

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 1

Pädagogik bei Schulschwierigkeiten

Studiengang VZ 08 - 10

Masterarbeit Asperger-Syndrom Gelingende Integration!?

Eingereicht von: Monika Arnet & Sandy Schicker

Begleitung: PD Dr. Andreas Eckert

09.06.2010

Abstract

Die integrative Schulung eines Kindes mit Asperger-Syndrom erfordert viel Engagement und Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Lehrpersonen. Diese Masterarbeit befasst sich mit der Frage, welche Faktoren aus Sicht der Lehrperson berücksichtigt werden müssen, damit ein Kind mit Asperger-Syndrom den Schulalltag meistern kann. Als Grundlage dienen uns neun Interviews und relevante Literatur. Zentrale Aussagen der Literatur werden mit den gemachten Erfahrungen der Lehrpersonen verglichen. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse der Literatur werden Kategorien gebildet, welche durch die Interviews überprüft werden. Die gewonnen Erkenntnisse sollen in einem Ratgeber für Lehrpersonen festgehalten werden, aus dem Unterrichtstipps und Hilfestellungen für den Alltag entnommen werden können.

Inhalt

1	Einleitung.....	7
1.1	Begründung der Themenwahl.....	7
1.2	Zielformulierung.....	7
1.3	Fragestellung.....	8
1.4	Vorgehen.....	8
2	Theoretischer Bezugsrahmen	9
2.1	Historischer Hintergrund	9
2.2	Autismus-Spektrum-Störungen	10
2.2.1	Klassifikation nach ICD-10-GM und DSM-IV-TR.....	12
2.2.2	Diagnosekriterien für Autismus-Spektrum-Störungen	12
2.3	Asperger-Syndrom.....	14
2.3.1	Häufigkeit	15
2.3.2	Typische Merkmale des Asperger-Syndrom	16
2.3.3	Konsequenzen für den Unterricht.....	21
2.4	Asperger-Syndrom und Schule	23
2.4.1	Rolle der Lehrperson	23
2.4.2	Rolle der Mitschülerinnen und Mitschüler	25
2.4.3	Zusammenarbeit mit den Eltern	26
2.5	Therapeutische Ansätze	27
2.5.1	ABA.....	28
2.5.2	TEACCH.....	29
2.5.3	PECS	31
3	Methodisches Vorgehen	33
3.1	Forschungsstrategie	34
3.2	Methoden der Datenerhebung	34
3.2.1	Erhebungsverfahren: Problemzentriertes Interview	34
3.2.2	Aufbereitungsverfahren: Wörtliche Transkription	36
3.2.3	Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse.....	36
3.3	Forschungsfeld.....	38
4	Datenerhebung.....	39
4.1	Darstellung des Vorgehens.....	39

4.2	Inhaltsanalyse der Grundlagenliteratur	39
4.3	Qualitative Inhaltsanalyse der Literatur	40
4.4	Pilotphase: Experteninterview	41
4.4.1	Wahl der Expertin	41
4.4.2	Finden der Expertin.....	41
4.4.3	Leitfadenerprobung und Schulung der Interviewerin	41
4.5	Interviews	42
4.5.1	Interviewbeschreibungen	42
4.6	Exemplarische Datenerhebung	43
5	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	46
5.1	Darstellen der Daten.....	46
5.1.1	Definitionen zur Statistik.....	46
5.1.2	Erstellen von Balkendiagrammen	47
5.2	Datenaufbereitung	48
5.2.1	Ergebnisse der Hauptkategorie ‚Im und ums Schulzimmer‘	48
5.2.2	Ergebnisse der Hauptkategorie ‚Die Klasse‘	50
5.2.3	Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘	52
5.2.4	Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘	54
5.2.5	Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘	56
5.2.6	Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Die Eltern‘	58
5.2.7	Zusammenfassung aller Hauptkategorien	59
5.2.8	Darstellung der Unterkategorien.....	60
6	Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....	61
6.1	Theoretische Grundlagen zur Interpretation	61
6.2	Interpretation der Ergebnisse	62
6.2.1	Diskussion der Hauptkategorien.....	63
6.2.2	Hauptkategorie ‚Im und ums Schulzimmer‘.....	64
6.2.3	Hauptkategorie ‚Die Klasse‘	66
6.2.4	Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘	68
6.2.5	Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘	71
6.2.6	Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘	75
6.2.7	Hauptkategorie ‚Die Eltern‘.....	75

6.3	Vergleich der Ergebnisse mit den Erwartungen der Autorinnen	76
6.4	Beantwortung der Fragestellung	77
6.5	Untersuchungskritik	78
6.6	Schlusswort	79
7	Ratgeber	81
7.1	Zielpublikum	81
7.2	Umfang, Form und Gliederung	81
8	Literaturverzeichnis	83
9	Tabellenverzeichnis	85
10	Abbildungsverzeichnis	86
11	Anhang	87

Danksagung

Wir möchten uns bei den Lehrpersonen, die uns ihre Zeit für die intensiven und aufschlussreichen Interviews geschenkt haben, gebührend bedanken. Sie boten uns einen Einblick in ihren Arbeitsalltag mit Kindern mit Asperger-Syndrom.

Für die kompetente Begleitung danken wir unserem Mentor, Herrn PD Dr. Andreas Eckert, der uns Rede und Antwort stand und uns hilfreiche Unterstützung bot.

Zum Schluss bedanken wir uns herzlich bei Salome Wigger, die das Lektorat dieser Arbeit übernommen hat.

1 Einleitung

Der Rückzug der Invalidenversicherung aus der Sonderschulfinanzierung im Rahmen des NFA bedingt eine Neuausrichtung des sonderpädagogischen Angebotes. Dadurch nimmt die Integration von Kindern mit der Diagnose Asperger-Syndrom in der Regelschule zu. Bei Lehrpersonen sind zum Teil Kenntnisse über das Asperger-Syndrom vorhanden, oft fehlt es jedoch an spezifischem Wissen, damit eine Integration gelingt. Um Kindern mit Asperger-Syndrom gerecht zu werden, müssen ihre Lehrpersonen und Schulen vorbereitet und begleitet werden. Fachspezifisches Wissen muss erarbeitet werden, damit eine optimale Integration erfolgen kann.

1.1 Begründung der Themenwahl

Das „Kerngeschäft“ einer Lehrperson beinhaltet die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Wird ein Kind mit Asperger-Syndrom in die Regelklasse integriert, bedeutet dies durch seine speziellen Auffälligkeiten für alle Beteiligten eine Herausforderung. Die Kommunikationsstörungen, das Spezialwissen und die eingeschränkte Fähigkeit auf soziale Beziehungen einzugehen, erschweren die Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom und erfordern zusätzliches Wissen. So ist es naheliegend, dass eine Lehrperson zusätzliche Unterstützung benötigt, um ein Kind mit Asperger-Syndrom bei der integrativen Schulung in einer Regelklasse zu begleiten, zu integrieren und zu fördern.

Bei der Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom darf der Blick nicht nur auf diesem Kind sein, sondern auch auf der ganzen Klasse. Da die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden das eigentümliche Verhalten eines Kindes mit Asperger-Syndrom oft nicht deuten und verstehen können, braucht die Klasse spezifische Unterstützung.

1.2 Zielformulierung

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, auf welche konkreten Unterrichtshilfen Lehrpersonen von Kindern mit Asperger-Syndrom zurückgreifen, damit diese Kinder den Schulalltag meistern können. Gibt es spezifische Aspekte der Unterrichtsgestaltung, auf die Kinder mit Asperger-Syndrom besonders gut reagieren? Durch vertiefte Auseinandersetzung mit relevanter Literatur und durch Interviews mit Lehrpersonen, welche ein Kind mit Asperger-Syndrom seit mindestens einem Jahr unterrichten oder unterrichtet haben, wird diesen Fragen nachgegangen. Aus den Interviews und aus der erarbeiteten Literatur wird ein Erkenntnisgewinn bezüglich Wunsch und Realität der Arbeit von praktizierenden Lehrpersonen von Kindern mit Asperger-Syndrom erwartet. Aus den gewonnenen Erkenntnissen aus der Literatur einerseits und den Interviews andererseits werden Empfehlungen für das Arbeiten mit Kindern mit Asperger-Syndrom abgeleitet. Diese werden in einem Ratgeber zusammengefasst und interessierten Lehrpersonen zugänglich gemacht. Der Ratgeber soll es den Lehrpersonen ermöglichen, sich in möglichst kurzer Zeit in das Thema Asperger-Syndrom einzulesen und die praktischen Tipps für den Unterricht so schnell wie möglich umzusetzen.

1.3 Fragestellung

Folgende Forschungsfrage soll bei der Bearbeitung unseres Themas beantwortet werden:

Welche Faktoren müssen aus Sicht der Lehrperson berücksichtigt werden, damit ein Kind mit Asperger-Syndrom den Schulalltag meistern kann?

1.4 Vorgehen

Um die Fragestellung zu beantworten wurde folgendes Vorgehen gewählt:

- **Auseinandersetzung mit Theorien der qualitativen Sozialforschung und des Asperger-Syndroms**
- **Erstes Finden von Kategorien**
Anhand persönlicher Kriterien für einen Ratgeber wird das Buch Attwood gelesen und geschaut, wie nützlich diese Kriterien sind. Aufgrund der gemachten Erfahrungen werden Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse der Literatur und für die Interviews erstellt.
- **Qualitative Inhaltsanalyse der Literatur**
Die Literatur für die qualitative Inhaltsanalyse wird aus einer Literaturliste von RF, Dozent an der HfH, ausgesucht. Es wird darauf geachtet, dass die Literatur aktuell ist und Fachliteratur sowie Literatur von Betroffenen ausgeglichen vorhanden sind.
- **Experteninterview**
Die Wahl einer geeigneten Person für das Experteninterview wird gesucht und das Experteninterview durchgeführt. Anschliessend an das Interview werden die Kategorien überarbeitet und angepasst.
- **Interview**
Für die Interviews werden Lehrpersonen gesucht, die sich offen den Fragen stellen. Diese Lehrpersonen sollen mindestens ein Jahr mit einem Kind mit Asperger-Syndrom gearbeitet haben und an öffentlichen oder privaten Institutionen tätig sein. Die Kontakte für die einzelnen Interviews werden über persönliche Beziehungen hergestellt.
- **Darstellung der Untersuchungsergebnisse**
Die Daten werden in Balkendiagrammen dargestellt.
- **Diskussion der Untersuchungsergebnisse**
Die gewonnenen Daten werden diskutiert und ausgewertet.
- **Ratgeber**
Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in einem Ratgeber für Lehrpersonen festgehalten werden, aus dem Unterrichtstipps und Hilfestellungen für den Alltag entnommen werden können.

In dieser Arbeit wird, um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, jeweils nur von Kindern mit Asperger-Syndrom geschrieben. Selbstverständlich sind damit aber immer auch die Jugendlichen mit Asperger-Syndrom gemeint.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Historischer Hintergrund

Der Begriff Autismus ist vom griechischen Wort ‚autos‘ abgeleitet und bezieht sich auf ein augenscheinliches Merkmal autistischer Menschen, die Selbstbezogenheit. Der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler prägte 1911 die Begriffe ‚autistisch‘ und ‚Autismus‘, um den „egozentrischen Rückzug in sich selbst und die eigene Gedankenwelt, bei gleichzeitigem Abschied von der Aussenwelt, im Rahmen schizophrener Störungen zu beschreiben“ (Bölte, 2009, S. 22). Damit zeichnete er ein einseitig auf sich selbst bezogenes Denken auf, das er vor allem bei Schizophrenen beobachtete (vgl. Kehrer, 1995, S. 9). 1943 verfassten Leo Kanner in den Vereinigten Staaten und Hans Asperger in Wien fast gleichzeitig zwei relativ ähnliche Beschreibungen sozialer und kommunikativer Störungen bei Kindern. Hans Asperger, ein österreichischer Kinderarzt, stellte diese Kinder in seiner Habilitation 1943 als „Autistische Psychopathen im Kindesalter“ dar. Er berichtete von vier Knaben, welche den Anschein erweckten, als ob sie ausschliesslich ihren eigenen Impulsen nachgingen, unabhängig von den Bedürfnissen anderer. Im Zusammenhang mit dieser Grundstörung beobachtete Hans Asperger Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten der Sprache (wie seltsame Wortschöpfungen, besondere Originalität der Sprache und Wortneuschöpfungen), der Motorik (wie Ungeschicklichkeit und Bewegungsstereotypen), der Intelligenz (durchschnittlich bis überdurchschnittlich) und der Emotionalität (hohe passive Empfindlichkeit, Depressionsneigung und angstvolles Verhalten). Häufig entwickelten die Kinder Sonderinteressen, welche einen Grossteil der Zeit und Energie der Jungen beanspruchten (vgl. Bundschuh, Heimlich, Krawitz, 2007, S. 23). Asperger ging von einer angeborenen Störung aus und nahm an, dass diese vom Vater zum Sohn weitervererbt würde und zu einer Extremvariante von Männlichkeit führe. Diese extreme Variation eines normalen Persönlichkeitszuges würde man heute als Persönlichkeitsstörung klassifizieren (vgl. Bölte, 2009, S. 23). Dadurch, dass Aspergers Arbeiten überwiegend während des zweiten Weltkrieges auf Deutsch publiziert wurden, wurde seine Arbeit zunächst wenig bekannt.

Unabhängig von Hans Asperger beschrieb Leo Kanner, ein immigrierter österreichischer Kinder- und Jugendpsychiater, in Baltimore, USA, psychotisch gestörte Kinder. Seine Arbeit wurde in der Zeitschrift *Nervous Child* unter dem Titel „*Autistic disturbances of affective contact*“ veröffentlicht. Als Grundstörungen beobachtete Leo Kanner eine extreme Abkapselung von der personalen Umwelt und ein ängstliches Beharren auf die Gleichhaltung der Räumlichkeiten und des zeitlichen Tagesablaufes („anxiously obsessive desire to sameness“). Auch er beschrieb im Weiteren Auffälligkeiten der Sprache, der Motorik, der Intelligenz und der Emotionalität. Im Unterschied zu Aspergers Beobachtungen waren Kanners Fälle häufig erheblich retardiert und zeigten ein sehr disharmonisch wirkendes Gefühlsleben, welches zwischen Wutausbrüchen, apathischem Verhalten und enormen Ängsten schwankte (vgl. Bundschuh et al., 2007, S. 22). Kanner begründete den Autismus in erster Linie als emotionale Störung. Er ging von einem angeborenen Syndrom aus, welches durch eine Stoffwechselstörung hervorgerufen worden sei. Kanner war der Überzeugung, dass sich die beobachteten Kinder willentlich aus der sozialen Welt zurückziehen („extreme autistic aloneness“) (vgl. Bölte, 2009, S. 22). Asperger und Kanner trugen dazu bei, den Autismus als eigenständiges Syndrom in Abgrenzung zur kindlichen Schizophrenie zu begründen.

Die beiden beschriebenen Störungsbilder des frühkindlichen Autismus (Kanner-Syndrom) und der autistischen Persönlichkeitsstörung (Asperger-Syndrom) waren die Grundlagen für mehrere Symptom- oder Checklisten, die zur grösseren Sicherheit der Diagnose beitragen sollten (vgl. Bundschuh et al., 2007, S. 23). Durch die lange Orientierung an Kanners Arbeiten waren viele Kliniker der Überzeugung, dass es sich bei schweren Fällen des Autismus um eine sehr früh beginnende Form der Schizophrenie handelt. Dies führte zu einer relativ beliebigen wie auch unspezifischen Handhabung des Begriffs Autismus und dass man Autismus als kindliche Schizophrenie klassifizierte.

Aspergers Werke wurden lange Zeit nicht beachtet, da er sie auf Deutsch verfasst hatte. Erst nach Aspergers Tod 1980, durch die englische Übersetzung seiner Arbeit durch Uta Frith und eine Veröffentlichung der britischen Psychiaterin Lorna Wing, wurde das Syndrom auch international bekannt. Lorna Wing fiel bei ihrer Untersuchung von 34 Fällen von Kindern und Erwachsenen mit Autismus auf, dass es sich beim Asperger-Syndrom und dem frühkindlichen Autismus um quantitative Variationen des gleichen Phänomens handelt (vgl. Bölte, 2009, S. 25). Sie modifizierte und ergänzte Aspergers Originalbeschreibungen, wodurch das Asperger-Syndrom in die Nähe des klassischen Autismus rückte.

In den 70er Jahren verdeutlichten Kolvin und Rutter in Studien endgültig, dass Autismus nicht lediglich als eine Form der Schizophrenie verstanden werden kann. Rutter (1978) ordnete den Autismus schlussendlich den „Entwicklungsstörungen“ zu. Er erklärte dies durch das abweichende Verhalten im Entwicklungsprozess der betroffenen Kinder (vgl. Bölte, 2009, S. 25).

Heute unterscheidet man ein breites Spektrum an autistischen Störungen, die sich bezüglich Schweregrad und Ausmass der Begleitscheinungen nicht scharf abgrenzen lassen und dadurch unterschiedliche Bezeichnungen wie Frühkindlicher Autismus, Kanner-Syndrom, Atypischer Autismus, Asperger-Syndrom oder High-functioning-Autismus erhielten. Seit über 20 Jahren werden autistische Störungen als „tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ verstanden.

2.2 Autismus-Spektrum-Störungen

Seit der Arbeit von Lorna Wing werden autistische Verhaltensweisen in drei kritische auffällige Bereiche gegliedert, die als klassische Trias bezeichnet werden. Dies sind soziale, kommunikative und imaginative Störungen. Die Merkmale, die mit der Trias erfasst werden können, treten unabhängig vom Geschlecht, den kognitiven Fähigkeiten und dem Entwicklungsniveau sehr stabil auf (vgl. Bölte, 2009, S. 33-34). In dem Bereich der Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) lassen sich die einzelnen Erscheinungen selten eindeutig bestimmen, da viele Mischformen und fließende Übergänge zu beobachten sind.

Nach Bölte (2009, S. 34) zeigen alle ASS folgende typische Problembereiche:

Soziale Störungen:

Diese beinhalten Gestik, Blickkontakt, Grussverhalten, emotionale und kognitive Empathie, Teilen von Freude und Verständnis der Gedanken anderer.

Durch die mangelnde Beherrschung sozialer Fertigkeiten und die Nichtbeachtung sozialer Regeln wird das Verhalten von Menschen mit ASS oft als unakzeptabel oder sogar aggressiv erlebt.

Kommunikative Störungen:

Dazu gehören Auffälligkeiten der Sprache und des Sprechens. Je nach Schweregrad kann die Sprachentwicklung keiner oder kaum aktiver oder passiver Sprache bis zum fließenden Sprechen reichen, wobei sich hier oft ein ungewöhnlicher Gebrauch der Sprache finden lässt. So fallen Wortrituale, Neologismen¹, Pronominalumkehr oder ein pedantischer, idiosynkratischer² Sprachstil auf. Die wörtliche Auffassung von Sprache, sowie Probleme beim Erkennen von Redewendungen, Zynismus und Abstraktionen lassen sich häufig beobachten. Das Spielen, insbesondere das fantasievolle Spielen, als wesentliches Merkmal kindlicher Kommunikation ist ebenfalls eingeschränkt.

Restriktives, stereotypes und repetitives Verhalten:

Darunter versteht man wiederkehrende ungewöhnliche Bewegungen wie Oberkörperschaukeln, Hand- und Fingermanierismen, Flattern, Erstarrungen und Verdrehungen des Körpers. Sensorische Empfindlichkeiten des Geschmacks- und Geruchssinns, des Gehörs, der Augen oder des Tastsinns gegenüber bestimmten Reizen. Grosse Abhängigkeit gegenüber Routinen mit autoaggressivem Verhalten und Widerstand bei Veränderungen. Normale Interessen werden zum Teil exzessiv verfolgt.

Autismus bezeichnet heute ein Spektrum von Störungen, da eine Vielzahl an Kombinationen von Merkmalen auftreten und in einem breiten Spektrum von leicht bis schwer auftauchen kann. Innerhalb der ASS ist der frühkindliche Autismus die schwerste Form mit sehr ausgeprägten autistischen Verhaltensweisen und schweren kognitiven Beeinträchtigungen. Die Abbildung 2.1 zeigt mögliche Kombinationen von Schweregrad der autistischen Störungen und Ausmass der kognitiven Beeinträchtigung.

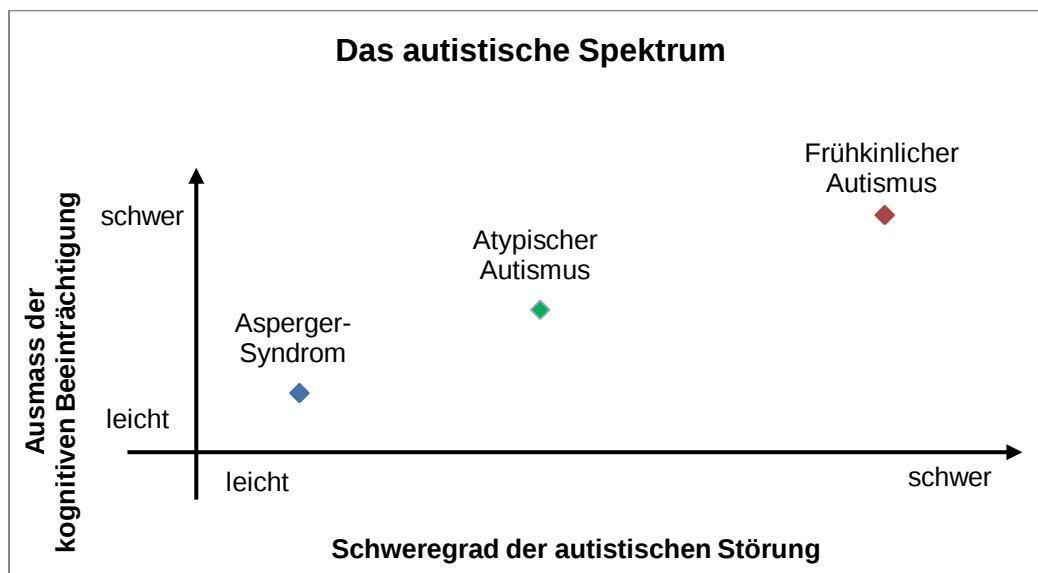


Abbildung 2.1 Diagramm autistisches Spektrum (vgl. Gundelfinger, 2010, S. 3-4).

¹ Kreation von eigenen Worten.

² Spezifische oder eigentümliche Wortwahl

2.2.1 Klassifikation nach ICD-10-GM und DSM-IV-TR

Zur Klassifikation von Menschen mit Autismus sind zwei Systeme gebräuchlich: die internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (engl. *International Classification of Diseases*) 10. Revision German Modification Version 2010 – kurz: ICD-10-GM der Weltgesundheitsorganisation oder das statistische Handbuch psychischer Störungen (engl. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV-TR*) der American Psychiatric Association. Die Trias der Beeinträchtigung für die Beschreibung von Personen mit Autismus ist in beiden Klassifikationen enthalten (vgl. Dodd, 2007, S. 6). Das Ziel beider Systeme ist es, eine Differenzierung zwischen psychischen Störungen und der Abgrenzung von unauffälligem Verhalten oder typischer Entwicklung sicherzustellen.

„Der Begriff ASS wird in der ICD-10 und im DSM-IV-TR noch nicht ausdrücklich verwendet“ (Bölte, 2009, S. 36). Es zeigt sich aber, dass er in Zukunft höchstwahrscheinlich auch formal eingeführt wird. Zurzeit wird der Begriff „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ (TE) als Oberbegriff für ASS verwendet. Durch den Begriff „tiefgreifend“ wird angezeigt, dass es sich um eine Problematik handelt, die eine abweichende und nicht nur eine verzögerte Entwicklung beinhaltet. Oft werden die Begriffe „tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ und „Autismus-Spektrum-Störungen“ synonym verwendet. „Im engeren Sinne umfasst ASS aber nur eine Subgruppe der TE“ (Bölte, 2009, S. 36). Zu den ASS zählen nur der (frühkindliche) Autismus, das Asperger-Syndrom, der atypische Autismus und die nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung. Die aufgezählten ASS werden im Kapitel 2.2.2 kurz erläutert.

2.2.2 Diagnosekriterien für Autismus-Spektrum-Störungen

Im Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen der ICD-10 unter 84.- „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ werden verschiedene Formen von Autismus beschrieben. Folgende Aufzählungen wurden dem Internet entnommen (vgl. ICD-10GM, 2010, o.S.).

F84.- Tiefgreifende Entwicklungsstörungen

Unter tiefgreifender Entwicklungsstörung wird eine qualitative Abweichung in den wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern und durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten verstanden. Das betroffene Kind zeigt diese qualitativen Auffälligkeiten der grundlegenden Funktionsmerkmale in allen Situationen.

F84.0 Frühkindlicher Autismus

Eine hochgradige Interaktionsstörung gilt als Leitsyndrom des Frühkindlichen Autismus. Erste Anzeichen dafür treten schon in den ersten Lebensmonaten auf, sind aber in dieser Zeit schwer zu erkennen. Der Entwicklungsrückstand in der emotionalen wie auch motorischen Entwicklung ist enorm, auch nehmen die Kinder keinen Blickkontakt auf oder weichen ihm aktiv aus. Es fehlen nahezu alle Zeichen der normalen kindlichen Kontaktaufnahme zu den Eltern. Die Kinder reagieren auf fremde Personen gleich wie auf die Eltern. Einzig zu der sachlichen Umwelt zeigen sie eine stärkere Zuwendung. Ein weiteres Merkmal ist das ängstliche Festhalten am Gewohnten. Dies zeigt sich dadurch, dass die Kinder in Angst- und Panikzustände geraten, sobald sich etwas in ihrer unmittelbaren Umge-

bung verändert. 50% der Kinder lernen sprechen, wobei folgende Sprachauffälligkeiten zu beobachten sind:

- Verzögerte Sprachentwicklung
- Neigung zu Wortneubildungen und Echolalie³
- Dysgrammatische Sprache⁴

Viele Kinder zeigen neben den beschriebenen Symptomen viele Verhaltensauffälligkeiten wie selbstverletzendes Verhalten, aggressive Ausbrüche und fehlende Angst vor realen Gefahren. (vgl. Blanz, Remschmidt, Schmidt, Warnke, 2006, S. 76).

Nach der ICD-10 sind folgende Merkmale für die Diagnose erforderlich:

- *Qualitative Einschränkung der sozialen Interaktion*
- *Qualitative Einschränkung der Kommunikation*
- *Stereotype und repetitive Verhaltensweisen*

Zusätzlich muss das Kind vor dem 3. Lebensjahr eine Sprach- oder eine andere Entwicklungsverzögerungen aufweisen.

F84.1 Atypischer Autismus

Der atypische Autismus weist einen späteren Beginn oder eine schwächer ausgeprägte Symptomatik auf, und dies nur in einem oder zwei der drei für den frühkindlichen Autismus definierten Bereichen.

Häufige Symptome sind:

- Rückstand in der Sprachentwicklung
- Echolalie
- Verzögerte motorische Entwicklung
- Motorische Stereotypien

Aufmerksamkeitsstörungen, Störungen der sozialen Kommunikation und Interaktion sind in unterschiedlichster Ausprägung häufig (vgl. Blanz et al., 2006, S. 82).

Für die Diagnose nach der ICD-10 des Atypischen Autismus sind folgende drei Kriterien massgeblich:

- Auffällige und beeinträchtigte Entwicklung mit Beginn oder nach dem 3. Lebensjahr.
- Qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion oder Kommunikation oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten
- Die diagnostischen Kriterien für Autismus (F84.0) werden nicht erfüllt.

Im ICD-10 werden noch folgende Formen der Tiefgreifende Entwicklungsstörungen aufgeführt:

F84.2 Rett-Syndrom Von den ASS abweichende Ursache wird vermutet (vgl. Bölte, 2009, S. 36).

F84.3 Andere desintegrative Störung des Kindesalters

F84.4 Überaktive Störung mit Intelligenzmilderung und Bewegungstereotypien

³ Echoartiges Nachsprechen von Wörtern und Lauten

⁴ Sie bezeichnet eine Teilproblematik einer kindlichen Spracherwerbsstörung, bei denen Kinder nicht in der Lage sind, Sätze morphologisch und syntaktisch entsprechend ihrer Bezugssprache und altersgemäss zu bilden.

F84.5 Asperger-Syndrom (wird im Kapitel 2.3 ausführlich behandelt)

F84.8 Sonstige tief greifende Entwicklungsstörungen

F84.9 Tiefgreifende Entwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet

2.3 Asperger-Syndrom

Typisch für das Asperger-Syndrom (AS) ist eine ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsstörung, die sich in den ersten drei bis fünf Jahren kaum oder überhaupt nicht bemerkbar macht. Die intellektuelle Entwicklung und Sprachentwicklung ist nicht verzögert. Häufig sprechen die Kinder schon sehr früh und drücken sich ein wenig altklug aus. Durch die fehlende Sprachentwicklungsverzögerung und die nicht vorhandene oder geringe kognitive Beeinträchtigung der Kinder, wird diese Störung in der Regel später als der Frühkindliche Autismus diagnostiziert. Viele Kinder mit AS entwickeln hochspezialisierte und ausgeprägte Sonderinteressen, die sie intensiv verfolgen. Eine Vielzahl von motorischen Stereotypen und ein mangelhaftes koordinatives Bewegungsmuster lassen die Kinder oft linkisch und schwerfällig erscheinen. Kennzeichnend für Kinder mit AS ist das Unvermögen, dem Entwicklungsstand entsprechend Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln oder die fehlende soziale oder emotionale Gegenseitigkeit wahrnehmen zu können. Die Schwierigkeiten, Gesichtsausdruck und Mimik und somit auch Gefühle und Empfindungen anderer Menschen zu erkennen, führen dazu, dass sie sich oft nicht situationsgerecht verhalten. Aufgrund der fehlenden Empathie und der Schwierigkeit, soziale Situationen zu verstehen, geraten sie oft in Konfliktsituationen und drohen zu Aussenseitern zu werden (vgl. Blanz et al., 2006, S. 117-118).

Die Diagnose AS wird bei Problemen der sozialen Interaktion, dem Vorhandensein von stereotypem, repetitivem Verhalten und Sonderinteressen bei fehlender Entwicklungsverzögerung und unauffälliger Sprachentwicklung vor dem 3. Lebensjahr gestellt (Freitag, 2008, S. 19).

Nach der ICD-10 sind für die Diagnose folgende Merkmale erforderlich (Blanz et al., 2006, S.118):

- Fehlen einer Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung: Erste Wörter müssen bereits im 2. Lebensjahr oder früher gesprochen worden sein und kommunikative Phrasen im 3. Lebensjahr oder früher.
- Qualitative Beeinträchtigung der gegenseitigen sozialen Interaktion (wie beim Frühkindlichen Autismus).
- Vorhandensein umschriebener, ungewöhnlicher intensiv verfolgter Interessen oder repetitive und stereotype Verhaltensmuster: Letztere bewegen sich im Vergleich zum Frühkindlichen Autismus auf höherem Niveau; das heisst, sie sind nicht auf Teilobjekte oder nichtfunktionale Elemente von Spielmaterial konzentriert.
- Die Störung kann nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung oder einer anderen psychiatrischen Störung zugeordnet werden.

