

„Manche Autisten verleben still, in sich gekehrt, ihre Tage, andere toben herum, weil ihnen die Welt durch den Kopf rennt. Manche Autisten lernen es nie, sich richtig zu bedanken, anderen kommen diese Floskeln so trefflich über die Lippen, dass der Eindruck entsteht, sie verstünden, was ihnen da herausrutscht. Manche Autisten lachen gerne und plappern viel, andere sind eher sachlich und einsilbig. Manche Autisten verzweifeln an trübsinnigen Gedanken, andere haben ihre Zelte auf der heiteren Seite des Lebens aufgeschlagen.
Das Leben im Autismus ist eine miserable Vorbereitung für das Leben in einer Welt ohne Autismus. Die Höflichkeit hat viele Näpfcchen aufgestellt, in die man treten kann. Autisten sind Meister darin, keines auszulassen“ (Brauns 2004, 9).

Axel Brauns gewährt als Betroffener Einblicke in die Perspektive eines Menschen mit Asperger Autismus.

Hans Asperger beschrieb 1944 erstmalig Kinder mit Asperger-Syndrom. Er beschreibt ihre früh auffallende Kontakt- und Kommunikationsstörung, besonders schöpferische Sprache, durch innere Ablenkung geprägte Aufmerksamkeitsstörung und ungeschickte Motorik.

1. Merkmale von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom

Diagnostische Kriterien für das Asperger-Syndrom nach ICD-10 und DSM-IV

ICD 10	DSM-IV
Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktionen.	Qualitative Beeinträchtigungen der sozialen Interaktionen in mehreren (mind. 2) Bereichen: z. B. bei nonverbalem Verhalten, in der Beziehung zu Gleichaltrigen, in der emotionalen Resonanz.
	Klinisch bedeutsame Beeinträchtigungen in sozialen Funktionsbereichen.
Keine Sprachentwicklungsverzögerung oder Verzögerung der sozialen Entwicklung. Die Diagnose erfordert, dass einzelne Laute im 2. Lebensjahr oder früher benutzt werden.	
Ungewöhnliche und sehr ausgeprägte umschriebene Interessen (ausgestanzte Sonderinteressen) und stereotype Verhaltensmuster.	Beschränkte repetitive und stereotype Verhaltensmuster (z. B. in den Interessen, Gewohnheiten oder der Motorik).

Tab.: Diagnostische Kriterien bzw. Leitlinien für das Asperger-Syndrom nach ICD-10 und DSM-IV (gekürzt und sinngemäß) (vgl. Remschmidt 2006, 19)

Zusammenfassend lassen sich drei Kerndimensionen beschreiben (Remschmidt 2006, 19-20):

- **Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion:** Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom sind auffällig im nonverbalen Bereich (Gestik, Mimik, Gebärden, Blickkontakt) sowie durch ihre Einschränkung keine zwanglose Beziehung zu Gleichaltrigen herstellen zu können.
- **Ungewöhnlich ausgeprägte und spezielle Interessen und stereotype Verhaltensmuster:** Intensive Beschäftigung mit umschriebenen Wissensgebieten, z. B. Dinosaurier, Waschmaschinen, Elektrizität oder Schmelzpunkte von Metallen.
- **Normale Entwicklung der Kognition und Sprache:** Im Gegensatz zum frühkindlichen Autismus verläuft die Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung beim Asperger-Syndrom nicht eingeschränkt.

Folgende Grafik verdeutlicht die Verortung des Asperger-Syndroms im Rahmen der drei Kerndimensionen im Vergleich zum frühkindlichen Autismus:

