



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).

Inklusiver Lateinunterricht

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

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit der vorliegenden Handreichung *Inklusiver Lateinunterricht: Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung* liegt bundesweit erstmalig eine umfassende Publikation vor, die für das Fach Latein beschreibt, wie Inklusion gelingen kann.

Die Handreichung informiert grundlegend über die Autismus-Spektrum-Störung, zeigt lernförderliche Bedingungen im Lateinunterricht auf, beschreibt unterrichtliche Herausforderungen und Maßnahmen bis hin zu der Thematik des Prüfens von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum Störung. Es werden die Grenzen des Möglichen benannt, aber auch weitere Hilfen und Ansprechpartner aufgeführt.

Dieser Ansatz, *Inklusion vom Fach aus zu denken*, ist neu. Darüber freue ich mich. Denn Lehrkräfte wünschen sich konkrete Antworten auf Herausforderungen, die sie in ihrem Fach und ihrem Unterricht bewältigen müssen. Die Handreichung ist auch für die Lehrerbildung hilfreich und liefert für die erste Phase der Lehrerbildung wichtige Impulse.

Ich danke daher dem Studienleiter und Fachdidaktik-Dozenten Ulf Jesper, der unterstützt von Torben Renner von der Beratungsstelle für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (BIS-Autismus) und den Lehrkräften Deetje Bruhn und Anna Köpp diese Handreichung erstellt hat, und wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Umsetzung in Ihrem Latein-Unterricht.



Dr. Thomas Riecke-Baulecke

Direktor des IQSH

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

1 Inklusion und Lateinunterricht

Diese Handreichung widmet sich einem Thema, das in den letzten Jahren in der Gesellschaft an Bedeutung gewonnen hat: der Inklusion. Gemeint ist damit die Einbindung und Einbeziehung von Menschen, die leicht ausgeschlossen werden können, in soziale Systeme wie zum Beispiel die allgemein bildenden Schulen. Zu den Menschen, denen die Inklusion zugutekommen soll, zählen in besonderem Maße solche mit einer Behinderung. Sie Anteil haben zu lassen an dem, was für Nicht-Behinderte selbstverständlich ist, ist der Kern des Inklusionskonzepts.

Inklusion ist nicht gänzlich neu. Sie setzt das fort, was unter dem Begriff „Integration“ begonnen wurde. Dennoch gibt es einen Unterschied, der schon aus dem lateinischen Ursprung der Begriffe deutlich wird:

integrare	includere
„heil (integer) machen“: wiederherstellen, einrenken, ergänzen, erneuern	„einschließen“: umringen, umgeben, umschließen, einfügen

Während Integration bei den Betroffenen ansetzt und sie „einzurenken“ und anzupassen versucht, geht Inklusion davon aus, dass die Betroffenen „umgeben“ und „umschlossen“ werden müssen, das heißt, dass sich die Umwelt den Bedürfnissen der Betroffenen anpasst. Ganz so radikal ist das allerdings nicht gemeint; denn selbstverständlich sollen auch die Betroffenen ihr Bestes geben, um zu partizi-

pieren. Immerhin findet mit dem neuen Begriff aber eine Akzentverschiebung statt: Dass die Einbindung gelingt, fällt zunächst und vor allem in die Verantwortung der Nicht-Betroffenen. So sieht es auch die UN-Behindertenkonvention aus dem Jahr 2008, die als Grundlage der Inklusionsidee gelten kann; im Abschnitt über Bildung heißt es dort:

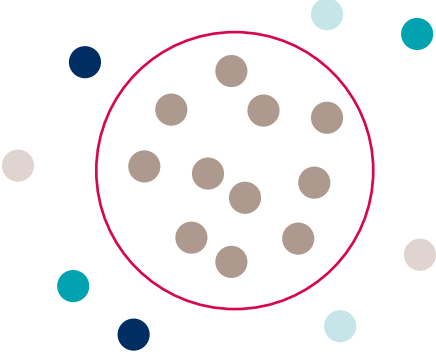
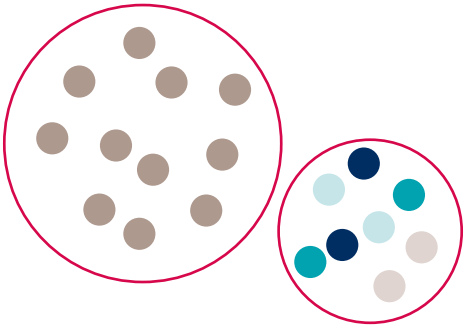
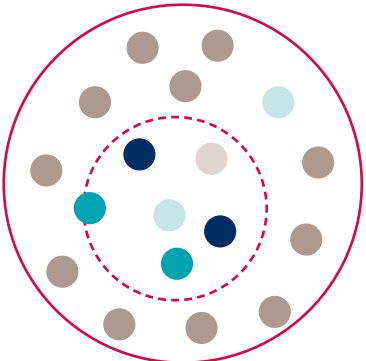
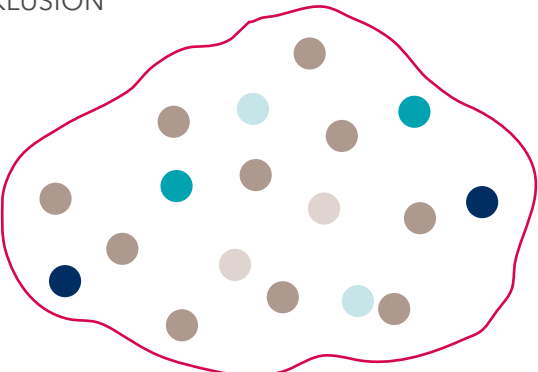
Bei der Verwirklichung dieses Rechts [auf Bildung] stellen die Vertragsstaaten sicher, dass [...] Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern [...].¹

Wie die „notwendige Unterstützung“ aussehen kann, müssen die Staaten selbst klären; zu ihr gehören sicherlich auch strukturelle Maßnahmen. Ein wesentlicher Faktor dafür, dass Bildungseinrichtungen Kinder und Jugendliche mit Behinderung angemessen einbeziehen, besteht aber gewiss darin, dass der Unterricht und die Unterrichtenden auf diese Situation vorbereitet sind:

[...] Um zur Verwirklichung dieses Rechts [auf Bildung] beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen [...] zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und [...] pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein. [...].²

¹ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [aufgerufen am 1.6.2015]

² Ebd.

Gesellschaftliche Formen des Umgangs mit Behinderten	
<p>EXKLUSION</p> 	<p>In einem exklusiven Schulsystem wird nur ein bestimmter Kreis von Kindern und Jugendlichen unterrichtet. Andere - z. B. Behinderte - sind von schulischer Bildung ausgeschlossen und gelten als „unbeschulbar“³.</p>
<p>SEPARATION</p> 	<p>In einem separierenden Schulsystem werden alle Kinder und Jugendliche unterrichtet, aber nicht gemeinsam. Es gibt unterschiedliche Schulen: Regelschulen für Nichtbehinderte und Sonderschulen für Behinderte⁴.</p>
<p>INTEGRATION</p> 	<p>In einem integrierenden Schulsystem gibt es eine Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Innerhalb dieser Gesamtgruppe gelten aber für Behinderte und Nichtbehinderte unterschiedliche Anforderungen und Bedingungen. Ein Übergang ist möglich. Das System an sich ändert sich nicht.</p>
<p>INKLUSION</p> 	<p>In einem inklusiven Schulsystem werden, wie in einem integrierenden, Behinderte und Nichtbehinderte in einer Schule unterrichtet. Im Unterschied zum integrierenden System gelten aber einheitliche Anforderungen und Bedingungen, die für alle gelten. Das System hat sich dazu verändert.</p>

³ Vgl. Wocken, Hans: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf / aufgerufen am 22.3.2016): „Weltweit besuchen zu Beginn des 21. Jahrhunderts etwa 90 Prozent aller behinderten Kinder keine Schule!“

⁴ Das separierende Schulsystem ist für manche Kinder und Jugendliche eine gute Alternative zum integrierenden oder inkludierenden. In speziellen Einrichtungen können sie oftmals besser gefördert werden.

Die vorliegende Handreichung will einen Beitrag zu dieser „Schulung“ leisten. Dabei wählt sie einen bisher kaum beschrittenen⁵, aber eigentlich naheliegenden Weg: Sie setzt direkt beim Fachunterricht an und geht der Frage nach, wie eine Lehrkraft auf Herausforderungen, die eine Behinderung mit sich bringt, fachdidaktisch und fachmethodisch – also aus dem Fach heraus – reagieren kann. In diesem Sinne versteht sie sich als **fachbezogener und praxisorientierter Leitfaden**. Ihr Kern ist das Kapitel 4, das Praxiskapitel.

Das Fach, das im Mittelpunkt der Handreichung steht, ist das Fach Latein. Dass sich ausgerechnet dieses Fach der Inklusion zuwendet, mag Außenstehende überraschen, scheint doch Latein als anspruchsvolles Fach, das vorwiegend an Gymnasien unterrichtet wird, für die Idee und die Umsetzung eines differenzierenden Förderunterrichts wenig geeignet zu sein. Das Gegenteil ist aber der Fall. Das alte Fach Latein ist ausgesprochen modern: Es nimmt sich nicht nur in besonders starkem Maße der Differenzierung an⁶, es besitzt auch großes Förderpotential zum Beispiel im Bereich der Inklusion von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache⁷. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn das Bildungsfach Latein sich auch entschlossen um die Einbeziehung behinderter Schülerinnen und Schüler kümmert.

Diese Sichtweise bestärkt der aktuelle schleswig-holsteinische Lehrplan. In ihm heißt es ausdrücklich, dass Latein ein „unterstützendes Fach“⁸ sei und die Inklusion mit spezifischen Beiträgen fördere:

- Als ein Fach, das sich intensiv der Sprachbildung widmet, unterstützt Latein in besonderer Weise Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache nicht sicher beherrschen.
- Als ein Fach, das sich mit den Wurzeln Europas beschäftigt, fördert es Schülerinnen und Schüler, die sich den europäischen Kulturraum erst noch erschließen.

- Als ein Fach, das anspruchsvolle Bildungsgehalte vermittelt, hilft es Schülerinnen und Schülern, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, sich eine neue geistige Welt zu erschließen.
- Als ein Fach, das feste Strukturen schätzt, Rituale pflegt und der Denkarbeit des Einzelnen einen hohen Stellenwert einräumt, schafft es lernförderliche Bedingungen für Schülerinnen und Schüler, die autistisch veranlagt sind.
- Als ein Fach, bei dem Lesen und Schreiben einen großen Raum im Unterricht einnehmen, erleichtert es die Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigungen.
- Als ein Fach, bei dem die Informationsverarbeitung in der Regel analytisch und abwägend erfolgt, stärkt es in vielen Fällen Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche.⁹

Auf den vierten Aspekt dieser Liste nimmt die vorliegende Handreichung Bezug: die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Autismus-Spektrum-Störungen werden den aktuellen Forschungsergebnissen nach immer häufiger diagnostiziert¹⁰ und Kinder, die davon betroffen sind, besuchen in zunehmender Zahl den Unterricht an allgemein bildenden Schulen, immer häufiger auch den an Gymnasien. Darum ist auch das Fach Latein gefordert.

Der gerade zitierte Lehrplan nimmt das Fach Latein in die Pflicht und nennt Gründe, weshalb es für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung förderlich sein kann: Klare Strukturen und feste Rituale sowie häufige Einzelarbeit seien hilfreiche Faktoren. In Kapitel 3 der Handreichung soll auf diese Punkte ausführlich eingegangen werden. Dort werden auch die Betroffenen selbst, Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung, zu Wort kommen und von ihren Erfahrungen mit dem Lateinunterricht berichten.

⁵ Fachspezifische Probleme beleuchtet immerhin Nicole Schuster (Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart 2013, S. 102-109) in knapper Form für die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch, (moderne) Fremdsprachen, Geschichte, Gesellschaftswissenschaften, Religion, Musik und Sport.

⁶ Vgl. Hey, Gerhard; Jesper, Ulf: Prima.nova – differenziert unterrichten. Bamberg 2012.

⁷ Vgl. Kipf, Stefan: Integration durch Sprache. Bamberg 2014. Demir, Yasemin; Kühn-Wichmann, Gabriele; Heinsohn, Melanie; Jesper, Ulf; Kunz, Britta: Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Kronshagen 2015.

⁸ Fachanforderungen Latein. Kiel 2015, S. 14 und 42.

⁹ Ebd.

¹⁰ Siehe: Kapitel 2.1.

2 Grundlegende Informationen über die Autismus-Spektrum-Störung

An dieser Stelle der Handreichung soll erläutert werden, was mit dem Begriff „Autismus“ gemeint ist. Dies geschieht bewusst knapp und pointiert, um ein möglichst klares Bild entstehen zu lassen, das im Unterrichtsalltag leitend sein kann. Das Literaturverzeichnis am Ende dieses Heftes (s. Kapitel 5.2) listet ausgewählte Fachliteratur auf, die stärker ins Detail geht und genauere Auskunft geben kann.

2.1 Wie wird die Autismus-Spektrum-Störung definiert?

Der Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ bezeichnet eine Gruppe von Entwicklungsstörungen des Gehirns. Sie beginnen im Kindesalter und beinhalten Veränderungen der neuronalen und psychischen Entwicklung. Betroffen ist vor allem die Wahrnehmungsverarbeitung:

„Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten die Welt als ein zusammenhängendes Ganzes zu verstehen, sie erfahren Details als lose Gegebenheiten [...]“¹¹

Dieser „Mangel an Zusammenhangsdenken“¹² hat Folgen für die Art, wie Betroffene sich verhalten. Sie zeigen Auffälligkeiten

- in der Kommunikation,
- in der sozialen Interaktion und
- bei ihren Interessen und Aktivitäten.¹³

Die Kommunikation gestaltet sich oftmals schwierig, weil Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung Gestik, Mimik und Sprache ihres Gegenübers als nicht eindeutig erleben und selbst auf diesen Feldern unsicher agieren. Bei hoher Reizdichte und großer Informationsfülle sind sie schnell überfordert. Soziale Beziehungen sind immer wieder gehemmt, weil sich Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung meist nur schwer in das Gegenüber hineinversetzen können¹⁴ und ihrerseits emotional ungewöhnlich reagieren. Diese Abweichung von der Norm erzeugt den Eindruck, als lebten sie in ihrer eigenen Welt. Darauf nimmt der Begriff „Autismus“ ursprünglich Bezug: Er bedeutet so viel wie „Selbst(-bezogen)heit“ (von griechisch αὐτός, „selbst“). Gemeint ist also ein in sich gekehrtes Verhalten. Die Interessen autistischer Menschen sind bisweilen speziell, weil sie sich nicht dem Zusammenhang, sondern dem Detail zuwenden. Sie handeln oft nach stereotypen Verhaltensmustern und wünschen sich feste Strukturen und identische Situationen, die ihnen Sicherheit geben. Auch die freie Phantasie ist deshalb häufig eingeschränkt.

Nicht alle Merkmale treten in gleicher Stärke auf. Um sich ein Bild davon zu machen, welches Merkmal bei einer betroffenen Schülerin oder einem betroffenen Schüler besonders stark ausgeprägt ist, kann folgendes Einschätzungsraster hilfreich sein:

¹¹ Vermeulen, Peter: Über autistisches Verhalten. Gent 2012, S. 11.

¹² Ebd. – In der Forschung hat sich für dieses Phänomen der Begriff der „schwachen zentralen Kohärenz“ etabliert (vgl. Frith, Uta: Explaining the Enigma. Oxford 1989).

¹³ Die drei Aspekte bilden den Kern der offiziellen Definition nach der „International Classification of Diseases“ der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10, WHO 1992) und dem „Diagnostic and Statistical Manual“ der American Psychiatric Association (DSM-IV, APA 1994).

¹⁴ „Neuere Untersuchungen zeigen jedoch, dass eine Beeinträchtigung [...] des affektiven ‚Mitempfindens‘ bei Autismus weit weniger ausgeprägt ist, als bisher angenommen. Vielmehr häufen sich Hinweise, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene mit Autismus sehr wohl affektiv an den Gefühlen anderer Menschen Anteil nehmen, die wahrgenommenen Emotionen jedoch nicht kognitiv einordnen können [...]“ (Kamp-Becker, Inge; Bölte, Sven: Autismus. München/Basel 2014, S. 44.)

Einschätzungsraster I für _____

sehr stark

eher stark

eher schwach

sehr schwach

Auffälligkeiten in der Kommunikation

--	--	--	--

Beobachtungen:

Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion

--	--	--	--

Beobachtungen:

Auffälligkeiten bei Interessen und Aktivitäten

--	--	--	--

Beobachtungen:

Das Wort „Spektrum“ im Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ verweist darauf, dass es einen großen Umfang an Symptomen gibt, die sehr verschieden ausfallen können, und damit unterschiedliche Niveaus an Beeinträchtigungen: Manche Betroffene

zeigen lediglich einzelne Symptome, andere sind schwerwiegend oder mehrfach behindert. Das Spektrum autistischer Verhaltensweisen ist groß und hat vielfältige und individuelle Ausprägungen. Eine Übersicht (S. 12) zeigt die wichtigsten davon.

Verschiedene Begriffe

- In der Forschung werden autistische Entwicklungsstörungen traditionell nach drei Erscheinungsformen kategorisiert:¹⁵
 - **frühkindlicher Autismus** (ab den ersten Lebensmonaten, langsame Sprachentwicklung, verzögerte Sprachentwicklung, eingeschränkte Intelligenz, keine motorischen Störungen),
 - **Asperger-Syndrom** (ab dem 3. Lebensjahr, früher Sprachbeginn, rasche Sprachentwicklung, mindestens durchschnittliche Intelligenz, motorische Störungen),
 - **atypischer Autismus** (Mischform aus frühkindlichem Autismus und Asperger-Syndrom).
- Da die diagnostische Abgrenzung der einzelnen Störungsbilder in der Praxis immer schwieriger wird und auch leichtere Formen der einzelnen Störungsbilder diagnostiziert werden, geht die Tendenz dahin, „die verschiedenen autistischen Störungen [...] nicht kategorial, sondern nur quantitativ (dimensional) voneinander [zu] unterscheiden“¹⁶. Darum wird in der aktuellen Forschung die Bezeichnung **Autismus-Spektrum-Störung** (ASS) bevorzugt.

2.2 Welche Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten gibt es?

Die Forschung hat noch nicht endgültig klären können, welche Faktoren das zentrale Nervensystem beeinträchtigen und dadurch autistische Störungen auslösen. Besonders intensiv werden biologische Ursachen diskutiert: Genetische Einflüsse kommen ebenso in Betracht wie Stoffwechselstörungen. Als sicher gilt, dass Autismus keine sozialen Ursachen hat, etwa fehlende emotionale Wärme im Elternhaus, wie man noch in den 60er-Jahren annahm.

Nach dem derzeitigen Stand der Forschung sind Autismus-Spektrum-Störungen nicht heilbar und beeinträchtigt die Betroffenen ein Leben lang. Allerdings lassen sich Ausprägung und Intensität der Beeinträchtigungen spürbar beeinflussen. Dies gelingt durch intensive Förderprogramme:

„Mit einer speziell auf den Einzelfall ausgerichteten Intervention [...] machen die meisten betroffenen Kinder und Erwachsenen substantielle Fortschritte.“¹⁷

2.3 Wie verbreitet sind Autismus-Spektrum-Störungen?

Die Zahlen darüber schwanken erheblich: Bis in die 80er-Jahre lag die Häufigkeit von Autismus bei einem Verhältnis von 3 zu 10.000; nach einer Studie aus dem Jahr 2006 liegt das Verhältnis bei 116 zu 10.000.¹⁸ Worauf dieser Anstieg zurückzuführen ist, ist noch unklar; dabei spielt auch die Frage nach einer genaueren Diagnostik eine Rolle.

Als sicher gilt, dass Autismus deutlich häufiger bei Jungen als bei Mädchen auftritt:

„Das Verhältnis schwankt je nach Definition, wird jedoch im Allgemeinen bei viermal so viel Jungen wie Mädchen angesetzt und steigt auf ein Verhältnis von annähernd 9 : 1, wenn das Asperger-Syndrom einbezogen wird [...]. Mädchen mit einer Autismusdiagnose sind gewöhnlich schwerer betroffen und zeigen ein signifikantes Maß an geistiger Behinderung.“¹⁹

¹⁵ Vgl. Remschmidt, Helmut: Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München 2012, S. 16 ff., S. 47 ff. und S. 67 ff.

¹⁶ Kamp-Becker, Inge; Bölte, Sven: Autismus. München/Basel 2014.

¹⁷ Dodd, Susan: Autismus. Heidelberg 2007, S. 21.

¹⁸ Vgl. <http://autismus-kultur.de/autismus/autipedia/praevalenz-haeufigkeit.html> [aufgerufen am 22.3.2016]

¹⁹ Vgl. Dodd, Susan: Autismus. Heidelberg 2007, S. 11.



