

Wissenschaftliche Hausarbeit

Zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen

im Fach / in der Fachrichtung: Geistigbehindertenpädagogik

Thema: **Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit
Asperger-Syndrom – Modelle, Erfahrungen und Voraussetzungen**

Vorgelegt von: Kathrin Köllner

Geb. am: 22.05.1973

in: Leipzig

Erfurt, den 26.10.2004

Inhalt

0 Erarbeitung der Fragestellung

1 Das Asperger-Syndrom – eine Einordnung in das autistische Kontinuum

- 1.1 Kurze Übersicht über das autistische Spektrum
- 1.2 Die Asperger-Störung
- 1.3 Schwierigkeiten der Diagnosestellung beim Asperger-Syndrom
- 1.4 Verursachungstheorien

2 Schulische Integration

- 2.1 Begriffsklärung
- 2.2 Rechtliche Grundlagen der schulischen Integration
- 2.3 Modelle der schulischen Integration
 - 2.3.1 Einzelintegration
 - 2.3.2 Integration im Sinne von Inklusion
 - 2.3.3 Förderzentren
 - 2.3.4 Kooperation
 - 2.3.5 Spezial-Förderschulen
- 2.4 Stand der Integration in Thüringen

3 Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom aus der Sicht der Betroffenen

- 3.1 Auswertung von Betroffenenliteratur zum Thema Schule
 - 3.1.1 Donna Williams – Australien
 - 3.1.2 Gunilla Gerland (Schweden)
 - 3.1.3 Susanne Schäfer (Deutschland)
 - 3.1.4 Liane H. Willey (USA)
 - 3.1.5 Zusammenfassung
- 3.2 Einblicke in den IST-Stand der Integration von Asperger-Schüler/Innen an deutschen Schulen
 - 3.2.1 Methodische Vorbemerkungen
 - 3.2.2 Datenbeschaffung - Der Elternfragebogen

- 3.2.3 Auswertung des Fragebogens
 - 3.2.3.1 Erfahrungen betroffener Schüler und deren Eltern –
 - 3.2.3.2 Auswertung der Fragen 1-12
 - 3.2.3.3 Vorstellungen von einer optimalen Schule – Auswertung der Frage 13
- 3.2.4 Ausgewählte Beispiele der schulischen Integration von Asperger-Autisten in Deutschland – Anwendung der Berichtsmethode sowie des Narrativen Interviews
- 3.2.5 Zusammenfassung der empirischen Erhebung

4 Voraussetzungen für das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Störung

- 4.1 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz
- 4.2 Die Vorbereitungsphase auf die Schule
- 4.3 Räumliche Voraussetzungen
 - 4.3.1 Rückzugsmöglichkeiten
 - 4.3.2 Die Pause
 - 4.3.3 Gestaltung des Klassenraumes
- 4.4 Klassensituation
- 4.5 Elternarbeit
- 4.6 Nachteilsausgleiche
- 4.6 Integrationshelfer/Schulbegleiter/Unterrichtsbegleiter
- 4.7 Das Lehrpersonal
 - 4.7.1 Das Thema Autismus in Lehrerausbildung und –fortbildung
 - 4.7.2 Kontakt- und Interaktionstraining
 - 4.7.3 Der TEACCH-Ansatz

5 Die richtige Schule - Pro und Contra der Modelle schulischer Integration für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom

- 5.1 Einzelintegration
- 5.2 Integration durch Inklusion
- 5.3 Förderzentren
- 5.4 Kooperation
- 5.5 Spezial-Förderschulen

5.6 Zusammenfassung

6 Resümee – Was man als Lehrer/in beachten sollte, wenn man Schüler/innen mit Asperger-Syndrom unterrichtet?

7 Abkürzungsverzeichnis

8 Danksagung

9 Erklärung

Literatur

10 Anlagen

Es ist nicht unsere Aufgabe,
einander näher zu kommen,
so wenig wie Sonne und Mond zu einander kommen
oder Meer und Land.

Unser Ziel ist,
einander zu erkennen
und einer im anderen das zu sehen
und ehren zu lernen,
was er ist:
des anderen Gegenstück und Ergänzung.

Hermann Hesse

0 Erarbeitung der Fragestellung

Seit drei Jahren arbeite ich als Lehrerin an einem „Förderzentrum für Menschen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“. Bevor mit der Änderung des Förderschulgesetzes 2003 in Thüringen unsere Schule diesen Titel erhielt, hieß sie schlicht und ergreifend „Förderschule für Menschen mit geistiger Behinderung“. Da sich die Schülerschaft seither nicht geändert hat, würde dies bedeuten, dass an unserer Schule nur Kinder und Jugendliche mit nachgewiesener geistiger Behinderung unterrichtet werden. Doch weit gefehlt. Ein nicht unwesentlicher Anteil unserer Schüler/innen hat nicht im Sinne des Begriffes eine geistige Behinderung. Sie werden in den meisten Fällen lediglich aufgrund ihres auffälligen Verhaltens von einer Schule zur anderen „durchgereicht“, bis sie dort ankommen, wo es kein „Durchreichen“ mehr gibt.

Zu den Kindern und Jugendlichen, von denen ich hier spreche, gehören auch einige mit dem Störungsbild des Asperger-Syndroms. Eingeschult in Grundschulen, treten meist die ersten Probleme auf. Lehrer und Erzieher, welche keinerlei Kenntnis über das Syndrom haben, wissen und können nicht mehr weiter. Eltern, die keine Kraft mehr zum Kämpfen haben, stimmen auf der Suche nach der „richtigen“ Schule immer wieder einer Umschulung ihres Kindes zu. So gelangen die Betroffenen in eine Spirale, die unweigerlich nach unten führt. Beratungslehrer, Ärzte, Psychologen und Therapeuten werden konsultiert, Sonderpädagogen versuchen zu helfen. Dennoch gelingt eine vollständige Integration in den seltensten Fällen, die einfach die Voraussetzungen für eine optimale Beschulung nicht gegeben sind.

Ein Anliegen meiner Arbeit soll es sein, zu untersuchen, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um ein Kind oder einen Jugendlichen mit Asperger-Störung, egal in welcher Schulart, gut integrieren zu können. Zu diesem Zwecke werde ich erst einmal das Asperger-Syndrom als eine Erscheinungsform im autistischen Spektrum näher beschreiben. Alsdann sollen die Modelle der Integration beleuchtet werden. Im Anschluss daran werden die Betroffenen selbst zu Wort kommen. Durch Literatur- und Internetrecherche und die Verwendung eines Fragebogens für die Eltern betroffener SchülerInnen soll es mir gelingen, die Voraussetzungen zu ermitteln, die zu einer guten Integration von Asperger-Kindern gehören. Zum Schluss werde ich die Modelle der Integration hinsichtlich ihres Integrationspotentials für Kinder mit Asperger-Störung untersuchen und bewerten. Mein Resümee dient dazu, LehrerInnen, die ein Kind mit Asperger-Syndrom in ihren Klassen unterrichten, darüber zu informieren, was zu beachten ist. Ein Faltblatt, welches ich erarbeiten werde, kann als schnelle Information für Pädagogen dienen.

Im Sinne des kleinen Gedichtes, welches ich an den Anfang meiner Arbeit gestellt habe, müssen Pädagogen, Mitschüler und deren Eltern begreifen, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die anders sind, und diese in ihrer Andersartigkeit akzeptieren. Es kann nicht das Ziel einer Pädagogik sein, alle Kinder „gleichzumachen“, sondern jedes Kind ist in seiner Einzigartigkeit das genaue Gegenstück zu einem anderen Kind, und so ergänzen sie sich.

2 Das Asperger-Syndrom – eine Einordnung in das autistische Kontinuum

2.1 Kurze Übersicht über das autistische Spektrum

Das Asperger-Syndrom gehört zum sogenannten autistischen Spektrum. Dieser Begriff macht schon deutlich, dass es den typischen Autisten oder Asperger-Betroffenen gar nicht gibt, sondern dass es sich hier um eine Palette sehr unterschiedlicher und vielfältiger Symptome handelt, die nicht in jedem Fall immer alle auf ein und dieselbe Person zutreffen müssen.

Was ist Autismus?

„Der Begriff Autismus wurde von dem Schweizer Psychiater Eugen Bleuler (1911) eingeführt, der mit diesem ein Grundsymptom der Schizophrenie beschrieb.“ (Remschmidt 1, 2000, 9) Mit diesen Grundsymptomen meinte er insbesondere:

- das Zurückziehen in eine gedankliche Binnenwelt sowie
- den mangelnden Kontakt zu den Mitmenschen (vgl. ebenda, 9).

Der amerikanische Kinderpsychiater Leo Kanner beschrieb 1943 unter dem Titel „Autistische Störungen des affektiven Kanals“ elf Kinder mit autistischen Störungsbildern. Damals war die Verwendung des Begriffes autistisch noch sehr verwirrend, da er bisher nur im Sinne von Bleuler als „Rückzug in die Phantasiewelt“ auf Menschen mit Schizophrenie angewendet wurde. Die von Kanner angesetzten Kriterien waren aber andere:

- die Unfähigkeit, Beziehungen aufzubauen,
- Verzögerung in der Entwicklung der Sprache,
- nicht-kommunikativer Gebrauch der gesprochenen Sprache,
- verzögerte Echolalie,
- Vertauschung von Pronomen,
- ständig wiederholtes und stereotypes Spiel,
- Widerstand gegenüber Veränderungen,
- gutes Tatsachengedächtnis,
- normale körperliche Entwicklung

(vgl. Aarons, Gittens, 2000, 20/21).

Heute sprechen wir bei dieser Erscheinungsform des Autismus, an der etwa 5 von 10.000 Menschen leiden, vom sogenannten **frühkindlichen Autismus oder Kanner-Autismus**.

Etwa zur gleichen Zeit, im Jahre 1944, machte der österreichische Kinderarzt Hans Asperger auf eine Gruppe von Kindern aufmerksam, die intelligent, aber in ihrem Bezug zur Umwelt sehr eingeengt waren und daher Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung hatten (vgl. Slotta, 2002, 25). In seiner Veröffentlichung „A Mind of One`s Own“, herausgegeben von der National Autistic Society, führt er aus, dass es eine Untergruppe „autistischer Leute gibt, die gesellig, sehr ungeschickt und sprachlich gewandt sind, sowie über hochentwickelte Spezialinteressen verfügen.“(Aarons; Gittens, 2000, S. 22) Bei dieser Erscheinungsform sprechen wir heute vom **Asperger-Autismus**.

Unterschiede in den Beschreibungen von Asperger und Kanner bestehen vor allem in den Aspekten der Sprachentwicklung sowie der Motorik. Während die Kanner-Autisten stets Sprachentwicklungsverzögerungen aufweisen und zum Teil niemals oder nur wortweise sprechen lernen, ist die frühe Sprachentwicklung bei Asperger-Autisten immer altersentsprechend und sie verfügen meist sogar über einen erstaunlichen Wortschatz. Ein weiteres Unterscheidungskriterium liegt in der motorischen Entwicklung. Kanner-Autisten haben meist keine Einschränkungen in ihrer Motorik, während Asperger-Autisten oft linkisch wirken und feinmotorisch stark eingeschränkt sind.

Wahrscheinlich, so beschreiben es besonders Lorna Wing und Christopher Gillberg, handelt es sich bei den beschriebenen Formen des Autismus um die gegensätzlichen Pole des „Autismusspektrums, das recht unterschiedliche Störungen einschließt, nicht nur in der Ausprägung und Phänomenologie, sondern auch bezüglich der verantwortlichen Ursachen“ (Jorgensen, 2002, 8).

Eine Form des Kanner-Autismus oder auch frühkindlichen Autismus, welche häufig mit der Asperger-Störung verwechselt wird, ist die des sogenannten **High-functioning-Autismus**, bei der es neben dem sonst üblichen Störungsbild zu einer durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Intelligenz kommt. Ca. 30% der Menschen mit Autistischer Störung gehören dazu. Hierzu gibt es allerdings in der Literatur unterschiedliche Meinungen. Folgende Übersicht soll noch einmal die wichtigsten Diagnosemerkmale beider Erscheinungsformen zusammenfassen.

Asperger-Syndrom: Defizite in	High-functioning-Autismus: Störung
der Feinmotorik	der Artikulation
der visuomotorischen Integration	des verbalen Ausdrucks
der visuellen Raumwahrnehmung	der auditiven Wahrnehmung
der nonverbalen Konzeptbildung	des Wortschatzes
der Grobmotorik	des verbalen Gedächtnisses
im visuellen Gedächtnis	

(vgl. Remschmidt, 2001, 62)

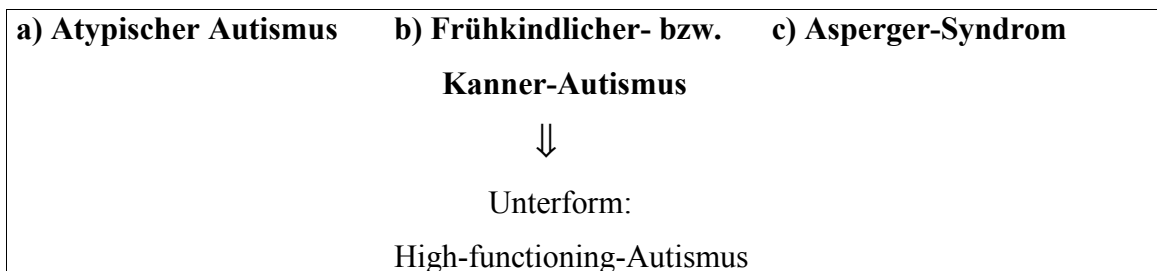
Verschiedene Autoren sind noch nicht ganz davon überzeugt, dass es sich bei den High-functioning-Autisten nicht um Asperger-Betroffene handelt, sondern dass es eine Erscheinungsform des frühkindlichen Autismus ist (vgl. Aarons, Gittens, 2000, 22). Insbesondere im englischsprachigen Raum werden beide Begriffe synonym verwendet. Dies hängt aber mitunter auch damit zusammen, dass die Diagnose Asperger-Syndrom nicht die gleichen finanziellen und sozialen Hilfeleistungen nach sich zieht, wie der Begriff Autismus, speziell frühkindlicher Autismus. Beispiele für High-functioning-Betroffene sind meiner Meinung nach Birger Sellin oder auch Katja Rhode und Dietmar Zöller. Bei allen dreien wurde erst durch die Methode der Gestützten Kommunikation erkannt, über welche hohe Intelligenz sie verfügen. Dennoch haben sie alle das Sprechen nicht gelernt (vgl. Zöller, 1991; Sellin, 1993, Rhode, 1999). Auch die Autorin Temple Grandin zähle ich zu den HFA, sie verfügt zwar über eine gute Verbalsprache, aber in ihrer frühen Kindheit zeigte sie alle Symptome des Kanner-Autismus (vgl. Grandin, 1994 u. 1997).

Für meine zukünftigen Ausführungen über Schulische Integration berücksichtige ich zwar vorrangig die Fälle, in denen das Asperger-Syndrom eindeutig diagnostiziert wurde, aber auch für sprechende High-functioning-Autisten sind die meisten meiner Ausführungen zutreffend. Daher kann es auch Fallbeispiele geben, in denen die Unterscheidung zwischen High-functioning-Autismus und Asperger-Syndrom nicht genau gelingt. Dies ist aufgrund der in manchen Büchern ungenauen oder nicht vorhandenen Unterscheidung zwischen den beiden Erscheinungsformen nicht anders möglich.

Für den Fall, dass bei Verdacht auf Autismus weder der frühkindliche Autismus, noch die Asperger-Störung diagnostiziert werden können, handelt es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um den sogenannten **Atypischen Autismus**. Bei den Betroffenen treten Symptome auf, die denen des frühkindlichen Autismus ähneln, aber doch nicht ganz der

festgelegten Definition entsprechen. Meist sind die autistischen Symptome die Folge einer schweren geistigen Behinderung (vgl. Jorgensen, 2002, S. 87).

In eine **Übersicht** gebracht, sehen also die **Varianten des Autismusspektrums** folgendermaßen aus:



2.2 Die Asperger-Störung

Verglichen mit den Studien zum frühkindlichen Autismus, ist die Asperger-Störung bisher nur wenig erforscht worden. Dennoch haben sich im vergangenen Jahrzehnt deutlich mehr Untersuchungen mit diesem Thema befasst (vgl. Jorgensen, 2002, 13). Erst im Jahre 1991 fand das Syndrom Eingang in das Internationale Klassifikationssystem der WHO (ICD-10) und erst 1994 in das Diagnostische Statistische Manual psychischer Störungen (DSM-IV) der American Psychiatric Association (vgl. Remschmidt 2, 2000, 13).

In beiden Klassifikationssystemen zählt man das Asperger-Syndrom zu den „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“. Im ICD-10 hat das Syndrom eine eigene diagnostische Ziffer (F 84.5). Im DSM-IV hingegen sind das Rett-Syndrom, andere tiefgreifende Entwicklungsstörungen und das Asperger-Syndrom in einer Ziffer zusammengefasst. Dies sollte modifiziert werden, da sich die drei Syndrome doch sehr unterscheiden (vgl. Remschmidt, 2001, 60).

Die wesentlichen Züge des Asperger-Syndroms werden von Lorna Wing folgendermaßen beschrieben:

- Mangel an Empathie (Einfühlungsvermögen),
- abweichende (naive, unzureichende und einseitige) soziale Interaktion,
- gering ausgeprägte Fähigkeit bzw. Unfähigkeit, Freundschaften zu schließen,

- abweichende verbale Kommunikation (pedantische, repetitive Redeweise),
- gering ausgeprägte nonverbale Kommunikation,
- intensive Beschäftigung mit Spezialinteressen,
- unbeholfene und schlecht koordinierte Bewegungen und sonderbare Körperhaltungen,
- begrenzte Fantasie

(vgl. Attwood (1), 2000, S. 15; Jorgensen, 2002, 33/34).

Bei den meisten Kindern mit Asperger-Störung sind erst nach dem vierten bis sechsten Lebensjahr die Anzeichen *deutlicher* psychischer Störungen erkennen. Meist fallen sie erst mit Schulbeginn als in ihren Interaktionen andersartig und in ihren Interessen sowie dem Verhalten abweichend auf. Die Anzeichen, die schon früher, etwa mit zwei bis drei Jahren auftreten, können z. B. folgende sein:

- übertriebene Abhängigkeit von Routinen im Alltag,
- übergroße Verletzbarkeit,
- Verwirrung bei Veränderungen ,
- wenig Interesse am Spiel mit Gleichaltrigen usw.

(Jorgensen, 2002, 38).

Auf fünf der wesentlichsten Einschränkungen, die bei Asperger-Betroffenen vorkommen, möchte ich hier kurz eingehen.

1. Einschränkungen in der sozialen Interaktion

Besonders schwierig ist es, den Kontakt zum Kind vorherzusehen, d. h. man weiß nie, ob man gerade das Kind erreichen kann oder ob es seine Umgebung im Moment nicht als wichtig erachtet. Es erfolgt kaum sozialer Blickkontakt. Eher sind die Blicke flüchtig aber manchmal auch intensiv starrend (vgl. Steindahl, 1997, 22). Das Asperger-Kind reagiert anders auf soziale Signale der Eltern als andere Kinder. Ein Lächeln wird oft nicht mit einem Lächeln erwidert, ein Schimpfen wird nicht als Abstrafung verstanden. Bei Jorgensen heißt es sogar, sie reagieren „nicht natürlich“, wobei für die Betroffenen ihre Reaktion durchaus natürlich ist, nur für uns Außenstehende, die sich meist als „normal“ bezeichnen, nicht. Die Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom halten an ihren eigenen Gewohnheiten fest, auch wenn sie mit anderen Menschen zusammen sind. Sie sind nicht in der Lage, sich in die Gefühlslage anderer hineinzusetzen (Mangel an

Empathie), und deshalb ist ihnen nicht klar, wie unpassend sie sich manchmal in der Welt der „Normalen“ benehmen. Deshalb werden sie von ihrer Umgebung oft als schwierig oder auch seltsam erlebt (vgl. Jorgensen, 2002, 39). Man bezeichnet das Konzept auch als „theory of mind“. Damit ist die Fähigkeit gemeint, anderen Personen Gedanken und Gefühle zuzuschreiben. Hier haben die Asperger-Kinder große Defizite. „Jüngste Untersuchungen an der Yale University haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit ‚High-functioning‘-Autismus und Asperger-Syndrom Schwierigkeiten haben, den emotionalen Ausdruck von Gesichtern zu verstehen und zu differenzieren, was ihnen bei Objekten gut und zum Teil mühelos gelingt.“ (Remschmidt (3), 2000, 3) Diese Tatsache erklärt natürlich das fehlende Einfühlungsvermögen in sowie das Unverständnis für zwischenmenschliche Interaktionen.

2. Einschränkungen in der verbalen und nonverbalen Kommunikation

Die verbale Kommunikationsschwäche äußert sich z. B. darin, „dass das Kind in Situationen oft stumm ist, wo man einen größeren Einsatz von Sprache hätte erwarten können“ (Jorgensen, 2002, 40). Leichte Eigentümlichkeiten in der Sprache gehören auch dazu, man könnte die Sprache als „gestelzt“ bezeichnen. Diese Kinder werden oft altklug genannt, weil es sich so anhörte, als würden sie bewusst die Erwachsenen imitieren. Jorgensen beschreibt die Kommunikation eines 9-jährigen Jungen folgendermaßen:

„Seine Sprache wirkte sehr ‚gekünstelt‘, aber er konnte sie richtig verwenden. Wenn er redete, sprach er die Worte sehr deutlich aus, Silbe für Silbe, mit einer unmodulierten, übertrieben gleichmäßigen Betonung aller Silben der einzelnen Wörter. Das Gesprochene wurde dadurch monoton, was die Kommunikation mit ihm erschwerte...“ (ebenda, 42).

Probleme hat das betroffene Kind auch beim Verstehen von Sprache. Wörter, die mehrdeutig oder bildhaft sind, werden immer im wörtlichen Sinne verstanden. So findet man bei Steindahl folgendes Beispiel über ein Asperger-Kind. „Der Ausspruch, dass ein Mensch ‚kühl‘ sei, führte zu der Argumentation, dass doch alle Menschen auf der Welt die gleiche Körpertemperatur hätten.“ (Steindahl, 1997, 26)

Nonverbale Kommunikationsschwierigkeiten bestehen im seltsam anmutenden Gebrauch von Gesten, Mimik, Körpersprache oder Tonfall. Das Gesprochene steht oftmals im Widerspruch zur nonverbalen Kommunikation (vgl. ebenda, 40). Beispielsweise kann es sein, dass Asperger-Kinder beim Zuhören ihr Gegenüber nicht anschauen. „Sie

verpassen dadurch wichtige soziale Signale, und der Gesprächspartner fasst den begrenzten Blickkontakt als Gleichgültigkeit auf.“ (Steindahl, 1997, 22)

Typisch für diese Kinder ist auch, dass sie häufig ihre Gedanken laut aussprechen, auch noch in einem Alter, in dem man es nicht mehr erwarten würde. Ein Betroffener formulierte das so: „Das Reden mit mir selbst hilft mir, Gedanken zu begreifen und zu üben, wie ich sie gut ausdrücken kann“. (Attwood, 2000, 92). Ein anderer meint: „Verstehst du, ich mag den Klang meiner eigenen Stimme, weil ich mich, wenn ich sie höre, nicht allein fühle.“ (ebenda, 93)

3. Ausgeprägte Spezialinteressen

Auffällig ist das schon fast zwanghaft ausgeprägte und dauerhafte Interesse für ein Spezialgebiet, seien das Eisenbahnen, Glocken, Computer oder ähnliches. Mitunter muten diese Aktivitäten etwas eigentümlich an, so z. B. das Sammeln von Tierresten. Die Kinder erwerben auf ihrem Spezialgebiet ein beachtliches Wissen. Gleichzeitig werden aber andere altersgemäße Interessen in den Hintergrund gerückt oder ganz verdrängt (vgl. Jorgensen, 2002, 41). Häufiger anzutreffen sind die Themen Verkehrsmittel, Dinosaurier, Elektronik u.ä.. Einige Kinder begeistern sich auch für Statistiken, das Herstellen einer bestimmten Ordnung oder die Symmetrie (vgl. Attwood, 2000, 100). Die Interessen haben selten soziale Motive und wenig Bedeutung für das praktische Leben, dagegen werden Beschäftigungen mit sich wiederholendem und ordnendem Charakter bevorzugt (vgl. Steindahl, 1997, 24).

4. Motorische Unbeholfenheit

Dieses Merkmal kommt bei 50 bis 90% der Kinder und Erwachsenen mit dem Asperger-Syndrom vor. Einige, jedoch nicht alle betroffenen Kinder, erlernen das Laufen später als andere.

Auffälligkeiten in der frühen Kindheit sind:

- Ungeschicklichkeiten bei Ballspielen,
- Schwierigkeiten beim Schnürsenkel zubinden,
- merkwürdige Gangart beim schnellen Gehen (mangelnde Koordination der Gliedmaßen).

Auffälligkeiten während der Schulzeit:

- schlechte Handschrift,
- linkische Bewegungen im Sportunterricht,
- Gleichgewichtsstörungen,
- mangelndes Rhythmusgefühl

(vgl. Attwood, 2000, 115-120).

5. Sensorische Empfindlichkeit

Etwa 40 % der Kinder mit Autismus oder mit Asperger-Störung weisen eine Anomalie der sensorischen Sensibilität auf. „Eines oder mehrere sensorische Systeme sind so übersensibel, dass gewöhnliche Empfindungen als unerträglich heftig empfunden werden können. Die bloße Vorahnung des Erlebnisses kann zu großen Angst- oder Panikzuständen führen.“ (Attwood, 2000, 146)

Sensorische Überempfindlichkeiten sind bekannt im folgenden Bereichen:

- Klang- und Geräuscheempfindlichkeit (Angst vor einem Luftballon, weil der laut platzen könnte),
- Berührungsempfindlichkeit (Ekel vor Knete, Watte o.ä.),
- Geschmacksempfindlichkeit (Ablehnung verschiedener Gerichte),
- Visuelle Empfindlichkeit („zu viel sehen können“),
- Empfindlichkeit gegenüber Schmerz und Temperaturen ist eingeschränkt (nicht frieren können),
- Synästhesie (Mitempfinden eines Sinnesorgans bei Reizung eines anderen z. B. „farbiges Hören“) (vgl. ebenda, 146-158).

Leider gibt es nur wenige epidemiologische Studien über das Asperger-Syndrom. Eine Studie wurde von Ehlers und Gillberg 1993 in Göteborg (Schweden) durchgeführt. Sie fanden heraus, dass bei 7,1 von 1000 Kindern im Alter zwischen 7 und 16 Jahren das Syndrom auftritt. Wolff schätzt 1995 auf der Grundlage klinischer Stichproben, dass 2 % der Bevölkerung am Asperger-Syndrom leiden (vgl. Remschmidt (2), 2000, 16). In dieser wie auch in anderen Untersuchungen kam das Syndrom bei Jungen ungefähr viermal häufiger vor als bei Mädchen (vgl. Jorgensen, 2002, 35) Das entspricht einem Anteil von 25% Mädchen.

„Mädchen mit diesem Syndrom werden eher für unreif als für seltsam gehalten. Ihre speziellen Interessen sind häufig keineswegs so auffällig wie bei den Jungen. Daher könnte man sie als 'unsichtbar' bezeichnen – sie sind sozial isoliert, leben in ihrer Fantasiewelt, aber sie üben keinen störenden Einfluss auf die Klasse aus.“ (Attwood (1), 2000, 173)

Die verschiedenen Diagnosekriterien des ICD-10 (Anlage 1), des DSM-IV (Anlage 2) sowie die Kriterien von Gillberg und Gillberg (1989) (Anlage 3) und jene von Szatmari, Bremner und Nagy (1989) (Anlage 4) sind im Anhang zu finden. Ich persönlich halte die Kriterienkataloge von Gillberg und Gillberg (Anlage 3) sowie von Szatmari, Bremner und Nagy (Anlage 4) für am leichtesten anwendbar, da sie auch für medizinisch unkundige Personen überschaubar sind und mit Fachtermini sparsam umgegangen wird.

1.3 Schwierigkeiten der Diagnosestellung beim Asperger-Syndrom

Aus den bereits gemachten Ausführungen wird deutlich, wie schwierig es sein kann, die richtige Diagnose zu stellen und so die optimale Hilfe gewährleisten zu können. In der Regel läuft die Diagnosestellung folgendermaßen ab.

Den Eltern oder Lehrern/Erziehern fällt auf, dass sich ein Kind ungewöhnlich unsozial verhält, erste Gespräche finden statt. Falls man auf diesem Wege nicht weiterkommt, schließen sich umfassende Untersuchungen bei Kinderärzten, Psychologen u.a. Personen an.

„Bei der Untersuchung werden möglichst umfassend Verhalten, Erleben und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes beurteilt, um die Diagnose zuverlässig stellen und eine auf die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten abgestimmte Therapie planen zu können. Die Untersuchung stützt sich auf mehrere Komponenten:

- eine gründliche Erhebung der Vorgeschichte und Abklärung der jeweiligen Problematik im Gespräch mit den Eltern;
- eine Verhaltensbeobachtung (wiederholt bzw. über einen längeren Zeitraum);
- eine körperliche und neurologisch-psychiatrische Untersuchung;
- eine psychologische Untersuchung (in den Bereichen Wahrnehmung, Sozialverhalten, Sprache, Motorik, intellektuelle Fähigkeiten).“

(Bundesverband, 2001, 16)

Verschiedene psychische Zustände weisen gemeinsame Züge mit dem Asperger-Syndrom auf. Häufig kam es daher in der Vergangenheit zu Fehldiagnosen. Im folgenden sollen sie genannt und ihre Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede zur Asperger-Störung aufgelistet werden.

Bindungsstörungen

Bindungsstörung ist ein neuer Begriff für das, was man als „frühe Schädigung“ bezeichnete. Wie der Name sagt, liegt hierbei eine Störung der Bindung an andere Personen vor. Manche dieser Kinder nehmen wahllos Kontakt zu Fremden auf, ohne diesem Kontakt eine Bedeutung beizumessen. Die Bindung des Kindes erfolgt auch nicht mit Vorliebe an die Erwachsenen, welche es versorgen. In seltenen Fällen treten Asperger-Syndrom und Bindungsstörung gemeinsam auf. Meist handelt es sich um Kinder, die von Eltern mit schweren Geisteskrankheiten oder Drogenmissbrauch vernachlässigt wurden. So zeigen sich in der frühen Kindheit verstärkt die Symptome Bindungsstörung und später erst die des Asperger-Syndroms (vgl. Jorgensen, 2002, 88).

Elektiver Mutismus

Hierbei handelt es sich um eine seltene Form abweichenden Sozialverhaltens. Das Kind hört auf zu kommunizieren, obwohl seine Sprechorgane normal entwickelt sind und das Kind vorher gesprochen hat. Manche reden nur noch mit den engsten Verwandten. Die Betroffenen hatten früh Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung und zeigten Scheu vor Fremden. Sie lehnen Veränderungen in der Routine ab, genau wie Asperger-Kinder. Da es keine ausreichenden Untersuchungen zum elektiven Mutismus gibt, bleibt unklar, ob Gemeinsamkeiten mit dem Asperger-Syndrom vorliegen (vgl. ebenda, 89/90).

Zwangszustände (OCD)

Diese Störungsart ist von Zwangsgedanken und –handlungen bei normalem Sozialverhalten und sprachlicher Kommunikationsfähigkeit geprägt. Das Verhalten eines Betroffenen kann äußerlich dem eines begabten Autisten ähneln. Der wichtigste Unterschied liegt allerdings in der fehlenden sozialen und kommunikativen Störung beim OCD. Die Beschäftigung mit den Spezialinteressen wird von Asperger-Betroffenen als schön und zufriedenstellend empfunden. Beim OCD hingegen wird das zwanghafte Beschäftigen mit einem Thema oder Gegenstand als etwas Störendes, etwas Fremdes erlebt. (vgl. ebenda, 90/91)

MBD/DAMP

MBD (Minimal Brain Dysfunction) bezeichnet Störungen mit Konzentrationsschwierigkeiten, motorischer Dysfunktion, Hyperaktivität und Lernschwierigkeiten. Die Bezeichnung MBD weist darauf hin, dass eine hirnanorganische Schädigung für diese Symptome verantwortlich ist. Christopher Gillberg schlug vor, die Bezeichnung DAMP zu verwenden, welches als englische Abkürzung für Störung der Aufmerksamkeit, der motorischen Kontrolle sowie der Wahrnehmung steht (im deutschsprachigen Raum AD(H)S genannt). Der Vorteil des Begriffes DAMP ist, dass hierbei nur die beobachtbaren Symptome im Mittelpunkt stehen und nicht die vermutete Ursache. Kinder mit DAMP sind aufgrund ihrer Konzentrationsschwierigkeiten manchmal leicht verwirrt, dennoch können sie einen normalen Sozialkontakt aufrechterhalten. Einige wenige Kinder weisen die Symptome des DAMP *und* des Asperger-Syndroms auf. Besonders die motorische Unsicherheit bei leichter Ablenkbarkeit deutet darauf hin. Gillberg hält es für möglich, dass es einen fließenden Übergang zwischen Asperger-Syndrom und DAMP gibt (vgl. ebenda, 93-95). Mir drängt sich der Verdacht auf, dass aus Unkenntnis der Diagnose Asperger in der Vergangenheit viele Kinder mit diesem Störungsbild fälschlicherweise die Diagnose DAMP / AD(H)S erhielten.

Das Tourette-Syndrom

Dieses Syndrom wurde benannt nach dem französischen Neuropsychologen Gilles de la Tourette. Es handelt sich um einen von motorischen und vokalen Tics geprägten Zustand mit

- unwillkürlichen Bewegungen des Kopfes, der Gesichtsmuskulatur, der Schultern, Arme, Hände und Finger usw.,
- unwillkürlichem Husten, Räuspern oder Aussprechen obszöner Wörter,
- anderen akustischen Tics.

Das Leiden beginnt in der Kindheit und bleibt bis ins Erwachsenenalter erhalten.

Eines von fünf Kindern mit Asperger-Störung leidet zusätzlich am Tourette-Syndrom, so fanden es Ehlers und Gillberg 1993 in der o.g. Studie heraus. Scheinbar haben beide Störungen den gleichen ursächlichen (ätiologischen) Hintergrund (vgl. Remschmidt, 2001, 63).

Schizophrenie

„Die einseitigen, naiven und ‚egozentrischen Züge‘ bei Personen mit Asperger-Syndrom haben ohne Zweifel viele Psychiater dazu verleitet, sie als verwandt oder identisch mit dem schizophrenen Formenkreis ... zu betrachten.“ (Jorgensen, 2002, 97) Eine Abgrenzung zum Asperger-Syndrom ist möglich durch die andersartige Symptomatik, die Vorgeschichte und den Verlauf der Krankheit. Symptome wie Wahnvorstellungen und Halluzinationen, Antriebsarmut, Apathie und Denkstörungen kommen beim Asperger-Syndrom nicht vor. Weiterhin sind Patienten mit Schizophrenie in ihrer Motorik nicht eingeschränkt. Was den Krankheitsverlauf angeht, kann man sagen, dass die Schizophrenie erst im Jugend- oder Erwachsenenalter auftritt, während Asperger-Betroffene schon im Kindesalter erste Symptome zeigen (vgl. Remschmidt, 2001, 62). In einigen seltenen Fällen des Asperger-Syndroms kann es zu einem Übergang in eine schizophrene Erkrankung kommen.

Abschließend an dieser Stelle möchte ich warnen, dass infolge besserer Kenntnisse über das Syndrom vorschnell Kinder mit verschiedensten Auffälligkeiten als Asperger diagnostiziert werden, so wie es in der Vergangenheit mit dem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom der Fall war.

„Niemand kann genau angeben, wo die Grenze zwischen Normalität und Asperger-Syndrom zu ziehen ist. Man geht davon aus, dass der Übergang zur normalen Variationsbreite fließend ist. Die Fähigkeit, sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten, die Fähigkeit zu Empathie und Interaktion ist sehr unterschiedlich ausgeprägt.“ (Steindahl, 1997, 20)

Bei Kindern, die als solche Grenzfälle anzusehen sind, ist eine Diagnose vielleicht nicht immer der richtige Weg, da sie auch zu Vorverurteilungen führen kann. „Wir dürfen deshalb die Hilfe nicht von der Diagnose abhängig machen. Wenn eine Person soziale und kommunikative Schwierigkeiten hat, so bedarf sie derselben Art von Hilfsmaßnahmen wie diejenigen mit einer klaren Diagnose.“ (ebenda, 21)

1.4 Verursachungstheorien

Auf die Ursachen für die Entstehung eines Asperger-Syndroms sei hier nur ganz kurz eingegangen. Es werden in diesem Zusammenhang die folgenden vier Einflüsse diskutiert:

1. Genetische Faktoren

Bereits Hans Asperger fand heraus, dass die meisten „... der von ihm untersuchten 200 Kinder mit ‚autistischer Psychopathie‘ mindestens einen Elternteil mit ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen hatten.“ (Remschmidt, 2000, 5)

2. Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen

Verschiedene Untersuchungen z. B. von Gillberg (1989) und Rickarby (1991) ergaben, dass zwischen 43% und 67 % der Kinder mit Asperger-Störung prä- oder perinatale Komplikationen erlitten haben, welche die Häufigkeit der cerebralen Dysfunktion erhöhen können (vgl. ebenda, 53).

