



# **Bachelorarbeit**

**Zur Erlangung des akademischen Grades**

**Bachelor of Social Arts**

**Kinder und Jugendliche mit Asperger-Autismus:**

**Chancen und Herausforderungen für den Unterricht an Regelschulen**

**Eingereicht von:** Ina Rayher

Gohliser Str. 11

04105 Leipzig

**Matrikelnummer:** 21692

**Vorgelegt am:** 03.08.2016

**Erstbetreuer:** Herr Prof. Dr. phil. Benecken

**Zweitbetreuerin:** Frau Prof. Dr. phil. habil. Barsch

## **Abstract**

The present theoretical work deals with the opportunities and challenges of inclusive education of children and adolescents with Asperger-autism at mainstream schools in Germany. Every child with Asperger-autism has the legal right to graduate at a mainstream school. Still, many students are going to special needs schools. Because their special needs cannot always be met, the time in school and classes may be very onerous for the child, the teachers and the parents and are a frequent cause why children want or need to change school or even have a dropout. The aim of this work is to discuss possibilities of support actions on the basis of the special perception of children and adolescents with Asperger-autism in order to create the best possible developmental and teaching space. The Focus of the present paper is to determine the following neuropsychology theories: “Theory of Mind”, “Weak Central Coherence” and “Executive Function”. In reference to these theories, personnel competences of educational professionals, necessary actions for the configuration of lessons and classroom based supportive activities are derived. Furthermore this work concerns the legal basis, selected existing difficulties and the role of social work in regards to an inclusive education of this target group. By means of current literature and a conversation with the head of the autism ambulance in Leipzig, this work attempts to answer these topics. At the end of this paper all results will be collected and summarised.

Keywords: Asperger-Syndrome, inclusion, Theory of Mind, Weak Central Coherence, Executive Functions, perception

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende theoretische Arbeit beschäftigt sich mit den Chancen und Herausforderungen einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus an Regelschulen in Deutschland. Obwohl jedes Kind mit Asperger-Autismus das gesetzlich garantierte Recht hat, einen Abschluss an einer Regelschule zu absolvieren, besuchen viele Schüler mit Asperger-Autismus eine Förderschule. Die Schul- und Unterrichtszeiten werden von Seiten der Kinder, der Lehrkräfte und Eltern meist als sehr belastend wahrgenommen. Die Kinder und Jugendliche mit Asperger-Autismus brechen daher häufig die Schule ab oder wechseln diese. Ziel dieser Arbeit ist es, Unterstützungsmöglichkeiten auf Grundlage der besonderen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus zu erörtern, um einen bestmöglichen Entwicklungs- und Lehrraum gestalten zu können. Der Fokus liegt auf der Ermittlung der Wahrnehmung von Menschen mit Asperger-Autismus in Bezugnahme folgender neuropsychologischer Theorien: der „Theory of Mind“, der „schwachen zentralen Kohärenz“ und der „exekutiven Funktion“. Anhand dieser Theorien werden neben personellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte Handlungsmaßnahmen für die Unterrichtsgestaltung sowie weitere unterrichtsspezifische Unterstützungsmöglichkeiten abgeleitet. Weiterhin werden rechtliche Grundlagen, ausgewählte bestehende Problematiken und die Rolle der Sozialen Arbeit im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht mit dieser Zielgruppe behandelt. Mithilfe aktueller Literatur und unter Einbeziehung eines persönlich geführten Gesprächs mit der Leiterin der Autismusambulanz Leipzig wird versucht, auf diese Thematiken einzugehen. Abschließend werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst.

Schlagwörter: Asperger-Syndrom, Inklusion, Theory of Mind, schwache zentrale Kohärenz, exekutive Funktion, Wahrnehmung

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Der Asperger-Autismus</b>	<b>5</b>
2.1	Historischer Abriss	5
2.2	Phänomenologie	6
2.3	Diagnostische Kriterien nach ICD-10 & DSM-V	10
2.4	Prävalenz	12
<b>3</b>	<b>Neuropsychologische Erklärungsansätze</b>	<b>13</b>
3.1	Die Theorie der exekutiven Funktion	13
3.2	Die Theorie der schwachen zentralen Kohärenz	14
3.3	Die Theory of Mind	16
<b>4</b>	<b>Möglichkeiten der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus zur Inklusion in den Unterricht an Regelschulen</b>	<b>19</b>
4.1	Ausgewählte rechtliche Grundlagen zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus in Deutschland	19
4.2	Konsequenzen der besonderen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus für die Unterrichtsgestaltung	21
4.2.1	Eine Frage der Grundhaltung des pädagogischen Fachpersonals	21
4.2.2	Konsequenzen der besonderen Wahrnehmung von Schülern mit Asperger-Autismus für die Unterrichtsgestaltung	24
4.2.3	Weitere Unterstützungs- und Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht	28
4.2.4	Mögliche Problematiken in der Umsetzung	30
4.2.5	Die Rolle der Sozialen Arbeit in der Inklusion im Unterricht	31
<b>5</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	<b>34</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>37</b>
	<b>Anhang</b>	<b>42</b>
	<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	<b>43</b>

# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit macht auf den aktuellen Diskurs der Behindertenrechtskonvention bezüglich einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus aufmerksam. Zentrales Anliegen dabei ist es, Möglichkeiten der Förderung und den dazugehörigen Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern mit Asperger-Autismus zur Inklusion in den Unterricht an Regelschulen<sup>1</sup> aufzuzeigen. In Bezug auf den Ansatz einer funktionalen Betrachtungsweise von Verhaltensweisen orientiert sich diese Arbeit an der aktuellen Literatur von Theunissen, der für einen Stärkenblick sowie für einen Diversitätsansatz plädiert.

Im Folgenden wird auf eine geschlechtsspezifische Unterscheidung von Personen verzichtet. Die Arbeit nimmt deutlich von der gängigen pathologisierenden Konnotation des Asperger-Syndroms Abstand. Stattdessen werden Begriffe wie Asperger-Autismus oder Asperger verwendet. In der vorliegenden Arbeit soll Asperger-Autismus nicht mit einer Defizit-orientierten bzw. pathologischen Perspektive im Fokus stehen, sondern als eine „Variante neurologischer Vielfalt (Neurodiversity)“ (Theunissen/Paetz 2011:7; Theunissen 2014: 16) betrachtet werden. In Abschnitten, in denen der Begriff Autist verwendet wird, gelten Menschen mit Asperger-Autismus als mit inbegriffen.

Der Asperger-Autismus ist eine Form des Autismusspektrums und wird im ICD-10 Katalog unter den „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (Goye 2009) klassifiziert. Diese Form von Autismus, welche keine Intelligenzminderung aufzeigt, ist vor allem gekennzeichnet durch Besonderheiten in den Bereichen der sozialen Interaktion und Kommunikation. Menschen mit Asperger weisen einen normabweichenden Aufbau des Zentralnervensystems auf, welches Veränderungen in der Wahrnehmungsverarbeitung zur Folge hat und somit das idiosynkratische Erscheinungsbild von Asperger charakteristisch prägt. Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird von der aktuellen Diagnose „Autismus-Spektrum“ (Theunissen 2014: 30) Abstand genommen und der Fokus auf dem Asperger-Autismus gerichtet. Da Menschen mit Asperger-Autismus normal bis verstärkt ausgeprägte Intelligenz besitzen, besuchen sie zumeist Regelschulen (vgl. Theunissen 2014: 180). Die folgende Arbeit konzentriert sich auf Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis achtzehn Jahren mit Asperger-Autismus, welche eine allgemeinbildende Schule besuchen.

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff der Regelschule werden in dieser Arbeit alle allgemeinbildenden Schulformen bezeichnet, an denen ein staatlich anerkannter Abschluss absolviert werden kann, somit sind Förder- und Sonderschulen ausgeschlossen.

Der „frühkindliche Autismus“ (Beyer 2015b: 152) wird daher im Rahmen der Arbeit nicht näher expliziert.

Die „Neurodiversity“ (Theunissen 2014: 16) und die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Asperger führen häufig dazu, dass Schul- und Unterrichtszeiten von Seiten der Kinder, der Lehrkräfte und der Eltern als sehr belastend wahrgenommen werden. Lehrkräfte sind mit einem Kind mit Asperger in der Klasse mit schwierigen Situationen konfrontiert, mit denen sie bisher noch keine Erfahrungen hatten. Die alltägliche Schulpraxis ist geprägt von Lehrkräften, die Schülern mit Asperger mit gleichen Erwartungshaltungen und Unterrichtsmethoden begegnen wie ihren anderen Schülern und versuchen, sie an ein bestehendes standardisiertes Lernmodell anzupassen. Oft folgen Krisensituationen, häufige Schulwechsel und nicht selten führt dies zu einem Schulabbruch für den Schüler mit Asperger. Seit der von Deutschland im Jahre 2009 ratifizierten Behindertenrechtskonvention (BRK) der Vereinten Nationen besitzt jedes Kind mit Asperger das Recht, eine Regelschule besuchen zu können. Allerdings werden nur etwa 58% aller Schüler mit dem Asperger-Syndrom in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (vgl. Theunissen 2014: 180). Die BRK bildet die gesetzliche Grundlage mit deren Hilfe Unterrichtsrahmenbedingungen so gestalten werden sollten, dass eine inklusive Beschulung für Schüler mit Asperger erfolgreich möglich ist. Fest steht, dass die geistige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch die gegebene Lernkultur sowie das jeweilige Lernumfeld beeinflusst wird und dass die kognitive Weiterentwicklung an Förderschulen schnell an ihre Grenzen stößt (vgl. Zimpel 2013: 8; vgl. Theunissen 2014: 181). Vielen Menschen mit Asperger-Autismus war es in der Vergangenheit nicht möglich, einen Abschluss zu absolvieren, der ihren intellektuellen Fähigkeiten entsprach (vgl. Preißmann 2012: 28). Hinzu kommt die Bedeutung der Entwicklung von Sozialkompetenzen bei Kindern mit Asperger, damit diese so viel Selbständigkeit wie möglich in ihrem späteren Lebensalltag besitzen und die Chance erhalten, einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erwerben (vgl. Schmidt 2012: 81). Die Fähigkeit, sich seit dem Kindesalter in die Gefühle, die Wahrnehmung und die Perspektive anderer Menschen hineinversetzen bzw. gut im Team arbeiten zu können, ist im gesellschaftlichen Leben und Beruf wichtig und unterstreicht die Relevanz einer schulischen Ausbildung an einer Regelschule. Neben der Beachtung der BRK spielt die konstant steigende Diagnoseanzahl von Schülern mit Autismus eine tragende Rolle dafür, sich intensiv mit dem Diskurs einer inklusiven Bildung näher zu befassen. Ob diese darauf zurückzuführen sind, dass das Thema an Aufmerksam-

keit gewonnen hat und die Gesellschaft dadurch mehr für die phänomenologischen Kriterien sensibilisiert wurde, oder ob ein tatsächlicher Anstieg an Menschen mit dem Asperger-Autismus zu verzeichnen ist, bleibt in diesem Fall ungeklärt. Generell verdeutlicht der Diskurs, dass sich pädagogische Lehrkräfte mit der Frage auseinandersetzen sollten, wie die Schulzeit bzw. der Unterricht gestaltet werden kann, sodass Leidensdruck des Kindes mit Asperger im Unterricht verhindert werden kann.

Bevor diese Frage konkreter erörtert werden kann, werden im ersten Kapitel der Arbeit grundlegende Informationen über das Phänomen „Asperger-Autismus“ vermittelt. Nach einem kurzen historischen Abriss liegt der Fokus des zweiten Kapitels auf dem Erscheinungsbild von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus. Dabei werden die aktuellen diagnostischen Kriterien nach ICD-10 & DSM-V sowie die Prävalenz und die Geschlechterverteilung bei Asperger erläutert. Damit das Verhalten funktional von Seiten der pädagogischen Fachkräfte sowie weiterer beteiligter Fachkräfte betrachtet werden kann, ist eine konkretere Auseinandersetzung mit der Wahrnehmungsverarbeitung von Menschen mit Asperger unverzichtbar. Mithilfe dreier aktueller neuropsychologischer Erklärungsansätze wird im dritten Kapitel mit der besonderen Wahrnehmungsverarbeitung von Menschen mit Asperger thematisiert. Das vierte Kapitel setzt sich mit verschiedenen Möglichkeiten der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger auseinander sowie mit der Frage, inwiefern sie in den Unterricht an Regelschulen inkludiert werden können. Bevor die Unterrichtsgestaltung im Zusammenhang mit der besonderen Wahrnehmung und den Erkenntnissen der vorher beschriebenen neuropsychologischen Theorien betrachtet werden kann, werden zunächst ausgewählte rechtliche Grundlagen erörtert: Welche rechtlichen Grundlagen bestehen bezüglich der inklusiven Bildung für Kinder und Jugendliche mit Asperger? Eine weitere maßgebliche Komponente ist die Grundhaltung des pädagogischen Fachpersonals in der Arbeit mit Schülern mit Asperger-Autismus, die im Folgenden ausführlich behandelt wird. Diesbezüglich stellt sich auch die Frage, welche Grundeinstellung Lehrer vertreten sollten, damit der Etablierungsprozess eines gemeinsamen Lernens an einer Regelschule möglich wird. Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit stellt die Formulierung von Umsetzungskonsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und weitere Unterstützungsmöglichkeiten basierend auf den Erklärungsansätzen der neuropsychologischen Theorien dar. Welche für die Unterrichtsgestaltung relevanten Faktoren sollten beachtet und verändert werden, damit ein bestmöglicher Entwicklungs- und Lehrraum, aufbauend auf der besonderen Wahrnehmung des Kindes, gestaltet werden

kann? Am Ende des vierten Kapitels wird Position bezogen zu einigen bestehenden Problematiken in der praktischen Umsetzung, die eine Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Asperger im Unterricht verhindern. Weiterhin wird die folgende Arbeit ausgewählte Tätigkeitsbereiche der sozialarbeiterischen Praxis im Zusammenhang mit Schülern mit Asperger-Autismus dargestellt. Welche Rolle spielt die Soziale Arbeit in diesem Arbeitsfeld und inwiefern kann diese positiv auf die Inklusion des Kindes im Unterricht einwirken?

Mithilfe aktueller Literatur und unter Einbeziehung persönlich geführter Gespräche mit zwei von Asperger betroffenen Erwachsenen sowie der Leiterin der Autismusambulanz Leipzig sollen diese Fragen thematisiert werden. Die Gespräche mit den Betroffenen wurden aufgenommen, protokolliert und sind auf Anfrage erhältlich. Die Literaturrecherche erfolgte unter Benutzung von Keywords in verschiedenen Datenbanken wie z.B. OPAC oder Hogrefe eContent an den Bibliotheken der Universität in Leipzig und Halle und der Hochschule Merseburg.



