



Inklusiver Lateinunterricht

Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von
Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung



Impressum

Inklusiver Lateinunterricht

Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung

Herausgeber

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Schleswig-Holstein (IQSH)

Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor

Schreberweg 5, 24119 Kronshagen

<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>

Bestellungen

Brigitte Dreessen

T +49 (0)431 5403-148

F +49 (0)431 5403-200

brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de

Autor

Ulf Jesper

unter Mitarbeit von Torben Renner (BIS-Autismus), Deetje Bruhn, Anna Köpp

Gestaltung

Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Publikationsmanagement und Lektorat

Petra Haars, Jessica Hipp, Elke Wiechering

Druck

xxx

Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH August 2016

Auflage

Best.-Nr. 02/2016

Das IQSH ist eine Einrichtung des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig Holstein (MSB).

1 Inklusion und Lateinunterricht - 6

2 Grundlegende Informationen über die Autismus-Spektrum-Störung - 9

- 2.1 Wie wird die Autismus-Spektrum-Störung definiert? - 9
- 2.2 Welche Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten gibt es? - 11
- 2.3 Wie verbreitet sind Autismus-Spektrum-Störungen? - 11
- 2.4 Welchen Einfluss hat die Autismus-Spektrum-Störung auf intellektuelle Fähigkeiten? - 13
- 2.5 Welchen Lernstil haben Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung? - 13

3 Lernförderliche Bedingungen im Lateinunterricht - 15

4 Herausforderungen und Maßnahmen im Lateinunterricht - 21

- 4.1 Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung unterrichten - 21
 - Überblick: unterrichtliche Maßnahmen - 62
- 4.2 Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung prüfen - 64
 - Überblick: Maßnahmen zum Nachteilsausgleich - 69
- 4.3 Grenzen - 70

5 Weitere Hilfen - 77

- 5.1 Ansprechpartner - 77
- 5.2 Literaturverzeichnis - 77
- 5.3 Informationen für Eltern - 78



Abbildung nach Prof. J. Randle-Short, University of Queensland, Brisbane Children's Hospital (in: Dodd, Susan: Autismus. Heidelberg 2007, S. 16).

Einschätzungsraster II für _____		Merkmal trifft zu.
Kommunikation		
1.	Auditive und daher flüchtige Kommunikation bereitet vielen Menschen mit ASS Schwierigkeiten: Ihr bevorzugter Lernkanal ist der stabilere visuelle. Auch der haptische Weg unterstützt ihr Lernen; allerdings fehlt es nicht selten an motorischen Fähigkeiten.	
2.	Komplexe Kommunikationssituationen, in denen viele Reize auftreten, überfordern Menschen mit ASS zumeist. Sie können sich in der Informationsfülle nicht ausreichend konzentrieren und werden unaufmerksam.	
3.	Menschen mit ASS nehmen Informationen gern in Blöcken auf. Sie speichern größere Einheiten als Gesamtbild, ohne aber die Beziehungen der Einzelelemente zu klären.	
4.	Das Wesentliche wird von Menschen mit ASS oft nicht vom Unwesentlichen unterschieden: Informationen werden als Ansammlung gleichwertiger Details wahrgenommen.	
5.	Die Merkfähigkeit vieler Menschen mit ASS ist ungewöhnlich hoch, oft höher als die Fähigkeit, das Gelernte auch zu verstehen.	
6.	Informationen werden von Menschen mit ASS oft zunächst wortwörtlich verstanden. Übertragene Bedeutungen bereiten ebenso Schwierigkeiten wie Gedanken, die zwischen den Zeilen stehen.	
7.	Emotionale Informationen sind für viele Menschen mit ASS schwer fassbar. Sie müssen sie mühsam entschlüsseln.	
Interaktion		
8.	Mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu interagieren, ist für Menschen mit ASS oftmals schwierig: Es strengt sie an, die Gestik, Mimik und nicht immer eindeutige Sprache der anderen zu entschlüsseln und darauf angemessen zu reagieren. Die bevorzugte Sozialform ist daher die Einzelarbeit.	
9.	Unterrichtliche Interaktion muss für Menschen mit ASS möglichst strukturiert und nach festen Gesetzmäßigkeiten erfolgen. Sie schätzen identische Situationen. Daher haben Rituale und Regeln für sie große Bedeutung.	
10.	Menschen mit ASS scheuen oft den Blickkontakt . Aufforderungen oder Bestätigungen beim Lernen müssen daher auf anderen Wegen zu ihnen gelangen.	
11.	Druck, sowohl Zeitdruck als auch pädagogischer, und auch Kritik führen bei Kindern und Jugendlichen mit ASS nicht selten zu Lernblockaden. Ihr Lernen wird von Zuspruch und Lob getragen.	
Interessen und Aktivitäten		
12.	Menschen mit ASS widmen sich oft mit Hingabe Spezialinteressen .	
13.	Mit der gleichen Intensität lassen Menschen mit ASS Aufgaben, die sie nicht interessieren, unbeachtet. Stärker noch als bei anderen spielt die Motivation eine Rolle.	
14.	Menschen mit ASS stellen oft sehr hohe Ansprüche an sich. Darum erleben sie Misserfolge beim Lernen oft als dramatisches Ereignis.	
15.	Das Lernen ist bei Menschen mit ASS nicht selten von Umwegen geprägt: Da feste Verhaltensmuster Sicherheit geben, werden sie, auch wenn andere Wege sinnvoller wären, eingehalten und „abgearbeitet“. Das Lernen erhält dadurch etwas Mechanisches.	

