

SCHRIFTENREIHE

# Eine für alle -

Die inklusive Schule für die Demokratie

6  
Heft 6

Dr. Peter Schmidt

## Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe



Grundschulverband



Eine Schule für alle  
NRW Bündnis



Dr. Peter Schmidt

## Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe

Eine für alle -  
Die inklusive Schule für die Demokratie

**SCHRIFTENREIHE**



**Heft 6**

<b>Vorbemerkung</b>	3
<b>Dr. Peter Schmidt</b> Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe <sup>1</sup>	4 - 13
<b>Carolin Rode</b> „Der sieht ja gar nicht autistisch aus.“ (Erfahrungen einer Mutter)	14 - 18
<b>Konstanze Möbius, Svantie Ohder</b> Das brauchen Kinder und Jugendliche mit Autismus in der Schule (Empfehlungen von Beratungslehrerinnen)	19 - 24

## Vorbemerkung

Mit dem Themenschwerpunkt Autismus im Erfahrungsfeld Schule geben wir in diesem Heft aufklärende Informationen über autistische Menschen, die in den Schulen oft nicht erkannt bzw. verstanden werden oder durch ihre überraschenden Reaktionsweisen die Haltung provozieren, für sie sei eine gemeinsame inklusive Schule nicht möglich oder nicht geeignet.

Im ersten Beitrag beschreibt **Peter Schmidt** im Rückblick seine Erlebnisse als unmittelbar selbst betroffener autistischer Schüler. Er macht deutlich, wie unterschiedlich und oft gegensätzlich Botschaften von der einen und der anderen „Seite“ missverstanden werden. Die Gesellschaft tut sich schwer, weil sie mit Menschen, die anders sind, nicht umzugehen weiß, weil sie abweichendes Verhalten als „Störung“ begreift. So ist Peter Schmidt im besten Sinne ein Diversity-Botschafter.

**Caro Hanf** stellt ihre Erfahrungen als Mutter eines autistischen Jungen in der Schule dar. Sie berichtet von ihrer Ratlosigkeit und ihrem Erschrecken über die pädagogisch-didaktisch oft hilflosen Umgangsweisen von Pädagog\*innen mit ihrem Kind, betont aber auch, dass es gutes Schulleben und erfolgreiche Integration für autistische Schü-

ler\*innen gibt, wenn Pädagog\*innen deren besondere Ansprüche wahrnehmen und sich differenzierend darauf einlassen.

Im dritten Text des Heftes listen **Konstanze Möbius und Svantie Ohder** aus der Sicht von im Autismusspektrum erfahrenen Pädagoginnen und Beratungslehrerinnen auf, welche Ansprüche Kinder mit Autismus stellen, welche Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, damit diese Kinder in einer gemeinsamen Schule erfolgreich mitlernen und möglichst stressfrei leben können.

Die Beiträge machen deutlich: Vieles, was autistische Kinder brauchen, um in der Schule zu „überleben“, ist gut für alle Kinder.

### **Anmerkung:**

*In den Texten wird unterschiedlich gegendert. Allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit nutzt der Autor Dr. Peter Schmidt nur die maskuline Form.*



Dr. Peter Schmidt

Dr. Peter Schmidt ist Diplom-Geophysiker, IT-Experte, Projektleiter, Autor und Referent. Er startete sein Berufsleben als Wissenschaftler. Vor etwa 20 Jahren wechselte er in die IT-Abteilung eines großen Pharma-Konzerns. Seither ist er dort in verschiedenen Funktionen tätig, zunächst als Programmierer, dann als Projekt- und Systemmanager und zurzeit als internationaler Koordinator für IT-Projekte mit Schwerpunkt SAP-Software.

Schmidt ist heute 54 Jahre alt. Er heiratete 1993 und hat zwei Kinder. Erst mit 41 Jahren fand er, ohne danach zu suchen, heraus, dass er Autist ist. Auf die Frage an Fachärzte, ob das denn stimme, hieß es, bei ihm sei Autismus in Form des Asperger-Syndroms geradezu klassisch ausgeprägt, völlig untypisch dagegen sei das, was er damit aus seinem Leben gemacht habe.

Webseite: [www.dr-peter-schmidt.de](http://www.dr-peter-schmidt.de)

## Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe

*Wie so oft im Leben war auch zu Beginn meiner Schulzeit der erste Eindruck entscheidend, den ich hinterließ. Unser Lehrer stellte uns am ersten Schultag die Aufgabe, aus den bunten Stäben unseres Rechenkastens „etwas Schönes“ zu bauen. Während alle anderen Kinder laut und wild drauflos bauten, brauchte ich einen Plan und das Wissen, wie viele Stäbe ich von welcher Sorte überhaupt im Kasten habe! So machte ich eine Inventur, indem ich die Stäbe stapelte. Der Lehrer bewunderte meine Struktur. Und ich begriff, dass meine dreidimensionale Inventur schon ein Ergebnis ist!*

**„Dieses Kind ist was Besonderes.“**

35 Jahre später konnte sich dieser Lehrer noch immer an dieses Bauwerk und mein Sein erinnern. Als ich wissen wollte, wie er mich damals wahrgenommen hatte, sagte er, vom ersten Moment an sei ihm klar gewesen, „dieses Kind ist was Besonderes“. Sein unwiederholbar erster Eindruck, den ich bei ihm hinterließ, der war positiv! Sein zweiter Eindruck, „der Junge ist irgendwie komisch“, der kam erst danach, und das sei mein Glück gewesen.

**„In einer Abweichung sollte man nicht gleich eine Störung, sondern einfach das Besondere sehen.“**

Weiterhin sagte er mir, dass ich bei einem anderen Klassenlehrer möglicherweise nicht lange an der Schule gewesen wäre, weil andere Lehrer nicht bereit gewesen wären, einige Ausnahmen zu gewähren, die ich einforderte, um die Schulzeit möglichst gut überleben zu können. Heute heißt dies für mich, weiterzugeben, dass man in einer Abweichung nicht gleich die Störung, sondern einfach das Besondere sehen muss!

Autismus zu verstehen, ist daher eine wichtige Voraussetzung, um das Verhalten und die Wahrnehmung autistischer Menschen für Außenstehende nachvollziehbar zu machen. Daraus ergeben sich die Merkmale einer autistenfreundlichen Schule. Daher beginne ich mit einer Einleitung über das Phänomen Autismus. Autisten sind zwar individuell verschieden, es gibt aber dennoch verbindende Muster. Autisten haben vor allem große Schwierigkeiten mit der nonverbalen Kommunikation. Sie können die Beziehungsebene in einer Kommunikation nicht oder nur rudimentär erkennen. Das hat zur Folge, dass subtile, soziale Erwartungshaltungen anderer oft unerfüllt bleiben.

Es kann vorkommen, dass zum Beispiel in bester Absicht gesendete Informationen oder gutgemeinte Verhaltensweisen von Autisten von außen als Provokation aufgefasst werden, ohne dass das so gewollt war. Haltgebende Rituale und Strukturen, die sich Autisten entweder selbst geschaffen haben oder die von außen vorgegeben werden, spielen für das Wohlbefinden von Autisten eine große Rolle. Bei unkalkulierbaren Abweichungen von diesen Strukturen kommt es zu Krisen, die sich zum Beispiel in Panik oder Schweigen äußern können.