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

2.4 Welchen Einfluss hat die Autismus-Spektrum-Störung auf intellektuelle Fähigkeiten?

Es gibt eine erhebliche Zahl von Betroffenen, bei denen eine große Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter festzustellen ist: Die Forschung geht davon aus, dass bis zu 20 Prozent der Autisten – alle traditionellen Varianten einbezogen – an einer geistigen Behinderung leiden.²⁰ Umgekehrt haben Menschen mit dem Asperger-Syndrom besondere intellektuelle Begabungen:

„[Sie] zeigen [...] hervorragende Leistungen, wenn es darum geht, einzelne Kleinigkeiten zu entdecken und exakt zu arbeiten. [...] Im Zusammenhang mit Autismus werden häufig besondere Fähigkeiten beobachtet, die auf ungewöhnlichen Gedächtnisleistungen beruhen. Berichtet wurde zum Beispiel von einem

ungewöhnlichen musikalischen Gedächtnis, von zeichnerischer Begabung für detailgetreue Wiedergaben oder der Fähigkeit, für lange Zeiträume bestimmten Daten die Wochentage zuzuordnen. Auch eine mechanische Lesefähigkeit, die größer ist als das Leseverständnis, scheint nicht ungewöhnlich zu sein. [...] Solche Einzelleistungen lassen jedoch nicht auf das allgemeine Fähigkeitsniveau schließen.“²¹

Inwieweit Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung aufgrund ihrer Fähigkeiten in der Lage sind, eine allgemein bildende Schule zu besuchen, hängt vom Einzelfall ab. In Schleswig-Holstein besuchten im Schuljahr 2014/15 von insgesamt ca. 300.000 Schülerinnen und Schülern immerhin 554 Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich „Autistisches Verhalten“ öffentliche, allgemein bildende Schulen. Die Verteilung auf die einzelnen Schularten zeigt die folgende Tabelle:²³

Schulart	Jahrgangsstufe													Insgesamt	
	Primarstufe				Sekundarstufe I						Sekundarstufe II				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	E	Q1	Q2		
Grundschule	13	25	30	49											117
Regionalschule						5	12	13	14	5					49
Hauptschule (auslaufender Schulteil an GemS)										1					1
Realschule (auslaufender Schulteil an GemS)										3					3
Gymnasium					8	8	16	8	16		9	15	4		84
Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe					30	25	30	41	37	17					180
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe					15	23	19	24	21	12	3	2	1		120
Insgesamt	13	25	30	49	53	61	77	86	89	37	12	17	5	554	

Zu den offiziellen Zahlen tritt wohl noch eine Dunkelziffer von nicht geringer Höhe. Aus verschiedenen Gründen unterbleibt bei etlichen Kindern und Jugendlichen eine Untersuchung oder eine Mitteilung über den Befund an die Schule. Manchmal ergreifen Eltern und Lehrkräfte aus Unkenntnis oder Unsicherheit nicht die Initiative, manchmal wird bewusst Zurückhaltung geübt, zum Beispiel aus Sorge, das Kind könnte zum Außenseiter gemacht werden.

2.5 Welchen Lernstil haben Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung?

Das Lernen ist von den drei Merkmalen des Autismus geprägt: den Auffälligkeiten in der Kommunikation, in der sozialen Interaktion und bei Interessen und Aktivitäten. Dies führt zu den im Folgenden aufgelisteten Besonderheiten im Lernstil. (Die Liste kann auch als Hilfe dienen, um konkrete Schülerinnen und Schüler einzuschätzen.)

²⁰ Ebd., S. 19.

²¹ Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel 2015, S. 31 f.

²² Vgl. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz, Fassung vom 4.2.2014, § 45, Abs. 2.

²³ Quelle: Ministerium für Schule und Berufsbildung, 23.7.2015.

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.	

3 Lernförderliche Bedingungen im Lateinunterricht

Eine Umfrage unter Schülerinnen und Schülern, die von Autismus-Spektrum-Störungen betroffen sind, hat ergeben²⁴, dass sie mehrheitlich das Fach Latein schätzen. Im Folgenden werden einige ihrer Bewertungen zitiert und erläutert.

Theißen (13 Jahre):

„Wir sind [im Lateinunterricht] alle gleich. Auch die anderen [d. h. die nicht-autistischen Schülerinnen und Schüler] müssen sich Mühe geben, weil das [d. h. die Antike] ja eine ganz andere Zeit ist.“

Wenn Schülerinnen und Schüler das Fach Latein wählen, entscheiden sie sich für ein Fach, bei dem es um die **Begegnung und Auseinandersetzung mit einer anderen Welt** geht. Diese will erschlossen werden, sprachlich und gedanklich, und bietet im Kontakt Fremdes und Vertrautes in einer eigentümlichen Mischung. Das ganze Projekt hat etwas Entdeckerisches an sich.

Autistische Schülerinnen und Schüler, die Latein lernen, befinden sich in einer vertrauten Haltung: Sie erschließen sich – wie im Alltag auch – eine Welt, die nicht die eigene ist. Zugleich erleben sie erleichtert, dass sich ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in derselben Position befinden wie sie.

²⁴ Die Umfrage wurde in den Schuljahren 2014/15 und 2016/17 bundesweit (mit einem Schwerpunkt in Schleswig-Holstein) durchgeführt. Teilgenommen haben 44 Schülerinnen und Schüler.

Anna-Laura (15 Jahre):

„Ich finde an Latein besonders gut, dass wir nicht wie in Englisch Texte schnell lesen, sondern genau auf die Grammatik achten. Es ist so ordentlich und genau wie Mathe. Zum Beispiel die KNG[Kongruenz] oder beim Acl die drei Regeln.“

Die Annäherung an die andere Welt erfolgt über **Sprache**. Im Unterschied zum Englisch- oder Französisch-Unterricht geht es im Lateinunterricht aber nicht darum, diese zu praktizieren, sondern sie zu analysieren (und dann zu transformieren). Bei diesem mikroskopischen Arbeiten²⁵ sind besondere kognitive Fähigkeiten erforderlich: Die Schülerinnen und Schüler müssen Wörter und Formen identifizieren und grammatische Regeln auf ihre Gültigkeit überprüfen können. Dazu müssen Vokabeln gewusst werden und morphologische und syntaktische Strukturen vertraut sein. Gerade die Wahrnehmung sprachlicher Gesetzmäßigkeiten und Regeln gehört zu den Hauptbetätigungsfeldern des Lateinunterrichts; dieser Umstand prägt das Fach in hohem Maße: „Im lateinischen Sprachunterricht ist Ordnung schlechthin das didaktische Prinzip.“²⁶

Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung kommt das analytisch-verweilende Arbeiten im Lateinunterricht sehr entgegen; es passt zu ihrem „kognitiven Stil“²⁷: Sie geben dem Detail den Vorrang vor dem Ganzen und der Überschaubarkeit den Vorrang vor der Fülle an Informationen. Dass der Lateinunterricht Regeln und Ordnung große Bedeutung einräumt, findet seine Entsprechung in der Vorliebe autistischer Menschen für feste und identische Strukturen.

Jonas (13 Jahre):

„Das Übersetzen ist eigentlich schwer. Aber ich finde, wenn Frau [...] fragt, alle Formen [z. B. das] Perfekt. [...] Am Übersetzen gefällt mir, dass man alles der Reihe nach zusammenbauen kann. Ich gehe Wort für Wort durch. Das funktioniert eigentlich immer.“

Im Mittelpunkt des Lateinunterrichts steht das **Übersetzen** als hermeneutischer Prozess. Auch dieser Bereich des Lateinunterrichts bleibt nicht der Regellosigkeit überlassen, obwohl ein Übersetzer auch Intuition und Textgefühl benötigt: Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein methodisches Rüstzeug, das sie wie ein Geländer durch die Texterschließung führen kann: die Pendelmethode, die Konstruktionsmethode oder andere Übersetzungstechniken. All diese ermöglichen einen geordneten und systematischen Zugriff auf den Text. Die meisten Methoden, jedenfalls die alltagstauglichen, praktizieren das Bottom-up-Prinzip: Ausgangspunkt des Übersetzens sind die kleinsten Einheiten, d. h. einzelne Wörter und Wortverbindungen; von ihnen aus gedacht, erschließt sich ein Satz und letztlich der ganze Text. Aber auch das Top-down-Prinzip spielt – wenn auch in bescheidenerem Maße – eine Rolle, insbesondere bei der Vorerschließung: Bevor das eigentliche Übersetzen beginnt, werden erste Lese Früchte gesammelt, die schon eine grobe Orientierung im Text ermöglichen.

Für autistische Schülerinnen und Schüler stellt ein methodisch angeleiteter Pfad des Verstehens, besonders wenn er vom Einzelnen zum Ganzen führt, eine gute Möglichkeit dar, in geradezu automatisierter Weise einen Zugang zu Texten zu finden. Das ist für den Übersetzungserfolg ein nicht zu unterschätzender Faktor. Allerdings ist Übersetzen mehr als nur ein mechanischer Vorgang: Der Übersetzer oder die Übersetzerin muss sich immer wieder am Sinn des Gesagten orientieren, den oft nur der Zusammenhang eröffnet. Hier tun sich autistische Schülerinnen und Schüler eher schwer. Die ganzheitliche Vorerschließung bereitet, wenn sie zielgerichtet eingesetzt wird, keine Schwierigkeiten, im Gegenteil: Bestimmte Elemente aus einem Text herauszufiltern, gelingt autistischen Schülerinnen und Schülern in der Regel besonders gut.

²⁵ Vgl. Maier, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 1, Bamberg 1994, S. 177: „[...] statt des raschen Zugriffs ist, wie man sagt, ein ‚verweilendes Lesen‘ nötig, man muß den Text und seine sprachliche Struktur gleichsam unter dem Mikroskop betrachten.“

²⁶ Ebd., S. 72.

²⁷ Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel 2015, S. 30.

Simon (17 Jahre):

„Im Deutschunterricht ist es oft so, dass wir sofort Stellung zu einem Text nehmen sollen, den wir nur einmal gelesen haben. Das gibt es so in Latein nicht. Da geht es zuerst ums Verstehen. [...] In den Texten geht es oft um Sachverhalte, die man erklären kann. Wir haben aber auch schon [Liebes-] Gedichte gelesen.“

Matthis (20 Jahre):

„Es war mir oft möglich, ein Gebiet, in dem ich mich besonders gut auskenne, einzubringen. Ich interessiere mich von Kindheit an für die griechische Mythologie. Auffällig war, dass nicht alle Texte, die wir gelesen haben, [...] dahingehend korrekt waren, Originale ausgenommen.“

Übersetzen ist immer auch schon **Interpretieren**. Dennoch erhält die Interpretation von Texten im Lateinunterricht einen eigenen Raum, besonders deshalb, weil es sich bei den gelesenen Texten vorrangig um hohe Literatur handelt oder – in der Lehrbuchphase – um deren Präfigurationen.

Inhaltlich begegnet den Schülerinnen und Schülern eine große Bandbreite an Themen, wobei historische und mythologische Stoffe überwiegen. Gefühle der handelnden Personen und ihre Beziehungen zueinander sind immer wieder Gegenstand der Interpretation; doch ist es in den seltensten Fällen so, dass man einem echten Menschen in die Seele schaut²⁸: Die Figuren sind meist literarische Inszenierungen und lassen sich daher oft exemplarisch deuten.

Das Verstehen eines so fremdartigen Textes wie eines lateinischen erfolgt nicht im Schnellschritt: Vorüberlegungen helfen in den Zusammenhang hineinzufinden, eine Leitfrage gibt beim Übersetzen Orientierung und Paraphrasen und Verständnisfragen helfen dabei, den Inhalt nach dem Übersetzen zu sichern. Tiefer gehende Interpretationsfragen, die etwa auf Sach- und Werturteile abzielen, bedürfen dieses Fundaments, damit es nicht zu Irrtümern kommt.

Das interpretative Verstehen erfordert auf allen Ebenen – vom Übersetzen bis zum Urteilen – **historisches und kulturelles Hintergrundwissen**.

Für autistische Schülerinnen und Schüler, denen das Zusammenhgangsdenken schwerfällt, stellt das Interpretieren von Texten immer eine Herausforderung dar. Die Interpretationsweise, die im Lateinunterricht gepflegt wird, kommt ihnen insofern entgegen, als – angesichts der Fremdheit des Textes – keine spontanen Gefühlsäußerungen und Ersteinschätzungen eingefordert werden. Das Vorgehen ist eher analytisch und aufbauend.

Die Mehrzahl der Texte, die im Lateinunterricht gelesen und interpretiert werden, ist wegen ihrer historischen und mythologischen Themen für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung geeignet. Schwierig wird es, wenn es in ihnen um Gefühle und soziale Beziehungen geht.

Autistische Schülerinnen und Schüler haben mit der antiken Welt ein weites Feld, um ihr Expertentum auszuleben.

²⁸ Diese Nähe erfährt man nur in den Briefen Ciceros und in der Bekenntnis-Literatur seit Augustinus.

Mutter von Sebastian (12 Jahre):

„Er kann von allen Hausaufgaben [...] am besten die in Latein erledigen. Das Knobeln und Rätseln macht ihm Freude und er konzentriert sich dabei sehr, manchmal eine Stunde lang. Ihm ist es wichtig, ganz exakt zu sein, und er lässt sich meist nicht auf anderes ein, bis er fertig ist.“

Neben den fachlichen fördert der Lateinunterricht auch **personale Fähigkeiten**, vor allem das präzise, gründliche, systematische, konzentrierte und geduldige Arbeiten.

Für diese Arbeitstugenden bringen autistische Schülerinnen und Schüler oftmals die geeigneten Voraussetzungen mit: Sie neigen zu festen Verhaltensmustern, die ein geordnetes und akkurates Arbeiten in gewisser Weise anbahnen, und sind durchaus geübt darin, an einer Tätigkeit festzuhalten: „Während man früher davon ausgegangen ist, dass Kinder mit Autismus generell eine verkürzte Aufmerksamkeits-spanne haben, lässt sich diese Aussage heute so nicht mehr halten. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder mit Autismus durchaus in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit lange und konzentriert auf etwas zu richten. Und wer Kinder mit Autismus kennt, weiß, dass sie sich zum Teil stundenlang mit einer bestimmten [...] Tätigkeit beschäftigen können.“²⁹

Jonas (13 Jahre):

„Ich arbeite am liebsten allein.“

Simon (17 Jahre):

„Im Unterricht[sgespräch] sind die anderen meist schneller. Darum arbeite ich gern für mich.“

Matthis (20 Jahre):

„In Latein konnte ich mein eigenes Ding machen.“

Im Lateinunterricht werden alle **Sozialformen** des Lernens praktiziert. Als ein Fach, das jede Schülerin und jeden Schüler in die Lage versetzen will, sich eigenständig mit einem Text auseinanderzusetzen, bevorzugt es aber die Einzelarbeit. Anders als andere Sprachfächer zielt der Lateinunterricht nicht darauf ab, eine spontane Kommunikation mit Zeitgenossen einzuüben, sondern vielmehr eine historische Kommunikation mit Menschen anderer Zeiten.³⁰

Das ungestörte „Brüten“ über einem Text oder einer Aufgabe liegt Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Sie können ungestört nach ihrem eigenen System arbeiten.

²⁹ Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel 42015, S. 30.

³⁰ Vgl. Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009, S. 37: „Tatsächlich ist nicht zu leugnen, dass Lateinunterricht in mancher Hinsicht „leichter“ ist als moderner Fremdsprachenunterricht: Es gibt [...] keine lästige Gruppenarbeit zur Erstellung von dialogischen Szenen, [...] kurzum: weder nennenswerte aktive mündliche Sprachproduktion noch Zwang zur kommunikativen Kompetenz. Man muss sich aber davor hüten, Latein den Ruf eines Hortes für introvertierte [...] Knobelfreunde unter den Schülern zu verleihen. Latein ist eine natürliche Sprache und sollte auch die echten Sprachfreunde unter Schülern [...] ansprechen.“

Theißen (13 Jahre):

„Ich fand und finde es gut, dass wir in Latein viel aufschreiben. Die Übersetzung und auch sonst alles. [...] Wenn ich es aufgeschrieben habe, kann ich besser mitmachen. Ich bin schneller dabei.“

Der im Lateinunterricht am intensivsten genutzte **Lernkanal** ist der visuelle, und zwar vor allem das Lesen: Der Umgang mit Texten, Aufgaben und Übungen bestimmt das Unterrichtsgeschehen. Auch das Arbeitsprodukt von Schülerinnen und Schülern ist meist ein schriftliches; insbesondere beim Übersetzen reicht Mündlichkeit in der Regel nicht aus. Im besten Fall wird das Ergebnis der Übersetzungsarbeit für alle gut sichtbar im Klassenraum gezeigt: So wird kein Detail übersehen.

Bildliche Darstellungen spielen im Lateinunterricht eine große Rolle: Das Gelesene soll möglichst anschaulich werden. Insbesondere der textbegleitende Comic erlebt derzeit einen wahren Boom.³¹ Auch in Vokabelbüchern³² und in Grammatiken³³ treten visuelle Hilfen und Impulse immer häufiger unterstützend hinzu.

Der hohe Anteil an Schriftlichkeit im Lateinunterricht ist für autistische Schülerinnen und Schüler, die vorzugsweise visuell lernen, eine gute Unterstützung: Es wird nicht nur gesagt, worum es geht, es wird auch in Worten gezeigt. Sicherlich wäre eine gegenständlich ausgerichtete Anschaulichkeit noch hilfreicher; immerhin können bildliche Darstellungen einen gewissen Ausgleich schaffen.

Matthis (20 Jahre):

„Es gab immer feste Regeln. Herr [...] hat uns am Anfang auf Latein begrüßt, dann hat er die Vokabeln abgefragt usw. [...] Ich war froh, als er wieder da war und wir wieder Latein hatten, weil bei Herrn [...] immer alles ganz und gar systematisch und klar war. Das fanden alle gut.“

Die Struktur des Lateinunterrichts ist – wahrscheinlich stärker als die manch anderer Fächer – von **Ritualen** geprägt: Es gibt eine lateinische Begrüßung, regelmäßig werden Vokabeln abgefragt und in Tests geprüft, neue Grammatik wird im Grammatikordner gesichert, auf die Einführung von Grammatik folgt das Üben, bestimmte Übungsformen wiederholen sich, das Übersetzen folgt festen Regeln etc. All diese Rituale sind Mittel der Lerneffizienz, aber auch Ausdruck des Selbstverständnisses des Fachs: Latein zeigt sich auch in seiner Form systematisch und geregelt.

Rituale und festgelegte Strukturen, wie sie der Lateinunterricht zumeist bietet, sind für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung eine große Unterstützung beim Lernen. Für sie ist es schwierig, sich auf ungewohnte Situationen einzustellen.

³¹ Vgl. Hellmich, Michaela: Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre. Göttingen 2012. Jesper, Ulf: Ich bitte um Gnade, Caesar. Cicero, Pro Ligario. Bamberg 2012. Hennebühl, Rudolf: Ovid. Metamorphosen. Bd. I, Bad Driburg 2014.

³² Vgl. Utz, Clement (Hrsg.): adeo-Norm. Norm, Bamberg 2001. Dazu theoretisch: Schirok, Edith: Wortschatzarbeit. In: Keip, Marina; Doepner, Thomas: Interaktive Fachdidaktik Latein. Bamberg 2010, S. 18-22.

³³ Vgl. Pfaffel, Wilhelm; Braun, Carola: forma. Lateinische Grammatik. Bamberg 2011.

Max: „Sic libenter puer Romanus essem.“

Von einem besonderen Schüler namens Max berichtet Silke Reimers. Er ist Autist, hochbegabt und zeigt außerordentliches Interesse am Fach Latein:

„Max stellte sich als Herausforderung heraus, aber nicht als die, die ich erwartet hatte. Aufgrund der für ihn bereitgestellten Bedingungen, die sich schnell als selbstverständlich in den Schulalltag integrieren ließen, konnte sich Max von Beginn an den intellektuellen Herausforderungen stellen. [...]

Im Herbst, also nach bereits zwei, drei Monaten Lateinunterricht, schrieb er kleine lateinische Geschichten, fing an mir kurze Mails auf Latein zu schicken; zu Weihnachten bekam ich ein selbst komponiertes Latein-Lied geschenkt. Im Frühjahr dieses Jahres beherrschte er bereits die gesamte lateinische Grammatik. [...]

Er schrieb mir nun fast täglich immer länger werdende Mails, immer auf Latein. Ich habe einige Sätze zurück ins Deutsche übersetzt und meinen Leistungskursschülern vorgelegt, die nicht in der Lage waren, sie korrekt ins Lateinische zu übertragen. [...]

Er kam nach jeder Stunde mit der Bitte zu mir, ihm neue Grammatik zu erklären. Als er wie gesagt im Frühjahr alle Grammatikstrukturen beherrschte, alle Tempora, alle Deklinationen, Stoff also, den die anderen Schüler nicht nach 6 Schuljahren beherrschen, war er so frustriert, dass er sich selbst eigene Grammatiken ausdachte und selbst Tabellen erstellte. So erfand er die u-Konjugation, die er in seinen Geschichten und Mails auch als uns beiden bekannt voraussetzte und benutzte. [...]

Da Max die Texte im Lehrbuch schon alle übersetzt hat, kann er sich mit eigenen Aufgaben beschäftigen. Er langweilt sich nicht, sondern sucht sich eigene Herausforderungen. Er liest in einer kleinen Lateinlektüre, während die anderen in Gruppen übersetzen. Oder er schreibt eigene Texte. [...]

Max ist ein ungewöhnliches Kind. [...] Seine Freude an Latein ist so enorm und ansteckend, dass ich selbst Latein zum ersten Mal nicht als Unterrichtsfach wahrnehme, sondern als Kommunikationsmittel. Ein Kommunikationsmittel, das mir die Kommunikation mit einem außergewöhnlichen Kind ermöglicht.“

Reimers, Silke: Max – der Übergang eines Schülers mit Autismus, Hörbehinderung und Hochbegabung von der Grundschule zur Oberschule – Teil II. In: Sonderpädagogik in Berlin, Heft 2/2013, S. 10-14.

4 Herausforderungen und Maßnahmen im Lateinunterricht

4.1 Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung unterrichten

Auch wenn das Fach Latein aus vielen Gründen für Schülerinnen und Schüler mit Autismus geeignet ist, so gibt es doch auch Probleme und Schwierigkeiten.

