hilfeplan werden Tims Symptomatik sowie die Situation in der Schule dargestellt und Förderziele festgelegt.

Am 24.04.2005 hat die Schule einen Antrag auf eine Einzelintegrationshilfe an das Amt für Soziales und Wohnen gestellt, dem eine Begründung für diesen Antrag beiliegt. Die Begründung umfasst die Symptomatik von Tim und sein Verhalten bzw. seine Fähigkeiten im Schulalltag.

Ein weiterer Antrag auf eine Einzelintegrationshilfe wurde am 23.02.2006 von Tims Schule erstellt. Auch dieser Antrag war an das Amt für Soziales und Wohnen adressiert und begründet die Notwendigkeit einer Einzelintegrationshilfe durch die Darstellung von Tims Symptomatik und seinem Verhalten in der Schule.

Am 23.03.2006 wurden von der Schule, den Erziehungsberechtigten von Tim und dem Leistungsträger der Schulbegleitung ein Hilfeplan mit der Beschreibung von Tims Symptomatik und seinem Verhalten in der Schule sowie der Festlegung weiterer Fördermaßnahmen verfasst. Dieser Hilfeplan war an die Schulbegleitung und die zuständigen Lehrer gerichtet.

Der von Tims Therapeutin erstellte Entwicklungsbericht vom 05.05.2006 gibt einen ausführlichen Einblick in Tims Symptomatik und deren Verlauf. Der Entwicklungsbericht wurde für das Amt für Soziales und Wohnen verfasst.

Ein weiterer Antrag auf Eingliederungshilfe wurde am 22.02.2007 von Tims Schule geschrieben und mit einer Begründung für diesen Antrag an das Amt für Soziales und Wohnen geschickt. Die Begründung erläutert die Symptomatik von Tim und seinen alltäglichen engmaschigen Unterstützungsbedarf.

Kurz darauf, am 26.06.2007, wurde erneut ein Hilfeplan von der Schule, Tims Erziehungsberechtigten und dem Leistungsträger der Schulbegleitung verfasst. Dieser Plan dient den Lehrern und der Schulbegleitung und beschreibt Tims Symptomatik, seine allgemeine Situation und weitere Fördermaßnahmen werden dort dargestellt.

Am 16.05.2010 wurde von der Schule ein Antrag auf eine Eingliederungshilfe angefertigt und an das Amt für Soziales und Wohnen geschickt. Dem Antrag ist eine Begründung für die Eingliederungshilfe beigefügt, die die Symptomatik von Tim und seine Situation beschreibt.

Am 10.05.2011 hat die Schulbegleitung einen Schulbericht über Tims Symptome, sein Verhalten und seine Fähigkeiten sowie seinen Unterstützungsbedarf geschrieben, der an den Leistungsträger der Einzelintegrationshilfe gerichtet war.

Das Gesundheitsamt hat am 28.03.2012 einen internen Aktenvermerk erstellt, in dem Tims Situation beschrieben und Tims bestehendes Schulverbot festgehalten wird.

Tims Schule hat am 02.05.2012 einen Antrag auf eine Eingliederungshilfe an das Amt für Soziales und Wohnen gestellt. In dem Antrag wurde eine Begründung für die Notwendigkeit einer Schulbegleitung beigefügt, die eine Beschreibung der Symptomatik und der vorherrschenden Situation umfasst.

Am 24.04.2013 hat die Schule eine Einzelintegrationsassistenz für Tim beantragt. Das Schreiben wurde mit einer beigelegten Begründung für den Einzelintegrationshelfer an das Amt für Soziales und Wohnen versendet.

Für den Zeitraum 2012/ 13 wurde von Lehrkräften, den Eltern und dem Schulbegleiter ein Förderplan für Tim verfasst, der insbesondere an die Lehrer selbst gerichtet ist. Dort wird Tims Situation in der Schule umrissen und sein Verhalten beschrieben. Außerdem werden zu treffende Fördermaßnahmen festgehalten.