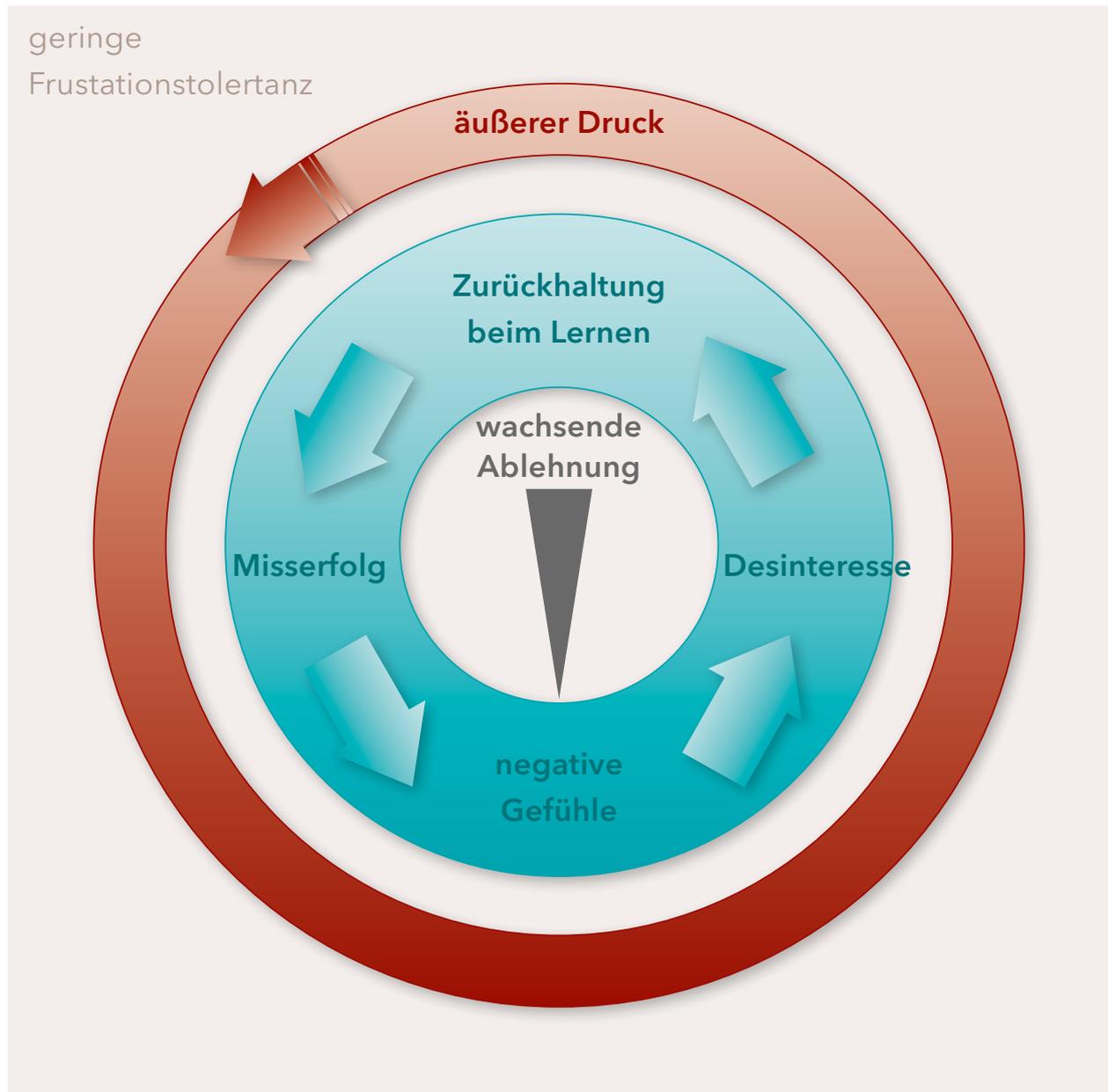
4.	Mit dem Wörterbuch arbeiten
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler übersetzen einen Caesar-Text in Einzel- oder Partnerarbeit. Das Wörterbuch soll dabei zum Einsatz kommen.</p> <p>Auch Amelie, eine autistische Schülerin, greift regelmäßig zum Wörterbuch. Sie benötigt von allen Schülerinnen und Schülern am meisten Zeit, um eine Übersetzung auszuwählen: Sie liest die gesamten Artikel mindestens einmal durch und kann sich nicht recht entscheiden, welche Wahl sie treffen soll.</p>
	<p>Die Vielzahl von geordneten Informationen ist für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Regel kein Problem, im Gegenteil (→ S. 14). Schwierig ist es eher, aus der Vielzahl der Informationen diejenige auszuwählen, die in einen Kontext passen soll. Diesen zu erfassen und bei der Auswahl mitzudenken, gelingt ihnen meist nur unter großem Zeitaufwand; sie sind zu sehr auf die Einzelheiten bedacht.</p>
Maßnahme	<p>Wenn es darum geht, dass Amelie im Umgang mit dem Lexikon wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler lernen soll, aus dem Gesamtangebot an Möglichkeiten die jeweils am besten passende herauszusuchen, dann muss ihr für diese Arbeit die nötige Zeit gelassen werden.</p> <p>Geht es aber darum, dass Amelies hoher Zeitaufwand bei der Arbeit mit dem Wörterbuch und die damit verbundene Anstrengung reduziert werden sollen, ohne dass die allerbeste Übersetzung gefunden wird, dann eignen sich folgende Wege:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amelie arbeitet nach Möglichkeit mit einem elektronischen Wörterbuch; es besitzt gegenüber einem gedruckten den Vorteil, dass es auf seinem kleinen Display nicht alle Bedeutungen gleichzeitig anzeigt. Amelie soll mit den Bedeutungen arbeiten, die zuerst angezeigt werden. - Auch im Umgang mit dem gedruckten Wörterbuch benötigt Amelie eine Strategie: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Beachte höchstens die ersten drei Hauptgliederungspunkte.</i> 2. <i>Beachte nur die Bedeutung, die jeweils am Anfang steht.</i> - Für Amelie sind diejenigen Wörterbücher am hilfreichsten, die - bei längeren Artikeln - Übersichten über die Grundbedeutungen anbieten. Es könnten auch Wörterbücher mit reduzierten Angaben oder anstelle eines Wörterbuchs alphabetisch sortierte Wortkunden verwendet werden.

