

1.	EINLEITUNG.....	4
1.1	Begründung der Themenwahl	4
1.2	Ausgangslage	5
1.3	Heilpädagogische Relevanz.....	6
1.4	Zielsetzung der Arbeit.....	7
1.5	Fragestellung	9
1.6.	Aufbau und Vorgehen	10
2.	BEGRIFFLICHKEITEN KLÄREN.....	11
2.1.	Behinderung.....	12
2.2.	Heterogenität.....	13
2.2.1.	Begriffserklärung	13
2.2. 2.	Kategorien von Heterogenität	14
2.3.	Integration	14
2.3.1.	Begriffserklärung	15
2.3.2.	Schulische Integration.....	15
2.3.3.	Integration- Ein Übergangsbegriff- Geschichtliche Einbettung	16
2.4.	Inklusion	17
2.5.	Unterschied Integration – Inklusion	17
3.	THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER INTEGRATIONSPÄDAGOGIK.....	19
3.1.	Pädagogik der Vielfalt.....	19
3.1.1.	Prengels Verständnis von Heterogenität.....	19
3.1.2.	Gute Ordnungen in Schulen	21
3.1.3.	Heterogenität und mehrperspektivische Leistungsbewertung	22
3.1.4.	Elemente einer Pädagogik der Vielfalt.....	23
3.1.4.	Meine Gedanken zur Pädagogik der Vielfalt.....	24
3.2.	Gemeinsame Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder.....	25
3.2.1.	Feusers Theorie	25
3.2.2.	Meine Meinung zu Feusers Theorie.....	28

3.3.	Schulentwicklung- Auf dem Weg zur Schule für alle	28
3.3.1.	Eine Schule für Alle	29
3.3.2.	Index für Inklusion	30
3.3.3.	Eigene Erfahrung in der Schulentwicklung	32
4.	ASPERGER-SYNDROM	32
4.1.	Definition und Klassifikation	32
4.2.	Autismus-Spektrum-Störungen	33
4.3.	Unterschiedliche Diagnosekriterien.....	35
4.4.	Verursachungstheorien	35
4.5.	Merkmale des Asperger-Syndroms.....	39
4.6.	Das Asperger-Syndrom und dessen Auswirkungen auf das Lernen.....	45
5.	WIRKSAMKEIT DER INTEGRATION	46
5.1.	Stand der Integrationsforschung	46
5.2.	Förderliche Bedingungen in der Integrativen Didaktik	47
5.3.	Empfehlungen zur Integration	48
5.4.	Persönliche Einschätzung zur Integration des Asperger-Jungen.....	49
6.	RAHMENBEDINGUNGEN FÜR INTEGRATIONSPROJEKTE.....	50
6.1.	Paradigmawechsel.....	50
6.2.	Ethische Leitsätze und gesetzliche Grundlagen.....	50
6.2.1.	Ethische Leitsätze	50
6.2.2.	Rechtliche Grundlagen.....	51
6.3.	Integrationsvorhaben planen	53
6.4.	Voraussetzungen für ein Integrationsprojekt	53
6.4.1.	Allgemeine Voraussetzungen	53
6.4.2.	spezifische Voraussetzungen für eine Asperger-Kind.....	55
6.4.3.	Qualitätsstandards.....	56
6.4.4.	Integrationsnetzwerk	57
6.4.5.	Gelingensbedingungen für ein Integrationsprojekt	57
6.5.	Drei Instrumente zu den Rahmenbedingungen im Vergleich	59

7.	CHANCEN UND GRENZEN DER INTEGRATION	60
7.1.	Umgang mit Heterogenität	60
7.2.	Chancen der Integration	60
7.3.	Grenzen der Integrierbarkeit	61
8.	ANFORDERUNGEN AN DAS LEHRERHANDELN.....	62
8.1.	Veränderte Haltung zur Heterogenität	62
8.2.	Neue Lernkultur.....	62
8.3.	Teamarbeit und Lehrerrolle	63
8.4.	Grundsätze für die Zusammenarbeit im Team	64
8.5.	Lerndiagnostik und Förderplanung.....	65
9.	DIDAKTISCHE KONZEPTE FÜR DEN INTEGRATIVEN UNTERRICHT	66
9.1.	Gemeinsamer Unterricht.....	66
9.2.	Adaptiver Unterricht	68
9.3.	Unterrichten von Kindern mit dem Asperger-Syndrom	71
9.4.	Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus	74
9.5.	Eigene Erfahrungen zum Unterricht mit M.	77
10.	RÜCKBLICK UND DISKUSSION	80
10.1	Zusammenfassung	80
10.2.	Mein Fazit zur Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom.....	81
10.2.1.	Schlussfolgerung und Diskussion.....	82
10.2.2.	Abschliessende Reflexion zum Integrationsprojekt	84
10.3.	Ausblick.....	85
10.4.	Persönliches Schlusswort zum Arbeitsprozess	86
11.	LITERATURVERZEICHNIS	87
12.	WEITERFÜHRENDE LITERATUR.....	90
13.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	93
14.	GEDICHTVERZEICHNIS	94
15.	ANHANG	95

1. Einleitung

Spaziergang

Schon ist mein Blick am Hügel, dem besonnenen,
dem Wege, den ich kaum begann, voran.
So fasst uns das, was wir nicht fassen konnten,
voller Erscheinung, aus der Ferne an-

und wandelt uns, auch wenn wirs nicht erreichen,
in jenes, das wir, kaum ahnend, sind;
ein Zeichen weht, erwidern unserem Zeichen...
Wir aber spüren nur den Gegenwind.

Rainer Maria Rilke

1.1 Begründung der Themenwahl

Ich beginne meine Arbeit mit einem Gedicht, das zeigen soll, wie ich die Situation als Studentin und Schreiberin erlebe: Die Masterarbeit ist hoffentlich die letzte Herausforderung auf dem Weg zum meinem Diplom als Schulische Heilpädagogin. Rilkes Worte sollen mich begleiten: Ich denke, es wird ein anstrengender Spaziergang. Alle Etappen nehme ich in Angriff und ich bin gespannt, ob ich das Ziel erreichen werde. Ich hoffe, dass ich diesen Weg ohne all zu starken Gegenwind beschreiten kann. Für mich ist seit langem klar, dass ich im Rahmen der Masterarbeit eine heilpädagogische Fragestellung bearbeiten will, welche mich in meinem Schulalltag beschäftigt. Ich will etwas wählen, wozu ich einen persönlichen Bezug habe und das Produkt soll für mich in der Praxis brauchbar sein. Deshalb habe ich mich entschieden, in dieser Arbeit ein Integrationsprojekt, welches an meiner Arbeitsstelle in meiner Klasse stattfindet, zu dokumentieren. Ich möchte einen Einblick ins Integrationsprojekt geben. Ich will von meinen Erlebnissen mit einem besonderen Menschen erzählen, den ich dank dieses Projektes kennen und schätzen gelernt habe.

1.2 Ausgangslage

...Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
der uns beschützt und der uns hilft, zu leben...

Hermann Hesse

Ich arbeite als Klassenlehrerin an einer Regelschule in ländlicher Umgebung im Kanton Bern. Die Schule besteht aus 5 Klassen vom 1. – 9. Schuljahr. Ich unterrichte zusammen mit meiner Stellenpartnerin und 3 Teilpensenlehrkräften an der 4./5. Klasse. Im Sommer 2007 hat an unserer Schule erstmals ein Integrationsprojekt gestartet, welches ich zusammen mit dem Team der 4./5. Klasse begleite. Wir integrieren einen Jungen mit dem Asperger-Syndrom, der bis anhin in einer anderen Gemeinde die Kleinklasse besucht hat. Die beiden jüngeren Geschwister des Knaben besuchen in unserem Schulhaus den Unterricht. Die Eltern wünschten sich, dass alle Kinder am selben Ort zur Schule gehen können, deshalb nahmen sie mit der Schule Kontakt auf. Für das Team der 4./5. Klasse war die Idee eines Integrationsprojektes neu. Niemand aus dem Kollegium hatte Erfahrungen mit der Integration von Kindern mit einem IV-Status. Wir vom Integrationsteam erklärten uns einverstanden, sofern uns sechs Lektionen Förderung durch eine Heilpädagogin zugesichert würden.

1.3 Heilpädagogische Relevanz

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

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

Hermann Hesse

Im Sinne des Gedichts, müssen wir verstehen, dass es Kinder gibt, die anders sind und versuchen ihre Andersartigkeit zu akzeptieren. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, alle Kinder gleich zu behandeln, sondern jedes Kind soll in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen werden. Der Artikel 17 des Volksschulgesetzes des Kantons Berns fordert für Schülerinnen und Schüler, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen erschwert wird, wenn möglich die Integration in die Regelklasse. Der Gesetzesartikel ist auf kantonaler Ebene die rechtliche Grundlage für ein solches Integrationsprojekt. Die Art und Weise der Umsetzung ist jedoch nicht festgelegt. Das muss jede Schule und jedes Team selber erarbeiten. Integration ist ein Thema, welches sehr aktuell ist und auch daher finde ich es prädestiniert für eine Masterarbeit.

1.4 Zielsetzung der Arbeit

Vertrau den Büchern nicht zu sehr; sie sind
Gewesenes und Kommendes. Ergreife
ein Seiendes. So wird auch deine Reife
nicht alles sein. Denn da ist jeder Kind,

wo Dinge stehen, unendlich überragend,
was sich in uns zu mehr zusammen nimmt;
wir raten nur und sagen alles fragend,
sie aber gehen in sich und sind bestimmt.

Und wenn du auch dein Leben so begannst
Als solltest du's in Stunden überwinden:
Im Kleinsten wirst du einen Meister finden,
dem du tief innen nie genügtun kannst.

Rainer Maria Rilke

Einerseits will ich aufzeigen, welche Vorstellungen, Visionen und Utopien von Schule in den theoretischen Konzepten der Integrationspädagogik zu finden sind und andererseits, welche Forderungen für die Praxis sich daraus ableiten lassen. Das Ziel dieser Arbeit ist, darzulegen, wie die Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom in die Regelschule geschehen kann. Ein Anliegen meiner Arbeit soll sein, zu untersuchen, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit ein solches Vorhaben realisiert werden kann. Ich möchte den Verlauf des Integrationsprojektes beschreiben und herausfinden, ob es Gelingensbedingungen gibt, oder wo allenfalls die Grenzen eines solchen Integrationsprojektes liegen. Ich will hemmende und fördernde Aspekte im Verlauf des Integrationsprojektes herauskristallisieren, dabei möchte ich meine pädagogische Grundhaltung kritisch hinterfragen.

Im Zusammenhang mit meiner Arbeit scheint es mir wichtig, mir einerseits behinderungsspezifisches Wissen über das Asperger-Syndrom anzueignen, andererseits will ich Handlungskompetenzen erwerben, welche ich im Alltag anwenden kann. Ich möchte ebenfalls aufzeigen, was ein Integrationsprozess für eine Schule als Ganzes bedeutet und warum Schulentwicklung nötig ist. Ich will herausfinden, was integrativer Unterricht ist und wie er gestaltet wird. Mich interessiert besonders, wie sich der Entscheid, ein Kind mit Asperger-Syndrom in die Regelklasse zu integrieren, auf der Ebene des Unterrichts auswirkt: Ich will wissen, ob und wie sich der Unterricht verändert, ob und wie er angepasst werden muss.

1.5 Fragestellung

Hauptfragestellung:

Wie kann ein Kind mit Asperger-Syndrom in die Regeklasse integriert werden?

Aus der Hauptfragestellung lassen sich mehrere Teilfragestellungen ableiten.

Heterogenität/ Integration/Behinderung:

Was ist unter Heterogenität, Integration und Behinderung zu verstehen?

Integrationspädagogik:

Welches Theorieverständnis liegt den einzelnen Konzepten zugrunde?

Welche Ziele der Integration gibt es?

Sollen alle Kinder integriert werden?

Wie äussert sich die Forschung zu dieser Thematik?

Asperger-Syndrom:

Welches sind die Merkmale dieser Entwicklungsstörung?

Wie zeigen sich diese im schulischen Alltag?

Gibt es Chancen und Grenzen bei der Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom?

Integrationsprojekt:

Welches sind die ethischen und rechtlichen Grundlagen eines Integrationsprojektes?

Welche Rahmenbedingungen sind nötig, damit ein Integrationsprojekt gelingen kann?

Wie sieht die konkrete Umsetzung eines solchen Projektes aus?

Welches sind meine persönlichen Erfahrungen?

Didaktik:

Wie sieht integrativer Unterricht aus? Welche Merkmale gibt es?

Welche Unterrichtsformen eignen sich für ein Kind mit Asperger-Syndrom?

Mit welchen Massnahmen kann auf ein Kind mit Asperger-Syndrom eingegangen werden?

1.6. Aufbau und Vorgehen

Will ich eine Maschine kennen lernen, nehme ich sie auseinander, um jeden Teil einzeln zu untersuchen. Erst dann verstehe ich die Maschine vollkommen, wenn ich von jedem Teil eine genaue Vorstellung habe und wenn ich die Teile wieder richtig zusammenfügen kann: auseinander nehmen und zusammensetzen!

E.B. Condillac

Damit ich eine Orientierung bei der Analyse habe, werde ich meine Arbeit in fünf Themenbereiche aufteilen. Ich bin mir bewusst, dass sich diese Gebiete überschneiden und es schwierig ist ein Thema nur unter einem Gesichtspunkt zu betrachten. Aber ich bin überzeugt, dass dieses Gliedern dem Leser oder der Leserin hilft, den Überblick zu haben und die Thematik so übersichtlicher wird. Ich werde folgendermassen vorgehen: Ich werde zuerst einige Begrifflichkeiten wie Behinderung, Heterogenität und Integration klären, anschliessend werde ich mich den theoretischen Grundlagen der Integrationspädagogik widmen. Im Hauptteil werde ich über das Asperger-Syndrom, den Forschungsstand betreffend Wirksamkeit der Integration sowie über die Rahmenbedingungen für ein Integrationsprojekt informieren. In der Integrationsdiskussion wird auch häufig der Paradigmenwechsel betont. Ich werde auch kurz darauf eingehen, weil ich denke, dass dieser Perspektivenwechsel eine entscheidende Veränderung in der Heilpädagogik bewirkt (hat). Ich werde mich sowohl mit den Chancen und Grenzen der Integration auseinandersetzen, als auch die Auswirkungen der Integration eines Asperger-Kindes auf das Lehrerhandeln darlegen. Im Weiteren folgt ein Kapitel zur integrativen Didaktik, in dem es vor allem darum geht, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit ein/e Schüler/in mit Asperger-Syndrom erfolgreich unterrichtet werden kann. Zum Schluss folgt ein Fazit der Autorin, worin neben Forderungen auch offene Fragen ihre Berechtigung haben. Ich werde in den einzelnen Kapiteln jeweils zuerst mein Theorieverständnis und die theoretischen Konzepte und Ansätze darlegen, anschliessend die Umsetzung dieser Konzeptionen aufzeigen und zum Schluss meine eigenen Erfahrungen präsentieren. Somit möchte ich versuchen eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

2. Begrifflichkeiten klären

Ein Begriff hat dann am meisten Sinn,
wenn er seine Bedeutung wechselt.
Dann ist er der Wahrheit am nächsten-
Ein schöpferischer Augenblick!

Gaston Bachelard

Leider werden keine einheitlichen Begrifflichkeiten verwendet, deshalb scheint es mir wesentlich mich auf zentrale Begriffe wie Behinderung, Heterogenität, Integration und Inklusion zu beschränken und diese im folgenden Kapitel kurz erläutern. Für die Definition des Asperger-Syndroms sei auf das 4. Kapitel verwiesen. Die theoretischen Grundlagen zur Integrationspädagogik sowie die Klärung, was unter integrativer Didaktik zu verstehen ist, befinden sich im Kapitel 3 und 9.

2.1. Behinderung

In der integrationspädagogischen Theoriedebatte scheint der Begriff der Behinderung in einem neuen Licht. Um den Ansatz des gemeinsamen Unterrichts zu verstehen, setzt eine Klärung des Begriffs Behinderung voraus. In der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik hat die EDK¹ am 25. Oktober 2007 mit dem Ziel einer einheitlichen Terminologie für Behinderung folgende Definition festgelegt:

„Schädigung von (physiologischen oder psychischen) Körperfunktionen und/oder Beeinträchtigung einer Aktivität und/oder Beeinträchtigung der Partizipation als Ergebnis der Interaktion zwischen Gesundheitsmerkmalen und Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren). Sie ist im Bereich Sonderpädagogik relevant, wenn sich daraus ein besonderer Bildungsbedarf ableitet“ (siehe Anhang 1: Einheitliche Terminologie für den Bereich Sonderpädagogik in der Schweiz, 2007). Behinderung ist demnach nicht nur ein Merkmal der betroffenen Person, sondern wird als Beeinträchtigung des sozialen Lebens verstanden. Es stellt sich die Frage inwiefern dieser Mensch partizipieren kann, wieweit er sich angenommen und zugehörig fühlt bzw. wieweit er sich als behindert erlebt. Dieser Wechsel von der defizitorientierten, medizinischen Sichtweise zur ressourcenorientierten, systemischen Perspektive bezieht viel stärker das Umfeld mit ein. Das ganze System, worin sich diese Person befindet, wird betrachtet, es wird gefragt, inwiefern dieses fähig ist, auf die individuellen Bedürfnisse zu reagieren.

Ich schliesse mich dieser Sichtweise an, weil sie sowohl die inter – und intrapersonalen Aspekte berücksichtigt. Ich finde es wichtig, eine Diagnose zu stellen, denn damit kann die Problematik eingeordnet werden und mir persönlich hilft es jeweils die Situation der betroffenen Person besser zu verstehen. Hingegen soll das Wissen über die Behinderung nicht stigmatisierend wirken, sondern es muss darauf geachtet werden, dass mit dieser Ausgangslage die bestmögliche Förderung eingeleitet wird.

¹ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

2.2. Heterogenität

2.2.1. Begriffserklärung

Die Wahrnehmung und Einschätzung der Heterogenität hat sich im Verlaufe der Jahre gewandelt. Das altgriechische Wort heterogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen: *heteros* =verschieden und *gennao*= erzeugen, schaffen. Es handelt sich demnach um Phänomene, welche unterschiedlich sind, ohne sich untergeordnet zu sein (vgl. Prengel 2005, nach Bräu 2005, 20). Der Begriff Heterogenität wird sehr unterschiedlich verwendet und ist sehr im Trend, daher greife ich dieses Wort auf. Ich möchte festlegen, wie ich die Heterogenität verstehe, dazu verweise ich auf Prengel, denn sie hat eine vielseitige Definition vorgeschlagen. Prengel (2005, nach Bräu 2005, 21/22) betont drei Bedeutungsebenen der Heterogenität:

Verschiedenheit

Heterogen bedeutet verschieden aufgrund eines bestimmten Kriteriums, welches zu definieren ist, beispielsweise unterscheidet sich die Sprache von zwei Menschen. Für die Schule ergibt sich daraus das Bedürfnis den Verschiedenheiten der Kinder gerecht zu werden.

Veränderlichkeit

Heterogen meint ebenso in Bewegung. Heterogenität beschreibt einen Prozess, der sich dynamisch entwickelt. Im pädagogischen Kontext bedeutet dies eine entwicklungsbezogene Diagnostik, die jeweils vorläufige Arbeitshypothesen aufstellt, welche sich aber jederzeit verändern können, sobald mehr Wissen gewonnen wird.

Unbestimmtheit

Heterogen wird ebenfalls als unbegreiflich, unvorhersehbar und unsagbar interpretiert. Damit ist gemeint, dass die Realität niemals ganz abgebildet werden kann. Die Erkenntnisse sind immer begrenzt und unvollständig. Dies zeigt sich in der Unmöglichkeit einen Menschen zu diagnostizieren. Für die Pädagogik ergibt sich daraus eine Offenheit für Unbestimmtes, Spontaneität und die Kreativität der Kinder und eine Abneigung gegen etikettierende Zuschreibungen.

2.2. 2. Kategorien von Heterogenität

Es gibt verschiedene Formen der Heterogenität:

- **Leistungsbedingte** Heterogenität meint im Lernprozess z. B.: Unterschiede in Geschwindigkeit, Fähigkeit oder Bereitschaft.
- **Das Alter und der Entwicklungsstand** kann heterogen sein.
- **Geschlechtsbezogene Heterogenität** wirkt von aussen auf die Schule, da die Gesellschaft die Rollen definiert.
- **Sprachliche Heterogenität** kommt als Abweichung von der Standardsprache sowie als ethische oder migrationsbedingte Abweichung vor.
- **Migrationsbedingte** Heterogenität wird häufig auch als kultureller Unterschied definiert. Die Erfahrungen und Handlungsmuster weichen vom Schulstandard ab. **Migrationsbedingte Heterogenität** zeigt sich auch in kulturspezifischen Zielen von Bildungseinrichtungen, Richtlinien und Gesetzen.
- **Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität** bezieht sich auf Formen von Abweichungen, als Behinderungen beschrieben, wenn z.B. bauliche Massnahmen eine Teilnahme behindern. **Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität** kann z. B. auch in Form von psychischen oder physischen Krankheiten vorliegen.
- **Sozialkulturelle Heterogenität** bezieht sich auf bestimmte soziale Erwartungen (vgl. Wenning 2007, 25).