Der folgende Bericht eines Lateinlehrers über das Lernverhalten eines Sechstklässlers mit einer Autismus-Spektrum-Störung gibt ein Beispiel dafür:

„Tatsächlich bereitet ihm das Fach kaum Schwierigkeiten. Im Gegenteil, er gehört zu den Leistungsstärkeren in der Gruppe.

Er braucht zwar etwas länger als andere sehr gute Schüler der Lerngruppe, um neu eingeführte Grammatik zu erfassen. Hat er das jeweilige Phänomen dann aber verinnerlicht, ist er in der Lage, sehr – fast schon erschreckend – schnell Aufgaben zu lösen und Texte zu übersetzen, und zwar mit wenigen Fehlern. Zum Teil ist er doppelt so schnell wie andere seines Leistungsniveaus.

Ähnliches gilt für das Lernen der Vokabeln. Er lernt sie manchmal dann, wenn er früher fertig ist und beherrscht sie (nachhaltig!) nach kurzen Lernphasen, während die anderen noch arbeiten. Zudem fallen seine – gemessen an seinem Alter / seiner Entwicklungsstufe – ausgesprochen intelligenten Eselsbrücken für einzelne Vokabeln auf. [...]

Probleme treten eher außerhalb des Sprachlichen / Fachlichen auf. So scheint es für ihn eine Tortur zu sein, mit anderen arbeiten zu müssen. Womöglich sind sie ihm zu langsam. Er reagiert auffällig sensibel auf eigene Fehler und zeigt kein Verständnis für Fehler anderer, deren Ursprung ihm sich nicht sofort zeigt.

Auch bei Interpretationsansätzen, bei denen die Schüler sozial-empathische Fähigkeiten / Einstellungen einbringen sollen, arbeitet er äußerst motiviert mit, nur sind seine Beiträge im Hinblick auf ethisch-sozial-moralische Normen so gut wie nie angemessen. [...]"

Die Schwierigkeiten, die dieser Schüler im Fach Latein hat, teilt er mit der Mehrheit der autistischen Schülerinnen und Schüler. Nicht selten treten aber

noch weitere Probleme hinzu. Sie können alle Bereiche des Lateinunterrichts erfassen.

Was bereitet dir / Ihnen im Lateinunterricht Schwierigkeiten?

Jonas (13 Jahre):

„Ich kann mir die meisten Vokabeln einfach nicht merken. [...] Es ist richtig schwer, sich mehrere Bedeutungen zu merken.“

Sascha (16 Jahre):

„Das Wörterbuch, es hat zu viel Auswahl.“

Moritz (13 Jahre):

„Formen im Text nicht eindeutig.“

Tom (15 Jahre):

„Dass es fast immer verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten gibt und man immer herausfinden muss, welche passt.“

Mark (16 Jahre):

„Schwierig im Sinne, dass ich Probleme habe, sind vor allem die Themen, die wir lesen. Ich würde gern einfach nur übersetzen und nicht ständig Fragen beantworten, warum wer was gemacht hat.“

Eric (17 Jahre):

„Über den Text sprechen und Standbilder erstellen. [...] Stilmittel (Wirkung).“

Die Schwierigkeiten, denen autistische Schülerinnen und Schülern im Lateinunterricht begegnen, sind vielfältig: Sie reichen von fachlichen über strukturelle bis hin zu motivationalen und sozialen Problemen. Die Liste auf Seite 23 gibt einen Überblick über die Herausforderungen im Lateinunterricht, die aufgrund der Symptome des Autismus besonders relevant sind; diese spezifischen Probleme sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Dabei wird nach diesem Schema vorgegangen:

1. Zunächst wird eine unterrichtliche **Herausforderung** beschrieben: Dies geschieht durch ein **Fallbeispiel**, das seinen Ursprung in einer tatsächlichen Begebenheit hat, aber auf den wesentlichen Kern reduziert worden ist.
2. Das Beispiel erfährt dann eine **Erläuterung**, die den Bezug zu den generellen Merkmalen des Autismus herstellt.
3. Schließlich werden konkrete didaktische und methodische **Maßnahmen** beschrieben, die helfen können, die jeweilige Herausforderung im Unterrichtsalltag zu bewältigen.

	Bereich
Herausforderung	Fallbeispiel
	Erläuterung
Maßnahme	

Fachliche Herausforderungen

Wortschatz

1. Vokabeln lernen
2. Bedeutungen verstehen
3. Vokabeln abgefragt werden
4. Mit dem Wörterbuch arbeiten

Grammatik

5. Neue Grammatik verstehen
6. Neue Grammatik anwenden
7. Das Tafelbild abschreiben

Übersetzen

8. Geeignete Texte lesen
9. Einen Text vorerschließen
10. Übersetzungsmethoden anwenden
11. Sinnorientiert übersetzen
12. Sprachliche Regeln beachten
13. Mehrdeutige Formen bewältigen
14. Mit Leerstellen umgehen
15. Mit metaphorischen Bedeutungen umgehen
16. Kommentierungen verstehen
17. Übersetzungskrisen überwinden
18. Die Übersetzung fixieren

Interpretieren

19. Einen Text zusammenfassen
20. Interpretationsaufgaben lösen:
 - texterschließende Aufgaben
 - bewertende Aufgaben
 - Phantasie erfordernde Aufgaben
 - kreativ-produktive Aufgaben
21. Stilmittel erkennen
22. Stilmittel deuten
23. Sachwissen einbringen

Strukturelle Herausforderungen

24. Im Offenen Unterricht mitarbeiten
25. Hausaufgaben erfassen
26. Hausaufgaben erledigen

Motivationale Herausforderungen

27. Sich uninteressanten Aufgaben widmen

Soziale Herausforderungen

28. Ergebnisse im Plenum auswerten
29. Andere korrigieren und anderen etwas erklären
30. Sich von anderen korrigieren und etwas erklären lassen

1.	Vokabeln lernen
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler sollen neue Vokabeln lernen, darunter auch <i>errare</i> (umherirren, sich irren), <i>oppidum</i> (Stadt).</p> <p>Hannes, ein autistischer Schüler, hat große Mühe, sich die Bedeutungen zu merken; vor allem die Bedeutung <i>Stadt</i> für <i>oppidum</i> will nicht in den Kopf. Bei <i>errare</i> kann er sich nur eine Bedeutung merken.</p>
	<p>Dass Hannes sich die Bedeutungen der lateinischen Wörter nicht merken kann, hat seine Ursache darin, dass Autisten Sprache zumeist unter streng logischen Gesichtspunkten betrachten und dabei an Grenzen stoßen, die das Lernen blockieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für Hannes ist es unlogisch, dass ein Wort wie <i>errare</i> gleich zwei Bedeutungen haben kann. - In gleicher Weise ist es für ihn unlogisch, dass es scheinbar zwei Wörter, nämlich <i>oppidum</i> und <i>urbs</i>, für nur eine Bedeutung (<i>Stadt</i>) geben kann. - Dass das Wort <i>oppidum</i> so viel wie <i>Stadt</i> bedeutet, erscheint Hannes zudem willkürlich; es gibt aus seiner Sicht keine nachvollziehbare Regel für die Kombination dieser Wörter. - Die Bedeutung <i>sich irren</i> bereitet Hannes deshalb besondere Schwierigkeiten, weil es sich um einen wenig konkreten und wenig anschaulichen Begriff handelt: Autisten können metaphorische Begriffe nur schwer erfassen (→ S. 39).
Maßnahme	<ul style="list-style-type: none"> - Es genügt, wenn Hannes für jedes Wort eine Bedeutung lernt. Vokabelgleichungen sind in seinem Fall erlaubt: <i>errare</i> = <i>irren</i>. - Hannes lernt für jede Vokabel eine andere Bedeutung: <i>oppidum</i> = <i>Kleinstadt</i> / <i>urbs</i> = <i>Großstadt</i>, <i>nam</i> = <i>denn</i> / <i>enim</i> = <i>nämlich</i>, <i>et</i> = <i>und</i> / <i>atque</i> = <i>sowie</i>. - Hannes benötigt Unterstützung dabei, die Wörter zu verbinden: Etymologien, Fremdwörter (<i>error</i>) und Eselsbrücken helfen. Erklärungen treten hinzu: <i>sich irren</i> (= <i>im Kopf umherirren</i>). Wörter ohne erkennbaren Zusammenhang lassen sich mit einer Mischung aus Deutsch und Latein verbinden: „Eutin ist ein <i>oppidum</i> mit 16.700 Einwohnern.“ - Schwer zu lernende Bedeutungen werden durch Zeichnungen anschaulich gemacht.

2.	Bedeutungen verstehen
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler sollen neue Vokabeln lernen, darunter auch <i>errare</i> (<i>umherirren, sich irren</i>) und <i>oppidum</i> (<i>Stadt</i>).</p> <p>Jan, ein autistischer Schüler, kann alle Vokabeln und ihre Bedeutungen sofort fehlerfrei und vollständig aufsagen. Nachfragen dazu, was mit einzelnen Bedeutungen (z. B. <i>umherirren</i>) gemeint ist, kann er dagegen nicht beantworten.</p>
	<p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung wie Jan können Wörter häufig schnell erkennen und behalten, deren Bedeutung aber nicht in gleicher Geschwindigkeit erfassen. Man bezeichnet dieses Verhalten als Hyperlexie.</p>
Maßnahme	<p>Um die Lücke zwischen Erkennen und Erfassen zu schließen, benötigt Jan Unterstützung: „Aufgrund der visuellen Stärken autistischer Personen empfiehlt es sich oft, geschriebene Worte mit konkreten visuellen Hilfen [...] zu verknüpfen [...], um so deren Bedeutung klarer hervorzuheben.“³⁴ Vokabeln müssen also möglichst anschaulich eingeführt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrkraft demonstriert die Bedeutungen nach Möglichkeit durch Mimik und Gestik. - Jan erhält eine Kopie der Seite aus dem Vokabelbuch. Die Lehrkraft hat darauf immer wieder Piktogramme gezeichnet, die das Gemeinte veranschaulichen.

³⁴ Dodd, Susan: Autismus. Heidelberg 2007, S. 214.

3. Vokabeln abgefragt werden	
Herausforderung	<p>In einem Internet-Forum schreibt ein autistischer Schüler über seine Erfahrungen bei einem Spiel, das im Unterricht regelmäßig gespielt wird:⁵⁵</p> <p>„Im Lateinunterricht spielen wir immer ein Spiel bei dem ich mich unglaublich weiger. Es ist eine Vokabelspiel. Es läuft so, dass einer sich hinter einen stellt. Unsere Lehrerin sagt uns ein deutsches Wort und wer als erstest das lateinische Wort sagt geht ein Platz weiter. Für mich ist dieses Spiel Stress pur. Entweder steht jemand hinter mir oder ich stehe hinter jemanden. Das ist mir zuviel Nähe. Dann muss ich ständig den Platz wechseln und ich sehe den Raum immer aus einer anderen Perspektive, das bringt mich völlig aus dem Gleichgewicht und ich rebelliere immer wieder gegen dieses Spiel. Außerdem kenne ich immer alle Vokabeln, aber selten schaffe ich es so schnell zu antworten. Meistens nur dann, wenn der anderen Person die Vokabel gar nicht einfällt. Weil ich dann länger Zeit habe. Ich hasse dieses Spiel, aber ich konnte mich bislang nicht wehren, dass es gespielt wird ... Einfach nicht mitmachen geht nicht, weil es zum Unterricht gehört ... ich hab schon versucht einfach nicht mitzuspielen ... mittlerweile mache ich es einfach so, dass ich gar nichts mehr sage. Ja, das sehe ich ja auch so, dass ich mich nicht beweisen muss, aber die Lehrerin will, dass wir das spielen, sie will sicher schauen wieviel die anderen wissen.“⁵⁶</p> <p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben Probleme damit, wenn sich eine Situation plötzlich ändert und sie spontan viele neuer Reize verarbeiten müssen. Es gelingt ihnen nicht, die Aufmerksamkeit schnell auf das Wesentliche zu lenken. Der Schüler aus dem Internet-Forum weiß zwar alle Vokabeln, aber die sich ständig wandelnde Situation überfordert ihn. Hinzu kommt der kompetitive Druck, der durch das Spiel aufgebaut wird.</p> <p>Körperliche Nähe ist für viele Autisten schwierig, besonders dann, wenn sie von anderen ausgeht; das gilt selbst für Eltern.</p>
Maßnahme	<p>Die im Lateinunterricht beliebten Vokabelspiele, die Bewegung in das ansonsten ruhige und kognitive Fach bringen, sind für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung ungeeignet, selbst wenn es feste Regeln gibt: Sie erleben in jedem Fall ein Chaos.</p> <p>Geeignet ist dagegen folgendes Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine Person (in der Regel die Lehrkraft) fragt ab. - Sie steht immer am selben Platz im Klassenraum. - Es herrscht möglichst wenig Zeit-, Wettbewerbs- und Notendruck. - Das abzufragende Wort wird möglichst angeschrieben.

⁵⁵ Der Text ist orthographisch nicht fehlerfrei. Wie das Spiel, das beschrieben wird, genau abläuft, ist nicht ganz klar.

⁵⁶ Quelle: http://autismus.ra.unen.de/archiv/topic_1996_1.html [aufgerufen am 1.4.2015]

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.

5. Neue Grammatik lernen	
Herausforderung	<p>Die Lehrerin hat für die heutige Stunde geplant, das Relativpronomen einzuführen. Sie schreibt dazu einen Satz an die Tafel, der bereits eine neue Form enthält. Kaum hat sie den Blick freigegeben, ruft Adrian, ein autistischer Schüler, laut: „Nein! Keine neue Grammatik!“</p> <p>Adrian verharrt in seiner Protesthaltung und weigert sich mitzuarbeiten.</p> <p>Adrians Reaktion hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass ihm, wie vielen Autisten, Konstanz und Unveränderlichkeit besonders wichtig sind. Neuerungen, Änderungen und Ergänzungen werden als Störung eines Ordnungssystems empfunden, das Sicherheit gibt. Das gilt auch für das System Sprache.</p>
Maßnahme	<p>Für Adrian ist es besonders wichtig, dass er nicht den Überblick verliert. In einem Lehrgang wie dem im Fach Latein muss es notwendigerweise Schritt für Schritt vorangehen, damit keine Überforderung eintritt. Damit Adrian nicht den Eindruck gewinnt, das Fach sei ein Fass ohne Boden, kann zu folgenden Maßnahmen gegriffen werden:</p> <p>Adrian erhält von Beginn des Lehrgangs an eine Übersicht über das gesamte Spektrum der lateinischen Grammatik – entweder in Form einer kleinen Tabelle (→ unten) oder einer ausführlichen Systemgrammatik. Vielleicht genügt auch das (allerdings nicht systematische) Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs. Hilfreich ist es, Adrian in einer vorausgehenden Stunde das neue grammatische Phänomen anzukündigen.</p>

Wortart	Formen					Verwendung						
Substantive	a	o	u	e	3.	Nom.	Gen.	Dat.	Akk.	Abl.		
Adjektive	a	o			3.	KNG						
Steigerung	ior, ius		issimus		Spez.	Komparativ	Relativ	Superlativ	Elativ			
Pronomina	ego, ...	se	hic, ille, idem, ipse, is		meus, ...	Personal	Reflexiv		Demonstra.	Poss.		
	qui	qui, quis	(ali)quis, quidam, ...		tantus, ...	Rel. (RSA)	Inter. (dir./indir.)		Indefinit	Korrel.		
Numeralia	Grundzahlen		Ordnungszahlen									
Verben	a	e	i	kons.	esse ire velle ferre fieri Depon.	Präs.	Impf.	Fut. I	Perf.	Plqf.	Fut. II	
				Aktiv			Passiv					
	Indikativ		Konjunktiv			Imperativ						
			im HS			im NS						
	Infinitiv			Part.		Gerundium						
nominal	Acl		Ncl		PC	Abl. abs.		Gerundivum				
Adverbien	iter	e	Spez.									
Steigerung	ius		issime			Komparativ	Relativ	Superlativ	Elativ			
Präpositionen	ad, ante, apud, contra, extra, inter, per, post		a/ab, cum, de, e/ex, pro, sine		in, sub	m. Akk.		m. Abl.		m. Akk. o. Abl.		
Konjunktionen	et, neque, aut, sed, nam, tamen, ...											
Subjunktionen	postquam ...	quia, ...	si ...	ut	temporal	kausal	kondizional	konsekutiv				
	ut, ...	quamquam, ...	cum, ...		final	konzessiv	adversativ					

Quelle: <http://www.jesper-jesper.de/iqsh/grammatik/grammatik-wiederholen/> [aufgerufen am 23.3.2016]

6.	Neue Grammatik anwenden
Herausforderung	<p>Neue Grammatik ist eingeführt: die Formen und die Funktion des Akkusativs der a- und o-Deklination; als Musterwörter dienten <i>servus</i> und <i>puella</i>. An der Tafel sind die Endungen <i>-am</i> und <i>-um</i> sowie <i>-os</i> und <i>-as</i> deutlich markiert. Nun schließt sich eine Übung an: Die Schülerinnen und Schüler sollen aus dem Lektionstext alle Akkusative heraussuchen. Es befinden sich folgende im Text: <i>servam, dominum, murum, vias, servos, Corneliā, puellas, servas, linguam</i>.</p> <p>Elias, ein autistischer Schüler, findet sie alle; zusätzlich aber auch <i>cras, etiam, nam, numquam und tum</i>. Manuel, ein anderer autistischer Schüler, schreibt nur <i>servos, puellas</i> und <i>servas</i> heraus.</p> <p>Elias ist ein Beispiel dafür, dass manche Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung dazu neigen, eine Regel in übertriebener Weise zu generalisieren: Elias überträgt die Akkusativ-Merkmale auf alle Wörter, unabhängig davon, ob sie Substantive sind oder nicht.</p> <p>Manuel dagegen zeigt ein anderes typisches Verhalten: Er bindet die Akkusativ-Endung aufs Engste an die Musterwörter; er wendet die Regel in übertriebener Weise selektiv an.</p> <p>„Übeneralisierung und Hyperselektivität sind zwei Seiten derselben Medaille: der Mangel an Zusammenhang.“⁵⁷</p>
Maßnahme	<p>Die autistische Schülerinnen und Schüler brauchen Zusatzinformationen, die für viele andere selbstverständlich sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Regel gilt nur bei Nomen und nicht bei Adverbien und Verben. - Die Regel gilt nicht nur bei <i>servus</i> und <i>puella</i>, sondern auch bei anderen Nomen, z. B. <i>murus, via, Lydia</i> etc. <p>Regeln müssen überdeutlich formuliert sein und auch Selbstverständliches beinhalten.</p>

⁵⁷ Vermeulen, Peter: Über autistisches Verhalten. Gent 2012, S. 45.

7.	Das Tafelbild abschreiben
Herausforderung	<p>Der Acl ist eingeführt; die neuen Regeln und Beispiele stehen an der Tafel. Die Lehrkraft gibt den Auftrag, das Tafelbild abzuschreiben und in den Grammatikordner zu heften.</p> <p>Lennart, ein autistischer Schüler, hat Schwierigkeiten anzufangen. Er ist mit anderen Dingen beschäftigt und wird von der Lehrkraft mehrfach ermahnt, mit der Arbeit zu beginnen. Das geschieht nur zögerlich. Am Ende der Unterrichtsphase ist das Ergebnis unvollständig und kaum leserlich.</p> <p>Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung haben oftmals keine ausgeprägte Feinmotorik: „Viele halten den Stift merkwürdig und gehen unbeholfen mit dem Schreibgerät um. Andere wollen oder können nur mit einem ganz bestimmten Stift schreiben und verweigern sich dem ganzen Schreibprozess, wenn der Lieblingsstift nicht da ist.“⁵⁸ Das Schreiben wird als Last empfunden und darum lieber gemieden. Druck senkt die Motivation zusätzlich (→ S. 60).</p>
Maßnahme	<p>Lennart braucht neben einer druckfreien Lernatmosphäre Alternativen dafür, wie er die Informationen des Tafelbildes sichern kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er erhält ein Raster, in das die Informationen eingetragen werden. - Er erhält die entsprechende Seite aus dem grammatischen Begleitband als Kopie und soll die Informationen, die an der Tafel stehen, auf dem Zettel unterstreichen. - Er darf einen Computer benutzen und das Tafelbild abtippen. - Er darf das Tafelbild fotografieren und es auf seinem Rechner speichern.

⁵⁸ Schuster, Nicole: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart 2013, S. 92.