3. Neuropsychologische Defizite

Gillberg (1998) unterscheidet vier kognitive Modelle, bei denen Asperger-Betroffene Defizite aufweisen:

- Defizite im Mentalizing: (Fähigkeit, anderen Gefühle zuzuschreiben),
- Defizite in der zentralen Kohärenz: (Fähigkeit, Einzelheiten als zusammengehörig aufzufassen),
- Defizite der exekutiven Funktionen und
- Beeinträchtigung der Fähigkeit, gespeichertes Wissen abzurufen.

Diese Störungen führen zu einem basalen Defizit, welches viele der Symptome des Asperger-Syndroms erklären kann (vgl. ebenda, 56).

Am Ende dieses Abschnittes möchte ich noch einen Betroffenen zu Wort kommen lassen. André Bönisch aus Thüringen, der erst im Alter von 24 Jahren die Diagnose Asperger-Syndrom bekam, hat im Verlag Kleine Wege ein Buch herausgegeben, in welchem er in Wort und selbstgemalten Bildern beschreibt, wie das Leben als „Asperger-Mensch“ so aussieht. Der Titel des Buches ist: *„Irgendwie farbig. Ein Buch auch für Geschwister und Freunde“*. Im Anhang (Anlage 5) meiner Arbeit findet sich eine Abschrift des Textes, da er sehr eindrücklich die Sichtweise eines Asperger-Betroffenen auf die Beeinträchtigung beschreibt.

3 Schulische Integration

3.1 Begriffsklärung

Den Begriff „Schulische Integration“ zu definieren, ist ein Unterfangen, das sich kaum zufriedenstellend bewerkstelligen lässt. In keinem der zahlreichen Bücher zur Integration fand sich eine exakt abgrenzbare Definition. Das ist nicht verwunderlich, wenn man sich anschaut, wie groß die Bandbreite der schulischen Angebote ist, die unter dem Begriff „Integration“ an deutschen Schulen laufen.

Jakob Muth versteht den Begriff der schulischen Integration folgendermaßen: **„Sie ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens.“** (Muth, 2002, 43). Diese Definition ist sehr eng gefasst und es stellt sich beispielsweise die Frage, ob auch die Integration von Ausländerkindern und anderen Randgruppen darunter verstanden wird. Für Muth ist die Integration schlichtweg ein politisches Phänomen. Er hält es für problematisch, wenn in Schulversuchen „die Einlösung eines Menschenrechtes (Anm.: der Integration) empirisch belegt und begründet werden“ muss (ebenda, 44). Für besonders wichtig halte ich die Aussage von Jakob Muth, dass Integration unteilbar ist, d. h. wenn überhaupt, dann soll Integration für alle möglich sein und nicht nur für eine Gruppe integrierbarer Menschen mit Behinderung. Schulische Integration kann auch durch eine Negativabgrenzung definiert werden. So kann man Integration als „Gegenpol zur negativen Auslese“ (Eberwein) oder als „weitest möglichen Verzicht auf Aussonderung“ (Kobi) verstehen (vgl. Link, 2000, 80).

Integration kann sowohl als Mittel als auch als Ziel verstanden werden. Integration als Ziel ist gleichzusetzen mit sozialer Integration, d.h. der möglichst umfassenden Teilhabe des Behinderten am gesellschaftlichen Leben. Integration als Mittel, darunter versteht man allgemein die schulisch-erzieherische Integration. Gemeinhin kann man sagen, dass durch das Mittel der schulischen Integration das große Ziel der „sozialen Integration“ erreicht werden soll. „Integration kann sowohl als Methode als auch als Ziel verstanden werden. Sie kann einerseits Prozess, andererseits auch das Ergebnis eines Prozesses sein. Ziel aller Integrationsbemühungen ist die Vermeidung individueller und / oder gesellschaftlicher Isolation.“ (ebenda, 81)

Im Zusammenhang mit dem Vorantreiben der schulischen Integration ist immer wieder von einem *Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik* die Rede. Auch unter diesem Begriff versteht jeder Autor etwas anderes. In aller Kürze dargestellt sieht das so aus:

- Hans Eberwein meint damit die Auflösung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, nämlich der Sonderpädagogik und deren Reintegration in die Allgemeine Erziehungswissenschaft (vgl. Eberwein, 1996, 32). Für ihn ist der Wechsel von der defektorientierten zur pädagogischen Betrachtungsebene bis heute noch nicht gelungen. „Den Wandel vom medizinischen zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Behinderung in Theorie und Praxis zu vollziehen, ist somit der Integrationspädagogik als wichtigste Funktion aufgetragen.“ (ebenda, 32)
- Otto Speck versteht unter Paradigmenwechsel lediglich eine Veränderung der Begriffsstruktur in der Sonderpädagogik (vgl. Erzmann, 2003, 31). Darunter fallen solche Begriffsdiskussionen wie die, ob man etwa von einem *behinderten Menschen* oder aber von einem *Menschen mit Behinderung* sprechen soll.

Der Paradigmenwechsel hat sich ansatzweise auch in den *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland von 1994* niedergeschlagen. Aufgrund eines veränderten Behinderungsbegriffes wird nun nicht mehr die institutionsbezogene Sichtweise (in welche [Sonder-]Schule passt dieses Kind mit seinen Problemen am besten) sondern eine Sichtweise, welche die individuellen Förderbedürfnisse eines Kindes in den Mittelpunkt stellt, präferiert. Man spricht nicht mehr von der „Sonderschulbedürftigkeit eines Kindes“, sondern von dessen „Sonderpädagogischem Förderbedarf“. „Dabei konnte aber nicht übersehen werden, dass die Strukturen sich nicht grundlegend verändert hatten: Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte spiegeln stringent das etablierte Sonderschulwesen wider.“ (Rumpler, 2004, 136)

Auch folgende Aussagen aus eben diesen Empfehlungen der KMK zum Entscheid über den Förderort eines Kindes machen deutlich, dass der Paradigmenwechsel in der Praxis noch nicht in greifbarer Nähe ist:

„Auf der Grundlage der Empfehlung unter Beteiligung der Erziehungsberechtigten sowie unter Beachtung der jeweils gegebenen bzw. bereitstellbaren Rahmenbedingungen entscheidet die Schulaufsicht, ob die Schülerin oder der Schüler in die allgemeine Schule aufgenommen wird, dort verbleibt, Unterricht und Förderung in einer Sonderschule oder in kooperativen Förderformen erhält.“ (KMK, 1994, 8)

Die Schulaufsicht entscheidet über Integration oder Nichtintegration, das hätte Jakob Muth sicher nicht unter „unteilbarer Integration“ verstanden.

Ich möchte hier darauf hinweisen, dass im folgenden die Begriffe Sonderschule und Förderschule synonym verwendet werden, eine bundesweit einheitliche begriffliche Regelung gibt es nicht.

3.2 Rechtliche Grundlagen der schulischen Integration

Die Kulturhoheit für das Bildungswesen obliegt den Bundesländern, so kommt es, dass jedes unserer 16 Bundesländer eigene schulische Regelungen hat. Aber auch für das Schulsystem gelten die Grundrechte von Eltern und Kindern (Art. 7. Abs. 1 GG) (vgl. Füssel, 2002, 158)

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland weist in Artikel I Absatz 1 „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ (GG) auf das individuelle Entfaltungsrecht aller Gesellschaftsmitglieder hin. Artikel XII Absatz 1 garantiert die „freie Wahl der Ausbildungsstätte“ (GG) und in Verbindung mit der im Artikel III Absatz 1 formulierten „Gleichheit vor dem Gesetz“ soll das Recht auf den chancengleichen Zugang zur Schule wie zu anderen Bildungseinrichtungen gewährt werden. Erst 1994 in der Neufassung des GG wurden an den Artikel III, in Absatz 3 der Satz angefügt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Dies schuf zwar keine neue Rechtslage, da die in Absatz 3 angeführte Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit besaß (behinderte Menschen waren nicht explizit genannt), dennoch drückt es das Problembewusstsein des Verfassungsgebers aus (vgl. Hübner, 1996, 39).

Vom Bundesverfassungsgericht wurde der Vorrang einer integrativen Unterrichtung von Schülern mit Behinderung ausdrücklich betont, „die konkrete Umsetzung des Maßes der Integration bleibt eine bildungspolitische Aufgabe des jeweiligen Landesgesetzgebers.“ (Füssel, 2002, 163)

Da in den verschiedenen Bundesländer jeweils andere Bestimmungen gelten, lässt sich für Eltern, die ihr Kind integrativ beschulen lassen wollen, nicht sagen, wie ihre Chancen im allgemeinen stehen. Ein Anspruch auf Integration ist in keinem der Schulgesetze vorgesehen. „Anstelle eines Rechts auf Integration wird nur eine Chance auf Prüfung

eingräumt.“ (Dietze, 1998, 208) Aussagen zu allen 16 Bundesländern können in diesem Rahmen zwar nicht getroffen werden, dennoch möchte ich im Abschnitt 2.4 kurz auf den Integrationsfortschritt in Thüringen eingehen.

Die UNESCO hat auf der im Juni 1994 in Salamanca/Spanien stattfindenden Konferenz „Bildung für alle“ die Regierungen aller Länder der Welt dazu aufgerufen, „der Integration aller Kinder in das Bildungssystem, unabhängig von individuellen Unterschieden und Schwierigkeiten, höchste Priorität einzuräumen.“ (Salamanca, 1994) (Anlage 6) Diese Forderungen stellen zwar keinen rechtlichen Rahmen für schulische Integration dar, aber sie können als richtungsweisend für die weltweite Integrationsbewegung gesehen werden.

“Wir fordern alle Regierungen dringend dazu auf, ... das Prinzip Erziehung ohne Aussonderung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen. ...diese [Kinder] mit Sondererziehungsbedürfnissen müssen Zugang zur Regelschule haben und dort eine am Kind orientierte Pädagogik erfahren... Regelschulen mit einer solchen integrativen Orientierung sind das wirksamste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, offene Gemeinschaften zu schaffen, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und Erziehung für alle zu verwirklichen; darüber hinaus bieten sie der Mehrheit der Kinder eine wirksame Erziehung und verbessern die Effizienz und letztlich die Kosteneffektivität des gesamten Erziehungssystems. ... Der tiefste Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber“ (UNESCO, 1994)

Es mag erstaunlich sein, dass die UNO-Standardregel von Salamanca nicht ins Deutsche übersetzt und in Deutschland publiziert wurde. Wenn man allerdings bedenkt, dass gleichzeitig in Deutschland die KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung mit etwas anderen Vorstellungen und Zielen hinsichtlich Integration erschienen, so ist das weniger verwunderlich (Begemann, 2002, 129).

3.3 Modelle der schulischen Integration

3.3.1 Einzelintegration

Die KMK-Empfehlungen von 1994 sagen dazu aus:

„Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf können allgemeine Schulen besuchen, wenn dort die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller Schülerinnen und Schüler muss sichergestellt werden.“ (KMK, 1994)

Dieser Satz legt nahe, dass eine Integration für alle nicht infrage kommt, sondern nur für einige wenige Integrierbare – befürwortet also die Einzelintegration. Der Gedanke der Unteilbarkeit von Integration wird hier negiert. Schon allein, dass die Integration eines Kindes an die Auflage sonderpädagogischer Unterstützung gebunden sein soll, macht deutlich, dass das integrierte Kind ein „Sonderkind“ bleiben wird und somit nie-mals richtig dazugehören kann.

Beim Begriff Einzelintegration sind zwei Modellvarianten zu unterscheiden: Das Modell der „zielgleichen Einzelintegration“ sowie das Modell der „Elterninitiativen“.

Feuser sagt zur Einzelintegration: „Das Modell ‚Einzelintegration‘ bezieht Kinder und Jugendliche, die als ‚behindert‘ klassifiziert wurden, in den Unterricht der Regelschule mit ein, wenn sie dem für alle Schüler verpflichtenden Unterricht nach Maßgabe des Lehrplans der jeweils besuchten Schule *zielgleich* folgen können.“ (Feuser, 1995, 196) Das Integrationskind darf Hilfsmittel verwenden und erhält über eine Übergangszeit zusätzlichen Förderunterricht. Nach Feuser geht es hier im engeren Sinne nicht um echte Integration. Wenn ein Kind, welches zielgleich an einer Regelschule mitlernen kann, vorher eine Sonderschule besuchen musste, so handelt es sich um einen besonderen Fall „der Beugung des Grundrechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (ebenda, 197). Er bezeichnet diesen Vorgang als Beschönigung von Integrationsstatistiken (vgl. ebenda, 197).

Umgangssprachlich wird z. T. auch die Eingliederung eines einzelnen behinderten Kindes in Regelschulen aufgrund einer besonderen Initiative der Eltern, als Einzelintegration bezeichnet, auch wenn die räumlichen, sächlichen und andere Bedingungen für das Kind nicht gegeben sind. Diese Vorgehensweise nennt Feuser pädagogisch unverantwortlich aus fachlicher Sicht. Weiterhin soll es sich um ein Befriedungsverbrechen handeln: Eltern, die ihr Kind solcherart „integriert“ sehen, sind für den Kampf um eine In-

tegration für alle geschwächt. „Auf jeden Fall ist die Kraft der Eltern im Kampf für ein derart fragwürdiges Experiment der gesamten Elternbewegung verloren.“ (ebenda, 198) Doch nicht alle Autoren sehen das so. Z. B: bekräftigt Jutta Schöler Eltern in ihrem Wunsch einer Regelbeschulung für ihr behindertes Kind. In ihrem Aufsatz „Einzelintegration auch aus einer Sonderschule heraus – was ist derzeit möglich?“ gibt sie Tipps zum Umgang mit der abgebenden Sonderschule, mit der aufnehmenden Regelschule, mit Ämtern, Schulärzten usw. (vgl. Schöler, 1998, 143-152). Auch für Jakob Muth ist dieses Vorgehen als Initialphase für zukünftige Integrationsbestrebungen durchaus akzeptabel (vgl. Muth, 1986, 98).

Für mich ist das Bestreben von Eltern, ihr Kind als einziges Behindertes in eine Regelschule integrieren zu wollen, ohne dass dafür die Bedingungen gegeben sind, zwar nachvollziehbar, aber es erscheint mir manchmal so, als ob das Kind selbst hier nur eine untergeordnete Rolle spielt. Wie muss sich ein Kind fühlen, dass als einziges „anders“ ist, andere Aufgaben bekommt, anders zur Schule gebracht wird usw.? Hier kann sogar wiederum von Aussonderung innerhalb der Regelschule gesprochen werden (vgl. Sander, 2004, 241). Auf diese Weise kann Integration nur die Methode sein, das Ziel sozialer Integration wird so niemals erreicht. Oft scheitern diese Initiativen spätestens nach der Grundschulzeit, doch darüber wird wenig gesprochen.

3.3.2 Integration im Sinne von Inklusion

Eine der wenigen Schulen, die Integration im Sinne von Inklusion schon sehr lange erfolgreich betreiben, ist die Uckermark-Grundschule in Berlin. Diese Schule nimmt stets alle Schüler ihres Schulbezirks auf und die Grundphilosophie ist es, eine „Schule ohne Aussonderung“ zu sein. „Kein Schüler wird aus seinem außerschulischen Lebenszusammenhang gerissen.“ (Sassenroth, 2002, 400). Hier kann also Integration als Ziel **und** Methode verstanden werden. Doch außer an dieser einen Schule spielt dieses Modell in Deutschland so gut wie keine Rolle.

„Schule ohne Aussonderung“, das ist, was in der Literatur allgemein als INKLUSION bezeichnet wird. Inklusion bedeutet im Wortsinn „Einbeziehung“. Man kann sie auch als eine „Integration Ohne Wenn und Aber“ beschreiben. Für Georg Feuser ist dieses Modell schlichtweg INTEGRATION, wie er sie im engeren Sinne versteht. Sie ist gekennzeichnet durch die „Merkmale der *Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* und

der *Inneren Differenzierung* durch *entwicklungslogische Individualisierung* eines *gemeinsamen Curriculums* bei *integrierter Therapie* und bedarfsweisem Einsatz persönlicher Assistenzen.“ (Feuser, 1995, 196) Im Mittelpunkt steht die Akzeptanz der Unterschiede. Daher gibt es in inklusiven Klassen nicht nur behinderte Kinder, sondern auch andere Kinder mit ihren besonderen pädagogischen Bedürfnissen, auch die Kinder mit besonderen Stärken, stehen im Blickpunkt des Lehrers (vgl. Sander, 2004, 242). Man spricht auch von der „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Demmer-Dieckmann, Struck, 2001, 13).

„Die Pädagogik der Vielfalt geht von der faktischen Heterogenität jeder Schulklasse aus und vertritt ein Konzept des gemeinsamen Lernens und Lebens unterschiedlichster Schülergruppen und Schülerpersönlichkeiten, also für nichtbehinderte und behinderte Kinder, Mädchen und Jungen, deutsche und ausländische Kinder, jüngere und ältere, arme und reiche, schulisch begabte und schulschwache Kinder und alle anderen Unterschiedlichkeiten.“(Sander, 2004, 242)

Geprägt ist diese Vorstellung einer inklusiven Schule von der Salamanca Erklärung 1994. Man geht davon aus, dass jedes Kind verschieden und besonders ist, eigene Bedürfnisse hat und individuelle Beachtung verdient. Das bedeutet nach Sander, dass inklusive Pädagogik und allgemeine Pädagogik ein und dasselbe sind. „Die so genannte Allgemeine Pädagogik muss endlich die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen, dann fällt Inklusive Pädagogik mit der wirklich allgemeinen Pädagogik zusammen.“ (ebenda, 242)

Inklusive Schulen gibt es in Norwegen, nur etwas 0,5 % der Kinder mit Behinderungen lernen dort in Sonderschulen. Bekannt ist das gute Abschneiden von Norwegen bei der PISA-Studie, trotz oder vielleicht gerade wegen seiner inklusiven Pädagogik. Zumindest lässt sich sagen: „Hier bestätigt sich das, was wir aus anderen Untersuchungen längst wissen, dass nämlich Integration und Inklusion sich nicht leistungsmindernd auswirken, sondern über die Heterogenität eher leistungssteigernd.“ (Schumann, 2003, 27) Die derzeitige Praxis von Integration in Deutschland und die Praxis von Inklusion lassen sich in folgender Weise gegenüberstellen.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule	Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule

Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert)	Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kinder mit Behinderung	Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die administrative Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf	Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für Einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für Kinder mit Behinderungen	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen/-innen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und der Schulpädagogen/-innen
Sonderpädagogen/-innen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen	Sonderpädagogen/-innen als Unterstützung für heterogene Klassen und Kollegen/-innen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Experten/-innen	Kollegiales Problemlösen im Team

(Hinz, 2004, 246)

INKLUSION muss meiner Meinung nach das große Ziel der gesamten Integrationsbewegung sein. Es bleibt nur zu hoffen, dass die über lange Zeit gewachsene Kultur der Aussonderung in Deutschland überwunden werden kann. Das Vorgehen kann nur in kleinen Schritten erfolgen, von denen im ganzen Land hier und da schon viele gegangen wurden.

3.3.3 Förderzentren

Die KMK-Empfehlungen von 1994 sagen zur Sonderpädagogischen Förderung im Rahmen von Sonderpädagogischen Förderzentren folgendes aus:

„Die Angebotsvielfalt sonderpädagogischer Förderung führt immer häufiger zur Herausbildung Sonderpädagogischer Förderzentren. Es lassen sich dabei verschiedene Richtungen ausmachen, die einer fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung Rechnung tragen. Dabei sollen Sonderpädagogische Förderzentren als regionale oder

über-regionale Einrichtungen einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen und sonderpädagogische Förderung in präventiven, integrativen und kooperativen Formen möglichst wohnortnah und fachgerecht sicherstellen.“ (KMK, 1994, 15/16)

Das Modell der Förderzentren ist derzeit sehr aktuell. Nach Feuser ist es das, welches in der gegenwärtigen Integrationsdiskussion wohl am häufigsten erwähnt wird (vgl. Feuser, 1995, 205). Es handelt sich hier um ein Schulmodell, welches dezentral organisiert ist. Die Schulen verfügen im Ideal-Fall über kein eigenes Schulhaus und keine eigenen Schüler. Die hier arbeitenden Fachkräfte sind für die Kinder einer Behinderungsart eines ganzen Gebietes zuständig. Die Kinder bleiben an ihren Regelschulen und die Fachkraft reist zu dem Kind an seine Schule und leistet dort die Förderung. Der Vorteil besteht darin, dass die Kinder an ihrem Wohnort die Schule besuchen können und so alle Sozialkontakte erhalten bleiben (vgl. Werning, 2002, 399). Wenn dieses Modell konsequent umgesetzt würde, müsste mit einer Senkung des Anteils von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu rechnen sein. Auch im Modell Förderzentren wäre die Integration sowohl der Weg als auch das Ziel.

Bei allem Optimismus besteht allerdings die Gefahr, dass dieses Modell den Fortbestand der Spezial-Förderschulen sichert, und zwar unter dem Deckmantel einer „Um-etikettierung derselben und einer Ausweitung ihrer Funktion auf ambulante Dienste“ (vgl. Feuser, 1995, 205). Es ist zu vermuten, dass die Kinder mit schwereren Behinderungen weiterhin innerhalb der Spezial-Förderschule unterrichtet werden, während die integrierbaren an Regelschulen lernen dürfen. Es ist zu befürchten, dass diese Tendenz wohl zukünftig gängige Praxis werden könnte. Es konnte sogar schon nachgewiesen werden, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Förderzentren in Hessen stark angestiegen ist und von einem Dämmungseffekt nicht die Rede sein kann (vgl. Peper, Seeberger, 2004, 96).

Trotz aller auch berechtigten Kritik halte ich dieses Modell dennoch für praktikabel und vor allem stellt es für mich einen weiteren Schritt auf dem Weg zur Integration für alle – der Inklusion – dar. Es fehlt derweil an Modellversuchen und Unterstützung von Seiten der Politik, welche für die Akzeptanz des Modells dringend notwendig wäre.

Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit das Modell der Förderzentren einen konstruktiven Beitrag zur Entwicklung der Integration leisten kann, sind folgende:

1. Verständnis von Förderzentren als interdisziplinär arbeitende, dezentralisierte und regionalisierte Einrichtungen der Behindertenhilfe,
 2. Verzicht auf eigene Klassen und die Realisierung eigenen Unterrichts,
 3. Standort des Förderzentrums darf, wenn überhaupt eine Schule, dann nur eine Regelschule und keine Sonderschule sein,
 4. Organisation von behindertenpädagogisch ausgebildetem Personal in einem Pool,
 5. Besuch der wohnortnahen Regelschule für die als behindert geltenden Schüler
- (vgl. Feuser, 1995, 211/212).

Wenn all diese Bedingungen gegeben sind, können Förderzentren ihren Beitrag zur Integration für alle leisten.

3.3.4 Kooperation

Die KMK-Empfehlungen von 1994 sagen zur sonderpädagogischen Förderung in kooperativen Formen folgendes aus:

„Viele Sonderschulen und allgemeine Schulen sind dabei, eine enge pädagogische Zusammenarbeit aufzubauen. Kooperative Formen der Förderung und Unterrichtung erschließen allen Beteiligten Möglichkeiten zur wechselseitigen Annäherung und zur Erfahrung von mehr Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander. Kooperative Formen können den Unterricht und das Schulleben bereichern. Die Durchlässigkeit der Schularten und ihrer Bildungsgänge, die Erhöhung gemeinsamer Unterrichtsanteile und der Wechsel von Schülerinnen und Schülern aus den Sonderschulen in allgemeine Schulen werden hierdurch begünstigt. Die räumliche Zusammenführung von Klassen der Sonderschulen mit Klassen der allgemeinen Schulen kann geeignete Rahmenbedingungen für die angestrebte Kooperation schaffen.“ (KMK, 1994, 16)

Das Modell der Kooperation ist neben dem der Förderzentren auch in der gegenwärtigen Diskussion um Integration sehr aktuell. Bei diesem Modell ist vorgesehen, dass Sonderschulen mit Regelschulen kooperieren, sprich zusammenarbeiten. Das bedeutet z.B., dass eine Klasse aus dieser Sonderschule ihren Klassenraum in der Regelschule hat. Von dort aus, können einzelne Schüler in den gemeinsamen Unterricht mit sonderpädagogischer Betreuung geschickt werden. Oder es finden gemeinsame Projekte zwischen den kooperierenden Klassen statt. Im großen und ganzen verfolgt jedoch die Sonderschulklasse weiterhin den Lehrplan der Sonderschule – also handelt es sich hierbei

um zieldifferente Integration. Gemeinhin werden diese kooperativen Modelle oft unkritisch als Integration bezeichnet. Lediglich in Bremen ist die Unterscheidung zwischen Integration und Kooperation auch gesetzlich geregelt, so „dass die Vortäuschung einer Vollintegration im beschriebenen Sinne dort auch nicht erfolgt, wo sie nicht praktiziert wird.“ (Feuser, 1995, 199) Häufig spricht man in diesem Zusammenhang auch vom „Lernen unter einem Dach“ (Mühl, 1997), was meiner Meinung nach auch sehr gut den Kern der Sache trifft. Die Schüler lernen zwar in einem Schulgebäude, aber nicht immer zusammen. Besonders häufig wird dieses Modell angewendet bei Schülern mit einer geistigen Behinderung. Mühl spricht davon, dass es sich bei der Kooperation um eine kurzfristig realisierbare Lösung für den Fall handelt, dass Integration nur sehr mühsam vorangetrieben werden kann. Er beschreibt die Kooperationsmöglichkeiten so:

„Diese umfassen gemeinsame Aktivitäten von Klassen behinderter und nichtbehinderter Schüler /-innen aus geringer räumlicher Distanz oder aus räumlicher Nachbarschaft unter einem Dach und reichen von regelmäßigen gegenseitigen Besuchen bis hin zum gemeinsamen Unterricht in einem Fach bzw. Lernbereich oder mehreren Fächern bzw. Lernbereichen.“ (ebenda, 7)

Georg Feuser unterscheidet noch eine zweite Variante des sog. Koop-Modells, für welche auch der Schulstandort Regelschule kennzeichnend ist. In seiner Variante B lernen behinderte und nichtbehinderte Kinder während der gesamten Unterrichtszeit in einem Klassenverband zusammen. Aber der Unterricht erfolgt natürlich zieldifferent, die einem nach dem Sonderschul-Lehrplan, die anderem nach dem der Regelschule. Teilweise wird auch äußere Differenzierung praktiziert, bspw. durch zeitweise räumliche Trennung zu Therapiezwecken oder Kleingruppenförderung. (vgl. Feuser, 1995, 201) Feuser kritisiert diese Variante erwartungsgemäß heftig:

„Die Variante (B) ermöglicht zwar das physische Zusammensein behinderter und nichtbehinderter Kinder für die überwiegende Unterrichtszeit, sie sieht dann (ich skizziere es scharf) so aus, dass in der einen Ecke der Klasse (oder eben in einem Nebenraum) z. B. die Gruppe der geistigbehinderten Schüler mit dem Sonderschullehrer und in der anderen Ecke der Klasse die Nichtbehinderten mit ihrem Regelschullehrer sitzen; die einen erarbeiten sie einen Sach-Text aus der Fibel, Kinderduden und Kinderbrockhaus, und die anderen schneiden Bilder aus dem Neckermannkatalog aus. Was hat das mit Integration zu tun?“ (ebenda, 202)

Feuser geht sogar so weit, dass er Kooperation als gewollte Bruchstelle der Integration, sogar als deren Sackgasse bezeichnet (vgl. ebenda, 203). So weit würde ich nicht gehen. Kooperation ist meiner Meinung nach nun mal derzeit fast die einzig gangbare Spielart von Integration. Warum sollen wir den Kindern, die jetzt die Chance haben, zumindest teilweise gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern zu lernen, diesen Weg verbauen, nur weil er nicht der Vollintegration entspricht? Es kann doch nicht so gemeint sein, dass alle diese Kinder warten müssen, bis Inklusion an unseren Schulen möglich sein wird. Dann werden sie wahrscheinlich keine Schüler mehr sein. Ich denke, dieses Modell bietet den Kindern mit Behinderung im Moment größtmögliche Sicherheit, da sie immer noch den Rückenhalt durch die Sonderschule haben.

Bedingungen, die für eine gut gelingende Kooperation gegeben sein müssen sind u.a.:

- die Zusammenarbeit soll für alle Beteiligten freiwillig sein;
- die Eltern sollten möglichst zustimmen;
- die Schulleitung der Regelschule muss die Kooperation unterstützen;
- der gemeinsame Unterricht bedarf einer genauen Planung und Strukturierung (vgl. Mühl, 1997, 20).

Beim Koop-Modell ist die Integration das Ziel und teilweise auch die Methode, besonders in den Phasen des gemeinsamen Lernens.

2.3.5 Spezial-Förderschulen

Die KMK-Empfehlungen von 1994 sagen zur sonderpädagogischen Förderung in Sonderschulen:

„Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann, werden in Sonderschulen (...) unterrichtet. Die Sonderschulen haben dafür Sorge zu tragen, eine auf die individuelle Problemlage und Behinderung von Schülerinnen/Schülern ausgerichtete Erziehung und Unterrichtung anzuleiten (...). Sie unterstützen bei ihren Schülerinnen und Schülern alle Entwicklungen, die zu einem möglichen Wechsel in eine allgemeine Schule und in die Ausbildung führen können.“ (KMK, 1994)

In diesem Falle ist die Integration nicht die Methode, sondern das Ziel. Integration kann auch durch Separation angestrebt werden! Dies ist das Programm der Spezialförderschulen. Ziel ist die bestmögliche Eingliederung von behinderten Schülern in die Gesellschaft nach der Schulzeit. Den Schülern wird ein Schonraum angeboten, sie werden separiert, abgesondert, um sich auf die „andere Welt“ vorbereiten zu können. Doch ist dieser Weg der richtige zum Ziel der Integration? Kann ein Schüler, der über neun, zehn oder zwölf Jahre von der Gesellschaft ausgesondert war, sich nach der Schule automatisch wieder „integrieren“? Viele Fragen bleiben hier offen. Diese Überlegungen stellte Bleidick bereits 1988 in seinem Buch „*Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen*“ an (vgl. Bleidick, 1988, 67). Heute, mehr als 15 Jahre später hat sich an dem System der Spezial-Förderschulen nur sehr wenig verändert.

Spezial-Förderschulen gibt es in Deutschland reichlich. Die Begriffe sind bundesweit noch nicht einheitlich neu geregelt, daher verwende ich diejenigen Begriffe, unter denen sich der Laie am besten vorstellen kann, was gemeint ist.

Wir unterscheiden

- Förderschulen für Lernbehinderte
- Förderschulen für Geistigbehinderte
- Förderschulen für Sehbehinderte und Blinde
- Förderschulen für Hörgeschädigte
- Förderschulen für Körperbehinderte
- Förderschulen für Seelischbehinderte
- Förderschulen für Verhaltensauffällige/Erziehungsschwierige
- Sprachheilschulen
- Schulen für Kranke

„Nach (noch) überwiegend herrschender Meinung ist die Einweisung eines behinderten Kindes in die geeignet erscheinende Sonderschule keine Beschwer, sondern eine Rechtswohlthat.“ (Dietze, 1998, 210) Eigentlich waren die meisten dieser Schulen als Durchgangsschulen geplant, so z. B. die Schulen für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte oder für Erziehungsschwierige. Wäre diesem Anspruch in vollem Umfang gerecht geworden, dann könnte man das Ziel der Integration durch zeitweilige Separation zumindest ansatzweise verstehen. Da aber die jährliche Rückschulungsquote von Schülern

der Lernbehindertenschulen nur etwa 1,7 % beträgt, muss also von langanhaltender Separation gesprochen werden, „die der letztendlichen Integration in unsere Gesellschaft nicht zuträglich ist.“ (Sassenroth, 2002, 390).

Alfred Sander nennt drei Gründe, die in Diskussionen für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Sonderschulsystems angeführt werden:

1. die Entlastung der Regelschule
2. das psychische Wohlbefinden des behinderten Kindes
3. die optimale Bildung für diese Kinder (vgl. Sander. 1998, 119).

Sander weist nach, dass keiner dieser Gründe heute mehr stichhaltig ist bzw. sein dürfte. Das Moment der Entlastung von nichtbehinderten Kindern und der Lehrer an Regelschulen wird ohnehin nur unter vorgehaltener Hand diskutiert und es hat nicht erst heute einen „ethisch zweifelhaften Hintergrund“ (ebenda, 119). Das psychische Wohlbefinden eines Kindes bessert sich in der Tat meist nach dem Schulwechsel in eine Sonderschule, jedoch ist das kein dauerhafter Effekt. Besonders während der Pubertät erkennen sie, „welch schlechtes Ansehen sie als ‚Sonderschüler‘ im außerschulischen Leben haben, sei es bei der Stellensuche oder bei Freizeitkontakten, z B: im Verein oder in der Disco.“ (ebenda, 120). Auch der dritte angeführte Grund einer optimalen Bildung dieser Kinder konnte in keiner wissenschaftlichen Untersuchung jemals nachgewiesen werden. (vgl. ebenda, 120). Nach Sander handelt es sich beim Modell der Sonderschulen um eine Auslaufmodell (vgl. ebenda, 121). Wir dürfen gespannt sein.

3.4 Stand der Integration in Thüringen

Es ist interessant, einmal zu schauen, wie weit heute, 10 Jahre nach den KMK-Empfehlungen von 1994, die Integration hier in Thüringen fortgeschritten ist.

Das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445), in der Fassung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238) sagt aus:

§ 4 Schularten ThürSchulG

(8) Die Förderschule bietet einen dem jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechenden Unterricht für Kinder und Jugendliche, für die an den anderen allgemein bildenden

und berufsbildenden Schulen keine ausreichenden Fördermöglichkeiten vorgehalten werden können. Für die Förderschulen und die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder zum allgemeinen Berufsschulabschluss führenden Schularten gilt dieses Gesetz, soweit nicht das Thüringer Förderschulgesetz abweichende oder ergänzende Regelungen trifft.

Dieser Absatz in § 4 enthält für mich Hinweise darauf, welchen Stellenwert die Integration in Thüringen hat. Er zeigt, wo Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Meinung Thüringischer Politiker hingehören – nämlich an die Förderschulen.

§ 5 Grundschule ThürSchulG

(1) Die Schuleingangsphase der Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren kann dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden.

Seit dem Beginn des Schuljahres 2003/2004 ist nun die sogenannte Veränderte Schuleingangsphase aus dem Versuchsstatus heraus und sollte eigentlich flächendeckend angeboten werden. Doch davon kann noch lange keine Rede sein, solange an den Schulen noch nicht die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen sind und noch große Unklarheiten über die Durchführung bestehen. Bei optimaler Durchführung sollen hier *alle* Kinder gemeinsam lernen, das wäre ein Paradebeispiel für Inklusion. Die Klassenstufen 1 und 2 können dann entweder in einem, in zwei oder in drei Jahren absolviert werden, je nach Leistungsvermögen der Kinder. Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird sonderpädagogische Kompetenz (von 4 %) bereitgestellt. Konnte jedoch ein Kind nach dem Abschluss des 3. Schuljahres keinen Anschluss an den Lehrplan der Grundschule bekommen, ist eine Überweisung an eine Förderschule vorgesehen (vgl. Sasse, 2003, 2). Und aus ist es mit der Inklusion. Bei aller Kritik muss aber auch gesagt werden, dass hier erstmals wirklich der Versuch von Integration unternommen wurde. Es bleibt zu hoffen, dass die Schulen zukünftig mehr Unterstützung erhalten.

§ 53 Beratungsdienste, Sonderpädagogische Förderung, Schulpsychologischer Dienst ThürSchulG

(2) Gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf findet in den Schularten nach § 4 in enger Zusammenarbeit mit den Mobilen Sonderpädagogi-

schen Diensten der Förderschule und den Förderschulen statt. Grundsätzlich sind integrative Formen von Unterricht und Erziehung in allen Schulformen anzustreben. Zu Formen gemeinsamen Unterrichts gehören insbesondere Einzelintegration und Integrationsklassen. Den sich ergebenden Förderbedarf erfüllen die Schulen, soweit eine angemessene personelle, räumliche oder sächliche Ausstattung vorhanden ist.

Hier nun endlich finden wir das Wort „Integration“ erwähnt. Thüringen macht deutlich, dass Integration möglich ist, überlässt es jedoch den einzelnen Schulen, ob sie die dafür nötige personelle, räumliche und sächliche Ausstattung bereitstellen oder nicht. Eine Schule, die über keine Rollstuhlrampen verfügt und dies auch zukünftig nicht vorsieht, kann leider keine körperbehinderten Schüler integrieren.