2.3. Integration

Integration, ein Begriff, der momentan oft und in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht wird, will ich hier erklären. Ich beziehe mich ausschliesslich auf den schulischen Kontext.

2.3.1. Begriffserklärung

Das lateinische Wort definiert sich gemäss Duden wie folgt: *„Es bedeutet allgemein Wiederherstellung eines Ganzen und kann verschieden interpretiert werden: Die (Wieder)herstellung einer Einheit (aus Differenziertem) oder Vervollständigung und Einbeziehung, Eingliederung in ein grösseres Ganzes (Schwerdt 2005, 97).*

2.3.2. Schulische Integration

Der Begriff Schulische Integration wird ganz unterschiedlich verwendet, es gibt keine exakt abgrenzbare Definition: Für die einen ist Integration die zeitgleiche Anwesenheit von Menschen mit und ohne Behinderung in einem Raum, andere verstehen diesen Begriff umfassender und definieren ihn enger in folgendem Sinne: Integration meint den gemeinsame Unterricht und die Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kinder und Jugendlichen. Integration kann sowohl als Mittel als auch als Ziel verstanden werden. Integration als Ziel bedeutet die soziale Integration, damit ist eine möglichst umfassende Teilnahme des Behinderten am gesellschaftlichen Leben gemeint: *„Bei der Integration als Ziel und Weg geht es darum, dass jeder Mensch in seiner Originalität akzeptiert wird und lernen bzw. sich so begaben kann, dass er an unserer Gesellschaft in allen Bereichen gleichwertig teilnehmen kann“* (Begemann 2002, 126). Als Mittel wird die Integration in Form von schulisch-erzieherischer Integration angewandt. Feuser (2002, zit. nach Eberwein 2002, 280) bezeichnet Integration folgendermassen: *„Mit Integration bezeichnen wir allgemein die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener. Die Forderung, dass die individuellen Förderbedarfe aller als behindert bzw. nicht behindert geltender Schülerinnen und Schüler in einer Schule für alle befriedigt werden können, ist ein grundsätzliches Anliegen, dessen Einlösung heute deutlich über den schon traditionellen Integrationsbegriff hinausweist.“*

2.3.3. Integration- Ein Übergangsbegriff- Geschichtliche Einbettung

Eberwein und Knauer (2002, 27) beschreiben die Integration als eine vorübergehende Phase einer langfristigen historischen Entwicklung. Sie machen deutlich, dass die Integrationspädagogik nur als Übergangsbegriff zu verstehen sei. Sie definieren diesen Prozess wie folgt:

- **Exklusion:** Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.
- **Separation oder Segregation:** Behinderte Kinder besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen (Sonderschulen).
- **Integration:** Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen besuchen.
- **Inklusion:** Alle behinderten Kinder besuchen wie alle Kinder die Regelschulen, die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen.
- **Vielfalt als Normalfall:** Inklusion ist überall Selbstverständlichkeit geworden, der Begriff kann daher in einer fernen Zukunft vergessen werden.

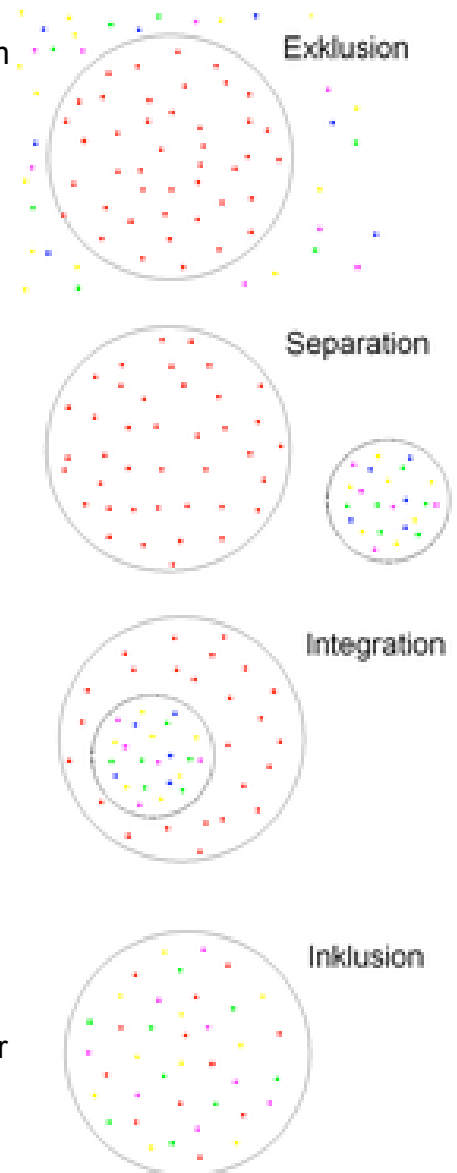


Abb. 1: Index für Inklusion (Boban/ Hinz, 2003)

2. 4. Inklusion

Die radikalere Form der Integration ist die Inklusion, sie ist die Weiterführung des Integrationsgedankens, der die Heterogenität noch weiterfasst, indem nicht nur das Entwicklungsniveau, die Behinderung, die Lernausgangslagen der Kinder unterschiedlich sind, sondern darunter werden auch andere Religionen, Sprachen, Nationalitäten und Kulturen verstanden. Inklusive Pädagogik beschränkt sich nicht mehr auf eine eindeutig abgrenzbare Gruppe von Menschen, sondern umfasst alle Kinder unabhängig von ihren psychischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten. Bei dieser Vision, es ist völlig normal, dass ganz unterschiedliche Menschen miteinander lernen und arbeiten.

2.5. Unterschied Integration – Inklusion

Zu Beginn möchte ich auf die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion eingehen. In dieser Gegenüberstellung sind die zentralen Differenzen zwischen integrativer und inklusiver Praxis ersichtlich und werden etwas überzeichnet dargestellt.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert, mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Die Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen	• Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses von Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

(Praxis der Integration und der Inklusion: Hinz 2002, nach Feuser 2003, 43)

3. Theoretische Grundlagen der Integrationspädagogik

Wenn Herr Keuner einen Menschen liebte

„Was tun Sie“, wurde Herr Keuner gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“

„Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr Keuner,

„und Sorge, dass er ihm ähnlich wird.“

„Wer? Der Entwurf?“ „Nein“, sagte Herr Keuner, „der Mensch.“

Berthold Brecht

Das Gedicht stimmt mich nachdenklich und ich habe es ausgewählt und hier platziert, weil ich denke, dass es wichtig ist, sich bewusst zu sein, wie wir die Welt betrachten. Denn die Anschauungsweise beeinflusst schlussendlich unser Handeln. In diesem Kapitel geht es darum, mich in die Thematik der Integrationspädagogik zu vertiefen. Ich will das theoretische Verständnis beleuchten und aufzeigen, wie dieses die praktische Arbeit prägt. Zuerst will ich erläutern, was unter dem Begriff Integrationspädagogik verstanden wird, bevor ich einige wichtige Vertreter und Ansätze der Integrationspädagogik vorstellen werde. Integrationspädagogik ist die Pädagogik deren Gegenstand die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung nichtbehinderter und behinderter Kinder und Jugendlicher in der Regelschule ist.

3.1. Pädagogik der Vielfalt

3.1.1. Prengels Verständnis von Heterogenität

Wie schon im Kapitel 2. 2. erwähnt, entwickelte sich den letzten Jahren ein neues Verständnis von Heterogenität. In dieser Beziehung möchte ich als wichtige Vertreterin der Integrationspädagogik eine Frau nennen, welche die Heterogenität als Chance wahrnimmt.

Annedore Prengel hat eine Theorie zum Thema Gleichheit und Verschiedenheit verfasst. Integrative Pädagogik nimmt die Heterogenität der Kinder als Ausgangslage an. Prengel äussert sich dazu: *„Integrative Pädagogik ist ein Reformansatz, in welchem, anders als im Normalisierungskonzept, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht“* (Prengel 1995, 158).

Vielfach wird im Zusammenhang mit Heterogenität auch von der Pädagogik der Vielfalt gesprochen, deren Kern die Denkfigur der egalitären Differenz ist. Das Wertschätzen der Vielfalt ist ein Grundsatz dessen. Pädagogik der Vielfalt kann als Form von Menschenrechtsbildung verstanden werden. Mit egalitärer Differenz in der Bildung ist das gemeinsame Lernen der Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte gemeint. Es ist eine Grundlage für demokratische Gesellschaften. *„Heterogenität in der Bildung ist verknüpft mit grundlegender Erziehung zu Demokratie, also auch zu Freiheit, Gleichheit, zu Menschenrechten, zu Toleranz, zu Interkulturalität, zu Antirassismus und Geschlechterdemokratie“* (Prengel 2005, 19). Prengels demokratisches Verständnis von Differenz zielt auf die Anerkennung von Unterschiedlichkeit, wendet sich aber ausdrücklich gegen jede Form von Hierarchisierung. *„Die Option für ein demokratisches Differenzrecht meint, dass unterschiedliche Lebensformen gleiches Existenzrecht haben, gleiches Recht, gesellschaftlich sichtbar, anerkannt und wirksam zu sein“* (Prengel 1993, zit. nach Bräu 2005, 97). Gleichheit und Differenz sind unmittelbar aufeinander bezogen und bedingen sich gegenseitig: *„Das Gleichheitspostulat wird auf radikale Weise eingelöst, indem den heterogenen Lebensweisen gleiches Recht zugesprochen wird. Gleichheit ist damit Bedingung der Möglichkeit von Differenz. Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von „Anderen“* (Prengel 1993, zit. nach Bräu 2005, 97).

3.1.2. Gute Ordnungen in Schulen

Prengel betont, dass man nicht einer Illusion der Vielfalt verfallen soll, sie plädiert für eine aufgeklärte Heterogenität. Prengel setzt für eine Pädagogik der Vielfalt gute Ordnungen voraus. *„Gelingende Offenheit hat in der Schule Struktur-Struktur allerdings, die nicht starr und einengend ist, sondern flexibel, Freiräume eröffnend und sicher“* (Prengel 2005, zit. nach Bräu 2005, 28). Prengel stellt für das Erlangen einer demokratischen Struktur folgende Kriterien auf: „

- *Gute Ordnungen können realisiert werden über demokratische Rituale, die Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Orientierung bieten, die zugleich aber flexibel verändert werden können, wenn die beteiligten Menschen Neuerungen brauchen.*
- *In guten Ordnungen wird jedes Kind, jeder Jugendliche geachtet, unabhängig vom Leistungsstand und unabhängig von soziokultureller und geschlechtlicher Zugehörigkeit.*
- *Gute Ordnungen tragen dazu bei, Kinder und Jugendliche vor körperlicher und verbaler Gewalt zu schützen.*
- *Gute Ordnungen enthalten Rituale, die das gleichberechtigte Miteinander der Verschiedenen fördern.*
- *Gute Ordnungen bieten Rahmen, die Freiheit für Heterogenität verbindlich sichern.*
- *In guten Ordnungen wird jedes Kind auf seinem Leistungsstand und möglichst an seiner individuellen Leistungsgrenze gefördert.*
- *Gute Ordnungen schaffen eine Balance zwischen zukunftsbezogenen Leistungsanforderungen für Chancengleichheit und Gutem Leben im Hier und Jetzt von Kindheit und Jugendzeit.*
- *Gute Ordnungen machen Hierarchien zwischen Erwachsenen und Kindern transparent und helfen Generationenbeziehungen in demokratischen Gesellschaften zu gestalten“* (Prengel 2003, zit. nach Bräu 2005, 28).

3.1.3. Heterogenität und mehrperspektivische Leistungsbewertung

Damit die guten Ordnungen umgesetzt werden können, braucht es ein mehrperspektivisches Verständnis von Leistung (vgl. Prengel 2005 nach Bräu 2005, 30/31).

- Die Perspektive der Menschenrechte bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns. Unabhängig vom Leistungsstand muss jedes Kind, jeder Jugendliche gleichermassen als Person mit eigener Würde anerkannt werden.
- Die Perspektive der Mitgliedschaft zur Schulgemeinde bedeutet, dass jedes Kind die Chance hat, Zugehörigkeit zu einer Schul- und Klassengemeinschaft zu erfahren.
- Die Perspektive der individuellen Lernprofile beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
 - Welches ist die Lernausgangslage des Kindes? Was tut es konkret? Was kann es?
 - Welche Lernschritte hat es in einer bestimmten Zeit gemacht?
 - Hat das Kind an seiner persönlichen Leistungsgrenze gearbeitet?
 - War die pädagogische Umgebung passend für dieses Kind gestaltet?
- Die Perspektive der fairen Konkurrenz. Es soll eine Kultur der Fairness herrschen, wenn die Kinder miteinander wetteifern. Deshalb sollen ähnlich befähigte Kinder sich gegenseitig messen dürfen.
- Die Perspektive der Leistungsvergleiche mit einer Lehrplan – und Altersnorm soll auch eingenommen werden, aber nicht als alleingültige.

3.1. 4. Elemente einer Pädagogik der Vielfalt

Die Pädagogik der Vielfalt fasst Prengel in 17 Thesen zusammen. Ich erwähne hier nur die verschiedenen Themen, damit ersichtlich wird, welche Bestandteile zu einer Pädagogik der Vielfalt gehören(vgl. Prengel 1995, 184-196):

- Selbstachtung und Anerkennung des Anderen
- Übergänge: Kennen lernen des Anderen
- Entwicklung zwischen Verschiedenen
- Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen
- Innerpsychische Heterogenität
- Begrenztheit und Trauerarbeit-Entfaltung und Lebensfreude
- Prozesshaftigkeit
- Keine Definitionen
- Keine Leitbilder
- Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte
- Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen
- Achtung vor der Mitwelt
- Didaktik des offenen Unterrichts, Lernentwicklungsgeschichte
- Grenzen, Rituale und Regeln
- Kinderelend oder „Störungen als Chance“?
- Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer
- Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe

3.1.4. Meine Gedanken zur Pädagogik der Vielfalt

Ich bin Annedore Prengel sehr dankbar für ihre Theorien, sie hat ein nicht immer einfach verständliches, philosophisches Werk verfasst, welches mir vielfältige Denkanstöße gibt. Ich schätze es, dass sie die ganze Integrationspädagogik sehr umfassend und differenziert betrachtet, kritisch ist und darauf Wert legt, dass die ganze Debatte nicht schwammig und dadurch unfassbar wird. Es scheint mir, Prengel habe die wichtigsten Ansätze vereinigt. Ganz bedeutungsvoll ist mir, dass sie trotz ihrer neuen Perspektive und offenen Haltung der Verschiedenheit gegenüber, die bestehenden Hierarchien und Zwänge nicht verleugnet. Die Tatsache, dass wir uns alltäglich mit Normen auseinandersetzen müssen, verhindert die völlige Orientierungslosigkeit. Mir gefällt an ihrem Ansatz, die Art und Weise, wie sie Klassifikationssysteme befürwortet, um diese als Verständigungs-, und Orientierungsmittel zu nutzen.

Nichtsdestotrotz, weist sie auf die Gefahren des identifizierenden Denkens hin. Ich bin überzeugt, dass das kritische Hinterfragen und Reflektieren der Praxis sehr wesentlich ist.

3.2. Gemeinsame Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder

Aus den Grundsätzen der reformpädagogischen Bemühungen hat der bekannte und wegen seiner radikalen Haltung auch umstrittene Integrationspädagoge Georg Feuser eine pädagogische Konzeption entwickelt, die er dem selektiven Bildungssystem gegenüberstellt.

3.2.1. Feusers Theorie

Feuser fasst seine Theorie, bei der Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Zentrum stehen, in 10 Thesen zusammen:

- Integration umschreibt die Idee vom Erhalt bzw. der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, damit sich alle weiterentwickeln können.
- Die Ziele der integrativen, pädagogischen Arbeit lassen sich als Bemühen um »Humanisierung« und »Demokratisierung« des gesamten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens zusammenfassen. Feuser meint dazu: *„Integrative Pädagogik ist auf allgemeiner Ebene insofern demokratisch, als alle Kinder/SchülerInnen alles lernen dürfen, und insofern human, als dies unter zur Verfügungsstellung aller erforderlichen materiellen und personellen Hilfen auf die einem/einer jeden Kind/SchülerIn mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen kann“* (Feuser 2002, nach Eberwein/Knauer 2002, 280).
- Integration erfordert, dass Schulen so gestaltet werden, dass jedes Kind ohne persönliche Etikettierung wie „behindert“ seinen individuellen Voraussetzungen gemäß umfassend gefördert und unterrichtet wird. *„Den Kindern und Jugendlichen soll die volle Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern und am sozialen Verkehr garantiert bleiben“* (Feuser 2002).

- „Behinderung“ versteht Feuser als Ausdruck jener gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse, die auf einen Menschen wirken, der durch psycho-soziale und/oder biologisch-organische Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung und Leistungsfähigkeit nicht entspricht.
- *„Integration bedeutet pädagogisch, dass alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Massgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs- Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die nächste Zone der Entwicklung an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema) spielen, lernen und arbeiten. Integration ist eine kooperative dialogische, interaktive, kommunikative Tätigkeit im Kollektiv“ (Feuser 2002).*
- Feuser stellt die heutige gängige Praxis der Pädagogik in Frage und fordert eine (basale und kindzentrierte) Allgemeine Pädagogik. Hier eine Gegenüberstellung (Feuser 2002, nach Eberwein/Knauer 2002, 283):

Pädagogik heute (Regel –und Sonderpädagogik)	Allgemeine Pädagogik (Integration)
<i>Menschenbild:</i> Defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen	<i>Menschenbild:</i> Mensch als integrierte Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem
<i>Sozialform:</i> Grösstmögliche Homogenität	<i>Sozialform:</i> Grösstmögliche Heterogenität
<i>Didaktisches Fundamentum:</i> Selektion nach „Leistungskriterien“ und reduzierte parzellierte Bildungsinhalte (Pädagogischer Reduktionismus)	<i>Didaktisches Fundamentum:</i> Kooperation aller Kinder miteinander am Gemeinsamen Gegenstand in Projekten, Vorhaben, offenem Unterricht
<i>Segregation:</i> Durch äusserer Differenzierung (Schulformen, Schultypen) und schulform-, und schulstufenbezogene individuelle Curricula (auch Fachleistungsdifferenzierung)	<i>Innere Differenzierung:</i> (integrativer, interkultureller, jahrgangs- und klassenübergreifender Lerngruppen) durch entwicklungslogische, biografieorientierte Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums

- Integration bedarf der Individualisierung durch Innere Differenzierung.
- Ein integrativer Unterricht ermöglicht, dass sich jedes Kind wahrnehmend und handelnd in das Geschehen einbringen kann. Er setzt voraus, dass wir einander beeinflussen und legt Wert darauf, dass sich alle Kinder subjektiv als kompetent und wichtig für die Gemeinschaft erfahren können.
- In der integrativen pädagogischen Arbeit geht es darum, die Autonomie und Identität des Betroffenen zu stabilisieren und zu erweitern, indem auf das nächst erreichbare Entwicklungsniveau hingearbeitet wird.
- Integrative Erziehungs- und Unterrichtspraxis erfordert organisatorisch das Prinzip der Regionalisierung: Die wohnortsnahe Schule soll im unmittelbaren Lebensumfeld besucht werden können;
- das Prinzip der Dezentralisierung: Die materiellen und personellen Hilfen sind vor Ort und dort nicht isoliert, z.B. in Therapieräumen, sondern eingebettet ins Klassengeschehen vorhanden;
- das Prinzip des Kompetenztransfers: Im Zusammenhang mit der unverzichtbaren Team-Arbeit aller mitarbeitenden Fachkräfte bzw. dem Team-Teaching von Regel- und Sonderschullehrer/in ist der Austausch unerlässlich, dabei sollte eine wechselseitige Aneignung von Kompetenzen zwischen Kolleginnen und Kollegen stattfinden;
- und das Prinzip der integrierten Therapie:
Bei der Förderung sind die Bedürfnisse der Kinder schon bei der gemeinsamen Planung zu berücksichtigen, damit sie direkt im Unterrichtsgeschehen zum Tragen kommen. Darüber hinaus kann die Unterstützung für alle Kinder präventive Qualitäten hervorbringen (vgl. Auszug aus dem Internet: Feuser 2002, 15.02. 2008).

3.2.2. Meine Meinung zu Feusers Theorie

Feuser hat ein ganzheitliches Konzept der Allgemeinen Pädagogik entworfen, indem er die Separation aufs äusserste kritisiert und die totale Inklusion fordert. Seine Theorie ist weit mehr, als nur ein Modell für das gemeinsame Lernen. Sein Ansatz hat eine stark gesellschaftskritische Komponente. Ich denke, dass er mit seiner fundamentalen Haltung auf Abwehr stösst. Ich glaube jedoch, es braucht Menschen, welche solche radikalen Änderungen fordern, im Sinne von Visionen und Idealen, die anzustreben sind. Ich frage mich einfach, wie realitätsnah und praxistauglich Feusers Theorien sind. Obwohl im Volksschulgesetz des Kantons Bern seit 1992 die Integration verankert ist, hat sich in den Schulen noch wenig in diese Richtung verändert. Die Bildungslandschaft ist träge. Ich bin überzeugt, dass Feusers Grundgedanken umsetzbar sind, aber dies bedarf eines gesellschaftlichen Wandels und dieser dauert mindestens eine Generation. Zentral ist auch immer, ob Aufwand und Ertrag stimmen. Ich finde es wichtig, dass jeweils das ganze System betrachtet wird und dabei auf das Wohlbefinden aller geachtet wird. Es darf nicht sein, dass der Preis der Integration die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen tragen. Integration darf nicht zur einer unumstösslichen Ideologie werden, denn dann wird sie zu dem, wogegen sie eigentlich kämpft.