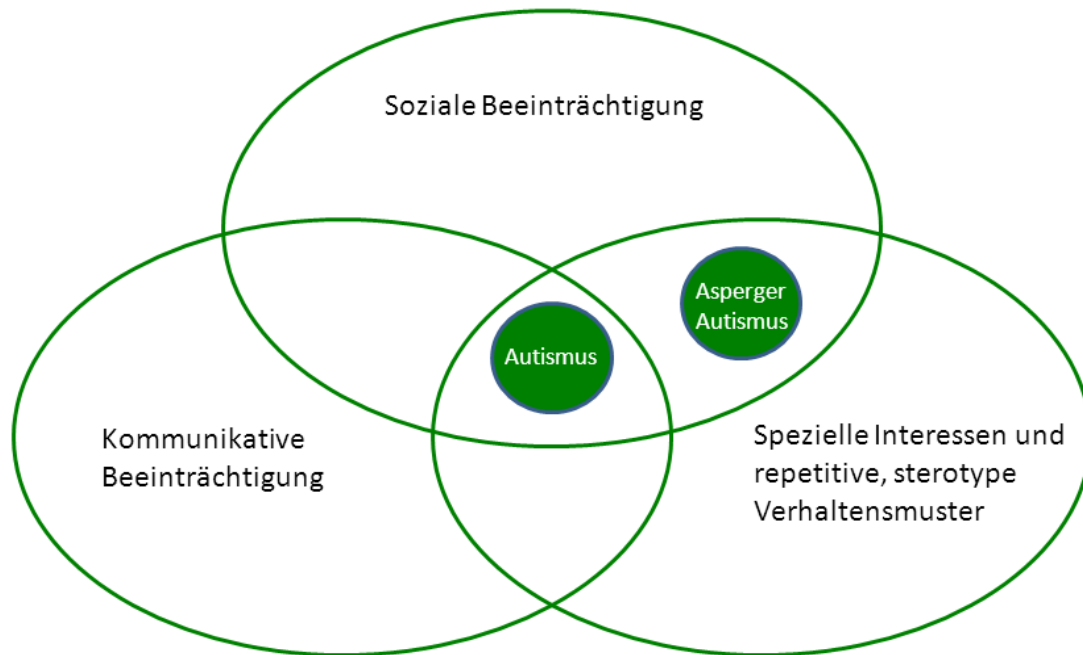


Abb. 1: Die drei Kerndimensionen von Autismus-Spektrum-Störungen (Grafik modifiziert n. Hollander et al. 1998 / Remschmidt 2006)

Die Einschränkungen dieser drei Kerndimensionen drücken sich in einer Reihe gemeinsamer Merkmale aus, die sich bei jedem Kind / Jugendlichen mit Asperger Syndrom auf individuelle Weise zeigen können (Dodd 2007, 189):

- Probleme Freunde zu gewinnen
- Beeinträchtigung, nonverbale Signale (zum Beispiel Gesichtsausdruck) zu lesen oder auszusenden
- Schwierigkeiten zu verstehen, dass andere Menschen Gedanken und Gefühle haben, die sich von den eigenen unterscheiden
- Obsessiver Fokus auf ein enges Interessensgebiet
- Sonderbar anmutende Motorik
- Inflexibilität bezüglich Routinen, insbesondere wenn unvorbereitet Veränderungen eintreten
- Semantische/pragmatische Missverständnisse

Ausgewählte Stärken

Menschen mit Asperger-Autismus zeigen neben ihren besonderen Interessen, speziellen Wissensbereichen und Talenten viele Stärken (Remschmidt 2006, 76).

Sie

- sind sehr loyal anderen gegenüber, lügen oder täuschen nicht.
- halten sich verlässlich an einmal akzeptierte Regeln.
- treten unvoreingenommen anderen Menschen gegenüber.
- sprechen in einer unzweideutigen Sprache und verfügen über einen großen Wortschatz

Therapeutisches Setting

Eine autismusspezifische Therapie ist in der Regel eine *Langzeittherapie*, vor dem Hintergrund folgender zweier Gesichtspunkte (vgl. Remschmidt 2006, 155):

- Der Aufbau von Basis-Fähigkeiten – wie z. B. der Theory of Mind: Damit sind Fähigkeiten gemeint, die eigenen Gedanken, Gefühle, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer zu erkennen, zu verarbeiten und vorherzusagen – entwickelt sich bei regulärer kindlicher Entwicklung intuitiv und „nebenbei“. Bei Menschen mit Autismus bedarf dieser Aufbau einer sehr langen und geduldigen, expliziten Anleitung, die aufgrund der eingeschränkten Fähigkeit zur Generalisierung in vielen verschiedenen realen Situationen geübt werden muss.
- Eine phasenweise intensive Begleitung ist über die gesamte Entwicklungsspanne wichtig, da Entwicklungsschritte wie z. B. die Pubertät, die für jeden Jugendlichen eine Herausforderung darstellt, Menschen mit Autismus vor noch größere Probleme stellen.