Zusammengefasst ergeben sich für Kinder mit AS drei wichtige Merkmale:

- Die wechselseitig soziale Interaktionsfähigkeit ist beeinträchtigt.
- Interesse und Aktivitäten sind eingeschränkt, stereotypisch oder sich wiederholend.

- Die Sprachentwicklungsverzögerung oder die verzögerte kognitive Entwicklung kann ausbleiben.

Die Abgrenzung zu anderen autistischen Störungen fällt vor allem zum Frühkindlichen Autismus schwer. Darum benötigt es eine sehr sorgfältige Differentialdiagnose (vgl. Tabelle 2.1).

	Frühkindlicher Autismus	Asperger-Syndrom
Erste Auffälligkeiten	Meist in den ersten Lebensmonaten	Markante Auffälligkeiten etwa vom 3. Lebensjahr an
Sprache	Später Sprachbeginn, häufig sogar Ausbleiben einer Sprachentwicklung (etwa 50%)	Früher Sprachbeginn
	Stark verzögerte Sprachentwicklung	Rasche Entwicklung einer grammatisch und stilistisch hoch stehenden Sprache
	Die Sprache hat anfänglich keine kommunikative Funktion (Echolalie)	Die Sprache hat immer eine kommunikative Funktion, die allerdings gestört ist (Spontanrede)
Intelligenz	Meist erheblich eingeschränkte intellektuelle Leistungen, charakteristische Intelligenzstruktur	Gute bis überdurchschnittliche intellektuelle Leistungen, Intelligenzschwäche selten
Blickkontakt	Zunächst oft fehlend, später selten, flüchtig, ausweichend	Selten, flüchtig

Tabelle 2.1: Differentialdiagnose der autistischen Syndrome nach Remschmidt (2008, S. 193).

Der Begriff „High-Functioning-Autismus“ wird vor allem bei Menschen verwendet, die in früher Kindheit typische Merkmale des Frühkindlichen Autismus aufwiesen. Später entwickelten sie jedoch die Fähigkeit, komplizierte Sätze zu sprechen, bildeten die grundlegenden sozialen Fertigkeiten und normale intellektuelle Fähigkeiten aus (vgl. Remschmidt, 2005, S.52).

2.3.1 Häufigkeit

Die Häufigkeit des AS variiert je nach Wahl der Diagnosekriterien. Werden die Kriterien der ICD-10 oder der DSM-IV verwendet, stösst man auf eine Häufigkeit von 0,3 bis 8,4 von 10'000 Kindern. Allerdings werden die Kriterien der ICF-10 und DSM-IV als sehr streng betrachtet und stossen somit auf grosse Kritik. Vor allem in Europa und Australien werden die Kriterien nach Gillberg benutzt, welcher sich eher an die ursprünglichen Kriterien von Hans Asperger lehnt. Er spricht von einer Häufigkeit

zwischen 36 und 48 Kindern von 10'000, einem Verhältnis von 1:280 bis 1:210 (vgl. Attwood, 2008, S. 58).

„Die Geschlechtsrelation von Knaben zu Mädchen beträgt bis zu 8:1“ (Remschmidt, 2008, S. 119).

Dies ist nach Attwood damit zu erklären, dass die Mädchen mit AS bessere Mechanismen zur Bewältigung und zur Überspielung des AS entwickeln als die Knaben. So können sie sich sehr geschickt tarnen, indem sie die Interaktionen oder die Gruppe so lange beobachten, bis sie durch Nachahmung der anderen Kinder auch mitmachen können. Die Spezialinteressen der Mädchen sind oft nicht so ausgefallen wie bei den Knaben, dadurch fallen sie auch nicht gleich auf. So können sie mit anderen Mädchen enge Freundschaften eingehen, um dann ihren Spezialinteressen, wie zum Beispiel dem Spielen mit Barbie-Puppen oder dem Interesse für Pferde nachgehen zu können. Es kann auch vorkommen, das Mädchen sich so geschickt tarnen können, dass nicht einmal die Eltern oder die Lehrer die Symptome erkennen (vgl. Attwood, 2008, S. 59-61).

2.3.2 Typische Merkmale des Asperger-Syndrom

Das AS ist auf den ersten Blick für Aussenstehende nicht erkennbar. Die Betroffenen sehen normal aus, verhalten sich aber manchmal sonderbar. Wie schon im Kapitel 2.3 erwähnt, zählen zu den Beeinträchtigungen unter anderem mangelndes Einfühlungsvermögen, Auffälligkeiten der Sprache, starres Festhalten an Gewohnheiten, motorische Auffälligkeiten und ausgeprägte Spezialinteressen. Durch diese Verhaltensauffälligkeiten stossen die Betroffenen auf Schwierigkeiten im Umgang mit der Umwelt. Um mit einem Kind mit AS zusammen zu arbeiten, ist es wichtig seine Eigentümlichkeiten und Besonderheiten zu kennen. Im Folgenden werden die typischen Merkmale des AS genauer beschrieben, damit die Lehrperson die Verhaltensweisen dieser Kinder besser verstehen und gezielter darauf eingehen kann.

Christopher Gillberg veröffentlichte Diagnosekriterien, die den Beschreibungen von Hans Asperger sehr ähneln. Seine sechs Kriterien dienen als Grundlage für die folgenden Beschreibungen des AS (vgl. Attwood, 2008, S. 46-47).

1 Soziale Beeinträchtigung (extreme Ichbezogenheit)

Die soziale Beeinträchtigung ist nach aussen hin die auffälligste. Der fehlende Blickkontakt sowie das scheinbare Desinteresse an der anderen Person führen dazu, dass Kinder mit AS den Eindruck erwecken, sie wollen isoliert sein. Nach Gillberg lässt sich diese Beeinträchtigung in vier Bereiche kategorisieren.

- ***Schwierigkeiten, mit Gleichaltrigen zu interagieren***

Kinder mit AS haben Schwierigkeiten mit anderen zu interagieren, und ihr Verhalten lädt auch andere nicht zur Interaktion ein. Sie spielen meistens allein. Mit einer Einzelperson gelingt den Kindern mit AS die Interaktion einigermaßen. In einer Gruppe kann es aber zur totalen Überforderung kommen. Die Betroffenen brauchen in einer Gruppe länger, um die sozialen Informationen zu verarbeiten, was bedeutet, dass die Informationsverarbeitung verzögert ist und sie immer einen Schritt hinterher hinken und sich immer weniger am Gespräch beteiligen können.

Attwood erklärt hierzu:

Andere Kinder einzubeziehen bedeutet, dass man sich der Gefahr eines nicht vorher zu bestimmenden Ablaufs, einer anderen Interpretation oder Schlussfolgerung aussetzt. Das vom Asperger-Syndrom betroffene Kind interessiert sich nicht für Aktivitäten, die andere Kinder gerne tun, und ist wenig geneigt zu erklären, was es selbst tut. Dieses Kind scheint in einer „Luftblase“ zu spielen und kann ärgerlich werden, wenn andere Kinder in seine Sphäre eindringen. (2005, S. 33)

Chee, ein junger Mann mit AS, schrieb dazu Folgendes: „Das grösste Problem in meinem Leben ist es, mit anderen zurechtzukommen. Ich kann keine Freundschaften schliessen und ich sehne mich sehr nach Freunden“ (Chee, zit. nach Attwood, 2008, S. 81).

- ***Mangelnder Wunsch, mit Gleichaltrigen zu interagieren***

Kinder mit AS sind lieber für sich und sind mit dieser Situation sehr zufrieden. Attwood sagt sogar, dass das Alleinsein zahlreiche Vorteile hat und die Probleme erst dann auftauchen, wenn jemand den Raum betritt oder wenn das Kind mit AS sein Zimmer verlassen muss, um mit anderen zu interagieren (vgl. Attwood, 2008, S. 72).

Liane Holliday Willey schrieb dazu in ihrer Autobiografie:

Genau wie bei meinen Teepartys hatte ich vor allem dann Spass, wenn es darum ging, Dinge aufzubauen oder zusammenzubasteln. Vielleicht ist dieser Wunsch, Dinge lieber zu organisieren als mit ihnen zu spielen, der Grund dafür, dass ich mich nie wirklich für Gleichaltrige interessiert habe. Sie wollten immer die Dinge benutzen, die ich mit so grosser Mühe angeordnet hatte. Sie wollten sie neu aufbauen und umändern. Sie liessen mich meine Umwelt nicht kontrollieren. Sie handelten nicht so, wie ich wollte, dass sie handelten. (zit. nach Attwood, 2008, S. 85)

- ***Schwierigkeiten, soziale Signale zu verstehen***

Dadurch, dass Kinder mit AS keine offensichtlichen Anzeichen einer Behinderung aufweisen, kann ihr Verhalten flegelhaft und egozentrisch wirken. Das fehlende Verständnis für soziale Regeln im Umgang mit anderen Menschen zeigt sich dadurch, dass sie nicht einschätzen können, welches Sozialverhalten in welchen Situationen erwartet wird. Es macht nach aussen hin den Eindruck, als verhielten sich Kinder mit AS unsozial. Aber sie sind es nicht – sie sind unbeholfen und naiv. Durch ihre Naivität kann es auch passieren, dass sie in Schwierigkeiten geraten.

„Die meisten von ihnen missverstehen soziale Hinweise oder Zeichen: Sie sind unfähig, die angemessene ‚soziale Distanz‘ abzuschätzen und zeigen geringe Fähigkeiten, ein Gespräch zu initiieren und aufrechtzuhalten“ (Dodd, 2007, S. 177-178).

Diese Schwierigkeiten verdeutlicht Attwood durch ein Essay eines Betroffenen: „Soziale Fähigkeiten sind für mich wie eine Fremdsprache. Mein Umgang mit Gleichaltrigen ist ungeschickt und ohne Intuition. Ich muss raten, ob ein Verhalten angemessen ist oder nicht, während meine Freunde sich scheinbar mühelos auf ihren Instinkt verlassen können“ (Unbekannt, zit. nach Attwood, 2008, S. 109).

- ***Sozial und emotional unangemessenes Verhalten***

Die Emotionen eines Kindes mit AS können von einer Situation auf die andere sehr schnell wechseln. Dies wird von Attwood sogar mit dem unvorhersehbaren Verlauf einer Kugel im Flipperautomaten verglichen. Wendy Lawson beschrieb ihre Gefühle auf folgende Art: „Das Leben ist entweder glücklich

oder unglücklich, wütend oder nicht wütend. Alle Gefühle dazwischen bekomme ich nicht mit. Ich springe von Ruhe zu Panik in einem einzigen grossen Schritt“ (zit. nach Attwood, 2008, S. 167).

2 Eingegrenzte Interessen

Nach Attwood (2008, S. 222) geht die Forschung davon aus, dass nur 5 – 15% der Menschen mit AS kein Spezialinteresse haben. Dies zeigt aber, dass die grosse Mehrheit einem speziellen Interesse nachgeht. Gründe für das Ausüben von Spezialinteressen können folgende sein:

Gespräche erleichtern

Es verhilft den Kindern mit AS sich in einem Thema sicher zu fühlen und garantiert ihm Redewandtheit. Unsicherheiten können so behoben werden (vgl. Attwood, 2005, S. 107).

Intelligent wirken

Es liegt den Kindern mit AS sehr viel daran, nicht dumm zu wirken. Durch das Halten eines Vortrages, der Fachausdrücke enthält, können sie intelligent wirken (vgl. Attwood, 2005, S. 107).

Ordnung und Gleichmässigkeit sicherstellen

„Menschen mit Asperger-Syndrom fällt es oft schwer, mit den sich verändernden Mustern und Erwartungen des täglichen Lebens fertig zu werden. Die speziellen Interessen sind gewöhnlich darauf ausgerichtet, Ordnung zu schaffen, indem der Betroffene beispielsweise Informationen katalogisiert und Tabellen anlegt“ (Attwood, 2005, S. 108).

Ein Mittel zur Entspannung

„Diese einsamen und repetitiven Beschäftigungen können eine Gelegenheit sein, den Belastungen aus dem Weg zu gehen, die mit sozialen Kontakten verbunden sind, und sich durch die Gleichmässigkeit der Routine zu entspannen“ (Attwood, 2005, S. 108).

Eine angenehme Beschäftigung

Der gesellschaftliche Umgang mit anderen Menschen kann als sehr harte Arbeit, ja sogar als Last empfunden werden. „Viele Menschen mit Asperger-Syndrom haben nur wenige echte Freunde im Leben. Das Nachgehen eines speziellen Interesses bietet ihnen Genuss. Die Heftigkeit der Emotionen kann bewirken, dass der Betroffene buchstäblich vor Freude in die Luft spring“ (Attwood, 2005, S.109).

Abschliessend ein Zitat von Luke Jackson:

„Wenn ich mich auf mein faszinierendes Spezialgebiet konzentriere, egal, ob es Dinosaurier, Pokémon, ein bestimmtes PlayStation-Spiel oder Computer – bis heute eine Obsession für mich – oder sonst etwas sind, dann fühle ich eine überwältigende Erregung, die sich nicht beschreiben lässt“ (zit. nach Attwood, 2008, S. 232).

3 Repetitive Routinen

Kinder mit AS neigen dazu, sich im Detail zu verlieren, anstatt das Ganze im Auge zu behalten. Es fällt ihnen schwer zu bestimmen, was wichtig ist und was nicht. Auch das Gesamtbild und den Zusammenhang zu entschlüsseln ist oft nicht möglich. Diese Art der Informationsverarbeitung wird eine schwache zentrale Kohärenz genannt. Aufgrund dieser brauchen Kinder mit AS bestimmte Regeln und Rituale, die das Leben vorhersagbar machen und eine Ordnung herstellen.

Die Realität ist für einen autistischen Menschen eine verwirrende, interagierende Masse von Ereignissen, Menschen, Orten, Geräuschen und Anblicken. Es scheint keine klaren Grenzen zu geben, keine Ordnung und keine Bedeutung. Ich verbringe einen grossen Teil meines Lebens alleine damit, die Muster hinter dem Ganzen herauszufinden. Feste Routinen, Termine, bestimmte Routen und Rituale helfen mir, Ordnung in ein unerträglich chaotisches Leben zu bringen. (Unbekannt, zit. nach Attwood, 2008, S. 293)

4 Besonderheiten der Sprache und Rede

Im ersten Moment fällt die Sprache von Kindern mit AS nicht auf. Sie sind wortgewandt und können über ihr Spezialwissen präzise Fachkenntnisse formulieren. Es fällt auf, dass die Kinder mit AS eher wie Erwachsene als wie Kinder sprechen.

- ***Verzögerte Entwicklung***

Die Sprachentwicklung bei Kindern mit AS verläuft unterschiedlich. Doch sprechen sie meist mit fünf Jahren fließend und mühelos (vgl. Attwood, 2008, S. 254).

- ***(Oberflächlich gesehen) perfekter sprachlicher Ausdruck***

Den Kindern mit AS wird oft nachgesagt, dass sie wie ein kleiner Professor sprechen. Über ein Spezialthema können Kinder mit AS oft präzises Faktenwissen präsentieren, doch passiert es immer wieder, dass die Sprache nicht dem sozialen Kontext entsprechend angepasst wird (vgl. Attwood, 2008, S. 255-257).

- ***Formelle, pedantische Sprache***

Die pedantische Redeweise eines Kindes mit AS zeichnet sich dadurch aus, dass sie zu viele Informationen wiedergeben wollen, Regeln und Details betonen, Äusserungen des Gegenübers korrigieren und sehr formelle Satzkonstruktionen verwenden. Oft passt die Sprache des Kindes eher in die Erwachsenenwelt (vgl. Attwood, 2008, S. 270).

- ***Eigenwillige Prosodie, besondere Stimmmerkmale***

Der besondere Klang der Stimme, wie auch die Prosodie, werden oft als ungewöhnlich wahrgenommen. Die Stimme kann monoton klingen. Der Akzent kann möglicherweise nicht der lokalen Mundart entsprechen. Probleme mit der Lautstärke, der Tonhöhe und des Sprechtempos können auftreten (vgl. Attwood, 2008, S. 257).

- **Beeinträchtigttes Verständnis, einschliesslich Fehlinterpretationen von wörtlichen/ implizierten Bedeutungen**

Kinder mit AS neigen dazu, Aussagen wörtlich zu verstehen und Redewendungen, Ironie, Anspielungen und Sarkasmus nicht zu verstehen. Diese werden oft als unlogisch aufgenommen und gelten als Beweis dafür, dass sich die normalen Menschen nicht klar ausdrücken können (vgl. Attwood, 2008, S. 276).

Die Schwierigkeiten Redewendungen zu verstehen, beschreibt Axel Brauns im folgenden Zitat:

Wie sah eine Leseratte aus? Vielleicht wie eine Wasserratte. So nannte mich Haha häufig auf Sylt am Strand. Das Bild einer Wasserratte hatte ich vor Augen. Das Bild einer Leseratte jedoch nicht. Vielleicht hatten Leseratten zitronengelbes Fell.....Es gab so viele unbekannte Wörter, die mir Buntschatten an den Kopf warfen. ...Gab es da einen geheimen Kniff, wie man die unbekannten Wörter einfangen konnte, oder machten sich die Buntschatten heimlich über mich lustig? (Brauns, 2004, S. 181)

Ein weiteres Beispiel von Axel Brauns über Witze:

Gerd erzählte gerade einen Witz, den er von Barbara gehört hatte. Ich wusste, worauf es bei Witzen ankam. Witze waren Geschichten, die ich nie behalten konnte, die aber als lustig galten. Meist wusste ich nicht, worüber ich genau lachen sollte, deshalb lachte ich einfach auf gut Glück los. Nach dem Lachen sagte ich immer, der Witz hätte mir gefallen. Buntschatten freuten sich immer, wenn ich ihre Witze lobte. (Brauns, 2004, S. 198-199)

5 Nonverbale Kommunikationsprobleme

Die nonverbale Kommunikation ist ein Transportmittel für Emotionen. Was in einer Person abläuft, kann so vermittelt werden. Die Körpersprache, Mimik und der Blickkontakt geben Hinweise auf die erlebte Welt des Gegenübers. Als weitere nonverbale Zeichen gelten die Kommunikation durch Körperberührung oder die eingehaltene räumliche Distanz oder Nähe. „Wir schauen jemanden ins Gesicht, um den Gesichtsausdruck des Gegenüber zu erfassen und um zu bestimmen, was jemand denkt oder fühlt“ (Attwood, 2008, S. 146). Ein Kind mit AS könne „Hinweise, mit denen Gedanken oder Gefühle anderer angezeigt werden, nicht in der Masse erkennen oder verstehen, wie man es von einer Person seines Alters erwartet“ (Attwood, 2008, S. 143).

- **Begrenzte Gestik**

Kinder mit AS haben eine ungelenke Körpersprache. „In einem Gespräch bildet die Körpersprache keinen synchronen ‚Tanz‘ mit der des Gegenübers“ (Attwood, 2008, S.311). Die meisten Kinder mit AS wirken sehr unbeholfen und zeigen Merkmale von Bewegungsstörungen. Viele vermögen aber durch Beobachten, Nachahmen und Schauspielern ihre Mängel zu überspielen. Liane Holliday Willey beschreibt dies in ihrem Buch *„Ich bin Autistin – aber ich zeige es nicht“* auf folgende Weise: „Es war geradezu unheimlich, wie sehr es mir gelang, einen Akzent, persönlichen Tonfall, einen Gesichtsausdruck, eine Handbewegung, die Gangart und winzigste Gesten nachzuahmen. Es war, als würde ich tatsächlich zu der Person werden, die ich nachahmte“ (Willey, zit. nach Attwood, 2008, S. 35).

- **Begrenzte Mimik**

Die Mimik wird nicht als Mittel zur Kommunikation gesehen und der Gesichtsausdruck widerspiegelt die Gedanken von Kindern mit AS nicht. Auch kann man die Gefühle des Kindes nicht anhand von

ihren Gesicht oder der Körpersprache ablesen. Es ist wichtig, nach anderen Indikatoren zu suchen, um die Gefühlslagen des Kindes zu erkennen. So kann es sein, dass ein Kind mit AS auf Angst mit Zunahme von repetitiven Verhaltensweisen reagiert (vgl. Dodd, 2007, S. 90+240).

- ***Eigenartig starrer Blick***

Das Mass an Blickkontakten kann bei Kindern mit AS stark variieren. So gibt es Kinder mit AS, die dem Blickkontakt aktiv ausweichen, andere wiederum schauen ihrem Gegenüber direkt in die Augen. Susan Dodd schreibt dazu: „Bis heute gibt es keinerlei Hinweis dafür, dass Blickkontakt für Autisten irgendeinen nützlichen Zweck erfüllt; dass er ein Mittel wäre, wechselseitig Botschaften zu empfangen oder mitzuteilen“ (Dodd, 2007, S. 194). Der Blickkontakt wird demnach einfach nicht für die Kommunikation verwendet. Wenn man auf den Blickkontakt eines Kindes mit AS besteht, muss dies verstandsmässig gelernt werden. Es kann vorkommen, dass sich das Kind mit AS durch den Versuch, bewusst einen Blickkontakt herzustellen, nicht mehr auf den Inhalt der Worte konzentrieren kann (vgl. Dodd, 2007, S. 194-195).

Abschliessend ein Zitat eines Jungen mit AS: „Die Leute geben sich untereinander Botschaften mit ihren Augen, aber ich weiss nicht, was sie sich sagen“ (Unbekannt, zit. nach Attwood, 2008, S. 147).

6 Motorische Unbeholfenheit

Oft werden Ungeschicklichkeiten beim Gehen und bei der motorischen Koordination beschrieben. Aufgaben, die ein gutes Gleichgewichtsgefühl erfordern, die Orientierung des Körpers im Raum und das synchrone Bewegen der Arme und Beine beim Laufen können besonders auffallen. Diese Unbeholfenheit kann vor allem im Sportunterricht beobachtet werden.

Nita Jackson beschreibt ihre Probleme folgendermassen: „Das schlimmste war das Laufen lernen. Ich dachte nie daran, die Arme zu Hilfe zu nehmen und so blieb mein Oberkörper steif, als seien die Arme an der Seite festgewachsen“ (zit. nach Attwood, 2007, S. 310).

Auch die feinmotorischen Fertigkeiten können eingeschränkt sein, so können Ungeschicklichkeiten beim Schreiben, dem Schuhe binden, dem Verwenden von Besteck oder Benutzen einer Schere auffallen (vgl. Attwood, 2007, S. 309).

2.3.3 Konsequenzen für den Unterricht

Nach den oben genannten Aufzählungen der Beeinträchtigungen für Kinder mit AS stellt sich die Frage, was für eine Rolle diese Merkmale im Unterricht spielen. Wie wirken sich die Beeinträchtigungen im Schulalltag aus? Und wie können diese Beeinträchtigungen minimiert werden? Auch hier werden diese Bereiche mit den Kriterien nach Gillberg untersucht.

1 Soziale Beeinträchtigung (extreme Ichbezogenheit)

Kinder mit AS haben enorme Schwierigkeiten soziale Situationen richtig zu erfassen. Es empfiehlt sich, den Klassenkameraden des Kindes die Schwierigkeiten, Probleme und Belastungen, vor denen das Kind mit AS steht, zu erklären. Attwood wünscht, dass es neben dem Lehrplan für den Unterricht auch einen Lehrplan für soziale Fragen gibt. Denn nur in der Schule kann das Kind mit AS das wechselseitige Spiel mit Gleichaltrigen entwickeln. Für ein Kind mit AS wäre es wichtig, einen Freund zu

haben. Dieser könnte ihm beim Lösen von Problemen behilflich sein, es vor anderen Kindern auf dem Pausenplatz schützen oder die Funktion eines Beraters übernehmen. Kinder mit AS sind sehr naiv und werden von Kindern mit mangelhaftem Sozialverhalten eher angezogen (Attwood, 2008, S. 102-105). „Ein Lehrer wird dafür sorgen müssen, dass das Kind Zugang zu einer sozial eher akzeptierten Gruppe findet, etwa, indem ein beliebtes Mitglied einer solchen Gruppe als Mentor oder Kamerad agiert“ (Attwood, 2008, S. 105).

2 Eingegrenzte Interessen

Es kann vorkommen, dass das Spezialinteresse ein Kind zeitlich sehr in Anspruch nehmen kann; dies wirkt sich wiederum negativ auf die soziale Integration aus. Während der Beschäftigung mit dem Spezialinteresse können auch keine neuen Fähigkeiten eingeübt werden. Für die Lehrperson ist es wichtig, die Zeitdauer der Beschäftigung einzuschränken, damit auch Zeit für andere Aktivitäten bleibt. Auch kann das Spezialinteresse als Bonussystem für gutes Verhalten oder gute Arbeitsweise verwendet werden (vgl. Attwood, 2008, S. 240-245).

3 Repetitive Routinen

Wichtig für Kinder mit AS ist eine klare, gleich bleibende Strukturierung der Unterrichts- und Tagesabläufe. Die Klassenverbände sollten möglichst stabil bleiben. Dem Kind mit AS sollte einen bestimmten zugewiesenen Platz zur Verfügung stehen, wenn möglich in der Nähe der Klassenlehrperson (vgl. Attwood, 2008, S. 213).

Während der Pause finden Kinder mit AS Situationen vor, die für sie sehr strukturlos sind. Die vielen Kinder, der Lärm und die Ungewissheit, was auf sie zu kommt, können zu Überforderungen führen. Der Regionalverband Mittelfranken ‚Hilfe für das autistische Kind‘ (2004, S. 10) gibt für die Pausensituation folgende Tipps:

- Die Pausenaufsicht sollte über die Problematik informiert sein und ein Auge auf das Kind haben. Dem Kind sollte bekannt sein, wer Aufsicht hat, und evtl. mit der Aufsichtsperson zusammen in den Hof gehen.
- Bei verständnisvollen Klassenkameraden können sich jeweils ein bis zwei davon in der Nähe des Kindes aufhalten und ihm beispringen, wenn es Konflikte gibt.
- Dem Kind Rückzugsmöglichkeiten anbieten – das kann die leere Turnhalle, der Aufenthaltsraum oder die Bibliothek sein.
- Erlauben, dass das Kind (evtl. mit einem Klassenkameraden zusammen) im Klassenraum bleiben darf.

4 Besonderheiten der Sprache und Rede

Die Probleme in diesem Bereich beziehen sich nicht nur auf das Sprechen der Kinder, sondern beinhalten auch das Aufnehmen einer Sprache. So ist es für ein Kind mit AS hilfreich, wenn die Lehrperson „Aspergerisch“ spricht. Es muss genau überlegt werden, was und wie etwas gesagt wird.

Wenn Sie „Aspergerisch“ sprechen, müssen Sie Ihre Absichten klar zum Ausdruck bringen. Vermeiden Sie Doppeldeutigkeiten und unnötige Feinheiten. Fehlender Augenkontakt und unerwartete Gesprächspausen, in denen das Gegenüber die Informationen verarbeitet, müssen Sie dabei in Kauf nehmen....

Gesichtsausdrücke müssen eindeutig und auf das Thema bezogen sein. Sticheleien und Sarkasmus sollten Sie vermeiden. (Attwood, 2008, S. 274)

Verallgemeinerungen sollten vermieden werden. So können zum Beispiel Wörter wie ‚vielleicht‘, ‚manchmal‘ oder ‚später‘ als sehr ungenau betrachtet werden. Für Kinder mit AS ist es hilfreich, wenn Nebengeräusche so weit wie möglich minimiert werden, so können sie sich auf die Stimme des Gegenübers konzentrieren (vgl. Attwood, 2008, S. 276).

5 Nonverbale Kommunikationsprobleme

Als Lehrperson ist es wichtig zu wissen, dass Kinder mit AS nonverbale Kommunikationsprobleme haben können, und dass das Fehlen des Blickkontakts oder das freche, unhöfliche Reagieren auf bestimmte Situationen nicht Absicht sind (vgl. Attwood, 2008, S. 148).

6 Motorische Unbeholfenheit

Durch die motorischen Ungeschicklichkeiten fallen einigen Kindern mit AS vor allem Ballsportarten schwer. Es wird empfohlen, dass die Bewertungen und die Aktivitäten bei den Individualsportarten liegen sollten, wobei die motorischen Probleme nicht in die Bewertung einfließen sollten. Eventuell kann eine teilweise oder vollständige Dispensation ins Auge gefasst werden. Erstes Ziel sollte aber immer sein, ein Kind mit AS in den Sportunterricht einzubinden und zur Bewegung anzuregen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 21).

Neben den grobmotorischen Schwierigkeiten haben Kinder mit AS oft auch Probleme im graphomotorischen Bereich. Das Schreiben von Hand kann zur Qual werden. Sinnvoll ist es, dem Kind das Tippen beizubringen und ihm auch während des Unterrichts die Gelegenheit zu geben, mit dem PC zu schreiben (vgl. Attwood, 2008, S. 314).

2.4 Asperger-Syndrom und Schule

Die Bewältigung des Schulalltags erfordert von Kindern mit AS viel Anpassungsvermögen. Ihr Alltag ist oft mit Frustration, Verwirrung und Angst verbunden. Die Kinder müssen im Schulalltag mit drei Bezugspersonen respektive Gruppen umgehen können. In den folgenden Abschnitten werden diese Gruppierungen und Personen näher erläutert.

2.4.1 Rolle der Lehrperson

Als Lehrperson ist man einen grossen Teil des Tages mit den Kindern zusammen. Um Kinder mit AS gut im Schulalltag unterstützen zu können, ist es wichtig, dass man ihre Eigenheiten und Besonderheiten kennt. Dabei nimmt die Gestaltung des Unterrichts eine wichtige Rolle ein. Nach Attwood (2008, S. 283-287) ist es notwendig, dass unter anderem Übergänge deutlich signalisiert, Anweisungen klar und deutlich ausgerückt und Änderungen im Unterrichtsablauf früh genug kommuniziert werden. Viele Kinder mit AS haben Mühe sich zu konzentrieren, sie können impulsiv und hyperaktiv reagieren. Es kommt vor, dass die betroffenen Kinder zuerst als „ADHS-ler“ diagnostiziert werden. Der fortgeschrittene Wortschatz, wie auch die komplexen Sätze, die oft von Kindern mit AS verwendet werden, täuschen eine gute Kommunikationsfähigkeit vor. Gespräche können in Monologe ausarten oder die Betroffenen zeigen sich wenig flexibel, ein begonnenes Gesprächsthema zu wechseln.

Wichtig beim Unterrichten von Kindern mit AS ist es, dass die Stärken der Kinder im Vordergrund stehen und zugleich die Defizite erkannt und berücksichtigt werden.

Susan Dodd (2007, S. 324-328) formuliert Unterrichtsstrategien für Lehrpersonen, die auszugsweise zusammengefasst werden:

Gute Organisation und Vorbereitung

Erreichbare und realistische Ziele sollen gesetzt werden, damit alle diese erreichen. Alle geplanten Unterrichtsaktivitäten und Unterrichtsmaterialien müssen zu Beginn der Stunde bereitstehen, damit die Stunde ohne grosse Hektik beginnen kann. Die Unterrichtsabläufe sollten stets gut strukturiert sein. Wenn Kinder mit AS mit dieser Struktur vertraut sind, kann sie behutsam verändert werden.