## **2 Der Asperger-Autismus**

Im ersten Teil der Arbeit soll das Phänomen ‚Asperger-Autismus‘ näher beschrieben werden. Zu Beginn wird ein kurzer historischer Abriss des Begriffs Autismus gegeben. Danach wird das Phänomen ‚Asperger-Autismus‘ ausführlicher beschrieben. Weiterhin erfolgt eine Einordnung in das ICD-10, DSM IV und V sowie eine Darstellung der Prävalenz und dem Geschlechterverhältnis.

### **2.1 Historischer Abriss**

Der Begriff Autismus hat seinen Ursprung im Griechischen und wird von dem Wort αὐτός= „selbst“ und ismos= „Zustand, Orientierung“ abgeleitet (vgl. URL1: Medizinlexikon „Autismus“). Zuerst verwendet wurde der Begriff im Jahre 1908 von dem Psychiater Eugen Bleuer. Er benutzte diesen Terminus, um schizophrene Patienten zu beschreiben. Mittels dieses Begriffs beschrieb Bleuer Symptome des starken in sich gekehrten Seins und der krankhaften Selbstbezogenheit seiner Patienten (Mandal 2014). Als eigenständige Krankheit wurde Autismus vor etwa 50 Jahren anerkannt, besondere Bedeutung kommen dabei dem Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner und dem Pädiater Hans Asperger zu. Auf der Grundlage des Begriffs von Bleuer beschrieben sie das Syndrom unabhängig voneinander zur gleichen Zeit, indem beide Kinder mit autistischen Störungsbildern beobachteten. Kanner beschreibt 1943 ausgehend von seinen Beobachtungen das Symptom des „frühkindlichen Autismus“ (Beyer 2015b: 152) und klassifizierte dieses als eine Untergruppe innerhalb der Kindheitsschizophrenie (May 2001). Deutlich stärker prägend für den Asperger-Autismus waren die Aufzeichnungen und Veröffentlichungen von Hans Asperger. Er bezeichnete das Erscheinungsbild als Autismus erstmals im Rahmen eines Vortrags 1938 an der Universität Wien (Asperger 1938). Der Fokus von Aspergers Studien richtete sich auf die Bereiche der Kommunikation und des Kontaktverhaltens (Bölte 2009: 23). In seiner Untersuchung fand er heraus, dass sich das Verhalten der Jungen mehr nach den eigenen als nach den Bedürfnissen anderer richtete und ihre Sprache stark gekennzeichnet war vom Gebrauch von Neologismen sowie Monologen (ebd.). Weiterhin stellte er fest, dass die Fähigkeit fehlen würde, eine echte Konversation zu führen. Asperger beobachtete „eine Verarmung der Mimik und Gestik, einen merkwürdigen Blickkontakt und eine monotone, unmodulierte, kaum intonierte Sprechweise“ (ebd.). Im Jahre 1979 entdeckte Asperger die Studien von Kanner und verglich dessen Ergebnisse mit seinen eigenen Beobachtungen (Goye 2013). Das Erscheinungsbild Asperger erhielt für einen längeren

Zeitraum wenig Resonanz von der Öffentlichkeit. Erst mit der Weiterbearbeitung und Vervollständigung der Arbeit Aspergers im Jahre 1981 von der Psychiaterin Lorna Wing, welche selbst Studien an Kindern mit autistischen Verhaltensweisen durchführte, begann eine intensivere forschungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Asperger-Autismus (vgl. Goye 2013). Durch Wing etablierte sich der Begriff Asperger-Syndrom, der ursprünglich auf Hans Asperger zurückgeht.

## **2.2 Phänomenologie**

Bei Menschen mit Asperger-Autismus entwickeln sich aufgrund bestehender quantitativer und qualitativer Besonderheiten in ihrer Wahrnehmung einige charakteristische Merkmale, die im Folgenden näher beschrieben werden (vgl. Schuster 2013: 22). Insgesamt ist es wichtig zu betonen, dass Kinder mit Asperger-Autismus über eine 'normale' und oft sogar überdurchschnittliche Intelligenz verfügen (Remschmidt/ Kamp-Becker 2009: 36b).

Kinder und Jugendliche mit Asperger-Autismus besitzen große Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und im Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen. In ihrem Verhalten wirken sie allein zufriedener als in Gesellschaft und sind in ihrer Welt versunken, an der sie nur wenige Menschen teilhaben lassen (vgl. Schuster 2013: 41). Besonders im Kleinkindalter ist das Interesse für Objekte viel stärker ausgeprägt als der Wunsch nach Interaktion mit anderen Kindern. Preißmann (2005: 18) erzählt diesbezüglich aus ihrer Kindheit: „Ich wusste nicht, wie ich mit den Kindern umgehen und was ich mit ihnen machen sollte. Bei manchen von ihnen wusste ich überhaupt nicht, dass ich sie schon einmal gesehen hatte [...]“. Bereits im Kleinkindalter fehlt das klassische Wechselspiel, bei dem sich Bezugsperson und Kind gegenseitigen imitieren (ebd.). Darüber hinaus meiden die Kinder Körper- und Augenkontakt (ebd.).

Tony Attwood (2012: 72) beschreibt eine verzögerte Informationsverarbeitung bei Menschen mit Asperger-Autismus, welche dazu führt, dass „soziale Hinweise“ (ebd.) und nonverbale Kommunikation nur teilweise oder gar nicht wahrgenommen werden. Er führt weiterhin aus, dass sie während eines Gespräches mit nur einer anderen Person noch gut in der Lage sind, alle wichtigen sozialen Informationen kognitiv aufzunehmen. Doch in größeren Gruppen, bedarf es für eine autistische Person viel Zeit, um alle sozialen Informationen zu erfassen. Dies kann dazu führen, dass sie Fehler im Sozialverhalten begeht oder sich aus dem Gespräch zurückzieht. Dies hat zur Folge, dass es für einen autistischen Menschen nicht leicht ist, ein Gespräch zu beginnen bzw. aufrecht zu halten,

was vom Gegenüber oft als Desinteresse oder Ablehnung gedeutet werden kann (Preißmann 2012: 11; Theunissen/Paetz 2011: 13). Unbeholfenheit zeigt sich deutlich in informellen Situationen, die von keinem konkreten Rahmen mit bestehenden sozialen Gesetzen geprägt sind (Vogeley 2012: 64). Hinzu kommt der Faktor, dass es Menschen mit Asperger-Autismus Probleme bereitet, den in der Gesellschaft oft genutzten Small Talk zu führen. Über ein Thema wie das Wetter zu sprechen, wird als Zeit- und Energieverschwendung angesehen, da das Gesagte von Autisten als für beide Gesprächspartner sehr offensichtliche Fakten bewertet wird (ebd.: 65).

„Sosehr ich mich abmühte [...], nie konnte ich das subtile Minenspiel meines Gegenübers entschlüsseln, die emotionalen Anhaltspunkte, die mir etwas über den momentanen Eindruck verraten hätten, den ich bei ihr hinterließ. Jeder andere konnte solche Hinweise deuten. Doch mir war, als starte ich auf eine Wand voller Hieroglyphen.“ (Newport/ Newport 2005: 12)

Newport und Newport (2005: 12) verdeutlichen, wie stark die Einschränkung der nonverbalen Kommunikationsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus ist. Um sich bewusst zu machen, wie essenziell die nonverbale Kommunikation zur Erfassung aller Informationen für die alltägliche soziale Interaktion ist, wäre festzuhalten, dass der inhaltliche Teil der Kommunikation mit sieben Prozent nur einen sehr geringfügigen Bestandteil der Gesamtkommunikation ausmacht. Der restliche Informationsgehalt wird mit 38% über die Intonation und mit 55% über die genutzte Mimik vermittelt (Wallbott 1990: 84). Die Schwierigkeit, nonverbales Verhalten wie Mimik, Gestik und Blickkontakt des Gegenübers intuitiv zu erfassen, führt dazu, dass sich Kinder und Jugendliche mit Asperger kaum nonverbal ausdrücken (vgl. Preißmann 2012: 12; Vogeley 2012: 72). Asperger-Autisten haben häufig eine monotone Sprachmelodie und einen überspannten oder pedantischen Sprachstil (Theunissen, Paetz 2011: 13). Ferner verfügen sie über einen vergleichsweise „frühe[n] Sprechbeginn“ (Möller/Laux/Kamphammer 2010: 1154) und sammeln sich schnell einen großen Wortschatz an (Schuster 2013: 38). Äußerst charakteristisch ist eine für ihr Alter ungewöhnlich akkurate Grammatik (ebd.). Weitere Faktoren wie der oft gemiedene und selten länger gehaltene Blickkontakt sowie das Unvermögen, Gesichter zu erkennen, können als Missverständnisse sowie Desinteresse, Arroganz oder Unhöflichkeit von neurotypischen Menschen (NT) interpretiert werden (Vogeley 2012: 73f). Eine große Wandlung erfahren viele Asperger-Autisten während ihrer Pubertät. Erst ab diesem Lebensalter wird vielen von ihnen bewusst, dass ihre Mitmenschen auch Individuen mit Gefühlen, Wünschen und Gedanken sind. Lasse von

Dingens (2012: 160), ist selbst Asperger und schildert diesen Prozess in seiner Veröffentlichung:

„Bis zu meiner Pubertät war mir nicht klar, dass andere Menschen eine eigene Geschichte, ein eigenes Leben und eine eigene Identität besitzen. Für mich waren andere Menschen lediglich Statisten meines Lebens, die einfach nur dafür da waren, mein Leben in irgendeiner Form zu füllen, sie gehörten einfach dazu. Ich erkannte nicht, dass hinter jedem Menschen ein eigenes Individuum steckt, das gesellschaftlich den gleichen Wert besitzt wie ich und das ebenso Gefühle hat, auf die man Rücksicht nehmen sollte.“

Im Kindesalter bestehen Schwierigkeiten, Freundschaft als ein Beziehungsverhältnis zu sehen und ungeschriebene soziale Regeln einer Freundschaft zu kennen und einzuhalten (Attwood 2012: 78). Faktoren wie eine meist spezielle Art und Weise zu spielen oder das Monologisieren ausgeprägter Interessen in einem Themengebiet erschweren den Kontakt- und Beziehungsaufbau zu anderen Kindern. Viele Kinder mit Asperger-Autismus entwickeln daraufhin Anpassungs- und Kompensationsstrategien wie die „Flucht in die Fantasie“, „Leugnung“, „Überheblichkeit“ oder „Nachahmung“ (ebd.). Die Strategie der „Nachahmung“ (ebd.) kann von dem Kind so gut beherrscht werden, dass die künstliche Fassade nur bei sehr genauen Beobachtungen erkenntlich wird. Diese künstliche Maske<sup>2</sup> hat nichts mit Authentizität gemein (vgl. ebd.).

Ein Großteil der Menschen mit Asperger-Autismus besitzen ein „eingeschränkte[s], stereotype[s] Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ (Beyer 2015a: 33). Sie fühlen sich wohler, wenn eine starke Beständigkeit in ihrer Umwelt existiert. Dazu entwickeln sie meist viele Regeln und Routinen in ihrem Alltag, an die sie sich strikt halten. Der Aspekt des Festhaltens an Routinen und Ritualen hat seine Ursache oftmals in nicht sichtbaren potentiellen Ängsten des Betroffenen (Theunissen 2014: 20). Dies bedeutet, dass schon kleinste Veränderungen der Routine zu Irritationen, Stress oder Konzentrationsstörungen führen können (Vogeley 2012: 76). Einige Asperger-Autisten besitzen motorische, stereotype Manierismen wie z.B. Händeflattern oder bizarre Fingerbewegungen. Zudem eignen sich viele Kinder mit Asperger einen ungewöhnlichen Umgang mit Gebrauchsgegenständen an oder beschäftigen sich für einen langen Zeitraum mit einzelnen Teilen von Gegenständen. Die eben benannten Auffälligkeiten sind typisch für jüngere Kinder mit Asperger-Autismus und gehen mit der Zeit verloren, obwohl es auch einige erwachsene

---

<sup>2</sup> Hierzu beschreibt Liane Willey (1999: 23): „Es war geradezu unheimlich, wie sehr es mir gelang, einen Akzent, persönlichen Tonfall, einen Gesichtsausdruck, eine Handbewegung, die Gangart und winzigste Gesten nachzuahmen. Es war, als würde ich tatsächlich zu der Person werden, die ich nachahmte.“

Betroffene gibt, bei denen diese Auffälligkeiten beobachtet werden (Attwood 2012: 222; South/Ozonoff/McMahon 2005).

Experten gehen davon aus, dass 90% der autistischen Personen ein Spezialinteresse<sup>3</sup> entwickeln, das sich schon im Alter von zwei bis drei Jahren manifestieren kann und welches mit gleichbleibender Begeisterung über Jahre intensiv verfolgt werden kann. (Theunissen 2014: 19; Attwood 2012: 223). Das Ausführen ihres Spezialinteresses erfüllt die betroffene Person meist mit Ruhe und Erfüllung.

Ein charakteristisches Erscheinungsbild von Asperger-Autisten ist eine sensorische Über- oder/und Unterempfindlichkeit. Diese kann in einem oder mehreren folgenden Bereichen auftreten: Geräusche, Lichtverhältnisse, Temperaturen, Schmerzen, Textilien, Körperberührungen oder Geschmacksstoffe (vgl. Attwood 2012: 323; Schuster 2013: 25/27; vgl. Matzies 2010: 17f). Zusätzlich können der Gleichgewichtssinn, die Bewegungswahrnehmung und der Orientierungssinn beeinträchtigt sein. Eine veränderte Wahrnehmung in einem dieser Bereiche kann einerseits dazu führen, dass bestimmte Reize unerträglich intensiv oder andererseits kaum wahrgenommen werden, was eine starke Beeinträchtigung für den Lebensalltag darstellen kann.

Viele Kinder mit Asperger-Autismus werden oft als „ungeschickt“ (Schuster 2013: 33) oder linkisch betitelt. Dies rührt von bestehenden Schwierigkeiten in der Fein- und Grobmotorik her, die bei mindestens 60% der Kinder mit Asperger-Autismus existierten (Attwood 2012: 320; vgl. Schuster 2013: 33). Kurz zu benennen ist zudem die Körperhaltung, die zur Grobmotorik zählt. Die vorhandene Störung in diesem Bereich, erklärt die steife, auffällige idiosynkratische Gehweise bei betroffenen Asperger-Autisten (vgl. Attwood 2012: 309).

Bei Untersuchungen wurde herausgefunden, dass 75% der Kinder mit Asperger bezüglich der Aufmerksamkeit ein Lernverhalten zeigen, wie es für Menschen mit einer ADS-Diagnose charakteristisch ist (Attwood 2012: 282, Schuster 2013: 50). Attwood (2012: 282) postuliert hierzu vier Kriterien der Aufmerksamkeit, die bei Betroffenen beeinträchtigt sein können:

---

<sup>3</sup> Ein Spezialinteresse kann sich in jeglichen Themenbereich entwickeln und ist oft nicht altersgemäß, wenn sich das Kind ein beträchtliches Wissen über z.B. Klimaanlage autodidaktisch aneignet (vgl. Attwood 2012: 225f).