8. Geeignete Texte lesen	
Herausforderung	<p>Am Ende der 9. Klasse werden im Rahmen des Lektüreunterrichts Texte aus der Vulgata (Joseph-Geschichte), einige <i>Phaedrus</i>-Fabeln, die Hannibal-Biographie des Nepos sowie ausführlich Caesars <i>Bellum Gallicum</i> (Helvetierkrieg) gelesen. Im folgenden Jahrgang stehen dann die Vesuv-Briefe des Plinius, zwei Metamorphosen Ovids (Lykische Bauern sowie Apoll und Daphne), Ciceros Verres-Reden, Catulls Lesbia-Gedichte und Vergils <i>Aeneis</i> auf dem Programm.</p> <p>Robert, ein autistischer Schüler, bewältigt diese Texte unterschiedlich gut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die größten Schwierigkeiten hat er bei den Catull-Gedichten; obwohl er ein guter Übersetzer ist, erbringt er keine ausreichenden Leistungen: Die Texte und ihre Aussagen bleiben ihm verschlossen. Problematisch sind in gleicher Weise die <i>Phaedrus</i>-Fabeln (insbesondere die vom Wolf und dem Lamm). - Auch bei der Ovid- und Vergil-Lektüre gibt es Probleme; allerdings weniger beim Übersetzen und dem unmittelbaren Textverständnis als bei der vertiefenden Interpretation: Die Motive der Handelnden zu erfassen, fällt Robert schwer. Ähnlich ist es bei der Joseph-Geschichte. - Vollkommen unproblematisch sind die Plinius-, Caesar- und v. a. die Nepos-Lektüre. Der darstellende und sachliche Stil des Nepos kommt Robert sehr entgegen. Auch Ciceros argumentativer Gedankengang bereitet ihm prinzipiell keine Verständnisprobleme.
	<p>Sich eine Vorstellung davon zu machen, was in anderen Menschen vorgeht, gelingt vielen Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung nur unzureichend: Die innere Welt anderer bleibt ihnen verschlossen, wenn sie nicht offenkundig zum Ausdruck kommt. Texte, die einen Perspektivwechsel und Empathie erfordern, sind darum für sie oft schwer verständlich: Motive und Gefühle, die sich indirekt, etwa in Handlungen, äußern, werden nicht wahrgenommen. „Objektivere“ Texte, in deren Mittelpunkt stringente Handlungen, klare Fakten oder eine logisch gut nachvollziehbare Argumentation stehen, sind dagegen leichter verständlich.</p>
Maßnahme	<p>Bei der Textauswahl ist vieles zu beachten: formale Vorgaben, didaktische Ziele und die Interessen der Lerngruppe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für Robert sind narrative, darstellende oder argumentative Texte die passende Wahl. - Bei der Ovid-, Vergil- und Vulgata-Lektüre müssten die auf Empathie zielenden Interpretationsaufgaben ersetzt werden (→ S. 46 f.). - Catull und <i>Phaedrus</i> sollten mit Rücksicht auf Robert nur eingeschränkt gelesen werden.

Welche Texte sind geeignet?

Die folgende Liste benennt Texte, die Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung inhaltlich in der Regel gut zugänglich sind.³⁹

Text	Zugänglichkeit
Caesar: Bellum Gallicum I 1-30 (Helvetierkrieg)	😊😊😊
Caesar: Bellum Gallicum IV 20-38 (Britannienfeldzug)	😊😊😊
Cicero: De re publica	😊😊😊
Cicero: In Verrem z. B. II 72-73 (Raub des Diana-Kultbildes)	😊😊
Cicero: Pro Ligario z. B. 2-5 (Vorstellung des Ligarius)	😊
Cicero: Pro Sestio z. B. 91 f. (Entstehung des Gemeinwesens)	😊😊😊
Curtius Rufus: Historiae Alexandri Magni Macedonis	😊😊
Historia Apollonii regis Tyri	😊
Nepos: De viris illustribus XXIII (Hannibal)	😊😊
Ovid: Metamorphosen I 1-88 (Vom Chaos zum Kosmos)	😊😊
Ovid: Metamorphosen I 89-150 (Vier Weltzeitalter)	😊
Plinius: Epistulae VI 16 (Vesuv-Ausbruch I)	😊😊😊
Plinius: Epistulae VI 16 (Vesuv-Ausbruch II)	😊😊
Seneca: Epistula moralis 1 (Zeit)	😊😊😊
Seneca: Epistula moralis 16 (Philosophie)	😊😊
Seneca: Epistula moralis 47 (Sklaverei)	😊😊
Sallust: De coniuratione Catilinae	😊😊
Tacitus: Germania	😊😊
Vulgata, 1 Samuel 17 (David und Goliath)	😊😊😊

³⁹ Der Bewertung basiert auf Beobachtungen von 12 Kolleginnen und Kollegen und ist daher nicht repräsentativ. In die Liste wurden nur die Texte aufgenommen, deren Zugänglichkeit in mindestens drei Fällen bestätigt wurde. Drei 😊 stellen das Höchstmaß der Bewertung dar.

9. Einen Text vorerschließen	
Herausforderung	<p>Es soll ein Lehrbuch-Text gelesen werden, in dem ein Triumphzug beschrieben wird. Der Lehrer liest den Text vor und fragt die Schülerinnen und Schüler anschließend danach, was sie schon verstanden haben: Jeder soll drei wichtige Informationen aufschreiben.</p> <p>Patrick, ein autistischer Schüler, kann diese Aufgabe nicht lösen. Er beginnt stattdessen mit der Übersetzung des Textes.</p>
	<p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung können nur schwer zwischen solchen Informationen unterscheiden, die wichtig, und solchen, die unwichtig sind: Alles ist von gleicher Bedeutung. Patrick geht es so: Er sieht zwar alles, was der Text bietet, kann aber keine Entscheidung darüber treffen, was Vorrang hat. Grund dafür ist sein „Mangel an Zusammenhangsdenken“⁴⁰.</p>
Maßnahme	<p>Patrick braucht andere Arbeitsaufträge, um sich den Text zu erschließen; dann wird er unter Umständen seine Mitschülerinnen und Mitschüler sogar an Erkenntnissen übertreffen. Für ihn sind zugespitzte Aufträge geeignet, die an definierte Merkmale gebunden sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Nennt alle Personen und Gegenstände, die im Text genannt werden.“ - „Nennt die Stellen, an denen Dinge aufgezählt werden.“ - „Nennt alle Adjektive, die im Text vorkommen.“ - „Nennt Hinweiswörter, die den Ablauf des Triumphzuges beschreiben.“ - „Beschreibt anhand der Verben, wie das Volk reagiert.“ - „Sucht heraus, was wir über den Feldherrn erfahren.“


⁴⁰ Vermeulen, Peter: Über autistisches Verhalten. Gent 2012, S. 11.

10.	Übersetzungsmethoden anwenden
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler übersetzen den ersten Satz aus Caesars <i>Bellum Gallicum</i>: <i>Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur</i>. Um die Herausforderung zu bewältigen, fragt die Lehrkraft zunächst nach Prädikaten und Subjekten im Hauptsatz und in den Nebensätzen.</p> <p>Felix, ein autistischer Schüler, kann den langen Satz (21 Wörter) nicht gut überblicken: Er folgt dem Auftrag der Lehrkraft und springt von einem Wort zum anderen und kommt besonders bei den Subjekten zu verschiedenen Lösungen, die er immer wieder verwirft. Bei den Prädikaten kann er <i>est</i> und <i>divisa</i> in kein korrektes Verhältnis setzen.</p>
	<p>Auch wenn ein Satz eine abgeschlossene Einheit ist, die nach bestimmten Regeln aufgebaut ist, kann es für einen Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung schwierig sein, ihn in Gänze zu erfassen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn überblickshaft gearbeitet wird: Die Situation gerät dadurch außer Kontrolle, wirkt regellos. Kontrolliertes Lesen ist eher gegeben, wenn die Reihenfolge der Wörter beachtet wird.</p>
Maßnahme	<p>Felix wird es besser gelingen, den Satz zu übersetzen, wenn er in geordneter Weise linear übersetzt: geradezu automatisch Wort für Wort, der Reihe nach. Der Text lässt dies weitgehend zu:</p> <p><i>Gallien ist ganz geteilt in Teile drei, deren einen bewohnen die Belger, einen anderen die Aquitaner, den dritten, die ihrer mit Sprache Kelten, mit unserer Gallier genannt werden.</i></p> <p>In einem zweiten Schritt wird diese Übersetzung dann umformuliert, sodass gutes Deutsch entsteht und der Sinn des Satzes deutlicher erkennbar wird.</p>

11.	Sinnorientiert übersetzen
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler übersetzen im Plenum einen Text. Darin heißt es: <i>Marcus: „Tune me amas?“ - Claudia: „Te amo.“</i> Ein Schüler übersetzt zutreffend: <i>Marcus sagt: „Liebst du mich?“ - Claudia antwortet: „Ja.“</i></p> <p>Hendrik, ein autistischer Schüler, meldet sich und korrigiert: <i>„Da waren drei Fehler drin. Sagt und antwortet müssen gestrichen werden und Ja ist auch falsch; es muss heißen: Ich liebe dich.“</i></p>
	<p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung beschränken sich oft auf die Informationen, die auch tatsächlich vorliegen. In welchem Zusammenhang sie stehen und welchen Einfluss dieser auf das rechte Verständnis der Informationen hat, gerät dabei aus dem Blick. Buchstäbliches Sprachverständnis überwiegt deshalb. Eine freie und eher sinnorientierte Deutung wird als ungenau und unzutreffend wahrgenommen.</p>
Maßnahme	<p>Weil Hendrik eine korrekte Übersetzung geboten hat, muss und soll er dafür eine positive Rückmeldung erhalten: Er hat die genauere Übersetzung geboten. Dass sein Mitschüler nicht falsch übersetzt hat, ist für ihn nicht sofort verständlich. An eine Erläuterung sollten sich im besten Fall Regeln anschließen, die es Hendrik für die Zukunft ermöglichen, freiere Lösungen zu akzeptieren:</p> <p><i>„Wenn in einem Text nach einem Namen direkte Rede folgt, dann kann man das Wort sagen oder Ähnliches ergänzen.“</i></p> <p><i>„Das bestätigende Wort Ja wird im Lateinischen durch die Wiederholung desselben lateinischen Wortes in einer anderen Personalform ausgedrückt.“</i></p>

12.	Sprachliche Regeln beachten
Herausforderung	<p>Im Rahmen der Cicero-Lektüre übersetzen die Schülerinnen und Schüler folgende Sätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ita fit credibile deorum et hominum causa factum esse mundum.</i> (De natura deorum II 133) - <i>Existemus eos, qui hanc tantam rem publicam [...] aut auxerint aut defenderint aut servaverint, esse immortalem gloriam consecutos!</i> (Pro Sestio 143) <p>Tim, ein autistischer Schüler, übersetzt die Sätze sehr gut, benötigt aber enorm viel Zeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beim ersten Satz zögert er lange, <i>factum esse mundum</i> als Acl zu übersetzen, weil er gelernt hat, dass der Subjektsakkusativ am Anfang der Konstruktion steht. - Beim zweiten Satz zögert er lange, das dreifache <i>aut</i> zu übersetzen, weil er gelernt hat, dass das zweifach vorangestellte <i>aut</i> mit <i>entweder ... oder</i> zu übersetzen ist. <p>Regeln werden von Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung oft streng ausgelegt (→ Nr. 7). Jede situativ bedingte Abweichung stellt die Gültigkeit der Regel infrage und verunsichert daher. Um die Regel gegen die eigenen Bedenken auszuweiten, müssen Autisten nicht selten zeitaufwendig mit sich ringen.</p>
Maßnahme	<p>Für Tim ist Folgendes hilfreich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er muss genügend Zeit erhalten, um mit sich ringen und Entscheidungen treffen zu können. - Zu einer Beschleunigung der Entscheidungsprozesse kann langfristig beitragen, dass er Regelabweichungen in einem eigens dafür angelegten Heft festhält; die stetig wachsende Sammlung gibt ihm die gewohnte Sicherheit und führt ihm vor Augen, dass Regelabweichungen etwas Regelmäßiges sind. <p>Eine rasche Beschleunigung kann es dadurch geben, dass die Lehrkraft mögliche Regelabweichungen antizipiert und sie in den Kommentar zum Text aufnimmt.</p>

13.	<p>Mehrdeutige Formen bewältigen</p>
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler lesen Ovids Erzählung von Echo und Narcissus. Heute geht es um den Abschnitt Met. III 428-431:</p> <p style="text-align: center;"> ^{Nom. Sg. Acc.} ^{Nom. Pl. Acc.} ^{Nom. Sg. Acc.} <i>In medias quotiens visum captantia collum</i> </p> <p style="text-align: center;"> ^{Nom. Pl. Acc.} ^{Part.} ^{Acc. Abl.} ^{Präs. Part.} ^{Abl. Pl. m. Part. f. m.} <i>bracchia <u>mersit</u> aquas nec se deprendit in illis.</i> </p> <p style="text-align: center;"> ^{Nom. Sg. m. Acc.} ^{Nom. Acc.} ^{Abl. Sg. m. m.} <i>Quid videat, nescit, sed quod videt, uritur illo, m.</i> </p> <p style="text-align: center;"> ^{Nom. Sg. m. Acc. Sg. m.} ^{Nom. Sg. m. Pl.} ^{Nom. Sg. 1. Pers. Sg. Ind. Präs. Pass.} <i>atque oculos idem, qui decipit, incitat error.</i> </p> <p>Luisa, eine autistische Schülerin, ist eine sehr gute Übersetzerin und übersetzt den Text fast fehlerfrei. Allerdings benötigt sie doppelt so viel Zeit wie die anderen. Wie das Textblatt mit ihren Notizen zeigt, hat sie sich in besonderem Maße den mehrdeutigen Formen gewidmet.</p> <p>Für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung stellt alles, was nicht eindeutig ist, ein Problem dar: So ist für sie schwer nachvollziehbar, warum manche Formen zugleich Nominativ und Akkusativ oder zugleich Perfekt und Präsens sein können. Luisa kann diesen Schritt gehen: Ganz bewusst notiert sie daher alle Möglichkeiten, auch die unwahrscheinlichen wie bei <i>error</i>. Aber auch für Luisa bleibt ein für Autisten typisches Problem bestehen: Die mehrdeutigen Formen erfordern Entscheidungen darüber, welche Möglichkeit im vorliegenden Zusammenhang gilt. Hier ist kontextuelles Denken notwendig, für das Luisa mehr Zeit und Kraft benötigt als andere Schülerinnen und Schüler mit gleicher Leistungsstärke.</p>
	Maßnahme

14.	Mit Leerstellen umgehen
Herausforderung	<p>In einem Lektionstext (Prima.Nova, S. 41) steht folgender Satz: <i>Iam mercatores, iam servi in foro sunt et negotia agunt.</i></p> <p>Melanie, eine autistische Schülerin, übersetzt ihn schließlich so: <i>Schon die Kaufleute, schon sind Sklaven auf dem Forum und die Geschäfte betreiben.</i></p>
	<p>Melanie denkt in abgeschlossenen Blöcken und kann die durch ein Satzzeichen getrennten oder durch eine Konjunktion verbundenen Abschnitte nicht kombinieren. Satzzeichen und Konjunktionen wirken wie Schranken. Sprachliche Verkürzungen, die sich aus dem Zusammenhang eines Satzes oder Textes auflösen ließen, sind für sie daher eigenständige Sinnabschnitte.</p>
Maßnahme	<p>Melanie braucht zusätzliche Hilfen, um die Schranken zu überwinden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eindeutig wäre der Satz für Melanie, wenn seine Lücken folgendermaßen aufgefüllt würden: <i>Iam mercatores in foro sunt; iam servi in foro sunt et mercatores servique negotia agunt.</i> <p>Ein solches Vorgehen ist - aufs Ganze gesehen - allerdings aufwendig und verändert auch den Charakter des Lateinischen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielleicht genügt aber schon ein einfacher und verabredeter Hinweis, der anzeigt, dass der Satzabschnitt noch fortgesetzt wird: <i>Iam mercatores, iam servi in foro sunt et negotia agunt.</i> <p style="text-align: center;">  </p>

15.	Mit metaphorischen Bedeutungen umgehen
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit der Lektüre der Geschichte von Philemon und Baucis. Zunächst wird die Hinführung gelesen (Met. VIII 616-619, → S. 40-A).</p> <p>Ben, ein autistischer Schüler, ist eigentlich ein guter Übersetzer, dieses Mal aber gelingt es ihm nicht, den Text zu verstehen. Er bleibt schon beim ersten Wort hängen: Er stellt sich vor, dass die Menschen, von denen die Rede ist, tatsächlich <i>starr</i> werden (<i>obstipuere</i>) - wie können sie dann anschließend noch reden? Auch der Gedanke, dass ein Mensch <i>reif</i> (<i>maturus</i>) sein kann, bereitet ihm Probleme - reif sind doch nur Früchte! Unklar ist Ben, warum von der <i>Macht des Himmels</i> (<i>potentia caeli</i>) die Rede ist - geht es ums Wetter? Den Ausdruck <i>ante omnes</i> kann er zwar übersetzen, aber er versteht darunter, dass Lelex räumlich <i>vor</i> den anderen steht; gemeint ist aber, dass er sich <i>besonders</i> hervortut, der Wortführer ist.</p> <p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung verstehen Wörter und Aussagen meist in ihrer buchstäblichen Bedeutung. Uneigentliche, metaphorische Sprache erschließt sich ihnen nur schwer: „Selbst die Begabtesten unter ihnen haben Schwierigkeiten, abstrakte [...] Redewendungen zu interpretieren.“⁴¹ Dies hängt damit zusammen, dass das Erfassen von Metaphern ein hohes Maß an Sprachphantasie erfordert. Autisten jedoch neigen eher zum konkreten und gegenständlichen Denken.</p>
Maßnahme	<p>Für Ben wären zwei Maßnahmen hilfreich; welche davon passt, hängt davon ab, ob er bereits Wege gefunden hat, sich bildhafte Sprache zu erschließen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist er darin noch ungeübt, dann ist es sinnvoll, die Kommentierung des Textes direkt um Bedeutungsalternativen zu ergänzen (B). - Ist er bereits erfahren darin, bildliche Sprache mit Hilfsmitteln zu entschlüsseln, dann kann ein Hinweis im Textkommentar (z. B. „hier metaphorisch“ - C) oder eine abgesprochene Markierung im Text (D) den Anstoß geben, mit einem Wörterbuch ans Ziel zu gelangen.

⁴¹ Dodd, Susan: Autismus. Heidelberg 2007, S. 205.

A

616	Obstipuere omnes nec talia dicta probarunt.	obstipescere (<i>Perf.</i> : obstipui) erstarren
617	Ante omnesque Lelex animo maturus et aevo	maturus reif aevus das Alter
618	sic ait: „Immensa est finemque potentia caeli	
619	non habet [...].	immensus unermesslich

B

616	Obstipuere omnes nec talia dicta probarunt.	obstipescere (<i>Perf.</i> : obstipui) erstarren, hier: schockiert sein
617	Ante omnesque Lelex animo maturus et aevo	ante omnes vor allem maturus reif, <i>hier</i> : weise aevus das Alter
618	sic ait: „Immensa est finemque potentia caeli	immensus unermesslich caelum <i>hier</i> : die himmlischen Götter
619	non habet [...].	

C

616	Obstipuere omnes nec talia dicta probarunt.	obstipescere (<i>Perf.</i> : obstipui) erstarren (<i>hier metaphorisch</i>)
617	Ante omnesque Lelex animo maturus et aevo	ante omnes (<i>hier metaphorisch</i>) maturus reif (<i>hier metaphorisch</i>) aevus das Alter
618	sic ait: „Immensa est finemque potentia caeli	immensus unermesslich caelum (<i>hier metaphorisch</i>)
619	non habet [...].	

D

616	Obstipuere omnes nec talia dicta probarunt.	obstipescere (<i>Perf.</i> : obstipui) erstarren
617	Ante omnes que Lelex animo maturus et aevo	maturus reif aevus das Alter
618	sic ait: „Immensa est finemque potentia caeli	immensus unermesslich
619	non habet [...].	

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>

17 . Übersetzungskrisen überwinden	
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, einen Textabschnitt in Einzelarbeit zu übersetzen. Max, ein autistischer Schüler, geht die Aufgabe an. Bald schon gerät er ins Stocken: Ein grammatisches Problem bereitet ihm Schwierigkeiten. Max konzentriert sich auf das Problem, kommt aber zu keiner Lösung. Die Zeit vergeht und Max verharrt bis zum Ende der Arbeitsphase an derselben Textstelle.</p>
	<p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung konzentrieren sich zumeist auf das Einzelne; das große Ganze nehmen sie nicht in den Blick. Darum kann ein Problem, das an einer Stelle auftritt, große Bedeutung erhalten und wichtiger werden als alles Weitere.</p>
Maßnahme	<p>Max kann die Blockade nur durch eine Strategie überwinden, die mit klaren Regeln verbunden ist:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Wenn du länger als zwei Minuten über eine Textstelle nachdenkst und sie nicht übersetzen kannst, markiere sie mit einem farbigen Stift.</i> 2. <i>Lass die markierte Textstelle aus und lass eine Lücke in deiner Übersetzung.</i> 3. <i>Übersetze den Text, der folgt.</i> 4. <i>Gehe, wie unter 1. bis 3. beschrieben, an jeder Stelle vor, die du nicht übersetzen kannst.</i> 5. <i>Sobald du am Ende des gesamten Textes angekommen bist, gehe zu der ersten markierten Stelle zurück und suche nach einer Lösung. Du darfst an dieser Stelle höchstens eine Minute verweilen. Gehe dann zur nächsten markierten Stelle usw.</i> <p>Denkbar ist auch, dass die Lehrkraft Max einen Impuls gibt: „Max, setze deine Arbeit jetzt beim zweiten Satz fort.“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dieser Anstoß kann dazu führen, dass sich die Blockade löst und Max, von der Autorität der Lehrkraft getragen, weitermacht. - Allerdings besteht auch die Gefahr, dass er den Hinweis als Störung empfinden, die Arbeit abbricht, wieder von vorn beginnt und letztlich doch nicht weiterkommt.

18.	Die Übersetzung fixieren
Herausforderung	<p>Die Klasse übersetzt einen Textabschnitt in Einzel- oder Partnerarbeit. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Ergebnisse schriftlich fixieren.</p> <p>Jannis, ein autistischer Schüler, übersetzt konzentriert und fleißig, allerdings kann er am Ende der Arbeitsphase nichts Schriftliches vorweisen.</p>
	<p>Einige (wenn auch wenige) Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung vermeiden es zu schreiben. Dies liegt daran, dass sie Schwierigkeiten in der Feinmotorik haben.</p>
Maßnahme	<p>Die Hilfe, die Jannis erfahren muss, hängt davon ab, ob er trotz nur mündlicher Vorbereitung erfolgreich übersetzen kann oder nicht.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist Jannis gut aufgestellt, kann der Arbeitsauftrag für ihn in Zukunft darauf reduziert werden, dass er im Unterricht nur mündlich übersetzen muss. - Ist Jannis ohne schriftliche Übersetzung unsicher, sollte ihm eine Alternative zur handschriftlichen Arbeit geboten werden: Er könnte seine Übersetzung in einen Computer eintippen. (Das Ergebnis ließe sich über einen Beamer später sogar allen zugänglich machen.)