### „Autisten wirken oft wie ‚Gefangene im Ich‘“

Weiterhin kämpfen auch viele Autisten mit Prosoagnosie<sup>2</sup>, was sich zum Beispiel im Nichtgrößen manifestieren kann, sowie mit der Reizverarbeitung, so dass sie nicht hinterherkommen, eine hohe Anzahl von gleichzeitig auf sie einströmenden Informationen zu verarbeiten. Das alles und noch mehr hat zur Folge, dass die Stärken autistischer Menschen, z. B. ihr besonderer Blick für Details oder sonstige vom Autismus völlig unabhängige Fähigkeiten, oft nicht mehr gewürdigt werden. Zusammengefasst wirken Autisten auf Außenstehende nicht selten wie „Gefangene im Ich“.

### „... als würde man von einem Rollstuhlfahrer verlangen, die Treppe raufzufahren“

Schon immer fühlte ich um mich eine Art „Mauer“, von der ich heute weiß, dass sie nur ein anderes Wort für die Wirkung von Autismus ist. Autismus ist eine unsichtbare Behinderung, die erst durch die Wirkung als Undeutbarkeit von Abweichungen im Verhalten wahrnehmbar ist. Die Unsichtbarkeit der Behinderung hat im Gegensatz zum Rollstuhlfahrer, dem unmittelbar anzusehen ist, was man von ihm nicht verlangen kann, bei Autisten zur Folge, dass man von ihnen oft vergebens Dinge verlangt, die „andere schließlich auch ertragen müssen“. So als würde man vom Rollstuhlfahrer verlangen, die Treppe raufzufahren!

### „...du hast uns einen Bären dienst erwiesen!“ – Redewendungen fehlinterpretieren

Um das Kernproblem, das alle Autisten miteinander verbindet, die abweichende Kommunikation auf der Beziehungsebene für Außenstehende nachfühlbar zu machen, habe ich ein Farbspektrummodell entwickelt. Wenn Emotionen die Farben der Kommunikation wären, dann hätte ich sozusagen bei der Emotionser-

kennung eine Schwarz-Weiß-Darstellung der emotionalen Farben mit vielen Grautönen dazwischen. Das bedeutet, dass ich beispielsweise nicht erkennen kann, ob die rote oder die grüne Emotion im Raum ist, wenn beide in meiner Wahrnehmung den gleichen Grauton darstellen.

Die Folgen illustriert folgendes Beispiel: „Peter, damit hast du uns einen großen Bären dienst erwiesen!“ Was für ein großes Lob! Die Eins mit Sternchen. Wer immer mir das sagte, muss hoch erfreut über das gewesen sein, was ich tat. Und so tat ich genau das, was er mit diesen Worten lobte, erst recht! Denn vor meinem geistigen Auge sah ich den Bären in Alaska, dem ein großer Fischfang gelungen ist! Die Wut, die andere im Gesicht des Senders der Bären dienstbotschaft wahrnehmen, ist für mich ohne weitere Hinweise nicht erkennbar! Die rote Emotion (Wut) zeigte in meiner Wahrnehmung die gleiche Farbe (Grau) wie die grüne Emotion (Freude). Also blieben soziale Erwartungshaltungen, die mit dem Senden dieser Wut-Botschaft verknüpft waren, stets unerfüllt. Stattdessen wurde mir Provokation unterstellt, obwohl nur ein simples Missverständnis vorlag! Man hätte sich bei mir vergewissern müssen, dass ich die Botschaft so verstanden habe, wie der Sender es verstanden wissen wollte!

Je jünger ein Autist ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass derartige Dinge passieren. Je mehr Lebenserfahrung vorliegt, desto kleiner wird die Wahrscheinlichkeit, dass Redewendungen fehlinterpretiert werden. Doch es wird nie aufhören! Ein Autist lernt durch Erfahrung, das was er nicht kann, in dem Sinne zu kompensieren, dass er mit den Ohren sieht. So wie ein Blinder, der sich seine Umgebung mit allen anderen Sinnen ersieht, aber nicht mit den Augen.

Wenn Erwartungen, die an eine nonverbal kommunizierte Botschaft geknüpft sind, nicht erfüllt werden, dann kann es sein, dass ein Verhalten als bössartige Provokation oder Ignoranz fehlgedeutet wird, obwohl der Autist aus seiner Wahrnehmung heraus in gutartiger und bester Absicht handelte. Jede Form der Sanktion wäre dann kontraproduktiv – für alle an einer Situation Beteiligten!

### Ich musste mich nur daneben benehmen, um für mich ungeeignete Dinge nicht mitmachen zu müssen!

Kontraproduktiv sind auch alle Strafen, die ein Autist ungerecht findet oder die er gar als Belohnung wünscht! In all diesen Fällen erreichen Außenstehende nicht, dass sich das Verhalten des Autisten ändert, ganz im Gegen-

teil! Wenn ein Autist eine Strafe ungerecht findet, fühlt er sich mit seiner Wahrnehmung nicht verstanden! Und manchmal gibt es gar Dinge, die alle anderen als peinlich oder als Strafe bewerten, die ein Autist schön und erstrebenswert findet. So wollte ich als Kind zum Beispiel bei der „Reise nach Jerusalem“ nicht mitmachen, weil es erstens gar keine Reise nach Jerusalem war und zweitens die Spielregeln wirr waren. Es war unklar, wieviel Körpereinsatz ich beim Kampf um die verbliebenen Stühle einsetzen darf. Und ich wollte nicht berührt werden. Als ich einmal zu viel schubste, um einen Stuhl zu ergattern, kam vom Erzieher ein „In die Ecke, Peter!“ Wow, was Besseres konnte mir ja gar nicht passieren! Ich war fortan von dem blöden Spiel befreit! Ich lernte, dass ich mich nur daneben benehmen muss, um für mich ungeeignete Dinge nicht mehr mitmachen zu müssen.

Außenstehende sehen nicht selten stereotype Bewegungen bei autistischen Menschen. Dies sind emotionale Signale, die zum Beispiel große Freude ausdrücken können. Ich bin dann völlig in mir selbst versunken und genieße das, worüber ich mich freue. Andere Stereotypen helfen wie ein Blitzableiter, mich zu erden und akuten Stress abzubauen. Solange Stereotypen niemanden stören oder gefährden, sollten sie nicht verboten wer-

den, weil sie das Wohlbefinden des Autisten sichern. Ohne diese auszuleben, könnte er ins Chaos abgleiten. Sie zu verbieten, wäre ungefähr so, als würden sich Menschen untereinander verbieten, über Witze zu lachen oder bei Schmerzen schreien zu dürfen!

### „Autistenfreundliche Schulen haben Platz für Halt gebende Rituale.“

Ich fand schon immer Halt und Freude in meinen stereotypen Beschäftigungen. Ich sah mich selbst als Auto, ging mit ausgestreckten Armen zur Schule und über den Schulhof, das imaginäre Lenkrad haltend, Geräusche machend, so kannte mich jeder. Im Unterricht hatte ich mein Autochen, ein kleines Ford Capri Modell, unter dem Pult stehen, das mich beglückte. Andere Kinder brachten fortan auch Autos mit und lärmten und alberten damit herum. Daraufhin verbot unser Lehrer allen Schülern Autos in die Schule mitzubringen, obwohl ich mit meinem Autochen niemanden gestört hatte. Der Entzug meines Autos hatte einen kompletten Blackout zur Folge. Ich konnte nicht mehr mitmachen, kaum noch reden. Das schockte mich sehr. Autistenfreundliche Schulen haben hingegen Platz für Halt gebende Rituale, zumal, wenn sie nicht stören.