Die seit April 2003 gültig neue Fassung des **Förderschulgesetzes** sagt weiterhin aus.

§ 1 Grundlagen FSG

(2) Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht). Können sie dort auch mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nicht oder nicht ausreichend gefördert werden, sind sie in Förderschulen zu unterrichten, damit sie ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schulabschlüsse erreichen können.

Aus diesem Absatz wird deutlich, dass Integration nur dann in Thüringen befürwortet wird, wenn sie zielgleich erfolgt, zieldifferente Integration ist ausgeschlossen (vgl. Benkmann, 1998, 344). Bei der geringen Anzahl der Lehrkräften, die für den MSD an den Schulen arbeiten, sind die Ressourcen allerdings schnell erschöpft, die Förderung kann als nicht mehr ausreichend angesehen und der Schüler an die Förderschule überwiesen werden.

§ 2 Förderschulen FSG

(1) Förderschulen sind sonderpädagogische Zentren für Unterricht, Förderung, Kooperation und Beratung. Die pädagogische Arbeit an der Förderschule hat die Integration der Schüler während und nach der Schulzeit zum Ziel. Förderschulen pflegen eine enge pädagogische Zusammenarbeit mit den anderen Schulen der Region. Kooperative und integrative Formen der

Erziehung und des Unterrichts ermöglichen die gegenseitige Akzeptanz aller Schüler und fördern den Umgang miteinander.

Deutlich wird der Weg Thüringens: Integration durch Separation, d. h. Integration ist das Ziel. Als Mittel soll sie aber auch zum Einsatz kommen, nämlich durch kooperative und integrative Formen der Zusammenarbeit mit anderen Schulen der Region. Dieses Absatz werte ich als positiv, doch vermisse ich eine solche Forderung im ThürSchulG, welches die Zusammenarbeit auch ausgehend von den Allgemeinen Schulen fordern sollte.

(4) Regionale Förderzentren gibt es mit den Förderschwerpunkten

1. Hören,
2. Sehen,
3. körperliche und motorische Entwicklung,
4. Lernen,
5. Sprache,
6. emotionale und soziale Entwicklung sowie
7. geistige Entwicklung.

Regionale Förderzentren können einen oder mehrere der unter Satz 1 Nr. 1 bis 6 genannten Förderschwerpunkte beinhalten. Die Verbindung des Förderschwerpunkts nach Satz 1 Nr. 7 mit anderen Förderschwerpunkten in einem regionalen Förderzentrum ist nur im Ausnahmefall möglich und bedarf der Zustimmung des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums. Regionale Förderzentren können auch überregionalen Charakter haben.

Hier findet sich ein weiterer Hinweis auf Integration, nämlich die Integration von Schüler/-innen mit verschiedenen Behinderungsarten in einem regionalen Förderzentrum. Man kann von einer Art Gesamtsonderschule sprechen. Diese Entwicklung geht sicher nicht in die von der KMK gedachte Richtung. Zunehmend haben diese Förderzentren damit zu kämpfen, dass vor allem „erziehungsschwierige“ Schüler dorthin „abgeschoben“ werden. „Allein die Zusammenfassung ganz unterschiedlich problembeladener Heranwachsender potenziert die Schwierigkeiten der Schüler untereinander und kompliziert die ohnehin schwierige pädagogische Arbeit.“ (Benkmann, 1998, 348)

§ 3 Mobile Sonderpädagogische Dienste FSG

(1) Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste sind Bestandteil der Förderschulen. Sie dienen der sonderpädagogischen Förderung und Beratung in vorschulischen, allgemein bildenden und in berufsbildenden Einrichtungen.

(2) Die Sonderpädagogische Förderung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste trägt in besonderem Maße den individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen in der Schule und in schulvorbereitenden Einrichtungen Rechnung. Vorrangige Aufgabe der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste ist es, durch Beratung und Förderung ein weiteres Verbleiben der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am angestammten Lernort zu ermöglichen.

Wie hier zu lesen ist, ist die vordringliche Aufgabe des MSD die Vermeidung einer Überweisung an die Förderschulen, doch genau das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Es sieht so aus, als diene der MSD zum Ausbau des bestehenden Förderschulsystems. Ein kurzer Einblick in die Statistik soll das belegen.

Anteil der Schüler in Thüringen, die an Förderschulen unterrichtet wurden:

1992/93	4,5%
1996/97	5,3%
2003/04	7,1%

(vgl. Benkmann, 1998, 346, Rumpler, 2004, 173)

Es kann der Eindruck entstehen, dass der MSD eher eine Alibifunktion erfüllt, um Thüringens Bestrebungen für mehr Integration zu belegen (vgl. Benkmann, 1998, 347).

§ 8 Aufnahme in Förderschulen FSG

(9) Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können im Ausnahmefall auf Antrag der Eltern nach Maßgabe der räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen zur Beschulung in einer Förderschule zugelassen werden. Die Entscheidung darüber trifft das zuständige Schulamt.

Benkmann (vgl. 1998, 345) und Link (vgl. 2000, 123) halten diesen Absatz im FSG für bemerkenswert, lassen jedoch offen, ob es bemerkenswert im positiven oder negativen Sinne ist. Was bedeutet dieser Abs. 9 konkret? Soll damit die umgekehrte Integration vorangetrieben werden oder sollen Schüler mit Lernschwierigkeiten (aber ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) schneller an Förderschulen abgeschoben werden? Beide Erklärungsansätze stellen für mich keine wünschenswerte Entwicklung dar.

Für wirklich bemerkenswert (aber im negativen Sinne) halte ich das Verschwinden des § 25 aus dem FSG, der in der früheren Fassung ausdrücklich die Durchführung von Schulversuchen zur Integration forcierte. Auch hier wird meiner Meinung nach wieder die integrationsunfreundliche Gesinnung (um es milde auszudrücken) unserer Thüringer Bildungspolitik deutlich.

In jedem Fall stimme ich nicht überein mit Gisela Langer, die im Artikel von Franz Rumpler die Thüringer Integrationsbestrebungen unter die Lupe nimmt. Sie ist der Meinung, dass Thüringen eine geradezu vorbildliche Integrationsgesetzgebung hat, dass sich lediglich die Umsetzung in die Praxis zögerlich gestaltet (vgl. Rumpler, 2004, 173). Ich denke meine Ausführungen konnten belegen, dass Thüringens Gesetzgebung noch nicht ausgereift genug ist, um aus Thüringen ein wirklich integrationsfreundliches Bundesland werden zu lassen.

Abschließend möchte ich noch die Ergebnisse meiner Internetrecherche darlegen. Auf der Suche nach Beispielen für Integration in Thüringen gab ich die Begriffe „Integration“ und „Thüringen“ in die Suchmaschine „Google“ ein.

Auf einer Seite eingerichtet von Hubert Kallien aus Gerdau fand sich eine interessante Zusammenstellung über den Stand der Integration in allen Bundesländern. Die Informationen aus Thüringen waren folgende: Lediglich zwei Jenaer Schulen sind bekannt, an

denen Schüler/-innen mit zusätzlichem Förderbedarf integriert werden. An einer der beiden Regelschule sind es sogar 25 Schüler/-innen. Die Integration erfolgt in allen Klassenstufen von 1-10. Die Gruppe der integrierten Schüler umfasst körperlich behinderte (keine Pflegefälle), Lernbehinderte und Verhaltensauffällige. Für die Integrationsklassen gibt es keine zusätzlichen Lehrer-Stunden. Als Besonderheit wird angeführt, dass bei drei Klassen eines Jahrgangs die Behinderten gemeinsam in einer schwächeren Klasse unterrichtet werden. Es gibt Stunden für den "mobilen Dienst". Die Integrations-Schüler sind Schüler der Regelschule. Finanzielle Mittel stellte die Stadt und das Schulverwaltungsamt sowie Sponsoren zur Verfügung, davon wurden Mobiliar, Behinderten-Toilette, Fahrstuhl, elektrische Türöffner angeschafft (vgl. Kallien).

Integration findet u.a. in der Erfurter Staatlichen Kooperativen Gesamtschule „Am Schwemmbach“ statt, insbesondere Körperbehinderte werden hier beschult (vgl. asbh). Die Regenbogenschule in Erfurt integrierte über vier Grundschuljahre ein sprachbehindertes Kind. An dieser Schule lernen 22 Kinder der Klassenstufen 1-4 gemeinsam und ihnen sind fünf Lehrkräfte zugeteilt. Für das kommende Schuljahr 2004/05 gibt es keine Anmeldung eines behinderten Kindes für diese Schule.

Aber auch die freie Montessori-Schule Erfurt sowie die Evangelische Grundschule Gotha betreiben schon seit einigen Jahren zieldifferente Integration (vgl. Sasse, 2003, 2). Nähere Informationen dazu ließen sich nicht finden.

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel dafür, wie Integration in Thüringen von höchster Seite her verhindert wird, zeigt der offene Brief von Frau Gelhausen-Kolbeck, welche heute Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ ist (Anlage 7). Diese Mutter hat es geschafft, dass ihr Sohn Michael, Schüler mit Down Syndrom, heute die Grundschule besuchen kann. Frau Gelhausen-Kolbeck gehört auch der Selbsthilfegruppe Down-Syndrom Erfurt an, welche gute Vorschläge zur Änderung des Thüringer Schulgesetzes formuliert hat (Anlage 8).

Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Kindern gibt es in Thüringen schon etliche Male im Bereich Grundschule, in der Regelschule gibt es nur ein einziges Projekt, an der Regelschule Rastenberg in Kooperation mit der Finneck-Schule – Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

3 Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom aus der Sicht der Betroffenen

Im folgenden Kapitel sollen nun die vom Asperger-Syndrom betroffenen Menschen und deren Lebensbegleiter, zumeist die Eltern, zu Wort kommen. Mit einem Zitat von Brita Schirmer möchte ich begründen, warum ich mich dafür entschieden habe, der Sicht der Betroffenen in meiner Arbeit einen besonders großen Raum einzuräumen:

„Auch für die Gestaltung der Unterrichtspraxis bei Menschen mit autistischer Behinderung wird derzeit die Bedeutung der in der Zwischenzeit zahlreich gewordenen Selbstzeugnisse Betroffener unterschätzt. Sie zur Kenntnis zu nehmen und zu einer wichtigen Grundlage der Gestaltung des pädagogischen Prozesses zu machen ist notwendig, wenn Menschen mit autistischer Behinderung Subjekt und Partner in der pädagogischen Arbeit mit den Pädagogen sein sollen. Zudem machen ihre Aussagen eine Veränderung der Sichtweise auf sie und die Beurteilung ihres intellektuellen Vermögens dringend notwendig. Der nicht behinderte Beobachter schreibt den Menschen mit autistischer Behinderung ein Problem zu. Das ist sicher einseitig und möglicherweise führt es zu wenig geeigneten pädagogischen Programmen, wenn diese nur auf der Grundlage der Perspektive der Nichtbehinderten entwickelt werden.“

(Schirmer, 2000, 23)

3.2 Auswertung von Betroffenenliteratur zum Thema Schule

Im Folgenden soll Literatur, welche von Betroffenen selbst über ihr Leben mit dem Asperger-Autismus verfasst wurde, ausgewertet werden. Ich beschränke mich hierbei auf die Aussagen der AutorInnen zu Schule und Lernen. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass bei allen Betroffenen die Diagnose Autismus oder Asperger erst spät gestellt wurde. Das bedeutet, dass während ihrer Schulzeit niemand etwas über diese Form der Behinderung wusste und demzufolge auch keine Rücksicht darauf genommen werden konnte. Dennoch halte ich es für hilfreich, die Erfahrungen der Autoren mit Schule einmal näher zu untersuchen, um festzustellen, ob es Gemeinsamkeiten im Leben gibt bzw. gab.

3.1.1 Donna Williams – Australien

Donna Williams wurde 1963 in Australien geboren und lebt in Melbourne. Sie ist die Autorin von zwei Büchern, welche beide ihr Leben mit Autismus beschreiben. „Nobody Nowhere: The extraordinary autobiography of an autistic“ erschien erstmals 1991 in London. Schon ein Jahr später erschien die deutsche Übersetzung „*Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst – Erinnerungen an eine autistische Kindheit*“ bei Hoffman und Campe. Ihr zweites Buch „Somebody somewhere: Breaking free from the world of autism“ kam 1994 im London heraus und noch im gleichen Jahr gab es die erste deutsche Ausgabe unter dem Titel „*Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern. Eine Autistin überwindet ihre Angst vor anderen Menschen*“.

In meinen folgenden Ausführungen beschränke ich mich auf Donnas erstes Buch, da es ihre Kindheit beschreibt und hier Ausführungen über ihre Schulzeit zu finden sind. Alle Zitate in diesem Abschnitt entstammen aus Williams, 1993.

Die ersten Erinnerungen an Schule: „In der Schule lernte ich, mich selbst als verrückt zu bezeichnen“ (S. 44). Donna wurde vom ersten Schultag an als andersartig empfunden und ihr Anderssein wurde ihr selbst schnell bewusst. Sie hatte auch anfangs kein Interesse an Freundschaften. „Ob andere Kinder meine Freunde waren, war unwichtig.“ (S.44)

Donna fand sich im Schulhaus nicht zurecht. Wenn sie allein zur Toilette ging, fand sie den Weg nicht mehr zurück, also ging sie zum Spielplatz oder setzte sich einfach in andere Klassenräume (vgl. S. 46 u. 95). Später wurden ihr die Orientierungsprobleme als Ungehorsam ausgelegt (vgl. S. 101). Das Kind erhielt für drei Jahre eine Art Sonderbeschulung in einer Kleinstklasse mit fünf Kindern. Trotz allem lernte sie sehr schnell.

„Ich liebte Buchstaben und lernte sie schnell. Weil die Art, wie sie zu Wörtern zusammenpassten, mich faszinierte, lernte ich die Wörter auch. (...) Meine Rechtschreibung war ziemlich gut. Ich hatte das Lautsystem gut begriffen und mir die schwierigen Wörter gemerkt (...). Im Aufsatzschreiben war ich schlecht, und trotz aller Übung blieb ich Jahr für Jahr hinter den Fortschritten der anderen zurück.“ (S. 47)

Donna las zwar auch längere Texte, dennoch erschloss sich ihr der Sinn nicht. Sie überflog einen Text und versuchte, mit Hilfe von Bildern oder Schlagwörtern die Atmosphä-

re des Buches einzufangen (vgl. S. 68). Aufsätze zu schreiben konnte ihr nicht gelingen, da sie ja nicht in der Lage war, sich in die Gefühlslage anderer Menschen hineinzuversetzen.

Mit der Mathematik hatte Donna größere Probleme, aber nicht etwa, weil sie nicht rechnen konnte. Nein, sie fand immer die Lösung, konnte aber nicht die geforderten Lösungswege nachvollziehen. Sie hatte ihr eigenes System entwickelt, konnte es jedoch nicht erklären, deshalb hielt sie selbst ihr System für untauglich (vgl. S. 48 u. 171). Über ihre Mitarbeit im Unterricht sagt sie selbst:

„Ich beteiligte mich zuviel, aber nie auf die richtige Weise. Ich plapperte ununterbrochen, zum Ärger aller anderen.“ (S. 48)

Immer wieder ist von Donnas Kontaktschwierigkeiten die Rede. Es interessierte sie nicht, worüber die Mädchen in ihrem Alter sich unterhielten. Annäherungsversuche anderer Kinder „... taten mir nur noch mehr weh...“ (S. 62). Donna bekam eine Depression, die etwa ein Jahr anhielt. Auch ihre Verhaltensprobleme traten nun immer stärker zutage, Donna beschreibt sie z. B. so:

„Ich redete und redete, ohne Rücksicht darauf, ob von meinen Klassenkameraden jemand zuhörte oder nicht. Die Lehrerin sprach lauter, ich machte es ihr nach. Sie schickte mich hinaus vor die Tür. Ich ging spazieren. Sie befahl mir, mich in die Ecke zu stellen. Ich spuckte und brüllte: ‚Nein!‘. Sie versuchte, in meine Nähe zu kommen. Ich bewaffnete mich mit einem Stuhl, als wäre ich ein wildes Tier. (...) Ich war eben keine junge Dame.“ (S. 73)

Der Teenager Donna äußerte verstärkt Aggressionen gegen ihre Umwelt. In der Schule wurden ihre Leistungen als unzureichend eingeschätzt. Jedoch überraschte sie beim Abschlusstest, als sie als bestes Mädchen der ganzen Schule abschloss. „... ich hatte bewiesen, dass ich, was immer ich sonst auch sein mochte, nicht ‚zurückgeblieben‘ war.“ (S. 77)

In der weiterführenden High-School, die in einem „ziemlich üblen Stadtteil“ lag, wurde sie den „Erwartungen“ gerecht, zeigte wieder ihr auffällig, aggressives Verhalten und hatte kaum Freunde (vgl. S. 83). Sie hasste den Sportunterricht, weil sie nicht in der Lage war, in einem Team zu spielen. Im handwerklichen Unterricht stellte sie gern Sachen her, aber es war ihr unangenehm, sich von anderen zeigen zu lassen, *wie* sie es tun sollte

(vgl. S. 84/85). Das Lesen von Stundenplänen gelang ihr nie (vgl. S. 95) An dieser Schule wurde ihr jedoch erstmals die Möglichkeit eingeräumt, eine Auszeit zu nehmen, was sie als wohltuend empfand.

„Auf dieser Schule wurde ich gut behandelt. ... Es war ganz einfach. Wenn ich mich schlecht betrug, dass die Toleranzgrenze überschritten wurde, wurde ich hinausgebracht und wieder ins Büro gesetzt, unter Beobachtung, und wenn ich wollte, konnte ich malen.“ (S. 99)

Donna bezeichnet sich selbst als „Versager“ in der Schule (vgl. S. 117). Dennoch gelang es ihr, bei LehrerInnen, die sie mochte, sich gut am Unterricht zu beteiligen. Von ihnen fühlte sie sich verstanden und erbrachte gute Leistungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Donnas Schulzeit für sie ein Martyrium gewesen sein muss. Niemandem konnte sie es recht machen. Sie ahmte die Gewalttätigkeiten, die ihr täglich begegneten, nach, und galt als aggressiv. Das Lernen an sich war nicht ihr Problem, aber die Interaktion und die Kommunikation mit Lehrern und Mitschülern stellte sie vor ungeahnte Schwierigkeiten.

3.1.2 Gunilla Gerland (Schweden)

In Schweden erschien 1996 das Buch von Gunilla Gerland „En riktigt människa“, 1998 veröffentlichte der Verlag Freies Geistesleben das Buch „*Ein richtiger Mensch sein: Autismus – das Leben von der anderen Seite*“ in deutscher Übersetzung. Gunilla ist heute etwa 30 Jahre alt und hatte bis kurz vor Erscheinen ihres Buches keine Diagnose, die ihr das Asperger-Syndrom bescheinigte. Eindrucksvoll schildert sie unter anderem die Probleme, die durch ihre Beeinträchtigung während der Schulzeit entstanden. Alle Zitate im folgenden Abschnitt beziehen sich auf Gerland, 1998.

Gunillas erste Eindrücke von der Schule waren ein Schock:

„... gab es jetzt zweihundertfünfzig Kinder, die mein Inneres durcheinander brachten. Zweihundertfünfzig unberechenbare Stimmen und noch mehr Arme und Beine. Zweihundertfünfzig Körper, denen es auszuweichen galt.“ (S. 99)

Es fällt ihr schwer, sich die Namen der Klassenkameraden zu merken oder die Gesichter auseinander zu halten. Am schlimmsten empfand sie die Pausen. „ein einziger, unberechenbarer Wirrwarr“. Sie blieb stets in der Nähe des Schulhauses. (vgl. S. 100/101).

Recht bald fiel auf, dass sie anders war als die anderen Kinder. Gunilla wurde schikaniert und zum Außenseiter gestempelt, doch die Schikanen machten ihr nichts aus. Sie empfand nichts dabei.

Gunilla sprach auch nicht wie die anderen Kinder, ihre Ausdruckweise war umständlich und überkorrekt. Dennoch führt sie an, dass ihr das Sprechen schwer fiel, besonders wenn mehrere Personen am Gespräch teilnahmen. Das Schreiben hingegen war leicht für sie:

„Ich schrieb gern, in Rechtschreibung war ich sehr gut, weil ich die Wörter einfach nicht falsch schreiben konnte. Ich war fast wie ein Wörterbuch, brauchte ein Wort nur ein einziges Mal geschrieben zu sehen, um seine Schreibweise in mir zu lagern, und die konnte ich dann je nach Bedarf jederzeit hervorholen.“ (S. 104)

Das Verfolgen eines Lehrervortrags war schier unmöglich, Gunilla versank immer wieder in sich selbst und wurde ständig umgesetzt. Ganz hinten saß sie am liebsten, weil sie dort in Ruhe gelassen wurde. Ihre Wahrnehmungsprobleme im auditiven Bereich beschreibt sie so, dass sich alle Geräusche (Rascheln von Papier, Husten, Stuhlscharren, Stimme der Lehrerin) miteinander vermischten und so konnte sie die Stimme der Lehrerin nicht isolieren und ihr zuhören. (vg. S. 106)

Im Schulgebäude fand sich die Schülerin nicht zurecht. Sie ging in falsche Klassenzimmer, kam zu spät. „Alles sah für mich gleich aus, und ich hatte keine Ahnung, in welchem Stockwerk unser Klassenzimmer lag.“ (S. 107) Es war ihr einfach nicht klar, welche Toilette für Mädchen und welche für Jungen gedacht waren.

Der Sportunterricht machte Gunilla Angst. Sie hatte den Eindruck, sich auf ihre Sinne nicht verlassen zu können und angesichts der Turngeräte geriet sie in Panik. „Die Regeln der Ballspiele wurden mir nie klar, und es gelang mir auch nicht, die Geschwindigkeit des Balles gut genug abzuschätzen, um ihn auffangen zu können.“ (S. 128) Sie hatte das Gefühl, körperlich behindert zu sein, der Turnunterricht wurde zur Qual. Später verweigerte sie die Teilnahme ganz (vgl. S. 196).

Im Werkunterricht gelang es ihr nicht, den mündlich gegebenen Anweisungen des Lehrers zu folgen. Besonders die Arbeit an lauten Maschinen irritierte sie derart, dass sie den Unterricht verweigerte.

In ihren Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern verhielt sie sich unangepasst. Sie war einerseits schweigsam und ließ sich verprügeln, andererseits auch unerschrocken, frech und aggressiv. Sie galt als cool und mutig.

In einigen Unterrichtsfächern war Gunilla erstaunlich gut, und das wurde nun auch in den anderen Fächern von ihr erwartet. Dies gelang ihr aber z. B. in Mathematik nicht.

„In Mathematik verlor ich vollkommen die Übersicht, als wir nicht mehr schön der Reihe nach ausschließlich die vier Grundrechenarten behandelten. Neue unbegreifliche Zeichen sollten alles mögliche repräsentieren: $\langle \rangle$ %, die wollten mir einfach nicht im Kopf bleiben, obwohl ich mir größte Mühe gab.“ (S. 156)

In der Oberstufe entwickelte Gunilla eine kreative Lösung für ihre Probleme bei Tests:

„Wenn ich zum Beispiel bei einem Test krank war, durfte ich ihn alleine nachholen. Und alleine in einem Kämmerchen hatte ich viel bessere Voraussetzungen für einen erfolgreichen Test als wenn ich im Klassenzimmer saß und von den vielen kleinen Geräuschen und Bewegungen ge-stört wurde. Doch das klappte nur so lange, bis es den Lehrern auffiel, dass ich vor sämtlichen Tests regelmäßig erkrankte.“ (S. 164)

Aus dem Buch wird deutlich, wie sehr Gunilla Gerland in ihrer Schulzeit gelitten hat und welche inneren Kämpfe sie zu bestehen hatte.

3.1.3 Susanne Schäfer (Deutschland)

„*Sterne, Äpfel und rundes Glas: Mein Leben mit Autismus*“ ist das Buch einer deutschen Betroffenen. Es erschien zwar 1996 zuerst in Schweden, da sich die Autorin aufgrund eines eigenen Verdachts vom in Göteborg ansässigen Dr. Gillberg diagnostizieren ließ und er sie daraufhin anregte, ein Buch über ihre Erfahrungen zu schreiben. Aber schon 1997 gab es die erste deutsche Ausgabe. Aus dem Text geht nicht genau hervor, ob Susanne an der Asperger-Störung leidet oder High-functioning-Autistin ist. Beide Begriffe werden hier meist synonym verwendet. Da die Probleme in der Schule jedoch bei beiden Störung ähnlich sind, sind auch Susannes Aufzeichnungen darüber sehr hilfreich, um die betroffenen Kinder besser verstehen zu können. Alle folgenden Zitate sind entnommen aus Schäfer, 2002.

„Da ich angeblich ‚intelligent‘ genug war, durfte ich bereits mit fünfeinhalb Jahren eingeschult werden. Damals ahnte ich noch nicht, dass die Fresstüte, die es zum ersten Schultag gab, soweit das einzig Erbauliche an der Schule bleiben würde.“ (S. 37)

Susanne hatte schon vor Schulbeginn von der Mutter das Lesen und Schreiben gelernt und so fielen ihr die ersten beiden Schuljahre nicht schwer. Die Mengenlehre sagte ihr sehr zu, da sie es schon immer liebte, Dinge (z. B. Legeplättchen) nach Farben oder Formen zu sortieren. Was ihr von Anfang an schwer fiel, war das Zuhören: „Die Lehrer hörte ich nur selten, meistens nur die ersten Worte, bevor alles im allgemeinen Hintergrundgetöse unterging.“ (S. 39) So hing sie ihren Tagträumen nach.

Einen Freund hatte sie, den konnte sie „... wie ein Spielzeug behandeln, das man je nach Bedarf benutzen oder stehen lassen...“ (S. 38), er war ihr Schutzschild gegen die Isolation. Als er aus der Stadt wegzog, empfand Susanne nichts. Mehr und mehr bekam sie ihr Anderssein zu spüren:

„Ich bekam nach und nach immer mehr das Gefühl, ich hätte etwas zu verbergen – das, was ich heute ‚mein wahres Ich‘ nennen würde. Sie durften nicht wissen, *wie* anders ich war. Deshalb musste ich vortäuschen, Kontakte zu haben.“ (S. 51)

Susanne findet ihre Mitmenschen nur schwer zu durchschauen, sie erkennt nicht den Unterschied zwischen Lüge und Ironie. Und sie weiß nie, was sie sagen soll, damit die anderen „gut reagieren“ (S. 52). Redewendungen wie „Ins Fettnäpfchen treten“ fasste sie wortwörtlich auf und suchte das entsprechende Fettnäpfchen, das natürlich nirgends zu sehen war.

Ihre Mitarbeit im Unterricht wurde stets bemängelt, wohingegen schriftliche Aufgabenstellungen ihr kaum Probleme bereiteten. Bei der Bearbeitung von Aufgaben hatte Susanne ihre eigenen Strategien entwickelt. Sie konnte zwar viele Aufgaben lösen, aber den Zusammenhang verstand sie nicht.

„Am deutlichsten konnte man das in Mathe sehen: oft kam ich durchaus zum korrekten Ergebnis, aber dabei benutzte ich einen ganz anderen Lösungsweg als den, der im Unterricht gelehrt worden war. Dies wurde später auf dem Gymnasium zu einem großen Problem. Tolerante Lehrer gaben mir für so etwas eine 1, weil es ein richtiger, origineller Lösungsweg war, während

andere mir eine 5 oder 6 gaben, weil sie das als Beweis dafür ansahen, dass ich dem Unterricht nicht gefolgt war.“ (S. 54)

Große Probleme bekam Susanne mit der Handschrift, sie war weder Rechts- noch Linkshänder, sobald zügiges Schreiben verlangt wurde, versagte sie (vgl. S. 56).

Auch für Susanne war der Sportunterricht eine Qual. Aufgrund ihrer Reaktionen auf Berührungsreize wollte niemand mit ihr Partnerübungen durchführen. Sie hatte Angst vor schnell heranfliegenden Bällen und wirkte immer tollpatschig, vor den Sportgeräten fürchtete sie sich. (vgl. S. 63).

Ihre Kontaktarmut wurde immer deutlicher, doch Susanne war das nur recht. Sie genügt sich selbst und wurde deshalb wiederum von anderen verspottet. Während der Pausen versteckte sie sich im Schulgebäude, auf den Toiletten oder in den Büschen (vgl. S. 76). Im Klassenraum brauchte sie immer einen Doppeltisch für sich allein, oder sie zog genau in der Mitte des Tisches eine Trennlinie, um ihren Bereich abzugrenzen (vgl. S. 95).

„Mit viel Glück schaffte ich das Abitur: Der Mathe-Lehrer akzeptierte meine Lösungswege. In Physik schrieb ich wie immer eine sehr präzise Versuchsbeschreibung, was ein bisschen die Tatsache ausglich, dass ich es nie schaffte, zu interpretieren, was während des Experimentes geschah.“ (S. 94)

3.2.4 Liane H. Willey (USA)

Liane H. Willeys Buch „*Pretending to be Normal*“ erschien 1999 erstmals in London und in seiner deutschsprachigen Ausgabe, erschienen 2003, heißt es: „*Ich bin Autistin – aber ich zeige es nicht: Leben mit dem Asperger-Syndrom*“. Liane schildert rückblickend ihr Leben und geht dabei auch kurz auf ihre Schulzeit und das Lernen ein. Alle Zitate sind entnommen aus Willey, 2003.

Liane hatte bereits mit 3 Jahren das Lesen gelernt.

„Vielleicht sollte ich sagen, ich tat so, als ob ich lesen würde. In der Tat konnte ich die meisten der gedruckten Wörter laut vorlesen. Aber ich konnte die Geschichten nicht unbedingt verstehen, Dennoch fand ich es sehr tröstlich, die schwarzen Buchstaben so schön auf den weißen Seiten aufgereiht zu sehen.“ (S. 27)

Aber Probleme bereitete es ihr, belletristische Literatur zu verstehen. Da sie alles wortwörtlich nahm, erschloss sich ihr nicht der Sinne, der „hinter“ den Wörtern stand. Am liebsten las sie Biographien, da hier natürlich jedes Wort der Wahrheit entsprach .

Mathematik mochte Liane gar nicht und war in diesem Fach sehr schlecht. Aber sie liebte runde Zahlen.

„Ich machte zehn Mal zehn verschiedenen Übungen bei meiner Gymnastik. Auf der Schaukel ging es zehn Mal hin- und her, dann hörte ich auf. Ich nahm jede Treppe in genau zehn Schritten und ließ dabei Stufen aus oder nahm welche doppelt, damit ich mit genau zehn Schritten oben angelangt war.“ (S. 52)

Die meisten Lehrer kamen mit Lianes pedantischen Verhaltensweisen nicht klar, man bezeichnete sie als „sturköpfig, ungehorsam und – das war anscheinend ihr Lieblingswort – geistig zurückgeblieben.“ (S. 25) Immer wieder kam es zu Missverständnissen. Als eine Lehrerin sagte, alle Kinder sollen auf ihren Matte einen Mittagsschlaf halten, konnte Liane es nicht, da es sich für sie nicht um eine Matte, sondern um einen Teppich handelte (vgl. S. 26).

Etwa im Verlauf ihres zweiten Schuljahres entwickelte sie Verhaltensstrategien für die Öffentlichkeit – sie zog sich immer mehr in sich zurück, war in Gesellschaft anderer Menschen nicht mehr unbeherrscht, nur noch zu Hause in ihrer gewohnten Umgebung überkamen sie die Wutanfälle noch (vgl. S. 33/34).

Liane beschreibt, dass der Unterschied zwischen ihr und den anderen Kindern immer größer wurde und sie verstand nicht, woran das lag. Sie hat das große Glück, in einem Freundeskreis aufgenommen zu werden. Dort fiel sie aber durch ihre schonungslose Offenheit auf, die manchmal nach Meinung ihrer Freunde auch zu weit ging. Liane konnte nicht verstehen, warum es nicht immer richtig war, die Wahrheit zu sagen (vgl. S. 37).

„Insgesamt würde ich sagen, dass ich in den Beziehungen zu meinen Altersgenossen ziemlich flüchtig und interesselos war. In Wirklichkeit bedeuteten sie mir nicht allzu viel. Nicht, dass ich die Leute in meiner Clique nicht mochte, das tat ich. Nur wäre ich auch nicht wirklich traurig gewesen, wenn ich ganz allein dagestanden hätte ohne eine Gruppe von Freunden, mit denen ich mich identifizieren konnte.“ (S. 48/49)

Verschiedene Freizeitaktivitäten blieben ihr verwehrt aufgrund ihrer motorischen Schwierigkeiten. So gab sie bald das geliebte Leistungsschwimmen auf und auch als Cheerleader hatte sie keinen Erfolg.

Liane war eine ausgezeichnete Schülerin mit „weit überdurchschnittlichen Zeugnisnoten und ... überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten“ (S. 55). Sie begann ein Studium an einer großen staatlichen Universität. Und hier traten ihre Probleme immer mehr zutage. Sie kam auf dem großen Campus nicht zurecht, fand die Räume nicht rechtzeitig und konnte nicht eine ganze Vorlesung lang still sitzen. Ihre Noten wurden merklich schlechter (vgl. S. 55-57). In ihrer kleinen Heimatstadt war alles überschaubar gewesen. Alle Probleme, mit denen andere Betroffene bereits während ihrer Schulzeit zu kämpfen haben, traten bei Liane nun an der Universität auf: keine Freunde, mangelnde Orientierung und Motivationslosigkeit. Im Laufe ihres Studiums ließen die Symptome des Asperger-Syndrom mehr und mehr nach (vgl. S. 63). Das wird häufiger in der Literatur beschrieben, manchmal heißt es, dass es sich „verwächst“. Liane überstand ihr Studium mehr schlecht als recht. Mittlerweile arbeitet sie als Hochschullehrerin in Michigan, USA.

3.1.5 Zusammenfassung

Alle vier oben beschriebenen Fälle könnten kurz und knapp mit folgendem Zitat von Wolfgang Oelsner (2000) zusammenfasst werden.

„Es sind Kinder, die durchaus lernen und kommunizieren können. Sie leisten etwas und verblüffen mit Teilleistungsstärken – und doch stimmt etwas nicht. Sie erscheinen skurril und lassen sich im klassischen Notensystem kaum einordnen. Sie schreiben am Ende der Grundschulzeit womöglich fehlerfrei die schwersten Diktate, bringen beim Aufsatz aber kein Wort aufs Papier. Sie jonglieren möglicherweise mit gigantischen Zahlenketten, wissen aber nicht, wie viel das Doppelte von 50 Pfennigen ist. Sie zeichnen detailgetreu das Cockpit eines Space-Centers, können am Gruppentisch aber kein Brötchen schmieren. Hinsichtlich der schulischen Eingliederung sind sie eine große Problemgruppe. Sie können zugleich zu wenig und zu viel, um eindeutig einer Schulform zugeordnet zu werden. Deutlich ist nur, was sie brauchen: Förderung und Schutz.“

(Oelsner, 2000, S. 72)

Doch welche Probleme von Asperger-Schülern sind es, die durchgängig in den obigen Texten immer wieder auftauchen?

- a) Kontaktschwierigkeiten mit Mitschülern
- b) Konzentration auf die Lehrerstimme fällt schwer/gelingt nicht
- c) Nicht nachvollziehen können der Lösungswege im Mathematikunterricht
- d) Finden eigener Lösungsstrategien im mathematischen Bereich, die von Lehrern oft nicht akzeptiert werden
- e) Schwierigkeiten im Sportunterricht mangels Teamfähigkeit und aufgrund motorischer Ungeschicklichkeiten
- f) gute bis sehr gute Leistungen in einem Fach / gegensätzliche in anderen Fächern
- g) Mangelndes Textverständnis
- h) Probleme beim Aufsatzschreiben
- i) Bessere Leistungen im schriftlichen als im mündlichen Bereich
- j) Schlechte Handschrift
- k) Schwierigkeiten im Werken und Handarbeit (eingeschränkte Feinmotorik)
- l) Orientierungsprobleme im Schulhaus
- m) Angst vor den Pausen
- n) Aggressives Verhalten z. T. durch Nachahmung gelernt.

3.3 Einblicke in den IST-Stand der Integration von Asperger-Schüler/Innen an deutschen Schulen (unter besonderer Berücksichtigung der Thür. Schulen)

Die Schulsituation von Kindern mit Asperger-Syndrom ist insgesamt, von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht zufriedenstellend. Man findet betroffene Schüler in allen Schularten. Mein Ziel soll es sein, herauszufinden, an welchen Schulen überall Kinder und Jugendliche mit dem Asperger-Syndrom lernen und wie sie dort zurechtkommen. Aus diesem Grund habe ich einen Elternfragebogen entwickelt.

3.2.1 Methodische Vorbemerkungen

Die Fragebogen-Methode gehört zu den Formen der **quantitativen Sozialforschung**. Dabei handelt es sich um empirisch-analytische Verfahren zur Datengewinnung, also

um eine reine Deskription (Beschreibung) einer vorliegenden Situation. Immer wieder ist diese Art der Forschung in die Kritik geraten, wenn sie als allein gültiges und durchgeführtes Verfahren genutzt wird (vgl. Günther, 1995, 22-25).