- ***Arbeitsphasen planen ohne Unterbrechung***

Kurze Arbeitsphasen ohne Unterbrechung sollen geplant werden. Die darin enthaltenen Aufgaben sollen nach Prioritäten sortiert werden.

Ein übersichtlicher Stundenplan auf dem die Arbeitspausen eingetragen werden, hilft den Kindern mit AS sich zu orientieren.

- ***Aufgaben abschliessen***

Es ist wichtig aufzuzeigen, dass eine Aufgabe einen Anfang und ein Ende hat. Dies erleichtert es einem Kind mit AS, sich nicht im Detail zu verlieren.

Konsequentes Verhalten

Die vorgegebenen Regeln sollen konsequent verfolgt und auf die ganze Gruppe übertragen werden. Die entworfenen Regeln sollen für die ganze Klasse gelten und nicht nur für das Kind mit AS. Es ist sicherzustellen, dass die Botschaften verstanden werden und auch erfüllbar sind.

Auf Zwangsverhalten achten

Allfälliges Zwangsverhalten soll ignoriert werden, solange es andere Kinder beim Lernen nicht stört oder es sozial unangemessen ist.

Zwanghafte Interessen, wie die eines Spezialinteresses, können als Belohnung eingesetzt werden.

Einfache Sprache verwenden

Damit Anweisungen verstanden werden, muss eine einfache Sprache verwendet werden. Es dürfen nicht zu viele verbale Informationen oder Anweisungen in einen Satz verpackt werden, dies würde nur zu Verwirrung und Frustration führen.

Es sollte mit einer ruhigen, klaren Stimme gesprochen werden. Laute und aufgeregte Stimmen sind für Kinder mit AS sehr schwer verständlich.

Positive Grundhaltung

Die Lehrperson soll sich Zeit nehmen, um jedes Kind kennenzulernen und die individuellen Bedürfnisse zu erfahren. Einem Kind mit AS sollte stets mit einer positiven Grundhaltung begegnet werden. Auf richtiges Verhalten kann mit verbalem Lob, anerkennendem Lächeln oder konkreten Belohnungen reagiert werden.

Positive Lernumgebung

Durch eine positive Umgebung wird das Kind mit AS ermutigt, sich aktiv an Aufgaben und Aktivitäten zu wagen.

Regeln und Routinen einführen

Visuell unterstützte Regeln und Routinen sollen eingeführt werden. Durch das Einsetzen von visuellen Hilfen bei Veränderungen gelingt es dem Kind mit AS eher, sich diesen Veränderungen zu stellen.

Abschliessend zwei Zitate aus diesem Bereich:

Susan Dodd, Autorin des Buches *Autismus*:

Der effektivste Ansatz ist derjenige, der die besonderen Stärken und Defizite der Einzelpersonen berücksichtigt, stark strukturiert und auf das Individuum zugeschnitten ist, Vorhersagbarkeit und Routine bietet, funktionale Fähigkeiten vermittelt sowie eine verlässliche Struktur in den verschiedenen Lern- und Lebensumgebungen und Routinen gewährleistet. (Dodd, 2007, S. 339)

Jasmine Lee O'Neill, Betroffene und Autorin des Buches *Autismus von Innen*:

„Ideal wäre, eine Lernumgebung ausfindig zu machen, in der die Einzigartigkeit des Kindes geachtet wird, wo es nach seinem eigenen Tempo lernen kann und all die Aufmerksamkeit bekommt, die es braucht, um entspannt lernen zu können“ (O'Neill, 2001, S. 75).

2.4.2 Rolle der Mitschülerinnen und Mitschüler

Kinder mit AS haben Mühe die Worte, Gesten und die Mimik von anderen Personen zu verstehen und zu interpretieren. Aufgrund ihrer Probleme, nonverbale Verhaltensweisen zu verstehen und sich angemessen an Schulkameraden heranzutasten, führt dies zu Schwierigkeiten, Freundschaften zu schliessen. Es kann sein, dass Kinder mit AS versuchen Freundschaften zu schliessen, meist geschieht dies aber auf ungeschickte Art und Weise. Oft haben sie nämlich keine Ahnung, wie sie sich gegenüber anderen Kindern verhalten sollen. Manchmal verhalten sich die Kinder mit AS unangemessen, zum Beispiel mit Wutausbrüchen wie aus heiterem Himmel. Dies alles geschieht nicht willkürlich und ist nicht böse gemeint, fördert aber die Zugehörigkeit zu einer Peergroup nicht.

Es ist wichtig, dass in der Klasse eine Atmosphäre der gegenseitigen Akzeptanz herrscht. Durch diese Atmosphäre entwickeln sich gegenseitiger Respekt und im Idealfall auch Freundschaften untereinander. Freunde zu haben ist für Kinder mit AS sehr wichtig, erfüllen sie doch verschiedene Funktionen. In der Klasse muss auch berücksichtigt werden, dass gewisse Kinder mit AS überempfindlich auf plötzliche Geräusche, wie auch auf die Lautstärke von Hintergrundgeräuschen reagieren. Durch die Verringerung dieser Geräusche lässt sich auch die Angst des Kindes reduzieren, was zu einer Steigerung der Konzentration führen kann (vgl. Attwood, 2008, S. 73-80).

Die Information der Klasse über gewisse Eigenarten ist sehr wichtig. Im Folgenden werden noch zwei weitere Besonderheiten aufgezählt. Die Haupteinschränkungen sind dem Kapitel 2.3.2 zu entnehmen.

Prosopagnosie (Gesichtsblindheit)

Menschen mit AS haben nicht nur Schwierigkeiten damit Gesichtsausdrücke zu deuten, sondern auch Menschen anhand des Gesichtes zu erkennen (vgl. Attwood, 2008, S. 163).

Axel Brauns schildert dies eindrücklich:

Die Zeit der Nebel war schon lange vorüber, ich lebte jetzt in einer Welt des Dunstes. Ich konnte Gesichter mittlerweile recht gut wahrnehmen. Besonders aufregend fand ich die dunstigen Gesichter aber nicht. Sie übten den gleichen Reiz wie Ellbogen auf mich aus; und der war kaum gross genug, um hinzuschauen. (Brauns, 2004, S. 273)

Alexithymie

Dies beschreibt die beeinträchtigte Fähigkeit, Gefühle zu identifizieren und zu beschreiben (vgl. Attwood, 2008, S. 164).

Axel Brauns beschreibt die Situation, als sein Vater gestorben war, folgenderweise:

Tränen rannen über die Wangen der Haha und des Heimers. Verwirrt beobachtete ich das Schauspiel im Wohnzimmer des Hofhauses. Heftige Gefühle der Buntschatten liessen ihre dunstigen Gesichter aufklaren. Am leichtesten gelang dies der Fröhlichkeit. Ich schätzte es über die Massen, mich dem Lachen hinzugeben und von der Heiterkeit durchgeschüttelt zu werden. Trauer war mir so fremd wie Schmerz. Die Haha hielt den Heimer und mich umschlungen. Beide weinten ohne Ende. Zu meiner Verwunderung sprangen ihre Tränen auf mich über. Meine Augen wurden feucht. Ich fing an zu wimmern, zuerst still dann lauter. Es machte Spass. (Brauns, 2004, S. 223)

2.4.3 Zusammenarbeit mit den Eltern

Für zukünftige Lehrpersonen von einem Kind mit AS ist das Einholen von Vorinformationen bei Eltern und anderen Bezugspersonen wichtig. So können Informationen „über besondere Stereotypen, Zwänge, Lieblingsbeschäftigungen oder angstausslösende Geräusche“ eingeholt werden. Es ist nicht sinnvoll, mit der Arbeit einfach mal „ins Blaue hinein“ zu starten, mit der Meinung, es komme dann schon gut (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 24).

Simmen geht sogar soweit, dass sich alle Beteiligten (die Eltern, Vertreter der Regelschule, ev. Vertreter der Sonderschule, schulpsychologischer Dienst) zu einem Gespräch am ‚runden Tisch‘ unter Beizug einer Fachperson aus dem Bereich Autismus treffen und die Bedingungen für den Schulbesuch besprechen. Auch er verspricht sich viel vom Austausch mit den Eltern und deren Erfahrungen bzgl. Therapien, Methoden und erfolgreiche Strategien im Umgang mit unerwünschtem Verhalten. Solche Gespräche sollten regelmässig stattfinden, um sich über die Förderziele und Ressourcen auszutauschen (vgl. Simmen, 2009, S. 20).

Damit das schwierige Verhalten des Kindes mit AS nicht auf Unverständnis, Ablehnung, Irritation, und Zorn bei Mitmenschen stösst, wird geraten, dass die Eltern Aufklärungsarbeit leisten sollen. Alle Menschen, die mit dem Kind in Kontakt kommen, sollen aufgeklärt werden, vor allem beteiligte Lehrer und Erzieher (vgl. Poustka, Bölte, Feineis-Matthews, Schmötzer, 2009, S. 41).

2.5 Therapeutische Ansätze

Im Bereich der Interventionen für Autismus gibt es viele verschiedene Therapieformen. Sie reichen von besonderen Diäten, Medikationen, Farbbrillen bis zur Verhaltensmodifikation. Die Schulmedizin nimmt an, dass es sich bei ASS um eine von Geburt an bestehende oder früh beginnende Störung handelt, die nicht heilbar ist. Dies führt unter anderem dazu, dass die Zahl potentieller, teilweise sonderbarer Interventionen sehr gross ist (vgl. Bölte, 2009, S. 225).

Die englische Non-Profit Organisation *Research Autism* untersucht und bewertet Therapiemassnahmen für ASS. Sie hat sich folgendes zum Ziel gemacht: „Research Autism is determined to make a significant contribution to our understanding of what can help individuals and families affected by autism through worldclass, evidence-based research“ (Research Autism, 2010, o.S.).

Unter evidenzbasierter Intervention werden alle Massnahmen zusammengefasst, für welche ausreichende datengestützte Hinweise der Wirksamkeit einer Therapie vorliegen (vgl. Bölte, 2009, S.221). In der untenstehenden Tabelle werden einige Interventionen kurz vorgestellt, deren wissenschaftliche Evidenz auf der *Homepage Research Autism* als ✓✓✓ (sehr starke, positive Evidenz; zwei oder mehr Studien wurden als sehr gut eingestuft), ✓✓ (starke, positive Evidenz; zwei oder mehr Studien wurden als gut eingestuft) und ✓ (die Mehrheit dieser Studien zeigen eine positive Evidenz auf) ersichtlich sind. Die Informationen in der Tabelle wurden – bis auf die Social Story™ – der Homepage Research Autism entnommen.

Therapeutischer Ansatz	Beschrieb	Rating
ABA	Ivar Lovaas wandte die Prinzipien des operanten Konditionierens nach B.F. Skinner bei Kindern mit Autismus an. Ziel ist, das Kind in seinen intellektuellen, sozialen und emotionalen Verhaltensweisen so zu fördern, dass es ‚lernt zu lernen‘ (Vgl. Kapitel 2.5.1).	✓ ✓ ✓
CBT Cognitive Behavioural Therapy	Kognitive Verhaltenstherapie, kurz CBT, basiert auf dem Verständnis, dass unser Denken, Fühlen und Handeln sich gegenseitig beeinflussen. Die Techniken in der CBT helfen, sich über das eigene logische Denken bewusst zu werden. Dadurch können Änderungen im Denken zu Änderungen im Verhalten führen.	✓ ✓
Milieu Training	Milieutraining ist eine Unterrichtsform, bei der die Lehrperson das Interesse des Kindes an seiner Umwelt (dem “Milieu”) nutzt und daraus Lerngelegenheiten schafft.	✓
PECS Picture Exchange Communication System	Viele Kinder mit ASS haben nicht nur schwere Defizite im sprachlichen Bereich sondern verweigern oft generell die Kommunikation mit anderen. Für beide Probleme wurde das Therapieverfahren PECS entwickelt (Vgl. Kapitel 2.5.3).	✓ ✓ ✓

<i>Social Stories</i>	Eine Social Story beschreibt in einer Geschichte eine Fertigkeit oder ein Konzept von sozialen Signalen und üblichen Reaktionen. Das Ziel einer Social Story ist es, auf geduldige und bestätigende Art genaue soziale Informationen so zu vermitteln, dass sie leicht verstanden werden. Eine entwickelte Social Story soll etwas bestätigen, was eine Person gut macht. Obwohl es nie das Ziel einer Story ist, das Verhalten einer Person zu ändern, kann ihr besseres Verständnis von Begebenheiten oder Erwartungen zu angemesseneren Reaktionen führen (vgl. Gray, 2010, o.S.).	✓
<i>TEACCH</i>	Der Schwerpunkt besteht darin, Menschen mit ASS und deren Familie das Zusammenleben zu erleichtern, indem autistische Verhaltensweisen reduziert werden (vgl. Kapitel 2.5.2).	✓
<i>Visual Schedule</i>	Ein visueller Stundenplan besteht aus verschiedenen Bildern, die verdeutlichen sollen, welche Aktivitäten oder Schritte folgen werden. Dies geschieht indem die einzelnen Bilder in der jeweiligen Reihenfolge aufgehängt werden. Dieser Stundenplan kann Verhaltensprobleme reduzieren und die Unabhängigkeit vergrößern.	✓

Tabelle 2.2 Evidenzbasierte Interventionen bei ASS (vgl. Research Autism, 2010, o.S.).

In den folgenden Kapiteln werden drei Interventionsansätze dargestellt, welche alle ein hohes Mass an Evidenz haben. Mit diesen Therapieansätzen kann eine Abmilderung der Symptomatik und verbesserte Anpassung erreicht werden (vgl. Bölte, 2009, S. 222).

Zwei der drei Ansätze können in angepasster Form in der Schule übernommen werden. ABA wird aufgrund der hohen Evidenz mit in die genaueren Beschreibungen aufgenommen, obwohl diese nicht im Unterricht direkt umgesetzt werden kann.

2.5.1 ABA

ABA (Applied Behavioral Analysis oder angewendete Verhaltensanalyse) ist unter anderem auch als „Lovaas Methode“ bekannt. Der norwegische Forscher Ivar Lovaas arbeitet seit 1964 in Kalifornien an der Verbesserung von Verhaltenstherapien für autistische Kinder.

1987 führte Ivar Lovaas an der Kalifornischen Universität UCLA die Ergebnisse seiner berühmten Studie vor. Der Lovaas-Report zeigte auf, dass 47% der Kinder, die eine intensive ABA-Therapie durchliefen, ohne weitere Hilfe in die normale Schule gehen konnten. Folgedaten zeigten, dass sich diese Kinder auch während und nach ihrem Studium ganz normal entwickelten, sogar ohne jeglichen autistischen Rückfall. ABA ist heute die am meisten verbreitete Therapie für Autismus in Amerika.

Für eine erfolgreiche ABA-Therapie gibt es vier Hauptkategorien. Diese werden anschliessend erläutert:

Frühzeitige Intervention

Je früher die ABA-Therapie eingesetzt wird, desto grösser und schneller stellen sich Erfolge ein, wie Studien belegen. Das ideale Alter ist zwischen 2 und 4 Jahren. Somit ist eine frühe Diagnose wichtig. ABA kann auch bei älteren Kindern oder bei Erwachsenen angewendet werden. Der Erfolg ist jedoch meistens weniger beeindruckend.

Intensität

Im Gegensatz zu einem normalen Kind lernt das autistische Kind nichts von sich aus. So ist es offensichtlich, dass die Förderung bei einem Kind mit Autismus intensiv sein muss. Der Zeitaufwand beträgt auf etwa 24 – 40 Stunden pro Woche.

Der Einsatz der Eltern

In der ABA-Therapie müssen die Eltern im Familienkreis eine strukturierte Umgebung aufbauen, die die gleichen Merkmale aufweisen wie während den ABA-Stunden. Sie sollen die Führung der Therapie übernehmen, sowie die gesamte Therapiearbeit überwachen. Vor allem aber sollen sie das Kind ausserhalb der Therapie betreuen, damit eine gute Generalisierung des Gelernten stattfinden kann. Dies setzt bei den Eltern ein grosses Engagement voraus, da sie viel Zeit und Energie in die Betreuung investieren müssen.

Genauigkeit der Arbeit

Während einer Therapiestunde müssen alle Resultate schriftlich festgehalten werden. Diese Resultate können dann wöchentlich ausgewertet werden, um neue Programme aufzugleisen.

Die Grundprinzipien der ABA-Therapie beruhen auf dem individuellen Unterricht, den Belohnungen, dem Zerlegen der Lernschritte, den Verallgemeinerung und der Integration. Dabei wird das Kind von einem Supervisor, den Therapeuten und den Eltern eng begleitet (vgl. Verein les Ailes de l'espoir, 2001, o.S).

Ziel der ABA-Therapie ist es, Verhaltensprobleme wie Zwänge oder Selbststimulation abzubauen und angemessene Fähigkeiten, wie kommunikative Funktionen oder funktionales Sozialverhalten, aufzubauen oder zu erweitern (vgl. Bernard-Opitz, 2009, S. 246).

2.5.2 TEACCH

TEACCH ist ein pädagogisch-therapeutischer Ansatz, der in North Carolina, USA, entstanden ist und seit über 30 Jahren unter wissenschaftlicher Begleitung in der Praxis erprobt und weiterentwickelt wird, und bezeichnet das strukturierte Lernen. Häufig werden mit dem Begriff TEACCH nur bestimmte methodische Vorgehensweisen, insbesondere Strukturierung und Visualisierung, verbunden. Diese Strategien spielen im TEACCH-Konzept eine wesentliche Rolle, doch steht TEACCH auch für Treat-

ment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **C**hildren (Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Menschen). Es umfasst ein Netzwerk aus Einrichtungen, die in enger Zusammenarbeit mit den Eltern von Kindern mit ASS lebenslange Förderung und Begleitung zur Verfügung stellen. Es handelt sich inhaltlich um einen entwicklungstherapeutischen Ansatz, der das ganze Umfeld der betroffenen Menschen einbezieht. In diesen Einrichtungen finden diagnostische Abklärungen und umfassende Förderdiagnostik statt, diese dient als Grundlage für eine individuelle Förderplanung.

Diagnostik, Förderung und Beratung gehören ebenso zu den Aufgaben des TEACCH-Programms wie auch wissenschaftliche Forschung sowie die Ausbildung von Fachleuten, welche sich in der Förderung von Menschen mit Autismus engagieren. Diese Verbindung von Forschung und praktischer Arbeit ermöglicht es dem TEACCH-Programm, die Angebote entsprechend zu gestalten und sich den aktuellen Problemstellungen bei der Hilfe für Menschen mit Autismus zu stellen.

Das Erlangen von grösstmöglicher Selbständigkeit und Maximierung der Lebensqualität für Menschen mit Autismus ist das Ziel des TEACCH-Programms. TEACCH strebt keine Heilung vom Autismus an, da vom Verständnis des Autismus als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung mit organischen Ursachen ausgegangen wird. Es geht darum, durch gezielte Entwicklungsförderung einerseits und geeignete Umweltgestaltung andererseits die Möglichkeit des Einzelnen zu optimieren, um ein möglichst sinnvolles Leben in der Gesellschaft zu führen und sich in der Welt zurechtzufinden.

Zum Kernbereich des TEACCH-Programms gehört deshalb die Förderung kommunikativer Kompetenzen. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Eröffnung individueller Wege zu effektiver Kommunikation unter Berücksichtigung aller verfügbaren Kommunikationsformen und alternativer Kommunikationsmittel gesetzt. Im TEACCH-Programm wird nicht nur die aktive Kommunikation gefördert, sondern auch das Sprach- und Situationsverständnis, und zwar durch individuelle Hilfen wie Strukturierung und Visualisierung.

Speziell für Menschen, die nicht oder nur wenig und in einfachen Sätzen sprechen (bis zu einem Sprachentwicklungsalter von ungefähr dreieinhalb Jahren), wurde das TEACCH *Communication Curriculum* entwickelt. Dies beinhaltet die Kombination von Elementen aus psycholinguistischen und verhaltenstherapeutischen Ansätzen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der TEACCH-Ansatz auf unterschiedlichen Ebenen und in vielfältiger Hinsicht Unterstützung bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen bietet. Im Verstehen wie auch im Mitteilen werden Formen der Kommunikation, die nicht auf Sprache beschränkt sind, genutzt. Die Kommunikation wird durch visuelle und strukturierte Hilfe unterstützt wodurch ein besseres Verständnis ermöglicht wird. Die Hilfen dienen auch dazu, ein grösseres Situationsverständnis zu ermöglichen, und dies führt zu einem selbständigeren Handeln. Es werden auch individuelle Wege und Hilfsmittel entwickelt, damit sich die Person mit Autismus effektiv äussern kann. So wird Mittbestimmung und Selbstbestimmung erst möglich (vgl. Häussler, 2002, S. 131-150).

2.5.3 PECS

PECS steht für Picture Exchange Communication System (Bild-Tausch-Kommunikationssystem). Es wurde Ende der achtziger Jahre als alternatives Kommunikationssystem ursprünglich für autistischen Menschen in den USA entwickelt. Heute wird PECS bei ganz unterschiedlichen Behinderungen verwendet.

Bei PECS geht es darum, dass Menschen lernen, von sich aus Kommunikation zu initiieren. PECS soll ermöglichen, Menschen ohne Sprache beizubringen, dass sie von sich aus Signale geben müssen, um in Kommunikation mit anderen Menschen zu treten. PECS reduziert den sprachlichen Austausch auf Bildkarten. Dies bedeutet für nichtsprechende Menschen einerseits eine grosse Anstrengung, andererseits auch eine enorme Bereicherung.

In der Regel wird PECS bei Kindern unter fünf Jahren eingesetzt. PECS ist ein Training, das sowohl in der Schule als auch in der Therapie und zu Hause benützt werden sollte. Will man PECS erfolgreich als Kommunikationssystem benützen, müssen die folgenden sechs Trainingsphasen nacheinander durchlaufen werden.

Erste Phase: Psychischer Austausch

In dieser Phase lernt das Kind, dass es eine Symbolkarte für den Erhalt eines Gegenstandes geben muss. Möchte ein Kind ein Spielzeugauto, muss es die Symbolkarte mit dem Spielzeugauto der Lehrperson geben und erhält dafür das Auto.

Zweite Phase: Ausdehnen der Spontanität

Alle gelernten Symbolkarten werden in einem Kommunikationsheft befestigt. Ziel dieser Phase ist es, dass das Kind in seinem Kommunikationsheft die gewünschte Symbolkarte holt und sie der Lehrperson bringt. Wichtig ist, dass noch keine verbalen Aufforderungen gemacht werden.

Dritte Phase: Unterscheiden der Symbolkarten

In dieser Phase befinden sich zwei Symbolkarten im Kommunikationsheft. Eine Symbolkarte zeigt etwas, was das Kind mag und auf der anderen etwas, was das Kind nicht mag. Bringt das Kind die Symbolkarte mit dem Bild, das es nicht mag, erhält es nichts.

Vierte Phase: Bilden von Satzstrukturen

In dieser Phase steht die Satzstruktur im Zentrum. Dazu werden 12 – 20 Symbolkarten für die Kommunikation eingesetzt. Um einen Gegenstand zu erhalten, muss das Kind zuerst die Symbolkarte „ich will / möchte“ auf den „Satzstreifen“ legen und dann die Symbolkarte für den gewünschten Gegenstand. Das Kind bekommt den gewünschten Gegenstand, wenn die Lehrperson den „Satzstreifen“ erhält.

Fünfte Phase: Beantworten der Frage „Was möchtest du?“

In dieser Phase lernt das Kind, auf die Frage „Was möchtest du?“ zu antworten. Ziel ist es, aus einer Vielzahl von Symbolkarten einen Gegenstand auszuwählen und so auf die Frage antworten zu können.

Sechste Phase: Beantworten diverser Fragen

In der letzten Phase geht es um beantwortete und spontane Kommentare. Das Kind soll angemessen auf Fragen wie: „Was möchtest du? Was hast du da? Was siehst du da?“ antworten. Dabei geht es nicht um das Verlangen einer Sache oder Aktivität, sondern um das Benennen der selbigen.

Einerseits bietet PECS den Vorteil, dass die überbrachte Botschaft eindeutig ist, andererseits wird das Kind motiviert, sich für die „Aussenwelt“ verständliche Kommunikationsformen anzueignen (vgl. Schütterle, 2003, S. 1-11).

3 Methodisches Vorgehen

Die Grundlage unserer Forschungsarbeit bildet die qualitative Forschung. Mayring (2008, S. 19) nennt fünf Grundsätze der qualitativen Forschung, welche er als Grundgerüst qualitativen Denkens bezeichnet. Diese sind:

Die Subjektbezogenheit

Der Ausgangspunkt jeder Forschung soll immer der Mensch sein (vgl. Mayring, 2008, S. 20).

Anhand von Interviews mit Lehrpersonen wird den Fragen nachgegangen, welche Unterrichtsstrategien und Hilfsmittel sie benützen und welche Grundhaltungen sie vertreten, um den Kindern mit Asperger-Syndrom gerecht zu werden.

Die Deskription der Forschungsobjekte

„Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring, 2008, S. 21).

Durch das Studium der Literatur zum Thema sollen Besonderheiten im Unterrichten von Kindern mit Asperger-Syndrom bewusst gemacht werden.

Die Interpretation der Forschungsobjekte

„Der Untersuchungsgegenstand... liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring, 2008, S. 22).

Dieses Postulat beruht auf dem Verdienst der Hermeneutik⁵. Die verschiedenen Betrachtungsweisen der Lehrpersonen sowie Aussagen der Literatur im Umgang mit Kindern mit Asperger-Syndrom sind zu interpretieren, damit sie an Bedeutung gewinnen.

Die Forderung nach Untersuchungen in einer alltäglichen Umgebung

„Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (Mayring, 2008, S. 22).

Lehrpersonen von Kindern mit Asperger-Syndrom werden interviewt. Die Interviews finden wenn möglich vor Ort in den Schulzimmern der Lehrpersonen statt. Einblicke in den Berufsalltag von den Lehrpersonen sollen gewonnen werden.

Der Verallgemeinerungsprozess

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring, 2008, S. 23).

Ein Gerüst an Verallgemeinerungen soll erarbeitet werden, das auf Kinder mit Asperger-Syndrom übertragbar ist.

⁵ Theorie über die Auslegung von Werken und über das Verstehen.

Diese theoretischen Grundlagen des qualitativen Denkens lassen sich in konkrete Untersuchungsverfahren umsetzen. Darunter versteht man die Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung (vgl. Mayring, 2002, S. 66-130).

3.1 Forschungsstrategie

Mayring (2002, S.40-64) versteht unter Forschungsstrategie einen Untersuchungsplan, der auf formaler Ebene das Untersuchungsziel und den Untersuchungsablauf umfasst. Die Forschungsstrategie ist somit ein Mittel, um Studien sinnvoll zu planen und deren Ziel zu erreichen (Flick, 2007, S. 176). Somit wird mit dem Untersuchungsplan auch der Rahmen der Arbeit aufgestellt, in dem sich der Proband und der Forscher bewegen und kommunizieren. Nach Mayring (2002, S. 40-64) eignen sich besonders folgende sechs Forschungspläne, welche dem Forscher genügend Freiraum für qualitatives Denken lassen. Diese Forschungsstrategien bzw. Forschungsdesigns sind: die Einzelfallanalyse, die Dokumentenanalyse, die Handlungsforschung, die deskriptive Feldforschung, das qualitative Experiment und die qualitative Evaluation.

Mit Hilfe einer *Dokumentenanalyse* soll vielfältiges Material zugänglich gemacht werden. Dieses Material bildet die Grundlage für den Forscheralltag. Der Vorteil der Dokumentenanalyse liegt darin, dass die Daten bereits fertig vorliegen und nicht erst erhoben werden müssen. Somit unterliegt das Datenmaterial nicht der Subjektivität.

Eine weitere angestrebte Forschungsstrategie wird von Mayring als *Handlungsforschung* genannt. Dabei geht es um „...eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung“ (Mayring, 2008, S. 50). Hierbei werden die Ergebnisse des Forschungsprozesses in die Praxis umgesetzt. Mayring nennt drei wesentliche Ziele der Handlungsforschung (2008, S. 51):

- Direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen;
- Praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess;
- Gleichberechtigter Diskurs Forscher – Betroffene.

3.2 Methoden der Datenerhebung

3.2.1 Erhebungsverfahren: Problemzentriertes Interview

Mayring beschreibt drei Methoden, die auf sprachlicher Basis funktionieren. Es sind dies das problemzentrierte Interview, das narrative Interview und die Gruppendiskussion. Somit zeigt sich, dass in der qualitativen Forschung der verbale Zugang eine grosse Rolle spielt (2008, S. 66). Für die Erhebung wird das problemzentrierte Interview angewandt. Mit dem Begriff des problemzentrierten Interviews werden von Mayring (2002, S. 67) alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragung zusammengefasst. Ziel eines problemzentrierten Interviews ist es, den Befragten möglichst frei zu Wort kommen zu lassen, damit möglichst nahe an einem offenen Gespräch gesprochen werden kann. Dabei soll der Befragte nicht von vorgegebenen Antwortalternativen eingeengt werden. Dies bringt entscheidende Vorteile mit sich, wie die Möglichkeit der Überprüfung des gegenseitigen Verständnisses, die Möglichkeit der subjektiven Meinungsäußerung des Befragten und die Möglichkeit für den Befragten, während des Interviews grössere Zusammenhänge zu entwickeln. Dadurch soll eine Vertrauens-

beziehung zwischen dem Interviewer und dem Befragten entstehen. Durch die aufgebaute offene Beziehung in der Interviewsituation kann auch der Interviewte direkt vom Forschungsprozess profitieren. In der Regel sind die Gespräche ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Fragetechnik (vgl. Mayring, 2002, S. 68-69).

Grundgedanken zum problemzentrierten Interview von Mayring (2008, S. 69) sind:

- Das problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren.
- Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewtem entstehen.
- Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird.
- Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren.

Ablauf des problemzentrierten Interviews (vgl. Tabelle 3.1)

Am Anfang muss das zu behandelnde Problem formuliert und analysiert werden. Daraus können zentrale Aspekte für einen Leitfaden ausgearbeitet werden. Zur Überprüfung des Leitfadens wird in einer Pilotphase ein Probeinterview durchgeführt. Auf diese Weise kann einerseits der Leitfaden getestet und allenfalls modifiziert werden und andererseits dient dieses Interview zur Schulung des Interviewers. Während des Gespräches werden Sondierungsfragen (allgemein gehaltene Einstiegsfragen) gestellt. Die Leitfadenfragen beinhalten die wesentliche Fragestellungen und Themengebiete der Fragestellung. Immer wieder tauchen Aspekte auf, die nicht im Leitfaden festgehalten sind, dem Interviewer steht es frei, bei Interesse Ad-hoc-Fragen zu stellen oder nicht näher auf die Gebiete einzugehen. Das gehaltene Interview muss für die Auswertung festgehalten werden. Dies kann mit einer Tonbandaufzeichnung geschehen. Das Einverständnis des Interviewten muss dazu eingeholt werden (vgl. Mayring, 2002, S. 69-70).