16.	Kommentierungen verstehen
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler übersetzen einen Text, in dem der Ausruf <i>Vae!</i> vorkommt. Als Hilfe wird im Kommentar keine Übersetzung angeboten, sondern nur ein Hinweis gegeben: <i>Vae! (Ausruf)</i>.</p> <p>Paula, eine autistische Schülerin, übersetzt die Textstelle und fügt anstelle einer adäquaten Übersetzung wie <i>Wehe!</i> oder <i>Ohje!</i> das Wort <i>Ausruf</i> in ihren Text ein. Sie merkt nicht, dass diese Lösung keinen Sinn ergibt.</p>
	<p>Für Menschen ohne Autismus ist es selbstverständlich, dass sie sich zu einer knappen Information den notwendigen Kontext hinzudenken. Menschen mit Autismus nehmen die Informationen dagegen oft genauso auf, wie sie dargeboten werden: Sich einen Kontext, der die Information verwandelt, vorzustellen, fällt ihnen schwer.</p>
Maßnahme	<p>Damit Kommentare des Lehrbuchs oder der Lektüre, die andere Informationen bieten als Übersetzungen und das grammatische Beiwerk, für Paula nicht zu einem Problem werden, wäre es hilfreich, diese für sie aufzuschlüsseln. Dazu müsste sie eine Kopie der entsprechenden Textseite erhalten, in der die Lehrkraft missverständliche Angaben sinnvoll aufgelöst hat. In vorliegenden Fall könnte diese Information so umgewandelt werden: <i>Vae! (Ausruf) (Das Wort ist ein Ausruf und muss im Deutschen entsprechend wiedergegeben werden.)</i></p> <p>Langfristig könnte Paula eine Sammlung von Entschlüsselungen anlegen. In ein Merkheft würde sie dann schreiben: <i>Immer wenn im Kommentar „(Ausruf)“ steht, ist damit gemeint, dass das Wort ein Ausruf ist und im Deutschen entsprechend wiedergegeben werden muss.</i></p> <p>Ist diese Maßnahme zu umfangreich, sollte man die Kommentierung auf der Textkopie direkt auflösen: <i>Vae! (Ausruf) Wehe!</i></p>