3.3. Schulentwicklung- Auf dem Weg zur Schule für alle

Ich finde es wichtig, auch den Aspekt der Schulentwicklung in den theoretischen Teil aufzunehmen. Eine Schule, welche ein Integrationsprojekt begleitet, befindet sich in einem aktiven Prozess der Schulentwicklung. Eine Schule für alle beschreibt eine Vision, eine Schule der Zukunft. Dieser Grundgedanke trägt das Integrationsprojekt. Eine solche Schule kann sich nicht von einem auf den anderen Tag entwickeln. Ein Integrationsprojekt zu starten ist ein erster Schritt in diese Richtung.

3.3.1. Eine Schule für Alle

Eine Schule für alle sieht sich als geleitete pädagogische Einheit, gestaltet Lebens- und Lerngemeinschaften für alle und entwickelt Lebens- und Lernarrangements für heterogene Lerngruppen. Dies bedeutet, dass auf den drei Ebenen, Struktur, Kultur und Praxis gearbeitet wird, um die Schule weiter zu entwickeln (siehe Anhang 2: Rahmenbedingungen für eine Schule für alle- Netzwerk Integrative Schulungsformen, 2007).

Auch Prengel setzt für eine integrative Schule die Schulentwicklung in verschiedenen Dimensionen voraus. In Schulen, die eine gute Ordnung aufweisen, spielt sich Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen mit folgenden Zielen ab (vgl. Prengel 2003, zit. nach Bräu 2005, 28/29):

- Auf der individuellen Ebene steht die Anerkennung der Einzelpersonen im Vordergrund, es geht also vor allem um (Selbst-) Achtung und Menschenwürde.
- Auf der interpersonellen Ebene sind das wechselseitige Kennen lernen und die Anerkennung von Ebenbürtigkeit und Verschiedenheit zentral, insbesondere der respektvolle Umgang miteinander.
- Auf der didaktischen Ebene ergeben die Freiarbeit und Projekte die Möglichkeit individuelles Lernen in Gemeinschaft zu gestalten.
- Auf der Ebene des Schul- und Klassenlebens bieten sich Rituale wie beispielsweise das Kreisgespräch an.
- Organisatorische Strukturen bieten die Grundlage für eine Vielfalt in guten Ordnungen auf institutioneller Ebene.
- Die Schulverwaltung und Bildungspolitik können die Bestrebungen positiv oder negativ beeinflussen, indem sie die nötige Infrastruktur zur Verfügung stellen.

3.3.2. Index für Inklusion

Der Index für Inklusion ist ein Instrument, um im Schulentwicklungsprozess eine Selbstevaluation durchzuführen. Er besteht aus drei Dimensionen:

1. Inklusive Kulturen schaffen
2. Inklusive Strukturen etablieren
3. Inklusive Praktiken entwickeln

Für jede Dimension gibt es bis zu zwölf Indikatoren, die noch genauer in Fragen ausdifferenziert sind. Mit Hilfe dieses Werkzeuges lässt sich ein Bild der Schule zeichnen und damit können weitere Ansatzpunkte für die nächsten Entwicklungsschritte abgeleitet werden.

Damit der Index für Inklusion lesbar ist, habe ich die Abbildung 2 erst auf der nachfolgenden Seite dargestellt.

Abb. 2:

Index für Inklusion (Hinz 2002, nach Feuser 2003, 43)

Tabelle aus der dt. Version des Index für Inklusion (Boban & Hinz), S. 17
(ohne Nummern der entsprechenden Fragen, die jeweils zu den einzelnen Indikatoren gestellt werden).

Dimensionen	Bereiche	Indikatoren	C Inklusive Praktiken entwickeln	C2 Ressourcen mobilisieren	1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt. 2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft. 3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. 4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt. 5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.
				C1 Lernarrangements organisieren	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant. 2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen. 3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden. 4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens. 5. Die SchülerInnen lernen miteinander. 6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form. 7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt. 8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team. 9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen. 10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei. 11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten ausserhalb der Klasse.
			B Inklusive Strukturen etablieren	B2 Unterstützung für Vielfalt organisieren	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. 2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. 3. „Sonderpädagogische“ Strukturen werden inklusiv strukturiert. 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen. 5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. 7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert. 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.
				B1 Eine Schule für alle entwickeln	1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht. 2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf. 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.
	A Inklusive Kulturen schaffen			A2 Inklusive Werte verankern	1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt. 2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. 3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn. 5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereich der Schule zu beseitigen. 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.
				A1 Gemeinschaft bilden	1. Jede(r) fühlt sich willkommen. 2. Die SchülerInnen helfen einander. 3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen. 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen geben respektvoll miteinander um. 5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um. 6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen. 7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule eingebunden.

3.3.3. Eigene Erfahrung in der Schulentwicklung

Da das Integrationsprojekt relativ kurzfristig geplant wurde, fehlte unserer Schule die Zeit uns genügend vorzubereiten. An Schulentwicklung hatte im Frühjahr 2007 niemand aus dem Kollegium gedacht. Wir waren uns nicht bewusst, dass dieses Integrationsprojekt nicht nur auf die einzelne Klasse Auswirkungen hat, sondern die ganze Schule betrifft. Ich habe festgestellt, wie wichtig die Dimension A, in der es um das Schaffen von inklusiven Kulturen geht, tatsächlich ist. Für mich ist dies der erste und wichtigste Schritt, welcher bei uns zu wenig beachtet wurde. Es gelang uns nicht innerhalb eines Quartals eine akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft aufzubauen. Ohne Vorwissen haben wir die inklusiven Praktiken angewandt und jeweils verändert, wenn es nötig war.

Es scheint mir wesentlich, dass es bei der Integration nicht um Ideologie geht, sondern dass jedes Kind in dem Umfeld sein kann, welches ihm die besten Bedingungen für seine intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung bietet. Statt für „eine Schule für alle“ zu plädieren, ziehe ich „eine Schule für jeden gemäss seinen Bedürfnissen“ vor. Somit ist der Besuch einer Sonderschule nicht ausgeschlossen, es muss von Fall zu Fall entschieden werden.

4. Asperger-Syndrom

4.1. Definition und Klassifikation

Bereits im Jahre 1944 beschrieb der österreichische Kinderarzt Hans Asperger eine Gruppe von Kindern, die intelligent, aber in ihrem Bezug zur Umwelt sehr eingeengt waren und daher Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung hatten. Erst im Jahre 1991 fand das Asperger-Syndrom Eingang in das Internationale Klassifikationssystem der WHO (ICD-10) und erst 1994 in das Diagnostische Statistische Manual psychischer Störungen (DSM-IV) der American Psychiatric Association (vgl. Remschmidt 2006, 18). Beide derzeit gültigen Klassifikationssysteme zählen das Asperger-Syndrom zu den „tief greifenden Entwicklungsstörungen“. Im ICD-10 hat das Syndrom eine eigene diagnostische Ziffer (F 84.5).

4.2. Autismus-Spektrum-Störungen

Das Asperger-Syndrom gehört zum so genannten autistischen Spektrum. Damit ist die Auffassung gemeint, wonach es den typischen Autisten oder Asperger-Betroffenen gar nicht gibt, sondern dass es sich hier um eine Palette sehr unterschiedlicher und vielfältiger Symptome handelt, die nicht in jedem Fall immer alle auf ein und dieselbe Person zutreffen müssen (vgl. Köllner 2004, 7).

Charakteristisch für das Asperger-Syndrom ist, dass in mehreren Dimensionen Beeinträchtigungen vorkommen. Neben den Störungen im Bereich des Sozialverhaltens, zeigen sich Asperger-Betroffene auffällig durch begrenzte Interessen und repetitive, stereotype Verhaltensmuster.

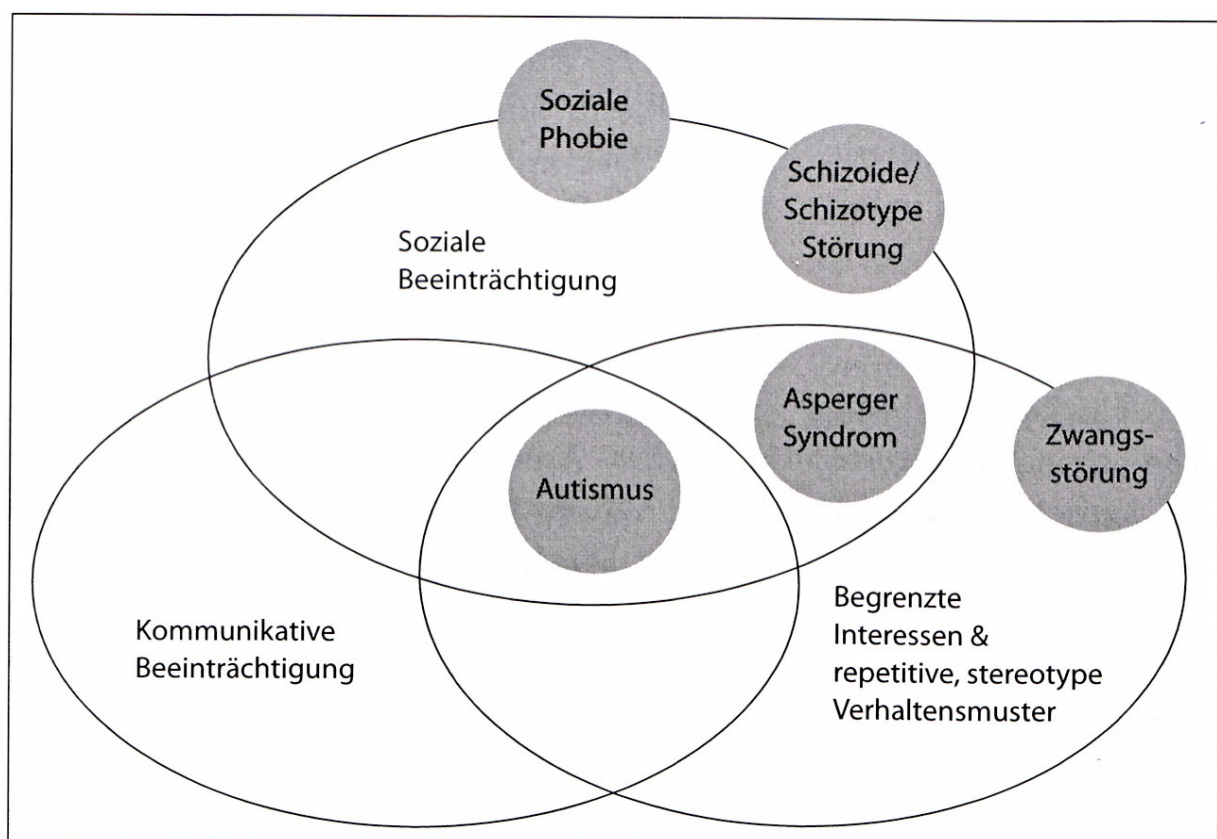


Abb. 3: Drei Kerndimensionen von Autismus-Spektrum-Störungen (Remschmidt 2006, zit. nach Hollander et al. 1998, 22)

In eine Übersicht gebracht, sehen die Varianten des Autismusspektrums gemäss ICD-10 folgendermassen aus (Auszug aus dem Internet, ICD-10: 07.07.08):

a) Atypischer Autismus F84.0	b) Frühkindlicher- bzw. Kanner-Autismus : F84.1	c) Asperger-Syndrom F84.5
Diese Subkategorie sollte immer dann verwendet werden, wenn die abnorme und beeinträchtigte Entwicklung erst nach dem dritten Lebensjahr manifestiert wird und wenn nicht in allen für die Diagnose Autismus geforderten psychopathologischen Bereichen (nämlich wechselseitige soziale Interaktionen, Kommunikation und eingeschränktes stereotyp repetitives Verhalten) Auffälligkeiten nachweisbar sind, auch wenn charakteristische Abweichungen auf anderen Gebieten vorliegen. Atypischer Autismus tritt häufig bei schwer retardierten bzw. unter einer schweren rezeptiven Störung der Sprachentwicklung leidenden Patienten auf.	• Manifestiert sich vor dem 3. Lebensjahr • Eingeschränkte kognitive Entwicklung • Verzögerte Sprachentwicklung mit Echolalie², Umkehr der Pronomina • Soziale Beeinträchtigung • Beeinträchtigung in der Kommunikation • sich wiederholende und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten • Spezifische Bindung an ungewöhnliche Objekte • Jungen sind drei- bis viermal häufiger betroffen als Mädchen • Jedes Intelligenzniveau kann vorkommen.	• Fehlen einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung, sonst Symptomatik ähnlich wie bei frühkindlichem Autismus • Qualitative soziale Beeinträchtigung der gegenseitigen Interaktionen • Motorische Ungeschicklichkeit • Stereotype Interessen und Aktivitäten • Intelligenz im Normbereich • Fehlen einer Sprachentwicklungsverzögerung: frühes und gutes Sprechen, jedoch Spontanrede und Selbstgespräche, auffällige Stimme: monoton, ohne geringe Modulation • Deutliches Überwiegen des männlichen Geschlechts.

² Echolalie= sinnloses, mechanisches Nachsprechen gehörter Wörter

4.3. Unterschiedliche Diagnosekriterien

Es gibt mehrere diagnostische Kriterienkataloge, erwähnenswert sind laut Remschmidt (2006, 22) folgende Autoren: Asperger (1944), Wing (1981), Gillberg u. Gillberg (1989), Tantam (1988), Szatmari et al. (1998) und Klin et al. (2005), die einzelne Bereiche anders gewichten. Einigkeit besteht darin, dass die Interaktion eingeschränkt ist, strittig hingegen, ist die klare Abgrenzung zum frühkindlichen Autismus. Die verschiedenen diagnostischen Kriterien unterscheiden sich zum Teil erheblich und führen zu einer verwirrenden Vielfalt in der Handhabung der diagnostischen Kriterien.

4.4. Verursachungstheorien

Die Ursachen für die Entstehung des Asperger-Syndroms sind bis heute nicht geklärt, deshalb gehe ich auf die Verursachungstheorien nur kurz ein. Es werden die folgenden vier Einflüsse diskutiert (vgl. Köllner 2004, 19):

Genetische Faktoren

Laut Attwood (2005, 172) kann das Syndrom familiär gehäuft vorkommen. Gemäss Remschmidt (2006, 34) wird mittlerweile angenommen, dass bis zu 20 Gene an der Verursachung von Autismus-Spektrum-Störungen beteiligt sind. Trotz Bemühungen steht die Forschung über die genetische Aufklärung noch am Anfang.

Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen

Verschiedene Untersuchungen z. B. von Gillberg (1989) und Rickaby (1991) ergaben, dass zwischen 43% und 67 % der Kinder mit Asperger-Störung prä-, peri- oder postnatale Komplikationen erlitten haben, welche die Häufigkeit der cerebralen Dysfunktion erhöhen können. Beim Asperger-Syndrom konnte eine Funktionsstörung der rechten Hirnhälfte nachgewiesen werden (vgl. Remschmidt 2006, 39).

Neuropsychologische und kognitive Auffälligkeiten

Gillberg (1998) nach Remschmidt (2006) unterscheidet vier kognitive Modelle, bei denen Asperger-Betroffene Defizite aufweisen:

- Defizite im Mentalizing: Theory of Mind³
- Defizite in der zentralen Kohärenz⁴
- Defizite der exekutiven Funktionen⁵ und
- Beeinträchtigung der Fähigkeit, gespeichertes Wissen abzurufen.

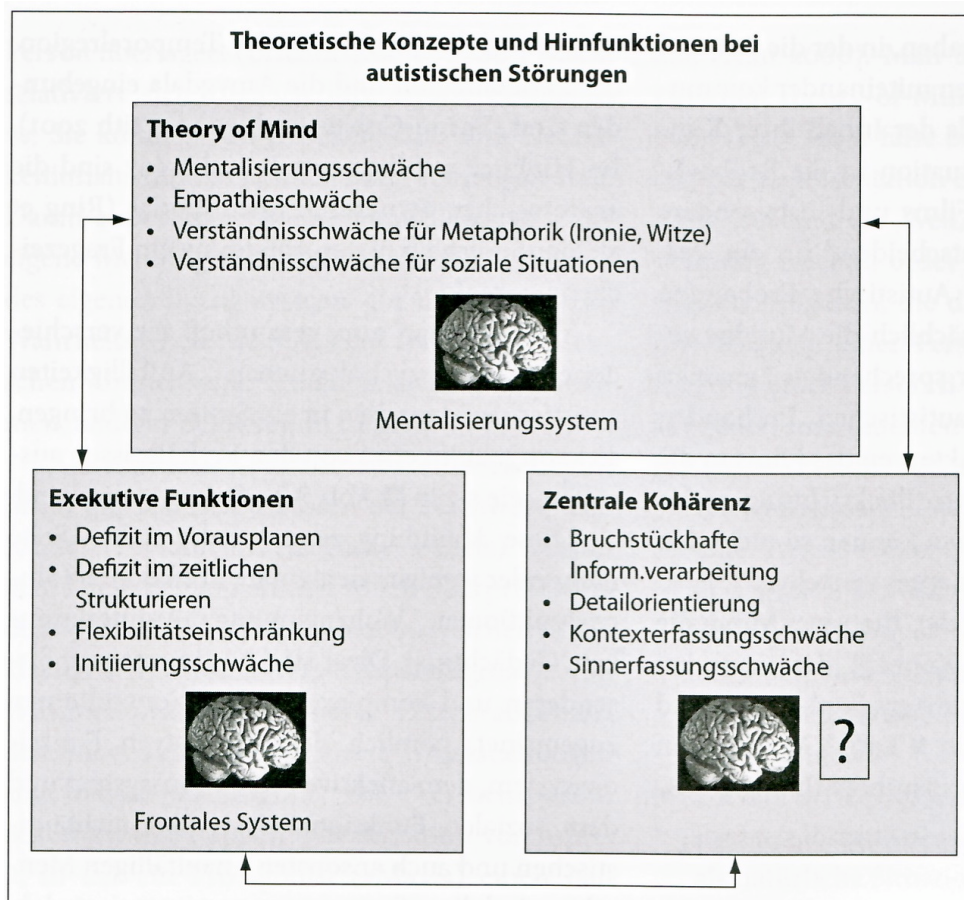


Abb. 4:
Theoretische
Konzepte und
Hirnfunktionen
bei autistischen
Störungen
(Remschmidt
2006, 52)

³ Mit dem Begriff **Theory of Mind** ist die Fähigkeit gemeint, psychische Zustände (Gefühle und Gedanken anderen Personen und sich selbst zuzuschreiben, also die Fähigkeit die eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer zu erkennen, zu verstehen und vorherzusagen.

⁴ Mit der **zentrale Kohärenz** ist die Fähigkeit gemeint, vorhandene Reize im Kontext zu verarbeiten, wobei die Informationen zusammengefügt werden, um die höherwertige Bedeutung zu erfassen. Einzelheiten sollen als zusammengehörig wahrgenommen werden.

⁵ Unter **exekutiven Funktionen** werden Denkprozesse höherer Ordnung verstanden. Diese sind für die Verhaltensplanung, -steuerung und -kontrolle entscheidend.

Die drei wichtigsten neuropsychologischen Theorien, die Theory of Mind, die Theorie der exekutiven Funktionen und die Theorie der zentralen Kohärenz und die beschriebenen Auffälligkeiten hängen miteinander zusammen. Da bei der zentralen Kohärenz die anatomischen Strukturen noch nicht vollständig geklärt sind, wird dies in der Abbildung mit einem Fragezeichen markiert.