### „Geschichten von Autisten sind nicht mit dem üblichen Schema bewertbar.“

Die abweichende Wahrnehmung wirkte sich natürlich auch auf Klassenarbeiten aus, vor allem in Aufsätzen. Ich war nicht fähig, aus einer Bildergeschichte eine „richtige“ Geschichte zu schreiben, stattdessen beschrieb ich nur, was auf den Bildern dargestellt war. Bei einer Nacherzählung erzählte ich gleich eine ganz andere Geschichte, weil ich einfach nicht herausfinden konnte, was man sich von all dem, was der Onkel Lehrer da vorgelesen hatte, denn überhaupt merken sollte. Auf einen Französisch-Aufsatz am Gymnasium über unsere Klassenfahrt bekam ich von der Lehrerin das Feedback: „Peter, du beschreibst die ganze Zeit, welche Straßen wir gefahren sind, aber der Leser erfährt nicht, mit wem du da warst und was du da gemacht hast und wie du dich gefühlt hast. Inhaltlich weiß ich nicht was ich davon halten soll!“ Der Inhalt ist dann nicht mit dem üblichen Schema bewertbar.

### Verletzbares Gerechtigkeitsempfinden

Oft war für mich der Unterricht erholsam, in der Pause kam dann der eigentliche Stress. Denn im Gegensatz zum ruhigen, strukturierten und meist leisen Unterricht war die Pause

immer laut und chaotisch. Sie war anstrengend, da sie Ort und Zeit des scheinbar sinnlosen Smalltalks war und zudem die größte Angriffsfläche für Mobbing und Bullying bot. Ich dagegen suchte und fand mein Bibliotheksasyl: In der Studienbücherei gab es leichtes Lernen und Lesen ohne lästigen Lärm.

In der Regel war ich eine Form von Musterschüler. Aber es gab immer mal wieder Situationen, die die Lehrer voreilig ungerecht bewerteten. Das illustriert zum Beispiel nachfolgende Geschichte.

Auf dem Schulhof gab es buschartige Bäume, auf denen die Schüler in den Pausen gerne kletterten. So auch ich. Und plötzlich stieß mich ein Mädchen von meinem Ast, kommentiert mit den Worten „Da habe ich gesessen!“, was gar nicht stimmte, jedenfalls nicht in der Pause. Ich landete im Dreck, sie setzte sich auf den Ast. Was die darf, darf ich auch! Also schubste ich sie genauso von diesem Ast: „Da habe ich gesessen!“ Diesmal stimmte das! Doch das Mädchen schrie los, ich flüchtete vor dem grellen Gekreische, das ich nicht ertragen konnte. Damit schien die Sache für mich erledigt.

Im Klassenraum wurde ich von Mitschülerinnen erwartet mit den Worten: „Du spinnst ja wohl, die hat sich was gebrochen!“

Das kommentierte ich mit der Feststellung: „Sorry, das ist nicht meine Schuld! Wenn sie kranke Knochen hat oder nicht landen kann, dann darf sie nicht auf Bäume klettern und erst recht nicht vorher andere vom Baum schubsen!“ Der dann erschienene Lehrer wollte nicht wissen, was sich da genau zuge- tragen hat, sondern sah ganz allein das Ergebnis: „Peter, dein Arm ist heil, du hast ihr den Arm gebrochen! Deswegen gibt es für dich den Tadel!“

Das verletzte mein Gerechtigkeitsemp- finden sehr, denn immerhin hatte sie mich zuerst gestoßen, und das auch noch ohne Grund, wohingegen ich sehr wohl einen Grund hatte. Und es war nicht meine Absicht, ihr mehr wehzutun als sie mir wehgetan hat. Da sie mit dem Ärgern angefangen hatte, war sie aus meiner Sicht für das Ergebnis ganz allein verantwortlich. Der dies anders sehende Lehrer hatte seine Autorität bei mir vollständig verloren, weil er nicht wissen wollte, wie es zu diesem Ergebnis kam!

### „Ein Konflikt mit einem Autisten ist wie brennendes Fett in der Pfanne.“

Er konnte auf mich keinerlei Druck mehr aus- üben. Um seine Autorität wiederherzustellen, hätte er sich zunächst doch noch die ganze Geschichte anhören müssen und nicht nur

das Ergebnis zur Beurteilung der Lage her- anziehen dürfen. Dann hätte er sich bei mir entschuldigen und den Tadel zurücknehmen müssen! Oder dem Mädchen auch einen Tadel für das Runterschubsen geben müssen! Alles andere war für mich nicht in Ordnung!

So gleicht der Umgang mit dem Konflikt einer Gratwanderung. Konflikte haben schein- bar schon öfter dazu geführt, dass Autistenle- ben voreilig zerstört worden sind, weil man Gutgläubigkeit und Gerechtigkeit mit einem der Situation nicht angemessenen Normen- schema sanktionierte. Ich habe es immer geschafft, dass es nicht vollkommen eskaliert, weil ich immer intelligent genug war, die Situ- ation zu „retten“, und weil ich stets fachlich das ablieferte, was die Schule verlangte, man mich also anderweitig wertschätzte.

Ein Konflikt mit einem Autisten ist wie brennendes Fett in der Pfanne. Dieses ist nicht mit der Standardmethode „Wasser“ lös(ch)- bar. Man muss aufpassen, dass Mobber ihr Ziel nicht methodisch erreichen, indem sie so lange mobben, bis das Opfer als Täter hinge- stellt wird. Ein klassenüblicher Spaß kann vom Autisten als Angriff gewertet werden, weil Autisten große Schwierigkeiten haben, Späße und Ironie zu erkennen. Durch das wörtliche Verstehen kann es zu üblen Missverständnis- sen kommen. Redewendungen nahm ich oft

wörtlich. Da ich oft geärgert wurde, sagte zum Beispiel auch meine Mutter zu mir: „Du musst dich einfach mehr durchbeißen!“ Den nächs- ten Schüler, der mich ärgerte, indem er mir meine Ordnung auf dem Tisch zerstörte, biss ich so stark, dass er sofort zum Arzt musste. Da merkte ich auch, dass das wohl so nicht gemeint gewesen sein konnte, aber es war zu spät. Sanktionen gab es dennoch keine, sie wären auch kontraproduktiv gewesen, denn ich habe ja nur ausgeführt, was andere von mir wollten.

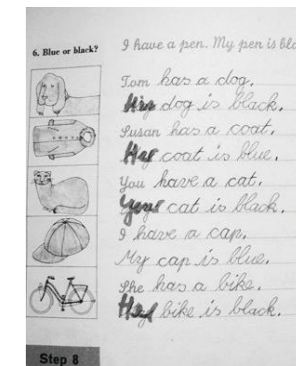
Daher ist es sehr wichtig, bei Konflikten immer nach dem Warum zu fragen, um die Wahrnehmung des Autisten zu verstehen. Genauso wichtig ist es aber auch, das Warum zu erklären, wenn ein Verhalten vom Autis- ten nicht hinnehmbar ist. Ein „Das gehört sich nicht!“ reicht bei Weitem nicht! Denn was sich gehört oder nicht, ist oft historisch bedingt oder gar reine Willkür!