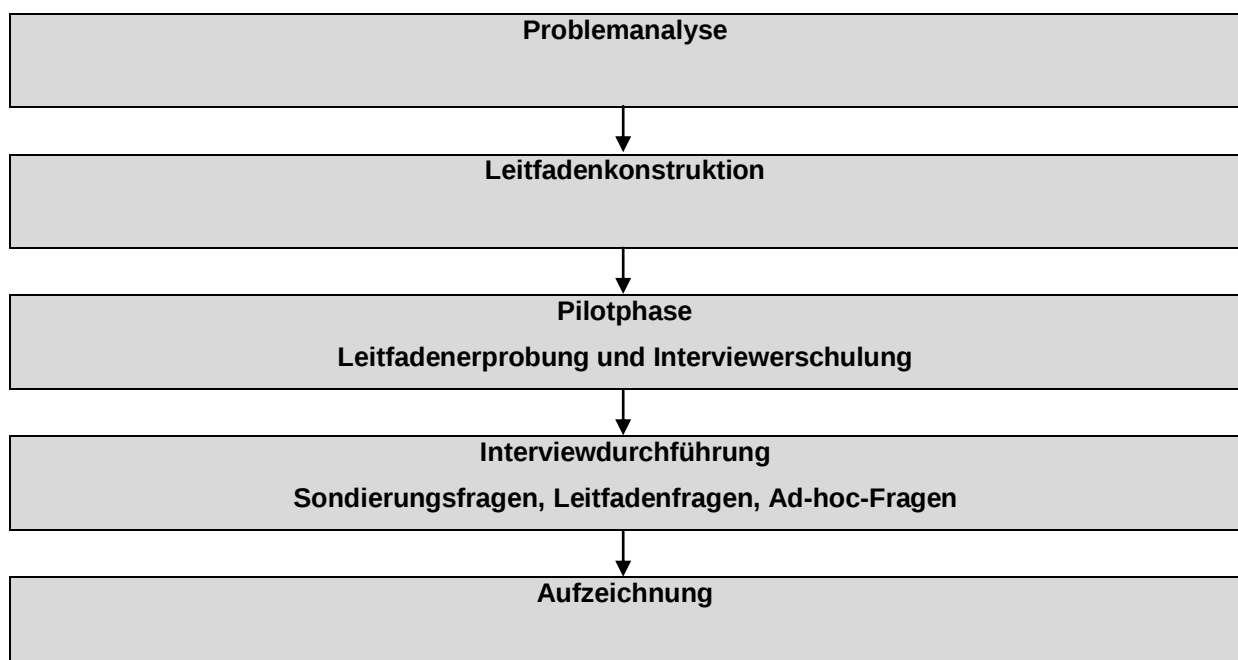


Tabelle 3.1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring (2002, S. 71)

Das problemzentrierte Interview eignet sich hervorragend für eine theoriegeleitete Forschung, da die Aspekte der durchgeführten Problemanalyse in das Interview hineingetragen werden können. „Überall dort also, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an“ (Mayring, 2002, S. 70). Durch die Standardisierung des Leitfadeninterviews wird eine Vergleichbarkeit von mehreren durchgeführten Interviews erleichtert. Das Material der verschiedenen Gespräche kann auf die Leitfadenfragen bezogen und so ausgewertet werden. Die Grösse der Fallzahlen erleichtert eine Verallgemeinerung der Ergebnisse (vgl. Mayring, 2002, S. 70).

3.2.2 Aufbereitungsverfahren: Wörtliche Transkription

Mayring (2008, S. 85) meint mit dem Aufbereitungsverfahren einen Zwischenschritt von Erhebung und Auswertung. Die Wahl der Darstellungsmittel, die Protokollierungstechnik und die Konstruktion deskriptiver Systeme soll geklärt werden. Darstellungsmittel sollen möglichst vielfältig und der Erhebung angepasst sein. Unter Protokollierungstechniken versteht Mayring (vgl. 2008, S. 89) die wörtliche Transkription, die kommentierte Transkription, das zusammenfassende Protokoll oder die Konstruktion deskriptiver Systeme.

Die durchgeführten Interviews werden wörtlich transkribiert. Dadurch wird eine vollständige Texterfassung der Interviews hergestellt. Dies liefert die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung. Damit die transkribierten Texte leserfreundlicher werden, werden sie in Standardsprache übertragen. „Der Dialekt wird bereinigt, Satzaufbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ (Mayring, 2002, S. 91).

3.2.3 Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (2008, S. 103) unterscheidet sieben Auswertungsverfahren qualitativer Forschung, die mehr oder weniger strukturierte Verfahren beinhalten. Für die Auswertung wird die strukturierte Inhaltsanalyse angewandt. Sie analysiert Texte schrittweise und methodisch kontrolliert. Die zu bearbeitenden Texte werden in Einzelheiten zerlegt und bearbeitet. Im Zentrum steht ein entwickeltes Kategoriensystem. Durch das Kategoriensystem werden die wichtigsten Aspekte festgelegt, die herausgefiltert werden sollen (vgl. Mayring, 2008, S. 114).

Im Folgenden soll auf den geplanten und in der Tabelle 3.2 abgebildeten Ablauf der inhaltlichen Strukturierung näher eingegangen werden. Bei der inhaltlichen Strukturierung werden bestimmte Inhaltsbereiche extrahiert und zusammengefasst.

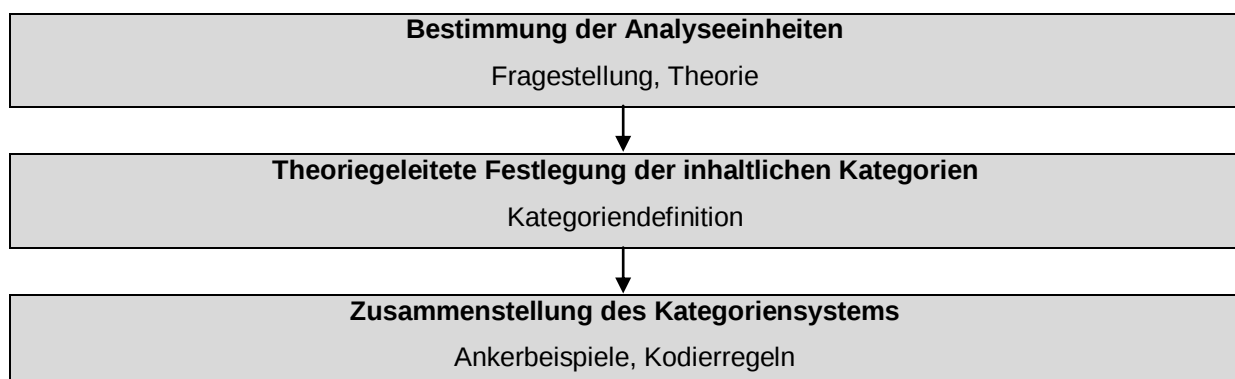




Tabelle 3.2 Modifiziertes Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, S. 84).

Bestimmung der Analyseeinheit:

Eine genaue Analyse des zu untersuchenden Materials wird zu Beginn der Arbeit festgelegt. Dieses Material soll während der Inhaltsanalyse nicht mehr verändert werden.

Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Kategorien:

Die Kategorien werden nach induktiven Gesichtspunkten gebildet. Werden bei der Durchsicht des Grundlagenbuches (Attwood) passende Textstellen gefunden, erfolgt die Bildung einer Kategorie und Unterkategorien.

Zusammenstellung des Kategoriensystems:

Definitionen und Ankerbeispiele werden formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu erleichtern.

Materialdurchlauf 1:

„Durch einen ersten zumindest ausschnittweisen Materialdurchgang wird erprobt, ob die Kategorien überhaupt greifen, ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (Mayring, 2008, S. 83).

Materialdurchlauf 2:

Alle Textstellen, die durch die Kategorie angesprochen werden, werden systematisch aus dem Material extrahiert.

Zusammenfassung pro Kategorie:

Das erarbeitete Material der Unterkategorien wird in den jeweiligen Hauptkategorien zusammengefasst.

Interpretation und Auswertung:

Abschliessend werden die Hauptkategorien interpretiert und ausgewertet.

3.3 Forschungsfeld

Diverse Schulen in den Kantonen Zürich, Zug und Aargau werden für ein Interview angefragt. Es werden keine speziellen Beschulungsformen ausgewählt, da Lehrpersonen erreicht werden sollen und sie nach ihren gemachten Erfahrungen im Unterricht mit Kindern mit Asperger-Syndrom befragt werden.

4 Datenerhebung

Im folgenden Kapitel wird die Forschungsmethode erläutert, wobei vor allem auf die Befragungsmethode und die Inhaltsanalyse eingegangen wird.

4.1 Darstellung des Vorgehens

Anhand persönlicher Kriterien für einen Ratgeber wird das Buch Attwood gelesen und geschaut, wie nützlich diese Kriterien sind. Aufgrund der gemachten Erfahrungen werden Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse der Literatur und für die Interviews erstellt.

Die Literatur für die qualitative Inhaltsanalyse wird aus einer Literaturliste von RF, Dozent an der HfH, ausgesucht. Es wird darauf geachtet, dass die Literatur aktuell und Fachliteratur sowie Literatur von Betroffenen ausgeglichen vorhanden ist.

Für die Interviews werden Lehrpersonen gesucht, die sich offen den Fragen stellen. Diese Lehrpersonen sollen mindestens ein Jahr mit einem Kind mit AS gearbeitet haben und an öffentlichen oder privaten Institutionen arbeiten. Die Kontakte für die einzelnen Interviews werden durch Mundpropaganda hergestellt.

Den zu interviewenden Personen wird telefonisch dargelegt, in welchen Zusammenhang die Masterarbeit entstehen soll und was die räumlichen (ruhiger Raum), zeitlichen (Interviewdauer von rund einer Std), und technischen (Voice-Recorder) Rahmenbedingungen sind. Allen Beteiligten wird absolute Anonymität zugesichert.

4.2 Inhaltsanalyse der Grundlagenliteratur

Zu Beginn werden von den Autorinnen induktiv Kategorien gebildet, nach denen die Grundlagenliteratur von Tony Attwood *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom Alle Fragen – Antworten* gelesen wird. Diese Kategorien beziehen sich auf die Fragestellung. Wenn bei der ersten Durchsicht des Buches eine passende Textstelle gefunden wird, dient dies als Verifizierung der Kategorie. Wird wieder eine passende Textstelle gefunden, so fällt diese ebenfalls in diese Kategorie.

Aufgrund mangelnder Aussagen wird die Unterkategorie *„Haustechnischer Dienst“* gestrichen. Die Aussagen zur Unterkategorie *„Fortbildung“* waren ursprünglich in den Hauptkategorien *„Die Lehrperson“* und *„Das Schulhausteam“* vertreten. Aufgrund mangelnder Aussagen wird diese nur noch in der Hauptkategorie *„Die Lehrperson“* geführt.

Rituale, Abläufe und Struktur bildeten drei weitere Unterkategorien. Diese konnten aber aufgrund von Abgrenzungsproblemen nicht eindeutig klassifiziert werden, was zur Bildung von nur einer Unterkategorie *„Rituale/Struktur/Abläufe“* geführt hat.

Als Grundlage für die Literaturanalyse wurden zehn Bücher ausgewählt. Diese ausführliche Liste der Bücher befindet sich im Anhang 3.

Nach dem Literaturstudium wird das gesamte Kategoriensystem überarbeitet und zu einem definitiven System zusammengestellt (vgl. Anhang 4).

Folgende Hauptkategorien und Unterkategorien wurden gebildet. Sie sind in den Tabellen 4.1 und 4.2 ersichtlich:

Hauptkategorien	Im und ums Schulzimmer	Die Klasse	Die Lehrperson
Unterkategorien	Gestaltung des Klassenraums	Aufklärung der Klasse	Grundhaltung/ Einstellung
	Sitzordnung	Klassengrösse	Grundkenntnisse
	Reizarmut	Soziales Lernen	Fortbildung
	Rückzugsmöglichkeit	Mitschüler als Mentor	
	Pause	Freundschaften	

Tabelle 4.1 Haupt- und Unterkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse

Hauptkategorien	Der Unterricht	Das Schulhausteam	Die Eltern
Unterkategorien	Rituale/ Struktur/ Abläufe	Information des Umfelds	Zusammenarbeit mit Eltern
	Hilfsmittel	Unterstützung der Lehrperson	
	Kommunikation		
	Sportunterricht		
	Hausaufgaben		
	Das Spezialinteresse als Belohnung		

Tabelle 4.2 Haupt- und Unterkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse der Literatur

Die Hauptkategorien leiten sich von den individuellen Bedürfnissen der Autorinnen dieser Arbeit ab. Die Reihenfolge stellt keine Rangfolge bzgl. der Wichtigkeit der einzelnen Kategorien dar. Um die eindeutige und stimmige Zuordnung zu den Kategorien zu erleichtern, werden Definitionen genannt. Diese Definitionen werden im Raster der qualitativen Inhaltsanalyse festgehalten (vgl. Kapitel 4). Bei jeder Unterkategorie wird zusätzlich eine konkrete Textstelle der Literatur als Ankerbeispiel angeführt, das als illustrierendes Beispiel für die Unterkategorien dienen soll.

Im Folgenden werden die Hauptaussagen der Hauptkategorien kurz umschrieben.

Hauptkategorie 1: Im und ums Schulzimmer

Beschreibung der Gestaltung des Klassenraums sowie der Pausensituation.

Hauptkategorie 2: Die Klasse

Beschreibung der Klassenstruktur und des gegenseitigen sozialen Verhaltens.

Hauptkategorie 3: Die Lehrperson

Beschreibung der Grundhaltung und der Grundkenntnisse der Lehrperson.

Hauptkategorie 4: Der Unterricht

Beschreibung der schulischen Strukturen, die für ein Kind mit AS das Lernen erleichtern.

Hauptkategorie 5: Das Schulhausteam

Beschreibung der Zusammenarbeit und Information zwischen allen Beteiligten des Schulhausteams.

Hauptkategorie 6: Die Eltern

Beschreibung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern.

Die Hauptkategorien werden in verschiedene Unterkategorien unterteilt. Die einzelnen Textstellen werden aufgrund der Definition und des Ankerbeispiels zugeordnet. Einzelne Textstellen werden nur einer Kategorie zugeordnet.

4.4 Pilotphase: Experteninterview

4.4.1 Wahl der Expertin

Die Wahl einer geeigneten Person für unser Experteninterview erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Die Expertin hat eine langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern mit AS.
- Die Expertin ist selber Pädagogin und Fachperson für Kinder mit AS.
- Die Expertin übt eine beratende Funktion aus.

4.4.2 Finden der Expertin

Durch eine frühere Zusammenarbeit wurde der Kontakt zu MS wieder aufgenommen. Sie hat viele Jahre im In- und Ausland mit Kindern mit AS gearbeitet. Während dieser Zeit sammelte sie Erfahrungen und eignete sich grosses Fachwissen zum Thema AS an. Zurzeit ist sie an einer privaten Institution im Kanton Zürich als Beraterin für Lehrpersonen wie auch Eltern tätig.

4.4.3 Leitfadenerprobung und Schulung der Interviewerin

Gemeinsam wird das Experteninterview durchgeführt. Während eine Person die Gesprächsleitung übernimmt, schreibt die zweite Person ein Protokoll. Das Gespräch wird mit Hilfe eines Voice-Recorders (Diktaphon) aufgenommen. Anschliessend an das Experteninterview tauschen sich die Forscherinnen aus, halten nützliche Informationen fest (vgl. Anhang 2) und modifizieren den Leitfaden für die nächsten Interviews.

4.5 Interviews

Alle zu interviewenden Personen waren Lehrerinnen oder Schulische Heilpädagoginnen. Sie waren motiviert und freundlich, gingen auf die gestellten Fragen ein und gaben offen über ihre Arbeit Auskunft. Mit Hilfe des digitalen Voice Recorders wurden die Daten erfasst. Jedes Interview begann mit Sondierungsfragen. Im Weiteren wurde während des offenen, problemzentrierten Interviews mit entsprechenden ad-hoc-Fragen weiter gefahren. Der vollständige Fragenkatalog ist dem Anhang 1 zu entnehmen.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der Interviews kurz skizziert.

4.5.1 Interviewbeschreibungen

Die Lehrerinnen und Schulische Heilpädagoginnen kommen aus verschiedenen Berufsgattungen. Das Verhältnis von Klassenlehrerinnen und Schulischer Heilpädagoginnen ist beinahe ausgeglichen. Sie arbeiten auf verschiedenen Stufen. Es sind zwei Kindergartenstufen, vier Unterstufen und eine Mittelstufe vertreten. Von den sieben interviewten Frauen arbeiten fünf integrativ und zwei an einer separativen Institution.

Im Folgenden werden die neun Interviews beschrieben. Aus Gründen des Datenschutzes werden nur die Initialen genannt.

Information Interview MS Experteninterview

Das Interview findet an der Schule der Lehrerin statt. Ihre Antworten beziehen sich auf ihre Erfahrungen als Lehrerin und als Beraterin von Lehrpersonen und Eltern (vgl. Kapitel 4.4.2).

Information Interview GL

Das Interview findet auf Wunsch der interviewten Person bei ihr zu Hause statt. Sie hat keine Ausbildung als Lehrperson. Durch ein Inserat in ihrer Gemeinde im Kanton Aargau wurde ihr Interesse für die Integration eines Kindes mit AS geweckt. Zurzeit begleitet sie diesen Knaben seit über einem Jahr integrativ in einer Regelklasse mit 18 Lektionen in der Woche.

Information Interview IR

Um die Ressourcen beiderseits sinnvoll zu nutzen, fand das Interview in einem Restaurant statt. IR war 38 Jahre im Schuldienst als Schulische Heilpädagogin und Schulleiterin an einer privaten Institution für autistische Kinder tätig. Seit zwei Jahren arbeitet sie als Schulleiterin an einer Heilpädagogischen Schule der Stadt Zürich. In diesem Rahmen organisiert sie für Kinder mit AS geeignete Schulungsformen, sucht Lehrpersonen für eine Integration von Kindern mit AS, bietet den Lehrpersonen ihr Wissen an und koordiniert die Integration der Kinder mit AS.

Information Interview BG

Das Interview findet im Klassenzimmer von BG statt. Sie ist Lehrerin und arbeitet in einem separativen Setting im Kanton Zug. Sie begleitet einen Knaben mit AS in ihrer Klasse und hat eine Schulische Heilpädagogin an ihrer Seite. Die Klassengrösse beträgt 12 Kinder.

Information Interview GF

Das Interview findet im Klassenzimmer von GF statt. Sie ist Schulische Heilpädagogin und arbeitet in einem separativen Setting im Kanton Zug. Sie begleitet seit vier Jahren einen Knaben mit AS zusammen mit elf anderen Kindern.

Informationen Interview TS

Das Interview findet im Büro von TS statt, welches gleichzeitig auch als Rückzugsort für den Knaben mit AS dient. Sie ist ursprünglich Primarlehrperson und arbeitete lange im kreativen und sportlichen Bereich. Seit zwei Jahren begleitet sie einen Knaben mit AS in einer Regelklasse im Kanton Zürich.

Information Interview NN

Das Interview findet im Kindergarten von NN statt. Sie begleitet seit 13 Monaten einen Knaben mit AS als Klassenlehrerin in einem Kindergarten im Kanton Zürich. Sie selber arbeitet seit fünf Jahren als Kindergärtnerin. Eine Schulische Heilpädagogin begleitet dieses Setting seit drei Monaten.

Information Interview IK

Dieses Interview findet auf Wunsch bei IK zu Hause statt. Seit 17 Jahren arbeitet sie integrativ als Schulische Heilpädagogin. Seit dem Sommer 2009 begleitet sie einen Knaben mit AS in einer Regelklasse im Kanton Zug.

Information Interview KH

Dieses Interview findet in einem Besprechungszimmer der Heilpädagogischen Schule Horgen statt. Die Schulische Heilpädagogin hat mehrjährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern mit AS. Seit zwei Jahren begleitet sie ein Mädchen mit AS integrativ in einem Regelkindergarten.

4.6 Exemplarische Datenerhebung

Im Kategoriensystem wurden die gefunden Textstellen den entsprechenden Unterkategorien zugeteilt. Grundsätzlich wurden nur Textstellen berücksichtigt, wenn diese Handlungshinweise für die Praxis aufgezeigt haben. Beschreibungen eines Phänomens oder Verallgemeinerungen wurden nicht berücksichtigt.

Die ausführlichen Darstellungen der Untersuchungsergebnisse können dem Anhang 4 entnommen werden.

Im Folgenden werden die Regeln für die Bezeichnung der gefundenen Textstellen erläutert:

Angaben zu den Nennungen in der Literatur:

Attwood Die Namen sind Abkürzungen der gelesenen Literatur.

Die ausführlichen Angaben zur Literatur sind dem Anhang 3 zu entnehmen.

172	178
-----	-----

Diese Zahlen beziehen sich auf die Seitenzahlen in der betreffenden Literatur.

Angaben zu den Nennungen in den Interviews:

MS Interviewpartnerinnen werden mit den Initialen abgekürzt.

179 227 Diese Zahlen beziehen sich auf die jeweiligen Zeilen des betreffenden Interviews.

Die unten abgebildete Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus den Untersuchungsergebnissen zur Unterkategorie ‚Rituale/Struktur/Abläufe‘ aus der Hauptkategorie ‚Unterricht‘. Insgesamt wurden 22 Unterkategorie-Tabellen erstellt, welche sich im Anhang 4 befinden.

Jede Tabelle beinhaltet die Haupt- und Unterkategorie, eine Definition, das Ankerbeispiel, Beispiele aus den Interviews, sowie die Nennungen der Literatur und der Interviews.

Der Unterricht: Rituale/Struktur/Abläufe				
Definition: Der Unterricht beinhaltet Rituale, Strukturen und Abläufe. Rituale erhalten einen Platz im Tagesablauf. Handlungsabläufe sind gleichbleibend. Strukturen und Abläufe können visuell unterstützt werden. Änderungen der Rituale, Strukturen und Abläufe werden kommuniziert.	Nennungen in der Literatur			
	Attwood	172	178	206
	Attwood	293	295	
	Dodd	295	324	
	Ratgeber	16	39	47
	Verstehen	8	26	32
Ankerbeispiele: <i>Routine, Regeln und Rituale vermitteln uns ein hohes Mass an Sicherheit, die wir in unserer oft so verwirrenden Umwelt dringend benötigen. Flexibilität gehört folglich nicht gerade zu unseren Stärken (Carstensen, 2009, S.10).</i> <i>Benutzen Sie Strategien für die geplante Veränderung einschliesslich visueller Hilfen, um die Schüler auf Änderungen ihrer Routinen vorzubereiten (Dodd, 2007, S. 324).</i>	Hessen	14	15	
	Strategien	16	17	19
	Integration	11		
	Brauns			
	Carstensen	10	20	30
	O'Neill	33	34	41
Beispiele aus den Interviews: <i>Gerade beim Begrüssungsritual, da es etwas Soziales ist, ist darauf zu achten, dass eine klare Routine möglichst schnell einkehrt (Transkript MS).</i> <i>... wenn man ihn im Voraus informiert, ihm sagt, was auf ihn zukommt, dass er weiss, was am nächsten Tag ist, dass er sich so auf etwas einstellen kann (Transkript BG).</i> <i>Wenn etwas Spezielles ist, hängen wir am Morgen einen Stern in die Garderobe (Transkript TS).</i>	Nennungen in den Interviews			
	MS	179	227	333 391
	GL	14	131	334 377
	IR	166		
	BG	120	123	229
	GF	43	441	
	TS	486	491	497 555
	NN	155	180	154 257
	IK	99		
	KH	174	433	

Tabelle 4.3 Ausschnitt aus den Untersuchungsergebnissen zur Hauptkategorie ‚Unterricht‘ und der Unterkategorie ‚Rituale / Struktur / Abläufe‘

Ankerbeispiele:

„Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Diese Ankerbeispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie“ (Mayring, 2002, S. 118).

Definitionen:

„Es wird explizit definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen“ (ebd.).

5 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Vorbereitend auf die Darstellung der Daten mussten diese aufbereitet werden. Dies geschah durch die wörtliche Transkription, wie schon im Kapitel 3.2.2 erwähnt. Die anschließende Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 3.2.3 und Anhang 4). Im diesem Kapitel werden die Daten mit Hilfe von Balkendiagrammen dargestellt.

5.1 Darstellen der Daten

Um die Daten der Interviews und der Literatur analysieren zu können, wurden zur besseren Veranschaulichung Diagramme erstellt. Die Darstellungsform der Tabellen erleichtert es, über die gesammelten Daten einen schnellen Überblick zu bekommen und diese dann anschließend auszuwerten.

5.1.1 Definitionen zur Statistik

Stichprobe:

Eine Teilmenge einer Gesamtheit wird unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt. Die Grundidee der Stichprobe ist, dass am Schluss auf die Grundgesamtheit zurückgeschlossen werden kann (vgl. Sempert, Tarnutzer, Venetz, 2010, S. 15).

Kategoriale Daten:

Die Daten einzelner Kategorien werden in einer einzigen Zahl wiedergegeben. Diese Zahl bezeichnet die Anzahl Nennungen einer Kategorie (vgl. Rumsey, 2008, S. 23).

Häufigkeit:

Eine Möglichkeit, die Daten einer Kategorie zusammenzufassen, ist das Auszählen der Nennungen einer Kategorie. Dies wird dann als Häufigkeit genannt. Schreibt man alle Kategorien mit der dazugehörigen Häufigkeit auf, erhält man eine Häufigkeitstabelle. Es wird die absolute und relative Häufigkeit unterschieden (vgl. Rumsey, 2008, S. 23).

Absolute Häufigkeit:

Anzahl Nennungen einer Kategorie.

Relative Häufigkeit:

Die relative Häufigkeit einer bestimmten Kategorie ergibt sich aus der absoluten Häufigkeit (der Anzahl der Beobachtungen in einer Kategorie) geteilt durch die gesamte Stichprobe. Dieser Wert befindet sich zwischen 0 und 1. Diese Zahl lässt sich auch als Bruch bzw. als Prozent darstellen.

Nominalskala:

Jedes einzelne Objekt wird genau einer Klasse zugeordnet. Es wird festgelegt, wie häufig eine Merkmalsausprägung auftritt (vgl. Sempert et al., 2010, S. 9).

Balkendiagramm:

Balkendiagramme stellen kategoriale Daten dar. Für jede einzelne Kategorie wird die relative Häufigkeit grafisch wiedergegeben. Die Länge der Balken zeigt die relative Häufigkeit der jeweiligen Katego-

rie an. Jede einzelne Kategorie wird zu Beginn in einer Häufigkeitstabelle zusammengefasst, wobei diese jeweils einem Balken entspricht (vgl. Rumsey, 2008, S. 42).

5.1.2 Erstellen von Balkendiagrammen

Kategoriale Daten können mit Hilfe von Kreisdiagrammen oder auch Balkendiagrammen dargestellt werden. Balkendiagramme sind in den Medien die am häufigsten verwendete Form der grafischen Darstellung von Daten. Durch die verdichtete Form der Darstellung besteht die Möglichkeit, aufzulisten, welcher prozentuale Anteil der Antworten auf die verschiedenen Kategorien entfällt.

Damit die Daten ausgewertet werden können, muss eine Häufigkeitstabelle sämtlicher Kategorien, die in den Antworten bzw. Daten vorkommen können, aufgestellt werden. Für jede Kategorie wird die absolute Häufigkeit und der prozentuale Anteil (relative Häufigkeit) angegeben (vgl. Rumsey, 2008, S. 36).

5.2 Datenaufbereitung

Um die Daten übersichtlich und verdichtet darzustellen, werden nur die Ankerbeispiele in den verschiedenen Kategorien geordnet und aufgelistet.

Die Balkendiagramme stellen die relative Häufigkeit dar.

5.2.1 Ergebnisse der Hauptkategorie ‚Im und ums Schulzimmer‘

Unterkategorien	Ankerbeispiele
Gestaltung des Klassenraums Es wird auf die allgemeine Gestaltung des Klassenraumes geachtet, wie spezifische Einrichtungsgegenstände, Farben, Licht oder Dekoration.	<i>„Erfahrungen zeigen, dass Farben des kühlen Spektrums (Blau, Grün, Violett) eher beruhigend auf wahrnehmungsgestörte Kinder wirken“ (Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 7).</i> <i>„Leuchtstoffröhren z.B. geben ein Licht, das niemandem besonders angenehm ist“ (O'Neill, 2001, S. 110).</i>
Sitzordnung Die Sitzordnung und der Arbeitsplatz werden für das Kind mit AS speziell berücksichtigt und eingerichtet. Der ideale Sitzplatz wird zusammen mit dem Kind mit AS herausgefunden.	<i>„Der Sitzplatz sollte nicht unbedingt mitten im Klassenraum sein. Eine geschützte Ecke oder ein Platz in der Nähe des Lehrers bieten mehr Sicherheit. Vielleicht ist auch ein Einzelplatz erforderlich. Der ideale Platz muss aber gemeinsam mit dem Kind herausgefunden werden“ (Carstensen, 2009, S. 32).</i>
Reizarmut Die Schulzimmer werden bezüglich der Lautstärke, den Lichtquellen und der sinnvollen Einrichtung untersucht und gegebenenfalls angepasst.	<i>„Das Zimmer, in dem das Kind arbeitet, muss die Konzentration und Lernfähigkeit fördern. Dazu gehören passender Schreibtisch, Stuhl und angemessene Beleuchtung sowie möglichst wenig Ablenkung“ (Attwood, 2008, S. 299).</i>
Rückzugsmöglichkeit Kinder mit AS brauchen Rückzugsmöglichkeiten. Für eine Auszeit sind spezielle Räume oder abgetrennte Rückzugsmöglichkeiten im Schulzimmer vorhanden.	<i>„Sie brauchen Rückzugsmöglichkeiten, räumliche, soziale und emotionale Nischen, in denen sie sich vorübergehend vor der Reizüberflutung schützen. Weil sie Sinnes- und Sozialeindrücke nicht adäquat wahrnehmen und ausloten können, müssen sie sich Aus-Zeiten nehmen dürfen“ (Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 10).</i>
Pause Das Kind mit AS verbringt die Pause mit anderen Kindern. Das Kind mit AS braucht für die Pausen Hilfestellungen oder spezielle Regelungen.	<i>„Die Pausenaufsicht sollte über die Problematik informiert sein und ein Auge auf das Kind haben. Dem Kind sollte bekannt sein, wer Aufsicht hat, und evtl. mit der Aufsichtsperson zusammen in den Hof gehen. Bei verständnisvollen Klassenkameraden können sich jeweils ein bis zwei davon in der Nähe des Kindes aufhalten und ihm beispringen, wenn es Konflikte gibt“ (Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 10).</i>

Tabelle 5.1: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Im und ums Schulzimmer‘.