Methoden der Ist-Aufnahme

Interviewmethode

Es findet eine persönliche Befragung statt. Durch den persönlichen Kontakt bekommt man z.T. auch Informationen (Gefühle, Meinungen), welche so nicht in den Unterlagen stehen. Der Interviewer hat die Möglichkeit unvollständige Informationen im Prozessverständnis durch Nachfragen zu ergänzen.

Fragebogenmethode

Bei dieser Methode wird ein ausgearbeiteter Fragebogen verteilt. Das ganze geschieht mit der Auflage sorgfältig und genau zu antworten. Man unterscheidet zwischen Standardfragebogen und individuellen Fragebogen. Diese Methode steht und fällt mit der Qualität der Fragen. Einen guten für die Situation passenden Fragenbogen zu entwickeln ist mitunter eine langwierige Angelegenheit.

Berichtsmethode

Die Berichtsmethode ist vom Vorgehen und von der Durchführung ähnlich der Fragebogenmethode. Jeder Befragte hat die Möglichkeit einen Bericht in Abhängigkeit von der Hauptfrage, nach seinem Ermessen zu verfassen. Er legt damit auch die individuellen Schwerpunkte fest. Die Qualität der gewonnenen Daten schwankt deswegen mitunter sehr stark, insbesondere wenn man die formfreie Version der Berichtsmethode gewählt hat. Der Auswertungsaufwand kann mitunter sehr hoch sein.

Beobachtungsmethode

Man unterscheidet zwischen offener und verdeckter Beobachtung, direkter und indirekter Beobachtung, sowie zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung. Als Beobachter muss man vom eigenen Standpunkt aus die Situation gut überblicken können.

Inventurmethode

Die Inventurmethode beinhaltet das Studium von schriftlich fixierten Unterlagen, wie z.B.: Organigramme, Bilanzen, Kennzahlen, Stellenbeschreibungen, Statistiken.... Sie ist vergangenheitsbezogen und dient zur Schaffung eines Überblickes.

Die **Befragung** ist die am häufigsten angewandte Methode der empirischen Sozialforschung. Es ist zu unterscheiden zwischen mündlicher und schriftlicher Befragung.

Tränkle (1983, 222-224) unterscheidet Fragebögen auch nach

1. Grad der Standardisierung (nichtstandardisiert, teilstandardisiert, vollstandardisiert)
2. Kommunikationsform (Bearbeitung in Anwesenheit des Interviewers, im Gruppenversuch, im Einzelversuch, Bearbeitung in Abwesenheit des Interviewers)
3. dem angestrebten Gültigkeitsbereich der Aussagen (individualdiagnostisch, demoskopisch, sozialwissenschaftlich)
4. dem Inhalt der angestrebten Aussagen (faktenorientiert, einstellungsorientiert, persönlichkeitsorientiert)
5. dem Grundkonzept der Fragebogenkonstruktion (rationale, empirische und theoriegeleitete Fragebogen)

Zusätzlich zum Fragebogen verwendete ich eine weitere Form der empirischen Forschung nämlich die **Berichtsmethode**. Zur **qualitativen Sozialforschung** gehört das Narrative Interview, welches ich als dritte Methode zur Datenerhebung einsetzte.

Zu den **Methoden der qualitativen Sozialforschung** zählen: (Untersuchungspläne qualitativer Forschung/Qualitative Designs)

- Einzelfallanalyse
- Dokumentenanalyse
- Handlungsforschung
- Feldforschung
- das qualitative Experiment
- qualitative Evaluationsforschung (vgl. Mayring, 1999, 108).

Das narrative Interview ist ein Erhebungsverfahren der qualitativen Analyse. Der Interviewpartner wird aufgefordert zu einem bestimmten Thema zu erzählen. „Der Interviewer greift während der Erzählung nicht ein, es sei denn, der rote Faden der Geschichte ginge verloren.“ (Mayring, 1999, 54)

3.2.6 Datenbeschaffung - Der Elternfragebogen

Um die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit dem Asperger-Syndrom zumindest punktuell etwas unter die Lupe zu nehmen, entwickelte ich einen Elternfragebogen (Anlage 10), der bewusst kurz und übersichtlich gehalten sein sollte. Ankreuzfragen dominieren, um möglichst ohne großen Aufwand die Fragen beantworten zu können. Lediglich die letzte Frage ist als offene Frage formuliert, hier sollen die Vorstellungen der Eltern über eine optimale Schule für ihr Kind formuliert werden. Im dazugehörigen Elternbrief (Anlage 9) erläuterte ich kurz mein Anliegen und ließ die Fragebögen versehen mit frankierten und an mich adressierten Rückumschlägen in Thüringen über die Regionalverbände und Therapieeinrichtungen verteilen. Ich habe diese Methode und diese Vorgehensweise verwendet, um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten. Alle Befragten wurden durch den Elternbrief auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen. Die Ausgabe der Fragebögen erfolgte ohne Namen.

Die Rücklaufquote war erwartungsgemäß sehr gering. Zum Beispiel erhielt ich aus Thüringen von 40 versendeten Fragebögen nur 7 ausgefüllt zurück. Dies ist nach Meinung von Frau Rauchmaul, Vorsitzende des Regionalverbandes Erfurt, u.a. auf eine gewisse Resignationshaltung der Eltern zurückzuführen, die merken, dass sie trotz großem persönlichen Einsatz hier in Thüringen und anderswo nur allzu wenig erreichen können.

Einige der Befragten signalisierten mir gegenüber die Bereitschaft zu einem Gespräch. Über verschiedene Internetforen und lernte ich noch bundesweit Eltern von Betroffenen kennen, von denen mich viele sehr unterstützt haben. Auch hier sind mir nur die Usernamen bekannt. Nur wenn dies von den Befragten gewünscht wurde, kam ein persönlicher Kontakt zustande. So habe ich nun insgesamt 26 ausgefüllte Fragebögen und kann mir auszugsweise ein Bild zur Schulsituation machen.

Im folgenden möchte ich das in der Literatur empfohlene Vorgehen für schriftliche Befragungen vorstellen und zeigen, inwieweit ich mich daran orientiert habe.

In der Literatur empfohlenes Vorgehen	Meine Vorgehensweise
1. Kooperationsbereitschaft soll durch ein Ankündigungsschreiben, bei dem der Forscher die Untersuchung vorstellt und um Mitarbeit bittet, verstärkt werden	1. Anschreiben an die Verteiler (Regionalverbände, Therapiezentren), Anfrage im Internetforum, Veröffentlichung des Anliegens auf www.aspergia.de

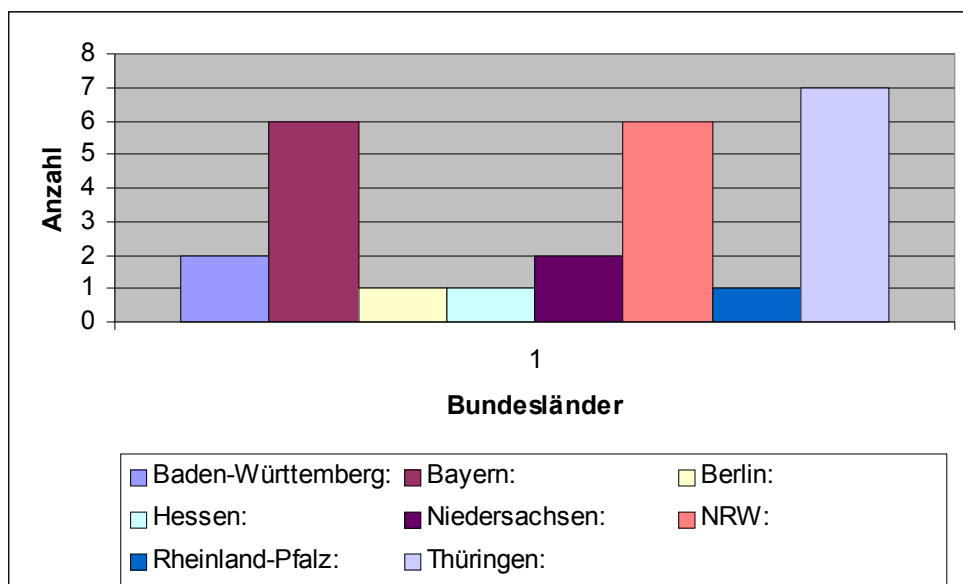
2. Beim Versand persönlich formuliertes Anschreiben	2. Begleitschreiben , bei e-mail-Versand: persönliche mail zur Erläuterung
3. Hinweise auf absolute vertrauliche Behandlung dürfen nicht fehlen	3.im Begleitschreiben zu finden
4. Begleitschreiben zu jedem Fragebogen	4. vorhanden
5. Eingang der zurückgesandten Fragebogen protokollieren	5. nummeriert nach Einsendung, Einsendungsdatum notiert
6. eventuelle Erinnerungsschreiben bei fehlenden Fragebogen	6. nur möglich bei e-mail-Versand: kurzes Erinnerungsschreiben

(vgl. Günther, 1995, 197)

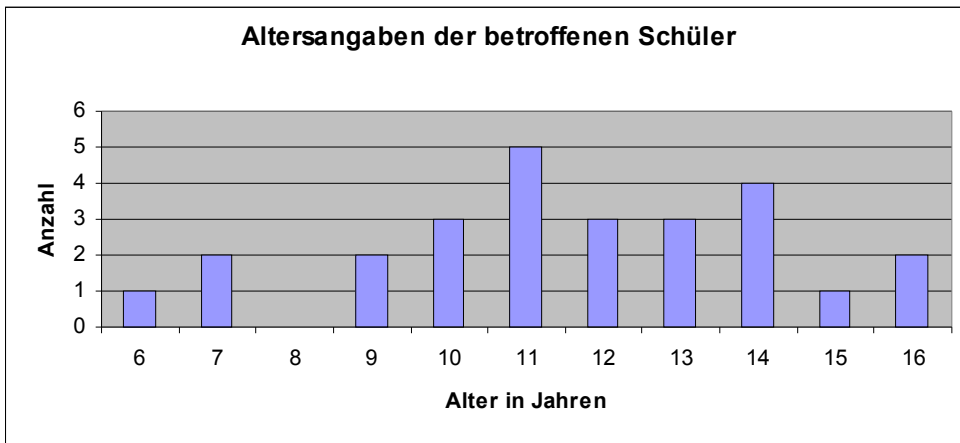
3.2.7 Auswertung des Fragebogens

3.2.7.1 Erfahrungen betroffener Schüler und deren Eltern – Auswertung der Fragen 1-12

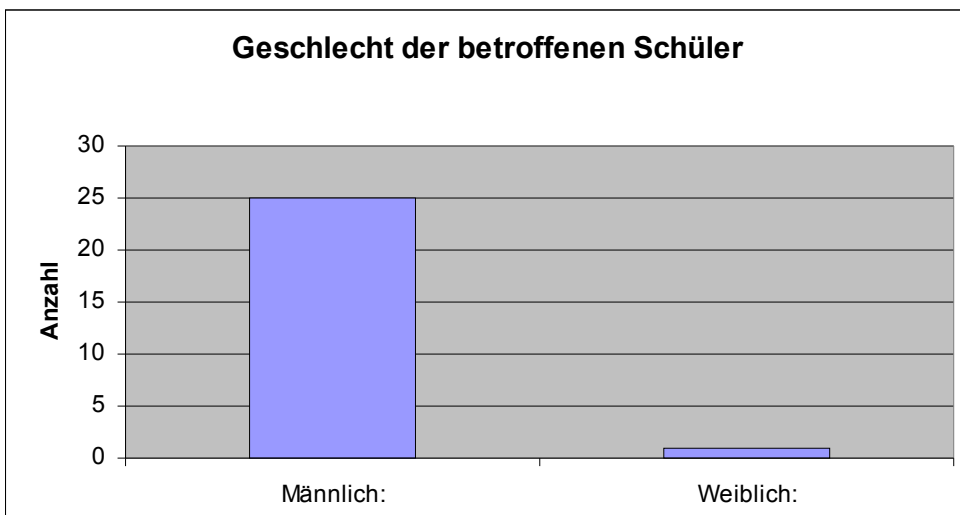
Von 60 verschickten Fragebögen wurden 26 ausgefüllt und an mich zurückgesandt. Die Rücklaufquote betrug somit 43,33%. Die Rückmeldungen aus den einzelnen Bundesländern verteilte sich wie folgt:



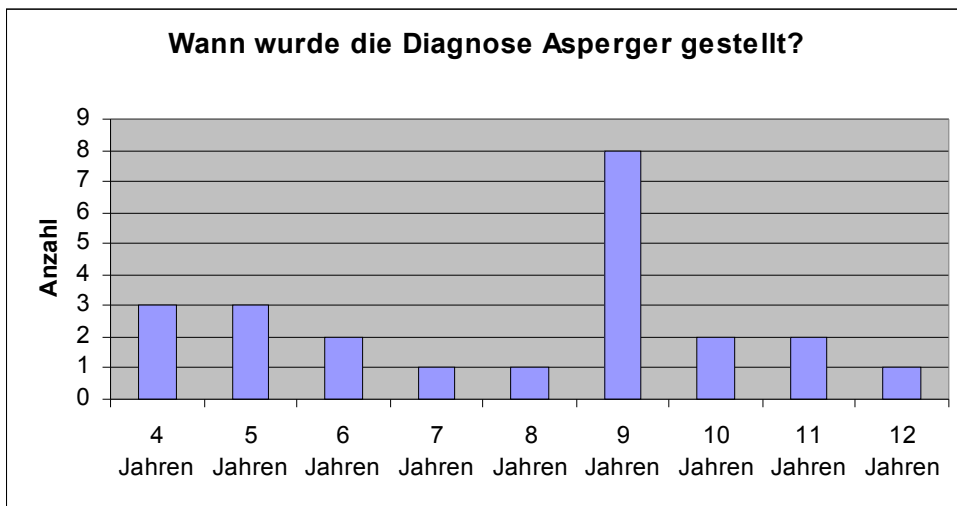
Angaben zum/zur SchülerIn bzw. zukünftigen/er SchülerIn:



Alle Altersgruppen von Schulkindern, vom Schulanfänger bis zum Gymnasiasten, sind in der Befragung vertreten, mit Ausnahme der 8-jährigen.



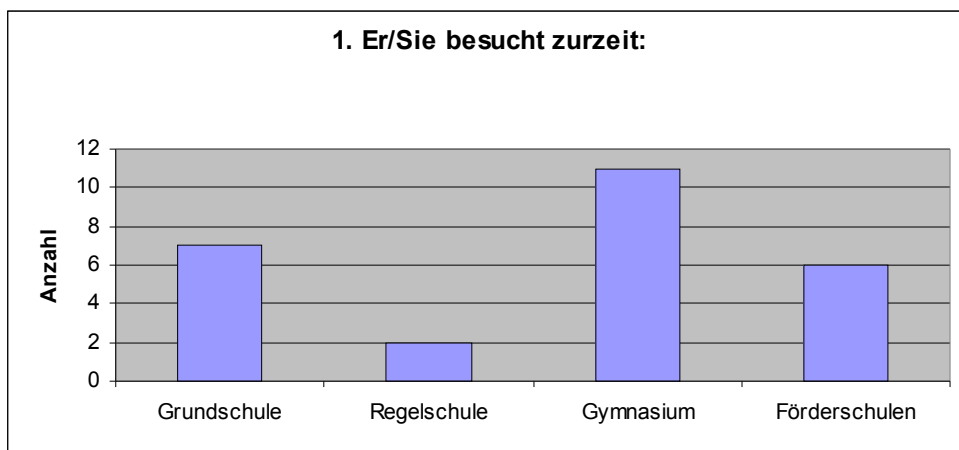
Von den 26 Betroffenen ist lediglich ein Mädchen dabei. Prozentual entspricht das einem Anteil von 3,85 %. In meinen Ausführungen zum Asperger-Syndrom sprach ich von einem tatsächlichen Anteil von 25% Mädchen. Dann hätten unter meinen 26 Befragten 6,5 Mädchen sein müssen. Die Tatsache, dass Asperger-Autismus bei Mädchen häufig nicht erkannt wird, erklärt sich im eher ruhigen, unauffälligen Verhalten derselben.



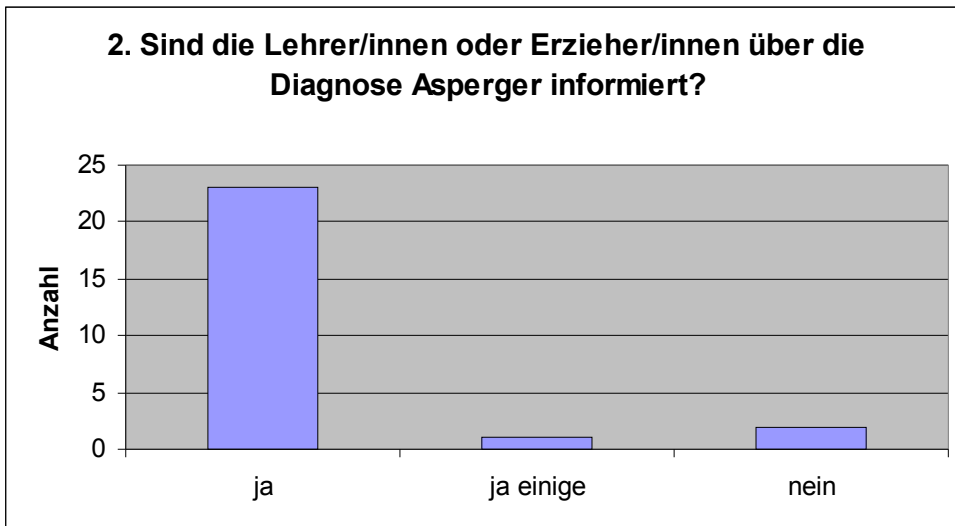
„Es gibt noch keine Diagnose“ antworteten 3 der befragten Eltern.

Auffällig ist, dass eindeutig die meisten, nämlich 30,77 %, der betroffenen Schüler ihre Diagnose mit 9 Jahren erhielten. Erklären ließe sich diese Tatsache darin, dass zu diesem Zeitpunkt ein Schulwechsel an weiterführende Schulen durch Eltern und Lehrer vorbereitet wird. Probleme, die während der gesamten Grundschulzeit schon bestanden, werden nun mehr in den Blickpunkt gerückt und man sucht nach Erklärungen.

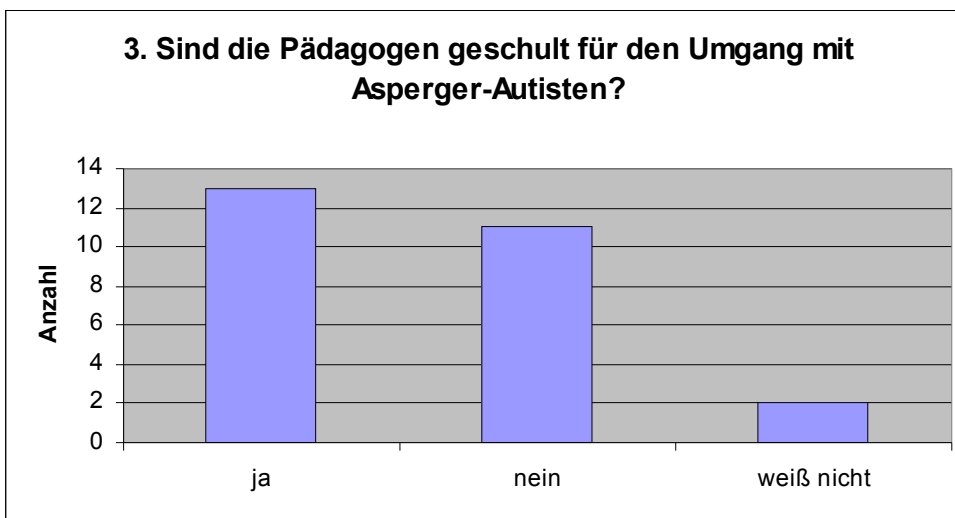
Angaben zur derzeitigen Beschulung:



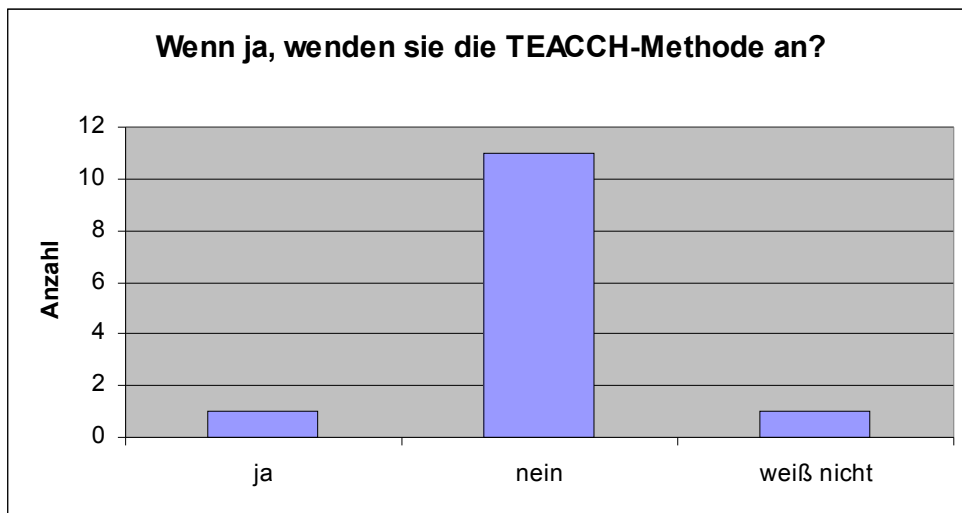
Eine mutmachende Statistik, wie ich finde. 76,92 % der Schüler mit AS besuchen eine Grund- oder Regelschule bzw. Gymnasium. Doch auch 23,08 % sind an Förderschulen zu finden (von den 6 Förderschülern lernen allein 3 in Thüringen).



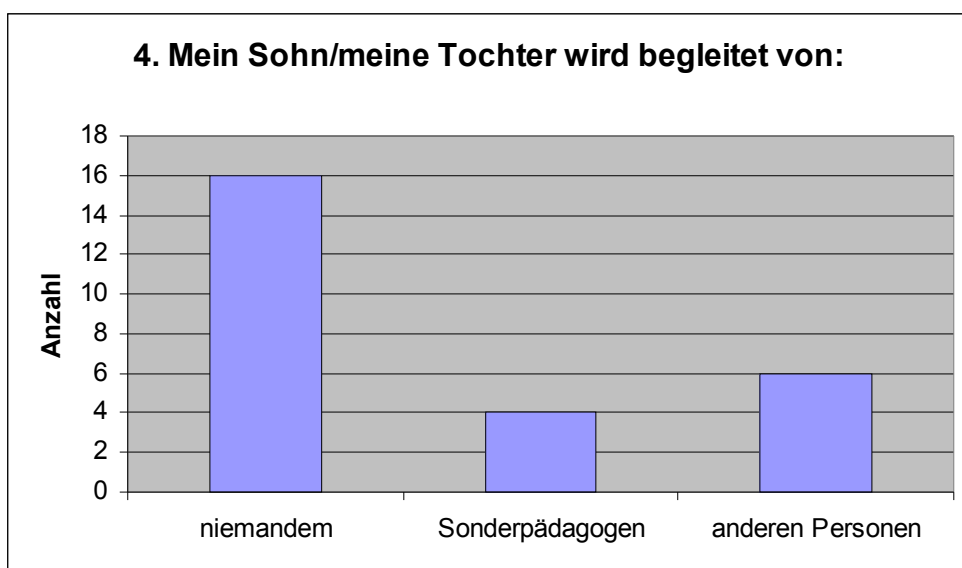
In 88,46 % der Fälle wissen die Lehrer/innen bescheid über die Diagnose, das ist zwar schon durchaus positiv, aber eigentlich müsste hier eine 100 % stehen, damit alle Pädagogen die Chance haben, dem betroffenen Kind gerecht zu werden. Die Informationspflicht liegt hier bei den Eltern.



Nur glatte 50 % der Pädagogen, die mit den betroffenen Kindern arbeiten, haben sich über Asperger-Autismus informiert bzw. weitergebildet. Dies ist ein Armutszeugnis für Deutschlands Lehrer.

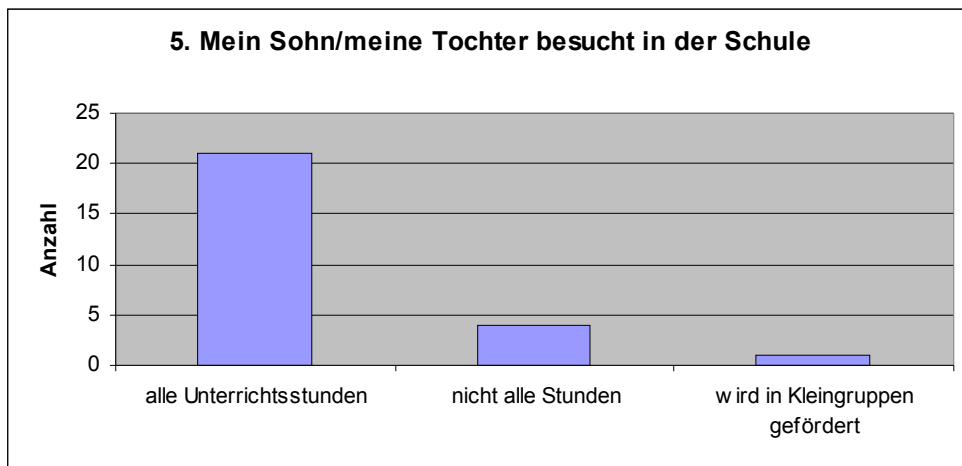


Dieses Ergebnis hingegen war zu erwarten. Die TEACCH-Methode ist gerade erst im Begriff, sich in Deutschland zu etablieren. Bleibt zu hoffen, dass eine ähnliche Befragung in 5 Jahren ein umgekehrtes Ergebnis bringen würde.

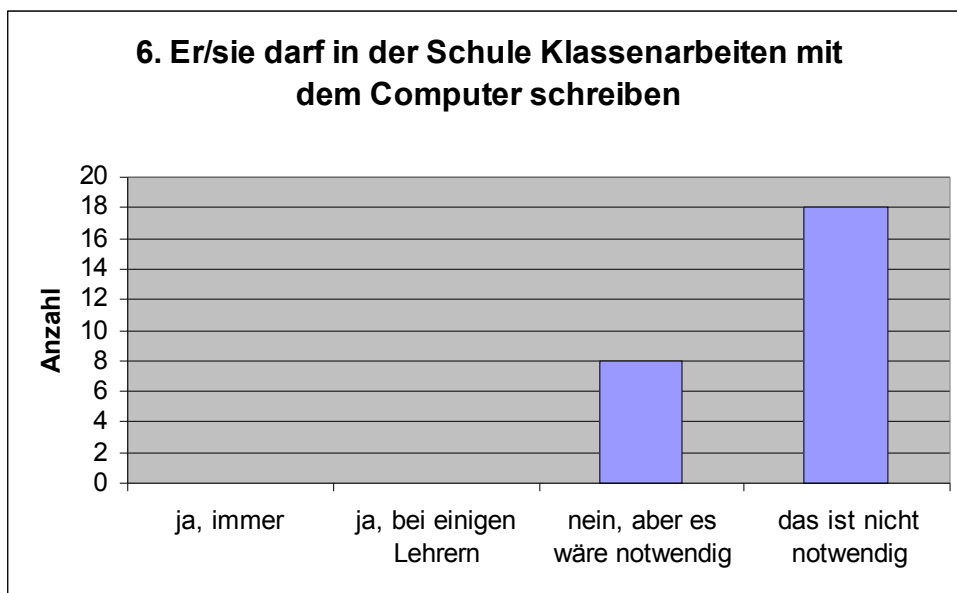


Bei der Begleitung durch *Sonderpädagogen* handelt es sich nach Angaben der Eltern nur um *stundenweise Begleitung* (2-6 Wochenstunden). *Andere Personen*, die als Schulbegleiter fungieren, sind u.a. *Heilpädagogen*, *Vertrauenslehrer* der Schule (bei Bedarf) und *Sozialarbeiter*.

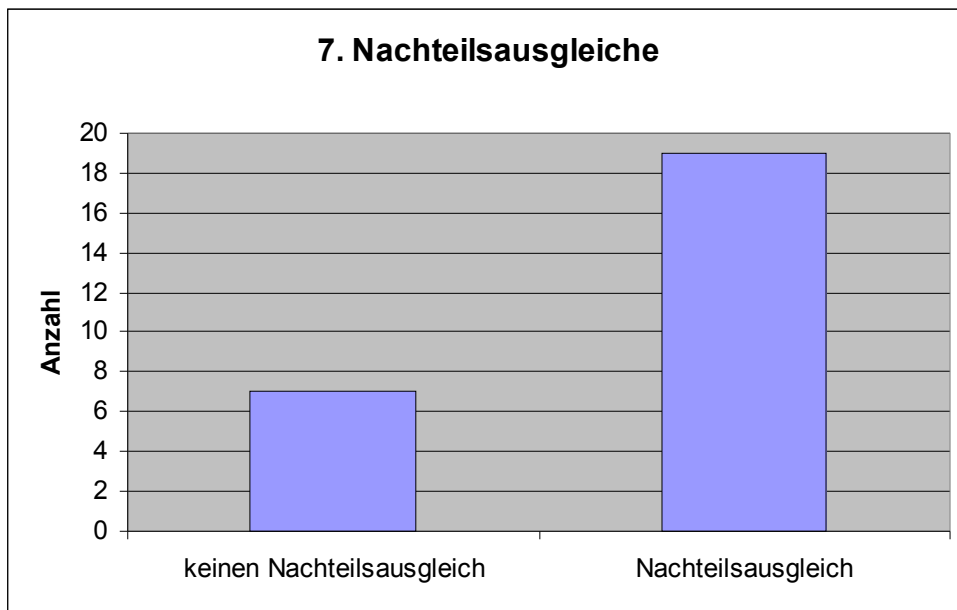
Die Tatsache, dass 61,54 % der betroffenen Schüler von niemandem im Unterricht begleitet wird, ist meiner Meinung nach unter anderem dem schwierigen Verwaltungsprozess geschuldet, den nicht jedes Elternteil bewältigen kann. Aber scheinbar lernen auch viele Asperger-Schüler mit einer relativ geringen Beeinträchtigung an den Schulen.



Die 4 Schüler, die nicht alle Unterrichtsstunden besuchen, sind vom Sport- bzw. Textilunterricht aufgrund mangelnder motorischer Fähigkeiten befreit. Dass 80,77 % der Schüler alle Unterrichtsstunden besuchen, ist eine erstaunliche Tatsache. Eine Ursache könnte sein, dass die Eltern nicht genau Bescheid wissen über die Möglichkeit einer Unterrichtsbefreiung in einzelnen Fächern oder sie nutzen andere Nachteilsausgleiche, wie z. B. Notenbefreiung, bzw. sie wollen nicht, dass ihrem Kind eine allzu große Sonderrolle in der Schule zukommt, was durchaus verständlich wäre.



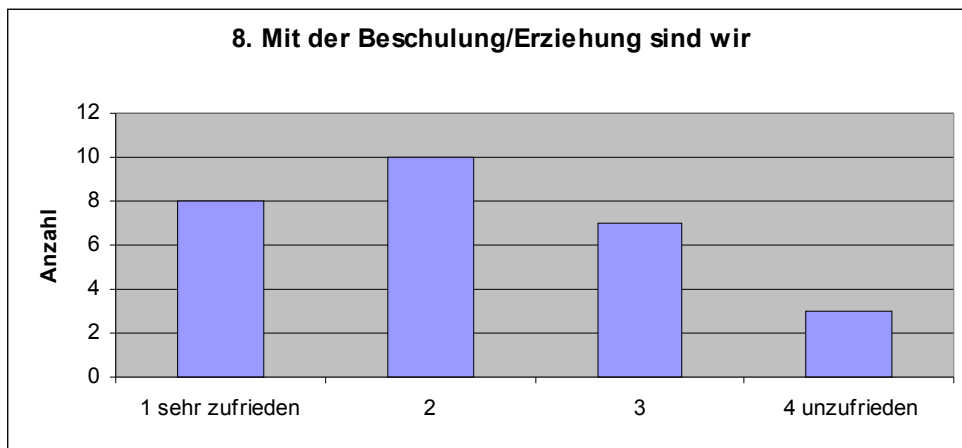
Kein einziger Schüler nutzt diesen Nachteilsausgleich und 69,23 % der Befragten geben sogar an, dass es nicht notwendig wäre. Das ist erstaunlich und macht deutlich, dass die graphomotorischen Schwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom nicht als vorrangig angesehen werden.



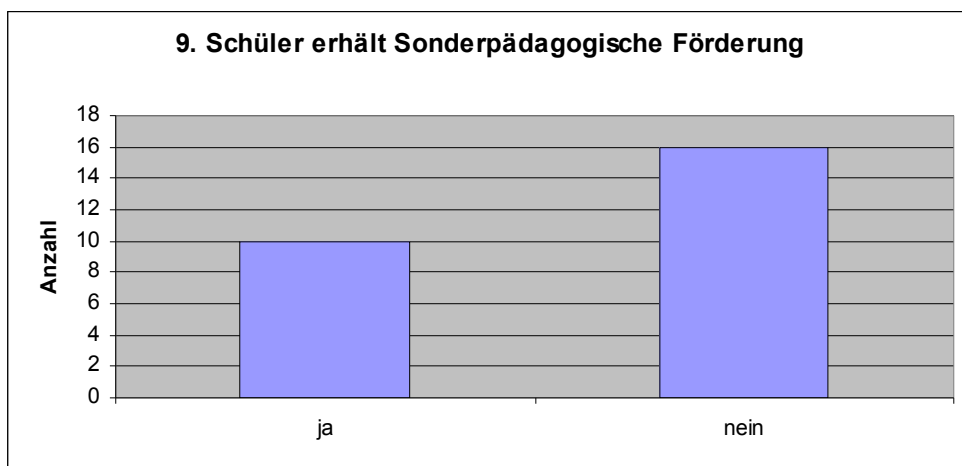
73,08 % der betroffenen Kinder und Jugendlichen nehmen in irgendeiner Form einen Nachteilsausgleich in Anspruch. Wobei festzustellen ist, dass der Begriff „Nachteilsausgleich“ hier unterschiedlich ausgelegt wird, was die folgende Liste zeigt.

Nachteilsausgleiche, die genannt wurden, sind:

- Zeitverlängerung für Klassenarbeiten,
- Befreiung von Schulfesten,
- Einzelsitzplatz,
- Referate zum Ausgleich für verpatzte Klassenarbeiten,
- Befreiung vom Chorsingen,
- kein Schwimmen,
- größere Exaktheitstoleranz in Geometrie (spezielles Lineal),
- Verlassen des Klassenraumes erlaubt (Auszeiten),
- Hofpause im Klassenzimmer,
- Befreiung von Textilunterricht,
- Schreiben von Klassenarbeiten in separatem Raum,
- Erledigung von Projektaufgaben in Einzelarbeit (statt in Gruppen),
- vergrößerte Arbeitsblätter.



69,23 % der Eltern sind mit der Beschulung ihres Kindes zufrieden (1-2). Das zeigt, dass die Eltern die Bemühungen der Pädagogen ihrer Kinder anerkennen. Anzumerken an dieser Stelle wäre, dass alle drei Eltern, die mit der Beschulung unzufrieden sind, aus Thüringen kommen.



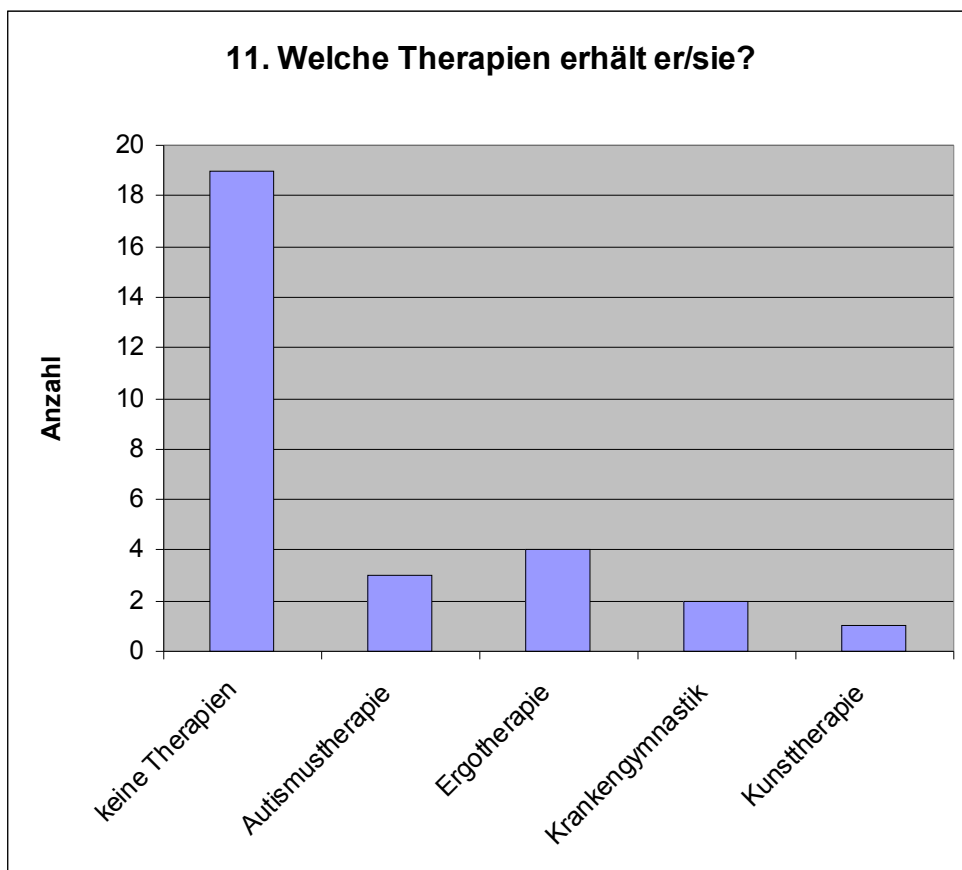
Lediglich 38,46 % der Schüler erhalten sonderpädagogische Förderung, ob in Förderschulen oder an Regelschulen. Dies ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass in der allermeisten Fällen eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz gegeben ist. Und Sonderpädagogischer Förderbedarf ist vielerorts eben noch an eine Lernbeeinträchtigung gekoppelt.