Therapeutische Komponenten der Intervention sind:

- Psychoedukation des Betroffenen und seiner Bezugspersonen / Einbeziehung der Eltern
- Training sozialer und kommunikativer Kompetenzen
- Förderung der Identitätsfindung
- Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten
- Bearbeitung sekundärer Verhaltensprobleme
- Schulische und berufliche Förderung

Merkmale eines beeinträchtigten Lernstils

Im Kindergarten und insgesamt vor der Schulzeit kommen Kinder mit Autismus meist gut zurecht. Die Probleme beginnen „meist in der Grundschule oder spätestens nach dem Übergang in die Sekundarstufe, wenn sie den sozialen und kognitiven Erwartungen sowie den erweiterten Anforderungen an Selbstständigkeit und Organisationsfähigkeit nicht nachkommen können“ (Aarons/Gittens 2007, 113).

Zu den zentralen Einschränkungen im Bereich des Lernens zählen (Dodd 2007, 191-210):

- **Mangelnder Blickkontakt:** Blickkontakt im Lernprozess ist wichtig, um Aufmerksamkeit zu gewinnen, zu fokussieren oder aufrechtzuhalten.
- **Aufmerksamkeitsprobleme:** Schüler mit Autismus lassen sich leicht ablenken durch Dinge, die ihnen interessant und stimulierend erscheinen. Schwer fällt es ihnen, sich auf auditiven Input zu konzentrieren, visuelle Sinnesreize liegen ihnen mehr.
- **Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von Informationen:** Die Informationsverarbeitung mit autistischer Beeinträchtigung konzentriert sich mehr auf kleine Strukturelemente oder feine Einzelheiten, die Struktur und Bedeutung des Ganzen wird bei der Informationsverarbeitung vernachlässigt.
- **Mangelnde Fähigkeit, zuhören zu können:** Dies hängt mit der Schwierigkeit der Verarbeitung von auditiven Informationen zusammen: Die sensorische Verarbeitung führt zu Verzerrung des Gehörten und einer überaus langen Dauer der Verarbeitung.
- **Sensorische Überempfindlichkeit:** Die sensorische Überempfindlichkeit bezieht sich oft auf Geräusche und Berührungen, aber auch auf Geschmack, visuelle Eindrücke, Geruch und Schmerz. Da Menschen mit Autismus normale Sinneseindrücke zu intensiv oder zu schwach wahrnehmen, reagieren sie auf sensorische Stimuli zu stark (Hypersensibilität) oder zu schwach (Hyposensibilität).
- **Gegenständliches, wortwörtliches Denken:** Sprechen und Sprache ist für Menschen mit Autismus mit Verunsicherung verbunden, da ihr Sprachverständnis sehr konkret und wortwörtlich ist. Die Verwirrung, die durch das Wörtlichnehmen von Informationen entsteht, ist einer der Hauptgründe für Schwierigkeiten und scheinbare Unfolgsamkeit in der Schule.
- **Ungewöhnliche Merkfähigkeit (Auswendiglernen und mechanisches Denken):** Zu den ungewöhnlich guten Erinnerungsfähigkeiten gehören im Besonderen mechanische Gedächtnisleistungen, das bedeutet: Dinge zu behalten, ohne an deren Bedeutung zu denken.
- **Visuell-räumliche Fähigkeiten:** Kinder und Erwachsene mit Autismus lernen visuell. Durch eine Darstellung der Information in klarer und konsistenter visueller Form, können Schüler mit Autismus die Informationen besser verarbeiten und dann sinnvoll nutzen.
- **Lernen in Blöcken:** Die meisten Menschen mit Autismus nehmen Informationen in größeren Einheiten oder Blöcken auf, die sie in dieser Form speichern und darauf in ihrer Ganzheit wieder zugreifen, die Analyse und Speicherung wechselseitiger Beziehung und verschränkter Bedeutung steht im Hintergrund.

2. Pädagogische und didaktische Strategien

Die Unterrichtung eines Schülers mit Asperger Autismus ist eine interessante und komplexe Herausforderung. Die Schüler haben eine ausgeprägte Persönlichkeit und können die Klasse mit neuen Zugangsweisen und Ideen bereichern.