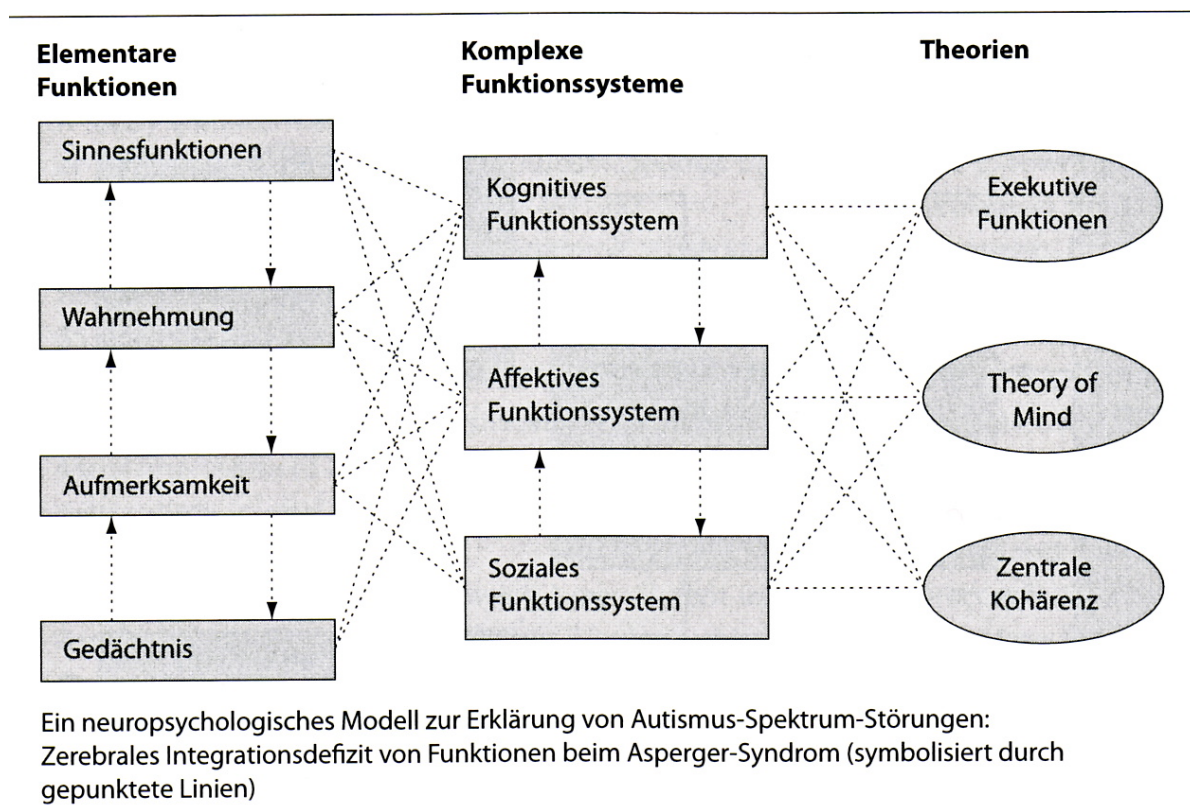


Abb. 5: Nicht hinreichend integriertes Gehirn (Remschmidt 2006, 53)

„Wir können davon ausgehen, dass autistische Menschen über ein nicht hinreichend integriertes Gehirn verfügen, so dass einzelne psychische Funktionen unzureichend aufeinander abgestimmt sind und weder entwicklungsangemessen noch situationsangemessen koordiniert sind“ (Remschmidt 2006, 51).

Damit ist gemeint, dass wir bei Menschen mit dem Asperger-Syndrom von einem Integrationsdefizit der zerebralen Funktionen sprechen können. Dieses Integrationsdefizit lässt sich mittels Übungsbehandlungen zwar verbessern, jedoch nicht grundsätzlich verändern (vgl. Remschmidt 2006, 53).

Komorbide Psychopathologische Störungen

Häufig treten mit dem Asperger-Syndrom noch weitere psychopathologische Störungen wie ADHS, Tics/Tourette-Syndrom, Störungen der Motorik, Zwangssymptome, affektive Störungen, Ess- und Schlafstörungen, Mutismus, Schizophrenie, Persönlichkeitsstörungen sowie aggressives – und selbstverletzendes Verhalten auf (vgl. Remschmidt 2006, 36-39).

Modellvorstellung zur Entstehung und Entwicklung des Asperger-Syndroms

Es gibt keinen einheitlichen und umfassenden Erklärungsansatz für die Ursache des Asperger-Syndroms. Hier soll in der Darstellung nochmals zusammengefasst werden, welche Einflussfaktoren besprochen wurden.

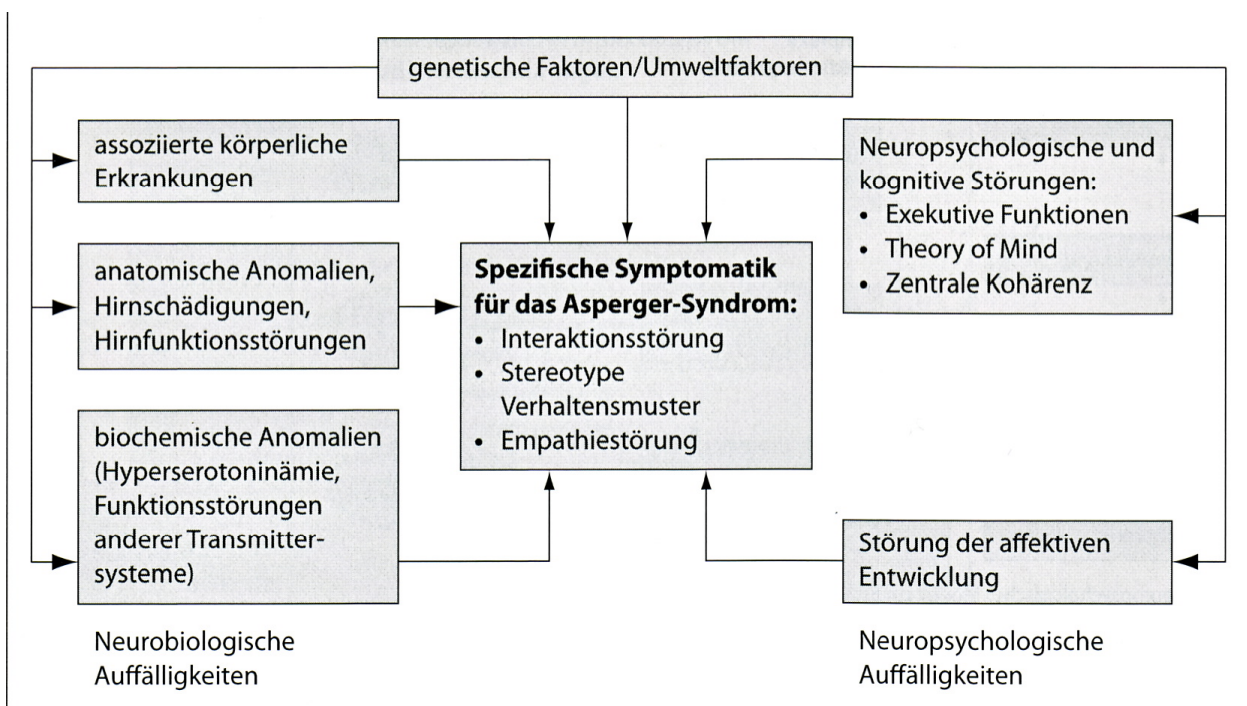


Abb. 6: Modellvorstellung zur Aetiopathogenese⁶ des Asperger-Syndroms (Remschmidt 2006, 54)

⁶ Aetiopathogenese=Gesamtheit aller Faktoren, die zur Ursache, Entstehung und Entwicklung einer Krankheit bzw. Störung beitragen.

4.5. Merkmale des Asperger-Syndroms

Wing (2005, zit. nach Attwood 2005, 15) beschreibt die wesentlichen Züge des Asperger-Syndroms wie folgt:

- Mangel an Empathie
- Naive, unzureichende und einseitige Interaktion
- Gering ausgeprägte Fähigkeit oder Unfähigkeit, Freundschaften zu schliessen
- Pedantische, repetitive Redensweise
- Gering ausgeprägte nonverbale Kommunikation
- Intensive Beschäftigung mit Spezialthemen
- Unbeholfene und schlecht koordinierte Bewegungen und sonderbare Körperhaltungen.

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

Soziale und emotionale Fähigkeiten

Es mangelt den Kindern mit dem Asperger-Syndrom an emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Sie können ihre eigenen Gefühle nicht ausdrücken und bekunden Mühe mit dem Erkennen der Stimmung bei anderen Menschen. Sie können die Signale, welche mittels der Körpersprache ausgesandt werden, nicht deuten. Ebenfalls haben die Kinder eine begrenzte Möglichkeit einen wirklichen Dialog zu führen. Es ist schwierig für sie mit Menschen in Kontakt zu treten und zu interagieren. Häufig sind die Kinder zurückgezogen und sie haben nicht das Bedürfnis mit anderen zu kommunizieren. Die Kinder kennen die ungeschriebenen Regeln des Sozialverhaltens nicht oder können sie zumindest nicht adäquat umsetzen (vgl. Attwood 2005, 30 –72). Remschmidt (2006, 19) beschreibt die Beeinträchtigung der sozialen Interaktion wie folgt: „...sowohl in ihrem nichtverbalen Verhalten (Gesten, Mienen, Gebärden, Blickkontakt) auffällig sind als auch durch ihre Unfähigkeit, zwanglose Beziehungen zu Gleichaltrigen oder älteren herzustellen. Sie können auch nicht emotional mitreagieren und so an der Freude und Wut anderer teilhaben.“

Kommunikative Fähigkeiten

Bei Asperger-Betroffenen ist die nonverbale Kommunikation beeinträchtigt. Dies fällt auf, wenn sie im Gespräch keine spontanen, mitfühlende Kommentare abgeben und immer wieder Gedankenpausen einlegen, wenn sie nicht mehr weiter wissen oder dem Gegenüber nicht folgen können. Statt nachzufragen und im Austausch zu bleiben, wechseln sie lieber das Thema oder müssen lange nachdenken. Dadurch wird das Gespräch schwerfällig oder auch sprunghaft. Auf Unterbrechungen und Nachfragen können sie nicht passend reagieren, es scheint als wissen sie nicht, wie man das Gegenüber in das Gespräch einbinden kann. Typisch ist auch der fehlende Blickkontakt. Es scheint, als spreche das Kind den erstbesten Gedanken aus, bevor es überlegt, ob dieser für den Gesprächspartner überhaupt nachvollziehbar ist.

Häufig halten Asperger-Kinder Monologe über ihr Spezialgebiet, wobei ihr umfassendes Wissen auffällt. Sie berichten über dieses Thema sehr detailliert. Man hat den Eindruck, als haben sie ein inneres Skript, welches erzählt werden muss.

Ein Asperger-Betroffener versteht die meisten Aussagen wörtlich und ist beispielsweise durch Redewendungen und Metaphern völlig verwirrt. Die Betroffenen verstehen die verborgenen, impliziten Bedeutungen nicht (vgl. Attwood 2005, 76-99).

„Hier liegt das Problem im Gebrauch der Sprache in ihrem sozialen Kontext. Dies wird offenkundig, wenn man mit einem Menschen, der unter dem Asperger-Syndrom leidet, ein Gespräch führt. Im Laufe der Unterhaltung fallen meist eklatante Mängel auf: Beispielsweise beginnt ein solcher Mensch die Interaktion mit einer Bemerkung die mit der gegenwärtigen Situation nichts zu tun hat oder er verletzt die sozialen und kulturellen Regeln“ (Attwood 2005, 77).

Ausgeprägte Spezialinteressen und stereotype Verhaltensmuster

Häufig haben Betroffene ein intensives Interesse an einem bestimmten Thema. Die Interessen haben selten soziale Motive und wenig Bedeutung für das praktische Leben, dagegen werden Beschäftigungen mit sich wiederholendem und ordnendem Charakter bevorzugt. Sie sammeln beispielsweise Gegenstände oder häufen sich zu einem Spezialgebiet umfassendes und detailliertes Wissen an. Man kann die Kinder nicht davon abhalten.

„Einige Kinder begeistern sich auch für Statistiken, das Herstellen einer bestimmten Ordnung oder die Symmetrie“ (Attwood 2005, 103). Remschmidt (2006, 19) betont neben dem aussergewöhnlichen Interesse auch das Ausmass, mit dem sich die Betroffenen mit einem Thema beschäftigen. Für Aussenstehende ist dies meist unerträglich, weil die Asperger-Betroffenen von nichts anderem mehr sprechen. Es ist zu beobachten, dass sie viel dafür geben, intelligent zu wirken. Sie benutzen Fachausdrücke, die dem Zuhörer unbekannt sind. Das Interesse an Sachbüchern ist meist grösser als an Prosaliteratur. Menschen mit Asperger-Syndrom haben Mühe mit Veränderungen, Neuheiten oder Ungewissheit. Sie haben das Bedürfnis Ordnung und Gleichmässigkeit herzustellen. Das bietet ihnen Sicherheit und kann ein Mittel zur Entspannung sein. Mit wiederkehrenden Routinen können sie die Angst verringern (vgl. Attwood 2005, 102-117).

Motorische Fähigkeiten

Die motorische Ungeschicklichkeit kommt bei Kinder und Erwachsenen mit dem Asperger-Syndrom vor. Einige, jedoch nicht alle betroffenen Kinder, lernen das Laufen später als andere.

Asperger-Betroffene fallen auf.....

- durch die spezielle Fortbewegungsart, bei der die oberen und unteren Gliedmassen mangelnd koordiniert werden.
- beim Ballspielen: Die Geschicklichkeit beim Werfen und Fangen eines Balls ist beeinträchtigt.
- durch lockere Gelenke, wobei unklar ist, ob es sich um eine organische Anomalie handelt, oder ob es mit einem schwachen Muskeltonus zusammenhängt.
- beim Nachahmen von Bewegungen: Das Imitieren des Gegenübers bereitet Schwierigkeiten. Häufig wirkt es übertrieben und die Körperhaltung ist unnatürlich.
- durch eine schlechte Handschrift.
- linkische Bewegungen im Sportunterricht.
- Gleichgewichtsstörungen.
- mangelndes Rhythmusgefühl (vgl. Attwood 2005, 120-131).

Sensorische Empfindlichkeit

Kinder mit Asperger-Syndrom weisen oftmals eine Anomalie der sensorischen Sensibilität auf. *„Eines oder mehrere sensorische Systeme sind so übersensibel, dass gewöhnliche Empfindungen als unerträglich heftig empfunden werden können. Die bloße Vorahnung des Erlebnisses kann zu großen Angst- oder Panikzuständen führen“* (Attwood 2005, 156).

Sensorische Überempfindlichkeiten sind in folgenden Bereichen bekannt:

- Klang- und Geräuscheempfindlichkeit (Angst vor einem Luftballon, weil der laut platzen könnte.)
- Berührungsempfindlichkeit (Ekel vor Knete, Watte o.ä.)
- Geschmacksempfindlichkeit (Ablehnung verschiedener Gerichte)
- Visuelle Empfindlichkeit („zu viel sehen können“.)
- Empfindlichkeit gegenüber Schmerz und Temperaturen ist eingeschränkt (nicht frieren können).
- Synästhesie (Mitempfinden eines Sinnesorganes bei Reizung eines anderen z. B. „farbiges Hören“) (vgl. ebenda, 156-169).

Die kognitiven Fähigkeiten

Die Kinder, welche ein Asperger-Syndrom haben, kennzeichnen sich durch ein ungleiches Profil der Fähigkeiten aus. Oftmals weisen sie ein bemerkenswertes Langzeitgedächtnis auf, jedoch fehlt die Motivation für die Aktivitäten der Kameraden. Die Aufmerksamkeit kann stark variieren. Wenn sich das Kind nicht für ein Thema interessiert, dann ist es schwierig seine Aufmerksamkeit zu erhalten. Falls seine Motivation für ein Gebiet vorhanden ist, dann ist die Aufmerksamkeitsspanne sehr lange. Ein weiterer wesentlicher Zug des Asperger-Syndroms ist die sehr genaue Ausdrucksweise. Man meint ein wandelndes Lexikon vor sich zu haben. Das lexikalische Wissen kann jedoch häufig nicht angewandt werden, weil vor allem eine reine Wissensspeicherung überwiegt. Remschmidt (2006, 21) bemerkt, dass die Denkfähigkeit häufig beeindruckend ist: „*Sie denken originell und verfügen über gute Fähigkeiten logisch und abstrakt zu denken. Dagegen lassen sie ihre praxisfernen, eng umgrenzten Sonderinteressen im sozialen Kontext auffällig werden.*“ Kinder mit dem Asperger-Syndrom sind in der Fähigkeit beeinträchtigt, sich vorzustellen, dass andere Menschen eigene Vorstellungen, Gedanken und Gefühle haben. Asperger-Betroffene besitzen eine Art des visuellen Denkens. Menschen mit Asperger-Syndrom haben meist Probleme mit der kognitiven Flexibilität, was bedeutet, dass sie in ihrem Denken sehr einseitig sind. Sie können nur schwer aus Fehlern lernen. Obwohl eine Strategie nicht funktioniert, ändert der Asperger-Betroffene den eingeschlagenen Weg nicht. Aus diesem Grund verhalten sich Menschen mit Asperger-Syndrom häufig hartnäckig und stur. Oftmals haben Asperger-Menschen Versagensängste und sie streben nach Perfektion. Ausserdem sind sie meist sehr ehrgeizig (vgl. Attwood 2005, 134 – 153).

4.6. Das Asperger-Syndrom und dessen Auswirkungen auf das Lernen

Ich möchte nun hier meine Erkenntnisse aus dem Unterricht bekannt geben. Die andersartige Verarbeitung und die damit verbundenen Erschwernisse im Unterricht, ist sicher ein wesentlicher Punkt, den ich bei der Förderung berücksichtigen muss. Die Verarbeitung der sprachlichen Information ist schwierig. Frontalunterricht mit rein verbalen Erklärungen und Wissensvermittlung ist ungeeignet. Sprachliche Hinweise gehen leicht vergessen, es bedarf eines schriftlichen oder bildlichen Hinweises. Offenbar ist die visuelle Information leichter zu erkennen als die gesprochenen Worte. Die Menge der Informationen, die gleichzeitig aufgenommen und verarbeitet werden muss, ist häufig zu umfangreich. Die verzögerte Reaktion behindert das Lernen. Die Verhaltensweisen, die plötzlich und ohne Zusammenhang gezeigt werden, weisen bei genauerer Betrachtung auf frühere Ereignisse hin. Es kann zu Missverständnissen kommen. Die hohe Ablenkbarkeit verhindert ein Konzentrieren auf eine Aufgabe, es erschwert die Aufnahme wichtiger Informationen und ein kontinuierliches Arbeiten. Die Schwierigkeiten tauchen sowohl bei der zeitlichen, als auch bei der räumlichen Organisation vor. Die Probleme mit dem Generalisieren zeigen sich bei der Unfähigkeit Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen. Auffällig ist auch die Überforderung beim Treffen von Entscheidungen, die eine Einschätzung bedürfen. Das Planen von Reihenfolgen und Ausführen von Abläufen kann nicht durchgeführt werden, d.h. die einzelnen Arbeitsschritte geraten durcheinander. Ein häufiges Problem ist das fehlende Zeitgefühl. Es fällt schwer, Beziehungen von Gegenständen im Raum zueinander zu erkennen. Anders als bei andern Kindern bieten für Asperger-Betroffene Lob und soziale Anerkennung offenbar keine Leistungsanreize. Da kein Lernen durch Nachahmung erfolgt, kann ich Erfahrungslernen nicht voraussetzen.

5. Wirksamkeit der Integration

Ich befasse mich mit der Forschung und will herausfinden, welche Aussagen zum Thema Integration gemacht werden. Mich interessieren Argumente, welche dafür oder dagegen sprechen. Ich beziehe mich in diesem Bereich auf die Forschungsergebnisse von Bless, der die Wirkung der Integration im sozialen, emotionalen Bereich sowie auf die Schulleistungen untersucht hat.

5.1. Stand der Integrationsforschung

Laut der aktuellen Forschungslage kann man sich nicht eindeutig für oder gegen die Integration aussprechen. Trotzdem gibt es aus Sicht des Forschers (Bless 2007, 163) zu viele Nachteile bei der separativen Schulung. Er betont: *„Empirische Befunde können keine Entscheidungen für oder gegen die Integration erzwingen. Aus ihnen ist auch nicht ableitbar, ob man Integration wollen soll oder nicht. Dies ist letztendliche eine Frage der Weltanschauung, des Menschenbildes oder der Ethik. Empirische Befunde können hingegen beschreiben, was geschieht, wenn man sich für oder gegen Integration entscheidet. Die Bewertung solcher Beschreibungen führt unseres Erachtens zu vernünftig begründeten Entscheidungen“* (Bless 2007, 167).

Bless (2007, 163) macht folgende Aussagen:

*„Für die Integration **positiv** zu werten sind:*

- der mehr oder weniger nachweisbare positive Einfluss integrierender Schulformen auf die Lernentwicklung behinderter Schüler;*
- durch die Integration von Behinderten erwachsen keinerlei Nachteile für die Entwicklung der nichtbehinderten Mitschüler;*
- weitgehende Vermeidung einer Entwurzelung der Behinderten aus dem sozialen Gefüge ihrer Wohnumwelt;*
- Eltern äussern sich im allgemeinen positiv zur Integration;*
- Untersuchungen zu Langzeitwirkungen schulischer Separation oder Integration, denn sie deuten eher auf Vorteile der gemeinsamen Beschulung hin.*

Für die Integration als **neutral** zu bewerten sind:

- bei zahlreichen Persönlichkeitsvariablen scheint die Beschulungsart keinen besonderen Einfluss zu haben;
- die Lehrereinstellung muss als ambivalent bezeichnet werden, wobei zu erwarten ist, dass durch das Ermöglichen von Erfahrungen mit Behinderten oder der Integration die Einstellung positiv beeinflusst werden kann.