1. Aufmerksamkeit aufrechterhalten
2. Fokus auf relevante Informationen lenken
3. Aufmerksamkeit flexibel wechseln
4. Sich bewusst sein, auf was die Aufmerksamkeit gelenkt werden sollte

Kinder mit Asperger-Autismus, die Schwierigkeiten in ihrer Aufmerksamkeit aufweisen, fällt es schwer, die oben genannten Aspekte auszuführen (Nyden/Gillberg/Hjelmquist/Heideman 1999).

Menschen mit Asperger-Autismus wirken aufgrund der benannten Besonderheiten, sonderbar auf ihre Umwelt. Viele Menschen neigen dazu, auffälligem Verhalten, das sie nicht sofort einordnen können und welches für sie persönlich fremd wirkt, mit Abstand zu begegnen. Aus Angst vor Ablehnung und Exklusion versuchen viele Asperger, sich entsprechend den gesellschaftlichen situationspassenden Werten und Normen anzupassen. Dieser Prozess erfolgt jedoch nicht intuitiv, sondern ist antrainiert (Attwood 2012: 117). Dieser Prozess der sozialen Kognition beansprucht ein stetiges Analysieren von menschlichem Verhalten und sozialen Situationen, was wiederum viel Konzentration und intellektuelle Anstrengung beansprucht.

### **2.3 Diagnostische Kriterien nach ICD-10 & DSM-V**

Der Asperger-Autismus, die leichtere Form des „Autismus-Spektrums“ (Theunissen 2014: 30), wurde 1992 als Diagnose unter dem Begriff Asperger-Syndrom in die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme der WHO (ICD-10, englisch: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) aufgenommen. Zwei Jahre später wurde die Diagnose Teil des DSM IV Katalogs (Diagnostischer und statistischer Leitfaden psychischer Störungen, englisch: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Beide Kataloge zählen den Asperger-Autismus, neben einigen anderen Störungen, zu den „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (Goye 2009; Goye 2013). Im ICD-10 Katalog ist der Asperger-Autismus unter der Klassifizierung F84.5 als Subgruppe neben anderen „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (Goye 2009) wie dem „Frühkindlichen Autismus“ (Beyer 2015b: 152) oder dem „Atypische Autismus“ (Kamp-Becker 2015a: 172) zu finden (URL2: ICD-10-WHO Version 2016). Im Jahr 2013 (in Deutschland 2014) wurde das DSM V (URL3: DMS V American Psychiatric Association Version 2015) herausgegeben, welches das DSM IV ablöste. „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ (Goye 2009) zeichnen sich

dadurch aus, dass sie in der frühen Kindheit beginnen, sich in den ersten fünf Lebensjahren manifestieren und Betroffene eine eindeutige Verzögerung oder Abweichung in ihrer Entwicklung aufweisen (ebd.). In der aktuell gültigen Version der ICD-10 und in der vorherigen IV Ausgabe des DSM haben alle „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (Goye 2009) gemein, dass sie von drei charakteristischen Merkmalen geprägt sind: „qualitative Beeinträchtigungen in der zwischenmenschlichen Interaktion [sowie] [...] Kommunikation und ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ (Kamp-Becker 2015a: 172). Die benannten qualitativen Beeinträchtigungen „zeigen sich in allen Situationen,[...] variieren jedoch“ (Kamp-Becker 2015a: 172) im Grad der Ausprägung. In beiden Manualen wird explizit darauf verwiesen, dass beim Asperger-Autismus keine Einschränkung in der kognitiven Entwicklung vorliegt (vgl. Theunissen/Paetz 2011: 17).

Die Revision des DSM enthält einige starke inhaltliche Veränderungen, die insbesondere in der Definition von Autismus kenntlich werden. Auf die vorher bestehende Aufteilung in die verschiedenen autistischen Syndrome wurde verzichtet und dafür der Sammelbegriff „Autismus-Spektrum-Störung“ (Kamp-Becker 2015b: 107) (autism spectrum disorder) neu eingeführt. Studien zeigten, dass eine valide Einteilung in einer der eben benannten Subgruppen in der klinischen Praxis nicht umsetzbar war (ebd.). Ziel der Modifizierung der Symptombeschreibung war eine verbesserte und spezifischere Beurteilung, ob ein Autismus vorliegt (Theunissen 2014: 25). Neu ist die Aufnahme einer Einschätzung und Einteilung der Kategorien<sup>4</sup> A und B in drei unterschiedliche Ausprägungsgrade, die präzisieren, wie stark der Unterstützungsbedarf ausfällt: 1. requiring support, 2. requiring substantial support und 3. requiring very substantial support (Theunissen 2014: 25f). Weiterhin wurden die beiden Kategorien der Störungsbereiche der sozialen Interaktion und der Kommunikation zusammengefügt<sup>5</sup>, die Studien zu Folge nicht eindeutig voneinander getrennt werden können (ebd.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die aktuellen klinischen Klassifikationssysteme eine sehr pathologische und defizitorientierte Betrachtungsweise unterstützen. Dies wird im Besonderen an der Wortwahl der Symptombeschreibungen wie „Störung“, „Mangel“ oder „Unvermögen“ (URL4 2016; Theunissen/Paetz 2011: 17) deutlich. Bei einem Vergleich

---

<sup>4</sup> Die genauen Kriterien für das DSM V sind im Anhang vorhanden.

<sup>5</sup> Siehe Anhang

mit aktuellen und auch älteren Symptombeschreibungen der Klassifizierungssysteme offenbart sich, dass sich diese seit mehr als 60 Jahren nicht maßgeblich verändert haben, da sie auf den Erstbeschreibungen der Beobachtungen von Kanner und Asperger beruhen (vgl. Theunissen/Paetz 2011: 17). Es existiert eine Bewegung von Betroffenen, Wissenschaftlern, Eltern und Pädagogen, die den (Asperger-) Autismus nicht als Krankheit definiert haben möchten, sondern als eine „Neurodiversity“ (Theunissen 2014: 16; vgl. ebd.: 17f). Inwiefern das DSM V eine genauere Diagnostik ermöglicht und diesbezüglich als Fortschritt betitelt werden kann, ist bislang ungewiss und bedarf genauerer Beobachtungen und weiterführender wissenschaftlicherer Untersuchungen.

## **2.4 Prävalenz**

Nach Angaben des deutschen Ärzteblatts beträgt die Prävalenz für Kinder mit Asperger-Autismus 2-3,3 Kinder auf 10 000 Kinder im Schulalter (Remschmidt/Kamp-Becker 2009: 36b). Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Häufigkeit des Asperger-Autismus je nach ausgewählten Diagnosekriterien stark variieren kann. Grundsätzlich steht fest, dass die Prävalenz der Diagnose des umfassenden „Autismus-Spektrums“ (Theunissen 2014: 30) in den letzten dreißig Jahren erheblich zugenommen hat (Fombonne 2009: 592). Gegenwärtig wird verzeichnet, dass ca. 1% der Bevölkerung zu dem „Autismus-Spektrum“ (Theunissen 2014: 30) zuzuordnen sind (Fombonne 2009: 597). Auf der Suche nach Gründen für die drastische Zunahme von Diagnosen im „Autismus-Spektrum“ (Theunissen 2014: 30) liegen in der Literatur verschiedene Annahmen vor: Theunissen (2014: 16f) postuliert zu dem Thema ein wachsendes gesellschaftliches Bewusstsein. Er betont, dass die veränderten Diagnosekriterien sowie verfeinerte und frühere Diagnosemöglichkeiten und -instrumente eine große Rolle spielen. Dies beeinflusst auch das Vorkommen von Falschdiagnosen. Viele Menschen aus dem „Autismus-Spektrum“ (Theunissen 2014: 30) haben in der Vergangenheit fälschlicherweise die Diagnose der geistigen Behinderung oder Lernbehinderung diagnostiziert bekommen (ebd.). Darüber hinaus wurde eine größere Sensibilität gegenüber vorherrschendem Asperger-Autismus bei Mädchen und Frauen festgestellt (ebd.). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das maßgebliche Elterninteresse, denn die meisten Eltern sind sich den Finanzierungsunterstützungen und Fördermöglichkeiten durchaus bewusst, die sich eröffnen, wenn bei ihrem Kind Autismus diagnostiziert wird.



### **3 Neuropsychologische Erklärungsansätze**

Im Folgenden werden drei kognitiv-psychologische Theorien, die „exekutive Funktion“, die „schwache zentrale Kohärenz“ (Vogeley 2015c: 317) und die „Theory of Mind“ (Vogeley 2015b: 367) vorgestellt und im Zusammenhang mit Autismus erläutert (Attwood 2012; Schirmer 2011; Müller 2007; Castaneda/Hallbauer 2013). Neuropsychologische Erklärungsansätze liefern keine konkreten Auskünfte über die Ursachen von Autismus. Sie helfen aber dabei, die Funktion von Verhaltensweisen von Menschen mit Asperger-Autismus besser nachvollziehen zu können, da sie einen näheren Einblick in deren besondere Wahrnehmung gewähren. Kognitionspsychologische Theorien sind ein Ansatz, um eine Verbindung herzustellen zwischen den physiologischen Veränderungen bei Menschen mit Autismus und dem tatsächlich deskriptiv beobachtbaren Verhalten von Betroffenen (vgl. Müller 2007: 24).

#### **3.1 Die Theorie der exekutiven Funktion**

Die „exekutive Funktion“ (Vogeley 2015a: 132) kann definiert werden als Sammelbegriff einer Gruppe von kognitiven Fähigkeiten, die dafür verantwortlich sind, eine Handlung geplant durchführen zu können (vgl. Attwood 2012: 284). Dazu zählt die Fähigkeit, klare Handlungsintentionen und -ziele zu entwickeln sowie komplexe, zielgerichtete und problemorientierte Handlungen planen und ausführen zu können (vgl. Solomon 2011: 129). Ferner sind Menschen mit der Fähigkeit der exekutiven Funktion nicht nur in der Lage, sich Alternativstrategien zur Lösung eines Problems zu suchen, sondern auch mögliche Konsequenzen ihres Verhaltens vorausschauen sowie eine ausgebildete Impulshemmung zu besitzen (ebd.). Insgesamt ist eine funktionale Exekutivfunktion wichtig, um eine kognitive Flexibilität<sup>6</sup> zu besitzen und den Alltag, der viele kognitive, emotionale und soziale Leistungen erfordert, meistern zu können. Girsberger (2015: 163f) konstatiert, dass auch die Bereiche der Motivation, Willensbildung und Initiative zur „exekutiven Funktion“ (Vogeley 2015a: 132) gezählt werden.

Beeinträchtigungen in der „exekutiven Funktion“ (Vogeley 2015a: 132) zählen zu den meist berichteten Defiziten von autistischen Personen (Solomon 2011: 129). Attwood

---

<sup>6</sup> Eine beeinträchtigte kognitive Flexibilität macht sich z.B. deutlich, wenn die Person ihre Denkrichtung und Aufgabenlösungsstrategien oder einen falschen Lösungsweg nicht flexibel schnell auf gegebenes Feedback anpassen kann (vgl. Attwood 2012: 284). Somit ist eine Person mit einer ausgebildeten mentalen Flexibilität in der Lage, Gedanken und Handlungen spontan, auf die ständig wechselnden Umweltanforderungen, verändern zu können (Müller 2007: 31).

(2012: 284) weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass Kinder mit Asperger dazu fähig sind, ihr Verhalten und das, was sie sagen wollen, vorher zu überdenken, bevor sie etwas aussprechen und eine Tätigkeit ausführen. Ausnahmen entstehen dann, wenn diese Kinder sich in Stresssituationen befinden. Aspekte wie plötzliche Verwirrung und starke Überwältigung einer Situation können zu impulsiven situationsinadäquatem Verhalten führen (ebd.).

Menschen mit einer „exekutiven Dysfunktion“ (Vogeley 2015a: 132) haben Schwierigkeiten, Gedanken und Informationen auf Abruf parat zu haben, was zur Folge haben kann, dass Aufgaben etwas mehr Zeit zur Bewältigung in Anspruch nehmen (Attwood 2012: 284; vgl. Vogeley 2015a: 133). Dafür besitzen Asperger-Autisten ein ausgeprägtes Langzeitgedächtnis, das sich an der tiefgreifenden Sachkenntnis und dem speziellen Interessengebiet kenntlich macht. Zimpel (2013: 12f) schreibt dazu aus seiner pädagogischen Erfahrung mit einem Schüler, der in der Lage war, jeden gewünschten Abschnitt der Rückseite einer Tonbandkassette zu zitieren. Zimpel erzählt weiter, dass der Schüler nach jedem Stoppen der Kassette an einer beliebigen Stelle und nach dem Umdrehen dieser den Text und die vorkommenden Geräusche der Stelle fehlerfrei wiedergeben konnte.

Empirische Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Kinder mit Asperger aufgrund der fehlenden „exekutiven Funktion“ (Vogeley 2015a: 132), dazu neigen, aus Fehlern nicht zu lernen bzw. falsche Lösungsstrategien weiter anzuwenden (ebd.: 285). Dabei handelt es sich um ein Folgeproblem, welches nicht aus dem Unwille des Kindes hervorgeht, sondern aus der fehlenden „exekutiven Funktion“ (Vogeley 2015a: 132).

### **3.2 Die Theorie der schwachen zentralen Kohärenz**

Eine weitere in der Literatur verbreitete Theorie zur Erklärung von autistischem Verhalten ist die „schwache zentrale Kohärenz“ (Vogeley 2015c: 317) (SzK) (Attwood 2012; Schirmer 2011; Müller 2007; Castaneda/Hallbauer 2013). Die „zentrale Kohärenz“ (Vogeley 2015c: 317) ist bei neurotypischen Menschen (NTs) das kognitive Bestreben, wahrgenommene Sinnesinformationen zu einem sinnvollen Gesamtbild miteinander zu verbinden (Castaneda/Hallbauer 2013: 32). Dies beinhaltet, dass alle aufgenommenen Reize von Menschen, Objekten und Situationen immer kontextgebunden wahrgenommen und interpretiert werden (Preißmann 2012: 10).