Balkendiagramme zur Hauptkategorie ‚Im und ums Schulzimmer‘

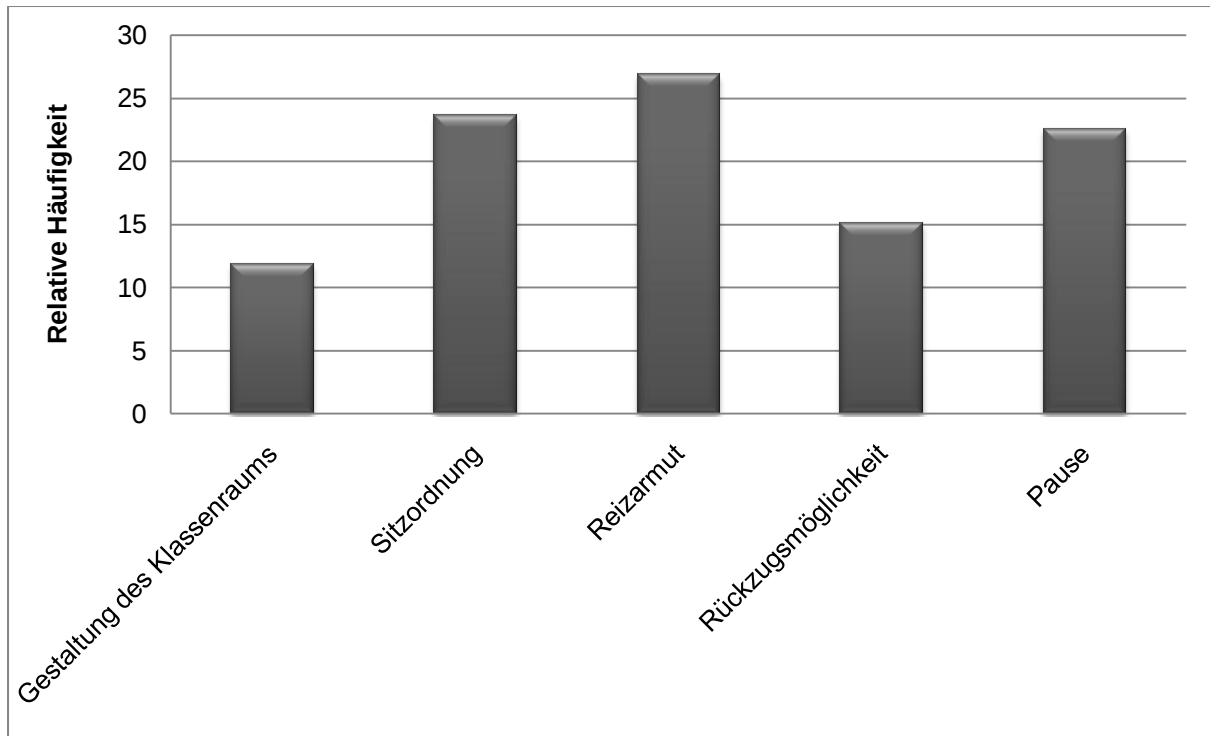


Abbildung 5.1: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.

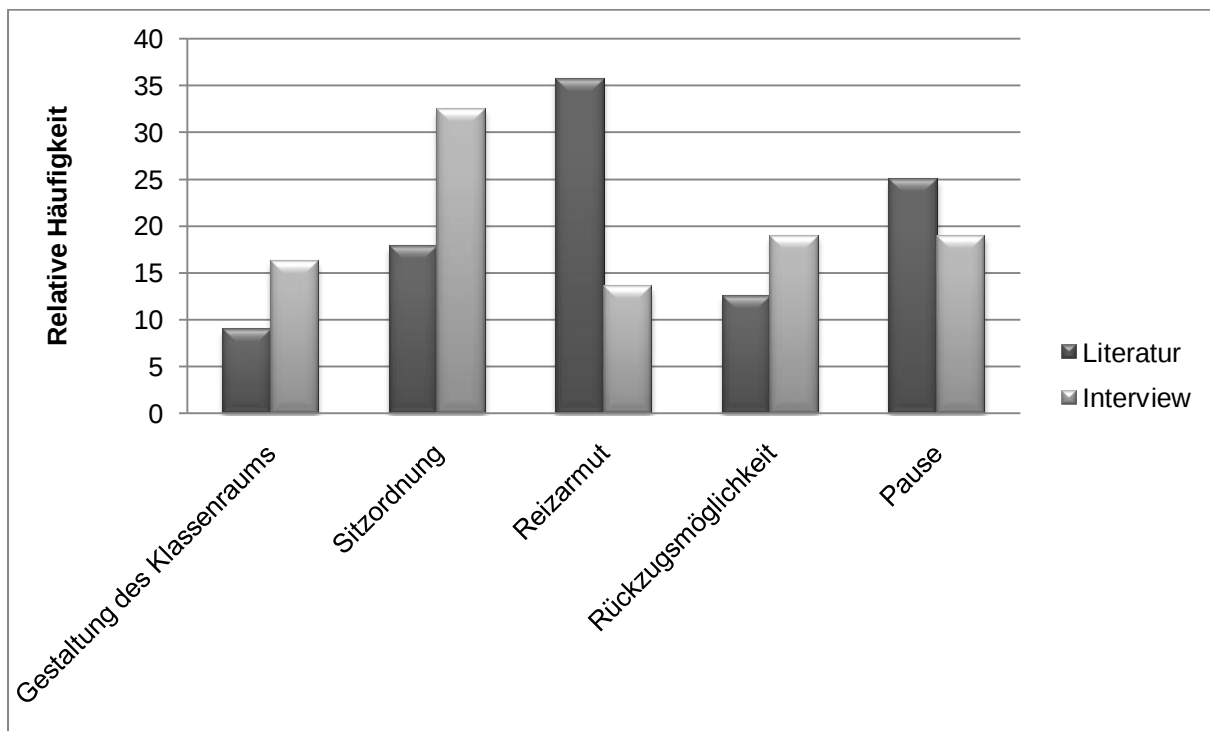


Abbildung 5.2: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.

5.2.2 Ergebnisse der Hauptkategorie ‚Die Klasse‘

Unterkategorien	Ankerbeispiele
Aufklärung der Klasse Die Klasse wird über das Asperger-Syndrom informiert. Das Kind mit AS ist während der Aufklärung dabei oder abwesend. Die Klasse erhält Informationen, wie sie das Kind mit AS konkret unterstützen kann.	<i>„Ich könnte aber auch meine Buntschattenfreunde um Rat fragen, dummerweise hätte ich dann erklären müssen, warum es mir so schwer fiel, Gesichter zu erkennen. Dieses Geheimnis durfte ich auf keinen Fall preisgeben. Ich wollte nicht noch seltsamer erscheinen, als ich es ohnehin schon war“ (Brauns, 2004, S. 285).</i>
Klassengröße Die Klassengröße ist entscheidend für eine gelingende Integration. Es werden minimale und maximale Angaben zur Klassengröße genannt. Nicht nur die Klassengröße, sondern auch die Zusammensetzung der Klasse ist wichtig.	<i>„Die Grösse der Schule und die Anzahl der Schüler pro Klasse spielen eine wichtige Rolle. Autistische Kinder ziehen kleinere Schulen mit kleineren Klassen vor, die gut strukturiert sind und in denen der Lärm und das allgemeine Durcheinander sich in Grenzen halten“ (Dodd, 2007, S. 304).</i>
Soziales Lernen Das soziale Verständnis wird gefördert. Für die Förderung des sozialen Verständnisses braucht es Hilfsmittel. Es wird auf die Überforderung im sozialen Bereich Rücksicht genommen und fließt in der Unterrichtsplanung ein.	<i>„Seine Verwirrung und Erschöpfung, die daraus resultiert, dass es gleich zwei Stoffe lernen muss, den Unterrichtsstoff auf der einen und das soziale Miteinander auf der anderen Seite, sollte anerkannt werden“ (Attwood, 2008, S. 37).</i>
Mitschüler als Mentor Die Kinder mit AS haben Mentoren in ihrer Klasse. Mentoren sind Lernbegleiter oder Helfer aus den Reihen ihrer Klasse.	<i>„Ein weiterer Vorteil kann darin liegen, dass dadurch die Lösung von Problemen verbessert wird“ (Attwood, 2008, S. 80).</i> <i>„Der Lehrer kann ein System von Beschützern initiieren, wobei diese Beschützer aus der Gruppe der Kinder mit hohem sozialen Status und starkem sozialen Gewissen rekrutiert werden“ (Attwood, 2008, S. 136).</i>
Freundschaft Lehrpersonen fördern Freundschaften innerhalb der Klasse.	<i>„Eltern und Lehrer können daran denken, Freundschaften zu stiften, indem sie Kinder mit gleichen Interessen zusammenführen“ (Attwood, 2008, S. 96).</i>

Tabelle 5.2: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Die Klasse‘.

Balkendiagramme zur Hauptkategorie ‚Die Klasse‘

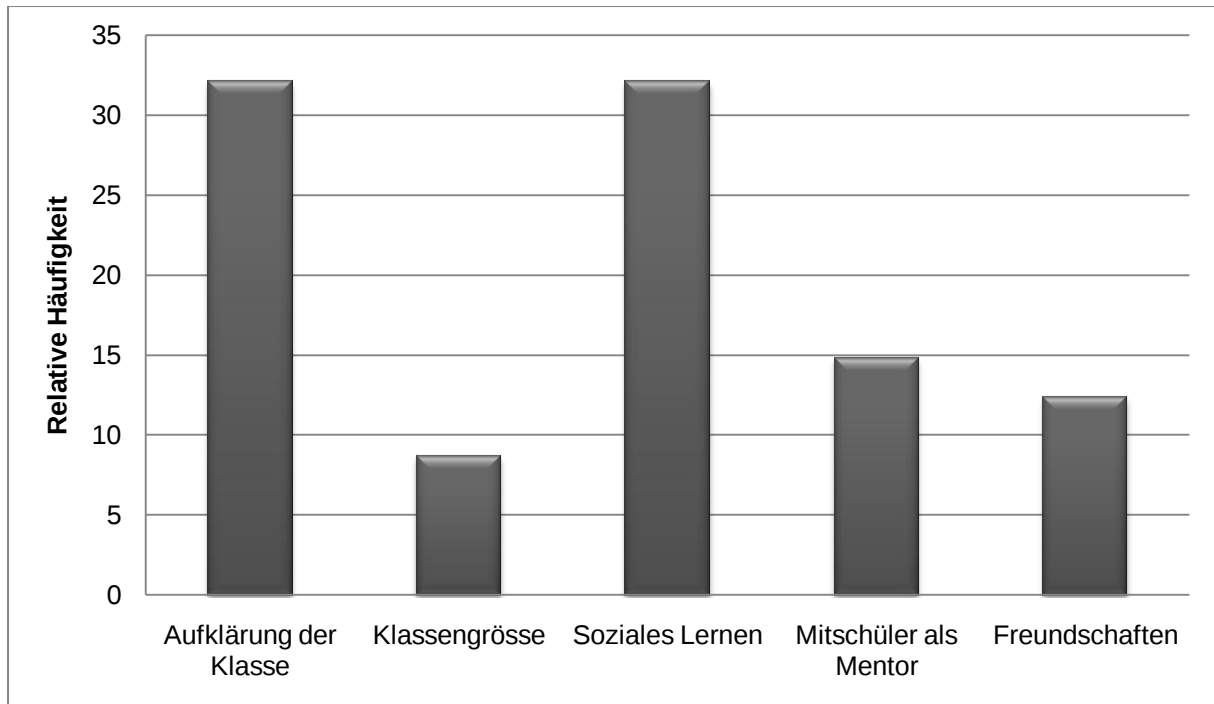


Abbildung 5.3: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.

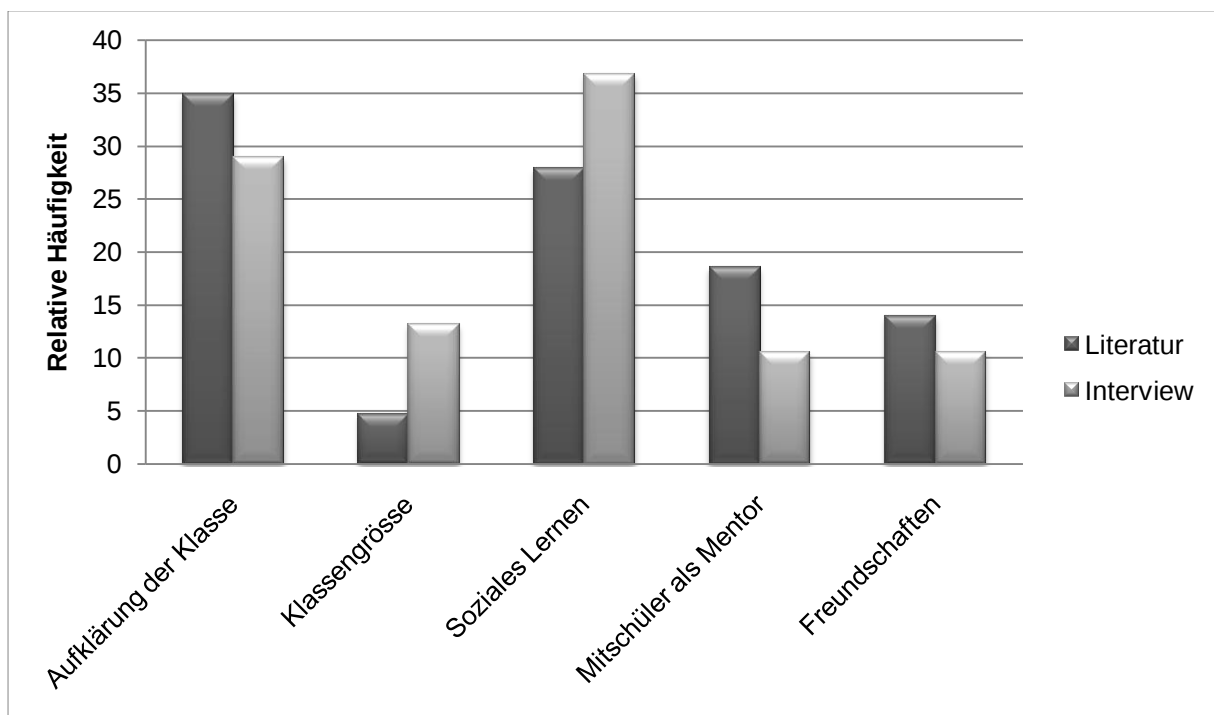


Abbildung 5.4: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.

5.2.3 Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘

Unterkategorien	Ankerbeispiele
Grundhaltung / Einstellung Die Lehrpersonen besitzen eine positive Grundhaltung und Einstellung gegenüber Kindern mit AS. Für die Integration eines Kindes mit AS braucht es grosses Interesse seitens der Lehrperson.	<i>„Verstehen Sie die Natur des Autismus, also auch den Stress und die Angst, die mit der Störung gemeinhin verbunden sind“ (Dodd, 2007, S. 324).</i> <i>„Gewünscht zu sein und angenommen zu werden wie ich bin, gehört zu meinen schönsten Erfahrungen, die ich in keinem Fall mehr missen möchte“ (Carstensen, 2009, S. 21).</i>
Grundkenntnisse Empfohlene Grundkenntnisse im Bezug auf die Arbeit mit Kindern mit AS. Lehrpersonen verschaffen sich spezifisches Wissen zum AS.	<i>„Ihre hervorstechenden Eigenschaften wie Genauigkeit, Perfektion, stark ausgeprägter Gerechtigkeitssinn, absolute Wahrheitsliebe und logisches Denken eröffnen viele Möglichkeiten, ebenso wie ihr grosses Wissen in Spezialgebieten und die Hartnäckigkeit mit der einmal gesetzten Ziele verfolgt werden. Wenn diese Eigenschaften gefördert und in die richtigen Bahnen gelenkt werden, können aus Kindern mit AS sehr gewissenhaft und genau arbeitende Angestellte werden“ (Carstensen, 2009, S. 18).</i>
Fortbildung Lehrpersonen bilden sich bezüglich Asperger-Syndroms weiter. Sie nutzen dazu verschiedene Angebote.	<i>„Unterricht und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus erfordern pädagogisch-psychologische und methodisch-didaktische Fachkenntnisse, die es ermöglichen, diesen Förderbedarf im Klassenunterricht zu erfüllen. Diese Fachkenntnisse erwerben die beteiligten Lehrkräfte zunehmend in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern und durch Beratungsangebote“ (Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 25).</i>

Tabelle 5.3: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘.

Balkendiagramme zur Hauptkategorie ‚Die Klasse‘

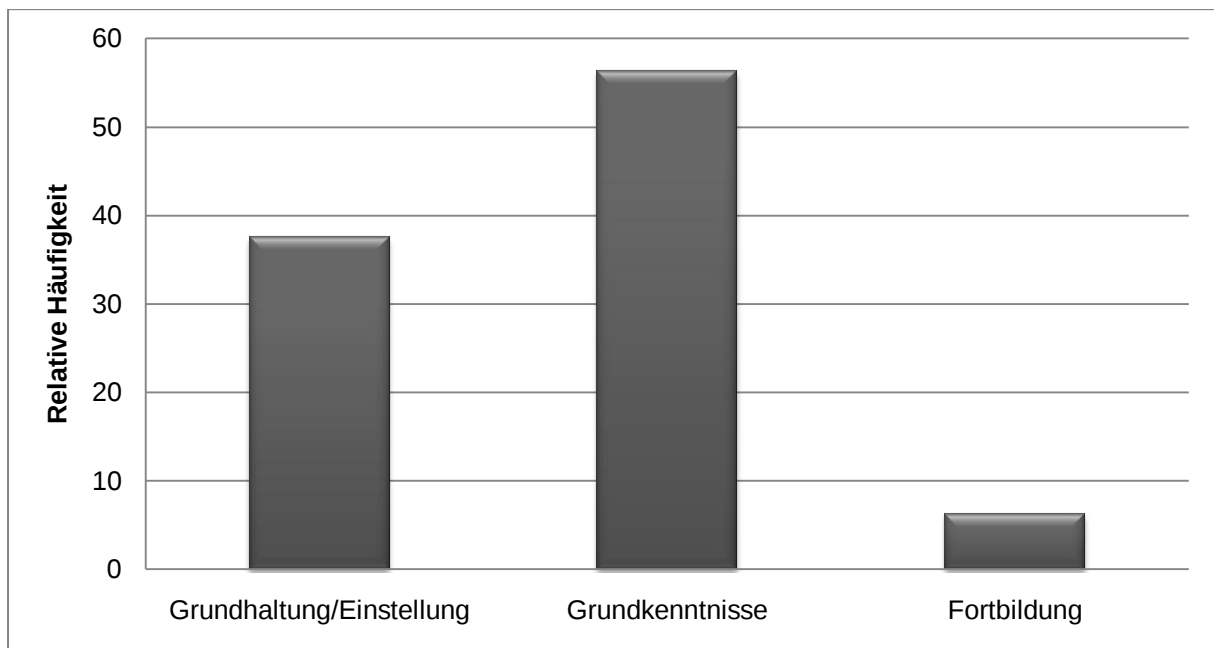


Abbildung 5.5: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.

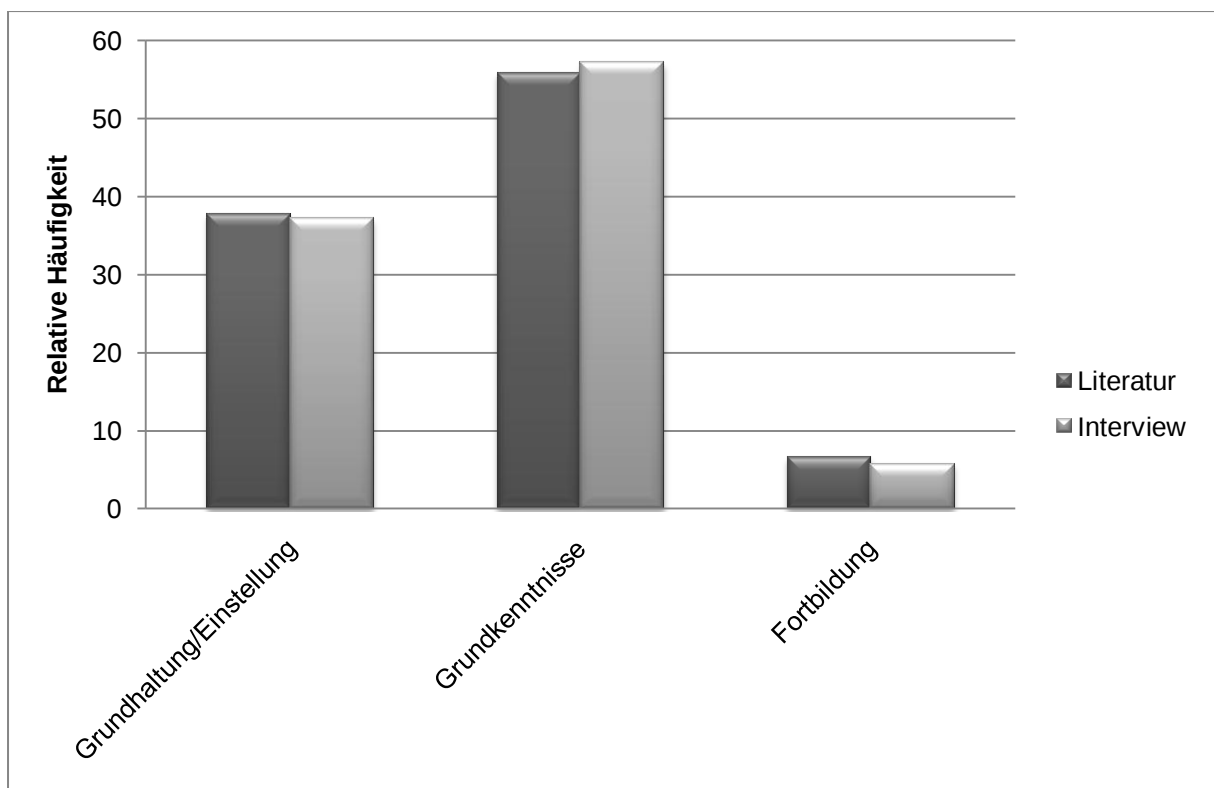


Abbildung 5.6: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.

5.2.4 Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘

Unterkategorien	Ankerbeispiele
Rituale / Struktur / Abläufe Der Unterricht beinhaltet Rituale, Strukturen und Abläufe. Rituale erhalten einen Platz im Tagesablauf. Handlungsabläufe sind gleichbleibend. Strukturen und Abläufe können visuell unterstützt werden. Änderungen der Rituale, Strukturen und Abläufe werden kommuniziert.	„Routine, Regeln und Rituale vermitteln uns ein hohes Mass an Sicherheit, die wir in unserer oft so verwirrenden Umwelt dringend benötigen. Flexibilität gehört folglich nicht gerade zu unseren Stärken“ (Carstensen, 2009, S.10). „Benutzen Sie Strategien für die geplante Veränderung einschliesslich visueller Hilfen, um die Schüler auf Änderungen ihrer Routinen vorzubereiten“ (Dodd, 2007, S. 324).
Hilfsmittel Die Lehrpersonen benützen verschiedenen Hilfsmittel. Hilfsmittel beziehen sich auf Strukturen, Abläufe, Kommunikation, Ordnung halten und allgemeine Unterstützung.	„Visuelle Hilfen benutzen und abstrakte Begriffe / abstraktes Denken möglichst vermeiden“ (Dodd, 2007, S.324). „Menschen mit Autismus lieben Computer. Sie brauchen bloss ein wenig herumzuklicken, und schon können sie lernen, wofür sie sich schon immer interessiert haben“ (O'Neill, 2001, S. 130).
Kommunikation Kinder mit AS fällt die Kommunikation schwer, vor allem mit Kindern oder in Gruppen. In der Kommunikation mit einem Kind mit AS müssen Besonderheiten berücksichtigt werden. (AS verstehen keine Witze, nehmen Äusserungen wortwörtlich, etc.).	„Es fällt ihnen schwer, sich auf die Stimme einer einzigen Person zu konzentrieren, wenn mehrere Menschen gleichzeitig sprechen, und sie nehmen die Worte anderer oft verzerrt wahr. Der Lehrer sollte im Umgang mit dem autistischen Kind sachlich distanziert und so wenig wie möglich emotional in Mimik und Gestik sein; mit ruhiger, gleichbleibender Stimme sprechen, klare, eindeutige Anweisungen geben“ (Regionalverband Mittelfranken, 2004, S.8 +25).
Sportunterricht Das Kind mit AS besucht den Sportunterricht. Besucht ein Kind mit AS den Sportunterricht, ist auf seine Besonderheiten einzugehen.	„Im Sport sollten die Bewertungen und die Aktivitäten bei den Individualsportarten liegen. Motorische Probleme sollten nicht in die Bewertung einfließen“ (Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 21).
Hausaufgaben Kinder mit AS erhalten Hausaufgaben und lösen diese zu Hause.	„Für mich gab es zwei Arten von Hausaufgaben. Die einen waren beliebt und diese habe ich mit Freuden und sehr gerne erledigt, die andere Art von Hausaufgaben war sehr unbeliebt und ich kann nicht behaupten, dass ich so ohne weiteres eine Motivation gefunden habe, diese zu erledigen“ (Carstensen, 2009, S. 29).
Das Spezialinteresse als Belohnung Kinder mit AS haben Spezialinteressen. Die Spezialinteressen werden für das Belohnungssystem genutzt. Neben der Belohnung mit dem Spezialinteresse gibt es auch noch andere Belohnungssysteme.	„Viele Menschen mit AS haben ein oder mehrere Themengebiete, die sie ganz besonders interessieren und faszinieren“ (Attwood, 2008, S. 219). „Häufig ist aber eine Zeitbegrenzung notwendig um genug Raum für die täglichen Notwendigkeiten und für anderer Aktivitäten zu schaffen“ (Carstensen, 2009, S. 54).

Tabelle 5.4: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘.

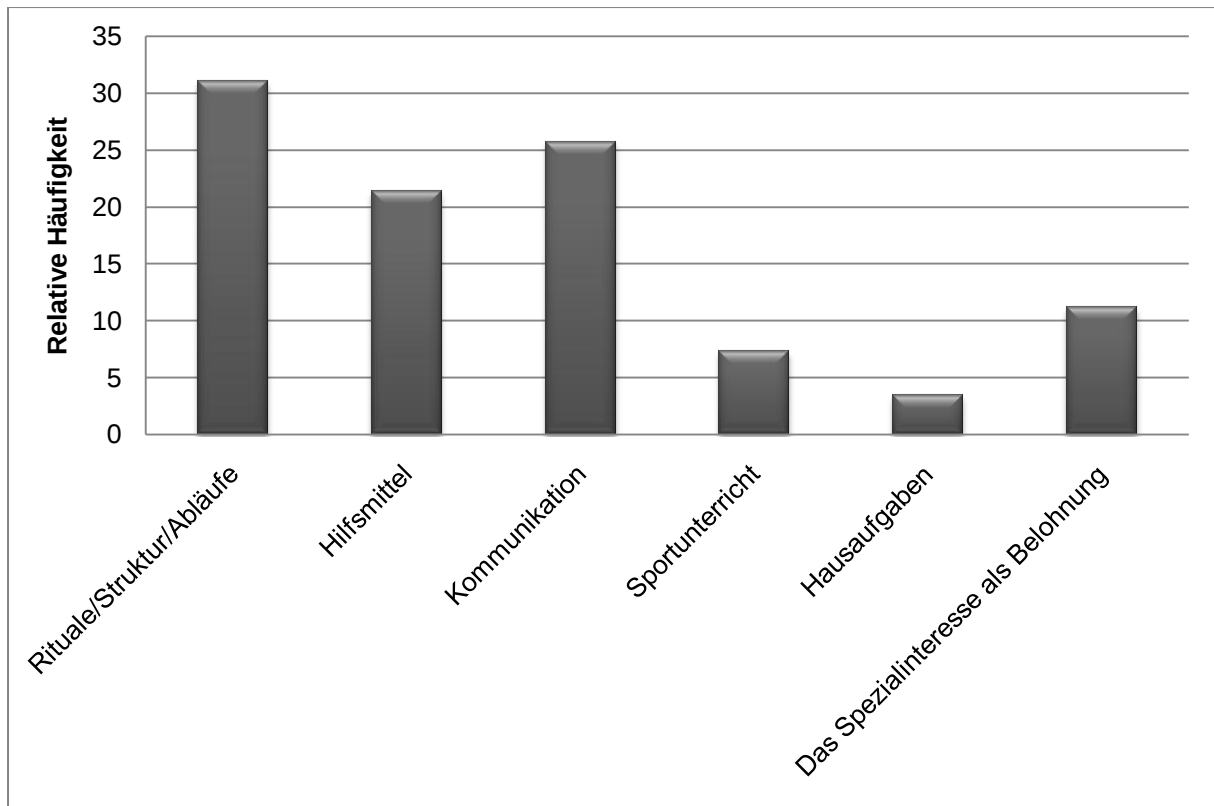
Balkendiagramme zur Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘

Abbildung 5.7: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.

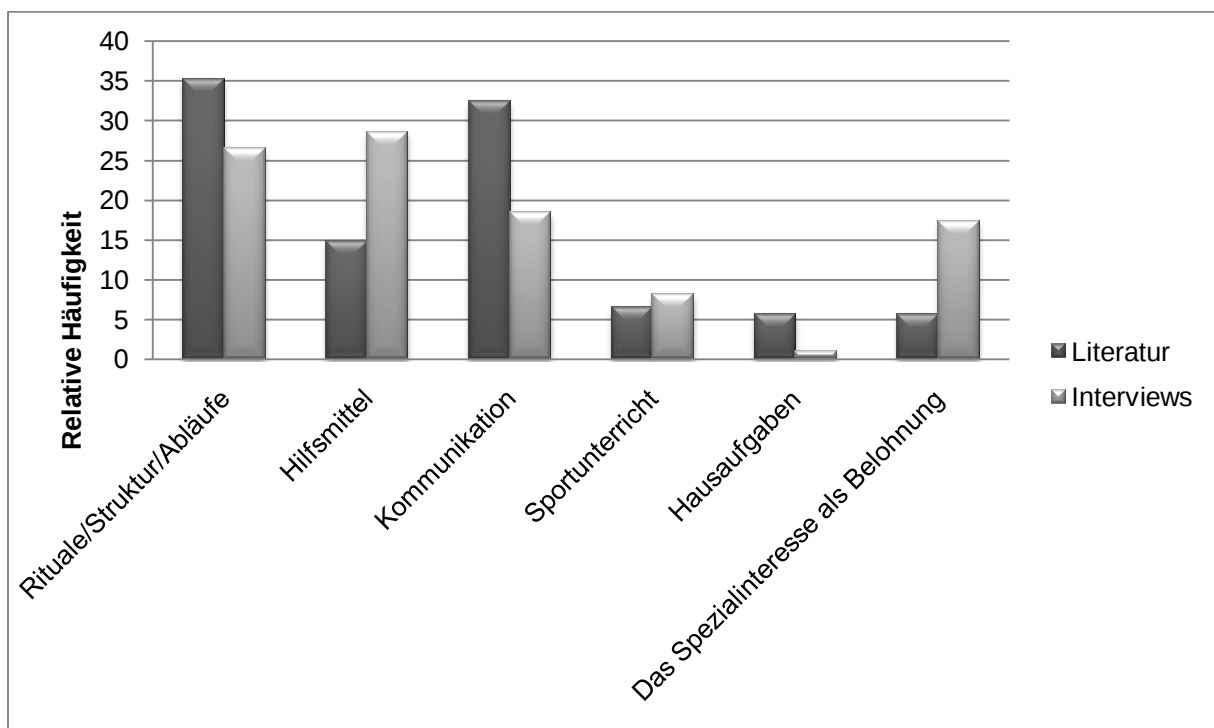


Abbildung 5.8: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.