Einer der Schüler bekommt trotz Integrationsstatus keine Extraförderung. Ein weiterer Schüler bekommt wegen Lehrermangels seine 2 Stunden genehmigten Förderunterricht nicht erteilt.

10. Welcher Art und Umfang ist die Sonderpädagogische Förderung?

Von den 10 Schülern, die sonderpädagogische Förderung erhalten, werden bzgl. Art und Umfang folgende Angaben gemacht:

- In einem Fall ist ein Sonderpädagoge 4 Wochenstunden anwesend.
- Bei einem Integrationskind kommt 5 Stunden pro Woche eine Lehrerin der Geistigbehinderten-Schule zur Förderung an die Schule.
- Sechs der Kinder besuchen ohnehin Förderschulen (siehe Frage1) und nehmen somit sonderpädagogische Förderung in Anspruch. Eines dieser Kinder erhält 2 Stunden Einzelförderung bei Klassenlehrerin.
- In einem Fall erhält ein Schüler wöchentlichen Einzelunterricht in Sprache und Sondersport.
- Ein Schüler einer Regelschule wird 2 Stunden pro Woche vom MSD betreut.



Zur Frage 11 ist zu sagen, dass sie sich ursprünglich auf Therapien in der Schule bezog, aber aufgrund einer missverständlichen Formulierung meinerseits nannten einige der Eltern Therapien in anderen Einrichtungen. Dennoch ist wohl davon auszugehen, dass in den Schulen so gut wie keine Therapien angeboten werden (lediglich in einigen Förderschulen wird solch ein Angebot überhaupt vorgehalten).



Zwei derjenigen Eltern, die mit „ja“ antworteten, gaben an, keine andere Wahl zu haben. Trotz aller bestehenden Schwierigkeiten ist dies ein positives Resümee, wenn 76,92 % der befragten Eltern wieder die gleiche Schulart für ihr Kind auswählen würden. Übrigens würden fünf von sechs Eltern, deren Kinder Förderschulen besuchen, wieder die gleiche Entscheidung treffen. Das lässt darauf schließen, dass an den Förderschulen gute Arbeit geleistet wird.

3.2.7.2 Vorstellungen der Eltern von einer optimalen Schule – Auswertung der Frage 13

Die Frage 13 ist eine offene Frage und lautet:

13. Wie würden sie sich die optimale Schule für Ihr Kind vorstellen?

Im Folgenden werde ich auszugsweise ausführen, was die Eltern geschrieben haben:

- Kleine Klassen, Förderung durch Lehrer nicht Ausgrenzung bzw. Schulverweis
- Kleine Klassen, mehrere Integrationskinder mit unterschiedlichen Behinderungen in der Klasse (Verhältnis 16 + 4), Interesse und Aufklärung (Aufgeschlossenheit) der Lehrer, Computerarbeitsplatz im Klassenraum, außer Klassenzimmer noch Neben-/Ruheraum, Ganztagsbeschulung wg. Rhythmus,
- Kleine Schule, kleine Klassen, reizarme Umgebung, oft wünsche ich mir, wir dürften das Kind zu Hause unterrichten; eine große Hilfe wäre es, wenn die Klassenarbeiten allein in einem ruhigen Raum geschrieben werden könnten. Für Integration müssten die personellen und finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden und die Schule für Nachteilsausgleiche mehr Entscheidungsbefugnis haben, die Verwaltungsabläufe sind viel zu kompliziert und langwierig.

- Ein Unterrichts-Konzept, das ich als sinnvoll erachten würde und dass auch meinen Sohn angesprochen hat, wird in den Tvind-Schulen in Dänemark verwirklicht. Jeder Jugendliche bespricht in einem **Einzelgespräch mit einem Lehrer** (Vorteil: Bessere Vertrauensbasis, keine Gruppe von Mitschülern, die zuhören), was er sich für die kommende Woche in den einzelnen Fachbereichen an Arbeiten vornimmt (Vorteil: Der Jugendliche hat innerhalb eines weiten Rahmens eigene Entscheidungsfreiheit). Dem Ganzen liegt ein Schuljahresplan zugrunde. Jeder Schüler arbeitet an einem eigenen PC (Vorteil: individuelles Arbeiten möglich, keine Probleme mit der Handschrift), wo er die Aufgabenstellungen zu den einzelnen Fachbereichen findet. Darüber hinaus gibt es natürlich auch Bücher, Zeitschriften usw. Nach Abschluss einer Aufgabe schickt der Schüler seine Datei über das Netzwerk an den Lehrer (Vorteil: Wenn der Jugendliche nicht möchte, muss er nicht persönlich auf den Lehrer zugehen). Wenn die Aufgabe vollständig und richtig war, erhält der Schüler eine (vorher festgelegte) Anzahl von Punkten. Am Ende der Woche geht es in einem Einzelgespräch (Schüler – Lehrer) darum, herauszufinden, wie erfolgreich der Schüler war.
- Kleine Schule, dadurch alle Lehrer vertraut, kleines übersichtliches Gebäude, Ansprechpartner, die auf meines Sohn eingehen, kleine Klassen (ca. 20 Schüler), Integration anderer Behinderter, Dadurch ... nicht das Gefühl, der Einzige mit Handicap zu sein
- Alternativlos: Einzelbeschulung!!! Mein Sohn war von der ersten Klasse Grundschule an nicht in der Lage, dem Unterricht in der Klasse in irgendeinem Fach länger als 10 min zu folgen. Der gesamte Stoff wird von mir an den Nachmittagen vermittelt und vertieft. In der jetzigen Schule wird er gut geschützt (Anm: integr. Gymnasium) und seine Schwächen werden berücksichtigt.
- Prinzip der „Laborschule“ Bielefeld. Auf jeden Fall sollten Asperger-Autisten in Regelschulen integriert werden, jedoch in Klassen mit geringer Schülerzahl (12), wenn keine oder geringe Lernbehinderung vorliegt. Dazu ein Sozialtraining (wöchentlich) für die ganze Klasse. Psychologische Betreuung für Schüler und Lehrer vor Ort, räumliche Rückzugsmöglichkeiten für Schüler muss vorhanden sein.
- Im Prinzip haben wir mit diesem Gymnasium das Optimale bekommen. Dort gibt es einige Kinder mit anderen (meist körperlichen) Behinderungen und es wird Wert darauf gelegt, Menschen, die anders sind, zu integrieren.

- Integration in eine **normale** Regelschule, möglichst kleine Klassen, Lehrer sollten informiert sein und verpflichtet werden Informationsmaterial zum Thema zu lesen bzw. Fortbildungen zum Thema zu besuchen, eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Therapeuten und Pädagogen sollte selbstverständlich sein, Kinder sollten vor Mobbing geschützt werden.
- Klassengröße max. 15 Kinder, Schulbücher sollten logischer aufgebaut sein, Weniger Hausaufgaben, mehr Schule „aus dem Leben“, Auch Eltern sollten in der Schule für ihr Kind Betreuung übernehmen dürfen.
- Kleine Klassen < 20 Kinder, zeitweise Doppelbesetzung, viel Toleranz von Lehrern, Mitschülern, Miteltern, differenzierter Unterricht bei Leistungsspitzen, Förderung lebenspraktischer Fertigkeiten
- Wenn es nach unserem Sohn ginge, würde er am liebsten Einzelunterricht haben.
- Regelschule bezüglich der Unterrichtsinhalte, kleine Klassen mit individuellen Fördermöglichkeiten, Schwerpunkt Vermittlung von sozialer Kompetenz für alle Schüler/innen, sonderpädagogische Förderung bei Bedarf, Einbeziehung der Eltern bei Problemen und Lösungen, Schulsozialarbeiter als ständiger Ansprechpartner
- Kleinere Klassen (seine Klasse hat 29 SchülerInnen), Mehr Rückzugsmöglichkeiten für die Pausen.
- Integration an Regelschule je nach kognitiven Fähigkeiten (unabhängig von der Bereitschaft, die Lernfortschritte regelmäßig auch überprüfen zu lassen / der Fähigkeit, sich in den Unterricht regelmäßig einzubringen), sporadische Belege, dass der Stoff verstanden wurde, sollten akzeptiert werden. Viel kleinere Klassen (jetzt 33 Kinder!) Wohlwollende, freundliche Annahme des Kindes. Angemessen bezahlte 1:1 Vollzeit-Schulbegleitung einschließlich Schulweg und Hausaufgabenanfertigung durch geschulte, freundliche, austauschbereite, einfühlsame, nervenstarke, dauerhaft zugeteilte Person. Geschulte, freundliche, austauschbereite, einfühlsame, nervenstarke dauerhaft zugeteilte Lehrer(innen). Gute Schulung des gesamten Kollegiums. Guter, regelmäßiger Kontakt zu allen Lehrer(inne)n. Ernst nehmen meiner Person als Mutter, meiner Erfahrungen und Anregungen und Bedenken usw. Gut vorbereitete und aufgeklärte Kinder und Eltern.
- Die Betreuung und Förderung in der Schule für Erziehungshilfe ist optimal. Allerdings ist es ein großes Problem, dass dort nur erziehungsschwierige Kinder sind ... Das bereitet dem Kind mit AS große Schwierigkeiten. Optimal wäre da-

her eine integrative Beschulung mit „normalen“ Kindern unterstütz ggf. durch einen Integrationshelfer oder eine kleine Integrationsgruppe in einer Regelklasse mit zusätzlichem Sonderpädagogen während der gesamten Unterrichtszeit.

- Haben wir schon! Grund: Super-Rektor, tolle Unterstützung aller Lehrer, ständigen Schulbegleiter, sehr gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Ein Problem zu Anfang: Unser Sohn musste erst beweisen, dass er es nicht alleine schafft, sprich mehrere autistische Anfälle haben, bis der Begleiter genehmigt wurde.
- Die optimale Schule ist die, die mein Sohn jetzt besucht. Alle Lehrer/innen sind informiert über Asperger-Syndrom. Teilweise habe sich private Fortbildungsgruppen zusammengetan. Im Vorfeld der Einschulung gab es lange und intensive Kontakte mit dem Kindergarten. Alle Eltern der Schule wurden von der Schulleitung auf sehr einfühlsame Weise unterrichtet. Das Schulamt hat extra eine erfahrene Sonderpädagogin mit 3 Std. pro Woche zur Beratung der Lehrer/innen abgeordnet. Alle Beteiligten halten regelmäßigen Kontakt zu uns.
- Das gesamte Kollegium ist bereit, sich über AS zu informieren und entsprechend einzugreifen/Rücksicht zu nehmen, die Klasse hat 15-20 „normale“ Kinder, das Kind kann entsprechend seiner Begabung in andere Klassen / Kurse wechseln, sozial begabte Kinder übernehmen Tutorenstelle für das AS-Kind.
- Kleine Klassen, Förderung besonderer Neigungen, Ersetzen von schwierigen Fächern, die abgelehnt werden (z. B. Sprachen), durch Fächer, die weniger problematisch sind, eventuell auch Einzelbeschulung in problematischen Fächern, Integration im Klassenverband von Anfang an mit Betreuer.
- Ich könnte mir es so vorstellen, dass mein Kind so ähnlich wie in einer G-Schule, alles langsamer angeht, längere Pausen, Frühstück in Ruhe einnehmen können, besser kümmern für jeden, sich auch zurückziehen können, viel Abwechslung, auf die Interessen der Kinder eingehen, aber trotzdem Beschulung für jedes Kind nach seinen Fähigkeiten, kein Zwang, nicht alleine gelassen sein, ..., vor allem geschultes Personal.
- Informierte Lehrer/&innen, engagierte Lehrer, die Lust auf besondere Kinder haben und nicht „Pi-mal-Daumen“-Unterricht wollen, kleine Klassen, überschaubare Unterrichtsstrukturen, einfach mehr Personal für die Kinder mit mehr Zeit, ..., entscheidend ist nur die Schulleitung und die einzelnen unterrichtenden Lehrer und ihr Engagement.

- Kleine Klasse, Reizvermeidung (Lärm, Neonlicht), Schule ohne permanente Ausnahmen (Sportfest, Projekte, Wandertage, Ausfall, Klassenfahrten), fester regelmäßiger Unterricht max. bis 13.00 Uhr (jetzt 16.00), regelmäßige Hausaufgaben (Ritual einschleifen),
- Eine Klasse mit 5-6 Kindern, auf die die Lehrerin besser eingehen kann. Eine Klasse, in der die Kinder etwas lernen wollen, weniger Auseinandersetzungen untereinander mit mehr Verständnis für behinderte Kinder auch von Seiten der Eltern.

3.2.8 Ausgewählte Beispiele der schulischen Integration von Asperger-Autisten in Deutschland – Anwendung der Berichtsmethode sowie des Narrativen Interviews

Einige der Eltern, die in ihren Fragebögen angekreuzt haben, dass sie mit der Beschulung ihres Kindes sehr zufrieden sind, waren dazu bereit, noch einmal näher zu beschreiben, warum sie die Integration für so gelungen halten. Hier möchte ich diese Eltern zu Wort kommen lassen.

Frau M. aus NRW, Mutter eines Sohnes mit AS 13 J. alt berichtet:

“Wir waren ja in B.s Grundschulzeit in Skandinavien, daher hatten wir einen Schulbegleiter ab Kl. 1 auch ohne Diagnose o.ä. Dazu intensive Arbeitsgruppen mit uns, den Lehrern und Schulbegleitern und entwickelten folgendes Konzept (bitte bei Verwendung immer mit meinem Copyright "Konzept nach Dr. A. Mai"). Erst nur 1 St. am Tag in die Klasse, sonst Einzelbeschulung im Nebenraum, Pausen gemeinsam. Nach ein paar Wochen 2 St. usw. Ging es dem Jungen gerade nicht gut (Depression o.ä.) u. später sowieso konnte er immer selbst wählen, ob er in die Klasse wollte. Bei Konflikten/Überreaktionen immer sofortige Isolierung und Beruhigung. Alle Unklarheiten wurden von den Begleitern nach Möglichkeiten gelöst und Hilfen geschaffen, wie die farbliche Markierung von Sportmannschaften (er konnte sich nie die Gesichter zu den Namen merken, wusste daher auch nicht, wer in seiner Mannschaft war). Sämtliche kritischen Situationen wurden notiert und später beraten, wie die optimale Lösung bzw. Hilfe aussieht (tägliche Eintragung im Logbuch). B. hatte heftige Ausbrüche (klemmte sich in die Türen, war nicht mehr ansprechbar) bei Regelbrüchen von anderen oder zu hohem Stress durch Veränderungen.

Hier (Anm.: gemeint ist Schule in NRW): ich machte dem Schulamt klar, dass es keine andere Schule für B. als das Gymnasium gibt (hohe Begabung, mehrsprachig, eins in Mathe). Es kam auch kein Widerspruch, aber auch keine Hilfe. Hatten Glück, dass es ein Schulleiter mit ihm

versuchte. Trotz etwa 2 Ausbrüche pro Halbjahr war es okay, jetzt ist er versetzt in Kl. 7 mit gutem Zeugnis. Schulbegleiter durch Jugendamt finanziert (drohende seelische Behinderung). Es geht aber nur mit 100% Einsatz und Ämternerven von Seiten der Eltern, auch viel Üben mit dem Kind gehört dazu. Ich habe mit jedem einzelnen (!) Fachlehrer gesprochen und stehe auch telefonisch mit ihnen bei Bedarf in Kontakt. Rektor und Klassenlehrer haben die Schulkameras über die Behinderung aufgeklärt, er hat auch einige Freunde. Da er gute Noten hat, kommt manchmal Neid auf von Seiten der Mädchen auf seinen Nachteilsausgleich (warum darf der länger schreiben, wenn er eh gut ist).

Wichtig ist ein Schulbegleiter/Integrationshelfer, der wie ein Fels in der Brandung ist und die anderen vor dem Kind und gleichzeitig auch das Kind vor den anderen schützt.“

(Quelle: email vom 22.7.2004)

Frau Sch. aus Niedersachsen, Mutter eines Sohnes mit AS 11 J. alt

Der Frau Sch. beschreibt in einem narrativen Interview am Telefon die Schulsituation für ihren Sohn folgendermaßen (Zusammenfassung):

Der Junge lernt in der 6. Klasse einer Sprachheilschule. Diese Schule hat schon viel Erfahrungen mit der Beschulung von Asperger-Autisten gesammelt, derzeit lernen fünf betroffene Kinder an dieser Schule. Die Schule hat es in ihrem Konzept verankert, nicht nur Schülern mit einer Sprachbeeinträchtigung, sondern auch denen mit einer Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit (wie bei AS) zu helfen. Zur Klassenlehrerin hat der Sohn eine ausgesprochen gute Beziehung. Von Anfang an zeigte sie sich interessiert an der Thematik Asperger-Störung, war sehr engagiert und man fand schnell zu einer guten Zusammenarbeit. Alle Vorschläge der Eltern, wie evt. dem Kind geholfen werden kann, werden sofort umgesetzt ohne großen bürokratischen Aufwand. Erst vor kurzem ermöglichte sie ihm den Einsatz eines Laptops, mit welchem er die Klassenarbeiten schreiben darf.

Probleme in Geometrie, welche auf die eingeschränkte Feinmotorik bei Asperger-Kindern zurückzuführen sind, konnten durch den Einsatz spezieller Zeichenhilfen gebessert werden. Die Mutter befindet die Arbeit der Schule und insbesondere der Klassenlehrerin für ausgezeichnet. Wenn es zu Konflikten kam, dann meist durch das Zusammentreffen mit anderen Kindern, diese sollen zukünftig durch den Einsatz eines Schulbegleiters gemildert werden.

(Quelle: Telefongespräch vom 21.7.04, 20.30 Uhr)

Frau L. aus Bayern, Mutter eines Sohnes mit AS, 11 J. alt berichtet:

„Die erfolgreiche Integration ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Als erstes ist die Philosophie der Schule von erheblicher Bedeutung. In unserem Falle handelt es sich um ein humanistisches Gymnasium, das schon reichlich Erfahrung mit behinderten Kinder hat. Die Werte die für eine Integration der Kinder wichtig sind - Toleranz, Mitgefühl, Akzeptanz,

Hilfsbereitschaft, Nächstenliebe - werden geschätzt und gelebt in der ganzen Schule. Die Schule ist relativ klein - unter 700 - und es können dadurch persönliche Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern aufgebaut werden. Somit wird dafür gesorgt, dass die humanistischen Werte wirklich zum Einsatz kommen.

Ein weiterer Faktor ist die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich in die Materie einzulesen, Gespräche mit den Eltern zu führen um wichtige Einzelheiten zu erfahren und - vor allem - sich mit Problemen auseinander zu setzen, denn ein AS Kind bringt eben auch Probleme mit sich. Die Lehrkräfte müssen eben mit ein wenig Leidenschaft Pädagogen sein - sie müssen dem Kind helfen wollen, auch wenn es nicht immer angenehm oder einfach ist.

Der letzte Faktor ist die Aufklärung der Mitschüler und das Überwachen der Interaktion durch die Lehrkräfte. Die Mitschüler müssen erfahren, dass das AS Kind eine Behinderung hat und dass es eine andere Wahrnehmung hat. Sie müssen aufgeklärt sein, dass das Kind oft anders reagiert, weil er soziale Signale nicht lesen kann, nicht weil es die anderen Kindern ärgern will.

Viele Kinder sind sofort sehr einfühlsam und hilfsbereit. Dennoch gibt es Kinder, die das AS Kind trotzdem hänseln oder ärgern. Da müssen die Lehrkräfte stets wachsam sein und dieses Verhalten sofort unterbinden. Wenn sie dieses rechtzeitig tun und ein Mobbing erst gar nicht entstehen kann, wird das AS Kind ein vollwertiges Mitglied in der Klassengemeinschaft. Es wird immer "komisch" und "anders" bleiben, aber es wird akzeptiert und kann dann - immer mit der Hilfe und Unterstützung von verständnisvollen Menschen - frei seinen Weg gehen.“

(Quelle: email vom 23.07.2004)

Frau B. aus Thüringen, Mutter eines Sohnes mit AS, 10 Jahre

Nachdem der Versuch, den Sohn an einer privaten Grundschule zu integrieren, gescheitert war, wurde er nach langem Hin und Her als Sonderschüler an eine Regelgrundschule mit Ganztagsbeschulung untergebracht. Das war für alle Beteiligten ein Glücksfall. Der Junge ist zwar offiziell Schüler der Schule für Verhaltensauffällige, sitzt aber dennoch im Unterricht der Grundschule. Die anfänglich sehr umfangreiche Betreuung durch Sonderpädagogen wurde mehr und mehr zurückgenommen, so dass er zu Schuljahresende nur noch zwei Stunden Förderunterricht erhielt. Er darf selbst entscheiden, ob er diese Stunden im Klassenverband oder allein mit dem Sonderpädagogen verbringen möchte. In den meisten Fällen entscheidet er sich für die Arbeit mit der ganzen Klasse.

Für die Mutter liegen die Gründe für das gute Gelingen der Integration erstens an der überaus guten Beziehung zu den meisten Lehrern und zweitens an dem nach langem Kampf zugestandenem Integrationshelfer. Die Lehrer besitzen einfach das nötige Fingerspitzengefühl für das Kind. Von der Sportnote ist der Sohn zwar befreit, dennoch nimmt er am Sportunterricht teil, er bekommt zusätzliche Zeit, um sich allein in Ruhe umziehen zu können, bei Teamsportarten muss er nicht mitmachen, er macht dann andere Übungen. Die Mitschüler akzeptieren seinen

„Sonderstatus“ mittlerweile sehr gut. Auch der Integrationshelfer, genauso wie sein Vorgänger, hat einen „guten Draht“ zum Kind und weiß, wann Hilfe zu leisten ist und wann sie unterbleiben sollte.

3.2.9 Zusammenfassung der empirischen Erhebung

Aufgrund der doch geringen Anzahl der ausgefüllte Fragebögen kann von einer repräsentativen Befragung nicht die Rede sein. Dennoch sind die Fragebögen sehr aufschlussreich, wenn man sich einen kleinen Einblick in die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom verschaffen will.

Aus den Vorstellungen der Eltern über die „Optimale Schule“ und den hier angeführten Beispielen für gelungene schulische Integration kann man einige Voraussetzungen für das erfolgreiche Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom unabhängig von der Schulart und dem Integrationsmodell ableiten. Diese Voraussetzungen möchte ich hier kurz nennen und sie sollen im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

Ausschlaggebend für das Gelingen der Integration sind:

- kleine Klassen und übersichtliche Schulen,
- ein gutes Verhältnis zu den Lehrpersonen,
- Lehrer, die sich (freiwillig) über das Asperger-Syndrom informieren und fortbilden,
- gut aufgeklärte und verständnisvolle Mitschüler,
- Stärkung der sozialen Kompetenzen aller Schüler,
- Konstante Schulbegleitung,
- Nachteilsausgleiche,
- So wenig Lehrerwechsel wie möglich,
- Rückzugsmöglichkeiten für den Schüler usw..

Die Befragung hat mir gezeigt, dass das Asperger-Syndrom als Beeinträchtigung der schulischen Leistungsfähigkeit mehr und mehr anerkannt wird, besonders in den Bundesländern Bayern und Nordrheinwestfalen. In vielen Fällen erfahren die betroffenen

Schüler und ihre Eltern eine hohe Akzeptanz bei Schulleitungen und betreuenden Pädagogen.

Was sich für die Eltern als überaus schwierig gestaltet, ist der Umgang mit Ämtern zwecks Erstreiten einer zustehenden Schulbegleitung. Auch auf den Schulämtern muss viel Überzeugungsarbeit geleistet werden, dass ein Kind mit Asperger-Störung noch lange nicht Schüler einer Förderschule sein muss, sondern, dass es mit entsprechender Hilfe an Grund-, Regelschule oder Gymnasium gut bestehen kann. Jedoch scheint einigen Schulämtern der organisatorische und finanzielle Aufwand zu groß zu sein, ein Kind zu integrieren, stattdessen separieren sie es in Sonderschulen. Doch das ist nicht allein ein Problem der Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom, wie ich bereits in meinem Abschnitt über Integration herausgearbeitet habe.

5 Voraussetzungen für das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Störung

5.1 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Das Schulwesen unterliegt in Deutschland der Aufsicht der Bundesländer, daher ist es auch stark regional unterschiedlich ausgeprägt. Auch bei den schulischen Fördermöglichkeiten von autistischen Kindern ist das der Fall. Der Förderschwerpunkt Autismus ist allerdings auch der einzige, welcher keine entsprechende Schulart für sich beansprucht.

Aus diesem Grund sind die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 16.06.2000 beschlossenen „*Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*“ ein erheblicher Fortschritt. Sie verstehen sich als eine Ergänzung zu den „*Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*“ vom 06.05.1994. Eine Neuorientierung in der sonderpädagogischen Förderung autistischer Kinder tritt hier sehr deutlich zutage. Da die Empfehlungen schulartunabhängig sind, kann also „...jede Schule die richtige Schule sein...“ (Bundesverband (1), 2003, S. 6) Alle 16 Bundesländer haben zwar den Empfehlungen zugestimmt. Die Umsetzung ist jedoch regional sehr verschieden. Unter www.kmk.org/schul/home.htm ist die komplette Fassung der KMK-Empfehlungen zu finden.

Trotz aller Freude über die Herausgabe der KMK-Empfehlungen von 2000, möchte ich vor übermäßigem Optimismus warnen. Die Aussagen sind sehr allgemein gehalten und dienen eher dazu, die Akzeptanz für einen Förderschwerpunkt „Autistisches Verhalten“ zu erlangen. Praxisrelevante Hinweise für den Umgang mit Betroffenen sind nicht zu finden. Dennoch ist der Rahmen geschaffen, um den Kindern und Jugendlichen mit Autismus eine angemessene Beschulung in allen Schularten angedeihen zu lassen. Zukünftig darf es nicht mehr so sein, dass 90 % der autistischen Kinder in Sonderschulen unterrichtet werden, zumeist noch in denen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ (vgl. Bundesverband (1), 2003, S.8).

5.2 Die Vorbereitungsphase auf die Schule

An dieser Stelle soll darauf eingegangen werden, wie die optimale Vorbereitung eines Kindergartenkindes mit Asperger-Syndrom auf die Schule aussehen sollte. Hierzu liegt mir der Bericht eines Vaters vor, dessen Sohn seit August die erste Klasse besucht. Die Schulvorbereitung lief meiner Meinung nach im vorliegenden Fall optimal ab.

Herr H. aus NRW, mit Sohn 6 Jahre berichtet:

Begonnen hat die, bis jetzt, sehr erfolgreiche Integration unsres Sohnes eigentlich im Kindergarten. Der Kindergarten beschäftigte zwei Erzieherinnen, die überaus gut informiert waren im be-zug auf Entwicklungsstörungen und die Teilbereiche von Lern- und Leistungsstörungen. So wurden die Erzieherinnen schnell auf die Wahrnehmungsproblematiken aufmerksam. Vor allem aber die mangelnde, besser völlig fehlende, soziale Interaktion wurde sofort bemerkt. Schon nach 3 Tagen hatten wir das erste Elterngespräch.

Mit 5 Jahren wurde die Diagnose Asperger-Syndrom in einem Autismuszentrum gestellt. Die Berichte des Kindergartens haben zusammen mit der Diagnose ein, schon vor der Einschulung stattfindendes, Verfahren zur Feststellung des Förderortes und des Förderbedarfes bewirkt. Das Schulamt hatte eine sehr erfahrene Sonderpädagogin für die Durchführung des Verfahren gewählt. Im Maßnahmenkataloges des Verfahren stand die Empfehlung eines Integrationshelfers für die Schulzeit. Das Jugendamt bewilligte auf Grundlage des §35a KJHG die Integrationskraft für zunächst 1 Jahr mit 20 Std. pro Woche.

Auf der Suche nach einer Schule fanden wir, nach einigen Misserfolgen, die "Zwergenschule" eines Nachbardorfes, die eine normale Grundschule ist. Die Schulleiterin war nach 2 Gesprächen mit Kindergarten, der Sonderpädagogin und uns bereit, unseren Sohn aufzunehmen. Die künftige Klassenlehrerin und eine weitere Lehrerin besuchten unseren Sohn oft im Kindergarten. So bewirkten sie eine frühe Kontaktaufnahme. Sie informierten sich freiwillig und intensiv über das Asperger-Syndrom. Unser Sohn durfte in den Sommerferien vor der Einschulung immer wieder in die Schule kommen und sich alles anschauen, sich bereits einen Platz aussuchen und vieles mehr.

Mit seiner Integrationshelferin fährt er nun jeden Morgen zur Schule. Nachmittags telefonieren die Lehrerinnen öfter einmal mit uns. Auf einem Elternabend wurden die anderen Eltern über die Besonderheiten unsere Kindes informiert und durften ihre Fragen stellen. Auch hier erfuhren wir eine breite Solidarität und viel Verständnis.

Der Start in die Schule ist geschafft. Unser Sohn fühlt sich wohl, freut sich auf jeden neuen Tag. Wir wissen aus der Erfahrung, so muss es nicht bleiben. Es kann und wird noch viele Probleme geben. Aber wir wissen auch, dass in dieser Schule Menschen arbeiten, die unser Kind und eben alle Kinder mit all ihren Seiten mögen. Mein Fazit: Die schulische Integration von Kindern mit Asperger-Syndrom funktioniert immer dann, wenn die Lehrer/innen sich dazu bereit erklären. Integration hat wenig mit Technik, Programmen und Fortbildung zu tun.

Integration braucht Menschen mit Herz und Verstand. Eine Lehrerin sagte zu uns: "Sie haben da ein spannendes Kind. Wir freuen uns auf ihren Sohn."

(Quelle: e-mail vom 23.09.2004)

Dem ist meiner Meinung nach nichts hinzuzufügen.

5.3 Räumliche Voraussetzungen

5.3.1 Rückzugsmöglichkeiten

Immer wieder finden sich in den Beschreibungen der Eltern von einer „optimalen Schule“ Forderungen nach Rückzugsmöglichkeiten für die Asperger-Kinder. An dieser Stelle möchte ich bemerken, dass alle Bedingungen, welche für diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen notwendig sind, immer auch Vorteile für alle anderen Kinder einer Schulklasse mit sich bringen. Jedes Kind kann einmal in die Situation kommen, dass es überreizt ist oder eine Auszeit von der Klasse benötigt. Daher sind Rückzugsmöglichkeiten immer angebracht, auch in Regelklassen ohne Integration.

Natürlich ist die Umsetzung dieses Wunsches in die Praxis nicht immer oder manchmal nur unzureichend möglich. Ein gute Lösung wäre jene, die im Fallbeispiel Mark beschrieben wird: ein angrenzender Raum mit Fenstern und einer Tür zum Klassenraum hin. So kann der Schüler/die Schülerin sich zurückziehen und dennoch nahe am Geschehen sein. Die Rückzugsmöglichkeit in eine sogenannte „Kuschelecke“ ist ohnehin nur in der Grundschulzeit sinnvoll und auch nur dann, wenn diese entsprechend abgeschirmt ist von den Umgebungsgeräuschen. Manchen Kindern genügt hingegen schon die räumliche Trennung, eine akustische Abschirmung muss nicht immer erfolgen. Ich habe auch von Kindern gehört, die sich als Rückzugsmöglichkeit den Platz unter ihrer Schulbank ausgewählt haben. Diese Variante erfordert eine hohe Toleranz vonseiten der Lehrer und Mitschüler. Ist das Kind mit seinen Eigenheiten im Klassenverband akzeptiert und wird sein Verhalten von der Lehrkraft hinreichend erklärt, dann ist gegen diese Lösung nichts einzuwenden.

Das Kind mit Asperger-Syndrom benötigt Rückzugsmöglichkeiten!

5.3.2 Die Pause

Eine Rückzugsmöglichkeit benötigt das Kind/der Jugendliche auch besonders in den Pausen, da in dieser Zeit besonders viele Reize zu verarbeiten sind. „Andere Kinder genießen die sozialen und unstrukturierten Aspekte, die mit den Pausen einhergehen, aber

für das Kind mit Asperger-Syndrom sind solche Zeiten meist belastend.“ (Attwood, 2000, 177)

Es sollte den Betroffenen ein Aufenthalt im Schulgebäude möglich gemacht werden. Sie zu zwingen, auf den Pausenhof zu gehen, kann zu Angst und in deren Folge zu Aggression führen. Manche Kinder suchen sich Schlupfwinkel auf dem Schulhof, aus denen man sie unter keinen Umständen herauszerren und die man auch nicht verbieten sollte.

Das Asperger-Kind sollte nicht gezwungen werden, seine Pausen auf dem Schulhof zu verbringen!

5.3.3 Gestaltung des Klassenraumes

Der Klassenraum sollte möglichst reizarm gestaltet sein. Sicher gibt es viele Lehrkräfte, die ihre Räume gern bunt und kindgerecht ausstatten, aber auch Kinder ohne Asperger-Syndrom können leicht von der Vielzahl der Reize abgelenkt werden. Reizarme Umgebung bedeutet auch nicht, dass nun gar kein Bild mehr an den Wänden hängen darf, aber alles in geringerem Maße als wir es manchmal vorfinden. Werden z. B. Bilder umgehängt, sollten die Asperger-Kinder vorher davon in Kenntnis gesetzt und am besten ist es, eine zeitliche Spanne (z. B. einen Tag) zwischen dem Abhängen des alten und dem Aufhängen des neuen Bildes zu lassen.

Bei der Wahl der Farben hat sich gezeigt, „dass Farben des kühlen Spektrums (Blau, Grün, Violett) eher beruhigend auf wahrnehmungsgestörte Kinder wirken, die Farben des warmen Spektrums, insbesondere Rot, eher beunruhigend, aggressivmachend.“ (Regionalverband Mittelfranken, 2002, S. 7) Tageslicht ist dem künstlichen Licht vorzuziehen.

Die betroffenen Schüler/innen benötigen eine reizarme Lernumgebung!

In der Sitzordnung sind klare und vor allem bleibende Strukturen wichtig. Ständig wechselnde Sitzordnungen oder Anordnungen von Tischen und Bänken sind nicht nachvollziehbar (vgl. ebenda, S. 7) Deshalb beginnen die Probleme für viele Betroffene erst dann, wenn sie an eine weiterführende Schule wechseln mit verschiedenen Unterrichts-

räumen, verschiedenen Schülern in den Kursen usw.. In vielen Fällen fühlt sich das Asperger-Kind durch einen Sitznachbarn gestört, auch wenn dieser sich eigentlich rücksichtsvoll verhält (so beschrieben bei Susanne Schäfer). Besser ist es, das Kind dann alleine sitzen zu lassen.

Das betroffene Kind sollte stets den gleichen Sitzplatz haben (evt. alleine sitzen)!

In manchen Schulen lernen die schwerer beeinträchtigten Betroffenen in sogenannte Lernboxen. Das sind Tische, die an drei Seiten von halb hohen Seitenwänden umgeben sind, so dass keinerlei Reize auf die Kinder einströmen können. Natürlich bringt das auch eine gewisse Isoliertheit mit sich, aber nur so können einige Schüler das Lernen erst lernen. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass das Kind zeitweise auch außerhalb seiner Lernbox zu lernen versucht, vielleicht gelingt ihm das schon besser als man denkt.