Teufelskreis der Demotivation

Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind, wenn sie zum Fach Latein einen Zugang gefunden haben, häufig überdurchschnittlich stark motiviert. Nicht selten ist es ihr Lieblingsfach, für das sie ein hohes Engagement zeigen: Sie lernen Vokabeln und Formen, beherrschen die Regeln und arbeiten voraus.

Finden sie jedoch keinen Zugang zum Fach und erleben Misserfolge, dann fällt ihre Reaktion oft heftiger aus als bei anderen Kindern und Jugendlichen: Sie können unter Umständen die Arbeit verweigern und in deutlicher Form Ablehnung signalisieren. Der Grund für diese extremen Reaktionen liegt in einem sich selbst verstärkenden Kreislauf. Äußerer Druck beschleunigt den Vorgang.



Ist der Kreislauf einmal in Gang geraten, ist es schwer, ihn zu durchbrechen. Sinnvoll ist es in jedem Fall, auf Druck zu verzichten. Erfolgserlebnisse und individuell abgestimmte Belohnungen, die positive Gefühle erzeugen, können einer problematischen Entwicklung entgegenwirken.

6. differenzierte Aufgabenstellung und -gestaltung

Für Autisten geeignet?

Bisweilen sind Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung schwer zu lösen. Änderungen der Aufgabenstellung sind dann unumgänglich.

- Bei der Übersetzungsaufgabe können Angaben zu Wortbedeutungen oder Sachverhalten für sie missverständlich sein. Zusätzliche und eindeutige Erklärungen müssen hinzutreten (s. 2.).
- Manche Texte thematisieren Gefühle oder soziale Beziehungen. Es kann sein, dass autistische Schülerinnen und Schüler nur mühsam einen Zugang zu ihnen finden. Es liegt dann nahe, alternative Texte anzubieten.
- Interpretationsaufgaben, die Empathie erfordern, sind für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung zumeist nicht lösbar. Sie sollten Aufgaben erhalten, die sich aus sachlicher Distanz bearbeiten lassen.
- Aufgaben zur Stilistik können autistische Schülerinnen und Schüler überfordern. Es wäre darauf zu achten, dass Stilmittel, die sie erkennen und deuten können, Gegenstand der Aufgabe sind. Metaphorisch und ironisch gemeinte Textstellen müssten gegebenenfalls markiert werden.

Das fachliche Niveau wahren?

Zusätzliche Erläuterungen, alternative Texte, gesonderte Aufgaben und spezielle Markierungen können dazu führen, dass kein einheitlicher Anspruch für die Prüfgruppe gilt. Bei zusätzlichen Hilfen ist es daher ratsam, so zu verfahren, dass sie der gesamten Lerngruppe zugänglich sind; nicht empathisch ausgerichtete Interpretationsaufgaben sollten am besten allen Prüflingen als Alternative zur Verfügung stehen.