Einige bewährte, ausgewählte schüler- und klassenbezogene Strategien werden im Folgenden beschrieben. Zu betonen ist, dass die einfachen Patentlösungen nicht existieren. Jeweilig abhängig vom Schüler, der Klasse, der Klassenstufe, vielerlei Umgebungsvariablen ist jeweils die richtige Mischung und Anpassung der Strategien zu suchen (und ggf. auch wieder zu verändern). Der Mobile Sonderpädagogische Dienst – Autismus (MSD-A) berät zu Strategien, die für den jeweiligen Schüler sinnvoll sind.

Schülerbezogene Strategien

Strategie der Pädagogik: „Verstehende Zuwendung“ und „Führung“

Nicht zu unterschätzen sind die Effekte einer guten Pädagogik auf Schüler mit Asperger Autismus. Neue Erkenntnisse der Neurobiologie untermauern diese Effekte einer guten pädagogischen Position der Lehrkraft. Diese ist in einer Balance zwischen „verstehender Zuwendung und Führung“ (Bauer 2007, 54) zu beschreiben und kann auf Schüler mit Autismus fokussiert werden. Eine wichtige Facette der verstehenden Zuwendung bei Schülern mit Asperger Syndrom richtet sich auf das Anbieten von „Erklärungen für die Welt“. Aufgrund der Voraussetzung der autistischen Wahrnehmung „sollte viel und oft auch selbstverständlich Erscheinendes bezüglich seiner Bedeutung erläutert werden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass relevante Informationen immer registriert werden“ (Müller 2008, 385-386). Erklärungen sollten in einfachen Worten und kurzen Sätzen geschehen, da wegen der Detailorientierung der Wahrnehmung leicht der Gesamtzusammenhang verloren gehen kann (54).

Strukturgebung / Ritualisierung

Struktur und Ritual bedeutet Verlässlichkeit und Sicherheit. Die Praxis des *Structured Teaching* folgt dem Grundsatz, dass Strukturierung das Verständnis unterstützt und Orientierung für das eigene Handeln bietet (vgl. Häußler 2008, 51). Schüler mit Asperger Autismus profitieren von einer Strukturgebung und Ritualisierung auf verschiedenen Ebenen (vgl. 53-63):

- Zeitliche Strukturierung
 - Wann passiert was? (Abfolge von Ereignissen)
 - Wie lange dauert das? (Zeitdauer)
- Räumliche Strukturierung
 - Wohin soll ich gehen? (Bezug auf die eigene Person)
 - Wo erwartet mich was? (Bezug auf Aktivitäten)
 - Wo befindet sich was? (Bezug auf Gegenstände)
- Strukturierung von Aufgaben / Arbeitssystemen
 - 1. Was soll ich tun? - *Inhalt* der Arbeit
 - 2. Wie viele Aufgaben sind zu erledigen? - *Menge* der Arbeit
 - 3. Wann bin ich fertig? - *Ende* der Arbeit
 - 4. Was kommt nach der Arbeit? - *Motivation* für die Arbeit
 - (5. In welcher Reihenfolge soll ich die Arbeit erledigen?)

Sicherlich stellt die ständige Berücksichtigung aller dieser Ebenen eine Unmöglichkeit dar und bestimmt auch oft ein zu enges Korsett. Aus diesem Grunde ist die individuelle Anpassung der Strukturgebung an den betreffenden Schüler notwendig.

Förderung der Selbstaufmerksamkeit

Der Begriff und das Konzept der Selbstaufmerksamkeit stammen aus der Individual- und Sozialpsychologie. Durch die Lenkung der Selbstaufmerksamkeit nach innen lassen sich Kräfte für die Verhaltensregulation des Schülers stärken. Kinder verhalten sich in einer Gruppe oft „deindividuiert“ (Steins 2005, 128), die Selbstaufmerksamkeit lenkt den Blick auf die eigene Person und trägt

dazu bei, sich selbst beobachten zu lernen. Neben der allgemeinen Nutzbarkeit dieser Prozesse für die Schulklasse stellt dies auch eine Strategie im Speziellen für Schüler mit Asperger Autismus dar. Das Ziel liegt in der „Entwicklung von Selbstkontrolle“ (vgl. Bundesverband Autismus e.V. 2006, 22):