5.4 Klassensituation

Der wichtigste Hinweis in bezug auf die Klassensituation, den ich geben möchte ist der, dass dem Klassenlehrer die Aufgabe obliegt, die Mitschüler aufzuklären. Sie haben ein Recht darauf zu erfahren, in welcher Art das betroffene Kind beeinträchtigt ist und womit sie eventuell rechnen müssen. Einfühlsamen Lehrern gelingt es auch, Sympathie für das Kind mit all seinen Besonderheiten und Eigenarten zu wecken. Solcherart aufgeklärte Mitschüler können Verständnis aufbringen und sich gegenseitig erklären, warum das Kind gerade schreit, um sich schlägt oder unter dem Tisch liegen möchte. In den Berichten von gelungener Integration liest man immer wieder, welche wichtige Rolle der Klassenlehrer spielt. Immer dann, wenn von seiner Seite eine 100%ige Akzeptanz des Kindes da ist, kann man damit rechnen, dass Mobbing durch Mitschüler weniger häufig auftritt (ganz auszuschließen ist es aber nicht). Vorbereitete Unterrichtseinheiten, die zum besseren Verständnis beitragen können, gibt es mittlerweile auch schon. Eine mit dem Titel „Der sechste Sinn“, ausgearbeitet von Carol Gray, ist für Schüler ab 8 Jahren geeignet und man findet sie im Heft „Asperger-Autisten verstehen lernen“ vom Regionalverband Mittelfranken (Adresse im Literaturverzeichnis). Eine weitere Unterrichtseinheit mit dem Titel „Unterricht über das Asperger-Syndrom“ ist geeignet für Realschüler ab ca. 8. Klasse. Der Verfasser ist Fritz Riedel aus Ulm (Internetadresse im Literaturverzeichnis).

Die Klassenkameraden sollten behutsam auf den neuen Schüler mit allen seinen Eigenarten vorbereitet werden!

Auch bei der Klassenstärke gilt das, was wohl für alle anderen Kinder auch gilt: Je weniger Schüler, umso besseres Lernen ist möglich! Viele Asperger-Kinder werden in Sonderschulen eingeschult, da dort (je nach Schulart) nie mehr als 15 Kinder (in Lernbehinderten-Schulen) in einer Klasse arbeiten. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand. Der Asperger-Schüler hat Probleme, sich Gesichter zu merken, je mehr es sind, umso weniger ist er in der Lage, irgendwann zu lernen, wer alles in seine Klasse geht. Weiterhin hat er Schwierigkeiten, seine Aufmerksamkeit auf die Stimme der Lehrkraft zu konzentrieren. Jedes Nebengeräusch hört er genauso laut, wie die Stimme des Lehrers, und wenn 25 Kinder mit den Füßen scharren, flüstern, mit Papier knistern u.ä. ist an Konzentration nicht zu denken. Bei weniger Schülern kann sich erfahrungsgemäß die Lehrkraft besser um jeden Einzelnen also auch besser um das betroffenen Kind kümmern.

Zur Klassensituation möchte ich auch zählen, wie häufig ein Lehrerwechsel vorkommt. Am angebrachtesten ist hier das Klassenlehrerprinzip, das zumeist durchgängig in den Grundschulen und an vielen Sonderschulen zu finden ist. Der Klassenlehrer ist eine feste Bezugsgröße für das Kind, ständig neue Lehrer bedeutet ständig wechselnde Unterrichtsstile, Stimmlagen und Leistungsanforderungen, damit haben die Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom Schwierigkeiten. Es lässt sich natürlich nicht vermeiden, dass Fachlehrer in einer Klasse unterrichten, und mit der Zeit kann sich das Kind auch daran gewöhnen. Wichtig ist nur, dass diese Wechsel zu Schulbeginn nicht zu häufig vorkommen und es sich so langsam daran gewöhnen kann. In weiterführenden Schulen, insbesondere an Gymnasien, kommt der Schüler nicht mehr drum herum, in jeder Unterrichtsstunde einen anderen Lehrer vor sich zu haben. Diese Situation kann noch dadurch gemildert werden, dass Schulbegleiter anwesend sind (dazu später mehr), oder dass der Schüler eine Art Tutor bekommt, das wäre z. B. ein hilfsbereiter Mitschüler, der sich in der Nähe des Kindes aufhält und ihm allein durch seine ständige Anwesenheit Sicherheit vermittelt, natürlich auch hier nur unter der Voraussetzung der Freiwilligkeit.

Es ist sinnvoll, dem Kind mit Asperger-Syndrom einen (freiwilligen) Tutor zur Seite zu stellen, der beim Raumwechsel oder anderen Schwierigkeiten hilft!

Für Asperger-Betroffene spielen Rituale eine große Rolle. Wenn sie es gewöhnt sind, dass der Schultag mit einem Morgenkreis beginnt, kann es nicht möglich sein, dass diese Gewohnheit von heute auf morgen einfach fallengelassen wird. Rituale und feste Strukturen geben Halt, an einem Stundenplan, der immer gleich ist, kann man sich entlang hangeln. Für den Schüler ist dann immer klar, wo im Tagesablauf er sich gerade befindet und wann der Schulbus kommt. So entfallen die ständigen Fragen, die auftreten, wenn das Kind keinen Plan hat. Natürlich kann es auch einmal unvorhergesehen zu Änderungen im Tagesrhythmus kommen. Auch damit muss das Kind umgehen lernen. Wenn es irgendwie möglich ist, sollte die Veränderung frühzeitig angekündigt sein. Das bedeutet z. B. wenn ein bestimmter Lehrer krank ist, dann sollte der Schüler morgens schon erfahren, dass er heute Mittag bei einem anderen Lehrer Werkunterricht hat. Dazu ein Beispiel: Der Vater eines betroffenen Jungen berichtete, dass er seinen Sohn eines morgens zum Schulbus schickte. Kurze Zeit später kam der Junge zurück, weil die erste Unterrichtsstunde ausfiel. Als der Vater ihn zum zweiten Mal zum Bus schickte, konnte der Junge sich nicht mehr daran erinnern, wo die Haltestelle ist – und das alles nur, weil sein Tagesrhythmus durcheinandergeraten war.

Rituale im Unterricht sind wichtig! Spontane Planänderungen möglichst vermeiden!

Wandertage und Klassenfahrten stellen manche der Kinder immer wieder vor ungeahnte Probleme, auch wenn sie langfristig angekündigt wurden. Einige Betroffenen verreisen allerdings auch ausgesprochen gern. Diejenigen, bei denen das nicht so ist, brauchen auch in dieser Zeit eine feste Bezugsperson, evt. einen mitfahrender Zweitlehrer oder den eigenen Schulbegleiter oder auch einen verlässlichen Mitschüler, der gerne diese Aufgabe übernimmt. Besondere Hilfen benötigen sie beim Auspacken, Einräumen, Ordnung halten und Wieder-Einpacken der mitgebrachten Sachen (vgl. Regionalverband Mittelfranken, S. 11). Wenn es möglich ist, sollten auch für diese Zeiten Ablaufpläne erarbeitet werden, so dass in etwas eine Orientierung da ist, wann macht die Klasse einen Ausflug, wann gibt es Mittagessen und wann hat jeder Zeit für sich selbst. Wenn das Kind keinen besonderen Bezugspartner in seiner Klasse hat, ist es manchmal besser, ein Einzelzimmer für das Kind zu haben, weil so einer Reihe von Konflikten aus dem

Weg gegangen werden kann. Ist dies nicht möglich, sollte dafür gesorgt werden, dass die Zimmernachbarn erwiesenermaßen Verständnis aufbringen für das Kind.

Auf Klassenfahrten braucht das Kind möglichst feste Strukturen! Es sollte spüren, wie gerne die anderen es bei gemeinsamen Unternehmungen dabei haben!

5.5 Elternarbeit

Unter Elternarbeit möchte ich hier zwei verschiedenen Dinge verstehen. Zum einen die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und zum anderen der Kontakt zwischen den Eltern der Schüler einer Klasse.

Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern des Asperger-Kindes und dem Klassenlehrer (im günstigsten Fall auch mit allen Fachlehrern) sollte stets sehr eng sein. In Fällen, in denen das Kind gut klarkommt, ist das meist automatisch der Fall. Aber besonders in den Fällen, in denen die Integration weniger gut läuft, ist gemeinsames Vorgehen sehr wichtig. Die AS-Kinder bemerken sehr schnell, wenn es Unstimmigkeiten zwischen Lehrer und Eltern gibt. Das kann dazu führen, dass das Kind sich gegen seinen Lehrer stellt, weil es weiß, dass seine Eltern die Arbeit des Lehrers nicht gutheißen. Auf dieser Basis kann natürlich auch keine gute Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen. Alle Beteiligten müssen „an einem Strang ziehen“ und vor allem in die gleiche Richtung. Bei Problemen sollten alle aufeinander zugehen können, mitunter haben Eltern sehr einfache Lösungsstrategien entwickelt, die eine schnelle Problemlösung bringen. Auch das Versorgen mit Informationsmaterial kann durch die Eltern geschehen, mitunter wissen besonders Fachlehrer nicht, warum dieses Kind so anders ist und wie sie mit ihm umgehen sollen.

Regelmäßige Treffen oder Telefonate zwischen Lehrer/in und Eltern des Asperger-Kindes zwecks Informationsaustausch sind wichtig!

Was die Zusammenarbeit mit den Eltern der Klassenkameraden betrifft, hat es sich bewährt, ebenfalls auf Aufklärung zu setzen. Eltern können nicht verstehen, wenn ein Kind aus der Klasse mit einem Laptop schreiben darf und das eigene Kind darf es nicht. Sie können es nicht nachvollziehen, wenn ein Kind im Sport keine Note bekommt, dass eigene Kind bekommt alle Übungen benotet. Viele Eltern betroffener Kinder wissen

nicht, wie sie es erklären sollen. Daher ist es günstig, über einen Elternbrief Kontakt aufzunehmen. Dafür gibt es mittlerweile schon zahlreiche Vorlagen, die man auf seine Bedürfnisse zuschneiden kann (vgl. ebenda S. 21). Einige besonders auch in Verbänden aktive Eltern veranstalten sogar Elternabende zum Thema Asperger-Syndrom. Trotzdem muss immer damit gerechnet werden, dass nicht alle Eltern es verstehen können oder wollen. Die Sonderrolle, welche das Kind hat, wird immer wieder misstrauisch begutachtet werden.

Die Eltern der Mitschüler müssen über das neue Kind und evt. Sonderregelungen informiert werden!

5.6 Nachteilsausgleiche

Was bedeutet Nachteilsausgleich? Menschen mit Behinderungen haben durch ihre Einschränkungen Nachteile gegenüber Menschen ohne Behinderung. Damit beispielsweise in der Schule diese Beeinträchtigungen keinen Einfluss auf die Notengebung haben, können sog. Nachteilsausgleiche gewährt werden. Der Nachteilsausgleich dient der Kompensation der durch die Behinderung entstehenden Nachteile und stellt keine Bevorzugung der behinderten Schülerinnen und Schüler gegenüber deren Mitschülerinnen und Mitschülern dar.“ (MBWFK. Schl.-H., 1997)

Die gesetzlichen Grundlagen für die Gewährung von Nachteilsausgleichen lassen sich finden im Artikel 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes. Dort heißt es, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Einzelne Bundesländer haben die Nachteilsausgleiche bereits in ihrem Schulrecht fest verankert. Dazu gehören u.a. Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg (Internetadressen im Literaturverzeichnis). Für Thüringen konnte ich keine solchen Ausführungen finden.

Der Anspruch behinderter Schülerinnen und Schüler auf Nachteilsausgleich ergibt sich auch aus der allgemeinen Fürsorgepflicht der Schule bzw. den entsprechenden Regelungen im Schwerbehindertengesetz.

§ 48 Nachteilsausgleich SchwbG

(1) Die Vorschriften über Hilfen für Behinderte zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen (Nachteilsausgleich) sind so zu gestalten, dass sie der Art oder Schwere der Behinderung Rechnung tragen, und zwar unabhängig von der Ursache der Behinderung.

Die Gewährung des Nachteilsausgleiches liegt letztendlich im Ermessen der Schulleitung. Eltern sind hier in der Bringepflicht, das heißt sie müssen die Diagnose z. B. Asperger-Syndrom vorlegen. Dann wird für jeden Einzelfall entschieden. Für die Eltern bedeutet das einen ständigen Kampf um die Rechte ihres Kindes. Eine andere Überlegung, die vielen Eltern haben, ist die, dass sie ihrem Kind sowenig wie möglich eine Sonderrolle in der Klasse zukommen lassen wollen, was durchaus verständlich ist. Aus diesem Grund werden zustehende Nachteilsausgleich oftmals nicht eingefordert. Ein Vermerk über den gewährten Nachteilsausgleich sollte nicht in Arbeiten und Zeugnissen erscheinen, so fordert es zumindest das MBWFK Schleswig-Holstein.

Die Pädagogen sollten die Eltern bei der Beantragung von Nachteilsausgleichen unterstützen!

An dieser Stelle möchte ich nun auf die Nachteilsausgleiche eingehen, welche am häufigsten von Kindern mit Asperger-Syndrom in Anspruch genommen werden. Die Liste verfolgt keine Anspruch auf Vollständigkeit.

1. Üblicherweise haben Kinder mit AS durch ihre motorischen Einschränkungen Probleme im Sportunterricht. Daher sind Nachteilsausgleiche in diesem Fach relativ häufig zu finden. Möglich ist, dass nur bestimmte Sportübungen nicht bewertet werden oder dass die Sportnote ganz ausgesetzt ist.
2. Durch Einschränkungen in der Feinmotorik, die als diagnostisches Merkmal für das Asperger-Syndrom angeführt sind, fällt vielen Schülern das Schreiben mit der Hand sehr schwer. Besonders das Abschreiben langer Texte ist oft nicht zu bewerkstelligen, da sie das Tempo der anderen Schüler nicht mithalten können. Sehr häufig ist das Schriftbild so schlecht, dass Lehrer bei Klassenarbeiten nicht entziffern können, ob das Richtige geschrieben wurde oder nicht. Aus diesem Grund kann dem Schüler mit AS das Schreiben am Computer in der Schule ermöglicht werden. Manchmal werden nur die Klassenarbeiten oder die Hausaufgaben, manchmal aber auch alle Texte mit dem Computer geschrieben.

3. Die eingeschränkte Feinmotorik ist insbesondere problematisch im Fach Geometrie, wenn es auf genaues Konstruieren ankommt. Hierbei helfen manchmal spezielle Zeichenhilfen (www.rollertec-lineal.de). Zudem ist eine größere Exaktheitstoleranz von Seiten der Lehrperson angebracht.
4. Da Asperger-Betroffene wesentlich mehr Zeit für das Erfassen einer Aufgabenstellung benötigen und der dadurch entstehende Zeitdruck oft zu Versagensängsten und Verkrampfungen führt, kann den Schülern eine Zeitverlängerung für Klassenarbeiten oder Prüfungen gewährt werden.
5. Den Betroffenen fällt es aufgrund ihrer Kommunikationsstörung schwer, sich mündlich insbesondere vor einer Gruppe zu äußern. Daher kann als Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen ersatzweise eine schriftliche Prüfung angeboten werden.
6. Es kann notwendig werden, dass Schüler mit Asperger-Syndrom weniger Hausaufgaben bekommen oder teilweise ganz von Hausaufgaben befreit werden. Dies kann begründet werden auf dem hohen Stress, dem das Kind in seiner Schulzeit ausgesetzt ist, bedingt durch seine Beeinträchtigung. Ein zweiter Grund liegt darin, dass sie Schwierigkeiten haben, Dinge zu planen, zu organisieren, Prioritäten festzulegen usw., all diese Fähigkeiten sind aber gefordert, wenn ein Kind selbständig seine Hausaufgaben machen soll. Ausführlich geht Tony Attwood in seiner Hausaufgaben-Debatte „Sollten Kinder mit einer autistischen Behinderung von Hausaufgaben befreit werden?“ ein (vgl. Attwood (2), 2000).
7. Weiterhin zu gewährende Nachteilsausgleiche können sein:
 - unterrichtsorganisatorische Veränderungen (Pausenregelungen)
 - Hilfen bei der Arbeitsplatzorganisation
 - Ausgleichsmaßnahmen an Stelle einer Mitschrift von Tafeltexten (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2002, S. 28)

4.6 Integrationshelfer/Schulbegleiter/Unterrichtsbegleiter

Ein Schulbegleiter oder Integrationshelfer (der Begriff wird regional unterschiedlich verwendet) ist eine Person, die den Schüler z. B. mit Asperger-Syndrom im Unterricht begleitet, um für einen möglichst reibungslosen Ablauf der Integration zu sorgen. Die Vorgehensweise, wie Eltern betroffener Kinder einen solchen Helfer bekommen können, ist bundesweit nicht einheitlich geregelt. Auch in den KMK-Empfehlungen finden sich keinen Aussagen zu diesem Thema.

Wenn der erste Schritt geschafft ist, das Asperger-Kind hat eine Schule gefunden, in der es lernen soll, dann folgt oft die Suche nach einem Integrationshelfer. „Vorrangiger Adressat ist der Schulträger. In der Regel lehnt dieser aufgrund der derzeitigen Rechtslage einen entsprechenden Antrag der Sorgeberechtigten ab.“ (Maaß, 2000, S. 24) Nun muss der Antrag in den meisten Fällen beim örtlichen Sozialhilfeträger (insbesondere für Förderschulen) gestellt werden.

Die Rechtsgrundlagen hierfür sind vor allem zu finden im Bundessozialhilfegesetz.

BSHG § 39 Personenkreis und Aufgaben

BSHG § 40 Leistungen der Eingliederungshilfe

BSHG § 72

Siehe Anhang (Anlage 11)

Nun sind die Eltern gefragt, mit viel Kraft und Engagement formulieren sie Anträge, legen Gutachten vor, führen Gespräche, legen Widersprüche ein, gehen vor Gericht und geben nicht auf. In den gesamten Genehmigungsprozess sollten möglichst alle Beteiligten mit eingebunden sein, d. h. Eltern, Schulträger, Sozial- bzw. Jugendamt, Schule, Psychologen und Therapeuten müssen an einem Tisch sitzen. Der Bewilligungszeitraum umfasst maximal ein Jahr, dann muss eine Verlängerung der Kostenübernahme beantragt werden

Zur Finanzierung von Schulbegleitern gibt es Gerichtsurteile mit sehr unterschiedlichem Ausgang. Das Oberverwaltungsgericht Rheinland-Pfalz entschied *für* (vgl. OVG Rh.-Pf. AZ: 12 A 10410/03.OVG abgedruckt unter www.trisomie21.de) und der Bayerische Verwaltungsgerichtshof entschied *gegen* die Finanzierung von Schulbegleitern durch den Sozialhilfeträger (vgl. VGH AZ: 12 B 98.2022 unter www.trisomie21.de) Auch in NRW entschied das OVG Münster in einem Grundsatzurteil (AZ: 16 A 3108/99) *für* die Übernahme der Kosten durch das Sozialamt (vgl. Bundesverband (2), 2000, 19). Die Erläuterungen zu den Urteilen könnten widersprüchlicher nicht sein.

In den meisten Fällen, bei denen Kinder mit AS an allgemeinbildenden Schulen lernen, muss die Einzelfallhilfe im Sinne der Eingliederungshilfe beim zuständigen Jugendamt beantragt werden. (KJHG § 27 und §35a)

SGB 8 § 27 Hilfe zur Erziehung

SGB 8 § 35 Intensive sonderpädagogische Einzelbetreuung

Siehe Anhang (Anlage 12)

Ist dann die Kostenübernahme gesichert, heißt es nun noch, die richtige Person zu finden, die auch gut mit dem Schüler umgehen kann. Auch hier gibt es die unterschiedlichsten Erfahrungen: Integrationshelfer können Zivildienstleistende, Erzieher, Heilpädagogen, Arbeitslose aller Berufsgruppen u. a. Personen sein. Wichtig ist nicht die Ausbildung der Person, wichtig ist, dass die Beziehung zwischen Kind und Integrationshelfer stimmt. Dieser hat natürlich die Pflicht und in aller Regel auch den Wunsch, sich durch Weiterbildungen und Schulungen mit dem Thema Autismus/ Asperger-Syndrom auseinander zu setzen.

Die Aufgaben eines Integrationshelfers im Unterricht sind vielfältig und immer von den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes und den schulischen Gegebenheiten abhängig. Hauptaufgabe ist die Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Aber auch als Strukturierungs- und Orientierungshilfe sind Schulbegleiter zu verstehen (vgl. Maaß, 2000, 23). „Es gehört nicht zu den Aufgaben der unterstützenden Person, schulische Bildungsinhalte zu entwickeln und zu vermitteln.“ (ebenda, 23) Wichtig ist, dass die Integrationshelfer vom Lehrpersonal akzeptiert und wenn möglich auch unterstützt wird. Seine Anwesenheit im Unterricht soll keine Belastung, sondern eine Entlastung sein.

Die Pädagogen sollten die Anwesenheit eines Schulbegleiters als Unterstützung verstehen, damit ein reibungsloser Ablauf ihrer Arbeit gewährleistet ist.

4.8 Das Lehrpersonal

Wie bereits angedeutet und aus vielen Fragebögen geht es auch hervor, ist die Beziehung zu den Lehrpersonen oftmals für das Gelingen oder Scheitern einer Integration von Kindern mit Asperger-Syndrom ausschlaggebend.

Menschen, die mit diesem Personenkreis arbeiten, müssen Wärme vermitteln, offen und flexibel sein. Sie dürfen nicht vorschnell aufgeben und niemals die Schuld nur beim Kind, aber auch niemals nur bei sich selbst suchen. Dann kann eine echte Beziehung zwischen Schüler und Lehrer entstehen.

In den KMK-Empfehlungen heißt es unter Punkt 7. Einsatz und Qualifikation des Personals:

„Der Unterricht für Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten ist grundsätzlich Aufgabe der Lehrkräfte aller Schulen. Die Eignung für diese Aufgabe setzt Aufgeschlossenheit und Befähigung für die besonderen Herausforderungen des Förderschwerpunktes autistisches Verhalten voraus. In pädagogisch-psychologischer und didaktisch-methodischer Hinsicht müssen die Belange autistischer Kinder und Jugendlicher berücksichtigt werden. Regelmäßige Teilnahme an – ggf. auch länderübergreifenden – Fortbildungsveranstaltungen ist notwendig.“ (KMK, 2000, S. 20)

Lehrer/innen von Kindern mit Asperger-Syndrom müssen bereit sein, eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen!

4.8.1 Das Thema Autismus in Lehrerbildung und -fortbildung

Immer wieder werden Forderungen laut, dass jeder Lehrer in seiner Ausbildung Pflichtveranstaltungen zum Thema Autismus absolvieren sollte (vgl. Schor, Schweiggert, 2001, 101). Wenn man jedoch bedenkt, dass von den etwa 10 Millionen Schülern in Deutschland etwa 10.000 Schüler autistischen Verhaltensweisen zeigen (vgl. Rumpler, 2000, S. 139) so sind nur 0,1 % der Schüler betroffen. Das heißt, ein Lehrer hat unter 1000 Schülern bei 100%iger Integration nur ein Kind mit autistischen Verhaltensweisen. Das rechtfertigt meiner Meinung nach nicht, dass jeder Lehrer sich im Verlaufe seines Studiums pflichtmäßig damit auseinandersetzen muss. Dann müsste er genauso Pflichtveranstaltungen in Hör- bzw. Sehgeschädigtenpädagogik oder in Verhaltensgestörtenpädagogik besuchen. Letzteres wäre sicher angemessener. Da momentan ca. 70-90% der Schüler mit Autismus Sonderschulen (insbesondere jene mit dem Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung oder kurz Schulen für geistig Behinderte) besuchen, wäre eine Pflichtveranstaltung für zukünftige Sonderschullehrer schon eher sinnvoll, aber selbst das gibt es bspw. in Thüringen nicht.

Wenn ein Lehrer erfährt, dass er ein Kind mit Asperger-Syndrom in seine Klasse bekommt, ist er in der Pflicht, sich zu informieren. Dabei können mitunter die Eltern schon ein gutes Stück weiterhelfen. Der Lehrer kann sich auch hilfeschend an den MSD wenden: „Lehrer im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen bilden ein internes Forum, das die Aktualisierung des Wissens über Autismus und die Generalisierung spezifischer Hilfen zum Ziel hat.“ (Sterr, 2003, 23) Die Literatur zu diesem Thema ist vielfältig und insbesondere das Internet bildet ein breites Informationsportal für alles Wissenswerte über Autismus bzw. das Asperger-Syndrom. Weiterbildungsangebote gibt es heute bundesweit. Unter anderem bietet der Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ eine Vielzahl von Kursen an, einzusehen unter www.autismus.de.

Alle Lehrer/innen eines betroffenen Kindes sind verpflichtet, sich über das Asperger-Syndrom zu informieren!

Zwei für die tägliche pädagogische Arbeit, nicht nur mit Asperger-Kindern, nützliche Konzepte möchte ich im folgenden vorstellen:

4.8.2 Kontakt- und Interaktionstraining

„Der erste und wichtigste Schritt (...) besteht in der Entwicklung einer tragfähigen Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson. Autistische Kinder werden nur dann lernfähig, wenn sie eine Bindung an ihre Trainer (Eltern, Erzieher, Lehrer, Therapeuten) aufgebaut haben.“ (Rollett, Kastner-Koller, 2001, 61)

Vom österreichischen Familienministerium wurde ein Forschungsprojekt gefördert, welches das sogenannte Interaktions- und Kontakttraining (IKT) entwickelte. Es ist besonders für autistische Kinder geeignet, die ja in besonderem Maße von Bezugspersonen abhängig sind. Der Lernwille des Kindes soll unterstützt werden, von allein sind sie meist nicht in der Lage zu lernen. Wie es schon Goethe sagte: „Man lernt eigentlich nur von dem, den man liebt.“ (ebenda, 61).

Ziele des IKT sind unter anderem:

- erhöhen der Bereitwilligkeit zum Lernen
- vergrößern der Aufmerksamkeitsspanne
- Freude am Kontakt vermitteln.

Der erste Schritt beim IKT ist das **Erkunden der eigenen Wirkung auf andere**. Dies soll vor allem durch Analyse von Videoaufnahmen der eigenen Person (i.d.R. die Hauptbezugsperson des Kindes) gelingen. Die Person wird im Spiel oder beim Lernen mit dem Kind gefilmt. So kann sie herausfinden, welche Botschaften sie aussendet und wie diese beim Gegenüber ankommen (vgl. ebenda, 62).

Nun sollen die Elemente des IKT, welche für jeden mit autistischen oder Asperger-Kindern arbeitenden Lehrer hilfreich sein können, genannt und kurz erläutert werden.

1. Die Kontaktansprache: „Anstrahlen“ und „modulierte Sprechweise“

Erwiesenermaßen nehmen die Menschen untereinander Kontakt auf, indem sie sich in die Augen schauen und anlächeln. Darauf reagiert dann das Gegenüber – Interaktion entsteht. Bei autistischen Kindern dauert die Kontaktaufnahme meist wesentlich länger, aber auch sie reagieren auf das „Anstrahlen“. Die Bezugsperson sollte „... das Kind immer wieder freundlich anzulächeln und zurückzublicken, ganz gleichgültig, ob es reagiert oder nicht ohne Rücksicht darauf, wie lange es dauert, bis es zu antworten beginnt.“ (ebenda, 63)

„Modulierte Sprechweise“ bedeutet, betont, durch bedeutungsvolle Pause gegliedert und langsam zu sprechen. So soll beim Kind ein „...unmittelbares, emotionales Interesse für die Sprechenden und ihre Botschaft ...“ (ebenda, 64) geweckt werden. Die Bezugspersonen von autistischen Kindern sollten sich diese Sprechweise aneignen, sie lässt die Kinder bereitwilliger auf Anweisungen und Anforderungen reagieren.

2. Wartenkönnen und Geduld

Autistische Kinder benötigen extrem viele Übungsschritte beim Lernen. Für ihre vielen Wiederholungen benötigen sie ein Gegenüber, mit dem sie zusammen üben können. Das kann für die Beteiligten sehr anstrengend sein, deshalb heißt es Geduld haben und Zeit lassen! Autistische Kinder benötigen mehr Denkzeit, bevor sie reagieren können. Wenn nach einiger Wartezeit keine Reaktion kommt, sollte die Frage umformuliert oder die Aufgabe leichter gestaltet werden (vgl. ebenda, 64/65).

3. Richtige Rückmeldungen geben

Richtig zu helfen, oder auch das richtige Loben will gelernt sein. Der Erziehungsstil, der bei Autisten den meisten Erfolg bringt, heißt „freundliche Konsequenz“ (ebenda, 65). Damit ist gemeint: „Liebevolles Eingehen und Verständnis gepaart mit Festigkeit und Unerschütterlichkeit, was das Erreichen von Zielen und den Abbau von unerwünschten Verhaltensweisen betrifft.“ (ebenda, 65)

Regeln für richtige Rückmeldungen sind:

- *differenziertes Lob* verwenden (nach guter Leistung das Kind sofort loben und sagen, **was** es gut gemacht hat)
- *hilfreiche Rückmeldung* (nach Auftreten eines Fehlers in freundlichem Ton den Fehler zeigen und Hilfen geben, um den Fehler sofort auszubessern, danach wieder loben) (vgl. ebenda, 65)

4. Anderes Angebot machen

Bei Arbeitsverweigerung durch das Kind, sollte zuerst einmal eine Beruhigung erfolgen, und anschließend wird die Aufgabe leicht verändert oder gar eine andere Aufgabe angeboten. Wichtig ist, dass das Kind letztendlich überhaupt eine Anweisung des Erwachsenen ausgeführt hat, auch wenn es nicht die ursprünglich verlangte war. So bleiben beide Beteiligte Sieger (vgl. ebenda, 66).

5. Kontaktangebote liebevoll beantworten

Wenn autistische Kinder Vertrauen gefasst haben, werden sie damit beginnen, Kontaktangebote zu machen: sie streicheln den Erwachsenen, sie schauen sie an oder schmusen. „Ein solches Angebot muss daher auf jeden Fall sofort liebevoll beantwortet werden: Man lässt sich streicheln und wehrt es nicht ab, schaut das Kind freundlich an ... usw.“ (ebenda, 67).

Rollett und Kastner-Koller weisen noch darauf hin, dass es auch in den Fällen, in denen Vertrauen aufgebaut werden konnte, es immer wieder vorkommt, dass sich die Situation verschlechtert. „Solche ‚Wellentäler‘ in der gemeinsamen Arbeit dürfen jedoch kein Anlass zur Resignation sein.“ (ebenda, 67)

4.8.3 Der TEACCH-Ansatz

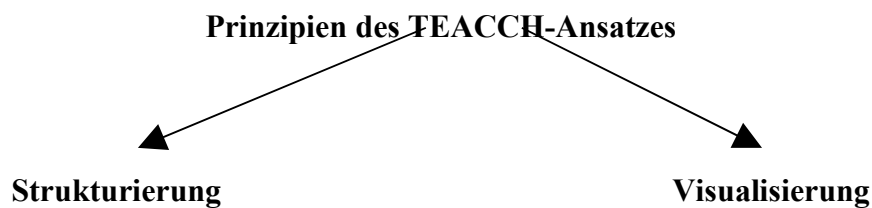
Der TEACCH-Ansatz wurde vor ca. 30 Jahren in den USA Bundesstaat North Carolina entwickelt. Die dort ansässige Division TEACCH entwickelte einen Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. TEACCH ist eine Abkürzung für **T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **C**hildren. Übersetzt bedeutet das soviel wie: *Begleitung und pädagogische Förderung von autistischen und in ähnlicher Weise kommunikationsgestörten Kindern*. „Dieser pragmatische Ansatz, der sich keiner bestimmten Ideologie oder Therapieschule verpflichtet fühlt, stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrung.“ (Häußler, 1999, 1) Unter www.TEACCH.com kann man sich über die Division TEACCH näher informieren.

Ziele des TEACCH-Programms in seiner Gesamtheit sind

- die größtmögliche Selbständigkeit und
- die Maximierung der Lebensqualität

für Menschen mit Autismus. Es geht nicht um eine Heilung vom Autismus. (vgl. Häußler, 2002, 133).

An dieser Stelle kann nicht der TEACCH-Ansatz in seiner Gesamtheit vorgestellt werden. Für Lehrer, die mit Asperger-Kindern arbeiten, sind die Prinzipien dieses Ansatzes jedoch von großer Bedeutung. Daher möchte ich darauf etwas näher eingehen und versuche zu erklären, wie die Prinzipien in der täglichen Unterrichtsarbeit sinnbringend eingesetzt werden können.



Warum brauchen die Betroffenen Hilfe bei der Strukturierung und Visualisierung ihrer Umwelt:?

1. Sie haben Probleme mit ihrer zeitlichen Organisation, beim Überblicken einer Abfolge von Ereignissen.
2. Informationen speichern sie eher in ein räumliches als in eine zeitliches Bezugssystem (z. B. Wenn ein Schüler sich in einem bestimmten Raum befindet, weiß er, dass er Physik-Unterricht hat, aber allein aus dem Ablesen der Uhrzeit wäre vielen Schülern diese Erkenntnis nicht möglich.)
3. Es gibt Probleme mit der räumlichen Orientierung.
4. Verständnisprobleme kommen häufig vor, für Autisten ist Sprache manchmal nicht eindeutig oder konkret genug, daher verstehen sie Visuelles besser als Verbales.
5. Gedächtnisprobleme treten auf (Verfolgen Betroffene ein bestimmtes Ziel und sie werden zwischendurch abgelenkt, kann es sein, dass sie dann nicht mehr wissen, was sie tun wollten.)

6. Sie haben Schwierigkeiten damit, Entscheidungen zu fällen, wenn keine klaren Regeln dafür vorgeben sind. (vgl. Häußler, 1999,1-2)
7. Es gibt Schwierigkeiten, komplexe Aufforderungen (Gesehenes in Verbindung mit Gehörtem) zu verarbeiten
8. Oft liegt eine Beeinträchtigung der Abstraktions- und Generalisierungsfähigkeit vor (Gelerntes auf neue Situation zu übertragen gelingt kaum) (vgl. Häußler, 2002, 138).

Strukturalisierung bedeutet z. B., dass komplexe Handlungen in überschaubare Teilschritte gegliedert werden. Art und Umfang der Strukturierungshilfen hängen von der Person ab und werden immer individuell entwickelt. Wichtig dabei ist es, diese Hilfen immer wieder dem jeweiligen Entwicklungsstand anzupassen. Die Strukturalisierung umfasst vier Aspekte:

- Strukturierung des Raumes (Wo bin ich? Wo soll ich mich aufhalten? Wo ist was? Wo gehört was hin?)
- Strukturierung der Zeit (Was kommt auf mich zu? Wann passiert was?)
- Strukturierung der Arbeitsorganisation (Wie lange dauert etwas? Wann bin ich fertig?)
- Strukturierung der Arbeitsmaterialien (Was ist mit dem Material zu tun?)

(vgl. Henle, Funsch, Lang, 2004, 371-374)

Visualisierung bedeutet, dass visuelle Hilfen das Verständnis der gesprochenen Sprache unterstützen. Sie helfen den Betroffenen besser zu verstehen, was von ihnen erwartet wird. Verstehen bewirkt Sicherheit und so kann der autistische Mensch beginnen, neue Erfahrungen zu sammeln und Verhalten auszuprobieren (vgl. autea.de).

Manchmal werden sie auch als Erinnerungshilfen eingesetzt. Besonders in Erregungssituationen sind visuelle Kommunikationsmittel hilfreich, oder wenn man sich selbstständig für eine Auswahl entscheiden soll. Z. B. soll der Schüler während der Freiarbeit wählen, ob er Multiplikation oder Division üben möchte. Eindeutige Symbolkarten für beide Rechenarten erleichtern ihm die Auswahl.

Die strukturierenden Hilfen sind meist visueller Art. „Sie dienen der Orientierung im Hinblick auf räumliche Zuordnungen, zeitliche Abläufe und den Umgang mit Material. Durch sie werden unübersichtliche Situationen durchschaubar und die jeweiligen Anfor-

derungen verständlicher.“ (Häußler, 2003, 47) Infolge der eingesetzten strukturierenden und visuellen Hilfsmittel ist der Schüler weniger vom Lehrer abhängig. Solche Hilfen in der Schule können sein:

- Tages- und Arbeitspläne mit Fotos, Symbolen oder Wörtern (je nach Entwicklungsstand)
- Uhren (möglichst gut sichtbar angebracht, evt. mit farbigen Markierungen z. B. für Stundenbeginn oder –ende), Wecker signalisieren das Ende einer Arbeitszeit
- Visuelle Instruktionen (Zeigegesten, Symbole, Wortkarten)
- Übersichtliche Anordnung des Materials (in Regalen von oben nach unten oder von links nach rechts)
- Markierungen auf dem Boden oder auf dem Arbeitsplatz (z. B. zur Abgrenzung zum Banknachbarn hin)
- Klare Abgrenzung der verschiedenen Bereiche des Klassenraumes (Mein Sitzplatz ist da, wo das grüne Kissen liegt. Hinlegen darf ich mich nur in der Kuschelecke. Der Morgenkreis findet immer auf dem Teppich statt.)
Verschiedene Markierungen sind mit Tesa-Krepp-Band leicht und zu jeder Zeit vorzunehmen.
- Arbeitsmaterialien müssen so gestaltet sein, dass schon beim Anschauen klar wird, was verlangt ist (siehe Anlage 13).