Für die Integration a priori als **negativ** zu werten sind:

- insgesamt schwierige soziale Stellung der Behinderten in Integrationsklassen; dies gilt insbesondere für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige und kann nicht auf alle Behinderten und Behinderungsarten übertragen werden; Separation mag dieses Problem nicht lösen;
- ein niedriges Begabungskonzept vor allem von Lernbehinderten; je nach Behinderungsart treten spezifische Aspekte des Selbstwertgefühls in den Vordergrund.“

5.2. Förderliche Bedingungen in der Integrativen Didaktik

Mich interessiert, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit die Kinder gut integriert sind und Lernfortschritte erzielen können. Folgende Bedingungen sind laut Dreesmann (1982, zit. nach Bless 2007, 170) förderlich: „...das Erleben guter sozialer Beziehungen zwischen allen am Unterricht Beteiligten, das Erfahren eines höheren Masses an Eigenständigkeit und Eigenverantwortung, bei unterrichtlichen Aktivitäten, die Möglichkeit, zur Mitgestaltung des Unterrichtsverlaufs, die Aussicht, für Anstrengungen auch belohnt zu werden und schliesslich das Empfinden, das Unterricht verständlich und gut organisiert ist.“

Bless vermutet vorsichtig, dass der Unterricht umso individualisierter ist, je heterogener die Klassenzusammensetzung ist. Der Lernerfolg wird daher grösser, weil jedes Kind auf dem ihm angepassten Lernniveau arbeiten kann. Er schliesst aber bei einem hohen Ausmass der Heterogenität eine Überforderung des Personals und der Schülerschaft nicht aus (vgl. Bless 2007, 171). Dem kann ich aus eigener Erfahrung nur zustimmen.

5.3. Empfehlungen zur Integration

Folgende Empfehlungen wurden schon 1990 von Haeberlin, Bless, Moser und Klanghofer veröffentlicht, aber sie sind teilweise bis heute nicht umgesetzt worden (vgl. Bless 2007, 174/175):

- Der Heilpädagoge/Die Heilpädagogin soll höchstens 6 Regelklassen betreuen müssen. Anzustreben ist für Integrationsklassen jedoch ein Zwei-Lehrer-System.
- Schon vor der Einrichtung von Integrationsklassen muss sichergestellt sein, dass gut ausgebildete Heilpädagogen und erfahrene Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer, die Bereitschaft zur Kooperation zeigen, zur Verfügung stehen.
- Die Eltern aller Schüler einer Integrationsklasse müssen im Rahmen von Elternabenden auf die Bejahung des Integrationsgedankens vorbereitet werden und während des Schuljahres regelmässig zu Information und Aussprache eingeladen werden.
- Für die in den Integrationsklassen tätigen RKL⁷ und HP⁸ sind regelmässige Beratungstreffen und die Möglichkeit zum gemeinsamen Besuch von Fortbildungsveranstaltungen zu schaffen.
- Es braucht grösseren Freiheitsspielraum bezüglich Stundenplan und Arbeitsweise.
- Die/Der HP soll während mehr als der Hälfte in der Klasse arbeiten. Äussere Differenzierung muss inhaltlich mit der Regelklasse koordiniert werden.
- Lernziendifferenzierter Unterricht für alle soll die Regel werden.
- Förderung nicht aufgrund von typologisierenden Abklärungen.
- Information der andern Lehrpersonen, sowie Schüler und Schülerinnen.
- Schulentwicklung: Inkl. Schulen: Keine Behinderung soll ein Hindernis sein.
- Prävention: Frühförderung und Kindergarten sollen bereits integrativ arbeiten.

⁷ RKL = Regelklassenlehrperson

⁸ HP= Heilpädagoge/Heilpädagogin

Nach meiner Auffassung beschreiben die Empfehlungen den Idealzustand, der wohl nicht in allen Schulen der Realität entspricht. Ich denke, dass diese Leitsätze bis heute Gültigkeit haben und als Orientierungsraster gebraucht werden können. Meiner Meinung nach bedarf es politischen Drucks, damit sich die Integration flächendeckend durchsetzen kann.

5.4. Persönliche Einschätzung zur Integration des Asperger-Jungen

- Positive Lernentwicklung: Die stofflichen Anforderungen der Regelklasse werden M. eher gerecht, als das Niveau der Kleinklasse.
- M. kann viel von den anderen Kindern profitieren, sie sind ihm auch im sozialen Umgang ein Vorbild.
- Die Mitschülerinnen und Mitschüler üben sich in Toleranz und Hilfsbereitschaft. Sie erleben hautnah, dass es verschiedene Menschen gibt. Sie gehen sehr natürlich mit M. um.
- Beschulung im Wohnort: Für die Eltern sicherlich eine Entlastung, damit entfallen Transporte und Anlässe in zwei verschiedenen Schulen.
- Autonomie und Mobilität: Für M. ist die Integration in die Regelklasse eine Chance, da er selbständig mit dem Fahrrad zur Schule kommen kann.
- Die Haltung der Lehrpersonen verändert sich positiv, wenn sie befriedigende Erfahrungen mit der Integration machen, dies bedingt genügend Unterstützung und Weiterbildung.
- Die Soziale Stellung von M. ist gut, er ist bei den Kameraden beliebt. Seine ruhige und zurückhaltende Art ist dabei sicher ein Vorteil für den Umgang.
- Zum Selbstwertgefühl kann ich keine eindeutigen Aussagen machen, da der Junge aufgrund seines Asperger-Syndroms selten Äusserungen zu seinem Wohlbefinden macht. Auf mich wirkt er zumindest zufrieden.

6. Rahmenbedingungen für Integrationsprojekte

6.1. Paradigmawechsel

Gemeinsamer Unterricht bedingt eine unverzichtbare Anerkennung der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler. Mit diesem Hintergrund, dem veränderten Verständnis wird an ein Integrationsprojekt herangetreten. Es braucht einen so genannten Paradigmenwechsel, damit eine solche Idee überhaupt aufgenommen und verfolgt wird. Das bedeutet, dass sich die Schulen verändern müssen. Sie müssen sich den Menschen, die sich individuell spezifisch unterscheiden, anpassen und nicht umgekehrt.

6. 2. Ethische Leitsätze und gesetzliche Grundlagen

In diesem Kapitel möchte ich die ethischen Grundhaltungen aufzeigen, sowie die rechtlichen Voraussetzungen für ein solches Integrationsprojekt darlegen.

6.2.1. Ethische Leitsätze

Die UNESCO hat an der Konferenz „Bildung für alle“ im Juni 1994 in Salamanca/Spanien die Regierungen aller Länder der Welt dazu aufgerufen, *„der Integration aller Kinder in das Bildungssystem, unabhängig von individuellen Unterschieden und Schwierigkeiten, höchste Priorität einzuräumen. Wir fordern alle Regierungen dringend dazu auf, ... das Prinzip Erziehung ohne Aussonderung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen. ...diese [Kinder] mit Sondererziehungsbedürfnissen müssen Zugang zur Regelschule haben und dort eine am Kind orientierte Pädagogik erfahren... Regelschulen mit einer solchen integrativen Orientierung sind das wirksamste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, offene Gemeinschaften zu schaffen, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und Erziehung für alle zu verwirklichen... ”* (UNESCO, 1994 nach Köllner 2004, 23).

Diese Forderungen stellen zwar keinen rechtlichen Rahmen für schulische Integration dar, aber sie können als richtungweisend für die weltweite Integrationsbewegung gesehen werden. Diese Leitsätze sind jedoch die ethische Basis für die nachfolgenden Gesetze (siehe Anhang 3: Die Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse).

6.2.2. Rechtliche Grundlagen

Auf Bundesebene sind sowohl die Bundesverfassung vom 18. Dezember 1998 (Artikel 8 und 41) als auch das Behindertengleichstellungsgesetz vom 13. Dezember 2002 (Artikel 20) erwähnenswert, da dort die Rechte der Behinderten eingefordert werden. Für das Integrationsprojekt sind allerdings die kantonalen Richtlinien massgebender, daher beschränke ich mich in meinen Ausführungen darauf. Entsprechende gesetzliche Grundlagen finden sich im Kindergarten-gesetz und im Volksschulgesetz. Differenzierte Aussagen werden in den Verordnungen gemacht. Ich habe jeweils nur diejenigen Auszüge abgedruckt, welche mir für meinen konkreten Fall als aussagekräftig erscheinen. Im Moment ist im Kanton Bern in der Bildungslandschaft einiges im Umbruch, wie beispielsweise die geplante Umstrukturierung des Sonderschulwesens. Zurzeit ist die Sonderschule noch der Gesundheits- und Fürsorgedirektion unterstellt und gehört nicht wie die Regelschule zur Erziehungsdirektion. Daher ist das ganze Verfahren etwas kompliziert. Ich stütze mich in meinen Aussagen auf die aktuellsten Versionen, welche im Internet erhältlich sind (siehe Anhang 4: Wegleitung 2008: Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung oder Autismus im Kindergarten und in der Volksschule des Kantons Bern).

Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Bern vom 19. März 1992

Art. 17 (*Integration und Besondere Massnahmen*)

1 Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden.

Verordnung vom 19. September 2007 über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMV) des Kantons Bern

Art. 5 (*Massnahmen zur besonderen Förderung*)

2 b Unterstützung des vollständigen oder teilweisen Besuchs der Regelklasse durch Schülerinnen oder Schüler mit einer Behinderung

Verordnung vom 31. Oktober 2007 über die Sonderschulung von invaliden Kindern und Jugendlichen (SSV)

Art. 45 (*Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung oder mit Autismus*)

(Auszug aus dem Internet, Erziehungsdirektion sowie Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern, 07.07.2008)

6.3. Integrationsvorhaben planen

In der „Wegleitung 2008 Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung oder Autismus im Kindergarten und in der Volksschule des Kantons Bern (ersetzt die Version vom 02.02.2004)“ wird beschrieben, welche Vorgaben bei einem Integrationsvorhaben beachtet werden müssen: „

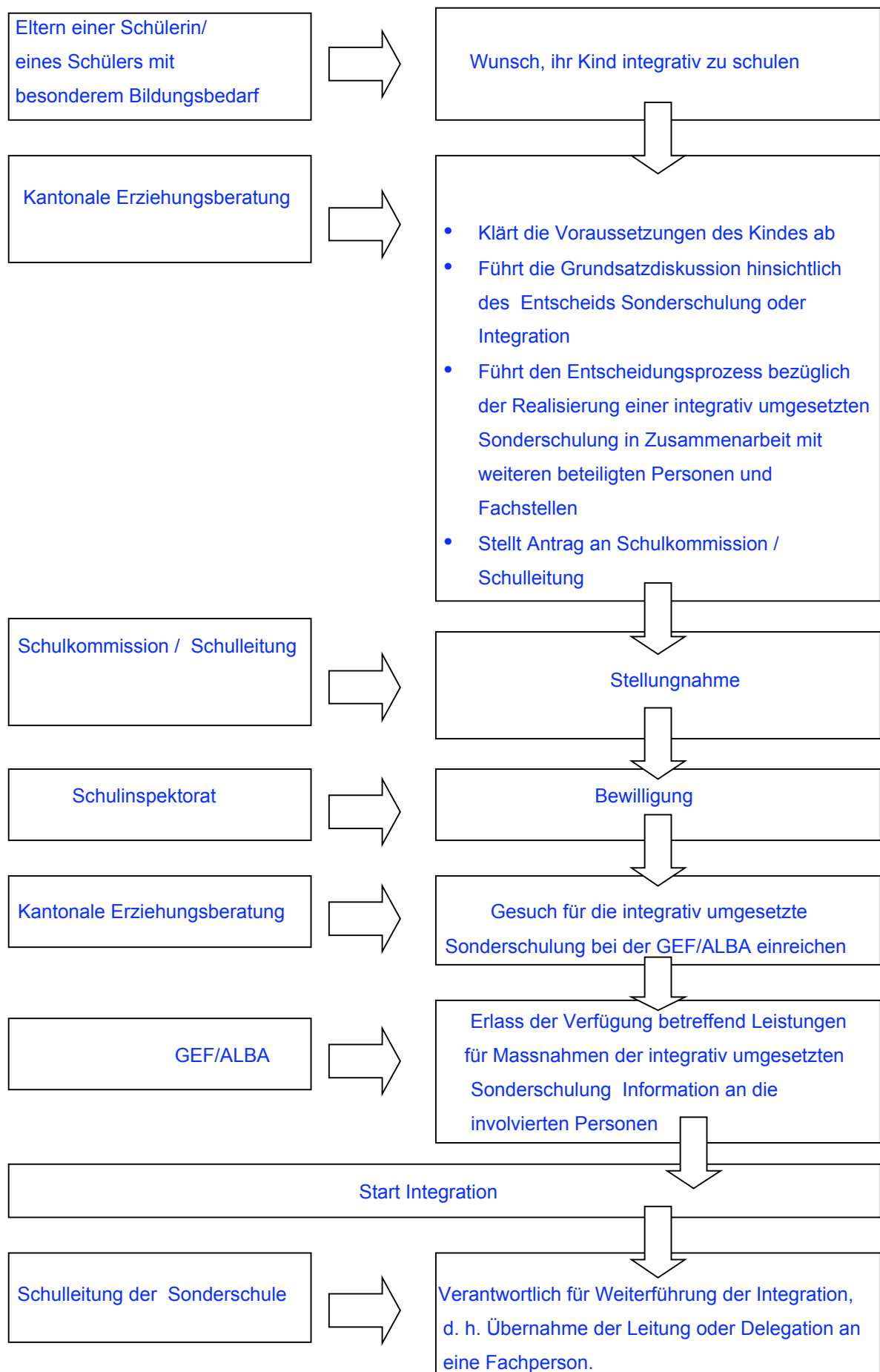
- *Subventioniert werden Integrationsvorhaben grundsätzlich nur, wenn Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung ($IQ \leq 75$) oder mit Autismus an mindestens drei Tagen pro Woche den Unterricht im Kindergarten oder in der Regelklasse besuchen. Die Bewilligung erfolgt jeweils für ein Schuljahr und muss jährlich erneuert werden. Die Schülerin/der Schüler muss administrativ von einer anerkannten Sonderschule geführt werden, auch wenn sie/er ausschliesslich den Kindergarten oder die Regelklasse besucht.*
- *Die fachliche Beratungs-, Betreuungs- und Koordinationsfunktion im Kindergarten und in der Regelklasse muss von einer Lehrperson mit anerkannter heilpädagogischer Ausbildung wahrgenommen werden.*
- *Für die Integration braucht es eine Bewilligung der GEF⁹. Die GEF stellt die Verfügung für die integrativ umgesetzte Sonderschulung aus.“*

6.4. Voraussetzungen für ein Integrationsprojekt

6.4.1. Allgemeine Voraussetzungen

Dem Zustandekommen solcher Integrationsvorhaben geht ein standardisierter Abklärungs- und Entscheidungsprozess voraus und dementsprechend sind sie im Einzelnen bewilligungspflichtig. Einen Überblick über die einzelnen Schritte gibt diese Darstellung (vgl. Wegleitung 2008 zur integrativen Schulung):

⁹ GEF= Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern



6.4.2. spezifische Voraussetzungen für eine Asperger-Kind

Was benötigt das Kind?

Das Kind selber braucht einige Voraussetzungen, damit es den Schulalltag bewältigen kann. Es muss mit seinem Umfeld kommunizieren können, es muss ein Minimum an sozialen Interaktionen verstehen und es muss mit den Informationen der Lehrperson umgehen können. Weiter sollte es die Nähe von Mitmenschen mehrere Stunden täglich ertragen.

Von der Umwelt braucht das Kind natürlich gewisse Anstrengungen wie die Zusammenarbeit mit Eltern, mit dem Team, gut strukturierter Unterricht sowie Mitschüler und Mitschülerinnen mit hoher Sozialkompetenz. Das Kind mit Asperger-Syndrom braucht ein Umfeld, in dem es Unterstützung, in Form von Menschen, die über sein Verhalten Bescheid wissen und es korrekt interpretieren, erhält. Weiter ist das Kind mit Asperger-Syndrom auf Verständnis für seine spezielle Funktionsweise angewiesen.

6.4.3. Qualitätsstandards

Um die Kinder in einem Integrationsprojekt nicht unter Anpassungsdruck zu stellen, braucht es passende Rahmenbedingungen. Damit die Qualität des Unterrichts gesichert wird, werden Qualitätsstandards aufgestellt. Wilfried Schley (1999, nach Irmann/Lauper 1999, 30) hat solche Kriterien definiert:

- Pro integriertes Kind braucht es drei bis sechs zusätzliche Stunden Doppelbesetzung.
- Binnendifferenzierung: flexible Lerngruppenunterstützung
- Sonderpädagogische, schulpsychologische und medizinische Gutachten sind Standard.
- Fachliche Kooperation der verschiedenen Therapien
- Regelmässige Evaluation, Besprechung mit allen Beteiligten mind. einmal pro Jahr
- Räumliche Bedingungen werden den Bedürfnissen des Kindes angepasst: Entsprechend Gruppenräume und spezielle Materialien sind vorhanden.
- Beratungs-, Unterstützungs-, und Fortbildungsmöglichkeit für Lehrkräfte
- Reflexion durch Supervision im Team
- Das Lernen im Tun bekommt Signifikanz und Relevanz: Die Qualifikation wächst im Prozess der Arbeit.

Weitere Qualitätskriterien für integrative Schulen hat Kummer (2007) in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht. Sie liess sich vom Index für Inklusion von Boban/Hinz (2002) beeinflussen. Kummer nennt folgende Aspekte, welche eine Schule auf dem Weg zur integrativen Schule beachten sollte (Auszug aus dem Internet, Kummer, 21.04.2008):

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| • Integrative Grundhaltung | • Lernen, Lehren, Curriculum |
| • Rahmenbedingungen | • Aus-, Fort –und Weiterbildung |
| • Schulkonzept | • Umfeldbezug |
| • Bedürfnisse und Ressourcen | • Reflexion und Evaluation |
| • Zusammenarbeit | |

(siehe Anhang 5: Qualitätskriterien für integrative Schulen).

6.4.4. Integrationsnetzwerk

Schley (1999, 32) betont, dass die Integrationsarbeit nur in einem Netzwerk geleistet werden kann. Es braucht die Kooperation der folgenden Beteiligten: Die Klasse, Lehrkräfte und Therapeuten, Kinder mit besonderem Förderbedarf, die Eltern, Schulkommission, Erziehungsberatung, Invalidenversicherung, die Erziehungsdirektion und das Inspektorat. Ich unterstütze diese Behauptung, denn eine Herausforderung wie das Integrationsprojekt kann eine Person alleine nicht bewältigen. Es braucht ein Integrationsteam, welches sich regelmässig austauscht, in dem die gegenseitige Unterstützung vorhanden ist.

Der Prozess der Begleitung



Abb. 7:
Der Prozess der
Beleitung
(Irmann/Lauper 1999,
31)

6.4.5. Gelingensbedingungen für ein Integrationsprojekt

Wilfried Schley (1999, nach Irmann/Lauper 1999, 33/34) hat die 10 wichtigsten Punkte, welche unbedingt berücksichtigt werden müssen, zusammengefasst:

- **Förderung durch Entwicklung im sozialen Kontext**

Die Grenzen der Realisierung liegen in den Bedingungen im Umfeld und nicht im einzelnen Kind. Schlüsselfaktor ist die Bereitschaft der Beteiligten und die Herstellung der notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen.

- **Bereitschaft steht vor dem Handeln**

Die Bereitschaft aller Beteiligten ist das Fundament für die Herstellung der notwendigen Bedingungen.

- **Akzeptanz der Abwehr**

Bedenken, Ängste und Ablehnung sind ernst zu nehmen. Die Achtung dessen ist eine wichtige Voraussetzung.

- **Emotionale Intelligenz**

Die Arbeit mit entwicklungsbehinderten Kindern weckt Emotionen. Fort-, und Rückschritte stärken und verunsichern die berufliche und persönliche Identität.

- **Prozessbezogene Diagnostik**

Offene und selbstkritische Kommunikation muss sich entwickeln.

- **Lernen im sozialen Kontext**

Die Förderung eines behinderten Kindes erfolgt durch Mitschüler und Mitschülerinnen, indem sie natürliche Formen der Unterstützung, der Hilfe und des Dialogs entwickeln.

- **Pädagogische Runden**

Es braucht Treffen aller Beteiligten um Entwicklungsziele zu definieren und daraus Massnahmen abzuleiten.

- **Erziehungspartnerschaft**

Damit partnerschaftliche Kommunikation zwischen Eltern und Pädagogen entstehen kann, braucht es gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz.

- **Dezentrale Lösungen**

Die örtlichen Gegebenheiten beeinflussen die Finanzierungsform, die materiellen und personellen Ressourcen.

- **ganzheitliches systemisches Denken**

Bei individuellen Lernbedingungen an differenten Zielen in gleichen Themen arbeiten, schafft günstige Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozess aller Schüler.