19.	Einen Text zusammenfassen
Herausforderung	<p>Nachdem ein Textabschnitt aus dem ersten Vesuv-Brief des Plinius (→ unten) übersetzt worden ist, sollen die Schülerinnen und Schüler das Gelesene mit eigenen Worten zusammenfassen.</p> <p>Lara, einer autistische Schülerin, ist Folgendes wichtig: „Plinius fährt nach Stabiae. Das liegt südlich vom Vesuv und südlich von Pompeji und am anderen Ende der Bucht von Neapel, Misenum gegenüber in südöstlicher Richtung. Die Bucht macht dort eine Krümmung. Dort fährt er hin mit seinen Leuten, auch seinem Steuermann, der keinen Namen hat. Pomponianus lebt dort, aber der will von dort weg.“</p> <p>Wie häufig bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung so vermag auch Lara das Wichtige vom Unwichtigen nicht zu unterscheiden: Die Vielzahl der Informationen wird nicht nach einem bedeutsamen Kriterium gefiltert. Zum Auswahlkriterium werden stattdessen subjektive Interessen; Nebensächliches kann die Oberhand gewinnen. Dieses Verhalten beruht auf der besonderen Wahrnehmung von Autisten, die sie Zusammenhänge und die damit verbundene Gewichtung der Informationen nur schwach erkennen lässt.</p>
Maßnahme	<p>Lara kann mit folgender generellen Anleitung zu einer sinnvollen Leistung geführt werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Gliedere den Text in mindestens fünf Abschnitte.</i> 2. <i>Gib jedem Abschnitt eine kurze Überschrift.</i> 3. <i>Formuliere einen zusammenhängenden Text.</i> <p>Ist dieser Dreischritt für Lara noch zu anspruchsvoll, kann die Lehrkraft zentrale Stellen im Text markieren, die Lara verwenden soll⁴² (→ unten), und die maximale Wortzahl der Zusammenfassung festlegen.⁴³</p>

Plinius: Epistula VI 16, 11-12

[...] Iam navibus cinis incidebat, quo propius accederent, calidior et densior; iam pumices etiam nigrique et ambusti et fracti igne lapides; iam vadum subitum ruinaque montis litora obstantia. Cunctatus paulum, an retro flecteret, mox gubernatori, ut ita faceret, monenti „Fortes“ inquit „fortuna iuvat: Pomponianum pete!“ Stabiis erat diremptus sinu medio (nam sensim circumactis curvatisque litoribus mare infunditur); ibi quamquam nondum periculo appropinquante, conspicuo tamen et, cum cresceret, proximo, sarcinas contulerat in naves, certus fugae, si contrarius ventus resedisset. Quo tunc avunculus meus secundissimo invecus, complectitur trepidantem, consolatur, hortatur, utque timorem eius sua securitate leniret, deferri in balineum iubet; lotus accubat, cenat – aut hilaris aut, quod aequae magnum, similis hilari. [...]

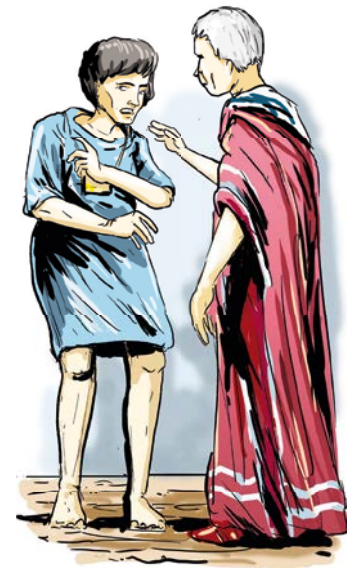
⁴² Vgl. Schuster, Nicole: Schüler mit Autismus-Spektrum Störungen. Stuttgart 32013, S. 90.

⁴³ Vgl. ebd., S. 103.

Aufregung im Hause des Senators

T Balbus servus ante aedes Luci Caesi Bassi senatoris stat. Subito Caesia, filia senatoris, ex aedibus excedit. Videt Balbum eumque
 3 intro¹ mittit: „Abi intro², serve! Quid ante aedes facis?“ Servus, dum aedes intrat, in via subito clamorem audit. Quid videt? Nonnulli viri feri, quorum capita velata³ sunt, Caesiam capiunt atque
 6 abducunt – filiam domini rapiunt. Protinus Balbus in aedes ruit et clamat: „Adeste! Adeste! Latrones⁴ filiam domini rapere puto!“ Cuncti, qui in aedibus sunt, magno cum clamore in atrium⁵ ruunt.
 9 Etiam Lucius Caesius Bassus senator adest: „Quid indicavisti, Balbe? Quis filiam meam rapuit?“
 Balbus nuntiat: „Nonnullos viros filiam tuam capere et abducere
 12 vidi.“ – „Quin tu Caesiae adfuisti?“
 Nunc Chrysalus servus accedit: „Domine, Balbus filiae tuae adesse non potuit. Nam Caesiam eum in aedes misisse audivi.“
 15 Senator magna voce clamat, quod Marcum Fundanium Secundum auctorem sceleris putat: „Nemo nescit Marcum Fundanium mihi semper infestum fuisse et nuper in curia verbis improbis me
 18 laesisse. Manifestum est Marcum Fundanium filiam meam rapuisse.“ Uxor senatoris accedit: „Scisne certe Fundanium auctorem esse? Ego Fundanium id scelus commisisse non puto.
 21 Suspicionem tuam falsam esse conicio.“ Lucius Caesius Bassus iubet: „Tacete! Quaeite latrones! Interrogate vicinos⁶! Reperite filiam meam! Continete latrones! Puellam eis eripite!“

- 1 intrō hinein
- 2 abī intrō! Geh hinein!
- 3 velātus, a, um verhüllt
- 4 latrō, ōnis Räuber
- 5 ātrium Atrium
- 6 vicīnus Nachbar



1 Welche inhaltlichen Erwartungen an **T** hast du, wenn du die Informationen aus dem Bild (S. 88) und der Überschrift berücksichtigst? Beachte außerdem die Schlüsselwörter: latro (Räuber), clamor, clamare, capere, abducere, adesse, scelus.

2 Informationen entnehmen

Lest euch Z. 1–7 laut und deutlich vor und versucht herauszufinden, was mit Cäsia, der Tochter des Senators, geschehen ist.

3 Charakterisiere die auftretenden Personen mit Hilfe von Wendungen aus **T**.

4 Beurteile die Reaktionen der einzelnen Personen (Z. 6 ff.). Sind sie jeweils angemessen?

5 Handlungszusammenhänge entwickeln

Stelle Vermutungen an, wie die Geschichte weitergehen könnte; bedenke, dass bei Kriminalge-

schichten oft auch unvorhersehbare Wendungen auftreten. Beziehe in deine Überlegungen die folgenden Fragen mit ein: Wer könnte Cäsia geraubt haben? In welcher Absicht?

6 Position beziehen

Wie beurteilst du die Schuldzuweisung des Senators in Z. 15 ff.? Begründe dein Urteil mit einem Rechtsgrundsatz.

7 Welches Vorgehen nach einer Entführung würdest du heute empfehlen? Wie unterscheidet sich dein Vorschlag von dem des Senators Lucius Caesius Bassus?

8 Textinhalt kreativ-produktiv umsetzen

Plant für **T** eine Comic-Sequenz oder einen Fotoroman: Wie viele Bilder benötigt ihr? Verteilt den Text geschickt auf Sprechblasen und Bildunterschriften.

20. Interpretationsaufgaben lösen		
Herausforderung	Lehrbücher sind nicht auf autistische Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Das ist besonders bei Interpretationsaufgaben zu erkennen. Das abgedruckte Beispiel (→ S. 45) zeigt dies beispielhaft. ⁴⁴	
Aufgabe	Welche Schwierigkeit birgt die Aufgabe für Autisten?	Wie müsste sie für Autisten lauten?
1 ⁴⁵	Autisten wird es schwerfallen, die dargestellte Situation zu erfassen, weil sie die Mimik und Gestik der Figuren nicht deuten können.	„Das Bild zeigt einen Sklaven, der verwirrt und beunruhigt ist, und seinen Herrn, der ihn beruhigt und der erfahren möchte, was passiert ist. Arbeite anhand der Mimik und Gestik der Personen heraus, woran man dies erkennt.“
2	Autisten werden kaum entscheiden können, welche Wörter und Informationen für die Fragestellung wichtig sind und welche nicht.	„In den Z. 1-7 wird beschrieben, dass Cäsia, die Tochter des Senators, geraubt wird. Suche mindestens drei Wörter heraus, die das belegen.“
3	Autisten könnte es schwerfallen, Gefühle und Haltungen, die zum Charakter eines Menschen gehören und im Text zwischen den Zeilen stehen, sicher zu benennen.	„Der Senator zeigt sich tatkräftig und entschlossen. Mit welchen Informationen im Text kann man das belegen?“
4	Autisten dürften Schwierigkeiten haben zu beurteilen, was eine „angemessene Reaktion“ ist.	„Alle Beteiligten reagieren auf den Raub der Cäsia. Beschreibe, was sie tun, und überlege jeweils, ob ihr Verhalten nachvollziehbar ist.“
5	Autisten werden diese Aufgabe lösen können; allerdings werden sie wegen ihres eigenen Weltbildes oder eines Mangels an freier Phantasie zu Lösungen kommen, die vielleicht nicht immer im Rahmen des Wahrscheinlichen liegen. Ein wenig helfen die lenkenden Hinweise und Fragen weiter.	„Setze die Geschichte fort. Verwende dabei folgende Begriffe: Capua, Gastwirt, Seereise, Athen, Piraten, Liebespaar.“
6	Autisten werden an der Haltung des Senators nichts Problematisches entdecken. Sie ist irgendwie logisch.	„Erläutere, ob die Schuldzuweisung des Senators in Z. 15 ff. nachvollziehbar ist. Beziehe auch die Argumentation der Ehefrau (Z. 19 ff.) in deine Antwort ein.“
7	→ Aufgabe 5	„Antworte, indem du folgende Begriffe verwendest: Hilfe, Polizei, Spurensuche, Tatmotiv.“
Fortsetzung >>>		

⁴⁴ Die Seite stammt aus dem Lehrbuch PRIMA.NOVA. Bamberg 2011, S. 89.

⁴⁵ Die Aufgabe nimmt eigentlich Bezug auf ein anderes Bild. Da aber auch das vorliegende Bild in Betracht kommt und Prinzipielles aufgezeigt werden soll, wird die Aufgabe hier auf diese Illustration bezogen.

8	<p>Autisten dürfte es Überwindung kosten, mit anderen zusammenzuarbeiten. Zudem wird es ihnen Mühe bereiten, als Schauspielerin oder Schauspieler in einem Fotoroman zu agieren oder die Comic-Figuren mit passender Gestik und Mimik zu versehen. Denkbar ist auch, dass nicht das Wesentliche herausgearbeitet wird.</p>	<p>„Analysiere den Text, indem du ihn in Abschnitte einteilst und jeweils mit einer Überschrift versiehst.“</p>
Maßnahme	<p>Die Veränderungen der Aufgaben lassen sich folgendermaßen beschreiben:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="220 562 699 595">1. Nachweisen statt entdecken lassen Bei den Text erschließenden Aufgaben 1 bis 3 wurde bereits in der Aufgabenstellung „verraten“, was es zu entdecken gibt. An diese Informationen wären autistische Schülerinnen und Schüler selbstständig nicht gelangt. Ihre Aufgabe besteht nun darin, die Aussagen zu belegen. Auch das ist anspruchsvoll. <li data-bbox="220 790 724 824">2. Nachvollziehen statt bewerten lassen Bei den Beurteilungs-Aufgaben 4 und 6, die autistische Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich nicht lösen können, wird jeweils ein Maßstab angelegt, der ihnen vertraut ist: die Nachvollziehbarkeit oder Logik von Gedanken und Handlungen. Mit diesem Aspekt können sie sich gehaltvoll auseinandersetzen. <li data-bbox="220 1019 737 1052">3. Konstruieren statt phantasieren lassen Bei Aufgaben 5 und 7, die Phantasie erfordern, bedarf es eines „Gerüsts“ aus Begriffen, um der bisweilen wenig ausgeprägten Imaginationskraft autistischer Schülerinnen und Schüler Halt zu geben. Sie müssen jetzt „nur“ noch verbindende Gedanken konstruieren. Das ist für sie herausfordernd genug. <li data-bbox="220 1247 711 1281">4. Analysieren statt produzieren lassen Bei der kreativ-produktiven Aufgabe 8 wird der interaktive und empathische Anteil durch einen kognitiven ersetzt: Das analytische Arbeiten passt besser zum „kognitiven Stil“⁴⁶ autistischer Schülerinnen und Schüler, deren Denken sich eher in stereotypen Bahnen bewegt. 	

⁴⁶ Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel⁴2015, S. 30.

21. Stilmittel erkennen		
Herausforderung	<p>Die Aufgabe lautet: „Untersuchen Sie den Ausschnitt aus Ciceros Rede auf Stilmittel.“</p> <p>Martha, eine autistische Schülerin, konzentriert sich ganz auf Klang- und Wortfiguren; Gedankenfiguren und vor allem Tropen erkennt sie nicht.</p>	<p>Stilmittel, die Autisten nicht leicht erkennen:</p> <p>Enallage Euphemismus Hyperbel Ironie Metapher Metonymie Personifikation Rhetorische Frage Synekdoche Zeugma</p>
	<p>Viele Autisten lassen sich wie Martha vor allem von der Anschauung leiten: Was konkret und offensichtlich ist, wird erkannt. Sprachliche Erscheinungen, die sich vom Wortlaut lösen, wie es die Gedankenfiguren und vor allem die Tropen (→ S. 39) tun, entfallen der Wahrnehmung und werden nicht identifiziert. Grund für dieses Verhalten ist ein Mangel an freier Imagination. Es hat seine Entsprechung im kontrollierten und bisweilen stereotypen Handeln autistischer Menschen.</p>	
Maßnahme	<p>Um Gedankenfiguren und Tropen zu erkennen, braucht Martha Unterstützung. Mehrere Stufen sind denkbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Martha erhält die Auflösung: Die Textstellen und die Stilmittel werden ihr gegeben. Sie soll nun nachvollziehen und erläutern, wieso es sich jeweils um das genannte Stilmittel handelt. - Die für Martha schwer erkennbaren Stilmittel werden am Rand des Textes ohne Markierung notiert. Martha muss sie nun im Text verorten und anschließend erläutern. - Die entsprechenden Stellen werden im Text markiert. Martha muss mithilfe einer Stilmittel-Liste überlegen, welche Form des uneigentlichen Sprechens vorliegen könnte. 	

In Catilinam I 27b-28

dominante Stilmittel:	von Martha genannte Stilmittel:	
Personifikation	[...] Etenim, si mecum patria, quae mihi vita mea multo est carior, si cuncta Italia omnis res publica loquatur:	Alliteration
Rhetorische Fragen	„M. Tulli, quid agis? Tune eum, quem esse hostem comperisti, quem ducem belli futurum vides, quem exspectari imperatorem in castris hostis sentis, auctorem sceleris, principem coniurationis, evocatore[m] servorum et civium perditorum, exire patiere, ut abs te non emissus ex urbe, sed immissus in urbem esse videatur? Nonne hunc in vincula duci, non ad mortem rapi, non summo supplicio mactari imperabis?	Anapher Asyndeton Parallelismus Polypoton
Ironie	Quid tandem te impedit? Mosne maiorum? At persaepe etiam privati in hac re publica perniciosos cives morte multarunt. [...] An invidiam posteritatis times? Praeclaram vero populo Romano refers gratiam [...], si propter invidiae aut alicuius periculi metum salutem civium tuorum negligis. [...]“	Hyperbaton

22.	Stilmittel deuten
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wirkung der Stilmittel in Caesars berühmtem Ausspruch <i>veni, vidi, vici</i> beschreiben. Zunächst geht es um das Asyndeton, das den Ausspruch – passend zum Inhalt – temporeich macht.</p> <p>Adrian, ein autistischer Schüler, vermag diese Aufgabe nicht zu lösen. Er schreibt lediglich die Definition des Stilmittels auf. Auch andere Schülerinnen und Schüler tun sich schwer; darum gibt die Lehrkraft den Hinweis, dass man das Stilmittel auf sich wirken lassen müsse: „Was passiert, wenn ihr es hört oder lest? Testet das mal aus.“ Adrian hilft das nicht weiter.</p>
	<p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung können nur mit Mühe abschätzen und formulieren, wie ein Text ästhetisch wirkt. Sie haben zwar oft eine sensible ästhetische Wahrnehmung, doch werden die Informationen, die sie aufnehmen, nicht so verarbeitet, dass sie entscheiden können, welche davon von zentraler Bedeutung ist. Für Adrian bleibt das Fehlen von Konjunktionen darum das, was es ist, und erhält keine zusätzliche Bedeutung.</p>
Maßnahme	<p>Adrian würde es helfen, wenn er die Wirkung von Stilmitteln nach einem festen Konzept bestimmen könnte.⁴⁷ Bewährt haben sich drei Schritte (→ S. 51).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der erste Schritt, bei dem festgestellt wird, wie das Stilmittel Aufmerksamkeit erregt, kann autistischen Schülerinnen und Schülern gut gelingen: Sie nehmen Unregelmäßigkeiten oder Spannungen meist sehr genau wahr. - Um den zweiten Schritt zu gehen, benötigen sie eine Vorgabe: die Beschreibung, wie ein Stilmittel typischerweise – unabhängig vom konkreten Zusammenhang – wirkt.⁴⁸ Diese Informationen können sie auf die zu untersuchende Textstelle übertragen. - Im dritten Schritt wird, sofern das sachlich möglich ist, eine Verbindung zum konkreten Inhalt hergestellt. Autistische Schülerinnen und Schülern können diesen Schritt dank der Vorarbeit nun leichter gehen.

⁴⁷ Vgl. <http://www.jesper-jesper.de/iqsh/stilmittel/> [aufgerufen am 1.5.2016]

⁴⁸ <http://jesper-jesper.de/data/documents/allgemeine-und-typische-Wirkung.pdf> [aufgerufen am 1.5.2016]

Wie **wirken** Stilmittel?

Textstelle: **veni, vidi, vici** (Sueton, Divus Iulius 37)

Stilmittel*: Alliteration | **Asyndeton** | Homoioteleuton |
Klimax | Trikolon

* Wenn die Textstelle mehrere Stilmittel beinhaltet, entscheiden Sie sich für eines!

1. Beschreiben Sie, wie das Stilmittel beim Leser **Aufmerksamkeit** für die Textstelle erregt!

Machen Sie dazu die Gegenprobe (auf Deutsch oder Latein): Wie sähe die Textstelle ohne das Stilmittel aus?

Der Leser stutzt, weil nicht wie sonst in einer Aufzählung Bindewörter verwendet werden (veni (et) vidi et vici), sondern alle Wörter unverbunden nebeneinander stehen. Dadurch erhält die Textstelle größere Aufmerksamkeit.

2. Rufen Sie sich die typische Wirkung des Stilmittels in Erinnerung.

Beschreiben Sie, wie das Stilmittel an der Textstelle seine **typische Wirkung** auf den Leser entfaltet!

Das Fehlen der Bindewörter bewirkt, dass dem Leser oder Zuhörer in der Wahrnehmung keine Pause gegönnt wird: Schlag auf Schlag folgen die drei Begriffe: zuerst „ich kam“, sofort „ich sah“ und gleich darauf „ich siegte“. Da sie gewissermaßen in einem Atemzug gesprochen werden, erscheinen sie wie ein Ausdruck.

3. Machen Sie sich den Inhalt der Textstelle klar.

Beschreiben Sie, ob - und wenn ja wie - das Stilmittel zum **Inhalt** der Textstelle passt!

Caesar beschreibt mit dem Ausspruch „veni, vidi, vici“, wie schnell er gegen einen Feind gekämpft hat: Kaum war er da und hat sich umgeschaut, da hatte er schon gesiegt. Das Asyndeton passt gut zu dieser Aussage, weil es die Geschwindigkeit, die Caesar herausstellt, sprachlich abbildet.