Zum Schluss möchte ich noch bemerken, dass die strukturierenden sowie die visuellen Hilfsmittel immer auf die bestimmte Person zugeschnitten sein müssen, ein flexibler Einsatz ist notwendig. Sie sollen vor allem dann eingesetzt werden, wenn ein konkretes Problem auftritt, d.h. nur so viel Struktur, wie notwendig ist (vgl. Leppert, 2003, 70).

Für Lehrer/innen eines Asperger-Schülers können die Prinzipien der TEACCH-Methode – Visualisierung und Strukturalisierung - hilfreich!

5 Die richtige Schule - Pro und Contra der Modelle schulischer Integration für

Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom

5.1 Einzelintegration

Das Modell der Einzelintegration ist wohl das Modell, welches für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom am weitesten verbreitet ist. Meist werden Kinder in Regelschulen eingeschult, die sich später als „schwierig“ herausstellen. Dann folgt die Diagnosestellung, aber das Kind verbleibt aufgrund seiner Intelligenz an seiner Schule. Integrationskinder im engen Sinne sind wohl die wenigsten von ihnen, denn gerade das würde sie noch mehr in einen Außenseiterstatus, in eine Sonderrolle hineinpressen, die ihnen wenig angenehm ist.

Aus vielen Elternmeinungen wird deutlich, dass sie sich wünschen, dass ihr Kind nicht das einzige mit einem „Handicap“ ist, damit es nicht ständig als etwas Besonderes, Anderes angesehen wird. Dieser Wunsch der Eltern zeigt deutlich, dass Einzelintegration immer schwierig ist und Integration vieler verschiedener Behinderungsarten oft wünschenswerter.

Das Modell der Einzelintegration kann den meisten der von mir erarbeiteten Voraussetzungen für optimales Lernen von Asperger-Kindern in keinster Weise gerecht werden. Es fehlen die finanziellen, räumlichen sowie die personellen Mittel und oft genug (je-

doch nicht immer) fehlt auch der Wille. Wo sollen Rückzugsmöglichkeiten geschaffen werden, wenn für 25 Kinder nur ein Klassenraum zur Verfügung steht? Warum sollten die Pädagogen bei der Gestaltung des Klassenraumes auf nur ein einziges Kind Rücksicht nehmen? Können die Eltern der Mitschüler es akzeptieren, dass ein Kind der Klasse am Computer schreiben darf und die anderen nicht, dass ein Kind keine Noten im Sportunterricht bekommt, die anderen aber sehr wohl? Empfinden es nicht viele Pädagogen als belastend, wenn im Unterricht ein Schulbegleiter ständig anwesend ist? Dies sollen nur einige wenige Probleme sein, die im Modell der Einzelintegration auftreten können. Die Praxis hat gezeigt, dass einfühlsame Lehrer diese Probleme in den Griff bekommen können, aber dazu gehört ein sehr großes Engagement derselben.

5.2 Integration durch Inklusion

Dem Modell der Inklusion am nächsten kommt die Beschreibung von Frau L. aus Bayern, deren Sohn ein humanistisches Gymnasium mit Integration von Schülern mit verschiedenen Behinderungsarten, besucht. Hier scheint die Toleranz der Mitschüler am weitesten gediehen, sie sind es einfach gewohnt, mit behinderten Schüler gemeinsam zu lernen, Berührungängste werden so abgebaut.

An einer Schule, die inklusiv arbeitet, können auch am ehesten die Voraussetzungen für das optimale Lernen für Asperger-Kinder (und so auch für die Kinder mit anderen Behinderungsarten) umgesetzt werden. Da, wo Anschaffungen nicht nur für eine Person gemacht werden, finden zusätzliche Ausgaben eher Akzeptanz. Wenn viele Kinder mit Behinderungen an einer Schule lernen, ist der Personalschlüssel um einiges höher, was wiederum für einen qualitativ besseren Unterricht sorgt, und zwar für alle Kinder.

Die Problemfragen, die im Modell der Einzelintegration aufgeführt wurden, treten auch hier auf, aber die größere Anzahl der integrierten Kinder rechtfertigt viele Sonderregelungen.

5.3 Förderzentren

Das Prinzip der Förderzentren kann sich meiner Meinung nach als überzeugende Maßnahme zur integrativen Beschulung eines Kindes mit Asperger-Syndrom erweisen. Auf-

gabe der Lehrer an den Förderzentren soll es sein, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu bieten. In der Praxis könnte das folgendermaßen aussehen:

Der Schüler mit Asperger-Syndrom lernt in einer Regelschule. Je nach Bedarf wird durch den Klassenlehrer Unterstützung vom Förderzentrum angefordert. Diese kann von einer Rundumbetreuung des Kindes im Regelschulunterricht durch den Sonderpädagogen bis hin zu einer reinen Beratung der Regelschullehrer durch den Sonderpädagogen reichen, je nach Problemlage.

Das Modell Förderzentren wird im Bundesland Bayern auch für Schüler mit Autismus und Asperger-Syndrom angewendet. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst hat in allen sieben Regierungsbezirken sog. Beratungsschulen eingerichtet. Das Aufgabenfeld wird folgendermaßen beschrieben:

„2. Die Beratungsschulen leisten Unterstützung

- 2.1 durch Mithilfe bei der Durchführung und Vermittlung einer differenzierten Diagnostik, Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Erarbeitung eines individuellen Förderplans, Bestimmung des Bildungsweges vom frühen Kindesalter bis zur beruflichen Eingliederung;
- 2.2 durch zentrale Zusammenarbeit mit Eltern, Ärzten, Psychologen, Pädagogen, Schulverwaltung, Arbeitsverwaltung und anderen Diensten sowie Verbänden und Ausbildungsstätten für Sonderschullehrer, Heilpädagogen und Erziehern;
- 2.3 durch zentrale und regionale Fortbildung der Lehrer, Heilpädagogen, Erzieher und anderer, die Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen unterrichten, erziehen und fördern, (...)
- 2.4 durch Mitarbeit am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München hinsichtlich der Erarbeitung von geeigneten Methoden, der Entwicklung von diagnosebegleitenden individuellen Förderplänen, der Zusammenstellung von Medien für die Förderung, der Sammlung von Materialien und Förderungshilfen sowie Hinweisen zum Raumbedarf.“

(Schor, Schweigert, 2001, 73/74)

Diese Entwicklung finde ich sehr begrüßenswert, wenn sie darauf abzielt, dass jeder Schüler an seiner wohnortnahen Regelschule lernen darf und lediglich die Unterstützung der Beratungsschulen von Lehrern, Eltern usw. angefordert werden kann. Die sieben Beratungsschulen in Bayern sind ausschließlich sog. Schulen für Kranke. Da

bleibt zu hoffen, dass Autismus oder das Asperger-Syndrom nicht als Krankheit angesehen werden.

Eine negative Auswirkung des Modells der Förderzentren wird sich wohl kaum vermeiden lassen, es ist die Gefahr der Stigmatisierung. Mitschüler bemerken sehr wohl, warum und wegen welches Kindes hin und wieder ein anderer Lehrer an die Schule kommt. Dies kann dazu führen, dass der Schüler abgestempelt wird, insbesondere an weiterführenden Schulen. Doch durch eine entsprechend feinfühligte Aufklärung von Seiten des Lehrpersonals der Regelschule kann dieses Dilemma zumindest eingedämmt werden. „Der autistischen Kind soll im Unterricht der allgemeinen Schule so wenig wie möglich eine Sonderrolle zuteil werden, wiewohl es ohne spezifische Betreuung nicht auskommt.“ (ebenda, 82)

Ein weiterer Nachteil dieses Modells ist es, dass die Voraussetzungen für das Unterrichten eines Kindes mit Asperger-Syndrom in der Praxis kaum optimal umgesetzt werden können, zumindest ist diese Umsetzung sehr vom guten Willen der Lehrer des Kindes und der Schulleitung abhängig, Ähnlichkeiten mit dem Modell „Einzelintegration“ sind nicht zufällig.

5.4 Kooperation

Aus den Erfahrungen, die an meiner Schule mit Kooperation gemacht werden, kann ich sagen, dass ein Teil der Schüler, die in den Kooperationsklassen lernen, autistisch sind oder das Asperger-Syndrom haben. Für die Betroffenen ist es wichtig, an einer „normalen Schule“ zu lernen, auch wenn es keinen 100%igen gemeinsamen Unterricht gibt. Das gute Gefühl, in vielen Fächern mithalten zu können, wiegt das Gefühl der Aussonderung zumindest während der Grundschulzeit auf. Die Kooperation verläuft so, dass die Schüler der Schule für Geistigbehinderte eine Klasse bilden, die teilweise gemeinsam mit der Kooperationsklasse lernt und manchmal aber auch getrennten Unterricht durchführt.

Das Modell hat viele **Vorteile:**

- Durch die Zugehörigkeit zur Förderschule und dem damit verbundenen höheren Personalschlüssel kann den Schülern eine optimale Zuwendung gewährt werden.

- Die Pädagogen sind entsprechend geschult.
- Spezielle Fördermaßnahmen entsprechend der Beeinträchtigung der Schüler können zielgerichtet stattfinden.
- Therapeuten der Förderschule können mit den Kindern arbeiten (kurze Wege).
- Alle für Asperger-Kinder notwendigen Voraussetzungen für Unterricht sind in der Regel bereits geschaffen oder können ohne Probleme umgesetzt werden (und sie werden stets für mehrere Schüler geschaffen).
- Das Lernen am Modell (Orientierung an nichtbeeinträchtigten Kindern) kann während des gemeinsamen Unterrichtes stattfinden.

Zu den **Nachteilen** gehört meiner Meinung nach, dass mit wachsendem Alter der Kinder das Gefühl des Andersartigseins wächst, da sie andere Klassenräume, andere Lehrer, anderes Material und andere Lehrpläne haben. Zudem ist es in vielen Fällen so, dass das Modell Kooperation nach der Grundschulzeit endet und dann kommt es zu einem extremen Bruch, wenn die Kinder plötzlich wieder eine Förderschule besuchen. Ein weiterer Nachteil ist die Tatsache, dass die Kooperationsschüler niemals wirklich dazugehören, da sie z. B. kein Zeugnis der kooperierenden Grundschule, sondern eines der Förderschule erhalten. Letzteres wird oftmals erst im Jugendalter relevant.

Zusammenfassend möchte ich sagen, dass Kooperation dann das geeignete Modell ist, wenn echte Integration nicht möglich ist. Ansonsten ist Integration immer vorzuziehen, da der psychische Aspekt der o.g. Nachteile die Vorteile aufwiegen kann.

5.5 Spezial-Förderschulen

Für einige sehr wenige der Asperger-Kinder sind Förderschulen aufgrund der kleinen Klassen und der sonderpädagogischen Kenntnisse der Lehrkräfte die bessere Wahl, besonders dann, wenn die Erfahrungen, die ein Kind mit „Normalschule“ gemacht hat, so niederschmetternd waren, dass zuerst einmal das Selbstwertgefühl desjenigen Kindes wieder aufgebaut werden muss. Da oftmals Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen bei den Schülern vorliegen, sind hier gute Erfahrungen gemacht worden mit:

- Sprachheil-Schulen, wegen der Kommunikationsprobleme,
- Schulen für Sehbehinderte, aufgrund der visuellen Wahrnehmungsprobleme,

- Schulen für Körperbehinderte, aufgrund des langsameren motorischen Ablaufs von Unterricht und Pausen (vgl. Gerner).

Ein besonders eingehendes Beispiel für diese Behauptungen ist der Erfahrungsbericht von Frau Sch. aus Niedersachsen, deren Sohn sich auf der Sprachheilschule sehr geborgen fühlt (siehe Abschnitt 3.2.4, S.66)..

Wolfgang Oelsner präferiert grundsätzlich Sonder- bzw. Förderschulen, insbesondere die oben genannten, für alle Schüler mit Asperger-Syndrom, vor allem weil dort ein sog. „heilpädagogisches Umfeld“ existiert. (Bundesverband, 2000, 55). Doch soweit würde ich nicht gehen, da auch nicht alle Kinder mit Asperger-Störung gleich stark beeinträchtigt sind und der eine oder andere die Integration in einer Regelschule unbeschadet überstehen kann auch ohne „heilpädagogisches Umfeld“. Besser wäre noch, wenn dieses „heilpädagogische Umfeld“ an allen Schulen geschaffen werden könnte.

In den USA gibt es Klassen für autistische Kinder und in England auch solche nur für Kinder mit Asperger-Syndrom. Attwood beschreibt, dass in den Asperger-Klassen jeweils sechs Schüler von zwei Pädagogen betreut werden (vgl. Attwood, 2000, 201). Das erscheint vielen Lehrern und auch Eltern von Betroffenen die optimale Lösung zu sein. Doch an dieser Stelle möchte ich anmerken, dass Kinder am besten von anderen Kindern lernen, und das gilt in ganz besonderem Maße für Asperger-Kindern. Modelllernen, das heißt Lernen durch Nachahmung, spielt bei ihnen eine große Rolle. Sie sind in der Lage, soziales Verhalten dadurch zu erlernen, indem sie immer wieder mit dem Sozialverhalten nicht-betroffener Kinder konfrontiert werden.

Einiges spricht aber auch *für* diese Autisten-Klassen, besonders dann, wenn Kinder erst einmal das Lernen lernen müssen. Ein Projekt dieser Art in Deutschland ist das Projekt „Muschelkinder“, welches auf Elterninitiative durch den Regionalverband Mittelfranken „Hilfe für das autistische Kind“ angeregt wurde (vgl. Rumpler, 2001, 82-92). In dieser Klasse befinden sich jedoch keine Asperger-Autisten, für diese Gruppe halte ich aus oben genannten Gründen dieses Projekt für nicht geeignet.

An den Spezialförderschulen sind die für das Lernen notwendigen Voraussetzungen für Asperger-Kinder meist schon vorhanden oder können mit wenig Aufwand hergestellt werden. Dies ist der entscheidende Vorteil dieser Schulart.

Zusammenfassend möchte ich sagen, dass eine Spezialförderschule in Ausnahmefällen die richtige Schule sein kann. Der Besuch einer solchen Schule sollte ohnehin nur für einen Übergangszeitraum gedacht sein, um einem Schüler das notwendige Rüstzeug mitzugeben, wieder an der Regelschule mitlernen zu können. Auch wenn der betroffene Schüler die Förderschule besucht, sollte ein teilweise stattfindender Unterricht an einer nahen Regelschule in den Stundenplan aufgenommen werden.

5.6 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, welches der beschriebenen Integrationsmodelle für Kinder- und Jugendliche mit Asperger-Störung am geeignetsten erscheint.

Wie meinen Ausführungen zu entnehmen ist, halte ich das *Modell der Einzelintegration* für fragwürdig, da das Kind mit Asperger-Syndrom in eine Sonderrolle gerät, die ihm nicht angenehm sein dürfte. Die Bedingungen für einen optimalen Unterricht sind fast nie vorhanden und lassen sich aus finanziellen und aufwandsorganisatorischen Gründen auch nur schwer verwirklichen. Es besteht die besonders große Gefahr, dass das Kind zum Mobbing-Opfer wird, da es seinen Mitschülern „irgendwie anders“ erscheint. Hier spielt die Aufklärung der Mitschüler vonseiten der Pädagogen eine entscheidende Rolle. Gelingt es dem Lehrer, bei ihnen Verständnis für das Kind zu wecken, wird dem Kind vielleicht sogar ein Tutor zur Seite gestellt, dann sind die Voraussetzungen dennoch günstig für das Gelingen der Integration.

Im Modell der Integration für alle, der *Inklusion*, besteht weniger die Gefahr der Außen-seiterrolle des Asperger-Kindes. Die Voraussetzungen für optimalen Unterricht lassen sich hier schneller schaffen, da die Kosten und der Aufwand nicht nur für ein einzelnes Kind entstehen. Auch wenn die vollständige Umsetzung dieses Modell noch in weite Ferne gerückt ist, werden doch an vielen Schulen schon kleine Schritte in diese Richtung getan – meistens mit Erfolg.

Zum Modell der Förderzentren muss gesagt werden, dass es so, wie es angedacht wurde, nur in den wenigsten Fällen funktioniert. Wenn das Modell aber einmal über den Versuchsstatus hinaus ist, und flächendeckend angeboten wird, ist es eine durchaus akzeptable Variante der Integration von Schülern mit Asperger-Syndrom. Sie können an ihrer wohnortnahen Regelschule lernen und werden dennoch fachgerecht, je nach Bedarf, von Sonderpädagogen betreut. Sie lernen von ihren Mitschülern soziale Interaktion und können sich in „natürlicher Umgebung“ erproben. Die Bedingungen für das optimale Lernen müssen zwar erst geschaffen werden, aber da auch in diesem Modell viele Kinder mit Behinderungen an der Regelschule lernen, dürfte die Umsetzung weniger problematisch verlaufen.

Das *Modell Kooperation* stellt dann die richtige Lösung für das betroffene Kind dar, wenn keine andere Möglichkeit der Integration besteht. Mit der Sonderschule im Rücken, wird dem Kind ermöglicht, teilweise oder ganz in einer Regelklasse zu lernen. Die Voraussetzungen für den optimalen Unterricht sind meist vorhanden. Dennoch hat das Kind den Status eines Sonderschülers und wird auch kein Zeugnis der Regelschule bekommen.

Für manche Schüler mit dem Asperger-Syndrom sind *Spezialförderschulen*, besonders Sprachheilschulen, Körperbehindertenschulen oder Schulen für Sehbehinderte, geeignet, da sie einen Schonraum anbieten, der oftmals nach schlechten Erfahrungen mit der Normalschule vonnöten ist. Diese Variante sollte aber immer als Übergangslösung angesehen werden, um das Ziel – Integration – nicht aus dem Auge zu verlieren.

Spezialklassen, die nur aus Kinder und Jugendlichen bestehen, deren Beeinträchtigung im Autismusspektrum anzusiedeln ist, sind für Asperger-Betroffene nicht geeignet, da für das Lernen am Modell hier nicht die gewünschten sozialen Interaktionen zu finden sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es *das* einzig richtige Modell, genau wie *die* einzig richtige Schulart, für die Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom nicht geben kann. Dennoch präferiere ich Lösungen, die dem Modell Inklusion oder Förderzentrum nahe kommen.

11 Resümee – Was man als Lehrer/in beachten sollte, wenn man Schüler/innen mit Asperger-Syndrom unterrichtet?

Einmal angenommen, ein Lehrer oder eine Lehrerin erfährt, dass er oder sie demnächst ein Kind mit Asperger-Syndrom in der Klasse unterrichten soll. Was ist zu tun? Im Folgenden möchte ich Handlungsschritte entwickeln, an denen sich der Pädagoge orientieren kann, um einen möglichst reibungslosen Ablauf der ersten Unterrichtswochen garantieren zu können. Sicher können nie alle eventuell auftretenden Schwierigkeiten berücksichtigt werden, aber eine solche Checkliste kann dennoch eine Hilfe sein.

1. Lernen Sie den Schüler und seine Eltern vor dem ersten Unterrichtstag kennen!
2. Informieren Sie sich über das Asperger-Syndrom! Besonders empfehlenswert sind alle Broschüren der Bundesvereinigung „Hilfe für das autistische Kind“ sowie das Buch von Tony Attwood „Das Asperger-Syndrom – Ein Ratgeber für Eltern.“.
3. Zeigen Sie dem Schüler seine zukünftige Schule, seinen Klassenraum, evt. schon seinen Sitzplatz! Zeigen Sie ihm auch, wo die Toiletten sind und eventuell weitere Unterrichtsräume!
4. Stellen Sie sicher, dass der Schüler in jedem Raum möglichst denselben Sitzplatz haben kann (z. B. erste Reihe vor dem Lehrer)!
5. Informieren Sie **alle** Kollegen der Schule über die Beeinträchtigung Ihres neuen Schülers! So können sie angemessener reagieren.

6. Versuchen Sie, für den Schüler eine kleine Rückzugsmöglichkeit zu organisieren (eine Ecke im Klassenraum, ein kleiner Nebenraum, im Büro bei der Sekretärin o.ä.)!
7. Schauen Sie sich Ihren Klassenraum kritisch an, ob er eventuell zu viele optische Reize bietet! Reduzieren Sie die ausgestellten Bilder, das Material sollte in verschlossenen Schränken liegen (abhängen mit Tüchern genügt auch).
8. Bereiten Sie die Klassenkameraden einfühlsam auf den neuen Schüler vor! Dazu gibt es bereits vorbereitete Unterrichtsentwürfe, die Sie modifizieren können. Vielleicht finden sich Kinder, die bereit sind, sich etwas intensiver um den Neuen zu kümmern.
9. Informieren Sie auch die Eltern der Mitschüler! So vermeiden Sie, dass Sie ständig angesprochen werden, warum der neue Schüler so viele Dinge darf, die andere Schüler nicht dürfen.
10. Fragen Sie die Eltern des Asperger-Kindes nach bisher erhaltenen Nachteilsausgleichen und informieren Sie sich darüber, welche Nachteilsausgleiche es gibt!
11. Erkundigen Sie sich, ob ein Schulbegleiter das Kind betreut! Machen Sie sich mit der Person bekannt und sehen Sie sie nicht als „Störfaktor“ in ihrem Unterricht an!
12. Falls gerade ein Schulbegleiter beantragt wurde, unterstützen Sie die Eltern bei ihren Behördengängen indem Sie deutlich machen, wie notwendig eine Schulbegleitung für den reibungslosen Ablauf Ihres Unterrichtes ist!
13. Informieren Sie sich über die Spezialinteressen des Schülers! Besorgen Sie Bücher zu seinem Thema und informieren sich im Internet, damit sie mitreden können.

14. Wenn es Ihnen möglich ist, informieren Sie sich über die TEACCH-Methode und das Kontakt- und Interaktionstraining! Sie werden Ihnen eine wertvolle Hilfe für den Umgang mit Ihrem neuen Schüler sein.

15. Vermeiden Sie es, gleich zu Beginn Wandertage oder Klassenfahrten zu organisieren! Der Schüler muss sich erst einmal an den normalen Rhythmus der Schule gewöhnen.

16. Freuen Sie sich auf ein besonderes Kind, dass Sie an Ihre Grenzen bringen aber auch Ihren Unterricht bereichern wird!

Wenn Sie alle diese Hinweise beachten, werden Sie sich gut vorbereitet fühlen auf den neuen Schüler! Das heißt nicht, dass nun alles wie von selbst geht, aber ein guter Start ist Ihnen sicher!

Sie finden diese Übersicht als Kopiervorlage im Anhang (Anlage 14).

8 Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bedanken bei all meinen Unterstützern. Ich bedanke mich namentlich bei Frau Schatz und Frau Schellbach, bei denen ich in der heilpädagogischen Praxis in Nordhausen die Grundlagen des TEACCH erlernen durfte und die für mich Fragebögen an Eltern betroffener Kinder verteilten. Weiterhin gilt mein Dank Frau Elena Rauchmaul vom RV Erfurt, Frau Simone Urban vom RV Südharz sowie Frau Birgit Hopfe vom RV Thüringen und der Therapie- und Beratungsstelle der Arbeiterwohlfahrt Erfurt für die Verteilung weiterer Fragebögen und so manch anregendes Telefongespräch.

Mein Dank soll außerdem gerichtet sein an alle Eltern, die sich trotz Zeitnot und sicher auch anderer Sorgen die Zeit genommen haben, den Fragebogen für mich auszufüllen und sich mit mir telefonisch oder per e-mail auszutauschen. Eine Dankeschön auch an Herrn Prof. Englert für die Bereitstellung aktueller Aufsätze über die Diagnose des Asperger-Syndroms und Frau Elisabeth Kunz für das Entleihen wichtiger Literatur und ihre moralische Unterstützung.

Ich hoffe, mit meiner Arbeit Ihnen allen auch etwas zurückgeben zu können. Vielleicht finden meine gewonnenen Erkenntnisse Eingang auch in Ihre Arbeit.

10 Literatur

Aarons, Maureen; Gittens, Tessa: Das Handbuch des Autismus – Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2000.

ASBH: Unter: <http://asbh-erfurt.gmxhome.de/veranstaltungen.html> , vom 18.08.2004.

Attwood, Tony (1): Das Asperger-Syndrom – Ein Ratgeber für Eltern. Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 2000.

Attwood, Tony (2): Sollten Kinder mit einer autistischen Behinderung von Hausaufgaben befreit werden?“, 2000. Unter: www.aspiana.de/neben/aufgaben.htm vom 03.06.2004.

autea.de: Mit autistischen Störungen leben lernen. Unter: www.autea.de vom 04.06.2004.

Begemann, Ernst: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In: Eberwein, Hans, Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2002.

Benkmann, Rainer: Thüringen. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Ideen, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Luchterhand Verlag, Neuwied; Berlin, 1998.

Bleidick, Ulrich: Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Carl Marhold, Berlin, 1988.

Bönisch, André: Irgendwie farbig – Ein Buch auch für Geschwister und Freunde, Verlag Kleine Wege, Nordhausen, 2003.

Brauns, Axel: Buntschatten und Fledermäuse – Mein Leben in einer anderen Welt. Wilhelm Goldmann Verlag, München, 2004.

Bundessozialhilfegesetz (BSHG) Fassung vom 23.12.2003. Unter:
<http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/bshg/inhalt.html>. vom 13.08.2004.

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): Autismus im Europa von morgen – Vierter Europäischer Kongress – Kongressbericht (Auszüge), Hamburg, 1993.

Bundesverband (1) „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): High functioning Autismus und das Asperger Syndrom: Tagungsbericht vom 22. bis 24. Oktober 1999 in Köln, Köln, 2000.

Bundesverband (2) „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): autismus Zeitschrift 50/00, Hamburg.

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): Denkschrift – Zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg, 2001.

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): Autismus und Gesellschaft - Tagungsbericht der 10. Bundestagung, 2002.

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.)(1): Diagnose?- Autismus!- Was tun? – Schulische Förderung: Information des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“, 2003.

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.)(2): Hinweise zum Umgang mit und zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom und High-Functioning Autismus- Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirates des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“, 2003.

Demmer-Dieckmann, Irene; Struck, Benno (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2001.

Dietze, Lutz: Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihr Recht auf Besuch der allgemeinen Schule. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 1998.

Eberwein, Hans: Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1996.

Eberwein, Hans; Sasse, Ada: Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff, Luchterhand Verlag, Neuwied, 1998.

Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995.

Füssel, Hans-Peter: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ – Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen für eine integrative Pädagogik. In: Eberwein, Hans, Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2002.

Gelhausen-Kohlbeck, Ulrike: Offener Brief. Unter: www.tevweb.de/brief.htm vom 20.06.2004.

Gerland, Gunilla: Ein richtiger Mensch sein – Autismus – das Leben von der anderen Seite. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1998.

Gerner, Hannelore: Schulbildung. Unter: www.asperger-eltern.de/schule.htm. Vom 21.04.2004.

Grandin, Temple: Durch die gläserne Tür: Lebensbericht einer Autistin. Deutscher Taschenbuch-Verlag, München, 1994.

Grandin, Temple: Ich bin die Anthropologin auf dem Mars: Mein Leben als Autistin. Knaur Verlag, München, 1997.

GRUNDGESETZ (GG) für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.Mai 1949 (BGBl. I S. 1), zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes am 16.Juli 1998 (BGBl. I S. 1822). Unter: www.datenschutz-berlin.de/recht/e/gg/ vom 13.06.2004.

Günther, Waltraud: Sonderpädagogische Individualhilfen durch Kooperation. Eine empirische Analyse der Kooperationspraxis am Beispiel der Christophorus-Schule Freudenstadt. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 1995.

Häußler, Anne: Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. Unter: www.uni-leipzig.de/~gbpaed/artikel/haussler.htm (Artikel erschienen 1999). Ausdruck vom: 21.05.2004.

Häußler, Anne: TEACCH - ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2002.

Häußler, Anne: Förderung der sozialen Kompetenz auf der Basis des TEACCH-Ansatzes. In: Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“/vds (Hrsg.): Autismus macht Schule. Würzburg, 2003.

Häußler, Anne, u.a.: SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus – Erfahrungsbericht und Praxishilfen, verlag modernes lernen, Dortmund, 2003.

Henle, Kathrin; Funsch, Dr. Karin; Lang, Dr. Monika: Förderung von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen durch strukturiertes Unterrichten nach dem TEACCH-Ansatz. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8/2004. S. 369-379.

Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1998.

Hinz, Andreas: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2004,vds, S. 245-250.

Hübner, Peter: Schulpolitische und gesellschaftliche Probleme der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspolitik. Deutscher Studien Verlag, 1996.

Jorgensen, Ole Sylvester: Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität – Diagnostik und Heilungschancen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2002.

Kehrer, Hans E.: Autismus – Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte, Roland Asanger Verlag, Hamburg, 1995.

Kultusministerium Baden-Württemberg: Notengebung für behinderte Schüler – Nachteilsausgleiche. 2001.

Unter: www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation/V_53.pdf vom 02.07.2004.

Leppert, Tobias: Die Prinzipien der Strukturierung und Visualisierung in der Schule: Ein am TEACCH-Ansatz orientiertes Vorgehen. In: Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“/vds (Hrsg.): Autismus macht Schule. Würzburg, 2003.

Link, Erika: Eine Schule für alle? Schulische Integration in Nordrhein-Westfalen im historischen, pädagogischen, bildungspolitischen und juristischen Kontext. Peter Lang GmbH, Frankfurt a. M., 2000.

Maaß, Bernd: Schulbegleitung in Schleswig Holstein. In: Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“: autismus. Zeitschrift 50/00, Hamburg.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1999.

Menschen mit DS, Eltern & Freunde e.V.: Integrationshelfer im Schulbereich – Urteil des Bayerischen Verwaltungsgerichtshofes. Unter:

www.trisomie21.de/integrationshelfer_schule.html vom 22.05.2004.

Menschen mit DS, Eltern & Freunde e.V.: OVG-Urteil zur Integration behinderter Schüler: Sozialhilfeträger muss für Unterrichtsbegleiter aufkommen. Unter:

www.trisomie21.de/integrationshelfer_sozialhilfetraeger.html vom 22.05.2004.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein: Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bei Leistungsnachweisen vom 24.Juni 1997 – III 305-320.6071- (S. 434 NBI.MBWFK. Schl.-H..1997). Unter: www.schulrecht-sh.de/texte/n/nachteilsausgleich.htm vom 28.05.2004.

Mühl, Heinz: Erfahrungen zur kooperativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In: Mühl, Heinz, u.a.: Lernen unter einem Dach. Schulische Integration durch Kooperation. Lebenshilfe Verlag, Marburg, 1997.

Muth, Jakob: Integration von Behinderten - Über die Gemeinsamkeiten im Bildungswesen. Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft, Essen, 1986.

Muth, Jakob: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2002.

Jasmine Lee O'Neill: Autismus von Innen: Nachrichten aus einer verborgenen Welt. Huber-Verlag, Bern und Göttingen, 2001.

Oelsner, Wolfgang: Schulmodelle bei ambulanter Betreuung autistischer Kinder. In: Kaminski, Rumppler, Stoellger (Hrsg.): Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Tagungsbericht, Würzburg, 2000.

Peper, Jan; Seeberger, Jürgen: Probleme der Entwicklung von Sonderschulen zu Beratungs- und Förderzentren. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter, 1/2004, Psychosozial-Verlag.

Regionalverband Mittelfranken „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): Asperger-Autisten verstehen lernen: Eine Handreichung (nicht nur) für Pädagoginnen und Pädagogen ... mit praxiserprobten Lösungsansätzen. Emskirchen, 2002.

Remschmidt, Helmut (1): Autismus – Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen, Verlag C.H. Beck, München, 2000.

Remschmidt, Helmut (2): High functioning Autismus und das Asperger Syndrom. In: High-functioning-Autismus und das Asperger Syndrom. Tagungsbericht vom 22. bis 24. Oktober 1999 in Köln. Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.), Stade, 2000.

Remschmidt, Helmut (3): Das Asperger-Syndrom: Eine zu wenig bekannte Störung? In: www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?id=22954 vom 04.06.2004.

Remschmidt, H.; Hebebrand, J.: Das Asperger-Syndrom. Eine aktuelle Übersicht. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Verlag Hans Huber, Februar 2001, S. 59-69.

Rhode, Katja: Ich Igelkind: Botschaften aus einer autistischen Welt. Nymphenburger, München, 1999.

Riedel, Fritz: Unterricht über das Asperger-Syndrom. Unter: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/unterricht/Autismus.pdf vom 13.07.2004.

Rollet, B.; Kastner-Koller, U.: Der Aufbau der Bindung zwischen autistischen Kindern und ihren Bezugspersonen: Das Wiener Interaktions- und Kontakttrainings-

programm. In: Rollett, B.; Kastner-Koller, U.: Autismus – Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten, Urban & Fischer München, Jena, 2001.

Rumpler, Franz: Kinder mit Autismus brauchen Kompetenz in der pädagogischen Förderung. In: Kaminski, Rumpler, Stoellger (Hrsg.): Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Tagungsbericht, Würzburg, 2000.

Rumpler, Franz: Unterricht mit autistischen Kindern in einer eigenen Klasse: Das Projekt „Muschelkinder“. In: Schor, Bruno J.; Schweiggert, Alfons: Autismus – ein häufig verkanntes Problem. Auer Verlag, Donauwörth, 2001.

Rumpler, Franz: Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 3/2004. Vds Fachverband für Behindertenpädagogik, Würzburg.

Sander, Alfred: Das bisherige Konzept sonderpädagogischer schulischer Förderung in kritischer Sicht. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 1998.

Sander, Alfred: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2004, Vds, S. 240-244.

Sasse, Ada: Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der schulischen Integration (gemeinsamer Unterricht von Schüler/-innen mit und ohne Behinderung) vor dem Kontext der schulrechtlichen Veränderungen im Land Thüringen, 2003. Unter: www.gew-thueringen.de/bipopro/vortrag_sasse.pdf vom 24.06.2004.

Sassenroth, Martin: Sonderpädagogische Aufgabenfelder – Integration / Separation. In: Werning u. a.: Sonderpädagogik. Oldenbourg Verlag, München, 2002.

Schäfer, Susanne: Sterne, Äpfel und rundes Glas - Mein Leben mit Autismus. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2002.

Schirmer, Brita: Zur Schulsituation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom in der Bundesrepublik. Unter: www.forum-asperger.de/schule.htm vom 14.05.2004.

Schirmer, Brita: Pädagogik bei autistischer Behinderung. In: Kaminski, Rumpler, Stoellger (Hrsg.): Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Tagungsbericht, Würzburg, 2000.

Schöler, Jutta: Einzelintegration auch aus einer Sonderschule heraus – was ist derzeit möglich? In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 1998.

Schopler, Eric; Reichler, Robert J.; Lansing, Margret: Strategien der Entwicklungsförderung für Eltern, Pädagogen und Therapeuten. verlag modernes lernen, Dortmund, 1990.

Schor, Bruno J.; Schweiggert, Alfons: Autismus – ein häufig verkanntes Problem. Auer Verlag, Donauwörth, 2001.

Schumann, Brigitte: Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Band 1. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2003.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Schule in der Bundesrepublik Deutschland. Unter: www.kmk.org/doc/beschl/sopaed94.pdf vom 11.07.2004.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Unter: www.kmk.org/schul/home.htm vom 26.07.2004.

Selbsthilfegruppe Down-Syndrom Erfurt: Änderungsvorschläge der Selbsthilfegruppe Down-Syndrom, Erfurt, bei der Lebenshilfe Erfurt e. V., zu der Novellierung der Thüringer Schulgesetze. Unter: www.tevweb.de/thema10.htm

Sellin, Birger: ich will kein in mich mehr sein – botschaften aus einem autistischen kerker. Büchergilde Gutenberg, Frankfurt am Main, 1993.

Slotta, Ina: Autismus – Der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit. Verlag modernes lernen, Dortmund, 2002.

Sozialgesetzbuch - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Unter: http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb_8/ vom 14.08.2004.

Steindal, Kari: Das Asperger-Syndrom: Wie man Personen mit Asperger-Syndrom und autistische Personen mit hohem Entwicklungsniveau („high-functioning autism“) versteht und wie man ihnen hilft, Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.), Hamburg, 1997.

Sterr, Heinz: Strategien für den besseren Lernerfolg bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus. In: Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“/vds: Autismus macht Schule. Würzburg, 2003.

Thüringer Kultusministerium: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445), in der Fassung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238). Unter: www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_schulwesen/gesetze/schulg/schulg.htm vom 24.08.2004

Thüringer Kultusministerium: Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG) vom 21. Juli 1992 (GVBl. S. 356), in der Fassung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 233). Unter: www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_schulwesen/gesetze/fosg/fosg.htm vom 24.08.2004.

UNESCO: Die Salamanca Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse, 1994: Unter:

www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/unesco-salamanca.html. vom 30.07.2004.

Wiley, Liane H.: Ich bin Autistin, aber ich zeige es nicht: Leben mit dem Asperger-Syndrom. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 2003.

Williams, Donna: Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst: Erinnerungen an eine autistische Kindheit. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg, 1993.

Williams, Donna: Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern: Eine Autistin überwindet ihre Angst vor anderen Menschen. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 1994.

Zöller, Dietmar: Wenn ich mit euch reden könnte ... – Ein autistischer Junge beschreibt sein Leben. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1991.