6.5. Drei Instrumente zu den Rahmenbedingungen im Vergleich

Die Tabelle befindet sich aus Platzgründen im Anhang (siehe Anhang 6: Tabelle drei Instrumente zu den Rahmenbedingungen im Vergleich). Ich vergleiche die Empfehlungen zur Integration von Haeberlin et al. (1990) mit den Qualitätsstandards von Schley (1999) sowie den Qualitätskriterien von Kummer (2007). Es ist nicht einfach, eine eindeutige Zuordnung durchzuführen. Ich denke, dies zeichnet auch die Komplexität dieses Fachgebietes aus. Alle drei Instrumente erachte ich für eine Standortbestimmung als brauchbar. Ich versuche, die verschiedenen Bedingungen den drei Ebenen des Index für Inklusion von Boban und Hinz (2002) zuzuordnen. Beim Vergleich zeigt sich auf, wo es Schwerpunkte gibt und in welchen Bereichen allenfalls Handlungsbedarf besteht. Auffällig sind für mich die Bereiche der Schulentwicklung, des Leitbildes, sowie der Evaluation. Wichtig ist sicher der historische Bezug, denn im Verlauf der Zeit haben sich gewisse Veränderungen abgezeichnet. Offensichtlich stand die konzeptuelle Arbeit vor 18 Jahren noch weniger im Vordergrund. Wahrscheinlich musste damals zuerst Pionierarbeit geleistet werden und es konnte noch nicht auf bestehende Konzepte zurückgegriffen werden. Damals musste vorerst die integrative Haltung geschaffen werden. Auf der strukturellen Ebene war noch einiges unklar. Bei den Empfehlungen zur Integration fehlen Aussagen zum Bereich Austausch/Reflexion/Evaluation. Schley äussert sich wenig zum Thema Inklusive Kulturen schaffen. Die integrative Haltung, welche im Konzept verankert wird, taucht in seinen Ausführungen nicht auf. Ich habe den Eindruck, dass die Kriterien von Kummer systematischer aufgebaut sind und die Erfahrungen von bisher durchgeführten Integrationsprojekten bereits in die Qualitätskriterien einbezogen wurden. Ich denke, heute laufen wir eher Gefahr die Qualitätsansprüche extrem hoch zu halten und vielleicht dabei die menschliche Haltung zu vergessen. Der Index für Inklusion hat meiner Meinung nach zu viele Indikatoren, die sich zudem schwer überprüfen lassen. An diesem Ansatz gefällt mir jedoch, die Integration auf der kulturellen, strukturellen und praktischen Ebene festzumachen. Mir entsprechen die Qualitätskriterien von Kummer am besten, da sie umfassend sind und trotzdem klare Indikatoren aufweisen. Ich wünsche mir für die Umsetzung des Artikels 17 klarere Vorgaben des Kantons, somit müsste nicht jede Gemeinde die Umsetzung der Integration selber erarbeiten.

7. Chancen und Grenzen der Integration

7.1. Umgang mit Heterogenität

Gemäss Wenning (2007, 27) sind in Schulen verschiedene Umgangsweisen mit Heterogenität beobachtbar. Bei den destruktiven Ansätzen überwiegt die negative Wertung der Heterogenität, dabei wird die Unterschiedlichkeit eher als Bedrohung wahrgenommen und muss daher bekämpft werden. Bei konstruktiver Betrachtung wird die Heterogenität als natürlicher Umstand wahrgenommen und die Differenzen werden als Bereicherung erlebt, welche nicht kompensiert werden müssen. Laut Wenning sieht der Umgang mit Heterogenität wie folgt aus:

Negative Wertung der Heterogenität	Positive Wertung der Heterogenität
Ignorieren	Akzeptieren
Reduzieren	Reflexiver Umgang
Unterdrücken	Produktive Nutzung
Abbauen	

7.2. Chancen der Integration

Es stellt sich die Frage, wie die Heterogenität zu gewichten ist, und ob sie positiv oder negativ bewertet wird. Der bewusste Schritt von der Homogenität zur Heterogenität ist der Schritt von der Ausgrenzung zur Chancengleichheit. Sobald Verschiedenheit nicht mehr in eine Hierarchie gebracht wird, sondern das Recht auf Verschiedenheit akzeptiert wird, dann hat die Integration eine Chance. All die eindrücklichen Erlebnisse bestärken bei mir das Gefühl, dass die Integration der Schule neue Chancen eröffnet. Doch ich bin überzeugt, dass die positiven oder negativen Erfahrungen sehr wesentlich dazu beitragen, ob Integration befürwortet oder abgelehnt wird.

7.3. Grenzen der Integrierbarkeit

Hier komme ich zur Frage, welches sind die Grenzen der Integration? Die Integrierbarkeit macht sich nicht allein an den Fähigkeiten bzw. Beeinträchtigungen des einzelnen Kindes fest, sondern misst sich auch daran, welche Bedingungen in der Schule herrschen und wie der Unterricht gestaltet wird. Gelingt es dem System Schule sich dem einzelnen Kind anzupassen? Dies zeigt sich anhand der vier psychosozialen Modalitäten: kognitiv-sozial-emotional-aktional (vgl. Wilfried Schley 1999, nach Irmann/Lauper, 1999, 36).

<i>Kognitiv/mental:</i> • Unklare Konzepte • Mangelnde Vorstellungskraft • Abwehrhaltung		
<i>emotional:</i> • Angst • Überforderung • Unsicherheit	Das Kind mit speziellem Förderbedarf	<i>aktional:</i> • Methodenkenntnis • Fehlendes Wissen • Mangelndes Verständnis
<i>sozial:</i> • Kooperationsbarrieren • Kommunikationsdruck • Konfliktpotenzen		

Abb. 8: Grenzen der Integrierbarkeit: psychosozialen Modalitäten (Schley 1999, 36)

8. Anforderungen an das Lehrerhandeln

Lehrpersonen, die mit heterogenen Gruppen arbeiten, werden mit anspruchsvollen Erwartungen konfrontiert. Wie verstehen Lehrpersonen ihre Aufgabe und wie setzen sie diese in heterogenen Gruppen um? Damit erfolgreich gearbeitet werden kann, braucht es einerseits eine veränderte Einstellung zur Heterogenität und andererseits eine veränderte Lernkultur (vgl. Wischer 2007, 32-35).

8.1. Veränderte Haltung zur Heterogenität

Statt dem „Homogenisierungsdenken,“ braucht es eine integrative Haltung. Graumann (2002, 29) belegt dies mit folgendem Zitat: *„Obgleich alle Lehrenden heute unter der Belastung leiden, die aus der Heterogenität der SchülerInnen in jeder Schulform zu resultieren scheint, haben die wenigsten gelernt, (...), sie als Potential und nicht als Belastung zu sehen.“* Graumann (2002, 228) stellt an die Lehrpersonen den Anspruch, dass sie weniger bestimmte Unterrichtskonzepte oder pädagogische Handlungen anwenden sollen, als dass sie unbedingt ihre Denkweisen und Einstellungen überprüfen und hinterfragen müssen.

8.2. Neue Lernkultur

Aus der gesellschaftstheoretischen Perspektive ist die Individualisierung ein Phänomen der modernen Gesellschaft. Damit man den einzelnen Kindern gerecht werden kann, muss unbedingt individualisiert und differenziert werden. Es gibt verschiedene Ebenen der Differenzierung. Die drei wichtigsten sind folgende: Man kann die Menge, das Material oder das Thema variieren.

Laut Graumann (2002, 138) braucht es keine besondere Didaktik, sondern endlich die Umsetzung der reformpädagogischen Ansätze. Es handelt sich um Methoden des offenen Unterrichts, Projektarbeiten, Wochenplan und Werkstattarbeiten. Im Weiteren eignen sich Portfolio und Lerntagebücher zum Dokumentieren des persönlichen Lernprozesses, sowie als Mittel zur Reflexion und Selbstevaluation. Ziel des integrativen Unterrichts sind selbständige und unabhängige Lernende.

Für individualisiertes Arbeiten sind grössere Zeiteinheiten, wie Doppelstunden sinnvoll. Es lässt sich hier fragen, warum eigentlich der 45-Minuten-Rhythmus in den Schulen nicht längst abgeschafft ist?

Eine veränderte Lernkultur beinhaltet gemäss Prengel Strukturen, Rituale, Angebote an Wissen und Arbeitsweisen. Die neue Schulkultur bemüht sich darum, dass jede und jeder Einzelne auf der je individuellen Entwicklungsstufe zur optimalen Entfaltung der unterschiedlichen Fähigkeiten kommen kann und trägt Sorge zu den Gemeinsamkeiten aller in der Klasse (vgl. Prengel 1995, 193).

8.3. Teamarbeit und Lehrerrolle

Eberwein und Knauer betonen, wie wichtig die Flexibilität der Lehrpersonen ist, damit sie je nach situativer und individueller Bedürfnislage der Klasse eingesetzt werden können (vgl. 2002, 424-431).

Die Kooperation der Lehrpersonen ist oftmals schwierig, da die meisten Lehrerinnen und Lehrer bisher allein für den Unterricht verantwortlich waren. Eine gelingende Zusammenarbeit kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sie muss zuerst gelernt werden. Besonders schwierig gestaltet sich die Zusammenarbeit von HP und RKL, da die Rolle der/des HP gegenüber dem bisherigen Handlungsverständnis am meisten Veränderungen erfährt. Häufig kommt es zu Konflikten, wenn die Aufgaben nicht geklärt worden sind, wenn unterschiedliche Erwartungshaltungen vorhanden sind. Der/Die HP hat im integrativen Unterricht keine eigene Klasse mehr, er/sie ist meist nur stundenweise anwesend, so dass er nur einen beschränkten Einblick in das Unterrichtsgeschehen hat. Trotzdem soll der/die HP in der Klasse mitarbeiten; die Lehrperson und die Eltern beraten, sowie Lernschwierigkeiten diagnostizieren und die Kinder mit besonderem Förderbedarf individuell unterstützen. Durch die neue Lernkultur verändert sich die Lehrerrolle, sie ist zunehmend eine herausfordernde, nämlich die des Beraters/der Beraterin. „*Unter dieser Voraussetzung richten sich an die Persönlichkeit und die Kompetenz des Lehrers hohe Anforderungen, die nur über bestimmte grundlegende Erfahrungen erlangt werden können..... Wie kaum eine andere Berufsgruppe sind Lehrer tagtäglich mit abgespaltenen Anteilen ihrer Persönlichkeit konfrontiert*“ (Eberwein/Knauer 2002, 224/225).

Das Lehrerhandeln wird von Widersprüchen geprägt. Bei der Betreuung des individuellen Lernprozesses entsteht ein Dilemma zwischen dem selbst entdeckenden, selbständigen Lernen des Kindes und dem Intervenieren und Helfen der Lehrperson. Beim Beurteilen gibt es eine Diskrepanz zwischen dem Lernfortschritt gemessen an der individuellen oder der sachlichen Bezugsnorm. Die Lehrerinnen und Lehrer befinden sich in diesem Spannungsfeld und müssen damit umgehen lernen. *„Das Ausbalancieren solcher Paradoxien ist ein Kern der pädagogischen Professionalität“* (Bräu 2005, 140).

Ich denke es ist sehr wesentlich, dass sich Lehrpersonen den Widersprüchen und Erwartungen bewusst sind und sich mit ihrer Rolle auseinandersetzen. Ich denke, es ist zentral der eigenen Haltung kritisch gegenüberzutreten und zu merken, dass es ein Prozess ist, in dem man sich selber weiterentwickelt. Lehrpersonen müssen unbedingt immer wieder versuchen, die Balance im Beruf zu finden, damit sie sich nicht überfordern.

8. 4. Grundsätze für die Zusammenarbeit im Team

Voraussetzungen der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten

Eberwein und Knauer betonen die Freiwilligkeit bei der Mitarbeit in einem Integrationsprojekt. Sie schlagen vor, dass vor Beginn der Zusammenarbeit geklärt wird, wie diese gestaltet werden könnte. Wenn die Vorstellungen und Ideen miteinander vorgängig besprochen werden, stehen die Chance für ein Gelingen besser. Es braucht den Austausch über die Aufgabenteilung und die Rollen. Im Unterrichtsalltag wird vielfach eine Erleichterung und Entlastung gewünscht, diese erhofft man sich durch die Zusammenarbeit. Doch in der Teamarbeit bringt jeder seine Persönlichkeit, seine Stärken und Schwächen mit. Das bedeutet, dass man sich dem Andern offenbaren muss. Man verliert an Autonomie, Macht und Unabhängigkeit, man muss sich an die Anwesenheit einer zweiten Person gewöhnen und deren Andersartigkeit akzeptieren. Dies bedingt Offenheit und Toleranz, man muss kritik-, und kompromissfähig sein (vgl. Eberwein/Knauer 2002, 428).

Teamstrukturen- und regeln

Integrativer Unterricht sollte als gemeinsame Aufgabe verstanden werden. Im gemeinsam verantworteten Unterricht braucht es eine Übereinstimmung in grundlegenden Fragen und Zielen des Unterrichts, wie auch der Erziehung, damit die Kinder wissen, in welchem Rahmen sie sich bewegen können. Es ist notwendig, die Regeln den Kindern bekannt zu machen. Jede(r) Teampartner/in sollte seine Interessen und Schwerpunkte auch im Team hervorbringen können. Eine wöchentliche Teamsitzung, bei der neben organisatorischen und inhaltlichen Themen auch kommunikative Anliegen besprochen werden, gilt es fest einzuplanen (vgl. Eberwein/Knauer 2002, 429).

8.5. Lerndiagnostik und Förderplanung

Für die integrative Didaktik ist die Diagnostik eine wichtige Voraussetzung. Die Lehrperson muss das individuelle Lernverhalten analysieren können, sie muss verschiedene Lernwege akzeptieren, sie muss wissen, warum Aneignungsprozesse gelingen oder misslingen. Die Lehrperson braucht ein vielfältiges Methodenrepertoire, welches sie jederzeit und flexibel, aber gezielt für das einzelne Kind anpassen kann. Es bedarf eines grossen organisatorischen Geschicks, damit in den Lernumgebungen der Überblick nicht verloren geht. Die Förderdiagnostik eignet sich vorzüglich für den integrativen Unterricht. Eberwein (2002, 314) beschreibt die Förderdiagnostik wie folgt: *„Sie geht generell vom Lernwillen und von den Förderbedürfnissen bei Schülern aus. Ihr Vorgehen ist deshalb weniger darauf gerichtet, Defekte im Sinne einer symptomorientierten Defizitdiagnostik als vielmehr Fähigkeiten des Schülers zu erfassen. Diese bilden den Ausgangspunkt für individuelle Fördermassnahmen. Etiketten wie lernbehindert, aggressiv, konzentrationsschwach oder verhaltensgestört beinhalten für Lehrer keine Handlungsperspektiven; deshalb sollte auf solche Typisierungen verzichtet und stattdessen das Lernverhalten des Schülers und die pädagogische Problemsituation in ihrem Ursachenzusammenhang ausführlich beschrieben werden.“*

Eine verstehende Diagnostik, die mit dem Ziel, den Lernprozess des Schülers besser zu verstehen, kann sich verschiedenen Methoden der Informationsbeschaffung bedienen: Unterrichts-, und Verhaltensbeobachtungen, informelle Gespräche sowie Analyse von Schülerarbeiten.

9. Didaktische Konzepte für den integrativen Unterricht

Ziel des integrativen Unterrichts ist es, eine Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Lernenden und der Gemeinschaft zu erreichen. Somit scheint klar aufgezeigt, dass diese Ansprüche sehr komplex sind.

9.1. Gemeinsamer Unterricht

Die Pädagogik der Vielfalt plädiert für einen gemeinsamen Unterricht, der sich durch zielfifferentes Lernen auszeichnet. Die Individualisierung des Lernens steht im Vordergrund. Die Gemeinschaft darf aber nicht vergessen werden. Am besten eignet sich das so genannte „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“, bei dem die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand arbeiten. Dieser Prozess erfolgt in Kooperation. Dadurch vereinen sich die beiden Pole. *„Der gemeinsame Gegenstand ist dabei nicht das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“* (Feuser 1990, nach Bräu 2005, 103).

Feuser schlägt vor den Unterricht für heterogene Lerngruppen in dreifacherweise zu durchdenken:

- Entwicklungsbezogene „Tätigkeitsstrukturanalyse“
- Handlungsstrukturanalyse
- Sachstrukturanalyse

Pitsch hat das Modell mit einer vierten Dimension, der Steuerungsform, erweitert.

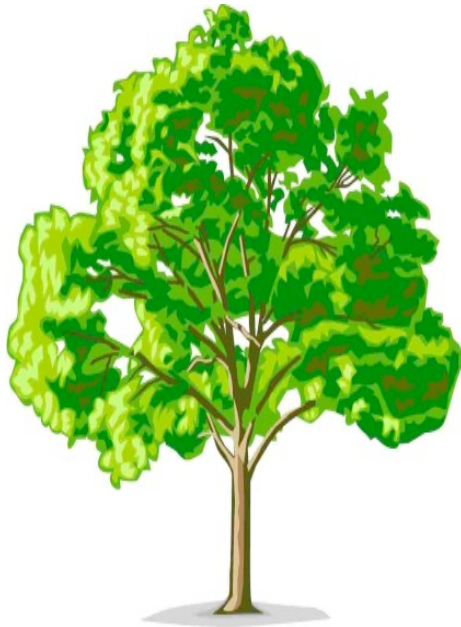
Steuerungsform						
interindividuelle (Fremd-)Steuerung			intraindividuelle (Selbst-)Steuerung			
körperlich		Modell	ikonisch	laut- sprach- lich	Schrift	ohne Hilfs- mittel
vollst.	teilw.					
1	2	3	4	5	6	7

Objektseite: FEUSER (Tiefenstruktur) Sachstrukturanalyse von Vorhaben, Inhalten, Gegenständen, Sachzusammenhängen, Wissenschaftsbereichen, Schülerbezogen: Neue Handlungskompetenz Didaktisch-mediale Strukturhilfen Momentane Handlungskompetenz		Subjektseite:	
		Analyse des Tätigkeits-, Entwicklungs- bzw. Abbildungsniveaus, z. B.	
		6 Arbeit	
		5 (schulisches) Lernen	
		4 Spiel	
		3 gegenständliche Tätigkeit	
		2 manipulierende Tätigkeit	
1 perzeptive Tätigkeit			

Handlungsstruktur	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D				
	I				II				III				IV				V				VI			
	Orientierungsgrundlage				Materielle Handlung				Materialisierte Handlung				Lautsprachliche Handlung				Äußere Sprache für sich				Innere Sprache (und Denken)			
unter sprachlicher Begleitung																								

Abb. 9: Didaktische Modell für den gemeinsamen Unterricht (Pitsch 2003)

Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Pädagogik lässt sich an der Veranschaulichung eines Baum-Modells aufzeigen:



Äste= Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“, mit denen die Inhalte des Projekts sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten inneren Repräsentation - damit für alle Entwicklungsniveaus der Schüler- subjektiv erfahrbar und fassbar werden.

Stamm= äussere thematische Struktur eines Projekts, an dem alle Schüler arbeiten.

Das *Innere des Stammes*= objektseitig⇒ zentraler Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen einer Realität steht. Das Fundamentale subjektseitig⇒ Erfahrungsbedingte Hypothese des Subjekts über die objektive Realität, die es im Tätigkeitsprozess zu verifizieren gilt.

Wurzeln= möglicher Erkenntnisstand zu einzelnen Sachgebieten und die, darin eingebundene, subjektive Erkenntnismöglichkeit der Welt (vgl. Eckhart 2007, nach Feuser 1995).

9.2. Adaptiver Unterricht

Im selektiven Bildungssystemen wird eine möglichst optimale Passung zwischen den Lernenden und dem Unterricht durch eine gezielte Auswahl möglichst geeigneter Schülerinnen und Schüler angestrebt, während in adaptiven Systemen der Unterricht inhaltlich und methodisch den Lernenden angepasst wird, indem fehlende Lernvoraussetzungen entweder direkt gefördert oder ausgleichend umgangen werden. Es gibt laut Wember (2001, 161) zwei verschiedene Wege den Unterricht anzupassen.

Er spricht von remedialer Förderung oder von kompensatorischem Unterricht. Die remediale Förderung besteht darin fehlende Lernvoraussetzungen der Lernenden im Unterricht direkt zu fördern. Diese Strategie beinhaltet das Aufarbeiten von Lücken. Sie eignet sich besonders, wenn basale Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht vorhanden sind oder bei Problemen beim Erwerb der Kulturtechniken.