5.2.5 Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘

Unterkategorien	Ankerbeispiele
Information des Umfelds Das ganze Umfeld des Kindes mit AS wird informiert. Zum Umfeld gehören nicht nur die Klasse und deren Eltern, sondern auch alle Klassen und deren Lehrer an der Schule, Therapeuten und Hauswarte.	<i>„Da dieses Grundverständnis nicht nur auf Stunden beim Klassenlehrer beschränkt bleiben kann, ist es letztlich eine Frage der Schumatmosphäre, wo AS einen Platz finden. Die Besonderheiten der Symptomatik bedürfen einer ständigen Vermittlung im Schulalltag“ (Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 23).</i>
Unterstützung der Lehrperson Die Unterstützung der Lehrperson kann eine Schulische Heilpädagogin, eine Begleitperson oder eine Praktikantin sein. Es werden Aussagen über die Zusammenarbeit, die Aufgabenteilung und die Pensen gemacht.	<i>„Dieser erwachsene „Freund“ kann dabei als Mentor oder als eine Art Regisseur agieren und dem Kind in sozialen Situationen Hilfe und Ermutigung anbieten“ (Attwood, S. 85).</i> <i>„Es hilft dem Schüler vielleicht, wenn er regelmässig zu einer festgelegten Zeit von einem bestimmten Lehrer Unterstützung bekommt“ (Autismus Deutschland e.V., 2009, S. 11).</i>

Tabelle 5.5: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘.

Balkendiagramme zur Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘

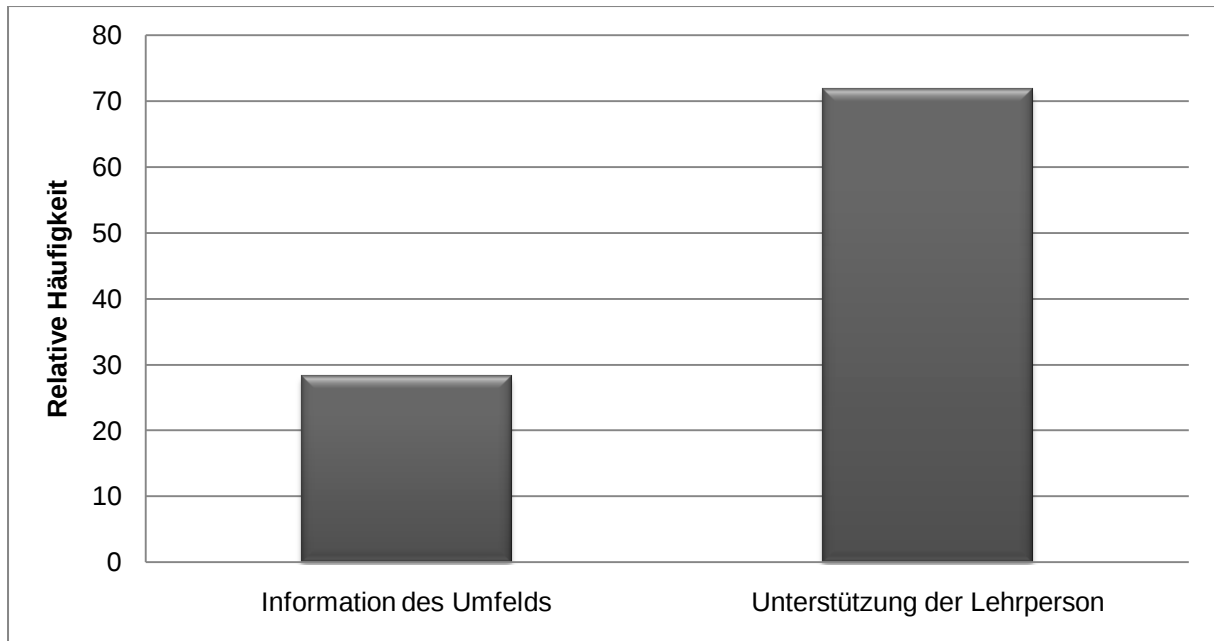


Abbildung 5.9: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.

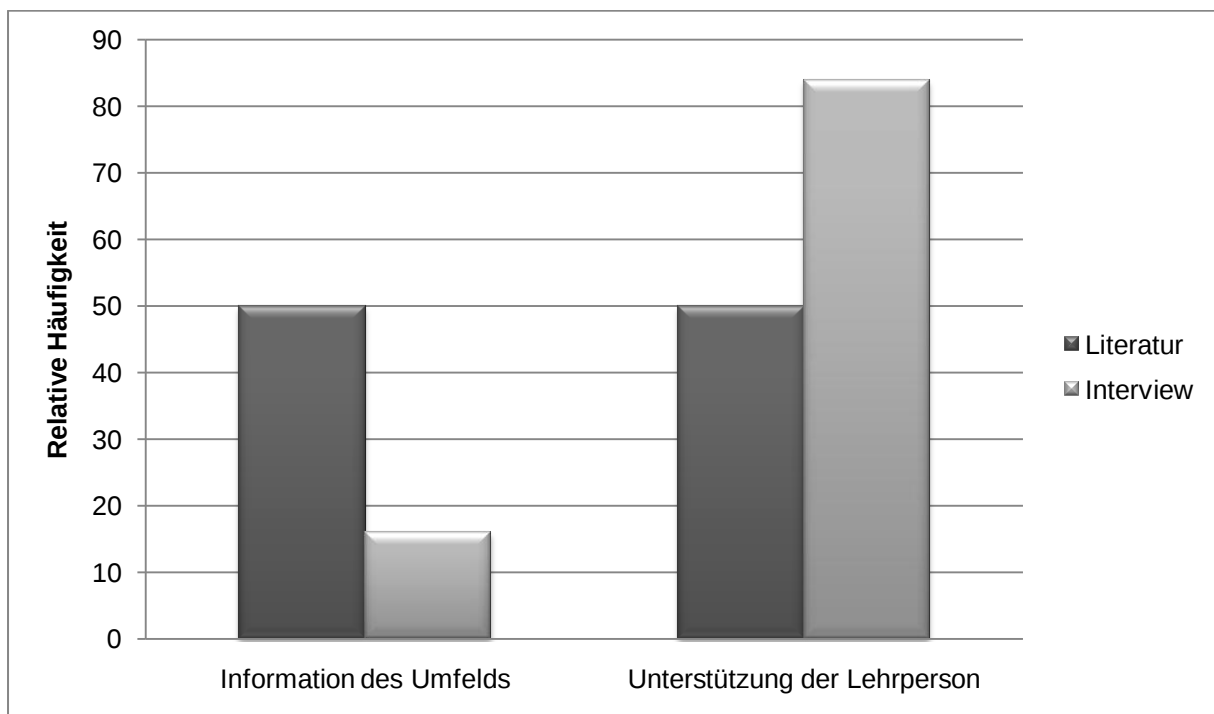


Abbildung 5.10: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.

5.2.6 Ergebnisse zur Hauptkategorie ‚Die Eltern‘

Unterkategorien	Ankerbeispiele
Zusammenarbeit mit Eltern Für die Zusammenarbeit mit den Eltern werden verschiedene Möglichkeiten genutzt (Telefon, Mail, Kontaktheft, Treffen). Die betroffenen Eltern der Klasse werden über das Asperger-Syndrom informiert.	<i>„Ein Einholen von Vorinformationen über besondere Stereotypen, Zwänge, Lieblingsbeschäftigungen oder angstausslösende Geräusche etc. ist wichtig. Ich denke, die sind von Eltern einzuholen und auch von den anderen Bezugspersonen“ (Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 24). „Dabei kann es hilfreich sein, wenn Mitschülerinnen, Mitschüler und deren Eltern im Vorfeld über die Besonderheiten informiert werden, um autistische Verhaltensweisen zu verstehen und entsprechend darauf reagieren zu können“ (Hessisches Kultusministerium, 2009, S. 15).</i>

Tabelle 5.6: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Die Eltern‘.

Da nicht mehrere Unterkategorien gebildet wurden, wird an dieser Stelle auf ein Balkendiagramm verzichtet. Die erhobenen Daten sind in der Zusammenfassung ersichtlich.

5.2.7 Zusammenfassung aller Hauptkategorien

In den untenstehenden Tabellen werden die Hauptkategorien zusammengefasst dargestellt.

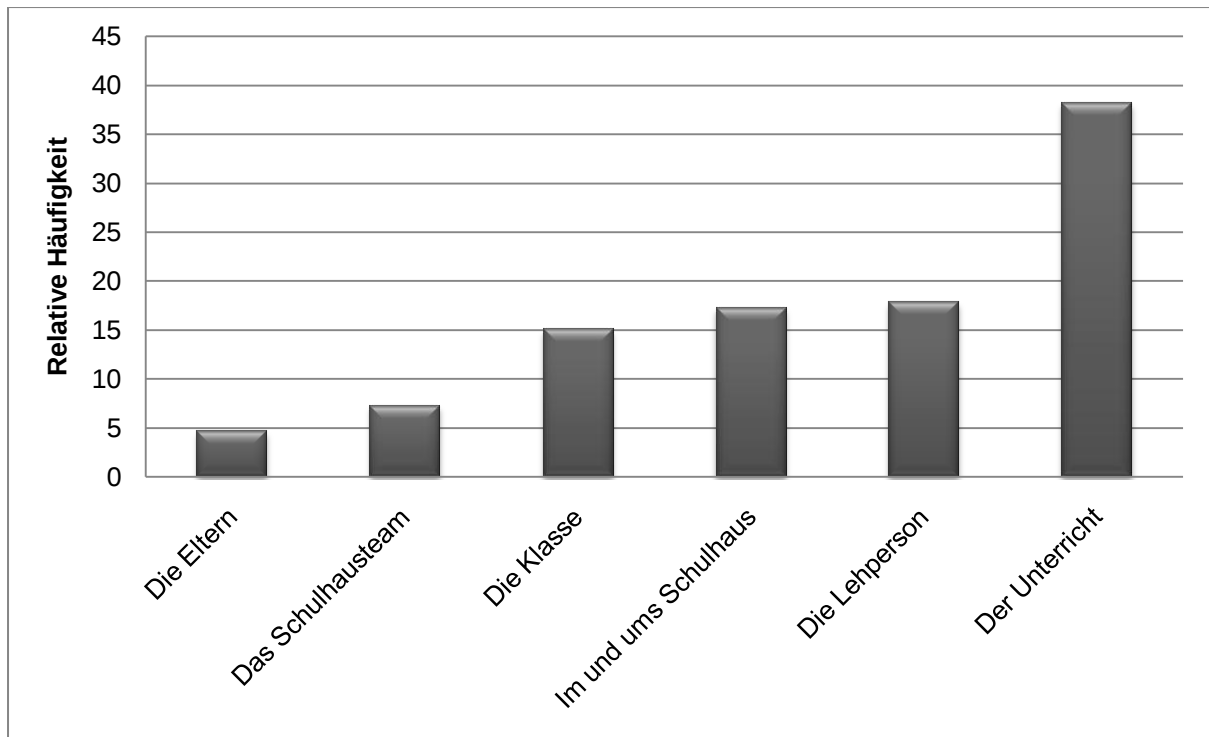


Abbildung 5.11: Anzahl Nennungen in den Hauptkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.

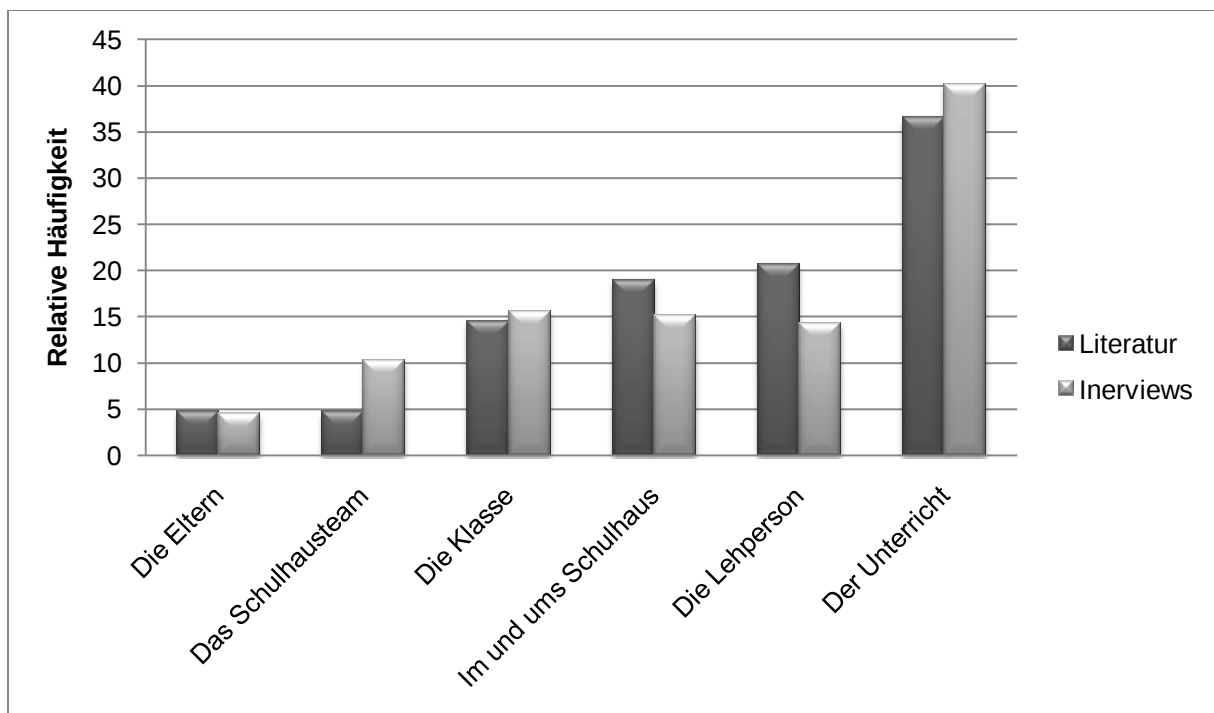


Abbildung 5.12: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Hauptkategorien.

5.2.8 Darstellung der Unterkategorien

In der untenstehenden Tabelle werden die Unterkategorien zusammengefasst dargestellt.

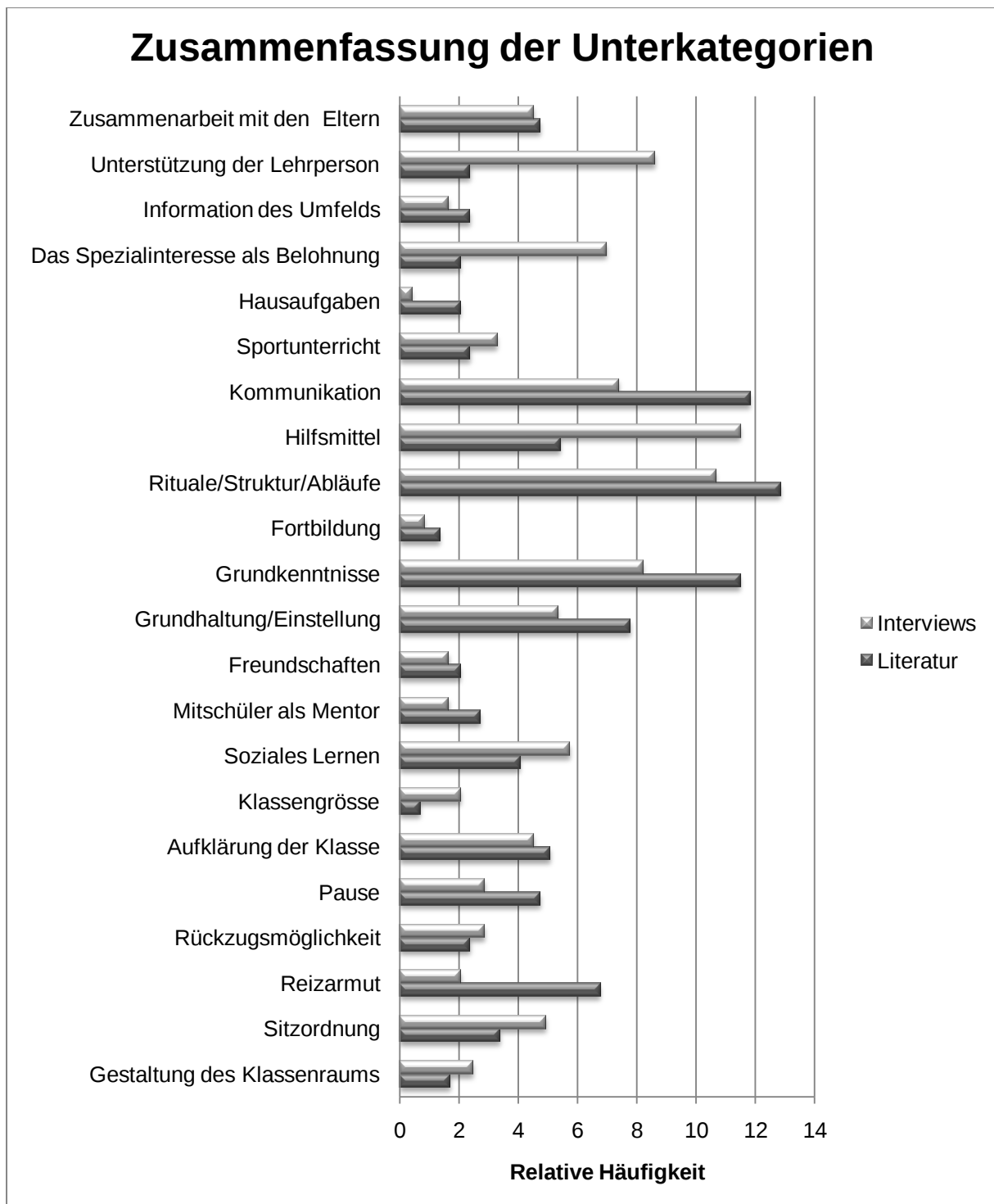


Abbildung 5.13: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.

6 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Haupt- und Unterkategorien diskutiert und Schlussfolgerungen für den Berufsalltag gezogen. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird in diesem Kapitel immer von Lehrerinnen geschrieben und nicht von Schulischen Heilpädagoginnen, Schulleiterinnen, Klassenlehrerinnen, Fachlehrerinnen und Hilfslehrerinnen, ausser wenn auf sie in den Interviews Bezug genommen wird.

Es soll an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Fundstellen der Literatur wie auch der Interviews sich immer nur auf konkrete Handlungshinweise beziehen und nicht allgemeine Beschreibungen eines Phänomens sind. So können die zum Teil kleinen Nennungszahlen in den Haupt- wie auch Unterkategorien erklärt werden.

6.1 Theoretische Grundlagen zur Interpretation

Die durchgeführten Interviews produzierten Daten, welche durch Aufzeichnungen und anschliessende Transkription in Texte verfasst wurden. An diesen Texten setzt das Interpretationsverfahren an. Die Abbildung 6.1 zeigt den Kreislauf zwischen der Erfahrung, der Konstruktion und der Interpretation. Der Bogen vom Vorverständnis über den Text hin zur Interpretation soll gespannt werden. Während diesem Prozess soll der Akt des Verstehens vollzogen werden (vgl. Flick, 2009, S. 107 – 114).

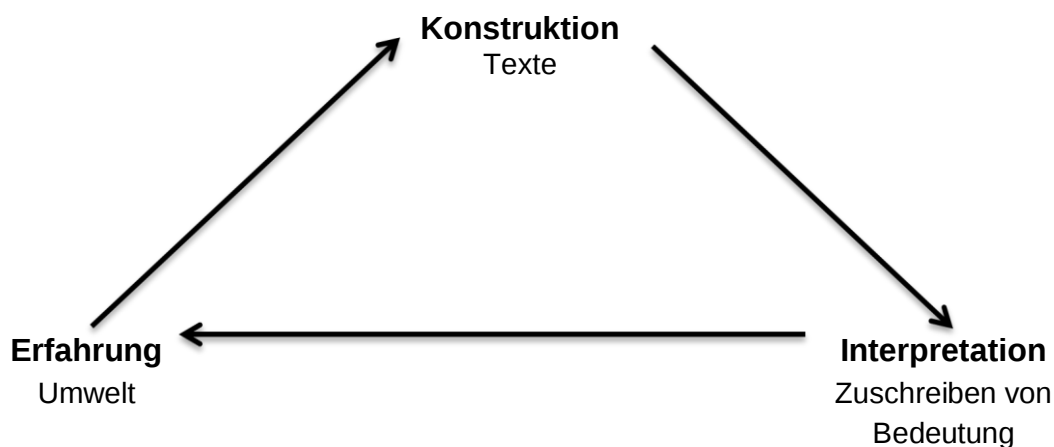


Abbildung 6.1: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation nach Frick (2009, S. 111).

Bevor es an die Arbeit des Interpretierens geht, müssen sich die Forscherinnen darüber im Klaren sein, welche Rolle von ihnen erwartet wird und welche Perspektiven sie einnehmen sollen. Nach Mayring beinhaltet jedes soziale Handeln Interpretationen. Deshalb müssen die Wissenschaftler oder Forscher erst recht Interpretieren sein. Dies heisst aber auch, dass eine bestimmte Handlung für unterschiedliche Teilnehmer und unterschiedliche Beobachter eine völlig andere Bedeutung haben kann (vgl. Mayring, 2002, S. 10).

Mayring formuliert dazu ein Postulat:

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (2002, S.22).

Somit wird immer alles von Menschen hervorgebrachte mit einer subjektiven Intention verbunden sein. Dies ist mitunter auch ein Grund dafür, dass sich Interpretationen nicht beweisen lassen. Damit der interpretative Teil einer Arbeit einem qualitativen Standard stand hält, muss folgende Regel gewährleistet sein: Interpretationen dürfen nicht willkürlich gesetzt werden, sondern müssen argumentativ begründet werden. Mayring (2002, S. 147) nennt drei Kriterien dazu:

- Das Vorverständnis muss stimmig sein, damit die Deutungen theoriegeleitet sind.
- Die Interpretation muss in sich schlüssig sein. Allfällige Unstimmigkeiten müssen erklärt werden.
- Alternativdeutungen sind zu suchen und zu überprüfen.

Interpretation von Diagrammen

Neben Texten werden auch Diagramme interpretiert; für diese gilt:

Logische Bilder bzw. Diagramme repräsentieren einen Sachverhalt nicht aufgrund von Ähnlichkeit, sondern aufgrund von abstrakteren strukturellen Gemeinsamkeiten. Auch beim Verstehen eines Diagramms konstruiert der Betrachter ein mentales Modell des dargestellten Sachverhalts Die Fähigkeit zum Verstehen von Diagrammen ist vielmehr eine spezifische Kulturtechnik, die jeweils erlernt werden muss. Dabei gilt es, spezielle kognitive Schemata zu konstruieren, mit deren Hilfe an den grafischen Konfigurationen eines Diagramms bestimmte Informationen abgelesen werden können. (Schnotz, 2003, S. 582)

6.2 Interpretation der Ergebnisse

Anhand von Interviews und dem Studium der Literatur zum Thema ASS, sollte geprüft werden, welche Faktoren aus der Sicht der Lehrperson berücksichtigt werden müssen, damit ein Kind mit AS den Schulalltag meistern kann.

Durch die Befragung von Lehrerinnen, die ein Kind mit AS unterrichten oder schon unterrichtet haben, werden neben der untersuchten Literatur auch subjektive Einschätzungen, Bewertungen und Erklärungen zum Datensatz hinzugefügt.

Acht der neun befragten Lehrerinnen besitzen ein Lehrdiplom. Eine Person wurde von der Gemeinde bewusst als ‚Nicht-Pädagogin‘ eingestellt.

Die Daten haben gezeigt, dass es im Grossen und Ganzen viele Parallelen gibt zwischen der Praxis und der Theorie, aber es konnten auch Differenzen aufgedeckt werden. In vier Unterkategorien konnten signifikante Unterschiede zwischen der Literatur und den Interviews herausgelesen werden. Diese Unterkategorien werden im Folgenden kurz erläutert, wobei sie in den Hauptkapiteln noch einmal aufgegriffen werden.

In der Unterkategorie **‚Hilfsmittel‘** wurden in der Literatur im Vergleich zu den Aussagen der Lehrerinnen nur halb so viele konkrete Hinweise genannt. Es konnten in den Interviews konkretere Hinweise auf die Hilfsmittel gefunden werden. In der Literatur wurde immer sehr allgemein von Hilfsmitteln geschrieben und nicht genau erläutert, um was für Hilfsmittel es sich eigentlich handelt.

Die Tatsache, dass nur eine der neun Lehrerinnen sich sehr differenziert zu den Hilfsmitteln geäußert hat, weist aber darauf hin, dass bei den anderen Lehrerinnen grosse Wissenslücken in diesem Bereich bestehen.

Für die Literatur stellt die Unterkategorie **„Reizarmut“** ein wichtiger Punkt dar. So sagt Attwood zum Beispiel: „Das Zimmer, in dem das Kind arbeitet, muss die Konzentration und Lernfähigkeit fördern. Dazu gehören passender Schreibtisch, Stuhl und angemessene Beleuchtung sowie möglichst wenig Ablenkung“ (Attwood, 2008, S. 299). Nur 2% der Gesamtaussagen der Lehrerinnen beziehen sich auf die Reizarmut. Dies lässt sich damit erklären, dass es sich um Lehrerinnen handelt, die ein Kind mit AS in eine Klasse mit nicht ‚ASlern‘ integrieren. So kann im normalen Schulgeschehen nicht immer auf die umgebenden Reize Rücksicht genommen werden. In den gesammelten Zitaten der Lehrerinnen kommt klar heraus, dass sie sich bewusst sind, dass grelles Licht sehr störend ist oder dass die Umgebung möglichst reizfrei gestaltet werden muss. Dies ist aber im Schulalltag nicht immer realisierbar.

Die Unterkategorie **„Unterstützung der Lehrperson“** wurde in den Interviews vier Mal mehr genannt als dies in der Literatur der Fall war. Die Wichtigkeit einer guten Unterstützung, aber auch die daraus resultierende finanzielle Belastung für die Schule wurde mehrfach erwähnt.

Die Unterkategorie **„Spezialinteresse als Belohnung“** wurde aufgrund vielen Nennungen in den Interviews erst im späteren Verlauf der Untersuchung definiert. Nur noch das Buch von Attwood und das von Carstensen wurden in dieser Hinsicht untersucht. Diese Tatsache bewirkt, dass die Anzahl Nennungen in der Literatur sehr klein ausgefallen ist im Vergleich zu den Nennungen in den Interviews.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Literatur und den Interviews, ausgehend von den sechs Hauptkategorien und den Unterkategorien, ausführlicher diskutiert. Als Grundlage dienen hier einerseits die Balkendiagramme (vgl. Kapitel 5.2), da darin alle einzelnen Haupt- und Unterkategorien dargestellt werden und andererseits die Paraphrasierung des Materials (vgl. Anhang 5).

6.2.1 Diskussion der Hauptkategorien

Die mit Abstand am häufigsten genannte Kategorie, in der Literatur wie auch den Interviews, ist **„Der Unterricht“**. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass es sich hier um die wichtigste Kategorie handelt. Von den insgesamt 540 Nennungen fielen 206 in diese Hauptkategorie was einen Anteil von 38% ausmacht. Mehr als jede dritte Zuordnung wurde in dieser Hauptkategorie gemacht. Dies erstaunt nicht weiter, da das Hauptgeschäft der interviewten Lehrerinnen sich aufs Unterrichten bezieht und dies somit auch am ehesten mit dem AS in Verbindung gebracht wird.

Die zweitwichtigste Kategorie kann nicht genau festgelegt werden, es handelt sich hier um eine Dreiergruppe: **„Die Lehrperson“**, **„Im und ums Schulhaus“** und **„Die Klasse“** wurden ungefähr gleich oft genannt. Auch dieses Resultat überrascht nicht weiter, denn hier werden drei Hauptkategorien aufgezählt, die sehr eng mit dem Unterrichten verknüpft sind. Insgesamt wurden 270 von 540 Nennungen zu einer dieser drei Hauptkategorien gemacht, was einem Anteil von insgesamt 50% entspricht.

Als dritte Gruppe sollen die Hauptkategorien **„Die Eltern“** und **„Das Schulhausteam“** genannt werden, die am wenigsten Nennungen erhielten. Nur 64 von insgesamt 540 Nennungen konnten diesen zwei Hauptkategorien zugeordnet werden, was einen Gesamtanteil von nur 12% ausmacht. Dies könnte eine Folge der mangelnden Steuerung während der Interviews sein. Die Lehrerinnen konnten jeweils den Gesprächsschwerpunkt selber festlegen und gewichten. Der Fokus wurde meist auf den eigentlichen Unterricht gelegt.

6.2.2 Hauptkategorie **„Im und ums Schulzimmer“**

Zu dieser Hauptkategorie konnten insgesamt 93 von 540 Nennungen gefunden werden. Insgesamt wurde diese Kategorie zu 17% genannt, daraus kann geschlossen werden, dass diese Hauptkategorie für die Literatur wie auch die Lehrerinnen wichtig ist.

Die Hauptkategorie wurde in fünf Unterkategorien unterteilt, wobei die Gewichtung der einzelnen Unterkategorien zwischen der Literatur und den Interviews verschieden ausfiel. Wie schon einleitend erläutert, fiel die Unterkategorie **„Reizarmut“** sehr unterschiedlich aus.

Die Unterkategorie **„Sitzordnung“** wurde bei den Interviews am meisten genannt. Die 12 Nennungen dazu machen einen Anteil von 32% aller Nennungen zu dieser Hauptkategorie aus.

Die restlichen drei Unterkategorien wurden in der Literatur wie auch den Interviews gleich gewertet. Im Folgenden werden die einzelnen Unterkategorien diskutiert.

Unterkategorie **„Gestaltung des Klassenraums“**

Diese Unterkategorie wurde von beiden Gruppen (Literatur/Interviews) am wenigsten genannt.

Zur Gestaltung eines Klassenraums konnten in der Literatur nur 5 konkrete Handlungshinweise gefunden werden. So wird darauf hingewiesen, dass das Tageslicht dem künstlichen Licht vorzuziehen sei und auf Neonlicht verzichtet werden sollte, da die Neonröhren flackern und auch ein Summen produzieren können (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 7). Dies kann sich sehr störend auf die Konzentration der Kinder mit AS auswirken. Bestimmte Farben können auf einzelne Kinder eine negative Auswirkung haben. „Erfahrungen zeigen, dass Farben des kühlen Spektrums (Blau, Grün, Violett) eher beruhigend auf wahrnehmungsgestörte Kinder wirken, die Farben des warmen Spektrums, insbesondere Rot, eher beunruhigend, aggressiv machend“ (ebd.). Als letzter Hinweis wird die sparsame und funktionale Möblierung des Zimmers angesprochen.