Diese Theorie der kognitiven Informationsverarbeitung kann als ein Kontinuum betrachtet werden (Schirmer 2011: 76): Gegenüber stehen sich autistische Menschen mit einer

„schwachen zentralen Kohärenz“ (Vogeley 2015c: 317) und NTs mit einer starken ausgeprägten Kohärenz. Der Wahrnehmungsfokus von Menschen mit Autismus liegt daher auf Details und nicht auf dem Gesamtkontext. Aufgenommene Informationen verbleiben unverbunden (Matzies 2010: 21). Tammet (2006: 93), ein junger und in Mathematik und Fremdsprachen sehr begabter Asperger-Autist, beschreibt seine „fragmentierte Wahrnehmungswelt“ (Matzies 2010: 21) folgendermaßen: „[...] aber ich kann die einzelnen Aussagen nicht miteinander verbinden und den übergreifenden Sinn erkennen [...] Es ist, als ob man die Punkte in einem Malbuch für Kinder miteinander verbindet und jeden einzelnen Punkt sieht, aber nicht das Gesamtbild.“

Damit soziale Situationen, Verhalten und Gefühlszustände von anderen Personen in sozialen Situationen interpretiert werden können, ist neben der Aufnahme und dem Erkennen von nonverbalen Signalen, die Wahrnehmung des sozialen Kontextes unabdingbar (vgl. Castaneda/Hallbauer 2013: 35). Autistischen Menschen fällt es daher sehr schwer, sich neben deutlich sichtbaren und fühlbaren Dingen, Verhältnisse in einer sozialen Situation zu erschließen. Diese „unsichtbaren Relationen“ (ebd.) können von Asperger-Autisten kognitiv erlernt werden. Es besteht aber weiterhin die Schwierigkeit aus allen sozialen Relationsmöglichkeiten den passenden Kontext schnell zu erfassen (ebd.).

Der auf Details ausgerichtete Wahrnehmungsfokus von autistischen Menschen kann als Erklärung dafür dienen, weshalb sie eine verminderte Fähigkeit zur Gesichtererkennung besitzen. Daher richten viele autistische Menschen ihren Blick verstärkt auf Details wie z.B. den Mund, anstatt das ganze Gesicht wahrzunehmen (Matzies 2010: 22).

Asperger-Autisten konstruieren sich mit Eigenschaften wie stereotypen Verhaltensweisen, Ritualen und Ordnungsstreben eine berechenbare und vorhersehbare Welt (Müller 2007; Happé 2011: 132). Happé (2011: 132) macht darauf aufmerksam, dass aus der Sicht von NTs sich wiederholende Tätigkeiten für Autisten keine Wiederholungen darstellen müssen, da sie möglicherweise kleinste Veränderungen in der Wiederholung wahrnehmen können.

Die „zentrale Kohärenz“ (Vogeley 2015c: 317) besitzt zudem eine wichtige Rolle in der Verarbeitung der Sprache. Damit in Gesprächen relevante Informationen selektierbar sind und von NTs oft genutzte sprachliche Mittel wie Sarkasmus oder Ironie nicht wortwörtlich genommen werden, bedarf es der Fähigkeit Informationen kontextbezogen interpretieren zu können (vgl. Schirmer 2011: 39).

Der detailfokussierte Wahrnehmungsstil verfügt über Potenziale, die nicht verkannt werden sollten. Menschen mit Asperger-Autismus besitzen die ausgeprägte Fähigkeit, bestimmte Verbindungen oder Details und somit auch neue Zusammenhänge zu erkennen und zu entdecken, die von NTs nicht wahrgenommen werden (Attwood 2012: 291). Darüber hinaus ermöglicht ihnen ihre Wahrnehmung den Vorteil, schnell Fehler und Unterschiede ausfindig zu machen.

### **3.3 Die Theory of Mind**

Wie in der Diagnostik erwähnt wurde, ist ein Kriterium für den Asperger-Autismus eine Auffälligkeit im Bereich des Sozialverhaltens. Im Zusammenhang mit vorhandenen Schwierigkeiten im Sozialverhalten wird oft die nicht vollständig ausgeprägte „Theory of Mind“ (Vogelely 2015b: 367) (ToM) als Erklärungsansatz verwendet, die als eine essenzielle Voraussetzung für erfolgreiche soziale Interaktion gesehen werden kann (vgl. Castaneda/Hallbauer 2013: 29). Die Theorie umfasst Denkprozesse, die es Menschen ermöglichen, „fremdes und eigenes Verhalten zu erkennen, zu verstehen, zu erklären und vorherzusagen“ (Schirmer 2011: 47). Baron-Cohen (2011: 136) bezeichnet diese Fähigkeit als „mindreading“: in der Lage zu sein, den Geisteszustand eines anderen Menschen mit seinen Wünschen, Überzeugungen, Intentionen, Vorstellungen und Gefühle erfassen zu können. Asperger-Autisten fällt es schwer, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und sich deren Intentionen und Motive zu erschließen bzw. einschätzen zu können, wie das eigene Verhalten von anderen bewertet und interpretiert wird. Kinder und jugendliche Asperger-Autisten beherrschen aber nicht die Fähigkeit, aus Handlungskonsequenzen anderer Menschen lernen zu können (Schirmer 2011: 47f). Verhaltensweisen, bestimmte Konsequenzen und Reaktionen anderer Menschen sind für sie um einiges unberechenbarer und schwerer nachvollziehbar als für NT-Kinder (vgl. Baron-Cohen 2011: 136). Weiterhin fällt es ihnen schwer, eigene Emotionen zu erkennen, auszudrücken oder auszuhalten (Theunissen, Paetz 2011: 13). Dies geht oft einher mit sozialen Ängsten, denn Betroffene fühlen sich gegenüber NTs und ihren Erwartungen verunsichert (ebd.). Eigene Emotionen schwer ertragen zu können, kann zu einem affektgesteuerten Verhalten und Handeln bei Kindern mit Asperger-Autismus führen und erschwert es, mit konfliktreichen Situationen erfolgreich umzugehen (vgl. ebd.). Dies zeigt sich in plötzlichen Gefühls- bzw. Wutausbrüchen, die für das Alter als nicht angemessen gelten (Matzies 2010: 37).

Die benannten fehlenden Fähigkeiten nach der ToM lassen eine Zusammenarbeit mit anderen Kindern und die Teilnahme an Konversationen in großen Gruppen oder im „spontanen Spiel“ (vgl. ebd.: 137) für Menschen mit Asperger-Autismus zu einer großen Herausforderung werden. Für eine gelingende Mitarbeit und Anteilnahme ist ein schnelles Reagieren notwendig. Dies impliziert, dass die Person sich in kurzer Zeit in die Ziele, Absichten und Gefühle der anderen Gruppenmitglieder hineinversetzen kann bzw. adäquat darauf reagieren kann (vgl. Schirmer 2011: 49; vgl. Vero 2014: 144). Zudem vermindert die fehlende ToM die Fähigkeit, Missverständnisse nachvollziehen zu können, um einzuschätzen zu können, wie eigene Ideen und Vorschläge von den anderen aufgenommen werden (vgl. Schirmer 2011: 49).

Nach klinischen Erfahrungen von Howlin/Baron-Cohen/Hadwin (1998) mangelt es bei vielen betroffenen Kindern an Sensibilität dafür, wie man sich in gewissen sozialen Situationen angemessen verhält, um Gefühle anderer Menschen nicht zu verletzen. Attwood (2012: 153) schreibt diesbezüglich:

„Ich habe Teenager mit Asperger-Syndrom beobachtet, wie sie ihre Lehrer vor der versammelten Klasse kritisiert haben. Der Fehler des Lehrers kann dabei sehr banal sein, [...] doch ist für das Kind mit Asperger Syndrom sein Wunsch, einen Fehler zu korrigieren, wichtiger, als auf die Gefühle des Lehrers Rücksicht zu nehmen.“

Neben dem Erkennen von Lügen, Fauxpas, Witzen, Redewendungen, Sarkasmus und Ironie spielt neben dem genannten Einfluss der genannten SzK auch die ToM-Fähigkeit eine wichtige Rolle. Das Verstehen von diesen von NTs häufig genutzten sprachlichen Mitteln setzt voraus, dass sich die betroffene Person in die Wirklichkeit ihres Gegenübers hineinversetzen kann (ebd.).

Die Definition der ToM unterscheidet sich in aktueller Literatur. Neben genutzten Synonymen wie z.B. des „Mentalisierens“ (Vogeley 2015b: 367), wird die ToM häufig mit dem Begriff der „Empathie“ (ebd.) beschrieben (Bölte 2009: 133). U.a. machen Dziobek et al. (2008), Vero (2014: 143) und Vogeley (2015b: 367) darauf aufmerksam, dass eine weitere Differenzierung notwendig ist. Sie kategorisieren den Empathiebegriff in die kognitive Empathie und affektive Empathie. Ersteres bezeichnet die korrekte Erkennung eines mentalen Zustands einer anderen Person, letzteres beinhaltet das konkrete Nach- oder Miterleben eines Gefühlszustands. Studien haben bewiesen, dass bei Asperger-Autisten zwar eine Einschränkung der kognitiven Empathie besteht, jedoch erzielten sie bei der

Fähigkeit der emotionalen Nachempfindung gleiche Ergebnisse wie NTs (Dziobek/Bölte 2011: 81).

Wie intensiv sich die Beeinträchtigung auf den Lebensalltag der Person mit Asperger-Autismus auswirkt, hängt stark von der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ab. Auch bei Asperger-Autisten kann sich eine Art ToM-Fähigkeit ausbilden, die jedoch meist von einer starken Entwicklungsverzögerung geprägt ist (Attwood 2012: 155). Somit sind junge Asperger-Autisten in der Lage, sich während ihrer Entwicklung die in der Gesellschaft vertretenden Interaktionsmuster, Verhaltensweisen, gestische und mimische Signale sowie Vokabeln anzutrainieren, um eine gewisse soziale Leistungsfähigkeit zu besitzen (vgl. Vogeley 2012: 69). Die antrainierte ToM-Fähigkeit bleibt jedoch eine rein kompensierende, kognitive Strategie und wird nie einen so intuitiven Zustand wie bei NTs erreichen (vgl. ebd.). Zudem erweist sich die antrainierte soziale Leistungsfähigkeit als unzureichend, wenn die Person mit Asperger auf eine unbekannte Person oder soziale Situation stößt, in der die verinnerlichten rigiden Regeln als nicht nützlich herausstellen. Hier ist zu betonen, wie hoch das Maß der tagtäglichen kognitiven Anstrengung der Menschen mit Asperger-Autismus ist, damit sie in der Lage sind, soziale Interaktionen so gut wie möglich zu meistern und die kleinen Nuancen in der Kommunikation wahrzunehmen. Dies kann eine schnelle geistige Erschöpfung zur Folge haben (vgl. ebd.).

Die beschriebenen neuropsychologischen Theorien können weitgehend parallel nebeneinander existieren, denn sie widersprechen sich nicht in ihren Aussagen, sondern ergänzen sich. Zusammen schaffen sie ein klareres Bild, warum eine gewisse Konstanz an ausgeprägten Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus vorhanden ist. Ergänzend wäre hier zu erwähnen, dass alle drei Erklärungsansätze weitere empirische Evidenz bedürfen, um nicht nur das Phänomen ‚Asperger-Autismus‘ in einem höheren Maß nachvollziehbarer zu machen, sondern auch um gezogene Rückschlüsse über Verhaltensweisen von Menschen mit Autismus empirische beweisen zu können (vgl. Müller 2007: 38; Solomon 2011:130).

## **4 Möglichkeiten der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus zur Inklusion in den Unterricht an Regelschulen**

Nachdem das Phänomen ‚Asperger-Autismus‘ mit dem Fokus auf den idiosynkratischen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen näher beschrieben wurde, kann nun im zweiten Abschnitt der Arbeit auf die Fördermöglichkeiten zur Inklusion von Schülern mit Asperger-Autismus in den Unterricht an Regelschulen eingegangen werden. Die bestehende Vielfalt im Spektrum Asperger-Autismus weist auf die Bedeutung einer differenzierten und individualisierten Unterrichtsvermittlung hin, die eine inklusive Beschulung ermöglicht. Bevor konkrete Beispiele und Empfehlungen zur Gestaltung des Unterrichts formuliert werden können und weitere Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, wird im folgenden Unterkapitel zunächst auf einige ausgewählte rechtliche Grundlagen eingegangen, die für eine inklusive Beschulung für Kinder mit Asperger-Autismus von Bedeutung sind.

### **4.1 Ausgewählte rechtliche Grundlagen zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus in Deutschland**

Jedes Kind mit Asperger-Autismus hat das Recht einen Abschluss an einer Regelschule zu absolvieren. Die rechtliche Grundlage für ein integratives Bildungssystem für Menschen mit Behinderungen findet sich im Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention (BRK 2011: 36f) wieder. Dieser Artikel besagt im Abs. 2e, dass „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ müssen (ebd.: 37). Mit der Heranziehung der BRK stellt sich nun die Frage, ob Asperger-Autisten als „behindert“ betitelt werden können. Nach der Definition der BRK (2011: 10) im Artikel 1 Satz 2 zählen jene Menschen zur Gruppe der Personen mit Behinderungen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Die meisten Asperger-Autisten ziehen es vor, ihr Wesen als eine neurologische Diversität anzusehen und lehnen es ab, als behindert definiert zu werden (vgl. Schuster/Schuster 2013: 21). Viele erwachsene Asperger haben genügend Strategien zur selbständigen Bewältigung ihres Alltags entwickelt. Konzentriert sich der

Blick nun aber auf z.B. Defizite, die im Rahmen der schulischen Bildung beim Kind mit Asperger-Autismus zum Ausdruck kommen, ist eine Kategorisierung von Asperger als Behinderung oft von Vorteil, da es dem Kind weitere Unterstützungsmaßnahmen eröffnet (ebd.: 22; Schirmer 2011: 17). Mit der Feststellung einer seelischen Behinderung, also eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, werden dem Kind wichtige Unterstützungsmöglichkeiten finanziert. Das autistische Kind oder der autistische Jugendliche wird beispielsweise mit einer Schulbegleitung unterstützt oder es wird ein Nachteilsausgleich zur erfolgreichen Bewältigung des Schulabschlusses an einer Regelschule gewährt. Der Aufgabenbereich einer Schulbegleitung und Inhalte eines Nachteilsausgleichs werden in dem darauf folgenden Kapitel näher erläutert.

Eine Herausforderung stellt die in Deutschland herrschende föderalistische Ordnung dar. Das Grundgesetz legt dabei nur den allgemeinen Rahmen fest. Konkrete Gesetze und Regulierungen, wie z.B. das Schulrecht, werden von den einzelnen Bundesländern bestimmt (Schirmer 2011: 17). Daraus ergibt sich, dass in jedem Bundesland ein eigenes Hilffsystem bezüglich der Beschulung von Kindern mit Asperger-Autismus besteht. Beispielsweise wird eine Schulbegleitung in vielen Bundesländern über die Eingliederungshilfe vom Jugendamt über den § 35a Abs. 3 des Sozialgesetzbuches (SGB) VIII finanziert. Es gibt jedoch auch Länder<sup>7</sup>, die basierend auf dem § 54 Abs.1 Satz 1 Nr. 1 des SGB XII und somit über das Sozialamt die Finanzierung ermöglichen.