- **Reflektierendes Gespräch:** Nach einer Situation, in der der Schüler aggressiv wurde, ist das Gespräch darüber wichtig. Unabhängig von Strafmaßnahmen sollte das Gespräch „ruhig, einfach und sachlich ablaufen“ (ebd.).
- **Dem Schüler helfen zu erkennen, wann er sich aufzuregen beginnt:** „Versuchen Sie vor allem, die ersten Phasen herauszufinden, die zu dem Vorfall geführt haben, und überlegen Sie zusammen, wie man die Schwierigkeiten hätte lösen oder vermeiden können“ (ebd.). Sinnvoll ist es dabei Strategien der Selbstberuhigung oder Möglichkeiten der Situationsentfernung durchzugehen.
- **Belohnung für gute Selbstbeherrschung:** Die Förderung eines „kognitiven Gegenpols“ beim Schüler gegenüber emotionalen Ausbrüchen – einer Form der Steigerung der Aufmerksamkeit auf das eigene Selbst gerichtet - kann diesem helfen, sich in Situationen besser zurecht zu finden. Letztlich stellt „die Vermittlung von mehr Kompetenz in der Bewältigung frustrierender Alltagssituationen [...] die wichtigste Maßnahme zur Verringerung aggressiver Durchbrüche dar“ (Rollett/Kastner-Koller 2007, 165).

Eine Dosierung der Rückmeldungen an Schüler zur Lenkung der Selbstaufmerksamkeit ist wichtig, da sonst ein Abstumpfen oder gar eine durch Überforderung ausgelöste Ablehnung des Schülers in dieser Hinsicht erfolgt. Die Balance liegt zwischen selbstaufmerksamen und Selbstaufmerksamkeit zerstreuenden Elementen (Auszeit, Humor, Spiel, Sport etc.).

Viele therapeutisch orientierte Förder- und Lernprogramme für Kinder und Jugendliche mit Autismus arbeiten durch selbstaufmerksamkeitsfördernde Prozesse. Beispielsweise Einheiten zu „Begrüßung und Verabschiedung“, „Blickkontakt während eines Gesprächs“, „Gesichtsausdruck / Gefühle erkennen“ etc. (Rollett/Kastner-Koller 2007, 180-187).

Motivation

Schüler mit Asperger Autismus zeigen ein ausgeprägtes Interesse für ihre Themen: „Jason würde ganze Bücher über Raumfahrt schreiben, wenn wir es von ihm verlangen würden – aber er tut keinen Strich, wenn es um Großbritannien zur Zeit der Römer geht“ (Bundesverband Autismus e.V. 2006, 26).

Da Fernziele (beispielsweise gute Prüfungsergebnisse oder berufliche Aussichten) oft keine motivationale Wirkung entfalten, sind Vorgehensweisen notwendig, die sich mehr im zeitlichen „Hier und Jetzt“ bewegen:

- Klare Artikulation über Beginn, Dauer und Ende der Arbeitsaufgabe.
- Zu Beginn sehr kurzfristige Ziele setzen und allmählich die Dauer verlängern.
- Langsam gesteigerte Arbeitsaufgaben einfordern und im Anschluss Auszeiten gewähren.
- „Äußere Belohner irgendeiner Art können hilfreich sein. Denken Sie aber daran, dass es besser ist ‚wenig und oft‘ zu belohnen und die Belohnung sorgfältig auszuwählen. Es ist immer besser das Kind zu fragen, was es sich als mögliche Belohner vorstellen könnte. Die in der Schule üblichen Belohnungen wirken oft nicht“ (26).

Klassenbezogene Strategien

Stärkung der Klassenbinnenbindung

Viele Ansätze zur Stabilisierung von Verhalten setzen an individualisierenden Maßnahmen an. Die Stärkung der *Klassenbinnenbindung* versucht als weiteren Ansatzpunkt die Gruppe der Schulklasse und stärkende sozialpsychologische Prozesse nutzbar zu machen. Befunde der empirischen Unterrichtsforschung bestätigen die positive Wirkung eines „lernförderlichen Unterrichtsklimas“ (Helmke 2006, 45) als Merkmal eines guten Unterrichts: „Freundlicher Umgangston und wechselseitiger Respekt; Herzlichkeit und Wärme; entspannte Atmosphäre, es wird auch mal gelacht; Humor; Toleranz gegenüber Langsamkeit; angemessene Wartezeit auf Schülerantworten; konstruktiver Umgang mit Fehlern“ (45).