11 Anlagen

Anlage 1

Diagnosekriterien des Asperger Syndroms von ICD-10 (Weltgesundheitsorganisation) 1993

- A. Es existiert keine klinisch bedeutsame allgemeine Verzögerung in der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder in der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose verlangt, dass bis zum Alter von zwei Jahren oder früher einzelne Worte gesprochen werden können, und dass bis zum Alter von drei Jahren oder früher kommunikative Redewendungen benutzt werden. Fähigkeiten zur Selbsthilfe, anpassungsfähiges Verhalten und Wissbegierde in Bezug auf das Umfeld sollten um das dritte Lebensjahr herum auf einem mit der normalen intellektuellen Entwicklung übereinstimmenden Niveau liegen. Dennoch können motorische Meilensteine etwas verzögert sein, und die motorische Unbeholfenheit ist die Regel (obwohl kein notwendiges diagnostisches Merkmal). Es bestehen häufig einzelne spezielle Fertigkeiten, die sich meist auf abnorme Beschäftigung beziehen, aber sie sind für die Diagnose nicht relevant.
- B. Qualitative Abnormitäten in der wechselseitigen sozialen Interaktion zeigen sich in mindestens zwei der folgenden Merkmale:
- a. Unvermögen, einen angemessenen Blickkontakt herzustellen und aufrechtzuerhalten, Mängel in Mimik und Körperhaltungen, Mängel in der Gestik zur Regulierung der sozialen Interaktion;
 - b. Unvermögen (in einer dem geistigen Alter entsprechenden oder trotz ausreichender Gelegenheiten), Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln, die das Teilen von Interessen, Aktivitäten und Emotionen betreffen;
 - c. Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit, die sich in einer unzulänglichen oder von der Norm abweichenden Reaktion auf die Emotionen anderer Menschen zeigt; oder der Mangel an Verhaltensmodulation gemäß dem sozialen Kontext; oder eine geringe Integration der sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltensweisen;
 - d. fehlender spontaner Wunsch, mit anderen Menschen Vergnügen, Interessen und Errungenschaften zu teilen (z.B. mangelndes Interesse, anderen

Menschen Gegenstände, die dem Betroffenen wichtig sind, herzubringen oder darauf hinzuweisen;

C. Der Betroffene legt ein ungewöhnlich starkes, sehr spezielles Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten an den Tag, die sich in mindestens einem der folgenden Bereiche manifestieren:

- a. einer konzentrierten Beschäftigung mit stereotypen und begrenzten Interessensmustern, die in Inhalt oder Gebiet abnorm sind; oder eine oder mehrere Interessen, die in ihrer Intensität und ihrer speziellen Natur, aber nicht in Inhalt oder Gebiet begrenzt sind;
- b. offenkundige zwanghafte Befolgung spezifischer, nonfunktionaler Routinen oder Rituale;
- c. stereotype und repetitive motorische Manierismen, die entweder das Flattern oder Drehen mit Händen oder Fingern oder komplexe Ganzkörperbewegungen mit einschließen;
- d. Beschäftigungen mit Teil-Objekten oder nonfunktionalen Elementen oder Spielmaterialien (wie den dazugehörigen Farben, dem Gefühl, das die Oberfläche vermittelt, oder dem Geräusch/der Vibration, das sie hervorrufen).
Doch kommt es seltener vor, dass diese Merkmale motorische Manierismen oder Beschäftigungen mit Teil-Objekten oder nonfunktionalen Elementen der Spielmaterialien einschließen.

D. Die Störung ist den anderen Varianten der tiefgreifenden Entwicklungsstörung nicht zuzuschreiben, wie: einfache Schizophrenie, schizotypische Störung, Zwangsstörung, anankastische Persönlichkeitsstörung, reaktive und enthemmte Bindungsstörungen der Kindheit.

Anlage 2

Diagnosekriterien für das Asperger Syndrom von DSM IV (1994)

A. Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, die sich in mindestens zwei der folgenden Bereiche manifestiert:

1. deutliche Beeinträchtigung bei vielfältigen nonverbalen Verhaltensweisen, wie dem In-die-Augen-Schauen, der Mimik, der Körpergesten, sowie der Gesten zum Regulieren der sozialen Interaktionen
2. Unvermögen, dem Entwicklungsniveau entsprechend Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln
3. mangelnder spontaner Wunsch, mit anderen Vergnügen, Interessen oder Errungenschaften zu teilen (z.B. macht der Betroffene keine Anstalten, Gegenstände seines Interesses anderen Menschen zu zeigen, ihnen zu bringen oder darauf hinzuweisen)
4. fehlende soziale oder emotionale Gegenseitigkeit

B. Begrenzte repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten, die sich in mindestens einem der folgenden Merkmale zeigen:

1. konzentrierte Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessensmuster, die entweder in ihrer Intensität oder durch ihr Gebiet abnorm sind
 2. offenbar sture Befolgung spezifischer, nonfunktionaler Routinen und Rituale
 3. stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. das Schnippen oder Drehen der Finger oder komplexe Bewegungen mit dem ganze Körper)
 4. anhaltende Beschäftigung mit einzelnen Teilstücken oder Gegenständen
- C. Die Störung verursacht bedeutende Beeinträchtigungen auf sozialem, beruflichem oder auf einem anderen wichtigen Gebiet.
- D. Es existiert keine klinisch bedeutsame allgemeine Sprachverzögerung (z.B. spricht der Betroffene im Alter von zwei Jahren einzelne Worte und benutzt im Alter von drei Jahren kommunikative Redewendungen).
- E. Es existiert keine klinisch bedeutsame Verzögerung in der kognitiven Entwicklung oder in der Entwicklung altersgemäßer Fähigkeiten zur Selbsthilfe, im anpassungsfähigen Verhalten (anders als in der sozialen Interaktion) und bei der Wissbegierde in Bezug auf das Umfeld in der Kindheit.
- F. Die Kriterien stimmen nicht mit denen einer weiteren spezifischen tiefgreifenden Entwicklungsstörung oder der Schizophrenie überein.

www.aspiana.de/neben/dsmiv.htm

20.07.2004

Anlage 3

Diagnosekriterien für das Asperger Syndrom von Gillberg und Gillberg (1989)

1. Soziale Beeinträchtigung (extreme Ichbezogenheit)
(mindestens zwei der folgenden Merkmale):
 - a. Unfähigkeit, mit Gleichaltrigen zu interagieren

- b. mangelnder Wunsch, mit Gleichaltrigen zu interagieren
- c. mangelndes Verständnis für soziale Signale
- d. sozial und emotional unangemessenes Verhalten

2. Eingeengte Interessen

(mindestens eines der folgenden Merkmale):

- a. Ausschluss anderer Aktivitäten
- b. repetitives Befolgen der Aktivität
- c. mehr Routine als Bedeutung

3. Repetitive Routinen

(mindestens eines der folgenden Merkmale):

- a. für sich selbst, in Bezug auf bestimmte Lebensaspekte
- b. für andere

4. Rede- und Sprachbesonderheiten

(mindestens drei der folgenden Merkmale):

- a. (verzögerte Entwicklung)
- b. (oberflächlich gesehen) perfekter sprachlicher Ausdruck
- c. formelle, pedantische Sprache
- d. seltsame Sprachmelodie, "fremder" Akzent, eigenartige Stimmmerkmale
- e. beeinträchtigttes Verständnis, einschließlich Fehlinterpretationen von wörtlichen/implizierten Bedeutungen

5. Nonverbale Kommunikationsprobleme
(mindestens eines der folgenden Merkmale):

- a. begrenzte Gestik
- b. unbeholfene/linkische Körpersprache
- c. begrenzte Mimik
- d. unangemessener Ausdruck
- e. eigenartig starrer Blick

6. Motorische Unbeholfenheit

- a. Mangelnde Leistung bei Untersuchung der neurologischen Entwicklung

www.aspiana.de/neben/gillberg.htm

04.06.2004

Anlage 4

Diagnosekriterien für das Asperger Syndrom von Szatmari, Bremner und Nagy (1989)

1. Einsam
(mindestens zwei der folgenden Merkmale)

- hat keine engen Freunde
- meidet andere Menschen
- hat kein Interesse am Schließen von Freundschaften
- ist ein Einzelgänger

2. Beeinträchtigte soziale Interaktion
(mindestens eines der folgenden Merkmale)

- nähert sich anderen Menschen nur an, wenn es um die eigenen Bedürfnisse geht
- hat eine ungeschickte Art der Annäherung
- zeigt einseitige Reaktionen auf Gleichaltrige
- hat Schwierigkeiten, die Gefühle anderer zu spüren
- steht den Gefühlen anderer gleichgültig gegenüber

3. Beeinträchtigte nonverbale Kommunikation
(mindestens eines der folgenden Merkmale)

- begrenzte Mimik
- ist unfähig, aus der Mimik eines anderen Kindes eine Emotion herauszulesen
- ist unfähig, Botschaften mit den Augen zu geben
- schaut andere Menschen nicht an
- nimmt nicht die Hände zu Hilfe, um sich Ausdruck zu verleihen
- hat eine ausufernde und unbeholfene Gestik
- kommt anderen Menschen zu nahe

4. Sonderbare Redeweise
(mindestens zwei der folgenden Merkmale)

- abnormale Modulation

- spricht zuviel
- spricht zuwenig
- mangelnde Kohäsion im Gespräch
- idiosynkratischer Wortgebrauch
- repetitive Sprachmuster

5. Entspricht nicht den DSM-IV-Kriterien für eine autistische Störung

www.aspiana.de/neben/szatmari.htm

04.06.2004

Anlage 5

Andrè Bönisch: Irgendwie farbig. Ein Buch auch für Geschwister und Freunde

Textabdruck:

„Autistische Menschen können auch sehr starke Gefühle haben. Sie bekommen das Gefühl, Supermann zu sein, und dass ihre Träume in Erfüllung gehen. Sie können eine graue Wand anstarrten und sie durch ihre Gefühle anfangen, interessant zu finden. Wenn man sie dann anspricht, kann es für sie sehr nervend und störend sein.

Manche autistische Menschen können sich den anderen nicht anpassen, weil sie sich nicht konzentrieren können oder durch irgendetwas abgelenkt sind oder weil sie es einfach nicht schaffen.

Asperger-Leute bemerken oft nicht, wenn es den anderen schlecht geht, weil sie oft von sich ausgehen und sich nicht in die Lage der anderen versetzen. Oder Gesichtsausdrücke nicht verstehen und nicht darauf achten.

Asperger-Menschen bemerken oft Situationen nicht, weil sie mit anderen Dingen beschäftigt sind, die sie ablenken oder weil es ihnen egal ist.

Asperger-Menschen haben manchmal schlechte Essmanieren, weil sie sich nicht von außen sehen und nicht daran denken.

Autistische Menschen mögen Farben, besonders die mit großen Farbflächen, weil man sie auf den ersten Blick leuchten sieht und man sie viel besser abtasten kann, als kleine farbige Gegenstände.

Autistische Menschen ordnen manchmal viel, da fühlen sie sich wohler und ruhiger, liegt etwas an der falschen Stelle, dann macht es sie nervös. Bei Unordnung kann das Gehirn mehr gereizt sein und Kopfschmerzen verursachen.

Autistische Menschen haben oft vor Hunden Angst, weil der Urinstinkt bei ihnen durchkommt. Sie haben auch von anderen Dingen Angst, weil sie manchmal nicht einschätzen können, ob es etwas Schlimmes ist oder nicht.

Manche autistische Menschen haben nicht altersgemäße Interessen, weil sie mit ihren Interessen so beschäftigt sind.

Autistische Menschen können andere Interessen haben, weil sie sich für Dinge interessieren, für die sich selten einer interessiert und weil sie ihre Sachen interessanter finden und besser zurechtkommen damit.

Da autistische Menschen über mehr Dinge nachdenken und mehr Fantasie haben, fallen ihnen bestimmte Experimente ein.

Autistische Menschen spielen anders als gewöhnlich, weil sie ihre eigenen Fantasie haben und ihre eigenen Spielregeln spannender finden als die richtigen Spielregeln.

Der Asperger-Mensch bemerkt den Beginn des Unterrichts nicht, weil er sich die nächste Pause vorstellt und den Feierabend.

Der Asperger-Mensch stört im Unterricht, weil er Vorbilder hat, wie zum Beispiel, der Mann von „Cobra 11“: Er versetzt sich hinein und spielt es nach. Er ist so vertieft und merkt nicht, dass er stört.

Autistische Menschen schaukeln gern, weil sie auf der Schaukel Sicherheit und Gemütlichkeit finden.

Autistischen Menschen fällt es schwer, Gefahren einzuschätzen, weil sie nicht genügend nachdenken oder weil sie nicht verstehen, warum es gefährlich sein soll. Im Straßenverkehr können sie bewegliche Fahrzeuge und stehende Fahrzeuge nicht unterscheiden.

Lärm kann für autistische Menschen besonders schlimm sein, weil sie denken können, ‚Da ist was Schlimmes‘ und Angst bekommen oder es ihnen sehr weh tut.

Autistische Menschen können auffallen, weil sie ungewöhnliche Bewegungen machen, die sie brauchen, um Sicherheit zu fühlen oder weil sie es nicht steuern können.

Manche Asperger-Leute erschrecken sich vor Gegenständen und Geräuschen, weil sie am Anfang gar nicht erkennen, ob es etwas Schlimmes ist, wovor sie Angst haben.

Autistische Menschen soll man im Kreis mit einschließen, weil sie alleine nicht so viel erleben. Manche haben nicht so den Mut und sind schüchtern.

Autistischen Menschen muss bei manchen Dingen geholfen werden, weil sie selten allein weggehen und Zusammenhänge, wie zum Beispiel Busabfahrten oder Straßenbahnfahrzeiten nicht verstehen.

Autistischen Menschen muss man erklären, weil sie nicht so gut die Zusammenhänge, was man womit machen kann oder welches Gerät für was zuständig ist, verstehen.

Autistische Menschen können Aufgaben besser erfüllen, wenn sie einen Plan haben. Es geht dann schneller, weil sie nicht soviel überlegen müssen und nichts vergessen. Asperger-Menschen können sich manche Dinge nicht so gut merken.

Der Asperger-Mensch ist sehr traurig, weil er irgendetwas gehört, gesehen oder etwas Schlechtes gedacht hatte. Er kann Hilfe suchen und darüber erzählen. Vielleicht geht es ihm dann besser, weil er viele Sachen viel schlimmer auffasst, als sie sind oder etwas nur nicht versteht. Das kommt auch durch die Wahrnehmungsstörung.

Ist der Asperger-Mensch wegen etwas sehr traurig, kann ihm geholfen werden, wenn er den Mut hat, alles zu erzählen. Aber manche Asperger-Menschen haben ihn nicht, reden 'drumherum, ungenau oder nur bildlich.“

(Bönisch, 2003)

Anlage 6

Die Salamanca Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse

Mit der Bekräftigung des Rechts jedes Menschen auf Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert ist, und mit der Erneuerung des Versprechens der Weltgemeinschaft auf der Weltkonferenz 1990 "Bildung für Alle", dass dieses Recht unabhängig von individuellen Unterschieden zu sichern ist,

Mit dem Hinweis auf mehrere Deklarationen der Vereinten Nationen, die in den Standardregeln der Vereinten Nationen von 1993 zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung gipfeln, durch die Staaten dazu aufgefordert werden, sicherzustellen, dass die Erziehung von Personen mit Behinderung ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems sein soll,

Mit der wohlwollenden Erkenntnis, dass sich Regierungen, Interessenvertreter, Gemeinden und Elterngruppen sowie im besonderen Organisationen von Menschen mit Behinderung dafür einsetzen, dass der Zugang zu Bildung für jene mit besonderen Bedürfnissen erleichtert wird, die immer noch nicht erfasst sind; *in Anerkennung* der aktiven Teilnahme hochrangiger Repräsentanten vieler Regierungen, spezialisierter Ämter und zwischenstaatlicher Organisationen an dieser Weltkonferenz als Beleg für dieses Engagement,

1. Bekräftigen wir, die Delegierten zur Weltkonferenz über die Pädagogik für besondere Bedürfnisse, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertreten und hier in Salamanca, Spanien, von 7.-10. Juni 1994 versammelt sind, hiermit unsere Verpflichtung zur Bildung für Alle. Wir anerkennen die Notwendigkeit und

Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. Außerdem befürworten wir hiermit den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Mögen Regierungen und Organisationen von der Gesinnung seiner Bestimmungen und Empfehlungen geleitet sein.

2. Wir glauben und erklären,

- . dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- . dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- . dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- . dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- . dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.

3. Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe:

- . höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können,
- . auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, außer es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun,
- . Pilotprojekte zu entwickeln und den Austausch mit anderen Ländern, die Erfahrung mit integrativen Schulen haben, zu ermutigen,
- . dezentrale Strukturen zu entwickeln, die Mitwirkung ermöglichen und mit denen die pädagogische Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen geplant, beobachtet und beurteilt werden kann,
- . die Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen von Menschen mit Behinderung an Planungs- und Entscheidungsprozessen in Bezug auf Maßnahmen für besondere Bedürfnisse zu ermutigen und zu ermöglichen,
- . größere Anstrengungen für Früherkennung und -förderung sowie für berufliche Aspekte integrativer Bildung zu unternehmen,
- . im Zusammenhang mit systemischen Veränderungen sicherzustellen, dass in der LehrerInnenbildung, sowohl der Aus- als auch der Fortbildung, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden.

4. Wir fordern die internationale Gemeinschaft auf; im besonderen appellieren wir an:

Regierungen mit Programmen zur internationalen Zusammenarbeit und internationalen Finanzierungsstellen, im besonderen die Sponsoren der Weltkonferenz für "Bildung für Alle", die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), den Kinderfonds der Vereinten Nationen (UNICEF), das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) sowie die Weltbank:

- den Ansatz integrativer Schulen zu befürworten und die Entwicklung einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse als einen unerlässlichen Bestandteil aller Bildungsprogramme zu unterstützen;
- die Vereinten Nationen und ihre speziellen Vertretungen, im besonderen die Internationale Arbeitsorganisation (ILO), die Weltgesundheitsorganisation (WHO), die UNESCO und die UNICEF:
- ihre Beiträge zur technischen Zusammenarbeit zu verstärken; ebenso ihre Zusammenarbeit und netzwerkorientierte Arbeit zu bekräftigen, um eine effektivere Unterstützung bei der erweiterten und integrierten Bereitstellung besonderer Fördermaßnahmen zu erreichen;
- nichtstaatliche Organisationen, die mit Programmen und Dienstleistungen auf Länderebene befasst sind:
- ihre Zusammenarbeit mit den offiziellen staatlichen Stellen zu verstärken und ihre wachsende Beteiligung an Planung, Einführung und Beurteilung integrativer Maßnahmen für besondere pädagogische Bedürfnisse zu intensivieren;
- die UNESCO, als Vertretung der Vereinten Nationen für Pädagogik:
- sicher zu stellen, dass die Pädagogik für besondere Bedürfnisse einen Teil jeder Diskussion darstellt, die in verschiedenen Gremien Bildung für alle behandelt,
- die Unterstützung durch Lehrer- und Lehrerinnenorganisationen insofern zu mobilisieren, als LehrerInnenbildung in bezug auf die Förderung besonderer Bedürfnisse erweitert werden soll,
- die akademische Gemeinschaft zur Forschung und zur netzwerkorientierten Arbeit anzuregen sowie regionale Zentren für Information und Dokumentation einzurichten; außerdem als Koordinationsstelle für solche Aktivitäten zu dienen und für die Verbreitung spezieller Ergebnisse und Fortschritte, die auf Länderebene als Folge dieser Erklärung erreicht wurden, zu sorgen;
- bei der Gestaltung des nächsten mittelfristigen Plans (1996-2002) im Rahmen eines erweitertes Programms für integrative Schulen und für Programme, die Gemeindeunterstützung zum Inhalt haben, finanzielle Mittel zu schaffen. Dies würde die Durchführung von Pilotprojekten ermöglichen, die neue Ansätze zur Verbreitung vorzeigen; Kriterien zu entwickeln in Bezug auf das Bedürfnis nach und die Bereitstellung von besonderen Fördermaßnahmen.

5. Schließlich sprechen wir der spanischen Regierung und der UNESCO unsere Wertschätzung für die Organisation der Konferenz aus, und wir bitten sie dringend, keinen Aufwand zu scheuen, diese Erklärung und den begleitenden Aktionsrahmen der Aufmerksamkeit der Weltgemeinschaft nahe zu bringen, besonders bei so wichtigen Versammlungen wie dem Weltgipfel für Soziale Entwicklung (Kopenhagen, 1995) und der Weltfrauenkonferenz (Beijing, 1995).

Durch Abstimmung angenommen in Salamanca, Spanien, am 10. Juni 1994.

www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/unesco-salamanca.html

Anlage 7

Änderungsvorschläge der Selbsthilfegruppe Down-Syndrom, Erfurt, bei der Lebenshilfe Erfurt e. V., zu der Novellierung der Thüringer Schulgesetze

**Als betroffene Eltern plädieren wir für eine gesetzliche Verankerung der schulischen Integration in allen Schularten als Regelfall.
Wir empfinden die Aussonderung unserer Kinder in Sondereinrichtungen, spätestens mit der Einschulung, als schlimme Diskriminierung.**

Durch die aussondernde Beschulung wird unseren Kindern der Zugang zu bestimmten Lernangeboten einfach verweigert. Sie werden zudem aus ihrem bis dahin gewohnten Lebensumfeld herausgerissen und separiert. Speziell Kinder mit Down-Syndrom lernen aber unwahrscheinlich viel durch das Vorbild der nichtbehinderten Kinder.

Da mit schulischer Integration gleichzeitig die soziale Integration und die gleichberechtigte Teilhabe (Art. 3 GG) der Kinder in ihrem Wohnumfeld (z. B. im Hort, in Vereinen, Gruppen, in der Kirche, beim Einkaufen, bei Dorffesten, bei Kindergeburtstagen) verbunden ist, wird auch diese unseren Kindern durch aussondernde Beschulung von vornherein vorenthalten.

Unsere Kinder werden somit unweigerlich zu Außenseitern!

Leider stimmt die These:

"Die Bundesrepublik Deutschland verfügt -wie kaum ein anderer Staat- über ein voll ausgebautes Versorgungssystem für behinderte Mitmenschen, das sie allerdings auch von "der Wiege bis zur Bahre" isolieren kann." (Erika Schuchardt, Integrative Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; in Hans Eberwein, Sabine Knauer, Integrationspädagogik, Weinheim und Basel, 6. Auflage 2002, S. 264 (268))

Frau Schuchardt fuhrt aaO weiter zutreffend aus:

"Soziale Integration von Menschen mit Behinderung ist mehr als die Schaffung von Voraussetzungen im Sinne von Gesetzen zur medizinischen, schulischen und beruflichen Förderung (Versorgung bzw. Integration). Solche Regelungen implizieren - vom Gesetzgeber keineswegs beabsichtigt - die Gefahr einer Entsorgung der Gesellschaft von ihren behinderten Mitbürgern als ausgemusterte Abfallprodukte. Damit stellt sich verstärkt die Schlüsselfrage nach der tatsächlichen sozialen Integration als Zukunftsaufgabe für Menschen mit und ohne Behinderung,.....!"

Wir betroffene Eltern wünschen uns nichts sehnlicher, als dass diese Zukunftsaufgabe endlich angepackt wird! Mögen dies auch die politisch Verantwortlichen in Thüringen endlich als ihre Aufgabe erkennen. Mit deren Bewältigung ist ganz besonders in der Schule zu beginnen, in der man bekanntlich für das Leben lernt.

Hier unsere Vorschläge für ein geändertes Thüringer Schulrecht:

- gesetzliche Verankerung des Vorranges der integrativen Beschulung gegenüber der aussondernden Beschulung von behinderten Kindern im ThürSchG und nicht im ThürFSG.
- gesetzliche Verpflichtung des Freistaates Thüringen in Zusammenarbeit mit den zu ständigen Schulbehörden zur Schaffung der Rahmenbedingungen

Neufassung des § 3 ThürSchulG wie folgt:

§3

(1) Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden wohnortnah gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet.

(2) Dies gilt ausnahmsweise nicht, sofern die gesetzlichen Vertreter eine anderweitige Beschulung ihres Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf fordern oder im Einzelfall eine integrative Beschulung nicht möglich ist.

(3) Neben den Integrationsschulen bleibt die Förderschule als Angebotsschule gem. § 3 Abs.2 für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen.

(4) Um den Eltern das Wahlrecht zu ermöglichen, werden Orientierung, Information und individuelle Beratung als schul- und schulartneutrale Serviceleistungen gesichert.

(5) Der Freistaat Thüringen stellt die für den gemeinsamen Unterricht gem. § 3 Abs.1 erforderlichen räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen zur Verfügung.

Begründung: Der gemeinsame Unterricht ist nicht nur eine Angelegenheit der Förderschulen sondern vorrangig eine Angelegenheit der allgemein bildenden Schulen. Er muss folglich im ThürSchG geregelt werden. Dadurch wird auch die Bedeutung der Verantwortung der allgemeinen Schule für alle Kinder unterstrichen. Damit der Vorrang der integrativen Beschulung nicht nur "auf dem Papier" steht, sondern schulische Wirklichkeit werden kann, bedarf es einer gesetzlich angeordneten Pflicht der Schulbehörden, die Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht zu realisieren.

- gesetzliche Zuweisung von Landesmitteln pro Schüler mit Behinderung und Jahr an die Schulträger, allerdings zweckgebunden, um die Rahmenbedingungen für Integration an der jeweiligen integrationswilligen Schule schaffen bzw. verbessern zu können.

- Bereitstellung von Haushaltsmitteln zur Schaffung eines Sonderschullehrerpools, aus dem Sonderschullehrer an die jeweiligen Integrationsschulen entsandt werden können. (An der Bildung dieses Pools könnten sich neben dem Freistaat Thüringen auch private Schulträger beteiligen)

Unter: www.tevwev.de/thema10.htm

Anlage 8

Sehr geehrte Eltern!

Mein Name ist Kathrin Köllner. Ich arbeite als Lehrerin an der Finneck-Schule Rastenberg Schulstandort Buttstädt. Zurzeit studiere ich nebenberuflich an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt Sonderpädagogik. Meine Examensarbeit soll sich mit dem Thema einer angemessenen Unterrichtsarbeit mit Schülern, bei denen das Asperger-Syndrom diagnostiziert wurde, beschäftigen. Ein Ziel ist es, Kriterien zu entwickeln, die notwendig sind, um ein Kind bzw. Jugendlichen mit Asperger-Störung im Unterricht optimal fördern zu können. Dazu ist mir die Meinung der Betroffenen selbst sehr wichtig.

Zielgruppe: Eltern bzw. Betreuer von Kindern oder Jugendlichen mit der Diagnose Asperger-Syndrom

Wenn Sie mich bei meiner wissenschaftlichen Arbeit unterstützen möchten, füllen Sie Bitte diesen Fragebogen, soweit Ihnen das möglich ist, aus. Für Ihre Unterstützung wäre ich sehr dankbar.

Die Befragung ist absolut anonym und vor allem freiwillig.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen in einen Umschlag (ohne Absender) und geben diesen entweder wieder in Ihrem Regionalverband ab oder senden ihn an mich persönlich. Sie können ihn auch per Fax schicken (03 63 77/8 36 35)

Wenn Sie daran interessiert sind, würde ich auch gern persönlich mit Ihnen ins Gespräch über die Beschulung Ihres Kindes kommen. Wenn Sie dies auch möchten, können Sie mich kontaktieren über

Kathrin Köllner

Am Burghain 9a

99636 Rastenberg

Tel. 03 63 77/8 36 34

e-mail: r.koellner@freenet.de

Mit freundlichen Grüßen

BITTE Bundesland nennen: _____

Kathrin Köllner

Anlage 9

Fragebogen

Angaben zum/zur SchülerIn bzw. zukünftigen/er SchülerIn:

Alter: _____

Geschlecht: männlich weiblich

In welchem Lebensjahr wurde die Diagnose Asperger gestellt:

Es gibt noch keine Diagnose

Angaben zur derzeitigen Beschulung:

1. Er/Sie besucht zurzeit

- den Kindergarten
- den integrativen Kindergarten
- die Vorschuleinrichtung einer Schule für Menschen mit geistiger Behinderung
- eine Grundschule in der _____ Klasse
- eine Regelschule in der _____ Klasse
- eine Förderschule für Lernbehinderte in der _____ Klasse
- eine Förderschule für Menschen mit geistiger Behinderung im _____
Schuljahr mit Integration in GS/RS ohne Integration in
GS/RS
- ein Gymnasium in der _____ Klasse

- eine andere Schulart (bitte benennen)
-

2. Sind die Lehrer/innen oder Erzieher/innen über die Diagnose Asperger informiert?

- ja
- nein
- weiß ich nicht

3. Sind die Pädagogen geschult für den Umgang mit Asperger-Autisten (durch Weiterbildungen, Informationsveranstaltungen u.ä.)

- ja
- nein
- weiß ich nicht

Wenn ja: Wenden sie die TEACCH-Methode an?

- ja
- nein
- weiß ich nicht

4. Mein Sohn/meine Tochter wird in der Schule/im Kindergarten begleitet/betreut

- von niemandem
 - von einem Zivildienstleistenden
 - von einem Sonderpädagogen
 - von einer anderen Person (bitte unten kurz erläutern)
-
-

5. Mein Sohn/meine Tochter besucht in der Schule

- alle Unterrichtsstunden
 - nicht alle Stunden (bitte kurz erläutern, welche)
-
-

- wird in Kleingruppen oder einzeln gefördert (besonders für Kindergarten)

6. Er/Sie darf in der Schule Klassenarbeiten mit dem Computer schreiben.

- ja, immer
- ja, bei einigen Lehrern
- nein, aber es wäre notwendig
- das ist nicht notwendig

7. Welchen anderen Nachteilsausgleich hat Ihr Kind? (z. B. keine Benotung in bestimmten Fächern, muss nicht alle Übungen im Sportunterricht ausführen o. ä.)

8. Mit der Beschulung/Erziehung sind wir als Eltern/Betreuer (bitte ankreuzen)

sehr zufrieden

unzufrieden

1

2

3

4

9. Mein Sohn/meine Tochter erhält sonderpädagogische Förderung oder andere Therapien während seiner Schulzeit/Kindergartenzeit.

- ja (bitte die Fragen 10/11 beantworten)
- nein

10. Welcher Art und Umfang ist die Sonderpädagogische Förderung?

11. Welche Therapien bekommt er/sie in seiner Einrichtung?

12. Würden Sie für Ihr Kind wieder die gleiche Schulart auswählen?

- ja
- nein

13. Wie würden Sie sich die optimale Schule für Ihr Kind vorstellen?

Bitte kurz beschreiben!

Anlage 10

BSHG § 39 Personenkreis und Aufgaben

(1) Personen, die durch eine Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind, ist Eingliederungshilfe zu gewähren, wenn und solange nach der Besonderheit des Einzelfalles, vor allem nach Art oder Schwere der Behinderung, Aussicht besteht, dass die Aufgabe der Eingliederungshilfe erfüllt werden kann. Personen mit einer anderen körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung kann Eingliederungshilfe gewährt werden.

BSHG § 40 Leistungen der Eingliederungshilfe

(1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind vor allem

4. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, vor allem im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt.

BSHG § 72

(1) Personen, bei denen besondere Lebensverhältnisse mit sozialen Schwierigkeiten verbunden sind, ist Hilfe zur Überwindung dieser Schwierigkeiten zu gewähren, wenn sie aus eigener Kraft hierzu nicht fähig sind. Soweit der Hilfebedarf durch Leistungen nach anderen Bestimmungen dieses Gesetzes oder nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe) gedeckt wird, gehen diese der Hilfe nach Satz 1 vor.

(2) Die Hilfe umfasst alle Maßnahmen, die notwendig sind, um die Schwierigkeiten abzuwenden, zu beseitigen, zu mildern oder ihre Verschlimmerung zu verhüten, vor allem Beratung und persönliche Betreuung für den Hilfesuchenden und seine Angehörigen, Hilfen zur Ausbildung, Erlangung und Sicherung eines Arbeitsplatzes sowie Maßnahmen bei der Erhaltung und Beschaffung einer Wohnung. Zur Durchführung der erforderlichen Maßnahmen ist in geeigneten Fällen ein Gesamtplan zu erstellen.

(3) Die Hilfe wird ohne Rücksicht auf Einkommen und Vermögen gewährt, soweit im Einzelfalle persönliche Hilfe erforderlich ist; im übrigen ist Einkommen und Vermögen der in §

28 genannten Personen nicht zu berücksichtigen sowie von der Inanspruchnahme nach bürgerlichem Recht Unterhaltspflichtiger abzusehen, soweit dies den Erfolg der Hilfe gefährden würde.

(4) Die Träger der Sozialhilfe sollen mit den Vereinigungen, die sich die gleichen Aufgaben zum Ziel gesetzt haben, und mit den sonst beteiligten Stellen zusammenarbeiten und darauf hinwirken, dass sich die Sozialhilfe und die Tätigkeit dieser Vereinigungen und Stellen wirksam ergänzen. (BSHG, 2003)

Anlage 11

SGB 8 § 27 Hilfe zur Erziehung

(1) Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.

(2) Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden.

(3) Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. Sie soll bei Bedarf Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Abs. 2 einschließen.

SGB 8 § 35 Intensive sonderpädagogische Einzelbetreuung

Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung soll Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen. Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen.

Wie bereite ich mich als Lehrer/in auf meine/n Schüler/in mit Asperger-Syndrom vor?

1. Lernen Sie den Schüler und seine Eltern vor dem ersten Unterrichtstag kennen!
2. Informieren Sie sich über das Asperger-Syndrom! Besonders empfehlenswert sind alle Broschüren der Bundesvereinigung „Hilfe für das autistische Kind“ sowie das Buch von Tony Attwood „Das Asperger-Syndrom – Ein Ratgeber für Eltern“.
3. Zeigen Sie dem Schüler seine zukünftige Schule, seinen Klassenraum, evt. schon seinen Sitzplatz! Zeigen Sie ihm auch, wo die Toiletten sind und eventuell weitere Unterrichtsräume!
4. Stellen Sie sicher, dass der Schüler in jedem Raum möglichst denselben Sitzplatz haben kann (z. B. erste Reihe vor dem Lehrer)!
5. Informieren Sie **alle** Kollegen der Schule über die Beeinträchtigung Ihres neuen Schülers! So können sie angemessener reagieren.
6. Versuchen Sie, für den Schüler eine kleine Rückzugsmöglichkeit zu organisieren (eine Ecke im Klassenraum, ein kleiner Nebenraum, im Büro bei der Sekretärin o. ä.)!
7. Schauen Sie sich Ihren Klassenraum kritisch an, ob er eventuell zu viele optische Reize bietet! Reduzieren Sie die ausgestellten Bilder, das Material sollte in verschlossenen Schränken liegen (abhängen mit Tüchern genügt auch).
8. Bereiten Sie die Klassenkameraden einfühlsam auf den neuen Schüler vor! Dazu gibt es bereits vorbereitete Unterrichtsentwürfe, die sie modifizieren können. Vielleicht finden sich Kinder, die bereit sind, sich etwas intensiver um den Neuen zu kümmern.
9. Informieren Sie auch die Eltern der Mitschüler! So vermeiden Sie, dass Sie ständig angesprochen werden, warum der neue Schüler so viele Dinge darf, die andere Schüler nicht dürfen.
10. Fragen Sie die Eltern des Asperger-Kindes nach bisher erhaltenen Nachteilsausgleichen und informieren Sie sich darüber, welche Nachteilsausgleiche es gibt!
11. Erkundigen Sie sich, ob ein Schulbegleiter das Kind betreut! Machen Sie sich mit der Person bekannt und sehen Sie sie nicht als „Störfaktor“ in Ihrem Unterricht an!
12. Falls gerade ein Schulbegleiter beantragt wurde, unterstützen Sie die Eltern bei ihren Behördengängen indem Sie deutlich machen, wie notwendig eine Schulbegleitung für den reibungslosen Ablauf Ihres Unterrichtes ist!
13. Informieren Sie sich über die Spezialinteressen des Schülers! Besorgen Sie Bücher zu seinem Thema und informieren sich im Internet, damit sie mitreden können.
14. Wenn es möglich ist, informieren Sie sich über die TEACCH-Methode und das Kontakt- und Interaktionstraining! Sie werden Ihnen eine wertvolle Hilfe für den Umgang mit Ihrem neuen Schüler sein.
15. Vermeiden Sie es, gleich zu Beginn Wandertage oder Klassenfahrten zu organisieren! Der Schüler muss sich erst einmal an den normalen Rhythmus der Schule gewöhnen.
16. Freuen Sie sich auf ein besonderes Kind, dass Sie an Ihre Grenzen bringen aber auch Ihren Unterricht bereichern wird!
17. Wenn Sie alle diese Hinweise beachten, werden Sie sich gut vor-bereitet fühlen. Das heißt nicht, dass nun alles wie von selbst geht, aber ein guter Start ist Ihnen sicher!

Therapiebezeichnung	Wie viele Stunden pro Woche?