Bei der Betrachtung gesetzlicher Grundlagen für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs für autistische Schüler ist die Situation unkonkret. In vielen Bundesländern gibt es noch keinen eindeutigen Beschluss zur Gewährung eines Nachteilsausgleichs bei autistischen Schülern. Jedoch befinden sich in den Schulordnungen und dem Schulgesetz Handlungsspielräume, die einen Nachteilsausgleich ermöglichen. Zudem besteht in jedem Bundesland ein eigenes Schulordnungsrecht. In dem Bundesland Sachsen wird ein Nachteilsausgleich u.a. mit dem § 35a des Schulgesetzes (SchulG Sachsen) begründet, welches besagt, dass die Gestaltung des Unterrichts sich an den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen eines jeden Schülers orientieren muss. Der § 40 Abs. 2 SchulG (ebd.) regelt die pädagogische Aufgabe des Lehrers, der für den Lernerfolg seiner Schüler Verantwortung zu tragen hat.

---

<sup>7</sup> In Berlin herrscht eine komplett andere Regelung der Finanzierung der dort genannten „Schulhelfer“ (Schirmer 2011: 17).



Derzeit gibt es Tendenzen, das Hilfssystem bundesweit einheitlicher zu gestalten, um die bestmögliche Beschulung für Kinder mit Asperger zu entwickeln. Im Jahr 2000 hat die Kultusministerkonferenz die „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhalten“<sup>8</sup> (Schirmer 2011: 17f) herausgegeben und damit den Versuch einer Vereinheitlichung gestartet.

## **4.2 Konsequenzen der besonderen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus für die Unterrichtsgestaltung**

### **4.2.1 Eine Frage der Grundhaltung des pädagogischen Fachpersonals**

Da im nachfolgenden Kapitel konkret einige Unterrichtsempfehlungen und –methoden formuliert werden, soll zunächst eine kurze Auseinandersetzung mit der Grundhaltung des pädagogischen Fachpersonals erfolgen. Damit ein inklusiver und qualitativ hochwertiger Unterricht möglich ist, bedarf es gewisser sonderpädagogischer Kompetenzen und personeller Ressourcen, auf die in diesem Kapitel eingegangen wird.

Viele Kinder mit Asperger-Autismus erdulden oft Unverständnis in der Schule und insbesondere im Unterricht seitens der Lehrer und ihren Mitschülern. Dies wirkt sich nicht nur negativ auf die Noten des Schülers aus, sondern auch auf sein Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein. Aufgrund dessen kann sich ein enormer Leidensdruck bilden, der für einen häufigen Schulwechsel oder sogar für einen endgültigen Schulabbruch verantwortlich sein kann. Daher sollte sich jede Lehrkraft, die Kinder mit Asperger unterrichtet, mit ihrer eigenen Haltung zu dem autistischen Kind auseinandersetzen. Beste Voraussetzung für einen erfolgreichen kognitiven und schulischen Fortschritt ist ein emphatischer und verständnisvoller Lehrer, der eine authentische Zuwendungsbereitschaft, trotz der besonderen Verhaltensweisen des Kindes, zeigt. Der Lehrer sollte dem Kind wie jedem anderen Schüler mit Respekt, Akzeptanz und Wertschätzung begegnen (Trost 2012: 133). Schmidt (2012: 100) weist ferner darauf hin, dass der Wunsch, eine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu wollen, präsent sein sollte und dass die Lehrkraft eine gewisse Sensibilität, Geduld und Ruhe für eigene und spezielle Ausdrucksformen des Kindes besitzen sollte. Emotional gelenktes Verhalten wie Zorn oder Ärger führt zu einer starken Verwirrung beim Kind (Attwood 2012: 298). Zudem führt jedes Verhalten, welches nicht ruhig und

---

<sup>8</sup> Diese allgemeinen Handreichungen, stellen keine Verpflichtungen für die Schulverwaltung da, können aber bei Entscheidungen und individuellen Förderplanungen mit berücksichtigt werden (vgl Schirmer 2011: 18).

gelassen ist, zu einem kontraproduktiven Verhalten des Kindes, insbesondere in emotional aufwühlenden Situationen (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Faktor stellt das Reflexionsvermögen der pädagogischen Fachkräfte dar. Dem Kind oder Jugendlichen sollte nicht mit der gleichen Erwartungshaltung begegnet werden wie den anderen Kindern gegenüber (Trost 2012: 130; Schmidt 2012: 100; Schirmer 2011: 79). Der Lehrer sollte sich darüber bewusst sein, dass von angeeigneten Routinen von langjähriger Unterrichtspraxis Abstand genommen werden muss (ebd.).

Um Verhaltensweisen des Kindes oder des Jugendlichen mit Asperger nachvollziehen zu können und verständnisvoll betrachten zu können, bedarf es autistischen Fachwissens. Hierzu sollten die Fachkräfte Möglichkeiten erhalten, an Fortbildungen teilnehmen zu können, die Wissen über die besondere Wahrnehmung von Kindern mit Asperger vermitteln und Zugang zu Fachliteratur zu diesem Thema erhalten. Bei Lehrern an Regelschulen herrscht diesbezüglich eine große Wissenslücke (vgl. Trost: 130; Zimpel 2013: 9; Schinhofen 2013: 18). Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Autismus ist kein inhaltlicher Ausbildungsbestandteil von Lehrern (vgl. Schirmer 2011: 23). Fachwissen über die Wahrnehmung von Kindern oder Jugendlichen mit Asperger ist die Basis, um deren Verhalten funktional betrachten zu können. Bei auffälligem Verhalten des Kindes ist eine funktionale Problembetrachtung, also das Erkennen des subjektiven Sinns des gezeigten herausfordernden Verhaltens, eine wichtige Arbeitsweise (vgl. Theunissen 2014: 211). Amsler (2007: 12) unterstreicht mit folgenden Worten, welche eine wichtige Komponente eine funktionale Betrachtung des Verhaltens darstellt: „Wenn Bizarres einen Sinn erhält, ändert sich der Blick, und Interpretationen wie Schüchternheit, Provokation oder sogar Dummheit verschwinden“. Weiterhin macht dieses Zitat darauf aufmerksam, dass die Lernfähigkeit aufgrund der besonderen Verhaltensweise des Schülers oft unterschätzt wird (Schmidt 2012: 100). Dabei ist es von zentraler Relevanz für den Lehrer, die eminent pädagogische Fähigkeit zu besitzen, den eigenen Blick nicht auf Defizite, sondern auf die Potentiale des Kindes mit Asperger zu lenken (vgl. Trost 2012: 131). Eine funktionale Betrachtung von Verhaltensweisen hilft, Abstand zu nehmen von defizitorientierten Feststellungen oder manifestierten Labels wie z.B. eine pathologische Sichtweise auf Asperger-Autismus. Dadurch entsteht eine Sensibilität für das Kind, welches Angst vor Veränderungen hat, Problemverhalten zeigt oder Blickkontakt meidet. Hier wäre als pädagogische Fachkraft eine Auseinandersetzung mit der eigenen Wortwahl von zentraler Bedeutung. Die Nutzung bestimmter defizitorientierter Zuschreibungen beeinflusst die

Einstellung und somit auch unbewusst das Handeln der Fachkraft (vgl. ebd. 130). Ergänzend wäre dabei ein Austausch verschiedener Fachkräfte der Schule über ihre Einstellungen von Vorteil, damit sich ein konsensueller Ansatz formen kann.

Verhalten und Äußerungen werden von den meisten NTs mit einem persönlichen Bezug interpretiert und emotional bewertet (Castaneda/Hallbauer 2013: 36). Diese neurotypischen Projektionen und Bewertungsvorgänge sollten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Asperger vom Fachpersonal reflektiert werden. Hierzu kurz ein Beispiel: Ein Kind mit Asperger erhält die Aufforderung des Lehrers, sich zu setzen und tut dies an Ort und Stelle, anstatt auf seinen Platz zu gehen. Hier hindert die spezifische Informationsverarbeitung des Kindes es daran, die Aufforderung adäquat im sozialen Kontext zu verstehen und befolgen zu können. Der Lehrer interpretiert das Verhalten als provokativ und reagiert darauf gereizt. Das Kind fühlt sich unverstanden, da es der Anweisung des Lehrers gefolgt ist und ist von der Reaktion des Lehrers verwirrt und eingeschüchtert. Als Lehrkraft die Reaktion des Kindes funktional zu betrachten und die Situation nicht emotional zu bewerten, verhindert soziale Konflikte und fördert einen guten Beziehungsaufbau zwischen Lehrer und Schüler (vgl. Castaneda/Hallbauer 2013: 36). Nichtsdestotrotz dürfen idiosynkratische Verhaltensweisen des Kindes nicht den Unterricht, den Lehrer oder andere Mitschüler stören. Trotzdem sollte das Kind Raum erhalten, seine Diversität leben zu dürfen. Eine junge Frau mit Autismus sagte in diesem Zusammenhang (Trost 2012: 133): „[...]Wenn ich akzeptiert werde, so wie ich bin, dann kann ich mich auch verändern.“

Lehrkräfte müssen jedoch nicht zwangsläufig in der Lage sein, den Unterricht eines oder mehrerer Schülern mit Asperger allein zu verwirklichen. Ein regelmäßiger Austausch und die Vernetzung der Lehrkraft mit den Eltern sowie mit geschulten Fachpersonen anderer Einrichtungen wie z.B. der Autismusambulanz, Schulsozialarbeitern oder Integrationsberatern ist von großem Vorteil (vgl. ebd.: 34). Zudem kann in Form einer Schulbegleitung für das Kind eine weitere Hilfe angenommen werden. Diese Assistenzkraft oder IntegrationshelferIn kann dem Kind u.a. eine Hilfestellung bei der Strukturierung der Aufgabenstellungen durch Herstellung einer Ordnung der Lernmaterialien der jeweiligen Unterrichtsfächer bieten oder Stresssituationen erkennen und auflösen (von Einem 2013: 45f).

Zusammenfassend ist jene pädagogische Haltung nachhaltig, die das eigene „menschliche Sein“ (Theunissen 2014: 16) von Menschen mit Autismus als Bereicherung und nicht als

Last betrachtet. Dies sollte ein zentraler Ansatz für den inklusiven Unterricht sein. Viele der genannten Punkte stehen im Interesse aller Kinder der Klasse. Jedoch empfiehlt es sich als pädagogische Fachkraft in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus, sich konkret mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen, um die eigene Kompetenz und Wirkungskraft bewusst und reflexiv zu betrachten. Beschäftigt sich eine pädagogische Fachkraft mit den zuvor beschriebenen elementaren Vorbedingungen, ist die Grundlage für einen gelingenden Unterricht gelegt.

#### **4.2.2 Konsequenzen der besonderen Wahrnehmung von Schülern mit Asperger-Autismus für die Unterrichtsgestaltung**

Nachdem im ersten Teil der Arbeit eine ausführliche Beschreibung und Erklärung der besonderen Wahrnehmung von Asperger-Autisten erfolgte und die rechtlichen Grundlagen und eine angemessene Grundeinstellung des pädagogischen Fachpersonals für eine inklusive Bildung aufgezeigt wurden, kann in diesem Abschnitt konkret auf die daraus resultierenden Herausforderungen und Möglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung eingegangen werden. Vorgestellt werden einige ausgewählte didaktische und methodische Vorschläge, Ansätze, Rahmenbedingungen und Strategien zur Schaffung einer förderlichen Lernwirklichkeit im Klassenzimmer, um der sensiblen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger gerecht zu werden. In der Schulgesetzgebung wird zwar explizit auf den Förderbedarf des Schülers mit Asperger eingegangen, aber konkrete Inhalte und Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung sind darin nicht näher erwähnt<sup>9</sup>. Die vorgestellten Maßnahmen zur Modifikation und Adaption der Unterrichtsgestaltung orientieren sich an den Erkenntnissen der vorgestellten neuropsychologischen Theorien: der ToM, der SzK und der exekutiven Dysfunktion (ED).

Die Unterrichtsgestaltung an Regelschulen sollte grundlegend flexibel sein. Dies ist die entscheidendste Voraussetzung, um den Unterricht in einer Art und Weise zu gestalten, dass er Asperger-Autisten gerecht wird. Die Etablierung bestimmter Maßnahmen impliziert allerdings nicht, dass der Kernlehrplan der Schule oder das Niveau des Unterrichts verändert wird (vgl. Theunissen 2014: 193).

Kinder und Jugendliche mit Asperger-Autismus benötigen aufgrund der SzK und ihrer ED einen von Klarheit geprägten, strukturierten Lehrraum mit transparenten Abläufen und

---

<sup>9</sup> Vgl. Persönliches Gespräch mit der Leiterin der Autismusambulanz Leipzig am 06.04.16.

Zusammenhängen. Theunissen (2014: 200) empfiehlt diesbezüglich, beispielsweise mithilfe von verschiedenen Lernecken mit sortierten und geordneten Materialien einen klar strukturierten Klassenraum zu kreieren. Bei der Aufrechterhaltung der Ordnung kann das Kind mit Asperger einbezogen werden. Aufgrund der SzK und der ED besteht, neben dem Wunsch nach Routine und Beständigkeit, eine ausgeprägte Ordnungsvorliebe. Tammet (2006: 72) schreibt hierzu aus seiner Schulzeit, dass er die morgendliche Versammlung in der Aula sehr schätzte, da diese immer zur gleichen Zeit am gleichen Ort stattfand. Zahlreiche und spontane Veränderungen führen zu Irritationen, Stress und stören die Konzentration des Kindes, da jede kleine Veränderung sofort registriert wird (vgl. Vogeley 2012: 76). Daher sollten vorhersehbare Änderungen des geregelten Tagesablaufs wie z.B. die Umsetzung des Schülers oder ein Raumwechsel vom Lehrer so frühzeitig wie möglich mit dem Kind besprochen werden und auf gegebenenfalls aufkommende Ängste eingegangen werden (vgl. Preißmann 2012: 29). So könnte bei einem feststehenden längeren Lehrerausfall der Stundenplan gemeinsam mit dem Kind schon direkt zu Beginn der Woche gemeinsam durchgegangen werden. Insgesamt wäre es für das Kind von großem Vorteil, wenn der Stundenplan nicht zu häufig verändert wird. Nicht immer ist es möglich, eine personelle Kontinuität bei den Lehrkräften aufrecht zu erhalten. In solch einem Fall ist es von Wichtigkeit, dass auch der Ersatzlehrer adäquat über den Autismus und vereinbarte Abmachungen mit dem Kind informiert wird.