### „Autistenfreundliche Schulen geben zu, wenn sie eine unklare Aufgabenstel- lung formuliert haben.“

Eine weitere Form von Schwierigkeiten erwar- tet vor allem Lehrer, wenn sie versuchen, das Erreichen des Lernziels nach Schema F zu überprüfen. So gab es in der Schule einen Eng- lisch-Test, bei dem als Aufgabenstellung „Blue

or Black?“ zu lesen war. Darunter mehrere Bil- der, auf denen verschiedene Gegenstände in Blau oder Schwarz abgebildet waren. Neben den Bildern standen Wörter wie „Tom, Susan, You, She“ und so weiter, gefolgt von Punk- ten. Ok, das ist also ein Vokabeltest, bei dem man Sätze bilden soll, in denen der jewei- lige Gegenstand auf dem Bild vorkommt und dazu schreibt, ob der blau oder schwarz ist. Als Musterlösung gab es: „I have a pen, my pen is black.“

Alle Sätze vervollständigte ich nach dem- selben Schema: „... has/have a blablabla, my blablabla is blue/black“. Ich bekam den Test zurück mit „4 mistakes“, ich hätte bei Tom „his“, bei Susan „her“ und so weiter schrei- ben müssen. Ich hätte die Personalprono- mina nicht erkannt! Was für ein Schwachsinn! Daran bestand die Aufgabe nicht! Nur darin, blau oder schwarz zu erkennen! Natürlich kann ich die Personalpronomina, ich bot dem Lehrer an, spontan einen mündlichen Test zu machen, aber er blieb bei seiner Feststellung, dass ich das ja offenkundig nicht könne, sonst hätte ich es ja wohl geschrieben, den münd- lichen Test könne er sich sparen. Da die Eins im Englischen dadurch futsch war, machte ich fortan bei Englisch nicht mehr mit, der Lehrer hatte seine Autorität für den Rest des Schuljahres verloren! Ein Lehrer behält seine



Englisch-Test

Autorität, wenn er in der Lage ist, Fehler eingestehen. Er verliert sie, wenn die Faktenlage gegen ihn spricht! Autorität kraft Amtes geht gar nicht, nur kraft Kompetenz! Autistenfreundliche Schulen geben zu, wenn sie eine unklare Aufgabenstellung formuliert haben. Das Überprüfen des Lernziels darf nicht zwingend nach Schema F erfolgen!

### Lernwege vorschlagen, nicht vorschreiben!

An dieser Stelle möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass Autisten oft auch anders lernen als die meisten anderen Schüler. Man darf ihnen gerne Wege des Lernens vorschlagen, aber niemals vorschreiben, wenn sie für sich eine besser funktionierende Alternative gefunden haben. Dann machen die das eben anders! Viele Autisten lernen übrigens weniger durch Nachahmen als viel besser durch Experimentieren!

### Vielfalt respektieren

Lehrer sowie weitere Mitarbeiter an autistenfreundlichen Schulen leben eine Schulkultur, die Vielfalt als Normalität begreift. Sie erkennen die Bedürfnisse aller Beteiligten, respektieren dabei besonders die oft ungewöhnlichen Bedürfnisse des autistischen Menschen.

Sie äußern bei gelegentlichen Schwierigkeiten nicht gleich Killerphrasen wie „Dann gehört dieses Kind eben nicht auf diese Schule!“, „Stell’ dich nicht so an!“, „Es gibt keine Extrawürste. Basta!“ und andere.

Insbesondere bestehen sie nicht auf die Einhaltung von Regeln, die offenbar für einen gegebenen Kontext nicht gemacht sind und deren Anwendung in der momentanen Situation kontraproduktiv wäre. Sie sorgen für Ruhe und Reizarmut besonders im Unterricht, fördern die Stärken autistischer Schüler und üben konstruktiv Kritik an deren Schwächen.

Autistenfreundliche Schulen wissen, dass die Kommunikation zu Missverständnissen führen kann, dass das Sozialverhalten von Autisten anders ausgeprägt ist, dass Autisten Strukturen brauchen. Sie streben daher eine nachhaltige Lös(ch)ung aufkommender Konflikte an, was erfordert, dass auch die Sicht des Autisten verstanden und angenommen wird, weil dieser grundsätzlich in anderen Normen lebt und oft ein anderes, „logisches“ Gerechtigkeitsempfinden hat.

### Alles, was autistische Kinder brauchen, hilft auch allen anderen Schülern

Anhand meiner persönlichen Geschichten aus der Schulzeit wird deutlich, dass es vor allem autistenfreundliche Lehrer und ihnen folgende Mitschüler sind, die mit ihrem Verhalten eine Schule autistenfreundlich machen können. Die Inklusion andersartiger Menschen in eine Normenwelt ist immer eine Gratwanderung zwischen Sonderbehandlung und Integration. Die Sonderbehandlung sollte nur soweit gehen wie nötig. Die Integration sollte, wann immer möglich, erfolgen, um das Miteinander zu fördern.

Alles, was autistische Kinder brauchen, um an einer normalen Schule zu „überleben“, hilft übrigens auch allen anderen Schülern. Insofern sind in einer autistenfreundlichen Schule Menschen, die die Vielfalt respektieren. Zugang zu einem autistischen Schüler erhalten sie nur dann, wenn sie ihn wohlwollend dort abholen, wo er steht, also in seine Weltsicht unvoreingenommen eintauchen und vorhandene Wertesysteme um Abweichungen ergänzen. Vor allem dürfen Sie niemals versuchen, aus ihm etwas zu machen, was er nicht ist und nie sein können wird, sondern ihn mit dem, was er aus seinem Inneren heraus anbieten kann, aufblühen lassen.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Der Text ist erstmalig erschienen im gewerkschaftlichen Online-Magazin DENK-doch-MAL.de, Ausgabe 03/2018 („außen\*innen\*anders\*gleich: Inklusive Bildung in exklusiven Zeiten“). Siehe <http://denk-doch-mal.de/>
- <sup>2</sup> „Gesichtsblindheit“; Menschen mit Prosopagnosie haben Schwierigkeiten, sich Gesichter zu merken bzw. Gesichter zu unterscheiden.

### Literaturhinweise

#### *Einige Veröffentlichungen von Peter Schmidt*

„Ein Kaktus zum Valentinstag“, 2012, Patmos-Verlag (als Hardcover), 2014, Goldmann-Verlag (als Taschenbuch)

„Der Junge vom Saturn“, 2013, Patmos-Verlag (als Hardcover), 2015, Goldmann-Verlag (als Taschenbuch)

„Was eine autistenfreundliche Schule braucht“, in: Hartmut Sautter u. a. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit ASS – Neue Wege durch die Schule, 2012, Kohlhammer-Verlag

„Aus dem Rahmen gefallen – Praktische Autismuskunde von einem, der es wissen muss“, erscheint im Februar 2020 im Patmos-Verlag.



## „Der sieht aber gar nicht so autistisch aus!“

*„Der sieht aber gar nicht so autistisch aus!“ Tatsächlich ein Satz den man – vor allem im schulischen Kontext – als Mutter immer wieder zu hören bekommt. Was soll ich dann sagen? „Danke, gleichfalls!“? „Oh, das liegt an seiner neuen Frisur...“?*

### Emil war schon immer anders

#### Erfahrungen einer Mutter

Bereits im Kindergarten begann Emil, sämtliche Regeln zu hinterfragen, diskutierte mit den Erziehern, zeigte sich Strafen gegenüber uneinsichtig. Meine Hinweise, dass mir das ja in den letzten Jahren per Trial-and-Error-Verfahren auch schon aufgefallen wäre und mein Kind nicht auf Sanktionen, sondern nur auf logische Konsequenzen reagieren würde, verhallten ungehört.