23.	Sachwissen einbringen
Herausforderung	<p>In der neuen Lektion soll es um die Götter der Antike gehen. Die Lehrkraft fragt danach, welche Götter die Schülerinnen und Schüler bereits kennen.</p> <p>Endlich ist Mario, ein autistischer Schüler, an der Reihe ist: „Da ist zunächst Aphrodite, die bei den Römern Venus heißt, dann Ares (bei den Römern Mars), Eos, die Göttin der Morgenröte (bei den Römern Aurora). Aphrodite ist übrigens für die Liebe und die Schönheit zuständig; sie ist die Tochter des Zeus (bei den Römern Jupiter) und der Dione; sie hatte eine Liebesbeziehung zu Ares, der für Krieg zuständig ist, obwohl sie mit Hephaistos (bei den Römern heißt er Vulcanus) verheiratet war. Aus der Beziehung mit Ares gehen fünf Kinder hervor: Eros und Anteros, Harmonia, Deimos und Phobos. Die wichtigsten Kultstätten von Aphrodite lagen auf den Inseln Cypern und Kythera, deshalb heißt sich manchmal auch Kypris oder Kythereia. ...“</p> <p>Die Lehrkraft muss Marios Redefluss unterbrechen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler hören ihm schon länger nicht mehr zu.</p> <hr/> <p>Wie viele Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung, so kann sich auch Mario viele Informationen zu einem Spezialgebiet merken. Dieses Wissen ist komplex und wird in Gesprächen bisweilen ohne Filter vollständig dargeboten. Mario kann nicht entscheiden, was genügt: Alles ist wichtig und wird darum genannt.</p> <p>Diese „Hemmungslosigkeit“ überfordert die Mitmenschen bisweilen und Mario kann schnell als Besserwisser oder Wichtigtuere erscheinen.</p>
Maßnahme	<p>Marios Wunsch, sich einzubringen und sein Wissen mit anderen zu teilen, ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Er braucht aber Hilfen, um seinen Beitrag zu strukturieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es gilt in der Klasse die Regel: Kein Kind darf länger als drei Minuten reden, außer es gibt eine Sondergenehmigung durch die Lehrkraft. - Die Kinder erhalten, wenn sie aufgerufen werden, bunte Kärtchen. Die Lehrkraft entscheidet, wie viele. Jedes Kärtchen steht entweder zeitlich für eine Minute Sprechzeit oder sachlich für eine Information, die gegeben werden darf. - Ein Mitschüler, der Marios Vertrauen genießt, gibt Mario ein verabredetes Zeichen, wenn er genug gesprochen hat. <p>Ist bekannt, in welchem Bereich sich Mario gut auskennt, dann kann er auch die Gelegenheit erhalten, ein Referat zu halten. Weil dieses in Ruhe vorbereitet wird, kann abgewogen werden, was gesagt und was übergangen werden soll. Der technische Rahmen, den eine Powerpoint-Präsentation bietet, unterstützt das Strukturieren und Gewichten.</p>







24.	Im Offenen Unterricht mitarbeiten
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse bearbeiten einen Wochenplan. Sie lösen die Aufgaben in der Regel in Partnerarbeit. Immer wieder laufen einige zum Pult und holen sich ein Lösungsblatt; es geht betriebsam zu. Die Lehrkraft kommt am Anfang der Stunde nicht dazu, die Gruppe zu begrüßen; alle wollen sogleich mit der Arbeit beginnen. Auch das Ende der Stunde ist unkonventionell: Einige überhören die Klingel und setzen die Arbeit fort.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leon, ein autistischer Schüler, fühlt sich sichtlich unwohl: Er bleibt auf seinem Platz sitzen und beschäftigt sich angestrengt mit seiner Federtasche. Als ein Mitschüler an seinen Tisch stößt, schreit er und schlägt um sich. - Sandra, eine autistische Schülerin, studiert den Aufgabenzettel. Sie liest ihn immer wieder durch, beginnt aber nicht mit der Arbeit. - Laurenz, ein anderer autistischer Schüler, hat die Arbeit aufgenommen, löst aber nur die Aufgaben, bei denen er allein arbeiten kann. <p>Offene Unterrichtsformen wirken auf Autisten meist überfordernd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die zahlreichen Geräusche und Bewegungen im Raum sorgen bei Leon für eine Reizüberflutung; er kann Störendes nicht ausblenden. Leon fehlt auch der gewohnte Ordnungsrahmen: das Begrüßungsritual, der strukturierte Ablauf, der klare Abschluss. - Verunsichert und überfordert sind autistische Kinder „nicht mehr sie selbst und können kaum noch Verantwortung für ihr Handeln übernehmen.“⁴⁹ - Bei Sandra zeigt sich eine andere Form der Überforderung: Wie den meisten Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung fällt es ihr schwer, sich aus einer Vielfalt an Möglichkeiten (hier: Aufgaben) für eine zu entscheiden. - Auch Laurenz ist überfordert. Er meidet soziale Kontakte, die schnelle und adäquate Reaktionen erfordern.
Fortsetzung >>>	

⁴⁹ Schuster, Nicole: Schüler mit Autismus-Spektrum Störungen. Stuttgart 2013, S. 101.

Maßnahme	<p>Offene Unterrichtsformen sind für autistische Schülerinnen und Schüler in der Regel ungeeignet. Damit sie in solchen Situationen dennoch arbeiten können, muss die eigentlich beabsichtigte Öffnung für sie weitgehend zurückgenommen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für Leon ist es wichtig, dass der Unterricht bekannte Rituale beibehält: Auf die traditionelle Begrüßung und Verabschiedung sollte daher nicht verzichtet werden. Sinnvoll können auch neue Rituale sein, die im offenen Unterricht gepflegt werden: z. B. eine Sitzrunde zu Beginn der Stunde, bei der jedes Kind festlegt, womit es heute beginnen will, oder eine abschließende Reflexionsphase, in der von Fortschritten und Schwierigkeiten berichtet wird. <p>Darüber hinaus benötigt Leon einen individuellen Arbeitsplan, der weitere Bausteine des vertrauten Unterrichts beinhaltet: Der Plan kann vorsehen, dass Leon zu Beginn der Arbeit stets Vokabeln abgefragt wird, dann seine schriftliche Hausaufgabe kontrolliert, daraufhin eine festgelegte Aufgabe löst und schließlich eine Hausaufgabe erhält.</p> <p>Lässt sich diese Struktur nicht organisieren, kann mit Zeitvorgaben gearbeitet werden: Für eine Aufgabe steht eine bestimmte (möglichst weite) Zeitspanne zur Verfügung; ist die Frist abgelaufen, erhält Leon die Lösung zum Abgleich. Diese Maßnahme darf keinen Druck ausüben, soll Leon aber das Gefühl von Sicherheit und Ordnung geben.</p> <p>Leon muss einen eigenen ungestörten Arbeitsplatz erhalten, der ihn vor Reizüberflutung schützt: Er sollte sich (mit seinem Schulassistenten) entweder in einen anderen Raum zurückziehen oder im Klassenraum einen Platz erhalten, der vom Treiben der anderen abgewandt ist; er sollte sich dann auch die Ohren verschließen dürfen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sandras Problem kann dadurch begegnet werden, dass sie keine freie Auswahl erhält: Die Aufgaben werden für sie nummeriert und müssen in dieser Reihenfolge von ihr bearbeitet werden; Hausaufgaben werden ebenfalls festgelegt. <p>Ist Sandra in der Lage, in begrenztem Rahmen eine Auswahl zu treffen, kann die Verabredung lauten: „Bearbeite in jeder Wochenplanstunde eine Pflicht- und eine Wahlaufgabe.“</p> <p>Damit der Aufgabenzettel auch visuell nicht überfordert, sollte für Sandra jede Aufgabe auf einem eigenen Zettel stehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn Kinder wie Laurenz lieber allein arbeiten wollen, dann sollte das zugelassen werden. <p>Scheut Laurenz den Kontakt zu Mitschülerinnen und -schülern nicht generell, kann vereinbart werden, dass er mit einer Person seines Vertrauens bestimmte Aufgaben erfüllt.</p> <p>Von kreativen Aufgaben mit sozialen Komponenten (→ S. 46 f.) sollte Laurenz befreit werden.</p>
----------	---





Wie muss eine Stunde aufgebaut sein?

Die folgende Stunde ist ein Beispiel für eine Lateinstunde, die in ihrer Gestaltung in besonderer Weise auf autistische Schülerinnen und Schüler achtet.⁵⁰





Phase	Prinzipien	Aktivität	Aktionsform	Medium
Begegnung		Die Lehrkraft und die Lerngruppe begrüßen sich (z. B. „Salvete, discipulae et discipuli!“ - „Salve, magistra / magister!“).		
Überprüfung der Hausaufgabe I		Die Lehrkraft fragt Vokabeln ab. Sie schreibt die Wörter nacheinander an und wartet jeweils einen kleinen Augenblick.	UG	Tafel
Festlegung der neuen Hausaufgabe I		Die Lehrkraft legt das Pensum der Vokabeln, das zur nächsten Stunde gelernt werden muss, fest und schreibt es an. Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Aufgabe ab.	LV	Tafel
Auswertung der Hausaufgabe II		Die Lehrkraft umreißt kurz die Aufgabenstellung und Zielsetzung der Hausaufgabe II (z. B. Vorentlastung) und teilt Lösungsbogen aus. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen das Muster mit der eigenen Lösung. Die Lehrkraft legt eine Folie mit der Lösung auf, fragt nach, welcher Teil der Aufgabe am schwierigsten war, markiert diesen und klärt Probleme.	EA UG	Kopie Folie
Einstieg in die Erarbeitung		Die Lehrkraft sorgt für besondere Aufmerksamkeit, greift das aktuelle Unterrichtsthema auf, verweist auf bisher erzielte Ergebnisse (z. B. ein Poster) und beschreibt das Ziel der Stunde.	LV	Poster
Erarbeitung		Die Lehrkraft liest den neuen Textabschnitt vor, die Schülerinnen und Schüler lesen mit. Die Lehrkraft wartet und fragt nach ersten Erkenntnissen. Dann erteilt sie typische Arbeitsaufträge (schriftliche Übersetzung und Beantwortung einer inhaltlichen Frage zum Text). Die Schülerinnen und Schüler übersetzen zunächst in Einzelarbeit. Auf ein Signal hin können sie ihr bisheriges Ergebnis leise mit dem Nachbarn oder der Nachbarin vergleichen und dann gemeinsam weiterarbeiten.	LV EA / PA	Buch Buch Heft
Fortsetzung >>>				

⁵⁰ Die Stunde verbindet idealtypisch bewährte Elemente, stellt aber nicht die einzige Möglichkeit einer Stundengestaltung dar.

4 Herausforderungen und Maßnahmen im Lateinunterricht

Auswertung des Erarbeiteten		<p>Die Übersetzung eines Schülers wird gezeigt. Alle erhalten Zeit zum stillen Vergleich. Einzelne Schülerinnen und Schüler werden aufgerufen, gehen zur Folie, schlagen Änderungen vor und nehmen sie gegebenenfalls vor.</p> <p>Die inhaltliche Frage zum Text wird beantwortet. Die Lehrkraft hält das Wichtigste schriftlich fest.</p>	EA SV UG	Folie Tafel
Reflexion des Ertrags		<p>Die Lehrkraft fordert die Schülerinnen und Schüler auf, still für sich festzustellen, welche neue Erkenntnis die Stunde erbracht hat. Ein Schüler antwortet, andere ergänzen.</p>	EA UG	
Übergang zur nächsten Stunde		<p>Die Lehrkraft formuliert die neue Hausaufgabe II (schriftliche Aufgabe), erläutert sie und schreibt sie an. Die Schülerinnen und Schüler notieren sie sich.</p>		Tafel
Abschluss		<p>Die Lehrkraft und die Lerngruppe beenden die Stunde mit einem ritualisierten Gruß (z. B. „Valete, discipulae et discipuli!“ – „Vale, magister!“).</p>		

Der Ablauf der vorgestellten Stunde folgt einem festen Schema, das nur in seinen Inhalten variiert. In den einzelnen Phasen des Unterrichts werden dann in unterschiedlicher Konstellation vier Prinzipien wirksam:

-  Ein selbstverständliches Ritual wird gepflegt.
-  Es geht (von der Lehrkraft geführt) geordnet zu.
-  Informationen werden sichtbar gemacht.
-  Es gibt genügend Zeit zum Nachdenken.

Mindestens eines der vier Prinzipien sollte erfüllt sein, damit die Unterrichtsphase für Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen geeignet ist.

25.	Hausaufgaben erfassen
Herausforderung	<p>Die Lehrkraft nennt nach dem Klingeln rasch noch die Hausaufgaben: „Es gibt wie immer zwei Hausaufgaben. Nein, doch nicht! Schaut euch nur die Vokabeln der Lektion 23 an. Wer will, kann sich aber schon den Informationstext auf S. 52 durchlesen.“</p> <p>In der nächsten Lateinstunde ist Lasse, ein autistischer Schüler, unvorbereitet. Er hat weder die Vokabeln gelernt, noch die freiwillige Hausaufgabe erledigt.</p> <p>Für Lasse ist das Annehmen von Hausaufgaben ein Problem. Dass er sie nicht annehmen kann, kann motivationale Gründe haben (→ S. 60). Im vorliegenden Fall kann es aber auch daran liegen, dass der Zeitpunkt und die Art, wie die Hausaufgaben gestellt werden, für ihn schwierig sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Klingeln signalisiert ihm, dass die Stunde beendet ist; es ist Pause und kein Unterricht mehr. Lasse ist - den Regeln des Alltags folgend - nicht mehr aufnahmebereit. - Die unruhige und unklare Art, wie die Hausaufgaben gestellt werden, verunsichern Lasse: Die Aufgaben werden für ihn zu schnell gestellt und die Abweichung von der üblichen Hausaufgaben-Regelung sowie die offene Aufgabenstellung geben ihm keine Sicherheit. - Die Aufgabe, dass die Schülerinnen und Schüler sich die Vokabeln „anschauen“ sollen, ist für Lasse ein Problem: Er denkt auf der wörtlichen Ebene und wird die Vokabeln zu Hause nur betrachten, aber nicht lernen.
Maßnahme	<p>Damit Lasse die Hausaufgaben erfassen kann, ist es notwendig, dass sie an einer festen Stelle im Unterricht und vor dem Klingeln erteilt werden.</p> <p>Die Hausaufgaben sollten eine verbindliche Struktur haben; z. B. gibt es immer zwei Aufgaben, eine mündliche und eine schriftliche.</p> <p>Lasse sollte die Aufgaben, die zu erfüllen sind, nicht nur hören, sondern auch sehen können: Dazu sollten sie an die Tafel geschrieben werden - an einem dafür festgelegten Ort (z. B. immer auf der rechten Innentafel).</p> <p>Die Aufgabenstellung muss geradezu übertrieben eindeutig sein.</p>

26.	Hausaufgaben erledigen
Herausforderung	<p>Die Lehrkraft kontrolliert die Hausaufgaben. Schon wieder hat Mattis, ein autistischer Schüler, die Hausaufgaben nicht erledigt. Er ist sich keiner Schuld bewusst und hat sich darum auch nicht gemeldet, um das Versäumnis im Vorfeld mitzuteilen.</p>
	<p>Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung trennen häufig die Welten, in denen sie leben: In der Schule zu sein und zu lernen, ist das eine, zu Hause zu sein und zu spielen, ist das andere. Ansprüche der einen Welt an die andere werden bisweilen ignoriert. Dieses stark ordnende Verhalten dient dem eigenen Sicherheitsgefühl.</p>
Maßnahme	<p>Um Mattis darin zu unterstützen, die beiden Welten „Schule“ und „Zuhause“ zu verbinden, ist es sinnvoll, dass von schulischer Seite darauf geachtet wird, dass Mattis die Hausaufgaben notiert und damit als festen Auftrag für den Nachmittag erfasst:</p> <p><i>„Aufgaben für heute Nachmittag (27.9.2016, ab 15.00 Uhr): ...“</i></p> <p>Gelingt es nicht, eine Brücke zwischen den Welten zu schlagen, so sollte darüber daran gedacht werden, Mattis die Aufgaben nach dem Unterricht in der Schule und eventuell im vertrauten Klassenraum erledigen zu lassen.</p>

27.	Sich uninteressanten Aufgaben widmen
Herausforderung	<p>Es sollen die Vokabeln zweier Lektionen wiederholt werden. Die Schülerinnen und Schüler murren. Die Lehrkraft ergänzt: „Wir schreiben in der nächsten Stunde nämlich einen Vokabeltest.“ Die meisten Schülerinnen und Schüler nehmen diesen Impuls an Ansporn und lernen für den Test.</p> <p>Anton, ein autistischer Schüler, lernt die Vokabeln trotz der Ankündigung, dass abgeprüft werden soll, nicht.</p>
	<p>Dinge, die Mühe bereiten und nicht in das Feld der Spezialinteressen fallen, werden von Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung oft gemieden. Es fehlt an Motivation, und zwar in einem Maße, dass die Bearbeitung der Aufgabe, um die es geht, gar nicht erst begonnen wird. Druck befördert diese Haltung: Das, was getan werden soll, wird nur noch unattraktiver.</p>
Maßnahme	<p>Auch Anton kann motiviert werden, sich einer ungeliebten Sache wie den Vokabeln zuzuwenden: „Dies kann gelingen, indem man die Beschäftigung [...] durch direkte Belohnung fördert.“⁵¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anton könnte mit einem Computerprogramm arbeiten: Dieses bietet nicht nur einen festen Rahmen, es gibt ihm auch sofort und eindeutig Rückmeldung. Vokabelprogramme besitzen ein hohes Motivationspotential. - Anton ist daran gewöhnt, für gute Leistungen eine materielle Belohnung zu erhalten:⁵² Er bekommt von den Eltern und von den Lehrkräften z. B. Dominosteine, die er sammelt. Es mag auf Betrachter seltsam wirken, wenn ein Jugendlicher auf so einfache Reize reagiert, aber Gegenstände (oft sehr spezielle) üben auf autistische Schülerinnen und Schüler eine geradezu magische Wirkung aus. - Anton bekommt gegebenenfalls auch Lob und Anerkennung⁵³, und zwar in sehr deutlicher Form: „Anton, du hast die Vokabeln sehr gut gelernt. Ich bin sehr mit dir zufrieden. Du hast das sehr gut gemacht.“ Die Deutlichkeit wird noch gesteigert, wenn sie schriftlich erfolgt und offiziell wirkt, etwa in Form einer Mitteilung an die Eltern.

⁵¹ Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel 2015, S. 30.

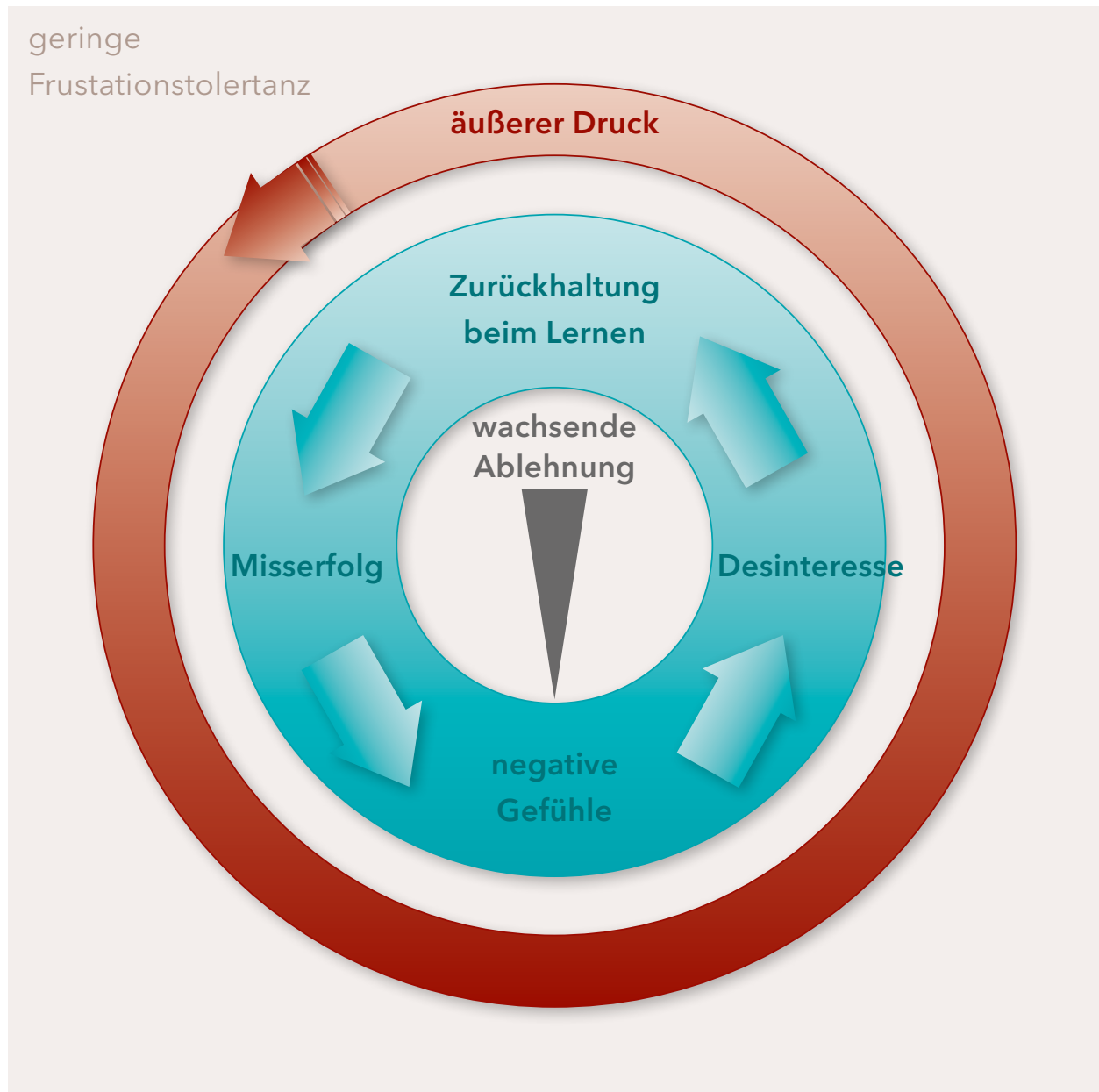
⁵² Vgl. Kamp-Becker, Inge; Bölte, Sven: Autismus. München/Basel 2014, S. 77: „[B]esonders bei Kindern [...] [liegt] der Schwerpunkt auch auf materiellen, primären Verstärkern (z. B. kleine Süßigkeiten). [...] Wichtig ist dabei, dass das Kind / der Jugendliche die Belohnung auch tatsächlich als solche erlebt. Dies bedeutet, dass z. B. auch stereotype Interessen oder Verhaltensweisen (z. B. das Drehen eines Kreisels) oder begehrte Objekte (z. B. Murmeln, bestimmte Spielsachen) als Verstärker eingesetzt werden sollten.“

⁵³ Vgl. Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel 2015, S. 38: „Es [gilt] zu berücksichtigen, dass aufgrund der Beeinträchtigung in der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung sozialer Reize eine ansonsten wesentliche Quelle der Motivation fehlt: Lob und Anerkennung bedeuten oftmals keinen Leistungsanreiz für Menschen mit Autismus. Vielfach fehlt der Wunsch, anderen zu gefallen - und oft bereits das dafür grundlegende Wissen darüber, was einer anderen Person eine Freude machen könnte.“

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.