Der kompensatorische Unterricht hat zum Ziel einen Unterricht so zu gestalten, dass er die fehlenden Lernvoraussetzungen gar nicht erforderlich macht. Er ist dann sinnvoll, wenn eine Behebung der Schwierigkeiten auch mit einem aufwändigen und langfristigen Förderprogramm kaum Erfolg verspricht und vielleicht gar nicht möglich ist, wie z. B. bei einer Sinnesbehinderung. Der Kern des Adaptiven Unterrichts ist zielerreichendes Lernen, wie im Förderkreislauf beschrieben. Er bedingt zu Beginn einer Lerneinheit eine diagnostische Lernstandserfassung, wobei die Lernvoraussetzungen erkundet werden, während des Lernprozesses eine ständige Anpassung des Unterrichts und zum Abschluss der Unterrichtssequenz eine Überprüfung der Lernziele. Wember empfiehlt bei immer heterogeneren Lerngruppen den adaptiven Unterricht, er ist überzeugt, dass es keine wirksameren Alternativen gibt. Angesichts der zunehmenden Vielfalt äussert sich Wember (2001, 178) wie folgt: *„Unterricht muss, soll er effektiv sein, adaptiert werden, mal in remedialer, mal in kompensatorischer Weise, häufig per Kombination beider Strategien...Zum einen erfordert die Adaptierung von Unterricht einen schülerzentrierten Ansatz, verlangt das Durchdenken der Unterrichtsinhalte-, und methoden vom einzelnen Lernenden aus, und dieser Ansatz der Planung und Analyse von Unterricht war traditionell nicht unbedingt Bestandteil der Lehrerbildung.“* Wember skizziert den Adaptiven Unterricht wie folgt: Es wird differenziert, indem innerhalb der Klasse verschiedene Niveaugruppen gebildet werden. Diejenigen Kinder, welche ein Lernziel schon erfüllen, sollen ein neues Lernziel anstreben. Die zweite Gruppe wird weiterhin am selben Lernziel arbeiten, um dieses auf unterschiedliche Arten zu vertiefen. Diese Kinder brauchen vielleicht lediglich noch etwas mehr Lernzeit oder sie benötigen möglicherweise eine Wiederholung von einzelnen Teilen des Unterrichts. Lernende, welche keine oder kaum Lernfortschritte gemacht haben, brauchen vermutlich einen ganz anderen Unterricht, als den bisherigen. Die Wiederholung ist für sie nicht sinnvoll, weil sie darauf nicht ansprechen, sie sind auf andere Erklärungen oder Materialien angewiesen (vgl. Wember 2001, 161-181).

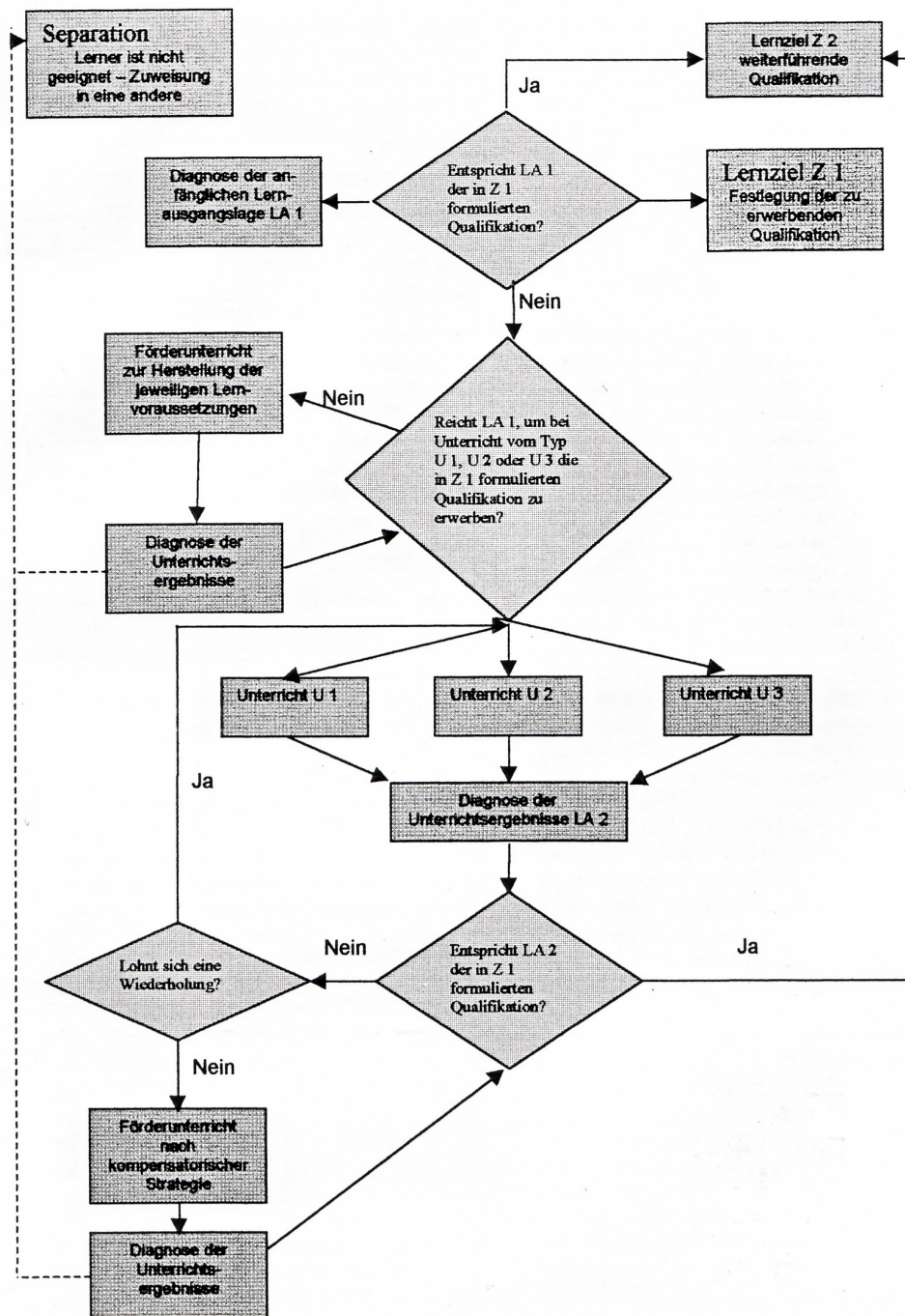


Abb. 10: Adaptives Unterrichtsmodell mit Förderunterricht für schwache Lerner und differentiellen Unterrichtsoptionen für alle (Wember 2001, 172)

Ich denke, dass es wichtig ist, beide Strategien je nach Situation flexibel anzuwenden. Mir scheint auch die Unterrichtsreflexion sehr wichtig, denn daraus können wichtige Schlüsse gezogen werden, welche sich wieder auf die Planung des Unterrichts auswirken. Die Adaption des Unterrichts bedingt ein Umdenken für die Lehrperson, sie erhält durch diese Form eine andere Rolle, sie ist mehr als Beraterin oder als Berater tätig.

9. 3. Unterrichten von Kindern mit dem Asperger-Syndrom

Was sollte man als Lehrer/in beachten, wenn man Schüler/innen mit Asperger-Syndrom unterrichtet? Einleitend möchte ich Folgendes sagen: Es gilt sich über ein besonderes Kind zu freuen, dass einen an die Grenzen bringen, aber auch den Unterricht bereichern wird! Einzelne wichtige Voraussetzungen möchte ich in Form einer Checkliste besonders hervorheben (vgl. Köllner 2004, 74- 86).

Vorbereitungsphase

- Es empfiehlt sich, bereits vor Schulbeginn das Kind kennen zu lernen. Der Schüler oder die Schülerin soll seine/ihre zukünftige Schule, seinen/ihren Klassenraum, evt. schon seinen/ihren Sitzplatz kennen lernen. Besonders wichtig scheint, dass auch gezeigt wird, wo die Toiletten sind und eventuell weitere Unterrichtsräume wie beispielsweise die Bibliothek schon vorher besucht werden.
- Weiter sollten sich die betroffenen Lehrpersonen mit Literatur zum Thema Asperger-Syndrom auseinanderzusetzen.
- Wenn ein Integrationsprojekt geplant wird, ist es wichtig die Abläufe und Zuständigkeiten zu klären, hilfreich ist hierzu die Wegleitung des Kantons Bern.

Elternarbeit

- Es braucht einen engen Kontakt und viele Austauschgelegenheiten, da das Asperger-Kind zu Hause nicht erzählt, was in der Schule tagtäglich passiert. Ein Kontaktheft zum regelmässigen Austausch eignet sich bestens (vgl. Köllner 2004, 79).
- Ebenfalls sollten die Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler über die besonderen Bedürfnisse des Asperger-Kindes informiert werden, damit sie Verständnis für die besondere Situation zeigen(vgl. Köllner 2004, 80).

Lehrpersonen

- Das Team muss über das Integrationsprojekt Bescheid wissen und möglichst frühzeitig in Entscheide einbezogen werden. Alle Kollegen und Kolleginnen der Schule müssen über die Beeinträchtigung des neuen Schülers informiert werden. So können sie angemessener reagieren. Das Integrationsprojekt sollte als Thema an einer Lehrerkonferenz traktandiert werden.
- Die Lehrpersonen müssen eng zusammenarbeiten. Der/die HP sollte als Begleiter(in) wahrgenommen werden und nicht als „Störfaktor“ im Unterricht gelten.
- Die Beziehung zu den Lehrpersonen ist oftmals für das Gelingen oder Scheitern einer Integration von Kindern mit Asperger-Syndrom ausschlaggebend. Wenn eine Lehrperson erfährt, dass ein Kind mit Asperger-Syndrom in die Klasse kommt, muss sie sich informieren (vgl. Köllner 2004, 86).
- Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer ist eine wichtige Bezugsperson.

Räumliche Voraussetzungen

- Kinder mit Asperger-Syndrom benötigen Rückzugsmöglichkeiten, damit sie sich eine Auszeit nehmen können, wenn sie Ruhe brauchen. Häufig ist dies bei zu vielen Reizen nötig (vgl. Köllner 2004, 74).
- Pausen sind für Asperger-Betroffene meist nicht erholend, sondern ein Stress, weil sich da viele unvorhersehbare soziale Interaktionen abspielen. Attwood (2005, 188) meint dazu: *„Andere Kinder genießen die sozialen und unstrukturierten Aspekte, die mit Pausen einhergehen, aber für das Kind mit Asperger-Syndrom, sind solche Zeiten meist belastend.“*
- Das Klassenzimmer sollte möglichst reizarm eingerichtet sein, da die Kinder sonst durch die Vielzahl von Reizen abgelenkt werden. Eine bestehende Sitzordnung und Einrichtung ist hilfreich. Es wird empfohlen, das Kind alleine sitzen zu lassen (vgl. Köllner 2004, 75).

Klassensituation

- Es ist wichtig, die Mitschülerinnen und Mitschüler über das Asperger-Syndrom zu informieren, denn wenn sie darüber aufgeklärt sind, besteht weniger die Gefahr von Hänseleien und die Kinder haben eher Verständnis für vielleicht manchmal schwer nachvollziehbare Verhaltensweisen des Asperger-Kindes (vgl. Köllner 2004, 76).
- Der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin hat eine wichtige Rolle. Sein/ihre Aufgabe ist es, die Besonderheiten des Kindes zu begründen und auch Interesse und Sympathie für die Eigenarten zu wecken, sowie die Klasse in den Kontakten zu unterstützen.
- Eine kleine Klasse gilt als vorteilhaft.
- Rituale und feste Strukturen sind sehr wichtig für Asperger-Betroffene.
- Unvorhergesehenes und Planänderungen sollen vermieden werden! Frühzeitige Information bei Sonderprogramm ist hilfreich (vgl. Köllner 2004, 78).
- Es ist wichtig, in der Anfangszeit keine Ausflüge zu organisieren! Der Schüler muss sich erst einmal an den normalen Rhythmus der Schule gewöhnen.

Leistungsbewertung/Nachteilsausgleich

Das Asperger-Kind sollte durch seine Beeinträchtigung keinen Nachteil erhalten, deshalb gelten Sonderregelungen. Es geht dabei nicht um eine Bevorzugung, sondern um eine Kompensation, der durch das Asperger-Syndrom hervorgerufenen Beeinträchtigungen (vgl. Köllner 2004, 80).

⇒ Einige Hilfestellungen sind hier erwähnt:

- M. wurde bei Lernzielkontrollen mehr Zeit gewährt;
- viele Arbeiten erledigte er mündlich, statt schriftlich;
- Auszeiten sind erlaubt;
- auf Wunsch Einzelarbeit statt Partnerarbeit.

9. 4. **Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus**

TEACCH steht für „**T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **C**hildren“ (dt.: „Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder“). Dieses pädagogisch-therapeutische Konzept ist ein verhaltenstherapeutischer Ansatz, der auf der kognitiven Psychologie basiert. Das Modell besteht aus folgenden Komponenten:

- Autismus erkennen und verstehen
- Partnerschaft mit den Eltern
- Streben nach dem Optimum, nicht der Heilung
- Individuelle Diagnostik als Basis für individuelle Förderung
- Ganzheitlichkeit
- Strukturierung der Fördersituation
- Kognitive Psychologie und Lerntheorie
- Orientierung an Stärken
- Langfristig angelegte Hilfen

Ziele des TEACCH-Programms in seiner Gesamtheit sind - die größtmögliche Selbständigkeit und - die Maximierung der Lebensqualität für Menschen mit Autismus. Es geht nicht um eine Heilung vom Autismus (vgl. Häussler 2005, 133).

Das TEACCH-Programm hat zwei wichtige Förderbereiche, die ich als wichtig erachte, einerseits die Strukturierung und andererseits die Visualisierung. Die Strukturierung des Unterrichts fördert die Sicherheit, Kompetenz und Flexibilität. Dank der Visualisierung kann die Verarbeitung besser funktionieren und die Handlungen können umgesetzt werden. Ein Vorteil der Visualisierung ist die Beständigkeit, die wegen der längeren Verarbeitungszeit sehr wesentlich ist.

Warum brauchen die Asperger-Betroffenen Hilfen bei der Strukturierung und Visualisierung ihrer Umwelt (vgl. Köllner 2004, 89/90)?

- Sie haben Probleme mit der zeitlichen Organisation, besonders beim Überblicken einer Reihenfolge von Ereignissen.
- Informationen speichern sie eher in einem räumlichen als in einem zeitlichem Bezugssystem (z. B. Wenn ein Schüler sich in einem bestimmten Raum befindet, weiß er, dass er Physik-Unterricht hat, aber allein aus dem Ablesen der Uhrzeit wäre vielen Schülern diese Erkenntnis nicht möglich.)
- Die räumliche Orientierung ist schwierig.
- Verständnisprobleme kommen häufig vor, da die Sprache für die Asperger-Betroffenen teilweise nicht eindeutig oder konkret genug ist. Deshalb verstehen sie Visuelles besser als Verbales.
- Es ergeben sich Gedächtnisprobleme: Verfolgen Betroffene ein bestimmtes Ziel und werden sie dabei abgelenkt, dann wissen sie häufig nicht mehr, was sie tun wollten.
- Sie haben Schwierigkeiten damit, Entscheidungen zu treffen, wenn keine klaren Regeln dafür vorgeben sind (vgl. Häussler 2005,1-2).
- Es gibt Schwierigkeiten, komplexe Aufforderungen wie beispielsweise Gesehenes in Verbindung mit Gehörtem zu verarbeiten.
- Oft liegt eine Beeinträchtigung der Abstraktions-, und Generalisierungsfähigkeit vor. Daher gelingt es kaum, Gelerntes auf neue Situation zu übertragen (vgl. Häussler 2005, 138).

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

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

Die strukturierenden Hilfen sind meist visueller Art. *„Sie dienen der Orientierung im Hinblick auf räumliche Zuordnungen, zeitliche Abläufe und den Umgang mit Material. Durch sie werden unübersichtliche Situationen durchschaubar und die jeweiligen Anforderungen verständlicher“* (Häussler 2005, 47).

Visualisierung bedeutet, dass visuelle Hilfen das Verständnis der gesprochenen Sprache unterstützen. Somit wird den Asperger-Betroffenen geholfen, besser zu verstehen, was von ihnen erwartet wird. Verstehen bewirkt Sicherheit und so kann der autistische Mensch beginnen, neue Erfahrungen zu sammeln und Verhalten auszuprobieren. Manchmal werden die Visualisierungen auch als Erinnerungshilfen eingesetzt. Besonders in Erregungssituationen sind visuelle Kommunikationsmittel hilfreich, oder wenn man sich selbstständig für eine Auswahl entscheiden soll. Z. B. soll der Schüler während der Freiarbeit wählen, ob er Addition oder Subtraktion trainieren möchte. Eindeutige Symbolkarten für beide Rechenarten erleichtern ihm die Auswahl.

9.5. Eigene Erfahrungen zum Unterricht mit M.

Der Leser

Wer kennt ihn, diesen, welcher sein Gesicht
wegsenkte aus dem Sein zu einem zweiten,
das nur das schnelle Wenden voller Seiten
manchmal gewaltsam unterbricht?

Selbst seine Mutter wäre nicht gewiss,
ob er es ist, der da mit seinem Schatten
Getränktes liest. Und wir, die Stunden hatten,
was wissen wir, wie viel ihm hinschwand, bis

er mühsam aufsah, alles auf sich hebend,
was unten in dem Buche sich verhielt,
mit Augen, welche statt zu nehmen, gebend
anstiessen an die fertig-volle Welt:

wie stille Kinder, die allein gespielt,
auf einmal das Vorhandene erfahren;
doch seine Züge, die geordnet waren,
blieben für immer umgestellt.

Rainer Maria Rilke

Da Hauptbeschäftigung des Asperger-Jungen das Lesen ist, habe ich dieses Gedicht ausgewählt.

Massnahmen für das Unterrichten eines Asperger-Kindes

Besonders das Strukturieren des Unterrichts und das Visualisieren haben M. geholfen, sich in der Schule zurechtzufinden. Die folgenden Massnahmen habe ich im Unterricht umgesetzt und damit sehr gute Erfahrungen gemacht (vgl. Köllner 2004, 91).

- **Tages- und Arbeitspläne** mit Fotos, Symbolen oder Wörtern (je nach Entwicklungsstand) ⇒ Wochenpläne in Mathematik und Deutsch erwiesen sich als brauchbar, M. ist jedoch täglich auf genaue Absprachen, bis wann er was genau zu erledigen hat, angewiesen. Tagespläne erleichtern die Orientierung und bei Abweichungen vom Programm kann man sich darauf beziehen.
- **Uhren** (möglichst gut sichtbar angebracht, evtl. mit farbigen Markierungen zum Beispiel für Stundenbeginn oder –ende), Wecker oder akustische Signale (wie eine Glocke) signalisieren den Beginn oder das Ende einer Arbeitszeit ⇒ Der Einsatz des Time-Timers sowie Abmachungen, wie lange er für einen bestimmten Auftrag Zeit hat, waren sinnvoll.
- **Visuelle Hilfestellungen** (Zeigegesten, Symbole, Wortkarten) ⇒ Ich habe mit M. ein Zeichen vereinbart, damit er darauf achtet, Hochdeutsch zu sprechen.
- **Übersichtliche Anordnung des Materials** (in Regalen von oben nach unten oder von links nach rechts): ⇒ Ich habe das Material für einzelne Fächer in unterschiedlichen Ecken des Schulzimmers deponiert und habe Bilder und Beschriftungen hergestellt, um damit das Arbeitsmaterial zu kennzeichnen ⇒ Bevor M. mit einer Arbeit beginnt, legt er stets das Material sorgfältig auf seinem Pult aus. Zur besseren Übersicht hat M. einen Kasten, worin er seine Unterlagen nach Fächern geordnet ablegt. Seit der Einführung dieser Massnahme ist er viel ordentlicher.

- **Verdeutlichungen der Funktion des Ortes oder des Gegenstandes durch Markierungen** (z. B. zur Abgrenzung zum Banknachbarn hin) ⇒ Dies habe ich nicht ausprobiert, denke jedoch im Nachhinein, dass ihm dies geholfen hätte, weil er häufig seinem Pultnachbar in die Quere kam.
- **Klare Abgrenzung der verschiedenen Bereiche des Klassenraumes**
(Mein Sitzplatz ist da, wo der Harass steht. Hinlegen darf ich mich nur in der Lesecke. Am Morgen muss ich an meinem Platz sein. Die Mathematikmaterialien befinden sich bei der Fensterbank.) Verschiedene Markierungen sind mit Abdeck-Band leicht und zu jeder Zeit vorzunehmen.
⇒ Diese Unterstützung war für M. sehr wichtig, da er Mühe hatte sich im Raum zu orientieren. Es half ihm auch, wenn die Bereiche zusätzlich beschriftet waren.
- **Arbeitsmaterialien müssen selbsterklärend und anregend gestaltet sein**, so dass schon beim Anschauen klar wird, was verlangt ist. ⇒ Wenn die Aufgaben Aufforderungscharakter haben, dann kann M. selbständig arbeiten. Manchmal braucht er jedoch einen Input von aussen, in Form einer kurzen persönlichen Aufforderung.
- **Rituale und Routinen sind eine Pflicht:** Z. B. ein Morgeneinstieg, nach der grossen Pause ein Lied singen, vor dem Mittag vorlesen, Einführungen immer am selben Tisch durchführen etc.

Infolge der eingesetzten Hilfsmittel ist der Schüler weniger von der Lehrerin abhängig und kann dadurch selbständiger arbeiten.

10. Rückblick und Diskussion

10.1 Zusammenfassung

Ich wollte herausfinden, wie die Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom in die Regelschule geschehen kann. Ich untersuchte, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit ein solches Vorhaben realisiert werden kann. Die konkrete Umsetzung des Integrationsprojektes, der Verlauf sowie meine persönlichen Erfahrungen wurden beschrieben. Hemmende und fördernde Aspekte wurden herauskristallisiert. Neben ethischen, rechtlichen, strukturellen und kulturellen Voraussetzungen lag ein Schwerpunkt in der Praxis, auf der Ebene des Unterrichts. In einem ersten Schritt wurden die theoretischen Grundlagen der Integrationspädagogik aufgearbeitet. Im Hauptteil standen das Asperger-Syndrom und die Didaktik in heterogenen Lerngruppen im Zentrum. Es ging darum, herauszufinden, wie sich das Asperger-Syndrom auf das Lernen auswirkt und wie integrativer Unterricht aussehen muss. Es wurde eine Checkliste erstellt, worin die wichtigsten Hilfenstellungen für das Unterrichten von Asperger-Kindern ersichtlich sind.