Diese Erfahrung sollte ich noch öfter machen. Der Kinderarzt wies uns darauf hin, dass es eventuell sinnvoll wäre, vor der Einschulung eine Intelligenztestung durchführen zu lassen. Damit taten wir uns schwer. Inzwischen weiß ich, dass es vielen Eltern so geht. Sie wollen ihr Kind nicht „labeln“, wollen ihm keinen Stempel aufdrücken.

### Diagnostik – Ja oder Nein?

Aus meiner heutigen Sicht würde ich fast immer für eine Diagnostik plädieren, denn unser System ist genormt und orientiert sich an einer Art „Musterkind“: So schlau, so groß, so beweglich, so begabt, so friedfertig, so durchsetzungsstark, so höflich..., so hat ein Kind in diesem oder jenem Alter zu sein. Oder sichtbar behindert, ansonsten wird es schwierig. Kinder, die eine feststehende Diagnose haben, bekommen in diesem genormten System wenn schon keine gerechte Chance, dann doch zumindest das Anrecht auf einen Platz in unserer Gesellschaft. Es gibt einen Grund für das „Anderssein“, das Kind „kann nichts dafür“: Als ob Kinder je etwas für irgendwas könnten, was sie sind! Das Kind „kann nicht anders“: Als ob nicht alle Kinder von sich aus ihr Bestes gäben, was ihnen in diesem Moment zu Verfügung steht!

Wir entschieden uns also schweren Herzens für eine Diagnostik, welche den Verdacht des Kinderarztes bestätigte: Hochbegabung.

Mit diesem Ergebnis schlugen wir also an der uns zugedachten Grundschule auf. Bei einem Vorgespräch mit der Rektorin wollte ich wissen: Können Sie sich vorstellen dieses

Kind an Ihrer Schule zu unterrichten? Haben Sie Erfahrung mit Hochbegabung? Müssen wir etwas Bestimmtes beachten? Die Antworten der damaligen Direktorin waren beruhigend: Alles kein Problem. Es gäbe Lehrerinnen, die sich in diesem Bereich fortgebildet hätten, man würde meinen Sohn dann einfach zu einer so ausgebildeten Lehrkraft in die Klasse stecken. Hätten sie alles schon gehabt. Ganz entspannt. Ich war erleichtert. Wir freuten uns auf die Einschulung.

### Erste Schulerfahrungen

Doch die Freude währte nicht lange: Die Direktorin war über die Sommerferien durch eine neue Schulleiterin ersetzt worden, die offensichtlich noch nie etwas von „solchen“ Kindern gehört hatte. Auch dass es bestimmte, geschulte Lehrkräfte an dieser Schule gäbe, wurde nie mehr erwähnt. Bereits nach ein bis zwei Monaten in der ersten Klasse zeigten sich Schwierigkeiten: Emil störe den Unterricht, er wäre laut, rufe dazwischen, könne sich nicht gut an die Regeln der Klasse halten.

Die Klasse hatte ein „Ampelsystem“, um die Schülerinnen und Schüler zu disziplinieren: Wer stört, dessen Namen wird auf Gelb gesetzt. Wer wieder stört, dessen Name

kommt auf Rot und es werden Sanktionen durchgeführt. Diese variieren von Pausenverbot über Briefe an die Eltern, Zusatzaufgaben oder Ausschluss von „schönen Dingen“, wie z. B. der Bewegungsstunde. Bei Emil funktionierte dieses System nicht. Schulterzucken! Dann geh ich halt nicht in die Pause. Schulterzucken! Dann schreib doch ins Mitteilungsheft. Als sich zum Schulhalbjahr abzeichnete, dass sein Verhalten nicht „besser“ wurde, wurde uns durch die Schule mitgeteilt, dass liege daran, dass Emil sich in der Klasse langweile und auch durch Binnendifferenzierung nicht mehr gefördert werden könne. Es gäbe nur die Option, Emil in die zweite Klasse springen zu lassen. Wir Eltern waren unsicher. Da die Schule uns dies aber weniger als Idee, denn als Bedingung unterbreitete, um unseren Sohn überhaupt weiter unterrichten zu können, willigten wir ein und Emil sprang in die zweite Klasse.

Zunächst schien alles besser. Wir waren sehr optimistisch. Die neue Klassenlehrerin machte einen sympathischen Eindruck. Bald nach den Sommerferien stellten sich allerdings die gewohnten Probleme ein: Emil stört. Emil ist laut. Emil kann sich nicht gut an Regeln halten. Als kurzer Einschub sei hier

gesagt, dass wir zu Hause ein Kind haben, das sich fast überhaupt nicht aggressiv zeigt. Er diskutiert sehr viel, braucht viel Struktur und klare Regeln, und: Er reagiert nicht auf Sanktionen. Das erfordert im Zusammenleben ein hohes Maß an Kreativität, da sich Kinder, die „Angst“ vor einer Sanktion haben, wesentlich schneller zur Kooperation entschließen, als ein Kind, dem die Logik dieser Kooperation erst klar werden muss. Ersteres finde ich persönlich aber sowieso nicht sehr erstrebenswert, da ich versuche, mit meinen Kindern in einer Gemeinschaft zu leben, die nicht von Angst oder strengen Hierarchien geprägt ist, sondern von Respekt und Verständnis für die Bedürfnisse aller in dieser Gemeinschaft.

### Weitere Sanktionsmaßnahmen

Die dritte Klasse wartete also mit einem neuen System auf: Es gab jetzt kein Ampelsystem mehr, sondern das „Sonne-Wolke-Gewitterwolke-System“. Mir (und meinem Sohn) erschloss sich der Unterschied nicht unbedingt, seine Reaktionen auf dieses System blieben dieselben wie zuvor. Es wurde extra für Emil sogar der „Keller“ eingeführt. Ein Platz unter der Gewitterwolke, auf dem des Öfteren sein Name zu finden war, da die Androhungen der Gewitterwolke sich als nicht wirksam erwiesen. Die Situation spitzte sich rasch zu.

Ein Gesprächsprotokollbogen offenbart für mich die ganze Herangehensweise: In einem Abschnitt zum Thema „Grund des Gesprächs“ steht wörtlich: „Das Sonne-Wolken-Gewitterwolken-System scheint bei Emil nicht zu funktionieren.“ Und einen Abschnitt weiter unten in „Ziele und Zielvereinbarungen“: „Das Sonne-Wolken-Gewitterwolken-System soll für Emil weitergeführt werden.“

Emil indes schrieb ausschließlich sehr gute Noten, hatte keine Freunde, saß die meiste Zeit an einem Einzeltisch, sein Name stand auf der Gewitterwolke und er hatte genau das, was wir nie wollten: Einen dicken Stempel auf der Stirn, auf dem „**Stört!**“ steht.