Kernelemente einer Stärkung der Klassenbinnenbindung:

- Betonung der personalen Bezüge
- Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls / Gegenseitige Wertschätzung und Achtung (Vertrauenskultur)
- Positives Lernklima
- Klare Sanktion gegenüber Mobbingverhalten
- Hilfreiche pädagogische und didaktische Maßnahmen (vgl. Moosecker 2008, 327-329)

Langfristig angelegt liegt die Zielrichtung der Förderung der Klassenbinnenbindung nicht nur in der Momentaufnahme einer Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls, sondern einer langfristigen Förderung der Binnenbindungen innerhalb der Klasse und der Schüler/innen-Lehrer-Beziehung.

Gerade Schüler mit Autismus sind auf eine lernförderliche Sozialstruktur angewiesen. Grundsätzlich profitiert jeder Schüler davon, im Besonderen kommt Schülern mit Autismus die Förderung der Klassenbinnenbindungen für ihre Entwicklung zugute.

Autismus in der Klasse zum Thema machen

Die Strategie „Autismus zum Thema“ machen, hängt eng mit dem „Bewusstsein über die eigene Behinderung“ (Bundesverband Autismus e.V. 2006, 24) zusammen: Kinder mit Asperger-Syndrom scheinen in ihrer Entwicklung einen Punkt zu erreichen, an dem ihnen bewusst wird, dass sie anders sind als andere. Vorausgegangen ist oft eine Periode, während der sie die Unterschiede zwischen sich und anderen sahen, aber diese herunterspielten oder anderen die Schuld zuschoben. Bei jedem Kind und Jugendlichen kann der Zeitpunkt über die Bewusstwerdung anders ausfallen. Bei einigen geschieht es noch in der Grundschulzeit, bei den meisten kommt es erst in der Pubertät dazu, wenn sie eine weiterführende Schule besuchen (ebd.).

Grundsätzlich sollte man die Entscheidung, ob man mit dem Kind über seine Behinderung spricht oder diese zum Thema macht, den Eltern überlassen (ebd.). Es hat sich bewährt mit den Eltern darüber ein Gespräch zu führen.

Grundsätzlich kann es sinnvoll sein – besonders im Jugendalter – in der Klasse die Frage „Was ist Autismus?“ explizit zu thematisieren. Eine offene und sachliche Information und Auseinandersetzung baut dabei der Gefahr vor, dass sich fehlgeleitete Einstellungen zum Autismus verfestigen.

Die Thematisierung von Autismus im gesellschaftlichen Kontext mit dem Ziel der „Einstellungsänderung über Information“ ist zur Aufklärung über die Beeinträchtigung und Suche nach Unterstützung eine wichtige Vorgehensweise. Die entscheidenden Unterschiede zum *Sprechen über Autismus in der Klasse* liegen im nicht zu unterschätzenden Aspekt der Gruppendynamik, einer nicht gegebenen Wahlfreiheit bei der Gruppenzusammensetzung der Schulklasse und der destabilisierenden Phase der Pubertät.

Durch die Thematisierung in der Klasse entstehen Chancen und Gefährdungen:

Chancen – Kognitiver Gegenpol – Verständnis – Konkurrenzreduktion

Ein Verhalten, das mich irritiert, führt – zunächst ohne nachvollziehbare Gründe - zu negativen Schlussfolgerungen.

Die Thematisierung von Autismus in der Klasse nimmt an diesem Zusammenhang ihren Ausgangspunkt: Erst wenn ich weiß, warum sich eine Situation so zeigt, kann ich sie vor dem Hintergrund von Verständnis positiver verarbeiten. Informationen über Autismus können zu emotionalen Abwehrreaktionen einen *kognitiven Gegenpol* einnehmen, da die Kognition mit den Hintergründen zum Autismus die impulsiven Emotionen überblenden kann.

Das Verständnis gegenüber Autismus reduziert ggf. auch die Konkurrenzsituation gegenüber dem Schüler mit Autismus, da dieser nicht auf einer Ebene über Gruppenbildung, Allianzen und auch Rudelbildung mitverhandelt. Der Aspekt „nicht auf einer Ebene“ deutet Gefährdungen an, die eine explizite Thematisierung von Autismus auch impliziert:

Gefährdungen – Opferrolle – Herabsetzung – Ausschluss

Leicht kann ein Schüler durch die Thematisierung seiner Einschränkung in eine Sonderrolle geraten. Wenn die Sonderrolle von Akzeptanz geprägt ist, verbirgt sich dahinter wenig Problematisches. Die Sonderrolle kann jedoch auch in eine Opferrolle kippen: Im Zuge dessen ist die Position durch Herabsetzung und Ausschluss geprägt.