Auch auf die mit der SzK einhergehende Filterschwäche kann der Lehrer ebenfalls Rücksicht nehmen. Selbst ein übersichtliches Tafelbild kann für das Kind oder den Jugendlichen mit Asperger eine große Hürde darstellen (Schirmer 2011: 75). Sein Blick für das Detail nimmt neben der Schrift zusätzlich die abgewischten Kreidereste o. Ä. deutlich wahr (ebd.). Eine Alternatividee wäre, dem Kind zum Anfang der Stunde ein ausgedrucktes Exemplar des Tafelbildinhaltes auszuhändigen. Bezüglich der Gestaltung von Arbeitsblättern sollte sich der Lehrer auch hier rückversichern, dass darauf keine unwichtigen und für das Kind nur ablenkende Zeichnungen oder Bilder vorhanden sind. Der oft vorhandenen Schwierigkeit, zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu selektieren, kann dadurch entgegengewirkt werden, indem der Lehrer durch „graphic organizers“ (Kunce 2003: 255) in Form von z.B. farbigen Heraushebungen oder Flip-Charts-Notizen wichtige Informationen visuell kenntlich macht (Preißmann 2012: 34). Weiterhin sollten bei Aufsätzen und Textinterpretationen konkrete Aufgabenstellungen gegeben werden. In diesem

Bereich erschwert die SzK ein einwandfreies Lösen der Aufgabe, da Schwierigkeit besteht das Wesentliche zu erfassen (ebd.).

Die ED vermindert die Handlungs- und Organisationsfähigkeit des Kindes oder Jugendlichen mit Asperger. Dies verdeutlicht sich u.a. in der Schwierigkeit, zu erkennen, in welcher Reihenfolge Aufgaben gelöst werden (Schirmer 2011: 81). In den höheren Klassenstufen wird der Lehrplan jedoch zunehmend komplexer und es wird mehr Eigeninitiative vom Kind gefordert (Attwood 2012: 284). Meist sind im Unterricht aufgrund der großen Schüleranzahl keine Kapazitäten vorhanden, dem Kind bei der Organisation der Aufgaben eine Stütze zu sein. Hier wäre ein/e SchulbegleiterIn hilfreich, der/die dem Kind hilft, sich einen Überblick zu schaffen und Prioritäten zu setzen (vgl. ebd.). Auch bei Aufgaben, die eine erhöhte kognitive Flexibilität zur Bearbeitung benötigen, spiegelt sich die ED wieder (Vogelely 2015a: 133). Das Gewähren von mehr Zeit verhindert starke Stresssituationen für das Kind oder den Jugendlichen, die sich wiederum negativ auf die Konzentration auswirken könnten.

Zur Verbesserung der Fähigkeiten der exekutiven Funktion ist die Einbeziehung von Spezialinteressen des Schülers mit Asperger von Vorteil. Hegt ein Kind z.B. ein sehr großes Interesse an Eisenbahnlinien, könnte der Lehrer auf dieses Interesse aufbauend eine Projektaufgabe kreieren, die planerische Fähigkeiten beansprucht. Das Erstellen eines Plans zum Nachbauen einer Eisenbahnlinie enthält Aufgaben wie Planung, Realisierung und Materialbeschaffung. Die gesamte Organisation des Projekts wird durch das Kind selbst kontrolliert und zielbezogen durchgeführt. Hinter der richtigen Anwendung und Nutzung von Spezialinteressen steckt ein Potential andere Stärken und Fähigkeiten des Kindes zu fördern. LehrerInnen sollten sich die Zeit nehmen, das Spezialinteresse des Kindes kennenzulernen und in Schulaufgaben mit einzuarbeiten. Zudem kann das besondere Interessengebiet als großer Motivator dienen, fördert Fähigkeiten sowie „Sorgfalt, Durchhaltevermögen, Präzision [...], Verantwortungsbewusstsein...“ (ebd.: 19) und begünstigt die Aufmerksamkeit (Zimpel 2013: 12).

Es kann vorkommen, dass Kinder und Jugendliche mit Asperger aufgrund von Schwierigkeiten, soziale Situationen ganzheitlich zu verarbeiten (basierend auf ihrer SzK und ToM), zum Monologisieren neigen. Dies tritt besonders häufig auf, wenn sich das Thema auf das bezeichnende Interesse des Kindes oder Jugendlichen bezieht. Da sie meist nicht wahrnehmen, ob ihr Gegenüber am Gesagten interessiert ist bzw. wie viel bei einer

mündlichen Mitarbeit angebracht ist, sind klare Ansagen des Lehrers wichtig (vgl. Schuster 2013: 90). Alternativ kann der Lehrer mit dem Kind ein wenig für alle Schüler auffälliges nonverbales Signal ausmachen (ebd.).

Die ED von Kindern und Jugendlichen mit Asperger führt zu einem Mangel an Zeitgefühl (Schuster/Schuster 2013: 96). Unterstützung schaffen einfache Hilfsmittel wie z.B. eine Sanduhr auf dem Tisch des Kindes (ebd.). Bei Stillarbeiten und Klassenarbeiten reichen verbale und an der Tafel festgehaltene Anmerkungen, wie viel Zeit zur Bewältigung der Aufgaben verbleibt (Schuster 2012: 162).

Ein weiterer auf der SzK, der ToM und der ED beruhender Aspekt ist die bevorzugte Anwendung eigener Lösungsstrategien von Schülern mit Asperger (vgl. Preißmann 2012: 75; Zimpel 2013: 13). Diese werden selten bewusst vom Lehrer erkannt und den Kindern und Jugendlichen werden meist die sonst alltäglich genutzten Lernwege der Lehrer und anderer Schüler aufgezwungen. Häufig liegt die Ursache der Nichtannahme von Lösungsstrategien seitens des Lehrers daran, dass das Kind oder der Jugendliche Schwierigkeiten hat, das „Ziel des Lehrenden und zugleich seine Strategie“ (Tomasello 2002: 45) nachvollziehen zu können. Wenn möglich, sollte der Lehrer dem Kind Raum für eigene Lösungsstrategien lassen. Die vom Lehrer sonst genutzten Lösungswege können dem Kind erklärt werden und ein Angebot bleiben. Die eben erwähnte Schwierigkeit, Ziele und Intention nicht zu erfassen, erschwert es dem Kind, soziale Regeln zu kennen bzw. richtig anzuwenden (vgl. Schirmer 2011: 49). Mitschüler und der Lehrer stellen somit kein Verhaltensregulativ für die Kinder mit Asperger wie sonst für NT Kinder dar (ebd.: 48). Für das Kind sinnlos erscheinende Regeln werden nicht befolgt. Hierfür wäre es als Lehrer oder Schulbegleitung angebracht, soziale Regeln mit dem Kind zu besprechen oder es kann von Nutzen sein „social stories“ (Ozdemir 2010: 1827) anzuwenden, um dem Kind den sozialen Sinn zu erklären und verständlich zu machen. Der Lehrer könnte weiterhin gemeinsam mit der Klasse ein Regelwerk erstellen, welches dann gut sichtbar für alle im Klassenraum aushängt (Schuster 2012: 160). Zusätzlich kann dem Kind deutlich gemacht werden, dass es sich jederzeit mit Fragen an den Lehrer wenden darf (ebd.).

Die beschriebenen Maßnahmen stellen einen Ausschnitt der breiten Auswahl an Ansätzen dar, wie mit u.a. einfachen Mitteln der Unterricht inklusiv für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Autismus gestaltet werden kann. Auf weitere mögliche Maßnahmen, um der besonderen Wahrnehmung von Asperger gerecht zu werden, kann im Rahmen der

vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden. Dieser Ausschnitt beweist, dass kein Kind passiv an ein vorhandenes standardisiertes Lernmodell angepasst werden muss, um den Anforderungen der Regelschule gerecht zu werden. Zusätzlich wird es dem Kind und Jugendlichen mit Asperger-Autismus ermöglicht, seine Schulzeit mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Vorstellungen mitzugestalten. Es ist zu betonen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche mit Asperger individuell verschieden ist und somit andere Methoden benötigt, um erfolgreich Lernfortschritte erfahren zu können. Die Entwicklung eines individuellen Förderplans ist somit von hoher Wichtigkeit. Der Lehrer sollte sich in diesem Rahmen zugestehen, dass Fehler während der Suche nach geeigneten Maßnahmen Teil des Prozesses sein können und nicht Rückschritt oder pädagogisches Versagen ausdrücken müssen. Entscheidend ist, dass das Kind und der Jugendliche mit Asperger sowie auch jeder andere Schüler mit seinen eigenen „Gedanken und Ideen“ (ebd.: 164) in allen Situationen ernst genommen wird.

#### **4.2.3 Weitere Unterstützungs- und Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht**

Bezüglich einer erfolgreichen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger sind Faktoren wie der Nachteilsausgleich, die Klassenaufklärung, Mobbing und einige weitere personelle Kompetenzen der Lehrkraft von Bedeutung. Diese werden im Folgenden zusammengefasst.

##### **Der Nachteilsausgleich**

Besitzen Kinder oder Jugendliche mit Asperger einen sonderpädagogischen Förderbedarf, haben sie die Möglichkeit, einen individuell bemessenen Nachteilsausgleich zu erhalten. Der Nachteilsausgleich umschließt alle Maßnahmen, die eine Chancengleichheit beim Absolvieren von Klausur- oder Abschlussprüfungen oder bei einer inklusiven Beschulung gewähren und realisierbar machen. Ein Nachteilsausgleich ist im Zeugnis nicht sichtbar, da es sich um einen Ausgleich der Behinderung handelt (Preißmann 2012: 35). Zudem gilt der vom Prüfungsausschuss gestattete Nachteilsausgleich verbindlich für alle Lehrkräfte<sup>10</sup>. Eine mögliche Sonderregelung wäre z.B. die Gestattung von mehr Zeit in Prüfungen oder die Festlegung, dass das Kind sein Wissen anstatt in Form mündlicher Kontrollen schriftlich beweisen kann. Der Nachteilsausgleich wird bei jedem Kind individuell neu festgelegt und

---

<sup>10</sup> Vgl. Persönliches Gespräch mit der Leiterin der Autismusambulanz Leipzig am 06.04.16.



sollte im Rahmen eines Informationsaustausches mit allen Beteiligten (den Eltern, dem betroffenen Kind, den unterrichtenden Lehrern, dem/der SchulleiterIn, der sonderpädagogischen Fachkraft und ggf. mit einem/einer SchulberaterIn für Autismus) formuliert werden. Die anderen MitschülerInnen werden darüber informiert, dass die Gewährung des Nachteilsausgleichs keine Bevorzugung des Kindes mit Asperger darstellt, sondern dem Kind den Weg eröffnet, einen Abschluss an einer Regelschule absolvieren zu können (ebd.). Für eine genaue Beschreibung der Beantragung des Nachteilsausgleichs und konzeptionierte Methoden zur Formulierung der individuellen Sonderregelungen kann in dieser Arbeit aus Kapazitätsgründen nicht weiter eingegangen werden.

### **Mobbing und Klassenaufklärung**

Die besonderen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus und ihre Schwierigkeiten, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und diesen Aufrecht zu erhalten, führt häufig dazu, dass sie von ihren Mitschülern Ausgrenzung und Mobbing erfahren (vgl. Attwood 2012: 141; vgl. Preißmann 2012: 41). Die pädagogischen Lehrkräfte sollten vorzugsweise präventive Maßnahmen treffen oder in bestehendes Mobbing aktiv eingreifen. Die Basis könnte die Lehrkraft legen, indem sie selbst Vielfalt durch Akzeptanz und Toleranz annimmt. Diversität im Unterricht zu vermitteln, um gegenseitiges Verständnis aufzubauen, sollte eine Kernkompetenz der pädagogischen Fachkräfte darstellen (vgl. Schmidt 2014: 98). Die „wirksamste Maßnahme“ (Preißmann 2012: 44) um eine Grundlage für Verständnis bei den Mitschülern zu legen, ist die Aufklärung der Klasse und das altersgerechte Vermitteln von Grundwissen zum Thema Asperger-Autismus (Theunissen 2014: 203; Trost 2012: 136). Diese Aufgabe kann von dem Lehrer selbst oder durch eine von ihm beauftragte Fachkraft einer anderen Institution wie z.B. der Autismusambulanz übernommen werden (ebd.). Die Lehrkraft kann der Klasse anbieten für weitere Fragen zum Thema Autismus zur Verfügung zu stehen.

### **Personelle Kompetenzen der Lehrkraft**

Ein Kind mit Asperger in der Klasse führt dazu, dass der Lehrer die Fähigkeit und den Willen besitzen sollte, sich mit allen beteiligten Unterstützungspersonen regelmäßig auszutauschen. Die Beantragung oder die Kooperation mit einer Schulbegleitung oder das Formulieren und Konzeptionieren eines Nachteilsausgleichs und anderer benötigter Maßnahmen zur Umsetzung einer inklusiven Beschulung, fordern Organisationstalent und Kooperationsbereitschaft der Lehrkraft. Neben diesen erwünschten Kompetenzen sollte der

zuständige Klassenlehrer ferner in der Lage sein, einen Überblick über die Schul- und Unterrichtssituation des Kindes zu behalten. Hierzu zählen die Durchführungen „kleinschrittiger Zwischenevaluationen“ u.a. mit anderen Fachkräften, den Eltern und dem/der ggf. vorhandenen SchulbegleiterIn (Knorr 2012: 9). Zusätzlich sollten eingeleitete Maßnahmen gemeinsam verbessert werden.

Weitere Ausführungen zu den jeweiligen vorgestellten Dimensionen wie z.B. weitere mögliche Strategien zur Prävention von Mobbing, können im Rahmen dieser Arbeit aufgrund von Kapazitätsgründen nicht umfassender thematisiert werden.

#### **4.2.4 Mögliche Problematiken in der Umsetzung**

Im Folgenden werden einige ausgewählte Problematiken in der schulischen Praxis der Lehrkräfte kurz erörtert, die den Prozess eines inklusiven Unterrichts für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Autismus erschweren.

In der aktuellen Literatur sowie in der Praxis wird verstärkt auf den vorhandenen Kommunikationsmangel zwischen den Lehrkräften und allen anderen beteiligten Unterstützungspersonen wie z.B. den Eltern, bisher betreuenden Fachkräften, Schulbegleitern, Fachkräften von außerschulischen Institutionen wie der Autismusambulanz und der regionalen beratenden Fachkraft für Autismus hingewiesen (vgl. Böhringer/Sawall 2012: 192). Für die erfolgreiche Umsetzung einer Inklusion für das Kind oder den Jugendlichen mit Asperger-Autismus ist eine kontinuierliche Kommunikation jedoch unerlässlich. Nur mit einer fortwährenden Zusammenarbeit der genannten Beteiligten können kooperativ gesetzte Ziele und der individuelle Förderplan konstant bestehen bleiben (vgl. Götzinger/Richter/Scheidle/Scheidle/Wittmann 2012: 219; vgl. Rehm-Haug/Tieck 2012: 228). Die Etablierung passender individueller Förderungsstrategien ist als ein dynamischer Prozess anzusehen, in dem ggf. Korrekturen vorgenommen werden sollten. Eine erfolgreiche Prozessgestaltung erfordert in verstärktem Maße einen engen und regelmäßigen Kontakt aller beteiligten Personen.