### Keine Spur von Schulsozialarbeit

Bei einem weiteren Gespräch war der Schulsozialpädagoge auch anwesend: Man könne sich vorstellen, Emil einmal die Woche zu ihm zu einer Art „Clearing-Gespräch“ gehen zu lassen, um zu reflektieren und sich dadurch im Verhalten zu verbessern. Ein toller Gedanke! Ich konnte mir gut vorstellen, dass Emil davon profitieren würde. Einige Wochen nach dem Gespräch begann ich bei Emil nachzufragen: Hatte sich der Herr von der Schulsozialarbeit schon gemeldet? Hatte er nicht. Weitere Wochen verstrichen. Keine Spur von

einem Sozialarbeiter zu sehen. Auf mehrmalige Nachfrage zeigte man sich an der Schule erstaunt: Nein, der Herr wäre ja der einzige Sozialarbeiter, den die Schule hätte, der müsse sich um die wirklich schwierigen Fälle kümmern, da bleibe keine Zeit für Emil. Emil wurde also einfach weiter sanktioniert, saß am Einzeltisch und bekam seine zwei Vierer in den Kopfnoten.

### Damoklesschwert „Unbeschulbarkeit“

Am Ende der dritten Klasse gab es ein Tür-und-Angel-Gespräch mit der Klassenlehrerin, die Emil eigentlich immer unterstützt hatte und zu der wir ein gutes Verhältnis aufbauen konnten. Fazit war, ob wir nicht einmal über eine Brückenschule nachgedacht hätten? Man müsse Emil eigentlich als unbeschulbar bezeichnen. Ich war wie vor den Kopf gestoßen. Ein Kind, das jeden Morgen klaglos zur Schule geht, gute Leistungen bringt, den Tag mit Schlagzeugspielen, Brettspielen, Geo-Cachen verbringt, der gerne mit seinen Eltern und seiner Schwester spielt, Bücher verschlingt und für die ganze Familie kochen kann? Unbeschulbar? Als sie mein Entsetzen bemerkte, meinte sie noch, es wäre ja nur mal so eine Idee gewesen.... Dieses Gespräch hielt mich als Mutter noch lange in Beschlag. Ich wusste: Das will ich nie wieder hören! Mir war zu die-

ser Zeit schon länger klar, dass mein Sohn nicht „nur“ hochbegabt war. Doch wie schon vor der ersten Diagnose zögerte ich wieder mit der Entscheidung, ihn noch zu weiteren Testverfahren zu schicken. Die Angst vor der schulischen Zukunft unseres Kindes ließ uns schließlich aktiv werden: Ich sprach mit Emil. Ob er sich vorstellen könnte eine weitere Testung zu machen. Es gebe da so ein Syndrom, das Asperger-Syndrom. Viele Menschen hätten das, und die würden alle so ähnlich ticken wie er. Ob er wissen wolle, ob er da dazugehöre. Er wollte.

Zum Halbjahr der dritten Klasse meldeten wir uns im Autismusinstitut. Zum Halbjahr der vierten Klasse hatten wir einen Diagnostiktermin. Das Gespräch mit der Klassenlehrerin und ihre Bemerkung über die Unbeschulbarkeit meines Kindes bestärkten mich noch einmal in unserer Entscheidung, unseren Sohn testen zu lassen. Wir brauchten „etwas in der Hand“, falls uns so etwas noch einmal passieren sollte. Wir wollten beweisen können, dass unser Kind „nichts dafür konnte“. Wir wollten ihn vor der Ungerechtigkeit schützen, die ihm in diesem System immer wieder widerfahren würde. Wir wollten seine unsichtbare Einschränkung sichtbar machen. In der Grundschule sollte es aufgrund der langen Wartezeiten für einen Diagnostiktermin und die

vom Erwarteten, Entscheidungsspielräumen usw. oft überfordert. Schule (und Kita) mit vielen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen sind aber grundsätzlich unruhige Orte, die beständig Veränderungsprozessen unterworfen sind/sich in Veränderung befinden. Wenig förderlich und schwierig sind für die meisten autistischen Schüler\*innen eine Schulpraxis und Schulstrukturen, die folgende Merkmale aufweisen:

#### **Ganztagschule:**

- Sehr langer Schultag ohne echte Ruhephasen,
- fehlende Struktur und überfordernde soziale Anforderungen in den außerunterrichtlichen Phasen (v.a. in der Sekundarstufe ohne engmaschige Betreuung),
- Wechsel zwischen Unterrichtsräumen und Horträumen/Räumen für außerunterrichtliche Aktivitäten,
- viele verschiedene Bezugspersonen (Lehrkräfte, Erzieher, Sozialpädagogen etc.),
- Essen in der Mensa (Lärm, fehlende Struktur, Gerüche, unbekannte Gerichte / Essenauswahl, Zeitdruck im Rahmen des Stundenplans),
- der sog. „rhythmisierte“ Schultag (insbesondere im Ganztag): „entlastende“ Phasen mit freiem Spiel, Aktivitäts- und Raumwech-

sel usw. können gerade für autistische Kinder belastend sein.

#### **JÜL (jahrgangsübergreifendes Lernen):**

- Jährlich sich ändernde Klassenzusammensetzung.

#### **„Offene“ Unterrichtsformen und Tagesstrukturen**

- Oft für die autistischen Schüler\*innen wenig nachvollziehbare Struktur,
- Entscheidungsspielräume sorgen für Unsicherheit und Desorientierung,
- Bewegung und Unruhe im Klassenraum sind Ursache für Überlastung und Irritation,
- Partner- und Gruppenarbeiten stellen hinsichtlich Kommunikation, Interaktion und Flexibilität oft eine Überforderung dar,
- „Offene“ Hortstruktur / „Offene“ Nachmittagsstruktur im Außerunterrichtlichen Bereich der Sekundarschulen.

#### **Soziales Zusammenleben muss für alle erlernt werden – mit Umwegen**



Gemeinsame, inklusive Schule muss sich auch für Schüler\*innen mit Autismus entwickeln, um ihnen ein sicheres Lernumfeld zu schaffen, in dem sie das „Funktionieren“ von Gesell-

schaft verstehen sowie Strategien lernen und einüben, mit denen sie sich in verschiedenen Lebensbereichen sicherer bewegen können.

Diese Kinder und Jugendliche „ecken“ auf Grund ihrer mannigfaltigen störungsspezifischen Handicaps im Bereich der sozialen Wahrnehmung /sozialen Kompetenz in ihren Lerngruppen oft an, wodurch das inklusive Miteinander erheblich gestört werden kann.

Das soziale Zusammenleben in der Schulklasse kann insbesondere durch folgende Aspekte erschwert werden:

- Gemeinsame Aktivitäten (Spiel, Partner-, Gruppenarbeit), die ein spontanes und produktives Miteinander, Flexibilität, wechselseitige Kommunikation und Interaktion erfordern. Dies stellt für autistische Kinder eine Überforderung dar und wird von ihnen oft abgelehnt; sie suchen Wiederholung/gleiche Spiele und Spielformen; sie möchten oft das Geschehen mit ihren eigenen Vorstellungen und Ideen bestimmen. Das entspricht häufig nicht den Erwartungen/Vorstellungen/Möglichkeiten der Mitschüler\*innen.
- Körperliche Nähe/Körperkontakt, der nicht von dem autistischen Kind initiiert und kontrolliert werden kann, oder aber auch Distanzlosigkeit auf Seiten des autistischen Kindes.