28.	Ergebnisse im Plenum auswerten
Herausforderung	<p>Die Schülerinnen und Schüler haben in Stillarbeit einen Text übersetzt. Nun soll das Ergebnis verglichen werden. Es wird unruhig in der Klasse. Eine Schülerin liest ihre Übersetzung des ersten Satzes vor; sie spricht leise und muss ihre Lösung darum noch ein zweites Mal vorlesen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler melden sich, um Korrekturhilfen zu geben. Das Gespräch geht hin und her.</p> <p>Daniel, ein autistischer Schüler, hat den Text vollständig und gut übersetzt, beteiligt sich aber nicht an der Auswertung. Er wirkt überfordert und kann dem Gespräch nicht folgen.</p>
	<p>Für viele Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind sämtliche Reize in einer Situation von gleicher Bedeutung. Es fällt ihnen schwer, Nebengeräusche herauszufiltern und das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Besonders flüchtige akustische Reize, wie das schnelle Hin und Her in einem Gespräch, bereiten ihnen oftmals große Schwierigkeiten.</p>
Maßnahme	<p>Um Daniel zu helfen, an dem Auswertungsgespräch teilzunehmen, benötigt er einen stabileren Bezugspunkt als die schnellen Gesprächsbeiträge. Eine Visualisierung wäre eine große Hilfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine Mitschülerin / ein Mitschüler hat ihre / seine Lösung auf eine Folie geschrieben, an der dann gearbeitet wird. Die Korrekturvorschläge werden im Übersetzungsvorschlag gut sichtbar notiert und eventuell wieder gestrichen. - Die Lehrkraft hat eine (fehlerhafte) Lösung vorbereitet und teilt sie als Kopie aus.

Überblick: unterrichtliche Maßnahmen

Die bisher genannten Maßnahmen lassen sich weitgehend in drei Kategorien einteilen:

Kategorien	Beispiele
<p>1. Erleichterungsmaßnahmen</p> <p>Diese Maßnahmen reduzieren den Anspruch von Aufgaben, indem sie deren Umfang verringern oder sie lösen. Die Maßnahmen machen es den Schülerinnen und Schülern leichter.</p> 	<p>Mit dem Wörterbuch arbeiten (→ S. 27)</p> <p>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.</p>
<p>2. Ergänzungsmaßnahmen</p> <p>Diese Maßnahmen bieten neue Zugänge oder geben den Schülerinnen und Schülern neue „Werkzeuge“ an die Hand, um Aufgaben zu lösen. Dabei handelt es sich meist um spezielle Methoden oder Strategien; besonders geht es um das Einüben von Zwischenschritten.</p> 	<p>Vokabeln lernen (→ S. 24)</p> <p>Hannes benötigt Unterstützung dabei, die Wörter zu verbinden: Etymologien, Fremdwörter (<i>error</i>) und Eselsbrücken helfen.</p> <p>Erklärungen treten hinzu: <i>sich irren</i> (= <i>im Kopf umherirren</i>).</p> <p>Wörter ohne erkennbaren Zusammenhang lassen sich mit einer Mischung aus Deutsch und Latein verbinden: „Eutin ist ein <i>oppidum</i> mit 16.700 Einwohnern.“</p> <p>Schwer zu lernende Bedeutungen werden durch Zeichnungen anschaulich gemacht.</p>
<p>3. Ersatzmaßnahmen</p> <p>Diese Maßnahmen verändern eine Aufgabe ganz oder teilweise, ohne ihren Anspruch zu reduzieren: Es entsteht etwas Neues, aber Gleichwertiges.</p> 	<p>Das Tafelbild abschreiben (→ S. 30)</p> <p>Lennart braucht Alternativen dafür, wie er die Informationen des Tafelbildes sichern kann: Er erhält die entsprechende Seite aus dem grammatischen Begleitband als Kopie und soll die Informationen, die an der Tafel stehen, auf dem Zettel unterstreichen.</p> <p>Er darf einen Computer benutzen und das Tafelbild abtippen.</p> <p>Er darf das Tafelbild fotografieren und es auf seinem Rechner speichern.</p>

Beispiele	
<p>Die Übersetzung fixieren (→ S. 43)</p> <p>Die Hilfe, die Jannis erfahren muss, hängt davon ab, ob er trotz nur mündlicher Vorbereitung erfolgreich übersetzen kann oder nicht. Ist Jannis gut aufgestellt, kann der Arbeitsauftrag für ihn in Zukunft darauf reduziert werden, dass er im Unterricht nur mündlich übersetzen muss.</p>	<p>Stilmittel erkennen (→ S. 48)</p> <p>Um Gedankenfiguren und Tropen zu erkennen, braucht Martha Unterstützung:</p> <p>Martha erhält die Auflösung: Die Textstellen und die Stilmittel werden ihr gegeben. Sie soll nun nachvollziehen und erläutern, wieso es sich jeweils um das genannte Stilmittel handelt.</p> <p>Die für Martha schwer erkennbaren Stilmittel werden am Rand des Textes ohne Markierung notiert. Martha muss sie nun im Text verorten und anschließend erläutern.</p>
<p>Kommentierungen verstehen (→ S. 41)</p> <p>Langfristig könnte Paula eine Sammlung von Entschlüsselungen anlegen. In ein Merkheft würde sie dann schreiben: Immer wenn im Kommentar „(Ausruf)“ steht, ist damit gemeint, dass das Wort ein Ausruf ist und im Deutschen entsprechend wiedergegeben werden muss.</p>	<p>Einen Text zusammenfassen (→ S. 44)</p> <p>Lara kann mit folgender generellen Anleitung zu einer sinnvollen Leistung geführt werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Gliedere den Text in mindestens fünf Abschnitte.</i> 2. <i>Gib jedem Abschnitt eine kurze Überschrift.</i> 3. <i>Formuliere einen zusammenhängenden Text.</i>
<p>Geeignete Texte lesen (→ S. 31)</p> <p>Für Robert sind narrative, darstellende oder argumentative Texte die passende Wahl.</p> <p>Bei der Ovid-, Vergil- und Vulgata-Lektüre müssten die auf Empathie zielenden Interpretationsaufgaben ersetzt werden.</p>	<p>Interpretationsaufgaben lösen (→ S. 46 f.)</p> <p>Bei der kreativ-produktiven Aufgabe 8 wird der interaktive und empathische Anteil durch einen kognitiven ersetzt: Das analytische Arbeiten passt besser zum „kognitiven Stil“⁵⁴ autistischer Schülerinnen und Schüler, deren Denken sich eher in stereotypen Bahnen bewegt.</p>

⁵⁴ Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel 2015, S. 30.

4.2 Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung prüfen

Leistungen von Schülerinnen und Schüler zu bewerten, die durch eine Behinderung oder Erkrankung eingeschränkt sind, ist eine Gratwanderung zwischen zwei Prinzipien:

- Auf der einen Seite gilt der Gleichheitsgrundsatz: Gleiche Leistungen müssen gleich bewertet werden.

Es gibt [...] keinen „Krankheitsbonus“; aus dem Gleichheitsgrundsatz folgt, dass über Leistungsmängel nicht wegen eines persönlichen Grundes hinweggesehen werden darf. [...] Auch bei einem gesundheitlichen Dauerleiden ist der Prüfling nach den tatsächlich gezeigten Leistungen zu beurteilen.⁵⁵

- Auf der anderen Seite gilt der Grundsatz der Chancengleichheit: Ungleiche Leistungsbedingungen müssen ausgeglichen werden. [...] Behinderungen sind durch Gewährung besonderer Arbeitserleichterungen auszugleichen [...]; unterbleiben solche Kompensationsmaßnahmen, kann sich der behinderte Schüler auf das verfassungsrechtliche Verbot der Benachteiligung Behinderter (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG) berufen.⁵⁶

Beide Grundsätze überzeugend zu verbinden, ist nicht leicht. Die aktuelle Zeugnisverordnung formuliert es so:

Werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] nach den lehrplanmäßigen Anforderungen einer allgemein bildenden [...] Schule unterrichtet [...], hat die Schule der Beeinträchtigung angemessen Rechnung zu tragen (Nachteilsausgleich). Der Nachteilsausgleich darf sich nicht auf die fachlichen Anforderungen auswirken.⁵⁷

In derselben Verordnung werden konkrete Formen des Nachteilsausgleichs genannt, die zur Anwendung gebracht werden können:

1. Verlängerte Arbeitszeiten bei Klassenarbeiten oder verkürzte Aufgabenstellung,
2. Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel wie zum Beispiel Schreibautomat, Computer oder spezielle Stifte,
3. eine mündliche statt einer schriftlichen Arbeitsform oder eine schriftliche statt einer mündlichen Arbeitsform,
4. organisatorische Veränderungen wie zum Beispiel individuell gestaltete Pausenregelungen,
5. Ausgleichsmaßnahmen anstelle einer Mitschrift von Tafeltexten,
6. differenzierte Aufgabenstellung und -gestaltung,
7. größere Exaktheitstoleranz, beispielsweise in Geometrie, beim Schriftbild oder in zeichnerischen Aufgabenstellungen,
8. individuelle Sportübungen.⁵⁸

Diese Maßnahmen sind recht praxisnah formuliert, müssen nun aber noch darauf überprüft werden, ob sie ...

- ... autistischen Schülerinnen und Schülern die Arbeit im Lateinunterricht erleichtern,
- ... die Anforderungen im Fach Latein nicht senken.⁵⁹

⁵⁵ Avenarius, Hermann; Heckel, Hans: Schulrechtskunde. Neuwied 72000.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ 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. 1.

⁵⁸ Ebd., Abs. 3.

⁵⁹ Die folgenden Ausführungen sind mit der Fachaufsicht abgesprochen.

1. Verlängerte Arbeitszeiten bei Klassenarbeiten oder verkürzte Aufgabenstellung

Für Autisten geeignet?

Die Verlängerung der Arbeitszeit und die Verkürzung von Aufgaben sind für autistische Schülerinnen und Schüler grundsätzlich sinnvoll. Beide Maßnahmen tragen dem Umstand Rechnung, dass sie bei ihrer Arbeit zum Teil zeitaufwendige Rituale beachten und zusätzliche Denkwege beschreiten müssen, um an dasselbe Ziel wie andere zu gelangen. Eine Verlängerung der Arbeitszeit ist auch im Abitur angebracht; das gilt gewiss für die schriftliche Prüfung, aber auch für die mündliche: Die Schülerinnen und Schüler benötigen in der Regel eine längere Vorbereitungszeit und manchmal (wenn sie in Gesprächen verzögert reagieren) auch eine längere Prüfzeit.

Das fachliche Niveau wahren?

Durch die Verlängerung der Arbeitszeit in Klassenarbeiten und im Abitur werden die fachlichen Anforderungen nicht geschmälert. Wesentlich ist, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte fachliche Fähigkeiten nachweisen⁶⁰. Nachrangig ist demgegenüber, in welcher Zeit sie dies tun. Zwar gibt es rechtliche Vorgaben zum zeitlichen Umfang von Prüfungen⁶¹, doch handelt es sich dabei um Festlegungen, die sicherstellen sollen, dass valide Prüfergebnisse⁶² erzielt werden. Die Verkürzung der Aufgabenstellung ist nicht unproblematisch; es muss nämlich sichergestellt sein, dass eine hinreichend breite Beurteilungsbasis vorliegt. Aber selbst ein Klassenarbeitstext kann bei Bedarf maßvoll reduziert werden, wenn der fachliche Anspruch dadurch nicht sinkt, das heißt die Übersetzungskompetenz hinreichend geprüft werden kann; ebenso ist es beim Aufgabenteil. Im Abitur darf dieser Weg allerdings nicht beschritten werden.

2. Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel wie zum Beispiel Schreibautomat, Computer oder spezielle Stifte

Für Autisten geeignet?

Für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind besonders elektronische Hilfsmittel wie ein Laptop sinnvolle Unterstützungsmaßnahmen: Sie helfen ihnen, ihre Schwächen in der Feinmotorik zu kompensieren, und stützen ihre vor allem in Drucksituationen leicht absinkende Motivation.

Ein ebenso sinnvolles Hilfsmittel ist ein deutsches Wörterbuch: Es unterstützt autistische Schülerinnen und Schüler dabei, für sie schwer verständliche Bedeutungen zu klären.

Das fachliche Niveau wahren?

Der fachliche Anspruch ist durch den Einsatz elektronischer Hilfsmittel nicht gefährdet. Die Nutzung eines deutschen Wörterbuchs berührt das Fachliche: Latein ist ein Fach, bei dem es auch darum geht, die passende deutsche Bedeutung zu verwenden und angegebene Bedeutungen zu verstehen. Da aber im Fokus einer Prüfung nicht die irrtümliche Verwendung von Wortbedeutungen steht, sondern die bewusste, sollte autistischen, aber auch allen anderen Schülerinnen und Schülern in einer Klassenarbeit die Möglichkeit eingeräumt werden, ein deutsches Wörterbuch zu nutzen. Eine Einschränkung des fachlichen Anspruchs läge vor, wenn Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung gegen die Vorgaben⁶³ ein lateinisch-deutsches Wörterbuch als Hilfsmittel zur Verfügung gestellt würde.

⁶⁰ Vgl. Fachanforderungen Latein. Kiel 2015, S. 17: „die Fähigkeit, Wortbedeutungen und Sprachstrukturen zu erfassen, die Fähigkeit, literarische Texte zu erschließen und wiederzugeben, die Fähigkeit, diese zu deuten und in einen Kontext zu setzen“.

⁶¹ Ebd., S. 36.

⁶² Vgl. Wengert, H. G.: Leistungsbeurteilung in der Schule. In: Bovet, G.; Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis: Berlin 2004, S. 301 f.

⁶³ Die eigenständige Beherrschung des Grundvokabulars gehört zu den fachlichen Ansprüchen des Lateinunterrichts; das lateinisch-deutsche Wörterbuch darf daher erst in der Lektüreprüfung zum Einsatz kommen. Vgl. Fachanforderungen Latein. Kiel 2015, S. 18.

3. eine mündliche statt einer schriftlichen Arbeitsform oder eine schriftliche statt einer mündlichen Arbeitsform

Für Autisten geeignet?

Die Frage, ob mündliche Arbeitsformen schriftliche ersetzen sollen, ist für autistische Latein-Schülerinnen und Schüler weniger bedeutsam: Sie bevorzugen in der Regel das schriftliche Arbeiten (wenn auch nicht immer das handschriftliche); die mündliche Bearbeitung von Aufgaben erfordert eine Spontaneität in der Kommunikation, die ihnen oftmals fehlt.

Das fachliche Niveau wahren?

Die Freiheit, mündlich zu prüfen, ist auch durch das Fach begrenzt: Es gehört zu den fachlich definierten Anforderungen des Lateinunterrichts, dass das Übersetzen in eine schriftliche Wiedergabe des Textes mündet.⁶⁴

4. Organisatorische Veränderungen wie zum Beispiel individuell gestaltete Pausenregelungen

Für Autisten geeignet?

Besondere Vereinbarungen über organisatorische Fragen sind für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung von Bedeutung: Es kann sinnvoll sein, dass sie ...

- ... einen speziellen Platz im Raum erhalten, der ihnen die nötige Ruhe bietet, oder sich die Ohren verschließen dürfen,
- ... gewohnte Handlungen durchführen dürfen, die Sicherheit geben.
- ... den Raum während der Prüfung verlassen dürfen, um sich zu sortieren,
- ... zunächst nur einen Teil der Prüfung ablegen. Die Erfahrung zeigt, dass viele autistische Schülerinnen und Schüler trotz zusätzlicher Arbeitszeit (s. 1.) die Aufgaben nicht vollstän-

dig lösen. Sie sind einfach erschöpft. Sollen sie dennoch ein größeres Pensum bewältigen, ist es hilfreich, für eine Prüfung mehr als einen Prüfzeitraum anzusetzen: In einer Stunde wird die Übersetzungsaufgabe gelöst, in einer zweiten Stunde (an einem anderen Tag) der Aufgabenteil.

Das fachliche Niveau wahren?

Die Maßnahmen nehmen keinen Einfluss auf die fachlichen Ansprüche. Die Verteilung der Prüfzeit auf verschiedene Stunden ist nur insofern ein Problem, als die später zu lösenden Aufgaben selbstverständlich nicht dieselben sein können wie die, die die Mitschülerinnen und Mitschüler bereits bearbeitet haben. Neue Aufgaben müssen entworfen und gestellt werden. Im Abitur ist ein solches Vorgehen nicht möglich. Denkbar ist bei dieser Prüfung aber, dass zwischen der Bearbeitung der Übersetzungsaufgabe und der der weiteren Aufgaben eine sehr große Pause liegt, die unter Aufsicht steht.

5. Ausgleichsmaßnahmen anstelle einer Mitschrift von Tafeltexten

Für Autisten geeignet?

Da manchen Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung das Schreiben Mühe bereitet, sind Ersatzmaßnahmen, wie das Fotografieren des Tafelbildes oder das Kopieren einer Mitschrift von Klassenkameraden, durchaus angebracht.

Das fachliche Niveau wahren?

Wenn die Heftführung in die Bewertung der Leistungen einfließt, dann sollte man im Fall autistischer Schülerinnen und Schüler eine Ausnahme machen oder nur die Vollständigkeit des Materials bewerten. Eine fachliche Fähigkeit im engeren Sinne stellt die Heftführung nicht dar.⁶⁵

⁶⁴ Vgl. Fachanforderungen Latein. Kiel 2015, S. 23 und 51: Übersetzen „schließt die Formulierung eines sprachlich korrekten, gut lesbaren und verständlichen Textes ein, der den Regeln und Gepflogenheiten der deutschen Sprache entspricht. Hier leistet das Fach Latein einen wesentlichen Beitrag zur Sprachbildung.“

⁶⁵ In den Fachanforderungen ist nur davon die Rede, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben sollen, „[...] präzise, systematisch [...] zu arbeiten (ebd., S. 27 und S. 56).“

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.

7. größere Exaktheitstoleranz, beispielsweise in Geometrie, beim Schriftbild oder in zeichnerischen Aufgabenstellungen

Für Autisten geeignet?

Diese Maßnahme ist für autistische Latein-Schülerinnen und -Schüler nur in Hinblick auf das Schriftbild von Belang. Ihre fachliche Arbeit ist oft von besonders großer Exaktheit geprägt. Beim Schriftbild Toleranz walten zu lassen, ist sicherlich angemessen. Als sinnvolles Hilfsmittel bietet sich der Computer an (s. 2.).

Das fachliche Niveau wahren?

Die größere Exaktheitstoleranz darf sich aus Sicht des Faches Latein nur auf die äußere Form der Leistung beziehen; da es zu den zentralen Zielen des Faches gehört, sprachlich und inhaltlich exakt zu arbeiten, würde es eine Senkung des Anspruchs bedeuten, bei der Leistungsmessung besonders weite Maßstäbe anzulegen. Im Bereich offener Interpretationsaufgaben kann das spezielle Verständnis der Welt, das autistische Kinder und Jugendliche haben, allerdings stärker berücksichtigt werden.

In der Oberstufe geht die äußere Form einer Arbeit in die Bewertung ein⁶⁶ und kann in der Qualifikationsphase zu Punktabzügen führen⁶⁷. Insofern ist die Fachnote, wenn auch nicht das fachliche Niveau, von einem problematischen Schriftbild betroffen.

8. individuelle Sportübungen

Für Autisten geeignet?

Um Sportliches geht es im Lateinunterricht nicht; dennoch gibt es in ihm immer wieder kompetitive Elemente und Aufgaben, die im Team gelöst werden müssen. Daran mitzuwirken, fällt autistischen Schülerinnen und Schülern vielfach schwer. Es ist deshalb sinnvoll, ihnen ersatzweise Aufgaben zu stellen, die sie ohne Wettkampfdruck oder hohe soziale Ansprüche erfüllen können.

Das fachliche Niveau wahren?

Aufgaben, die die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen, gehören zu den Anforderungen des Faches Latein. Allerdings beziehen sie sich eher auf die gegenseitige Unterstützung im Fach denn auf die Team- und Gruppenbildung als solche.⁶⁸ Aufgaben, die autistische Schülerinnen und Schüler ersatzweise erhalten, um nicht in intensive Kommunikationssituationen zu geraten, berühren darum das fachliche Niveau nicht.

⁶⁶ Vgl. Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 2. Oktober 2007 (mit Änderungen vom 18.6.2014), § 12, Abs. 2.

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ Vgl. Fachanforderungen Latein. Kiel 2014, S. 27 und 56: „Die Schülerinnen und Schüler können Mitschülerinnen und Mitschüler helfen, indem sie sachliche und konstruktive Kritik üben, und sich helfen zu lassen, indem sie Anregungen und Kritik aufgreifen.“

Überblick: Maßnahmen zum Nachteilsausgleich

Maßnahme		Für Autisten geeignet?	Das fachliche Niveau wahren?
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.

4.3 Grenzen

Die bisherige Darstellung ging der Frage nach, was zu tun ist, damit Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung im Lateinunterricht erfolgreich lernen und geprüft werden. Dazu wurden Herausforderungen, die sich stellen, benannt und Maßnahmen aufgezeigt, die dabei helfen können, schwierige Situationen zu meistern.