In 6 Nennungen der Interviews werden die oben beschriebenen Hinweise bestätigt. Die Lehrerin TS erwähnt im Transkript in der Zeile 176 (kurz: TS/176) folgendes:

Den Gruppenraum haben wir gemeinsam eingerichtet. Er durfte seinen Sitzsack mitbringen für den Rückzug, er bekam eine Matratze, auf die er sich hinsetzen kann und entspannen, ich habe ein Trampolin besorgt, damit er zwischen durch hüpfen konnte. So haben wir das Zimmer gemeinsam geplant, er bestimmte auch seinen Platz, damit er gut arbeiten kann. Also ob er an die Wand oder ans Fenster schauen möchte, er sitzt jetzt zur Wand.

Dies macht deutlich, dass es sinnvoll ist, das Zimmer mit dem Kind mit AS gemeinsam einzurichten und auf seine Bedürfnisse einzugehen.

Unterkategorie ‚Sitzordnung‘

Diese Unterkategorie wurde von den Lehrerinnen innerhalb der Hauptkategorie am häufigsten angesprochen. Mit den 12 von 37 Nennungen (32%) wird somit jede dritte Zuordnung in diese Unterkategorie gemacht. Die Lehrerinnen sind sich darüber einig, dass das Kind mit AS stets weit vorne bei der Lehrperson sitzen sollte, wenn möglich an einem Einzelpult. TS (166) erwähnt noch speziell dazu, dass um das Pult des Kindes mit AS viel Platz vorhanden sein sollte und das Kind mit dem Rücken zur Klasse sitzen sollte. Nach IK (125) ist es zudem noch ratsam, dass das Kind seinen fixen Sitzplatz beibehalten sollte und nur die Klasse rundherum wechseln solle.

In der Literatur wurden 10 Handlungshinweise zu dieser Unterkategorie gefunden, was einen Anteil von 18% ausmacht. Neben den genannten Punkten der Lehrerinnen erwähnt Attwood zusätzlich, dass die Anordnung der Möbel im Klassenzimmer gleich bleiben sollte und die Wahl des Sitzplatzes im Zusammenhang mit der Lichtquelle gewählt werden könne (vgl. Attwood, 2008, S. 213).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Wahl des Sitzplatzes darauf geachtet werden sollte, dass das Kind einen ruhigen, ablenkungsfreien Arbeitsplatz zur Verfügung hat. Der Sitzplatz sollte nicht gewechselt werden, denn ein fixer Sitzplatz vermittelt dem Kind Sicherheit.

Unterkategorie ‚Reizarmut‘

Diese Unterkategorie wurde von den beiden Gruppen sehr unterschiedlich gewichtet. Während in der Literatur 36% aller Nennungen dieser Unterkategorie zugeordnet werden konnten, trifft dies bei den Interviews nur bei 14% zu. Diese Zahlen bedeuten, dass sich in der Literatur die meisten Handlungshinweise auf diese Unterkategorie beziehen. Im Gegensatz dazu waren in den Interviews am wenigsten Nennungen dieser Unterkategorie zuzuordnen.

In der Literatur wird dieses Thema vor allem unter dem Titel ‚Sensorische Empfindlichkeit‘ abgehandelt. Durch das Besprechen mit den Eltern, das Beobachten des Kindes oder das Gespräch mit dem Kind sollte vor dem Schulstart ermittelt werden, auf welche sensorischen Reize das Kind empfindlich reagiert. So können Geräuschempfindlichkeiten, Berührungsempfindlichkeiten, Überempfindlichkeiten bei Gerüchen und bestimmtem Essen oder visuelle Überempfindlichkeiten abgesprochen und wenn möglich beseitigt werden (vgl. Attwood, 2008, S. 344). Katja Carstensen, eine Frau mit AS, empfiehlt den Lehrpersonen, dass nicht alle im Klassenzimmer gleichzeitig reden sollten, denn durch eine Reizüberflutung werden auch gewisse Stimuli ausgeschaltet, was dazu führen kann, dass Erläuterungen nicht verstanden werden. Sie sagt aber auch, dass es für sie leichter war gewisse Reize auszuschalten, wenn diese hinter ihrem Rücken geschahen (vgl. Carstensen, 2009, S. 31-33).

In den Interviews wurde sehr wenig auf dieses Thema eingegangen. Nur fünf Nennungen konnten dieser Unterkategorie zugeordnet werden. MS (135-163) geht vor allem auf das Kind ein und schätzt ab, was das Kind stört.

Wie schon in der Einleitung (Kapitel 6.2) erwähnt, lassen diese wenigen Nennungen darauf schließen, dass die Lehrerinnen ihr Schwergewicht auf den Unterricht als Ganzes legen.

Unterkategorie ‚Rückzugsmöglichkeit‘

Kinder mit AS brauchen räumliche, soziale und emotionale Nischen (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 23). Darüber sind sich die beiden Gruppen einig.

Solche Nischen können folgendermassen aussehen:

- Ruhige Ecke (ev. mit Stellwänden)
- Ein Gruppenraum
- Separater Raum ohne Reize

MS (102) erwähnt noch, dass das Kind mit einer Signalkarte andeuten kann, dass es Ruhe braucht und sich zurückziehen möchte.

Dadurch, dass diese Unterkategorie nur zu 15% gewählt wurde und die Aussagen zwischen der Literatur und den Interviews ziemlich deckend sind, kann interpretiert werden, dass dieser Punkt von den interviewten Lehrerinnen als selbstverständlich angesehen wird.

Unterkategorie ‚Pause‘

Rund ein Viertel aller Nennungen der Hauptkategorie ‚Im und ums Schulhaus‘ wurden dieser Unterkategorie zugeordnet. Auch in dieser Unterkategorie sind sich beide Gruppen ziemlich einig. Beide formulierten Punkte wie dass die Pausenaufsicht informiert sein sollte, eine Pausenbegleitung bei einigen Kindern sinnvoll sei und dass dem Kind auch eine Rückzugsmöglichkeit angeboten werden sollte. Solche Rückzugsmöglichkeiten könnte ein separates Zimmer, die Bibliothek oder eine leere Turnhalle sein (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 9).

Die Lehrerinnen führten noch an, dass das Kind mit AS in der Pause durch eine SHP oder eine Begleitperson begleitet werden sollte, um zu verhindern, dass das Kind Opfer von Mobbing wird. GF (341) fügt an, dass das ganze Team über die Problematiken eines Kindes mit AS informiert sein sollte. Denn nicht nur in der Pause ist das Kind den anderen Kindern ‚ausgeliefert‘, sondern auch auf dem Schulweg und vor dem Unterrichtsbeginn.

Zusammenfassung:

Die Lehrperson kann gemeinsam mit dem Kind mit AS die Einrichtung des Klassenraums und seinen Sitzplatz auf sensorische Reize überprüfen. Das Kind sollte wissen, wohin es sich bei einer Reizüberflutung zurückziehen kann, wobei es diesen Rückzug bei der Lehrperson mit einer Signalkarte oder auch mündlich mitteilen sollte.

6.2.3 Hauptkategorie ‚Die Klasse‘

Mit 81 von insgesamt 540 Nennungen liegt diese Hauptkategorie im Mittelfeld. Die Hauptkategorie besteht aus fünf Unterkategorien. Die Unterkategorien ‚Aufklärung der Klasse‘ und ‚Soziales Lernen‘ wurden mit je 32% aller Nennungen am häufigsten genannt.

Unterkategorie ‚Aufklärung der Klasse‘

In der Literatur wie auch in den Interviews wird auf die Wichtigkeit der Aufklärung der Klasse hingewiesen. So wird gesagt, dass durch die Aufklärung das Verständnis der Klassenkameraden verbessert wird. Die Klasse soll über die Schwierigkeiten und Belastungen des Kindes aufgeklärt werden (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 12). Dies wirkt sich positiv auf die Haltung der anderen Kinder aus und erklärt auch den Gebrauch von Sonderregelungen (Rückzug bei Reizüberflutung, mehr Zeit bei Prüfungen oder fixes Einhalten von Regeln). Attwood weist noch auf die Problematik der Geichtsblindheit und der eingeschränkten Fähigkeit, Gefühle zu identifizieren und zu beschreiben hin (2008, S. 163-164). Ausgerüstet mit diesem Wissen kann der Umgang mit dem Kind mit AS für die Klassenkameraden erleichtert werden.

Die Lehrerin IR informiert jeweils die Klasse über die Stärken und Schwächen des Kindes mit AS. Sie geht dabei aber von den Stärken und Schwächen der ganzen Klasse aus und macht dann den Bogen zum Kind mit AS. Im Weiteren wurden von den Lehrerinnen folgende Aufklärungsarbeiten mit der Klasse gemacht: ein Autismusnachmittag mit lustvollen Übungen zu den Problemfeldern des Kindes mit AS oder ein Filmnachmittag mit dem Schweizer Film ‚Jimmy‘. Die Sensibilisierung der Klasse sollte die gegenseitige Toleranz und das Verständnis fördern.

Unterkategorie ‚Klassengrösse‘

Zu dieser Unterkategorie konnten insgesamt nur sieben Nennungen gefunden werden. In der Literatur fanden sich nur zwei Nennungen zu diesem Thema. Das Hessische Kultusministerium empfiehlt, dass in einer Klasse nicht mehrere Schülerinnen und Schüler mit AS sein sollten (vgl. 2009, S. 24). Susan Dott empfiehlt, dass ein Kind mit AS in kleinere Schulen mit kleineren Klassen integriert werden sollte, denn dies verringere das Durcheinander und den Lärm im Schulhaus (vgl. Dott, 2007, S. 304). Die Lehrerinnen gingen konkreter auf diese Unterkategorie ein, so definierten sie die ideale Klassengrösse bei 16 – 18 Schülerinnen und Schülern, wobei nur ein Kind mit AS darin sein sollte.

Unterkategorie ‚Soziales Lernen‘

Mit den insgesamt 26 Nennungen wurde diese Unterkategorie mit der oben beschriebenen ‚Aufklärung der Klasse‘ am häufigsten erwähnt. Die Schwierigkeiten mit dem sozialen Verständnis wurde im Kapitel 2.3.2 (sozialen Beeinträchtigung) genau beschrieben. Für die Lehrperson wie auch für die Klasse ist es wichtig zu wissen, dass die Kinder mit AS nicht bewusst provokativ und rücksichtslos sind (vgl. Attwood, 2008, S. 83).

Beide Gruppen sind sich einig, dass zum Beispiel mit Sozialtrainings und Social Stories, korrekte Verhaltensweisen antrainiert werden können. Dabei gilt es: „... jedes soziale und kommunikative Verhalten des Kindes, wie bspw. Blickkontakt, Sprechen, Gestik und Mimik, zu loben. Dieses Lob kann durch Sprache erfolgen oder durch Spiel mit dem Lieblingsspielzeug“ (Carstensen, 2009, S. 18). MS (275) fordert, dass für die sozialen Übungseinheiten fixe Zeitgefässe vorhanden sein sollten, damit das Kind mit AS möglichst gezielt gefördert werden kann und es auch dementsprechend Fortschritte machen kann.

Unterkategorie ‚Mitschüler als Mentor‘

In dieser Unterkategorie konnten insgesamt nur 12 Nennungen gefunden werden, was einen Anteil von 15% ausmacht.

Die Literatur ging auf diese Unterkategorie mehr ein, als dies die Lehrerinnen taten. Attwood betont, dass durch einen Mentor dem Kind mit AS bei der Problemlösung geholfen werden kann, dass es dadurch weniger den Feinden ausgeliefert ist, dass der Mentor emotionale Stärkung und Trost bieten kann und dass er als Modell für angemessenes Verhalten fungieren kann (vgl. Attwood, 2008, S. 80-136). Dazu braucht es aber stets ein Kind mit einem hohen sozialen Status und einem starken sozialen Gewissen.

Es konnten aber auch vier Handlungshinweise in den Interviews gefunden werden. Hier setzte die Lehrerin GF das Kind mit AS als Mentor ein, damit dieser im Selbstwertgefühl gestärkt wird. Im Folgenden beschreibt sie ihre Beobachtungen: „...wie schnell er sich an die Kleinen gewöhnt hat, wie er mit ihnen umgeht, für ein Kind sogar eine Art Mentor geworden ist, das finde ich sehr gut“ (GF/346). Dieselbe Lehrerin fügte noch an, dass das Kind mit AS sicher sehr profitieren würde, wenn es mit einem Mentor zusammen wäre. Eine weitere Lehrerin hat Lernpartnerschaften eingerichtet, damit das Kind mit AS in seinem Lernen Unterstützung erhalten kann.

Unterkategorie ‚Freundschaften‘

Auch in dieser Unterkategorie konnten wenige praktische Handlungshinweise gefunden werden. Mit den nur 10 Nennungen insgesamt liegt diese Unterkategorie an viertletzter Stelle. Die Literatur und die interviewten Lehrerinnen sind sich darin aber einig, dass man Freundschaften fördern kann, indem man die Kinder mit gleichen Interessen zusammenschliesst. Attwood formuliert dazu: „Eltern und Lehrer können daran denken, Freundschaften zu stiften, indem sie Kinder mit gleichen Interessen zusammenführen“ (2008, S. 96).

Zusammenfassung

Es ist sehr wichtig, dass die Klasse aufgeklärt wird, damit diese das manchmal eigenartige Verhalten, aber auch die Sonderregelungen versteht und sich nicht persönlich angegriffen fühlt.

16 – 18 Schülerinnen und Schüler werden als optimale Klassengröße bezeichnet, wobei nicht mehr als ein Kind mit AS in der Klasse sein sollte.

Durch Social Stories und Sozialtrainings können mit dem Kind gewisse Verhaltensregeln eingeübt und antrainiert werden.

Ein Mentor in der Klasse könnte dem Kind mit AS helfen sich besser im Klassengefüge zu orientieren. Schön wäre es dem Kind mit AS zu einer Freundschaft zu verhelfen, dies könnte durch ein gemeinsames Interessengebiet geschehen.

6.2.4 Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘

Die Hauptkategorie, *Die Lehrperson*, wurde in drei Unterkategorien aufgeteilt und wurde insgesamt 96 Mal genannt. Dies bedeutet einen prozentualen Anteil von 18% aller klassierten Nennungen, was darauf hinweist, dass sowohl die Literatur als auch die Lehrerinnen die Rolle der Lehrperson sehr

ernst nehmen. Wie die Literatur die Rolle einer Lehrperson eines Kindes mit AS definiert, wurde schon im Kapitel 2.4.1 erläutert.

Es zeigte sich auch, dass die Literatur die Rolle der Lehrperson viel höher einschätzt, als die Lehrerinnen selbst dies taten. Mit 21% der Nennungen in der Literatur liegt diese Hauptkategorie sehr weit oben.

Die ‚Grundhaltung/Einstellung‘ wurde in der Literatur und den Interviews beinahe gleich oft genannt (je 38%). Ebenso verhielt es sich mit der Unterkategorie ‚Grundkenntnisse‘ (je 56%).

‚Die Fortbildung‘ wurde weder in der Literatur noch in den Interviews vertieft diskutiert. Nur gerade 6% der Nennungen innerhalb dieser Hauptkategorie fallen in diese Unterkategorie.

Unterkategorie ‚Grundhaltung/Einstellung‘

Die erste Unterkategorie wurde in der Literatur 23 Mal erwähnt, was einen prozentualen Anteil von 38% aller Nennungen in der Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘ ausmacht. Die Grundhaltung der Lehrpersonen wurde in den verschiedenen Büchern immer wieder aufgegriffen. Im Umgang mit einem Kind mit AS muss die Lehrperson ein gutes Vorbild abgeben, damit die Klassenkameraden das Verhalten imitieren können. Wichtig im Umgang mit einem Kind mit AS ist, dass es ernst genommen wird und dass es als Individuum wahrgenommen wird. Offenheit und Flexibilität im Umgang mit dem Kind mit AS sind bedeutsam. Die Kinder mit AS haben ein gutes Gespür für die Persönlichkeit der Lehrperson. Attwood benennt die guten Eigenschaften einer Lehrperson folgendermassen:

Der grösste kognitive und schulische Fortschritt wurde von solchen Lehrern erzielt, die ein mitfühlendes Verständnis für das Kind aufbrachten. Solche Lehrer sind flexibel in ihren Unterrichtsstrategien, Beurteilungen und Erwartungen. Sie mögen und bewundern das Kind stets, respektieren dessen Fähigkeiten und kennen die Motivation und das Lernprofil des Kindes (2008, S. 297).

Auch Carstensen formuliert dies pointiert: „Gewünscht zu sein und angenommen zu werden wie ich bin, gehört zu meinen schönsten Erfahrungen, die ich in keinem Fall mehr missen möchte“ (2009, S. 21).

In den Interviews ist die Nennung ebenso hoch wie in der Literatur. Obwohl die Interviews ausschliesslich mit Lehrerinnen gemacht wurden, und diese somit ihre eigenen Fähigkeiten thematisieren mussten, wurden sehr AS-typische Aussagen gemacht. Sie reflektierten ihre Grundhaltung gegenüber einem Kind mit AS sehr genau und erwähnten Eigenschaften wie die eigene sensible Art, welche positive Reaktionen bei den Kindern auslöse (vgl. GL, 65) oder auch dass eine Lehrperson dem Kind mit AS positiv gegenüber stehen soll (vgl. NN, 331). GL (94) formuliert ihre Haltung folgendermassen:

„Deshalb hat es geklappt, nicht weil ich gut bin, sondern weil eine Nähe da ist, diese Nähe mit dem eins zu eins, damit man immer wieder alles auffangen kann“. Neben der Nähe zu der Person ist die Fähigkeit, sich in die andere Person hineinzufühlen für die Lehrpersonen ganz wichtig. Folgende Zitate aus den Interviews sollten die Grundhaltungen der Lehrerinnen noch vertiefend darlegen:

KH(286): „Also Empathie, das ist sowieso der Schlüssel, wenn du mich fragst,...die spüren das sieben Kilometer gegen den Wind, hast du Empathie, hast du eine Offenheit, hast du echtes Interesse“.

IK (103): „Sie selber hat von ihrer Art her schon viel mitgebracht, sie ist eine sehr ordentliche Person, sehr strukturiert, ist sehr ästhetisch.“

IK (168): „Man darf vor Misserfolgen sicher keine Angst haben.“

Ohne diese oben beschriebenen Einstellungen gegenüber Kindern mit AS kann die Lehrperson diese nicht fördern. Denn die Lehrerinnen erklärten ganz genau, dass Lehrpersonen, die von sich aus nicht wollen, sich gar nicht auf ein Kind mit AS einlassen sollten. Flexibilität, und die Bereitschaft sein eigenes Verhalten zu reflektieren zeichnen eine gute Lehrperson aus.

Unterkategorie ‚Grundkenntnisse‘

Die ‚Grundkenntnisse‘ wurden in der Literatur, wie auch in den Interviews zu 56% bzw. 57% genannt. Für beide Gruppen ist der Erwerb beziehungsweise der Besitz von Grundkenntnissen noch wichtiger als die Einstellung der Lehrperson. Diese Unterkategorie wurde durch folgende Sätze definiert:

- Empfohlene Grundkenntnisse im Bezug auf die Arbeit mit Kindern mit AS.
- Lehrpersonen verschaffen sich spezifisches Wissen zum Asperger-Syndrom.

Dazu wurde folgendes Zitat als Ankerbeispiel gewählt:

Ihre hervorstechenden Eigenschaften wie Genauigkeit, Perfektion, stark ausgeprägter Gerechtigkeits-sinn, absolute Wahrheitsliebe und logisches Denken eröffnen viele Möglichkeiten, ebenso wie ihr großes Wissen in Spezialgebieten und die Hartnäckigkeit mit der einmal gesetzte Ziele verfolgt werden. Wenn diese Eigenschaften gefördert und in die richtigen Bahnen gelenkt werden, können aus Kindern mit AS sehr gewissenhaft und genau arbeitende Angestellte werden. (Carstensen, 2009, S. 18)

Es hat sich aber herausgestellt, dass die oben geschriebene Definition und das dazugehörige Ankerbeispiel verschieden interpretiert wurden. So wurde in der Literatur nach Nennungen gesucht, die Auskunft darüber geben, über **welche** Grundkenntnisse über das Phänomen AS die Lehrpersonen verfügen müssen, wenn sie ein Kind mit AS unterrichten möchten.

In den Interviews wurde darüber Auskunft gegeben, **wie** die Lehrerinnen zu ihren Informationen gekommen sind.

Durch die unterschiedliche Auslegung dieser Unterkategorie kann keine abschliessende Aussage über die ‚Grundkenntnisse‘ gemacht werden.

Unterkategorie ‚Fortbildung‘

Wie schon einleitend erwähnt, wurde diese Unterkategorie nur vier Mal in der Literatur und zwei Mal in den Interviews erwähnt. Dies entspricht einem Anteil von 6% innerhalb der Hauptkategorie und sogar nur 2% im Vergleich mit allen Unterkategorien. Es lässt sich vermuten, dass die Lehrerinnen und auch die Autoren der Literaturbücher sich eher auf das ‚Jetzt‘ mit Kindern mit AS konzentriert haben. Die Fachkenntnisse zum AS erwirbt man mit der Auseinandersetzung mit dem Kind. Einzig GF (405) erwähnt die Autismus-Tagungen, die von Autismus Schweiz angeboten werden.

Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass die Lehrpersonen selber für die Weiterbildungen besorgt sein müssen.

Zusammenfassung:

Eine positive Einstellung gegenüber dem Kind mit AS ist sehr wichtig. Auch wenn ganz wenig von den Kindern zurückkommen wird, lohnt es sich, sich des Kindes anzunehmen. Als Vorbereitung wird von den Lehrerinnen empfohlen, sich mit der Fachliteratur zum Thema (z.B. Attwood) auseinanderzusetzen, wobei auch Biographien (z.B. Buntschatten und Fledermäuse) oder Romane (z.B. Supergute

Tage) empfohlen wurden. Fortbildungen werden nicht generell angeboten, sondern müssen aus privater Initiative angepackt werden.

6.2.5 Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘

Die mit Abstand häufigste Kategorie in der Literatur wie auch in den Interviews, ist ‚*Der Unterricht*‘. Es kann daraus geschlossen werden, dass es sich hier auch um die wichtigste Kategorie im Umgang mit einem Kind mit AS handelt. Hinweise dazu, dass Rituale, Strukturen, Hilfsmittel wie auch die Kommunikation für Kinder mit AS sehr wichtig sind, wurden in den untersuchten Büchern gefunden (vgl. Kapitel 2.3.3).

Sechs Unterkategorien gehören zu dieser Kategorie. Bei den Nennungen zeigte sich, dass die drei Unterkategorien ‚*Rituale/Struktur/Abläufe*‘, ‚*Hilfsmittel*‘ und ‚*Kommunikation*‘ zu 78% innerhalb der Kategorie genannt wurden und die drei Unterkategorien ‚*Sportunterricht*‘, ‚*Hausaufgaben*‘ und ‚*Das Spezialinteresse als Belohnung*‘ nur zu 22%.

Unterkategorie ‚*Rituale/Struktur/Abläufe*‘

In der Literatur ist diese Unterkategorie, mit 35% aller Nennungen der Hauptkategorie, die am meisten genannte. Hinweise darauf, dass Rituale, Strukturen und Abläufe bei Kindern mit AS sehr wichtig sind, fanden sich 38 Mal. Ein Kind mit AS braucht Routinen und Rituale für seinen Alltag, da sie das Leben vorhersagbar machen und eine Ordnung herstellen (vgl. Attwood, 2008, S.293). Wichtig dabei ist, dass die täglich vorkommenden Handlungen nach dem gleichen Schema ablaufen (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S. 34). „Diese Routinen, Regeln und Rituale vermitteln uns ein hohes Mass an Sicherheit, die wir in unserer oft so verwirrenden Umwelt dringend benötigen. Flexibilität gehört folglich nicht gerade zu unseren Stärken“ (Carstensen, 2009, S.10).

Die Tatsache, dass auch bei den Interviews diese Unterkategorie 27% der Nennungen erhielt, zeigt, dass sie auch von den Lehrerinnen als wichtig erachtet wird und sie gute Erfahrungen damit gemacht haben. Folgenden Hauptaussagen wurden von den Lehrerinnen gemacht:

- Klare Strukturierung des Unterrichts (auch visualisiert)
- Strukturen beibehalten (nicht nur im Unterricht, sondern auch vor und nach der Lektion)
- Verbindliche Regeln für alle
- Änderungen müssen angekündigt werden
- Klare Struktur auch im Raum (System zur Ablage von Material, Hefte, Bücher)
- Visualisierung der zeitlichen Abläufe, der Arbeitsmaterialien, des Stundenplans

Es zeigte sich in den Interviews, dass oft auf Visualisierungshilfen zurückgegriffen wird. Dies vermittelt den Kindern mit AS Klarheit. Durch gezielte Rückfragen wird sichergestellt, dass dem Kind mit AS die besprochenen Abläufe und Regeln klar sind.

Unterkategorie ‚Hilfsmittel‘

In der Literatur konnten zu dieser Unterkategorie nur 16 Nennungen mit konkreten Handlungshinweisen gefunden werden, was einen Anteil von 15% ausmacht. Als wichtig erachtet wurde die Förderung des Gebrauchs des Computers, da für viele Kinder mit AS das Schreiben mit der Hand sehr mühsam ist (vgl. Attwood, 2008, S.314). Es wurden aber noch andere technische Hilfsmittel wie das Diktaphon zur Übermittlung der Hausaufgaben genannt. Im Weiteren wurde darauf aufmerksam gemacht, dass relevante Informationen jeweils schriftlich zugänglich gemacht werden. So sollte der Tafelabschrieb dem Kind mit AS auf einem Blatt abgegeben werden oder dem Kind mehr Zeit gewährt werden (vgl. Regionalverband Mittelfranken, 2004, S.8). Im Weiteren erleichtern Arbeitsblätter, die immer gleich gestaltet werden oder visuelle Hilfen und Hinweise das Arbeiten der Kinder mit AS. „Gewissen Kindern kann man mit visuellen Hinweisen helfen. Manche Informationen und Begriffe kann man als Piktogramme oder, bei fortgeschrittenen Niveau, in Form von Diagrammen und Schlüsselbegriffen darstellen“ (Autismus Deutschland, 2009, S. 14).

Die Unterkategorie ‚Hilfsmittel‘ wurde von den Lehrerinnen zu 29% genannt. Das erstaunliche hierbei ist, dass rund ein Drittel der insgesamt 28 Nennungen von einer einzigen Lehrperson genannt wurden. Diese Lehrerin überzeugte mit ihrer Vielfalt an Hilfsmitteln. Würden zusätzlich noch die Nennungen der Expertin abgezählt, blieben nur noch elf Nennungen zu diesem Thema für die restlichen sieben Lehrerinnen übrig. Dies zeigt auf, dass bei den meisten Lehrerinnen noch Handlungsbedarf besteht. Die Hilfsmittel sollen einen grösseren Platz in der Broschüre einnehmen, darum werden sie hier kategorisiert festgehalten:

Führen von Heften:

- Soziales Heft (Verhalten während sozialen Begebenheiten werden notiert, z.B. Begrüssungsritual)
- Lernheft (zum Notieren der Lernfortschritte)
- Lesejournal (Lesefortschritte werden notiert)
- Gefühlsheft (Begebenheiten festhalten, die glücklich oder traurig machen)
- Verhaltensheft (Muster von sozialen Verhalten werden notiert)
- Kommunikationsheft (Wird geführt, um mit den Eltern in Kontakt zu bleiben)

Visualisierungen:

- Bilder für Abläufe
- Fotos von wichtigen Orten des Schulhauses aufhängen (Auch vor Ausflügen die ‚Meilensteine‘ fotografieren)
- Piktogramme
- Arbeitsplan mit dem Kind zeichnen
- Arbeit mit Skalen zur Einordnung von Gefühlen (1 schwach – 10 stark)
- Block bereit haben zum zeichnen von Piktogrammen
- Abgabe von schriftlichen Unterlagen bei mündlichen Mitteilungen
- Farbige Karten (Sprechen und Ruhe)
- Signalkarten
- Uhr stellen (Sanduhr)

Technische Hilfsmittel:

- Diktaphon für die Eltern (Mitteilungen, Hausaufgaben)
- Diktaphon fürs Kind (Erfolgreiche Ereignisse werden vom Kind oder der Lehrerin drauf gesprochen)
- Arbeit mit dem Computer

Unterkategorie ‚Kommunikation‘

Die Kommunikation wurde gesamthaft 53 Mal genannt, was einen Anteil von 26% ausmacht. In der Literatur fanden sich aber zur Problematik der Kommunikation mehr Hinweise, denn 32% der Nennungen konnten der Kategorie ‚Kommunikation‘ zugeordnet werden. Diese Unterkategorie wurde von den Lehrerinnen 18 Mal genannt, was einen Anteil von 18% ausmacht. Die befragten Lehrerinnen betonten vor allem die Art und Weise, wie man sich mit Kindern mit AS unterhalten soll. So wurden etwa das Benutzen einer klaren und einfachen Sprache, das gezielte Einsetzen der Sprache, das situationsbezogene Sprechen und der Gebrauch einer worttreuen Sprache erwähnt. Die Lehrerin GF(320) führt dazu noch weiter aus:

Ich würde dir auch empfehlen, die Klasse zu informieren, von Anfang an, dass er Schwierigkeiten hat, dass man ihm die Sachen erklären muss, dass er manchmal nicht versteht, was man ihm sagt, er versteht Sachen nicht, also Witze versteht er nicht. Also manchmal macht er ja schon Witze, aber er versteht Ironie nicht, er versteht Doppeldeutungen nicht, er versteht auch, so Metaphern oder Redewendungen nicht, die man einfach so daher sagt, er bleibt so beim wortwörtlichen, dass man selber mit der Sprache Acht gibt, aber auch gegenüber den Kindern, also, dass auch sie immer diese Übersetzungen immer wieder machen. Oder ihm halt erklären, schau das ist jetzt ein Witz, wir verstehen unter dem das oder das.

Attwood führt dazu noch weiter aus, dass vage Ausdrucksweisen, wie ‚vielleicht‘, ‚später‘ oder ‚manchmal‘ vermieden werden sollten (2008, S. 271). Auch empfiehlt er, stets nachzufragen, ob das Kind die Frage verstanden habe.