• Missverständnisse und daraus resultierende Konflikte, die entstehen, weil der/die autistische Schüler\*in nonverbale Signale, Stimmungen, soziale Zusammenhänge nicht erfasst; seine/ihre Reaktionen/Verhaltensweisen sind für die Mitschüler\*innen häufig nicht nachvollziehbar, deren Reaktion darauf wiederum ist für das autistische Kind irritierend.

• In ihrem Wunsch nach Kontakt fixieren sich autistische Kinder oft auf EINE/N Mitschüler\*in und „vereinnahmen“ sie/ihn.

• Autistische Schüler\*innen haben neben ihren oft „unberechenbaren“ Reaktionsweisen teilweise auch Verhaltensweisen (Stereotypen, Selbststimulation), die die Mitschüler\*innen irritieren oder stören können.

• Autistische Kinder sind oft kognitiv sehr fit und werden dadurch leicht in Bezug auf ihren emotionalen Entwicklungsstand überschätzt.

So ist es neben der durch pädagogische Interventionen geförderten persönlichen Entwicklung der Schüler\*innen mit Autismus wichtig, dass die Mitschüler\*innen für ein Zusammenleben vorbereitet werden. Dabei geht es v.a. darum, dass sie die **Bedeutung** der oft sehr „anderen“ sozialen Verhaltens-

darauffolgende Wartezeit auf die Diagnose dazu aber nicht mehr kommen.

Die Klassenlehrerin verließ aufgrund gesundheitlicher Probleme kurz nach den Sommerferien die Klasse. Es übernahm eine nette Referendarin, die aber schon nach einigen Monaten krankheitsbedingt ausfiel. Die Klasse bekam keine Klassenleitung mehr. Für den Rest der vierten Klasse übernahmen zwei Kolleginnen neben ihren eigenen Klassenleitungen noch die Interimsleitung der Klasse meines Sohnes.

Und Emil? Der tat sich mit den Veränderungen und Bindungsabbrüchen schwer. Er wurde sanktioniert, saß am Einzeltisch, bekam seine zwei Vierer in den Kopfnoten und ging jeden Tag ohne zu klagen zur Schule.

### Auf die Lehrperson kommt es an!

Leider ist eine Geschichte wie unsere kein Einzelfall. Ich stehe mit vielen Familien, die Kinder im Autismusspektrum haben, in Verbindung und höre solche Dinge nahezu täglich, und zwar unabhängig von Kommune, Bundesland, Klassenstufe, etc.

Allerdings möchte ich hinzufügen, dass es auch andere Erfahrungen gibt: Aufgeschlossene und interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die das „Herz an der rechten Stelle“ zu haben scheinen und sich für das Kind als Individuum interessieren. Lehrerinnen und Lehrer, die selbst innerhalb unseres bürokratischen Systems immer wieder unkomplizierte, menschliche Lösungen anbieten.

Diesen und all jenen, die es tagtäglich schaffen, die besonderen Ansprüche eines jeden Kindes zu beachten und Wege zu suchen, es für das Lernen und Leben zu begeistern, möchte ich danken.

#### Anmerkung:

*Der Name „Carolin Rode“ ist anonymisiert; der richtige Name der Autorin ist der Redaktion bekannt.*

Konstanze Möbius und Svantie Ohder

## Das brauchen Kinder und Jugendliche mit Autismus in der Schule

Wir sind zwei von insgesamt sechs Berliner Diagnostik- und Beratungslehrkräften für den Förderschwerpunkt ‚Autismus‘. Zusammen mit einer weiteren Kollegin gehören wir zum SIBUZ Charlottenburg-Wilmersdorf<sup>1</sup>, sind mit unserem Schwerpunkt allerdings überregional für die Hälfte der Berliner Bezirke – und hier für alle Schularten vom Förderzentrum bis zum Gymnasium – zuständig. Die andere Hälfte der Stadt wird von den drei Kolleg\*innen am SIBUZ Kreuzberg-Friedrichshain betreut. Vor unserer jetzigen Tätigkeit unterrichteten wir lange an der Comenius-Schule in Berlin-Wilmersdorf in einer der **Kleinklassen** für Schüler\*innen mit frühkindlichem Autismus bzw. mit dem Asperger-Syndrom.<sup>2</sup>

### Kann eine integrativ-inklusive Schule allen autistischen Schüler\*innen gerecht werden?

Unsere Erfahrungen der vergangenen Jahre bestätigen immer wieder, dass eine inklusive Beschulung – auch wenn sie personell, sächlich und mit entsprechendem Know-how der Pädagog\*innen optimal ausgestattet ist – nicht allen Schüler\*innen mit Autismus gerecht werden kann. Um diesen Schüler\*in-

nen eine Bildungsteilhabe zu ermöglichen, müssen auch vermehrt besondere Förderangebote z. B. in Form von Kleinklassen zur Verfügung gestellt werden. Für extrem anfällige Kinder und Jugendliche mit Autismus spielt die Internet-Beschulung eine zunehmende Rolle.

Unsere grundsätzliche Einschätzung ist, dass bisher nur wenige Schüler\*innen mit Autismus (v.a. in der Sekundarstufe) in inklusiven Schulen und im gemeinsamen Unterricht entspannt lernen und ihr Potential ausschöpfen können, weil sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Ausbildung (Kenntnisse und Fähigkeiten) der in den Schulen arbeitenden Pädagog\*innen für einen angemessenen Umgang mit autistischen Menschen meist nicht ausreichen.

### Autistische Menschen haben eine besondere Wahrnehmung

Autistische Menschen sind auf Grund ihrer besonderen Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung mit Lärm, Unruhe, Lebendigkeit, offenen (Unterrichts-) Situationen, spontanen Veränderungen, Abweichungen

*Erfahrungen und Empfehlungen von Beratungslehrerinnen*

weisen autistischer Menschen verstehen und mit ihnen umzugehen lernen.

Für eine gelungene Inklusion ist es wichtig, dass neben den Pädagog\*innen auch die Mitschüler\*innen und deren Eltern über die Ansprüche und Stressfaktoren (und den sich daraus ableitenden Nachteilsausgleich und besonderen Maßnahmen) sowie die Hintergründe des manchmal nicht nachvollziehbaren Verhaltens des autistischen Kindes/Jugendlichen informiert sind.

### Rahmenbedingungen und Maßnahmen, die autistische Schüler\*innen brauchen

Es sollte sichergestellt werden, dass für autistische Schüler\*innen Verlässlichkeit, ihnen angepasste Unterrichtsformen und Nachteilsausgleiche sowie die Möglichkeit zur Entlastung bestehen.

Rahmenbedingungen und Maßnahmen für ein angemessenes Schulleben autistischer Kinder und Jugendlicher (diese Rahmenbedingungen gelten vielfach ebenso für den vorschulischen Bereich.):

#### Sicherheit durch verlässliche Struktur:

- Feste, zuverlässige Bezugspersonen, konstante Lerngruppe,

- fester Sitzplatz für das betroffene Kind, evtl. eine feste Sitzordnung der Mitschüler\*innen,
- klare, verlässliche Tagesstruktur und Abläufe, Vorhersehbarkeit durch Tages- und Wochenpläne,
- sichere und wiederkehrende Rituale,
- wiedererkennbare Strukturen bei Arbeitsaufträgen, Arbeitsblättern, Unterrichtsphasen usw.,
- Ankündigung und Erklärung von Abweichungen vom Gewohnten/Erwarteten,
- Unterstützung kleiner, sicherer /strukturierter Peergroup-Bildung für den/die autistischen Schüler / Schülerin,
- Unterstützung bei Kommunikation und Interaktion mit Mitschüler\*innen durch Anleitung und Sicherheit gebende überschaubare/ vorstrukturierte Situationen.