Das Bemühen, Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung einen Zugang zur Welt der Antike zu verschaffen und am Lateinunterricht teilhaben zu lassen, stellt eine große Anstrengung für alle Beteiligten dar: die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Autismus, die Lehrkräfte und die Eltern. Da dieses Engagement oft zum Erfolg führt, lohnt sich der Einsatz jedoch.

Manchmal aber stößt das Bemühen auch an Grenzen, die sich durch keine didaktisch-methodischen oder pädagogischen Maßnahmen überwinden lassen. Diese Grenzen dürfen nicht ignoriert werden. Nur wenn sie Beachtung finden, kann eine Überforderung der Beteiligten vermieden werden. Das Bewusstsein für die Grenzen des Handelns hilft, angemessen zu entscheiden und zu agieren.

In diesem Abschnitt der Handreichung soll es nun darum gehen, das Bewusstsein für die Grenzen unterrichtlichen Handelns zu schärfen. Dazu werden vier limitierende Faktoren in den Blick genommen und eingehender betrachtet:

- die Grenzen der Zielsetzung,
- die Grenzen der Kompetenzentwicklung,
- die Grenzen des Faches,
- die Grenzen der Umsetzung.

Die Grenzen der Zielsetzung

Der Lateinunterricht ist eine schulische Bildungsveranstaltung, die über fachliches Wissen und Können hinaus manches dazu beiträgt, dass sich die Persönlichkeit einer Schülerin oder eines Schülers entwickelt.⁷⁰ Der Lateinunterricht wirkt auch erzieherisch, indem er daran arbeitet, dass Kinder und Jugendliche ein angemessenes (Lern-) Verhalten zeigen. Hier liegt der Berührungspunkt mit der Verhaltenstherapie, die autistische Kinder und Jugendliche erfahren. Auch sie zielt auf „[den] Abbau störender und den Betroffenen in seiner Entwicklung beeinträchtigender Verhaltensweisen [und den] Aufbau konstruktiven [...] Verhaltens“⁷¹. Dennoch ist eine Lateinlehrkraft kein Verhaltenstherapeut: Sie ist weder dazu in der Lage noch dazu berechtigt, Autismus medizinisch zu diagnostizieren oder zu behandeln. Allerdings wirkt sie – wie die Eltern – aktiv an der Therapie mit, indem sie Entscheidungen und Maßnahmen des Therapeuten in den Unterricht integriert. Alle in dieser Handreichung unter Abschnitt 4.1 genannten Maßnahmen stehen daher unter einem Vorbehalt: Sie können nur dann angewendet werden, wenn sie zum Therapie-Konzept passen.

Ist die Grenze zur Verhaltenstherapie klar gezogen, so ist sie zur Sonderpädagogik fließend: Auch wenn Lateinlehrkräfte in der Regel keine ausgebildeten Sonderpädagogen sind und deren Expertise nicht ohne Weiteres erwerben können, so dürfen sie sich dennoch auf das Feld der Sonderpädagogik begeben. Sich hier Wissen und Können anzueignen, gehört zum modernen Berufsbild.

⁷⁰ Vgl. Fachanforderungen Latein, Kiel 2015, S. 12 und 40.

⁷¹ Kamp-Becker, Inge; Bölte, Sven: Autismus. München/Basel 2014, S. 75.

Grenzen der Kompetenzentwicklung

Autismus ist nach dem jetzigen Stand der Forschung nicht heilbar. Eine Therapie kann die Symptome jedoch deutlich mindern oder modifizieren. Dennoch bleiben in der Regel Einschränkungen bestehen. Da diese Einschränkungen auch das Lernen betreffen, werden autistische Schülerinnen und Schüler bestimmte Fähigkeiten wahrscheinlich nicht oder nur teilweise ausbilden. Das gilt auch für das Fach Latein. Welche Fähigkeiten das sein können, zeigt das folgende Kompetenzraster (→ S. 72-74).

Die Kompetenzen, die im Raster aufgelistet sind, stammen aus den Fachanforderungen Latein, die seit dem Schuljahr 2015 in Schleswig-Holstein gelten.⁷² Es werden vier Hauptkompetenzen (die Kompetenzen A bis D) und eine Reihe von Teilkompetenzen unterschieden; sie müssen von allen Schülerinnen und Schülern, die Latein lernen, erworben werden. Der Grad der Ausprägung hängt dabei von der Anforderungsebene (ESA, MSA, Übergang zur Oberstufe) bzw. dem Anforderungsniveau (grundlegendes oder erhöhtes) und dem Lehrgangstyp (L1 bis L4) ab. Das Raster zeigt Leistungen an, die sich im L2-Unterricht auf gymnasialem Niveau einstellen könnten.

Die Festlegungen darüber, ob zu erwarten ist, dass eine Kompetenz ganz, teilweise oder nicht erworben wird, stellen eine Verallgemeinerung dar. Sie leiten sich aus den typischen Merkmalen des Autismus ab (→ S. 9). Dass die Autismus-Spektrum-Störung viele Facetten hat und darum jeder Mensch mit Autismus anders ist, soll damit nicht infrage gestellt werden.

⁷² Vgl. Fachanforderungen Latein. Kiel 2015, S. 17 ff. / S. 45 ff.

Kompetenzen im Fach Latein					
Von autistischen Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich ganz erreichbar	... wahrscheinlich teilweise erreichbar	... wahrscheinlich nicht erreichbar	
A	Fähigkeit, Wortbedeutungen und Sprachstrukturen zu erfassen				
I	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Bedeutungen von mindestens 500 (Sekundarstufe I) / 900 (Sekundarstufe II, grundlegendes Niveau) / 1250 (Sekundarstufe II, erhöhtes Niveau) wichtigen Wörtern und können sie beim Übersetzen sicher anwenden.				
II	Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass sie Kernbedeutungen erlernen, und können diese in Abhängigkeit vom Kontext abwandeln.				
III	Die Schülerinnen und Schüler verstehen wichtige Prinzipien der Wortbildung und können diese nutzen, um Wörter auf ihre Grundform zurückzuführen oder sich unbekannte Wörter zu erschließen.				
IV	Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass lateinische Wörter in modernen Sprachen fortleben, und können dies im Deutschen und in den modernen Fremdsprachen aufzeigen.				
V	Die Schülerinnen und Schüler verstehen, wie ein lateinisch-deutsches Wörterbuch aufgebaut ist, und können dessen Angaben nutzen, um passende Bedeutungen zu finden.				
VI	Die Schülerinnen und Schüler beherrschen wichtige Erscheinungen der Formen- und Satzlehre und können ihr Wissen bei der Analyse und Wiedergabe lateinischer Sätze sinnvoll anwenden.				
VII	Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Unterschiede zwischen der lateinischen und der deutschen Sprache und können dieses Wissen nutzen, um lateinische Texte im Deutschen angemessen wiederzugeben.				
VIII	Die Schülerinnen und Schüler verstehen Sprache als System und können neues Wissen darin integrieren.				
IX	Die Schülerinnen und Schüler kennen die wichtigsten Aussprache- und Betonungsregeln und können lateinische Wörter diesen Regeln gemäß laut lesen.				
X	Sekundarstufe II: Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Begriffe und Regeln der Metrik und können mit ihrer Hilfe Verse korrekt analysieren und lesen.				
Fortsetzung >>>					

B Fähigkeit, literarische Texte zu erschließen und wiederzugeben				
I	Die Schülerinnen und Schüler verstehen außertextliche Informationen und können auf der Grundlage dieses Wissens Vermutungen über den Textinhalt anstellen.			
II	Die Schülerinnen und Schüler kennen Verfahren, sich einen Überblick über einen Text zu verschaffen, und können mit ihrer Hilfe einen Text sinnhaft vorerschließen.			
III	Die Schülerinnen und Schüler kennen Verfahren, Texte linear und konstruierend zu erschließen, und können sie auf Texte mit angemessenem Schwierigkeitsgrad anwenden.			
IV	Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass es beim Übersetzen vorrangig um das Erfassen des Sinnes geht, und können diese Einsicht zum Leitfaden ihres Übersetzungshandelns machen.			
V	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Regeln der Formen- und Satzlehre der deutschen Sprache und können diese korrekt zur Anwendung bringen.			
VI	Die Schülerinnen und Schüler kennen als Ziel der Übersetzung eine sprachlich und inhaltlich verständliche Wiedergabe im Deutschen und können ihre Übersetzung, wenn es notwendig ist, von der Struktur der lateinischen Ausgangssprache lösen.			
C Fähigkeit, literarische Texte zu deuten und in einen Kontext zu setzen				
I	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Merkmale einer Paraphrase und Inhaltsangabe und können den Inhalt eines Textes entsprechend wiedergeben.			
II	Die Schülerinnen und Schüler kennen Merkmale, die einen Text gliedern, und können einen Text selbstständig in Sinnabschnitte einteilen.			
III	Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Regeln der Textanalyse und können einen Text unter einer übergeordneten Fragestellung untersuchen.			
IV	Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Aussagen und Intentionen eines Textes und können die zentrale Botschaft benennen.			
V	Die Schülerinnen und Schüler kennen einige (Sekundarstufe I) / etliche (Sekundarstufe II, grundlegendes Niveau) / zahlreiche (Sekundarstufe II, erhöhtes Niveau) wichtige sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel und können sie in Texten erkennen und ihre Wirkung angemessen beschreiben.			
Fortsetzung >>>				

VI	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Merkmale wichtiger literarischer Gattungen und Textsorten und können diese am Text nachweisen.			
VII	Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Beobachtungen an einem Text belegt werden müssen und wie dies fachgerecht erfolgt, und können dies konsequent und korrekt umsetzen.			
VIII	Die Schülerinnen und Schüler kennen Regeln des betonten Lesens und können Texte sinnorientiert vorlesen.			
IX	Die Schülerinnen und Schüler kennen Verfahren des kreativen Interpretierens und können diese sachgemäß zur Anwendung bringen.			
X	Die Schülerinnen und Schüler haben Kenntnisse über wichtige Bereiche der antiken Lebens- und Vorstellungswelt und können damit zentrale Inhalte und Aussagen eines Textes erläutern und einordnen.			
XI	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Methode des Vergleichs und können sie auf Rezeptionsdokumente zu lateinischen Texten anwenden.			
XII	Die Schülerinnen und Schüler wissen um die Verschiedenartigkeit der literarisch überlieferten und der eigenen Lebenswelt und können zwischen den Welten themenbezogene Vergleiche ziehen.			
XIII	Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Textaussagen nur nach festgelegten und überzeugenden Maßstäben beurteilt werden dürfen, und können diese zu einem Thema entwickeln und mit ihrer Hilfe Stellung zu Textaussagen beziehen.			
D	Personale Kompetenzen			
I	Die Schülerinnen und Schüler können sich konzentrieren und sich dem Denkprozess mit Geduld widmen.			
II	Die Schülerinnen und Schüler können präzise arbeiten.			
III	Die Schülerinnen und Schüler können systematisch und strukturiert arbeiten.			
IV	Die Schülerinnen und Schüler können ihr Arbeitsergebnis selbstkritisch prüfen.			
V	Die Schülerinnen und Schüler können Mitschülerinnen und Mitschülern helfen, indem sie sachliche und konstruktive Kritik üben, und sich helfen lassen, indem sie Anregungen und Kritik aufgreifen.			

Die Markierungen im Raster zeigen, dass generell damit gerechnet werden muss, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung bestimmte Fähigkeiten nicht vollständig ausbilden.

Das Wissen darum kann davor schützen, im Unterricht zu viel erreichen zu wollen, und dabei helfen, ein realistisches Maß zu finden.

Die Grenzen des Faches

Das wesentliche Merkmal der Inklusion besteht darin, dass sich nicht die Kinder und Jugendlichen, die eine Beeinträchtigung haben, an das System Schule anpassen müssen, sondern umgekehrt (→ S. 6-8). Selbstverständlich müssen auch die Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung ihr Bestes geben; entscheidend aber ist, dass sich die Verhältnisse an der Schule ändern. Diese Veränderungen betreffen auch die Fächer, und zwar nicht nur in ihrer Methodik, sondern auch in ihrer Didaktik: Sie berühren Inhalte, Ziele und Kompetenzen. Die Fächer müssen sich selbstkritisch fragen, ob ihre Ansprüche angemessen sind und der neuen Situation gerecht werden.

Allerdings können Veränderungen nur so weit vorgenommen werden, dass der Wesenskern eines Faches unberührt bleibt. Hier liegt die fachliche Grenze der Inklusion.

Der Wesenskern des Lateinunterrichts ist eng an den Begriff der sprachlichen und literarischen Hermeneutik gebunden: Es geht um das Verstehen der lateinischen Weltansicht in Sprache und Literatur. Dieser Anspruch ist mit spezifischen Kompetenzen verbunden, deren generelles Merkmal ihre selbstständige Beherrschung darstellt. Schülerinnen und Schüler müssen also (je nach Alter, Kurstyp und Schulart) in der Lage sein, sich selbstständig lateinische Texte zu erschließen und mit ihnen auseinanderzusetzen.

Dieser Wesenskern des Lateinunterrichts ist, wenn man das gerade vorgestellte Kompetenzraster zugrunde legt, nicht in Gefahr. Das Raster zeigt, dass zu erwarten ist, dass autistische Schülerinnen und Schüler auf fast allen Feldern des Lateinunterrichts die notwendigen Leistungen erbringen können. Dabei gilt es zu betonen, dass es sich um selbstständig erbrachte Leistungen handeln muss: Die fachliche Grenze wäre überschritten, wenn sie nur unter Einhilfe zustande kommen könnten.

Im **Abschnitt 4.2** dieser Handreichung wurden darum Kompensationsmaßnahmen im Bereich der Leistungsüberprüfung beschrieben, die „sich nicht auf die fachlichen Anforderungen auswirken“.

Im **Abschnitt 4.1** wurden zahlreiche Maßnahmen genannt, die dabei helfen können, Herausforderungen im unterrichtlichen Bereich zu bewältigen. Sie wurden in drei Kategorien eingeteilt (→ S. 62 f.); unterschieden wurden:

- Erleichterungsmaßnahmen, die das Anspruchsniveau unter das eigentlich erforderliche Maß senken,
- Ergänzungsmaßnahmen, die neue Wege aufzeigen, um Aufgaben auf dem allgemeinen Niveau zu bewältigen,
- Ersatzmaßnahmen, die alternative Aufgaben auf einem vergleichbaren Niveau stellen.

Nur die Maßnahmen des ersten Typs bringen es mit sich, dass das fachliche Niveau unterschritten wird. Die anderen beiden Maßnahmen senken das Niveau nicht ab. Von der Anzahl, dem Umfang und der Dauer der Erleichterungsmaßnahmen hängt es ab, ob der Wesenskern des Faches gewahrt bleibt: Selbst eine Vielzahl kleinerer Maßnahmen, die dauerhaft notwendig sind, kann dabei gewiss noch als unbedenklich gelten.

Nico (20 Jahre):

„Frau [...] hat mir immer wieder Hilfen gegeben. Es waren aber nie so viele, dass ich und die anderen den Eindruck hatten, dass ich es nicht selbst hinbekommen [kann]. [...] Das hätte ich auch nicht gewollt.“

Die Grenzen der Umsetzung

Die Bereitschaft, Kinder und Jugendliche beim Lernen zu unterstützen, besonders wenn sie Schwierigkeiten haben, gehört zum Berufsethos einer Lehrkraft. Die praktische Umsetzung bereitet allerdings Probleme. Das liegt vor allem an den Bedingungen des Alltags:

- Um die Lernschwierigkeiten von autistischen Schülerinnen und Schüler genau festzustellen und individuelle Hilfen zu entwickeln und zur Anwendung zu bringen, benötigen die Lehrkräfte **mehr Zeit**, als ihnen in der Regel zur Verfügung steht.
Unterstützung können bisweilen **Schulassistenten** bringen, die die autistischen Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts betreuen. Von ihnen gibt es allerdings noch zu wenige und sie können meist nur sehr eingeschränkt fachlich helfen.
- Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind lärmempfindlich und benötigen immer wieder Rückzugsräume, in denen sie ungestört arbeiten können. Auch sollte eine Lerngruppe nicht allzu groß sein, weil die Vielzahl sozialer Kontakte Autisten schnell überfordert. **Zusätzliche Räume** und **geringe Klassenstärken** sind aber im Alltag oft nicht organisierbar.
- Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung benötigen **besondere Arbeitsmaterialien**: digitale Medien ebenso wie speziell aufbereitete Lehrbücher, Textausgaben und Arbeitsblätter. Nicht immer aber steht die notwendige technische Ausstattung an einer Schule zur Verfügung. Differenzierendes Material erstellt die Lehrkraft in der Regel selbst; denn es fehlen entsprechende Publikationen.

Der Aufbau inklusionsfreundlicher Lernbedingungen wird noch viel Zeit benötigen und große Investitionen erfordern. Bis dahin müssen die Gegebenheiten, so gut es geht, genutzt werden. Der Idealismus vieler Lehrkräfte, die das Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler im Blick haben, wird – wie so oft – die Defizite kompensieren.

5 Weitere Hilfen

5.1 Ansprechpartner

in Fragen der lateinischen Fachdidaktik:

- Ulf Jesper, hauptamtlicher Studienleiter für das Fach Latein am IQSH
E-Mail: ulf.jesper@iqsh.de
Homepage: [latein-unterrichten.de](http://www.latein-unterrichten.de)

in Fragen der Förderpädagogik:

- Beratungsstelle Inklusive Schule (BIS) – Autismus
Tel.: 0431 5403-196
E-Mail: bis.autismus@iqsh.de
- Regionalberaterinnen und -berater
Homepage: <http://go.iqsh.de/bis-autismus>

5.2 Literaturverzeichnis

Avenarius, Hermann; Heckel, Hans: Schulrechtskunde. Neuwied ⁷2000.

Wengert, H. G.: Leistungsbeurteilung in der Schule. In: Bovet, G.; Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin ⁴2004.

Demir, Yasemin; Kühn-Wichmann, Gabriele; Heinsohn, Melanie; Jesper, Ulf; Kunz, Britta: Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Kronshagen 2015.

Dodd, Susan: Autismus. Heidelberg 2007.

Fachanforderungen Latein. Kiel 2015.

Frith, Uta: Explaining the Enigma. Oxford 1989.

Hey, Gerhard; Jesper, Ulf: Prima.nova – differenziert unterrichten. Bamberg 2012.

Häußler, Anne: Der Teacch-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Basel ⁴2015.

Kamp-Becker, Inge; Bölte, Sven: Autismus. München/Basel ²2014.

Maier, Friedrich: Warum Latein? Zehn gute Gründe. Stuttgart ²2014.

Reimers, Silke: Max – der Übergang eines Schülers mit Autismus, Hörbehinderung und Hochbegabung von der Grundschule zur Oberschule – Teil II. In: Sonderpädagogik in Berlin 2/2013, S. 10-14.

Remschmidt, Helmut: Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München ⁵2012.

Schuster, Nicole: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart ³2013.

Vermeulen, Peter: Über autistisches Denken. Gent ²2012.

5.3 Informationen für Eltern

INFORMATIONEN ZUM FACH LATEIN

Sehr geehrte Eltern,

Sie stehen vor der Entscheidung, ob ihr Kind das Fach Latein wählen soll. Von besonderer Bedeutung ist für Sie dabei die Frage, inwieweit es für ein Kind mit einer Autismus-Spektrum-Störung geeignet ist. In diesem Schreiben soll Ihnen das Fach kurz vorgestellt werden:

- Im Lateinunterricht erlernen die Schülerinnen und Schüler die lateinische Sprache. Sie müssen Latein allerdings nicht sprechen, sondern nur verstehen und im Deutschen – vor allem schriftlich – wiedergeben können. Die Unterrichtssprache ist darum Deutsch.
- Im Mittelpunkt des Lateinunterrichts steht das Übersetzen lateinischer Texte. Das erfolgt nicht spontan, sondern Schritt für Schritt nach bestimmten Regeln, die eingeübt werden.
- Beim Übersetzen kommt es auf jedes Detail an: Es muss präzise, systematisch und geduldig gearbeitet werden. Das Übersetzen lässt sich daher mit dem Lösen eines Rätsels vergleichen.
- Denkarbeit hat im Lateinunterricht einen hohen Stellenwert: Einzelarbeit kommt darum regelmäßig vor. Latein ist ein eher ruhiges Fach.
- Um lateinische Texte übersetzen zu können, müssen Vokabeln gelernt werden. Das kann mithilfe von Computerprogrammen geschehen.
- Grammatik ist ein wichtiges Thema im Lateinunterricht. Immer wieder geht es um die Frage, wie Sprache an sich funktioniert: Latein dient als Modellsprache, die systematisch erschlossen wird. Dabei lernt man auch viel über die deutsche Sprache.
- Anders als in den modernen Fremdsprachen geht es im Lateinunterricht nicht um die lebendige Kommunikation mit Zeitgenossen, sondern um die historische Kommunikation mit Menschen anderer Zeiten. Dabei erfährt man viel über die antike Lebens- und Vorstellungswelt. Sagen und Mythen spielen eine besonders große Rolle.
- Die Texte, die man liest, werden im Unterricht auch interpretiert. Das kann ganz sachlich erfolgen; manchmal muss man aber auch Phantasie entwickeln.

Weitere Informationen zum Fach Latein finden Sie in folgendem Buch: *Friedrich Maier: Warum Latein? Zehn gute Gründe. Stuttgart 2014.*

Mt freundlichen Grüßen

Unterschrift

IQSH

**Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein**

Schreberweg 5

24119 Kronshagen

Tel.: +49 (0)431 54 03-0

Fax: +49 (0)431 54 03-200

info@iqsh.landsh.de

www.iqsh.de