10. 2. Mein Fazit zur Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom

Was es ist

Es ist Unsinn sagt die Vernunft

Es ist was es ist sagt die Liebe

Es ist Unglück sagt die Berechnung

Es ist nichts als Schmerz sagt die Angst

Es ist aussichtslos sagt die Einsicht

Es ist was es ist sagt die Liebe

Es ist lächerlich sagt der Stolz

Es ist leichtsinnig sagt die Vorsicht

Es ist unmöglich sagt die Erfahrung

Es ist was es ist sagt die Liebe

Erich Fried

Ich bin überzeugt, dass eine Integration nicht in allen Fällen möglich ist. Das Ergebnis der Arbeit ist die Aussage, dass ein Integrationsprojekt eines Kindes mit Asperger-Syndrom in die Regelklasse gelingen kann, wenn die nötigen Rahmenbedingungen auf der kulturellen, strukturellen sowie auf der praktischen Ebene geschaffen werden. Ich denke, es ist wichtig den Projektcharakter zu betonen, denn dieses Integrationsprojekt kann jederzeit abgebrochen werden, wenn die Beteiligten befinden, dass es nicht mehr durchführbar ist. Dieses Integrationsprojekt ist ein Einzelfall und die gemachten Erfahrungen können nicht auf andere Situationen übertragen werden. Ich denke, es ist zentral, nicht zu verallgemeinern und sich bewusst sein, dass sich der Verlauf auch anders hätte abspielen können. Es brauchte taktisches Geschick und häufig ausserdem Fantasie, damit teilweise sogar unkonventionelle Lösungen gefunden werden konnten. Die Umsetzung eines Integrationsvorhabens erwies sich für alle Beteiligten als sehr spannend, anspruchsvoll und zeitintensiv.

10.2.1. Schlussfolgerung und Diskussion

Abschliessend kann ich folgende Voraussetzungen für eine gelingende Integration mit einem Asperger-Kind aufstellen:

- Ich denke, dass diese integrative Haltung ein wichtiger Faktor ist, der entscheidet, ob ein Integrationsprojekt zustande kommt oder nicht. Denn diese positive Einstellung geht von den Potentialen, den Ressourcen, den sozialen Kontexten und den klimatischen Bedingungen und unterstützenden Atmosphären aus.
- Um zu dieser mentalen Haltensänderung zu kommen, hat sich die Freiwilligkeit als Schlüsselthema herauskristallisiert. Nach der persönlichen Begegnung mit M. bei einem Schulbesuch im Frühjahr 2007 konnten wir entscheiden, ob wir dieses Integrationsprojekt starten wollten. Ich bin überzeugt, dass wir bei einer Verordnung der Integration weniger gelassen und offen in dieses Integrationsprojekt eingestiegen wären.
- Es braucht didaktisches - methodisches Wissen, um mit heterogenen Klassen arbeiten zu können.
- Eine qualifizierende Aus-, und Weiterbildung ist zwingend für alle Lehrpersonen, welche mit integrierten Kindern arbeiten.
- Die konstruktive Zusammenarbeit ist ein entscheidender Faktor, ob die Integration gelingt oder nicht! Die Integration bezieht sich nicht nur auf die Ebene der Kinder, sondern auch die Erwachsenen müssen das Zusammenarbeiten lernen. Das bedingt Beziehungsarbeit.

Insgesamt bezeichne ich das Projekt als gelungen, weil die Voraussetzungen praktisch alle erfüllt sind, auch wenn es sicher noch Verbesserungsmöglichkeiten beispielsweise im Bereich der Schulentwicklung und der Zusammenarbeit gibt. Ich möchte auf Widersprüche, offene Fragen oder Forderungen aufmerksam machen:

- Ich sehe ein Dilemma zwischen der Idee der Schule für alle und der Freiwilligkeit. Meistens können weder Lehrpersonen noch Kinder auswählen mit wem sie arbeiten.
- Intervision und Supervision gehören zur integrativen Schule, sie sind zu institutionalisieren. Damit werden verbesserte pädagogische Massnahmen gefunden und die Selbstsicherheit der Lehrpersonen würde sich steigern.
- Die Klassenführung muss effizient sein und die Anzahl Lehrpersonen sollte möglichst klein gehalten werden.
- Die Integration ist mit einem zusätzlichen Aufwand verbunden. Es braucht auf jeden Fall die nötigen Zeitgefässe für die Zusammenarbeit und die geleistete Arbeitszeit muss entsprechend entlohnt werden. Deshalb fordere ich Entlastungslektionen für Integrationsprojekte.

Zum Schluss ziehe ich folgendes Fazit: Die schulische Integration muss unbedingt als Mittel wahrgenommen werden, welches einem Kind erlaubt sich zu entfalten und weiter zu entwickeln, nicht als Ziel an sich!

10. 2.2. Abschliessende Reflexion zum Integrationsprojekt

Eine positive Grundhaltung ist sicher eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Integrationsvorhabens, aber es braucht laut Schley (1999, 32) „...*vor allem genügend Ressourcen, Konzepte, Prozessbegleitung, Qualitätsmassstäbe und immer wieder genügend Unterstützung*. Für alle Beteiligten war es wichtig, früh über das Projekt informiert zu werden. Die Unterstützung der Schulleitung und der Schulbehörde war wichtig, denn sie ermunterten uns dieses Projekt zu starten. Ich erinnere mich an einen sehr prägenden Satz: „Man darf alles, man muss nichts.“ Mir hat diese Aussage in der Anfangsphase sehr geholfen, sie hat mich auch entlastet, wenn ich nicht mehr weiter wusste. Es war wichtig, auszuprobieren, was sich bewährt und allenfalls Änderungen vorzunehmen, sobald sich eine Methode als ungeeignet erwies. Ich schätzte es, eine Wegleitung zu haben an der ich mich orientieren konnte und ich war sehr froh, dass ich mich während des Studiums immer wieder mit Fragen zur Integration auseinander gesetzt hatte. Ich habe erlebt, dass ein Integrationsprojekt für alle Beteiligten eine grosse Umstellung ist. Denn ein Integrationsprojekt ist weit mehr als ein struktureller Entscheid. Ich habe im Verlauf dieser Integration festgestellt, dass sich neben der sozialen Integration auch viele andere alltägliche Dinge verändern. Die Integration wirkt sich direkt auf den Unterricht aus. Daher finde ich es wichtig, dass der Unterricht selber weiter entwickelt wird. Ich denke, dass die Zusammenarbeit ein wesentlicher Teil der Veränderung ausmacht und wir hier neue Formen finden müssen. Ich bin überzeugt, dass eine Schule, indem sie sich der Herausforderung der Integration stellt und sich mit Veränderungen und Widersprüchen auseinandersetzt, aktiv Schulentwicklung betreibt. Das Integrationsteam war sehr froh, dass es von verschiedenen Seiten beraten wurde, besonders erwähnen möchte ich hier Fred Weibel, den Schulleiter der Heilpädagogischen Schule Bern, sowie Heike Meyer, von der Fachstelle für Autismus der Nathalie-Stiftung in Gümligen. Gemäss Schley (1999, 32) besteht im Bereich der Integration jedoch weiterhin Professionalisierungs- Qualifizierungs- und Beratungsbedarf. Sein Motto übernehme ich als abschliessende Bilanz: „*Integration ist kein Modell, das nur auf gutem Willen beruht*“ (Schley 1999, 32).

10.3. Ausblick

Da ich ab August 2008 an einem andern Arbeitsort tätig sein werde, verabschiede ich mich aus diesem Integrationsprozess. Ich denke, dass das Integrationsprojekt für die Schule ein wichtiger Schritt zu einer integrativeren Schule ist. Ich habe mich gefragt, ob sich im Anschluss an diese Arbeit ein Integrationskonzept entwerfen liesse. Ich denke, es wäre eine mögliche Fortführung, doch ist mir bewusst geworden, dass jedes Integrationsprojekt einmalig ist. In einem Integrationskonzept sollten sicherlich die grundlegenden Rahmenbedingungen festgelegt werden. Folgende Erkenntnisse nehme ich für meinen weiteren Berufsweg mit: Wichtig ist, dass man nicht ohne Unterstützung arbeitet. Wer kann allenfalls für Hilfe angefragt werden? Es gibt im integrativen Unterricht immer wieder Konflikte und Dilemmasituationen. Gelingt die konstruktive Auseinandersetzung damit, dann wirkt sich das positiv auf den Integrationsverlauf aus. Wenn die Kooperation schwierig ist, dann wird die Integration grundsätzlich in Frage gestellt. Aufgrund der eingeschränkten Anzahl Lektionen, in denen die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge und Regellehrkraft gemeinsam arbeiten, sind die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit nicht unendlich. Es bewährt sich, die Kooperation auf einzelne Unterrichtsfächer oder Bereiche zu beschränken, damit man sich nicht durch zu hohe Erwartungen überfordert.

10.4. Persönliches Schlusswort zum Arbeitsprozess

Mir zur Feier

Das ist die Sehnsucht: Wohnen im Gewoge
und keine Heimat haben in der Zeit.
Und das sind Wünsche: leise Dialoge
der armen Stunden mit der Ewigkeit.

Und das ist Leben. Bis aus einem Gestern
die einsamste von allen Stunden steigt,
die anders lächelnd wie die andern Schwestern,
dem Ewigen entgegen schweigt.

Rainer Maria Rilke

Das Ziel dieser Arbeit war, darzulegen, wie die Integration eines Kindes mit Asperger-Syndrom in die Regelschule geschehen kann. Ein Anliegen meiner Arbeit sollte sein, zu untersuchen, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit ein solches Vorhaben realisiert werden kann. Meine Indikatoren, in Bezug auf die Zielsetzung, waren die Teilfragestellungen, welche ich in den verschiedenen Kapiteln meiner Arbeit zu beantworten versuchte. Aus meiner Sicht habe ich die Zielsetzung erreicht. Ich habe herausgefunden, welche Voraussetzungen vorhanden sein müssen, damit ein Kind mit Asperger-Syndrom erfolgreich in die Regelklasse integriert werden kann. Jetzt bin ich am Ende meiner Arbeit angelangt. Es war interessant, sich einmal in ein Thema zu vertiefen. Teilweise fühlte ich mich etwas überfordert, um aus der Fülle der Literatur etwas Passendes auszuwählen. Aus diesem Grund ist der Umfang der Arbeit etwas ausführlich geworden. Ich habe die Abbildungen in den Text integriert, weil ich es als Leserin mühsam finde, wenn ich jeweils im Anhang nachschauen muss. Nun bin ich einerseits etwas wehmütig, dass eine intensive Arbeitsphase zu Ende geht und ich endgültig Abschied von dieser Schule nehmen muss, andererseits freue ich mich auch auf die Zukunft und die neuen Erfahrungen.

11. Literaturverzeichnis

Attwood, T. (2005): Das Asperger-Syndrom. Stuttgart.

Begemann, E. (2002): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der Inklusion. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Basel, 6. Auflage, 126 -139

Bless, G. (2007): Zur Wirksamkeit der Integration, Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern, 3. Auflage

Boban, I./Hinz, A. (2003): Der Index für Inklusion- eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, G.(Hrsg.): Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bern, 39 - 47

Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens- Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance- Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster; 103, 129- 147, 280-283

Eckhart M. (2007): Theoriebildung der integrativen Didaktik. Skript zum Modul 041: Unterricht bei beeinträchtigten Lernprozessen, Unterlagen IHP, Herbstsemester 2007, 15

Eberwein, H./Knauer, S. (2002): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Basel, 6. Auflage; 27, 314, 422-432

Feuser, G.(Hrsg.) (2003): Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bern.

Feuser, G. (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Basel, 6. Auflage, 280 – 294

Feuser, G. (2002): Universität Bremen: Thesen zu Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). Auszug aus dem Internet: www.feuser.uni-bremen.de/texte/thesen1.pdf; erstellt: 25. 01. 2002, Download: 15.02. 2008

Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hoch begabt. Bad Heilbrunn.

Häusler, A. (2005): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Dortmund.

ICD-10 (2007): Auszug aus dem Internet: www.icd10.ch; 07.07.2008

Irmann, E./Lauper, H. (Hrsg.)(1999): Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule-Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute. Bern.

Joergensen, O. S. (2002): Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität: Diagnostik und Heilungschancen. Basel.

Köllner, K. (2004): Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom-Modelle, Erfahrungen und Voraussetzungen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen. Leipzig, Auszug aus dem Internet:
212.74.184.44:8083/BM_DIRECTORY/A/BM000001342/KOL1.PDF;
Download: 19. 01.2008

Kummer Wyss, A. (2007): Auf dem Weg zur integrativen Schule. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. (Nr. 7), 27-34. Auszug aus dem Internet:
<http://campus.phbern.ch/weiterbildung/schulische-netzwerke/fit-fuer-die-integration/inhalte-und-materialien-zu-fit-fuer-nr-1/>; Download: 21.04. 08

Netzwerk Integrative Schulungsformen (2007), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ Luzern), Institut für Schule und Heterogenität (ISH):
Rahmenbedingungen für eine Schule für alle. Auszug aus dem Internet:
<http://www.isf.luzern.phz.ch>; erstellt Oktober 2007, Download: 6.12.2007

Pitsch, H. (2003): Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Oberhausen.

Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen, 2. Auflage; 29 –33, 158 –196

Prengel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung- Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K./Schwerdt, U.: Heterogenität als Chance- Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster; 19-22, 26-31

Ratzki, A. (2007): Chancen der Vielfalt. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Basel, 66- 77

Remschmidt, H./ Kamp-Becker, I. (2006): Asperger-Syndrom-Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Heidelberg.

Schley W. (1999): Integrationsfähigkeiten-Was ist darunter zu verstehen? In: Irmann, E./Lauper, H. (Hrsg.): Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule-Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute. Bern.

Wember, F. (2001): Adaptiver Unterricht. Sonderpädagogik 31, 161- 181

Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Basel, 21 – 31

Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Basel, 32 – 41

12. Weiterführende Literatur

Aarts, M. (2002): Marte Meo Programme for Autism. Haderwijk.

Amsler, A. (2007): Die Integration von Kindern mit Autismus ohne intellektuelles Defizit. Autismus-Infos, (Nr.11), Auszug aus dem Internet: www.autismusschweiz.ch/files/integration_schule_d.pdf; Download 22.07. 2008,

Arons, M./Gittens, T. (2002): Autismus kompensieren. Basel.

Conversano, D. (2008): Supervision: So ehrlich wie ein Spiegel. Bildung Schweiz (Nr.5), 8 -10

Dimenäs, J./ Andresen, R./Cruickshank, M./Ojala, J./Ratzki, A. (Hrsg.)(2006): Our Children-How can they succeed in school? An European Project about mixed ability and individualised learning. Jyväskylä.

Düring, K. (2003): Gemeinsamer Unterricht braucht Schulentwicklung. In: Feuser, G.(Hrsg.): Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bern, 57-64

Eckhart , M. (2002): Unterricht in heterogenen Schulklassen. Theoretische Überlegungen und explorative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Schulleistungsschwächen. Zeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete 71/2002/2

Erzmann, T. (2003): Perspektiven- oder Paradigmawechsel durch Integration? In: Feuser, G.(Hrsg.): Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bern, 29 - 37

Feuser, G. /Meyer, H.(1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms
Feuser, G. (2002) Universität Bremen: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. Auszug aus dem Internet: www.feuser.uni-bremen.de/texte/QM%20Integration.pdf; erstellt: 21. 04. 2002, Download 23. 03. 2008

Fragnière, J-P. (2002): Wie schreibt man eine Diplomarbeit? Bern, 6. Auflage.

Geiling, U./ Hinz, A. (Hrsg.)(2005): Integrationspädagogik im Diskurs: Auf einem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn.

Gottet, M.-L.(2007): Schulische Integration einer Schülerin mit einem Asperger-Syndrom. Autismus-Infos (Nr. 11), Auszug aus dem Internet: www.autismusschweiz.ch/files/integration_schule_d.pdf; Download: 22.07.2008

Gray, C. (1994): Comic Strip Conversation. Arlington, Texas.

Gray, C. (2002): The social story book. London.

Haddon, M. (2003): Supergute Tage oder die sonderbare Welt des Christopher Boone. München.

Hanke, P. (2005): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern- förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrberuf. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 115 –128

Kappus, N./ Schröder, A.-K. (2008): Unterricht über das Asperger-Syndrom. Zeitschrift für Heilpädagogik, (Nr. 5), 190 - 195

Klafki, W./Stöcker, H.(1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, (Nr. 22), 497-523

Kreie, G.(2002): Integrative Kooperation. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Basel, 6. Auflage, 404-411

Kundert Mayer, F. (2008): Supervision verpasst! Zwang oder Chance? Bildung Schweiz, (Nr. 5), 6-7

Liesen, C./Hoyningen-Süess, U./ Bernath, K. (Hrsg.) (2007): Inclusive Education: Modell für die Schweiz: Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch. Bern.

Mahnke, U.(2003): Erwerb innovativer Kompetenzen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf innerhalb institutioneller Prozesse. In: Feuser, G.(Hrsg.): Integration heute-Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bern, 167-174

Obdolenski, A.(2003): Integrationspädagogische Tätigkeiten in Schulen- Perspektiven und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Feuser, G.(Hrsg.): Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Bern, 183-191

Schwerdt, U. (2005): Impulse der Integrationspädagogik für die Heterogenitätsdebatte. In: Bräu, K./Schwerdt, U.: Heterogenität als Chance- Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 95-109

Segura, M. (2007): über Vor –und Nachteile der Sonderschule. Autismus-Infos (Nr. 11), Auszug aus dem Internet:
www.autismusschweiz.ch/files/integration_schule_d.pdf; Download: 22.07. 2008,

Wember, F. (2008): Integration und Qualifikation. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 1/2008, 57-59

13. Abbildungsverzeichnis

Bild Titelseite:

Heterogenität mach Schule (Gebard, Bildung Schweiz 2008 Nr. 1, 13)

Abbildung 1:

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule für Vielfalt entwickeln (Boban, I. & Hinz, A. 2003).

Abbildung 2:

Praxis der Integration und Inklusion (Hinz 2002, in Feuser 2003, 43), Seite 18

Abbildung 3:

3 Kerndimensionen von Autismus-Spektrum-Störungen (Remschmidt 2006, zit. nach Hollander et al 1998, 23), Seite 20

Abbildung 4:

Theoretische Konzepte und Hirnfunktionen bei autistischen Störungen (Remschmidt 2006, 52), Seite 23

Abbildung 5:

Nicht hinreichend integriertes Gehirn (Remschmidt 2006, 53), Seite 23

Abbildung 6:

Modellvorstellung zur Aetiopathogenese des Asperger-Syndroms (Remschmidt 2006, 54), Seite 24

Abbildung 7:

Der Prozess der Beleitung (Irmann/Lauper 1999, 31), Seite 31

Abbildung 8:

Grenzen der Integrierbarkeit: psychosozialen Modalitäten (Irmann/Lauper 1999, 36), Seite 43

Abbildung 9:

Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter (Pitsch 2003), Seite 50

Abbildung 10:

Adaptives Unterrichtsmodell mit Förderunterricht für schwache Lerner und differentiellen Unterrichtsoptionen für alle. (Wember 2001, 172), Seite 52

14. Gedichtverzeichnis

Gedicht 1:

Auszug aus Stufen von Hesse: http://www.kunstsam.de/skulptur_stufen.html#Stufen,

Download: 24. 4. 08

Gedicht 2:

Spaziergang: Rilke, R. M.: Herbst. Frankfurt am Main 2007, 30

Gedicht 3:

Hesse, H. In: Köllner K.: Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom-Modelle, Erfahrungen und Voraussetzungen. 2004, 5

Gedicht 4:

Rilke, R. M.: Herbst. Frankfurt am Main 2007, 63

Gedicht 5:

Condillac, E.B. In: Fragnière, J.-P.: Wie schreibt man eine Diplomarbeit? Bern 2003, 13

Gedicht 6:

Bachelard, G. In: Fragnière, J.-P.: Wie schreibt man eine Diplomarbeit? Bern 2003, 33

Gedicht 7:

Brecht, B.: <http://www.literaturwelt.com/werke/brecht/wennherrk.html>, Download: 24.4.08

Gedicht 8:

Der Leser: Rilke, R. M.: Herbst. Frankfurt am Main 2007, 56

Gedicht 9:

Was es ist: Fried, E: <http://www.erichfried.de/Was%20es%20ist.htm>, 20. 07.08

Gedicht 10:

Mir zur Feier: Rilke, R. M.: Herbst. Frankfurt am Main 2007, 51

15. Anhang

Anhangverzeichnis

1) Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik in der Schweiz

2) Rahmenbedingungen für eine Schule für alle

3) Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse

4) Wegleitung 2008 Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung oder Autismus im Kindergarten und in der Regelschule des Kantons Bern

5) Qualitätskriterien für integrative Schulen

6) Tabelle drei Instrumente zu den Rahmenbedingungen im Vergleich