#### Klarheit durch auf den Schüler/die Schülerin abgestimmtes didaktisch-methodisches Vorgehen:

- Individuelle Hilfen bei der Aufmerksamkeitssteuerung,
- kleinschrittige, operationalisierbare Anleitung und Aufgabenstellung,

- reduzierte Auswahlmöglichkeiten/Entscheidungsspielräume,
- Visualisierung von Abläufen, Aufgaben usw.,
- Eindeutigkeit in persönlicher Ansprache und allen Äußerungen.

#### Entlastung durch:

- Reizarm ausgestattete Klassenräume und Fachräume, ggf. reizarmer Einzelarbeitsplatz für den betroffenen Schüler, ggf. besonderer Sitzplatz (vorne oder hinten im Klassenraum),
- ruhige Ecke im Klassenraum oder Rückzugsraum, Möglichkeiten zur motorischen Entlastung,
- flexible Pausenregelungen zur Stressvermeidung (statt lautem, unruhigem Pausenhof mit durcheinander tobenden Kindern, ruhiges Klassenzimmer/Bibliothek),
- gegebenenfalls geringere Klassenfrequenzen, Möglichkeit der Bildung von temporären Kleingruppen.

#### Für die Umsetzung in den Schulen sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- Mehr Zeit für Fortbildung und Beratung, um allgemein über die Besonderheiten autistischer Schüler\*innen, individuelle Unterstützungsmaßnahmen und Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs aufzuklären,

- v.a. an Sekundarschulen mit ihren vielen Fachlehrer\*innen Installierung eines/einer verantwortlichen Pädagog\*in, der/die für Kommunikation (z. B. didaktisch-methodischer Austausch, classroom-management) innerhalb der Lehrerteams sorgt.

### Auch die Pädagog\*innen brauchen Lern-Zeit

Bei unserer Beratungstätigkeit stellen wir fest, dass trotz vieler Schwierigkeiten die Aufgeschlossenheit der Pädagog\*innen und Eltern, autistische Schüler\*innen verstehen zu wollen, sich Zeit für Beratung zu nehmen und die Kinder zu integrieren, wächst. Die Differenzierungsnotwendigkeit ist allerdings so hoch, dass sich daraus zusätzliche Belastungen ergeben.

Diese Eckpunkte stellen also einerseits eine Anforderung an die Einstellung und Handlungsbereitschaft jeder Pädagogin / jedes Pädagogen dar, andererseits eine Anforderung an die bildungspolitisch Verantwortlichen und die Schulverwaltungen, die notwendigen personellen und sächlichen Unterstützungen zur Verfügung zu stellen.

## Lage in den Bundesländern

Aufgrund ihrer Kultushoheit haben die einzelnen Bundesländer einen ganz unterschiedlichen Umgang mit autistischen Schülern. Während inzwischen manche Bildungsministerien den Förderschwerpunkt Autismus eingerichtet haben, ordnen andere die betroffenen Schüler\*innen verschiedenen Förderschwerpunkten zu. Ebenso unterschiedlich sind die Unterstützungsmaßnahmen bezüglich der Anzahl der Sonderpädagogikstunden, des Umfangs und der Organisation von Schulbegleitung und nicht zuletzt des Nachteilsausgleichs und dessen Umsetzung.

## Ergänzung der Redaktion

Cornelia Poser, bis 2015 ebenfalls Sonderpädagogin mit dem Schwerpunkt Autismus an der Comenius-Schule und Mitglied des Beratungsteams des SiBUZ Berlin-Wilmersdorf hat 2019 ein Buch veröffentlicht, in dem sie auf der Basis ihrer vielen Erfahrungen und Erlebnisse mit Kindern, Eltern und Lehrer\*innen romanhaft von einem autistischen Schüler erzählt: „**Echsenkönig**“. (Ganymed Edition, Hemmingen 2019, ISBN 978-3-946233-71-9) Wir können diesen Roman nur jedem als Lektüre empfehlen – er berührt, informiert und öffnet uns neue Horizonte des Verstehens.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Jeder Berliner Bezirk verfügt über ein Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ), an das sich Schüler\*innen, deren Eltern, Pädagog\*innen und Schulen für Beratung und Unterstützung wenden können.

<sup>2</sup> Die Comenius-Schule war Sonderschule für den Bereich ‚Lernen‘, ehe sie sich in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts um einen integrativen Grundschulzweig erweiterte, in dem insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt ‚Autismus‘ integriert wurden. Neben diesem weiterhin bestehenden inklusiven Angebot hält die Schule besondere Förderangebote in Form von Kleinklassen für Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus sowie für Schüler\*innen mit dem Asperger-Syndrom bereit; darüber hinaus werden autistische Kinder und Jugendliche mit dem zusätzlichen Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in den entsprechenden Förderklassen integriert. Inzwischen ist die Comenius-Schule eine Schwerpunktschule für den Förderschwerpunkt ‚Autismus‘ und beschult über 100 Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf.

<sup>3</sup> Nur Schleswig-Holstein, Hamburg und Berlin haben einen solchen Förderschwerpunkt, der in allen drei Bundesländern unterschiedlich heißt. Der Bundesverband Autismus Deutschland e. V. fordert, dass ein solcher Förderschwerpunkt in allen Bundesländern eingerichtet wird.

# Impressum

Der Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ im September 2016 wurde gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, veranstaltet.

## **Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehörten außerdem:**

Aktion Mensch  
Deutsche Gesellschaft für  
Demokratiepädagogik (DeGeDe)  
Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung  
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

## **© Herausgeber:**

Aktion Humane Schule  
(vertreten durch Bert Schmid, ehemals Jonas Lanig †),  
GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule –  
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens  
(vertreten durch Gerd-Ulrich Franz),  
GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
(vertreten durch Dr. Ilka Hoffmann),  
Grundschulverband  
(vertreten durch Ulla Widmer-Rockstroh),  
NRW-Bündnis Eine Schule für alle  
(vertreten durch Uta Kumar und Dr. Brigitte Schumann),  
Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration  
und Inklusion e.V.  
(vertreten durch Dr. Irmtraud Schnell)

## **Verantwortlich:**

Dr. Ilka Hoffmann (V.i.S.d.P.),  
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand,  
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main,  
Telefon: 069/78973-0, Fax: 069/78973-202,  
E-Mail: [info@gew.de](mailto:info@gew.de), [www.gew.de](http://www.gew.de)

## **Redaktion:**

Ulla Widmer-Rockstroh,  
Martina Schmerr,  
Dr. Irmtraud Schnell,  
Dr. Brigitte Schumann

## **Gestaltung:**

Dipl. Design. Christa Gramm  
(Gesamtgestaltung der Schriftenreihe „Eine für alle“),  
Bettina Hackenspiel  
(Basislayout für Bundeskongress)

## **Download:**

<https://eine-fuer-alle.schule/>

## **Kontakt:**

[martina.schmerr@gew.de](mailto:martina.schmerr@gew.de)  
[geschaeftsstelle@ggg-web.de](mailto:geschaeftsstelle@ggg-web.de)  
[info@grundschulverband.de](mailto:info@grundschulverband.de)

Januar 2020

**ISSN 2566-8099**