Verschiedene Texte in einer Klassenarbeit sind dann kein Problem, wenn gewährleistet ist, dass dabei ein annähernd gleiches sprachliches und inhaltliches Niveau erreicht wird. Das ist auch beim schriftlichen Abitur so: So können die nicht-autistischen Schülerinnen und Schüler den

einen der beiden Klausurvorschläge erhalten, die autistischen Mitschülerinnen und -schüler gegebenenfalls den anderen; sie bilden dann jeweils eine eigene Prüfgruppe.

Für Autisten geeignet?

Neben den Schwierigkeiten, die Aufgaben inhaltlich bieten können, gibt es solche, die mit der Art zusammenhängen, wie sie gestellt werden und wie sie gestaltet sind:

- Autistische Schülerinnen und Schüler können bei einem Aufgabenbogen leicht die Übersicht verlieren und Wichtiges übersehen. Daher ist es ratsam, die Aufgabenstellung mit ihnen eigens durchzugehen und für Transparenz bei den Aufträgen und für Klarheit im Ablauf zu sorgen. Sinnvoll ist es auch, jede der Aufgaben auf ein eigenes Blatt zu setzen, damit die Aufträge sichtbar gegliedert werden. Ablenkende dekorative Elemente sollten entfallen.
- Zusätzliche Hilfen wie eine Checkliste, die Handlungsschritte vorschreibt, geben Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung Orientierung. Solche Listen können allgemein beschreiben, welche Schritte bei einem Test oder einer Klassenarbeit zu gehen sind, oder konkrete fachliche Abläufe darlegen im Sinne einer Übersetzungsmethodik oder als Leitlinien zum Lösen von Interpretationsaufgaben. Denkbar ist auch ein offizieller Spickzettel, auf dem in allgemeiner Form typische Fehlerquellen notiert sind.
- Feststehende und stets gleich formulierte Aufgabentypen sind für autistische Schülerinnen und Schüler eine große Hilfe. Sie geben ihnen Sicherheit. Auch die Optik des Aufgabenblattes sollte möglichst immer gleich bleiben.

Das fachliche Niveau wahren?

Von den genannten Maßnahmen könnten die Checklisten Einfluss auf das fachliche Niveau einer Prüfung nehmen, allerdings nur, wenn sie allzu konkrete Hilfen bieten. Kommen offizielle Spickzettel zum Einsatz, sollten sie alle Schülerinnen und Schüler nutzen dürfen.

Überblick: Maßnahmen zum Nachteilsausgleich

Maßnahme		Für Autisten geeignet?	Das fachliche Niveau wahrend?
1.	verlängerte Arbeitszeit	ja	ja
	verkürzte Aufgabenstellung	ja	bei maßvollem Einsatz ja
2.	spezielle Arbeitsmittel	ja	ja
3.	mündliche Arbeitsform	eher nein	eher nein
4.	organisatorische Veränderungen	ja	ja
5.	Ersatz einer Mitschrift von Tafeltexten	z. T. ja	ja
6.	differenzierte Aufgabenstellung	ja	bei ausgewogenem Einsatz ja
	differenzierte Aufgabengestaltung	ja	ja
7.	größere Exaktheitstoleranz	eher nein	nein
8.	individuelle Sportübungen	(z. T. ja)	(ja)

Über diese Maßnahmen hinaus können in pädagogischer Verantwortung weitere ergriffen werden. Zu beachten ist dabei dies: „Über Art und Umfang eines zu gewährenden Nachteilsausgleiches entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter. Liegt bei einer Schülerin oder einem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, hat die Schulleiterin oder der Schulleiter bei ihrer oder seiner Entscheidung eine Stellungnahme des zuständigen Förderzentrums zu berücksichtigen.“⁶⁹

⁶⁹ Landesverordnung über die Erteilung von Zeugnissen, Noten und anderen Ergänzenden Angaben in Zeugnissen (Zeugnisverordnung – ZVO) vom 29. April 2008 (mit Änderungen vom 18.6.2014), § 6, Abs. 2.