Eine aktive Herangehensweise der Lehrkraft bei der Thematisierung, verbunden mit einer *langfristigen Verfolgung* (siehe nächster Punkt), mindert die Gefährdung des Schülers in eine Opferrolle zu geraten, kann sie aber nicht ausschalten.

Hilfreiche Komponenten

- *Keine Aufoktroierung*: Eine Nutzung eines Machtmittels hat keine tiefgreifende Änderungswirkung: „Oft bewirkt der Versuch der Einstellungsänderung durch den Einsatz von Machtmitteln nur eine äußerliche Anpassung, die kaum den Namen Einstellungsänderung verdient“ (Thomas 1991, 151).
- *Interesse*: „Weiterhin ist die Art der Darbietung der Kommunikation ein wichtiger Faktor für die Wirksamkeit von Einstellungsänderungsversuchen“ (152).
- *Authentizität*: Bei dem Wandel von Einstellungen ist für den Kommunikator (in diesem Falle die Lehrkraft), eine Komponente von besonderer Bedeutung: Die „Glaubwürdigkeit, besonders hinsichtlich der Aspekte Fachkompetenz und Vertrauenswürdigkeit“ (148).
- *Langfristige Verfolgung*: Entsprechend des Immunisierungsansatzes (vgl. 156-157) – bezogen auf eine vermittelte Einstellung – ist die wiederholte, wenn auch kurzfristige Einbezug der veränderten Einstellung Bedingung für den Erhalt der vermittelten Überzeugung. Die Lehrkraft muss somit in unserem Fall das Thema Autismus immer wieder mal aufgreifen, weniger im Sinne einer Thematisierung im Unterricht, jedoch als kurzzeitiger Verweis in passendem situativem Kontext. Somit gewinnt sie Überzeugungskraft, da das Thema / die Einstellung die Phase des *einmaligen Ansprechens* (wie notwendigerweise manches Unterrichtsthema) verlässt.

Es lassen sich Indikatoren umreißen, wann eine Thematisierung des Autismus in der Klasse hilfreich ist. Drei Indikatoren seien herausgestellt:

- *Anderssein durch Mitschüler wird irritierend erlebt*: Das Anderssein des Schülers mit Autismus kann durch Belustigung, Beschimpfungen und Beleidigungen in hohem Maße negativ besetzt werden. Im Zuge dessen ist es – unter den oben genannten Bedingungen – wichtig dazu einen Gegenpol zu setzen. Dieser besteht zum einen aus pädagogischer Führung, zum anderen kann die durchdachte Thematisierung des Autismus einen kognitiven Gegenpol zum irritierend erlebten Anderssein bilden.
- *Der Jugendliche selbst thematisiert seine Behinderung*: Wenn der Schüler mit Autismus – oft zu Beginn oder im Laufe der „Jugendphase“ – häufiger das Thema Autismus bezogen auf sich selbst anspricht. Dann kann es für ihn und die Klasse hilfreich sein über Autismus zu sprechen, um das Thema zu lenken und auch in positiven Facetten zu besetzen.
- *Das Thema Behinderung wird im Unterricht behandelt*: Es kommt – gerade an Förderschulen mit auffälligen Behinderungen, z. B. körperliche bzw. Sinnesbehinderungen – besonders in den höheren Klassenstufen das Thema der verschiedenen Beeinträchtigungen der einzelnen Schüler auf. Dies lässt sich nutzen, die unterschiedlichen Behinderungen zu besprechen, auch das Thema Autismus.

Grundsätzlich ist ein offenes Umgehen mit Autismus anzustreben, immer jedoch in Abstimmung mit dem Befinden, den Wünschen und der Akzeptanzphase des Schülers mit Autismus und seinen Eltern.

Intensive Beobachtung der sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe

Schüler mit Asperger Autismus nehmen oft eine extreme Außenseiter-Position ein. Durch die strukturierte Beobachtung der Sozialstruktur der Klasse lassen sich mögliche Strukturen der Ausgrenzung und ggf. Mobbing besser erkennen, um Gegenmaßnahmen einzuleiten.