Es bestehen deutliche Schwierigkeiten bei der Feststellung und Umsetzung von individuell festgelegten Sonderregelungen und Nachteilsausgleichen für Kinder und Jugendliche mit Asperger im Unterricht an Regelschulen. Wie im Kapitel 4.1 aufgezeigt wurde, existieren keine allgemein gültigen Vorgaben, wie der schriftliche Antrag auf individuellen Förderbedarf und Nachteilsausgleich gestaltet werden kann (vgl. AG Autismus 2016: 74; Reimann 2014). Hinzu kommt ein Mangel an Fachwissen über Autismus bzw. ein zu kleiner

Erfahrungsschatz von verschiedenen Ansätze und Maßnahmen, um einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen (vgl. Reimann 2014). Nicht außer Acht zu lassen ist die benötigte zeitliche Komponente zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zum Formulieren von korrekten individualisierten und angepassten Nachteilsausgleichen. Hier mangelt es den pädagogischen Fachkräften sehr oft an zeitlichen Kapazitäten.

Die zuvor beschriebenen Aspekte führen in der Praxis dazu, dass Pädagogen den sonderpädagogischen Förderbedarf beim Kind erstens nicht erkennen und zweitens Schwierigkeiten bei der Formulierung eines individuellen Förderplans haben<sup>11</sup>. Dem Prozess einer inklusiven Beschulung an Regelschulen wird somit entgegengewirkt<sup>12</sup>. Aufgrund der unkonkreten gesetzlichen Grundlage für die Formulierung und Etablierung von Nachteilsausgleichen kann ein breites Wissen über die verschiedenen Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs nicht als voraussetzend für Lehrkräfte angesehen werden. Eine Lehrkraft sollte jedoch einen ggf. vorhandenen sonderpädagogischen Förderungsbedarf als diesen erkennen. Fachwissen und weitere Unterstützung zur Formulierung und Etablierung eines individuellen Förderplans kann die Lehrkraft in Kooperation mit dem/der SchulsozialarbeiterIn oder der regionalen Schulberatungsfachkraft für Autismus bekommen.

#### **4.2.5 Die Rolle der Sozialen Arbeit in der Inklusion im Unterricht**

In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, inwiefern die Profession der Sozialen Arbeit eine tragende Rolle spielt, um den Prozess eines inklusiven Unterrichts für Kinder und Jugendliche mit Autismus im praktischen Handlungsfeld zu verwirklichen. Drei Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit sind im Bezug zur Beschulung von Kindern mit Autismus kennzeichnend. Diese werden im Folgenden kurz näher erläutert.

##### **SozialarbeiterInnen als Schulbegleitung**

Raimann (2014) verweist in ihrem Artikel auf die Wichtigkeit einer konstanten Bezugsperson für das Kind oder den Jugendlichen mit Asperger-Autismus, bei welchem das Kind Sicherheit und Verlässlichkeit erfährt. Aufgrund oft fehlender Kapazitäten der Lehrkraft kann diese der beschriebenen Position meist nicht gerecht werden. In solch einem Fall, ist eine Schulbegleitung zur allgemeinen Entlastung der Lehrkraft von Vorteil, wenn das Kind

---

<sup>11</sup> Vgl. Persönliches Gespräch mit der Leiterin der Autismusambulanz Leipzig am 06.04.16.

<sup>12</sup> Vgl. Persönliches Gespräch mit der Leiterin der Autismusambulanz Leipzig am 06.04.16.

und die Eltern einer Hilfe in diesem Rahmen zustimmen. Insgesamt wird die Einbeziehung einer qualifizierten Schulbegleitung unabdingbar sein, wenn die derzeitigen Rahmenbedingungen des Schulsystems an Regelschulen bestehen bleiben.

Das Arbeitsfeld eines Schulbegleiters ist von vielfältigen und herausfordernden sozialen Aufgaben geprägt, die eine qualifizierte Ausbildung voraussetzen (Rehm-Haug/Tieck 2012: 227). Doch bisher bestehen keine festgelegten Richtlinien für vorausgesetzte Qualifikationen von Schulbegleitungen (vgl. Schirmer 2011: 17; vgl. Rehm-Haug/Tieck 2012: 228). Ein ausgebildeter Sozialarbeiter wäre für die Einstellung als Schulbegleiter sehr geeignet, da dieser den Anforderungen dieses Arbeitsbereiches für eine qualitative Arbeit mit dem Kind oder Jugendlichen gerecht werden würde.

### **SchulsozialarbeiterInnen**

Die Einstellung eines Schulsozialarbeiters kann im Bezug zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus in den Unterricht als große Bereicherung und Entlastung für das pädagogische Fachpersonal der Schule kennzeichnend sein. Ein grundsätzliches Ziel der Schulsozialarbeit ist es, „Störungen in der Lernfähigkeit oder Lernbereitschaft früh zu erkennen und gezielt abzubauen.“ (Bayer 2009: 23). Da ein Schulsozialarbeiter sich konzentriert mit einzelnen Schülern auseinandersetzen kann, ist dieser in der Lage einen konstanten Überblick über die Unterrichtssituation des autistischen Kindes zu erlangen. Besteht der Verdacht auf Asperger-Autismus bei einem Schüler, kann der Schulsozialarbeiter die Eltern und das Kind an entsprechende Institutionen wie die Autismusambulanz oder das Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) weiterleiten oder eine regionale Autismus-Beratungsfachkraft organisieren, die den ersten Verdacht ggf. bestätigt. Wird eine Diagnose bei dem Kind gestellt, kann der Schulsozialarbeiter bei Bedarf weitere Eingliederungshilfen für das Kind beantragen.

Wie im Kapitel 4.2.2 beschrieben wurde, ist eine Klassenaufklärung bezüglich des Themas Autismus eine wichtige präventive Maßnahme gegen Mobbing. Dies ist ein Aufgabenbereich, der vom Schulsozialarbeiter übernommen werden kann. Darüber hinaus kann der Schulsozialarbeiter bei Konfliktsituationen im Klassenraum zu Rate gezogen werden. Durch seine Ausbildung ist er in der Lage, Konflikte konstruktiv lösen zu können. Dem Schulsozialarbeiter wäre es zudem möglich, eine Vernetzung zwischen allen beteiligten Unterstützungspersonen des Kindes oder des Jugendlichen mit Asperger-Autismus aufzubauen, diesen Austausch aufrecht zu erhalten und somit eine Transparenz zu schaffen. Ein

intensiver Austausch wäre z.B. über eine von dem Sozialarbeiter in die Wege geleitete halbjährige Fallkonferenz für alle Beteiligte, in denen „u.a. Nachteilsausgleichsregelungen für den Schüler festgelegt werden“ (AG Autismus 2016: 75) oder mögliche Verbesserungen diskutiert werden können.

Viele der genannten Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit setzen ein Fachwissen über Autismus voraus. Damit autismspezifische Hilfe geleistet werden kann, sollte der/die SozialarbeiterIn über Autismusfachwissen verfügen oder sich dieses Wissen aneignen. Da häufig die Finanzierungskapazitäten für Weiterbildungen in Schulen knapp bemessen sind, könnte der Schulsozialarbeiter eine Weiterbildung zum Thema Autismus absolvieren und grundsätzlich als beratende und kompetente Fachkraft der Schule zur Verfügung stehen.

### **SozialarbeiterInnen als außerschulische pädagogische Fachkraft**

In den Einrichtungen der Autismusambulanzen in ganz Deutschland sind, neben unterschiedlich qualifizierten Fachkräften, SozialarbeiterInnen angestellt. Im Arbeitsfeld der Autismusambulanz ist der/die SozialarbeiterIn u.a. als externe Beratungsfachkraft tätig. Mitarbeiter der Schule oder der Klassenlehrer des Schülers mit Asperger-Autismus können sich bei Fragen, Schwierigkeiten oder Konflikten an die für das Kind zugeteilte Fachkraft der Autismusambulanz wenden. Zum Aufgabenbereich eines in der Autismusambulanz angestellte/n Sozialarbeiters/In kann auch eine konkrete Klassen- oder Lehreraufklärung zählen. Der Vorteil einer außerschulischen Fachkraft ist die distanzierte und somit ggf. neutrale Sichtweise gegenüber bestehenden schulischen Problematiken des Kindes. In diesem Rahmen stellt die Position des/der Sozialarbeiters/In eine entlastende Rolle für die pädagogische Lehrkraft dar, da diese in schwierigen Situationen mit dem Schüler mit Asperger nicht auf sich allein gestellt sind.

Während der Schullaufbahn eines Kindes oder Jugendlichen mit Asperger-Autismus bestehen einige weitere mögliche Berührungspunkte mit Sozialarbeitern auf deren Zuständigkeitsbereich jedoch aufgrund von Kapazitätsgründen nicht genauer eingegangen werden kann.

## 5 Schlussbetrachtung

Werden vorausgegangene Aufführungen und Erörterungen zusammengefasst, lassen sich wesentliche Aspekte bezüglich der Fördermöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Autismus zur Inklusion in den Unterricht an Regelschulen festhalten:

Mit der rechtlichen Grundlage des Artikels 24 der BRK erhält jedes Kind mit Asperger-Autismus, das Recht an einer Regelschule unterrichtet zu werden und dort seinen Abschluss zu absolvieren. In diesem Zusammenhang kommt dem Kind in Anbetracht des Einzelfalls eine Betitelung des Schülers mit Asperger als Mensch mit Behinderung zugute, wenn dadurch Unterstützungshilfen wie z.B. eine Schulbegleitung finanziert werden. Mithilfe der „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhalten“ der Kultusministerkonferenz ist ein Ansatz gesetzt, der versucht, die von Föderalismus geprägte Gesetzgebung im Bereich der Finanzierung und der Antrags- und Bewilligungsprozesse von Unterstützungshilfen für den Unterricht für Menschen mit Autismus deutschlandweit zu vereinheitlichen. Eine weitere zu untersuchende Frage wäre diesbezüglich, welche positiven und negativen Konsequenzen eine gesetzliche Vereinheitlichung zur Folge haben würde.

Für eine erfolgreiche Inklusion von Schülern mit Asperger in den Unterricht an Regelschulen ist die Grundeinstellung und Haltung der Lehrkräfte eine fundamentale Komponente. Die Arbeitsweise des pädagogischen Fachpersonals sollte geprägt sein von Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung. Weitere wichtige Eigenschaften wie Geduld, Ruhe und eine gewisse Sensibilität setzen einen Baustein, um eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind mit Asperger aufbauen zu können. Die Lehrkräfte sollten von dem Ansatz Abstand nehmen, allen Schülern mit der gleichen Erwartungshaltung zu begegnen. Fachwissen über das Phänomen ‚Asperger-Autismus‘ sollte beim pädagogischen Fachpersonal vorhanden sein oder sich angeeignet werden, um das Verhalten des Kindes funktional betrachten zu können. Durch die begrenzte Kapazität kann diese Arbeit keinen Anspruch auf eine thematische Vollständigkeit erheben bzw. kann nicht an allen Stellen eine mehrdimensionale Perspektive und ausdifferenzierte Untersuchung der Sachverhalte erfolgen. Von Pauschalisierungen und Generalisierungen im Themengebiet des Autismus sollte Abstand genommen werden. Vielmehr liegt der Fokus auf der Darstellung der besonderen Wahrnehmung unter Einbeziehung der ausgewählten neuropsychologischen Erklärungsansätze und des Erscheinungsbildes von Kindern und Jugendlichen mit Asperger. Daraus

wurden Rahmenbedingungen und beispielhafte Handlungsempfehlungen abgeleitet, die bei der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger an einer Regelschule als vorteilhaft und empfehlenswert gelten. Ein Punkt, der schon im Kapitel 4.2.2 erwähnt wurde, aber grundsätzlich bedacht werden sollte, ist, dass die genannten Erscheinungsbilder bei jedem Schüler mit Asperger in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten und somit einer individuell definierten Unterstützung bedürfen. Zu betonen ist, wie elementar es für das pädagogische Fachpersonal ist, dass Kind zuerst mit seinen Stärken und Schwächen kennenzulernen, bevor ein geeigneter Unterstützungsplan formuliert werden kann. Die Heterogenität in der Phänomenologie des Asperger-Autismus impliziert somit nicht zu unterschätzende Anforderungen an das Lehrpersonal. Ein enger kooperativer Austausch unter allen beteiligten Fachkräften sowie mit den Eltern des Kindes ist in diesem Falle unabdingbar.

Aus den zusammengefassten Fakten über die idiosynkratische Wahrnehmung von Menschen mit Asperger lässt sich schlussfolgern, dass die Modifizierung und Individualisierung von Lehrmethoden, Unterrichtsmaterialien sowie struktureller Rahmenbedingungen die Voraussetzung darstellen für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht. Zusätzlich lässt sich für die pädagogischen Lehrkräfte festhalten, dass diese mit Unterstützungsformen wie einer Schulbegleitung oder eines Nachteilsausgleichs vertraut sein sollten. Zugleich ist es von Vorteil, wenn die Schule einen Schulsozialarbeiter oder anderes Schulpersonal bereitstellen kann, welches zu dem Themenfeld Autismus geschult wurde und an das sich das Lehrpersonal, wenn nötig, wenden kann.

Neben den in dieser Arbeit ausgewählten kognitionspsychologischen Theorien werden in aktueller Fachliteratur noch weitere Theorien diskutiert. Jedoch sind die ausgewählten erörterten Theorien für den Rahmen einer Bachelorarbeit geeignet und ausreichend, um grundlegendes Wissen über die Wahrnehmung von Menschen mit Asperger-Autismus zu vermitteln und daraus mögliche Handlungsempfehlungen für den Unterricht abzuleiten. An dieser Stelle ist zu betonen, dass alle drei Erklärungsansätze weiterer Forschung bedürfen, um die daraus gezogenen Rückschlüsse über Verhaltensweisen von Asperger-Autismus stärker empirisch beweisbar darzustellen (vgl. Müller 2007: 38; Solomon 2011: 130).

Aufgrund von Kapazitätsgründen war es nicht möglich, auf die Ätiologie einzugehen. Dies hatte keine Auswirkung auf die Erörterungen und Resultate der Forschungsfragen. Weiterhin wäre ein Vergleich mit einem Land wie z.B. den USA thematisch angemessen, da die

US-Amerikanischen Staaten im Rahmen der Inklusion von Schülern mit Asperger an Regelschulen einen deutlichen Fortschritt aufzeigen können (vgl. Theunissen 2013). Diesbezüglich wäre eine wissenschaftliche Auseinandersetzung interessant, die untersucht, welche schulischen Rahmenbedingungen eine Inklusion vor Ort positiv beeinflussen und inwiefern sich diese Rahmenbedingungen in Deutschland integrieren und umsetzen lassen.

Grundlegend sollte weiterhin Forschung nachgegangen werden, die sich insbesondere mit der Frage auseinandersetzt, inwiefern eine funktionale und auf Stärken und Diversität fokussierte Sichtweise im Bildungssystem integriert werden kann, um die Grundlage einer gleichberechtigten Teilnahme aller Menschen am allgemeinen Bildungssystem und in der Gesellschaft zu schaffen.