Es lässt sich aber sagen, dass die Literatur und die Interviews im Bezug auf die Kommunikation inhaltlich übereinstimmen. Zusammenfassend kann das Zitat vom Regionalverband Mittelfranken genannt werden: „Der Lehrer sollte im Umgang mit dem autistischen Kind sachlich distanziert und so wenig wie möglich emotional in Mimik und Gestik sein; mit ruhiger, gleichbleibender Stimme sprechen, klare, eindeutige Anweisungen geben“ (2004, S. 25)

Unterkategorie ‚Sportunterricht‘

Insgesamt wurde diese Unterkategorie nur 15 Mal genannt. Jedoch stimmen die Nennungen der Lehrerinnen mit jenen der Literatur überein. Die Literatur erwähnt, dass nach Möglichkeit dem Kind mit AS Individualsportarten statt Mannschaftssportarten angeboten werden sollten. Besondere Aktivitäten, die alleine ausgeübt werden können, wie das Trampolinspringen, sollen dem Kind mit AS ermöglicht werden. Die Lehrerinnen ergänzen dies noch mit der Möglichkeit einer Dispens zu Gunsten von notwendigen Therapiestunden oder erwähnten das Angebot einer Zusatzlehrerin während den Turnstunden zur Betreuung des Kindes mit AS. Die Lehrerin NN konnte zudem mit dem Lehrmittel ‚Mut tut gut‘,

einem Lehrmittel, das auf die Bewegungsbedürfnisse der einzelnen Kinder eingeht, grosse Erfolge verbuchen.

Unterkategorie ‚Hausaufgaben‘

Mit den sieben von insgesamt 540 Nennungen liegt diese Unterkategorie in der Rangierung aller Unterkategorien weit hinten. Die Lehrerin TS ist die einzige, die sich zum Thema Hausaufgaben äussert. Sie informiert die Eltern über die Hausaufgaben und bespricht den zeitlichen Aufwand dafür.

In der Literatur wird dieses Thema nur 6 Mal genannt, was einen Anteil von 6% ausmacht. Durch das verwenden von Diktiergeräten kann sichergestellt werden, dass das Kind mit AS zu Hause in Ruhe seine Hausaufgaben noch einmal abhören kann. Falls kein Diktaphon vorhanden sein sollte, kann auch ein Hausaufgabenkontrollheft verwendet werden. Es geht vor allem darum, dass auch die Eltern über die zu erledigenden Aufgaben der Kinder informiert werden. So wird Transparenz zwischen der Schule und dem Elternhaus geschaffen.

Die kleine Rücklaufquote in dieser Unterkategorie führen wir auf die Art der Befragung zurück.

Unterkategorie ‚Das Spezialinteresse als Belohnung‘

Dass das Spezialinteresse der Kinder mit AS als Belohnung eingesetzt werden kann, sind sich die beiden Gruppen einig, auch wenn dieses Thema in der Literatur weniger gewichtet wurde. Mit nur 6 Nennungen wurde in der Literatur kaum darauf eingegangen. In den Interviews setzten sich die Lehrerinnen vermehrt damit auseinander und zwar gingen 17% aller Nennungen der Hauptkategorie in diese Unterkategorie.

Neben der reinen Belohnung der Kinder mit AS durch das Auseinandersetzen mit ihren Spezialgebieten nennen die Lehrerinnen auch noch weitere Belohnungsarten. So wird mit Verstärkern gearbeitet. Dies können speziell schöne Sticker sein oder auch Punkte. Erst nach dem Erreichen einer bestimmten Anzahl Punkte darf sich das Kind mit dem Spezialinteresse auseinandersetzen. IR erwähnt aber auch noch, dass das Spezialinteresse als Bereicherung für die ganze Klasse angeschaut werden darf.

Zusammenfassung:

Gute Strukturierung, regelmässige Abläufe und fixe Regeln helfen dem Kind mit AS Ordnung und Gleichmässigkeit herzustellen. Visualisierungen aller Art und technische Hilfsmittel erleichtern dem Kind mit AS sich an einzelne Aufgaben zu wagen und sich in die Arbeit zu vertiefen.

Die Lehrperson sollte beachten, dass sie eine einfache und klare Sprache spricht und stets auf Ironie, Redewendungen, Metaphern und Doppeldeutungen verzichtet.

Im Sportunterricht sollte wenn möglich auf Mannschaftssportarten verzichtet werden. Es können dem Kind mit AS auch Bewegungsalternativen angeboten werden. Nur im Ausnahmefall sollte das Kind mit AS von Sportunterricht dispensiert werden.

Beim Verteilen von Hausaufgaben soll darauf geachtet werden, dass auch die Eltern davon erfahren. Durch die Arbeit mit Verstärkern kann das Kind mit AS zur Mitarbeit motiviert werden.

6.2.6 Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘

Diese Hauptkategorie besteht nur aus zwei Unterkategorien, welche insgesamt nur 39 Nennungen erhielten. Dies bedeutet einen Anteil von 7%. In der Literatur wird zwischen der Gewichtung der beiden Unterkategorien ‚*Information des Umfelds*‘ und ‚*Unterstützung der Lehrperson*‘ nicht unterschieden. Beide erhielten je 50% der Nennungen.

Dies verhält sich aber bei den Interviews anders. Die Lehrerinnen empfinden verständlicherweise die ‚*Unterstützung der Lehrperson*‘ als wichtiger. Dies zeigt sich in der deutlichen Verteilung der Nennungen. So wurde ‚*Information des Umfelds*‘ nur mit 12% genannt und die ‚*Unterstützung der Lehrperson*‘ mit 86% aller Stimmer in dieser Kategorie.

Unterkategorie ‚*Information des Umfelds*‘

Inhaltlich können zwischen der Literatur und den Interviews keine Unterschiede festgestellt werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es wichtig ist, das ganze Team zu informieren und alle Beteiligten über die Besonderheiten eines Kindes mit AS aufzuklären. GF(339) formuliert dies so: „Auch das Team muss informiert werden, dass ein solcher Schüler in dieser Vereinigung dabei ist und dass man darauf mindestens im Freizeitbereich, in den Pausen oder dem Eingangsbereich sensibilisiert ist und alle darauf achten, dass er schadlos da durch kommt.“

Unterkategorie ‚*Unterstützung der Lehrperson*‘

Die Unterstützung der Lehrperson wird in den beiden Gruppen (Literatur/Interviews) verschieden ausgelegt. In der Literatur geht es vor allem um inhaltliche Themen, wie dass der Hilfslehrer Hausaufgaben plant oder Blätter umschreibt oder das Kind auf dem Pausenhof oder dem Nachhauseweg begleitet (vgl. Attwood, 2008, S. 296). Die interviewten Lehrerinnen betrachten diesen Punkt natürlich aus einer rein pragmatischen Perspektive. Sie sorgen sich für ein genügend grosses Pensum der schulischen Heilpädagogik und um gute Bedingungen während des Team-Teaching.

Zusammenfassung:

Die kleine Nennzahl dieser Kategorie darf nicht darüber hinweg täuschen, dass es sehr wichtig ist, das ganze Team über ein Kind mit AS zu informieren.

Die gute Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und der schulischen Heilpädagogin ist mitentscheidend für eine gelingende Integration.

6.2.7 Hauptkategorie ‚Die Eltern‘

Bedingt durch die wenigen Nennungen in dieser Hauptkategorie wurden die ursprünglich vier Unterkategorien in eine zusammengelegt. Unter dem Titel ‚*Zusammenarbeit mit Eltern*‘ wurde in der Literatur und den Interviews nach Hinweisen zur Zusammenarbeit mit den „AS-Eltern“ und zur Aufklärung von „Nicht-AS-Eltern“ gesucht. Insgesamt konnten 25 von den gesamten 540 Nennungen dieser Hauptkategorie zugeordnet werden.

Die zwei Hauptaussagen beider Gruppen in dieser Kategorie sind:

- Einholen von Vorinformationen (über Stereotypen, Zwänge, Lieblingsbeschäftigungen) bei den Eltern des Kindes mit AS, denn die Eltern sind die Experten.
- Während des Schuljahres den regen Austausch pflegen.
Dies kann am runden Tisch mit allen Beteiligten, durch E-Mail-Kontakt, das Führen eines Kommunikationsheftes oder durch telefonische Kontakte geschehen.

In den Interviews konnte aber keine Aussage über die Art und Weise der Information der Eltern der Klassenkameraden eines Kindes mit AS gefunden werden.

Das Hessische Kultusministerium gibt dazu folgenden Ratschlag: „Dabei kann es hilfreich sein, wenn Mitschülerinnen, Mitschüler und deren Eltern im Vorfeld über die Besonderheiten informiert werden, um autistische Verhaltensweisen zu verstehen und entsprechend darauf reagieren zu können“ (2009, S. 15).

Zusammenfassung:

Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern lohnt sich. Gegenseitig kann von den verschiedenen Betrachtungsweisen des Kindes profitiert werden.

Durch die Information der andern Eltern können Missverständnisse ausgeräumt werden.

6.3 Vergleich der Ergebnisse mit den Erwartungen der Autorinnen

Die Autorinnen gingen davon aus, dass in der Praxis andere Hilfsmittel eingesetzt werden und ein anderer Umgang mit der Unterstützung eines Kindes mit AS gepflegt wird als in der Literatur. Die Arbeit zeigt jedoch auf, dass eine grosse Einigkeit vorhanden ist. Lediglich bei den Hilfsmitteln gibt es Unterschiede. So verwenden Lehrpersonen zum Beispiel verschiedene Hefte, welche zum Beispiel Kommunikationsheft oder Kontaktheft genannt werden.

Es wurde davon ausgegangen, dass ein grosser Erfahrungsschatz bei den Lehrpersonen vorhanden ist. Dies kann bei sechs von neuen Interviews bestätigt werden. Drei Lehrpersonen haben sich entweder nicht weitergebildet oder sind sich der Problematik des AS zu wenig bewusst.

Die Autorinnen hatten die Erwartung, dass die Literatur Tipps nennt, die in der Praxis nicht umsetzbar sind. Dies konnte vor allem in der Hauptkategorie ‚im und ums Schulzimmer‘ festgestellt werden. Obwohl sich die Lehrpersonen bewusst sind, dass auf die Beleuchtung und Farben geachtet werden muss, können sie selten darauf Einfluss nehmen.

Es wurde angenommen, dass die Literatur und die Interviews grundsätzlich wenig deckungsgleiche Aussagen machen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vieles was die Literatur empfiehlt, wird von den Lehrpersonen umgesetzt oder zum Teil angepasst eingesetzt.

Im Vorfeld wurden von den Interviewten Aussagen zur gelingenden Elternarbeit erwartet. Durch das offen geleitete Interview wurde der Fokus zu wenig auf dieses Thema gelegt. Durch die wenigen Aussagen kann aber doch die Wichtigkeit einer gelingenden Elternarbeit herausgenommen werden.

Eine Erwartung der Autorinnen war auch, dass Lehrpersonen, die ein Kind mit AS in der Klasse haben oder begleiten, sich mit dem Thema AS auseinander setzten. Ein Drittel der Lehrerinnen entspricht

nicht ganz dieser Erwartung. Das kann sicher auf die gemachten Erfahrungen, das Setting, den Berufsstand (Lehrerin oder Schulische Heilpädagogin) oder auch die Persönlichkeit der betreffenden Person zurückgeführt werden.

Eine weitere Erwartung war, dass sich Lehrpersonen vor allem genügend Ressourcen und eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrpersonen wünschen. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich Lehrpersonen vor allem eine gute Zusammenarbeit sowie gute Fortbildungen wünschen. Dies spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Aussagen zu den grundsätzlichen Wünschen für eine gelingende Integration eines Kindes mit AS.

Exemplarisch dazu vier Interviewausschnitte:

Transkript GL, Zeile 328

„Ein Vertrauen zwischen der Lehrperson und der Klassenassistentin (SHP), wie ich es bin, und dem Kind vorhanden ist. Dass miteinander geredet wird, das ist noch schwierig zu sagen. Eine gute Zusammenarbeit und Strukturen.“

Transkript IR, Zeile 293

„Als erstes würde ich an der HfH einen Ausbildungszweig für Autismus einrichten. Jeder Heilpädagoge müsste mindestens den Frühkindlichen Autismus und den Asperger Autismus theoretisch kennen gelernt haben. Und das nicht nur so nebenbei, sondern intensiver. ...

Dann wünschte ich mir eine Fachstelle, keine Beratungsstelle, die gibt es schon recht viel. Aber es gibt keine Stelle, die all das was da ist koordiniert. ...

Dann wünschte ich mir viel mehr Sozialtraining für den Asperger, also so wie sie manchmal zur Logopädie oder Ergotherapie gehen können, müssten sie eben auch so zu einem unterrichtsbegleitenden, also neben dem Unterricht laufenden Sozialtraining gehen können.“

Transkript IK, Zeile 218

„Eine gute Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten würde ich mir wünschen. Schön wäre auch, wenn ich nicht jede zusätzliche Förderstunde oder Änderung der Therapien immer wieder neu begründen müsste.“

Transkript KH, Zeile 658

„Ich wünschte mir, dass die Lehrpersonen Grundkenntnisse von Autismus und vom Asperger-Syndrom haben.“

6.4 Beantwortung der Fragestellung

Durch das Bearbeiten der Literatur und der Interviews sollte folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche Faktoren müssen aus Sicht der Lehrperson berücksichtigt werden, damit ein Kind mit Asperger-Syndrom den Schulalltag meistern kann?

Es wurde Anfänglich davon ausgegangen, dass Lehrpersonen zusätzliche Unterstützung benötigen, um ein Kind mit AS bei der integrativen Schulung in einer Regelklasse zu begleiten, zu integrieren und zu fördern. Die Beantwortung dieser Fragestellung sollte konkrete Unterrichtshilfen aufzeigen, damit Kinder mit AS den Schulalltag meistern können. Folgendes hat sich ergeben:

Durch die Bearbeitung relevanter Literatur (vgl. Kapitel 4.2) und die Auswertung der Interviews (vgl. Kapitel 4.5) wurde deutlich, dass vor allem Faktoren der Kategorie **„Der Unterricht“** berücksichtigt werden sollten, um Kindern mit AS gerecht zu werden. Dazu gehören vor allem eine klare Strukturierung des Unterrichts, das Bereitstellen nötiger Hilfsmittel und eine unterstützende Kommunikation.

Als weiterer wichtiger Aspekt im Unterricht mit Kindern mit AS soll hier die Kategorie **„Die Lehrperson“** genannt werden, auf die sowohl im Theorieteil (vgl. Kapitel 2.3), als auch im Diskussionsteil (vgl. Kapitel 6.2) genauer eingegangen wurde.

Abschliessend sollen die Wichtigkeit **„Die Klasse“**, wie auch der Kategorie **„Im und ums Schulhaus“** noch genannt werden.

Die vier genannten Kategorien veranschaulichen die Komplexität des Themas AS. Schenkt man diesen vier Bereichen besondere Beachtung, können dadurch aber auch Kinder ohne AS profitieren. Eine gute Strukturierung, eine positive Grundhaltung der Lehrperson und eine tragende Klasse kommen allen zu Gute und nicht nur einem Kind mit einer Behinderung.

6.5 Untersuchungskritik

Als kritisch zu betrachten gilt die kleine Anzahl der interviewten Lehrerinnen. Neun Personen sind nicht ausreichend, um die Ergebnisse allgemein auf den Unterricht mit Kindern mit AS zu übertragen. Das Störungsbild des ASS ist ein sehr vielfältiges, das in verschiedensten Farben und Grössen auftritt. Die befragten Frauen haben von ihren Erfahrungen erzählt, die sie mit einem bestimmten Kind gemacht haben. Ob sich diese Handlungshinweis auf alle anderen Kinder mit AS übertragen lässt, ist fraglich.

Auch zu hinterfragen ist, wie seriös auf gewisse Fragen geantwortet wurde oder eben nicht. Welche Teile liessen die Lehrerinnen aus, und warum?

Im Weiteren stellte sich heraus, dass durch das offene Interview die Schwerpunkte der Lehrerinnen sehr verschieden ausgelegt wurden. Die Lehrerinnen sollten die Gelegenheit haben, möglichst frei zu erzählen. Dadurch wurde erhofft, möglichst viele praktische Tipps zu erhalten. Dieses offene Verfahren garantierte nicht die Abdeckung aller Kategorien. Dies könnte zu einer Verfälschung der Statistik geführt haben.

Die Bildung der Kategorien und Unterkategorien erfolgte nach eingehender Diskussion und wurde auch mehrmals überarbeitet. Im Verlaufe der Auswertungen stellte sich aber heraus, dass Probleme bei der Gegenüberstellung der Interviewdaten und der Literaturdaten auftauchten. So konnten die einzelnen Definitionen und Ankerbeispiele verschieden ausgelegt und interpretiert werden. Die Daten

wurden dadurch aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet und gesammelt. Auch dies führte zu einer Verzerrung der Resultate.

Sehr schwierig war die klare Abgrenzung zwischen Handlungshinweisen und allgemeinen Erscheinungsformen des AS. Die Interpretierungsarbeit erfolgte schon beim Heraussuchen der Zitate in der Literatur. Bereits im Interview oder auch während der Literaturanalyse wurden Textstellen sehr subjektiv ausgewählt. Das Sammeln der Daten konnte dadurch zu wenig konsequent durchgeführt werden. Immer wieder schlichen sich allgemeine Äusserungen hinein, die gar keine Handlungshinweise waren. Es kann so nicht sicher davon ausgegangen werden, dass es sich bei allen Nennungen um Handlungshinweise handelt. Somit sind die Nennungen in der Literatur als zu hoch einzuschätzen.

Nachträglich muss gesagt werden, dass die konsequente Aufteilung der Arbeit in Interviewdurchführung und Literaturstudium nicht sinnvoll gewesen ist. Der gegenseitige Austausch und auch die Kontrolle blieben dadurch aus. So erfolgte die Kategorisierung durch die gleiche Person, welche schon die Interviews bzw. das Literaturstudium durchgeführt hat.

Für die Untersuchungen der Literatur und der Interviews wurden eine Vielzahl an Hauptkategorien und Unterkategorien definiert. Das Ziel einer Broschüre mit möglichst vielen Handlungshinweisen war stets präsent. Dies führte aber dazu, dass die Forschung zum Thema AS sehr breit abgedeckt werden musste, was teilweise zu einer oberflächlichen Behandlung einzelner Teilgebiete führte. Durch einen engeren Fokus zum Beispiel auf die Hauptkategorie ‚Unterricht‘ hätte ein genaueres Bild gegeben werden können.

6.6 Schlusswort

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema konnte ein sehr tiefer Einblick in die verschiedenen Aspekte des AS gewonnen werden. Durch die Interviews konnte die Perspektive der Praxis kennengelernt und mit dem theoretischen Wissen verknüpft werden. Die Sichtweise der Lehrerinnen ermöglichte eine Innensicht, die aufgrund des Fachliteraturstudiums nicht möglich gewesen wäre. Neben der Fachliteratur verhalfen die Aussagen der Autorinnen und Autoren mit AS zu einer weiteren Perspektive, nämlich die des Schülers und der Schülerin. Gesamthaft konnte so ein realistisches Bild des Phänomens AS gewonnen werden. Handlungshinweise und Erklärungen resultierten aus der Beschäftigung mit dem Thema, die zum Aufbau eines grossen Wissensgerüsts der Forscherinnen führten. Die Arbeit mit Kindern mit AS ist anspruchsvoll, aber auch sehr vielfältig. Es zeigte sich, dass der Unterricht gut geplant und strukturiert sein muss und nicht nur ‚aus dem Bauch heraus‘ geplant werden kann. Darum war die Überraschung gross, dass rund ein Drittel der interviewten Lehrpersonen sich nicht persönlich zum Thema weitergebildet haben, sondern nur so ins Blaue arbeiteten. Dies bestärkte aber den Wunsch der Forscherinnen nach der Herausgabe einer Broschüre.

Die Zusammenarbeit der Autorinnen vertiefte sich mit der Zeit immer mehr und wurde als grosse Bereicherung erlebt. Der regelmässige Austausch, vor allem gegen Ende der Forschungsphase, führte immer wieder zu neuen Ansätzen und Ideen. Die persönlichen Ressourcen und Kompetenzen konn-

ten optimal eingebracht werden, so dass diese Zusammenarbeit als ein Akt des Gebens und Nehmens erlebt wurde.

Die persönliche fachliche Weiterbildung während der Auseinandersetzung mit dem Thema wird von beiden Forscherinnen als bedeutsam betrachtet.

7 Ratgeber

Wie in den Kapiteln 1.2 und 1.4 beschrieben wurde, ist Ziel dieser Arbeit die Herausgabe einer Broschüre für angehende Lehrerinnen und Lehrer von einem Kind mit AS. Grundkenntnisse und spezifische Fördermöglichkeiten über das Thema AS sollen darin enthalten sein. Die aus relevanter Literatur und Interviews gewonnenen Erkenntnisse sollen als konkret anwendbare Hilfestellungen und Tipps zusammengefasst und dargestellt werden.

Die vorliegende Betrachtung, zeigt auf, dass die Broschüre auf Generalisierungen von neun Interviews und zehn Büchern zum Thema AS beruhen. Ein grosser Teil der Tipps kann auf den Unterricht von Kindern mit AS übernommen werden. Doch bleibt immer wieder die einzelnen Persönlichkeiten der Kinder mit AS zu berücksichtigen und den Unterricht zu Gunsten des Kindes anzupassen. Ein gutes Verständnis für die spezifischen Probleme und Verhaltensweisen eines Kindes mit AS beeinflusst die Einstellung der unterrichtenden Lehrperson massgebend. Es ist wichtig, dass die Lehrperson so gut wie möglich über die Eigenheiten des Kindes mit AS informiert ist. Dies sollte durch ein gemeinsames Gespräch mit den Eltern erfolgen. Die Akzeptanz des Kindes mit AS ist sehr wichtig.

7.1 Zielpublikum

Der Impuls zur Herausgabe einer Broschüre, stammt aus den persönlichen Erfahrungen einer Autorin dieser Arbeit. Die Hilflosigkeit und das Durchstöbern von zahlreicher Literatur prägte die Anfangszeit ihrer Lehrtätigkeit mit einem Kind mit AS. Am Anfang wusste sie nicht, wie sie diesem Kinde gerecht werden sollte, was für ein Umfeld es brauchte oder welche Unterrichtshilfen nützlich wären. Bis sie hilfreiche Bücher gefunden und gelesen hatte und ihr durch die Abklärung Unterstützung zugesprochen wurde, verging viel Zeit. Zeit, welche die betreffenden Kinder, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und sie selber als äusserst unbefriedigend erlebte. Im Austausch mit anderen Lehrpersonen stellte sie fest, dass diese nur geringen Kenntnisse darüber hatten, was das AS ist und worauf bei einer Integration von einem Kind mit AS geachtet werden sollte.

Von Beginn weg war somit das Ziel, die zusammengetragenen Erkenntnisse der Theorie und der Interviews wieder zurück in die Praxis tragen zu können. Die Broschüre soll vor allem eine wertvolle Einstiegshilfe für Lehrerinnen und Lehrer sein, die im Rahmen ihrer Tätigkeit das erste Mal mit dem Phänomen Asperger-Syndrom in Berührung kommen. Die zahlreichen Tipps, aber auch die Literaturhinweise und die Verweise auf das Internet sollen einen raschen Einstieg ermöglichen.

Im Weiteren wird die Zusammenstellung an all die Lehrerinnen abgegeben, die sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben. Allfälligen Interessierten aus dem Bekanntenkreis der interviewten Lehrerinnen wird die Broschüre in elektronischer Version zugestellt.

7.2 Umfang, Form und Gliederung

Unser Ziel war es, einen Ratgeber herauszugeben, der möglichst praxisnah und lesefreundlich ist. So sollten die Leser nicht wieder ein umfangreiches Werk in den Händen halten. Umfängliche Ratgeber gibt es schon zur Genüge. Ziel war es, den zukünftigen Lehrpersonen von Kindern mit AS auf 2 A4-

Seiten die wichtigsten Tatsachen über das Phänomen AS zu vermitteln. Die Broschüre präsentiert sich als einfaches Faltblatt, für das zwei A4-Blätter so gefaltet werden, dass ein kleines Heftchen von acht Seiten entsteht. Massgebend für die Zusammenstellung war, dass der Leser daraus praxisnahe Tipps entnehmen und direkt einsteigen kann. Deshalb verzichteten wir auf einen geschichtlichen Teil und auf therapeutische Ansätze im Generellen.

Inhaltliche Gliederung des Ratgebers:

Titelblatt

Hinweis auf Masterthese

Was ist das Asperger-Syndrom?

Tipps für den Unterricht

Literaturtipps, Links, Adressen

Am Ende der Arbeit, auf der 3. Umschlagseite, befindet sich der zusammengestellte Ratgeber.

8 Literaturverzeichnis

- Attwood, T. (2005). *Asperger-Syndrom: Wie Sie und Ihr Kind alle Chancen nutzen*. Stuttgart: TRIAS.
- Attwood, T. (2008). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom. Alle Fragen – alle Antworten*. Stuttgart: TRIAS.
- Autismus deutsche Schweiz. (2009). *Tagesbroschüre. Schulische Integration – Theorie und Alltag*. Siebnen: Autismus deutsche Schweiz.
- Autismus Deutschland e. V. (2009). *Asperger-Syndrom – Strategien und Tipps für den Unterricht. Eine Handreichung für Lehrer* (6. unveränderte Auflage). Stade: Hansa-Druckerei.
- Bernard-Opitz, V. (2007). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blanz, B., Remschmidt, H., Schmidt, M.H., Warnke, A. (2006). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Bölte, S. (2009). *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Brauns, A. (2004). *Buntschatten und Fledermäuse. Mein Leben in einer anderen Welt* (10. Auflage). München: Goldmann Verlag.
- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (2007). *Wörterbuch Heilpädagogik* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Carstensen, K. (2009). *Das Asperger-Syndrom. Alltag, Schule und Beruf*. Norderstedt: Books on Demand.
- Dodd, S. (2007). *Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freitag, C.M. (2008). *Autismus – Spektrum - Störungen*. München: Reinhardt Verlag.
- Gray, C. www.thegraycenter.com [16.5.2010].
- Gundelfinger, R. (2010). *Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom in der Schule*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Haddon, M. (2005). *Supergute Tage oder die sonderbare Welt des Christopher Boone* (13. Auflage). München: Goldmann Verlag.
- Häussler, A. (2002). TEACCH – ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S.131 - 152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hessisches Kultusministerium (2009). *Einstiegshilfen für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Autismus* (3. Auflage). o.O.
- ICD-10-GM. (2010). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. German Modification. Version 2010*. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/index.htm> [2.3.2010].
- Kehrer, H.E. (1995). *Autismus. Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte*. Heidelberg:

- Asanger Verlag.
- Mayring, Ph. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- O'Neill, J.L. (2001). *Autismus von innen. Nachrichten aus einer verborgenen Welt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S., Schmötzer, G. (2009). *Ratgeber. Autistische Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher (2. Auflage)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Research Autism. www.researchautism.net [16.5.2010].
- Regionalverband Mittelfranken. (2004). *Asperger-Autisten verstehen lernen. Eine Handreichung (nicht nur) für Pädagoginnen und Pädagogen mit praxiserprobten Lösungsansätzen (5. Auflage)*. Emskirchen: Regionalverband Mittelfranken „Hilfe für das autistische Kind“.
- Remschmidt, H. (2005). *Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen (3. Auflage)*. Nördlingen: Verlag C.H. Beck.
- Remschmidt, H. (2008). *Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung (5. aktualisierte Auflage)*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Rumsey, D. (2008). *Übungsbuch Statistik für DUMMIES*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag GmbH.
- Schnotz, W. (2003). Informationsintegration mit Sprache und Bild. In o.N. (Hrsg.) *Psycholinguistik / Psycholinguistics. HSK 24*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Sempert, W., Tarnutzer, R., Venetz, M. (2010). *Befunde eines quantitativen Ansatzes verstehen lernen*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Simmen, A. (2009). Schulische Integration von Kindern mit Autismus. In Autismus deutsche Schweiz. *Tagesbroschüre. Schulische Integration – Theorie und Alltag*. Siebnen: Autismus deutsche Schweiz.
- Schütterle, P. (2010). *Gib mir deine Sprache! Internet: <http://www.kometh.net/KomIntern/UK02-02/UK01.html>* [6.5.2010].
- Verein les Ailes de l'espoir (Hrsg.). (2001). Autismus, ABA und Hoffnung. Internet: http://www.autismus-approach.ch/downloads/ABA-Verein_Ailes_de_lespoir_d.pdf [5.5.2010].

9 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 2.1: Differentialdiagnose der autistischen Syndrome nach Remschmidt (2008, S. 193).</i>	15
<i>Tabelle 2.2 Evidenzbasierte Interventionen bei ASS (vgl. Research Autism, 2010, o.S.).</i>	28
<i>Tabelle 3.1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring (2002, S. 71)</i>	35
<i>Tabelle 3.2 Modifiziertes Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, S. 84).</i>	37
<i>Tabelle 4.1 Haupt- und Unterkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse</i>	40
<i>Tabelle 4.2 Haupt- und Unterkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse</i>	40
<i>Tabelle 4.3 Ausschnitt aus den Untersuchungsergebnissen zur Hauptkategorie ‚Unterricht‘ und der Unterkategorie ‚Rituale / Struktur / Abläufe‘</i>	44
<i>Tabelle 5.1: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Im und ums Schulzimmer‘</i>	48
<i>Tabelle 5.2: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Die Klasse‘</i>	50
<i>Tabelle 5.3: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Die Lehrperson‘</i>	52
<i>Tabelle 5.4: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Der Unterricht‘</i>	55
<i>Tabelle 5.5: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Das Schulhausteam‘</i>	56
<i>Tabelle 5.6: Auflistung von Ankerbeispielen und Unterkategorien zur Hauptkategorie ‚Die Eltern‘</i>	58

10 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 2.1 Diagramm autistisches Spektrum (vgl. Gundelfinger, 2010, S. 3-4).</i>	11
<i>Abbildung 5.1: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.</i>	49
<i>Abbildung 5.2: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.</i>	49
<i>Abbildung 5.3: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.</i>	51
<i>Abbildung 5.4: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.</i>	51
<i>Abbildung 5.5: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.</i>	53
<i>Abbildung 5.6: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.</i>	53
<i>Abbildung 5.7: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.</i>	55
<i>Abbildung 5.8: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.</i>	56
<i>Abbildung 5.9: Anzahl Nennungen in den Unterkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.</i>	57
<i>Abbildung 5.10: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.</i>	57
<i>Abbildung 5.11: Anzahl Nennungen in den Hauptkategorien von der Literatur und den Interviews zusammen.</i>	59
<i>Abbildung 5.12: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Hauptkategorien.</i>	59
<i>Abbildung 5.13: Vergleich der Erhebung zwischen der Literatur und den Interviews in den Unterkategorien.</i>	60
<i>Abbildung 6.1: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation nach Frick (2009, S. 111).</i>	61

11 Anhang

Aufgrund der grossen Datenmenge wurden zwei Dokumente für den Anhang erstellt. Im gedruckten Anhang befinden sich Unterlagen, die für das Verständnis der Masterarbeit hilfreich sind. Auf der CD sind die ausführlichen Unterlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse und die Transkripte der Interviews.

Der gedruckte Anhang beinhaltet:

1. Fragenkatalog für die Lehrerinterviews
2. Protokoll des Experteninterviews, MS, 8. Dezember 2009
3. Abkürzungen der untersuchten Literatur
4. Darstellung der Untersuchungsergebnisse
5. Paraphrasierung des Materials

Auf der CD befinden sich:

1. Qualitative Inhaltsanalyse der Literatur
2. Transkripte der Interviews