Ausschnitte der Beobachtung für vier wichtige Beziehungsmuster unter Schülern sind in diesem Zusammenhang zu unterscheiden (vgl. Krappmann / Oswald 1995, 143ff.):

- (1) **Helfen zwischen den Schülern:** In welcher Weise suchen und gewähren Schüler ihrem Mitschülerumfeld Hilfe?
- (2) **Zusammenarbeit zwischen den Schülern:** Wie, mit wem und in welcher Weise kooperieren sie?
- (3) **Leistungsvergleich und Konkurrenz:** Wann treten Konkurrenzsituationen auf und wie geht der einzelne Schüler damit um?
- (4) **Suche nach Anerkennung:** Wie setzt jeder der Schüler sein Bedürfnis nach Anerkennung in verschiedene Formen von Handlung um (z. B. Angeberei / Abwertungen anderer)?

Mit Hilfe der Beobachtungsausschnitte und leitender Fragestellungen lässt sich die eigene Beobachtung des einzelnen Schülers innerhalb der Sozialstrukturen der Klasse klarer ausrichten.

Ausblick

Axel Brauns (2008) – Autor des vielbeachteten Romans „Buntschatten und Fledermäuse“ – ermutigt als Betroffener, „Sie können davon ausgehen, dass da viel mehr schlummert als man zunächst sieht.“

Literatur

- Aarons, M. / Gittens, T.: Das Handbuch Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Weinheim 2007
- Autismus Deutschland e.V.: Asperger Syndrom – Strategien und Tipps für den Unterricht. Eine Handreichung für Lehrer. Englische Originalausgabe: Leicester City Council Education Department: Mobile Hilfen Autismus. 3. Auflage. Hamburg 2006
- Bauer, J.: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. 2. Auflage. Hamburg 2007
- Brauns, A.: Buntschatten und Fledermäuse. Mein Leben in einer anderen Welt. München 2004
- Brauns, A.: Mitschrift des Vortrages „Das Asperger Syndrom und Lernen aus der Sicht eines Betroffenen“. Veranstaltung: Regierung von Oberbayern, München am 16. Juni 2008
- Dodd, S.: Autismus. München 2007
- Häußler, A.: Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Dortmund 2008
- Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58 (2006) 2, 42-45
- Hollander, E. / Cartwright, C. / Wong, C.M.: A dimensional approach to autism spectrum. CNS Spektrum 3 (1998) 22-39
- Krappmann, L. / Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim 1995
- Markert, T.: Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive. Bad Heilbrunn 2007
- O’Connell, C. / Morling, L. / Stitt, C.: Supporting Children with an Autistic Spectrum Disorder. Hull 2003
- Moosecker, J.: Klassenbinnenbindung – Sozialpsychologische Prozesse als Kräfte zur Stabilisierung von Lernen und Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 09/2008, 322-331
- Müller, C.M.: Wahrnehmung bei Autismus. Stärken, Probleme und Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10 (2008) 379-388
- Remschmidt, H. / Kamp-Becker, I.: Asperger-Syndrom. Heidelberg 2006
- Rollett, B. / Kastner-Koller, U.: Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. 3. Auflage. München 2007
- v. Salisch, M.: Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelung, M. (Hrsg.): Differentielle Psychologie in der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen 2000, 345-405
- Steins, G.: Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule. Stuttgart 2005
- Tischner-Remington, G. / Funke, K.: MSD im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Heimlich, U. / Eckerlein, T. / Schmid, A.C. (Hrsg.): Mobile sonderpädagogische Förderung – das Beispiel Bayern. Berlin 2008, 151-161
- Thomas, A.: Grundriss der Sozialpsychologie. Grundlegende Begriffe und Prozesse. Göttingen 1991

Herausgeber: © Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Schellingstr. 155, 80797 München
im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Arbeitskreis „Autismus“ – Leitung und Redaktion: Dr. Jürgen Moosecker

Mitglieder des Arbeitskreises: Annette Bäuml, StRin FS – Landshut, Margareta Bayrhof, StRin FS – Marktoberdorf, Birgit Carl, StRin FS – Würzburg, Klaus Funke, SoR – Karlsfeld, Markus Göhler, StR FS – Irchenrieth, Elke Saenger, StRin FS – Bayreuth, Heiko Sauer, SKR – Erlangen

Verfasser des Beitrags: Dr. Jürgen Moosecker
München 2011