# Literaturverzeichnis

## Fachliteratur

- AG Autismus** (2016): Ausblick und Forderungen für die Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung in Sachsen. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (vds) Landesverband Sachsen (Hrsg.): Autistisches Verhalten. Herausforderungen im Schulalltag. Dresden: reprogress GmbH, 73-75.
- Amsler, A.** (2007): Die Integration von Kindern mit Autismus ohne intellektuelles Defizit. In: Autismus - Autisme – Autismo, 2007, 11, 12-13, hier 12.
- Asperger, Hans** (1938): Das psychisch abnormale Kind. In: Wiener Klinische Wochenschrift, 51, 1314–1317.
- Asperger, Hans** (1944): Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117 (1944), 73-136.
- Attwood, Tony** (2012): Ein Leben mit dem Asperger Syndrom. Stuttgart: Trias-Verlag, 73-430.
- Böhringer, Klaus-Peter/Sawall, Liane** (2012): Förderung der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhalten am Unterricht. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 189-193.
- Bölte, Sven** (2009): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: Verlag Hans Huber, 23-133.
- Bayer, Nikolaus** (2009): Defizite früh erkennen und helfen – Die Schulsozialarbeit in Elzach hat begonnen/ Hilfe bei Lernproblemen/Unterstützung durch die Sachkompetenz der Caritas. In: Badische Zeitung vom 30.10.2009, 23.
- Beyer, Johanna M.** (2015a): Asperger-Syndrom. In: Theunissen/Kulig/Leuchte/Paetz (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 33-34.
- Beyer, Johanna M.** (2015b): Frühkindlicher Autismus. In: Theunissen/Kulig/Leuchte/Paetz (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 151-152.
- BRK** (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 10-37.
- Castaneda, Claudio/Hallbauer, Angela** (2013): Einander Verstehen lernen. Ein Praxisuch für Menschen mit und ohne Autismus. Kiel: Holtener Verlag, 34-36.
- Dziobek, I./Rogers, K./Fleck, S./Bahnemann M./Heekeren, HR./Wolf, OT./Convit, A.** (2008): Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET). In: Journal of Autism and Developmental Disorders 2008, 38 (3), 464-73.
- Dziobek, I./Bölte, S.** (2011): Neuropsychologische Modelle von Autismus-Spektrum-Störungen. In: Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39 (2), 79-90.

- Fombonne**, Eric (2009): Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. In: *Pediatric Research*, Vol. 65, No. 6, 591-598.
- Götzinger**, Roland/Richter, Grudrun/Scheidle, Markus/Scheidle, Rosemarie/Wittmann, Barbara (2012): Wege der integrativen Beschulung eines Jungen mit frühkindlichen Autismus an einem Gymnasium - aus Sicht des Betroffenen, der Mutter, der Schulbegleiterin, des Schulleiters und der Autismusbeauftragten. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 215-222.
- Girsberger**, Thomas (2015): *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer, 163-164.
- Howlin**, Patricia/Baron-Cohen, S./Hadwin, Julie (1998): *Teaching Children with Autism to Mind-Read. A practical Guide for Teachers and Parents*. Wiley.
- Kamp-Becker**, Inge (2015a): ICD (International Classification of Diseases and related Disorders). In: Theunissen/Kulig/Leuchte/Paetz (Hrsg.): *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. Stuttgart: Kohlhammer, 172-173.
- Kamp-Becker**, Inge (2015b): DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). In: Theunissen/Kulig/Leuchte/Paetz (Hrsg.): *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. Stuttgart: Kohlhammer, 106-108.
- Kunze**, L. (2003): *The Ideal Classroom*. In: Prior, M. (ed.): *Learning and Behaviour Problems in Autism*. New York: Guilford Press, 255.
- Lasse von Dingens** (2012): *Das Chaos da draußen: Wie Du Deinen autistischen Alltag besser bewältigen kannst*. Berlin: Books on Demand, 160.
- Matzies**, Melanie (2010): *Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 21-37.
- Möller**, Hans-Jürgen/Laux, Gerd/Kampfhammer, Hans-Peter (Hrsg.) (2010): *Psychiatrie und Psychotherapie. Allgemeine Psychiatrie Band 2*. Berlin: Springer, 1154.
- Müller**, Christoph (2007): *Autismus und Wahrnehmung. Eine Welt aus Farben und Details*. Marburg: Tectum, 24-38.
- Newport**, M. u. J. (2005): *Crazy in Love*. München: Droemer Verlag, 12.
- Nyden**, A./Gillberg, C./Hjelmquist, E./Heideman, M. (1999): Executive function/attention deficits in boys with Asperger syndrome, attention disorder and reading/ writing disorder. In: *Autism* 3, 213-228.
- Ozdemir**, Selda (2010): Social stories: an intervention technique for children with Autism. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 (2010), 1827-1830.
- Preißmann**, Christine (2005): ... und dass jeden Tag Weihnachten wär'. Wünsche und Gedanken einer jungen Frau mit Asperger-Syndrom. Berlin: Weidler, 18.
- Preißmann**, Christine (2012): *Asperger Leben in zwei Welten. Betroffene berichten: Das hilft mir in Beruf, Partnerschaft & Alltag*. Stuttgart: Trias, 10-75.
- Rehm-Haug**, Sibylle/ Tieck, Bruno (2012): Voraussetzungen einer erfolgreichen schulischen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung. In: Sautter,

- Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 223-228.
- Remschmidt**, Helmut/Kamp-Becker, Inge (2009): Das Asperger-Syndrom - Eine Autismus-Spektrum-Störung. In: Deutsches Ärzteblatt CME Kompakt 2009: 1(2), 36b-36d.
- Schinhofen**, Natalia (2013): Schulische Inklusion: Aber doch nicht an unserer Schulform!. In: Zeitschrift des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. Nr. 76, 10/2013, 18-19, hier 18.
- Schirmer**, Brita (2011): Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Leitfaden für LehrerInnen. München: Ernst Reinhardt, 17-79.
- Schmidt**, Peter (2012): Was eine autistenfreundliche Schule braucht – Reflexion der eigenen Schulzeit. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 81-101.
- Schuster**, Nicole (2012): Autismus als Herausforderung für die Schule – Lösungsansätze für die Praxis. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 155-164.
- Schuster**, Nicole (2013): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außensicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer, 33-90.
- Schuster**, Nicole/Schuster, Ute (2013): Vielfalt leben-Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit. Stuttgart: Kohlhammer, 21-96.
- Solomon**, Marjorie (2011): What Are Exeutive Functions?. In: Bölte, Sven/Hallmayer, Joachim (Hrsg.): Autism Spectrum Conditions. FAQs on Autism, Asperger Syndrome, and Atypical Autism Answered by International Expert. Göttingen: Hogrefe Publishing, 129-131.
- South**, M./Ozonoff, S./McMahon, W. (2005): Repetive behaviour profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. In: Journal of Autism and Developmental Disorders 35, 145-158.
- Tammet**, Daniel (2006): Elf ist freundlich und Fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt seine Welt. München: Heyne, 72-93.
- Theunissen**, Georg/Paetz, Henriette (2011): Autismus. Neues Denken-Empowerment-Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer, 11-19.
- Theunissen**, Georg (2014): Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen. Stuttgart: Kohlhammer, 16-211.
- Tomasello**, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 45.
- Trost**, Rainer (2012): Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischen Verhalten“. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 119-154.
- Vero**, Gee (2014): Autismus-(m)eine andere Wahrnehmung. FeedARead.com., 143-144.
- Vogele**, Kai (2012): Anders sein. Asperger-Syndrom und Hochfunktionaler Autismus im Erwachsenenalter-Ein Ratgeber. Weinheim: Beltz-Verlag, 64-76.

- Vogele**, Kai (2015a): Exekutive Funktionen. In: Theunissen/ Kulig/ Leuchte/ Paetz (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 132-133.
- Vogele**, Kai (2015b): Theory of Mind. In: Theunissen/ Kulig/ Leuchte/ Paetz (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 367-369.
- Vogele**, Kai (2015c): Schwache zentrale Kohärenz. In: Theunissen/ Kulig/ Leuchte/ Paetz (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 317-318.
- Von Einem**, Astrid (2013): Schulbegleitung: Typische Probleme mit den Kostenträgern und Lösungsansätze. In: Zeitschrift des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. Nr. 76, 10/2013, 45-47.
- Wallbott**, H. G. (1990): Mimik im Kontext. Die Bedeutung verschiedener Informationskomponenten für das Erkennen von Emotionen. Göttingen: Hogrefe, 84.
- Willy**, L.H. (1999): Pretending to be Normal. Living with Asperger's Syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers, 22-23.
- Zimpel**, Andre Frank (2013): Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus. In: Zeitschrift des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. Nr. 76, 10/2013, 7-16, hier 9.

## **Internetquellen**

- Behindertenrechtskonvention** (2009): Definition Behinderung. Artikel 1 Satz 2 der Konvention. <http://www.behindertenrechtskonvention.info/definition-von-behinderung-3121/> (abgerufen am 13.06.16).
- Mandal**, Ananya (2014): Autism History. <http://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx> (abgerufen am 21.04.16).
- Goye** (2009): Was sind tiefgreifende Entwicklungsstörungen, was zählt dazu?. <https://www.uni-marburg.de/fb20/kjp/forschung/aut/ass/tes> (abgerufen am 29.07.16).
- Goye** (2013): Geschichte der autistischen Störungen. <https://www.uni-marburg.de/fb20/kjp/forschung/aut/ass/geschichte> (abgerufen am 21.04.16).
- Kamp-Becker**, Inge (o.J.): Warum entwickeln Asperger-Betroffene ein Spezialinteresse? <https://www.dasgehirn.info/aktuell/frage-an-das-gehirn/warum-entwickeln-asperger-betroffene-ein-spezialinteresse> (abgerufen am 29.05.16).
- Knorr**, Philipp (2012): Schüler mit Asperger-Syndrom und High-Functioning-Autismus im integrativen Unterricht. [http://autismuszentrum-oberlausitz.de/wp-content/uploads/VDS\\_Tagung\\_2010\\_Artikel\\_Knorr\\_Autismus.pdf](http://autismuszentrum-oberlausitz.de/wp-content/uploads/VDS_Tagung_2010_Artikel_Knorr_Autismus.pdf) (abgerufen am 20.06.2016).

**May, Alexandra** (2001): Die Geschichte des Autismus.  
<https://www.heilpaedagogik-info.de/autismus-therapie/1366-geschichte-autismus.html>  
(abgerufen am 21.04.16).

**Raimann, Lisa** (2014): Kindern mit Autismus gehören auf eine Förderschule.  
<http://inklusionsfakten.de/kindern-mit-autismus-gehoren-auf-eine-foerderschule/>  
(abgerufen am 25.06.2016).

**SchulG Sachsen:** Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 19. Mai 2010 (SächsGVBl. S. 142).  
[http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal\\_nrw.cgi?t=146581027577643727&sessionID=19312141952012231823&chosenIndex=Dummy\\_nv\\_68&templateID=document&source=context&source=context&highlighting=off&xid=171367,1](http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=146581027577643727&sessionID=19312141952012231823&chosenIndex=Dummy_nv_68&templateID=document&source=context&source=context&highlighting=off&xid=171367,1)  
(abgerufen am 13.06.16).

**SGB VIII:** Sozialgesetzbuch-Achtes Buch-Kinder- und Jugendhilfe. § 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. IS. 1163).  
[https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_35a.html](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_35a.html)  
(abgerufen am 13.06.16).

**URL1:** Medizinlexikon „Autismus“:  
<http://flexikon.doccheck.com/de/Autismus>  
(abgerufen am 18.07.16).

**URL2:** ICD-10-WHO Version 2016:  
<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2016/block-f80-f89.htm>  
(abgerufen am 18.07.16).

**URL3:** DMSV American Psychiatric Association Version 2015:  
<http://dsm.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm01>  
(abgerufen am 18.07.16).

**URL4:** Diagnosekriterien des Asperger Syndroms nach ICD-10:  
[http://www.asperger-kinder.de/asperger\\_icd.htm](http://www.asperger-kinder.de/asperger_icd.htm)  
(abgerufen am 18.07.16).

## Anhang

### Kriterien DSM V

übersetzt und sinngemäß erläutert von Theunissen (2014: 24):

#### **A. Dauerhafte Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion in allen drei Unterkategorien:**

1. Defizite in der sozial-emotionalen Wechselseitigkeit  
(z.B. im Rahmen einer „normalen“ Konversation; reduzierter Austausch von Interessen oder Emotionen; reduzierte Initiative oder Vermeidung sozialer Interaktionen)
2. Defizite in der nonverbalen Kommunikation im Rahmen sozialer Interaktionen  
(z.B. schlechte integrierte verbale und nonverbale Kommunikation; fehlender Blickkontakt, schwache Körpersprache, Mimik oder Gestik; Defizite im Verständnis und Gebrauch nonverbaler Kommunikation)
3. Defizite in der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Beziehungen, entsprechend dem Entwicklungsstand  
(z.B. Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung von Interaktionen in verschiedenen sozialen Kontexten; Schwierigkeiten beim gemeinsamen Phantasiespie und bei einer Schließung von Freundschaften; scheinbares Desinteresse an anderen Personen)

#### **B. Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten in mindestens zwei von vier Unterkategorien:**

1. Stereotype(r) oder repetitive(r) Sprache, motorische Bewegungen oder Gebrauch von Objekten  
(z.B. einfache, motorische Stereotypen; Echolalie, repetitiver Umgang mit Objekten; idiosynkratische (eigensinnige) Sätze)
2. Exzessives Festhalten an Routine, ritualisiertes Sprachverhalten (verbal, non-verbal), ausgeprägter Widerstand gegenüber Veränderung  
(z.B. motorische Rituale; Beharren auf Routine oder gleichförmige Nahrung; sich ständig wiederholende Fragen; Veränderungsangst bzw. extreme Stressreaktionen bei schon geringen situativen Veränderungen)
3. Stark eingeschränkte, fixierte Interessen, die mit „abnormer“ Intensität oder Fokussierung einhergehen  
(z.B. starke Bindung an ungewöhnlichen Objekten; eng umschriebene, exzessive, perseverative Beschäftigung mit ungewöhnlichen Dingen oder Interessen)  
Hyper oder Hypo-augeprägtes (Wahrnehmungs-) Verhalten im Hinblick auf sensorische Reize oder ungewöhnliches Interesse an sensorischen Umgebungsreizen  
(z.B. scheinbare Gleichgültigkeit gegenüber sensorische Reize wie schmerz, Hitze, Kälte; ablehnende Reaktion in Bezug auf bestimmte Geräusche oder Gewebe; übermäßiges Beschnupern oder Berühren von Objekten; Faszination an leuchtenden oder sich drehenden Objekten)

#### **C. Die Symptome müssen in der frühen Kindheit vorhanden sein**

#### **D. Die Gesamtheit der Symptome begrenzen und beeinträchtigen das Alltagsverhalten (everyday functioning)**

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift