



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Sozialer Kompetenzerwerb bei Menschen mit
Autismus im Freizeitbereich

Eine Einzelfallanalyse

Verfasserin

Claudia Bauer

angestrebter akademischer Titel

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Juli 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Ass. Mag. Dr. Helga Fasching

I. Vorwort

Diese Diplomarbeit bildet den Abschluss eines Studiums der Pädagogik. Mein Beruf, in dem ich mich mit Kindern mit Autismus arbeite und mein Hobby, in dem ich gemeinsam mit erwachsenen Menschen mit Autismus einen Freizeitclub gestalte, hat mich schon vor meinem Studium mit eben dieser Personengruppe in Verbindung gebracht. Wusste ich vor meinem Arbeitsbeginn wenig bis nichts über das Phänomen "Autismus", so beschäftigte es mich über Jahre hinweg doch sehr intensiv und führte schließlich zum Beginn dieses Studiums, sowie zum Thema dieser Diplomarbeit.

Jürgen Wendeler merkte schon 1984 an, dass in den meisten Erwähnungen des (frühkindlichen) Autismus hauptsächlich von Kindern die Rede ist. So schreibt er in seinem Vorwort: "Wenn vom frühkindlichen Autismus die Rede ist, dann fast nur vom autistischen Kind. Aber aus den Kindern werden Jugendliche und Erwachsene, und autistisch sind sie dann immer noch. Und sie sind auf Verständnis, Hilfen und Schutz kaum weniger angewiesen als die Kinder" (Wendeler, 1984, S. 9). Dazumal wurde auf das Fehlen von Wissen bezüglich Verhaltensweisen, Schwierigkeiten und Leben im Allgemeinen von erwachsenen Menschen mit Autismus hingewiesen, trotzdem konnte ich nur wenige Informationen diesbezüglich finden. Die meisten Publikationen gehen auf das Thema „Erwachsensein“, so es erwähnt wird, nur kurz ein (z.B. Bölte, 2009), gleichwohl konnte ich Literatur finden, die sich mit Schwierigkeiten im Erwachsenenalter von Menschen mit Autismus näher beschäftigt (vgl. dazu auch Wendeler, 1984, Rollet/Kastner- Koller, 2007, Theunissen/Paetz, 2011). Erwachsene mit Autismus sind nicht minder auf Unterstützung durch Mitmenschen angewiesen als Kinder. Der soziale Kontakt und das Verständnis von sozialen Regeln im Umgang mit Mitmenschen, sowie unzureichende Selbstständigkeit stellen einige der Schwierigkeiten dar, mit denen erwachsene Personen mit Autismus-Spektrum lernen müssen umzugehen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll mit Hilfe von Beobachtungen und Interviews herausgearbeitet werden, inwiefern sich der Besuch einer speziellen Freizeitgruppe für Menschen mit Autismus auf deren soziale Kompetenz, die gesellschaftlich besonders wichtig erscheint, auswirkt.

Anmerkung: Die Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit hat sich entschlossen, in dieser Arbeit für Aussagen, die beide Geschlechter betreffen, zwecks flüssiger Lesbarkeit der Texte, die männliche als neutrale Form und nicht beide Formen auszuschreiben. Selbstverständlich beziehen sich, wenn es nicht ausdrücklich anders betont wird, diverse Aussagen sowohl auf weibliche als auch auf männliche Personen in gleicher Weise.

Danksagung

Die Realisierung des Pädagogik-Studiums und die Entstehung dieser Arbeit wäre ohne Unterstützung unzählbarer Personen nicht möglich gewesen. Darum möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die mich dabei unterstützt haben.

Vielen Dank an dieser Stelle,

... an Max, der mir erlaubte, ihn in seiner Freizeit zu beobachten und zu begleiten.

... an meine Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die mir ihre Zeit zur Verfügung stellten.

... an Frau Univ.-Ass. Mag.^a Dr. ☐ⁿ Helga Fasching für ihre fachliche Unterstützung.

... an meine kritischen Gegenleser und Gegenleserinnen Katharina, Susanne und Ernst, sowie an alle, die mich durch die Phasen dieser Arbeit begleiteten.

... an meine Familie, die mich während meines Studiums aktiv und emotional unterstützte. Besonderen Dank an dieser Stelle an meine Tochter, die die „Besuche“ an der Uni stets gelassen nahm.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

.

Wien, Juni 2012 _____

(Bauer Claudia)

I. Vorwort	3
1. Einleitung	10
I. Theoretischer Teil	15
2. Behinderung	16
2.1. Definitionsansätze	16
2.2. Behinderung aus pädagogischer Sicht	19
2.3. Behinderung aus soziologischer Sicht	22
2.4. Behinderung in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)	25
2.4.1. Ziele und Anwendungsbereiche der ICF	28
3. Forschungsstand Autismus	32
3.1. Historischer Abriss	33
3.2. Autistisches Spektrum	34
3.2.1. Asperger-Syndrom	35
3.2.2. Frühkindlicher Autismus	36
3.2.3. High-functioning-Autismus	36
3.3. Gemeinsame Kennzeichen des Autismus-Spektrums	37
3.3.1. Wahrnehmung	38
3.3.1.1. Über- und Unterempfindlichkeiten	38
3.3.1.2. Filterschwäche und Überselektivität	39
3.3.1.3. Zentrale Kohärenz und Theory of Mind	40
3.3.2. Verhaltensweisen	43

3.3.3. Motorische Besonderheiten	44
3.3.4. Soziale Interaktion.....	44
3.4. Sprache und Kommunikation.....	47
3.4.1. Nonverbale Kommunikation	48
3.4.2. Verbale Kommunikation	48
4. Informelles Lernen.....	50
4.1. Historisches	51
4.2. Konzeptionen (Auslegungen) des informellen Lernens und Begriffsdebatte	52
4.2.1 Formales und Informelles Lernen	55
4.3. Informelles Lernen als Grundlage des lebenslangen Lernens.....	56
4.4. Informelles Lernen als Basis für die (soziale) Kompetenzentwicklung	58
5. Kompetenz	60
5.1. Geschichte des Begriffes „Kompetenz“ in der Bildungswissenschaft.....	61
5.1.1. Kommunikative und kritische Kompetenz	63
5.2. Kompetenz versus Qualifikation.....	64
5.3. Soziale Kompetenz.....	66
5.3.1. Definitionen.....	67
5.3.2. Was umfasst soziale Kompetenz?	70
5.4. Soziale Kompetenz und Empathie	72
5.5. Erfassung und Messung von Kompetenz	74
6. Freizeit	76
6.1. Freizeitpädagogik	76

6.1.1. Geschichte des Freizeitverständnisses nach 1945.....	78
6.1.2. Freizeit und Behinderung.....	79
6.1.3. Freizeit und Partizipation.....	84
6.2. Soziale (Trainings)Gruppe versus Freizeitgruppe.....	85
6.3. Vorstellung: Club „Fun for Life“	88
7. Ziel der Untersuchung.....	90
Zusammenfassung des theoretischen Teils	92
II. Empirischer Teil	94
8. Qualitative Forschung	95
8.1. Beobachtungsmethode	95
8.2. Einzelfallanalyse	97
8.3. Das episodische Interview.....	98
8.3.1. Vorstellung der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen	100
8.4. Grounded Theory	102
8.4.1. Kodierungsprozess.....	105
8.4.2. Memo writing.....	106
8.5. Atlas.ti	107
8.6. Beschreibung des Forschungsprozesses.....	108
9. Ergebnisse.....	109
9.1. Darstellung der Codefamilien	109
9.2. Darstellung der Ergebnisse.....	117
9.2.1. Hauptfamilie: Soziale Interaktion/Kommunikation.....	117

9.2.1.1. Subfamilie: Beachten anderer Personen und Nähe zu anderen Personen	118
9.2.1.2. Subfamilie: Blickkontakt und Blickverhalten	123
9.2.1.3. Subfamilie: (angemessene) Reaktion auf Kontaktaufnahme, Körpersprache.	125
9.2.1.4. Subfamilie: Interaktionsverhalten	127
9.2.1.5. Subfamilie: Kommunikationsfähigkeit	129
9.2.1.6. Subfamilie: Empathie und Kooperation	131
9.2.1.7. Subfamilie: (unausgesprochene) soziale Regeln beachten/erkennen und soziale Verantwortung übernehmen	134
9.2.2. Hauptfamilie: Beziehungen/Freundschaften	137
9.2.2.1. Subfamilie: Club allgemein	137
9.2.2.2. Subfamilie: Freundschaften/Beziehungen	140
9.2.2.3. Subfamilie: Aufnahme und Gestaltung von Kontakt	143
9.2.3. Hauptfamilie: Selbstständigkeit	146
9.2.3.1. Subfamilie: Freizeitgestaltung	146
9.2.3.2. Subfamilie: Selbstständigkeit/Emotionalität	148
9.2.3.3. Subfamilie: Flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren	151
9.3. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	154
9.3.1. Beantwortung der Forschungsfrage anhand der Hauptfamilien	154
9.3.1.1. Hauptfamilie: Soziale Interaktion/Kommunikation	154
9.3.1.2. Hauptfamilie: Beziehungen/Freundschaften	156
9.3.1.3. Hauptfamilie: Selbstständigkeit	157
9.3.2. Diskussion der Ergebnisse im Bezug auf die Theorie	158

10.	Ausblick	160
11.	Literaturverzeichnis.....	162
12.	Abbildungsverzeichnis	173
13.	Anhang	176
13.1.	Interviewleitfaden	176
13.2.	Interviewtranskripte & Beobachtungen.....	181
13.3.	Abstract (Deutsch).....	282
13.4.	Abstract (English).....	283
13.5.	Curriculum Vitae	284

1. Einleitung

Ein Zugang zum Themenbereich „Sozialer Kompetenzerwerb von Menschen mit Autismus im Freizeitbereich“, zu den Interviewpartner/Innen und zur Person, die beobachtet wird, konnte durch den Verein „Club Fun for Life“ hergestellt werden. Der Freizeitclub gehört zum Zentrum für Autismus und spezielle Entwicklungsstörungen (ZASPE) in Wien, welche einen Teil des Vereins „Autistenzentrum Arche Noah“ darstellt. Seit 2007 begleite ich selbst erwachsene Menschen mit Autismus in diesem Freizeitclub. Obwohl mir Autismus bis dato nicht unbekannt war, da ich bereits mit Kindern arbeitete, überraschten und überraschen mich die Personen mit ihren Besonderheiten immer wieder. Ihre besondere soziale Interaktion und Kommunikation stellte mich zu Beginn teilweise vor Rätsel und führte zwangsläufig zu Missverständnissen, die nicht immer gut gelöst werden konnten.

Durch meine Mitarbeit im Freizeitclub konnte ich viele Eindrücke und Erfahrungen in Bezug auf Menschen mit Autismus gewinnen. Meine Recherche ergab, dass vor allem der Freizeitbereich noch weitgehend unerforscht ist (vgl. Brodowski 2009, Matzies 2010, Theunissen, Paetz 2011, u.a).

Die Idee zur Arbeit entstand aus der Frage, ob sich Menschen mit Autismus in einem Freizeitclub soziale Kompetenzen aneignen können, um sich in der „nicht-autistischen“ Gesellschaft besser zurecht zu finden. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist ein wesentliches Element des Erwachsenseins, die zwischenmenschliche Interaktion fällt Autisten allerdings sehr schwer. Warum lächeln Menschen andere an, wenn sie diese begrüßen? Warum unterhält man sich über das Wetter, wenn es doch niemanden interessiert? Warum sieht man sich in die Augen, wenn man etwas erzählt (vgl. Matzies 2010, S. 11)? Dies sind nur einige Fragen, die sich Menschen mit Autismus häufig stellen. Schon Matzies schreibt, dass soziale Kompetenzen am besten innerhalb einer sozialen Gruppe erlernbar bzw. vermittelbar sind (vgl. Matzies 2010, S. 11). Matzies stellt diese Lernfortschritte allerdings in einem sozialen Gruppentraining (vgl. Kap. 6.2) fest. Wie sich die sozialen Kompetenzen bei Menschen mit Autismus im Freizeitbereich entwickeln, ist weitgehend unerforscht.

Forschungsstand und Forschungslücke

Die Teilhabe von Menschen mit Autismus am aktuellen Diskurs, bis hin zur öffentlichen Darstellung eigener Erfahrungen, Kenntnisse und Gedanken, ist in den letzten Jahrzehnten angestiegen (vgl. Theunissen, Paetz 2011, S. 65). Die Theorie, dass in der Freizeit Lernprozesse stattfinden, also das "so genannte informelle Lernen, gewinnt im deutschsprachigen Raum insgesamt an Bedeutung" (Overwien 2009, S. 23). Die informelle

bzw. selbstorganisierte Bildung spielte bei Menschen mit Autismus allerdings lange keine Rolle (vgl. Theunissen/Paetz 2011, S. 65). Grund dafür war, nach Theunissen und Paetz, dass man erwachsenen Menschen mit Behinderung lange Zeit die Lern- und Entwicklungsfähigkeit abgesprochen hatte, bei Menschen mit einer geistigen Behinderung wurde sogar von einer „Bildungsunfähigkeit“ gesprochen (Theunissen/Paetz 2011, S. 65). Besonders bei Menschen mit Autismus ging man lange davon aus, dass diese im Erwachsenenalter nicht mehr lern- bzw. bildungsfähig wären. Aus diesem Grund werden das informelle Lernen und die Lernprozesse, die dabei erfolgen, erst langsam auch für Menschen mit Autismus ein Thema. Meist ist dies selbstorganisiert und findet an selbstbestimmten Orten, wie z.B. in Vereinen, beim Sport, in Freiwilligenarbeit oder in Selbsthilfegruppen statt (vgl. Theunissen/Paetz 2011, S. 66).

Im Internet finden sich etliche Seiten von Vereinen, die sich mit Autismus beschäftigen. Im deutschsprachigen Raum sind diese Vereine meist nur auf Möglichkeiten zur Therapie spezialisiert (wie z.B. soziales Gruppentraining). Trotzdem findet man auch einige wenige Vereine, die den Besuch von Freizeitgruppen anbieten. Freizeitgruppe Berlin, Freizeitgruppe Rhein-Main, oder Freizeitgruppe Schleswig-Holstein sind Beispiele für Freizeitgruppen in Deutschland (vgl. www.autismus-berlin.de, 2011, www.autismus-rhein-main.de, 2011, www.autismus-sh.de, 2011).

Der Verein Autismus Berlin (dem die Freizeitgruppe Berlin zuzuordnen ist) beschreibt auf seiner Homepage umfassend, warum Freizeitgruppen für Menschen mit Autismus notwendig und nicht mit Sozialtrainingsgruppen zu vergleichen sind (vgl. www.autismus-berlin.de, 2011). Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten, Freizeit sinnvoll zu gestalten. Das liegt zum Einen daran, dass sie durch stereotype Abwehrmechanismen in sozialen Rückzug verfallen, aber zum Anderen auch daran, dass viele Autisten in der Pubertät bemerken, dass sie „anders“ sind und darunter leiden (vgl. www.autismus-berlin.de, 2011, S.2.¹). Das Bewusstsein „anders“ zu sein als Gleichaltrige, führt auch dazu, dass Menschen mit Autismus besonders häufig soziale Kontakte weder knüpfen noch aufrecht erhalten können (vgl. Matzies 2010, S. 13).

Diese Notwendigkeit der Begleitung resultiert aus den Besonderheiten in der Kommunikation und im Sozialverhalten von Menschen mit Autismus. Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion und zwischenmenschlichen Beziehungen und der (verbalen) Kommunikation

¹ Die Seitenangaben richten sich nach der ausgedruckten Version der Internetseiten.

stellen nach Theunissen die Kernstörungen des Bildes von Autismus dar (vgl. Theunissen/Paetz 2011, S. 13). Wie bereits erwähnt, haben Menschen mit Autismus Probleme bei der Kontaktaufnahme, bei der (angemessenen) Reaktion auf Kontaktangebote und auch Schwierigkeiten beim Erkennen und Anwenden von Regeln im sozialen Umfeld (vgl. Häußler/Happel/Tuckermann u.a. 2003, S. 11). Da das Verhalten von Menschen mit Autismus stark von diesen Schwierigkeiten im Kommunikations- und Interaktionsbereich beeinflusst wird (vgl. Matzies 2010, S. 15), scheint es umso wichtiger, dass ihnen ein soziales Umfeld geboten wird, in dem sie so angenommen werden können, wie sie sind.

Auffallend ist, dass das informelle Lernen im Allgemeinen erst nach den 70er Jahren an Interesse und Bedeutung gewann (vgl. Benner/Tenorth 2000, S. 69) und dass sich dieses Lernen im Erwachsenenalter meist auf arbeitsbezogenes Lernen gerichtet hat (vgl. Overwien, 2009, S. 27). Theunissen merkt an, dass das Thema der informellen Bildung in Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern "erst seit den 1990er Jahren wissenschaftliche und politische Aufmerksamkeit erfährt" (Theunissen/Paetz, 2011, S. 66). Er schreibt auch, dass sich die meisten Untersuchungen zum informellen Lernen zumindest in Deutschland auf arbeitsbezogenes Lernen richten (vgl. Overwien 2009, S. 29). Auch Rohs weist darauf hin, dass bei Untersuchungen im deutschsprachigen Raum im Jahre 1992 nur das informelle Lernen im Arbeitskontext erhoben wurde, während das Lernen in der Freizeit keine Berücksichtigung fand. (vgl. Rohs 2009, S. 36).

In meiner Diplomarbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie sich informelles Lernen im Freizeitbereich auf die sozialen Kompetenzen von erwachsenen Menschen mit Autismus auswirkt. Das soziale, kollektive und selbstorganisierte Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen rückte trotz seiner Wichtigkeit bisher wenig in den Blick. Dabei sind gerade diese Lernprozesse, nach Brodowski, besonders entscheidend, wenn man die Forderungen nach „sozialen Schlüsselkompetenzen“ erfüllen möchte (vgl. Brodowski 2009, S. 63). Man muss soziale Lernprozesse dahingehend verstehen, dass diese nicht nur aus der einen oder anderen Lernform ent- bzw. bestehen, sondern aufeinanderbezogene Lernakte sind (vgl. ebd., S. 63). Obwohl die Wichtigkeit der Entwicklung von sozialen Kompetenzen immer betont wird und auch in der Literatur die Begriffe „soziales Lernen“, „soziale Schlüsselkompetenzen“ oder „lebenslanges Lernen“ oft erwähnt werden (vgl. ebd., S. 62) wird dem informellen Lernen im Freizeitbereich wenig Beachtung geschenkt. Rauschenbach und Baethge greifen dieses Defizit zwar auf und thematisieren es (vgl. ebd., S. 63), gehen aber nicht auf Menschen mit Behinderung bzw. Autismus ein.

Aufgrund des dargestellten Sachverhalts, dass dem informellen Lernen von Menschen mit

Autismus, prinzipiell und in der Freizeit, bisher wenig Beachtung zuteil wurde, wird in der Diplomarbeit folgende Forschungsfrage behandelt:

„Inwiefern beeinflusst der Besuch eines Freizeitclubs/einer Freizeitgruppe für Menschen mit Autismus die Lernprozesse im Hinblick auf ihre soziale Kompetenz?“

Um diese Frage beantworten zu können ist es nötig folgende Unterfragen zu beantworten.

- Welche sozialen Besonderheiten zeigen (oder sind typisch für) Menschen mit Autismus?
- Wie definiert sich informelles Lernen
- Wie definiert sich soziale Kompetenz?
- Wie definiert sich Freizeit und inwiefern ist dies wichtig für Menschen mit Autismus?

Der Aufbau der Diplomarbeit erfolgt Kapitelweise. Begonnen wird mit der Erläuterung von Behinderung, indem verschiedenste Definitionsansätze kurz angeschnitten werden (vgl. Kap. 2), in weiterer Folge wird gesondert auf das pädagogische, soziologische Konzept sowie das Konzept der ICF eingegangen (vgl. Kap. 2.2.- 2.4). Für Menschen mit Autismus, deren Behinderung vor allem in der Wechselwirkung mit der Gesellschaft zu sehen ist, sind vor allem die Sichtweisen der Soziologie und der biopsychosoziale Ansatz der ICF von Bedeutung. Im Kapitel 3 wird das Phänomen Autismus in aller Kürze erklärt, sowie auf Besonderheiten des autistischen Spektrums in Hinblick auf die Erarbeitung der Forschungsfrage eingegangen. Es wird versucht, die wesentlichen sozialen Schwierigkeiten, mit denen Autisten in der Gesellschaft konfrontiert werden klar zusammenzufassen. Soziale Kompetenzen, die für ein Miteinander wichtig erscheinen, werden vor allem durch informelle Lernprozesse erworben. Die Frage, was soziale Kompetenzen sind und wie informelles Lernen geschieht, wird in den Kapiteln 4 und 5 beantwortet. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Findung einer einheitlichen Definition beider Begriffe ein eigenes (Diplom)Arbeitsthema darstellen könnte.

Kapitel 6 beginnt mit einem Exkurs in die Freizeitbewegung, danach wird gesondert auf Freizeit und Behinderung (Kapitel 6.1.2) und Freizeit und Partizipation (6.1.3.) eingegangen, da diese zentrale Punkte darstellen. Die Erlangung sozialer Kompetenzen (auf diesen Punkt konzentriert sich die vorliegende Diplomarbeit) soll in weiterer Folge auch Partizipation und die selbstständige Gestaltung von Freizeit ermöglichen. Das Ende des Theorieteils bilden die Kapitel 6.2. und 6.3., in denen auf den Unterschied zwischen sozialer (Trainings)gruppe und

Freizeitgruppe eingegangen wird, sowie eine Vorstellung des Clubs „Fun for Live“ erfolgt. Kapitel 7 gibt einen Einblick in das Ziel der Untersuchung während im Kapitel 8 die qualitativen Forschungsmethoden, die Beobachtungs-, sowie die Interviewmethode, die Einzelfallanalyse, die Forschungsmethode und Atlas.ti, genauer erläutert werden. In den Kapitel 9 und 10 werden als Abschluss dieser Diplomarbeit die Ergebnisse aufgeführt, im Hinblick auf die theoretischen Feststellungen interpretiert und zusammengefasst.

I. Theoretischer Teil

2. Behinderung

Der Begriff „Behinderung“ wurde erstmalig im 18. Jahrhundert verwendet. Ursprünglich wurde „behindert/gehindert“ als juristischer Begriff in der Prozessordnung gebraucht (vgl. Vernooij 2007, S. 8). Einzug in die (Sonder-)Pädagogik fand der Begriff erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Anfänglich wurden Menschen mit Behinderung noch als „Krüppel“ bezeichnet. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Begriff neu bestimmt. Ausschlaggebend dafür war, dass sich die Menschen, die auf Grund des Krieges eine (körperliche) Schädigung erlangt hatten, durch die Bezeichnung ein Krüppel zu sein, diskriminiert fühlten. Es wurde mit diesem Begriff (Krüppel) auch nur auf die sichtbaren körperlichen Schädigungen eingegangen. Andersartige Schädigungen (z.B. Sinnesschädigungen) konnten damit nicht berücksichtigt werden (ebd., S. 8). In weiterer Folge wurde der Begriff „Behinderung“ für sämtliche Behinderungsgruppen, auch für Menschen mit Autismus, eingeführt.

2.1. Definitionsansätze

Eine gemeinsame und allgemein gültige Definition von Behinderung lässt sich nicht finden. Dies resultiert daraus, dass es *die* Behinderung nicht gibt. Die ICF sieht Behinderung als eine Wechselwirkung zwischen Gesundheitsproblemen und Kontextfaktoren, d.h. zwischen Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren (vgl. http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf, 2005, S. 23²). Die nachfolgende Abbildung soll diesen Zusammenhang veranschaulichen.

² Die Seitenangaben, wenn nicht anders vermerkt beziehen sich auf die ausgedruckte Version

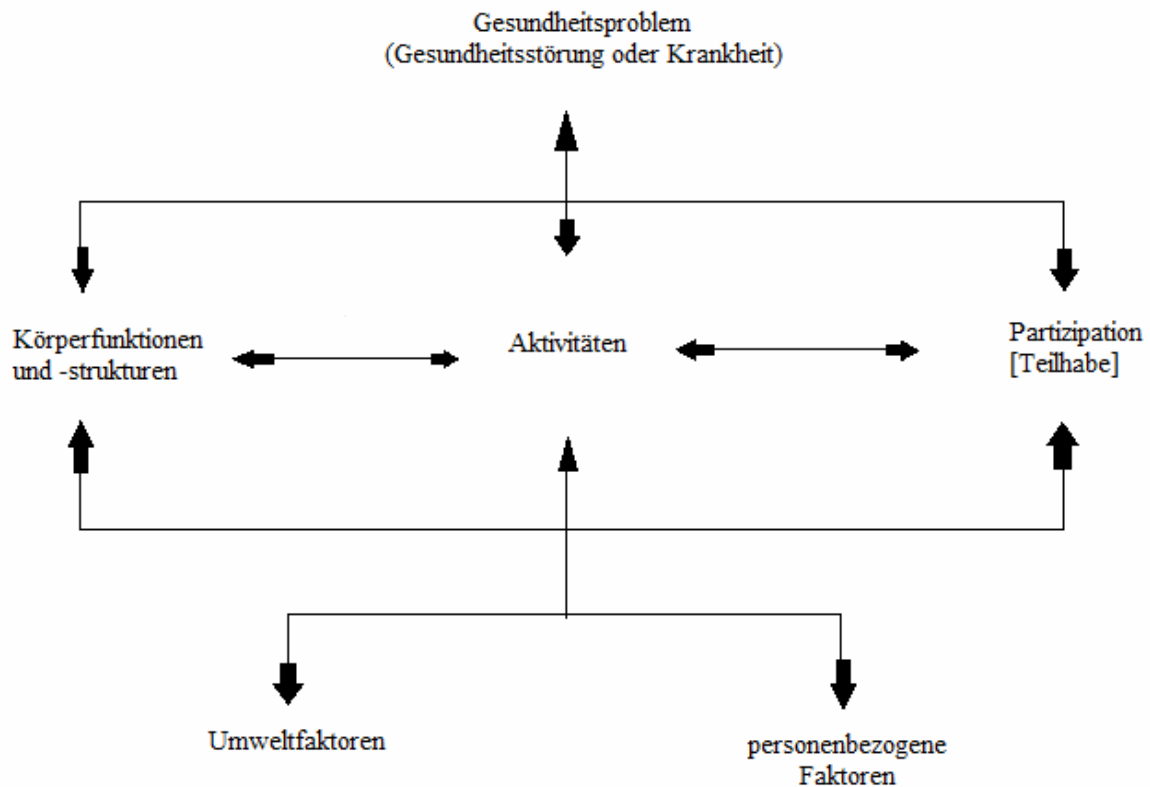


Abb.1. Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten³

Aus dieser Grafik ist zu ersehen, dass Umwelteinflüsse, die eine Behinderung beeinflussen, in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Das Schema in dieser Darstellung soll zeigen, welche Kontextfaktoren dabei eine Rolle spielen. Alle Faktoren, Personenbezogene wie auch Umweltbedingte, wirken sich im Wechselspiel auf das Ausmaß der Funktionsfähigkeit eines Menschen aus (vgl. WHO 2005, S. 23). Daraus ist zu schließen, dass nicht alle Menschen mit Behinderungen gleich sind bzw. die gleiche Ausgangssituation oder Umweltsituation vorfinden und dass es darum auch keine einheitliche Definition geben kann.

Des Weiteren kommt es darauf an in welchem Zusammenhang Behinderung definiert wird. Das heißt, eine gültige Definition ist auch abhängig von den Disziplinen, die eine Begriffsbestimmung festlegen. Im Falle des Begriffs „Behinderung“ sind hier die Medizin, die Psychologie, die Soziologie oder die Pädagogik zu nennen, die sich um eine Definition bemühen (vgl. Dederich 2009, S. 15). Auf Grund der verschiedenen Disziplinen lässt sich eine Vielfalt an Definitionen des Behinderungsbegriffs finden.

³ Eigene Darstellung nach: WHO, 2005, S. 23

Das *medizinische Modell* zum Beispiel „betrachtet ‘Behinderung’ als ein Problem einer Person, welches unmittelbar von einer Krankheit, einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht wird, das der medizinischen Versorgung bedarf, etwa in Form individueller Behandlung durch Fachleute“ (http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/icf_endafassung-2005-10-01.pdf, 2005, S. 24).

„Das *soziale Modell* der Behinderung dagegen betrachtet Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im Wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in der Gesellschaft. Hierbei ist Behinderung kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden“ (http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/icf_endafassung-2005-10-01.pdf, 2005, S. 24).

Das Bundessozialhilfegesetz 1999 definiert Menschen mit Behinderung als „Personen, die nicht nur vorübergehend körperlich, geistig oder seelisch wesentlich behindert sind“ (BSHG 1999). Diese Definition alleine ist sehr weit gefasst. Darum wird im Bundessozialhilfegesetz der Personenkreis näher beschrieben. Gemein haben die Beschreibungen, dass „die Beeinträchtigung „wesentlich“ (darüber entscheiden die Experten) und dauerhaft sein muss, um ‘Behinderung’ von ‘Krankheit’ abzugrenzen (im Gesetz wird ein Zeitraum von mehr als sechs Monaten genannt)“ (Cloerkes 2007, S. 4). Cloerkes kritisiert daran allerdings, dass sich diese Definition nur an der funktionalen Beeinträchtigung orientiert und die gesellschaftliche Komponente dabei völlig außer Acht lässt (vgl. ebd., S. 4).

Als allgemein gehaltene Definition nennt Bleidick (1999) Folgende:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung, ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, daß (sic!) ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick 1999, S. 15).

Diese Definition ist sehr allgemein gehalten und kann nicht als absolut angesehen werden. Aus diesem Grund soll in weiterer Folge noch näher auf die pädagogische und soziologische Sichtweise eingegangen werden.

2.2. Behinderung aus pädagogischer Sicht

Lange Zeit war der Begriff Behinderung in der Pädagogik nicht heimisch. Obwohl das Hauptaugenmerk der Pädagogik auf Erziehung, Unterricht und Therapie gelegt wurde und wird, galten Menschen mit Behinderung lange Zeit als bildungsunfähig (vgl. Theunissen/Paetz 2011, S. 65f).

Durch das Werk „Pädagogik der Behinderten“ (Bleidick 1972) wurde „Behinderung“ in den 1970er Jahren ein zentraler Begriff des Fachgebietes Pädagogik (vgl. Biewer 2010, S. 39). Aufgrund der Vielzahl an Definitionen von Behinderung (sozialrechtliche, medizinische, pädagogische, usw.) bemühen sich Bleidick/Hagemeister (1995) nicht-pädagogische Definitionen von pädagogisch relevanter Behinderung abzuheben. Für sie hat Behinderung einen erheblichen Einfluss auf den Erziehungsvorgang (vgl. ebd., S. 39).

„Zwischen den einzelnen Fachgebieten und innerhalb von Fächern bestehen zum Teil große Unterschiede im Verständnis von Behinderung. Sozialrechtliche (z.B. Grad der Erwerbsminderung), medizinische (z.B. Krankheitsfolgen), heilpädagogische (z.B. gestörte Bildungsprozesse) oder soziologische (z.B. mangelnde soziale Eingliederung) Zugänge zum Phänomen Behinderung können sich auf ganz unterschiedliche Gruppen beziehen“ (Biewer 2010, S. 39).

Für die Pädagogik wird Behinderung im Prinzip erst dadurch relevant, da sie den „normalen“ Ablauf der Erziehung erschweren kann. Behinderung an sich ist nicht das ausschlaggebende Element, sondern die möglichen Schwierigkeiten, die sich aus eben jener ergeben können. Z.B. fehlende visuelle Orientierung verändert die Informationsaufnahme, der blinde Schüler muss zum Lesen Braille-Schrift lernen oder gehörlose Menschen lernen Gebärdensprache um kommunizieren zu können. Das heißt, dass die Behinderung eines Menschen nicht Voraussetzung für eine pädagogische Förderung darstellt, sondern besten Falls ein Vorstadium dafür ist. Es steht also die Auswirkung auf die Bildung und Erziehung im Vordergrund (vgl. Bleidick 1999, S. 94f.).

Nach Bleidick (1999) ergibt sich daraus ein logischer Dreierschritt (Bleidick, 1999, S. 95):

- „Behinderung als Folge von Schädigung oder funktioneller Beeinträchtigung;
- Behinderung der Erziehung als Erschwerung des Lernens und der sozialen Eingliederung;
- Erziehung der Behinderten als ganzheitlicher Prozeß (sic!) der pädagogischen Förderung.“

Eine bekannte (pädagogische) Definition des deutschen Bildungsrats (DBR) 1973 lässt sich in mehreren Publikationen wieder finden (Biewer 2010, S. 39, Dederich/Jantzen 2009, S. 15, Vernooij 2009, S. 10, u.a.) und soll aus diesem Grund hier angeführt werden.

„Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass (sic!) ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung. Behinderungen können ihren Ausgang nehmen von Beeinträchtigung des Sehens, des Hörens, der Sprache, der Stütz- und Bewegungsfunktionen, der Intelligenz, der Emotionalität, des äußeren Erscheinungsbilds sowie von bestimmten chronischen Krankheiten. [...]“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 32).

Für den weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit wäre, aus pädagogischer Sicht, vor allem der Aspekt der emotionalen Behinderung wesentlich. Hierbei liegen die Schwierigkeiten zum Beispiel in der Unfähigkeit, sich in bestimmten Situationen angemessen zu verhalten. Der deutsche Bildungsrat nennt panisches Angstverhalten in einem Raum, in dem sich viele Menschen aufhalten, als ein Beispiel für eine emotionale Behinderung (vgl. DBR 1973, S.32f). Emotionale Behinderungen werden unter 'Verhaltensstörungen' zusammengefasst. „Als verhaltensgestört gilt, wer aufgrund organischer, vor allem hirnnorganischer Schädigungen oder eines negativen Erziehungsmilieus in seinem psychosozialen Verhalten gestört ist und in sozialen Situationen unangemessen reagiert und selbst geringfügige Konflikte nicht bewältigt“ (DBR 1973, S. 40). Solche Schwierigkeiten im Verhalten können Lern- und Leistungsbehinderungen, Schwierigkeiten in der Kommunikation- und Kooperation, emotionale Behinderungen, usw. sein. Ebendiese Verhaltensweisen können auch bei Menschen mit Autismus auftreten (vgl. dazu Kapitel 3). Wenngleich Autismus keine emotionale Behinderung ist, lässt sich Autismus am ehesten zu dieser Kategorie dazu zählen.

In der folgenden Grafik sollen Behinderungen nach Schädigungsbereichen aufgelistet werden.

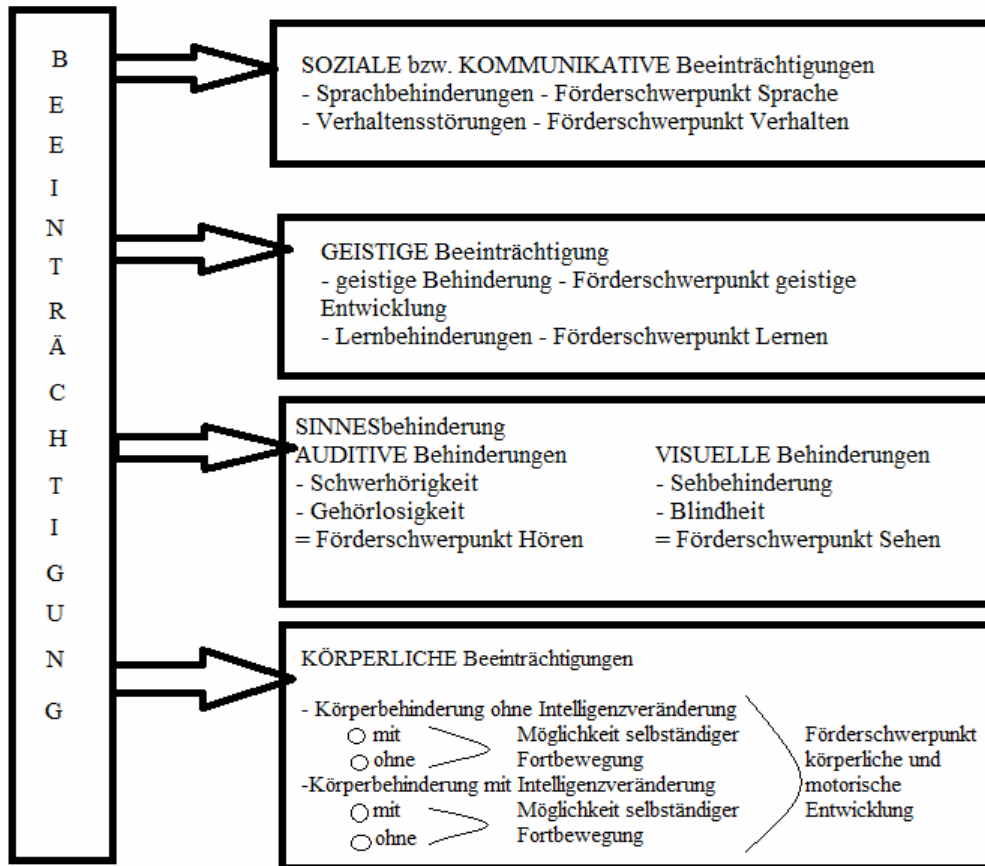


Abb. 2: Eigene Darstellung der Schädigungsbereiche die Behinderung ausmachen nach Vernooij 2007, S. 10.

Behinderung nach dieser Definition wäre nur eine Funktionsbeeinträchtigung bzw. Schädigung. Allerdings ist zu beachten, dass Behinderung erst durch die Barrieren in der Gesellschaft, auf die Menschen mit Behinderung zwangsläufig stoßen, hervorgerufen wird und nicht durch die Funktionsbeeinträchtigungen an sich. (vgl. Vernooij 2007, S. 11). Weiter bezieht sich Vernooij auf Bleidick/Hagemeister (1977) und meint: „dass Behinderung ein relatives Merkmal sei. Der Zusammenhang zwischen einer (körperlichen, geistigen, oder seelischen) Schädigung und der eigentlichen Behinderung führt zwangsläufig 1) zur Beschränkung der individuellen Lebensfunktionen einerseits, und 2) zu sozialen Folgewirkungen im Sinne von beschränkter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben andererseits“ (Vernooij, 2007, S. 11).

Nach Bleidick ist der Begriff der Behinderung als ein abstrakter Oberbegriff zu sehen, der individuell zu differenzieren und zu konkretisieren ist. Er unterscheidet in der Behinderung vier Bereiche (Bleidick 1999, S. 15):

- *„Körperlich und psychische, medizinisch auffällige Behinderungen: Diese erschweren Aktionen und Reaktionen des behinderten Menschen.*
- *Soziale Behinderungen: Sie beeinträchtigen die sozialen Beziehungen in der Familie, der Freundesgruppe, die Teilhabe am öffentlichen Verkehr.*
- *Berufliche Behinderungen: Diese verhindern häufig eine Ausführung der Beschäftigung des behinderten Menschen in der Arbeitswelt, die seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechen würden.*
- *Schulische Behinderungen: Diese Behinderungen erschweren die Bildung und Erziehung des Menschen mit Behinderung.“*

Die pädagogische Definition von Behinderung sieht vor allem die Einschränkung des Individuums in den unmittelbaren Lebensverrichtungen oder in ihrer Teilnahme am Leben der Gesellschaft (vgl. Bleidick 1999, S. 15). In der rein pädagogischen Sichtweise wird jedoch auf die gesellschaftliche Reaktion *auf* eine Behinderung nicht weiter eingegangen. Trotzdem ist dieser Aspekt wesentlich für die Pädagogik. Darum wird im folgenden Kapitel gesondert auf den Behinderungsbegriff der Soziologie eingegangen, welche den Behinderungsaspekt durch die Reaktion der Gesellschaft *auf* die Behinderung näher betrachtet.

2.3. Behinderung aus soziologischer Sicht

„Soziologische Fragestellungen wurden ab den 1960er Jahren von der deutschsprachigen Heil- und Sonderpädagogik erst sehr langsam aufgenommen. Inzwischen ist das Fach „Soziologie der Behinderung“ mit eigenen Professuren und Forschungsressourcen an Hochschulen vertreten“ (Biewer 2010, S. 157).

Anders als in der Pädagogik geht es in der Soziologie der Behinderung (oder Soziologie der Behinderten) nicht vorrangig um die „Behinderung“, sondern um die gesamte Lebensrealität von Menschen mit Behinderung (vgl. Cloerkes 2007, S. 3). Es bleibt hier daher nicht bei einer bloßen Beschreibung, sondern die gesamte Lebenswirklichkeit wird kritisch betrachtet. Der entscheidende Punkt aus Sicht des Soziologen, so Cloerkes, ist „das „Handicap“ als mögliche soziale Folge von Schädigung/Behinderung“ (ebd., S. 5).

Behinderung wird nach Cloerkes entsprechend definiert:

*„Eine **Behinderung** [Herv. im Original] ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. »Dauerhaftigkeit« unterscheidet Behinderung von Krankheit. »Sichtbarkeit« ist im weitesten Sinn das Wissen anderer Menschen um die Abweichung. Ein **Mensch** ist »behindert« [Herv. im Original], wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (Cloerkes 2007, S. 8).*

Aus dieser Definition geht hervor, dass Behinderung immer mit einer sozialen Komponente einhergeht. Die nächsten Ausführungen treffen auf Menschen mit Autismus zu, die vor allem in ihrem sozialen Verhalten, welches in der Gesellschaft häufig unangenehm ausfällt, wesentlich behindert werden. D.h. eine Abweichung oder Andersartigkeit wird durch eine soziale Bewertung festgestellt. Von einer Behinderung spricht man dann, wenn diese Abweichung bzw. diese Andersartigkeit als negativ bewertet wird (vgl. Cloerkes 2007, S. 7). Dies ist weiter so zu deuten, dass deutlich ein Unterschied zu verzeichnen ist, zwischen der Tatsache eine Behinderung zu haben, oder (durch die Gesellschaft) behindert zu werden. Diese Herangehensweise der strikten Trennung von Bewertung und Reaktion, also über den "gesellschafts- statt den individualtheoretischen Zugang zu Behinderung, ist für die Soziologie der Behinderung bis heute kennzeichnend" (Biewer 2010, S. 157f.). Der entscheidende Punkt für diese Definition von Behinderung ist die Abweichung von der „Norm“⁴ und den sozialen Erwartungen, die dem Individuum zugeschrieben werden. In diesem Sinne ist Behinderung immer relativ. Nicht die Behinderung an sich ist ausschlaggebend im sozialen Kontext, sondern die Folgen für das einzelne Individuum (vgl. Cloerkes 2007, S. 9).

⁴ „Norm: (lat. Norma Maßstab, Richtschnur, Regel, Vorschrift). Im Bereich der Pädagogik im ursprünglichen lateinischen Wortsinne jede Handlungsvorschrift, der erzieherisches oder unterrichtliches Denken und Tun folgen sollen“ (Schaub/Zenke 2002, S. 403).

Behinderung wird aus soziologischer Sicht in nachstehenden Zusammenhängen gesehen (vgl. Cloerkes 2007, S. 9):

- Im Zusammenhang mit dem Zeitfaktor: Es ist möglich, dass ein Mensch zeitlich begrenzt als »behindert« gilt. Als Beispiel führt Cloerkes Menschen mit einer Lernbehinderung an, die nur für die Dauer der Schulpflicht als lernbehindert gelten.
- Im Zusammenhang mit der subjektiven Verarbeitung: Die Schwere der Behinderung ist in diesem Fall nicht entscheidend. Manchmal werden »leichte« Schädigungen als katastrophal erlebt und »schwere« Schädigungen gut verkraftet.
- Im Zusammenhang mit den verschiedenen Lebensbereichen: Der Behinderungsbegriff ist in unserer Gesellschaft sehr mit Leistung gekoppelt, besonders in der Arbeit. Trotzdem kann die Behinderung in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Tragweiten haben.
- Im Zusammenhang mit den kulturspezifischen Reaktionen: Grundsätzlich bestimmt die soziale Reaktion, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht. Die Bewertung, was als Behinderung angesehen wird oder nicht, ist kulturell verschieden.

Auch Jantzen weist in seinem Werk „Allgemeine Behindertenpädagogik“ darauf hin, dass Behinderung ein Zusammenspiel aus mehreren Faktoren ist. Es gibt demnach deutliche Zusammenhänge zwischen Behinderung und sozialen Strukturen. So unterstützen Umweltbelastungen, Stress, fehlende Ernährung oder ungünstige Lebensbedingungen die Entstehungen von Behinderungen. Inwiefern sich die Behinderung allerdings negativ auf die Lebensführung eines Menschen mit Behinderung auswirkt, ist in erster Linie und im Einzelfall von verschiedenen, gesellschaftlichen Strukturen abhängig. Die Soziologie beschäftigt sich nicht alleine mit den Auswirkungen der Gesellschaft auf ein Individuum mit Behinderung, sondern auch, wie sich die Menschen als Subjekte mit der so vorgefundenen Objektivität auseinandersetzen (können) (vgl. Jantzen 2007, S. 30ff).

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen definiert Jantzen in seinem Werk Behinderung wie folgt:

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß (sic!) ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 2007, S. 18).

Sowohl der pädagogische, als auch der soziologische Blick sind für die Weiterentwicklung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung von Bedeutung. In den letzten Jahren fand ein allgemeines Umdenken im Verständnis von Behinderung statt. Wie aus den bisherigen Ausführungen entnommen werden kann, rücken der Mensch mit Behinderung und seine soziale Umwelt in den Vordergrund. Die organische Schädigung bzw. der Defekt stehen nicht mehr im Mittelpunkt. Sichtbar ist dieser Perspektivenwechsel in den Darstellungen von Behinderung durch die ICF⁵. Für Menschen mit Autismus ist dieser Perspektivenwechsel und der soziologische Blick, meiner Meinung nach wichtig, da eine Teilhabe in der Gesellschaft erst durch eine andere Sicht der Behinderung stattfindet. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel näher auf das Modell der ICF eingegangen.

2.4. Behinderung in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

Die ICF⁶ ist eine neu entwickelte Fassung der ICIDH⁷ und wurde von 1997 bis 2000 von der WHO⁸ erarbeitet. Die deutsche Fassung (DMDI⁹) wurde im Oktober 2005 fertig gestellt.

⁵ International classification of Functioning, Disability and Health

⁶ ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health

⁷ ICIDH= International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

⁸ WHO = World Health Organization

Während die ICIDH noch nach einer defektorientierten Sichtweise arbeitete, wurde das Modell der ICF erheblich erweitert. So wurde dem zum Beispiel negativen behaftetem „Handicap“ durch „Partizipation“ eine klare integrative Zielsetzung zu Teil (vgl. Cloerkes, 2007 S. 6). Dederich und Jantzen weisen darauf hin, dass das neue Modell der ICF die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und verschiedenen Kontexte mehr in den Mittelpunkt rückt und dabei auch den Menschen als Mitwirkenden seiner Situation berücksichtigt (vgl. Dederich/Jantzen 2009, S. 16).

In der folgenden Grafik „können die Unterschiede zwischen der ICDIH und der neuen Fassung der ICF tabellarisch zusammengefasst werden“(WHO 2005, S. 5). Die WHO weist darauf hin, dass einige Begriffe, die in der ICF verwendet werden, in der Fassung von 1980 nicht vorhanden waren, bzw. wäre es auf der Grundlage jener Fassung nicht möglich gewesen, diese Begriffe überhaupt zu verwenden (vgl. WHO 2005, S. 5). Es ist ersichtlich, dass in sämtlichen Bereichen eine Änderung stattfand. Die Wandlung der Sichtweise von einem Krankheitsfolgemodell ausgehend hin zu einem Bio-psycho-sozialen Modell, welches Umweltfaktoren genauso beachtet, wie personenbezogene Faktoren, trug gesellschaftlich zu einem anderen Zugang zum Thema Behinderung und „behindert sein“ bei.

⁹ DMDI = Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information

	ICIDH	ICF
Konzept:	Kein übergreifendes Konzept	Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit)
Grundmodell:	Krankheitsfolgenmodell	Bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit
Orientierung	Defizitorientiert: Es werden Behinderungen klassifiziert.	Ressourcen- und defizitorientiert: Es werden Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können. Es können unmittelbar positive und negative Bilder der Funktionsfähigkeit erstellt werden.
Behinderung:	Formaler Oberbegriff zu Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (sozialen) Beeinträchtigungen; keine explizite Bezugnahme auf Kontextfaktoren	Formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren
Grundlegende Aspekte:	➤ Schädigung ➤ Fähigkeitsstörung ➤ (soziale) Beeinträchtigung	➤ Körperfunktionen und –strukturen Störungsbegriff: Schädigung (Funktionsstörung, Strukturschaden) ➤ Aktivitäten Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Aktivität ➤ Partizipation [Teilhabe] Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]
Soziale Beeinträchtigung:	Attribut einer Person	Partizipation [Teilhabe] und deren Beeinträchtigung definiert als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem (ICD) einer Person und ihren Umweltfaktoren
Umweltfaktoren	Bleiben unberücksichtigt	Umweltfaktoren sind integraler Bestandteil des Konzept und werden klassifiziert
Personenbezogene (persönliche) Faktoren	Werden höchstens implizit berücksichtigt	Werden explizit erwähnt, aber nicht klassifiziert
Anwendungsbereich:	Nur im gesundheitlichen Kontext	

Abb. 3: Eigene Grafik nach WHO Unterschiede ICIDH und ICF (WHO 2005, S. 5).

Die ICF gilt, aufgrund der vorherigen Ausführungen und der Änderungen im Klassifikationssystem, als aktuell allgemein anerkanntes Instrument, um die Gesundheit der Bevölkerung international vergleichen zu können (vgl. WHO 2005, S. 10).

2.4.1. Ziele und Anwendungsbereiche der ICF

Die Ziele der ICF lassen sich in vier Punkten kurz zusammenfassen (WHO 2005, S. 11):

1. *"Die ICF bietet eine wissenschaftliche Grundlage für das Verstehen und das Studium des Gesundheitszustands und damit zusammenhängende Zustände.*
2. *Sie stellt eine gemeinsame Sprache dar, um die Kommunikation zwischen verschiedenen Benutzern zu verbessern.*
3. *Sie ermöglicht sowohl internationale Datenvergleiche, als auch Vergleiche im Gesundheitswesen oder Gesundheitsdiensten.*
4. *Die ICF stellt außerdem noch ein systematisches Verschlüsselungssystem für Gesundheitsinformationssysteme bereit".*

Das bedeutet, „dass die ICF alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und einige gesundheitsrelevante Komponenten des Wohlbefindens umfasst und diese in Form von *Gesundheitsdomänen* (z.B. Sehen, Hören, Gehen, usw.) *und mit Gesundheit zusammenhängenden Domänen* [Herv. im Original] (z.B. Transport, Bildung/Ausbildung, soziale Interaktionen, usw.) beschreibt“ (WHO 2005, S. 13).

Die ICF teilt die Informationen in zwei Teile, worin sich der Erste mit Funktionsfähigkeit und Behinderung befasst und der Zweite mit den Kontextfaktoren (vgl. ebd., S. 13). Die Komponenten Funktionsfähigkeit und Behinderung können auf der einen Seite dazu verwendet werden Probleme überhaupt erst aufzuzeigen (z.B. Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität) und auf der anderen Seite ist es möglich (neutrale) Aspekte des Gesundheitszustandes und der mit Gesundheit zusammenhängende Zustände darzustellen (vgl. ebd. S. 14). Der zweite Teil schließt die Komponenten der Umwelt- und personenbezogenen Faktoren mit ein. Während personenbezogene Faktoren „aufgrund der großen soziokulturellen Unterschiedlichkeiten in der ICF nicht klassifiziert werden“ (ebd., S. 14), bilden „Umweltfaktoren die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten. Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums und können seine Leistung als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw. Handlungen oder seine Körperfunktionen und –strukturen positiv oder negativ beeinflussen“ (ebd., S. 21f).

Zusammengefasst liefert die ICF einen „mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses“ (WHO, 2005, S. 23), dessen Konzept auf einer Zusammenführung der beiden gegensätzlichen Modelle (dem Medizinischen und dem Sozialen) basiert. Die ICF bezeichnet dieses Modell als einen „biopsychosozialen“ Ansatz (vgl. WHO 2005, S. 23f)¹⁰.

Ausgehend von diesem biopsychosozialen Ansatz wird „Behinderung eines Menschen als eine dynamische Interaktion zwischen Gesundheitsproblem (z.B. Krankheit, Gesundheitsstörungen, Traumen, usw.) und den Kontextfaktoren aufgefasst“ (ebd. S. 14). Besonders hervorheben möchte ich diesbezüglich, dass die ICF Situationen einer Person mittels Gesundheits- oder mit ihr zusammenhängenden Bereichen klassifiziert und nicht Personen selbst. Des Weiteren kann das Klassifizierungssystem der ICF auf alle Menschen bezogen werden und, ein weit verbreitetes Missverständnis, nicht nur auf Menschen mit Behinderung (vgl. ebd., S. 13f).

Die Überblicksgrafik und Auszüge der Definitionen der Komponenten in der ICF sollen der Verdeutlichung des eben Geschriebenen dienen (WHO 2005, S. 16f):

¹⁰ Vergleiche dazu Abbildung 1, Seite 10.

	Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung		Teil 2: Kontextfaktoren	
Komponenten	Körperfunktionen und – strukturen	Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]	Umweltfaktoren	Personenbezogene Faktoren
Domänen	Körperfunktionen, Körperstrukturen	Lebensbereiche (Aufgaben, Handlungen)	Äußere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung	Innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung
Konstrukte	Veränderungen in Körperfunktionen (physiologisch) Veränderung in Körperstrukturen (anatomisch)	Leistungsfähigkeit (Durchführung von Aufgaben in einer standardisierten Umwelt) Leistung (Durchführung von Aufgaben in der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt)	Fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt	Einflüsse von Merkmalen der Person
Positiver Aspekt	Funktionale und strukturelle Integrität	Aktivitäten Partizipation [Teilhabe]	Positiv wirkende Faktoren	Nicht anwendbar
	Funktionsfähigkeit			
Negativer Aspekt	Schädigung	Beeinträchtigung der Aktivität Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]	Negativ wirkende Faktoren (Barrieren, Hindernisse)	Nicht anwendbar
	Behinderung			

Abb.4.: Eigene Darstellung, nach WHO 2005, S. 16f.

„**Körperfunktionen** sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen).

Schädigungen sind Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder –Struktur, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust.

Eine **Aktivität** bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.

Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogen sein in eine Lebenssituation.

Beeinträchtigungen der Aktivität sind Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann.

Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe] sind Probleme, die ein Mensch beim Einbezogen sein in eine Lebenssituation erlebt.

Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.“ (WHO, 2005, S. 16)

Abb.5: Eigene Darstellung, nach WHO 2005, S. 16.

Die Grafik lässt deutlich erkennen, dass alle Komponenten sowohl positiv als auch negativ ausgedrückt werden können. Der Gesundheits- und gesundheitszusammenhängende Zustand eines *jeden* Menschen kann durch die ICF dokumentiert werden. Man erkennt außerdem deutlich, dass die Umweltfaktoren (Teil 2) in jeglicher Weise auf die Funktionsfähigkeit und Behinderung (Teil 1) eines Menschen einwirken.

In Bezug auf meine Diplomarbeit spielen die Kontextfaktoren eine wesentliche Rolle. Vor allem die soziale Umwelt kann sich positiv oder negativ auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und die Teilhabe eines Menschen mit Autismus in der Gesellschaft auswirken. Menschen mit Autismus haben selten sichtbare körperliche Schädigungen, sind aber vor allem im sozialen Kontext wesentlich behindert (vgl. dazu Kap. 3). Aus diesem Grund ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erheblich erschwert. Es ist demnach wichtig, den Menschen mit Autismus zu unterstützen und auf seine besonderen Bedürfnisse einzugehen. Im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit jener Personengruppe, bedeutet dies, dass auf den individuellen, aktuellen Entwicklungsstand der Person geachtet werden muss. Menschen mit Autismus benötigen ein konstantes soziales Umfeld, welches auf ihre besonderen Bedürfnisse speziell eingehen kann. Dieses konstante, soziale Umfeld hilft dabei, Ängste abzubauen und den Umgang mit der Gesellschaft zu lernen. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beginnt daher zuerst im kleinen, sozialen Rahmen und kann im gegebenen Fall, nach einiger Zeit erweitert werden; allerdings immer nur in kleinen Schritten.

3. Forschungsstand Autismus

Was Autismus ist lässt sich angesichts der vielfältigen, differenzierten Erscheinungsformen kaum schlüssig beantworten. Die Ursachen nur im Inneren eines Menschen mit Autismus zu suchen, wäre heute nicht mehr zeitgerecht. Vielmehr scheint es eine Wechselwirkung aus medizinischen und gesellschaftlichen Ursachen zu geben (vgl. Slotta 2002, Theunissen 2011). Je intensiver man sich mit Phänomen Autismus beschäftigt, desto schneller muss man feststellen, dass es **den** Autismus nicht gibt. Die Menschen mit Autismus unterscheiden sich "nicht nur in ihren Fähigkeiten, Kompetenzen, Bedürfnissen oder Neigungen von einander, sondern auch hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen und Ausprägungen des Autismus" (Slotta 2002, S. 19). Gemeinsamkeiten finden sich vor allem darin, dass sie in der nicht-autistischen Welt mit ihren Verhaltensweisen und Neigungen auffallen.

Zwei ausgewählte Beispiele sollen dies verdeutlichen. Beispiel 1: Dietmar Zöllner

„Ein junger Mann fährt mit dem Zug. Einige Zeit sitzt er unauffällig neben seiner Mutter. Plötzlich gerät sein ganzer Körper in Bewegung. Er springt hoch, seine Arme schnellen in die Luft, und seinem Mund entweichen unartikulierte Laute. „Was hat er denn?“ fragt eine freundliche ältere Dame. ... Unser junger Mann „hat nichts“, womit man die Frau zufrieden stellen könnte. In seinem Körper hat sich gerade etwas abgespielt, das nicht von Emotionen, Gedanken oder einer Absicht bestimmt war. Der Körper hat einfach etwas gemacht, der Wille war dabei ausgeschaltet.“ (Zöllner 2001, S. 18).

Beispiel 2: Erste Begegnung des Journalisten Oliver Sacks mit Temple Grandin 1995:

„Die Fahrt nach Fort Collins, erklärte mir Temple, dauere eineinviertel Stunden, und sie beschrieb mir minutiös den Weg zu ihrem Büro in der Colorado State University, wo sie als Assistenzprofessorin am Institut für Viehwirtschaft arbeitet. Einmal verstand ich etwas nicht und bat Temple, es zu wiederholen. Ich war bestürzt, als sie die ganze, minutenlange Wegbeschreibung in fast identischen Worten wie eine Litanei wiederholte. Es schien, als müsste sie die Anweisungen so geben, wie sie sie gespeichert hatte, in ihrer ganzen Länge – als seien sie zu einer festen Verbindung oder einem Programm verschmolzen und nicht mehr als einzelne Komponenten verfügbar“ (Sacks 1995, S. 353f.)

3.1. Historischer Abriss

Die Geschichte des Autismus beginnt bei den öffentlichen Erstbeschreibungen von Kanner (1943) und Asperger (1944), die unabhängig voneinander die Symptome des Autismus beschrieben haben. Davor hat der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler (1857 – 1939) den Begriff „Autismus“ geprägt. Allerdings verstand Bleuler darunter nicht ein eigenständiges Krankheitsbild, sondern eine Erscheinung der Schizophrenie. (vgl. Schuster 2010, S. 16)

Der Kinderarzt Leo Kanner beschrieb das erste Mal 1943 Autismus als eigenständiges Krankheitsbild. Er nannte das beobachtete Syndrom „autistische Störung des affektiven Kontakts“. Heute wird diese Störung als „frühkindlicher Autismus“ bezeichnet. Kanner beobachtete Kinder aus seiner Klinik, die ähnliche Verhaltensweisen zeigten. Sie fielen im Bereich der Wahrnehmung, der Entwicklung und im sozialen, sowie kommunikativen Verhalten auf. Die Kinder zeigten Mängel beim Aufbau von Beziehungen, sprachliche sowie kommunikative Auffälligkeiten und stereotype motorische Bewegungen. Die von Kanner beobachteten Kinder reagierten außerdem sehr empfindsam auf Veränderungen in ihrer Umgebung oder im Tagesablauf (Duketis 2008, S. 1).

Fast zeitgleich mit der Veröffentlichung von Kanners Theorie machte der Kinderarzt und Psychiater Hans Asperger die gleiche Entdeckung. Im Gegensatz zu den beobachteten Kindern von Kanner, zeigten die Kinder keine verzögerte Sprachentwicklung, "die Sprachqualität im Sinne der Lautstärke, der Betonung oder des Redeflusses und der soziale Einsatz der Sprache war jedoch deutlich auffällig" (Duketis 2008, S.1). Er bezeichnete seine Patienten als „autistische Psychopathen“. Heute nennt man diese Symptomatik das Asperger-Syndrom. Aspergers Schriften wurden erst sehr spät ins Englische übersetzt.

Beschreibungen der autistischen Störung vor Kanner und Asperger sind sehr rar. Die bekanntesten Erwähnungen, die man dem Autismus zuordnen kann, sind die Schicksale des Wolfsjungen von Aveyron und Kaspar Hausers vom Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts (vgl. Bölte 2009, S. 23). Ebenfalls in die früheren Erwähnungen einzuordnen ist die „Dementia Infantilis“ von Theodor Heller.

3.2. Autistisches Spektrum

Nach den Erstbeschreibungen von Kanner und Asperger, entwickelte sich die Forschung über Autismus weiter. Mittlerweile kann man davon ausgehen, dass es nicht nur zwei Arten von Autismus gibt. Neben den zwei häufigsten Formen, dem Asperger-Syndrom und dem Frühkindlichen Autismus (Kanner-Syndrom), gibt es auch noch den „atypischen Autismus“, und den „High-functioning Autismus“. Man spricht aus diesem Grund von Autismus – Spektrum – (Störungen)¹¹. Zusammengefasst werden diese Typen unter den Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen.

Bis heute konnte noch nicht eindeutig geklärt werden, wodurch Autismus verursacht wird. Aus diesem Grund gibt es verschiedenste Theorien, die versuchen, das Phänomen Autismus zu erklären. Es wird angenommen, dass eine genetische Komponente vorliegt. Eine Theorie beschäftigt sich mit den Spiegelneuronen im Gehirn, die im Falle eines vorliegenden Autismus nicht aktiv werden. Spiegelneuronen befähigen zum Imitieren und Nachahmen, also zum Lernen am Modell. Durch Beobachtungen von Menschen mit Autismus konnte festgestellt werden, dass diese wenig beobachten und nachahmen. Außerdem können Menschen mit Autismus nur eingeschränkt die Gefühlswelt anderer Menschen verstehen. Auch diese Fähigkeit soll ihren Ursprung in den Spiegelneuronen haben (vgl. Schuster 2010, S. 19)¹².

Im Rahmen dieser Diplomarbeit ist ein intensiveres Eingehen auf die medizinischen Ursachen des Autismus nicht notwendig, da es ausführliche Literatur dazu gibt (vgl. u.a. Bölte 2009; Frith 1992; Slotta 2002). Wesentlich ist, dass sich die komplexen Störungen des Zentralnervensystems (der Spiegelneuronen) sowohl auf kognitive, sprachliche und motorische, wie auch emotionale Funktionen auswirken und zu Veränderungen in der Wahrnehmung führen. Dies wiederum führt zu Schwierigkeiten im sozialen Kontext. Bevor

¹¹ Die Bezeichnung der Autismus-Spektrum-Störungen ist noch sehr geläufig, viele Forscher und auch Menschen mit Autismus bevorzugen allerdings die neutralere Bezeichnung des Autismus-Spektrums, um Etikettierungen und Diskriminierung zu vermeiden.

¹² Vergleiche hierzu auch: Matzies 2010, Bölte 2009, Slotta 2002, u.a.

in weiterer Folge die gemeinsamen Kennzeichen des Autismus-Spektrums(AS)¹³ ausgearbeitet werden, wird noch gesondert auf die bekanntesten Formen des Autismus-Spektrums eingegangen.

3.2.1. Asperger-Syndrom

Im Jahre 1943 reichte Hans Asperger seine Habilitation unter dem Titel „Auistische Psychopathen im Kindesalter“ ein, die Veröffentlichung erfolgte jedoch erst 1944. Sowohl Asperger, als auch Kanner benutzen den Terminus „Autismus“, welcher eine Kombination aus den Wörtern αὐτός (selbst) und ἰσμός (Zustand, Orientierung) darstellt. Asperger stellte die Symptome ab dem dritten Lebensjahr fest und ging davon aus, dass Behinderungen hauptsächlich in den Bereichen Kommunikation und Kontaktverhalten zu finden sind.

Asperger stellte folgende Auffälligkeiten fest (vgl. Schuster 2010, S. 17; Bölte, 2009, S. 22f., Matzies 2010, S. 12):

- Hemmungen im emotional-affektiven Bereich
- Frühe Fähigkeiten in der Sprache, gleichzeitig aber auch Störungen in der Verwendung der Sprache als Kommunikationsmittel
- Motorische Stereotypen
- Durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz
- Probleme im Trieb- und Gefühlsleben

Asperger ging von einer angeborenen Problematik aus. Er suchte die genetische Vererbung vor allem bei Vätern und Söhnen. Dies mag auch der Grund dafür sein, dass Asperger vier Jungen im Alter zwischen sechs und elf Jahren beobachtete (vgl. Bölte 2009, S. 22f.).

¹³ Sämtliche Arten von Autismus werden unter Autismus-Spektrum-Störungen zusammengefasst. Wenn im Folgenden von Autismus-Spektrum, Autismus und ASS gesprochen wird, ist ein und dasselbe damit gemeint.

3.2.2. Frühkindlicher Autismus

Im Gegensatz zu Asperger, legte Leo Kanner sein Hauptaugenmerk ausdrücklich auf die Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion. Kanner stellte fest, dass die von ihm beobachteten Kinder (8 Buben und 3 Mädchen) kein natürliches Verlangen nach sozialer Interaktion und Kontakt zeigten. Während Aspergers Kinder sprechen konnten (wenn auch sehr auffällig in Ton, Schnelligkeit und Betonung), zeigten Kanners Kinder Auffälligkeiten wie Echolalie, Umkehr der Personalpronomina, oder überhaupt keine Sprache (vgl. Bölte 2009, S. 22).

Kanner nannte zwei Grund- und vier Sekundärsymptome des frühkindlichen Autismus (Schuster 2010, S. 17):

- *Erstes Auftreten in der frühen Säuglingsentwicklung*
- *Verzögerungen in der Sprachentwicklung*
 - ~ *Positive Einstellung zu Gegenständen*
 - ~ *Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeiten*
 - ~ *Motorische Auffälligkeiten*
 - ~ *Die Unfähigkeit zu Menschen normale Beziehungen aufzunehmen*

Autisten, die diese Auffälligkeiten aufweisen, werden in der Regel vor dem dritten Lebensjahr auffällig und als Kanner- Autisten oder Menschen mit frühkindlichem Autismus bezeichnet. In 25-50% der Fälle geht der frühkindliche Autismus mit einer geistigen Behinderung einher (vgl. Matzies 2010, S. 12).

3.2.3. High-functioning-Autismus

Für Autisten, die in der frühen Kindheit als Kinder mit frühkindlichem Autismus bezeichnet wurden, sich dann in weiterer Folge eher in Richtung Asperger Syndrom entwickelten, wurde der Begriff High-Functioning-Autismus eingeführt. Der High-Functioning-Autismus charakterisiert eine Personengruppe des Autismus, die keine geistige Behinderung haben, sondern einen IQ über 70 oder 85 aufweisen. Wesentlichster Unterschied zum Asperger-Syndrom ist die verzögerte Sprachentwicklung. Trotz dieser Verzögerung liegen allerdings in weiterer Folge gute sprachliche Fähigkeiten vor. Menschen mit dieser Form des Autismus-Spektrums haben trotz ihrer guten Entwicklung auch im Erwachsenenalter Hilfestellung bei der Alltagsbewältigung nötig (vgl. Bölte 2009, S. 39).

3.3. Gemeinsame Kennzeichen des Autismus-Spektrums

Wie eingangs erwähnt, kann man nicht von "dem" Autismus sprechen, sondern von einem Autismus-Spektrum. Menschen mit Autismus zeigen sehr vielfältige und verschiedene Verhaltensweisen, die nicht immer leicht zu interpretieren sind. Für einen Außenstehenden, der sich mit dem Phänomen Autismus wenig auskennt, wirken Betroffene äußerlich völlig normal bis besonders begabt. Nur einige Auffälligkeiten im Verhalten, so zum Beispiel Beeinträchtigungen des Interaktionsverhaltens, oder wenig bis kein Einfühlungsvermögen, sowie starres Festhalten an Gewohnheiten, lassen auf Autismus schließen. Gerade diese Auffälligkeiten können jedoch in der sozialen Umwelt Unbehagen verursachen, da sie häufig mit bizarren Bewegungen oder verbalen Äußerungen einhergehen.

Ungewohnte bzw. für nicht-autistische Menschen eigenartiges und unangebrachtes Verhalten wird häufig durch eine andere Wahrnehmung, die Menschen mit Autismus besitzen, verursacht. Durch die andersartige Wahrnehmung ihrer Umwelt, entwickeln sie teilweise völlig andere Vorstellung von der Wirklichkeit als Menschen ohne Autismus. Ihr Verhalten kann demnach als Ausdruck bzw. als Ergebnis bio-psycho-sozialer Ausgangsbedingungen, zusammen mit den jeweiligen Bedingungen in ihrer Umwelt, verstanden werden (vgl. Slotta 2002, S. 73).

Es soll im Folgenden versucht werden, einen Überblick der Wahrnehmungswelt, von Menschen mit Autismus, zu geben. Auf Grund der Fülle an Informationen, medizinischen Grundlagen, pädagogischen Forschungen und Theorien ist es in dieser Arbeit nur möglich, das für die weitere Arbeit Notwendigste zusammenzufassen, um Menschen mit Autismus ansatzweise zu verstehen. Zur weiteren Information empfiehlt die Autorin u.a. Bölte Sven (2009): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven; Slotta Ina (2002): Autismus. Der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit; Theunissen, Georg, Paetz, Henriette (2011): Autismus. Neues Denken- Empowerment-Best-Practice; Matzies, Melanie (2010): Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, sowie sämtliche Biographien von Menschen mit Autismus (Temple Grandin, Birger Sellin, Schuster Nicole, Axel Brauns, Daniel Tammet, u.a.), die einen Einblick in das Innerste eines Menschen mit Autismus geben.

3.3.1. Wahrnehmung

In allen Sinnesbereichen (visuell, motorisch, kinästhetisch, auditiv, olfaktorisch oder gustatorisch) haben Menschen mit Autismus eine besondere Wahrnehmung. Es kann u.a. Über- und Unterempfindlichkeiten geben, Filterschwäche, soziale Auffälligkeiten, die durch verschiedenste Empfindlichkeiten ausgelöst werden. Diese Probleme in allen Sinnesbereichen, machen es ihnen sehr schwer, sich in unserer nicht-autistischen Welt zu Recht zu finden. In wie weit sich die Besonderheiten in der Wahrnehmung auf den sozialen Kontext, bzw. auf das gesellschaftliche Miteinander auswirken können, soll hier beschrieben werden.

3.3.1.1. Über- und Unterempfindlichkeiten

Die Über- und Unterempfindlichkeiten beruhen auf einer veränderten Reizschwelle, d.h. einem veränderten Wert, ab dem der Reiz wahrgenommen wird. So kann ein Reiz (z.B. Hände schütteln, bei der Begrüßung) für Menschen mit Autismus entweder sehr stark sein (Überempfindlichkeit) oder kaum realisiert werden (Unterempfindlichkeit). Die Reizwahrnehmung kann zu manchen bizarren Verhaltensweisen führen, die wir, als Menschen ohne Autismus, nicht nachvollziehen können. Manche starren minutenlang in sehr grelles Licht, um den Lichtreiz wahrnehmen zu können, andere müssen bei normalem Licht eine Sonnenbrille tragen (vgl. Schuster 2010).

Die Anwesenheit von Menschen verursacht bei den meisten Menschen mit Autismus Stress. Dies liegt daran, dass sie sich vor Berührungen fürchten, vor allem dann, wenn diese unangekündigt passieren. Diese Angst resultiert häufig daraus, dass eine veränderte Wahrnehmung des Tastsinns vorliegt. Dies kann, wie oben erwähnt, eben dazu führen, dass Berührungen als unangenehm oder sogar schmerzhaft empfunden werden. Der veränderte Tastsinn kann auch erklären, warum viele Stoffe oder Materialien für Menschen mit Autismus unerträglich sind. Temple Grandin ist eine jener Autistinnen, die an Unterempfindlichkeit „leiden“. Sie braucht extrem starke Reize um etwas zu spüren, und um dann zur Ruhe zu kommen. Aus diesem Grund hat sie für sich (und in weiterer Folge, dann auch für Zuchttrinder) eine Druckmaschine entwickelt, die auf ihren Körper gleichmäßigen Druck ausübt (vgl. Schuster 2010, S. 27f.).

3.3.1.2. Filterschwäche und Überselektivität

Qualitative Abweichungen (z.B. das Hören von bestimmten Frequenzen) oder quantitative (z.B. langsamere Verarbeitung von Information) sind Besonderheiten, die ihre Ursache in der Wahrnehmung und demnach in den Veränderungen im Gehirn haben. Eine dieser Veränderungen betrifft den so genannten Filtereffekt. Im Normalfall sorgt der Filtereffekt dafür, dass Informationen die auf unser Gehirn einwirken, gefiltert werden, bevor sie zu einer bewussten Wahrnehmung werden. Wenn der Filtereffekt nicht adäquat arbeitet, werden zu viele Wahrnehmungen gleichzeitig zugelassen. Die daraus resultierende Reizüberflutung, führt auf der einen Seite dazu, dass sich Menschen mit Autismus schwer konzentrieren können und auf der anderen Seite zu einer extremen Stresssituation für die Betroffenen. Es ist ihnen dann nicht möglich zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu unterscheiden (vgl. Schuster 2010, S. 20ff; Matzies 2010, S. 17ff.).

Die intensivere Wahrnehmung, der Menschen mit Autismus auf Grund ihrer Filterschwäche ausgesetzt sind, führt dazu, dass deren Nerven schneller Zeiten brauchen würden, um sich von diesen extremen Stimulationen zu erholen. Es ist allerdings kaum möglich, Erholungsphasen im normalen Alltag einzubauen (z.B. in der Schule, im Kindergarten, Arbeit, auf dem Weg zur Arbeit, etc.). Die permanente Überbelastung kann bewirken, dass sich der Körper gegen diese Anspannung zu wehren beginnt und es zu merkwürdige Verhaltensweisen und Reaktionen (z.B. Schreien, aufspringen und im Raum herumlaufen, Weinen, Aggressionen, usw.) kommt (vgl. Schuster 2010, S. 24ff.).

Störungen in der Wahrnehmung ergeben sich dadurch zum Teil im Bereich der Kommunikation. Für Menschen mit Autismus, die von einer Filterschwäche betroffen sind, ist es sehr schwierig Informationen aufzunehmen. Wenn zwei Menschen (oder mehrere) gleichzeitig sprechen, werden deren Stimmen und die Umgebung in gleicher Intensität wahrgenommen. Es ist für Menschen mit Autismus nicht möglich, eine der Stimmen, oder mögliche andere Hintergrundgeräusche, herauszufiltern, um dem Gespräch folgen zu können. Auf Grund der Filterschwäche können auch visuelle Wahrnehmungsstörungen auftreten, die dazu führen, dass Objekte in Form und Größe verzerrt wahrgenommen werden. Dadurch können Menschen mit Autismus Gesichter nicht oder nur schwer unterscheiden (vgl. Matzies 2010, S. 20).

3.3.1.3. Zentrale Kohärenz und Theory of Mind

Weitere Besonderheiten, die zu Schwierigkeiten in der Gesellschaft führen können, sind die schwache zentrale Kohärenz und die fehlende Theory of Mind, die mit Autismus häufig einhergehen.

Die schwache zentrale Kohärenz bewirkt, dass Einzelheiten nicht zu einem Ganzen zusammen gesetzt werden können. Dieses Wahrnehmungsproblem führt in weiterer Folge zu immensen Hürden im Alltag, wie zum Beispiel das Nicht-Verständnis von komplexen Situationen und Zusammenhängen (z.B. Geschichten, mehrere Aufgaben hintereinander, usw.).

Für Personen, die nur über eine schwache zentrale Kohärenz verfügen, stehen die Dinge, die sie sehen einzeln und ohne erkennbaren Kontext zueinander im Raum. Die Wahrnehmung ist insbesondere auf Details gerichtet und nicht auf das Gesamte. Dieser Zustand kann erklären, warum Menschen mit Autismus keinen Blickkontakt aufnehmen können, oder einer Person auf den Mund starren und nicht in die Augen schauen. Durch diese Art der Wahrnehmung ist es ihnen auch kaum möglich Mimik, Gestik oder Körpersprache zusammenhängend wahr zu nehmen und zu deuten. Das Richten der Aufmerksamkeit auf ein – für uns zum Teil unwichtiges – Detail ist für Autisten oftmals eine wirksame Taktik um sich gegen das Gefühl der Orientierungslosigkeit zu schützen. Die fehlende Kohärenz spielt auch im sprachlichen Verständnis eine große Rolle. Wenn die Wörter, die gesprochen werden, nicht zu einem sinnvollen Satz zusammengefügt werden können, dann ist es unmöglich, Gesprächen zu folgen oder an ihnen teilzunehmen (vgl. Schuster 2010, S. 22; Matzies 2010, S. 21ff.).

Eine Theory of Mind (ToM) ermöglicht es dagegen, die Perspektiven anderer einzunehmen und fremde sowie eigene Gefühle zu erkennen und zu verstehen. Menschen, die die Fähigkeit einer Theory of Mind haben, sind in der Lage mentale Zustände wie Gefühle, Gedanken, Wünsche und Ansichten anderer Menschen zu berücksichtigen. Außerdem ist es möglich durch die Interpretation ihres Verhaltens, Rückschlüsse auf mentale Zustände anderer Personen zu ziehen. Dies führt dazu, dass man vorhersagen kann, was als nächstes passieren wird oder sich in andere Menschen hineinzufühlen (vgl. Matzies 2010, S. 25ff.). Ein bekanntes Beispiel für die Theory of Mind ist jenes von Sally und Anne.

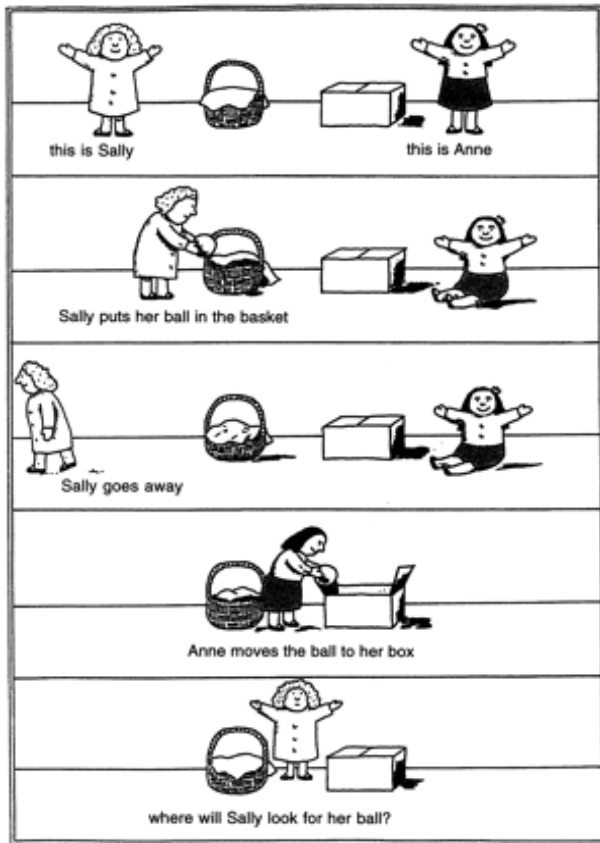


Abb. 6: <http://www.asperger-advice.com/sally-and-anne.html> 12.2011

Dabei legt Sally einen Ball in einen Korb und geht dann weg. Während Sally weg ist, nimmt Anne den Ball und versteckt ihn in der Schachtel. Schließlich kommt Sally zurück. Die Frage lautet jetzt: „Wo wird Sally den Ball suchen?“. Man erkennt an der Antwort einer Person, ob jemand sich in das Gefühlsleben eines anderen hineinversetzen kann oder nicht, indem die Antwort lautet, dass Sally den Ball im Korb sucht; nämlich da, wo sie ihn zurück gelassen hat.

Menschen mit Autismus haben in der Regel Schwierigkeiten in der Theory of Mind. Die meisten autistischen Kinder würden bei diesem Beispiel sagen, dass Sally den Ball in der Schachtel suchen wird, weil sie ja gesehen haben, dass Anne den Ball versteckt hat.

Die fehlende Theory of Mind äußert sich allgemein in folgenden Bereichen und erschwert oft die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Matzies 2010, S. 33ff.):

1. Mangelhafte Sensibilität: D.h. Menschen mit Autismus können sich nicht vorstellen, was in einer Person vorgeht. Dies führt unter Umständen zu einer extremen Ehrlichkeit, die oft unangebracht ist.

2. Absichten erkennen: Absichten anderer Menschen werden oft nicht erkannt (Gefühlsäußerungen, Handlungen, Sprache u. Tonfall). Aus diesem Grund nehmen Menschen mit Autismus vieles wortwörtlich und es kommt zu Missverständnissen in der Kommunikation. (Bsp.: „Mario geht mit der Kirche ums Kreuz.“ Mögliche Frage eines Menschen mit Autismus: „Wie stellt er das an? Die Kirche ist schwer.“)
3. Täuschungen und Lügen verstehen: Menschen mit Autismus sind unfähig, Lügen zu erzählen oder andere zu hintergehen. Dies mag sehr löblich sein, führt aber auch oft dazu, dass schonungslos die Wahrheit gesagt wird, ungeachtet der Gefühle, die beim Anderen ausgelöst werden können. Sie erkennen nur schwer, ob sie belogen oder betrogen werden. Dadurch werden sie manchmal bewusst getäuscht oder ausgenutzt.
4. Ironie und Witze verstehen: Um einen Witz, Ironie oder Sarkasmus verstehen zu können, muss die Fähigkeit zur Theory of Mind vorhanden sein. Man muss verstehen können, dass zwischen dem, was eine Person sagt und dem, was sie tatsächlich meint, ein Unterschied besteht (z.B. „Toll gemacht“, wenn jemand ein Glas mit Saft umkippt, ist eine Kritik, wenn es mit einem ironischen Unterton gesagt wird). Menschen mit Autismus machen in diesem Bereich deprimierende Erfahrungen. Sie treten durch ihr Unverständnis für „Witze“ oft in „Fettnäpfchen“.
5. Konflikte lösen: Um Konflikte lösen zu können, ist es notwendig, sich mit anderen Personen auseinanderzusetzen (Kommunikation) und sich hineinversetzen zu können. Nur, wenn man sich in die Gefühlswelt einer anderen Person hineindenken kann, kann man die Verhaltensweisen, die oft aggressiv oder ungerecht erscheinen, verstehen. Menschen mit Autismus haben hier enorme Schwierigkeiten und können aus diesem Grund Konflikte nur sehr schwer ohne Hilfe lösen.
6. Unsicherheit im sozialen Umgang mit anderen Menschen: Eine fehlende ToM führt zu Problemen im sozialen Umgang mit anderen Menschen. Wenn man die Signale, die Menschen aussenden, nicht verstehen kann und darum auch nicht in die Gefühls- und Gedankenwelt seines Gegenüber schauen kann, ist es nur begrenzt möglich sinnvolle Gespräche zu führen und aufrecht zu halten. Diese Unfähigkeit führt bei Menschen mit Autismus wiederum zu persönlichen Stress, welcher unangebrachte Verhaltensweisen auslösen kann, die wieder zu sozialem Unverständnis führen.

3.3.2. Verhaltensweisen

Viele autistische Verhaltensweisen machen sich bereits in der frühen Kindheit bemerkbar. Dies zeigt sich unter anderem durch das nicht Verwenden von sozialen Signalen, wie Blickkontakt, Lächeln oder Mimik. Gemeinschaftsaktivitäten werden grundsätzlich gemieden und auf spontane, unvorhergesehene Berührungen oder Geräusche reagieren viele Menschen mit Autismus mit grotesken Verhaltensweisen, wie Schreien, Toben, Schlagen, selbstverletzendes Verhalten, usw.. Wie eingangs erwähnt gibt es eine große Spannbreite an Unterschieden zwischen Menschen mit Autismus. So kann auch eine Reaktion auf bestimmte Situationen verschieden sein. Manche verhalten sich eher passiv und zurückgezogen, andere überaktiv und manche neigen zur Aggressivität, wenn sie mit ihrer Umwelt nicht zurechtkommen. Diese Verhaltensweisen erschweren in jedem Fall eine erfolgreiche Teilnahme am öffentlichen Leben oder lassen diese sogar unmöglich werden (vgl. Schuster 2010, S. 34).

Für Menschen, die Autismus und dessen Besonderheiten nicht kennen, aber auch für Bezugspersonen von Menschen mit Autismus stellen diese Verhaltensweisen, die oft unberechenbar und unvorhersehbar sind, immer wieder eine Herausforderung dar. Besonders gefürchtet sind Wutausbrüche, die den Betroffenen übermenschliche Kraft verleihen. "Auslöser jener Reaktionen sind vielfach Situationen oder Handlungen, die eine Überforderung darstellen. So kann es sein, dass man dem Autisten zuviel abverlangt, oder dass äußere Umstände, wie plötzliche Veränderungen für Verwirrung sorgen" (Schuster 2010, S. 44). Dies wirkt sich mitunter auch stark auf die Kommunikation und Interaktion aus. Durch die Schwierigkeit ihre Gefühle mitteilen zu können und soziale Signale anderer deuten zu können, meiden Menschen mit Autismus gesellschaftliche Kontakte, obwohl sie diese gerne haben möchten. Prinzipiell führt die andersartige Wahrnehmung zu belastenden Situationen in der Gesellschaft und diese Schwierigkeiten wiederum führen häufig zu einem Rückzugsverhalten (vgl. Matzies 2010, S. 15).

Um Menschen mit Autismus unterstützen zu können, ist es notwendig, den wechselseitigen Zusammenhang zwischen organischen und sozialen Faktoren zu erkennen. Es ist erforderlich, die Gesamtsituation von Menschen mit Autismus zu erfassen und die biologischen Voraussetzungen (die Besonderheiten) in Verhältnis zur sozialen Situation zu setzen (Räume schaffen, in denen sich Menschen mit Autismus, je nach Bedürfnis entfalten und verhalten

können). Soziale Kontakte rufen bei Menschen mit Autismus viele Unsicherheiten und Ängste hervor. Umso wichtiger ist es, ihnen Möglichkeiten zum sozialen Kontakt zu bieten, die sie aber nicht überfordern (vgl. Slotta 2002, S. 55ff.). Die Begegnung mit anderen Personen muss so organisiert sein, dass Interaktionen stattfinden können, dass Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sind, dass Bezugspersonen zur Seite stehen, die bei Unverständnis vermitteln können und dass das besondere Verhalten akzeptiert wird.

3.3.3. Motorische Besonderheiten

Wie Asperger und Kanner schon 1944 festgestellt haben, können bei Menschen mit Autismus Probleme in der Motorik auftreten. Diese können sowohl grobmotorisch- als auch feinmotorischer Natur sein. Unter grobmotorische Aufgaben fallen Tätigkeiten wie Gehen, Laufen oder Körperhaltung. Einschränkungen in diesem Bereich führen z.B. zu einer auffälligen Gehweise (extrem große Schritte, Zehenspitzenengang durch enorme Körperspannung, Arme schwingen nicht mit, Hände sind am Rücken verschränkt,...). Schwierigkeiten bezüglich der Feinmotorik führen dazu, dass manche die Knöpfe ihrer Jacke nicht schließen oder eine Masche binden können. Außerdem zeigen Menschen mit Autismus häufig motorische Stereotypen, wie Händeflattern, Schaukelbewegungen des Oberkörpers, oder Auf- und Abbewegen des Kopfes, um nur einige zu nennen. Diese motorischen Stereotypen dienen häufig zur Selbstberuhigung. In der Öffentlichkeit ziehen diese Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit anderer Personen auf Menschen mit Autismus, führen aber selten zu Verständnis, sondern zu Unbehagen und Unverständnis dem Betroffenen gegenüber (vgl. Schuster 2010, S. 31ff.).

3.3.4. Soziale Interaktion

Menschen mit Autismus zeigen schon als Kinder sehr ungewöhnliche soziale Verhaltensweisen. Die ersten Anzeichen einer abweichenden Entwicklung sind in der nicht vorhandenen Kontaktaufnahme zu Menschen, die ihnen sehr nahe stehen (Bezugspersonen, Eltern) zu erkennen. Experten unterscheiden zwischen drei verschiedenen Arten des Sozialverhaltens von Menschen mit Autismus. Wing (1979) differenziert zwischen „zurückgezogen“, „passiv“ und „aktiv, aber seltsam“. „Zurückgezogen“ bedeutet, dass die

Person von sich aus nie Kontakt zu anderen sucht und sich immer abseits von Menschen aufhält. Das Individuum scheint kein Bedürfnis an sozialen Kontakten zu haben und bleibt lieber für sich. Das Interesse ist eher an Objekten als an Subjekten gebunden. „Passiv“ heißt, dass die Person zwar keinen Kontakt sucht und von sich aus aufnimmt, sie lässt es aber zu, wenn jemand anderer versucht Kontakt herzustellen. „Aktiv, aber seltsam“ drückt jenes Verhalten aus, welches viele Menschen mit Asperger-Syndrom zeigen. Sie versuchen demnach Kontakt aufzunehmen, dies verläuft im Regelfall jedoch sehr ungewöhnlich. Die Betroffenen können eingeschränkt kommunizieren, meistens jedoch erzählen sie ausgedehnt und leidenschaftlich von ihren Spezialinteressen und gehen dabei wenig bis gar nicht auf ihr Gegenüber ein (vgl. Schuster 2010, S. 40ff.).

Neben dem stereotypen und repetitiven Verhalten, zählen die soziale Interaktion sowie Kommunikation zur sogenannten "Trias", nach Lorna Wing¹⁴. Wing sieht diese drei Merkmale als wesentlich für das autistische Spektrum, da alle Menschen mit Autismus in diesen Punkten Behinderungen zeigen. Obwohl sich Menschen mit Autismus in der Gesellschaft häufig sehr unwohl fühlen, steigt mit zunehmendem Alter der Wunsch nach sozialen Kontakten. Sie wissen jedoch meist nicht, wie sie diese Kontakte herstellen und aufrecht halten können. In den meisten Fällen sind Menschen mit Autismus äußerst ungeschickt im Sozialverhalten und aus diesem Grund sind die Strategien, die viele dabei anwenden grotesk, unpassend, ungewöhnlich und nicht sehr effektiv. Manche stellen z.B. immer die gleichen Fragen, oder verwenden immer die gleichen Begrüßungsfloskeln (dies konnte z.B. auch in den Beobachtungen für diese Diplomarbeit festgestellt werden), weil sie gelernt haben, dass andere Personen darauf reagieren – egal in welchem Zusammenhang (vgl. Häußler/Happel/Tuckermann, u.a. 2003, S. 12f.).

Die Gründe für die Schwierigkeit, soziale Kontakte herzustellen, ergeben sich aus den Wahrnehmungsproblemen und den verschiedensten Verhaltensweisen. Es soll hier noch einmal verdeutlicht werden, wie wichtig es für Menschen mit Autismus ist, in einer sozialen Gruppe eingebunden zu sein, in der sie die Möglichkeit haben, Regeln der sozialen

¹⁴ Für weitere Informationen empfiehlt die Autorin: Wing, L.; Gould, J. (1979): Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Oder Wing, L. (1980): Das autistische Kind: Merkmale einer Behinderung und Hilfen für deren Überwindung.

Interaktion zu lernen ohne verurteilt, ausgelacht oder diskriminiert zu werden. Schuster (2010), selbst eine Autistin mit Asperger-Syndrom, nennt vor allem jene Bereiche, die in der Schule für sie besonders schwierig zu durchschauen waren. Umgelegt passen diese Regeln natürlich auch auf erwachsene Menschen mit Autismus.

1. **„Verstehen zwischenmenschliche „Spielregeln“ nicht:** *Viele Regeln werden nicht wortwörtlich ausgesprochen, sondern werden durch Beobachtung erlernt. So gibt es in einer Unterhaltung Zeiten, in denen man selbst etwas sagen darf und andere Zeiten, zu denen der Gesprächspartner redet. Menschen mit Autismus haben dieses intuitive Wissen nicht. Die subtilen, unausgesprochenen Regeln des sozialen Miteinanders kennen sie nicht. Ihnen fehlt der intuitive Zugang dazu, das Gefühlsleben eines anderen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Menschen mit Autismus sind blind für soziale Zeichen, was immer wieder zu sozialen Problemen führen kann. Vollkommen ausgeliefert fühlen sie sich in Situationen, in denen Informationen nicht direkt ausgetauscht werden*
2. **Gestik und Mimik:** *Für viele Menschen mit Autismus ist der körperliche Ausdruck, die Sprache von Mimik, Händen und Körperhaltung, eine Art Fremdsprache. Sie müssen lernen, was Gesten sind, was eine bestimmte Mimik bedeutet und welche Gefühle man an bestimmten Körperhaltungen ablesen kann. Autistische Menschen selbst verwenden meist wenig Mimik oder Gestik.*
3. **Merkwürdiger Blickkontakt:** *Ein auffälliger Blickkontakt ist eines der typischen Merkmale, an denen Menschen mit Autismus im Allgemeinen zu erkennen sind. In der Regel schauen Menschen mit Autismus ihren Gegenüber entweder gar nicht an, oder aber, was seltener vorkommt, starren die andere Person unentwegt bohrend an. Es fehlt ihnen häufig das natürliche Gefühl für angemessenes Verhalten. Sie wissen nicht, wie lange, wie oft und wie intensiv man jemanden angucken darf und soll.*
4. **Gewalt:** *Im Alltag sind Menschen mit Autismus ständig mit anderen Menschen konfrontiert, deren Handlungen und Verhaltensweisen sie erleben und aushalten müssen und die sie sehr oft nicht verstehen, oder die sie stören. Das kann zu Konflikten führen, kann den Autisten aber auch so sehr erregen, dass er im Affekt zu dem einfachsten, wenn auch primitiven Mittel, nämlich Gewalt, greift.*
5. **Soziale Eingliederung:** *Auch Menschen mit Autismus brauchen ein soziales Netz, Menschen, auf die sie sich verlassen können und die ihnen allein durch ihre Anwesenheit gut tun. Auch sie brauchen Anerkennung und Freundschaft. Autisten brauchen Bezugspersonen, die ihre Eigenarten akzeptieren und sie nicht deswegen verurteilen.*
6. **Zwanghafte Gesprächsthemen:** *Viele Verhaltensweisen von Menschen mit Autismus erscheinen starr und zwanghaft. So auch oft das Verhalten in Gesprächen. Autisten, die ein ausgeprägtes Spezialinteresse haben, wollen häufig immer nur über dieses eine Thema sprechen. Dies ist auf der einen Seite zwanghaft, auf der Anderen empfinden Autisten eine*

tiefe Leidenschaft und pure Lust an bestimmten Themen, die sie immer wieder davon sprechen lässt. Nicht nur Spezialinteressen führen zu zwanghaften Gesprächen, auch Unsicherheit und der Versuch Kontakt herzustellen. So kann es dazu führen, dass Menschen mit Autismus immer mit denselben Begrüßungsritualen versuchen Kontakt zu Mitmenschen herzustellen. Die Gleichmäßigkeit und Wiederholung gibt ihnen Sicherheit.

7. **Regeln:** *Regeln sind für Menschen mit Autismus besonders wichtig, da sie ihnen Struktur im Alltag geben. Das Einhalten von Regeln kann auch Angst nehmen, nach der Logik, wenn ich alles so mache wie am Vortag kann auch heute nichts Böses passieren. Obwohl Regeln wichtig sind, können viele Autisten auch hier nicht zwischen sinnvollen Regeln und unsinnigen Regeln unterscheiden“.* (Schuster, 2010, S. 61f.)

3.4. Sprache und Kommunikation

Die fehlende Fähigkeit der Theory of Mind, die Wahrnehmungsbesonderheiten und die Verhaltensauffälligkeiten wirken natürlich auch in Sprache und Kommunikation zusammen. Alles zusammen führt dazu, dass oft Missverständnisse in der Kommunikation mit Menschen mit Autismus entstehen, welche allerdings auch amüsante Formen annehmen können. So nehmen sie zum Beispiel Aussagen oder Redewendungen wortwörtlich und reagieren auch dementsprechend. Sie haben Schwierigkeiten, indirekte Formulierungen oder bildlich Gesprochenes und den eigentlichen Inhalt zu verstehen (Beispiel aus Schuster, 2010 S. 85: „Paul hat seine Stimme verloren“. Antwort: „Dann gehen wir sie doch suchen!“). Es fehlt ihnen die Fähigkeit zwischen den Zeilen zu lesen, dies führt auch oft dazu, dass sie den Sinn des Textes oder einer komplexeren Aussage nicht erkennen können. Menschen mit Autismus benötigen klare, verständliche und direkte Aufforderungen, wenn man etwas von ihnen haben möchte. Je klarer die Personen in ihren Aussagen sind, desto besser können sie mit Menschen mit Autismus kommunizieren. Ein „Räum jetzt dein Zimmer auf“ ist meist verständlicher als indirekte Aufforderungen wie „Kannst du bitte dein Zimmer aufräumen?“. Es kann hier passieren, dass die Person mit Autismus zwar mit einem „Ja!“ antwortet (weil sie es ja kann), aber sich keinen Zentimeter rührt (weil sie nicht versteht, dass es eine Aufforderung sein sollte). (vgl. Schuster 2010, S. 81ff.)

3.4.1. Nonverbale Kommunikation

Probleme in der Kommunikation hängen untrennbar mit den Problemen der sozialen Interaktion zusammen. Viele Betroffene können schwer auf mehrere Dinge zugleich achten und somit haben sie Schwierigkeiten, die Aspekte Verstehen und Mitteilen miteinander zu verknüpfen. Es ist ihnen nicht möglich zu erkennen, dass das gesprochene Wort nicht unmittelbar das aussagt, was die Person, die es spricht, meint. Die Körpersprache, also die nonverbale Kommunikation, ist ein wesentlicher Bestandteil um soziale Interaktionen zu verstehen, zu interpretieren und um in weiterer Folge auch passend darauf reagieren zu können.

Die Schwierigkeit, das Gesamte erkennen zu können, führt oft dazu, dass Menschen mit Autismus Hinweise, die zusätzlich zu den Worten durch Tonfall, Sprachmelodie oder nonverbale Signale gegeben werden, nicht verstehen und eben nicht darauf reagieren können. Erwachsene sind intellektuell oft so geschickt, dass sie diese Hinweise sehr wohl bemerken, nichts desto trotz fällt es ihnen schwer, sie richtig zu deuten. In den meisten Fällen müssen Betroffene Gesten, Körperhaltung, Mimik und deren möglichen Bedeutungen wie eine Fremdsprache mühevoll lernen. Aufgrund der Unfähigkeit die Gefühle anderer zu verstehen und nonverbale Signale zu deuten entsteht ein weiteres Problem, nämlich jenes, adäquat auf eine solche Situation zu reagieren. Es fehlt den oft an einer passenden Strategie (vgl. Häußler/Happel/Tuckermann, u.a. 2003, S. 11ff.). Die Ausführungen veranlassen zu der Annahme, dass diese Strategien am Besten in einer Gruppe erlernt werden, in der genau jene sozialen Interaktionen stattfinden, die Menschen mit Autismus regelmäßig Schwierigkeiten bereiten. Der Besuch eines Freizeitclubs für Menschen mit Autismus erscheint sinnvoll, da die (unbewusste) Erlernung solcher Strategien in einer gewohnten Umgebung, mit bekannten Personen stattfinden kann.

3.4.2. Verbale Kommunikation

Nicht nur die nonverbale Kommunikation bereitet Menschen mit Autismus Schwierigkeiten, auch die verbale Kommunikation ist durch charakteristische Besonderheiten (Echolalie, Stereotypien, Wortneuschöpfungen oder Vertauschen von Fürwörtern) auffällig und führt in der Gesellschaft immer wieder zu deprimierenden Begegnungen und Erfahrungen, da dadurch

häufig Missverständnisse entstehen.

Sprechen zu können bedeutet nicht notwendigerweise auch kommunizieren zu können. Ungefähr die Hälfte der Personen mit Autismus entwickelt keine funktionale Sprache. Das heißt, sie können entweder nicht sprechen, oder, wenn sie sprechen können, dann ist es unmöglich die Sprache zielgerichtet zu benutzen um sich mitzuteilen. Jene, die kognitiv gut oder überdurchschnittlich intelligent sind, setzen Merkmale wie Tonfall oder Sprachmelodie höchst merkwürdig ein. Dies kann sich zum Beispiel durch eine exakte Betonung von Wörtern oder Silben äußern. Es ist auch durchaus möglich, dass Menschen mit Autismus eine sogenannte „Privatsprache“ entwickeln um sich zu verständigen. (z.B. „Mach das Licht aus!“ steht für „Ich möchte nach Hause gehen.“). Menschen mit Asperger-Syndrom neigen dazu unvermittelt und ohne Einleitung über ihre Spezialinteressen zu monologisieren. Dabei entsteht keine Kommunikation mit abwechselnder Teilnahme, sondern ein einseitiger „Vortrag“, bei dem auch nicht beachtet wird, ob das Gegenüber eventuell Hintergrundinformationen zum Thema benötigen würde, oder vielleicht auch selbst etwas dazu beitragen könnte. Die Besonderheiten im kommunikativen und sozialen Bereich, sind – wie schon erwähnt wurde – am schwerwiegendsten. Menschen mit Autismus bedürfen vieler Hilfestellung um Hürden, die dadurch entstehen, bewältigen zu können. (Häußler/Happel/Tuckermann, u.a. 2003, S. 12f.)

4. Informelles Lernen

Das Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Begegnungen, im Freizeitbereich gewinnt zunehmend an Bedeutung. Wesentlich für diese Diplomarbeit ist das informelle Lernen im Freizeitbereich.

Obwohl in den meisten Publikationen ein Zusammenhang zwischen informellen Lernen und beruflicher Kompetenzentwicklung oder Weiterbildung genannt wird, beschränkt sich diese Lernform nicht nur auf berufliche Aspekte, sondern findet gerade im privatem Bereich, also in familiären Interaktionen, ehrenamtlichen Tätigkeiten, oder in der Freizeit statt (vgl. Schmidt 2009, S. 670). Für die Bearbeitung der Fragestellung ist eben genau dieser Aspekt wesentlich. Die Ansicht, dass informelles Lernen im Freizeitbereich zur Kompetenzentwicklung beiträgt, wurde und wird nach wie vor bisher wenig ins Blickfeld gerückt. Im folgenden Kapitel wird demnach versucht, aus den verschiedenen Deutungen eine einheitliche Definition passend für diese Arbeit herauszuarbeiten.

Es lassen sich verschiedene Formen des Wissenserwerbs in dieser Lernkategorie zusammenfassen (informelles, reflexives, implizites Lernen¹⁵, u.a.). Für diese Diplomarbeit wird unter informellem Lernen sowohl das reflexive, als auch implizite Lernen vereint und allgemein immer vom informellen Lernen gesprochen. Die folgende Grafik zeigt eine Darstellung des Zusammenhangs (vgl. Dehnbostel 2002):

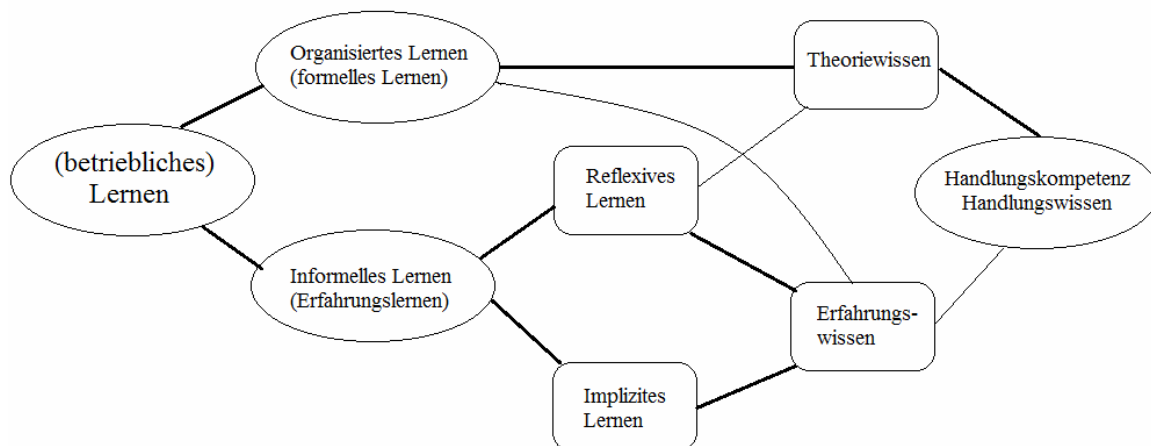


Abb.7: Eigene Darstellung nach Dehnbostel 2002.

¹⁵ Als weiterführende Literatur wird u.a. Dehnbostel 2002, Kraus 2002, Kirchhöfer 2004, empfohlen.

Dehnbostel stellt dar, das informelles Lernen in zwei Lernarten zu teilen ist. Auf der einen Seite das reflexive Lernen und auf der anderen Seite das implizite Lernen. Beim reflexiven Lernen werden Erfahrungen in die Reflexion eingebunden und führen zu einem neuen Verständnis. Das Verständnis wird allerdings nicht durch ständige Wiederholungen angeeignet, sondern ist in Problemen oder Herausforderungen eingebunden und wirkt demnach entsprechend auf den Handelnden ein. Das implizite Lernen dagegen erzeugt einen Lernprozess, dessen Ergebnis und Verlauf nicht bewusst ablaufen (vgl. Dehnbostel 2002, S. 6). Beide Lernformen führen zum Erfahrungswissen und in weiterer Folge zur Handlungskompetenz.

4.1. Historisches

Obwohl über die Wichtigkeit des informellen Lernens erst seit kurzem bildungspolitisch diskutiert wird, gab es diese Lernform schon lange bevor es Bildungsinstitutionen gab. Die Menschen lernten indem sie beobachteten, probierten, nachahmten oder Erfahrungen austauschten. Sie lernten dadurch, dass sie sich miteinander über ihre Tätigkeiten und Erfahrungen austauschten, Rituale einführten und diese weitergaben (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 83). Informelles Lernen war für den Großteil der Menschheit bis ins späte 18. Jahrhundert von Bedeutung; denn es war eine Bildung, die für sie in erster Linie möglich war. Bevor die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, war eine formale Bildung nur für sehr wenige Menschen zugänglich (vgl. Zürcher 2007, S. 29).

Pädagogisch relevant wurde das Verständnis von informeller Bildung bereits im 20. Jahrhundert, als John Dewey begann, zwischen „informal“ und „formal education“ zu unterscheiden (vgl. Gonon 2002, S. 13). Er prägte den Begriff der „informellen Bildung“ durch diese Unterscheidung, die er erstmals 1899 in seinen Vorlesungen 'Lectures in the Philosophy of Education', dem Vorläuferwerk zu 'Demokratie und Erziehung' nannte. Dewey unterschied vorrangig zwischen formaler Bildung, die in der Schule stattfand und informeller Bildung, die sich außerhalb dieser entwickelte. Des Weiteren führte Dewey auch den Begriff der 'inzidentellen Erziehung' ein, damit konnten jene Lernerfahrungen bezeichnet werden, die ohne Lernabsicht aus dem Zusammenleben erfolgten (vgl. Zürcher 2007, S. 28).

Bis in die 90iger Jahre wurde penibel auf die Unterscheidung zwischen formalem Lernen und informellem Lernen geachtet, bzw. wurde das informelle Lernen kaum beachtet. Aktuell geht es nicht mehr um ein Entweder- oder, sondern darum, informell und formal angeeignetes

Wissen zu vereinen. Verschiedenste Faktoren, wie Schulungen, Lernen durch Beobachtungen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit, sowie Lernen durch Kollegen, Familie, Freunde, usw. finden nun Berücksichtigung und Anerkennung (vgl. Gonon 2002, S. 14). Damit treten allerdings wieder Diskussionen um Begriffe und deren Konzepte auf, die relativ moderne Termini sind (z.B. informelles Lernen, lebenslanges Lernen oder selbstorganisiertes Lernen) (vgl. Molzenberger 2007, S. 17). Es stellt sich zurzeit die Frage, wie informell erworbene Kompetenzen oder informell erworbenes Wissen in das Bildungssystem und dessen Anerkennung mit einbezogen werden können.

4.2. Konzeptionen (Auslegungen) des informellen Lernens und Begriffsdebatte

Auf Grund der Vielzahl an Definitionen und verschiedensten Ansichten bezüglich des Verständnisses informellen Lernens, werden in dieser Diplomarbeit nur die für die Autorin Wesentlichsten genannt.

Eine sehr bekannte und genaue Definition ist jene von Livingstone, der informelles Lernen als *„...jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops [sieht](...). Die grundlegende Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalte, Dauer,...) werden von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbstständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken. Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden“* (Livingstone 1999, S.68f.) definiert. Hierbei ist zu beachten, dass er nur jenen Wissenserwerb als informell einstuft, der bewusst als signifikanter Wissenserwerb seitens der Lernenden eingestuft wird. D.h. er sieht informelles Lernen hauptsächlich als reflexives Lernen.

Für die Diplomarbeit von weiterer Bedeutung und als endgültige Definition wird diejenige von Wittwer/Kirchhof gesehen, die alle Formen des bewussten oder unbewussten Selbstlernens, welches sich außerhalb der formalen Einrichtungen entwickelt, als informell betrachten. So schreiben sie „...das informelle Lernen umfasst alle Formen des mehr oder weniger bewussten Selbstlernens, das sich im unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhang außerhalb des formalen Bildungssystems entwickelt. Das Lernen ist gebunden an die Person und an die bisherigen (auch negativen) individuellen Lern- und Lebenserfahrungen. Die Ergebnisse des Lernprozesses sind dem Lernenden nur bedingt bewusst, damit sind sie nur bedingt beschreibbar und transferierbar“ (Wittwer/Kirchhof 2003, S. 177).

Die folgende Grafik soll die Verbindungen zwischen den verschiedensten Lernformen veranschaulichen. So kann man erkennen, dass sämtliche Formen des Informellen Lernens zusammen wirken und sich gegenseitig beeinflussen. Demnach ist es schwierig diese voneinander zu trennen. Vielmehr kann kaum informell gelernt werden, ohne Erfahrungs-, implizitem, oder bewusstem informellen Lernen. Darum wird in weiterer Folge auch nur gesondert zwischen formellem und informellem (welches alle Unterkategorien mit einschließt) Lernen unterschieden.

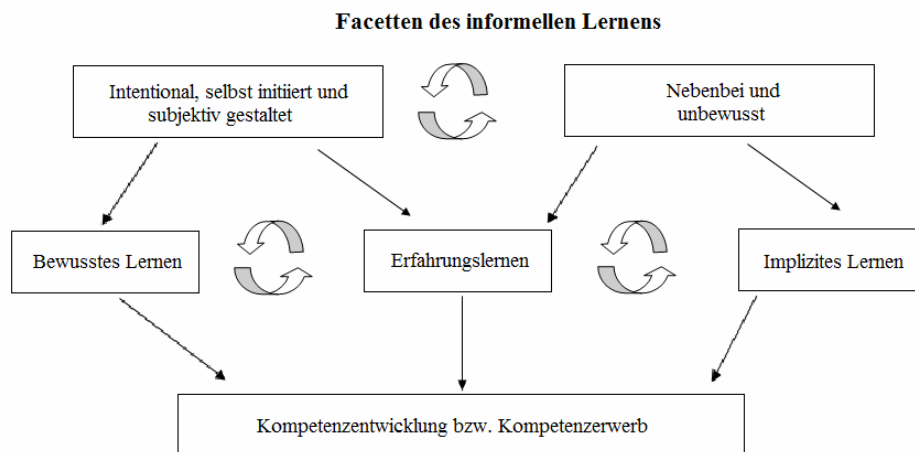


Abb. 8: Wechselwirkungen und Facetten des informellen Lernens: Eigene Darstellung nach Wittwer 2003, S. 177

Das informelle Lernen umfasst rund zwei Drittel des gesamten Lernens (vgl. Zürcher 2007, Rohs 2009, Wittwer 2003, u.a.). Es lässt sich allerdings erkennen, dass informelles und formelles Lernen nicht gleichmäßig über einen gesamten Lebenslauf verteilt sind. So ist zum Beispiel die Zeit, in der jemand die Schule, Universität oder Firmenschulungen besucht, vermehrt von formalem Lernen gekennzeichnet, während die Zeiten vor dem Kindergarten,

während der Arbeitslosigkeit, am Arbeitsplatz oder in der Pension eher von informellem Lernen geprägt werden (vgl. Zürcher 2007, S. 23). Die folgende Grafik soll dies verdeutlichen.

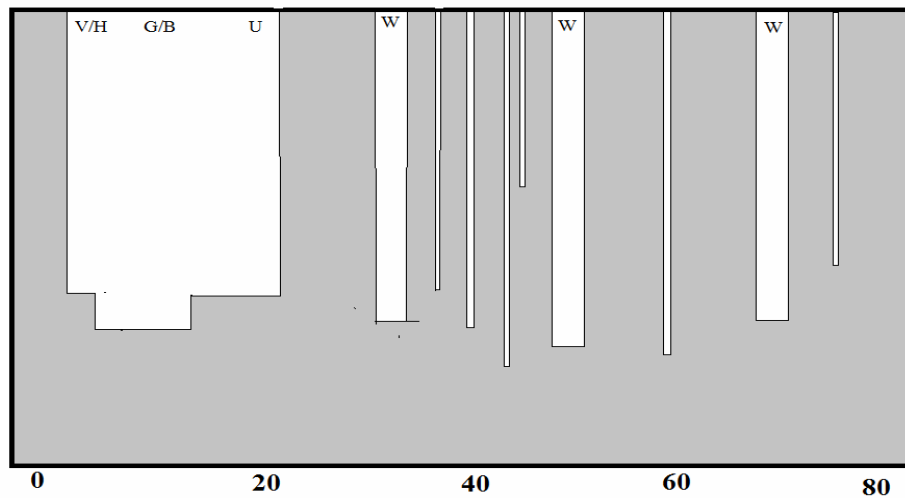


Abb.9: eigene Darstellung nach Zürcher 2009, S. 23

In der Grafik ist zu erkennen, dass die dunklen Säulen den Anteil des informellen Lernens darstellen, somit sehr regelmäßig über die Lebensspanne verteilt sind, jedoch nicht in den ersten Lebensjahren. Die weißen Zwischenräume zeigen das formale Lernen in Volksschule (V), Hauptschule (H), Gymnasium /berufsbildender Schule (G/B), Universität und spätere Weiterbildung (W) (Zürcher 2007, S. 23).

Betrachtet man die Grafik genauer, so ist zusehen, dass ein ganzes Leben lang gelernt wird, formell und informell. Brinkmann nennt fünf Aspekte, die seiner Meinung nach informelles Lernen darstellen und wesentlich für einen lebenslangen Lernprozess sind (vgl. Brinkmann 2003, S. 75):

1. Informelles Lernen ist ein übergeordneter Begriff, der alles Lernen umfasst, welches nicht in formalen, organisierten Lernsituationen stattfindet.
2. Es ist offen für Lernen in konkreten Alltagssituationen.
3. Es schließt verschiedene Prozesse der Verarbeitung von Eindrücken, Erfahrungen und Informationen mit ein.
4. Es ist im Kern selbst gesteuert, kann aber durch die Umwelt angeregt werden.
5. Der Kompetenzerwerb, der mit informellem Lernen einhergeht, ist bisher noch unzureichend anerkannt.

Im Bezug auf den letzten Punkt meint Frank, dass der Kompetenzerwerb auch ohne direkte, erkennbare Anlässe ausgelöst werden kann und daher meist unbewusst und beiläufig entsteht.

Wie Overwien (2009) ist sie der Ansicht, dass bei sehr vielen Möglichkeiten informell gelernt werden kann, so in Arbeitsbesprechungen, in der Familie, bei Gesprächen mit Kollegen, Freunden, oder in Vereinen, etc. (vgl. Frank 2003, S. 178). Anhand der Beispiele, die die Autoren bringen, ist zu erkennen, dass informelles Lernen in erster Linie im sozialen Kontext geschieht. Es ist daher ein sozialer Prozess. (vgl. dazu auch Kap. 5.4.)

4.2.1 Formales und Informelles Lernen

Im folgenden Kapitel möchte ich auf den Unterschied zwischen formalem und informellem Lernen (es wird hier nicht unterschieden zwischen non-formalem, implizitem oder reflexivem Lernen) eingehen. Obwohl zwischen formellen und informellen Lernprozessen unterschieden wird, ist davon auszugehen, dass sich Lernprozesse und -formen, sowie Lernmöglichkeiten vermischen und eine sinnvolle Kombination darstellen (vgl. Overwien 2002, S. 55).

In Anlehnung an Colley et al. 2002 (in Zürcher 2009, S. 39) sind folgende Merkmale als Unterscheidung für informelles und formelles Lernen wesentlich:

Formal	Informal
Lehrperson als Autoritätsperson	Keine Lehrperson involviert
Lehrer gibt Inhalt vor	Lernende hat die Kontrolle
Geplant und strukturiert	Ungeplant und unstrukturiert
Erziehungsmässige Vorgabe	Keine Vorgaben
Geschieht in einem gewissen Zeitrahmen – vorgeschriebenen Rahmen	Passiert immer und überall und nicht nur in einem gewissen Zeitkontext
Verleihung einer Qualifikation, Zertifikats	Keine offizielle Qualifikation bzw. Verleihung eines Zertifikats
Inhaltliches Lernen	Prozess- und praxisgeleitetes Lernen
Lernen und Weiterbildung steht im Vordergrund	Lernen und Weiterbildung ist sekundär und unbewusst
Lernen um einen bestimmten Status zu halten oder zu erreichen	Lernen um Mitwirkungsmöglichkeiten und Befähigungen zu erlangen

Abb. 10: Eigene Darstellung in Anlehnung an Colley et al 2002, in: Zürcher 2009, S. 39.

Davon ausgehend kann formales Lernen als institutionell geprägtes, planmäßiges Lernen bezeichnet werden, welches mit anerkannten Zertifikaten gekennzeichnet wird und immer zu einem schulischen oder berufsbildenden Abschluss führt. Es findet in Bildungseinrichtungen statt und gibt gewisse Rahmenbedingungen vor (vgl. Dohmen 2001, 18ff). Der Inhalt der Angebote wird vorgegeben und unterliegt gewissen Standards, die wiederum dem Bildungssystem unterliegen (vgl. Schmidt 2009, S. 669).

Informelles Lernen selbst lässt sich weiter in verschiedene Lernprozesse spalten. Alle haben gemein, dass den Individuen, wenn überhaupt, erst mit zeitlicher Verzögerung bewusst wird, dass sie etwas gelernt haben. Es gibt im Unterschied zum formalen Lernen keinen Lernanlass oder Lernverlauf, der sichtbar wäre, sondern es handelt sich bei dieser Lernform um einen unreflektierten Lernprozess. Informelles Lernen kann sowohl in Arbeitsprozessen, als auch im außerberuflichen Umfeld des Lernenden stattfinden. (vgl. Wittwer/Kirchhof 2003, S. 15f.). Wesentlich ist, dass die meiste Zeit ungeregelt im Leben, in sozialen, familiären und kommunikativen Situationen informell gelernt wird. Grundsätzlich besitzt jede Lernform (formal/informell) eine soziale Komponente (vgl. Hungerland/Overwien 2004, S. 12). Im Gegensatz zum formellen Lernen gibt es beim informellen Lernen keine Vorgaben durch Dritte, keine Bewertungen und keine Zertifizierung. Im Gegenteil, die selbstgesteuerte Wahl spielt hierbei eine zentrale Rolle (vgl. Brinkmann 2003, S. 77).

Informelles Lernen ist also einerseits Voraussetzung für formelles Lernen und andererseits dessen Fortsetzung (vgl. Overwien 2003, S. 49). Im Allgemeinen bieten die Lern- und Erlebnisswelten, in denen informell gelernt wird, neue Netzwerke von Lernmöglichkeiten im sozialen Kontext neben den formalen Bildungseinrichtungen. Besonders die frei wählbaren Ziele, Inhalte, Formen oder Lernorten sind ein zentraler Punkt (vgl. Brinkmann 2003, S. 77).

4.3. Informelles Lernen als Grundlage des lebenslangen Lernens

Informelles Lernen ist sehr eng mit lebenslangem Lernen verbunden. Dies wurde 1973 durch den sogenannten Faure-Report der UNESCO erkannt. Obwohl die Erkenntnis, dass drei Viertel des menschlichen Lernens als informelles Lernen stattfindet, nicht empirisch begründet worden war, zählt dieser Report zu den wichtigsten Dokumenten des informellen Lernens. Faure zielte damit auf eine Gleichwertigkeit von Lern- und Bildungsleistungen ab,

die sowohl innerhalb als auch außerhalb formaler Erziehungseinrichtungen erbracht wurden (werden). Demnach werden, mit dem Konzept des lebenslangen Lernens, informelles und formelles Lernen stärker aufeinander bezogen (vgl. Molzenberger 2007, S. 31).

Vor allem das Lernen im Erwachsenenalter, welches meist informell stattfindet, ist eng mit dem lebenslangen Lernen verbunden, da es auch Bildungsprozesse betont, die im gesamten Verlauf eines Lebens erbracht werden (vgl. Schmidt 2009, S. 661).

Im Bezug auf das lebenslange Lernen lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden. Zum Einen eine vorwiegend bildungspolitische Beschäftigung mit einer veränderten Arbeits- und Bildungsgesellschaft, welche wiederum Auswirkungen auf die Gesellschaft und das individuelle Lernen mit sich bringt und zum Anderen eine eher pädagogisch interessierte Perspektive der Bedingungen und Möglichkeiten lebenslangen Lernens der Gesellschaftsmitglieder (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 716).

Das heißt konkret, dass sich die Lebens- und Lernstruktur erheblich verändert hat und jeder Mensch muss sich mit einem schnellen und tief greifenden Wandel an Veränderungen der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzen. Für den Lernprozess von Menschen mit Autismus sind der schnelle Wandel und die Veränderungen der sozialen und ökonomischen Umweltbedingungen nicht förderlich, da sie Schwierigkeiten haben sich schnell an wechselnde Bedingungen (z.B. häufige Umstrukturierung des Arbeitsplatzes und Änderungen der Tätigkeiten,...) anzupassen. Trotzdem ist es unabdingbar, Menschen mit Autismus auf diese Änderungen im Gesellschaftsleben so gut wie möglich vorzubereiten.

Wesentliche Fähigkeiten, um diesem Wandel folgen zu können, sind unter anderem, sich unter den wandelnden Bedingungen orientieren und in der sich ändernden gesellschaftlichen Umwelt behaupten zu können (vgl. Arnold/Paetzold 2003, S. 113). Diesbezüglich sind Kirchhof und Kreimeyer der Meinung, dass vor allem durch informelle Lernprozesse eine Vielzahl an Kompetenzen entwickelt werden können, die für aktuelle und zukünftige Wandlungsprozesse in allen gesellschaftlichen Bereichen nötig sind bzw. als notwendig erscheinen (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 214).

4.4. Informelles Lernen als Basis für die (soziale) Kompetenzentwicklung

Auf Grund der gesellschaftlichen Veränderungen, die vor allem die Arbeits- und Berufswelt betreffen, ist lebenslanges und informelles Lernen von Bedeutung. Es kann zum Beispiel nicht mehr von einer Kontinuität der Berufstätigkeit ausgegangen werden. Die Beständigkeit wird durch Veränderung der Arbeitsinhalte, den Wechsel des Arbeitsplatzes, von Betrieb und Beruf, der lebensbegleitenden Weiterbildung und der Ausübung einer Berufstätigkeit auf Zeit erheblich entkräftet (vgl. Wittwer 2003, S. 24).

Individuelle Kompetenzen eines Menschen machen es möglich, Veränderungen im Lebenslauf zu integrieren. Informelles Lernen kann, nach Wittwer, vier wichtige Funktionen übernehmen, die ich in weiterer Folge auch als Fähigkeiten von sozialer Kompetenz sehe: "1) Informelles Lernen dient zur Weiterentwicklung individueller Kompetenzen. 2) Es bietet die Möglichkeit, kurzfristig Können zu erwerben um ad hoc Problemlösungen finden zu können. 3) Es ist das Bindeglied zwischen den gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und dem (Berufs-)Weg der Individuen. 4) Es ermöglicht situationsbezogene Handlungen in neuen bzw. wechselnden Situationen" (ebd., S. 29).

Dohmen führt informelles Lernen als besonders kompetenzentwickelndes Lernen an und nennt dabei einige Charakteristika. Er bezieht sich dabei auf Erpenbeck/Heyse (1999) und Knöchel(2000)¹⁶: "1) Informelles tätigkeitsintegriertes Lernen ist im wesentlichen Erfahrungslernen. 2) Informelles Lernen bewirkt die Bildung von Erfahrungen, von Einstellungen und Haltungen, von Wertungen und von Fertigkeiten. 3) Es geht vor allem um die im Alltag erworbene und praktizierte Handlungskompetenz als Potenzial für den Ausbau von Kompetenzen. 4) Kompetenz wird vor allem als Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeit verstanden" (Dohmen, 2001, S. 43).

Zusammengefasst bedeutet dies nun, dass informelles Lernen zunächst situationsgebunden entsteht, um ein gegenwärtiges „ad hoc“ Problem zu lösen und in weiterer Folge auf andere Situationen transferiert werden kann. Dies geschieht nur dann, wenn das Erlebte reflektiert, das Grundproblem erkannt wird und der Handelnde in der Lage ist, diese Handlungssituation

¹⁶ Weiterführende Literatur: Knöchel Wolfram (2000): Informelles Lernen zur selbstständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM Materialien 38. / Erpenbeck, J., Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.

auch auf andere Situationen zu übertragen (vgl. Wittwer 2003, S. 32). Molzenberger betont, „dass die Kompetenzentwicklung als ein Ergebnis von erfahrungsgeleiteten Handlungsprozessen des Subjekts in der Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Umwelt gesehen werden kann“ (Molzenberger 2007, S. 60f). Wesentlich ist, dass informelles Lernen und die daraus resultierende Kompetenzentwicklung immer eine gesellschaftliche und subjektbezogene Dimension haben (vgl. Moleznberger 2007, S. 71).

Aus den oben angeführten Charakteristika des informellen Lernens ist abzuleiten, dass zur Erfassung dieser entsprechende Methoden nötig sind. Rohs weist darauf hin, dass quantitative Methoden nur bedingt dafür geeignet sind, da Statistiken nur dort sinnvoll sind, wo der Gegenstand klar erfasst werden kann und eindeutig messbar ist. Sowohl Statistiken, als auch ein klar erfassbarer Gegenstand sind beim informellen Lernen nicht möglich. Aus diesem Grund ist es besser, mit Methoden zu arbeiten, die eine Durchdringung des Gegenstands möglicher machen (Rohs 2009, S. 40) (vgl. auch Kapitel 8).

5. Kompetenz

Im folgenden Kapitel soll auf den Begriff „Kompetenz“ näher eingegangen werden. Das Wort „Kompetenz“ wird in der wissenschaftlichen Debatte vielseitig benutzt. Haase merkt an, dass von einem einheitlichen und universell geteilten Kompetenzverständnis keine Rede sein kann (Haase 2006, S. 6). Es bestehen, trotz der zentralen Rolle, Unklarheiten, was denn mit „Kompetenz“ eigentlich gemeint ist. Es ist auch kaum möglich, zu sagen, was Kompetenz ist, sondern eher in welchem Zusammenhang der Begriff gebraucht wird (vgl. Zürcher 2007, S. 63). Die Hauptfelder in denen der Begriff diskutiert wird sind die Pädagogik (Erziehungswissenschaftliche, Erwachsenen- und Berufspädagogik), die Psychologie (Motivationstheorie, Kognitionspsychologie, Eignungsdiagnostik, usw.) und die Soziologie (Handlungstheorie) (vgl. Zürcher 2007, S. 64). Da der Begriff auch in anderen Disziplinen verwendet wird, ist seine Bedeutung entsprechend unscharf.

Während die Europäische Kommission Kompetenz als „eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die einer bestimmten Situation angemessen sind“ (EK 2005, S. 3¹⁷) definiert, lehnt sich Hof an Schuller und Barthelme (1995) an und meint: „Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren“ (Hof 2002, S. 85). Heyse sieht Kompetenzen als „Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln, und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und mit Unbestimmtheit umzugehen“ (Heyse et al. 2002, S. 11). Weiteres existieren für ihn Kompetenzen auf den Ebenen von Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen (Heyse et al. 2002, S. 11). Mulder wiederum schreibt in seiner Ausführung über den Kompetenzbegriff (2007), dass englische Wörterbücher den Begriff Kompetenz folgendermaßen definieren: „Über ausreichende Mittel zur Existenzsicherung verfügen und die Eigenschaft oder der Zustand, kompetent zu sein. Über erforderliche oder angemessene Fähigkeiten oder Eigenschaften verfügen, juristisch zuständig oder angemessen sein und die Kapazität besitzen, in einer bestimmten Weise zu funktionieren oder sich zu entwickeln“ (Mulder 2007, S. 2).

¹⁷ Die Seitenzahlen beziehen sich, wenn nicht anders vermerkt, immer auf die ausgedruckte Version der Internetseiten.

Aus den oben genannten Definitionsversuchen ist ersichtlich, dass der Begriff der Kompetenz sehr umfassend ist. Darüber hinaus unterteilt sich Kompetenz noch in verschiedenste Arten, den Teil- oder Schlüsselkompetenzen (vgl. Zürcher 2007, S. 67).

Es gibt noch weitere Listen mit Kompetenzarten, die hier nicht erwähnt wurden (vgl. Geißler/Orthey 2002, Zürcher 2007, Erpenbeck/Heyse 2007¹⁸).

5.1. Geschichte des Begriffes „Kompetenz“ in der Bildungswissenschaft

Kompetenz leitet sich vom lateinischen Adjektiv „competens“ ab, was so viel bedeutet wie „geeignet“, „zuständig“. Ebenfalls leitet sich Kompetenz von dem lateinischen Verb „competere“ ab. Dies kann man mit „zusammentreffen“, „entsprechen“ oder „gemeinsam erstreben“ übersetzen. Im pädagogischem Sinne wird Kompetenz als die Fähigkeit einer Person, Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen, gesehen (Schaub/Zenke 2004, S. 326). Mulder fand heraus, dass „der Begriff „Kompetenz“ in Westeuropa das erste Mal Anfang des 16. Jahrhunderts auftauchte“, während der Begriff schon wesentlich früher, nämlich im Werk des Philosophen Platon erwähnt wird (Mulder 2007, S. 2).

Der bildungswissenschaftliche Kompetenzbegriff im deutschen Sprachraum geht auf den Linguisten Noam Chomsky zurück. Dieser bezeichnet Kompetenz als „die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnisse in der aktuellen Rede von solch grammatisch irrelevanten Bedingungen wie 1) begrenztes Gedächtnis, 2) Zerstreuung und Verwirrung, 3) Verschiebung in Aufmerksamkeit und in Interesse, 4) Fehler (zufällige oder typische) nicht affiziert wird“ (Chomsky 1969, S. 13). Er versteht folglich unter Kompetenz die „Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“ (Habermas 1971, S. 101).

Der Kompetenzbegriff nach Chomsky wurde von Habermas und Geißler in verschiedene

¹⁸ In ihrer Arbeit nennen Erpenbeck und Heyse personale Kompetenzen, Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, Fachlich-methodische Kompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen. Vergleiche dazu Erpenbeck/Heyse, 2007, S. 159.

Richtungen weiterentwickelt. Während Habermas das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ (Habermas 1971, S. 102)¹⁹ entwickelte, beschreibt Geißler in seiner Dissertation das Konzept einer „kritischen Kompetenz“. Für die Bildungswissenschaft und – wie erwähnt – für die beiden Weiterführungen des Kompetenzbegriffs von Habermas und Geißler scheint Chomskys Kompetenzbegriff eine wesentliche Rolle zu spielen. Viele deutschsprachige Beschreibungen (Geißler 1974, Habermas 1971, Baacke 1980) von Kompetenz beziehen sich auf Chomskys Theorie der Kompetenz. Aus diesem Grund soll im Folgenden auf dessen Theorie der Sprachkompetenz eingegangen werden.

Chomsky hat nicht nur den Begriff „Kompetenz“ geprägt, sondern auch eine Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz eingeführt (Habermas 1971, S. 101). Demnach ist Sprachkompetenz die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache und der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen (Chomsky 1971, S. 14). D.h. der Sprecher muss in bestimmten Situationen die Sprache sinnvoll gebrauchen können – die Sprechhandlung ist also Ergebnis der Kompetenz (vgl. Vonken 2005, S. 20). Sprachkompetenz nach Chomsky bedeutet demnach nicht nur die „Anwendung eines Regelsystems, dass die Erzeugung von Sprache selbst ermöglicht, sondern auch, über das Regelsystem verfügen zu können. Diese Verfügung meint das Verbinden von sinnhaften Inhalten mit den Regeln der Sprache sowie das Verstehen anderer Sprecher/Hörer und das entsprechende sinnhafte Reagieren auf Sprache in Interaktionen“ (Vonken 2005, S. 21). Dies bedeutet, dass Sprachkompetenz nur im Zusammenhang mit dem Bedürfnis zu Kommunikation mit anderen und damit in einer gesellschaftlichen Situation zustande kommen kann (vgl. ebd., S. 21). Zusammenfassend lässt sich, im Sinne Chomsky, sagen, dass „die Kenntnis des Regelsystems einer Sprache [...], die Fähigkeit zur Anwendung dieser Regeln zur Erzeugung einer regelhaften Sprache, die in ihrem Sprachinhalt z.B. individuell, originell, kreativ und offen ist, sowie die Verarbeitung der Wahrnehmung eines anderen Sprecher-Hörers und die angemessene [...] Reaktion auf Sprechangebote“ Bestandteile von Sprachkompetenz darstellen.

¹⁹ Habermas meint, dass unter Standardbedingungen allgemeine Bestandteile in jeder möglichen Redesituation wieder kehren, die durch die Performanz einer bestimmten Klasse von sprachlichen Ausdrücken jedes Mal von neuem erzeugt werden. Diese allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen nennt er „Theorie der kommunikativen Kompetenz“. Aufgabe dieser Theorie ist die Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren (Habermas 1971, S. 102).

5.1.1. Kommunikative und kritische Kompetenz

Die „kommunikative Kompetenz“ von Baacke und Habermas, sowie die „kritische Kompetenz“ nach Geißler wurden in den Sozial- und Erziehungswissenschaften in Anlehnung an Chomskys Kompetenzbegriff aufgegriffen und weiterentwickelt. Aus diesem Grund soll hier auf diese beiden Ansätze eingegangen werden.

Während Chomsky die Fähigkeit, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen, als Kompetenz bezeichnet (vgl. Kap. 5.1.), greift Habermas diese Definition kritisch auf. Chomskys Kompetenzbegriff beschränkt sich darauf, das grammatikalische Regelsystem in der Sprache zu verstehen. Habermas hinterfragt dies kritisch, indem er meint, dass bei diesem Kompetenzbegriff auf die Berücksichtigung der Kommunikationssituationen verzichtet wurde. Habermas äußert sich zu Chomskys Kompetenzbegriff folgendermaßen: „Diese sehr roh charakterisierte Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz berücksichtigt nicht den Umstand, daß (sic!) die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden“ (Habermas 1971, S. 101). Damit deutet er an, dass Redesituationen immer ein kommunikativer Akt sind und damit sei zu beachten, dass Kompetenz nicht alleine meint, kommunizieren zu können, sondern auch „Kommunikation selbst und kommunikative Situationen erzeugen zu können“ (Vonken 2005, S. 23). Der Sinn des Redens besteht überhaupt erst darin, dass zwei Personen in Kommunikation und Interaktion treten wollen oder müssen. Darum kann der kommunikative Aspekt, der im Kompetenzbegriff beinhaltet ist, nicht außen vor gelassen werden. Habermas sieht kommunikative Kompetenz als Erzeugung von kommunikativen Situationen. Das bedeutet, „dass Kompetenz nicht nur Reaktion auf sprachliche Interaktionen mit einschließt, sondern auch das Generieren solcher“ (Vonken 2005, S. 23).

Baacke erweitert den Begriff „kommunikative Kompetenz“ von Habermas dadurch, dass er nicht nur die sprachliche Interaktionen und das Generieren von Gesprächen als Kompetenz sieht, sondern er meint mit Kompetenz „die Verbindung von Sprachkompetenz und Verhaltenskompetenz“ (Baacke 1980, S. 262). Habermas, und Baacke sehen also in kommunikativer Kompetenz „eine Erweiterung von Sprachkompetenz um die Einbeziehung des Handelns“ (Vonken 2005, S. 24). „Dabei bedeutet Kompetenz die Fähigkeit des Individuums zur Generierung von kommunikativen Situationen (Habermas) bzw. Verhalten (Baacke), also zur Erzeugung von Interaktion“ (ebd., S. 25).

Die „kritische Kompetenz“ nach Geißler entwickelte sich aus der Berufserziehung „mit dem

Ziel der Unterstützung kritischen Denkens und kritischen Handelns in der Berufsbildung“ (Vonken 2005, S. 25). Die „kritische Kompetenz“ ist eine „Verbindung zwischen der Fähigkeit zur Kritik und dem *Wissen* (Herv. im Original) über Verfahrensweisen des Kritisierens“ (Geißler 1974, S. 34). Damit meint Geißler, dass alleine das Wissen darüber, wie man kritisiert, nicht ausreicht, sondern man müsse auch die Fähigkeit zur Kritik hervorbringen. Anders als Chomsky, der das Verstehen von sprachgenerativen Regeln als Kompetenz bezeichnet, erweitert Geißler seinen Kompetenzbegriff noch um die Fähigkeit, das Wissen in die (kritische) Praxis umsetzen zu können (vgl. Vonken 2005, S. 26).

5.2. Kompetenz versus Qualifikation

Häufig werden die Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ synonym verwendet. Es lässt sich auch unter den Autoren kein gemeinsamer Konsens finden, ob Kompetenz als eigenständiger Begriff zu betrachten ist, oder eine neue Bezeichnung für Qualifikation darstellt²⁰. Für diese Diplomarbeit wird allerdings nicht der Betrachtung einer „neuen Bezeichnung für Qualifikation“ nachgegangen, sondern es wird „Kompetenz“ als grundlegend anderes Konstrukt gesehen.

Wie im Kapitel 5.1. erwähnt, ist Kompetenz universell zu verstehen. Kompetenz wird in neuen Handlungssituationen immer wieder neu generiert und entwickelt. Im engeren Verständnis meint der Begriff die „Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 29). Das heißt, dass sich Kompetenz auf die jeweiligen „Handlungsmöglichkeiten“ des Individuums bezieht (Kaufhold 2006, S.50). Damit ist gemeint, dass Kompetenz nicht nur kognitive Kenntnisse beinhaltet, sondern auch die gesamte Persönlichkeit mit einschließt. Auch Vonken schreibt, „dass mit dem Kompetenzbegriff letztlich der Mensch als solches mit seiner Vielfältigkeit gemeint ist, mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit“ (Vonken 2005, S. 39). Kaufhold (2006) spricht von den „Handlungsmöglichkeiten“ des Individuums. Damit meint sie, dass es bei Kompetenz um Handlungsfähigkeit geht. Kompetenz schließt mit ein, dass ein Individuum in der Lage ist, über sein Wissen zu verfügen, es folglich auch in

²⁰ Arnold & Steinbach setzen sich kritisch mit den fünf häufigsten konträren Definitionen von Qualifikation und Kompetenz auseinander. Nach zu lesen in: Kaufhold, 2006, S. 51.

Situationen abrufen kann, die keinen Lernkontext haben (vgl. Vonken 2005, S. 38).²¹ Darum umfasst Kompetenz „alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden (...), die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (Weinberg in: Kaufhold 2006, S. 50). Kompetenzen sind aus den oben genannten Erläuterungen subjektzentriert und nicht direkt prüfbar, da sie nur aus der Realisierung heraus erschließbar, beobachtbar und damit auch evaluierbar sind (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 30).

Der Qualifikationsbegriff im Gegensatz zum Kompetenzbegriff bezieht sich „auf Fähigkeiten, über die jemand verfügt und deren Vorhandensein durch ein Zeugnis oder Zertifikat bescheinigt wird“ (Weinberg in: Kaufhold 2006, S. 50). Das Vorhandensein von bestimmtem Wissen, wird dementsprechend durch eine Bescheinigung bestätigt. Während mit dem Begriff Kompetenz versucht wird, das Individuum in seinem Ganzen wahrzunehmen, beschränkt sich Qualifikation nur auf nachweisbares Wissen. Besonders im Arbeits- und Berufsleben spielen Qualifikationen eine besondere Rolle. Der Qualifikationsbegriff bezieht sich – anders als der Kompetenzbegriff – auf die „Gesamtheit der Qualifikationsanforderungen eines Arbeits- und Berufslebens und schließt deren subjektiv-menschlichen Voraussetzungen mit ein, die das Subjekt zur Bewältigung dieser Anforderungen benötigt“ (Max 1999, S. 119).

Qualifikationen sind darum an externe Zweckbestimmungen (z.B. Anforderungen für ein bestimmtes Berufsbild) gebunden, während Kompetenzen mehr an das Subjekt gebunden sind. Weiter meint Clement, dass „*Qualifikationen* (Herv. im Original) die funktionale Entsprechung zwischen Arbeitsplatzanforderung und Ausbildungsziel beschrieb, während *Kompetenz* (Herv. im Original) auch die Potenziale situationsadäquater Handlungsmöglichkeiten in sehr viel weiter gesteckten Feldern mit umfasst“ (Clement 2002, S. 7). Daraus geht hervor, dass „Qualifikationen auf ‘Handlungserfordernisse’ abzielen, wohingegen sich Kompetenz auf die jeweiligen ‘Handlungsmöglichkeiten’ des Individuums bezieht (Hof 2002, S. 153).

Eine Gegenüberstellung von Kompetenz und Qualifikation (in Anlehnung an Arnold & Steinbach, 1998) soll einen besseren Überblick geben (Kaufhold 2006, S. 51):

²¹ Vonken unterscheidet in diesem Zusammenhang „Wissen“ von „trägem Wissen“. Träges Wissen findet nur in seinem Lernkontext statt und lässt sich auch nur dort anwenden. Ein Transfer in andere Anwendungssituationen findet kaum statt (Vonken, 2005, S. 38).

Kompetenzbegriff	Qualifikationsbegriff
Subjektbezogener Begriff	anforderungsbezogener Begriff
ganzheitlich auf die Person und gesellschaftlichen Werten bezogen	bezieht sich auf generalisierbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten
betont die Selbstorganisation von Lernprozessen	hält an Fremdorganisation von Lernprozessen fest (curricularisiert)
erfasst die Vielfalt der individuellen Handlungspositionen	bezieht sich ausschließlich auf zertifizierte Elemente individueller Fähigkeiten
Handlungs-, Situations- und Sinnbezug	Bezug zu Tätigkeitsanforderungen und vermittelten Wissen und Fähigkeiten

Abb. 11: Eigene Darstellung nach Kaufhold 2006, S. 51.

5.3. Soziale Kompetenz

Im folgenden Kapitel wird gesondert auf den Begriff „soziale Kompetenz“ eingegangen. Wolf merkt an, dass es „trotz des großen Interesses und einer langen Forschungstradition bislang keine allgemein anerkannte Definition sozialer Kompetenz gibt. Aus diesem Grund gibt es dementsprechend auch kein standardisiertes, allgemein gültiges Messverfahren“ (Wolf 2003, S. 10). Zu Beginn der Erforschung von sozialer Kompetenz beschäftigte man sich mit der Frage, inwiefern ein soziales Alter mit dem mentalen Alter einer Person zusammenhängt, beziehungsweise, wie sich das soziale Alter unabhängig vom mentalen Alter bestimmen lässt (Wolf 2003, S.10). Mit sozialer Kompetenz ist gemeint, dass man mit anderen Personen interagieren kann, sich durchsetzen kann, oder sein Leben so gestaltet, dass man in der Gesellschaft gut zu Recht kommt. Auf eine genauere Definition wird im Kapitel 5.3.1. eingegangen.

Während der allgemeine Kompetenzbegriff auf Chomsky zurück zu führen ist, „gehört zu den ersten Ausführungen zur sozialen Kompetenz der Beitrag der Autoren Doll und Longwell aus dem Jahr 1937“ (Wolf 2003, S. 16)²².

²² Die Autoren beschäftigen sich mit der Frage, wie sich zusätzliche Betreuung auf Personen mit einer geistigen Behinderung auswirkt. Die Autoren konnten feststellen, dass Personen mit einer geistigen Behinderung unter bestimmten Arten von Betreuung ein Sozialalter erreichen können, welches deutlich über ihrem mentalen Alter liegt (Wolf, 2003, S. 16).

Die Entwicklung sozialer Kompetenz ist nicht auf das Kindesalter beschränkt. Singer (1954) untersuchte den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Lehrerfolg. In diesem Zusammenhang wird soziale Kompetenz als Bezeichnung für besonderes angemessenes auf die jeweilige Situation zugeschnittenes Verhalten gesehen. Diese Sicht ist allerdings sehr eingeschränkt. Lee (1979) versuchte daher soziale Kompetenz als dynamischen Prozess zu sehen, welcher von den kognitiven, linguistischen und sozialen Fähigkeiten abhängen sollte. Soziale Kompetenz definiert er „als Fertigkeit, eigene Fähigkeiten und soziales Wissen zur Entwicklung von Handlungsstrategien in angemessener Weise zu kombinieren. Nach Auffassung von Lee sollte soziale Kompetenz dann anhand der Breite oder Vielschichtigkeit des Handlungsrepertoires einer Person anhand der Komplexität ihrer Handlungsstrategien gemessen werden können“. (Wolf 2003, S. 20f)

In einer weiteren Studie (Ford 1982) wurde erforscht, in wie weit soziale Kompetenz und soziale Kognition²³ in Verbindung stehen. Dabei stellte man fest, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und effektivem sozialen Verhalten besteht. Dabei kristallisierte sich Empathie (vgl. hierzu Kap. 5.4.) zu einem der wichtigsten Prädiktoren für soziale Kompetenz heraus (Wolf 2003, S. 21). Wolf schreibt, dass soziale Kompetenz oftmals mit Intelligenz oder Persönlichkeit in Zusammenhang gebracht wird. Des Weiteren stellt sich die Autorin die Frage, ob soziale Kompetenz als Voraussetzung dafür gesehen werden kann, sein Leben gut zu meistern, oder ob Intelligenz nicht auch eine Voraussetzung dafür ist. "Werden mit sozialer Kompetenz Verhaltensweisen beschrieben, die dazu führen, dass sich eine Person in vielen verschiedenen Situationen so verhält, dass sie den Eindruck vermittelt, ihr Leben gut meistern zu können?" (Wolf 2003, S. 11). Es ist nicht ganz klar, welche Verhaltensweisen sozialer Kompetenz zu geschrieben werden, oder in welchen Situationen von einer „sozial kompetenten Person“ gesprochen werden kann. Im Kapitel 5.3.2. wird eine Auflistung zusammengestellt, die mögliche Fähigkeiten zeigt, die für soziale Kompetenz von Bedeutung sein mögen.

5.3.1. Definitionen

²³ Kognition (lat. cognition Erkennen, Erkenntnis). Kognition ist Prozess und Ergebnis der Informationsverarbeitung und Handlungssteuerung auf der Grundlage von Wissen, Werten und Erkenntnis (Schaub/Zenke 2002, S. 323) Soziale Kognition beinhaltet Informationen, die sich auf die sozialen Beziehungen des Individuums beziehen.

Das Konstrukt der „sozialen Kompetenz“ ist ebenso breit angelegt wie der allgemeine Begriff „Kompetenz“. Kanning (2009) weist darauf hin, dass – ebenso wie bei den Definitionsversuchen von Kompetenz - eine allgemeingültige Definition von „sozialer Kompetenz“ nicht existiert. Ein gemeinsamer Konsens kann dahingehend gefunden werden, dass „soziale Kompetenz ‘irgendetwas’ mit zwischenmenschlichen Interaktionen zu tun habe“ (Kanning 2009, S. 11). Der Begriff „soziale Kompetenz“ bezieht sich auf ein äußerst breites Spektrum menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (ebd., S. 11).

Da dem Konstrukt „soziale Kompetenz“ eine Vielzahl von Kompetenzen (personale Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen, Konflikt-Kompetenz, Team-Kompetenz, u.a.) (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 167) unterliegen ist es durchaus legitim von „sozialen Kompetenzen“ zu sprechen. Dies resultiert daraus, dass in zwischenmenschlichen Interaktionen eine Vielzahl von sozialen Kompetenzen gebraucht werden, um erfolgreich zu sein. „Sozialverhalten setzt beispielsweise voraus, dass man sich in andere Menschen hineindenken kann, um soziale Verhaltensregeln weiß, eigenes Verhalten reflektieren und willentlich steuern kann. Ein sozial kompetentes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass der Akteur seine eigenen Ziele erfolgreich verwirklichen, dabei gleichzeitig aber die Interessen der hiervon betroffenen Menschen achtet“ (Kanning 2009, S. 9).

Hinsch und Pfingsten (2002) definieren soziale Kompetenz „als die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Hinsch/Pfingsten, 2002, S. 5).

Soziale Kompetenz, beziehungsweise soziale Kompetenzen, beziehen sich immer auf einen gesellschaftlichen Kontext. Roth (1971) zählt Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Empathiefähigkeit zu den wesentlichen Bestandteilen sozialer Kompetenz (Prandini, 2001, S. 277). Die nachstehende Grafik veranschaulicht die wesentlichen Bestandteile sozialer Kompetenz.

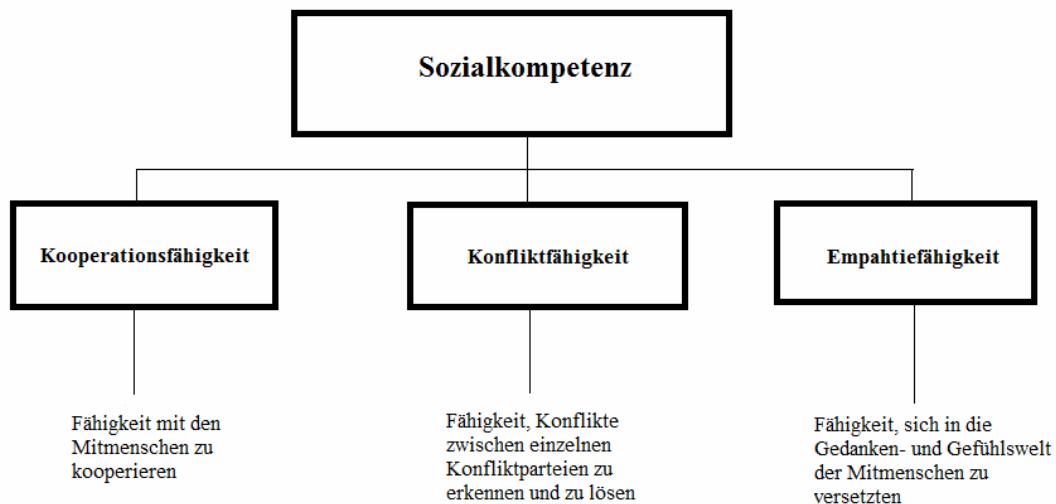


Abb. 12: Sozialkompetenz nach Prandini (2001)

Während Roth (1971) und Prandini (2001) die wesentlichen Bestandteile von sozialer Kompetenz einheitlich benennen, spricht Kanning davon, sofern die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen gemeint sind, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (vgl. Kanning 2009, S. 13). Riemann und Allgöwer sprechen Personen soziale Kompetenz zu, wenn diese „in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten“ (ebd., S. 15). Um sozial kompetent zu sein, ist es demnach auch erforderlich zu interagieren und zu kommunizieren. In diesen Bereichen, Interaktion und Kommunikation, liegen die Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus. Kanning meint weiter, dass jemand, der sozial kompetent sei, „in der Lage wäre, eigene Interessen in sozialen Interaktionen zu verwirklichen, ohne dabei jedoch die Interessen seiner Interaktionspartner zu verletzen“ (Kanning 2009, S. 15).

Erpenbeck und Heyse sprechen von einer sozial kompetenten Person, wenn diese in der Lage ist, sich mit anderen auseinanderzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert verhält und neue Pläne, Aufgaben oder Ziele entwickelt (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159).

Die verschiedenen Definitionen von sozialer Kompetenz oder sozialen Kompetenzen machen deutlich, dass es kaum möglich ist, eine einzig anerkannte Definition zu finden. Bei genauerer Betrachtung kann man allerdings einen gemeinsamen Konsens erkennen. So hat soziale Kompetenz immer etwas mit Interaktionsverhalten bzw. interpersonalem Verhalten in Interaktionssituationen zu tun (vgl. Prandini 2001, Rose-Krasnor 1997). Um sozial

kompetentes Verhalten zu zeigen ist es demnach notwendig, Beziehungen zu Mitmenschen zu gestalten und auch aufrecht zu halten. Aber was beinhaltet kompetentes Verhalten? Wie sehen soziale Beziehungen (die sozial kompetent gestaltet werden) aus?

Sozialkompetenz ist kein einheitliches Konstrukt, sondern umfasst mehrere Teilaspekte, die bei der Erforschung sozialer Kompetenz zu beachten sind. In weiterer Folge werden wesentliche Grundannahmen sozialer Kompetenzen herausgearbeitet, die für die Erarbeitung der Forschungsfrage von Bedeutung sind. Während im Kapitel 3 darauf eingegangen wurde, in welchen Bereichen der sozialen Interaktion und Kommunikation, bzw. in der sozialen Kompetenz, Menschen mit Autismus Schwierigkeiten haben, soll im nächsten Kapitel herausgearbeitet werden, welches Verständnis von sozialer Kompetenz vorherrscht.

5.3.2. Was umfasst soziale Kompetenz?

Es besteht ein umfassendes Verständnis von Sozialkompetenzen bzw. von sozialer Kompetenz. „Soziale Kompetenz ist immer ein Balanceakt zwischen Selbstverwirklichung und gelungener Anpassung an die Normen, Werte und Anforderungen, die Dritte an uns stellen. Unter Sozialkompetenz versteht man das Ausmaß, in dem der Mensch fähig ist, im privaten, beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext selbständig, umsichtig und nutzbringend zu handeln“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 168).

Soziale Kompetenz schließt mit ein, dass eine Person nicht nur in der Lage ist sozial kompetentes Verhalten zu erkennen oder darum zu wissen, sondern sie muss auch in der Lage sein, dieses Verhalten anwenden zu können. Sowohl Kanning (2009), als auch Riemann und Allgöwer (1993) sehen ein gelungenes kompetentes Verhalten darin, dass das Verhalten einer Person als „sozial akzeptabel“ gilt. D.h. die Person verfügt (und kann diese auch in verschiedensten Situationen anwenden) über Fähigkeiten, um eigene Bedürfnisse, Wünsche zu realisieren, ohne jedoch das Interesse des sozialen Gegenübers bzw. der Gesellschaft zu verletzen. Sozial kompetentes Verhalten resultiert immer aus einer sozialen Situation heraus und zeichnet sich dadurch aus, dass eine Forderung erfüllt werden soll (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 84). Soziale Interaktionen sind im Regelfall sehr komplex und verlangen in einer Situation meist nicht nur ein konkretes Verhalten, sondern mehrere Handlungsabläufe, die parallel zu bewältigen sind. Auch aus diesem Grund ist eine einheitliche Definition sozialer Kompetenz bzw. sozialer Kompetenzen kaum möglich.

Konkret sollen hier einige Fähigkeiten genannt werden, die mit sozialer Kompetenz

einhergehen und für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind. Die Autorin bezieht sich dabei auf Erpenbeck/Heyse 2007 und Häußler/Happel 2003 und bringt zusätzlich noch eigene Aspekte in die Auflistung hinein (vgl. auch Erpenbeck/Heyse 2007, Häußler/Happel et al 2003):

- | | |
|---|---|
| • Aufnahme und Gestaltung von Kontakt (soziale Initiative) | • Blickkontakt aufnehmen und halten |
| • Angemessene Reaktion auf Kontaktaufnahme, Körpersprache, etc. | • Empathie und Kooperation |
| • Interaktionsverhalten | • (unausgesprochene) soziale Regeln beachten/erkennen und soziale Verantwortung |
| • Teamfähigkeit | • Kommunikationsfähigkeit |
| • Bindungsfähigkeit und Partnerschaft | • Beachten anderer Personen und Nähe zu anderen Personen |
| • Flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren | • Selbstständigkeit und Emotionalität |
| • Konfliktlösungsbereitschaft und Frustrationstoleranz | • Kritikfähigkeit |
| | • Moral/Ethik/Normen der Gesellschaft respektieren und eigene Werte entwickeln |

Vergleicht man die Schwierigkeiten, die Menschen mit Autismus in der sozialen Interaktion haben (Kapitel 3), mit den Fähigkeiten, die hier im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz genannt werden, so kann man feststellen, dass alle Bereiche, die hier aufgelistet sind, enorme Probleme darstellen und kaum ohne Hilfestellungen oder Fördermaßnahmen zu bewältigen sind. Diese Tatsache führt mich in anschließenden Ausführungen dazu, anzunehmen, dass der Besuch eines Freizeitclubs diese Schwierigkeiten, zumindest zum Teil, kompensieren bzw. durch informelle Lernprozesse in einer überschaubaren sozialen Gruppe vermindern kann, sodass eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wesentlich erleichtert wird.

Mit sozialer Kompetenz werden auch Empathie und soziale Intelligenz in Zusammenhang gebracht. Beide wirken sich auf das Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen aus. Empathie ermöglicht ein Verständnis bzw. eine Teilnahme an den Gefühlen anderer und soziale Intelligenz beinhaltet zum Beispiel die Fähigkeiten, andere Menschen zu motivieren oder soziale Aktivitäten zu suchen (vgl. Kapitel 5.4 und 5.5.).

5.4. Soziale Kompetenz und Empathie

Empathie bedeutet die Fähigkeit, sich in die Gefühlswelt anderer Personen hineindenken zu können. Empathie ist im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz ein wichtiger Aspekt. Erst durch die Fähigkeit, eigene Gefühle verstehen und mitteilen zu können, sowie die Gefühle anderer zu begreifen und sich in diese Gefühlswelt hinein zu versetzen, sind soziale Interaktionen möglich. Emotionen bilden eine wichtige Grundlage sozialer Kompetenz. Prandini (2001) nennt eine Person „sozial kompetent“, wenn diese in der Lage ist, ihre Gefühle gekonnt auf die Bedürfnisse und Anforderungen verschiedener Situationskontexte abzustimmen“ (Prandini 2001, S. 340). Auch Wolf (2004) nennt die Fähigkeit, bestimmte soziale Reize lesen zu können, also empathisch zu handeln, sich in andere emotional hineinversetzen zu können, als wichtige Fertigkeit sozialer Kompetenz (Wolf 2003, S. 22).

Um empathisch handeln zu können, setzt Empathie voraus, dass man sich seiner eigenen Gefühle bewusst und auch offen ist. Einzig eine Person, die zu ihren Gefühlen und Emotionen steht, kann die Gefühle anderer Menschen besser wahrnehmen, verstehen und nachempfinden. Emotionen werden allerdings in den seltensten Fällen verbal zum Ausdruck gebracht, sondern erreichen das Gegenüber durch nonverbale Signale, wie Gesichtsausdruck, Körperhalten oder Ton in der Stimme, der Gefühle widerspiegelt (vgl. Prandini, 2001, S. 271). Aus diesem Grund ist es für eine positive Gestaltung sozialer Kontakte wichtig, nonverbale Interaktionen nicht nur zu verstehen oder zu sehen, sondern auch adäquat darauf zu reagieren zu können.

Wolf (2004) geht in ihrer Dissertation auf die Studie Bosackis und Astingtons 1999 ein, in welcher der Zusammenhang zwischen sozialem Verstehen und sozialer Kompetenz untersucht wurde. Soziales Verstehen wurde in dieser Studie im Rahmen der Theory of Mind²⁴ als Fähigkeit definiert, psychische Zustände wie Vorstellungen, Träume und Intentionen begrifflich fassen, interpretieren und zur Vorhersage von Handlungen anderer nutzen zu können (Wolf 2003, S. 22). Bosacki und Astington stützen sich auf vier Hauptkomponenten zur Erfassung sozialer Kompetenz: konzeptuelle Rollenübernahme, empathische Sensibilität, Personenwahrnehmung und Bedenken von Alternativen. Sie konnten feststellen, dass diese Komponenten mit Empathie zusammenhingen und das in weiterer Folge empathische Fähigkeiten einen enorm wichtigen Aspekt für soziale Kompetenz darstellen könnten (vgl. Wolf 2003, S. 22f).

²⁴ Theory of mind ist die Fähigkeit sich selbst und anderen Emotionen, Gedanken, Absichten, Bedürfnisse,... zu zuschreiben und sich in Gedanken und Emotionen anderer hineinversetzen zu können.

5.5 Soziale Kompetenz und soziale Intelligenz

Thorndike hat bereits 1920 versucht, verschiedenste Arten von Intelligenzen zu definieren. Er unterscheidet drei Arten von Intelligenzen: „1) mechanische Intelligenz – die Fähigkeit, die Funktionsweise von Dingen und Mechanismen zu verstehen und handhaben zu lernen, 2) abstrakte Intelligenz – die Fähigkeit, den Umgang mit Ideen und Symbolen, beispielsweise Worte, Zahlen ... erlernen zu können und schließlich 3) soziale Intelligenz – die Fähigkeit Mitmenschen zu verstehen und klug in Beziehungen zu handeln. Thorndike unterteilte die Definition noch in zwei Teile: einen kognitiven Teil – das Verstehen anderer Personen-, und einen handlungsorientierten Teil – in Situationen dementsprechend handeln“ (Wolf 2003, S. 24f).

Für Sternberg bildet „soziale Intelligenz zusammen mit der praktischen Intelligenz den übergeordneten Faktor der sozialen Kompetenz eines Menschen“ (Prandini 2001, S. 269). Soziale Intelligenz ist demnach eine wichtige Fähigkeit, um soziale Kontakte überhaupt erst gestalten zu können. Diese allgemeine Fähigkeit unterteilt Sternberg noch in Teilfähigkeiten. Dazu zählen die Fähigkeiten, die Bedürfnisse anderer Menschen zu beachten, „sich Ziele zu setzen und andere Menschen motivieren zu können, gegenüber anderen offen zu sein und soziale Aktivitäten nicht nur zu suchen, sondern auch zu genießen, sowie eigene Werte und eine eigene Identität zu haben“ (ebd., S. 270). Zusätzlich zu diesen genannten Fähigkeiten hängt für Sternberg ein erfolgreicher Umgang mit Menschen nicht nur davon ab, sondern das Verhalten wird auch von impliziten²⁵ Wissensbeständen einer Person in Bezug auf soziale Interaktionen geleitet (vgl. ebd. S. 270).

Soziale Intelligenz wird z.B. relevant, „wenn es um die richtige Interpretation nonverbaler Informationen geht“ (Kanning 2009, S. 22). Eine mögliche Unterscheidung zwischen sozialer Intelligenz und sozialer Kompetenz bringt Zirkel (2000). Demnach ist für soziale Intelligenz kennzeichnend, dass Ziele und Pläne einer Person im Vordergrund stehen, also dass, was die Person im Begriff ist zu tun, während bei sozialer Kompetenz die sozialen Fertigkeiten und soziale Ergebnisse im Vordergrund stehen (vgl. Wolf 2003, S. 28). In weiterer Folge ist dies

²⁵ Implizites Wissen ist für die Bewältigung vieler Anforderungen notwendig. Implizites Wissen lässt sich jedoch nicht direkt vermittelt, sondern wird durch Erfahrungen erworben. D.h. das erworbene Wissen wird erst durch Taten (bsp. Soziale Interaktionen) sichtbar. Erfolgreiche Menschen sind sich ihres impliziten Wissens bewusst, und können konkret in sozialen Situationen darauf zurückgreifen (Prandini 2001, S. 270).

zwar eine mögliche Unterscheidung, es ist allerdings schwierig, so Wolf, ein Verhalten alleine auf der Basis der Fertigkeiten und dem Handlungsergebnis als sozial kompetent oder inkompetent zu bewerten (Wolf 2003, S. 28), ohne die Ziele einer Person zu kennen bzw. zu erraten. Diese Feststellung wiederum lässt Wolf zu der Annahme kommen, dass soziale Intelligenz einem sozial kompetenten Verhalten vorausgehen müsste. Daraus lässt sich erschließen, dass beides nicht unabhängig voneinander betrachtet werden kann (vgl. Wolf 2003, S. 28).

5.5 Erfassung und Messung von Kompetenz

Durch die Vielzahl von Definitionen, die mit dem Konstrukt Kompetenz in Verbindung gebracht werden, ist es äußerst schwierig, einheitliche Methoden zur Kompetenzerfassung zu gewinnen. Trotz der Unstimmigkeit in wissenschaftlichen Diskussionen, haben sich vier Grundmerkmale von Kompetenz durchgesetzt, die für die Erfassung von Bedeutung sind (vgl. Kaufhold 2006, S. 22).

Im Folgenden soll auf diese Grundmerkmale eingegangen werden:

1. Kompetenz als Handlungsgebundenheit

Kompetenz ist immer im Zusammenhang mit einer Handlung zu sehen. Dass heißt, dass man Kompetenz nicht direkt beobachten kann, sondern immer erst aus „der Realisierung der Dispositionen“ (Kaufhold 2006, S. 24). Aus dem direkten Handlungsbezug ergibt sich dann die Möglichkeit zur Messung von Kompetenz.

2. Situations- und Kontextbezug

Kompetenz lässt sich nicht von einer Situation auf die Nächste übertragen, da sie immer von der aktuellen Situation abhängig ist. Weiß (1999) geht davon aus, „dass das Sichtbarwerden von Kompetenz, je nach Funktion und Anspruchsniveau der Situation unterschiedlich sein kann“ (Kaufhold 2006, S. 23). Aus diesem Grund ist es immer wichtig, nicht nur die Person, sondern auch deren Umgebung zu beobachten. Eine Erfassung der Kompetenz lässt sich nur in Situationen vollziehen, in denen sie auch tatsächlich gefordert ist und zur Anwendung kommen kann (Kaufhold 2006, S. 24). In diesem Fall ist es daher möglich, über eine Anzahl an Verhaltensbeobachtungen auf ein kompetentes Verhalten bzw. auf Kompetenz schließen zu können. Auf Grund der Subjektbezogenheit des Konstrukts Kompetenz ist es notwendig,

Methoden zu wählen, die die Handlungen der kompetenten Person aufzeichnen und auch bewältigen können. Sowohl Kaufhold (2006), als auch Kanning (2009), meinen, dass Kompetenz hauptsächlich qualitativ mit Beobachtungen erfasst werden kann (vgl. dazu Kaufhold 2006, Kanning 2009).

3. Subjektgebundenheit

Kompetenzen sind immer an das Subjekt gebunden. Es ist demnach schwierig, von einer Person oder Situation auf die Nächste zu schließen. Die Reaktion und die Handlung kann situationsbedingt immer eine Andere sein. Aus diesem Grund lassen sich Kompetenzen nicht an objektiven Leistungsparametern prüfen oder zertifizieren (Kaufhold 2006, S. 24). Die Methoden zur Kompetenzerfassung sind sehr umfassend und erstrecken sich von Handlungsbeobachtungen über Interviews, Tests, Befragungen, Simulationsverfahren, bis hin zur Dokumentenanalysen (vgl. Kaufhold 2006, S. 31). All diese Methoden werden je nach Untersuchungszielen für die Erfassung von Kompetenzen angewandt. Da man Kompetenz immer nur in der Performanz, also der Handlung, erfassen kann, ist sie nicht direkt beobachtbar, sondern immer im Zusammenhang einer Situation verschieden zu erkennen.

4. Veränderbarkeit

Es wurde herausgearbeitet, dass Kompetenz personenbezogen ist. Daher kann man auch von einer Veränderbarkeit in der Biographie ausgehen. Kompetenzen können sich entwickeln, verändern, oder wieder „verlernt“ werden. Die jeweiligen Rahmenbedingungen, die die kompetente Person umgeben, beeinflussen die Entwicklung der Kompetenz (vgl. Kaufhold 2007, S. 24). Kompetenz die subjektgebunden ist, kann nach Annahme mehrerer Autoren (Kaufhold 2006, Erpenbeck/Heyse 2007, Kanning 2009,...) hauptsächlich durch Verhaltensbeobachtungen festgestellt werden (vgl. Kanning 2009, S. 12). Kanning (2009) meint, dass eine Person auch kompetent sein kann, wenn ihre Reaktion auf eine bestimmte Situation einmal nicht kompetent ist. Im Gegenzug kann man nur dann von einer vorhandenen Kompetenz sprechen, sofern die Person in der Lage ist erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als kompetent gelten, in verschiedenen Situationen anzuwenden (vgl. Kaufhold 2006, S. 25). Die oben genannten Punkte sind natürlich nur als Anregung und nicht als absolut zu verstehen. Es ist daher notwendig, die gewählte Methode an den Kontext, den Zweck und das Ziel der Untersuchung anzupassen. Im Falle dieser Diplomarbeit ist die Entwicklung von Kompetenzen eines Individuums, in einem bestimmten Rahmen, das Ziel der Untersuchung. Im Kapitel 7 wird noch näher auf das Ziel der Untersuchung eingegangen.

6. Freizeit

Im folgenden Kapitel findet ein Exkurs in die Freizeitentwicklung statt. Freizeit und das Verständnis hat sich in den letzten Jahren sehr gewandelt. Dies hat auch eine Folge für das Freizeitverhalten von Menschen mit Autismus, da diese ihre Freizeit selbst gestalten und ihre Aktivitäten selbst planen und ausführen möchten. Darum wird gesondert auf die Bedeutung von Freizeit auf die gesellschaftliche Teilhabe und Behinderung eingegangen.

Freizeit wurde nicht immer als etwas Positives erlebt. Das Substantiv „Freizeit“ setzt sich zusammen aus „frei“ und „Zeit“. Im Mittelalter bedeutete <freyzeit> und <freye-zeyt> Marktfriedenszeit (Opaschowski 1997 S. 21ff). Dies bedeutet, dass zu jener Zeit Marktreisenden und –besuchern Sicherheit vor Gewalt und Störungen aller Art gewährleistet wurde. Später wurde Freizeit als arbeitsfreie Zeit gesehen (vgl. Kapl. 6.1.).

Heute nutzt man die Freizeit, um Tätigkeiten nachzugehen, die keine Notwendigkeit, Zwang oder Verpflichtung aufweisen, also jene Dinge, die Spass machen und nicht von anderen vorgegeben werden. (vgl. Opaschowski 2006, S. 26). Der gegenwärtige Begriff „Freizeit“ ist keine „Restzeit“ mehr, die übrigbleibt, "wenn man die Arbeit des Tages erledigt hat" (Giesecke 1983, S. 14), sondern es ist freie Zeit, über die jedes Individuum frei verfügen kann.

6.1. Freizeitpädagogik

Freizeit und Freizeitpädagogik entwickelten sich nicht von einem Tag auf den anderen, sondern aus einem langen Prozess heraus, der bis heute noch nicht abgeschlossen ist. Damit es zu dem heutigen Verständnis von Freizeit kommen konnte, mussten sich vor allem der Arbeitsbegriff und das Zeitbewusstsein verändern. Die Veränderung des Zeitbewusstseins und das neue Verständnis von Arbeit hatte auf das gesamte Leben der Menschen Einfluss. Das natürliche Zeitsystem (z.B. Ebbe/Flut, Tag/Monat/Jahr,) und das rituelle Zeitsystem (Sonn-/Feiertagen, usw.) änderte sich. Nach dem Dreißigjährigen Krieg setzte sich die protestantisch-calvinistische Arbeitsauffassung durch und Arbeiten wurde zur von Gott auferlegten Pflicht. D.h. die Lebenszeit war nun in Arbeitszeit (in der man seine Pflicht tat) und in „Restzeit“ (in der man sich für weitere Pflichterfüllungen erholen konnte) eingeteilt (vgl. Giesecke 1983, S. 14f.).

Dieses (damals neue) Bewusstsein hat die gesellschaftliche Praxis bis in die heutige Zeit nachhaltig beeinflusst. Durch die Auflösung der Zünfte wurde der Mensch zu einem eigenständigen Individuum, die soziale Zugehörigkeit veränderte sich. In dieser Zeit, die viele Veränderungen mit sich brachte, entstand Freizeit hauptsächlich als Problem der Industriearbeiter. Das neue Zeitverständnis sorgte dafür, dass man den Wechsel von Arbeit und Ruhe nicht mehr selbst bestimmen konnte (z.B. die Erfindung der Gaslampe ermöglichte es auch im Dunkeln zu arbeiten), die neue Auffassung von Arbeit führte zur maximalen Ausnutzen der Arbeitszeit und die Auflösung der sozialen (Pflicht)zugehörigkeit bewirkte, dass die arbeitsfreie Zeit eine Negativ-zeit wurde. D.h. je länger man arbeitete, desto mehr ließ sich verdienen, und wenn man die Zeit wirtschaftlich ungenutzt ließe, wäre das der eigene Schaden. (vgl. Giesecke 1983, S. 16ff.) Diese Ansicht von Arbeit und Freizeit wurde erst wieder in der Aufklärung und vor allem für die Philosophen und Dichter jener Zeit ein zentrales Thema. Eine logische Kombination von Freiheit und freier Zeit entstand dadurch, dass Nahrstedt 1974 die individuellen Freiheit, die die Aufklärung den Individuen zugestand, als eigene Zeit der Menschen interpretierte, da ja nicht das gesamte Leben immer im gleichen Maße frei von Zwängen und Verpflichtungen sein könne. (vgl. Giesecke 1983, S. 19f.)

Eine wesentliche Veränderung des Freizeitgedankens brachte die 48 Stunden Woche und der 8 Stundentag in der Weimarer Zeit. Arbeiter und Angestellte bekamen ein Maß an arbeitsfreier Zeit, die man zu mehr nutzen konnte, als zur Regeneration der Arbeitskraft (Wochenende, Urlaub,...). Durch die Erhöhung der arbeitsfreien Zeit bot die Arbeit weniger Befriedigung und so entstand ein neuer Markt, der Freizeitangebote setzte, um die Freizeit besser nutzen zu können. Zu den Angeboten zählten (und zählen nach wie vor) sportliche, kulturelle und pädagogische Organisationen, Vereine, Urlaube, usw. (vgl. Giesecke 1983, S. 45f.). Einen Einbruch in der Entwicklung gab es nach dem Zweiten Weltkrieg und die durchschnittliche Wochenarbeitszeit stieg wieder deutlich an. Von da an nahm sie allerdings wieder stetig ab, die Jahresarbeitszeit wurde durch mehr Urlaubszeit verkürzt und das Einkommen erhöhte sich. Dadurch eröffnete sich ein Markt für technische Geräte (z.B. Autos, Fernseher,...). Diese machte die Leute wiederum mobil und es wurden Ziele interessant, die weiter entfernt lagen. Daraus entwickelte sich ein Freizeitmarkt, der ganz neue Berufszweige ernährt (vgl. ebd., S. 76f.).

6.1.1. Geschichte des Freizeitverständnisses nach 1945

Die Freizeiterziehung entwickelte sich seit 1945. Für die Pädagogik wurden freizeitpädagogische Überlegungen nach dem Krieg und durch das Mehr an Freizeit von Bedeutung. In den fünfziger und sechziger Jahren machte man sich vorrangig Gedanken darüber, wie man die vermehrte Freizeit sinnvoll nutzen könnte (vgl. Giesecke 1983, S. 78f.).

Opaschowski (2006) nennt vier Zeitzäsuren der Freizeitentwicklung (vgl. Opaschowski 2006, S. 32f.):

1. **Die Arbeitszeit dominiert (1950).** Nach dem Krieg diente die Freizeit hauptsächlich zur Erholung, um dann wieder arbeiten gehen zu können. Man lebte hauptsächlich von und mit der Arbeit.
2. **Die Freizeit holt auf (1970).** Ab 1970 änderte sich die Anzahl der Arbeitsstunden. Obwohl die Arbeitszeit noch immer deutlich wichtiger war, als Freizeit, konnte die Freizeit durch das verlängerte Wochenende (2 Tage) besser genutzt werden. Leistung und Geldverdienen lohnte sich insofern, als man sich nach der Arbeit viel leisten konnte. Der Sonntag war für viele Menschen kein Ruhe- und Erholungstag mehr, sondern wurde für Aktivitäten genutzt, die den Interessen der Individuen entsprachen (z.B. für Geselligkeit, außerhäusliche Unternehmungen,...).
3. **Die Freizeit überholt die Arbeitszeit (1990).** Um 1990 änderte sich der Stellenwert der Arbeit grundlegend. Erstmals war Arbeit nicht wichtiger als Freizeit. Freizeit und Freunde bekamen denselben Stellenwert wie die Arbeit und es stand nicht mehr alleine Geldverdienen im Vordergrund, sondern die Arbeit musste zudem auch noch Spass machen. Dadurch, dass die Menschen mehr Stunden zur freien Verfügung hatten, änderte sich die klassische Arbeitsgesellschaft.
4. **Die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit verwischen sich (2010).** Opaschowski geht davon aus, dass spätestens im Jahr 2010 der Wandel von einer Arbeits- zu einer Leistungsgesellschaft beendet ist. Das bedeutet, dass es die typische Arbeits- oder Freizeitgesellschaft nicht mehr geben wird. Im Vordergrund steht jetzt „Leistung“. D.h., dass sinnvolle menschliche Tätigkeit Qualität haben soll, nicht nur für den Beruf, sondern auch im Privatleben.

Das Freizeitverständnis ist demnach nicht nur als Erholung von der Arbeit für die Arbeit zu verstehen, sondern „ist eine Zeit, in der man für etwas frei ist“ (Opaschowski 2006, S. 315).

Freizeit hat eine eigenständige Bedeutung bekommen. Die meisten Menschen sind der Meinung, dass man in der Freizeit das tun und lassen kann, was Spass und Freude macht. Aus einem zuvor negativen Begriff, der bloß den Mangel an Arbeit erklärte, wurde ein positives Freizeitverständnis (vgl. ebd., S. 315).

Opaschowski selbst spricht allerdings nicht von Freizeit, weil Freizeit immer mit Arbeitszeit verglichen wird, sondern er spricht von einem Lebenskonzept, welches beide Formen vereint. Lebenszeit ist demnach „durch mehr oder minder große Dispositionsfreiheit und Entscheidungskompetenz charakterisiert“ (Opaschowski 1990, S. 86). Es gibt also abhängige Zeit, gebundene Zeit und freie Zeit und je nachdem kann man die Zeit selbstständig nutzen oder nicht.

Determinationszeit (abhängige Zeit)	Obligationszeit (gebundene Zeit)	Dispositionszeit (freie Zeit)
~ Fremdbestimmt ~ Nicht freiwillig ~ Bsp.: Arbeit, Krankheit,...	~ Zweckbestimmt ~ Benötigt für zweckbestimmte Tätigkeiten ~ Bsp.: Essen, Schlafen,...	~ Selbstbestimmt ~ Freiwillig ~ Bsp.: Urlaub, Vereine,...
Fremdbestimmung ←—————→ Selbstbestimmung		

Abb. 13: Zeitabschnitte der Lebenszeit, eigene Darstellung nach Opaschowski 1990, S. 86)

Die Determinationszeit fasst jene Zeiten zusammen, in denen der Mensch zu Tätigkeiten „gezwungen“ wird, oder diese räumlich, zeitlich und inhaltlich festgelegt sind. In der Obligationszeit fühlt sich das Individuum zu einer Tätigkeit verpflichtet oder ist daran gebunden. Die Dispositionszeit hingegen ist völlig frei und ungebunden, kann aber später auch einen verpflichtenden Charakter einnehmen (z.B. ehrenamtliche Mitarbeit, freiwilliges Engagement) (Opaschowski 1990, S. 86).

6.1.2. Freizeit und Behinderung

In mehreren Publikationen kann nachgelesen werden, dass Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung grundsätzlich die gleichen (Freizeit)bedürfnisse haben (vgl. Markowitz 2000; Opaschowski 1990, 2006; Cloerkes 2007, usw.). Trotzdem ist die veraltete

Meinung, dass Menschen mit Behinderung einige der Bedürfnisse (vgl. Tabelle 14 – Bedürfnisse v. Menschen m. Behinderung) nicht haben, noch immer weit verbreitet. Diese Meinung bestimmt leider das Maß an Unterstützung, das man Menschen mit Behinderung zugesteht, um ihre Bedürfnisse befriedigen zu können. Art, Umfang und Qualität der Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung sind nach wie vor nicht ausreichend. Ökonomisch-, sozial- und bildungsmäßig sind jene Personen weit davon entfernt, ihren Bedürfnissen nach ihrem Ermessen nachgehen zu können (vgl. Cloerkes 2007, S. 314).

Dies liegt nicht nur daran, dass ihnen Bedürfnisse aberkannt werden, sondern dass Menschen mit Behinderung oft auf Hilfe angewiesen sind, wodurch Qualität und Quantität der Freizeitgestaltungen eingeschränkt werden. Markowetz (2000) sieht vor allem die „Möglichkeiten der Kontaktaufnahme, Geselligkeit zu erleben, sich produktiv zu betätigen und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben als vernachlässigt“ (Markowetz 2000, S. 19ff.).

Kerkhoff (1982) nennt einige allgemeine Erschwernisse, die sich für Menschen mit einer Behinderung, als auch für Autisten, im Freizeitbereich ergeben und von Fall zu Fall unterschiedlich ausgeprägt und wirksam sein können: 1) „unmittelbare Folgen der Schädigung, wie z.B. fehlende Mobilität, visuelle oder akustische Verkehrsbeeinträchtigungen, Sichtbarkeit der Behinderung, erforderliche Begleitperson. 2) Zeitliche Ausdehnung der alltäglichen Versorgungs-, Hygiene- und Gesundheitsmaßnahmen: z.B. Aufwand für Körperpflege, usw. 3) Familiäre Bindung: z.B. Überbehütung, geringe Verselbstständigungsmöglichkeiten, usw. 4) Rehabilitationsübermaß: z.B., dass die frei verfügbare Freizeit durch Rehabilitationsmaßnahmen komplett ausgefüllt wird. 5) Fehlende Kontaktstellen für Menschen mit Behinderung, aber auch für Menschen ohne Behinderung. 6) Unzugänglichkeit von öffentlichen Freizeiteinrichtungen. 7) Erreichbarkeitsprobleme: z.B. Überwindung zu großer räumlicher Entfernungen, Fahrangebotsprobleme, Schwierigkeiten bei der Benützung öffentlicher Verkehrsmittel, usw. 8) Selbstisolierungstendenzen: Menschen mit Behinderung sehen sich z.B. als Hemmschuh bei einem Unternehmen und ziehen sich zurück, vermeiden soziale Strukturen, usw.“ (Kerkhoff 1982, S. 4ff.)

Für Menschen mit Autismus treffen hier gleich mehrere Faktoren aufeinander (vgl. auch Kapitel 3). Auch wenn die Behinderung nicht sofort ersichtlich ist und keine (offensichtlichen) unmittelbare Folgen mit sich bringt, sind Autisten in ihrem Freizeitverhalten benachteiligt. So haben Menschen mit Autismus sowohl eine visuelle als auch akustische Beeinträchtigung durch das Unvermögen Reize filtern zu können. Die

familiären Bindungen sind meist sehr stark und daraus ergibt sich auch kaum Selbstständigkeit. Menschen mit Autismus haben vermehrt Schwierigkeiten mit sozialen Kontakten. Durch ihre Unfähigkeit, sich verbal und nonverbal verständlich mitteilen zu können, ergeben sich auch Probleme beim Einstieg in soziale Gefüge, die aber in der Freizeit vermehrt vorhanden sind (Vereine, Sport, Interessensgruppen, etc.). Diese Erschwernisse, bedingt durch Form und Ausmaß der Behinderung und durch das Verhalten der sozialen Umwelt bzw. der Wechselwirkung beider, bedeuten für zahlreiche Menschen mit Autismus (Behinderung) Benachteiligung in der Freizeit.

Opaschowski (1990) nennt insgesamt acht Freizeitbedürfnisse, die mehr oder minder auf alle Menschen zutreffen (Opaschowski 1990, S. 92f.). Markowetz erweitert diese Auflistung um jene Schwierigkeiten, die sich für Menschen mit Behinderung ergeben können (Markowetz 2000, S. 13):

Bedürfnisse	Bedürfnis nach...	Benachteiligung für Menschen mit Behinderung
1. Rekreation	Erholung, Ruhe, Wohlbefinden, angenehmem Körpergefühl und sexueller Befriedigung	☞ Abhängigkeit von anderen Menschen (Bsp.: Rückzugsmöglichkeiten, Zeiteinteilung, Körperpflege,...) ☞ Ausleben sexueller Bedürfnisse
2. Kompensation	Ausgleich, Ablenkung und Vergnügen	☞ Mangelnde Mobilität durch nicht behinderten gerechte Umwelt ☞ Ungenügende Freizeitangebote
3. Edukation	Kennen lernen, Weiter- und Umlernen in verschiedenen sachlichen und sozialen Handlungsebenen	☞ Geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen ☞ Eingeschränkte Berufswahl
4. Kontemplation	Selbsterfahrung und Selbstfindung	☞ Abhängigkeit von oft zugeteilten Pflegepersonen, Bevormundung ☞ Isolation von Menschen mit Behinderung unter „ihres-gleichen“
5. Kommunikation	Mitteilung, vielfältigen sozialen Beziehungen, Geselligkeit	☞ Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses durch Frustration und „unverstanden fühlen“ ☞ Eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspartnern
6. Integration	Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und sozialer Stabilität	☞ Wechsel der Bezugspersonen oder Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung der persönlichen Interessen ☞ Diskriminierung und Isolierung in der Gesellschaft
7. Partizipation	Beteiligung, Mitbestimmung und Engagement	☞ Fremdbestimmung durch andere Personen und Institutionen ☞ Entscheidungen werden von Stellvertretern getroffen
8. Enkulturation	Kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben	☞ Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden ☞ Kulturelle Angebote sind häufig nicht behindertengerecht und nur schwer erreichbar

Abb. 14: Freizeitbedürfnisse und Behinderung, eigene Darstellung nach: Markowetz 2000, S. 17f, Cloerkes, 2007, S. 313

Betrachtet man diese Grafik, so kann man vier individuell orientierte (Reaktion, Kompensation, Edukation und Kontemplation) und vier gesellschaftliche Zielfunktionen (Kommunikation, Integration, Partizipation, Enkulturation) erkennen. Für Menschen mit Autismus (aber auch anderen Behinderungen) zeigen sich vor allem große Schwierigkeiten am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Auf der einen Seite ergeben sich die Probleme aus der Vielzahl an Erschwernissen, die unmittelbar mit der Behinderung zusammenhängen, auf der anderen Seite jedoch aus den Reaktionen der Gesellschaft auf die Behinderung (vgl. Markowetz 2000; Cloerkes 2007).

Schwierigkeiten, die das gesellschaftliche Miteinander und die soziale Interaktion mit Menschen mit Autismus hemmen, ergeben sich vor allem in der Kommunikation und im sozialen Verhalten. Schon Speck (1999) war der Meinung, dass Kommunikation den Prozess der sozialen Interaktion wesentlich beeinflusst, da sie neben laut- und schriftsprachlichen Kommunikationsformen auch den komplexen Bereich der nonverbalen Kommunikation beinhaltet. Bei Menschen mit Autismus ist dieser Bereich besonders auffällig und es lassen sich unterschiedlich stark ausgeprägte Formen von Kommunikationsschwierigkeiten erkennen (vgl. dazu Kapitel 3.4.). Beeinträchtigungen im kommunikativen Bereich haben deutliche Auswirkungen auf das Freizeitverhalten, weil sie das Miteinander erheblich erschweren (vgl. Markowetz 2000; Cloerkes 2007).

Die Freizeitsituation für Menschen mit Behinderung darf im Wesentlichen weder positiv noch generell negativ eingeschätzt werden, da die Freizeitbedürfnisse und das Freizeitverhalten von Menschen mit und ohne Behinderung fast identisch sind. Die Ausübung von Freizeit ist allerdings für die meisten Menschen mit Behinderung (insbesondere für Menschen mit Autismus) sehr schwierig. Es gibt viele Bedingungen, die sich sowohl förderlich als auch hemmend auf die Ausübung der Freizeitaktivitäten auswirken können (sozioökonomische, familiäre, gesellschaftliche, bildungspolitische, usw.). Behinderung muss daher nicht automatisch zu einer Ausgrenzung oder unbefriedigenden Ausübung von Freizeitaktivitäten führen, sollte aber dennoch nicht vernachlässigt werden, da sie die Partizipation und Teilhabe wesentlich erschweren kann (vgl. Cloerkes 2007, S. 322).

6.1.3. Freizeit und Partizipation

Das Recht auf gesellschaftliche Partizipation von Menschen mit Behinderung umfasst alle Lebensphasen und Lebensbereiche. Demnach ist eine gesellschaftliche Teilhabe auch im Freizeitbereich einer Aussonderung vorzuziehen. Der uneingeschränkte Zugang zu allen Leistungsangeboten unserer Gesellschaft ist nach Cloerkes inklusionspädagogische Aufgabe und sollte es möglich machen, dass nichts mehr ohne oder über Menschen mit Behinderung entschieden und eingeleitet wird. (Cloerkes 2007, S. 322f.) Trotzdem ist es nach wie vor so, dass es im Freizeitbereich sehr wenig Angebote für Menschen mit Behinderung gibt, zumindest nicht in jenem Maße, wie es von den Betroffenen (oder deren Familien) gewünscht wird. Das wesentliche Problem stellt hierbei kaum die barrierefreie Zugänglichkeit dar, sondern die Schranken im Kopf. Diese „Schranken“ kann man nur durch gelebte Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Behinderung öffnen (vgl. ebd., S. 329ff.).

Für Menschen mit Autismus ist es in diesem Fall notwendig, dass die Integration in einer vertrauten Umgebung und mit vertrauten Menschen stattfindet. Gelebte Kontakte können sich nur dann auf das soziale Verhalten auswirken, wenn diese Personengruppe (zumindest zu Beginn) relativ wenig bis gar nicht variiert. Auch wenn eine allgemeine Partizipation am gesellschaftlichen Leben erwünscht ist und angestrebt wird, so ist es für Menschen mit Autismus besonders wichtig, dass die Erfahrungen, die sie machen, mit Gleichgesinnten und Menschen stattfinden, die die Besonderheiten des Autismus verstehen oder selbst erleben (vgl. dazu Kapitel 3).

Wie Markowetz (2000) betont, steht im Freizeitbereich die soziale Dimension und das In-Beziehung-treten der beteiligten Personen im Vordergrund. Demnach stehen nicht die Inhalte der Freizeit, die Ziele oder die Lehr- und Lernprozesse im Mittelpunkt, sondern die Beziehung zwischen den Teilnehmern mit und ohne Behinderung. Entsteht eine positive Entwicklung der kommunikativ-sozialen Aspekte, dann geschehen auch unbewusste Lernprozesse (vgl. Markowetz 2000, S. 61). Theunissen fügt dem hinzu, dass Freizeitpädagogik unter diesem Gesichtspunkt auch Kulturarbeit ist und somit leisten auch Freizeitclubs, Café- oder Teestuben als Treffpunkte einen wichtigen Beitrag. Freizeitbeschäftigungen in denen vor allem die soziale Komponente im Vordergrund stehen fördern am ehesten Integration und Inklusion (vgl. Theunissen 2000, S. 147).

Ausschlaggebend für eine gelungene Partizipation und Integration ist die Art und Weise der Kommunikation. In den meisten Fällen unterhält man sich nicht nur über Themen, Sachverhalte oder Informationen, die unmittelbar mit der Aktivität zu tun haben, sondern tauscht sich auch über andere Themen aus, die die (private) Beziehung zu den Teilnehmern intensiver machen. Dadurch können sich Einstellungen, Haltungen und Einschätzungen gegenüber sich selbst und den Menschen mit Behinderung ändern oder entwickeln (vgl. Markowetz 2000, S. 61f.).

Freizeit sollte, wenn man den Ausführungen folgt, also kein Problem für Menschen mit Behinderung darstellen. Dennoch erleben diese soziale und auch ökonomische Benachteiligungen, die die Teilnahme an (gesellschaftlichen) Freizeitmöglichkeiten erschweren. Die Partizipation in der Freizeit hängt für Menschen mit Behinderung von einer Vielzahl an Variablen (vgl. Kap. 6.1.2.) ab und inwiefern diese das Individuum oder die Umgebung beeinflussen (vgl. ebd., S. 33).

6.2. Soziale (Trainings)Gruppe versus Freizeitgruppe

Der deutsche Bildungsrat schrieb bereits 1973, dass die Bedeutung von Freizeit(gruppen) für Menschen mit Behinderung sehr hoch sei. Dies läge insbesondere daran, dass Freizeitgruppen sekundäre (psychische) Behinderungen vorbeugen können, sie förderten die soziale Kommunikation (und soziale Kompetenzen im Allgemeinen), sie stärkten die Aktivität und Selbstständigkeit und wären dazu noch Ausgleich zu den erheblich beanspruchenden, normbestimmten Tätigkeiten im Leistungsbereich der Gesellschaft (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 106ff.).

Für Menschen mit Autismus ist die Ausübung von Freizeitinteressen sehr schwierig, da sie sich vorrangig mit ihren sozialen Problemen auseinandersetzen müssen. Demnach ist es für Menschen mit Autismus auch kaum möglich an öffentlichen Freizeitangeboten teilzunehmen, die für jeden zugänglich sind. Sie benötigen ein Angebot an Freizeitmöglichkeiten, welches insbesondere die Merkmale des autistischen Spektrums beachtet. Es lassen sich allerdings wenige Möglichkeiten finden, die auf die Bedürfnisse von Menschen mit Autismus eingehen können. Seit geraumer Zeit gibt es die Möglichkeit „soziale Gruppen“ zu besuchen (vgl. dazu auch: www.sozialtraining-autismus.de, www.autistenhilfe.at, Häußler/Happel/Tuckermann 2003). Diese sozialen Gruppen spezialisieren sich gezielt auf Schwierigkeiten, die speziell

Menschen mit Autismus im sozialen Kontext erfahren. In den Gruppen werden strukturierte Lernphasen, wie Rollenspiele, Kleingruppenarbeiten, Videofeedback, usw. angeboten. Die sozialen Trainings, wie die Treffen hauptsächlich genannt werden, werden zwar für jede Altersgruppe angeboten, allerdings finden Erwachsenengruppen trotzdem selten statt. Wesentlich ist, dass die Lerninhalte, die in den Treffen aufbereitet und erarbeitet werden, in Form von Arbeitsblättern (und Hausübungen) vertieft werden (vgl. www.sozialtraining-autismus.de).

In einer Freizeitgruppe jedoch müssen sich die Teilnehmer nicht an vorgegebene Lerninhalte halten, sondern können diese nach eigenem Interesse gestalten. Die Begleitpersonen haben die Aufgabe, die Menschen mit Autismus dabei zu unterstützen. Die Möglichkeit den Abend soweit es geht selbst zu gestalten, soll die Entscheidungsfreudigkeit und Eigeninitiative anregen.

Ziele von Freizeitgruppen sind natürlich auch die sozialen Weiterbildungsaspekte, die mit einer sozialen „Trainingsgruppe“ vergleichbar sind. Ziel ist es auch, die Selbstständigkeit der Erwachsenen im öffentlichen Leben zu fördern, oder ihr Kontaktverhalten zu erweitern (vgl. www.autismus-berlin.de 2011, S.2). Der wesentlichste Unterschied zu einer sozialen (Trainings-)Gruppe liegt darin, dass die Menschen mit Autismus im Freizeitclub „Autisten sein dürfen“, mit ihren Sonderinteressen, mit ihren Stereotypen, mit ihren unangemessenen Fragen, mit merkwürdigem Kontaktverhalten (www.autismus-berlin.de 2011, S.2). Selbstverständlich spielt das soziale Lernen und Üben eine Rolle, aber im Vordergrund sollte das Angebot einer Freizeitgruppe stehen, in welche die Menschen mit Autismus gerne kommen (vgl. www.autismus-berlin.de 2011, S.2). Die Freizeitgruppe soll ihnen die Möglichkeit bieten, sich in regelmäßigen Abständen mit Gleichgesinnten zu treffen und gemeinsame Aktivitäten zu planen. Es ist aber auch im Freizeitbereich eine qualifizierte, begleitende Hilfe von Seiten der Vereine notwendig (vgl. www.autismus-de 2011). Aufgrund des Unterschiedes von sozialer Gruppe und Freizeitgruppe lässt sich österreichweit nur im Raum Wien ein einziges solches Angebot finden, nämlich der Club „Fun for live“.

Um die wesentlichsten Unterschiede einer sozialen Gruppe und einer Freizeitgruppe zu verdeutlichen, werden die genannten Unterschiede in einer Gegenüberstellung zusammengefasst:

Soziale Gruppe	Freizeitgruppe
• Fixe Tage an denen Therapieeinheiten geplant sind. • Gruppenaktivitäten passieren nach einem vorgegebenen Schema (z.B. am 25.4. üben die Teilnehmer wie man Smalltalk führt) • Es werden therapeutische Elemente aus verschiedenen Disziplinen integriert • Sozialgeschichten, Rollenspiele werden eingesetzt um die sozialen Situationen zu üben. → Angebote werden gezielt gesetzt • Es gibt strukturierte Lernphasen • Das Gelernte wird durch Arbeitsblätter und Hausaufgaben vertieft.	• Fixe Tage an denen man sich im Club treffen <u>kann</u>. • Selbstständigkeit wird dadurch gefördert, dass die jungen Menschen ihre Freizeit selbst gestalten (mit Unterstützung, wo es nötig ist) • Gruppenaktivitäten passieren aus gemeinsamen Interessen heraus. • Die jungen Erwachsenen mit Autismus müssen sich nicht mit ihrem Verhalten anpassen, sondern dürfen so sein wie sie möchten (mit Sonderinteressen, Stereotypen, merkwürdiges Kontaktverhalten, usw.) • Soziale Situationen werden im Kontext geübt z.B. selbst Termine vereinbaren, selbst Telefongespräche führen, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten diskutieren, usw.

6.3. Vorstellung: Club „Fun for Life“

In diesem Kapitel soll der Club „Fun for Life“ kurz vorgestellt werden. Im Zuge der Gründung der ZASPE²⁶ wurde auch eine Tagesgruppe für Menschen mit Autismus gegründet. Diese Gruppe entstand, weil es in Wien kaum autismspezifische Betreuungsmöglichkeiten für junge Erwachsene, nach Abschluss ihrer schulischen Laufbahn, gab (vgl. www.autismus.at 2011). Mittlerweile sind die vom Team der ZASPE angebotenen Aktivitäten gestiegen. Sie umfassen unter anderem auch das Training alltagspraktischer Fertigkeiten (Kochen, Einkaufen, Aufräumen, Anziehen, etc.), Training sozialer und kommunikativer Kompetenzen (z.B. Erkennen und Verständnis von Emotionen und Gefühlen anderer Menschen), Spiel- und Bastelaktivitäten, Ausflüge, Bewegungsgruppen und so weiter. Die Angebote gliedern sich in fixe Tages- und Wochenstrukturen, sodass sich die jungen Erwachsenen gut darauf einstellen können. Das Team der ZASPE besteht aus Psychologen, Pädagogen, Praktikantinnen und Freiwilligen (vgl. www.autismus.at 2011).

In weiterer Folge und aus den Bedürfnissen der erwachsenen Autisten heraus, entstand auch ein Freizeitclub für Menschen mit Autismus (Club „Fun for Life“). Der Club besteht aus ungefähr 16-20 jungen Frauen und Männern mit Autismus. Die Teilnehmer werden von sechs Begleitpersonen unterstützt. Die Teilnehmer des Clubs treffen sich ungefähr zwei Mal im Monat zu Terminen, die gemeinsam vereinbart werden. Betreffend der Angebote, Projekte oder Ausflüge werden von den Begleitern Vorschläge gebracht, die gemeinsam in der Gruppe diskutiert werden, sofern nicht von den Teilnehmern selbst Vorschläge eingebracht werden. Ist dies der Fall, werden jene Anregungen vorgezogen. Die Teilnehmer des Clubs diskutieren gemeinsam, welche Angebote, Projekte oder Ausflüge umgesetzt werden.

Der Club findet zwei Mal im Monat im Zentrum für Autismus und spezielle Entwicklungsstörungen (ZASPE) in Wien statt. Dort haben die Clubmitglieder mehrere Räume zur Verfügung (Garderobe, WC und Waschecke, Küche, Clubraum, drei kleinere Räume für Rückzugsmöglichkeiten). Die meiste Zeit halten sich die jungen Frauen und Männer im großen Aufenthaltsraum auf, der mit einer gemütlichen Sitzecke (Couch, Couchsessel und Tisch) ausgestattet ist. Neben der Sitzgruppe steht ein längliches Regal, in

²⁶ ZASPE: Zentrum für Autismus und spezielle Entwicklungsstörungen

dem Bücher, Spiele, und diverse Mappen zu finden sind. Dort entspannen sich die Clubmitglieder sehr gerne und kommen auch untereinander sehr gut in Kontakt. Mitten im Raum stehen mehrere Tische, die zu einer Tafel zusammengedrückt worden sind.

Dort beginnt immer der Clubabend. Sofern alle Mitglieder anwesend sind, sitzen sie immer am gleichen Platz. In dieser Zusammensetzung kann man auch sehr gut erkennen, in welche „Kleingruppen“ die Gesellschaft noch einmal geteilt ist. Im Falle der 16-20 Mitglieder konnte ich drei kleine Gruppen erkennen, die vermehrt gemeinsam in Kontakt treten.

Der Clubraum hat noch einmal eine kleine Einbuchtung, in der sich die Küche befindet. Es ist dort möglich, kleine Speisen vorzubereiten. Dies ist notwendig, da einige der Mitglieder direkt von der Arbeit aus in den Club kommen. Ein fixer Bestandteil des Abends ist somit das gemeinsame Abendessen. Da die Clubmitglieder nicht selbst kochen müssen, ist vor und nach dem Essen Zeit für diverse Aktivitäten und Programme, die von den Mitgliedern alleine oder mit Hilfe geplant und durchgeführt werden. Die Aktivitäten, Ausflüge oder Programme sind von der Intensität her verschieden. Je nach Interesse ergeben sich im Monat mehr oder weniger häufig Ausflüge. In den Sommermonaten (Juli, August) ist der Club geschlossen. Mehrtagesausflüge werden hauptsächlich in den warmen Monaten geplant (Mai, Juni, September). Tagesausflüge hingegen je nach Interesse der Mitglieder.

Der junge Mann, der die Hauptperson meiner Untersuchung darstellt, ist 20 Jahre alt. Er ist ein junger Erwachsener mit frühkindlichem Autismus (Kanner-Syndrom). Die Eltern leben getrennt und die ersten Jahre verbrachte Max (Name geändert) bei seiner Mutter. 1999 übernahm sein Vater das Sorgerecht und seitdem wohnt Max gemeinsam mit seinem Vater in einer Wohnung in Wien. Max besuchte einen Kindergarten, der auf die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit Autismus ausgerichtet ist, danach konnte er in eine Schulform einsteigen, die ebenfalls die Besonderheiten dieser Kinder berücksichtigt. Nach dem Schulabschluss fand Max eine Beschäftigung bei Jugend am Werk²⁷. Etwa ein Jahr, nachdem er mit der Arbeit bei Jugend am Werk begonnen hatte, gesellte er sich zum Club „Fun for Live“.

²⁷ Nähere Informationen zu Jugend am Werk findet man unter der Homepage: <http://www.jaw.at/>

7. Ziel der Untersuchung

Besonderheiten des Autismus lassen sich hauptsächlich in der Sprache, sozialen Beziehungen, Selbstständigkeit, Stereotypen und Zwängen, sowie in der Ausübung von Freizeitaktivitäten finden. Natürlich haben nicht nur Menschen mit Autismus Schwierigkeiten in diesen Bereichen, auch im Jugend- oder Erwachsenenalter von Menschen ohne Autismus lassen sich diese Probleme finden. Trotzdem kann man das Unvermögen, soziale Beziehungen adäquat herzustellen oder allgemeine Regeln der Gesellschaft nicht verstehen zu können, als primäre Behinderung des Autismus sehen.

Das informelle Lernen steht insofern im Vordergrund, da davon ausgegangen werden kann, dass bestimmte soziale Regeln, Interaktionen, sowie Höflichkeiten informell im Alltag (im Kindesalter) erlernt werden. Menschen mit Autismus müssen sich soziale Kompetenzen mühevoll aneignen (vgl. dazu Kapitel 3), da sie soziale Interaktionen, die für Menschen ohne Autismus selbstverständlich sind, oft nicht verstehen können.

Es werden hier noch einmal die wesentlichsten Merkmale sozialer Kompetenz aufgelistet (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007; Häußler/Happel et al 2003):

- | | |
|--|---|
| ~ Aufnahme und Gestaltung von Kontakt
(soziale Initiative) | ~ Blickkontakt aufnehmen und halten |
| ~ Angemessene Reaktion auf
Kontaktaufnahme, Körpersprache, etc. | ~ Empathie und Kooperation |
| ~ Interaktionsverhalten | ~ (unausgesprochene) soziale Regeln
beachten/erkennen und soziale
Verantwortung |
| ~ Teamfähigkeit | ~ Kommunikationsfähigkeit |
| ~ Bindungsfähigkeit und Partnerschaft | ~ Beachten anderer Personen und Nähe zu
anderen Personen |
| ~ Flexibel auf neue, veränderte Situationen
reagieren | ~ Selbstständigkeit und Emotionalität |
| ~ Konfliktlösungsbereitschaft und
Frustrationstoleranz | ~ Kritikfähigkeit |
| | ~ Moral/Ethik/Normen der Gesellschaft
respektieren und eigene Werte entwickeln |

Schuster (2010), selbst eine junge Frau mit Autismus, fasst die Probleme, die Menschen mit Autismus im sozialen Umgang mit anderen häufig haben, sehr gut und übersichtlich zusammen. Obwohl im Kapitel 3 bereits darauf eingegangen wurde, möchte ich hier noch einmal darauf eingehen, um eben den Inhalt des Forschungsvorhabens zu unterstreichen. Regeln, die nicht wortwörtlich ausgesprochen werden, sondern durch Beobachtung erlernt

werden, stellen für Menschen mit Autismus eine Behinderung in der sozialen Teilnahme dar. Sie sind blind für soziale Zeichen und können Informationen, die nicht direkt mit ihnen ausgetauscht werden, nur schwer verstehen. Gestik und Mimik, sowie körperlicher Ausdruck sind ebenfalls Phänomene im menschlichen Zusammensein, welche sie nicht verstehen. Eines der auffälligsten Merkmale ist ein außergewöhnlicher oder fehlender Blickkontakt. In der Regel schauen Menschen mit Autismus ihr Gegenüber nicht an, an ihm vorbei, oder fallen durch einen bohrenden starren Blick auf. Ebenfalls auffällig ist die fehlende, oder eigenartige Kontaktaufnahme, die in vielen Fällen als störend, bizarr und komisch interpretiert wird (z.B. ständiges Antippen an der Schulter, komische Geräusche wie brummen, summen, quietschen, etc.). Auch das Kommunikationsverhalten, sowie die Sprache, die oft technisch oder singend erscheint, sind typische Besonderheiten von Menschen mit Autismus.

Alles zusammen führt allerdings zu enormen Schwierigkeiten im sozialen Kontext und zu Unverständnis gegenüber Menschen mit Autismus, bis hin zu deren Ausgrenzung in der Gesellschaft. Ausgehend von dieser Annahme, dass Interaktionen, das Verständnis von Regeln der Gesellschaft, sowie Selbstständigkeit und Kommunikation die Hauptmerkmale des Autismus darstellen, welche eine erfolgreiche Teilhabe in der Gesellschaft erschweren, (auch nachzulesen in Kapitel 3) ist das Ziel dieser Untersuchung herauszuarbeiten, inwiefern sich der Besuch eines Freizeitclubs für Menschen mit Autismus auf deren sozialen Kompetenzen auswirkt.

Es wird in weiterer Folge von einer Einzelfallanalyse ausgegangen, deren Ergebnisse die Möglichkeit bieten sollen, auf allgemeine Einsichten schließen zu können. Um einer einseitigen Betrachtung durch die Einzelfallanalyse entgegenzuwirken wurden zusätzlich noch vier Interviews mit Max, seinem Vater, einer Betreuerin und einem Betreuer geführt. Die Forschungsmethode Grounded Theory soll eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand bewirken, um daraus Theorien gewinnen zu können.

Zusammenfassung des theoretischen Teils

Der vorangegangene Teil dieser Diplomarbeit soll als Rahmung für den folgenden empirischen Teil dienen. Aus diesem Grund werden die verfassten Kapitel hier noch einmal zusammengefasst.

Der erste Abschnitt (Kap. 2) beschäftigte sich mit der Definition von Behinderung. Durch die Darstellung des pädagogischen, soziologischen Ansatzes und der Sichtweise der ICF wurden verschiedene Definitionsansätze von Behinderung veranschaulicht. Die Sichtweisen des soziologischen Ansatzes und des biopsychosozialen Ansatzes der ICF gehen vor allem auf die Wechselwirkung von Behinderung und Gesellschaft ein. Für Menschen mit Autismus, deren Schwierigkeiten vor allem in der sozialen Interaktion liegen, sind eben diese zwei Ansätze zutreffend.

Im nächsten Kapitel (Kap. 3) wurde Autismus erklärt, sowie auf Besonderheiten des autistischen Spektrums in Hinblick auf die Erarbeitung der Forschungsfrage eingegangen. Es wurde versucht die wesentlichen sozialen Schwierigkeiten, mit denen Menschen mit Autismus in der Gesellschaft konfrontiert werden klar zusammenzufassen. Dies soll vor allem den Zusammenhang zwischen Autismus und das Unvermögen sozial kompetent handeln zu können aufzeigen. Soziale Kompetenzen werden vorrangig durch informelle Lernprozesse erworben.

Darum beschäftigt sich Kapitel 4 thematisch mit der Darstellung und Definition von informellem Lernen. Dabei wird auf den Unterschied zwischen informellen und formellen Lernen, als auch auf die verschiedenen Auslegungen des informellen Lernens eingegangen. Für die weitere Erarbeitung der Forschungsfrage wurden alle Formen des bewussten oder unbewussten Selbstlernens, welches sich außerhalb der formalen Einrichtungen entwickelt, als informell betrachtet (vgl. Kapl 4.2). Informelles Lernen wird als Basis für die (soziale) Kompetenzentwicklung gesehen. Das heißt, dass es situationsgebunden stattfindet um ein "Problem" in der Situation zu lösen, danach allerdings auf andere Situationen transferiert werden kann (vgl. Dohmen, 2001, S. 43).

Im nächsten Kapitel folgte die Darstellung der Kompetenz und vertiefend der sozialen Kompetenz. Dabei wurde auf die Entstehungsgeschichte der Kompetenz eingegangen um darauf aufbauend die Fertigkeiten herauszuarbeiten, die mit sozialer Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Vergleicht man die Schwierigkeiten, die Menschen mit

Autismus in der sozialen Interaktion haben, mit den Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz genannt wurden, so konnte festgestellt werden, dass alle erwähnten Bereiche Probleme darstellen. Die Einsicht, dass Menschen mit Autismus mitunter häufig nicht in der Lage sind sozial kompetentes Verhalten anzuwenden (aus Unwissenheit oder Unvermögen das Wissen umzusetzen), ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung.

Das letzte Kapitel bezog sich auf die Freizeitbewegung und Entwicklung, sowie auf die Verbindung zwischen Behinderung und Freizeit. Es wurde auch erarbeitet, warum Freizeit ein wichtiger Aspekt der gesellschaftlichen Partizipation darstellt. So soll in einer Freizeitsituation, die ungezwungen stattfindet, soziale Kompetenzen erworben werden, die in weiterer Folge selbstständige Gestaltung von Freizeit und allgemeine Partizipation ermöglichen sollen.

Das Ende des Theorieteils bildeten Kapitel 6.2 und 6.3, in denen auf den Unterschied zwischen sozialer (Trainings)gruppe und Freizeitgruppe für Menschen mit Autismus eingegangen wurde, sowie eine Vorstellung des Clubs "Fun for Live" erfolgte.

II. Empirischer Teil

8. Qualitative Forschung

Qualitative Forschung versucht die Individuen, die erforscht werden, weitgehend in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Das heißt, dass qualitative Forschung im Kern ein Entdeckungsverfahren ist, welches Neues, Zusammenhänge oder Gemeinsamkeiten erfasst und neue Sichtweisen eröffnet (vgl. Opaschowsky 2006, S. 300f.).

Informelles Lernen ist eine sehr komplexe Erscheinung. Dies wird besonders dann deutlich, wenn man die verschiedenen Definitionen näher betrachtet (vgl. Watkins/Marsick 1990; Livingstone 1999, Dehnbostel 2000, u.a.). Da informelles Lernen nicht strukturiert und im Alltag stattfindet und meistens nicht zielgerichtet ist, sind quantitative Methoden für die Untersuchung der Forschungsfrage ungeeignet. Statistiken sind nur dort sinnvoll, wo der Forschungsgegenstand klar erfasst und gemessen werden kann (vgl. Rohs 2009, S. 40). Rohs ist der Auffassung, dass es dringend notwendig ist, die Forschungsbemühungen auf eine Durchdringung des Gegenstands zu richten (Rohs 2009, S. 40). Durch die Grounded Theory wird eben genau dieses Durchdringen des Gegenstands gewährleistet. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand soll dadurch bewirkt und daraus Theorien gewonnen werden (vgl. Hülst 2010, S. 284).

Um Fortschritte in der sozialen Kompetenz beobachten zu können, wurde eine Person ausgesucht, die den Freizeitclub seit vergleichsweise kurzer Zeit besucht. Durch eine Einzelfallanalyse soll eine genauere Analyse möglich sein und besser auf Besonderheiten des Falles eingegangen werden kann. Mittels Teilnehmender Beobachtung der Untersuchungsperson sollen die Veränderungen im sozialen Verhalten festgehalten werden. Durch die Interviews werden die Einsichten, die durch die Teilnehmende Beobachtung erworben werden, belegt. Dadurch wird einer einseitigen Betrachtung entgegengewirkt.

8.1. Beobachtungsmethode

Die Teilnehmende Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass der Forscher direkt an der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungsperson(en) teilnimmt (vgl. Lamnek 2005, S. 548). Das heißt, dass diese Form der Beobachtung hauptsächlich dann eingesetzt wird, wenn man

- 1.) soziales Verhalten zu einem Zeitpunkt festhalten möchte, zu dem es tatsächlich geschieht,
- 2.) wenn man soziales Handeln von Individuen oder Gruppen beobachten möchte (ebd., S.

553). Der Grundgedanke ist also, dass der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen möchte, dabei wird höchstens halb-standardisiert vorgegangen (vgl. Mayring 2002, S. 80).

Die Teilnehmende Beobachtung wird vor allem im deutschen Raum als Methode eher selten reflektiert (vgl. Girtler 2001, S. 65). Durch die Beteiligung des Forschers in einer Gruppe, kann das Alltagswissen und Wertvorstellungen zumindest annähernd übernommen werden (vgl. ebd., S. 65). Die Teilnehmende Beobachtung, mit der in dieser Arbeit gearbeitet wurde, wird auch freie teilnehmende Beobachtung genannt. Dabei ist der Forscher nicht an vorgegebene Hypothesen gebunden. Die Hypothesen entstehen erst im Laufe des Forschungsprozesses (vgl. Girtler 2001, S. 65).

Die freie Teilnehmende Beobachtung beinhaltet folgende Arbeitsschritte (vgl. Girtler 2001):

- Der Zugang zum Feld: Dieser Schritt der Feldforschung ist mit dem größten Aufwand verbunden. Es ist wichtig Kontakt herzustellen, was in manchen Fällen eine Herausforderung darstellt (z.B. bei kriminellen Gruppen). Die Kontaktaufnahme und Annäherung zu dem Feld für diese Diplomarbeit entstand durch eine im Vorfeld geschehene Eingliederung.
- Die Phase des Zurechtfindens im Feld: Nach der ersten Bekanntschaft mit den Personen aus dem untersuchten Feld, sollte sich der Forscher gut integrieren. Diese Phase gestaltet sich möglicherweise als eine der schwierigsten und erfordert viel Durchhaltevermögen und Ehrlichkeit. *"Die Vertrauenswürdigkeit des Forschers wird bestärkt, wenn er als jemand gesehen wird, auf den man sich verlassen kann. Der Beobachter soll sich daher, so gut es geht, an Vereinbarungen halten"* (Girtler 2001, S. 110)
- Die Integration in das Feld: In diesem Stadium der Beobachtung ist es sinnvoll sich nicht nur auf eine Person zu konzentrieren. Im Falle dieser Einzelfallanalyse würde das bedeuten, dass Interaktionen zwischen anderen Clubmitgliedern zur Entwicklung der sozialen Kompetenz von Max (z.B. wie bringe ich mich in Gespräche ein?) durchaus hilfreich sein könnte. Es ist ebenfalls notwendig, dass der Forscher sich aktiv in das Gruppengeschehen einbringt und auch bereit ist, privates von sich preis zu geben (vgl. Girtler 2001, S. 112).
- Rückzug nach Beendigung der Studie: Nachdem der Forscher eine Gruppe oder eine Person eine gewisse Zeit lang beobachtet hat, sollte er das Gesehene und Gehörte protokollieren. Das Protokollieren kann durchaus auch schon während einer

Beobachtung geschehen, allerdings muss es dann in jedem Fall außerhalb der Feldkontakte (also z.B. in Pausen) geschehen (vgl. Mayring 2002, S. 80). Bei der Verabschiedung ist es sinnvoll nicht abrupt vorzugehen, sondern sich langsam aus dem Feld zurückzuziehen. Außerdem verdienen die Gruppenmitglieder, bzw. die beobachtete Person eine respektvolle Verabschiedung. Es ist außerdem auch empfehlenswert der beobachteten Person oder Gruppe, das Niedergeschriebene vorzulegen und nach dessen Meinung zu fragen.

- Die Aufarbeitung der Felddaten: Da die Feldforschung mittels Teilnehmender Beobachtung darauf angelegt ist, dass Hypothesen während des Forschungsprozess erstellt und überprüft werden, nähert man sich schrittweise während der Aufarbeitung an die Thesen der Untersuchung heran (vgl. Girtler 2001, S. 144). Die Vermutungen, die während der Beobachtung gemacht wurden, werden in weiterer Folge geprüft und modifiziert (vgl. ebd., S. 145). Das Computerprogramm Atlas ti. eignet sich um, die erhobenen Daten zu ordnen und in Kategorien (Familien) zusammenzufassen. Mittels der Grounded Theory werden Erkenntnisse aus dem Material erarbeitet.

8.2. Einzelfallanalyse

Der Grundgedanke der Einzelfallanalyse ist, dass man durch das Besondere im Einzelfall, auf allgemeine Einsichten schließen kann (vgl. Fatke 2010, S. 160). Auch Binneberg (1985) will „mit Hilfe einer gründlichen Ausarbeitung von Einzelfällen deren *Gemeinsamkeiten* ermitteln, allgemeine *Normen und Prinzipien* erfassen, ordnen, abgrenzen und beurteilen, um das Gemeinsame als Regelhaftes formulieren zu können“ (Binneberg (1985): in Friebertshäuser/Langer/Prengel 2010 S.781; Herv. im Original). Mayring nennt als einen Vorteil der Fallanalyse, dass man durch das Ausforschen einer Person besser auf die Besonderheiten des Falles eingehen kann und dadurch eine genauere Analyse möglich ist (vgl. Mayring 2002, S. 42).

Kraimer erwähnt zwei wichtige Verfahren, die für Einzelfallstudien relevant sind: einerseits die Exploration, andererseits die Inspektion. „Die *Exploration* zeichnet sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit aus, die es erlaubt, verschiedene Zugänge, theoretische Perspektiven oder Datengewichtungen vorzunehmen“ (Kraimer 2002, S. 214; Hervorhebung im Original). Sie ist nicht an eine bestimmte Technik gebunden, sondern kann zum Beispiel die Beobachtung, das Interview oder eine Gruppendiskussion enthalten (vgl. ebd., S. 216). In der Inspektion löst sich der Forscher von der Binnenperspektive um das gewonnene Material zu

wissenschaftlichen Aussagen zusammen zu führen (vgl. ebd., S. 217).

Es gibt zentrale Regeln, die für Einzelfallstudien bedeutsam sind (vgl. Kraimer 2002, S. 217):

- Offenheit
- Entstehung des Objekts durch das Entdecken von Neuigkeiten
- Die vollständige Erfassung des Gegenstandsbereichs durch verschiedene Erhebungsinstrumente (im Falle dieser Diplomarbeit durch die Teilnehmende Beobachtung und Interviews)
- Schrittweise Vorgehen der Datenanalyse (durch die Grounded Theory)

8.3. Das episodische Interview

Ich habe mich für die Interviewform eines offenen Interviews entschieden, da die Befragten so über den Verlauf, und den eventuellen Veränderungen im sozialen Verhalten der Untersuchungsperson, erzählen können. Durch diese Art des Interviews können eventuelle neue Aspekte, die im Interview hervor kommen, in weiterer Folge auch berücksichtigt werden. Des Weiteren merken König und Zedler an, dass die Formen des offenen Interviews, ebenso wie die Erhebung des Datenmaterials durch Teilnehmende Beobachtung, für die Einzelfallstudie besonders in Frage kommen (vgl. Kraimer 2002, S. 221). Darüber hinaus sollen die Erkenntnisse, die durch die Teilnehmende Beobachtung gewonnen werden, mit den Interviews belegt werden. Dadurch wird einer einseitigen Betrachtung entgegengewirkt.

Für die Durchführung der Interviews wurde das episodische Interview nach Flick (1995) herangezogen. Diese Form des offenen Interviews wurde aus mehreren Gründen gewählt. Das Interview lässt die befragte Person auf der einen Seite frei erzählen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen, auf der anderen Seite kann durch das Nachfragen der Hauptfragestellung der Forschung nachgegangen werden.

Das episodische Interview wurde aus einer Kritik am narrativen Interview entwickelt und "geht in seiner grundlegenden Konzeption davon aus, dass Subjekte hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände Erfahrungen vermitteln können, die in zwei verschiedenen Formen von Wissen anzutreffen sind" (Flick 1995, S. 160). Das heißt konkret, dass sich beim episodischen Interview zwei Formen des Wissens ergänzen. Auf der einen Seite konzentriert sich das episodische Wissen auf Situationen, ihren Ablauf und Kontext, auf der anderen Seite

orientiert sich das semantische Wissen an Begriffen, Definitionen und Relationen sowie diese miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Flick 2005, S. 28f.).

"Um beide Bestandteile des Wissens über einen Gegenstandsbereich zu erfassen, wurde ein Verfahren konzipiert, dass narrativ-episodisches Wissen über Erzählungen erhebt und analysiert, semantisches Wissen dagegen in konkret-zielgerichteten Fragen zugänglich macht" (Flick 1995, S. 125).

Durch die gezielte Verbindung von Fragen und Erzählung sollen diese beiden Wissensformen im Interview miteinander verbunden werden. Dadurch können mehrere Aspekte berücksichtigt werden. Zentraler Bestandteil jedoch ist die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen. Darum wird, wie beim narrativen Interview, mit einem erzählgenerierenden Einstieg begonnen. Außerdem wird zur Orientierung über das Thema oder die Themen, zu denen der/die Befragte Auskunft geben soll im Vorfeld ein Leitfaden erstellt. Das Grundprinzip wird zu Beginn des Interviews erläutert (vgl. Flick, 1995, S. 125f.).

Bsp.: Vielen Dank, Herr/Frau ..., dass Sie sich für das Gespräch Zeit nehmen. Wie Ihnen bereits mitgeteilt wurde, geht es bei dem Gespräch um den Erwerb von sozialer Kompetenz durch den Besuch eines Freizeitclubs für Menschen mit Autismus. Max (anonymisiert) hat sich bereit erklärt für mich als zu beobachtende Person bereit zu stehen, um diese Frage beantworten zu können. Heute interessiert mich vor allem Ihre persönliche Sichtweise, als Vater/BetreuerIn. Ich hoffe, Sie können mir helfen und mir einen Einblick in Ihre Erfahrungen gewähren. Darum möchte ich Sie bitten, mir einmal alles über Max zu erzählen, was Ihnen einfällt und was Sie als wichtig empfinden. Lassen Sie sich nur Zeit. Ich werde Sie nicht unterbrechen, sondern nur ein paar Notizen machen.

Der Interviewer kann danach oder auch zwischendurch zielgerichtete Fragen anhand seines Interviewleitfadens stellen (vgl. ebd., 1995). Der Vorteil dieser Form des offenen Interviews liegt darin, dass die Aufmerksamkeit der interviewten Person auf Situationen gerichtet werden kann, die für die Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung sind. Gleichzeitig kann der Erfahrungsbereich der befragten Personen mit einbezogen werden, sowie auf neue, unvorhergesehene Informationen eingegangen werden. Die Kombination aus Narration und Befragung entspricht weitgehend der einer Alltagskommunikation und kann als weiteren Vorteil betrachtet werden. (vgl. Lamnek 2005, S. 363)

8.3.1. Vorstellung der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen

Max:

Max (anonymisiert) ist ein junger Mann mit frühkindlichem Autismus (Kanner-Syndrom). Er ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 20 Jahre alt und lebt bei seinem Vater in Wien. Die Eltern leben getrennt und die ersten Jahre verbrachte Max bei seiner Mutter. 1999 zog Max zu seinem Vater, bei dem er Zum Zeitpunkt der Untersuchung noch immer wohnte.

Max selbst besuchte bereits einen Kindergarten, der auf die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit Autismus ausgereicht ist und konnte danach in eine Schulform einsteigen, die ebenfalls die Besonderheiten dieser Kinder berücksichtigte. Nach seinem Schulabschluss fand Max eine Beschäftigung bei Jugend am Werk. Etwa ein Jahr, nachdem er mit der Arbeit bei Jugend am Werk begonnen hatte, gesellte er sich zum Club "Fun for Live".

Durch meine Arbeit in diesem Kindergarten konnte ich Max schon vor der Untersuchung und meiner Mitarbeit im Club kennenlernen, da er zur Zeit meines Arbeitsbeginns den Hort in dieser Einrichtung besuchte. Aus diesem Grund konnte im Club ein guter Kontakt hergestellt werden und führte in weiterer Folge auch zu Maxs Zusage, mir als zu beobachtende Person zur Verfügung zu stehen.

Max Entwicklungsverlauf wurde im Interview mit Hr. K. (Vater) beschrieben und kann den Darstellungen des frühkindlichen Autismus (vgl. Kap. 3.3.2) zugeordnet werden. So hatte sich Max anfänglich normal entwickelt, ab seinem dritten Lebensjahr jedoch stellten die Eltern fest, dass er "eigentlich keine Sprache hat" (vgl. Interview Hr.K., S. 2, Z. 38). Weiteres konnten die Eltern feststellen, dass Max in seiner Kindheit nie Kontakt zu anderen Kindern aufnahm, sondern lieber alleine spielte (vgl. Interview Hr.K., S. 3, Z. 80f.). Auch der Kontakt zu erwachsenen Personen war eigenartig. Er suchte nur Kontakt, wenn er etwas wollte, sprach dabei aber nicht, sondern zog Personen nur am Arm. Erst im Schuleintrittsalter (ca. 7 Jahre) begann Max zu sprechen. Zu diesem Zeitpunkt besuchte er den Kindergarten für Kinder mit Autismus bereits seit 3 Jahren.

Herr K. (Vater):

Herr K. lebt gemeinsam mit Max in einer Wohnung in Wien. Zum Zeitpunkt des Interviews führt er eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft mit seinem Lebensgefährten. Herr K. kam auch mit seinem Lebensgefährten zum Interview. Beide Herren waren sehr freundlich und

gesprächig. Während des Interviews bemerkte man die Anwesenheit des Lebensgefährten allerdings kaum. Herr K. ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt. Kontakt konnte durch einen gemeinsamen Ausflug mit dem Club hergestellt werden. Die Kontaktaufnahme kann als sehr angenehm dargestellt werden. Herr K. war sofort bereit mir ein Interview zu geben und zeigte an mein Forschungsthema großes Interesse.

Herr E.:

Der Kontakt zu Herrn E. konnte auch über den Club hergestellt werden. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Herr E. 35 Jahre alt. Schon vor seiner Studienzeit interessierte sich Herr E. für Menschen mit Behinderung. Er machte ein Studium der Sonderheilpädagogik, absolvierte eine Ausbildung zum "Special Trainer für Menschen mit Autismus und Teilleistungsstörungen", ist Mitarbeiter des Autistenzentrums Arche Noah/Zaspe, sowie freier Mitarbeiter im Verein Libelle und Integration Kärnten. Sein beruflicher Schwerpunkte sind die Beratung, Begleitung und Therapie von Menschen mit Autismus mit besonders herausforderndem Verhalten und Kriseninterventionen. Des Weiteren ist er Initiator der ersten Sozialen Lerngruppe für Menschen mit Autismus in Wien, Graz und Villach, sowie Leiter des Freizeitclubs "Fun for Live". Als Leiter des Clubs konnte er mir einen konkreten und tiefen Einblick in die Entstehung und Entwicklung des Clubs geben. Außerdem kannte er Max seit seinem vierten Lebensjahr und wusste auch über dessen Entwicklungsverlauf Bescheid.

Frau H.:

Frau H. ist zum Zeitpunkt des Interviews 67 Jahre alt und eine sehr freundliche, gesprächsbereite Person. Sie ist bereits pensioniert, arbeitet trotzdem noch immer sehr viel mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus. Neben der Leitung des Freizeitclubs (gemeinsam mit Herrn. E.), leitet sie auch noch eine Soziale Gruppe für Jugendliche mit Autismus und gibt Einzelförderstunden, in denen sie Familien und (vor allem) Jugendlichen bei alltäglichen Problemen hilft. (z.B. Sprachförderung, Alltagsbewältigung - mit den öffentlichen Verkehrsmittel alleine von A nach B fahren, einkaufen gehen, usw.). Ziel ist es die Jugendlichen und jungen Erwachsenen soweit wie möglich zu verselbstständigen. Vor ihrer Pensionierung arbeitete Sie als Leiterin in einem Kindergarten der MA10, der auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder mit Autismus eingeht. Max kennt sie aus diesem Grund seit seinem vierten Lebensjahr.

8.4. Grounded Theory

Die Grounded Theory wurde als Forschungsmethode gewählt, da sie "induktiv²⁸ aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet" (Strauss/Corbin 1996, S.7). Durch die Grounded Theory soll es möglich sein neue Phänomene und Daten zu erfassen, darum stellt sich erst im Forschungsprozess heraus, was in dem untersuchten Bereich relevant ist.

Ursprünglich wurde die Grounded Theory von zwei Soziologen entwickelt. Barney Glaser und Anselm Strauss. Sie entwickelten wissenschaftliche Methoden, um ihre Studie über Menschen, die im Sterben lagen durchführen zu können (vgl. Charmaz 2006, S. 4). Dabei war der Ausgangspunkt zum einen die große Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung, die trotz verschiedenster Ansätze nicht überbrückt werden konnte (vgl. Lamnek 2005, S. 100) und zum anderen, dass die empirische Forschung in der Soziologie damals nur "Zuarbeit leistete" (Glaser/Strauss 2010, S. 8). Die Entwicklung der Methode, die einen qualitativen Ausgangspunkt hatte, war zum damaligen Zeitpunkt günstig, da quantitativem Forschen mehr Aufmerksamkeit zu Teil wurde, welches vor allem das theoriegestützte Sammeln von Daten und Fakten beinhaltete (vgl. Charmaz 2006, S. 4). Durch die Grounded Theory ist es dem Forschenden möglich, aktiv am Forschungsprozess teilzunehmen. Anders als in der quantitativen Forschung, finden die Datensammlung, Überprüfung und Hypothesenbildung, sowie die Datenanalyse im Wechselprozess zueinander statt. Dadurch können auch Aspekte berücksichtigt werden, die in der quantitativen Forschung zu "falschen" Zeitpunkten auftauchen (vgl. Lamnek 2005, S. 109).

Nach Glaser und Strauss beinhaltet die Grounded Theory folgende Punkte, die diesen Wechselprozess garantieren:

- *"Simultaneous involvement in data collection and analysis"*
- *Constructing analytic codes and categories from data, not from preconceived logically deduced hypotheses*
- *using the constant comparative method, which involves making comparisons during each stage of the analysis*
- *Advancing theory development during each step of data collection and analysis*

²⁸Induktiv: Eine *induktive* Schlussweise geht von Beobachtungen aus und verallgemeinert sie.

Der Forschungsprozess beginnt mit der Ansammlung von Datenmaterial. Dafür können Tonbandaufnahmen, Feldnotizen, Videosequenzen, Filme oder ähnliches verwendet werden. Der weitere Verlauf ist im Bezug auf die Grounded Theory ein Entwicklungsverlauf und daher sehr flexibel zu gestalten. Die empirische Forschung ist diesbezüglich nicht linear und starr aufgebaut, sondern es können durch die Bearbeitung der erhobenen Daten neue Einsichten gewonnen werden, die wiederum für eine weitere Beforschung verwendet werden können. Es handelt sich um ein parallel laufendes Vorgehen, in dem gleichzeitig Daten erhoben und analysiert werden, sowie zirkulär auf Datenmaterial wieder zurückgegriffen wird (vgl. Charmaz 2006, S. 10ff).

Durch diese Offenheit bietet die Grounded Theory der Forscherin oder dem Forscher Freiraum und Flexibilität in der Entwicklung von Theorien. So meint Strübing (2008): "... wenn Forschung Arbeit ist und Arbeit als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, dann muss das Resultat der Prozess, die erarbeitete Theorie, immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt sein" (Strübing 2008, S. 15). Damit beinhaltet die Grounded Theory, dass der Forschende selbst Teil des Forschungsprozess wird. Sie stellt eine "methodische Unterstützung und theoretische Rahmung für den individuellen Forschungsprozess zur Verfügung" (Strübing, 2008, S. 17).

Um induktiv aus dem Material heraus arbeiten zu können, empfehlen Glaser und Strauss völlig frei und ohne vorherrschende Meinung in das Forschungsfeld einzutauchen. Diese Forderung ist für die Ausarbeitung der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit kaum möglich, da schon im Vorfeld eine genaue Forschungsfrage erarbeitet wurde. Auch Charmaz (2006) widerspricht der klassischen Ansicht von Glaser und Strauss, dass sich Theorien aus den gesammelten Daten, ohne Einfluss der Forscherin oder des Forschers ergeben. Es ist quasi unmöglich als sogenannte "Tabula Rasa" in einen Forschungsprozess einzusteigen, ohne vorherige Informationen oder Vorwissen zu besitzen.

"... we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices" (Charmaz 2006, S. 10).

Trotz dieser Kritik ist die Grounded Theory ein Forschungsdesign, welches es ermöglicht, dass sich Theorien aus der Bearbeitung von Datenmaterial ergeben und trotzdem auch immer verändert werden können.

Im nächsten Abschnitt wird auf die Ausarbeitungsschritte der Grounded Theory eingegangen.

8.4.1. Kodierungsprozess

Die Vorgehensweise der Grounded Theory gliedert sich in einen mehrstufigen Kodierungsprozess. Kodieren stellt den ersten Interpretationsschritt dar und bringt die gesammelten Daten mit dem Forschungsdesign in Verbindung. Während Flick (2005) den Kodierungsprozess in drei Stufen einteilt, nämlich dem offenen Kodieren, dem axialen Kodieren und dem selektiven Kodieren (vgl. Flick 2005, S. 259), unterteilt Charmaz die Phase des offenen Kodierens noch einmal in zwei Phasen, dem "initial and focused coding" (Charmaz 2006, S. 42).

Begonnen wird demnach mit dem offenen Kodieren, welches darauf abzielt, Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen. Dabei werden beim "initial Coding" einzelne Wörter, Zeilen oder Abschnitte kodiert (vgl. Charmaz 2006, S. 42). Es wird sehr eng am Material gearbeitet und sollte die Möglichkeit bieten ein tiefes Verständnis für den Text zu entwickeln (vgl. Flick 2005, S. 259). Charmaz betont in dieser Phase, dass schnelles Arbeiten neue Blicke auf das Datenmaterial eröffnen kann. Darum ist es von Bedeutung beim "initial Coding" möglichst rasch und spontan zu arbeiten. Dadurch soll der Blick auf eventuell neue Einsichten gerichtet werden können. "Working quickly can spark you thinking and spawn a fresh view of the data" (Charmaz 2006, S. 48).

In einem zweiten Schritt erfolgte noch immer in der Phase des offenen Kodierens das so genannte "Focused Coding". Dabei werden die zuvor gemachten Codes miteinander verglichen und eventuell angepasst und erneut auf den Datensatz angewendet (vgl. Charmaz 2006, S. 57ff.). Darüber hinaus werden Notizen und Memos verfasst, die relevante Gedanken oder Auffälligkeiten in dem Datenmaterial hervorheben sollen.

"Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through large amounts of data. Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely" (Charmaz, 2006, S. 57).

Nach dem "Focused Coding" werden anhand der Codes Kategorien herausgearbeitet. Axiales Kodieren verfeinert und differenziert die vorhandenen Kategorien, die beim offenen Kodieren entstanden sind. Dabei werden jene Kategorien ausgewählt, deren weitere Ausarbeitung am vielversprechendsten erscheinen. Es werden also qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten am Material erarbeitet und durch kontinuierliches Vergleichen geprüft. Beim axialen Kodieren werden eine oder mehrere Kategorien in den Mittelpunkt gestellt und

genauer untersucht (vgl. Hülst 2010, S. 287). Zu diesen Kategorien werden dann besonders viele und unterschiedliche Textstellen als Belege im Text gesucht, um darüber die jeweilige Achsenkategorie anhand der oben genannten Fragen auszuarbeiten. Weiters werden zwischen den Achsenkategorien wieder Beziehungen herausgearbeitet (vgl. Flick 2005, S. 266). Das heißt konkret, dass in dieser Phase des Kodierens Kategorien herausgearbeitet werden, denen im Anschluss daran Subkategorien zugeordnet werden.

Die letzte Stufe des Kodierprozesses ist das selektive Kodieren. Ziel dieses Schrittes ist die Herausarbeitung der Kernkategorie, um die sich die anderen Kategorien gruppieren lassen. Im selektiven Kodieren soll also auf eine einheitliche Analyseperspektive hin gearbeitet werden. Es werden dabei Zusammenhänge zwischen den Kategorien herausgearbeitet und analysiert (vgl. Charmaz 2006, S. 63).

8.4.2. Memo writing

"Memo writing" stellt im gesamten Entwicklungsverlauf der Forschung einen zentralen Punkt dar. Sämtliche Gedanken, Einfälle, Ideen, die sich während des Forschungsprozesses herauskristallisieren können mittels dieser Methode festgehalten werden. Sowohl Charmaz (2006), als auch Strübing (2008) betonen diesen Teil der "Kodierung" als besonders effektiv. So schreibt Strübing, dass das Schreiben von Memos "einen vorläufigen Versuch, das Festhalten zunächst vager Ideen, die später, wenn sie sich als brauchbar erwiesen haben, weiter ausgebaut, detailliert und mit anderen Aspekten der Theorie zusammengeführt, andernfalls aber verworfen werden können und sollen, darstellen" (Strübing 2008, S. 35). Auch Charmaz meint diesbezüglich: "... memo-writing provides a space to become actively engaged in your materials, to develop your ideas, and to fine-tune your subsequent data-gathering" (Charmaz 2006, S. 72).

Das bedeutet konkret, dass in dieser Phase des Forschungsdesigns ein innerer Gedankenaustausch mit den erhobenen Daten, Codes und Kategorien stattfindet. Gleichzeitig ist das Schreiben von Memos und das folgende Sortieren, sowie Überarbeiten dieser "ein Schritt in der Theoriebildung, der zur Systematisierung und zu Entscheidungen anleitet" (Strübing 2008, S. 35). "Memo writing" unterstützt den Forschungsprozess insofern, als das es dem Forscher oder der Forscherin hilft sich aktiver in die Arbeit einzubringen (vgl. Charmaz 2006, S. 73).

Wesentlich ist auch hier, dass es während des Forschungsprozesses immer wieder zum Vergleich von Daten, Codes und Memos kommt.

8.5. Atlas.ti

Atlas.ti ist ein Computerprogramm, welches als Werkzeug für den Bereich der qualitativen Sozialforschung eingesetzt wird. Besonders gut lässt es sich mit der Forschungsmethode Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse verbinden. Atlas.ti wird von Muhr als Unterstützungssystem für Forscher beschrieben, welches sich dann anbietet, wenn ein umfangreiches Text-, Bild-, oder Videomaterial analysiert und Beziehungen zwischen den Textpassagen, Anmerkungen und Konzepten dokumentiert werden sollen (Muhr 1994, S. 317). Hierfür bietet das Programm eine Reihe von Werkzeugen an.

Atlas.ti gewährt verschiedenste Funktionen mit denen die Forschenden, aus einem "Berg" gesammelter Informationen, Daten verwalten, extrahieren, analysieren, und vergleichen können. Durch die offene Datensammlung, Überprüfung, Hypothesenbildung und Datenanalyse, die in der Grounded Theory nicht getrennt, sondern gleichzeitig stattfinden, können viele Aspekte berücksichtigt werden, die bei quantitativen Verfahren nicht mehr beachtet werden können. Atlas.ti bietet hier Möglichkeiten der Bearbeitung, die von Segmentierung über Kodierung und Kommentierung bis hin zur Konstruktion konzeptueller Netzwerke und der Vernetzung von Textteilen reichen (Muhr 1994, S. 318).

8.6. Beschreibung des Forschungsprozesses

Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde eine Hauptfragestellung formuliert, die nach Strauss und Corbin (1996) so formuliert werden sollte, dass durchaus neue Erkenntnisse und Entdeckungen denkbar sind, aber nicht das ganze Universum an Möglichkeiten in den Forschungsprozess einbezogen wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 23). Im Normalfall geht man als Forscher ins Feld und "untersucht den fraglichen Bereich mit einer besonderen soziologischen Perspektive, mit einem Schwerpunkt, einer allgemeinen Frage oder einem Problem im Kopf" (Glaser/Strauss 2010, S. 51).

Im Falle dieser Diplomarbeit gehe ich von folgender Hauptforschungsfragestellung aus: *„Inwiefern beeinflusst der Besuch eines Freizeitclubs/einer Freizeitgruppe für Menschen mit Autismus die Lernprozesse im Hinblick auf ihre soziale Kompetenz?“*

Dabei liegt das Hauptaugenmerk der Forschung auf der Erlangung oder Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen. Genauer werden Aspekte der Interaktion, Selbstständigkeit, soziale Kontakte und Kommunikation herausgearbeitet, welche zentrale Komponenten sozialer Kompetenzen darstellen. Aus der leitenden Forschungsfrage ergeben sich folgend Subfragestellung, die zur Beantwortung der Hauptfragestellung beitragen:

- *Welche sozialen Besonderheiten zeigen Menschen mit Autismus?*
- *Wie definieren sich soziale Kompetenz und informelles Lernen?*
- *Wie definiert sich Freizeit und inwiefern ist dies wichtig für Menschen mit Autismus?*

Mein Forschungsthema umfasst die Entwicklung und Erlangung von sozialen Kompetenzen bei Menschen mit Autismus im Freizeitbereich. Dabei wird der Blick besonders auf die Besonderheiten des Autismus, die Erlangung von Selbstständigkeit, die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten, sowie die sozialen Kontakte im Freizeitbereich gerichtet.

9. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung dargestellt. Zuerst werden die Ergebnisse, die auf Daten basieren, die zuvor durch Beobachtungen und Interviews gewonnen wurden, veranschaulicht. In weiterer Folge werden sie im Bezug auf die Forschungsfrage diskutiert und interpretiert.

Während des offenen Codierens entstanden in mehreren Durchgängen 406 Codes, mit 1352 Quotations und 47 Memos. In weiterer Folge wurden die Codes beim axialen Codieren auf 355 Codes zusammengefügt. Ein noch genaueres selektieren würde zur Folge haben, dass viele Informationen nicht gesondert erfasst werden könnten. Aus den 355 Codes konnten in Summe dreizehn Familien herausgefiltert werden. Daraus ergaben sich drei Hauptfamilien, die wiederum in Subfamilien eingeteilt wurden. Es sei erwähnt, dass in einem noch genaueren Ausarbeitungsprozess mit Sicherheit weitere Informationen gefiltert werden könnten. Dies würde allerdings das Ausmaß dieser Diplomarbeit sprengen und aus diesem Grund wurde die Ausarbeitung nicht noch weiter vertieft.

Die dreizehn Familien, die herausgefiltert wurden, umfassen zwischen 5 und 40 Codes mit, im Durchschnitt, 160 Quotations. Zur Ausarbeitung der Ergebnisse wurden vier Interviews und fünfzehn Beobachtungen in einem Zeitraum von ungefähr sechs Monaten herangezogen. Der lange Zeitraum sollte die Möglichkeit bieten eventuelle Veränderungen oder Entwicklungen zu erfassen.

9.1. Darstellung der Codefamilien

Im nächsten Schritt werden die Codefamilien, die herausgearbeitet wurden, näher beschrieben. Um die Vernetzungen der Codes und Quotations besser nachvollziehen zu können, ist es sinnvoll die entstandenen Familien nicht nur zu benennen, sondern auch zu definieren. Darum wird in weiterer Folge, auf Grund der herausgearbeiteten Ergebnisse, versucht den Inhalt der erstellten Familien anzugeben. Wesentlich ist, dass natürlich zwischen allen Familien ein Zusammenhang besteht, da alle Familien zusammengefasst zumindest

einen Teil von sozialen Kompetenzen darstellen (vgl. dazu Kapitel 5.3.).

Es haben sich dreizehn Familien herauskristallisiert, die für die weitere Ausarbeitung der Forschungsfrage mehr oder weniger von Bedeutung sind. Es lassen sich drei Hauptfamilien (sog. Super-Familys) herausfiltern, zu denen sich verschiedene Subfamilien (Familys) zuordnen lassen.

1. Beziehungen

- a. Club allgemein
- b. Freundschaften/Beziehungen
- c. Aufnahme und Gestaltung von Kontakt

2. Selbstständigkeit

- a. Club allgemein
- b. Freizeitgestaltung
- c. Selbstständigkeit/Emotionalität
- d. Flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren

3. Soziales Interaktionen

- a. Angemessene Reaktion auf Kontakt
- b. (unausgesprochene) soziale Regeln
- c. Beachten anderer Personen und Nähe zu anderen Personen
- d. Blickkontakt
- e. Empathie & Kooperation
- f. Interaktionsverhalten
- g. Kommunikationsfähigkeit
- h. Flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren

1) Beachten anderer Personen und Nähe zu anderen Personen

Diese Familie beinhaltet sämtliche Codes und Quotations die im Zusammenhang mit dem Beachten von anderen Personen, Teilnahme an Gruppenaktivitäten (indem er bei der Gruppe bleibt), Nähe zulassen und beobachten stehen.

- Bemerkt Ankunft, Weggehen und Fehlen bekannter Personen
- Beachtet oder beobachtete andere Personen, wenn sie in der Nähe sind
- Kann angemessen körperlichen Abstand halten (bei Gesprächen, Begrüßung, usw.)
- Toleriert andere Personen, die sich in der Nähe aufhalten
- Nimmt an Gruppenaktivitäten teil (indem er bei der Gruppe bleibt)
- Beschäftigt sich in der Nähe anderer

2) Blickkontakt und Blickverhalten

In dieser Familie wurden alle Resultate zusammengefasst, in denen Blickkontakt aufgenommen, erwidert/nicht erwidert, gehalten oder auch vermieden wurde. In weitere Folge wurden auch jene Codes dazu genommen, die das „Anschauen“ beinhalten.

- Wendet seinen Blick anderen zu, wenn er spricht
- Nimmt Blickkontakt auf/erwidert Blickkontakt
- Hält Blickkontakt bei Gesprächen
- Blickkontakt wird fest/flüchtig hergestellt

3) Aufnahme und Gestaltung von Kontakt

Aufnahme und Gestaltung von Kontakt beinhaltet alle Codes, die im Zusammenhang mit Kontakt stehen. Dazu zählen folgende Aussagen/Beobachtungen:

- Nimmt zu anderen Personen Kontakt auf, oder reagiert auf Kontaktaufnahme
- Kann Aufmerksamkeit anderer angemessen auf sich ziehen
- Kann sich verbal mitteilen
- Nimmt an Aktivitäten teil und sucht auch selbstständig Kontakt

4) (angemessene) Reaktion auf Kontaktaufnahme, Körpersprache, etc.

Die Familie „angemessene Reaktion auf Kontaktaufnahme, Körpersprache, etc.“ meint Codes, die auf Reaktionen der beobachteten Person hinweisen. Dazu zählen z.B. Nachkommen von Aufforderungen zum Mitspielen, zu Gesprächen, sowie auf Anweisungen zu reagieren und auch nonverbale Körpersprache deuten zu können.

- Reagiert auf Anweisungen (bekannte Anweisungen/unbekannte Anweisungen), durch verbale Aussagen oder nonverbale Gesten
- Reagiert auf Hinweise anderer, sich an Aktivitäten zu beteiligen
- Beobachtet die Reaktion anderer um (angemessen) darauf reagieren zu können.
- Kann nonverbale Äußerungen richtig deuten und darauf reagieren.

5) Interaktionsverhalten

Alle Quotations und Codes, die in Verbindung mit Interaktion stehen, beinhaltet diese Familie. Dabei ist unter Interaktionsverhalten in erster Linie Beteiligung gemeint. Kommunikationsfähigkeit, Reaktion auf Kontaktaufnahme und Aufnahme/Gestaltung von Kontakt wurden als extra Familien betrachtet.

- Nimmt an Gruppenaktivitäten teil (vertraute/neue Aktivitäten)
- Beteiligt sich von sich aus bei Aktivitäten/Gesprächen mit einer oder mehreren Personen (z.B. bei Tisch, im Raum,...)

- Initiiert spontan Aktivitäten/Gespräche mit einer oder mehreren Personen.
- Geht auf andere Personen zu
- Geht auf andere Personen und deren Meinung ein.
- Kann die Aufmerksamkeit bei Unterbrechung kurz auf etwas anderes richten und dann wieder zur ursprünglichen Aktivität zurückkehren.

6) Empathie und Kooperation

Empathie und Kooperation zeigen Ergebnisse auf, die etwas mit der Vorstellungskraft, was in anderen Personen vorgeht, zu tun haben. Des Weiteren ist Kooperation ein wichtiger sozialer Verhaltenszug und soll darum hier auch herausgearbeitet werden. In diese Familie fallen demnach Codes, die zeigen, ob die beobachtete Person...

- (angemessen) warten kann, bis sie an der Reihe ist.
- Aufgaben, die zu machen sind selbstständig erkennen und erledigen kann. (z.B. Tisch abräumen, Licht abdrehen, Hilfe anbieten, usw.)
- im Mittelpunkt der Gruppe stehen, sowie vor der Gruppe sprechen kann.
- Absprachen treffen und diese einhalten kann.
- Konflikte aushalten und mit anderen an Lösungen arbeiten kann.

7) Selbstständigkeit und Emotionalität

Emotionalität und Selbstständigkeit sind beides Kompetenzen, die für erwachsene Menschen sehr wichtig sind und das soziale Miteinander beeinflussen. In dieser Codefamilie werden Quotations erfasst, die davon ausgehen, dass sich die Beobachtungsperson etwas zutraut, selbstständig agiert oder Handlungspläne erstellt und ausführt.

- Traut sich etwas zu und geht an neue Dinge heran.(Selbstständigkeit)

- Trennt sich (vorübergehend) von Bezugspersonen
- Kann (routinemäßige) Aufgaben alleine bewältigen (z.B. selbstständiges Fahren zu einem bestimmten Ziel)
- Handlungsplan erstellen und ausführen könne.
- Kann Gefühle verbal ausdrücken und zeigt Empfindungen wie Staunen, Angst, etc.

8) Kommunikationsfähigkeit

Getrennt vom Interaktionsverhalten werden in dieser Kategorie Codes zusammengefasst, die auf die Fähigkeit Gespräche zu führen, die Beteiligung an Diskussionen oder das Eingehen auf Gesprächsinhalte anderer, hinweisen.

- Gespräche führen und reagieren (z.B. Frage – Antwort)
- Unterbricht andere nicht im Reden
- Kann auf Gesprächsinhalte anderer eingehen
- Beteiligt sich an Diskussionen und bringt eigene Ideen/Gedanken ein.
- Erzählt von sich aus Begebenheiten, Vergangenes, Geschichten, etc.

9) (unausgesprochene) soziale Regeln beachten/erkennen und soziale Verantwortung übernehmen

In dieser Familie wurde speziell auf die sozialen Höflichkeiten geachtet, die für ein soziales Miteinander von Bedeutung sind. Aus diesem Grund werden jene Höflichkeiten auch den sozialen Kompetenzen zugeordnet.

- Hält sich an soziale Höflichkeiten (Bitte, danke, Begrüßung, Verabschieden, Pünktlichkeit, etc.)

- Hält sich an Gesprächs- und/oder Gesprächspausenregeln
- Kann Regeln befolgen (im Club)
- Kann warten bis er an der Reihe ist.
- Übernimmt „Dienste“ oder hilft anderen.

10) Flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren

Flexibilität ist im aktuellen Diskurs eine Fähigkeit, die auch in weiterer Folge, bedenkt man z.B. die sich ändernden Arbeitsmarktsituationen, immer wichtiger wird. Für Menschen mit Autismus ist gerade Flexibilität eine Fähigkeit, die sie mühsam erlernen müssen. Die Familie beinhaltet demnach Codes, die folgende Punkte beinhalten:

- Kann auf unvorhergesehene Situationen (angemessen) reagieren.
- Kann Unterbrechungen/Veränderungen aushalten.
- Kann seinen (Tages)plan den Situationen (auch unvorhergesehene) entsprechend anpassen.

11) Club allgemein

„Club allgemein“ umfasst alle Aussagen und Codes, die im Zusammenhang mit dem Club gemacht wurden. Dazu zählen z.B. [Aktivitäten im Club - verschiedenste], [Club-Gestaltung], [Freizeitgestaltung], [Freundschaften Club], [Rücksichtnahme auf Einzelne], sowie [Freiwilligkeit] und [Begleitung eines Lebensabschnitts].

- Fühlen sich die Mitglieder (die Beobachtungsperson) wohl?
- Eingehen auf Gefühle der Clubmitglieder.
- Gemeinsame Freizeitgestaltung und Planung
- Clubaktivitäten, Ausflüge und Projekte

- Club – Form von Erwachsensein & Gemeinschaft
- Entwicklung von Freundschaften,...

12) Freizeitgestaltung

Zu dieser Codefamilie zählen alle Codes, die im Zusammenhang mit Freizeit stehen. Freizeitgestaltung stellt für Menschen mit Autismus meist eine Schwierigkeit dar. Demnach ist Freizeitgestaltung ein wichtiger Punkt, im Bezug auf Selbstständigkeit, die wiederum in Beziehung zur sozialen Kompetenz steht. Folgende Punkte sind z.B. in dieser Codefamilie zusammengefasst worden.

- Aktivitäten, die im Club gemacht werden.
- Kann er/sie Freizeit selbst gestalten oder mitgestalten.
- Freizeitgestaltung soll einerseits Beteiligung und Entspannung sein.
- Nimmt an Aktivitäten des Clubs teil.
- Er/sie benötigt Anleitung und Unterstützung.

13) Freundschaften/Beziehungen

Freundschaften und Beziehungen sind für Menschen mit Autismus besonders wichtig. Obwohl aus dem Verhalten (z.B. kein Blickkontakt, nimmt keinen Kontakt auf, spielt für sich alleine, usw.) geschlossen werden könnte, jene Personen sind lieber für sich alleine und brauchen keinen menschlichen Kontakt, ist dem nicht so. Menschen mit Autismus haben enorme Probleme damit, soziale Kontakte (angemessen) herzustellen und aufrecht zu erhalten. Nichts desto trotz sind im Regelfall die Beziehungen zu den Eltern und anderen Bezugspersonen sehr eng und tragen einen wesentlichen Teil zur Entwicklung von Menschen mit Autismus bei. Bei der Ausarbeitung der Familien wurde hier unter anderem auf folgende Informationen geachtet:

- Wie ist die Beziehung zu den Eltern?

- Kann er Kontakt/Freundschaften im Club herstellen/aufbauen?
- Welche Verhaltensweisen zeigen Menschen mit Autismus bei der Kontaktaufnahme?
- Entwickeln sich im Club Freundschaften oder soziales Miteinander?,...

Nachdem jetzt auf die Inhalte der Familien eingegangen wurde, werden im nächsten Kapitel die Forschungsergebnisse präsentiert und interpretiert.

9.2. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt der Arbeit sollen die Ergebnisse zusammen getragen werden. Dies erfolgt schon selektiert. Das heißt, die Ergebnisse werden nicht ungeordnet präsentiert, sondern schon den dreizehn Codefamilien zugeordnet. Durch den engen Zusammenhang der Codefamilien können sich natürlich zugeordnete Codes überschneiden, und mehrmals zu finden sein.

9.2.1. Hauptfamilie: Soziale Interaktion/Kommunikation

Die Familie: Soziale Interaktion ist diejenige Super-Family, die die meisten zugeordneten Subkategorien (Families) beinhaltet. Diese Familie beinhaltet die meisten Codes, die mit der Forschungsfrage: „Inwiefern beeinflusst der Besuch eines Freizeitclubs/einer Freizeitgruppe für Menschen mit Autismus die Lernprozesse im Hinblick auf ihre soziale Kompetenz?“ in Verbindung gebracht werden können. In weiterer Folge werden Codes herausgearbeitet (mittels Atlas.ti), in Verbindung zueinander gebracht und interpretiert, sowie mit Beobachtungs- und/oder Interviewausschnitten belegt.

9.2.1.1. Subfamilie: Beachten anderer Personen und Nähe zu anderen Personen

Die Familie „Beachten anderer Personen und Nähe zu anderen Personen“ enthält 16 Codes und 89 Quotations. Diese Codefamilie setzt sich aus Codes, wie [nimmt andere Personen wahr], [beobachtet], [Nähe zu Personen], [Abstand zu Clubmitgliedern], oder [Teilnahme an Aktivitäten/Gesprächen] zusammen. Es könnten auch Codes dazu geordnet werden, die den Familien „Aufnahme und Gestaltung v. Kontakt“, „Interaktionsverhalten“ oder „(angemessene) Reaktion auf Kontaktaufnahme, Körpersprache,..“ zuzuordnen sind. Um einen besseren Überblick zu haben, wurden die Familien getrennt voneinander erfasst, bedingen sich allerdings gegenseitig.

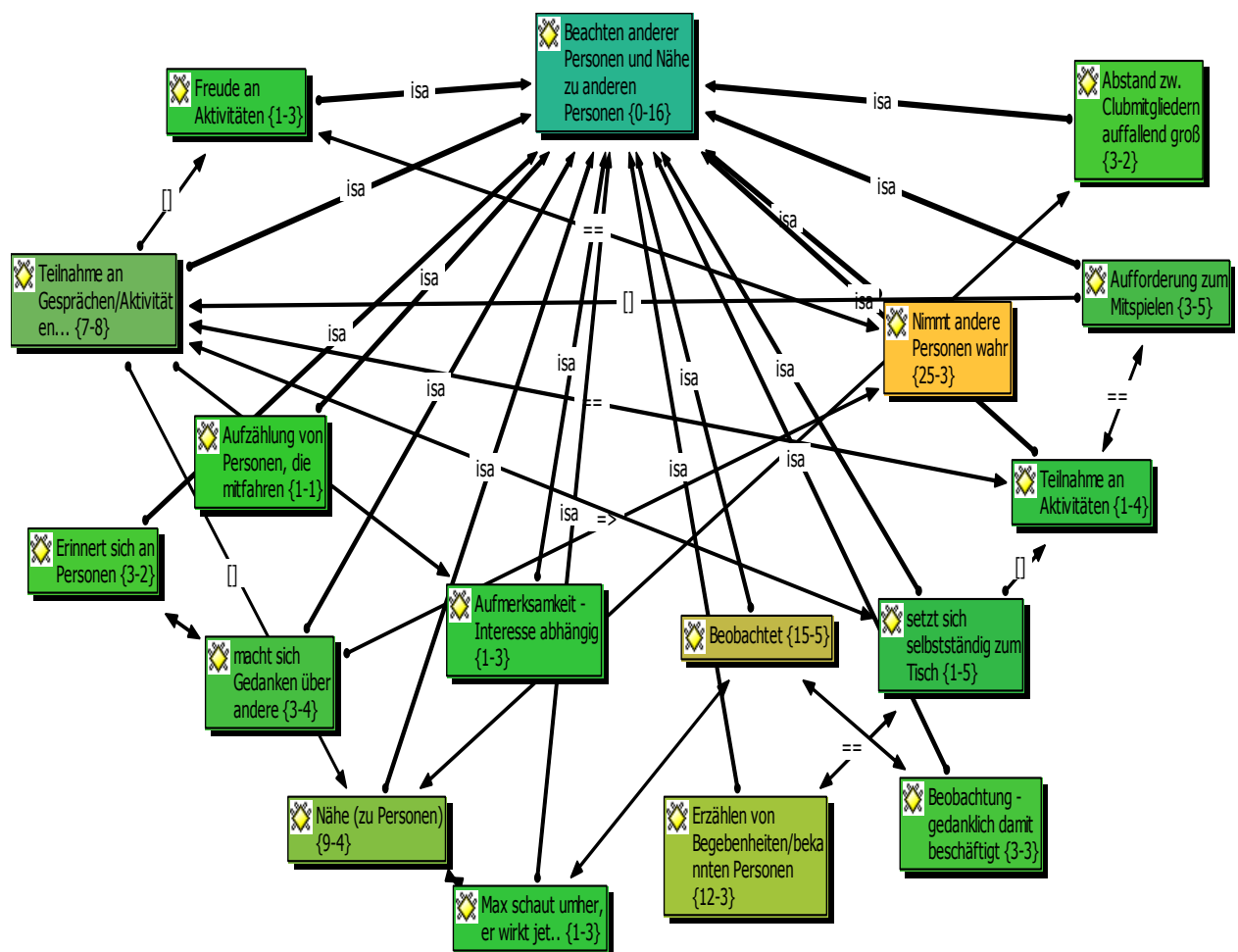


Abb 16: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Beachten anderer Personen u. Nähe zu anderen Personen.

Abstand zu den Clubmitgliedern:

Anhand des Netzwerkes ist ersichtlich, dass z.B. „beobachtet“ häufig codiert wurde, ebenso wie „nimmt andere Personen wahr“. Während der Untersuchung konnte beobachtet werden,

dass Max zu Beginn eher eine passive Rolle im Club einnahm. Er stand oder saß meist weiter entfernt von den anderen Mitgliedern, was auch die Codierung „Abstand zu den Clubmitgliedern“ verdeutlichen soll. Der Abstand zwischen den Clubmitgliedern und Max ist darum erwähnenswert, da er beträchtlich und auffallend ist. *„Sie gehen jetzt neben einander. Franzs Hände sind verschränkt, sie reden nicht mit einander, schauen sich aber die Umgebung interessiert an. Der Abstand zwischen den beiden ist relativ groß...“* (B.8, S.21, Z.565ff) Auch während und unmittelbar nach einem Gespräch ist der Abstand zwischen den Mitgliedern auffallend groß. *„Er schaltet sich erst in die Unterhaltung der zwei Clubmitglieder ein, indem er auf eine Frage (Wo ist Frau Hi.?) antwortet: „Sie hat ihren Photoapparat im Zimmer vergessen.“..... In den nächsten Minuten findet kein Gespräch statt. Alle Mitglieder (einschließlich Max) schauen in Richtung Tür. Der Abstand zwischen den Personen ist eher groß“* (B7, S.20, Z.533ff.).

Nähe zu anderen Personen:

Max lässt die Nähe anderer Personen durchaus zu. Seine Körperhaltung ist dabei teilweise steif und der Abstand zwischen den Personen verhältnismäßig sehr groß. Dies ist eine Verhaltensform von Menschen mit Autismus. Lora Wing beschreibt in ihrem Buch drei Arten von Kontaktaufnahme/zulassen von Kontakt (vgl. Frith 1992, S. 71). Es kristallisierte sich während der Beobachtung heraus, dass Max zu Beginn des Besuches eher eine passive Rolle einnahm. Erst nach und nach gesellte er sich ohne Aufforderung zu anderen Clubmitgliedern dazu. *„Seine Sitzposition ist eher steif und es besteht ein sehr großer Abstand zwischen ihm und St. (Clubmitglied). Nach und nach rückt Max allerdings näher und seine steife Sitzposition entspannt sich“* (B.3, S. 8, Z.233ff).

Zum Zeitpunkt des Clubausfluges ist Max seit ungefähr 6 Monaten im Freizeitclub. Während des mehrtägigen Clubausflugs kann gehäuft eine Nähe zu anderen Personen beobachtet werden. Sowohl bei der Bahnfahrt, als auch bei der Besichtigung des Schlosses hält sich Max immer in der unmittelbaren Nähe von (erwachsenen) Personen²⁹ auf. *„Als wir eingestiegen sind sucht er sich gemeinsam mit seinem Vater einen Platz. Zwei Mütter von Clubmitgliedern setzten sich dazu. Insgesamt sitzen nun drei (erwachsene) Personen in unmittelbarer Nähe*

²⁹Mit „erwachsenen Personen“ sind jene Personen gemeint, die entweder als Begleiter im Club mithelfen, oder Bezugspersonen der beobachteten Person darstellen. Alle Clubmitglieder sind erwachsene Personen, die Bezeichnung soll lediglich zum besseren Verständnis beitragen.

von Max. (B.5, S. 14, Z. 394ff.)"

Die Nähe zu Personen ergibt sich teilweise aus der Situation heraus und ist nicht von Max initiiert. Interesse an den Informationen, die z.B. der Reiseführer erzählt, lassen Max näher an den Reiseführer heranrutschen. Die Nähe wird während der gesamten Führung aufrechterhalten. *"Wir gehen ins Schloss hinein und der Reiseführer beginnt zu erzählen. In jedem Raum teilt er uns ein bisschen etwas über das Schloss mit. Max geht immer neben dem Reiseführer oder zumindest in der Nähe. ..."* (B.6, S.16, Z.440ff.) *"Bei den Stationen, bei denen der Reiseführer etwas erklärt, steht Max ganz vorne und hört zu"* (B8, S. 21, Z.558f.).

Die Nähe zum Vater wird von Max häufiger gesucht, als die Nähe zu anderen Personen. Während des gesamten mehrtägigen Ausflugs kann beobachtet werden, dass Max immer in der näheren Umgebung seines Vaters war. Dies ist auch ein Anzeichen für die besonders enge Beziehung zwischen Menschen mit Autismus und deren Bezugspersonen. Im Zuge der Führung nimmt Max noch Notiz von Franz, der seinerseits versucht Kontakt herzustellen. *"Max sieht noch einmal nach hinten (zu Franz) und geht wieder zu seinem Vater, der ein Stück weiter vorne die Worte des Reiseführers verfolgt. Für die restliche Zeit der Führung bleibt Max in der Nähe seines Vaters"* (B.6, S.17, Z.484ff.). Max nimmt diesen Versuch zur Kenntnis, erwidert ihn allerdings nicht, sondern bleibt in der Nähe seines Vaters. *"Während der Wanderung bleibt Max immer in der Nähe seines Vaters. Beide sprechen nichts, sondern schauen sich die Umgebung an"* (B.8, S.21, Z.557f.).

Im Beobachtungszeitraum von Oktober-Dezember konnten gehäuft Situationen beobachtet werden, in denen Max nicht nur erwachsene Personen wahrnahm, sondern auch andere Clubmitglieder. Er suchte sich vermehrt Positionen im Clubraum, die in der Nähe anderer Clubmitglieder waren. *"...Neben ihm und schräg gegenüber sitzen zwei weitere Clubmitglieder (K. und A.). Diese unterhalten sich gerade über das kommende Wetter, dass für den Samstag erwartet wird. Maxs Körperhaltung ist den zweien zugewandt"* (B.9, S.23, Z.614ff.).

"Max sitzt jetzt zwischen St. und B.. Gegenüber von ihm sitzen K. und A.. Die beiden sprechen gerade über die gestohlenen Kupferrohre, die am Tag vorher bei der U4 gestohlen wurden. Ich kann beobachten, dass Max das Gespräch verfolgt. Er hat den Oberkörper nach vorne gebeugt und stützt den Kopf auf seinen Händen ab" (B.11, S. 31, Z.817ff.).

Nimmt andere Personen wahr:

Während der dritten Beobachtung konnte das „Wahrnehmen anderer Personen“ dadurch festgestellt werden, als dass Max andere Mitglieder oder Betreuer beobachtete. So kann herausgearbeitet werden, dass sich Max während den Diskussionen der Mitglieder nicht beteiligt, aber die Gespräche aktiv verfolgt. *"Während die Clubmitglieder miteinander sprechen, und gemeinsam den Treffpunkt ausdiskutieren, beteiligt sich Max nicht an den Gesprächen, aber hört zu und schaut dabei jeweils jenes Mitglied an, das gerade spricht"* (B.3, S. 6, Z.164ff.), *„Dann richtet er sich auf und beobachtet zwei Clubmitglieder, die miteinander reden. Er schaut sie an und lächelt"*.(B3, S.7, Z.178f.),

Zur Zeit der fünften Beobachtung besuchte Max den Club schon seit ungefähr sechs Monaten. Er nimmt die Personen bewusst wahr und begrüßt auch jeden einzelnen. Die Begrüßung zu den Clubmitgliedern ist kurz gehalten, der Händedruck eher flüchtig. Blickkontakt wird in diesem Fall nur zu den erwachsenen (bekannten) Personen aufgenommen. Rituale sind in diesem Fall für Menschen mit Autismus etwas Beruhigendes. So begrüßte Max mich während der ersten Zeit immer mit denselben Begrüßungsfloskeln, die sich zu einem Ritual entwickelten. *"Er begrüßt mich mit den Worten: „Hallo, Claudia“ <Hallo> “ Wir kennen uns vom Hort, warst du im Hort bei der S.? <Nein, ich war im Kindergarten> Ah, dann kennen wir uns vom Club. <Ja> Aber du bist auch in der SG? <ja> Aha, ich war im Hort bei der S."*(B1, S.1, Z. 14ff.). Erst nach einiger Zeit änderte sich seine Begrüßung. Das Ritual wurde weggelassen und die Clubmitglieder wurden vermehrt wahrgenommen. *"Er kommt auf die Gruppe zu und begrüßt alle sehr förmlich, schüttelt jedem die Hand und nimmt - zumindest zu den Erwachsenen - Blickkontakt auf. Diesmal begrüßt er mich mit einem knappen: „Guten Morgen.“ Das „Begrüßungsritual“ lässt er heute aus. Dann stellt er sich neben Frau H."*(B.5, S. 13, Z.364ff.).

Max initiiert Gespräche selten, und wenn, dann auf sehr sonderbare Art und Weise. Im Zuge einer dieser Unterhaltungen konnte ich feststellen, dass er die Namen aller Clubmitglieder kennt und auch ihre Anwesenheit oder Abwesenheit durchaus wahrnimmt. Als Beispiel hierfür stehen die beiden Beobachtungsprotokolle: *"...sondern geht die Namen aller Clubmitglieder durch, die auf den Ausflug mit fahren. Als er alle Clubmitglieder laut durchgegangen ist, schweigt er und beobachtet weiter die Züge,..."*(B.5, S. 14, Z. 384ff.). *"Dann steht er etwa zwei Minuten neben mir und beobachtet die anderen Clubmitglieder,..."* (B7, S. 19, Z.501f.).

Max Wahrnehmung anderer Personen entwickelte sich bereits in der Schulzeit, nach Aussage des Vaters. „...da haben wir schon bemerkt, dass er jetzt jemanden wirklich in der Schule bemerkt, kennt, erkennt <I:mhmm> und sagt: Aha, der sitzt jetzt neben mir und der tut das und ich mach das“ (I.3, S.4, Z. 121ff.). Trotzdem wirkte Max zu Beginn des Clubs teilweise sehr abwesend. Besonders auffallend war, dass Max schwer zwei, voneinander getrennten, Aufgaben/Aufforderungen nachkommen konnte. Dies ist ebenfalls eine typische Schwierigkeit, die sich bei Menschen mit Autismus häufig zeigt (vgl. Kapitel Vier). Es machte den Anschein, als ob er bestimmte Aufforderungen/Aussagen nicht hören würde. So versuchte eine BetreuerIn mehrmals Maxs Aufmerksamkeit zu erlangen, während er einer Aufgabe (Photoalbum gestalten) nachkam. „...kommt eine Betreuerin zu ihm und unterbricht ihn. Er möge bitte kurz zu ihr kommen. Max reagiert darauf nicht, sondern klebt seine Photos weiter ins Album“ (B.10, S. 27, Z.725f.). Menschen mit Autismus können sich auf der einen Seite bei Dingen die sie interessieren, extrem konzentrieren und vergessen dabei alles andere, und auf der einen Seite haben sie eben Schwierigkeiten zwei getrennte Angelegenheiten differenziert wahrzunehmen.

In weiterer Folge konnte während den Clubzeiten beobachtet werden, dass Max vermehrt andere Clubmitglieder beachtete und wahrnahm. Dabei wurde aber noch keine Kontaktaufnahme oder dergleichen festgestellt. Sowohl Max, als auch sein Vater bestätigten mir diese Beobachtung in den Interviews. „..., der C., der A., <I:Mhm> // <I: und du?> Ja, und und noch und noch und noch ein Mädchen war auch malen. <I:mhm> Ich weiß nicht, wie da , wie ich weiß nicht wie sie heißt. Ohjee, vergessen.“ (I.4, S. 6, Z. 181)

„...er erzählt mir schon oft sag ich jetzt einmal, ja heute war die A. dort, und heute war ich sag jetzt ein paar Namen, der war dort und der war dort. Oder die ist krank, die war in Urlaub und solche Dinge. ... Also er erzählt dann auf, wer war da, wer war nicht da.... es ist jetzt prinzipiell nicht im Vordergrund jetzt, dass er mit jemandem Kontakt aufnimmt, oder Freundschaft schließt <I:ja>, sondern es geht eigentlich nur darum, dass er aufzählt, also eine Art, ja (lacht) eine Liste abgeht so so so so, heute heute am, ist das und das gewesen, streng nach Liste“ (I.3, S.14, Z. 426ff.).

9.2.1.2. Subfamilie: Blickkontakt und Blickverhalten

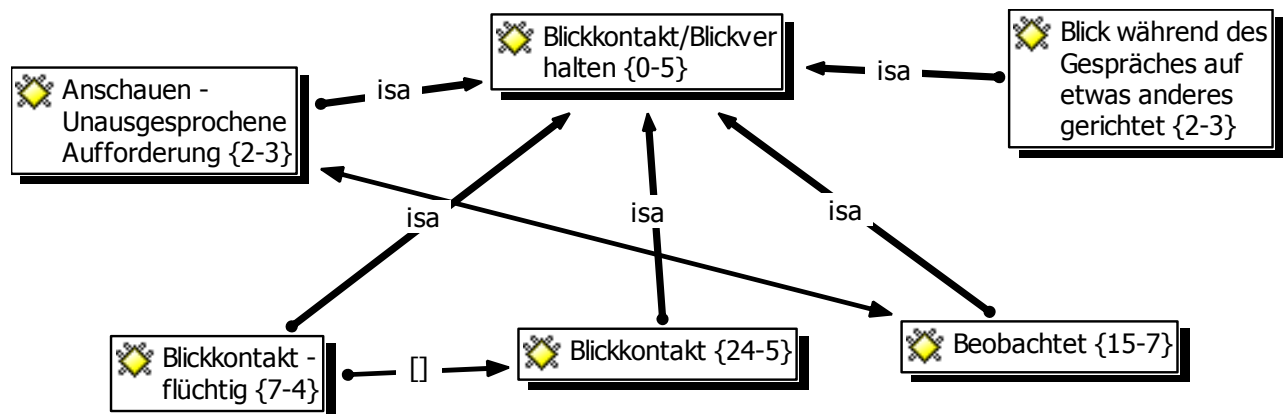


Abb. 17: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Blickkontakt/Blickverhalten

Die Kategorie „Blickkontakt und Blickverhalten“ enthält fünf Codes und 50 Quotations. Codes, wie [Blickkontakt], [Blickkontakt flüchtig], [Anschauen – unausgesprochene Aufforderung], [Blick während des Gesprächs auf etwas anderes gerichtet].

Im Zuge des Beobachtungszeitraums konnte erfasst werden, dass sich das Blickverhalten von Max veränderte. Während der ersten Zeit stellte Max nur zu bereits bekannten (erwachsenen) Personen im Club Blickkontakt her. Auch im direkten Kontakt (bei Spielen, in einer Diskussionsrunde,...) konnte kein Blickkontakt beobachtet werden. *"Es ist auch während des Spielens kein Blickkontakt zwischen den Dreien zu beobachten. Auch mit mir gibt es beim Spielen keinen Blickkontakt, wenn ich ihn nicht direkt einfordere"* (B1, S. 3, Z.75f.). oder *„Sie hat ihren Photoapparat im Zimmer vergessen.“ Dabei ist sein Körper keinem der beiden zugewandt, sein Blick geht zwischen den beiden hindurch"* (B7, S. 20, Z. 532f.).

Anzeichen für Blickkontakt konnte erst nach regelmäßigen Besuchen des Freizeitclubs beobachtet werden. Dabei wurde aber nicht direkt Blickkontakt aufgenommen, sondern der Blick nur in die Richtung der Person gewandt. Ein auffälliger Punkt am Gegenüber wird dabei als Fixpunkt angepeilt, damit der Blick nicht im Raum herum schweift, sondern in der Richtung des Gegenübers bleibt. *"Obwohl er sich M.S. zuwendet, kommt es nur hin und wieder zu kurzen Blickkontakten. Die meiste Zeit starren beide auf einen Fixpunkt bei ihrem Gegenüber. (Knopf, Haare, etc.?)"* (B4, S. 9, Z. 280f.). Diese Versuche, den Blick in Richtung der Person zu wenden, mit der man sich gerade unterhält, können als erste Anzeichen eines Blickkontakts gedeutet werden.

In weiterer Folge versuchte Max immer öfters Blickkontakt aufzunehmen. Zuerst erfolgte dies nur mit erwachsenen Personen (Begleiter im Club). *"Er kommt auf die Gruppe zu und begrüßt alle sehr förmlich, schüttelt jedem die Hand und nimmt - zumindest zu den Erwachsenen - Blickkontakt auf"* (B.5, S. 13, Z. 364f.). Immer häufiger sucht Max Blickkontakt zu anderen Clubmitgliedern. Dies kann als ein Zeichen der Sicherheit gedeutet werden, da es für Menschen mit Autismus sehr schwierig ist, Blickkontakt herzustellen (vgl. Kapitel 3.3.2.).

Im Blickverhalten ist der Entwicklungsprozess sehr gut sichtbar. Während Max zu Beginn wenig Blickkontakt suchte (ausgenommen zu bekannten Personen), forderte er gegen Ende der Beobachtungen den Blickkontakt - zumindest nonverbal – schon ein. *"Während des „Frage-Antwort-Gesprächs“ schaut M.S. Max nicht an. Im Gegensatz dazu versucht Max Blickkontakt herzustellen. Er läuft dabei leicht vor M.S. und dreht sich zu ihm hin"* (B.8, S. 22, Z. 585ff.). Im Bezug auf „Beachten anderer Personen“ konnte auch ein Unterschied festgestellt werden, nämlich jener, als das Max Blickkontakt sucht und hält, während andere Personen mit ihm sprechen. *"Während er mit A. spricht, sieht er sie an und hält Blickkontakt"* (B.9, S. 23, Z. 620f.).

Auch Frau H. meint, dass sich Max in diesem Bezug schon weiter entwickelt hätte. *„...ich mich schon erinnern kann, dass er zu Beginn, die also mit mir hat er sicher das Problem nicht gehabt, mich nicht anzuschauen, weil er mich ja gekannt hat <I:mhm> aber ich kann mich schon erinnern, dass er die anderen Leute nicht so angeschaut hat, die also da auch ein bisschen mithelfen <I:mhm, ja> Und des ist jetzt eigentlich in Ordnung, also ich hab nicht den Eindruck, dass er das bei anderen nicht macht“* (I.1, S.6, Z. 178ff. Dennoch räumt sie ein, dass Max schon im Kindesalter gelernt hätte, Blickkontakt aufzunehmen und zu halten. *"Max hat das ja von klein auf gelernt Blickkontakt <I:mhm> aufzunehmen. <I:mhm> und halten"* (I.1, S. 6, Z. 176f.). Man kann an diesen Aussagen erkennen, dass gewohnte, gelernte oder (ein)geübte Verhaltensweisen in einer neuen, unbekannten Situation immer eine Rolle spielen. Die Übertragung in unbekannte Situationen ist schwierig und dauert wieder eine gewisse Zeit, sind aber dennoch leichter und schneller wieder "abrufbar".

9.2.1.3. Subfamilie: (angemessene) Reaktion auf Kontaktaufnahme, Körpersprache.

In dieser Familie finden sich 14 Codes, die alle mit Reaktion auf Kontaktaufnahme und/oder Körpersprache zu tun haben. Auch hier ist wesentlich, dass diese Familie niemals für sich alleine steht, sondern mit anderen Familien in Verbindung gebracht werden muss (z.B. mit Aufnahme und Gestaltung von Kontakt).

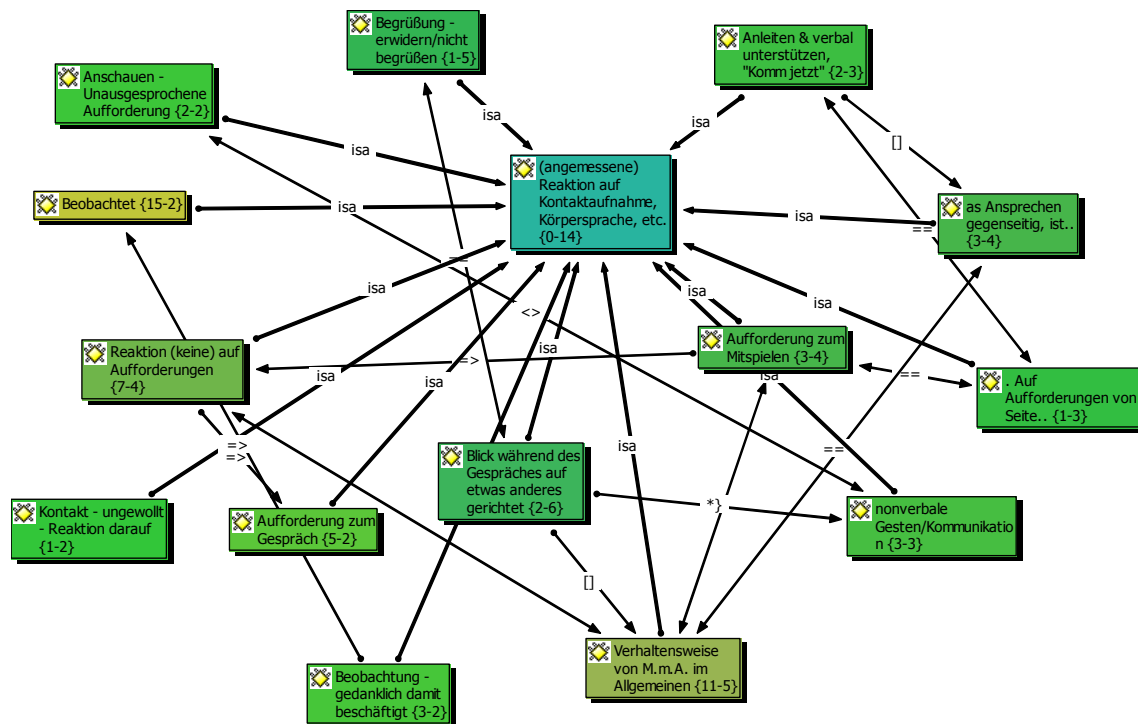


Abb. 18: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: angemessene Reaktion auf Kontaktaufnahme

Das dargestellte Netzwerk beinhaltet vor allem Codes, die mit der Reaktion auf Kontaktaufnahme zu tun haben. [Aufforderung zum Mitspielen], [Aufforderung zum Gespräch], [Anleitung & verbale Unterstützung], [Ansehen – unausgesprochene Aufforderung], [Reaktion (keine) auf Aufforderungen], stellen einige der Codes dar.

Während der Untersuchung konnten Reaktionen seitens Max durchaus festgestellt werden. Vor allem in der ersten Zeit, brauchte Max Hilfestellungen, was den Ablauf des Clubabends betraf. So, räumte er z.B. seinen Teller erst ab, als er dazu aufgefordert wurde. *"Max steht hinter seinem Sessel und schaut herum. Erst auf Aufforderung des Betreuers nimmt er drei Teller und stellt diese auf den Tisch,..."* (B.1, S. 2, Z. 50ff.). Dies lag zu diesem Zeitpunkt sicher daran, dass Max den Ablauf nicht kannte. Trotzdem kann dies durchaus auch daran liegen, dass Menschen mit Autismus Handlungspläne oft nicht durchschauen und verstehen.

Eine Aufforderung alleine wäre in jenem Fall dann zu wenig, sondern man müsste als Betreuer oder Bezugsperson den Ablauf mit dem jungen Erwachsene mit Autismus gemeinsam gestalten, damit die Möglichkeit besteht, dass der Handlungsplan verinnerlicht wird.

Abgesehen davon, dass Menschen mit Autismus bei simplen Handlungsabläufen (z.B. Tisch abräumen, wettergerecht anziehen, ...) häufig Hilfe benötigen, weil sie diese nicht nachvollziehen können, kristallisierte sich während des Beobachtungszeitraums auch heraus, dass sie viel Aufforderung und Hilfestellung benötigen, um überhaupt in Kontakt treten bzw. auf Kontakt reagieren zu können. Im Falle Max konnte aus den Beobachtungen geschlossen werden, dass er zu Beginn selten von sich aus in Kontakt trat, aber durchaus auf Kontaktaufnahmen Anderer reagierte. *"Max sitzt noch immer auf seinen Platz am langen Tisch. Ich wende mich ihm zu und frage ihn, ob er mitspielen möchte. Er grinst und nickt, dann steht er auf und setzt sich zu uns"* (B1, S. 2, Z.63 ff.). Auch Frau H. konnte bestätigen, dass sich Max durchaus über Kontaktaufnahme freut und dann auch gerne an Aktivitäten oder Gesprächen teilnimmt. *„...wir haben einmal gespielt und ah er ist alleine gesessen, und ich hab gesagt: „Max spielst du mit?“ ...Und er hat gesagt: „Jajaja“ und hat sich dann gefreut darüber ..., dass er mitgespielt hat, aber er selbst wäre nie aufgestanden und hätte..., also hätte sich dazugesetzt und hätte gesagt: „Ich möchte gern mitspielen“ (I.1, S. 4, Z. 111f.).*

Weiters erzählte Frau H., dass eine Kontaktaufnahme und Reaktion auf Kontakt für Menschen mit Autismus sehr schwierig sei. Häufig klappt Kontakt nur mit Unterstützung einer Bezugsperson. *"Und da haben wir zwei im Club und mit dem einen hat er schon einmal angeregt gesprochen... Ich kann mich nur erinnern, dass ich damals beim ersten Mal auch gesagt habe: „ Na, setz dich halt mit dem zusammen, weil der ich weiß der interessiert sich auch so für Straßenbahnen und du weißt das auch sehr gut. ... und das kann ich mich erinnern, haben die zwei sehr lange und sehr intensiv zusammen gesprochen" (I.1, S. 4, Z. 129ff.).*

An dem letzten Interviewausschnitt kann man wieder die Triade von Lora Wing herauslesen, die schreibt, dass Menschen mit Autismus drei verschiedene Arten (distanziert, passiv, sonderbar) zeigen, um Kontakt herzustellen oder darauf zu reagieren. So lässt Max (dessen Verhalten eher passiv einzustufen ist) durchaus Kontakt zu, es fällt ihm aber zu diesem Zeitpunkt selbst schwer, Kontakt herzustellen.

9.2.1.4. Subfamilie: Interaktionsverhalten

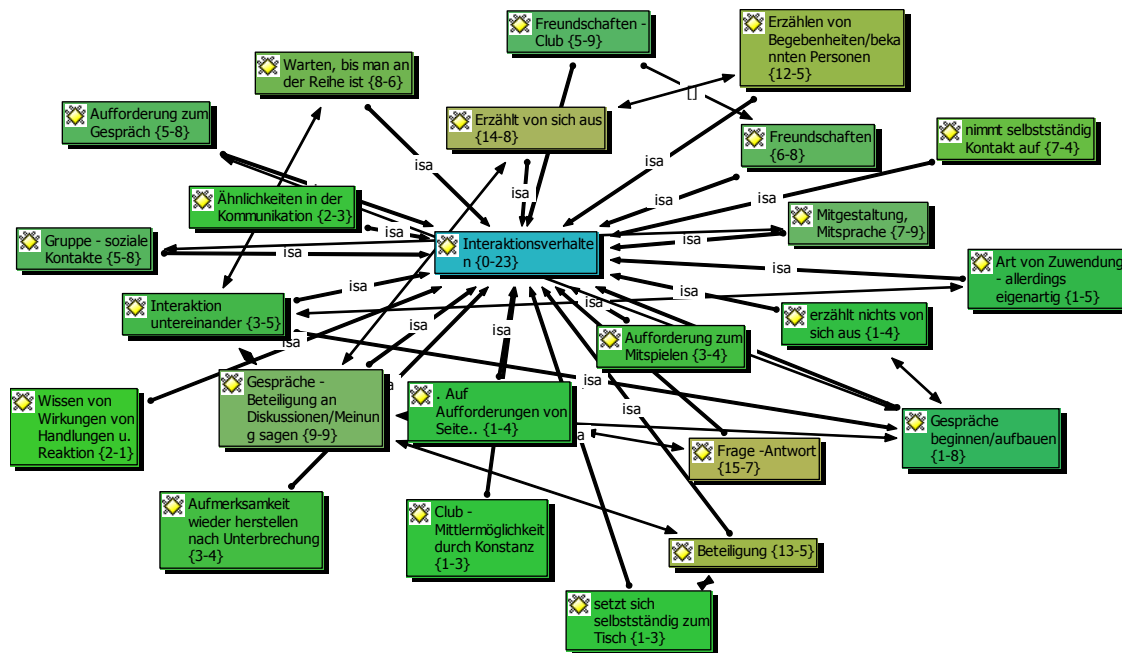


Abb. 19: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Interaktionsverhalten

Die Subkategorie: Interaktionsverhalten beinhaltet 23 Codes, wobei viele Codes auch in den Familien [Kommunikationsverhalten], [Aufnahme und Gestaltung von Kontakt], [(angemessene) Reaktion auf Kontaktaufnahme] oder [beachten anderer Personen] zu finden sind.

Beteiligung an Diskussionsrunden und Erzählen v. Begebenheiten

Die Beteiligung an Gruppendiskussionen oder Aktivitäten von Max hat sich während des Beobachtungszeitraums wesentlich erhöht. Wie bereits erwähnt, konnte während der Beobachtung festgestellt werden, dass Max zu Beginn eher eine passive Rolle einnahm. Sein Kontaktverhalten beschränkte sich auf Kontaktaufnahme mit (erwachsenen) Personen, die ihm bereits bekannt waren. Im Blickfeld des Interaktionsverhaltens zeigte Max deutliche Veränderungen.

In der ersten Zeit beteiligte sich Max wenig an Diskussionen, sondern saß mehr oder weniger nur dabei, ohne aktiv an den Gesprächen, Diskussionen oder Aktivitäten teilzunehmen. Er musste sich erst in der Gruppe orientieren und zu Recht finden. Für Menschen mit Autismus ist eine neue Umgebung oder Gruppe immer eine Herausforderung, da sie viele Eindrücke auf einmal aufnehmen, die völlig fremd für sie sind. Dabei kommt es durchaus zu

Orientierungsproblemen, die dann wieder zu Unwohlsein und Nervosität und im Extremfall auch zu unangemessene Verhaltensweisen führen können. Max selber zeigte in dieser Phase der Beobachtung Passivität. Herr E. stellte in diesem Zusammenhang fest, dass er ...*„am Anfang einfach eine Figur war, die dabei ist, weil das für sein Schema jetzt so dazu gehört ...und er hat halt das mehr oder weniger über sich ergehen lassen, oder es hat ihn am Anfang auch gefordert nur da zu sein, sich zu orientieren und so weiter. ... Und mittlerweile beteiligt er sich an Gruppenaktivitäten, hat Spaß an Spielen, und diesen Sachen“* (I. 2, S. 3, Z.88f.).

Etwa nach sechs Wochen (während der Beobachtungsphase) konnte ermittelt werden, dass Max versucht an Diskussionen und Gesprächen teilzunehmen. In diesen Momentaufnahmen jedoch fanden die Gespräche immer mit einem Betreuer oder einer Betreuerin statt. Es machte den Anschein als suche er in der Person der Betreuerinnen oder des Betreuers eine Bezugsperson, an der er sich orientieren kann. Seine Teilnahme an Diskussionen beginnt in den meisten Fällen mit einer Antwort auf eine Frage. Wesentlich und zugleich typisch für Menschen mit Autismus ist, dass die Gespräche zuerst mit Personen stattfinden, die sie besonders lange und intensiv kennen. *„Und wenn ich sag: „Na, was gibt's Neues?“ Dann erzählt er mir schon ein bisschen etwas von seiner Woche..... Also da ist er eigentlich schon recht kommunikativ jetzt.... / Also das find ich eigentlich, da freu ich mich schon, dass er ein bisschen etwas erzählt, nur es ist halt so, mit ihm hab ich halt wirklich immer Kontakt gehabt ... auch in der Zwischenzeit, d.h. ich bin nicht fremd für ihn“* (II, S. 5, Z. 149ff.).

Abgesehen von den Gesprächen und Diskussionen mit den Betreuern fängt Max auch an innerhalb der „Großgruppe“³⁰ an Interaktionen teilzunehmen. So konnte beobachtet werden, dass er Themen/Ideen vorschlug, als über das Photoprojekt gesprochen wurde. *„Auch Max schlägt das Thema „Züge“ vor und meint, dass er dazu schon sehr viele Photos hätte. Er beobachtet Cl. beim Aufschreiben der Vorschläge. Max erzählt weiter, dass sein Vater einen Computer hat auf dem man die Photos laden und speichern könnte. Dabei „knetet“ er seine Hände. Seine Stimme klingt wieder nasal“* (B.3, S. 7, Z. 208ff.). Dabei zeigte Max Verhaltensweisen, die den Betrachter erkennen ließen, dass er sehr nervös war. Seine Stimme klang nasal und er sprach sehr schnell. Er knetete und spielte mit seinen Fingern und rutschte unruhig auf dem Sessel hin und her. Sprechen in der Großgruppe fiel ihm zu diesem Zeitpunkt sehr schwer.

³⁰ „Großgruppe“ meint, eine Aktivität oder ein Gespräch mit allen Clubteilnehmern.

Menschen mit Autismus haben meist eine eigene Art zu kommunizieren. Wieder ist in diesem Bezug auf Lora Wing verwiesen. Aus diesem Grund ist es für Menschen mit Autismus oft schwierig mit anderen Personen in Kontakt zu treten und Gespräche aufzubauen. Im Club ist es möglich untereinander in Kontakt zu treten, ohne Angst haben zu müssen, nicht akzeptiert zu werden. Frau H. nennt die Ähnlichkeit in der Kommunikationsweise als einen wichtigen Indikator, der sie untereinander näher bringen kann. „*Und die haben, ihre Gedanken sind ähnlich, ihre Art zu kommunizieren ist ähnlich, <I:mhm>. Mit denen, man muss so viel erraten auch bei ihnen <I:mhm> Ich weiß nicht, ob ihnen das schon aufgefallen ist, bei den Großen, man muss, man muss soviel mitdenken und erraten manchmal, was sie meinen könnten <I:mhm>, wenn sie nicht so das verbalisieren, wie wir das gewohnt sind*“ (I.1, S. 12, Z.378ff.).

Obwohl Kommunikation (und auch Interaktion) für Menschen mit Autismus sehr schwierig ist (Vgl. Kapitel 3.3.4), erzählt Herr E., dass sich die Clubmitglieder in unbeachteten Momenten durchaus auch angeregt und von sich aus miteinander unterhalten. *„Und etwas, was jetzt besser ist, früher z.B. wenn wir nicht zufällig beobachtet haben, in einem Cafehaus, haben sie ganz viel interagiert in der Gruppe, haben sich aber erwartet, dass die Frau H. oder ich, den Kommunikationspart übernehmen ..., aber mittlerweile hat sich das auch eigentlich gegeben, dass sie schon gemeinsam ...ja oder auch tratschen, bei irgendwelchen Sachen, sogar wenn sie ruhig sein sollten, unter Anführungszeichen, also find ich da hat sich einfach schon eine richtige Gruppendynamik entwickelt“* (I.2, S. 4, Z. 124ff.).

Im Bezug auf Maxs Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass Max, wie im letzten Kapitel bereits erwähnt, zu Beginn eher nur die Geschehnisse verfolgte, dann aber doch begann von sich aus daran teilzunehmen. Während den letzten Clubeinheiten, in denen ich Max beobachtete entstanden Situationen in denen er zu anderen Clubmitgliedern Kontakt suchte und sich an deren Kommunikation beteiligte. Max brachte sich in eine Diskussion ein, die zwei Clubmitglieder miteinander führten. *„Das Thema hat sich geändert. Jetzt sprechen beide über die Zeitumstellung. Auch hier bringt sich Max in das Gespräch ein, indem er seine eigenen Erfahrungen erzählt. Während jetzt wieder alle drei (K., A. und Max) die Unterhaltung führen“* (B.9, S. 23; Z. 629ff.).

Auch zu einem späteren Zeitpunkt meldete sich Max freiwillig, um im Mittelpunkt stehend, seine Erfahrungen zu erzählen. Er reagierte in diesem Moment auf eine Frage zum Thema „Krampus/Nikolaus“, die von einer Betreuerin gestellt wurde. *„Max meldet sich als Erster und möchte seine Erfahrung erzählen. Er richtet seine Brille und erzählt, dass er, wenn er schlimm war, Kohlen in sein Nikolaussackerl bekommen hat“* (B.11, S. 31, Z.838ff.).

Gespräche führen, sich an Gesprächsregeln halten (z.B. aussprechen lassen,..)

Im Bezug auf das Kommunikationsverhalten konnten noch weitere Änderungen beobachtet werden. Als er die ersten Male im Club versuchte Kontakt herzustellen und Gespräche mit anderen Clubmitgliedern anzubahnen fiel auf, dass er während des Gespräches wenig auf sein Gegenüber reagierte. *„Max richtet seinen ganzen Körper und seinen Blick zu M.S. und tauscht sich mit ihm über seinen Urlaub aus. Die meiste Zeit des Gespräches spricht Max. Er erzählt genau, wie der Flug war und wie das Hotel ausgesehen hatte, in dem sein Vater und er genächtigt haben. Er redet sehr schnell und erzählt sehr viel. Dabei entstehen kaum Gesprächspausen, in denen sich M.S. in das Gespräch einbringen könnte“* (B.4, S.9, Z.260ff.).

Auch sein Vater, Herr Kl., erwähnt während des Interviews, dass „... *in der Früh, bevor er da weggeht, ...meistens so, ja beim Frühstück noch, wenn wir gemeinsam frühstücken ah, dann beginnt er zum erzählen ..., oder zum ja ein Gespräch aufzubauen. ...Stimmt schon, er erzählt Dinge ganze, also fängt an zu Sprudeln kann man fast sagen. Wie ein Wasserfall, wie aufgezogen und ja, also ich bin es ja gewohnt und ...und ich lass ihn eigentlich reden*“ (I3, S. 20, Z.632ff.).

Im Vergleich dazu, konnte Ende November folgende Beobachtung gemacht werden, die die positive Entwicklung des Interaktionsverhaltens verdeutlicht. „*Nach einer Weile, die er mit Zuhören verbracht hatte, schaltet er sich in das Gespräch der beiden ein. A. und K. nicken Max zu und es entsteht eine Konversation zwischen den Dreien. Ihre Körperhaltung ist entspannt und immer demjenigen zugewandt, mit dem sie sprechen. Gemeinsam überlegen sie, warum jemand Kupferrohre stehlen könnte. Es entsteht eine längere Diskussion, in die sich Max sehr energisch einbringt. Sowohl A. als auch Max warten bis der Gegenüber ausgesprochen hat, bevor eigene Argumente, Ideen oder Gedanken eingebracht werden*“ (B.11, S.31, Z.821ff.).

9.2.1.6. Subfamilie: Empathie und Kooperation

„Empathie und Kooperation“ stellt jene Sub-Familie der sozialen Interaktion/Kommunikation dar, die Codes enthält, wie [macht sich Gedanken über andere], [Hilfsbereitschaft], [Empathie], oder [Kooperationsbereitschaft]. Wieder lassen sich einige der zugeordneten 16 Codes auch in anderen Familien lokalisieren.

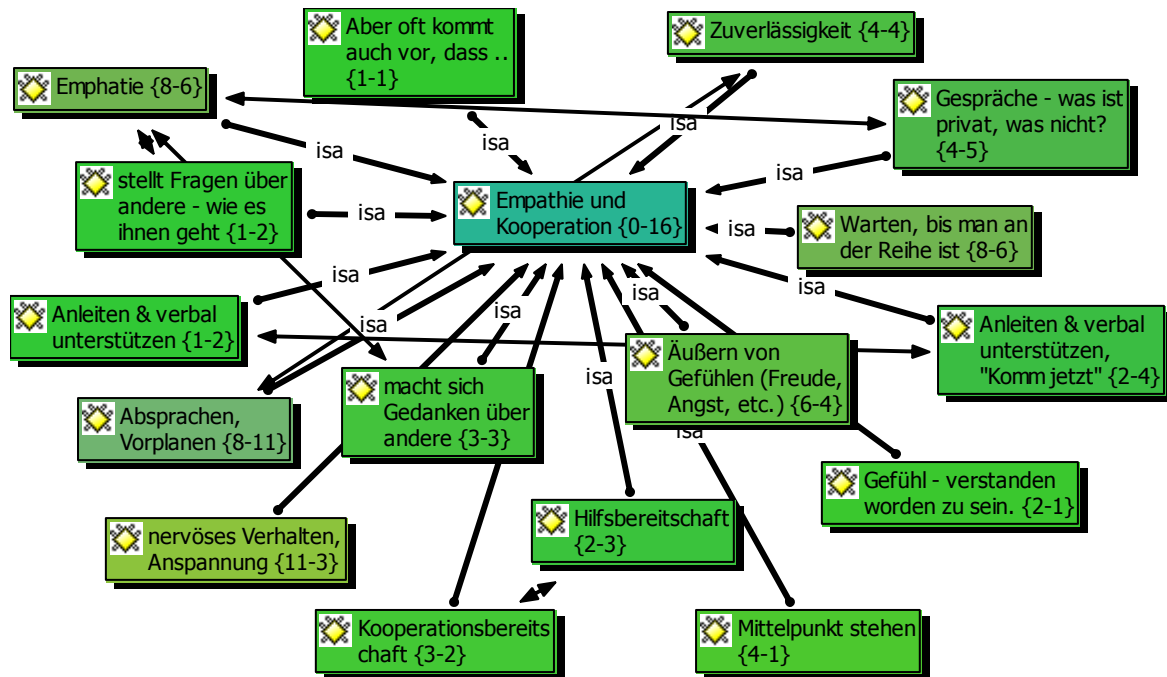


Abb. 21: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Empathie und Kooperation

Empathie und Kooperation stellen wesentliche Teile der sozialen Interaktion dar. Das Verstehen von „zwischenmenschlichen Spielregeln“, die Deutung von Gestik und Mimik, sowie das Einfühlen in andere Personen sind für Menschen mit Autismus sehr schwer zu verstehen. Ihnen fehlt die Intuitivität um darauf angemessen reagieren zu können (vgl. Kapitel 3.3.4)

Während des Beobachtungszeitraums konnte Empathie schwer festgestellt werden. Ob Max Empathiefähigkeit entwickelt hat, müsste in Einzelgesprächen eruiert werden. Während des Interviews äußerte Max Gedanken über ein Clubmitglied, dass an jenem Tag krank war. „...Schade, dass er heute nicht da ist, der ist krank. <I: ja, der ist krank, genau.> Ein Virus, ohje, was Schlechtes gegessen..., Und und wie, wird er, ge-gepflegt? Ähm, wird er ist wo ist er heute? In der in der in der Sobi <I: wahrscheinlich> in der SG, in der WG <I: wahrscheinlich>, da wird er im Bett liegen (I.4, S.9, Z.230ff.)“. Es lässt sich nur eine Situation herausfiltern, in der man annehmen könnte, er würde sich in diese Person hineinversetzen. „... und fragt mich sofort, warum ich nicht beim Ausflug nach Gut Aiderbichl mit gefahren bin. Ich erzähle ihm von meinem Zahnproblem. Er nickt, schaut mich kurz an und äußert sein Bedauern“ (B.11, S. 30, Z. 796ff.).

Herr E. erzählte im Interview, dass sie während der Clubabende auch Spiele spielten, die möglicherweise die Empathiefähigkeit begünstigen könnten. Sie spielten ein Spiel, dass „Begriffe erraten“ genannt wird. Herr E. beschreibt den Spielablauf „...jemand hat sich

irgendeinen Begriff ausgedacht, was er ist, <I:ja>, sei es ein Objekt, sei Mensch oder eine Pflanze <I:mhm> und es ist für Menschen mit Autismus ganz schwer sich hineinzufühlen, auch nur eine Frage zu stellen. Da haben wir am Anfang eben gefragt: "Was bist du? bist du lebendig und so weiter?" <I:mhm>, aber es war dann wirklich eine lustige Runde auch für uns Erwachsene <I:Mhm> und es war wirklich, weiß ich nicht, eine halbe Stunde ein intensives lustiges Spiel, wo eigentlich alle Spaß gehabt haben und auch solche, die sonst eher sehr wenig kommunizieren, sich da auch einfach eingebracht haben" (I.2., S. 16, Z. 539ff.).

Zu Beginn des Spiels saß Max irritiert in der Gruppe. Er beteiligte sich kaum am Spielgeschehen und auf direktes Ansprechen konnte er nicht antworten. Es stellte sich dann heraus, dass er den Ablauf des Spiels nicht verstand. Trotz der Erklärung durch einen Betreuer in einem gesonderten Raum, der sich neben der Gruppe befand, brauchte Max beim weiteren Verlauf Unterstützung. Daraus kann geschlossen werden, dass Empathiefähigkeit in komplexeren Situationen (Hineinfühlen in andere, gezielte Fragen stellen, usw.) nur bedingt vorhanden ist.

Einig sind sich die InterviewpartnerInnen, dass Max auf jeden Fall kooperativer geworden ist. So meint Frau H.: *„Also kooperativer ist er sicher“* (I.1, S.12. Z.387), und begründet dies mit folgender Aussage: *„Also ich finde schon, dass er einer von denen ist, was mir aufgefallen ist, der von sich aus aufdeckt... und herrichtet, dass hat er zu Beginn nicht gemacht, aber ich glaube er hat es deswegen nicht gemacht, weil er sich in der Gruppe noch nicht wohl gefühlt hat“* (I.1, S. 12, Z. 396ff.). Auch Herr E. bringt das Beispiel mit dem gemeinsamen Tischaufdecken und meint, dass Max diesbezüglich sehr viel Hilfsbereitschaft zeigt. Das gemeinsame Tischdecken und Wegräumen stellt auch einen Teil des Clubabends dar, den die Mitglieder gemeinsam koordinieren. *„...wo sie dann gemeinsam Tischdecken sollen und das mit dem Auflösen der Jause verändert sich das. Manche helfen dann beim Wegräumen,...“* (I.2, S. 4, Z. 110f.)

9.2.1.7. Subfamilie: (unausgesprochene) soziale Regeln beachten/erkennen und soziale Verantwortung übernehmen

Diese Subfamilie beschäftigte sich mit der Einhaltung der sozialen Regeln. Begrüßt Max die Personen, wenn er in den Club kommt? Kann er sich verabschieden, oder absagen, wenn er nicht kommen kann, usw. Sie besteht aus 19 Codes, wie z.B. [Begrüßt alle], [soziale Höflichkeiten], [Akzeptanz], [Verabschiedung] und [Blickkontakt].

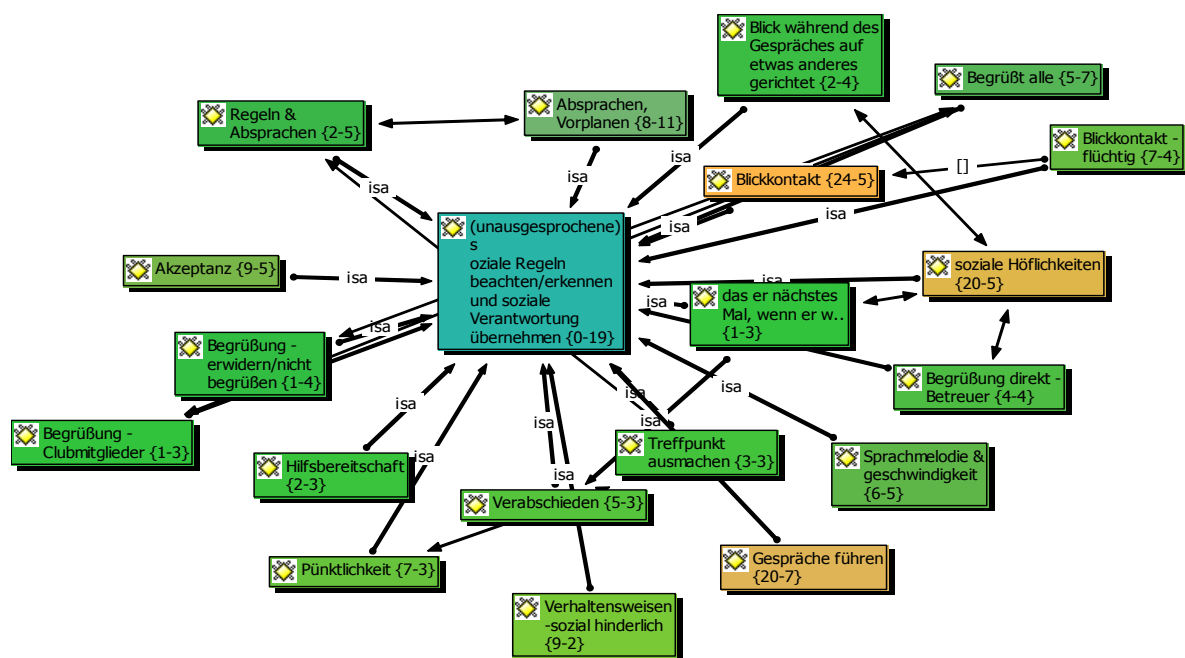


Abb. 22: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: soziale Regeln beachten/erkennen

Die Theory of Mind (ToM) ermöglicht es, die Perspektiven anderer einzunehmen und fremde, sowie eigene Gefühle zu erkennen und zu verstehen. Eine fehlende ToM, wie es bei Menschen mit Autismus häufig zu finden ist, und auch das Nichtverstehen von zwischenmenschlichen „Spielregeln“ erschweren die soziale Interaktion (vgl. Kap. 3.3.4). Menschen mit Autismus müssen soziale Regeln mühsam erlernen. Dies funktioniert nicht, wie bei anderen Menschen, nebenher im Alltag, sondern kann besten Falls in einer kleinen Gruppe erlernt und geübt werden.

Verabschiedung/Begrüßung

Verabschieden, oder Termine absagen, sind soziale Höflichkeiten, die meistens automatisch

erfolgen. Die beobachtete Person ging in einer der ersten Clubeinheiten einfach nach Hause, ohne sich zu verabschieden, oder Bescheid zu sagen. Niemand wusste wo Max war und er wurde von allen gesucht. Nachdem er darauf aufmerksam gemacht wurde, verabschiedete sich Max wieder penibel genau von allen Betreuern. Wieder sei darauf verwiesen, dass Menschen mit Autismus oft Unterstützung und verbale Anleitung benötigen, um solche sozialen Etiketten zu verstehen. Während des Clubbesuchs haben sich diese sozialen Höflichkeiten geändert. Zu Beginn der Beobachtung stand Max einfach auf und verließ den Club, wenn er meinte, es wäre jetzt an der Zeit zu gehen. Auch, dass man seine Abwesenheit bekannt gibt und kurz anruft, wenn man nicht kommen kann, war für Max nicht von Anfang an selbst verständlich. Obwohl der Besuch des Freizeitclubs freiwillig ist, ist eine Absage notwendig, damit man weiß ...*“was los ist. Ob er einfach nur krank ist, oder ob er was anders vorhat, oder ob, es kann ja auch mal was mit der Straßenbahn sein ... und er steckt irgendwo fest“* .). Telefonisch abzusagen ist für Max nach wie vor eine Herausforderung. Sein Vater erzählte, dass Max erst seit sehr kurzer Zeit telefoniert. Umso bemerkenswerter ist in diesem Bezug der Fortschritt, den Max gemacht hat, ist es ihm nun möglich, per Telefon seine Abwesenheit bekannt zu geben.

Wie wichtig Rituale für Menschen mit Autismus sind, verdeutlicht das Begrüßungsritual, welches Max eingeführt hatte. So begrüßte er mich in der ersten Zeit immer mit denselben Worten. „...„Hallo, Claudia“ <Hallo>“ *Wir kennen uns vom Hort, warst du im Hort bei der S.? <Nein, ich war im Kindergarten> Ah, dann kennen wir uns vom Club. <Ja> Aber du bist auch in der SG? <ja> Aha, ich war im Hort bei der S.*“(vgl. B. 1 S. 1, B 2 S. 4, B 3 S. 6) Rituale geben Menschen mit Autismus Sicherheit und in der ersten Zeit können sie damit Nervosität verbergen. Das Begrüßungsritual wurde mit zunehmender Sicherheit immer weniger oft praktiziert und mittlerweile kommt Max in die Gruppe und begrüßt alle Clubmitglieder und Betreuer, sowie Betreuerinnen auf die gleiche Weise. Er nimmt Blickkontakt auf und schüttelt jedem die Hand.

Gesprächsführung

Die „Beachtung der Gesprächsführung“ wurde im Unterkapitel „Kommunikationsfähigkeit“ schon erläutert. Es geht dabei darum, Gespräche angemessen zu gestalten, auf Gesprächspausen zu achten und auch dem Gesprächspartner interessiert gegenüber zu stehen. In den ersten Beobachtungseinheiten war dies für Max schwer einzuhalten. Eine Beobachtung fand während eines Skip-bo-Spiels mit zwei anderen Clubmitgliedern statt. Max gesellte sich erst nach Aufforderung zum Spieltisch dazu und suchte dann auch nur Kontakt zur

Betreuerin. „Während des Spielens redet er ununterbrochen mit mir. Er macht keine Pausen um mich zu Wort kommen zu lassen. Seine Stimme klingt nasal und er redet sehr schnell. Er springt ohne erkennbaren „rotem Faden“ im Gespräch von einem Thema zum Nächsten. Ich kann den Gesprächsinhalten kaum folgen“ (B1, S. 2, Z. 66 ff.).

Das Reden, ohne auf das Gegenüber zu achten ist mitunter auch ein Zeichen der Nervosität. Es konnte beobachtet werden, dass Max in manchen dieser Situationen sehr schnell spricht. Seine Stimme klingt dabei sehr nasal und häufig knetet er dabei seine Hände, oder zuckt mit der Nase und den Mundwinkeln. Um diese Verhaltensweise (Reden ohne Unterbrechung, oder Achten auf das Gegenüber) als Nervosität deuten zu können, könnte folgende Beobachtung als Grundlage dienen. „Max richtet seine Brille und sagt - ohne darauf zu achten, ob Frau H. ihm zuhören kann oder nicht - zu ihr: „ Ich habe meinen Papa nicht erreicht, aber Cl. hat gesagt wir versuchen es später noch einmal. Weil wir meinen Papa nicht erreicht haben. Aber vielleicht kann er ja noch eine Email schreiben, ob ich mit fahren darf oder nicht. Weil ich ihn ja jetzt nicht erreicht habe.“ Frau Hi. macht eine Pause und nickt Max zu“ (B.9, S.25, Z. 690ff.). Während Max irritiert und nervös ist, kann er nicht warten, bis Frau H. ausgesprochen hat, sondern muss sofort mit ihr reden. Nicht direkt, aber indirekt ist herauszulesen, dass Max, wenn er nervös ist, die Nähe zu Bezugspersonen sucht.

Herr K. erzählt, dass es Max sehr schwer fällt zu warten. Es sei für Max sehr schwierig, zu warten, bis er an der Reihe ist. Er wird dabei schon nach kürzester Zeit nervös und ungeduldig. Dies kann sich dann auch in unangemessene Reaktionen zeigen. So erzählt Herr Kl., dass sich bei längerer Wartezeit bei Max auch Aggressionen aufbauen können. „...dann dann baut sich da schon äh Aggression auf, net. <I:mhm> in sich, also es muss raus und er kann nicht. Weil ununterbrochen bin **ich** mit wem anderen zusammen“ (I.3, S.21, Z. 663ff.) Dieses Unwohlsein äußert sich dadurch, dass „...also er redet einmal dazwischen <I:mhm> oder er schlägt dann auch hin“ (I.3, S. 22, Z.670). Im Club konnten diese Verhaltensweisen nicht beobachtet werden. Es konnte nur beobachtet werden, dass sich Max vom Geschehen, oder Gesprächen abwendet, wenn er nicht an die Reihe kommt oder wahrgenommen wird.

9.2.2. Hauptfamilie: Beziehungen/Freundschaften

Diese Familie enthält sämtliche Ergebnisse, die mit Beziehungen und Entwicklung von Freundschaften innerhalb des Clubs, herausgearbeitet wurden. In die Super-Familie wurden Subfamilien wie [Club allgemein], [Freundschaften/Beziehungen], und [Aufnahme & Gestaltung von Kontakt] aufgenommen. Wie in der Kategorie „soziale Interaktionen/Kommunikation“ überschneiden sich hier manche Codes der Familien. Um eine bessere Übersicht geben zu können, wurden diese drei Subkategorien gebildet.

9.2.2.1. Subfamilie: Club allgemein

In dieser Subkategorie werden alle Ergebnisse zusammengefasst, die besonders kennzeichnend für diesen Freizeitclub sind. Dazu zählen z.B. [Gruppe-spezifisch für Menschen mit Autismus], [Begleitung eines Lebensabschnitts], [Freiwilligkeit], oder [Club-Form von Erwachsensein & Gemeinschaft].

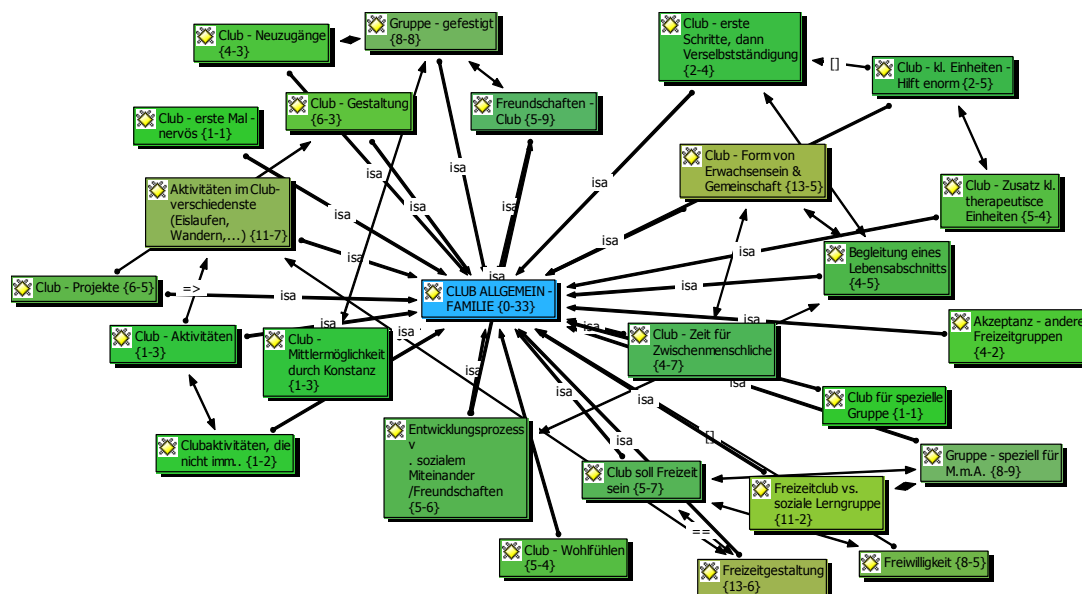


Abb. 23: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Club Allgemein

Dieses Unterkapitel veranschaulicht die Besonderheiten eines Clubs für Menschen mit Autismus, bzw. welche Unterschiede zu einer sozialen Gruppe bestehen und wie der Club gestaltet wird. Außerdem werden unter anderem auch Einsichten herausgearbeitet, die mit den Entwicklungen der Clubmitglieder in Verbindung stehen.

Der wesentlichste Unterschied, ist, dass der Club eine Freizeitgestaltung darstellt und somit freiwillig besucht werden kann. Die Menschen, die sich alle zwei Wochen an den Clubabenden treffen, kommen in ihrer Freizeit um diese gemeinsam Freizeit zu gestalten. Herr E. meint weiter, dass eine soziale Lerngruppe immer über ein Jahr hinweg angeboten wird und dann endet. Der Club hingegen *"...ist ein kontinuierliches Angebot, wie gesagt, jetzt über zick Jahre schon. ... Ich glaube das macht schon etwas aus und das jeder auch ein Teil des Lebensweg gemeinsam schon gegangen ist"* (I.2, S. 15, Z. 476ff.). Eine soziale Lerngruppe ist, anders als der Club, sehr straff organisiert und enthält im wesentlichsten Übungen (für Kinder & Eltern), die geübt und auch aufeinander aufbauend gestaltet werden. Im Club hingegen wird das Programm gemeinsam mit den Clubmitgliedern und je nach Interesse gestaltet. So haben die Clubmitglieder im Laufe der Jahre gelernt, selbst zu entscheiden, ob sie an Angeboten des Clubs teilnehmen wollen oder nicht. Es haben sich also eigene Interessen entwickelt, denen die Clubmitglieder nachgehen. Herr E. beschreibt diese Entwicklung als sehr positiv. *"...früher hätten sie alle Termine angenommen, die wir angeboten haben, <I:ja>, wir hätten ihnen sagen können, ähm, nächsten Samstag um 18 Uhr da, da dort und das zeigt für mich auch, was ein Club bewirken kann, eben dass sie jetzt auch teilweise andere Interessen haben und manchmal unsere Angebote, die wir machen auch ganz bewusst nicht wahrnehmen und sagen: " Ich hab jetzt eigentlich etwas anders vor." und das ist ein Zeichen einfach, ahm, das es eine Normalität gibt"* (I.2., S. 5, Z. 155ff.).

Menschen mit Autismus brauchen Routine und Gleichmäßigkeit. Aus diesem Grund wird der Club sehr im Zeichen des Jahres gestaltet. Es werden alle Feste gefeiert, wie Ostern, Weihnachten, Fasching und auch die Geburtstage der Clubmitglieder. Herr E. meint dazu, dass auch auf die Orientierung am Jahreskreis in einer sozialen Gruppe wenig bis überhaupt nicht geachtet wird. *" ... Das wir auf die Geburtstage jedes Einzelnen eingehen, das mach ich z.B. in der Gruppe nicht, und das ist glaub ich ein großer[Unterschied] (Anm. B.C), dass wir uns immer stark an dem Jahreskreis, ahm , na, orientieren..."* (I.2, S. 15, Z. 491f.). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Betreuer und Betreuerinnen konstant seit mehreren Jahren die Clubmitglieder betreuen. Eine enge Beziehung ist auch in diesem Setting unabdingbar.

Im Laufe der Zeit haben sich noch weitere Angebote im Club entwickelt. So können die Clubmitglieder zusätzlich zum Club eine Malgruppe besuchen oder an der Gestaltung eines Theaterstücks teilnehmen. Auch Max besuchte während des Beobachtungszeitrahmens die Malgruppe und fand Gefallen daran. Sowohl die Malgruppe, als auch das Theater finden zweiwöchentlich an fixen Terminen statt, die zuvor mit den Teilnehmern ausgemacht wurden.

Um die Aktivitäten im Club aufrecht zu halten, werden auch regelmäßig Projekte, Ausflüge und Aktivitäten durchgeführt, die zuvor mit den Clubmitgliedern geplant werden. Herr E. meint außerdem, dass der Club für viele Mitglieder überhaupt erst eine Möglichkeit darstellt, einer Gemeinschaft angehören zu können. Herr E. betont in diesem Zusammenhang, dass *"...wir eine besondere Gruppe sind..., weil andere Behinderung sind vielleicht optisch sichtbarer, das ist ja beim Autismus weniger..."* (I.2, S. 10, Z. 331f.). Für viele Menschen mit Autismus ist der Besuch einer "normalen" Gruppe auf Grund der sonderbaren Verhaltensweisen und Schwierigkeiten im sozialen Miteinander nicht möglich. Der Club ermöglicht es, auf Grund seiner besonderen Gestaltung, dass auch Menschen daran teilnehmen können, die sonst "eher im Outside" stehen. *"...dass der Club es auch Menschen ermöglicht, die sonst eher im Outside sind, wir haben einen jungen Mann, der eigentlich vom FSW (Fond soziales Wien) Intensivbetreuung bewilligt gekriegt hat, weil er so schwierig ist, und hier in diesem Freizeitgruppe das für ihn auch ein Ziel ist dabei zu sein und eben auch hier in der Gruppe ahm, integriert wird"* (I.2, S. 10, Z. 335f.).

Die verschiedensten Angebote und Aktivitäten sollen auf der einen Seite den jungen Erwachsenen eine Möglichkeit bieten, um gemeinsam etwas zu unternehmen, auf der anderen Seite ist es sehr wichtig, dass eine Gruppe mit besonderen Persönlichkeiten von außen angeleitet wird. Herr E. meint, dass dieses Anleiten und Hinführen zu neuen z.B. Freizeitgestaltungen besonders wichtig ist, um den Menschen mit Autismus aufzuzeigen, welche Möglichkeiten sie haben um Freizeit überhaupt erst gestalten zu können. *"...wir sprechen ja bei uns weniger über Menschen mit Asperger-Syndrom, sondern High-Functioning oder so, <I:Lmhm> das das schon von außen irgendwie betreut wird, dass die Leute an neue Sachen oder Ideen herangeführt werden"* (I.2, S. 10, Z. 319ff.). Der Club soll ein Ort sein, wo sich die Menschen mit Autismus wohl fühlen und so sein können wie sie sind. Herr E. schätzt vor allem das Miteinander und gegenseitige akzeptieren und agieren besonders. *"...das Schöne am Club ist, dass es einfach ein / wie soll ich sagen, ein Haufen aus vielen Persönlichkeiten ist <I:mhm> die jede wirklich ganz individuell sind, manche haben mehr gemeinsame Interessen, manche weniger, aber eben ja, jeder muss seine Sachen*

einbringen um in einer Gruppe auch gut bestehen zu können und integriert zu werden" (I.2, S. 11, Z. 340ff.).

9.2.2.2. Subfamilie: Freundschaften/Beziehungen

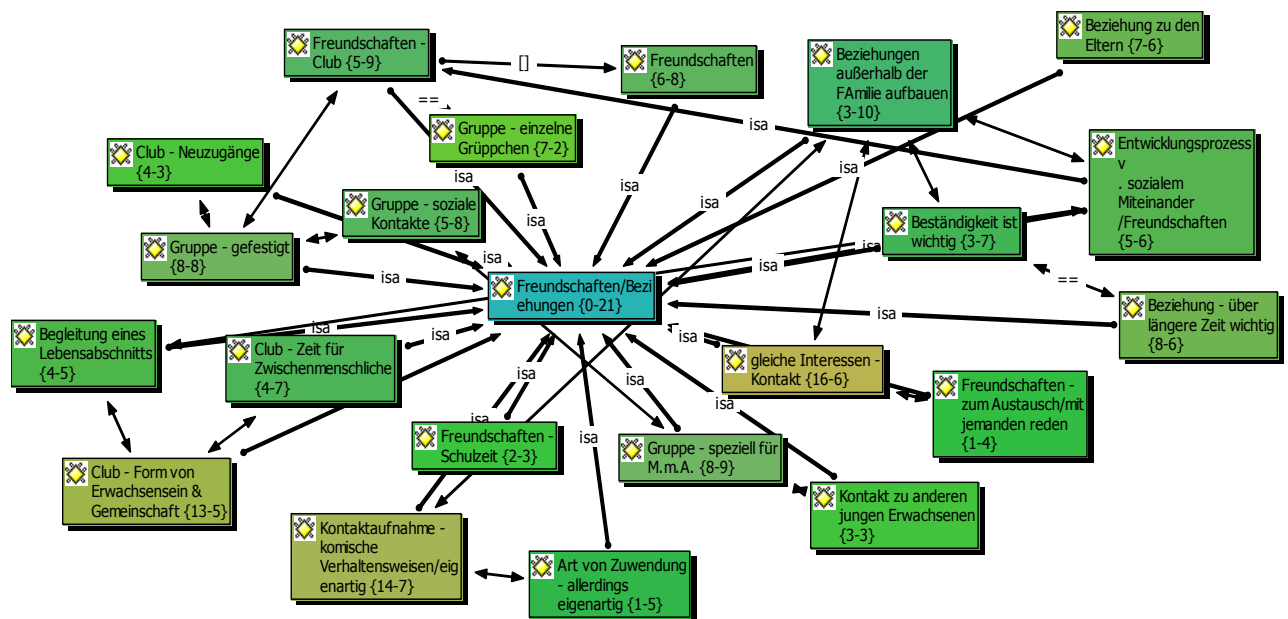


Abb. 24: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Freundschaft/Beziehungen

Die Subkategorie "Freundschaften/Beziehungen" enthält insgesamt 21 Codes. Es werden hier zum Beispiel Informationen zusammengefasst, die Rückschlüsse auf die Beziehung zu den Eltern (oder anderen Bezugspersonen) geben, zu Freundschaften innerhalb der Gruppe, oder Kontaktaufnahme und Aufbau von Freundschaften ziehen lassen. Z.B. [Freundschaften Club], [Beziehungen außerhalb der Familie], [Kontakt zu anderen jungen Erwachsenen], oder [Begleitung eines Lebensabschnitts].

Beziehungen sind für Menschen mit Autismus sehr wichtig. Menschen mit Autismus haben meistens sehr enge Verhältnisse zu den Eltern. Dies kann oft dazu führen, dass sie ohne Eltern unfähig sind, etwas zu gestalten, zu planen oder zu unternehmen. Die Schwierigkeiten selbstständig zu agieren, sich in sozialen Kontexten zu Recht zu finden machen es oft notwendig, dass Menschen mit Autismus von (erwachsenen) Bezugspersonen (meist Eltern)

bis ins hohe Erwachsenenalter unterstützt und geführt werden. Es ist demnach wichtig, dass Menschen mit Autismus auch außerhalb der Familie Beziehungen aufbauen, um ihr Leben Stückweise zu verselbstständigen. Sowohl Herr E., als auch Frau H. betonen, wie wichtig eine langjährige Beziehung für die Entwicklung von Menschen mit Autismus ist. So meint Herr E. *"Ich denk mir, prinzipiell, bei Menschen mit Autismus, im Endeffekt, geht alles eigentlich nur über die Beziehung über eine langjährige Beziehung.... Dass sie sehr wohl Beziehungen ganz dringend brauchen und auch langjährige Beziehungen. Das ist ja eigentlich ein Grund, warum der Club auch eigentlich so lange besteht, es ist eigentlich eine langjährige Beziehung"* (I.2, S. 22, Z.729ff.).

Im Bezug auf Max konnte beobachtet werden, dass in erster Linie Kontakt zu bekannten Personen aufgenommen wurde. Wie bereits im Subkapitel "Blickkontakt" erwähnt, fiel auf, dass Max in den ersten Beobachtungseinheiten vorrangig Blickkontakt zu bereits bekannten Personen aufnahm.

Wie bedeutend die Beziehung zu den Eltern ist, konnte auch bei den Ausflügen beobachtet werden. So nimmt Maxs Vater beinahe an jeder Aktivität teil, die nicht am Clubabend stattfindet. Während einer dieser Aktivitäten konnte ich beobachten, dass *"...Max selten von seiner (Vaters) Seite weicht, ohne Vater findet häufiger ein Kontaktversuch von seiner Seite aus statt"*(B.7, S. 20, Z.548f.). Auch Herr Kl. bestätigt die enge Beziehung zu seinem Sohn. *"...eigentlich ist er eigentlich immer mit mir zusammen gewesen ..., überall hin,... Früher hat er immer gefragt: "Na, Papa wo fahren wir hin? Papa ich möchte dort hin, fahren wir dort hin?"... also er hat immer zu mir gesagt, er möchte dorthin und ich muss mit ihm dorthin fahren"* (I.3, S.11, Z.316ff.). Mitunter bestand diese enge Beziehung auch dadurch, dass Max nicht in der Lage war, sein Leben alleine zu organisieren und gestalten.

Freundschaften

Freundschaften zu schließen ist für Menschen mit Autismus sehr schwierig. Das liegt zu einem daran, dass sie nicht wissen, wie man Freundschaften schließen könnte und zum anderen daran, dass sie meist eher als Außenseiter gelten, was wiederum auf ihre besonderen Verhaltensweisen, oder Kontaktversuche (vgl. Kapitel 3.3.2f.) zurückzuführen ist. Selbst bei der Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen, benötigen Menschen mit Autismus häufig Unterstützung durch Bezugspersonen. War eine Kontaktaufnahme erfolgreich, so sind ihnen

soziale Kontakte sehr wichtig und sie gestalten diese dann auch selbstständig. So meint Herr E. dazu, *"...und im Laufe der Zeit hat sich wirklich eine Gruppe entwickelt, die teilweise auch Freundschaften untereinander haben, und das ihnen ... soziale Kontakte mittlerweile sehr wichtig sind und sich gegenseitig auch besuchen was unternehmen, das hat sehr lange gedauert. Die ersten Jahre haben wir gesagt, z.B. Sommerpause: "Trefftis euch," Das hat nicht funktioniert. Ein Jahr drauf haben wir gesagt: "Ok ruft euch am 18. Juli an", dann hat wer nicht abgehoben, hat auch nicht funktioniert. Aber mittlerweile und das ist schön, hat sich das teilweise verselbstständigt und sie organisieren sich gegenseitig Sachen, haben eigentlich ein reges Sozialleben, feiern gemeinsam, manche Leute, Silvester und diese Dinge"* (I.2., S.2, Z. 67ff.)

Die Entwicklung von Freundschaften ist ein langer Prozess für Menschen mit Autismus und mitunter auch kompliziert. So konnte z.B. bei Max beobachtet werden, dass bekannte Personen an unbekannten Orten, nicht sofort als "bekannt" erkannt wurden. Des Weiteren verstehen Menschen mit Autismus unter "Freundschaft" häufig nicht das Selbe wie Menschen ohne Autismus. Frau H. meint in diesem Zusammenhang, dass eine Gruppe speziell für Menschen mit Autismus auch zur Entwicklungen von Freundschaften beiträgt, weil sie sich verstanden fühlen und sich ähnlich sind. *"...und äh verstehen sich eigentlich deshalb untereinander so gut, weil sie sich so ähnlich sind"* (I1, S.11, Z. 74f.).

9.2.2.3. Subfamilie: Aufnahme und Gestaltung von Kontakt

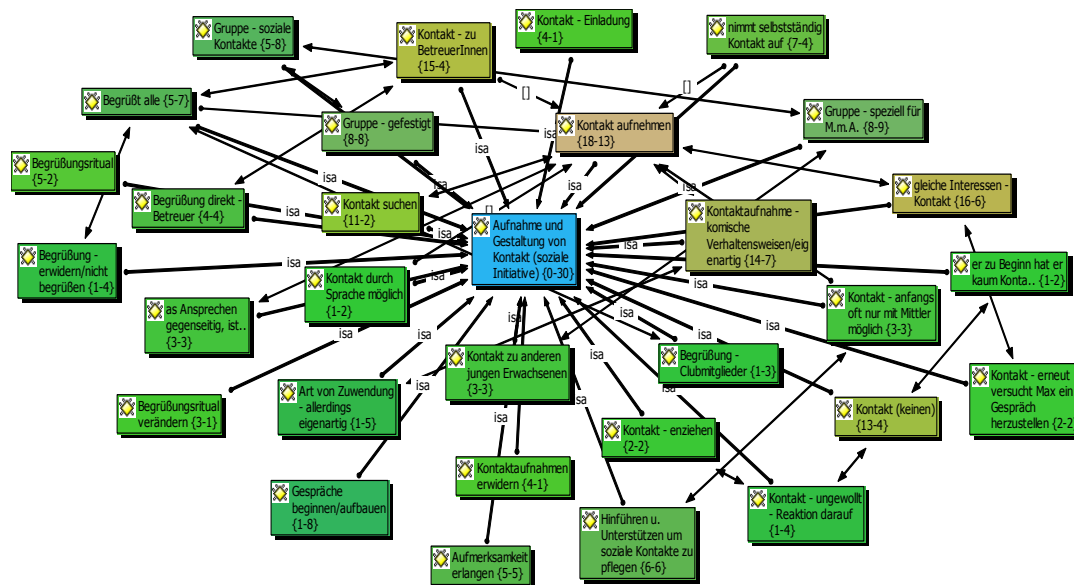


Abb. 25: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Aufnahme und Gestaltung von Kontakt

Diese Subfamilie beinhaltet Ergebnisse, die sich mit der Aufnahme und Gestaltung von Kontakten verbinden lassen. Es sind darin Codes wie [Kontakt suchen], [Hinführen und Unterstützen um soziale Kontakte zu pflegen], [Kontakt aufnehmen], oder [Kontaktaufnahme – komische Verhaltensweisen] enthalten.

Nimmt zu anderen Personen Kontakt auf, oder reagiert auf Kontaktaufnahme

Max versuchte während des Beobachtungszeitraums Kontakt aufzunehmen und es konnten mehrere Situationen beobachtet werden, in denen sozialer Kontakt zu andern Clubmitgliedern hergestellt wurde. Zu Beginn wurden diese Kontakte durch einen Betreuer oder eine Betreuerin initiiert, danach ergaben sich von selbst Situationen, in denen sich zumindest Gespräche entwickelten. Während Max erzählt, dass er im Club gerne etwas mit M.S. redet oder unternimmt *".....mit dem M.S. red ich red ich <I:mhm> red ich red ich gerne.; ...Der M.S. ist, der M.S. ist, der liest oft At-at-atlas. <I:mhm> Und / ich lese auch einen Atlas (I.4, S. 2, Z. 41), beschreibt sein Vater die sozialen Beziehungen außerhalb der Familie eher als "nicht vorhanden." "Na, er macht eigentlich nur alles alleine, sag ich jetzt einmal. ... Es ist egal, ob er sich etwas anschauen will ... oder was besucht, das macht er alles alleine. Er hat überhaupt keinen Freund auch, mit dem er jetzt gemeinsam etwas unternimmt. Mit dem er dann sich austauschen kann" (I.3, S. 7, Z. 215ff.).*

Im weiteren Verlauf des Interviews konnte jedoch eruiert werden, dass Max erst vor kurzem (kurz vor dem Interviewtermin) eine Einladung eines Arbeitskollegen von Jugend am Werk angenommen hatte. Sein Vater beschreibt diese Situation als erstmalig und meint, dass er davor noch nie Einladungen angenommen hätte. Außerdem erzählt er zu Hause, von den Personen im Club, unter anderem auch, dass er mit M.S. ein Buch angeschaut hätte. Dies zeigt wieder, dass Freundschaften häufig anders interpretiert werden. *"Er sagt mir immer, der M. hat jetzt das Buch, das Neue Wiener Linien Buch <I:mhm>, oder irgendein Schnellbahnbuch ... Das erzählt er und das er das hat und er zeigt es auch her und er darf sich das anschauen ..., aber redet mit ihm direkt nicht drüber"* (I.3, S.9, Z. 261-265).

Während der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass Max anfänglich zwar auf Kontaktaufnahme von Betreuern und Clubmitgliedern reagierte, aber von sich aus wenig Versuche unternahm in Kontakt mit anderen zu treten. Erstmals im Beobachtungszeitraum September konnte beobachtet werden, dass Max Kontakt zu anderen Clubmitgliedern aktiv suchte. (vgl. Beobachtung Acht). Des Weiteren soll in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass gemeinsame Interessen erheblich zur Kontaktaufnahme beisteuern. Nichts desto Trotz ist es aber meistens erforderlich, dass eine bekannte (Bezugs)Person bei der ersten Kontaktaufnahme unterstützend mitwirkt.

Kann Aufmerksamkeit anderer angemessen auf sich ziehen und sich verbal mitteilen

Aufmerksamkeit adäquat auf sich ziehen zu können, ist für Menschen mit Autismus nicht selbstverständlich. Die Verhaltensweisen, die dabei gezeigt werden, sind zum Einen ungewöhnlich und grotesk, können zum Anderen auch in Aggressivität übergehen, wenn sie nicht wissen, wie sie die Aufmerksamkeit auf sich ziehen können, oder wenn sie es nicht schaffen die Aufmerksamkeit anderer Personen auf sich zu ziehen.

Während der Clubzeiten versuchte Max hin und wieder die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Dabei stellte oder setzte er sich zu den (ausgewählten) Personen und fing in den ersten Versuchen an zu reden. Seine Versuche sich bemerkbar zu machen scheiterten oft daran, dass die Personen nicht merkten, dass er etwas mit ihnen besprechen musste. So konnte eine Situation beobachtet werden, in der *„Max [weiter] spricht, sich der Betreuerin [zu wendet], die gerade spricht, und erzählt ohne Unterbrechung. Diese registriert ihn allerdings nicht, da sie gerade ein anderes Gespräch führt. Max reibt seine Hände aneinander und versucht offensichtlich H. Aufmerksamkeit zu erlangen.“* (B.10, S.28, Z. 762ff.). Eine andere Situation veranschaulicht sehr gut, dass die Verhaltensweisen bei der Kontaktaufnahme von Menschen

mit Autismus eigenartig sind. Kennt man diese Verhaltensweisen nicht, so sind die Reaktionen in der Gesellschaft oft sehr negativ.

Während einer Schlossbesichtigung wurde beobachtet, dass Franz (auch ein junger Mann mit Autismus) versuchte zu Max Kontakt aufzunehmen. *„Hinter oder neben Max steht bzw. geht noch immer Franz (Name anonymisiert). Er folgt Max schon seit Eintritt in das Schloss. Plötzlich nimmt er Max's Ohren und fängt an diese zu kneten und zu massieren,“* (B.6, S.16, Z.446ff.).

Maxs Vater erzählt im Interview, dass Max erst in der Schulzeit versucht hat Kontakt zu anderen herzustellen. Dabei „nervte“ er die Person so lange, bis sie reagieren musste. Auch heute noch ist dies die häufigste Form der Kontaktaufnahme, so Herr K. Dabei merkt er sich Dinge, die andere nicht mögen und macht dann genau dies. *„Etwas nicht gerne hört. Irgendein Geräusch, vielleicht irgendwas quietschen, oder so, dass der aufmerksam wird. Oder wenn jemand nicht gerne berührt wird, dann macht er das zu Fleiß. Oder so Art wie Rempeln, Stoßen oder so beim Gehen, beim Vorbeigehen oder so von Hinten so drauf klopfen. das macht er jetzt, dass ist seine Kontaktaufnahme“* (I.3., S. 5, Z. 144ff.). Bei bekannten Personen kann es sogar vorkommen, dass Max bei Scheitern der Kontaktaufnahme als Frustration auch hinschlägt. Herr K. Erzählt in diesem Zusammenhang, dass dies geschehen kann, wenn er mit seinem Lebensgefährten spricht und Max warten muss. *„...also er redet einmal dazwischen <I:mhm> oder er schlägt dann auch hin,“* (I.3, S.22, Z. 670f.). Da dieses Verhalten im Club nicht beobachtet wurde, schließe ich daraus, dass es eher bei Bezugspersonen zu Tage kommt und dadurch auch mit Eifersucht in Verbindung gebracht werden kann.

Nimmt an Aktivitäten teil und sucht auch selbstständig Kontakt

Max war an den ersten Clubabenden sehr nervös. Dies zeigte sich hauptsächlich dadurch, dass er den Kontakt und die Nähe der Personen suchte, die ihm bekannt waren. Außerdem nahm er an Aktivitäten nur dann teil, wenn er direkt dazu aufgefordert wurde. Die meiste Zeit hielt er Abstand und beobachtete sehr viel. Wenn er sprach, dann entweder sehr schnell und seine Stimme klang nasal und zitterte. Ein weiteres Merkmal für seine Nervosität ist, dass er zu stottern anfängt. Diese Verhaltensweisen konnten in den ersten Clubabenden sehr häufig beobachtet werden, nahmen aber mit der Zeit ab und sind jetzt, am Ende der Beobachtungszeit nur mehr vereinzelt bemerkbar. Auch Herr E. konnte bestätigen, dass sich Max diesbezüglich sehr entspannt hat. Er nimmt jetzt nicht nur an Aktivitäten teil, wenn er

dazu aufgefordert wird, sondern tritt von sich aus in Interaktion. „Und ich beobachte schon auch so, ich mein das er herein kommt, entspannt ist, uns auch begrüßt <I:mhm>, was vielleicht früher war er nur aufgeregt und schon auch, dass es ihm, sich zum Beispiel so nebenbei manchmal auch beim Essen mit anderen, ...oder solche Sachen in Interaktion tritt. Bei geleiteten Sachen sowieso..., das ist überhaupt keine Frage, aber auch so oder er zieht sich manchmal auch zu einer Gruppe ahm auf die Couch zurück und da merkt man aber auch, dass die in irgendeiner Art in Interaktion stehen,, (I.2., S.19, Z. 636ff.).

9.2.3. Hauptfamilie: Selbstständigkeit

In der Haupt-Familie „Selbstständigkeit“ werden die Familien [Freizeitgestaltung], [Selbstständigkeit & Emotionalität] und [flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren] zusammengefasst. Die Codes der Familien überschneiden sich zum Teil und kommen auch in anderen Familien vor.

9.2.3.1. Subfamilie: Freizeitgestaltung

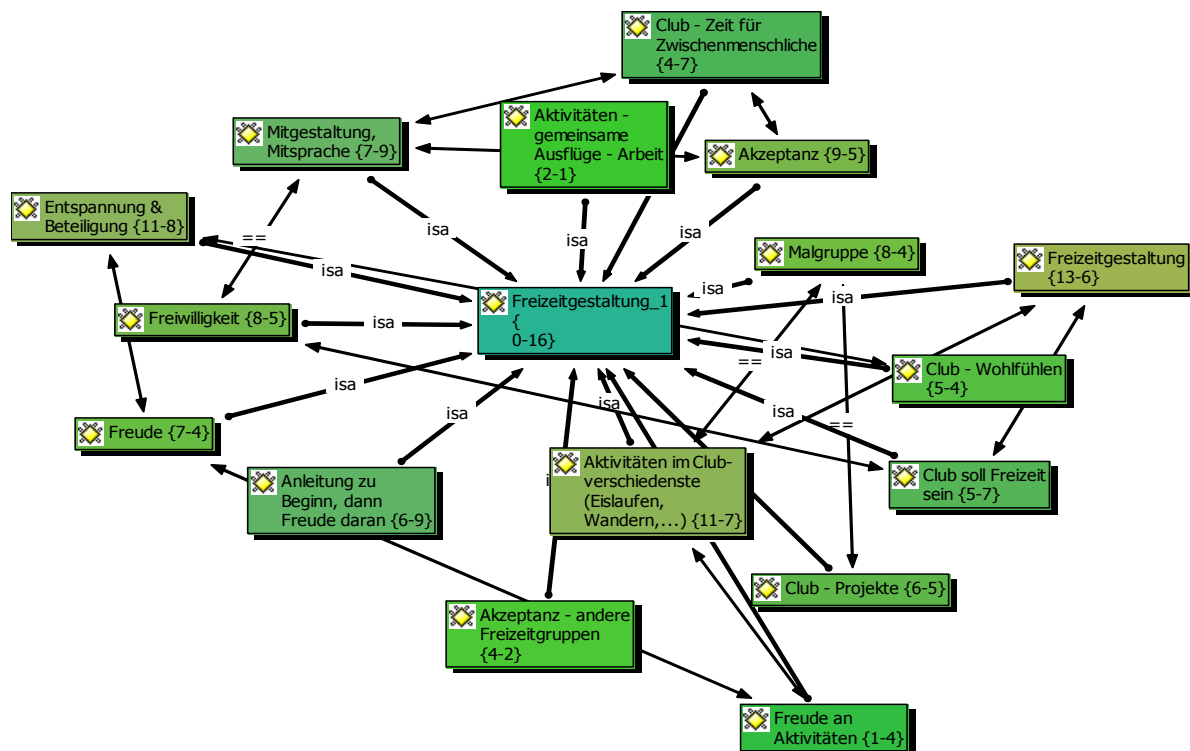


Abb. 26: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Freizeitgestaltung

Die Subfamilie „Freizeitgestaltung“ überschneidet sich mit vielen Codes mit der Subfamilie Club allgemein. Freizeit selbst zu gestalten und an Freizeitgestaltungen teilzunehmen ist eine Fähigkeit, die Menschen mit Autismus sehr schwer erlernen. Aus diesem Grund gibt es im Club Fixtermine (siehe Kapitel 9.2.2.1.), an denen die Clubmitglieder teilnehmen können. Menschen mit Autismus brauchen sehr viel Anleitung und Ideenvorschläge, damit sie Freizeit sinnvoll nutzen können. Herr E. meint dazu, „...weil wir ja schon der Erfahrung sind, dass Menschen mit Autismus sehr viel Anleitung brauchen, um etwas später genießen zu können. D.h. man muss sie auch mit sanftem Druck an etwas heranzuführen..., an dem sie dann später eben Gefallen finden ...“ (I.2, S.4, Z. 104f.). Herr E. meint damit, dass Menschen mit Autismus, und das konnte man auch bei Max sehr gut beobachten, Neues und Veränderungen nur bedingt genießen können. Es ist demnach sinnvoll, sie mit sanftem Druck an etwas Neues heranzuführen. Auch Frau H. meint, „dass es sehr wichtig ist für sie... Eine Freizeitgestaltung zu haben die, weil sie vereinsamen sonst wirklich, viele von ihnen würden vereinsamen und nirgends hinkommen., (I.1, S.10, Z.330).

Obwohl Freizeitgestaltung für Menschen mit Autismus genauso wichtig scheint, wie für Menschen ohne Autismus, haben jene Personen häufig kein reges Freizeiterleben. Dies liegt, wie bereits erwähnt, an der Inflexibilität, aber auch daran, dass jene Personengruppe wenig selbstständig agiert und dadurch immer auf Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen ist, um einer Freizeitgestaltung nachgehen zu können. Aus den Beobachtungen und den Interviews konnte herausgefiltert werden, dass ein Ziel des Clubs das selbstständige Organisieren von Freizeit darstellt.

Der Club soll darum eine sichere Umgebung außerhalb der Familie darstellen, um neue Freizeitmöglichkeiten kennenzulernen und um auch im geschütztem Rahmen daran teilzunehmen. Menschen mit Autismus lernen hier mit ihrer Angst vor Neuem umzugehen und auch über ihren „eigenen Schatten zu springen“. Der Club zeigt den Clubmitgliedern verschiedenste Möglichkeiten von Freizeitgestaltung auf (malen, Eis laufen, wandern, Museumsbesuche, Ausflüge, etc.) und das Ziel ist, dass sich diese Freizeitgestaltungen verselbstständigen, d.h. ohne Planung und Zutun der Clubbetreuer stattfinden. „Aber ich glaube eben, dass eben das ganz wichtig ist, dass man so eine spezielle Gruppe einfach / hat, weil wie gesagt, wir haben vorhin über diesen jungen Mann geredet, der eigentlich durch den Club erst gelernt, z.B. erst Eis laufen gelernt hat, und diese Sachen dann aktiv in seine Freizeit übernimmt, d.h. im Club werden oft auch Schritte angesetzt die dann eben / die sich dann Gott sei Dank irgendwie verselbstständigen“ (I.2, S. 11, Z.350ff.).

und Zusammenhängen). Es ist darum wichtig Orientierungshilfe und Unterstützung anzubieten, damit Menschen mit Autismus nicht überfordert sind. Herr E. ist der Meinung, „...das im kleinen Rahmen anzufangen... und das und sagen wir, dass entwickelt sich ganz gut, dann kann man auch, das entweder es verselbstständigt sich eh von alleine“ (I2, S.11, Z.364).

Der Club bietet den Clubmitgliedern eine überschaubaren Rahmen, in dem sie sich orientieren können. Gemeinsam werden dann weitere Schritte geplant um die Selbstständigkeit zu fördern. Dies passiert im Rahmen von gemeinsamen Ausflügen meist nebenher. Die Betreuer und Betreuerinnen sind bedacht darauf, den Clubmitgliedern genaue Informationen zu den Aktivitäten oder Ausflügen zu geben, damit sich diese gut auf die neuen Situationen einstellen können. Jeder Ausflug und jede Aktivität wird gesondert besprochen. Es wird immer darauf geachtet, dass jedes der Clubmitglieder so informiert wird, dass er oder sie diese Informationen auch gut nachvollziehen können. „Es wird nun der Informationszettel besprochen. Max liest genau mit und nickt immer wieder, während Frau Hi. vorliest, welche Reiseutensilien mitzunehmen sind. (Reservewäsche, Medikamente, Jacke, Socken, Waschutensilien, usw. wird genau aufgelistet)“ (B.4, S.11, Z.310ff.). Des Weiteren werden Dinge bei Bedarf auch mit den Clubmitgliedern einzeln besprochen. D.h. es wird individuell auf jeden eingegangen. Während der Besprechung von Aktivitäten und Ausflügen wird immer wieder gefragt, ob wer Unterstützung benötige, oder ob sich alle auskennen. Teilweise werden die Clubmitglieder direkt angesprochen, weil die Betreuer wissen, der oder diejenige kann in der großen Gruppe nicht reden. Frau H. meint dazu, dass es wichtig ist, sich mit den Clubmitgliedern zusammenzusetzen um auch andere Routen und Wege, wie sie zum Ziel kommen können, zu besprechen. „Weil wenn ich zum Beispiel weiß, dass der Max Probleme hat wohin zu finden, dann setz ich mich mit ihm alleine zusammen und sag ihm „Du schau, findest du dorthin, weiß du wie du fährst? Kennst du dich aus?“ ... Was wir übrigens bei allen anderen auch machen, wenn wir uns woanders treffen. ... Wer kennt sich aus, wer will sich treffen?“ (I1., S.8, Z.259ff.).

Max selber war zum Beispiel sehr verunsichert, als er das erste Mal die Malgruppe besuchte, die nicht im selben Gebäude des Clubs stattfand. Im Vorfeld besprach er gemeinsam mit Frau H. verschiedenste Möglichkeiten, wie er öffentlich dort hinfahren könnte. Dies war sehr wichtig, weil er zu diesem Termin alleine und selbstständig, ohne Vater gekommen ist. Für Max war dies ein sehr wichtiger Schritt. Frau H. betont auch in diesem Zusammenhang wieder, wie wichtig eine vertraute Umgebung mit vertrauten Personen ist, um diese

Selbstständigkeit üben und lernen zu können. „*Und da war er **sehr** verunsichert wie er hin kommt. Aber er hat nicht, also des woar, wir haben das ausgesprochen und das ist schon ein Lehrprozess, dass er zu mir spricht, und dass er von einem anderen Ort ganz fremd woanders hinfährt und da ist das Malen vielleicht sehr gut gewesen, dass er das zum Beispiel lernt. ... In einer, in einer Situation wo er Menschen kennt, mit denen er dann darüber reden kann*“ (I.1, S. 6, Z. 192ff.). Auch Herr E. konnte in diesem Bezug feststellen, dass Max in dieser Hinsicht schon an Selbstständigkeit dazugewonnen hat. „*...aber das hat sich mittlerweile einfach eingependelt und er ist an sich auch selbstständig, wenn wir irgendwo andere Treffpunkte machen. Das hätte er früher nie gemacht, dass er, zu einem Treffpunkt, den er nicht wirklich kennt, hinkommt,*“ (I.2, S.20, Z.647ff.).

Selbstständigkeit ohne Eltern

Der Besuch des Freizeitclubs stellt für einige Clubmitglieder einen Fixpunkt in der Woche dar. Besonders wichtig erscheint mir dies im Bezug auf die Selbstständigkeit ohne Eltern. Der Club bietet die Möglichkeit, dass sich die jungen Erwachsenen ohne Eltern treffen können, aber trotzdem Bezugspersonen in ihrer unmittelbaren Nähe haben. Neben dem Ziel, dass die Clubmitglieder lernen Freizeit zu gestalten, soll der Club auch die Selbstständigkeit fördern. Max wurde zu Beginn immer von seinem Vater gebracht und abgeholt. Nach mehrmaligem, gemeinsamen durchsprechen und abfahren der Strecke ist es ihm gelungen, den Weg alleine zu bewältigen. Max selbst sag dazu: „*I i i ich ich ich schau zuerst in im Internet nach ... wie ich wie wie ich am Besten wie ich am Besseren hier her komme,*“ (I.4, S.xx, Z.xx). Prinzipiell soll der Club Freizeitgestaltung anbieten. D.h. es werden die Aktivitäten nicht so geplant, dass Max (als Bsp.) lernt irgendwo alleine hinzukommen. Dieser Lernprozess passiert informell, ist aber ein wesentlicher Meilenstein um Selbstständigkeit zu erlangen.

Auch Herr Kl. konnte diesbezüglich eine Änderung an Max feststellen. Er erzählt, dass Max seit ungefähr einem Jahr viel mehr selbstständig agieren möchte, als früher. Früher hat er erwartet, dass sein Vater ihm Ideen liefere, was er in seiner Freizeit machen könnte. Heute will er seine Freizeit selbst gestalten, er will selbst planen und möglichst ohne Vater agieren. „*...er **will** alles alleine machen. ...Und er will auch, also die Zeit her von der Zeit her alles selbst sich einteilen ...bestimmen auch, wann er wohin fährt ..., er will jetzt nicht von mir vorgegeben bekommen die Zeit ..., wann er das machen soll, sondern er möchte sich selber einteilen*“ (I.3, S.11, Z.324ff.). Max selber sagt dazu: „*Und ich, und ich unternehme sehr viele Sachen schon alleine,*“ (I.4., S.5, Z. 112f.).

9.2.3.3. Subfamilie: Flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren

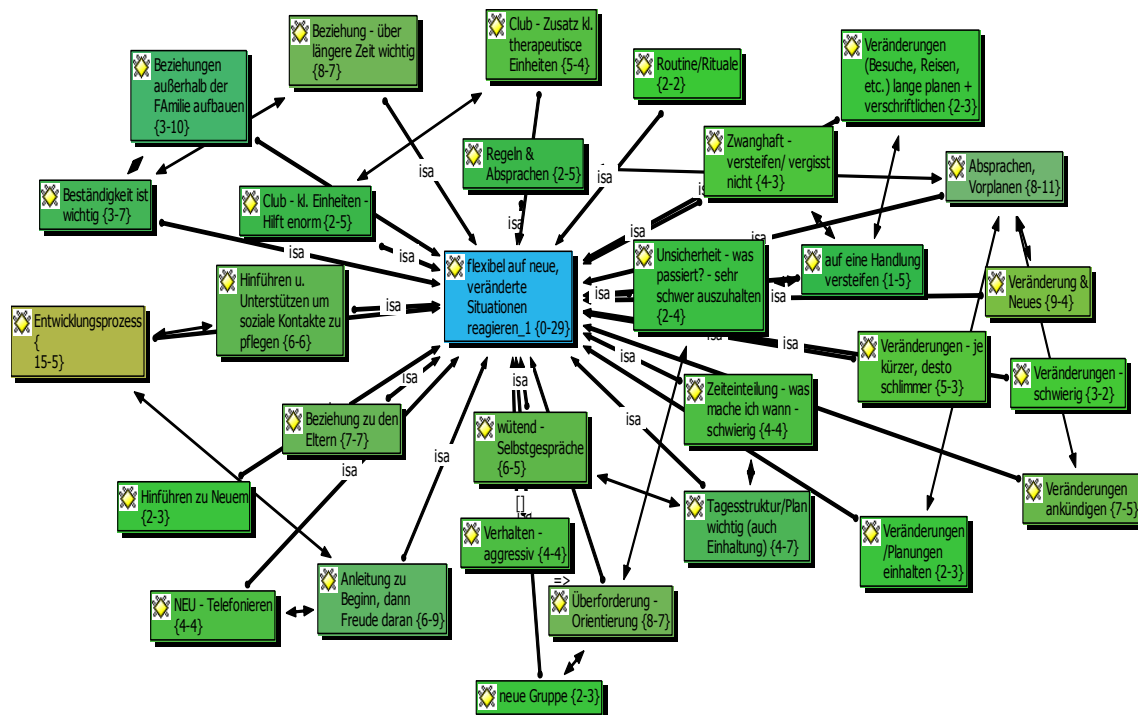


Abb. 28: eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren.

Die Sub-Familie „flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren“ besteht aus 29 Codes, die sich dieser Familie zuordnen lassen. Dabei sind einige Codes, die auch zu anderen Familien gehören. Selbstständigkeit bedingt auch eine flexible Reaktion auf veränderte Situationen. Es werden hier Codes wie [Tagesstruktur/Plan], [Veränderungen], [Regeln/Absprachen], oder [Veränderungen/Planungen einhalten] zugeordnet.

Plötzliche Veränderungen sorgen bei vielen Menschen mit Autismus für Verwirrung und führen dann mitunter zu heftigen Gefühlsregungen und Verhaltensweisen. Auslöser dieser Reaktionen sind Situationen oder Handlungen, die eine Überforderung darstellen (Vgl. Kap. 3.3.2.). Darum ist es wichtig, dass man Menschen mit Autismus eine Umgebung bietet, in der sie Veränderungen in einem überschaubaren Rahmen und mit Unterstützung erfahren können. Auch das Hinführen zu Neuem muss behutsam geschehen. Max konnte Veränderungen während des Beobachtungszeitraums gut aushalten. Unwohlsein äußerte sich bei ihm hauptsächlich dadurch, dass er sich ununterbrochen mit der Handfläche über den Mund strich, oder extrem schnell zu sprechen anfing, ohne eine Pause zu machen.

Sein Vater erzählte, dass Max seit kurzer Zeit telefonierte. Dabei war es ihm ein Greul, so der

Vater, ein Telefon überhaupt zu benutzen. Wenn der Vater Glück hatte, dann hob Max bei Anruf ab, aber dass er selbst anruft, ist erst seit einigen Wochen (zum Zeitpunkt des Interviews) der Fall. Herr K. machte ihm das Telefon durch einen Trick schmackhaft, indem er ihm ein Handy besorgte mit MP3-Player. (vgl. I.3., S.17, Z.530ff.). Häufig verunsichern Telefone Menschen mit Autismus, da die Stimmen verzerrt klingen.

Absprachen/Vorplanen

Das Absprechen und Vorplanen von Veränderungen ist für Menschen mit Autismus sehr wichtig. Ebenfalls das Einhalten von Absprachen. Flexibilität ist eine Eigenschaft, die Menschen mit Autismus mühsam erlernen müssen. Selten gelingt ihnen dies aber vollständig. So konnte beobachtet werden, dass sämtliche Veränderungen, d.h. Tagesausflüge, Änderung der Clubtermine, usw. penibelste genau besprochen wurden, teilweise sogar mehrmals. Frau H. erzählt, dass es zu Beginn des Clubs sehr wichtig war, dass der Clubabend immer an einem fixen Ort stattfand. Sie betont, „...*dass es schon **wichtig** [ist], ihnen anzukündigen, dass eine Veränderung ...eintreten **wird**.*“ (I.1, S. 8, Z. 256f.).

Herr Kl. Erzählt in diesem Zusammenhang, dass Veränderungen für Max nach wie vor sehr schwierig sind. Sofern sie abgesprochen und lange geplant wurden, kann Max damit gut umgehen, kurzfristige Änderungen hingegen sind sehr schwer für ihn zu akzeptieren. Dazu meint er, *"weil Max „nicht mehr kann, da geht nichts mehr rein. und da kann man ihn auch nicht mehr überreden mit: "Max komm, setz dich her, du kannst derweil Fernsehen oder so" nichts. Geht **gar nichts mehr!** ..."*(I.3, S.20, Z.607ff.). Auch neue Sachen sind für Max immer schwierig. Dies konnte auch bei seinem Eintritt in den Club beobachtet werden. Dabei zeigte er sehr nervöse Verhaltensweisen, wie zitterige, nasale Stimme, kneten der Hände und seines Kinns, usw. Herr K. erzählt, dass Änderungen zeitig genug am Kalender stehen müssen (vgl. I.3), das ist für Max besonders wichtig. Menschen mit Autismus brauchen Routine, Rituale und Tagesstrukturen. Aus diesem Grund stellt der Kalender für Max eine Sicherheit dar, damit er sich auf Veränderungen in der Tagesstruktur einstellen kann.

Im Club lernen die Clubmitglieder durch gemeinsam geplante Ausflüge und Aktivitäten mit Veränderungen umzugehen. Das enge Verhältnis zu den Betreuern gibt den Clubmitgliedern Sicherheit. Für viele ist es mittlerweile sogar möglich, ihre Ängste zu verbalisieren. In einer Clubbesprechung, konnte folgendes beobachtet werden: *„Die Clubmitglieder diskutieren*

darüber, wann die Übersiedlung stattfinden wird. Die Umstellung wird für einige schwierig werden. Diese Schwierigkeit wird z.B. von H-P. auch direkt angesprochen“ (B.2, S. 5, Z. 125f.). Die jahrelange Begleitung und der enge Kontakt zu den Clubmitgliedern macht es möglich, dass die jungen Erwachsenen ihre Gefühle äußern können. Auch auf heftige Verhaltensweisen kann gut eingegangen werden, weil zwischen den Betreuern und Mitgliedern eine freundschaftliche Beziehung vorherrscht.

9.3. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die gewonnen Ergebnisse diskutiert. Zuerst soll die Forschungsfrage anhand der drei Hauptfamilien diskutiert werden. Im Anschluss daran wird noch einmal die Theorie mit den Ergebnissen im Hinblick auf die Forschungsfrage verknüpft.

9.3.1. Beantwortung der Forschungsfrage anhand der Hauptfamilien

Um die Ergebnisse im Bezug auf die Forschungsfrage betrachten und diskutieren zu können, soll diese hier noch einmal in Erinnerung gerufen werden.

"Inwiefern beeinflusst der Besuch eines Freizeitclubs für Menschen mit Autismus die Lernprozesse im Hinblick auf ihre soziale Kompetenz?"

Es kann auf jeden Fall behauptet werden, dass sich die sozialen Kompetenzen durch den Besuch verändern. Wie und in welchem Ausmaß dies geschieht wird im folgenden Kapitel beantwortet werden. Dazu werden die Hauptfamilien, die sich während des Forschungsprozess herauskristallisierten herangezogen.

9.3.1.1. Hauptfamilie: Soziale Interaktion/Kommunikation

Soziale Interaktion und Kommunikation stellt Menschen mit Autismus immer wieder vor Schwierigkeiten. Auch jene Personen, die über ausreichend Intelligenz verfügen, scheitern daran, dass sie zwischenmenschliche Verhaltensweisen, aber auch soziale Regeln nicht verstehen und dadurch auch nicht beachten, ausführen oder darauf eingehen können. Für Menschen mit Autismus, die dem Kanner-Syndrom zugeordnet werden können, oder dem High-Functioning Autismus, sind jene zwischenmenschlichen Interaktionen noch verwirrender.

Auf Grund dieser Schwierigkeiten müssen Menschen mit Autismus soziale Interaktion/Kommunikation, aber auch soziale Regeln mühsam erlernen. Während des

Untersuchungszeitraums konnte diesbezüglich festgestellt werden, dass vor allem zu Beginn Aufforderung zur Teilnahme an Interaktionen, Anbahnung von Interaktionen zwischen den Clubmitgliedern durch "Vermittler" nötig waren. Frau H. erzählte in diesem Zusammenhang, *"... wir haben einmal gespielt und ... er ist alleine gesessen, und ich hab gesagt: "Max spielst du mit?"... und er hat gesagt: "Jajaja" und hat sich dann gefreut darüber..., dass er mitgespielt hat, aber er selbst wäre nie aufgestanden und hätte, also hätte sich dazugesetzt und hätte gesagt: "Ich möchte gern mitspielen" (I.1, S.4, Z.111f.)*. Die Teilnahme und Durchführung von Interaktionen scheitert in den meisten Fällen nicht am Interesse an sozialer Teilnahme, sondern daran, dass Menschen mit Autismus nicht wissen, *wie* sie angemessen in Kontakt treten können. Die Umgebung und Rahmung des Freizeitclubs kann auf diese Schwierigkeiten eingehen und Unterstützung bieten. Durch die Möglichkeit, die jungen Erwachsenen bei dieser Hürde verbal zu unterstützen und anzuleiten, können sie sich Strategien anschauen, wie sie Kontakt herstellen können.

Bei Max konnten diesbezüglich Entwicklungsschritte beobachtet werden, die aufzeigen, dass er durch die verbalen Aufforderungen und Hilfestellungen der Betreuer und Betreuerinnen auch die Selbstsicherheit entwickelte um selbst in Kontakt zu treten, bzw. dies zumindest zu versuchen (vgl. B.4). Strategien der Kontaktaufnahme (vgl. I.3, I.2) von Menschen mit Autismus mag in vielen Fällen eigenartig erscheinen, was in der Gesellschaft durchaus zu Abstandreaktionen führen kann. Es ist demnach auch wichtig, den jungen Erwachsenen zu zeigen, wie Kontakt aufgenommen werden kann (z.B. jemanden mit seinem Interessen einfach "niederzureden", ohne auf das Gegenüber zu achten, ist keine gute Strategie um Kontakt aufzunehmen). Max kann sich im Club an den Bezugspersonen orientieren und Kontakt herstellen.

Ebenso entwickelt hat sich die Aufnahme von Blickkontakt und das Halten bzw. Suchen von Blickkontakt während Gesprächssituationen. Zu Beginn der Beobachtung konnte in Interaktionssituationen (die hauptsächlich durch andere Personen initiiert wurden) kein Blickkontakt beobachtet werden. Durch kleine Hilfestellungen (z.B. Fixieren eines markanten Punkts am Gegenüber) wurde es möglich annähernd Blickkontakt zu halten. Mitunter hilft es Menschen mit Autismus, wenn man sie verbal darauf aufmerksam macht, jemanden während des Gespräches anzuschauen. Aufnahme des Blickkontakts erfolgte zu Beginn hauptsächlich mit bekannten, erwachsenen Personen. Erst nach und nach konnte auch zu den anderen Clubmitgliedern Blickkontakt aufgenommen werden, sofern diese ihn erwiderten.

Durch die überschaubare Anzahl an Clubmitgliedern ist es möglich gesondert auf die

Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme der jungen Erwachsenen zu reagieren. Außerdem ist es ihnen möglich untereinander in Kontakt zu treten, ohne Angst haben zu müssen, nicht akzeptiert zu werden. Die Ähnlichkeiten in der Kommunikationsweise ist ein wichtiger Indikator um einander näher zu kommen.

9.3.1.2. Hauptfamilie: Beziehungen/Freundschaften

Beziehungen gestalten, aufbauen und aufrecht zu erhalten lässt sich ebenfalls zu den sozialen Kompetenzen zuordnen. Menschen mit Autismus haben aufgrund ihrer Schwierigkeiten im Interaktions- und Kommunikationsverhalten enorme Probleme Beziehungen zu gestalten. Der Club bietet den jungen Erwachsenen eine Möglichkeit einer Gemeinschaft anzugehören und Freundschaften zu knüpfen. Dadurch, dass Autismus nicht sofort als Behinderung erkannt wird, sondern meist erst durch groteske oder unangebrachte Verhaltensweisen sichtbar wird (vgl. B.6, S.16), ist der Besuch einer "normalen" Gruppe kaum möglich. Grund dafür stellt die Überforderung der Menschen mit Autismus durch die unverstandenen sozialen Regeln und Interaktions- sowie Kommunikationssituationen dar. Durch die ähnlichen Verhaltensweisen, die Menschen mit Autismus haben lässt sich ein Kontaktpunkt finden. Im Club werden Freundschaften geschlossen, die ohne Mittler nicht zustande kommen würden (vgl. I.2, S.2, Z. 67ff.). Menschen mit Autismus können durch die Unterstützung von bekannten Personen durchaus Kontakte knüpfen, aus denen sich dann Freundschaften entwickeln. Dies bedingt allerdings eine gewisse Beständigkeit und vor allem Zeit

In der Regel haben sie ein sehr enges Verhältnis zu ihren Eltern und können durch deren Unterstützung Veränderungen und Neues gut bewältigen, sofern die Eltern sie dabei begleiten. Darum ist es wichtig, dass die Betreuerinnen und Betreuer im Club seit mehreren Jahren konstant bleiben. Dadurch können Beziehungen zu den Clubmitgliedern aufgebaut werden.. Die enge Beziehung zur Familie lässt sich daran erkennen, dass Max zu Beginn der Clubabende von seinem Vater begleitet wurde. Auch bei den Ausflügen und Aktivitäten nahm Maxs Vater immer teil. Während dieser Zeit trennte er sich selten von ihm. Im Laufe des Untersuchungszeitraumes konnte eine Trennung beobachtet werden. Auch sein Vater bestätigte im Interview, dass *"...er eigentlich immer mit mir zusammen gewesen [ist]...überall*

hin, ...Früher hat er immer gefragt: "Na, Papa, wo fahren wir hin? Papa ich möchte dort hin, fahren wir dort hin? ... also er hat immer zu mir gesagt, er möchte dort hin und ich muss mit ihm dorthin fahren. Das ist jetzt nicht mehr, er will jetzt erstens einmal macht er alles alleine.... er will alles alleine machen" (I.3, S. 11, Z.316ff.).

In weiterer Folge führt die enge Beziehung, die sie im Club außerhalb der Familie aufbauen, auch dazu, dass sich die jungen Erwachsenen mehr Selbstständigkeit im Bezug auf die Planung ihres Lebens und der Freizeitaktivitäten zutrauen (vgl. I.2, S. 22; I.3, S.11; B7, S. 20, usw.)

9.3.1.3. Hauptfamilie: Selbstständigkeit

Selbstständigkeit in der Handlungsebene, als auch Selbstständigkeit im Alltag oder in der Freizeitgestaltung ist für Menschen mit Autismus schwer zu erlernen. Durch den Besuch eines speziellen Freizeitclubs sollen die jungen Erwachsenen zur Selbstständigkeit hingeführt werden. In einem speziellen Freizeitclub können den Mitgliedern Strukturen, Routine und Rituale geboten werden, die sich kaum verändern. Veränderungen werden im Vorhinein mehrmals besprochen. In einzelnen Fällen kann auch auf die Personen individuell eingegangen werden. So kann z.B. die Unterstützung und Hilfestellung bei der Anfahrt zu diversen Treffpunkten gewährleistet werden. Der Club stellt einen Fixpunkt in der Woche dar, den die jungen Erwachsenen alleine besuchen. Das heißt der Club bietet ihnen die Möglichkeit, ohne Eltern Freizeit zu gestalten und auch genießen zu können. Hilfestellungen und individuelle Begleitung (auch gemeinsames Abfahren der Strecken mit den öffentlichen Verkehrsmittel), Absprachen und auch das Eingehen auf Ängste der Clubmitgliedern ist wesentlich für die Entwicklung der Selbstständigkeit. Nach und nach verselbstständigt sich vieles, durch die mehrmalige Durchführung.

Der Club bietet den Menschen mit Autismus Fixtermine, an denen sie teilnehmen können, sowie einen überschaubaren Rahmen, in dem sie sich orientieren können. Menschen mit Autismus benötigen sehr viel Gleichförmigkeit, Anleitung sowie Ideenvorschläge, damit sie Freizeit sinnvoll nutzen können. Anders als in anderen Freizeitgruppen ist es manchmal auch nötig, die jungen Erwachsenen mit sanftem Druck an etwas Neues heranzuführen. Dabei muss natürlich auf das Befinden der Mitglieder geachtet werden. Durch die besondere Beziehung zu den Betreuer und Betreuerinnen herrscht eine Vertrauensbasis vor, die dieses Heranführen

an Neues überhaupt erst möglich macht. Es ist wichtig, die Mitglieder an Neues heranzuführen und auch darauf Acht zu geben, dass sie neue Dinge mehrmals ausprobieren. *"...dass Menschen mit Autismus sehr viel Anleitung brauchen, um etwas später genießen zu können. D.h. man muss sie auch mit sanftem Druck an etwas heranzuführen, an dem sie dann später eben Gefallen finden..."* (I.2., S.4, Z. 104f.). Die Unterstützung bei der Freizeitgestaltung ist für Menschen mit Autismus hilfreich, da das Organisieren allgemein und auch von Freizeitaktivitäten eine Hürde darstellt. Dies liegt zum Teil an der Inflexibilität dieser Personengruppe, aber auch daran, dass die jungen Erwachsenen wenig selbstständig agieren. Darum ist das Ziel des Clubs, die Verselbstständigung von Handlungen (Handlungspläne) und Freizeitgestaltung, sowie die Gegebenheit, dass Menschen mit Autismus sonst vereinsamen könnten.

9.3.2. Diskussion der Ergebnisse im Bezug auf die Theorie

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Kontextfaktoren eine wesentliche Rolle spielen. Die soziale Umwelt von Menschen mit Autismus kann sich positiv oder negativ auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und die Teilhabe jener Personengruppe auswirken. Soziale Kompetenz schließt mit ein, dass eine Person nicht nur in der Lage ist, sozial kompetentes Verhalten zu erkennen oder darum zu wissen, sondern sie muss auch in der Lage sein, dieses Verhalten anwenden zu können (vgl. Kap. 5). Es lässt sich diesbezüglich feststellen, dass der Besuch eines Freizeitclubs für Menschen mit Autismus die Möglichkeit bietet, auf die Besonderheiten der Behinderung speziell einzugehen. Dadurch konnte eine Entwicklung in verschiedenste sozialen Kompetenzen festgestellt werden. Die Aufnahme und Gestaltung von Kontakt konnte z.B. durch sanftes Hinführen und durch die Mittlerposition der Betreuer und Betreuerinnen angebahnt werden. Die Flexibilität wird durch diverse Aktivitäten gefördert, gleichzeitig wird aber auch darauf geachtet, die jungen Erwachsenen nicht zu überfordern.

Für Menschen mit Autismus ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erheblich erschwert. Dies liegt unter anderem auch daran, dass die Behinderung im sozialen

Interaktions- und Kommunikationsverhalten nicht sofort sichtbar ist. Es lässt sich feststellen, dass Menschen mit Autismus durch diese Behinderung in der Interaktion und Kommunikation ein konstantes soziales Umfeld benötigen, welches auch gesondert auf die besonderen Bedürfnisse eingehen kann. Dieses konstante Umfeld hilft dabei, Ängste abzubauen, Neues zu bewältigen und den Umgang mit der Gesellschaft (welche sozialen Regeln gibt es?) zu lernen. Das heißt, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für Menschen mit Autismus zuerst im kleinen, sozialen Rahmen beginnt, damit die jungen Erwachsenen Sicherheit und Selbstständigkeit erlernen.

Im Bezug auf die Freizeitgestaltung konnte festgestellt werden, dass Menschen mit Autismus aufgrund der fehlenden sozialen Kompetenzen in der Ausübung von Freizeit sehr eingeschränkt sind. Mit Autismus einher gehen sowohl visuelle als auch akustische Beeinträchtigungen durch das Unvermögen, Reize filtern zu können (vgl. Kap. 3). Die Probleme die daraus entstehen, führen z.B. dazu, dass Menschen mit Autismus unfähig sind öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen, weil ihnen der Handlungsplan fehlt, weil sie akustischer Überreizung ausgesetzt sind, oder weil sie durch die Fülle an optischen Informationen keine Orientierung entwickeln können. Die engen familiären Bindungen und das Unvermögen, sich verbal und nonverbal verständlich mitteilen zu können, ergeben zusätzlich noch Probleme beim Einstieg in soziale Gefüge. Die jungen Erwachsenen lernen im Club, Freizeit zu gestalten - und zwar abseits der familiären Bindungen.

Markowetz betont, dass im Freizeitbereich die soziale Dimension und das In-Beziehung-Treten der beteiligten Personen im Vordergrund stehen. Dies konnte auch während des Untersuchungszeitraums festgestellt werden. Beziehung zur Familie zu haben, Beziehung zu den Betreuer und Betreuerinnen aufzubauen, sowie Beziehung untereinander zu gestalten, ist für die Entwicklung von sozialer Kompetenz bei Menschen mit Autismus sehr wichtig. Das heißt, es stehen nicht die Inhalte der Freizeit, die Ziele oder die Lehr- und Lernprozesse im Mittelpunkt, sondern die Beziehungen zwischen den Teilnehmern mit und ohne Behinderung (vgl. Markowetz 2000). Es konnte festgestellt werden, dass die Ausübung von Freizeitaktivitäten die Erlangung sozialer Kompetenzen fördert, und umgekehrt.

Obwohl sich Menschen mit Autismus in der Gesellschaft häufig sehr unwohl fühlen, steigt mit zunehmendem Alter der Wunsch nach sozialen Kontakten. Sie wissen jedoch meist nicht, wie sie diese Kontakte herstellen und aufrecht halten können. In den meisten Fällen sind Menschen mit Autismus äußerst ungeschickt im Sozialverhalten und aus diesem Grund sind die Strategien, die viele dabei anwenden, grotesk, unpassend, ungewöhnlich und nicht sehr

effektiv (siehe auch Kap. 3).

Für Menschen mit Autismus ist es notwendig, dass die Integration in einer vertrauten Umgebung und mit vertrauten Menschen stattfindet. Gelebte Kontakte können sich nur dann auf das soziale Verhalten auswirken, wenn diese Personengruppe (zumindest zu Beginn) relativ wenig bis gar nicht variiert. Auch wenn eine allgemeine Partizipation am gesellschaftlichen Leben erwünscht ist und angestrebt wird, so ist es für Menschen mit Autismus besonders wichtig, dass die Erfahrungen die sie machen mit Gleichgesinnten und Menschen stattfinden, die die Besonderheiten des Autismus verstehen oder selbst erleben. (vgl. Kap. 3, Kap. 6)

10. Ausblick

Durch die Teilnehmende Beobachtung und die Durchführung von episodischen Interviews lassen sich Einsichten in einen Teil des Lebens von Menschen mit Autismus erlangen. Vor allem aber konnten die Veränderungen in der Selbstständigkeit und der Entwicklung von Freundschaften, sowie der sozialen Kompetenz analysiert werden. Die Sicherheit im sozialen Verhalten, welche die jungen Erwachsenen durch den Besuch eines konstant geführten Freizeitclubs erlangen, kann in weiterer Folge auch in andere Bereiche transferiert werden (z.B. andere Freizeitclubs, Arbeit, Kontakte außerhalb des Clubs knüpfen, usw.).

Diese Arbeit soll einen Einblick geben, mit welchen Schwierigkeiten sich Menschen mit Autismus in der Gesellschaft auseinandersetzen müssen. Die Feststellung, dass Menschen mit Autismus durch den Besuch eines speziellen Freizeitclubs Selbstständigkeit und soziale Kompetenzen erwerben können eröffnet auch die Möglichkeit vertiefend in das Forschungsfeld einzudringen. Es wäre möglich die enge Beziehung von Menschen mit Autismus zu den Eltern konkreter zu erforschen, um zu erarbeiten, warum Beziehung für Menschen mit Autismus im Hinblick auf die Erlangung von sozialen Kompetenzen bzw. Selbstständigkeit wichtig ist.

Im Interaktionsverhalten konnte eine deutliche Entwicklung beobachtet werden. Während Max zu Beginn eher nur Kontakt zu bekannten (erwachsenen) Personen suchte, traute er sich

im Laufe des Beobachtungszeitraums doch zu, mit anderen Clubmitgliedern in Kontakt zu treten. Durch die ähnlichen Verhaltensweisen, die Menschen mit Autismus haben und die für Menschen ohne Autismus oft grotesk wirken, lässt sich ein Kontaktpunkt finden. So können sich Autisten in einem Club akzeptierter fühlen, wenn sie wissen, ihre Verhaltensweisen werden verstanden und nicht als sonderbar oder unangebracht gesehen. Es wären gezielte Vergleiche im Bezug auf die Entwicklung des Interaktionsverhaltens von Menschen mit Autismus, sowie der Selbstständigkeit zwischen anderen Freizeitclubs und diesem speziellen Freizeitclub eine weitere Möglichkeit um tiefer in das Forschungsfeld einzudringen.

Die beobachtete Person hat in kürzester Zeit sichtbare Fortschritte in ihrer sozialen Kompetenz (Selbstständigkeit, Flexibilität, Blickkontakt, usw. vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2.) gemacht. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die soziale Kompetenz/soziale Kompetenzen in Zukunft noch weiter entwickeln wird/werden. So kann bestätigt werden, dass in einem Freizeitclub informelle Lernprozesse stattfinden, die die soziale Kompetenz/sozialen Kompetenzen fördern. Da die beobachtete Person zum Zeitpunkt der Untersuchung seit seinem vierten Lebensjahr speziell gefördert und begleitet wurde, liegt es nahe auch diesbezüglich Vergleiche anzustellen, bei denen untersucht wird, ob ein junger Erwachsener mit Autismus ohne Vorförderung im gleichen Zeitraum dieselben Entwicklungsschritte machen würde.

11. Literaturverzeichnis

Alheit, P., Dausien, B. (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 713 -734.

Arnold, R., Paetzold, H. (2003): Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer, S. 107 – 125.

Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München, Juventa-Verl.

Benner, D., Tenorth, H. (2000): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim/Basel, Beltz Verl.

Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn, Verl. Julius Klinkhardt.

Bleidick, U. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik, Band I. Allgemeine Behindertenpädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln, Verl. W. Kohlhammer.

Bleidick, U. (1999): Allgemeine Behindertenpädagogik. Neuwied, u.a., Luchterhand.

Bölte, S. (2009): Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern, Verl. Hans Huber/Hogrefe AG.

Brinkmann, D. (2003): Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer, S. 73-106.

Brodowsky, M. (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen (u.a.), Verl. Barbara Budrich.

Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London/Thousand Oaks/New Delhi, SAGE Publications.

- Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Clement, U., Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske/Budrich, Opladen.
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. Heidelberg, Universitätsverlag Winter, S. 2-15.
- Dederich, M., Jantzen, W. (2009): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, Verl. W. Kohlhammer.
- Dehnbostel, P. (2002): Informelles Lernen: Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P., Gonon P. (2002): Informelles Lernen Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verl., S. 1-12.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn/Stuttgart, Ernst Klett Verl..
- Dohmen, G., (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn, Online: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf 31.1.2012 Stand: 31.1.2012.
- Duketis E. (2008): Der erweiterte kognitive Phänotyp des Autismus. Marburg, Tectum Verl.
- Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster/New York, u.a., Waxmann.
- Europäische Kommission (2005): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel, S. 1 – 22. Online: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc775_de.pdf Stand: 16.8.2011
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, Juventa Verl..
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Frank, I. (2003): Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (Hrsg.) (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer, S. 168-209.

Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, Juventa Verl., S. 282-454.

Frith, U. (1992): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg/Berlin/New York, Spektrum Verlag.

Glaser, B., Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Verl. Huber.

Geißler, K. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München, Reinhardt.

Geißler, Karlheinz A., Orthey, Frank M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E., Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.) (2002): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?, Report 49, Bielefeld, S. 69 – 79, online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf Stand: 16.8.2011.

Gieseke, H. (1983): Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik, München, Juventa Verl.

Girtler, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien/Köln/Weimar, Böhlau Verl.

Gonon, P. (2002): Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P., Gonon P. (2002): Informelles Lernen Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verl., S. 13-22.

Haase, K. (2006): Internationales Monitoring zum Programmbereich „Grundlagenforschung/Kompetenzmessung“ (GruFo): Statusbericht 17. Schwerpunktthema „Definitionen, Dimensionen und Entwicklungen des Kompetenzkonzepts“. Bonn, S. 1-17, online: www.abwf.de/content/main/publik/monitoring/GruFo/82_moningrufo_06_02.pdf. Stand: 16.8.2011.

Habermas, J.(1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Häußler, A., Happel, C., Tuckermann A. (2003): SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung der Sozialen Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Dortmund, Verl. modernes lernen.

Heyse, V., Erpenbeck, J., Michel, L. (2002): Lernkulturen der Zukunft: Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. QUEM-report, Heft 74, Berlin, S.10-14, online: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-74.pdf> Stand: 18.8.2011.

Hinsch, R., Pfingsten, U. (2007): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. Weinheim, Beltz.

Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, E., Schiersmann, C., Siebert, H. (Hrsg.) (2002): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?, Report 49, Bielefeld, S. 80 – 89. online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf Stand: 16.8.2011.

Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, Juventa Verl.

Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin, Verlag Lehmannns Media, LOB.de, Kap.1 - Kap. 4.

Kanning, P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen/Bern, u.a., Hogrefe.

Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerkhoff, W. (1982): Freizeit Chancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche, Berlin, Neuss.

Kirchhof, S., Kreimeyer, J. (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individuellen Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer, S. 213 – 240.

König, E., Zedler, P. (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim/Basel, Beltz Verl., S. 172-222.

Kraimer, K. (2002): Einzelfallstudien. In: König, E., Zedler, P. (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim/Basel, Beltz Verl.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel, Beltz Verl.

Livingstone, D. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM). Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel, Berlin, S. 65-92.

Markowetz, R. (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderung. In: Cloerkes G., Markowetz, R. (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, S. 10 – 66.

Matzies, M. (2010): Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxisbuch. Stuttgart, Kohlhammer.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel, Beltz Verlag, S. 40-88.

Max, C. (1999): Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt; Ertrag und Perspektiven der französischsprachigen Kompetenzforschung und ihre Bedeutung als Gestaltungsprinzip von Bildung. Frankfurt a. M./Wien/u.a., Lang.

Molzberger, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Muhr, Thomas (1994): ATLAS/ti – ein Werkzeug für die Textinterpretation. In: Boehm, A., Mengel, A., Muhr, Thomas (Hrsg.) (1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz, Universitätsverl.

Opaschowski, H. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen, Leske/Budrich Verl.

Opaschowski, H. (2006): Einführung in die Freizeitwissenschaft, Wiesbaden, Verl. für Sozialwissenschaften.

Overwien, B. (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer

Overwien, B. (2009): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M. (Hrsg.), u.a. (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen (u.a.), Verl. Barbara Budrich, S. 23-34.

Prandini, M. (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Paderborn, Eusl-Verl..

Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. München/Wien, Oldenbourg Verl., S. 101-174.

Rohs, M. (2009). Quantitäten informellen Lernens. In Brodowski, M. (Hrsg.), u.a.(2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Verl. Barbara Budrich Opladen u. Farmington Hills, Warschau, S. 35 – 42.

Rollet, B., Kastner-Koller, U. (2007)³: Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. München, Urban & Fischer.

Sacks, O. (1995): Eine Anthropologin auf dem Mars. Sieben paradoxe Geschichten. Hamburg, Rowohlt Verl.

Schaub, H., Zenke, K. (2002): Wörterbuch Pädagogik, München, Deutscher Taschenbuch Verl.

Schmidt, B. (2009): Bildung im Erwachsenenalter. In: Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, Verl. für Sozialwissenschaften.

Schuster N. (2010): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart, Verl. Kohlhammer.

Slota, I. (2002): Autismus: Der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit. Beiträge zur systemischen (Sonder-)Pädagogik. Dortmund, Verl. modernes lernen

Strauss, A., Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Psychologie Verlags Union, S. 7-18.

Theunissen, G. (2000): Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In: Cloerkes G., Markowetz, R. (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, S. 137 – 149.

Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau, Lambertus-Verl..

Theunissen, G., Paetz, H.(2011): Autismus: Neues Denken - Empowerment - Best - Practice. Stuttgart, Kohlhammer.

Vernooij, M. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Wiebelsheim, Quelle & Meyer Verl.

Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden. VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Weinberg, J. (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (1996): Hessische Blätter für Volksbildung: Bildungsurlaub - eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, Frankfurt/Main, hvv-Institut GmbH, s. 209.223.

Wendeler, J. (1984): Autistische Jugendliche und Erwachsene. Gespräche mit Eltern. Weinheim/Basel, Beltz Verl..

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main [u.a.], Campus-Verl.

Wolf, H. (2003): Soziale Kompetenz. Psychologische Bedeutung und Beziehungen zu Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmalen. Lengerich/Berlin/Bremen, u.a., Papst Schience Publishers.

World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, S. 1-191.

Wittwer, W., Kirchhof, S. (Hrsg.) (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer.

Witter, W. (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus“. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklungen. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer, S. 13 – 42.

Zöller, D. (2001): Autismus und Körpersprache. Störungen der Signalverarbeitung zwischen Kopf und Körper, Berlin, Weidler Verl..

Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien, bm:uk.

Internetseiten:

Autismus-de: www.autismus-de/pages/startseite/denkschrift/soziale-eingliederung/wohnen-und-Freizeit.php, Stand: 14.4.2011.

Diagnose und Therapiezentrum: www.autismus.at/diagnose_und_therapiezentrum.html
Stand: 3.01.2011.

Freizeitgruppe Autismus Berlin: www.autismus-berlin.de, Stand: 14.4.2011.

Freizeitgruppe Autismus Rhein/Main: www.autismus-rhein-main.de, Stand: 14.4.2011

Gruppe Schleswig-Holstein: www.autismus-sh.de, Stand: 14.4.2011

http://www.gendernet.de/2004/publikationen/Kobra_handbuch.pdf 18.8.2011

<http://www.sozialtraining-autismus.de/leistungen/gruppenangebot/>) Stand: 15.01.2012

ICF: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf 2.12.2011, 20:00

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung: begriffliche Grundlagen. Berlin, online unter: www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf,
Stand: 18.8.2011.

Mulder, Martin (2007): Kompetenz- Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Online: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_de_mulder.pdf (Stand: 19.8.2011)

SCHOLZ, M. (2007): Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html> (Stand: 12.11.10).

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (Stand: 30.11.10)

Sekundärliteratur

Arnold, Rolf (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?, Report 49, Bielefeld, S. 26-38. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf Stand: 16.8.2011.

BGBI (2008): Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II. Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: BGBL Online unter: http://www.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI (Stand: 12.10.10).

Dehnbostel, P.(2003): Informelles Lernen. Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Neukirchen/Pleisse, S.1 – 14, online: http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf. Stand: 16.8.2011

Eberwein H. (1998): Sonder- und Rehabilitationspädagogik - eine Pädagogik für "Behinderte" oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: Eberwein H., Sasse A. (Hrsg.) (1998): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behindertenbegriff. Neuwied/Berlin, Luchterhand, S. 67-95.

Eyal, G., Hart, B., u.a. (2010): The Autism Matrix. Cambridge, polity.

Lueger, D. (2005). Beobachtung leicht gemacht: Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhalten und kindlicher Entwicklung. Beltz Verl., Weinheim-Basel.

Faulstich, P., Zeuner, C., (2008)³: Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München, Juventa-Verl..

Feinstein, A., (2010): A History of Autism. Conversations with the Pioneers. Chichester, Wiley-Blackwell.

Feuser, G. (1998): Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung - Selbstbestimmung und Integration. Online: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang_lernen.html Stand 12.04.2010.

Feuser, G.(2003): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, Europäischer Verl. der Wissenschaften, S. 10-38.

Fleischmann, G. (2010): Kompetenz von Supervisoren. Zur supervisorischen Handlungskompetenz in der Beratungskonzeption. Wien, unveröffentl. Diplomarbeit.

Jantzen, W. (2001): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Berlin, Luchterhand, S. 7-13.

Jantzen, W. (2005): Es kommt darauf an sich zu verändern... Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen, Psychosozial-Verl..

Linder, A.(2009): Selbstbestimmung bei der Freizeitgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung: Möglichkeiten und Grenzen der Selbstbestimmung am Beispiel des Familienservice Vorarlberg. Wien, unveröffentl. Diplomarbeit, S. 12-20.

Prosetzky, I. (2009): Isolation und Partizipation. In: Dederich, M./Jantzen, W. (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer Verl.. S. 87-96.

Poustka, F., Bölte S., u.a. (2008): Autistische Störungen, Göttingen, Hogrefe Verl..

Reicher, H. (2009): Zur Bedeutung sozial-emotionalen Lernens in inklusiven und partizipativen Bildungskulturen. In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner A. (Hrsg.), Partizipation und Inklusion in der sozialen Arbeit. Graz: Grazer Universitätsverlag. S. 28-44.

Rollett, B., Kastner-Koller, U. (2007)³: Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. München/Jena, Urban & Fischer.

Unsel, D. (2010): Teilhabe an Freizeitaktivitäten bei Sehschädigung - eine qualitative Studie zu Barrieren und Förderfaktoren. Wien, unveröffentl. Diplomarbeit, S. 14-21.

Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften

12. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Darstellung der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Komponenten in WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, S. 1 - 191.

Abb.2: Darstellung der Schädigungsbereiche die Behinderung ausmachen in Vernooij, M. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Wiebelsheim, Quelle & Meyer Verlag.

Abb.3: Grafik WHO: Unterschiede ICIDH und ICF in WHO (2005: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, S. 1 - 191.

Abb.4: Überblicksgrafik und Auszüge der Definitionen der Komponenten in der ICF in WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, S. 1 - 191.

Abb.5: Definitionsregister in WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, S. 1 - 191.

Abb. 6: Anne und Sally Test online unter: <http://www.asperger-advice.com/sally-and-anne.html>, Stand: 12.2011.

Abb.7: Informelles Lernen & Zusammenhänge in Dehnbostel, P. (2002): Informelles Lernen: Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P., Gonon P. (2002): Informelles Lernen Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, S. 1-12.

Abb. 8: Facetten des informellen Lernens in Witter, W. (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus“. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklungen. In: Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, Wolters Kluwer, S. 13 – 42.

Abb. 9: Informelles Lernen im Lebensverlauf in Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien, bm:uk.

Abb. 10: Unterschied informelles Lernen und formelles lernen in Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien, bm:uk.

Abb. 11: Unterschied Kompetenzbegriff und Qualifikationsbegriff in Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Abb. 12: Sozialekompetenz in Prandini, M. (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Paderborn, Eusl-Verl..

Abb. 13: Zeitabschnitte der Lebenszeit in Opaschowski, H. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen, Leske/Budrich Verl.

Abb. 14: Freizeitbedürfnisse und Behinderung in Markowitz, R. (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderung. In: Cloerkes G., Markowetz, R. (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg, Universitätsverl. C. Winter, S. 10 – 66.

Abb. 15: Grounded Theory Prozess in Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. A practical Guide Through Qualitative Analysis. London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage Publications.

Abb. 16: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Beachten anderer Personen u. Nähe zu anderen Personen, erstellt mit Atlas.ti, 2012

Abb. 17: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Blickkontakt/Blickverhalten, erstellt mit Atlas.ti, 2012

Abb. 18: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: angemessene Reaktion auf Kontaktaufnahme, erstellt mit Atlas.ti, 2012.

Abb. 19: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Interaktionsverhalten, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 20: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Kommunikationsfähigkeit, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 21: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Empathie und Kooperation, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 22: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: soziale Regeln beachten/erkennen, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 23: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Club Allgemein, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 24: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Freundschaften/Beziehungen, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 25: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Aufnahme und Gestaltung von Kontakt, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 26: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Freizeitgestaltung, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 27: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: Selbstständigkeit/Emotionalität, erstellt in Atlas.ti, 2012.

Abb. 28: Eigene Darstellung: Netzwerk Subfamilie: flexibel auf neue, veränderte Situationen reagieren, erstellt in Atlas.ti, 2012.

13. Anhang

13.1. Interviewleitfaden

GESPRÄCHSEINSTIEG

Vielen Dank, Herr/Frau ..., dass Sie sich für das Gespräch Zeit nehmen. Wie Ihnen bereits mitgeteilt wurde, geht es bei dem Gespräch um den Erwerb von sozialer Kompetenz durch den Besuch eines Freizeitclubs für Menschen mit Autismus. Max (anonymisiert) hat sich bereit erklärt für mich als zu beobachtende Person bereit zu stehen, um diese Frage beantworten zu können. Heute interessiert mich vor allem Ihre persönliche Sichtweise, als Vater/BetreuerIn. Ich hoffe, Sie können mir helfen und mir einen Einblick in Ihre Erfahrungen gewähren. Darum möchte ich Sie bitten, mir einmal alles über Max zu erzählen, was Ihnen einfällt und was Sie als wichtig empfinden. Lassen Sie sich nur Zeit. Ich werde Sie nicht unterbrechen, sondern nur ein paar Notizen machen.

ERFAHRUNGEN ALLGEMEIN

Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihre Sichtweise als Vater/BetreuerIn, wenn Sie an die (soziale) Entwicklung von Max denken.

Wie hat sich das Verhalten von Max verändert? (Blickkontakt, Nähe zu anderen Personen, Gesprächsführung, Kontaktaufnahme, etc.)

- Nimmt Max von sich aus Kontakt zu anderen Personen auf?
 - Wenn ja: wie? Welche Personen sind das?
- Wie reagiert max auf Anweisungen bzw. Hinweisungen?
- Nimmt Max an Freizeitaktivitäten teil?

- Wenn ja: wie? Mit welchen Personen? Welche Freizeitaktivitäten?
- Nimmt Max von sich aus an Aktivitäten teil?
- Nimmt er auch an Gruppenaktivitäten teil? Mit wem? Welche Personen?
- Trifft Max sich außerhalb des Clubs mit Freunden?
 - Wenn ja: Wie sieht hier die Kontaktaufnahme aus? hat sich diesbezüglich etwas geändert, seit er den Club besucht?

Kann Max auf Gesten und hinweisende Körperbewegungen reagieren?

- Wenn ja: Wie sieht diese Reaktion aus? Welche Gesten/Körperbewegungen sind dies?
- Können Sie allgemein Veränderungen im (sozialen) Verhalten von Max feststellen, seit er den Club regelmäßig besucht?
 - Wenn ja: Welche? In welchen Situationen?

EMPATHIE & KOOPERATION

Inwiefern hat sich die Empathie- und Kooperationsfähigkeit von Max entwickelt? (seit dem Clubbesuch)

- Ist es für ihn möglich, dass er sich in andere Personen einfühlen kann?
 - Wenn ja: Wie zeigt er das?
- Erkennt er Aufgaben, die zu tun sind (z.B. Tischdecken, Staubsaugen, etc.) selbst und kann diese ohne Aufforderung erledigen?
 - Wenn ja: wie macht er dies dann? (genau, schnell, schlampig,...)
 - Wenn nein: kann man ihn darauf ansprechen und ihn darauf hinweisen?
- Inwiefern hält sich Max an Absprachen?

- Wie sieht es aus, wenn er im Mittelpunkt steht? (Hält er dies gut aus, wird er dabei nervös?)

SELBSTSTÄNDIGKEIT & EMOTIONALITÄT

Inwiefern hat sie die Selbstständigkeit von Max verändert? (seit dem Clubbesuch)

- Können Sie bezüglich der Selbstständigkeit eine Veränderung feststellen?
 - Wenn ja: welche? Was hat sich verändert? Wie zeigen sich diese Veränderungen?
- Kann er unvorhergesehene Dinge (z.B. Verspätung durch U-Bahnverzögerungen, kurzfristige Zeitänderungen, Veränderungen im Alltag, usw.) aushalten?
 - Wenn ja: wie äußert sich hier sein Verhalten?
 - Kann er Gefühle verbal ausdrücken?
 - Zeigt Max Empfindungen wie Staunen, Unsicherheit, Freude, Angst,...?
- Wie selbstständig ist Max bei routinemäßigen Aufgaben? (Anziehen der Jahreszeit entsprechend, zur Arbeit fahren, zu Treffen alleine fahren, diese auch ausmachen, Kochen, Waschen, etc.)
- Wie geht Max mit Neuem um? Konnten Sie hier eine Veränderung feststellen?
 - Wenn ja: wie sieht diese Veränderung aus?

Denken Sie bitte daran, wie Max soziale Interaktionen gestaltet. Wie zeigt sich hierbei seine Initiative bzw. sein Verhalten?

- Kann er selbst Aktivitäten spontan anregen?
 - Wenn ja: wie sieht das aus? Wie verhält er sich dabei?
 - Kann er Gruppenaktivitäten selbst aufsuchen?
 - Nimmt er von alleine Kontakt zu Freunden auf, um etwas mit ihnen zu unternehmen?
- Wie verhält sich max in Gesprächssituationen? Kann er ein Gespräch selbst beginnen und aufrecht halten?
 - Wenn ja: Wie sieht das aus?
 - Kann er dem Gespräch folgen, und sich darauf einlassen?
 - Kann er dem Gegenüber zuhören und auf den Gesprächsinhalt reagieren?
 - Wartet max, bis in dem Gespräch eine Pause entsteht, damit er sprechen kann?
 - Kann er nonverbale Äußerungen (Blickkontakt, Mimik, Körpersprache) deuten und darauf reagieren?

REGELN & SOZIALE VERANTWORTUNG

Denken Sie an Situationen in denen Regeln und Verantwortung eine Rolle spielen. Inwiefern ist Max in der Lage Regeln einzuhalten, sie aufzustellen und auch Verantwortung zu übernehmen?

- Hält er sich z.B. an soziale Höflichkeiten? (bitte, danke, begrüßen, beim Reden nicht unterbrechen, usw.)?
 - Wenn ja: wie sieht dies dann aus?
 - War das schon immer möglich?

- Wenn nein: warum nicht?
- wie versteht Max diese regeln der sozialen Interaktion? Kann er gut darauf achten?
- Kann Max selbst seine Termine planen und einhalten?

KURZFRAGEBOGEN

- Demographische Daten:
- Alter:
- Geschlecht:
- In welchem Land wurden Sie geboren?
- Beziehung zur beobachteten Person

13.2. Interviewtranskripte & Beobachtungen

Interview Frau H.

Zeitraum: 17:00-18:15

Ort: ein Kaffeehaus, welches die IP ausgesucht hat.

Interviewer: Bauer Claudia

5

Postskriptum:

Treffpunkt war ein kleines Kaffee, welches von der interviewten Person ausgesucht worden war. Als ich eingetroffen bin, war Frau H. schon da. Fr. H. war mit der Aufnahme nicht sehr zufrieden, da sie ihre Stimme nicht mochte, willigte aber doch lachend ein. Es wurde
10 ausdrücklich betont, dass das Interview anonym weiter bearbeitet wird.

Frau H. war leicht verwirrt, dass sich der Inhalt des Interviews um Max und seine Entwicklung handelte, da sie – obwohl es vorab besprochen wurde – davon ausging, sie solle allgemein vom Club sprechen. Es wäre demnach sinnvoll noch einen Termin zu vereinbaren.

Obwohl wir 1,5 Stunden für das Interview eingeplant hatten, wurde die Zeit knapp.

15 Allgemein war die Situation sehr entspannt. Frau H. ist eine sehr freundliche Person. Sie ist bereits pensioniert, arbeitet trotzdem noch immer sehr viel mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus. Neben der Leitung des Freizeitclubs, leitet sie auch noch eine soziale Gruppe für Jugendliche (einmal im Monat) und gibt Einzelförderstunden, in denen sie Familien und (vor allem) Jugendlichen bei alltäglichen Problemen hilft. (z.B.
20 Sprachförderung, Alltagsbewältigung, wie alleine von A nach B fahren, einkaufen gehen, usw.) Ziel ist es, die Jugendlichen soweit wie möglich zu verselbstständigen.

Kurze Pause (bis 5sec): /

Lange Pause (ab 5sec): //

25 _____: Sprechen gleichzeitig

Fett: betont

Kursiv: nicht verstanden

Interviewer: Grüß Gott!

Befragte: Hallo

30 **Interviewer:** Danke, dass sie mir das Interview geben <IP: Ja, guten Abend, ja>. Wie ich Ihnen bereits mitgeteilt habe, geht es in dem Gespräch um den Erwerb von sozialen Kompetenzen <IP:ja> im Freizeitbereich <IP: ja ja> für Menschen mit Autismus und der Max hat sich bereit erklärt für mich als zu beobachtende Person <IP: aha, ja> ja bereit zu stehen <IP:mhm> und heute interessiert mich vor allem ihre Sichtweise <IP:mhm> äh als Betreuerin, 35 wie sich <I:mhm mhm mhm> der Max in seiner Entwicklung entwickelt hat <Ip: mhmhmhmhmhmhm> und ich bitte sie darum, <IP:mhm> mir alles zu erzählen, was ihnen einfällt. <IP:mhm> ja, es ist ... (IP unterbricht) sie können sich gerne Zeit lassen und ich höre ihnen zu <IP:ja> und mache hin und wieder kleine Notizen <IP:ja> gut.

Befragte: Ja, wollen sie auch wissen, was wir eigentlich für ein Club sind? <I:gern> oder ist 40 das eh bekannt?

Interviewer: Ja, möchte ich gerne wissen.

Befragte: Ja, also wir sind ein Freizeitclub für Menschen mit Autismus und alle die dort hinkommen, kommen eigentlich freiwillig hin und ich habe auch den Eindruck, dass sie gerne kommen.

45 **Interviewer:** mhm

Befragte: Der C. jetzt, der Max Der Max ist jetzt ca. seit einem Jahr bei uns im Freizeitclub. <I:mhm> Ich habe ihn schon gekannt vom Kindertagesheim in der Sobieskigasse <I:mhm> der ist also ein Kind, das betreut worden ist, von vier Jahren an <I:mhm> bis bis eigentlich, bis er die Schulpflicht <I:mhm> vollendet gehabt hat, dass war ca. 18 Jahre glaub 50 ich. <I:mhm> uund äh hat sich für meine Begriffe sehr sehr positiv entwickelt, weil er wie er klein war nicht sprechen konnte, überhaupt keine sozialen Kompetenzen gehabt hat <I:mhm> und im Laufe der Jahre, für mich verblüffend auch, sehr viele erworben hat. <I:mhm> Und aufgefallen ist mir wie er das erste Mal im Club war, dass er sehr nervös war, der Vater hat das auch bestätigt, dass er schon vorher gesagt hat, er weiß nicht ob er kommt oder ob er 55 kommen soll <I:mhm> und er traut sich eigentlich nicht recht und das erste Mal war er **sehr** nervös, obwohl er **mich** gekannt und ich ihn <I:mhm> eigentlich gut kenne und auch den Kollegen, der mit mir den Club macht, <I:mhm> den kennt er eigentlich auch. Und äh da ist

er halt irrsinnig nervös geworden, hat sich dauernd die Hände gerieben und ist hin und her gegangen. Hat unentwegt irgendwie unmotiviert irgendetwas gesagt, dann hat er sich
 60 hingesetzt und hat überhaupt nichts gesprochen <I:mhm> und ähm wir haben aber gesagt, er soll sichs einmal anschauen und soll dann überlegen, ob er überhaupt noch einmal kommt <I:Mhm> und er hat dann am Ende dieser dieses Clubabends gesagt er kommt wieder. <I:schön> Und, jo eigentlich hab ich mich sehr gefreut, weil ich ihn eben lange kenne und ma gedacht habe, das ist ein, dass ist fürn Ch. <I:mhm> ah fürn Max eigentlich etwas sehr
 65 positives <I:ja> außerhalb seiner familiären Beziehungen etwas zu machen. <I:mhm> /

Befragte: Haben Sie irgendwelche Fragen dazu jetzt zu diesem Erstbeginn?

Interviewer: Jaa, also, ähm ... prinzipiell interessiert mich alles, <IP:mhm> was sie mir erzählen wollen <IP: ja, ja>, also wenn ihnen jetzt noch irgendetwas einfällt <IP:ja, ja>, was sie mir erzählen wollen, bevor ich frage, hör ich Ihnen gerne zu. <IP:ja, ja> Sie können auch
 70 noch gerne überlegen <IP:Mhm>

Befragte: Ja, ich denk grad nach, ich glaub also, er zu Beginn hat er kaum Kontakte zu anderen gehabt. <I:mhm> obwohl er einige kennt, weil wir machen mit dem Club ja viele Ausflüge und der Vater ist mit ihm oft auf diese Ausflüge schon mitgegangen <I:mhm>, weil ich ihn noch gekannt habe, eben von der Sobieskigasse <I:mhm>, aber trotz allen war die
 75 Gruppe, die neue Gruppe, für ihn zu Beginn sehr, was i net wie ma des sogen soll, er war halt sehr beunruhigt in eine neue Gruppe überhaupt hineinzukommen <I:mhm>. Und beim zweiten Mal habe ich den Eindruck gehabt, dann ist er schon ein **bisschen** lockerer gekommen und **jetzt** hab ich den Eindruck gehört es eigentlich zu seinem Leben <I:mhm> schon dazu, also das er ganz einfach regelmäßig in den Club kommt. Ah, was er noch nicht
 80 kann, und das müssen wir, und das fällt mir in diesem Zusammenhang ein. Er war einmal krank und er hat sich nicht entschuldigt. Also das ist etwas, das man, fällt mir eben jetzt gerade ein, mit ihm besprechen müssen, das er nächstes Mal, wenn er wirklich nicht kommen kann, das er ganz einfach sagt und anruft und sagt: „Ich kann nicht kommen.“ <I:mhm>.

Interviewer: Damit man weiß, ...

85 <**Befragte unterbricht**>: was los ist, mhm. Ob er einfach nur krank ist, oder ob er was anders vorhat, oder ob, es kann ja auch mal was mit der Straßenbahn sein <I:mhm> und er steckt irgendwo fest.<I:mhm>

Interviewer: Aber prinzipiell organisieren sie sich das selber, ob sie kommen oder nicht?

Befragte: Ja, er fährt auch jetzt, er kann auch alleine <I:mhm> mit den öffentlichen
 90 Verkehrsmittel fahren. Äh, kann sich sehr gut orientieren, fährt auch, kommt auch alleine und
 fährt auch alleine nach Hause. <I:mhm> Hat auch den Überblick, dass er den Clubbeitrag
 bezahlt, <I:mhm> Ich brauche ihn jetzt nicht mehr auffordern, weil am Anfang hab ich schon
 immer sagen müssen: Na, Max, vergiss nicht du musst mir ja <I:ja, ja> den Clubbeitrag
 bezahlen. Und ich hab den Eindruck, dass er jetzt ein festes Mitglied der Gruppe geworden
 95 ist. <I:mhm>

Interviewer: Sehr gut. (Pause 4sec)

Kurze Pause, IP musste auf die Toilette. (5minuten)

Interviewer: Gut. Also das war jetzt eine kurze Pause. <IP:mhm> Stehen geblieben sind wir
 gerade, eben, dass sie mir erzählt haben, wie sich Max <I:mhm> im Club so tut. <IP: ja, ja>
 100 und, ja ich bitte sie einfach weiter zu erzählen, sie können mir auch erzählen, ob sich das
 Verhalten <IP:mhmmhm> vom Max verändert hat in irgendeiner Form <IP:mhm mhm>, oder
 ...

Befragte: Also er war, was mir wirklich aufgefallen ist , ja zu Beginn sehr nervös, ist jetzt
 sehr offen, äh für die, für den Begriff Autismus natürlich, <I:mhm> weil viele Sachen hat er
 105 natürlich auch, was alle Menschen mit Autismus haben, das heißt er, es ist auch für ihn
 schwierig, von sich aus auf etwas zu reagieren. <I:mhm> Ahh, wenn man aber anspricht
 darauf, ist er bereitwillig, bereit etwas zu tun und sagt, und lehnt nicht ab. <I:Mhm> Also ich
 denk mir, wir haben einmal gespielt und ah er ist alleine gesessen, und ich hab gesagt: „Max
 spielst du mit?“ <I:mhm> Und er hat gesagt: „Jajaja“ und hat sich dann gefreut darüber
 110 <I:mhm>, dass er mitgespielt hat, aber er selbst wäre nie aufgestanden und hätte <I:mhm>,
 also hätte sich dazugesetzt und hätte gesagt: „Ich möchte gern mitspielen.“ <I:mhm mhm>
 Aber, das irritiert mich nicht so, weil ich weiß, dass das bei den anderen Gruppenmitgliedern
 nicht anders ist.<I:mhm> Des ist halt so bei diesen Menschen und wenn ich die Gruppe
 anspreche und sage: „ Was essen wir denn nächstes Mal?“, dann ist immer großes Schweigen.
 115 <I:mhm> Und jetzt ist mir aufgefallen, dass der Max eigentlich einer ist, der von sich aus,
 dann manchmal schon etwas sagt. <I:mhmmm> So gezielt. Bei so gezielten Fragen. <I:ja, ja>.

Interviewer: Aber, man muss sie fragen...

Befragte: Man muss, ...also, na, da ist mir letztes Mal aufgefallen, hat er selber auch, also es
 war eine Weile Stille <I:mhm>, und äh plötzlich hat er dann doch etwas gesagt, ich kann mich

120 aber nicht daran erinnern, ob ich ihn nicht doch angeschaut hab. <I: aha> Es könnte natürlich auch sein. <I:mhm> Also das ist mir jetzt nicht bewusst.

Interviewer: Aha, also man muss auch auf so versteckte Signale achten? (IP u. I sprechen gleichzeitig)

Befragte: Ja, ja, genau, es könnte ohne Weiters sein, dass ich ihn auch angeschaut habe und
 125 er sich dann doch bemüht hat, oder eigentlich auch bereit war etwas zu sagen.
 <I:mhm> Kontakt nimmt er auf, mit anderen Clubmitgliedern, die die gleichen Interessen haben wie er. <I:mhm> Nämlich Straßenbahnen, Züge und vor allem Wiener Linien, also er ist da, er kennt sich da sehr gut aus. <I:mhm> Und da haben wir zwei im Club und mit dem einen hat er schon einmal angeregt gesprochen <I:mhm> Ich kann mich nur erinnern, dass ich
 130 damals beim ersten Mal auch gesagt habe: „Na, setz dich halt mit dem zusammen, weil der ich weiß der interessiert sich auch so für Straßenbahnen und du weißt das auch sehr gut. <I:mhm> und das kann ich mich erinnern, haben die zwei sehr lange und sehr intensiv zusammen gesprochen. Und ... <I: Aber wieder nur auf, ...> jo, eigentlich eher doch auf, jo der Mittler ist der Erwachsene es nutzt nix <I:mhm mhm> a bei den Großen, auch bei den
 135 Erwachsenen Menschen mit Autismus.

Interviewer: Und, jetzt (IP: jaja) das erste Mal war es so, dass das Sie halt die Vermittlerin waren, damit dieses Gespräch zustande kommt ahh, können Sie sich daran erinnern, dass es auch schon selbst zustande gekommen ist in weiterer Folge?

Befragte: Nein, wenn ich ganz ehrlich bin muss ich das jetzt einmal genau beobachten (I: mhm). Vielleicht können wir noch einmal sprechen (I:mhm) goi? Und i beobachte das
 140 dezidiert. (I:mhm) Weil das wär vielleicht, das wär schon interessant, das täte mich nämlich auch interessieren (I: ja). Wenn des ok wäre? <I: Ja, gerne.> Das ich das jetzt die zwei nächsten Clubabende amoi dezidiert dort beobachte <I:mhm>und äh dann können wir noch einmal reden, ob das von ihm aus so geht. Aufgefallen direkt ist es mir nicht, dass er
 145 <I:mhm> äh das er so von sich aus. Er er hat von **sich aus** Kontakt zu mir, zum Clemens. Er kommt also von sich aus jetzt immer und sagt: „Guten Abend, Fr. Hirschmann, hallo Clemens.“ <I:mhm> Kommt auch jetzt selbst, dass hab ich eh glaub ich schon gesagt, dass er das Clubgeld zahlt. <I:mhm> Und wenn ich sag: „Na, was gibt's Neues?“ Dann erzählt er mir schon ein bisschen etwas von seiner Woche. <I:Mhm mhm>. Also da ist er eigentlich schon
 150 recht kommunikativ jetzt. <I:ja ja>. / Also das find ich eigentlich, da freu ich mich schon, dass er ein bisschen etwas erzählt, nur es ist halt so, mit ihm hab ich halt wirklich immer

Kontakt gehabt <I:mhm> auch in der Zwischenzeit, d.h. ich bin nicht fremd für ihn.<I:mhm>
 Ja? Das muss <I:Mhm> man schon auch bedenken <I:ja>. So, was fällt mir jetzt noch auf. Ich
 mein er ist sehr selbstständig, da kann man überhaupt nix sagen. Wobei ich eben auch denke,
 155 der Vater hat immer sehr darauf geschaut, dass er auch sich, also die Selbstversorgung
 <I:Mhm> auch in Ordnung geht. Also, dass er das lernt und natürlich war er auch jahrelang
 betreut in einer Institution die auch <I:ja> drauf geschaut hat, dass er diese Sachen lernt.
 <I:ja> /

Interviewer: D.h., wenn ich jetzt so einen groben Überblick mache <IP: ja, mhm mhm> Der
 160 Freizeitclub, also wenn man jetzt einmal annimmt <IP: mhm mhm>, ah das die Jungen
 Erwachsenen mit Autismus vorher nicht speziell betreut werden <IP:mhm mhm mhm>,
 glauben Sie dann, dass der Club große Änderungen hervorbringen kann?

Befragte: ÄH, ich glaube, dass es schon Änderungen geben kann <I:mhm>, wenn man
 zusätzlich im Club, was ich mir ja auch eigentlich immer wünsche, eine kleine therapeutische
 165 Einheit macht <I:mhm> Net. Das haben wir auch von Zeit zu Zeit gemacht und das hat auch
 immer geholfen <I:mhm>. Ich denk da an einen, der nie gesprochen hat und wir haben dann
 kleine Gesprächsrunden gemacht <I:mhm> und das ist dann doch bisschen besser gegangen.
 <I:mhm> Man sollte halt immer ein bisschen einen Schwerpunkt darauf legen, aber es ist halt,
 zwei Stunden sind nicht lange am Abend <I:Mhm> Und ich denke mir, manchmal ist es auch
 170 einfach lustiger, wenn sie so etwas nicht machen müssen. <I:ja ja> Obwohl ich glaube schon,
 dass es hilft, das glaub ich schon <I:mhm> Das glaub ich wirklich. <I:ja.> Nur, man muss
 dann gezielt eine Linie verfolgen.

Interviewer: Also prinzipiell, äh wären wir dann jetzt hier aber bei den sozialen
 Trainingsgruppen <IP: richtig, richtig> die man (IP unterbricht)

Befragte: die man einbauen könnte in den Club und das wir auch manchmal machen
 <I:mhm> Ja, also das ist Blickkontakt, anschauen, wobei der Max hat das ja von klein auf
 gelernt Blickkontakt <I:mhm> aufzunehmen. <I:mhm> und halten. Ja? <I:mhm> Wobei ich
 mich schon erinnern kann, dass er zu Beginn, die also mit mir hat er sicher das Problem nicht
 gehabt, mich nicht anzuschauen, weil er mich ja gekannt hat <I:mhm> aber ich kann mich
 180 schon erinnern, dass er die anderen Leute nicht so angeschaut hat, die also da auch ein
 bisschen mithelfen <I:mhm, ja> Und des ist jetzt eigentlich in Ordnung, also ich hab nicht den
 Eindruck ,dass er dass er das bei anderen nicht macht. <I:mhm> Ja? Aber das würde sicher
 helfen auch, eben auch solche Sachen einzuüben, die sie dann im Alltag umsetzen <I:mhm>

und ich könnt mir vorstellen, dass man das, das der Max da eigentlich auch noch ein bisschen:
 185 „Wie verhalte ich mich auf der Straße?, Wie ist die Form der Kommunikation, wenn ich
 jemanden anrede, wenn ich nicht weiß wo ich bin. <I:mhm> Wenn ich nach den Weg frag“. <I:Mhm> Da fällt mir nämlich noch ein, er war letztes Mal das erste Mal bei unserer
 Malgruppe dabei.<I:ja ja> Und äh wir haben gesagt, er soll das mal probieren, ob ihn das
 interessiert <I:mhm> und es hat ihm sehr gut gefallen. <I:mhmm> Er ist auch alleine
 190 gekommen <I:mhm> Und dann äh danach hat er mich erzählt, hab ich ihn gefragt: „Na wo
 fährst denn jetzt hin?“ <I:mhm> Und er hat gesagt, er fährt zu seiner Mutter in den 12, 23
 Bezirk, ich weiß jetzt gar nicht genau wo das jetzt ist <I:mhm> Und da war er **sehr**
 verunsichert wie er hin kommt. <I:mhm> Aber er hat nicht, also des woar, wir haben das
 ausgesprochen und das ist schon ein Lehrprozess, dass er zu mir spricht, und dass er von
 195 einem anderen Ort ganz fremd woanders hinfährt und da ist das Malen vielleicht sehr gut
 gewesen <I:mhm>, dass er das zum Beispiel lernt. <I:mhm> In einer, in einer Situation wo er
 Menschen kennt, mit denen er dann darüber reden kann. <I:ja>

Interviewer: Also quasi, als Orientierungshilfe. <IP:ja ja> außerhalb von daheim...

Befragte: Ja, außerhalb von daheim, vielleicht auch außerhalb vom Club. <I:mhm> von den
 200 Clubabenden. <I:mhm> Das ist sicher, trägt sicher noch zu seiner Verselbstständigung bei.
 <I:mhm> Das er also nicht so unsicher ist, wir sind dann verschiedene Wege durchgegangen,
 wie er fahren könnte <I:mmhm> und er wird dann gleich sehr nervös <I:mhm> und fragt dann
 dreimal, aber wenn ich so, und soll ich so... aber das das ist dann richtig, also er kaut das
 dann sehr oft wieder <I:mhm> aber er hat dann zusätzlich noch einen Weg gefunden und ich
 205 hab dann gesagt: „Na, fährst halt denn Weg, ist eh ok, wenn du so fährst, wenn du dich da
 besser auskennst. <I:mhm> Und ich nehme an, er ist gut dort angekommen, weil es hat
 niemand angerufen (lacht). Aber das wäre, also diese Clubaktivitäten, die nicht immer in am
 gleichen Ort sind, ja?

Interviewer: Also, ja, das machen Sie ja auch. Also eben Tagesausflüge <IP: ja>,
 210 Wochenendausflüge <IP: ja> und da ist es dann auch so, dass sich die Clubmitglieder,
 irgendwie da selbstständig ...<IP: dorthin kommen> ähm zum Treffpunkt, ja.

Befragte: Ja, und wenn sich wer nicht auskennt, dann kann man immer noch sagen, sollen
 wir uns wo treffen, wo du dich auskennst? <I:Mhm> Ja?

Interviewer: Haben sie da irgendwie beobachtet, äh dass sich der Max das gut kann?

215 **Befragte:** Äh, ja das kann ich noch nicht so gut sagen, weil er noch nicht so lange bei uns ist, und solche Situationen noch nicht sooft waren. <I:mhm, ok> Ja? Also z.B. wie wir äh am Christkindlmarkt waren oder am Weihnachtsmarkt <I:ja ja>, da hat er sich gut ausgemerkt und da konnte man ihm auch gut erklären, wie er wo hinkommt. <I:mhm> Oder wie waren, wir sind einmal mit dem Zug irgendwo hingefahren, glaub ich, und da war er alleine mit. Und
 220 da hat er dann auch gut hingefunden, ja? <I:ja> Aber, man, also eigentlich ist es toll, weil man kann das mit ihm durch besprechen äh auf äh auf einer Ebene die abstrakt ist. <I:ja ja> Und äh er kann sich danach richten <I:mhm> und das find ich eigentlich recht toll. Das find ich schon toll und das nimmt, also durch den Club ist es sicher so, dass wir, weil wir wir machen ja die Ausflüge nicht, dass der Max irgendwo hin findet <I:ja> , sondern die sind ja für alle da
 225 und was er nicht weiß, kann er eigentlich sehr gut dazu lernen, net? <I:mhm> Ohne Vater jetzt, weil früher ist ja sehr viel mit Vater irgendwo hingekommen und jetzt lernt er diese Sachen auch sehr selbstständig. <I:ja>

Interviewer: Ja, also der der Vater ist schon sehr präsent. Oder...

Befragte: Also das ist jetzt ein Status, dass er sich so verselbstständigt, sieht man auch da eine
 230 Lösung und das find ich sehr gut, also die lösen sich in gewissen Bereichen voneinander. <I:mhm> Und der Max ist also fähig, also auch ohne Vater zum Club zu kommen. <I:hm> Und das find ich schon sehr wichtig so was. <I:Mhm>

Interviewer: Mhm, ist er am Anfang immer mit seinem Vater gekommen?

Befragte: Äh, wenn ich mich recht erinnere, dann hat ihm der Vater den Weg gezeigt, glaub
 235 ich.

Interviewer: Aha, also sie sind die ersten Wege miteinander <IP: ja ja> gefahren, und dann ...<IP: ja, ja, ja> mhm.

Befragte: Und jetzt dürfte das überhaupt kein Problem mehr sein, also er kommt selbstständig, fährt selbstständig, und eben ist jetzt auch fähig woanders, also dass wir
 240 einander woanders treffen <I: aha> Also es war so, dass er nicht alleine dorthin gefahren ist, er hat sich mit dem Clemens getroffen, weil die sind, weil die haben so, die haben sich wo getroffen, wo sie beide hingekommen sind. <I: beim Weihnachtsmarkt jetzt?> Nein, jetzt beim Malen. <I:ah beim Malen, gut.> am Samstag, aber nach Hause ist er dann ganz alleine gefahren. <I:Mhm> Also er hat das dann auch eigentlich verbal ganz gut annehmen können,
 245 wie er fährt. <I:mhm> Ja, und das ist halt doch schon sehr wichtig, und ein großer Schritt zur

Verselbstständigung solche Sachen. <I:mhm> Das wir uns nicht immer nur im Club treffen, sondern auch ganz einfach hinaus in die Umwelt gehen. <I: ja, ja> Ja? Er fährt auch Straßenbahn, also hat kein Problem mit den öffentlichen Verkehrsmitteln, ja.

Interviewer: Aber, wenn, weil sie gerade gesagt haben, es ist wichtig, sich nicht nur im Club zu treffen... Wie ähm, wie wichtig ist es eigentlich für Autisten eine gewohnte Umgebung zu haben, also ist es jetzt <IP: mhm> egal wo ich mich treffe mit ihnen <IP: mhmmhm>, solange die Bezugspersonen da sind. <IP: mhm mhm> Oder ist es auch wichtig, dass es halt immer der gleiche Ort ist <IP: Mhm mhm> und man sich von da aus dann wegbewegt? <IP: mhm>

Befragter: also zu Beginn war es schon so, dass es wichtig war, also zu Beginn des Clubs <I:ja> das es wichtig war, dass wir uns an einem fixen Ort treffen. <I:mhm> das war zu Beginn sogar in einem Pfarrsaal. Weil wir dort den Raum mieten konnten <I:ja ja> und danach äh war es schon **wichtig**, ihnen anzukündigen, dass eine Veränderung <I:mhm> eintreten **wird**. Eventuell auch, dass wir den Weg zum neuen Raum <I:mhm> gemeinsam machen. Und dann äh ist es ja so, dass immer Einzelne nur dazu gekommen sind. D.h. die alte Gruppe hat eigentlich schon <I:mhm> kann das jetzt schon sehr gut annehmen, dass Veränderungen stattfinden. <I:ja ja> Und mit den Neuen kann man es dann eigentlich einzeln besprechen und das ist dann nicht mehr relevant für die Gruppe <I:mhm> Weil wenn ich zum Beispiel weiß, dass der Max Probleme hat wohin zu finden, dann setz ich mich mit ihm alleine zusammen <I:mhm> und sag ihm „Du schau, findest du dorthin, weiß du wie du fährst? Kennst du dich aus?“ <I:mhm> Was wir übrigens bei allen anderen auch machen, wenn wir uns woanders treffen. <I:ja> Wer kennt sich aus, wer will sich treffen? Ja. Weil die anderen eigentlich da auch gar kein Problem mehr haben <I:mhm> Die Neuen, laufen in einer Hinsicht mit, <I:mhm> aber werden schon persönlich, also man bespricht schon persönlich mit ihnen <I: also zusätzlich noch> Ja. <I:mhm> Ja? <I:mhm> Nur fällt mir das jetzt erst auf, weil für mich ist das der Alltag, <I:ja> I bin, das ist gar nicht so <I:ja ja> (lacht) (I und IP reden gleichzeitig) Aber es stimmt schon, die Neuen kommen dann dazu und mit denen bespricht man diese Sachen vielleicht <I:mhm> noch einmal extra und dann sagt man „Komm zu mir, wie geht’s dir denn damit?“

Interviewer: D.h. die Neuen, unter Anführungsstrichen <IP: ja, die neuen die im Club einsteigen> steigen <IP: in eine gefestigte Gruppe genau> gefestigte Gruppe schon ein ...

Befragte: wo ich genau weiß, dass ist kein Problem mehr <I: ja> ja, und die Neuen laufen dadurch viel leichter mit, weil auf einen kann man besser Rücksicht nehmen <I:ja ja> als auf

zehn, fünfzehn oder zwanzig. <I: ja ja >

Interviewer: Also prinzipiell ist es auch wichtig, dass es eine gefestigte Gruppe ist und von
280 da aus ... (IP unterbricht)

Befragte: Ich glaub, sagen wir so es ist gut und die Gruppe kann auch sehr gut Neue tragen.
<I:mhm>

Interviewer: mhm mhm und haben sie da schon einmal beobachtet, dass sich da irgendwie so
Grüppchen untereinander <IP: ja ja> bilden, wo man sich, wo sich z.B. der Max auch dazu
285 finden kann? <IP: ja ja> Möglicherweise dazu finden, oder schon gefunden hat?

Befragte: Jo, also es ist so, dass sich schon Grüppchen bilden, und zwar aus der Situation
heraus <I:mhm> Es ist eine Gruppe, dass sind die die sich schon lange kennen <I: ja ja >.
Eine zweite Gruppe ist, die sich von der Institution her, wo sie beisammen den Tag
verbringen, kennen und die haben sich auch gefunden, dass sind also ein Bursch und zwei
290 Mädchen <I:mhm> und dann ist es halt leider trotzdem so, dass sehr viele einzeln für sich
sind <I: ja> die auf , äh, die halt die Erwachsenen doch führen müssen <I:mhm> es nutzt nix,
es ist so. Wobei ich beim Max den Eindruck habe, dass er jetzt schon anfängt sich manchmal
zu kleinen Gruppen dazu zusetzen. <I:mhm mhm von sich aus jetzt,> von sich aus, <oder
wenn ihn die anderen ansprechen?> Von sich aus. Na, von sich aus, wobei das Ansprechen
295 gegenseitig, ist etwas, dass bis zum Erwachsenenalter eine, ganz einfach sehr <I:schwierig
ist> schwierig ist, ja. Und man soll das nicht unterschätzen, also es ist, <I:mhm> also es ist
etwas, was ihnen bleibt. <I:mhm> ja? Also es ist, immer wichtig, dass – meiner Meinung, also
das ist jetzt meine Erfahrung und meine Meinung - <I:mhm> dass ein Erwachsener der
Mittler ist. <I:mhm>

300 **Interviewer:** Und wenn sie dann selbst erwachsen sind?

Befragte: Naja, sie sind erwachsen und könnens trotzdem nicht. <I:ja>

Interviewer: Also sie bräuchten dann jemanden, der kein Autist ist...

Befragte: Ja, also es ist so, dass wir haben welche in de Gruppe, die sich schon sehr lange
kennen, die sind schon so fähig, dass sie sich für das Wochenende manchmal etwas
305 ausmachen. <I:mhm> und das ist sicher schon auch durch den Club entstanden, weil wir äh
dann uns auch immer gesagt haben und dann haben, einzelne wohnen auch alleine <I:mhm>
und dann haben wir gesagt: „Na, könnt's net anderen einmal die Wohnung zeigen?“ Und da

hat sich dann schon etwas herauskristallisiert, dass sie sich gegenseitig einladen <I:mhm> also ohne das das vom Club initiiert ist jetzt. <I:ja ja> Und da war sicher der Club und diese
 310 Gruppe, diese Kern, das war eine Kerngruppe <I:mhm> eigentlich. Und das war sicher ausschlaggebend. <I:ja, also so prinzipiell doch wichtig, dass man sich gut kennt.> Ja, ja und natürlich kommt aber in diese Kleingruppe niemand hinein. <I:mhm> Weil die sind so, ja? /

Interviewer: Also es wäre dann die Möglichkeit gegeben mit diesen, vorher haben sie gesagt, jetzt dass sich der Max mit dem XX da kann sich was ergeben...XX

315 **Befragte:** auch so interessiert für Straßenbahnen, ja, vielleicht vielleicht. Weiß man noch nicht, ja. Aber ich denke, dass trotzdem es vielleicht gut wäre, dass die Initiative von einem Erwachsenen (Betreuer Anm., C.B) ausgeht <I:mhm> und sagt „ Du Max, oder du der andere, wie immer der heißt, <I:mhm> möchtest dich nicht einmal treffen mit ihm <I:mhm>, oder fährt einmal miteinander mit der Straßenbahn, oder es ist ein Straßenbahnfest von den
 320 Wiener Linien, vielleicht trifft euch dort, ja? <I:mhm mhm> Also ich glaube, dass dann trotzdem ganz einfach, es sehr schwer ist für die Menschen mit Autismus, dass sie das von sich aus machen. <I:mhm> /

Interviewer: Ja, weil ich habe nämlich recherchiert, dass es halt <IP:mhm> im im Raum Österreich <IP:mhm mhm> eher wenig, also ich hab außer dem Club fun for Live keinen <IP:
 325 mhm, nix gefunden in der Art?> Schon soziale Gruppen, aber halt keinen <IP: ja nicht Club> dezidierten Freizeitclub. <IP: ja ja> Und jetzt hat mich das halt interessiert, wie sich das auswirkt auf die sozialen Kompetenzen <IP:mhm> ... (IP unterbricht)

Befragte: Also ich glaube schon, weil sie kommen ja alle freiwillig <I:mhm> und ich glaube auch, dass es sehr wichtig ist für sie. <I:mhm> Eine Freizeitgestaltung zu haben die, weil sie
 330 vereinsamen sonst wirklich, <I:mhm> viele von ihnen würden vereinsamen und nirgends hinkommen. <I:ja> Und wir sehen das ja auch bei der A., die sehr gerne kommt. <I:ja> Na, nämlich wirklich, dass ist für sie die Welt <I:mhm> und des ich mein es ist eigentlich schön, dass man so was machen kann, das die aus ihrer, eigentlich aus ihrer Einsamkeit oft herauskommen. <I:mhm>

335 **Interviewer:** Ja, weil ich mir halt überlegt habe, wenn man jetzt sagt, man bietet ihnen an, z.B. Volleyballgruppen <IP: mhm> ob, ah dieses Umfeld und dieses „Ich bring jetzt eine Leistung“ <IP:mhm> ob das für Menschen mit Autismus nicht einfach zuviel ist.

Befragte: Naja, ich glaube Sport ist nur sehr begrenzt möglich, weil sie ja meistens nicht sehr

geschickt sind <aha>, weil sie sind ja motorisch oft nicht sehr geschickt, also es gibt natürlich
 340 Ausnahmen <I:ja> und wir gehen, heuer waren wir gar nicht Eis laufen, aber wir gehen
 normal auch Eis laufen <I:ahaj> und äh da ist z.B. der Max einer, der sehr gerne geht, aber er
 ist bis jetzt immer nur mit Vater gekommen <I:aha, ja> und wir haben es heuer nicht gemacht,
 weil ich war solange weg und irgendwie ist es nicht zustande gekommen, äh aber vielleicht
 wäre das jetzt vielleicht auch für nächstes Jahr ein Ziel, dass er dahin alleine kommt
 345 <I:mhm>. Nicht`? An einem Clubabend Eis laufen. <I:mhm>

Interviewer: Ja, was ich gemeint habe ist, dass sie sich da mit der Integration in diese Clubs
 vielleicht – ich mein das war jetzt meine Idee, <IP: ja, mhm> dass sie sich schwer tun, <IP: ja
 ja> bei irgendwelchen Gruppen, z.B. hinzugehen <IP:ja, ja> und dann mitzuspielen <IP: ja
 sicher, ja> ob eben der Freizeitclub speziell für diese Personengruppe <IP:mhm> sinnvoll ist,
 350 um Freizeit gestalten zu können in erster Linie <IP:Mhm> und dann in weiterer Folge
 <IP:mhm mhm> vielleicht auch andere, so wie die Malgruppe z.B., dass man sich anhand
 von <IP: mhm mhm> von diesem Club, dem Besuch des Clubs <IP:Mhm mhm> ergeben sich
 dann weitere Freizeitmöglichkeiten <IP: mhm mhm> also das man sich da in gewisse
 Richtungen aufspaltet <IP: mhm mhm> d.h. (IP unterbricht)

355 **Befragte:** Das Problem ist halt mit Normalen Turnvereinen, Freizeit, also Volleyballgruppen,
 oder was immer das ist <I:ja>, äh dass die Gruppe schon so sein muss, dass sie sie akzeptiert.
 <I: aha, mhm> Also ich glaube, dass sehr wenige den Anschluss von sich aus finden würden,
 wenn sie nicht jemanden in der Gruppe hätten, der sie dann halt immer mitnimmt und
 <I:Mhm> die Gruppe wahrscheinlich auch weiß, äh, dass der halt doch ein bisschen anders
 360 ist.

Interviewer: Mhm, inwiefern würde sich das dann bemerkbar machen, was glauben Sie?

Befragte: Naja, sie würden wahrscheinlich nie mit den anderen reden, <I:mhm> also
 Volleyball z.B. ich könnt mir nicht vorstellen, wer vom Club Volleyball spielen könnte.
 <I:mhm> Ja, aber z.B. aber z.B. vielleicht bei den Wiener Linien, wenn die da irgendwas
 365 Interessensgruppen hätten, <I:ja>, dass vielleicht die einzelnen hingehen <I:ja ja> das man
 vielleicht so was finden könnte, wär vielleicht sogar keine schlechte Idee <I:mhm, ja> Aber
 ich habe keine Ahnung ob es das gibt. (lacht) Ah, ja ich weiß es nicht. (beide lachen)

Interviewer: Also sie glauben, dass sie hauptsächlich, wegen ihren kommunikativen (IP
 unterbricht)

370 Befragte: Also es ist interessant, es ist interessant, ja, weil die ganz Großen von uns <I:ja>, die Alten unter Anführungszeichen, <I:ja> die waren alle in keinen spezial Schulen und sie haben von dort keine Freunde behalten, sie waren in ganz normalen Regelschulen <I:mhm> und sie haben von dort keine Freunde mitgenommen. Und es hat nur Probleme gegeben mit ihnen, d.h. sie haben auch sehr negative Erinnerungen an ihre Schulzeit. <I:mhm> und äh
 375 verstehen sich eigentlich deshalb untereinander so gut, weil sie sich so ähnlich sind. <I:ja ja> Sie sind sich ähnlich. Ich denk mir oft, wenn ich eine , was weiß ich, eine Strickgruppe finde, die mir zeigt, wie man ein spezielles Muster strickt, fühl ich mich dort auch wohl <I:mhm mhm>. Und geh immer wieder zu den Strickerinnen (grinst). Ja? Und die haben, ihre Gedanken sind ähnlich, ihre Art zu kommunizieren ist ähnlich, <I:mhm>. Mit denen, man
 380 muss soviel erraten auch bei ihnen <I:mhm> Ich weiß nicht, ob ihnen das schon aufgefallen ist, bei den Großen, man muss, man muss soviel mitdenken und erraten manchmal, was sie meinen könnten <I:mhm>, wenn sie nicht so das verbalisieren, wie wir das gewohnt sind. <I:ja ja> Und wer ist bereit, dass er dann so eingeht, <I:mhm> die Umwelt? <I:mhm mhm>

Interviewer: Das führt mich auch jetzt gleich zur nächsten Fragen <IP:mhm> ob Sie
 385 beobachten konnten, inwiefern sich die Empathie- und Kooperationsfähigkeit von Max entwickelt hat im letzten Jahr <IP: mhm mhm> wo er im Club war.

Befragte: Also kooperativer ist er sicher. <I:mhm> Die Empathie ich muss ehrlich gestehen, dass kann ich nicht sagen, <I:ja> weil im Club ist nicht soviel an an Einzelgesprächen, dass ich nicht weiß, ob er eigentlich erkennen kann, was andere denken, fühlen <I:mhm>, warum
 390 ihr Verhalten so ist, dass müsste man eigentlich, dass wäre z.B. auch das Ziel einer kleinen therapeutischen Einheit. <I:mhm> Das man das probieren könnte. <I:ja, ja> Aber es kommt natürlich im Club nicht so zum Tragen, <I:mhm> also das ist auch nicht notwendig so. <I:ja>

Interviewer: Ja, also es ist z..B., ähm, ich habe, ich weiß eben, <IP:mhm> dass hier gekocht wird auch und ähm helfen sie da mit, oder haben Sie beobachtet, dass der Max vielleicht seine
 395 Hilfe anbietet, oder so etwas?

Befragte: Also ich finde schon, dass er einer von denen ist, was mir aufgefallen ist, der von sich aus aufdeckt <I:aha, mhm> und herrichtet, dass hat er zu Beginn nicht gemacht, aber ich glaube er hat es deswegen nicht gemacht, weil er sich in der Gruppe noch nicht wohl gefühlt hat. <I:mhm> Ich weiß aber, also ich glaube, sagen wir so, ich weiß nicht, aber ich glaube,
 400 <I:ja> dass er das ganz einfach schon von der Sobieskigasse mitgebracht hat <I:mhm>, wo er diese Selbstständigkeitserziehung auch gehabt hat <I:mhm> Ich weiß, dass dort die Kinder

selbst aufdecken <I:mhm>, dass sie selbst herrichten oder Tischdecken für andere <I:mhm> auch und das kommt jetzt im Club schon zum Tragen <I:mhm>. Dass gefällt mir eigentlich. <I:mhm mhm>

405 **Interviewer:** Und kann er da irgendwie die anderen auch mitziehen?

Befragte: Eher nicht. <I: aha, ok.> Also da eher nicht, weil er eigentlich, eigentlich mit Sinn wäre das, wenn er zu jemanden anderen sagt: „Komm hilf mir“ <I:mhm> und das ist mir nicht aufgefallen, sagen wir so, es ist mir nicht aufgefallen, dass er das tut. <I:ja, mhm> Ja? <I:ja>

Interviewer: ok. Gut. / Ja, über die Selbstständigkeit haben wir ja schon gesprochen <IP: ja
410 ja>, dass er eigentlich sehr <IP: ja> selbstständig ist, äh im Prinzip haben sie das aber nicht auf den Club zurückgeführt, <IP: ja, aber, weil er das ganz einfach gelernt hat> und der Vater auch sehr dahinter war. <IP: ja, ja>

Befragte: Und, wart, jetzt ist mir noch irgendwas eingefallen, ahja, was er jetzt auch macht, er verabschiedet sich immer, dass ist mir eingefallen. <I:Mhm> Zu Beginn ist er ganz einfach
415 immer gegangen <I:mhm> und jetzt äh muss man ihnen aber auch sagen. <I:ja> Die meinen das nicht böse, sondern das ist eine Form der Nichtkommunikation <I:ja>. Das man ganz einfach geht <I:ja ja > Und das macht er aber jetzt nicht mehr. <I:Mhm>. Also das ist mir aufgefallen, dass er jetzt immer kommt und sagt: „Auf Wiedersehen.“

Interviewer: Also solche Gepflogenheiten, <IP: ja, genau, ja> die kann er jetzt schon?

420 **Befragte:** Ja. Ja.

Interviewer: Ja, mhm mhm. Also dieses Verhalten, im Prinzip hatte er vorher schon... (IP unterbricht)

Befragte: Ja, aber das Problem ist noch immer das Umsetzen in einer neuen Gruppe. <I:Mhm>. Also das was er kann, wenn man nicht weiß, dass er das kann <I:ja>, dann kann
425 man auch nicht, eigentlich kann man dann nicht sagen „Du vergiss nicht Max, du musst dich noch verabschieden“ ja? <I:ja> Aber wenn man weiß, dass er das kann, kann man ihn <I:ja> darauf, kann man sagen: “Du vergiss nicht du sagst uns, dass du gehst.“ <I:ja> Wir haben dich letztes Mal gesucht, und dann kommt es zum Tragen <I:mhm>, also dann ist das eigentlich kein Problem mehr <I:mhm>, also das gehört dann dazu, dass er sich
430 verabschiedet.

Interviewer: also, XX (reden gleichzeitig)

Befragte: Es ist gut, wenn man dann sagt: „ Du, letztes Mal ist mir aufgefallen, du bist gegangen ich hab dich gesucht, du warst <I:ja ja> ganz einfach nicht mehr da. Ja? <I:mhm>

Interviewer: Also prinzipiell neue Sachen besprechen <IP:ja, ja> möglicherweise auch in
435 Kleingruppen <IP. Ja, ja> und dann können sie es <IP: umsetzen> auf die große Gruppe umsetzen.

Befragte: Ja, können sie es auch umsetzen.

Interviewer: Was mich da jetzt noch interessiert, ist, wenn man jetzt im Club etwas <IP: ja, mhm> etwas macht, z.B. einen Ausflug <IP:mhm> organisiert, und plant. Ähm, ist es
440 möglich, dass sie das dann verselbstständigen, ausführen und selber machen? Also, dass sie dann zum Beispiel selber Konzerte besuchen, oder selbst (IP unterbricht)

Befragte: Also ich weiß von keinem der, also nein ich weiß schon, der T. zum Beispiel, der organisiert sich sein Leben selbst. <I:ja> der geht auch alleine Eis laufen, aber eher alleine <I:ja> alles alleine, der macht alles alleine. <I:mhm, ja> Und sonst weiß ich eigentlich, also
445 diese kleine Gruppe, die sich dann selbst manchmal ein Wochenende organisiert. <I:mhm mhm> aber das Selbstorganisieren ist etwas sehr sehr Schweres. <I:mhm> ABER vielleicht...

Interviewer: Konnten Sie so etwas beim Max feststellen?

Befragte: Äh, ich denk ich, weiß ich jetzt nicht, eigentlich weiß ich das jetzt nicht.

Interviewer: Mhm. Ich schau grad...

Befragte: Er ist ja noch jung, also er ist ja einer von den Jüngsten. <I:ja> Und ich denk mir,
450 er wird schon noch kommen, dass er das vielleicht auch noch macht. <I:Mhm>

Interviewer: Ich sehe grad, wir haben ein bisschen über die Zeit gesprochen. <IP: ja> Ich mache jetzt hier einfach stopp und wenn Sie in der nächsten Woche noch einmal Zeit hätten, machen wir da weiter?

Befragte: Ja, können wir und irgendwas hab ich gesagt, was ich beobachten werde... (Stopp
455 auf Wunsch der IP)

Interview Herr E.

Zeitraum: 17:00-18:00

Ort: ein Kaffeehaus, welches die IP ausgesucht hat.

Interviewer: Bauer Claudia

5 **Postskriptum:**

Treffpunkt war ein kleines Kaffee, welches von der interviewten Person ausgesucht worden war. Als ich eingetroffen bin, war Herr E. schon da. Da Frau H. von dem Interviewinhalt eher verwirrt war, wurde dieses Interview sehr viel freier gestaltet.

10 Allgemein war die Situation sehr entspannt. Herr E. sprach während des ganzen Interviews sehr schnell, dies deutete allerdings nicht auf Nervosität hin, sondern ist die normale Sprechgeschwindigkeit. Herr E. leitet gemeinsam mit Frau H. den Freizeitclub und kennt überdies hinaus die Beobachtungsperson Max (anonymisiert) schon seit seinem siebten Lebensjahr. Darüber hinaus leitet Herr E. eine soziale Gruppe und gibt zusätzlich noch
15 Einzelförderstunden für Kinder und Jugendliche mit Autismus. Diese Einzelförderung beinhaltet sowohl Schulisches, als auch alltagspraktische Inhalte.

Nach dem Interview erzählte Herr E. noch, dass Max zu Beginn ein sehr schwieriges Verhalten zeigte. Seine Kooperationsbereitschaft und Mitarbeit war in den ersten Monaten der Zusammenarbeit äußerst gering. Dies zeigte sich durch Schreien, Dinge aus dem offenen
20 Fenster schmeißen, mit den Füßen treten, usw. Herr E. betonte noch, dass eine gemeinsame Zusammenarbeit erst möglich war, nachdem eine gewisse Beziehung hergestellt wurde.

Kurze Pause (bis 5sec): /

Lange Pause (ab 5sec): //

_____: Sprechen gleichzeitig

Fett: betont

25 *Kursiv:* nicht sicher verstanden

XX: nicht verstanden

Interviewer: Hallo #00:00:03-1#

Befragter: Hallo #00:00:03-1#

Interviewer: Danke, dass du mir das Interview gibst. Wie ich dir vorher schon gesagt habe, es wird alles streng vertraulich behandelt, also völlig anonym und anonymisiert. Ah, es geht jetzt im Interview hauptsächlich darum, dass du mir erzählst, wie sich ein Freizeitclub gestaltet, was gemacht wird, was nicht gemacht wird, ja. Und was mich noch interessiert, ist, ähm jetzt im Hinblick auf meine Forschungsfrage. Wie sich soziale Kompetenzen in einem Freizeitclub entwickeln können, fördern können, usw. Ah, ich mache eine Einzelfallanalyse über den Max (anonymisiert), ja, dass heißt, wenn dir etwas über den Max einfällt, oder wenn dir etwas aufgefallen ist diesbezüglich, kannst du mir das bitte auch gerne erzählen und ich bitte dich jetzt einfach einmal, dass du einfach einmal anfängst und mir erzählst, was du erzählen möchtest und ich hör dir zu, kann sein, dass ich mir hin und wieder etwas aufschreibe, aber das soll dich nicht irritieren, ja und im Anschluss daran, stelle ich vielleicht noch ein paar Fragen. #00:00:59-4#

Befragter: Ok, gut was mit diesem Freizeitclub, wo der Max teilnimmt, den gibt es seit, weiß ich nicht, mittlerweile seit fast vierzehn-fünfzehn Jahren, hat sich aus der // hm? (nonverbales Missverständnis, Interviewer hat genickt) herausentwickelt, dass viele Menschen mit Autismus, die an sich ähm, am ersten Arbeitsmarkt unterzubringen waren, dann festgestellt wurde, dass sie doch vereinsamt sind, <I:mhm> dass nur Arbeit und Wohnung alleine nicht genügt, <I:mhm> sondern das sie sehrwohl eben soziale Kontakte äh Gruppe brauchen um nicht zu vereinsamen. <I:mhm> Und aus dieser Notwendigkeit heraus wurde eben dieser Club geschaffen und ja, weiß nicht, wie so ein Club aufgebaut ist, Ziel ist es <I:mhm> für mich, einerseits schon, so , wie soll ich sagen, lebenspraktische Dinge üben, wir haben auch immer verschiedene Projekte gehabt, z.B. wie wimmle ich Leute an der Tür ab, die mir etwas verkaufen wollen, <I:Mhm> ahm, wie organisiere ich meinen Haushalt, wie z.B. putze ich Schuhe, viele immer wieder verschiedenen Themen, die grad auch vielleicht auch herangetragen wurden, von Eltern, oder so weiter, aber find ich auch ein großes Ziel ist einfach, dass sie das soziale Miteinander lernen, <I:mhm> dass sie eine Gruppe sind und nach so vielen Jahren kann ich einfach sagen, dass war am Anfang sind sie nur gekommen um daran teilzunehmen <I:mhm> und im Laufe der Zeit hat sich wirklich eine Gruppe entwickelt, die teilweise auch Freundschaften untereinander haben, und das ihnen das selbst selbst wichtig, sind, soziale Kontakte mittlerweile sehr wichtig sind und sich gegenseitig auch besuchen was unternehmen, das hat sehr lange gedauert <I:mhm>. Die ersten Jahre haben wir

60 gesagt, z.B. Sommerpause: "Treffts euch," Das hat nicht funktioniert. Ein Jahr drauf haben wir gesagt: "Ok ruft euch am 18.Juli an", dann hat wer nicht abgehoben, hat auch nicht funktioniert. Aber mittlerweile und das ist schön, hat sich das teilweise verselbstständigt und sie organisieren sich gegenseitig Sachen, haben eigentlich ein reges Sozialleben, feiern gemeinsam, manche Leute, Silvester und diese Dinge. <I:mhm, mhm> / Ich weiß nicht, der
 65 Max, den ich schon kenne, weiß nicht, seit er sieben Jahre ist, ist eben , wann ist der gekommen? Vor // 1,5 / Jahren ungefähr <I:mhm> und das ist für mich auch ein Zeichen, wie sehr Menschen mit Autismus, doch auch nach einer Normalität streben. <I:mhm> Der kommt , der kannte viele andere Clubmitglieder schon , von z.B. gemeinsamen Aktivitäten, wie Ausflügen am Wochenenden <I:mhm> und für ihn war es eigentlich schon ein hohes Ziel
 70 dieser Gruppe auch , weil es eine Form von Erwachsensein ist einer Gemeinschaft anzugehören, <I:mhm> , er war am Anfang ja völlig aufgelöst und nervös, richtig, fast zitternd, ob er quasi diese Probe überhaupt besteht, weil da hat es geheißen er muss/darf einmal auf Probe kommen, oder muss auf Probe kommen <I:mhm>, wir sollen uns das ein, zwei, dreimal anschauen. Und ich glaub für ihn war das schon ganz ein ein hohes Ziel daran
 75 teilzunehmen und am Anfang glaub ich, war halt es beherrscht vom: "Ich bin beim Club, ich bin jetzt da." <I:mhm> und mittlerweile ist er wesentlich entspannter und kann auch die Sachen die in der Gruppe passieren gut annehmen und sich beteiligen. <I:mhm> Am Anfang war er einfach eine Figur, die dabei ist, weil das für sein Schema jetzt so dazu gehört <I:mhm> und er hat halt das mehr oder weniger über sich ergehen lassen, oder es hat ihn am
 80 Anfang auch gefordert nur da zu sein, sich zu orientieren und so weiter. <I:mhm> Und mittlerweile beteiligt er sich an Gruppenaktivitäten, hat Spass an Spielen, und diesen Sachen.
 <I:mhm> #00:04:41-2#

Interviewer: Ah, wie läuft so so ein Clubabend ab, wenn ich fragen darf, ungefähr?

Befragter: Das heißt wir, ab halb 6 ist Eintreffen und Sammeln von den Jugendlichen, oder
 85 Erwachsenen die kommen. <I:mhm> So bis 6 da trudeln sie einer nach dem anderen ein, da zahlen sie den Clubbeitrag <I:mhm> und dann gibt es eben individuelle Schwerpunkte, z.B. wir haben an Projekten gearbeitet, wie ähm ein Photobuch erstellt, oder Thema Photographieren oder ganz früher z.B. haben wir auch einmal Theater gespielt, also wir suchen auch, oder Malen, also wir versuchen im Club auch immer irgendetwas noch lebendig
 90 zu halten, weil wir ja schon der Erfahrung sind, dass Menschen mit Autismus sehr viel Anleitung brauchen, um etwas später genießen zu können. <I:mhm> D.h. man muss sie auch mit sanftem Druck an etwas herañführen <I:mhm>, indem sie dann später eben Gefallen

finden und wie gesagt, der Teil von 6-7 ist variabel, manchmal stehen wirklich auch nur gemeinsame Spiele, <I:mhm>, manchmal werden irgendwelche Sachen besprochen, die für das alltägliche Leben wichtig sind und dann ab 7 gibt es meist eine gemeinsame Jause, <I:mhm>, wo sie dann gemeinsam Tischdecken sollen und das mit dem Auflösen der Jause verändert sich das. Manche helfen dann beim Wegräumen, oder andere weil ja meistens noch bis 20 Uhr Zeit ist, ziehen sich entweder zurück oder beteiligen sich an gleichen, an kleinen Spielen, wie z.B. Uno, oder Skippo <I:mhm> oder manche unterhalten sich einfach auch so.
#00:06:12-6#

Interviewer: Und das Unterhalten, funktioniert das schon eher selbstständig, oder muss man da noch sehr viel anleiten? Wie schaut das aus? #00:06:13-2#

Befragter: Nein, ähm, prinzipiell funktioniert es viel viel besser als früher. Es haben sich einfach auch, und für mich ist das der Beweis, dass es eine ganz normale Gruppe geworden ist, Grüppchen gebildet. <I:mhm> Vor Jahren, jetzt, war sogar etwas dabei einmal, bei einer Gruppe, fast so wie Mobbing, dass war zwar nicht wirklich schön, hat mir aber gezeigt, ok jetzt sind sie wirklich ganz im "Normbereich" (zeigt Anführungsstriche mit den Händen), unter Anführungszeichen, drinnen. <I:mhm> Und etwas, was jetzt besser ist, früher z.B. wenn wir nicht zufällig beobachtet haben, in einem Cafehaus, haben sie ganz viel interagiert in der Gruppe, haben sich aber erwartet, dass die Frau H. oder ich, den Kommunikationspart übernehmen <I:mhm>, aber mittlerweile hat sich das auch eigentlich gegeben, dass sie schon gemeinsam <I: sich unterhalten>, ja oder auch tratschen, bei irgendwelchen Sachen, sogar wenn sie ruhig sein sollten, unter Anführungszeichen, also finde ich da hat sich einfach schon eine richtige Gruppendynamik entwickelt. <I:mhm mhm> // #00:07:18-4#

Interviewer: Wir können noch darüber reden. (lächelt) #00:07:18-4#

Befragter: (Holt tief Luft), ja, ... wie gesagt, ahm, // (macht ein Handzeichen, dass er eine Pause haben möchte. #00:07:24-8# (ungefähr 3 Minuten Pause)

Wie gesagt, nach so vielen Jahren, hat sich auch herausgestellt, dass wir auch immer etwas brauchen, damit nicht das nur so dahin fließt, <I:mhm>, dass wir gelegentlich uns eben an der Nase nehmen und irgendwelche Projekte machen. Wir hatten zum Beispiel ein Buchprojekt <I:mhm>, wo auch eine Bibliothekarin ähm mitgearbeitet hat. Wir haben früher sogar Zeitungen gemacht, also d.h. wir brauchen auch oft ein gemeinsames Ziel, dass wir eben gemeinsam etwas machen, im Rahmen des Clubs hat es z.B. auch ein Malprojekt gegeben,

dass ausgelagert wurde in ein Atelier, da haben vielen ahm, hat es auch Vernissagen gegeben ,
 125 wo einige das erste Mal in ihrem Leben ihr eigenes Geld verdienen konnten, da Max ist eben
 jetzt vor zwei, drei Wochen erste Mal in diese Gruppe, <I:aha> in dieses Malprojekt, dass im
 Rahmen des Clubs, auch dazugestoßen. Sein Vater war am Anfang ziemlich skeptisch, weil er
 gemeint hat, Malen oder solche Sachen mag er nicht, aber ich glaube, der Max hat sich auch
 ganz was anders vorgestellt und hat dann einfach eigentlich mit großer Freude, und wir haben
 130 auch eine sehr nette Künstlerin oder Malerin, die das mit uns macht, daran teilgenommen und
 eben gelernt, dass eben das auch eine Art von Freizeitvergnügen sein kann <I:mhm> und
 nichts mit Schule zu tun hat. <I:Mhm> Prinzipiell vielleicht im Rahmen vom Club, eben das
 Freizeitgestaltung teilweise für Menschen mit Autismus sehr schwierig sind, darum haben wir
 eben so Fixtermine, dass wir zum Beispiel ab und zu an einem Samstag Wandern gehen, dass
 135 wir, wir waren schon, glaub ich, im Kino <I:mhm>, ahm wir machen kleine Städtereisen jedes
 Jahr, wir gehen im Winter eislaufen, es gibt diese Maltermine und da hat sich auch bei
 anderen eine Art von, früher hätten sie alle Termine angenommen, die wir angeboten haben,
 <I:ja>, wir hätten ihnen sagen können, ähm, nächsten Samstag um 18 Uhr da, da dort und das
 zeigt für mich auch, was ein Club bewirken kann, eben dass sie jetzt auch teilweise andere
 140 Interessen haben und manchmal unsere Angebote, die wir machen auch ganz bewusst nicht
 wahrnehmen und sagen: " Ich hab jetzt eigentlich etwas anders vor." und das ist eigentlich,
 auch wenn es für uns jetzt nicht so lustig ist, weil wir ja nur für fünf Leute irgendwie ein
 Eislaufen organisieren, trotzdem ein Zeichen einfach, ahm, das es eine Normalität gibt und
 andererseits muss man schon auch immer beobachten oder aufpassen, dass Menschen (mit
 145 Autismus A.CB) sich auch nicht zu sehr zurückziehen <I:mhm>. Also wenn einer jetzt
 plötzlich alles zuviel, er will nicht mehr wandern, er will nicht mehr malen, er will nicht mehr
 zum Club kommen, da muss man auch sanft gegensteuern und fragen, warum ist das so, oder
 was hindert dich daran jetzt <I:mhm> zu kommen? #00:02:31-2#

Interviewer: Kann es dann auch sein, dass irgendwer sagt, er kommt gar nicht mehr? Das es
 150 ihn nicht mehr freut? #00:02:40-8#

Befragter: Hat es auch schon gegeben, wie gesagt es sind manche Leute auch ausgeblieben,
 aus verschiedenen Gründen, aber eigentlich die meisten kommen regelmäßig, aber es gibt
 auch schon einzelne die sagen, ok, manche so Freizeitangeboten, wir machen, wir geben die,
 die wollen wir nicht mehr, weil ich habe auch ein anstrengendes Leben, dass ist mir dann
 155 zuviel <I:mhm> noch quasi irgendwo einen anderen zusätzlichen Fixtermin zu haben.
 #00:03:05-6#

Interviewer: D.h. prinzipiell ist immer alles auf freiwilliger Basis. #00:03:08-1#

Befragter: Es ist alles auf freiwilliger Basis. #00:03:11-3#

Interviewer : Mhm, mhm und was mir noch eingefallen ist... äh du hast gesagt, ihr gestaltet dann halt immer abwechselnde Projekte, oder Kino, oder sonstiges, ähm spricht ihr das mit den Clubmitgliedern ab, gestalten die da mit, können sie da ihre Interessen irgendwie äh einbringen auch? #00:03:27-5#

Befragter: jjjjaa, prinzipiell ist es schon so, dass wir oft nach Ideen suchen, manchmal ergibt sich auch durch Zufall was. Wie z.B. dieses Malen <I:mhm>, ähm aber prinzipiell ist es schon so, dass etwas von uns eigentlich eher vorgegeben wird und dann natürlich mit ihnen besprochen wird, ob sie sich solche Sachen vorstellen könnten. <I:mhm> Ganz konkret, war z.B. wir wollen irgendwann einmal hat die Frau H. vorgeschlagen, einen Ausstellungsbesuch, dass wir auch öfters machen, in dieses, warte einmal, wie heißt das? 10 000 Jahre Mensch in diese Ausstellung Körperwelten, da hat sie so ein Prospekt mit gehabt <I:mhm> und dann haben ganz viele eindeutig gesagt, nein das ist ihnen zu grausig <I:ja ja> sie haben eigentlich nicht Lust auf ahm das Innenleben eines Menschen zu sehen. <I:mhm> D.h. auf Solche Sachen gehen wir natürlich schon ein, oder wir haben z.B. um Wünsche zu berücksichtigen, extra wegen eines Clubmitglieds, eben einen Ausflug jetzt einmal nach Aiderbichl gemacht, <I:mhm> weil das für sie ein absolutes Favorit ist <I:mhm>, sind wir halt einmal als Gruppe einmal dort, ihr zu Liebe, oder auch für uns alle, hingefahren.

Interviewer: D.h. sie bringen ihre Ideen ein, <B: genau> oder sagen: "Das würd ich gerne, ..." (B. unterbricht) #00:04:34-3# #00:04:34-3#

Befragter: Genau, oder wir schauen, z.B. bei Ausflügen, wollt ihr z.B. lieber dahin fahren, oder wollt ihr eine Nostalgiebahnfahrt mit dem Zug machen? <I:mhm> Oder sollen wir uns einen Bus mieten? Also Ideen kommen von uns und von den Jugendlichen, <I:mhm>, wobei vielleicht eher ein bisschen, wir sammeln Ideen und besprechen das in der Gruppe, ob wir das machen sollen, oder nicht. <I:mhm> Und manchmal ist auch ein ganz klares Nein und manchmal einfach eine Begeisterung, aber das hat sich eigentlich auch in den letzten Jahren entwickelt <i:hm>, dass sie eher wirklich differenzieren können, bzw. auch trauen ihre Meinung zu sagen. <I:ja ja> Das war früher wahrscheinlich auch aus diesem, net Abhängigkeitsverhältnis, aber meine Clubkollegin, mit der ich das jahrelang gemacht habe

190 <I:mhm>, die war auch die Hortleiterin von vielen Kindern oder früher auch noch die Leiterin der sozialen Gruppe was ja auch eine andere Basis hat, als ein Freizeitclub , vielleicht durch mehr Autorität geprägt und jetzt trauen sie sich eher ihre Meinung kund zu tun <I:ja> und auch wir haben gelernt, oder meine Kollegin vielleicht (grinst) auch ein "Nein" oder so zu akzeptieren. <I:mhm mhm> #00:05:28-5#

Interviewer: Was nicht immer recht einfach war... (B. unterbricht) <B: Was nicht immer recht...> für euch zu organisieren <B. genau, ja ja> #00:05:36-2#

195 **Befragter:** Wenn man dann etwas macht und dann kommen wenige Leute <I:mhm> aber im Prinzip funktioniert jetzt eigentlich eher gemeinschaftlich. <I:ja> Oder es gibt, es gibt ja Gott sei Dank mehrere Leute die den Club mit gestalten und da bringt irgendwer eine Idee ein und die meisten Ideen werden eigentlich auch gerne angenommen. <I:mhm mhm> #00:05:56-6#

200 **Interviewer:** Und ahm, so bei dem, wenn es jetzt zum Beispiel irgendwo hinfährst, wie wie organisiert ihr das? Organisieren sich das die Jugendlichen, jungen Erwachsenen, dann irgendwie selber, dass die da hinkommen, oder rufen die dort teilweise auch selber an, oder wie schaut das aus? #00:06:09-5#

Befragter : hmm, nein es funktioniert eigentlich eher so, dass wir zum Beispiel uns einen Treffpunkt ausmachen, und wir z.B. die Tickets oder Bahnfahrten organisieren <I: mhm> als Gruppe und die Jugendlichen selber kommen aber dann also wird geklärt, wie sie zu diesem Treffpunkt oder so hinkommen können, dass funktioniert eigentlich, aber es funktioniert auch z.B. hat dieser Ausflug nach Salzburg gezeigt, dass man sagen kann:" Ok jetzt habt ihr einmal 1,5 Stunden für euch zur Verfügung wir treffen uns dann um eins wieder an diesem und diesem Treffpunkt." <I:mh> Das hätten wir uns früher vielleicht auch nicht so getraut, aber 210 jetzt auch mit Handys und so weiter, ist auch dieses Vertrauen da, dass relativ sicher alle wieder, Gott sei Dank, auftauchen. <I:mhm> Also da haben wir auch diese Sicherheit. Also ich würd sie jetzt vielleicht nicht unbedingt alleine in New York herumspazieren lassen, bei gewissen Sachen funktioniert das eigentlich gut und wie gesagt, da ist das Handy nicht so schlecht, weil wir da einen, wie wir ja doch die Oberverantwortung haben <I:mhm>, einen 215 zusätzlichen Sicherheitsfaktor haben und da teilen sie sich auch auf in kleinen Gruppen und <i:Mhm> ja manchmal ist es auch so, bei einer langen Zugfahrt, dass sie sich auch in ihren Grüppchen oder so zusammen tun, reden, oder sie sorgen, wir haben früher besprochen, was kann ich mitnehmen für eine Zugfahrt, <I:mhm>, aber sie nehmen jetzt z.B. selber Zeitungen mit, oder Dinge, wenn eine lange Fahrt ist, um sich auch die Zeit zu vertreiben. <I:mhm>.

220 #00:07:37-3#

Interviewer: Du hast vorhin gesagt, dass sich in dieser Gruppe, so soziale Grüppchen gebildet haben, wie ist denn das, wenn jetzt wer Neuer in den Club rein kommt, äh, wie wie schaut das dann aus, mit der Aufnahme? Steht derjenige dann eher am Rand, oder oderfunktioniert das dann gleich, oder wie schaut das aus? #00:07:46-9#

225 **Befragter:** Jaaaa, das ist ganz witzig, ich glaub das ist auch, wie bei jeder anderen Gruppe mittlerweile, dass sie sehr wohl erkennen, der ist vielleicht sonderbarer ist, oder sonderbare Eigenschaften hat. Wir hatten einen jungen Mann, der jetzt, eine Zeit gekommen ist, <I:ja ja>, jetzt auch nicht mehr gekommen ist, weil der, ich weiß nicht, zuweit weg ist und jetzt einen Job hat, wo sie dann schon gemeint haben: "Naja, der ist ja schon irgendwie etwas eigenartig, oder warum hat der nicht, hat der z.B. einen Waschzwang?" oder solche Sachen. <I:aha> Also
230 das erleben sie schon auch so, oder letztens haben mich erst welche um ein Gespräch gebeten, weil sie eben sagen, dass ein Clubmitglied irgendwie, zieht sich zurück, wenn sie sie einladen, sagt sie immer "ja, sie kommt" und kurz vorher ruft sie an. Und das find ich auch toll, dass sie mich als Vertrauensperson <I:ja> dann geholt haben, eben um das zu besprechen, wir konnten
235 dann nur klären, dass es sehr nett ist, dass sie sie immer einladen und das sie eigentlich eben, weil es ihr momentan nicht so gut geht, nichts dafür kann, sie kann sich halt dann wirklich nicht überwinden weil das vielleicht wirklich auch in eine Art von Depression hineingeht, und wir werden das auch mit derjenigen nach besprechen. <I:mhm> Das die anderen Menschen sehr wohl, <I:merken> oder es hat einmal auch einen jungen Mann gegeben, der einmal kurz
240 im Club war, der hat dann auch zu sich nach Hause eingeladen hat und dann in der Unterhose geöffnet hat und das hat sie alle sehr sehr gestört, dass sie so mit ihm auch nichts mehr zu tun haben wollten. Oder es hat sich einmal jemand auffällig <I:mhm>, wenn er auch nicht mehr da ist, in einem Kaffeehaus benommen <I:mhm>, und sie wollen glaub ich schon einfach eine normale Gruppe sein, aber so wie es jetzt funktioniert, in diesem, mit den 15-16 Leuten, ist
245 jeder in der Gruppe eigentlich akzeptiert <I:mhm> Also ich glaube auch, sie erleben das und auch wenn Neue nachkommen, nachrücken, Jüngere die sie erkennen noch, von gemeinsamen Aktivitäten, gliedert sich das langsam ein. Natürlich brauchen auch die Neueren, die dazu kommen, sind natürlich überfordert, weil das ist eine Gruppe, die es teilweise schon länger als 10 Jahre gibt. <I: Ja, dass habe ich gemeint vorhin, mit..> aber ich denke, dass ist so, wie
250 wenn ich jetzt in eine Turngruppe gehe, mit einen bin ich vielleicht auf Anhieb sofort sympathisch, den kenn ich, und mit dem anderen wächst man auch erst im Laufe der Zeit zusammen. <I:mhm> Aber Gott sei Dank, gibt es ja viele gemeinsame Hobbies, wie

Straßenbahnen, Züge, Fahrpläne, die dann schon auch wieder als Gruppe irgendwie vereinen.
#00:10:02-8#

255 **Interviewer:** Das führt mich jetzt gleich, noch zu einer Frage, die mich beschäftigt. Wenn,
äh, ein Freizeitclub für Menschen mit Autismus ist ja sehr speziell, weil Menschen mit
Autismus einfach speziell sind, ja, also sie haben besondere Interessen, sie haben besondere
Verhaltensweisen, usw. Wie ist, wie siehst du das, wie wichtig ist es, dass man sagt, ähm so
eine spezielle Gruppe, also Gruppe für Menschen mit Autismus, ist insofern wichtig, weil sie
260 halt da unter ihres gleichen sind, weil man geht ja jetzt, in Zeiten der Inklusion eher davon
weg, jetzt speziell etwas für Gruppen zu machen <B. ja>, sondern will eher Inklusion haben,
also Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderungen. Jetzt ist halt dieser Club
speziell für Menschen mit Autismus <B. ja> eigentlich eher etwas seltenes, also sowieso
selten und in Zeiten der Inklusion noch seltener. Wie wie stehst du dazu zu dem Ganzen?

265 #00:11:04-8#

Befragter : Also ich glaub, dass das es sehr wichtig ist, weil wie ich am Anfang gesagt habe,
eben viele von denen waren wir so stolz, dass sie fast ein normales Leben führen konnten, halt
mit teilbetreutem Wohnen, oder teilgestütztem Arbeitsplatz <I:mhm>, aber eben diese soziale
Eingliederung in das andere Netzwerk haben sie doch nicht so geschafft. Wir haben zur
270 EinXX wirklich einen netten Arbeitsplatz haben, mit netten Kollegen, man nimmt sie
vielleicht einmal zur Weihnachtsfeier mit oder in der Mittagspause, aber das wars auch schon.
<I:mhm> Also ich glaub, dass es ganz besonders wichtig ist, ahm, dass sie eine ganz spezielle
Gruppe haben, wo sie auch teilweise, also jetzt ist es weniger, aber früher über Probleme
reden können, wo wir z.B. auch das Thema Autismus noch einmal bearbeitet haben <I:mhm>
275 und auch prinzipiell zeigt es auch von Kongressen aus anderen Ländern, dass es für
Menschen mit Autismus sehr wohl sinnvoll ist, sich irgendwie miteinander zu vernetzen, weil
sie ja doch wieder viele Interesse haben, diese eigenen vielen Gefühle, die sie ähnlich
empfinden. <I:mhm> Also ich glaube, dass es eben eine so besondere Gruppe braucht, weil,
Fallweise funktioniert es vielleicht, dass irgendwer zusätzlich noch in eine Turngruppe oder
280 Reitgruppe geht zusätzlich, aber sonst sind sie in der Tat sehr isoliert oder bzw. wie gesagt,
jetzt haben viele im Rahmen dieser Gruppe Freunde gefunden, die sie auch völlig unabhängig
von uns außerhalb der Gruppe treffen. <I:mhm> Aber ich glaube eben, dass es auch wichtig
ist, dass so eine Gruppe angeleitet wird, wobei ich jetzt auch sagen kann, dass das Anleiten
von uns vielleicht in den letzten Jahren oder ein bisschen weniger wird, aber einfach weil sie
285 schon zur Gruppe geworden sind. <I:mhm mhm> Aber es gibt auch, weiß ich nicht, in

anderen Ländern so Selbsthilfegruppen, wobei ich nicht empfinde, und wir sprechen ja bei uns weniger über Menschen mit Asperger-Syndrom, sondern High-Functioning oder so, <I:Lmhm> das das schon von außen irgendwie betreut wird, dass die Leute an neue Sachen oder Ideen herangeführt werden. <I:mhm mhm> Aber ich glaub eben, wir als Gruppe
 290 schaffen es ja auch, ähm, nach außen zu gehen und wir fallen auch als Gruppe nach Außen jetzt nicht wirklich auf. Also es ist oft so, dass wir z.B. in Restaurants bestellen und das gesagt haben, haben die dann gesagt, da war überhaupt nichts auffälliger. <I:mhm> Und...
 #00:13:23-3#

Interviewer: Was meinst du jetzt damit, wir fallen nicht auf? #00:13:23-3#

295 **Befragter :** Naja, z.B. wenn wir in ein Gasthaus gehen, fällt es eigentlich nicht auf, dass wir eine besondere Gruppe sind <I:aha>, weil andere Behinderung sind vielleicht optisch sichtbarer, dass ist ja beim Autismus weniger <I:mhm> und wir haben vielleicht ein, zwei, die sich dann schwerer tun beim Bestellen <I:mhm> , aber an sich ist uns halt oft gesagt worden, dass wir, oft kündigen wir es auch gar nicht mehr an, dass eine besondere Gruppe sind und
 300 trotzdem möchte ich zum Thema Inklusion noch sagen, dass der Club es auch Menschen ermöglicht, die sonst eher im Outseid sind, wir haben einen jungen Mann, der eigentlich vom FSW (Fond soziales Wien) Intensivbetreuung bewilligt gekriegt hat, weil er so schwierig ist, und hier in diesem Freizeitgruppe das für ihn auch ein Ziel ist dabei zu sein und eben auch hier in der Gruppe ahm, integriert wird. <I:mhm mhm> Das heißt, Menschen die vielleicht,
 305 das Schöne am Club ist, dass es einfach ein / wie soll ich sagen, ein Haufen aus vielen Persönlichkeiten ist <I:mhm> die jede wirklich ganz individuell sind, manche haben mehr gemeinsame Interessen, manche weniger, aber eben ja, jeder muss seine Sachen einbringen um in einer Gruppe auch gut bestehen zu können und integriert zu werden. #00:14:28-7#

Interviewer: D.h. diese Gruppe gestaltet sich eigentlich aus geben und nehmen, von allen
 310 Seiten. <B: genau> #00:14:35-5#

Befragter : Es war vielleicht so, dass gewisse Sachen, aber jetzt war Gott sei Dank schon lange nichts mehr, ähm, sozusagen etwas schwieriger sind, aber das haben wir eigentlich auch irgendwie immer gemeinsam <I:mhm mhm> durchgestanden <I:mhm>. Aber ich glaube eben, dass eben das ganz wichtig ist, dass man so eine spezielle Gruppe einfach / hat, weil wie
 315 gesagt, wir haben vorhin über diesen jungen Mann geredet, der eigentlich durch den Club erst gelernt, z.B. erst eislaufen gelernt hat, und diese Sachen dann aktiv in seine Freizeit übernimmt. <I:mhm> d.h. im Club werden oft auch Schritte angesetzt die dann eben / die sich

dann Gott sei dank irgendwie verselbstständigen. #00:15:18-8#

Interviewer: Das ist auch... Ist das dann auch irgendwie das Ziel? #00:15:18-8#

320 **Befragter:** Eigentlich ist das ein sehr schönes Ziel. Das hat sich über die Jahre mühsam entwickelt, aber ansich ist es ein sehr schönes Ziel, wenn man sieht, dass gewisse Sachen einfach auch so, ohne unser Zutun, funktionieren. <I:mhm> #00:15:32-7#

Interviewer: Also es ist für Menschen mit Autismus wichtig, das im kleinen Rahmen anzufangen <B: genau> und das und sagen wir, dass entwickelt sich ganz gut, dann kann man
325 auch, das entweder es verselbstständigt sich eh von alleine, <B. genau> oder man kann dabei etwas nachhelfen, ... #00:16:02-3#

Befragter: Genau. Eben, oder ab und zu kommen auch Wünsche von unseren Eltern, das und das ist ein spezielles Problem, <I:mhm> ob wir nicht daran ein bisschen arbeiten könnten und dann machen wir solche Sachen auch. #00:15:53-6# #00:16:02-3#

330 **Interviewer:** Kommt das ah, dieses diese Frage auch von Clubmitgliedern, dass sie sagen, ich würd gern das und das machen, weil das fällt mir schwer? #00:16:02-3#

Befragter: Ist auch schon vorgekommen. <I:mhm> Aber oft kommt auch vor, dass sie selber sagen, du ich glaub bei dem anderen da ist etwas eigenartig. <I:aha> könntet ihr da nicht einmal ...<I: nachfragen> ja. Aber es ist auch, z.B. ich weiß nicht, ob das hier reinpasst. Die
335 hohe soziale Kompetenz, die ein Mensch mit Autismus für mich erworben hat, war , dass eine Kollegin verstorben ist und die anderen das noch nicht wussten, er es aber irgendwie mitbekommen hat, <I:mhm>, und er dann gesagt hat: " Du kann ich schnell mit dir hinausgehen, ich möchte mit dir einzeln etwas besprechen. Stimmt das?" Ich war <I:mhm> im ersten Moment paff, weil ich gar nicht gewusst habe, dass er das schon weiß. <I:mhm> Aber
340 das ist wirklich eine hohe soziale Kompetenz, die auch im Laufe erworben hat, dass man dieses Wissen nicht rausposaunt, sondern auch gelernt hat, das ist z.B. auch ein Ziel, was ist privat. <I:mhm> Also das man eben nicht über alle persönlichen Dinge natürlich in der Gruppe spricht, aber nicht mit außen und das manche Dinge so privat sind das man sie halt mal mit einem anderen zuerst bespricht und dann in der Gruppe. Oder das haben sie auch
345 unterscheiden gelernt. #00:17:01-3#

Interviewer: Mhm, ist das was, wo Menschen mit Autismus Probleme haben? Also.... #00:17:03-3#

Befragter: Sehr große Probleme <I:mhm>, weil sie einfach über intime Sachen, oder was auch immer einfach jedem irgendwie erzählen würden. <I:mhm> und eben gewisse Dinge
 350 sind für andere Ohren nicht bestimmt und interessieren auch nicht oder bringen sie sich damit selbst ins Out, <I:mhm> weil andere Leute das nicht interessiert, wenn sie etwas über ihre, ... ja, <I:ja> ganz intimen Sachen erzählen. Also das war auch immer wieder ein Thema, vom Club, eben z.B. welche Dinge sind privat oder was, wem kann ich was erzählen. <I:mhm> oder was kann ich machen, wenn auch so Notfallspläne erarbeitet <i:Mhm> Was kann ich tun,
 355 wenn ich meine Schlüssel verloren habe, weil es hier oft an einem Handlungsplan fehlt. <I:mhm> Da kann man ja, also so: "Du müsstest ja nur dein Handy anrufen, oder deine Mama,..." "Ahja,..." <I:mhm> aber das ist etwas, dass Menschen mit Autismus auch häufig fehlt, einfach dieser fehlende Handlungsplan und da man kann nicht für alle Eventualitäten vorbereiten, aber in dieser Hinsicht haben wir auch viel versucht <I:mhm> zu machen.
 360 <I:Mhm mhm> Oder es funktioniert mittlerweile auch, manche Leute sind gekommen und wenn sie nicht gekommen sind, dann sind sie nicht gekommen, weil das war egal, dass sie jetzt z.B. auch absagen, weil man macht sich ja z.B. auch Sorgen, oder ... <I: haben sie hergefunden, oder nicht,." Genau. <I:mhm mhm> das man sich auch abmeldet, wenn man z.B. krank ist oder nicht kann und dann wieder kommt, ahja ich war nur zwei Wochen krank,
 365 jetzt bin ich wieder da. <I:ok> Also das ist auch ein Prozess der / gedauert hat. <I:mhm> #00:18:26-6#

Interviewer: Möchtest du, fällt dir da jetzt noch... #00:18:26-6#

Befragter: Ich weiß nicht, weil du zuerst gesagt hast, der Unterschied vielleicht zu einer sozialen <I: gern!> Lerngruppe. Also ich mach jetzt seit vielen Jahren soziale Lerngruppen
 370 und für mich der wesentlichste Unterschied vom Club ist einerseits, dass die Zeit länger ist, also vom Zeitrahmen her. <I:mhm> Also die Lerngruppe ahm, ist meistens nur eine Stunde wöchentlich, der Club ist 2,5 Stunden alle zwei Wochen. <I:mhm> Und man hat natürlich in der sozialen Gruppe, weil die Eltern ja auch dafür bezahlen, der Freizeitclub, da zahlen die Club..., die Mitglieder einen Mitgliedsbeitrag der halt verwendet wird für Essen <I:mhm> und
 375 solche Sachen, aber ansich ist es eine ehrenamtliche Geschichte. In der sozialen Lerngruppe hat man auch eher als Professionalist den Druck: " Ich muss auf Biegen und Brechen jetzt irgendetwas machen." Und er Club, gewisse Sachen werden auch in der Freizeitgruppe gemacht, aber der Club ansich ist ja eine Spur entspannter <I:mhm>, weil man mehr Zeit hat auf Dinge einzugehen, auch auf das Individuum und es bleibt einfach auch mehr Zeit, sagen
 380 wir, für das Zwischenmenschliche <I:mhm>. Im Club hab ich, ah für die Gruppe bereite ich

mir so und soviel Punkte vor, die müssen irgendwie halt, jetzt nicht durchgepeitscht, aber doch absolviert werden <I:mhm> und im Club kann ich es manchmal einfach auch ein bisschen plätschern lassen und schauen, was von jedem Einzelnen so kommt. <I:Mhm> Also es ist schon ein großer Unterschied <I:mhm>. Erstens ist die Gruppe eher für Kinder, hier
 385 sind einfach Altersmäßig auch sehr gemischt <I:mhm> und es ist einfach eine Spur enstpannter. Und ich kann auch andere Projekte machen, so wie ein Photoalbum, Buch, oder solche Sachen. <I:mhm> würd ich in der Gruppe wahrscheinlich nicht machen, weil die Eltern fragen, ob ich verrückt bin, wenn ich dafür, weiß ich nicht, immer 30,- Euro verlange.
 #00:20:11-9#

390 **Interviewer:** Was machst du da speziell? Hast du da ein Beispiel vielleicht für die Gruppe, was ihr da macht? #00:20:17-3#

Befragter: Ja, also da, am Anfang immer so eine Kommunikationsrunde. <I:Mhm> Und dann gibt es immer so Schwerpunkte, wie zum Beispiel, Rollenspiele <i:mhm>, oder gemeinsam irgendwas tun, d.h. gewisse Ideen sind schon, die wir auch im Club machen. Wir haben im
 395 Club viele Rollenspiele gemacht <I:mhm>, aber es ist einfach eine Spur wesentlich entspannter und nicht ganz so straff geführt und ich glaub auch, dass die, keiner unserer Teilnehmer wirklich Lust hätte, weil eine soziale Lerngruppe ist wirklich eher schulisch, eher so tschak tschak, <I:mhm> diese fünf Punkte machen wir und am Ende kriegst du dann eine kleine Belohnung. <I:mhm> Der Club ansich ist eigentlich für die meisten Belohnung
 400 <I:mhm>, also es gibt eigentlich nur ganz wenige, ein, zwei wo wir gesagt haben: " Ok, ich glaube für dich, für dein ganz weiteres Leben, ist es wichtig, dass du hier alle zwei Wochen Sozialkontakte bekommst, du musst kommen." Und ich glaub, dass ist auch einer der Hauptunterschiede, dass eigentlich von diesen 16/17 Clubmitgliedern eigentlich, ja sag ich, bis auf einen vielleicht, fast alle gerne und freiwillig <I:Mhm> kommen. Gruppe werden halt
 405 die Kinder von den Eltern gebracht, weils die Eltern für wichtig empfinden oder die Lehrer für wichtig empfinden <I:Mhm> oder wer auch immer und ich glaube, das ist auch ein Unterschied, am Anfang sind sie vielleicht auch eher ein bisschen gedrängt worden dazu, und jetzt kommen sie eben gerne und freiwillig und wenn sie einmal nicht kommen, weil sie was anderes vor haben, dann sagen sie das auch. Aber ich glaube die Freiwilligkeit ist im Großen
 410 und Ganzen <I:Mhm > ein ganz großer <I:Mhm> Unterschied. Und es ist auch ein anderes Setting. Es gibt ja bei uns auch Phasen, wo halt weniger von uns passiert, wo halt auch geschaut wird, was zwischen den Einzelnen abläuft <I:mhm>, oder wo's sie sich Grüppchen bilden, die irgendwas tun. Photoalben anschauen, oder sich von selber irgendetwas

hernehmen, dazu ist die Zeit in der sozialen Lerngruppe einfach viel zu kurz, oder ich hab
 415 ahm den Druck, ich kann jetzt nicht fünf Minuten warten, bis da irgendwas passiert, weil in
 <I:mhm> fünfzehn Minuten fangt ja die nächste Gruppe schon an. #00:22:10-3#

Interviewer: Mhm, mhm, also wie ah, der wesentlichste Unterschied ist eben die
 Freiwilligkeit <B: genau> und das man eben auch die Zeit geben kann. #00:22:18-2#

Befragter : Genau, die Zeit anzukommen <I: sich selbst zu entfalten, mhm> genau, selbst zu
 420 entfalten <I:mhm> und, ja, dass ist einfach in einer gewissen Art wahrscheinlich entspannter
 ist oder auch... ja humorvoller, oder wir auch gemeinsam, wie gesagt, ich hab einmal bei einer
 Eröffnung gesagt: " Wir haben schon viele traurige, viele schöne, viele glückliche, viele
 lachende Momente, alles gehabt" und auch ich glaub ein großer Unterschied ist auch noch,
 dass die Gruppe oft auf ein Jahr oder so irgendwie beschränkt ist oder auf ein halbes Jahr und
 425 dann können Kinder nicht mehr. Und das hier ist ein kontinuierliches Angebot, wie gesagt,
 jetzt über zick Jahre schon. <I:ja> Ich glaube das macht schon etwas aus und das jeder auch
 ein Teil des Lebensweg gemeinsam schon gegangen ist. <I:mhm> #00:23:10-1#

Interviewer: Mhm, also man kann es eher vergleichen mit, keiner Ahnung, so einer Art
 Pfadfindergruppe. #00:23:05-7#

Befragter : (holt tief Luft), des hab ich einmal gesagt also ja, oder Jungschargruppe sag ich ,
 ebenso was auf professionell, weil eine Jungschargruppe wird sich schwer tun, <I:ja> da kann
 man vielleicht einen Menschen mit Autismus integrieren <I:ja>, nicht alle, aber es ist sehr
 wohl Selbsthilfegruppe für die Betroffenen, für eigene Anliegen also kommen Sachen von
 uns, aber es soll auch Freizeit und Spass bedeuten <I:mhm mhm> und sie sollen hier
 435 Möglichkeiten haben , ja, die Sachen und ich mein wir leben ja auch , dass ist vielleicht auch
 wichtig, sehr stark im Jahreskreis, d.h. eben im Herbst vielleicht irgendein Ausflug, dann eine
 Nikolofeier, Weihnachtsfeier <I:Mhm>, dann kommt der Frühling, eine Osterjause auch
 solche Sachen. <I:Mhm> Das wir auf die Geburtstage jedes Einzelnen eingehen, das mach ich
 z.B. in der Gruppe nicht, und das ist glaub ich ein großer, dass wir uns immer stark an dem
 440 Jahreskreis, ahm , na, orientieren und wir jetzt dann wir haben Juli/August immer
 Sommerpause und wenn wir jetzt im September zusammen treffen, dann hat man nicht das
 Gefühl, man muss wieder bei Null anfangen <I:mhm> was man oft in Gruppen dann schon
 hat, die brauchen dann wieder so lange bis Ende, Mitte September das sie sich eben gesettelt
 haben. <I:mhm> Das ist glaub ich auch ein großer <I:mhm> Unterschied, dass einfach dieses
 445 Miteinander, ein Jahr gemeinsam leben und erleben mit allen Dingen die dazu gehören. <I:

und in manchen Fällen auch schon mehrere Jahre> Ja, genau. über manche, manche, wie gesagt sind dabei, eigentlich ein Gr..., dass ist glaub ich auch, der Unterschied ist, dass manche ganz viele dabei und ich glaub eben es ist - jetzt klopf ich auf Holz - kaum eine Jogagruppe vielleicht was normale Menschen machen würden, über solange Zeit und
 450 gemeinsame Jahre eigentlich gehen. <I:mhm> Weil es sind eigentlich, es kommen immer wieder Neue dazu die dann ein bisschen brauchen um sich zu Recht <I:mhm> zu finden und eigentlich die meisten die kommen, die bleiben auch. <I:mh> Also ich weiß nicht, es sind 3-4, oder 5 gewesen, die wieder ausgeschieden sind, aber die meisten eigentlich bleiben, dass wir auch schon über, Angst gehabt haben, die Angst gehabt, passt noch einer dazu <I:mhm>,
 455 aber dann ist zum Glück, sind jetzt ein paar Neue gekommen, <I:Mhm> und dann passts wieder besser <I:Mhm>, weil sich da auch wieder Subgruppen oder solche Sachen bilden. <I: ja, es bilden sich halt einfach Grüppchen.> Ja, genau, genau. <I:mhm mhm> Und eben durch, wir sind altersmäßig sehr gemischt, ich mein von über 40 bis 18, so was und das passt und ich glaub eben, da würd eine normale Gruppe, ich mag das Wort normal nicht, aber Menschen
 460 ohne Autismus, schwer zu tun <I: gemeinsame,...> gemeinsame Interessen von 18-40 eine Gruppe zu koordinieren, wäre wahrscheinlich für den besten, weiß ich nicht, Freizeit Animator schwierig und das hier funktioniert eigentlich, weil sie in irgendeiner Weise eben doch zusammen passen. <I: ...und gemeinsame Interessen haben.> Genau, gemeinsame Hinteressen haben und <I: möglicherweise eigene Interessen, aber genau, genau. <I:Mhm>
 465 Es ist auch schön, wenn jemand eigene Interessen oder so einbringt. <I:mhm> // #00:26:04-8#

Interviewer: Fällt dir zur Gruppe noch was ein, jetzt allgemein? #00:26:06-8#

Befragter: Zur sozialen Gruppe, oder...?

Interviewer: zum Freizeitclub. #00:26:09-9#

Befragter: / pfff sonst, spontan wie gesagt, wir haben viele Sachen, Projekte gemacht,
 470 <I:mhm> Theater gespielt <I:mhm>, Aufführungen gemacht <I:mhm> ein Symposium organisiert, sind auf der Bühne gestanden, haben Zeitungen präsentiert, jo, und manchmal sind wir einfach auch nur da und tratschen und tun nichts und dann gibt es eben wieder Input das wir wieder irgendwas Neues machen, aber es hat auch gezeigt, dass einfach es vielleicht früher auch ein bisschen enger therapeutisch geführt war und das jetzt auch mehr in einer
 475 Freizeitgruppe oder solche Sachen <I:mhm> übergeht und jetzt z.B. weil wir unlängst ein Kommunikationsspiel gemacht haben, wo eigentlich, was für Autisten ja schwierig ist, sich in andere hineinzusetzen, was aber für alle ein heiden Spass war. Das wär früher ...

#00:27:02-3#

Interviewer: Hast du da ein Beispiel...kannst du mir das näher erläutern? #00:27:03-6#

480 **Befragter:** Naja, wir haben z.B. letzte Woche eben so Begriffe erraten gemacht. D.h. jemand
hat sich irgendeinen Begriff ausgedacht, was er ist, <I:ja>, sei es ein Objekt, sei Mensch oder
eine Pflanze <I:mhm> und es ist für Menschen mit Autismus ganz schwer sich
hineinzufühlen, auch nur eine Frage zu stellen. Da haben wir am Anfang eben gefragt: "Was
bist du? bist du lebendig und so weiter?" <I:mhm>, aber es war dann wirklich eine lustige
485 Runde auch für uns Erwachsene <I:Mhm> und es war wirklich, weiß ich nicht, eine halbe
Stunde ein intensives lustiges Spiel, wo eigentlich alle Spass gehabt haben und auch solche,
die sonst eher sehr wenig kommunizieren, sich da auch einfach eingebracht haben <I:mhm>
oder ein Mädchen, dass eigentlich 35 Jahre nur mit den Eltern und mit sonst niemanden
gesprochen hat, hat sich eigentlich, will jetzt nicht sagen durch den Club, aber schon eben
490 durch dieses Setting, dass sie unter Gleichaltrigen ist und auch eine Peergroup hat an der sie
sich anschließen kann begonnen zu sprechen <I:mhm>, sogar im Club und schafft es jetzt
auch alleine Öffentlich zu fahren und sogar im Gasthaus, was nicht möglich war, schließlich
alleine das Essen zu bestellen. Also das sind schon auch so Sachen <I:mhm>, die nebenbei
einfach passieren, oder wir haben auch geübt Kaffeehausbesuche früher und jetzt klappt das
495 oder es war einfach, geübt halt die Tür aufzuhalten, <I:mhm>, wenn man ins Kaffeehaus
geht, weil früher hat man die Tür zu geknallt, das ist wirklich geübt worden, und das sind jetzt
alles Dinge, wahrscheinlich gibt es noch tausende die mir jetzt nicht mehr einfallen, die wir
am Anfang geübt haben und die jetzt einfach funktionieren. <I:Mhm> #00:28:19-5#

Interviewer: Also, die jetzt einfach no... Standard <B: Usus sind, genau, einfach...> mhm
500 mhm. <B: Gewohnheit geworden sind> mhm. Und was ja auch, ah, irgendwie so zur
Gesellschaft und zum Sozialen dazu gehört, wie verhalte ich mich....<B: genau, wie verhalte
ich mich in öffentlichen Plätzen..> genau. #00:28:36-7#

Befragter: Und ich glaub, da haben wir auch vielen die Scheu genommen, oder auch, was
weiß ich, Eltern mit Kindern, kleinen Kindern mitgenommen, oder solche Sachen, dass sie
505 einfach dieses, weil es ist ja einfach ein schönes Gefühl auch, einer Gesellschaft, eben, weil
eben das Thema Inklusion war, <I:Mhm>, ich kann auch mit einer Gruppe find ich Inklusion
betreiben <I:ja>, indem ich eine gemeinsame Zugfahrt oder Städtereise machen <I:mhm>
oder das wir als Gruppe eher nicht auffallen, das ist auch Inklusion. <I: ja, ja> oder das wir
eben früher viele Sachen nicht möglich gewesen oder haben halt auch in kleinen Schritten

510 angefangen <I:mhm> und jetzt sind diese Sachen eigentlich alle ganz gut möglich <I:mhm>. Und sie genießen es auch, also /, <I:mhm> also wenn, man sagt ja oft, Menschen mit Autismus haben so, haben Angst vor vielen Leuten.. natürlich muss man im Detail schauen, aber im Großen und Ganzen beteiligen sie sich jetzt, und wir hatten eigentlich nie Probleme, sei es in einem überfüllten Bus, oder irgendetwas, oder auch wenn unvorhergesehene Dinge
 515 passieren, das ein Zug ausfällt, wir haben eine, die über so was gerne jammert, aber das tut sie aus Leidenschaft, also eigentlich auch diese Sachen, das muss nicht alles nach Routine oder so ablaufen. Können sie auch mit unvorhergesehenen Dingen eigentlich mittlerweile umgehen, weil wir im Notfall auch da sind. <I:ja> Um zu beruhigen, oder irgendwelcher diese Dinge. <I:Mhm mhm> #00:29:52-1#

520 **Interviewer:** Was mir jetzt noch einfällt, wie ist das mit, ähm, / besonderen Verhaltensweisen, ähm, es ist ja oft so, dass in sozialen Trainingsgruppen, <B: ja> Lerngruppen versucht man ja z.B. irgendwie so ein Klopfen irgendwie zu sagen, das machst jetzt nicht, oder das lassen wir jetzt lieber, wie ist das im Club? Können sie sich da so geben wie sie sind, auch mit Klopfen und Quietschen, und so? #00:30:16-5#

525 **Befragter:** Njein, man muss halt aufpassen, also gewisse Sachen sind einfach sozial hinderlich <I:mhm> also Quietschen oder Klopfen wird vielleicht weniger erlaubt sein, oder man versucht jetzt, weiß ich nicht, jetzt machst du eine halbe Stunde Pause, aber eigentlich ist es bei unserer Gruppe, die alle irgendwelche Besonderheiten gehabt haben, eigentlich bei den Wenigsten noch Thema. <I:mhm> Also es gibt schon mit manchen Leuten, mit denen man
 530 gewisse Sachen erarbeitet oder bespricht und natürlich dürfen, dass ist mir eigentlich auch wichtig, im Gegensatz zu meiner Kollegin vielleicht, dass man auch ein bisschen erwachsen sein darf, d.h. wenn ein erwachsener Mensch beschließt, er isst zuerst die Wurst von seinem Brot und dann das Brot <I:ja> und das ist jetzt nicht in mehr oder weniger Weise, dass es unappetitlich ist, das ich das sehr wohl respektiere, weil es auch erwachsene Menschen sind.
 535 <I:Mhm> Also der Großteil ist erwachsen und teilweise in meinem Alter, oder älter als ich <I:mhm>, also da gibts vielleicht irgendwie Differenzen, aber da schau ich schon so, sie sind erwachsene Menschen, wir sind da um zu führen, aber natürlich haben sie, dürfen sie ab und zu auch so sein, wenn sie sich damit nicht selbst ins Out bouton, natürlich. <I:ja> Wenn sie jemanden fremden angreifen, um dort ein Fussel runter zu holen, dann natürlich wird man
 540 eingreifen, aber gewisse Sachen bin ich auch der Meinung, dürfen sie, weil sie sind jetzt auch 30ig Jahre, und sind so wie sie sind. <I:ja, mhm mhm> Also sie auch in ihrer Persönlichkeit akzeptieren und es ist etwas auch wo ich sag, also einmal klopfen stört nicht, wenn es die

ganze Gruppe, wenn es ununterbrochen wäre (klopft auf den Tisch) dann schon <I:mhm>, aber man muss auch nicht, und das ist für mich ein Unterschied ununterbrochen therapieren.
 545 Die Leute <I:ja ja>, sind entweder in einer Tagesstätte oder haben einen Arbeitsplatz, oder <I:Mhm> irgendetwas. Es soll auch wirklich Freizeit sein und man muss nicht jede Sekunde des Lebens therapieren. <I:mhm> Also bei anderen Kindern, bei kleinen Kindern schaut das noch anders aus, weil man ja ein sozial angepasstes Leben, oder solche Sachen will, aber hier bei Sachen, die im Rahmen bleiben, muss man nicht jede Sekunde des Lebens <I:mhm>
 550 therapieren. <I:mhm> / #00:32:15-4#

Interviewer: Ah, ja,... gut das war jetzt <B: ja> so allgemein über den Freizeitclub. Das war jetzt sehr interessant und sehr aufschlussreich. Ah, ich möchte jetzt nur noch ganz kurz zum Max zurückkommen, weil er ja mein <B: ja> Beobachtungspartner ist, sozusagen. Und wollte von dir wissen, ob dir jetzt, eben im Rahmen des Clubs, ah Veränderungen an ihm aufgefallen
 555 sind, ja? Wo du sagst, ja das ist jetzt von Anfang bis jetzt hat sich da was getan. #00:32:47-8#

Befragter : Ja, also, vielleicht was ich vorher gesagt habe, ein paar ganz markante Dinge, also Erstens, dass er sich um soviel mehr entspannt hat <I:mhm> es war für ihn früher so aufregend auch, den Weg alleine finden, am Anfang hat ihn sogar der Vater begleitet, weiß ich jetzt nicht. <I:Mhm> beim ersten Mal, da waren wir auch, aufregend, eben weil er wohnt
 560 relativ weit weg, er muss sehr oft umsteigen <I:mhm>, ob das alles klappt und ich glaub das war alles so aufregend für ihn, dass er den Club gar nicht am Anfang so genießen, also schon genießen, er konnte ihn genießen, weil er beim Club ist <I:mhm>, weil das für ihn quasi der Club ist für ihn eine Art Belohnung, aber er konnte nicht die Sachen im Club genießen, <I:mhm> weil er so aufgeregt war. Und das glaub ich, hat sich grundlegend geändert. <I:mhm
 565 mhm>, also es ist, er hat auch nicht gewusst was auf ihn zu kommt, das ist ja vielleicht für Menschen mit Autismus auch schwierig. Er hat nur gehört, da gibt es diesen Club, <I:mhm> aber was verbirgt sich hinter diesem Magischen? Er hat gewisse Leute ja gekannt <I:ja ja> von Aktivitäten von gemeinsamen, aber was verbirgt sich dahinter und ich glaub einfach, nach ein paar Mal hat er auch die Routine erkannt <I:mhm>, wie das ist, mit ankommen, Geld
 570 einsammeln, eben von halb 6 - 6 noch diese Freiphase und das es dann Programm gibt. <I:mhm> Und ich beobachte schon auch so, ich mein das er herein kommt, entspannt ist, uns auch begrüßt <I:mhm>, was vielleicht früher war er nur aufgeregt und schon auch, dass es ihm, sich zum Beispiel so nebenbei manchmal auch beim Essen mit anderen <I:mhm> oder solche Sachen in Interaktion tritt. <I:mhm> Bei geleiteten Sachen sowieso <I:mhm>, das ist
 575 überhaupt keine Frage, aber auch so oder er zieht sich manchmal auch zu einer Gruppe ahm

auf die Couch zurück und da merkt man aber auch, dass die in irgendeiner Art in Interaktion stehen. <I:mhm> Oder er hat z.B. irgendein Lieblingsbuch, dass er sich dann mit anderen angeschaut hat, was auch über Eisenbahnen, was ein großes Interesse von ihm ist, aber prinzipiell ist er jetzt, nicht nur als also Person anwesend, sondern auch präsent. <I:aha, mhm> Für, er ist präsent und auch für die anderen. Also er wird auch als, <I: akzeptiert> Person, am Anfang war er wahrscheinlich schon ein bisschen überfordert, weil soviel neu war, und es spät am Abend ist <I:mhm>, aber das hat sich mittlerweile einfach eingependelt und er ist an sich auch selbstständig, wenn wir irgendwo andere Treffpunkte machen. Das hätte er früher nie gemacht, dass er, zu einem Treffpunkt, den er nicht wirklich kennt, hinkommt. Wir hatten da einmal ein Geburtstagsfest von einer Clubmitgestalterin / und das hat eigentlich problemlos funktioniert oder auch sogar ein anders Mal, das er es dann geschafft hat, weil irgendwann ist dann nicht aufgetaucht, weil er die Zeit verwechselt hat, dass wir ihn am Handy anrufen konnten und er konnte das trotzdem aushalten, dass da jetzt ein kleiner Fehler passiert ist. <I:mhm> Also ich find schon, dass er eben diese Autonomie dadurch irgendwie gewonnen hat, weil er hatte von mir aus seine Route gehabt von Wohnhaus zur Arbeit und zurück <I:mhm>, aber das ist ja Bezirk irgendwie begrenzt und jetzt auch das er wirklich auch Sachen, bei diesen Wochenendaktivitäten war ja früher sein Vater oder der Freund vom Vater oder die Mutter präsent, und jetzt auch, dass er diese Sachen alleine in Angriff nehmen kann. z.B. es war überhaupt kein Problem, dass er, dass wäre früher nicht gegangen, wie wir ihn das erste Mal fürs Malen eingeladen haben, er hat da selbstständig zu diesem Treffpunkt hingefunden <I:mhm> hat pünktlich gewartet, war dort auch nicht überfordert, obwohl es eine neue Situation war <I:mhm>, also er war jetzt in dieser Clüberweiterung, diesem Malen, nicht so überfordert, wie es zum Beispiel am Anfang im Club war. Also er hat einfach / find ich schon, Selbstständigkeit oder auch eine gewisse

Erwachsenheit erlangt. <I:mhm> #00:36:34-6#

Interviewer: Ah, und diese diese Überforderung von der du sprichst, woran erkennst du das? Also du kennst ihn, den Max schon länger als er im Club ist.... (B. unterbricht) #00:36:44-4#

Befragter: Ich kenn ihn seit ungefähr seinem 5ten oder 6ten Lebensjahr. Na, einfach, ich mein, das wär sogar für jeden Menschen, der sich nicht mit Autismus auskennt zu sehen gewesen, wirklich dieses Zittern <I:Mhm>, feuchte Hände, ganz ganz nervös sprechen, aufgeregt sein, rote Gesichtszüge, einfach an diesen äußeren Merkmalen, wie wir, wenn wir eine große Prüfung oder solche Sachen hätten <I:mhm>, war das für ihn. Und das zeigt eben auch, dass man so Sachen durchstehen muss, weil vielleicht, weil wenn das wer von extern

aus gesehen hätte, der hätte sich gedacht, naja tut man dem eigentlich da was Gutes? <I:ja>
 610 Das soll ein Freizeitangebot sein und der ist so überfordert. <I:mhm> Aber da sag ich auch,
 Menschen mit Autismus, ich komme gleich wieder auf den Max zurück, muss man für ganz
 viele Sachen heranzuführen, z..B.auch, weiß ich nicht Skifahren, werden sie sich anfangs
 sträuben, <I:Mhm> und später dann gern haben, und genau so war es bei ihm eigentlich auch.
 <I:Mhm> Also er wollte, also es war ein Wunsch, trotzdem war es für ihn einfach am Anfang
 615 alles so neu und überfordernd und dann mit der Zeit ist es weniger, ich kann jetzt gar nicht
 sagen, wann dieser Zeitpunkt X war <I:Mhm>, wo das ganze jetzt in die andere Richtung
 gekippt ist. <I:Mhm> Es hat sich einfach irgendwann kontinuierlich entwickelt. Ich weiß
 XXX, also die ersten Male da war, wie er einfach nur auf mich oder die Frau Hi. fixiert war
 <I:mhm> und wie er jetzt auch mit anderen z.B. irgendetwas macht, oder sich zu den anderen
 620 auch hinsetzt. <I:mhm mhm> Zum Beispiel, er war, wenn wir am anderen Tisch etwas
 einsammeln, dann war eher bei uns und er erzählt auch so Sachen, <I:mhm>, also er ist
 einfach als Person im Club, nicht nur anwesend, sondern einfach präsent. <I:Mhm mhm>
 Also bei gewissen Sachen braucht er noch immer ganz ein kleines bisschen Anleitung, aber er
 kennt den Ablauf und ist sehr gut find ich, integriert, für das das es ja auch nicht, wie gesagt,
 625 es altersmäßig ja nicht wirklich zu so ihm passt, hat er sich eigentlich wirklich ...gut
 eingegliedert und wird auch von den anderen akzeptiert. <I:Mhm> #00:38:45-6#

Interviewer: Kannst du dich da an an Begebenheiten erinnern, wo dir solche Interaktion
 besonders aufgefallen sind? #00:38:50-0#

Befragter : Jjo, es war , ich muss jetzt einmal nachdenken, es war sicher ein paar Mal so bei
 630 Essenssituationen <I:mhm> nachher, bei dem Gemeinsamen, weil am Anfang war ihm nur
 wichtig, es stimmt es war ihm am Anfang extrem wichtig, weil er gewusst hat es gibt im Club
 etwas zu essen <I lacht auf & B. grinst>), das hab ich jetzt eigentlich vergessen und sogar ein
 bisschen den Druck von zu Hause hat er, er muss hier essen, weil <I:Mhm> im im Club
 irgendwie, das ist im Preis inbegriffen <I:mhm>, aber ich glaub des ist für ihn jetzt auch ein
 635 entspanntes Essen, z.B, es ist ein ganz ein großer Unterschied und bei gewissen Sachen, oder
 auch bei so anderen Ausflügen, wo er halt dann dabei ist und mit den anderen einfach redet,
 oder sich mit den andren ein Buch anschaut und diese Dinge. <I:mhm> Also, in den gelenkten
 Phasen, sowieso und gewisse Sachen sind auch schwierig, aber so einfach in den Freiphasen
 ist er einfach auch mit den anderen mehr in Kontakt <I:Mhm> und einfach ja, ich glaub auch
 640 bei diesen Essenssachen , es gibt eben einen Burschen, der in seinem Alter ist, den er auch
 kennt und der mit ihm in der Klasse war <I:Mhm>, aber obwohl, sie z.B. gemeinsam in der

Klasse waren, war auch der Unterschied, wenn wir beide jetzt in der Schule gewesen wären, hätten wir gleich Anknüpfungspunkte gehabt, <i:Mhm>, aber das war doch ein fremdes Terrain und da haben sie sich auch wieder beschnuppern müssen. #00:40:08-2#

645 **Interviewer:** D.h. obwohl sie sich gekannt haben, eigentlich wieder neu finden müssen als Bekannte, ... #00:40:11-5#

Befragter...(unterbricht) neu finden, oder was war für beide eine neue Situation <I:Mhm> also natürlich haben sie sich gekannt und haben viel schneller auf die gemeinsame Karriere, also Laufbahn aufspringen können <I:ja>, im Vergleich zu anderen, <I:Mhm> die sich nur
650 peripher kennen. Das natürlich schon, aber trotzdem war es die ersten zwei Male, jo, Hallo Max, Hallo soundso <I:Mhm>, und dann ist es halt schneller gegangen, aber das hab ich schon erlebt, dass z.B. die dann doch auch Anknüpfungspunkte gefunden haben. <I:Mhm> #00:40:41-9#

Interviewer: Also es ist schon auch wichtig, dass sie in, wenn schon die ähm die Umgebung
655 nicht vertraut ist, dass sie dann (B. unterbricht) #00:40:47-0#

Befragter: Absolut. Ich denk mir, prinzipiell, bei Menschen mit Autismus, im Endeffekt, geht alles eigentlich nur über die Beziehung über eine langjährige Beziehung. <i:Mhm> Also da kann man dann auch gewisse Sachen durchstehen oder machen. Das sie sehr wohl Beziehungen ganz dringend brauchen und auch langjährige Beziehungen. Das ist ja eigentlich
660 ein Grund, warum der Club auch eigentlich so lange besteht, es ist eigentlich eine langjährige Beziehung. #00:41:05-1#

Interviewer: D.h. es ist eigentlich auch eine langjährige Entwicklung. <B:ja> ja, wo der Max im Prinzip also mit Eineinhalbjahren im Club eigentlich erst am Anfang steht. <B: genau> mhm <B: genau> mhm. #00:41:16-7#

665 **Befragter:** Und trotzdem aber nicht mehr außen steht. <I: mhm mhm> // #00:41:26-4#

Interviewer: Fällt dir noch etwas ein, was du mir sagen möchtest? #00:41:26-4#

Befragter: / jjaaa, also zum Beispiel, auch eine Sache, er hat sich einmal, war er, dieses vorige Beispiel, er war krank und hat sich nicht abgemeldet <I:Mhm> und das nächste Mal hat er aber angerufen. <I:Mhm> Da vielleicht typisch, ich hab seine Nummer nicht
670 eingespeichert gehabt und dann hat mich irgendeine Stimme angerufen, die ich nicht zuordnen konnte, <I: aha>, da hat es vielleicht an dem wieder gefehlt, sich am Anruf

vorzustellen. Er hat dann gesagt, ich kann nicht, oder ich bin krank aber das ist auch wieder schon ein Schritt in das Nächste, weil er weiß zum Beispiel eben, dass man sich Sorgen macht, oder gewisse Sachen <I:Mhm> oder das man sagt, wenn man nicht kommt, oder eben
675 wenn man krank ist, dass man absagt. <I:mhm mhm> // #00:42:09-7#

Interviewer: Ja, ich mein, das war jetzt auch wieder sehr ausführlich. Ahm, ich weiß nicht, wie es zeitmäßig bei dir aussieht, sonst würd ich jetzt noch fragen, würd mich jetzt noch interessieren, ob du glaubst, dass der Besuch eines Freizeitclubs sich eben auf die Entwicklung der Kompetenz, sag ich jetzt einmal, auswirkt, wenn man jetzt nur den
680 Freizeitclub besucht. Wenn man sagt, man kommt jetzt nur zu dem Freizeitclub und ist sonst zu Hause, wie siehst du das? #00:42:45-3#

Befragter : Auf alle Fälle, grade für die Menschen, wobei, es, ich weiß nicht, was du mit zu Hause meinst, die ...die nur zu Hause wohnen, die gar nicht zu...? <I: ja> ..Na da ganz besonders <I:ja>, das ist zumindest, wir hatten zum Beispiel einmal einen jungen Mann, der
685 nichts gemacht hat, außer alle 14 Tag diese Gruppe zu <I:Mhm>, also für die ist es besonders notwendig sogar. <I:ja, ja> #00:43:07-7#

Interviewer: Na, und was ich mein, ob ob man einen Unterschied, oder eine Entwicklung beobachten kann, dass man sagt das kann ich definitiv auf den Besuch des Clubs zurückzuführen, oder ob man sagt, Es ist immer, es ist vielleicht... Also was ich mir gedacht
690 habe, beim Beobachten ist, ich mein er hat natürlich Fortschritte gemacht und er hat sich natürlich entwickelt, aber ich weiß, dass der Max ja schon länger <B: ja> gefördert wurde seit seinem vierten Lebensjahr<B:ja> und jetzt stellt sich halt für mich die Frage, wie wie die Entwicklung passiert. #00:43:41-0#

Befragter: Ich mein, es ist wahrscheinlich schwierig auseinander zu dividieren, welche Fortschritte gehen auf was zurück. Aber prinzipiell, auf Grund der langen Erfahrung kann ich schon sagen, dass er wesentlich dazu beiträgt. <I:Mhm> weil es schon auch immer wieder ganz spezielle Dinge gearbeitet, erarbeitet werden <i:Mhm>, die man in den Alltag umsetzen kann. <I:mhm> Also ich glaub eher, dass es momentan, wenn wir andere Sachen machen, ein
700 Zeichen ist, dass sie eben durch diese jahrelange viele soziale Kompetenzen erworben haben, damit wir eben jetzt mehr Zeit für anderes ..<I:mhm ..haben> haben. <I:mhm mhm, ok>. #00:44:26-9#

Interviewer: Ja, also wenn dir jetzt nichts mehr einfällt, ich hab im Moment keine Fragen, also wenn es ist... (B. unterbricht)#00:44:28-8#

705 **Befragter:** Naja, vielleicht eine Sache noch, dass es ihnen auch wichtig ist, dass sie jetzt eine Gemeinschaft sind, <I:Mhm> eine Gruppe, die nach außen, jetzt nicht wegen Inklusion oder Integration, <I:mhm>, sondern einfach dass sie eine Gruppe sind <I:mhm>, eben und auch stolz darauf sind. <I:ja, ja>Also es ist wahrscheinlich auch nicht selbstverständlich für Menschen mit Autismus sich auf eine Bühne zu stellen und zu sagen, ich spiele jetzt ein
710 Theaterstück, wo vielleicht ein Autist vorkommt, oder ich oute, jetzt muss ich doch noch zwei Sachen sagen (beide lachen). Ich ich oute mich als Autist, ich glaube sie haben auch gelernt, durch diese Gruppe mit ihrem Autismus besser zu Recht zu kommen, ihn zu ahm zu verstehen oder ihn auch zu akzeptieren. <I:Mhm> Weil sie sehen, ok, der hat diese Schwierigkeiten, ich hab diese Schwierigkeiten, das ist sogar schon wieder ein Selbstständiges, ahm sozial
715 Kompetenztraining, das eben weil jeder weiß, er ist etwas Besonders und trotzdem zu einer Gemeinschaft gehört <I:Mhm> und eben, dass sie auch eigentlich bewusst, früher, na das ist eigentlich ganz wichtig, früher waren sie vielleicht eher zurückgezogen <I:mhm> und hätten wahrscheinlich nicht gesagt, da hätten vielleicht die Eltern gesagt, ok mach das, aber das sie jetzt bewusst, die meisten, na, eigentlich ...fast alle zu dem stehen, was sie sind <I:mhm> und
720 auch kein Problem haben, wenn der Begriff oder so Autismus fällt, sondern im Gegenteil es ist für sie kein Problem, weil wenn eine Vernissage oder so was, wird vorher etwas über Autismus gesagt, und dann werden die Künstler vorgestellt. Nein, ich glaub sie haben eigentlich sie erleben sich als Gruppe und eigentlich auch als stolze Gruppe. <I:mhm>
#00:46:02-6#

725 **Interviewer:** OK, lass mer das mit dem Satz, das ist ein toller Satz und mit dem beenden wir. Gut, danke schön. #00:46:08-6#

Befragter: Bitte.

Interview Herr K.

Zeitraum: 14.30-16:00

Ort: ein Kaffeehaus, welches die IP ausgesucht hat.

Interviewer: Claudia B.

5

Postskriptum:

Treffpunkt war ein kleines Kaffee, welches von der interviewten Person ausgesucht worden war. Herr Kl. kam in Begleitung seines Lebensgefährten. Dies hatte auf die Durchführung des Interviews keine Auswirkungen. Bevor mit dem Interview begonnen wurde, unterhielten wir uns noch über allgemeine Dinge, unter anderem auch über mögliche Urlaubsziele, die die beiden Herren und Max (anonymisiert) noch bereisen möchten. Herr Kl. Lebensgefährte war sehr gesprächig und musste von Herr Kl. gestoppt werden, damit wir mit dem Interview beginnen konnten. Danach bemerkte man seine Anwesenheit kaum. Obwohl Herr Kl. sehr viel von sich aus erzählte, hatte ich ab und zu den Eindruck, dass er gewisse Dinge nicht näher ausführen möchte, oder ihm unangenehm waren (z.B. dann wenn, er eine Begebenheit anders schilderte, als z.B. Max im Club erzählte). Dies ist aber eine subjektive Annahme von mir, die während des Interviews und auch danach nicht bestätigt wurde.

Auffallend war jedoch, dass Herr Kl. während des gesamten Interviews kaum Blickkontakt aufnahm oder hielt. Sein Blick war meist auf einen Punkt hinter meiner rechten Schulter gerichtet.

Kurze Pause (bis 5sec): /

Lange Pause (ab 5sec): //

_____: Sprechen gleichzeitig

Fett: betont

Kursiv: nicht sicher verstanden

XX: nicht verstanden

Interviewer: So, gut, dann: Gruß Gott und danke, dass Sie mir das Interview geben, Herr Kl.. Ähm, wie ich Ihnen bereits gesagt habe, geht es halt um die Entwicklung vom Max (anonymisiert) hinsichtlich seiner sozialen Kompetenz durch diesen Freizeitclub, oder
 30 allgemein, ja? <IP: mhm> und ich würd Sie jetzt einfach gern bitten, dass Sie dort ansetzen, wo Sie mir etwas erzählen möchten. <IP:mhm> und ich höre Ihnen zu <IP:mhm>, Sie können sich Zeit lassen und ich werde im Anschluss einfach noch ein paar Fragen stellen. #00:00:33-2#

Befragter: Ok. Also dann hol ich jetzt ganz weit aus. <I: gerne> Beginne von Anfang an.
 35 Also man kann jetzt einmal sagen, beim Max ist es so, dass er nach der Geburt, sag ich jetzt einmal, fangen wir von Vorne an. <I:ja> sich zuerst am Anfang ganz normal entwickelt hat <I:mhm>, wie die anderen Kinder auch. Und dann spätestens so im dritten Lebensjahr, wo wir dann bemerkt haben, dass er eigentlich keine Sprache hat. <I:mhm> Dann haben wir festgestellt, dass da stimmt irgendwas net, na? <I:ja> und das war dann eigentlich der
 40 ausschlaggebende Punkt, wo wir dann versucht haben, bei der Entwicklungsdiagnostik, damals ist das dann, muss ich sagen, überhaupt zu Tage getreten, welche Defizite er überhaupt allgemein gehabt hat, also andere auch <I:mhm>, nicht nur die Sprache. Auf alle Fälle, wir sind, also da ist uns das aufgefallen und das hat dann eigentlich so begonnen, dass er dann in die SG (Name der Straße, in der die Entwicklungsambulanz ist) kam mit dem
 45 vierten Lebensjahr. <I:mhm> weil bis zum vierten Lebensjahr war er in einem normalen Kindergarten <I:ja> und die haben dort auch festgestellt, dass das nicht normal ist und so weiter, aber niemand hat uns sagen können **was** es ist. <I:mhm> Auch nicht die Entwicklungsdiagnostik und auch nicht die Kinderärztin. Also niemand hat uns das sagen können <I:mhm>. (schnalzt mit der Zunge) Und wir sind dann durch Zufall über das
 50 Fernsehen eigentlich, über einen Bericht, damals noch von der Dr. M. (Psychologin), war das <I:ja ja> war ein Bericht im Fernsehen in die SG (Straßenname) gekommen. Haben dort einen Termin ausgemacht, und die haben uns eigentlich freundlich empfangen, die Frau Hi. und die Frau Dr. M. damals, und äh wir wollten eigentlich jetzt nur wissen, ob sie wissen was der Max hat <I:mhm> oder ob sie uns helfen können oder irgendwie uns weiter helfen können,
 55 was wir machen sollen. <I:mhm> Und wir waren eigentlich schon verzweifelt, na? Als Eltern. <I:ja ja> (schnalzt mit der Zunge) Und sie haben dann gesagt, sie sind bei uns richtig, also der Max leidet unter oder sie sehen einen frühkindlichen Autismus bei ihm. Also das sieht man. <I:Mhm> Und also wir sind richtig und und sie können sofort dableiben und wir werden gleich schauen, dass wir einen Platz finden für ihn. <I:ja ja> Und dann war das so in dieser
 60 Übergangszeit, also das war grade mitten im im im Schuljahr <I:ja>, sag ich jetzt einmal, oder

ja also Schule war ja noch keine. Auf alle Fälle hat's begonnen mit so einem ambulanten Behandlung <I:ja>, also da ist er eigentlich nur, glaub ich, einmal in der Woche hingefahren <I:ja>, also die Frau hat das noch gemacht, damals. Und ... <I: Die Frau Doktor?> Na, die meine Frau, mein ich jetzt. <I: Ah!> Jo, aber die Frau Dr. M. damals noch hat damals noch
65 die ambulante Behandlung gemacht. #00:03:16-6#

Interviewer: Ja, und ihre Frau ist hingefahren? #00:03:16-6#

Befragter Ja, die ist immer hingefahren, das war eben einmal in der Woche und na da hat sich natürlich noch nix geändert, sag ich jetzt einmal, das hat lange gebraucht <I:ja ja>. Also da hat sich für uns grundsätzlich jetzt nur einmal **für uns** die Sicherheit oder diese **Sorge weg**,
70 dass man sagt: "Was hat er?" <I:mhm mhm> Und ab diesem Zeitpunkt war es für uns als Eltern einmal wir waren beruhigt. Aber ab dem Zeitpunkt, kann man jetzt noch nicht sagen, dass sich beim Max was grundlegend geändert hat. <I:ja> Also wir waren jetzt nur einmal nicht mehr so besorgt, sondern haben gesagt, jetzt ist er dort richtig an dieser Stelle. <I:Ja> Und es wird alles halt getan um ihn zu fördern. <I:mhm> In erster Linie, na? Wir haben
75 eigentlich noch nicht richtig gewusst, was das alles bedeutet, damals. Das haben wir noch nicht gewusst. Erst, es ist immer mehr eigentlich dazu gekommen diese Defizite, muss ich sagen <I:mhm>, die wir festgestellt haben. <I:mhm> Das war eigentlich das einzig Schlimme, dass wir immer, je älter er geworden ist, je mehr Defizite dazu kamen, das wir gesagt haben "Aha, das kann er nicht, das kann er nicht." Die anderen Kinder sind am Spielplatz, so als
80 typisches Beispiel. Die Kinder spielen miteinander. Max immer alleine, nicht miteinander gespielt, nicht gesprochen, keine Sprache, da war nichts da. Nur das am Arm nehmen, ziehen, das hat er gemacht, na? <I:mhm> Oder, irgendwo gedeutet und so, net? (lacht leise auf) Auf alle Fälle, also ich muss nur sagen, da hat sich lange nichts getan <I:Mhm> und dann (schnalzt mit der Zunge) in der Schule, also wie er dann, er ist dann so mit dem achten
85 Lebensjahr in die Schule gekommen. Und da hat dann erst die Sprache begonnen <I:mhm> Da kam dann auch der Cl. dazu, <I:ja> also die die logopädische Betreuung auch also.
#00:05:16-5#

Interviewer : Logopädie und zusätzliche Betreuung? #00:05:16-5#

Befragter: Hat er ja alles gehabt. <I:mhm mhm> Also die gesamte Betreuung, aber die
90 Schule dazu, da kam dann halt auch die Sprache, also da hat er erst richtig zu sprechen begonnen. <I:mhm> Und da hat er dann zwar in Kontakt treten können, nicht mehr mit diesem Arm ziehen, und und zeigen oder das das hat er schon richtig dann zu sprechen

95 begonnen, da kann man sagen, das war dann das erste, also einschneidende Augenblick, wo man sagen kann, wir haben eine Änderung bemerkt und also für uns auch als Eltern, eine Besserung. <I:mhm> Wo wir jetzt plötzlich kommunizieren konnten mit ihm. / Aber aber der Kontakt zu den anderen Kindern war noch immer net da, <I:mhm> also er war nach wie vor, mit sich selbst immer auch beim Spielen beschäftigt, immer mit sich selbst. <I:Mhm> Er hat nie mit uns gespielt. #00:06:16-6#

Interviewer : Speziell mit ihnen jetzt nicht, oder überhaupt immer alleine? #00:06:16-6#

100 **Befragter** Auch nicht mit den Kindern, auch nicht im Hort. Also im Kindergarten damals noch <I:mhm mhm> auch nicht. Er wurde immer nur zu den Spieltherapien oder weiß nicht wie ich sagen soll, Spielerische Therapie herangezogen, net? Die Frau Hi. z.B. hat ihn immer wieder herausgenommen vom Kindergarten <I:mhm> auch und hat mit ihm Übungen gemacht oder dieses Spiel, diesen Lerntainer, diesen ... #00:06:42-8#

105 **Interviewer** : Einertrainer, ah Kindergartenspiel? #00:06:42-8#

Befragter: Kindergartentrainer (lacht), also des mit dem haben sie ja jahrelang gearbeitet, net? <I:ja> / Aber wie gesagt, da hat sich für uns jetzt als Eltern noch nichts geändert. <I:mhm> Außer der Sprache, also das war wirklich der erste Fortschritt <I:mhm> Ja und dann ja Kindergarten, Hort, dann ist er ja in die Schule gekommen. Und in der Schule kam dann noch dazu, ja das Schreiben natürlich und Rechnen, dass war alles sehr mühsam, net? <I:ja, schwierig?> Ja. <I:mhm> aber da hat sich lange nichts getan, also ich würd jetzt sagen, jahrelang, nichts, also vom sozialen Kontakt her, außer dass er jetzt sprechen konnte. <I:mhm> War lange nichts, das ist dann, also ich würd sagen, erst in der Hauptschule dann <I:mhm> äh hat sich dann irgendwie ein bisschen herausgestellt, dass er gesagt hat: " Na jetzt kenn ich den M. S. z.B." der war jetzt immer der, wo er gesagt hat: "Na, der M., der M.." Äh. Der M. hat das, der M. hat jenes, also da hat, da haben wir schon bemerkt, dass er jetzt jemanden wirklich in der Schule bemerkt, kennt, erkennt <I:mhmm> und sagt: Aha, der sitzt jetzt neben mir und der tut das und ich mach das. Und dann in der Hauptschule, was da noch dazu gekommen ist, wir haben schon erfahren, äh dass er auch die anderen sekkiert, na? <I:mhm> Und das ist schon dazugekommen quasi. <I:ja> Hat er schon gewusst, wenn er jetzt das sagt und das macht, dann <I:ja> kommt die Reaktion. <I:ja> und mit dem hat er dann schon gespielt und da hat er dann müssen, da haben sie ihn dann schon oft trennen müssen von den Tischen, oder er ist in diese Spielecke, da hat er dann hin müssen, net? <I:mhm> Ja, ja, die Leute sekkiert, die anderen in der Klasse. #00:08:33-2#

125 **Interviewer:** D.h. er hat so dann versucht eigentlich Kontakt aufzunehmen zu den anderen, Kindern. <B: Kann man sagen, ja> Indem er sie halt sekkiert hat. #00:08:37-3#

Befragter : Richtig, ja. <I:mhm> Was Großteils, würd ich sagen, ja auch heute noch so ist. <I:mhm> Nur, heute ist halt eher unangenehm, weil er ja jetzt auch mit Erwachsenen zusammen ist, <I:ja> und jetzt in der bei der Jugend am Werk-Gruppe, sind halt alle älter als er. <I:mhm>, also er ist der Jüngste, und wenn er da in Kontakt mit jemanden tritt, dann ist das eigentlich auch auf die "Nerven gehen" sag ich jetzt einmal. <I:Mhm> (Beide lachen kurz) Er geht einem so lange auf die Nerven, bis der reagiert oder sie reagiert oder es zuviel wird. #00:09:14-5#

Interviewer: Was macht er da? #00:09:14-5#

135 **Befragter:** Naja, er merkt, oder er merkt sich Dinge, was ein anderer vielleicht nicht gerne hat, nicht will. <I:mhm> Etwas nicht gerne hört. Irgendein Geräusch, vielleicht irgendwas quietschen, oder so, dass der aufmerksam wird. Oder wenn jemand nicht gerne berührt wird, <I:mhm>, dann macht er das zu Fleiß. Oder so Art wie Rempeln, Stoßen oder so beim Gehen, beim Vorbeigehen oder so von Hinten so drauf klopfen. das macht er jetzt, dass ist seine
140 Kontaktaufnahme. #00:09:55-1#

Interviewer: Das hat er früher nicht gemacht? #00:09:55-1#

Befragter Na. #00:09:56-9#

Interviewer Also bevor er gesprochen hatte, hat er entweder am Ärmel gezupft, oder gezeigt. <B: gezeigt, ja> und seit er die Sprache entwickelt hat, hat er dann entweder verbal versucht
145 Kontakt aufzunehmen, also mit komischen Geräuschen oder sekkieren <B: genau>. #00:10:16-2#

Befragter Also bevor er jetzt irgendetwas sagt <mhm>, also dass spricht, oder das was er will sich denkt, dass sagt er eigentlich nicht, sondern macht es immer so auf dem Umweg. <I:mhm> Wenn er auf sich aufmerksam machen will. #00:10:34-3#

150 **Interviewer:** Was sagt er da zum Beispiel? #00:10:33-4#

Befragter: / Naja, eigentlich wie gesagt, eher würd ich jetzt geht er einem auf die Nerven (lacht verlegen). Mehr oder weniger, bevor er jetzt etwas direkt sagt, oder etwas macht. <I:mhm> etwas will, wenn er jetzt irgendetwas haben will, speziell in der Arbeit, also hab ich

das jetzt immer so erfahren, wenn er jemanden auf die Nerven geht, na? #00:10:57-1#

155 **Interviewer:** D.h. er tritt im Prinzip nicht konkret in Kontakt <B: ja genau.>, indem er sagt: "Ähm, ich möchte gern das rote Tuch", sondern er beobachtet dann quasi in der Nähe ist, der im das geben könnte. <B: jo, oder so ähnlich, ja>. Mhm mhm. #00:11:18-3#

Befragter: Also immer über Umwege, sag ich einmal <I:ja ja>, also nicht so direkt. #00:11:25-7#

160 **Interviewer:** Das ist jetzt seit kurzem so? <B: na, das ist schon länger.> schon länger. #00:11:28-0#

Befragter: Ich würd schon sagen 2-3 Jahre. <I:mhm> #00:11:32-1#

Interviewer: Und haben Sie jetzt, er ist ja jetzt ungefähr seit einem Jahr im Club, ungefähr. <B: mhm> Ähm, da irgendwie etwas bemerkt, dass das jetzt ein bisschen anders ist, dass er
165 jetzt äh schon eher versucht anders Kontakt aufzunehmen. Jetzt nicht unbedingt in der Arbeit, sondern auch wenn sie unterwegs sind oder #00:11:52-1#

Befragter: Eigentlich, mir fällt das überhaupt nicht auf, dass er Kontakt aufnimmt. <I:Mhm> Ah, ich weiß jetzt nicht, wie es in der Arbeit passiert, aber es war jetzt zum Beispiel das erste Mal muss ich sagen, ein eine Einladung von einem anderen Klienten <I:mhm> zu ihm nach
170 Hause in die Wohnung. Der wohnt aber auch noch mit seinen Eltern zusammen. <I:ja> Und das hat mich gewundert, weil das war wirklich das erste Mal, jetzt. <I: das er eine Einladung bekommt?> Ja, genau. #00:12:21-7#

Interviewer: Und wie hat er da reagiert? #00:12:21-7#

Befragter: Naja, er hat es angenommen, die Einladung und hat sich gefreut. <I:mhm> Und ist
175 dann heimgekommen, hat mir das erzählt. <I:ja> und ich hab gesagt: " Ja, dass ist eh gut, und kannst eh hinfahren und schaut es dir mal an, na und erzählst mir es dann.“ <I:mhm> Ja, und das war's und er ist wirklich also ganz pünktlich, so wie er ist, die Zeit hin und ich weiß nicht, wie lange er dort war, er hat dann nachher eben wie er zu Hause war erzählt, dass es ihm gefallen hat, ja? <I:ja> Mhm #00:12:52-3#

180 **Interviewer:** Also das heißt er sucht jetzt schon auch ähm ähm Kontakt zu Gleichaltrigen quasi in der Freizeit? #00:12:56-6#

Befragter: Ja, ja. Tät ich schon sagen, ja. <I: Und das ist jetzt vor kurzem erst gewesen?> Ja,

das war jetzt vor zwei Wochen <I:mhm> Aber wie gesagt, dass erste Mal, <I:mhm> das hat er noch nie gemacht. <I:mhm> #00:13:13-3#

185 **Interviewer:** D.h. er hatte davor auch in der Freizeit wenig noch an Kontakten? #00:13:14-3#

Befragter: Also er selber, jo mit anderen überhaupt nicht. jo. <I:mhm> #00:13:20-5#

Interviewer: Was hat er gemacht in der Freizeit? #00:13:20-5#

Befragter: Na, er macht eigentlich nur alles alleine, sag ich jetzt einmal. <I:mhm> Es ist egal, ob er sich etwas anschauen will <I:mhm> oder was besucht, das macht er alles alleine. Er hat überhaupt keinen Freund auch, mit dem er jetzt gemeinsam etwas unternimmt. Mit dem er
190 dann sich austauschen kann <I:mhm>. Wo er jetzt dann mit dem darüber spricht, oder sagt jetzt haben gemeinsame Interessen oder machen jetzt irgendetwas gemeinsam, oder sie wollen sich gemeinsam jetzt etwas anschauen, oder so. Das ist nie, also er macht alles alleine. Bis auf den einen Besuch eben, diese Einladung, net. Da ist er jetzt wirklich zu dem hingefahren.
195 #00:13:57-8#

Interviewer: Von wem war die Einladung? #00:14:01-5#

Befragter: (schnalzt mit der Zunge) Die kam jetzt auch von dem Klienten aus, na? <I:mhm> Von Jugend am Werk. <I: mhm von Jugend am Werk, mhm> weil, dass macht er selber nicht, na? <I:mhm> Also der hat ihn eingeladen. Mich hat es nur gewundert, dass er es auch
200 angenommen hat. <I:mhm> Weil es hat ihn auch schon ein anderer Klient eingeladen <I:mhm>, und des den dürfte, oder er dürfte ihn nicht so gut vertragen, sag ich jetzt einmal (lacht leise) <I:mhm>, mit der Stimme <I:ok>, zu laut, oder <I:ja> weiß ich nicht, hat andere Interessen auch. Also zu dem geht er nicht auf Besuch <I:mhm>, der hat ihn auch oft eingeladen. Und da hat er mir erzählt, also "Ja ich könnt zu ihm hinkommen, der hat mich
205 auch eingeladen." Der hat mich gefragt, ob der Max (anonymisiert) zu ihm kommen darf. "Ja kein Problem." <I:ja>, er braucht mir nur sagen wo er hingeht, er kann ruhig auf Besuch gehen. Aber das macht er nicht. <I:mhm> zu dem geht er nicht, da dürfte er, den dürfte er halt nicht so sympathisch finden, sag ich jetzt einmal. <I:mhm> #00:14:58-7#

Interviewer: D.h. er unterscheidet da schon, <B: schon ja, das düft, schon...> das will ich
210 und da will ich nicht. #00:15:00-5#

Befragter: Dürft schon so sein ja. <I:mhm mhm> Aber wie gesagt ich hab keine Ahnung, welche Interessen da im Vordergrund stehen, und in wie weit er jetzt er mit dem auch in der

Arbeit zusammen ist. <I:ja> Ich weiß nur, die sind gemeinsam in der gleichen Gruppe
<I:mhm> und ja, <I:mhm> der hat ihn halt eingeladen und die Einladung hat er angenommen.

215 Aber sonst, wie gesagt, sonst hat er das noch nie gemacht. <I:ja> #00:15:25-4#

Interviewer: D.h. es ist jetzt eigentlich der Kontakt, der soziale Kontakt eher über die Arbeit
entstanden, <B:ja> und weniger über den Club eigentlich. <B: eigentlich nicht über den Club,
ja> ja. #00:15:36-2#

Befragter: Beim Club hab ich nämlich geglaubt, das er eher wieder mit dem M. zusammen
220 kommt, <I:ja ja> drum hab ich auch gesagt er er soll ruhig mit dem, also in den Club da
gehen, <I:mhm> weil der war immer in der Schule mit dem M. zusammen <I:mhm mhm>
und der hat auch immer, also gespielt kann man jetzt nicht sagen. Der M. war in seiner Ecke
hat er gespielt und der Max, <I:mhm> aber sie sind zusammen gesessen. <I:ja> Sie waren halt
zusammen <I:ja> in der Schule und im Hort. <I:mhm> Und jetzt hab ich mir gedacht, ist nicht
225 schlecht, kann, wenn er jetzt nicht mehr in die Schule und in den Hort geht, dann treffen sie
sich halt im Club. <I:ja> Aber so war es gar nicht. Sie sehen sich zwar <I:ja> aber es kommt
zu keinem Austausch irgendwie, obwohl sie ähnliche Interessen haben. <I:mhm> Beide
interessieren sich für die Bahnen, und für <I:ja ja> Straßenbahnen und für ja Verkehrsmittel
im Allgemeinen, <I:mhm> und so, alle möglichen Linien und so, aber der hat nie mit ihm sich
230 ausgetauscht. <I:mhm> Er sagt mir immer, der M. hat jetzt das Buch, das Neue Wiener Linien
Buch <I:mhm>, oder irgendein Schnellbahnbuch <I:das erzählt er schon?> Das er zählt er
<I:mhm mhm> und das er das hat und er zeigt es auch her und er darf sich das anschauen <I:
ja ja >, aber redet mit ihm direkt nicht drüber. < #00:16:59-3#

Interviewer:aha, aber er erzählt zu Hause, wie es war? #00:16:59-3#

235 **Befragter:** Aber er erzählt, dass er das gesehen hat. <I:mhm mhm> Naja, aber es hat nichts
gebracht im Sinne, ich hab geglaubt er wird jetzt im Club mit ihm doch äh mehr Kontakt
aufbauen. <I:mhm mhm> Oder andererseits der M., aber es ist nicht dazu gekommen.
#00:17:20-5#

Interviewer: Und erzählt er sonst, abgesehen vom M. jetzt über zu Hause etwas, was er
240 gemacht hat, vielleicht? Das er irgendetwas erzählt? #00:17:24-3#

Befragter: Hm, ja von der Arbeit vielleicht, hat er letztens, also wenn etwas passiert ist, das
erzählt er nicht. <Nein, ahso, ja nein ich mein,...> **das erzählt nicht.** <I:was er gemacht hat,
das war jetzt ...> Naja, höchstens, ja, dass er jetzt sagt: " Ja, heute war ich bei einem

Botengang", hat er erzählt. <I:mhm> das er da hingefahren <I:mhm> ist und bei wem er war
 245 und wann er hingefahren ist. <I:mhm> Wie lange und mit welcher Linie, dass wird dann alles
 ausführlich erzählt. <I:ja> (schnalzt mit der Zunge) Aber in der Arbeit selber, erzählt er, also
 von der Arbeit, (Sessel rücken im Hintergrund...) was er macht, dass muss man ihn immer
 fragen. <I:mhm mhm> Und dann muss man eigentlich lange warten, dass man eine Antwort
 bekommt. <I:mhm,k ok> Ja, und wenn er irgendetwas anstellt, dass er zählt er natürlich nicht.
 250 / Da bekomm ich dann einen Anruf, von der Gruppe, vom Betreuer, die erzählen wir dann,
 was hat er wieder angerichtet. #00:18:23-4#

Interviewer: (lächelt) Ja, also er ist da schon *berechnend (...klopfen im Hintergrund)* oder
 oder, das er das unterschieden kann "ok, das geht, das nicht..." <B: ohja, das weiß er schon,
 ja> Hat er das früher auch gekonnt, also das er das abwägt, was er erzählt und was nicht?
 255 #00:18:39-6#

Befragter: Ohja, also in der Schule hat er es auch nie erzählt, wenn irgendetwas war.
 <I:mhm> Das hat dann auch immer die Lehrerin erzählt, na? <I:mhm> Entweder gleich
 angerufen, oder erst beim Elternsprechtag, also das hat er nie erzählt. / Sonst schon, alle
 anderen Sachen hat er erzählt dann, aber was er angestellt hat, das nicht. <I: erzählt er gar
 260 nix.> / Und wenn, dann kommt es so auch ganz verkehrt, dann sagt er "Heute war ich eh brav.
 Heute ist nichts passiert." <I:mhm> und wenn er das sagt, dann weiß ich, dass heute etwas
 passiert ist. (lacht), weil sonst würd er es ja nicht sagen.<I:ja, jaja> Ja, so ist er. <I:
 interessant> J, so im Großen und Ganzen fällt mir jetzt momentan eh nix mehr ein.

Interviewer : Ja, ahm, ja, dann frag ich, also sie haben jetzt schon einmal gesagt, ahm, dass er
 265 eher von sich , der Kontakt außerhalb jetzt von der Schule oder vom Hort oder von der Art,
 war jetzt der eine Klient in der Arbeit, <B: mhm> mit dem er Kontakt aufgenommen hat <B:
 ja, genau> wobei da ist der Kontakt jetzt nicht von ihm ausgegangen, sondern vom anderen.
 <B: sondern von anderen.> Haben Sie ah in der letzten Zeit beobachtet, dass er von sich aus
 auch Kontakt aufnimmt, jetzt schon, oder zumindest erzählt, dass er wen treffen möchte,
 270 oder.... #00:20:06-0#

Befragter: Nein #00:20:06-0#

Interviewer: Macht er gar nichts? #00:20:05-4#

Befragter : Überhaupt nicht. <I: überhaupt nicht> Nein. Also im Gegenteil ich würd jetzt
 sagen er versucht jetzt mit mir so wenig als möglich zusammen zu sein. <I:mhm> Früher

- 275 eigentlich ist er eigentlich **immer** mit mir zusammen gewesen <I: ja>, überall hin, und so im letzten Jahr, es ist gut ein Jahr her jetzt, wo er sich immer mehr von mir also distanziert, eigentlich nichts mehr machen will. <I:mhm> Früher hat er immer gefragt: "Na, Papa wo fahren wir hin? Papa ich möchte dort hin, fahren wir dort hin?" <I:mhm> also er hat immer zu mir gesagt, er möchte dorthin und ich muss mit ihm dorthin fahren. <I:mhm> Das ist jetzt
- 280 nicht mehr, er will jetzt erstens einmal macht er alles alleine <I:mhm> Er fragt nicht mehr ob ich mit gehen, also quasi <I:mhm mhm> mitgehen soll <I:mhm>, ah ob ich mitgehen will fragt er mich auch nicht (beide lachen kurz) <I: mhm ok> und eigentlich ja kommt es mir so vor er **will** alles alleine machen. <I:ja> Und er will auch, also die Zeit her von der Zeit her alles selbst sich einteilen <I:ja, ja> bestimmen auch, wann er wohin fährt <I:ja>, er will jetzt
- 285 nicht von mir vorgegeben bekommen die Zeit <I:ja>, wann er das machen soll, sondern er möchte sich selber einteilen. <I:mhm> Und das macht er eigentlich auch, er kommt halt dann selber in oft auch in Zeitnot sag ich jetzt einmal, weil er prinzipiell anfangs zum Beispiel zum Zusammenräumen äh kurz vorm Weggehen <I:mhm>, wenn er jetzt weiß er hat jetzt einen Termin <I:ja>, er muss um eine bestimmte Zeit weg, weil da geht dann der Bus, <I:ja> und
- 290 da fängt er vor der Zeit an, in seinem Zimmer zum zusammenräumen, also zum Herumräumen. <I:mhm> Und dann schaut er nicht auf die Uhr, und wenn er dann schaut auf die Uhr, ist es schon zu spät und dann versäumt er den Bus und dann muss er mit dem Nächsten fahren, also er kommt dann oft zu spät, oder später. <I:mhm> (schnalzt mit der Zunge), also er macht das zwar, also wenn er in die Arbeit geht, macht er es nicht <I:ja>,
- 295 obwohl er da auch oft diese Tendenz hat <I:mhm>, weil da fällt ihm oft irgendetwas ein, etwas zu suchen, <I:mhm>, das findet er dann nicht und diese Suche wird dann länger und wenn ich dann nicht sage: "Max du musst jetzt anziehen du musst jetzt gehen, weil der, sonst erwischst du den Bus nicht mehr" <I:Mhm>, dann kommt er in Stress (schnalzt mit der Zunge) und fängt an zu schusseln. Und ah also ich komm nicht dazu ich komm nicht dazu (hechelt,
- 300 macht Max nach) <I:ja> ich will das aber jetzt machen und ejtzt, wo ist das, wo ist das, geh na geh, das muss ich dann machen, wenn ich nach Hause komme, usw. <I:mhm> also er ist dann richtig im Stress und wenn er alleine ist natürlich kann es passieren, dass er wirklich die Zeit vergisst <I:mhm> und dann äh etwas versäumt, weil es wird später auf alle Fälle. <I:Mhm mhm> #00:22:59-3# #00:22:59-3#
- 305 **Interviewer:** Aber das heißt er versucht jetzt schon ein bisschen selbstständiger zu sein. <B: ja>, also ungefähr seit einem Jahr haben Sie jetzt gesagt. <B: ja>, dass er versucht das irgendwie selbst zu organisieren, braucht aber trotzdem noch immer ein bisschen Lenkung. <B:mhm> Ist das richtig? <B: ja, ja das braucht er, ja.> Ja, ja. #00:23:14-4#

Befragter Also speziell, wenn es wirklich um einen wichtigen Termin geht. <I:ja ja> weil
 310 sonst könnte es schon mit unter vorkommen, dass er eben dann später kommt. <I:mhm>
 #00:23:24-6#

Interviewer: Und wie äußert sich das Verhalten dann, wenn er im Stress ist? Ist er dann, kann
 man ihn dann noch abfangen, na, wart ich begleit dich kurz,...oder (B. unterbricht) #00:23:36-
 6#

315 **Befragter:** Na, da wird er immer immer fast schon aggressiv, <I:mhm> weil er sich dann
 eigentlich nichts mehr sagen lässt, na? <I:mhm> Wenn ich ihm jetzt beruhigen will und ich
 sag: "Max jetzt hörst du auf zu suchen. Das kannst du ja weiter suchen, wenn du dann heim
 kommst <I:ja> in Ruhe. Du musst dich jetzt anziehen und gehen." Da wird er eigentlich dann
 noch aggressiv und "Nein, ich mach das jetzt und ich muss das jetzt suchen. <I:mhm> und wo
 320 ist das, dass hast du mir weggeschmissen. Du hast es mir weggeschmissen." <I:mhm> Also
 dann beginnt er das auf mich dann zu verlagern und sagt dann ich bin schuld, ich hab ihm das
 weggeschmissen, er findet es jetzt nicht, weil ich ihm das weggeschmissen hab <I:mhm> also
 es führt dann eigentlich sehr also er kommt wird aggressiv eigentlich dann. #00:24:22-2#

Interviewer: Und wie kann man sich dann selbst wieder in die Richtung lenken, wie
 325 funktioniert das dann, dass es / geht? #00:24:26-5#

Befragter: Er er <I: schafft er das alleine?> er zieht sich dann an <I:ja> Wut, wütend. <I:
 aber er zieht sich an?> Ja, ja, <I:mhm> er reißt also dann die Zeit hin und her und greift
 herum und zieht sich das alles eigentlich nur wütend an (Herr Kl. gestikuliert wild mit den
 Armen herum und zeigt Gesichtszüge, wie Max sie zeigen würde.) <I: ja ja> und die Tür
 330 fliegt auf und die Tür fliegt zu, bum bum <I:ja> und stampft raus, also hört man sehr laut
 (lacht) <I:ja> stampft raus wie eine Dampflokomotive wütend. Und motschkert noch draußen
 weiter im Selbstgespräch <I:ja ja mhm> arr, grr, arr (gestikuliert und verzieht den Mund
 dabei...) (lacht) und die Leute schauen dann, was hat der? <I: ja> Also er führt dann mit sich
 selbst dann Gespräche und redet dann "wo ist das? Wo ist das? Wieso find ich das nicht?"
 335 <I:mhm> Ah das hat der Papa weggeschmissen (flüstert dabei) und dass geht dann weiter und
 weiter (lacht) ja. #00:25:20-3#

Interviewer Aber wenn er dann nach Hause kommt, sucht er dann noch weiter oder ist das ...
 (B. unterbricht) #00:25:25-5#

Befragter : jaja, das <I: also schon>, ja ja, das ist das Erste, er kommt dann heim <I:mhm

340 mhm> reißt sich das Gewand runter, dass erste ist gleich in sein Zimmer und dann hörst du die Laden und bum bum und bum bum und dann wird alles und die Bücher fliegen runter, und die Hefte <I:ja> und da wird **alles auf** den Kopf gestellt, bis er es findet. Er findet es dann aber meistens eh <I:ja ja> es dauert halt nur. <I: und dann ist das alles wieder...> Ja, dann geht es wieder <I: vorbei.> Dann ist wieder alles in Ruhe. <I:ja ja> Jaja. Und was mich nur immer wundert, es sind oft Dinge, die ihm so plötzlich einfallen, <I:mhm> die gar nicht wichtig sind. <I:ja> Da geht es oft um irgendeinen Plan <I:ja> und Programm von irgendwas, ein Programm von einem Weihnachtsmarkt jetzt oder so was. <I:aha> Das er sich mitgenommen hat von einem Weihnachtsmarkt, weil er geht ja da auch alleine und schaut sich auch alleine an <I:mhm> und da nimmt er diese Programme mit und die sammelt er halt dann (lacht) 350 <I:ja> Sammelleidenschaft. Und ja da war er vielleicht irgendwo bei den Wiener Linien <I:mhm>, da hat er auch Prospekte mitgenommen. Und dann wird das vielleicht gemischt und er findet es halt dann momentan nicht <I:mhm> (schnalzt mit der Zunge) / auf einmal fällt ihm das ein, aber dann ur plötzlich, also ohne einen Anlass. Niemand fragt danach <I: ja ja>. Ich frag ihn jetzt nicht " Du wo warst du?" oder "Zeig mir das Programm." oder was. **Niemand** 355 fragt ihn. <I:mhm> Er von sich selber auf einmal reißt ihn sagt, oder sagt gar nix, geht ins Zimmer und fängt an zu wühlen und suchen <I:mhm> und man hört das. <I:mhm> alles wird durchsucht, das ganze Zimmer. Und dann beginnt er schon Selbstgespräche zu führen und das steigert sich halt dann und wird immer schlimmer und dann ist es schon arg. #00:27:07-6#

Interviewer: Was ist das für ein Anzeichen, wenn er Selbstgespräche führt? Wann macht er das? #00:27:15-2#

Befragter : / Ja, wenn er sich ärgert. Also meistens wenn er sich (XX Baby schreit im Hintergrund, ...) #00:27:23-4#

Interviewer: Also wenn er sich ärgert? <B: ja, kann man sagen, ja> Und, äh, wenn er hm, nervös ist oder so, dann nicht, also das ist wirklich ein Zeichen für Ärger. #00:27:29-7#

365 **Befragter :** Ja, wenn er sich ärgert. <I:mhm mhm> Mhm, weil sonst ist er ruhig eigentlich <I:ja> Nur wenn er sich ärgert, dann beginnt er mit diesen Selbstgesprächen. <I:mhm, interessant.> (Pause: 16sec) #00:27:56-5#

Interviewer: Ja, wollen Sie mir noch etwas erzählen? Fällt ihnen noch etwas ein (lacht) (B: lacht) #00:28:01-0#

370 **Befragter :** Na, eigentlich diese Komponente mit dem Club, um wieder drauf zurück zu

kommen, ist das ich seh da jetzt punkto Kontakte <I:ja> bei ihm zumindest jetzt keinen Vorteil <I:ja> (schnalzt mit der Zunge) das einzige was mir jetzt nur oder ist auch wichtig kann ich jetzt nicht sagen, was vielleicht doch trotzdem wichtig ist, auch wenn es jetzt nicht prinzipiell der Kontakt ist <I:ja>, den er selber aufbaut, dass er mit den Menschen die er kennt
 375 von den Ausflügen <I:ja> äh wieder zusammen kommt. <I:mhm> und dass er die jetzt wieder alle sieht. <I:Mhm mhm> und er erzählt mir schon oft sag ich jetzt einmal, ja heute war die A. dort, und heute war ich sag jetzt ein paar Namen, der war dort <I:ja> und der war dort. Oder die ist krank <I:mhm>, die war in Urlaub und solche Dinge. <I:mhm> Also er erzählt dann auf, wer war da, wer war nicht da. <I:mhm> Also es ist jetzt prinzipiell nicht im Vordergrund
 380 jetzt, dass er mit jemandem Kontakt aufnimmt <I:ja>, oder Freundschaft schließt <I:ja>, sondern es geht eigentlich nur darum, dass er aufzählt, also eine Art, ja (lacht) eine Liste abgeht <I:ja> so so so so <i:ja>, heute heute am, ist das und das gewesen, <I:mhm> streng nach Liste. #00:29:23-9#

Interviewer Also er beobachtete eigentlich? <B: ja> Das ist das was er macht, wenn ich das
 385 jetzt so ...<B: unterbricht: kann man so sagen, ja.> Ja, und dann erzählt er ihnen, was passiert ist <B. ja>, also er registriert. #00:29:36-3#

Befragter: Und was er zum Essen bekommen hat, <I: so> sagt er, ja also was er zum Essen bekommen hat. (beide lachen) #00:29:44-7#

Interviewer: (lacht) sehr gut. Aber, wenn Sie jetzt ähm, ähm / wie soll ich das jetzt
 390 sagen...(holt Luft) / Autisten haben ja oft so die die Schwierigkeit sich in andere hineinzusetzen, ja, oder oder Gefühle von anderen überhaupt wahrzunehmen <B: ja, ja> haben Sie da beim Max beobachtet, dass sich das irgendwie verändert hat, also dass er sagt ähm keine Ahnung, zum Beispiel: "Na und die hat Schnupfen, und deswegen ist es ihr heute schlecht gegangen." Das es irgendwie... (B. unterbricht) #00:30:08-2#

395 **Befragter:** Na, das das sagt er nie. <I: Das sagt er gar nicht?> Nein. Das sagt er nie. #00:30:12-0#

Interviewer: Das hat er früher auch nicht gemacht? <B: Nein.> Also das ist etwas, dass ihnen prinzipiell nicht auffällt. #00:30:15-9#

Befragter: (unterbricht) Eigentlich ja, also das das, auf das achtet er glaub ich überhaupt
 400 nicht. <I:mhm> // Also vielleicht ja, jetzt einmal beim Spitalsbesuch beim Letzten, beim Opa wie wir waren <I:mhm>, da hat er mich jetzt dann im Nachhinein gefragt, ob der Opa wieder

gesund wird. <I: mhm>, also das dürft ihn jetzt, sag ich einmal, schon beschäftigt haben.
 <I:ja, ja> Also ob er gesund wird, hat er doch gefragt <I:mhm>, hat mich schon gewundert,
 ja. Also normalerweise interessiert es ihn eigentlich nicht so <I:mhm>, ob jetzt jemand krank
 405 ist, oder gesund ist, oder ob der wieder gesund wird, oder so, also ... <I: Also das heißt,...>
 vielleicht äh ist da jetzt doch irgendwie Interesse schon da <I:mhm mhm>, das er auch auf das
 achtet. <I:mhm mhm>. Aber das wär jetzt wirklich ganz neu, sag ich jetzt einmal <I:ja, ja>,
 also das erste Mal, dass er so was gefragt hat. <I:mhm, ist ihm der Opa sehr nah gestanden?>
 Nein. Darum hat es mich ja so gewundert. <I: aha, ok> (Hr. Klein grinst und lacht leise)

410 **Interviewer:** Naja, hätte ja sein können. <B: Jaja, nein, das überhaupt nicht> #00:31:30-6#

Befragter: Sie sehen sich sehr selten sag ich jetzt einmal. <I:Mhm> Und also es hat mich
 gewundert, dass er da gefragt hat. #00:31:36-9#

Interviewer Und wie oft hat er da jetzt schon gefragt? Also ... #00:31:38-6#

Befragter : Nur einmal. <I:nur einmal> Einmal. #00:31:42-6#

415 **Interviewer:** Und die Antwort die Sie ihm gegeben haben, war dann ... (B unterbricht) <B:
 war dann in Ordnung> mhm mhm. Ich weiß nur er hat mir erzählt, äh dass er mit ihnen am
 Friedhof war, das hat er mir erzählt, aber er wollte dann nicht weiter erzählen. <B: aha,
 interessant> Ja, also "Ich war mit dem Papa am Friedhof, deswegen konnte ich nicht nach Gut
 Aiderbichl mitfahren. <B. (langzogenes): mhhhm, mhm>, aber er hat dann nicht weiter
 420 gesprochen. #00:32:08-5#

Befragter: Mhm, ok. Naja . Gut und ich hab das wieder anders gesehen. Das ist auch
 interessant <I: mhm> Wir waren, also der Cl. hat uns dann angerufen, und gefragt ob wir
 mitfahren <I: ja ja> Und wir haben gesagt, ja wir würden, wenn noch Plätze frei sind,
 mitfahren. <I:mhm mhm> Und dann hat er mich angerufen und gesagt, es sind keine Plätze
 425 mehr frei. <I: mhm> also es war dann wirklich so, anscheinend. <I: aha, ok> Und und der
 Max sagt dann wir sind nicht mitgefahren, weil keine Plätze frei waren, sondern weil **ich** mit
 ihm auf den Friedhof gegangen bin. (lacht) <I:ja> also es ist eigentlich ganz anders gewesen.
 <I: eine ganz andere Wahrnehmung> Ja, also das stimmt eigentlich nicht, dann. <I: ok> bzw.
 vielleicht hab habs ich dann falsch verstanden <I: mhm> (lacht) kann auch sein. / Naja,...
 430 (zuckt mit den Schultern) #00:32:54-4#

Interviewer: Guut, Hm Ahm, also vorher haben wir dann auch schon gesprochen, haben Sie

kurz erwähnt, dass er sich schon von ihnen eher distanziert und ganz viele Sachen selber macht. Ahm ist ihnen da irgendwie, konnten Sie da beobachten, dass sich seine Selbstständigkeit da verändert hat, also das er jetzt wirklich selbstständig, also er plant
 435 selbstständig seinen Tag völlig und übernimmt dann auch Verantwortung dafür? #00:33:22-3#

Befragter: Hm, (schnalzt mit der Zunge), naja man muss jetzt schon sagen, dass er in den letzten Wochen immer mehr schon selber organisiert seinen Tag. <I:mhm mhm> Stimmt schon, ja. / Früher hat er, oder am Anfang noch gefragt, was könnt ich machen? <I: mhm>
 440 und da hat er schon erwartet jetzt, dass ich ihm Ideen liefere, so zu sagen. <I: mhm mhm> Und das hat er jetzt, also dieses Fragen hat er jetzt nicht mehr, er weiß schon, also zumindest momentan weiß er was er tun will. <I:mhm> Und das glaub ich schon, dass er dann auch organisiert. <I.mhm> vielleicht wenn er es auch jetzt so zeitlich nicht so genau ah zusammenbringt, weil er eben durch dieses ewige Suchen <I: ja> im Zimmer <I: ja> immer
 445 aufgehalten wird, weil er sucht immer <I: immer?> es fällt ihm etwas ein und das sucht er, ja? <I: mhm> Und das hält dann aber auf, und dadurch jetzt wenn er alleine ist und alleine das organisiert <I: ja> bin ich, hat er niemanden, der ihm sagt: " Du, Max, schau auf die Uhr jetzt musst du dich anziehen und gehn." Also muss er das dann alleine doch schaffen und er schafft das eigentlich schon. <I: ja> Ja. Ohja, er schafft das eigentlich alleine. <I: und er schafft das
 450 ganz gut.> Ja und dann was er jetzt auch schon macht, ist jetzt telefonieren <I: mhm>, dass ist neu, ganz neu, dass hat er früher überhaupt **nicht** gemacht <I: mhm> Er wollte nicht telefonieren <I:ja> und das, also war ihm wirklich ein Greul, wollte er nie. <I:ja> und das macht er jetzt, also auch er ruft mich an. <I:mhm> Früher immer ich anrufen müssen <I:mhm> und ich hab dann immer hoffen müssen, dass er abhebt <I:mhm> und jetzt jetzt ruft
 455 er mich auch an und sagt: " ja, ich", also er sagt dann, er ist wieder zu hause, oder ich bin jetzt dort, oder also dass ich halt beruhigt bin <I: ja ja> ,weil ich sag immer: "wenn du jetzt dort bist, dann ruf mich an, damit ich weiß, dass du dort bist", na? <I.mhm> Und das macht er.
 #00:35:23-2#

Interviewer: Also da ist er eigentlich dann sehr zuverlässig? #00:35:23-2#

460 **Befragter:** Ja, eigentlich schon, also jetzt bemüht er sich auch selber, <I:mhm>, dass er anruft. #00:35:27-4#

Interviewer: Also, er haltet sich an Regeln und Absprachen im Prinzip? <B: das stimmt, ja>
Das schafft er jetzt schon ganz gut? <B: ja> War das früher eher problematisch? #00:35:37-4#

465 Befragter: Naja, das mit dem Handy, na, mit dem Telefon, dass war schon schlimm, weil er
wollte das Handy überhaupt nicht mitnehmen. <I:mhm> Am liebsten, also er wollte
überhaupt kein Telefon <I:mhm mhm> Und dann hat er aber eines bekommen und das ist mit
MP3-Player und mit Radio <I:mhm> und jetzt benutzt er das natürlich zum Musik hören und
das Radio und MP3 ähm dazu und jetzt kennt er sich, also jetzt hat er das Gerät in der Hand
470 (grinst) <I:Mhm> und jetzt hat er es bei sich <I: ja> und somit hab ich ihm damit geködert.
<I: quasi> ja. Und jetzt wenn es läutet muss er abheben auch <I:mhm mhm>, na? Aber wie
gesagt, ich muss jetzt schon sagen, er telefoniert jetzt auch schon selber <I:mhm>. Früher hab
immer ich müssen anrufen, aber jetzt ruft auch er mich an. <I:Mhm> Aber das ist jetzt
wirklich ganz neu, also das ist erst in den letzten zwei drei Wochen macht er das eigentlich
475 erst. <I:ja ja> #00:36:36-3#

Interviewer: Das find ich toll, dass er das macht. <B: mhm> D.h. Sie können sich da
wirklich drauf verlassen, wenn er jetzt irgendwo hinfährt und das alleine organisiert, dass er
ganz sicher sagt: "Ich bin gut angekommen" <B: genau> Sie brauchen da nicht...<B: er ruft
mich dann an> Sorgen haben. <B: mhm> mhm mhm. Das ist schon eine sehr große
480 Selbstständigkeit eigentlich. <B: ja> #00:36:52-9# #00:36:52-9#

Befragter: Aber das ist wirklich jetzt der neueste Stand, also das ist (lacht), das war, das ist
noch nicht lange. <I:Mhm, mhm> #00:37:04-4#

Interviewer : Ja, ahja da hätt ich noch eine Frage, und zwar: " Wie der Max jetzt, also sie
haben gesagt er ist schon sehr selbstständig, wie war das mit ihm, wenn irgendetwas Neues
485 war, irgendwelche unvorhergesehene Sachen <B. mh>, oder neue Sachen. Äh wie hat er
darauf immer reagiert, bzw. hat sich da irgendetwas verändert, oder nicht? #00:37:28-8#

Befragter: Naja, neue Sachen sind für ihn immer schwierig. <I: mhm, nach wie vor.>
(schnalzt mit der Zunge), weil zuerst muss man ihn immer vorbereiten drauf. <I:Mhm>
Wichtig ist überhaupt, dass man mit ihm drüber spricht, wenn man irgendetwas vor hat zu
490 verändern <I:mhm>, oder eben neue Sachen äh ganz schlimm ist, wenn man jetzt auf Besuch
geht gemeinsam <I:ja> und das ist abgesprochen schon und er weiß das auch schon, zeitig
genug und am Kalender steht es, dass ist auch wichtig <I:mhm> also der Kalender ist etwas
ganz wichtiges dabei und da geht er immer schon oft zu meinem Kalender und schaut nach,

was auf **meinem** Kalender drauf steht, damit er sich vorbereiten kann, dann schreibt er es sich
495 auf **seinen** Kalender (grinst dabei) <I:mhm, ok> Und dann ähm, jo dann ist wichtig, dass das
auch wirklich so eintritt. <I:ja> Und mit mit die mit kurzfristigen Änderungen hat er dann halt
Probleme, wenn jetzt äh kurzfristig der oder diejenige, oder der andere anruft <I:mhm> und
sagt: "Naja, ähm, ja wir treffen uns jetzt woanders". <I:mhm> Oder die Uhrzeit ändert sich
<I:mhm>, dann dann äh merk ich das schon, dass der Max da unruhig wird. Und sagt; ja
500 warum und warum und warum also er will dann schon einen Grund <I:mhm> und das muss
erklärt werden warum <I: mhm>, und das bringt ihn überhaupt schon ganz durcheinander, je
kürzer diese Änderung eintritt. <I: ja> Also wenn das jetzt noch Tage vorher ist, dann ist das
noch weniger tragisch <I:ja>, aber wenn das jetzt am selben Tag ist <I:ja>, wenn wir uns jetzt
so ausmachen, so zum Beispiel, wie heute um 14 Uhr und ich würde jetzt um um weiß ich
505 jetzt nicht, so um 9 oder 10 am Vormittag würden wir jetzt dann, oder sie uns anrufen und
sagen, ja 14 Uhr das ist zu spät, wir müssen uns schon um 13 Uhr treffen <I:ja>, und dann
kommt er ins Strudeln <I:Mhm>, das mag er überhaupt nicht. <I:mhm> Also diese
kurzfristige Änderung und dann noch früher <I:Mhm> oder es ist egal welche Zeit, aber diese
kurzfristige Änderung, weil er hat dann schon etwas vor <I:mhm> in dieser Zeit davor und an
510 dem Tag, oder so irgendwie <I:mhm> er weiß dann schon, was er machen will <I:mhm> und
das geht sich dann vielleicht nicht mehr aus. <I:Mhm> und sei's jetzt nur eine
Fernsehsendung <I: ja ja>. Wenn er irgendetwas gerne sieht und das ist in dieser Zeit und
jetzt würde sich das noch ausgehen <I:Mhm> und dann kommt dieser Anruf, und dann geht
sich das nicht mehr aus anzuschauen <I:ja ja>, dann ist schon aus, obwohl das jetzt kein
515 Problem mehr wäre, weil er hat einen Videorekorder <I:ja>, er kann sich das aufzeichnen,
aber es geht um das, dass er es nicht mehr anschauen kann <I:ja ja>, diese Planung. Ja, diese
kurzfristige Änderung <I: mhm> und da wird er auch wütend. <I: wütend?, aha. ok> Da wird
er sehr wütend auch und dann kommt wieder dieses Reißen, Zerren, Schuhe fliegen durch die
Gegend <I: ja> das du einmal, diese Harkerl bei den Schlaufen hat er einmal abgerissen
520 <I:mhm> net? Also, die tut man nicht vorsichtig runter, sondern da reißt man mal an (verzieht
das Gesicht) <I:ja> und dann stampfen wir raus, wütend. Die Tür fliegt zu (lacht) <I: Aber er
macht es dann?, oder gibt es auch Situationen wo er dann wirklich...> Ja, da muss ich aber
auch dauernd reden, und wir gehen jetzt <I:Mhm mhm> du musst gehen jetzt, wir gehen.
Oder letztes Mal, hab ich auch gesagt: "OK, wenn du nicht gehst, dann geh ich jetzt alleine.
525 Ich muss jetzt zu dem Termin gehen, <I:Mhm>, wenn du nicht mitgehen willst, dann bleib zu
Hause." Zum Beispiel <I:Mhm, ja> ist ja auch noch eine Alternative. <I:ja>, aber das will er
dann auch nicht <I:mhm> und zwingt sich halt dann und geht mit. Aber nicht gerne (zieht

Grimassen, als wäre er wütend) und stampft und bobobbo (stellt Stampfen dar). #00:41:25-5#

Interviewer: Er springt aber quasi über seinen eigenen Schatten und macht es dann? <B: ja und machts>. Das hat er früher auch geschafft? Oder ist das eher auch eher was, das neu ist? #00:41:33-1#

Befragter: / Naja, früher hat er eigentlich alles doch relativ über sich ergehen lassen <I:mhm> muss ich schon sagen, also eher mitgemacht, ohne so wütend zu werden. <I: ja ja> Hat er eigentlich trotzdem alles gemacht <I:Mhm> vieles. Er war eigentlich dann schon, im
535 Großen und Ganzen pflegeleicht, kann man sagen. <I:mhm> Das man sagen kann, ja wir haben was ausgemacht und der Max geht mit, und der Max ist mitgegangen. Und das einzige was man sagen muss, wenn man wirklich auf Besuch geht, was ich immer schon gewusst habe, aber vorher, dass er nicht lange auf Besuch bleiben kann, im Sinne von am Abend. <I:mhm> nicht lange aufbleiben kann, weil er ganz einfach ab einer gewissen Zeit müde ist
540 <I:mhm> und er kann nicht mehr <I:mhm>, da geht nichts mehr rein. <I:mhm> und da kann man ihn auch nicht mehr überreden mit: "Max komm, setz dich her, du kannst derweil Fernsehen oder so" nichts. Geht **gar nichts mehr!** <I:mhm> Er mag nicht mehr, er ist, / wie wenn der Speicher voll ist <I:ja> und da geht nichts mehr rein. <I:mhm> Jetzt muss er heim, schlafen gehen, dass ist wirklich, das ist wie ein Schalter (lacht leise) <I: passiert plötzlich?>
545 Jaja, das geht, passiert ganz plötzlich und da muss man eigentlich dann, ich kenn ihn ja eh schon <I:Mhm>, da sag ich dann wir müssen gehen. <I:mhm> Das haben wir auch immer so gemacht, also die Leute die ihn kennen <I:ja>, da haben wir das eh schon so vor bereitet, dass wir immer gesagt haben, wir kommen am Nachmittag auf Besuch, bleiben halt nicht so lange <I:mhm> am Abend und gehen dann heim. <I:Mhm, gut, aber da kann man ja entgegen
550 kommen, wenn man das weiß.> Das geht ja. #00:43:13-3#

Interviewer: Und er kann sich darauf verlassen, dass das dann auch passiert. <B: genau, ja> // so,... ahmt ja, im Prinzip, ja was mich noch interessieren würde. Es fällt mir manchmal auf, dass wenn er, wenn er etwas erzählt, ja, oder oder irgendwie in Kontakt treten will, dann äh es fällt ihm sehr schwer zu warten. <B: mhm> Wenn wenn ich mich jetzt mit wem unterhalte
555 und er will mir aber etwas erzählen, dann dann wippt er solange neben mir auf und ab, bis bis ich quasi Zeit für ihn habe, ja. <B: mhm> Und was mich jetzt interessieren würde ist, ahm, wie er sich allgemein in Gesprächssituationen verhält, also ob er jetzt selbst ein Gespräch beginnen kann, oder ahm, einen Gesprächsverlauf aufrecht halten kann ... Hr. Klein unterbricht <B: ja>... #00:44:09-3#

560 **Befragter:** Also ich würd sagen, also bei mir zumindest, macht er das automatisch. <I:mhm>
 Dass, wenn er, vielleicht jetzt nicht immer, wenn er heimkommt, aber oft eigentlich in der
 Früh muss ich sagen <I:ja>, in der Früh, bevor er da weggeht, <I:ja> meistens so, ja beim
 Frühstück noch, wenn wir gemeinsam frühstücken <I:ja> ah, dann beginnt er zum erzählen
 <I:mhm mhm>, oder zum ja ein Gespräch aufzubauen. <I:ja ja> Stimmt schon, er erzählt
 565 Dinge ganze, also fängt an zu Sprudeln kann man fast <I:mhm> sagen. Wie ein Wasserfall,
 wie aufgezogen und ja, also ich bin es ja gewohnt und <I:ja> und ich lass ihn eigentlich reden.
 <I:Ja> schwieriger wird es jetzt, wenn wir jetzt wenn jetzt noch jemand dabei ist und ich jetzt
 eigentlich ja mit jemanden anderen spreche <I:mhm> und er ist jetzt als Dritter dabei.
 <i:mhm>, dann wird es schwierig, weil dann merkt er, dass er warten muss. <I:ja ja> und
 570 dieses Warten kann ja lange dauern. <I:mhm> Weil, es kann jetzt sein, dass ja ein Gespräch
 länger dauert <I:ja> und er nie dazu kommt etwas zu sagen. <I:mhm mhm> und dann noch
 dazu ist es ja so, dass er, dass was er sagen will ja uns zwei jetzt nicht interessiert, na?
 <I:Mhm> Es ist so, ja. Wenn ich alleine bin, dann lass ich ihn reden <I:ja ja> und ich sag
 dann immer so nebenbei: "Aha, aha, mhm, mhm, aha, mhm." <I:ja> und ich lasse ihn
 575 erzählen, aber sobald wir jetzt zusammen wären <I:Mhm> und wir reden jetzt über
 verschiedene Themen, die uns ja interessieren und er sprudelt ja jetzt irgendwas <I:ja>,
 (lacht) dann merkt er, dass unsere Aufmerksamkeit ja nicht auf ihn gerichtet ist, dass merkt er
 dann schon und also er merkt er kommt nicht zum Reden <I:ja> entweder, weil wir entweder
 sagen: "Du kannst jetzt nicht dreinreden, wir unterhalten uns" <I:ja> das ist halt auch
 580 schlimm, passiert mir oft mit dem Erwin zum Beispiel <I:ja>, Erwin redet auch sehr gerne
 und oft mit mir. Und jetzt, wenn er dann dazwischen kommt und redet, also da kann er auch,
 also da wird er dann auch aggressiv, er wird dann aggressiv <I:ja>, weil er nicht zum Reden
 kommt. <I:mhm> #00:46:32-6#

Interviewer: Aber eine gewisse Zeit lang, haltet er das schon aus das Warten. <B: ja schon>
 585 #00:46:38-6#

Befragter: Ja, <I: ja, mhm> eine gewisse Zeit schon, ja ja sicher lang. Er haltets schon lang
 aus. <i:ja> aber es kommt dann der Zeitpunkt, wo er reden will <I:Mhm> oder er ich weiß
 nicht wie ich das sagen soll, dann doch mit mir alleine sein will (lächelt) <I:Mhm> nur mit
 mir oder das los werden will, dass er reden will <I: ja ja> (seufzt) ja es ist so. <I:ja> ja und
 590 das ist dann das Problem, weil wenn wir jetzt länger äh zusammen sind mit anderen
 Menschen und er kommt nicht so zu reden <I:Mhm>, dann dann baut sich da schon äh
 Aggression auf, net. <I:mhm> in sich, also es muss raus und er kann nicht. Weil

ununterbrochen bin **ich** mit wem anderen zusammen <I:ja> #00:47:23-6#

Interviewer: Und wie lässt er das dann raus? Wie wie wie ist es dann? Sprudelt er einfach
595 dazwischen, oder... (B. antwortet schon) #00:47:29-0#

Befragter: Jo, also er redet einmal dazwischen <I:mhm> oder er schlägt dann auch hin.
<I:mhm> Schlägt dann oder er sagt dann: "Na, ich fahr nicht mehr mit." <I:mhm> oder da geh
ich nicht mehr hin <I:mhm> oder den mag ich nicht, das kommt dann schon so durch dann
dieser also er will nicht mehr <I:ja ja>. Er will nicht mehr dann mit, er will nicht mehr dorthin
600 <I: ja>, weil er nicht äh weil er nicht weil er nicht die Aufmerksamkeit auf sich hat <I:mhm>
#00:47:56-2#

Interviewer : Also er braucht eigentlich schon sehr viel Aufmerksamkeit, nach wie vor,
obwohl er jetzt in der letzten Zeit soviel Selbstständigkeit entwickelt hat, oder viel
unternehmen kann und auch warten kann, braucht er <B: das kann er > trotzdem immer das,
605 oft oft das Gefühl, dass er jetzt im Mittelpunkt steht, ja. <B: ja> Habe ich das jetzt richtig
verstanden? #00:48:14-7#

Befragter: Ohja, ja schon. Ja. Ohja braucht er schon, ja. #00:48:22-2#

Interviewer: Und ist das jetzt mehr als früher, oder ist das, war das schon immer so, ... <B:
hm> das er diese Aufmerksamkeit braucht? #00:48:25-3#

Befragter: (Baby schreit im Hintergrund) Ich würde sagen, es ist anders. <I:mhm> Weil,
früher hat er ja nicht soviel erzählt <I:mhm>, das hat er ja nicht gemacht. <I:ja ja> Also früher
ist er immer oft von der Schule oder vom Hort heim gekommen <I:ja> und hat überhaupt
nichts erzählt. <I:mhm> Gar nichts. <I:ja> Da musste man ihm **alles** aus den Nasenlöchern
ziehen. <I:ja> Ja, Max, wo warst du heute? Wenn ich nicht selber gewusst hätte, dass sie
615 irgendwo mit dem Hort weg gegangen sind, <I:ja> hätt ich's ja nie erfahren, ja? <I:ja> (lacht)
Aber ich hab ja gewusst, sie waren heute dort und dort <I:ja>, aber ich denk, na wo wart ihr
denn? Wann wart ihr dort? Was habt ihr gemacht? <I: ja ja> Mit wem? Und so weiter und das
kommt dann immer so ganz kurzen Antworten ist es <I:mhm> rausgekommen. Und das ist
teilweise ist es heute auch noch so, dass kommt darauf an, ob es ihn interessiert, oder nicht,
620 gell? <I:Mhm> Die Dinge die ihn interessieren, da sprudelt er wie ein Wasserfall. Und die
Dinge die für ihn nicht interessant sind <I:ja>, die erzählt er überhaupt nicht. <I:ja> Ja, so ist
es. <I:ja> Aber von der Aufmerksamkeit her würd ich sagen, ist es jetzt sogar schon mehr,
wenn wir zusammen sind <I:Mhm>, weil er eben ganz einfach mehr redet. <I:mhm> Er redet

jetzt mehr als früher. Ja. #00:49:40-9#

625 **Interviewer:** Und seit wann ist das ungefähr so? #00:49:42-7#

Befragter: Naja, ich würd auch sagen, so seit er halt im Jugend am Werk ist eigentlich auch ja, also zwei Jahre würd ich schon sagen. <I: zwei Jahre, ja> ja. <I:mhm> Also weil sich da grundlegend auch viel geändert hat, weil er mit mehr Erwachsene zusammen ist jetzt. <I:Mhm mhm> weil er auch vielleicht dort am Anfang, also jetzt ist er es ja auch schon gewohnt, aber am Anfang musste er sich auch sehr viel zurückhalten, ja. <I:Mhm> Weil er konnte dort nicht die die Klienten, die anderen, äh wie ein Wasserfall überschwemmen <I:ja>. Mit seinem <I:ja> ah, jo Gedanken, oder soll ich sagen, Redefluss <I:ja>, was er gehabt hat und das war nicht einfach am Anfang. <I:Mhm> Hat er sich müssen auch oft wegsetzen, oder oft auch oft das Zimmer verlassen, weil er die anderen gestört hat, net? <I:Mhm> Die anderen haben sich ja oft gestört gefühlt, weil er einfach drauf los redet <I:ja> (schnalzt mit der Zunge) selbst bei der Arbeit. Wenn jetzt irgendwas zum Schreiben war, oder zum zum Machen Quak quak quakt quak, also er redet ununterbrochen. <I:ja> Und die anderen sitzen ja daneben und machen auch irgendwas <I:ja ja> und *er quatscht dauernd, ja. (geht in einem glucksen fast unter)* . Stört, net? #00:50:57-1#

640 **Interviewer:** Ja, / aber ich mein, offensichtlich hat er durch das, dass er immer unter Menschen ist, unter Erwachsenen <B: mhm> hat er das ja <B: mhm, er dürfte das jetzt..> in den letzten zwei Jahren gelernt <B:mhm, gelernt haben>, so gesehen ist ja der Kontakt zu Erwachsenen wirklich wichtig für ihn auch, nicht? #00:51:12-9#

Befragter: Auch ja, ja, schon. <I:mhm mhm> #00:51:19-2#

645 **Interviewer:** Super... ja, ...gut, ich mein... gibt es noch etwas, dass Sie mir erzählen wollen? <B: mhm, nein..> Irgendwas ganz Wichtiges? #00:51:26-2#

Befragter: (Lacht) ganz Wichtiges... (lacht) #00:51:31-7#

Interviewer: Gut, dann würde ich in dem Fall sagen: Danke. #00:51:31-7#

Befragter: Bitte, gern geschehen #00:51:31-7#

650 **Interviewer:** Ah ich würd noch gerne ein paar demografische Daten aufnehmen von Ihnen, wenn ich darf. #00:51:37-9#

Befragter: Mhm #00:51:39-4#

Interviewer : Und zwar, das Alter? von Ihnen #00:51:42-5#

Befragter:43 #00:51:46-6#

655 **Interviewer:** 43 und ähm, sie Sind Österreicher? #00:51:51-9#

Befragter: (lacht und nickt) #00:51:53-4#

Interviewer: Und die Beziehung zur Beobachten Person: sie sind der Vater. <B: ja> Gut.
danke schön. #00:52:00-4#

Befragter: Bitte schön.

660

Interview Max (anonymisiert)

Zeitraum: 18:00 – 18:30

Ort: in einem Zimmer des Clubgebäudes

Interviewer: Bauer Claudia

- 5 Max äußerte schon vor längerer Zeit den Wunsch, dass er auch ein Interview geben möchte. Das Interview fand in einem kleinen Nebenraum im Clubgebäude statt. Wir saßen uns gegenüber und ich konnte beobachten, dass Max nervöse Verhaltensmuster zeigte. Er rieb seine Hände aneinander, wechselte häufig die Sitzposition und fuhr sich ständig mit der Hand über den Mund, oder durch das Haar. Da das Aufnahmegerät Max anfänglich nervös machte,
- 10 testeten wir vor dem Interview wie es funktioniert. Das heißt, wir nahmen uns gegenseitig auf und hörten unsere Stimmen dann an. Dies fand Max lustig und dabei lachte er sehr viel.

- Auf Grund der sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten der interviewten Person, beschränkte ich mich darauf zu fragen, wie es ihm im Club gefalle und ob er sich dort wohl fühle. Es gibt daher auch keinen vorgefertigten Leitfaden. Max war während des Interviews
- 15 sehr nervös und benötigte häufig eine Aufforderung, weiter zu erzählen. Er brauchte viel Aufmerksamkeit und zustimmende Äußerungen von meiner Seite aus, um fortzufahren.

Kurze Pause (bis 5sec): /

Lange Pause (ab 5sec): //

_____: Sprechen gleichzeitig

- 20 **Fett:** betont

Kursiv: nicht verstanden

Interviewer: Gut, jetzt, also danke für das Interview und ich freue mich, dass du mir erzählst,
25 wie es dir im Club geht. Und du kannst schon anfangen, wenn du möchtest. #00:00:09-3#

Befragter: Mir mir geht's sehr gut in den Club. <I:gut> #00:00:15-9#

Interviewer: Wann bist du denn in den Club gekommen, kannst du dich noch erinnern?
#00:00:20-2#

Befragter: / das erste Mal? <I: Ja, wann war das?> Im in September <I:mhm> #00:00:32-6#

30 **Interviewer:** Also dann bist du jetzt schon fast, war das letztes Jahr im September oder vor
zwei Jahren im September? #00:00:32-6#

Befragter: (schaut mich an) <I: vor zwei Jahren, gell?> (nickt) vor zwei Jahren, ja.
#00:00:38-8#

Interviewer: Und wie war das? Kannst dich noch erinnern, wie das war, dass erste Mal im
35 Club? #00:00:42-4#

Befragter: Da da da war ich bissi aufgeregt und nervös. <I:aha> / <I: und hat es dir
gefallen?> Da das erste das ich hab, ich ich bin das erste Mal sch-schnuppern gekommen.
<I:mhm> Und jetzt geht's mir sehr gut. <I:ja> #00:01:10-3#

Interviewer: Was machst du da immer im Club? #00:01:10-3#

40 **Befragter:** Mhm, spielen, <I:mhm>, mit mit den Leuten reden <I:mhhmm, mit wem redest
du denn am Liebsten?> Mit dem // (schnalzt mit der Zunge) mhmhm <I:mhm> mit dem M.S.
red ich red ich <I:mhm> red ich red ich gerne. <I:ja> / #00:01:39-9#

Interviewer: Und was sprichst du da mit dem M.S. immer so? #00:01:39-9#

Befragter: Verschiedenes. <I:aha, soso, was denn? (grinst)> Mhmhm <I:mhm> / wie wies
45 ihm in der Arbeit geht <I:mhm> / wies / #00:02:02-7#

Interviewer: Erzählst du ihm auch wie es dir in der Arbeit geht? #00:02:00-4#

Befragter : // Nicht <I:nein? warum nicht?> // <I:hast du noch nicht daran gedacht?> Nein.
#00:02:16-7#

Interviewer: Vielleicht erzählst du es ihm einmal? mhm? #00:02:16-7#

50 **Befragter:** Ja. #00:02:18-2#

Interviewer Und wie lange kennst du M.S. schon? Den kennst du ja schon länger, als im Club, gell? #00:02:22-3#

Befragter: Das, seit der Schule kenn ich ihn. #00:02:26-8#

Interviewer: Mhm, bist du mit ihm gemeinsam in die Schule gegangen? #00:02:28-7#

55 **Befragter:** Ja. #00:02:31-1#

Interviewer : Wie lange? Weißt du das noch, wie viele Jahre? #00:02:35-6#

Befragter: (überlegt lange, weiß keine Antwort) #00:02:42-9#

Interviewer: Wann bist du denn in die Schule gekommen? #00:02:44-8#

Befragter: Im im Jahr im Jahr 1999 <I:mhm> im September <I:ja>, und ich glaub, dass war
60 der erste September, dass war ein Montag. Der erste September 1999 war ein Montag
<I:mhm> da bin ich da bin ich das erste Mal in die Schule gekommen. <I:mhm> da hab ich
die S. und B. kennen gelernt. <I: waren das deine Lehrerinnen?> Nein, zuerst waren die S.
und die L. <I:mhm> und die B. kam erst 2003 in die dritte Klasse. <I:mhm> und die kenn ich
mit denen war, mit ihr war ich bis 2009 gemeinsam in in einer Klasse. <I:mhm, so lange.>
65 Und und ich bin mhm, dann Jahre im Hort gegangen. #00:03:40-1#

Interviewer: Mhm, bei wem warst du da im Hort? #00:03:44-7#

Befragter: / bei der A. und bei der N., <I:mhm>, bei der P. <I:mhm> // #00:03:57-4#

Interviewer : Und war der M.S. da auch im im Hort? #00:03:59-6#

Befragter: Ja <I: auch bei dir in der Gruppe?> Ja <I:mhm> #00:04:06-5#

70 **Interviewer:** Und habt ihr da öfters etwas miteinander gemacht? <B: ja> was habt ihr denn da
gemacht, zum Beispiel? Fällt dir noch was ein? #00:04:08-4#

Befragter: Da da haben wir gemeinsam gespielt <I: mhm> / da hab ich viele Freunde gehabt.
<I:mhmmm> / <I: kannst du dich noch an wen erinnern?> an den D. B., der der geht auch
schon der geht auch schon arbeiten <I: der geht auch schon arbeiten> in die in die LS <I: aha>
75 in den 23.Bezirk. #00:04:36-0#

Interviewer: Und triffst du den noch öfters? #00:04:36-0#

Befragter: // eher eher weniger <I:mhm> weil, der mhm, wieso seh ich den nie? Ich glaub der fährt, glaub ich, mit dem mit dem, ich weiß nicht ob der alleine fährt, oder mit dem Fahrtendienst. <I:mhm, in die Arbeit?> ja, <I:mhm>, das weiß ich nicht. Da muss ich einmal
80 die B. fragen. <I:mhm> Ob der alleine fährt. ob ob der hingebracht wird. <I:mhm> der ist auch, der ist auch schon, der ist der ist, der wird heuer 19, <I:mhm> der ist 1900, der ist geboren 1992 <I:mhm> #00:05:25-0#

Interviewer: und wie alt wirst du? #00:05:25-0#

Befragter: 21 <I:mhm> der der wird heuer 20. #00:05:24-4#

85 **Interviewer:** Wann wirst du denn 21? #00:05:24-4#

Befragter : Am 14.August <I:mhmhmhm, ok> // #00:05:36-8#

Interviewer: Du kannst mir ruhig noch was erzählen, was dir einfällt. #00:05:38-2#

Befragter: // Ich gehe seit 31. August zu Jugend, zu Horizont <I:mhm> in die Werkstätte von von Verein Jugend am Werk. <I:mhm> Dort machen wir, dort machen wir Spass. <I:mhm> /
90 Heuer, heuer gibt's, heuer mach ich heuer, heuer wird eine Urlaubs-Urlaubsaktion durchgeführt <I:aha> von 25.bis 29.Juni 2012. <I:mhm> Die letzte Juniwoche. (lacht mich an)#00:06:13-0#

Interviewer: Sehr gut, fährt ihr da miteinander weg, oder wie? #00:06:14-9#

Befragter: Ja <I:mhm> mhm, mit mit verschiedene Teilnehmer. <I:Mhm, wo fährst du hin?>
95 Nach Altenmarkt im Pongau <I:schön>. In in in in Land Salzburg. <I:mhm> / #00:06:32-9#

Interviewer : Gut. // Möchtest du mir noch etwas sagen? #00:06:38-9#

Befragter:// Naja, ich ich wohne im 22. Bezirk. <I:mhm> früher hat gewohnt im 10.Bezirk bei meinen Eltern. <I:mhm> Da Papa ist 1900 ...1999 ausgezogen. <I:mhm> wegen, da ist, da gab's einen Streit, wegen wegen der Hausarbeit. <I:mhm> und s, der Papa wohnt wohnt seit
100 1996 in, seit 1999 im 22. Bezirk. <I:mhm, und wo wohnst du? Auch im 22.Bezirk?> Ja, seit 2001 <I: beim Papa?> Ja, <I:mhm> heuer heuer wird's, heuer wird's das elfte, das elfte Jahr <I:mhm> Am am siebt, / am siebten August wird's 12 , wird's 11 Jahre. <I: das du im 22. wohnst?> Ja. <I:mhm> Ich ich ich fahre alleine zur Arbeit. #00:07:53-5#

Interviewer: Ahhh, wie fährst du da? / mit dem Auto, oder dem Bus? #00:07:53-5#

105 **Befragter :** Mit, mit mit dem Öffis, <I:mhm> mit mit mit zuerst fahr ich mit dem Bus
<I:mhm > bis Ka bis Kagran, dann mit der U-Bahn <I:mhm> und dann mit der Schnellbahn
<I:mhm> bis Siemens, bis Siemensstraße und der Fußweg von Schnellbahn beträgt / zzeehn
Minuten bis fünfzehn Minuten. <I:mhm> Da geht, da geht man sehr lang. #00:08:32-7#

Interviewer: Und fährst du alleine in die Arbeit? #00:08:35-3#

110 **Befragter:** Ich fahr ich fahre alleine zur Arbeit. <I:sehr gut, mhm,> #00:08:42-4#

Interviewer: Wie ist das denn, wenn du wohin fährst. Begleitet dich der Papa über all, oder
fährst du überall alleine hin? #00:08:46-2#

Befragter: Überall alleine <I: auch in den Club?> Jaa, <I:mhm, bist du schon immer alleine
in den Club gefahren?> Ja <I: sehr gut. Das erste Mal auch schon?> Jaaa <I:mhm>
115 #00:09:00-9#

Interviewer: Und wie ist das, schaust du dir vorher mit dem Papa die Route an, die du fahren
kannst, oder machst du das alleine? Schaust du alleine ... (B. unterbricht) #00:09:05-3#

Befragter: I i i ich ich ich schau zuerst in im Internet nach <I:Mhm> wie ich wie wie ich am
besten wie ich am Besseren hier her komme. <I:mhm> ja, <I: und dann fährst du einfach?>
120 Ja. <I:mhm, und geht das gut?> / Heute war, heute war, heute war sehr viel, sehr viel Leute
unterwegs <I:mhm>, die U, die U-Bahn war voll. <I:mhm> (wischt sich mit der Hand über
den Mund) #00:09:40-9#

Interviewer: Und das ist, das magst du nicht, wenn die U-BAhn voll ist? #00:09:41-9#

Befragter: Es geht. <I:es geht> es geht,... <I:mhm, aber du hast es geschafft alleine.> Jaaaa.
125 <I: mhm, sehr gut> Und ich war heute schon um zehn vor sechs schon da. <I:mhm>
#00:09:56-2#

Interviewer: So früh schon? #00:09:56-2#

Befragter: Ja. <I:Die U-Bahn schneller gefahren?> Ja <I:mhm> eine gute Verbindung hab
ich gehabt. <I:mhm> Und am Abend muss ich, muss ich beim Bus warten. <I:mhm> Aaaacht
130 acht Minuten bei Deutschland Brücke muss warten, aaacht, acht Minuten dann da da fährt da
fährt er dann nur ab 20 Uhr 23 fährt er nur mehr halbstündlich. <I: ah, mhm> Ja, in in

Kagran fährt er zehn Minuten später, um 33. <I:mhm> Bei der Uferbrücke geht er um 20Uhr 23. <I:mhm> sind zehn Minuten früher. #00:10:48-6#

135 **Interviewer:** Und wie fährst du vom Club jetzt nach Hause? D.h. du fährst U4, U1. #00:10:52-2#

Befragter : Nein, U4, U2 <I:aha, ok und dann mit dem Bus?> Ja. <I:mhm mhm> #00:11:00-8#

Interviewer: Und, was hast du bis, also wie lange bist du jetzt im Club? Ein Jahr, Eineinhalb Jahre? Eineinhalb Jahre ungefähr, gell?#00:11:07-2#

140 **Befragter :** Mhmmm (überlegt) #00:11:14-9#

Interviewer : Seit 2010? #00:11:15-8#

Befragter: Ich hab ich hab <I: oder 2011?) ich hab ich hab ein paar Mal gefehlt <I:mhm> da war ich krank, 2010 war war die Operation, da war ich, da hab ich auch oft gefehlt. #00:11:31-7#

145 **Interviewer:** Welche Operation hast du gehabt? #00:11:31-7#

Befragter: Nase-Scheidenwand hab ich da gehabt. <I:mhm mhm> / Und da und da war ich // ein Monat, ein Monat zu Hause. <I:mhm> / #00:11:52-3#

Interviewer: Und jetzt passt wieder alles? #00:11:52-3#

150 **Befragter:** Ja <I:mhm> Jetzt, jetzt picken wieder die die die Pollen die Pollen die Pollen die Pollenallergie beginnt wieder , es es es blüht wieder die Sträucher <I:mhm> (14sec Pause) mit den mir fällt nichts mehr, nichts mehr ein. #00:12:25-4#

Interviewer: Soll ich dich was fragen? #00:12:25-4#

Befragter: Ja. #00:12:25-4#

155 **Interviewer:** Mhmm, was mich noch interessieren würde, ist, wie es dir im Club gefällt, ja. Wer im Club ist, kannst du mir zum Beispiel erzählen, oder was du im Club machst, macht ihr Spiele, macht ihr Ausflüge? Fährst ihr mit einander irgendwo hin? Das kannst du mir alles erzählen, wenn dir etwas einfällt. #00:12:48-9#

Befragter: Mir gefällt sehr gut im Club. / Wir wir machen sehr viele Ausflüge <I:mhm> Wir tun oft Spielen #00:13:15-3#

160 **Interviewer:** mhm, mit wem spielst du dann?> / Oder, was spielt ihr? / Fallen dir Spiele ein? #00:13:15-3#

Befragter : Mensch ärger dich nicht. <I:mhm> Skippo <I:mhm> Uno, <I:mhm>, Vier gewinnt <I:aha> ja. (9 sec Pause) Und und und Faschingsfeste haben wir auch <I:mhm> Nächste Woche haben wir eine Osterjause. <I:mhm> // Gibt es da auch Spiele?

165 **Interviewer:** Möglicherweise. #00:13:48-5#

Befragter: / Also Faschingsfeier, bei der Faschingsfeier war ich war ich war ich krank. <I: ohh, mhm> War, du warst schon, oder warst, oder hast du auch gefehlt? #00:14:01-6#

Interviewer : Da, war, nein ich war da, aber du warst krank, das stimmt, ja #00:14:09-6#

Befragter: Jaa, eine starke Grippe <I: ohje> #00:14:12-9#

170 **Interviewer:** Und jetzt bist du wieder gesund? #00:14:12-9#

Befragter: Ja. <I:mhm> // #00:14:23-4#

Interviewer: Ich hab gehört, du warst auch schon Malen? #00:14:23-4#

Befragter: Ja <I:mhm> #00:14:32-0#

Interviewer: Und wie war das? Bist du da alleine hingefahren, oder mit dem Papa, oder der Frau Hi.? #00:14:32-0#

Befragter: Der Cl. hat mich hat mich von der Wattgasse mich abgeholt. <I: ah, und bis zur Wattgasse bist du alleine gefahren?> Ja. <I:mhm> / #00:14:45-0#

Interviewer: Und wer war da noch Malen? #00:14:45-0#

Befragter: Die A., <I:mhm>, der C., der A., <I:Mhm> // <I: und du?> Ja, und und noch und noch und noch ein Mädchen war auch malen. <I:mhm> Ich weiß nicht, wie da , wie ich weiß nicht wie sie heißt. Ohjee, vergessen. (kratzt sich am Hinterkopf). <I: mh, macht nichts, vielleicht fällt es dir wieder ein.> #00:15:23-0#

Interviewer: Und wie war das Malen? #00:15:25-7#

Befragter: Schön <I:mhm, was hast du denn gemalt?> / Blumen. <I:Mhm> ein, viele
 185 Pinguine <I:mhm> ein ein U-Bahnzug / den Milleniumstower, den Milleniumstower hab ich
 gemalt. <I:mhm> / und und zwei Busse hab ich auch dazu gezeichnet. <I:mhm> #00:16:03-
 4#

Interviewer: Bestimmte Busse? #00:16:06-0#

Befragter: / Ja <I:mh, welche denn?> (lächelt) // der Elf-A und der Elf-B <I:ahh> aber hab
 190 ich photographiert <I:mhm> hab ich gemalt <I:Mhm> / und und das und das war aus um um
 halb 12. #00:16:34-9#

Interviewer: Und dann hat dich wer abgeholt? Oder bist du.... #00:16:35-7#

Befragter: Nein, ich bin all, ich bin noch so, ich bin noch , ich bin noch alleine zur zur Mama
 gefahren. <I:mhm> nachher, <I:mhm> // Und ich, und ich unternehme sehr viele Sachen
 195 schon alleine. #00:16:52-0#

Interviewer : Achso? <B. ja> Was machst du da? #00:16:56-9#

Befragter : // Ich fahre sehr viel, ich fahr sehr viel alleine und ich unt.. ich nehm, ich fahre
 alleine, und ich fahr alleine, ich ... bin viel unterwegs. <I:mhm> bei den Öffis. <I:mhm> Und
 zu Hause bin ich meistens schon um, am Nachmittag <I:mhm> / Und gehst du au-au-au-auch
 200 auf den Ausflug? Den Samstag? #00:17:35-9#

Interviewer: Am Samstag gehst du auf einen Ausflug? #00:17:36-6#

Befragter : Ja, ja. #00:17:38-8#

Interviewer : Mit dem Club, oder mit dem Papa? #00:17:38-8#

Befragter: Ja, mit dem Club #00:17:41-4#

205 **Interviewer:** Ah, wo fahrt ihr hin? #00:17:41-4#

Befragter: / In Lainz, in Lainzer, in Lainzer Tiergarten. <I:mhm> #00:17:52-2#

Interviewer: Und wo trifft ihr euch da vorher? #00:17:52-2#

Befragter : / Beim beim Lainzer Tor. <I:mhm> / #00:18:04-7#

Interviewer: Und fährst du mit? #00:18:04-7#

210 **Befragter:** Ja. <I:mhm, freust du dich schon?> Ja. #00:18:11-9#

Interviewer: Unternimmst du gerne etwas mit dem Club? #00:18:11-9#

Befragter: Ja. / Die die gehn die gehn nicht gerne eislaufen, hab ich gehört. <I: Sie gehen nicht gerne eislaufen?> Nein, sie die die die, die fahren alle schon früher nach nach Hause. <I:mhm> #00:18:35-3#

215 **Interviewer:** Würdest du denn gerne eislaufen gehen? #00:18:35-3#

Befragter: // Das ist , das ist immer um halb drei, um halb drei aus. Die die die / <I: das Eislaufen?> Ja. <I: im Winter?> Ja. #00:18:46-2#

Interviewer : Und im Sommer? Gibt es kein Eislaufen, oder schon? #00:18:50-5#

Befragter: Nicht. <I:aha> // Hm, was kann ich noch erzählen?... #00:19:10-1#

220 **Interviewer :** Weiß ich nicht. (B. zuckt mit den Schultern) Hast du Freunde im Club? #00:19:10-1#

Befragter: / Ja. <I:mhm> #00:19:15-0#

Interviewer: Erzähl mir da etwas darüber. Von deinen Freunden im Club. // Wer ist denn da dein Freund? #00:19:25-9#

225 **Befragter:** Der M.S. ist, der M.S. ist, der liest oft At-at-atlas. <I:mhm> Und / ich lese auch einen Atlas <I:mhm> Mh, / #00:19:55-1#

Interviewer: Und der M.S. ist ein Freund von dir? #00:19:55-1#

Befragter: Ja. #00:19:55-1#

Interviewer: mhm, und trifft ihr euch auch so, oder nur im Club? #00:20:01-2#

230 **Befragter:** Nur im Club. <I:mhm mhm> Ich weiß nicht, ich weiß nicht, was mit ihm unternehme, könnte. Am Wochenende, da da dort, der hat eh soviel Zeit. <I:mhm> / Schade, dass er heute nicht da ist, der ist krank. <I: ja, der ist krank, genau.> Ein Virus, ohje, was Schlechtes gegessen. <I:mhm> Der war schon arbeiten, oder nicht? #00:20:37-8#

Interviewer: Ich weiß es nicht. #00:20:41-3#

235 **Befragter:** / Und und wie, wird er, ge-gepflegt? Ähm, wird er ist wo ist er heute? In der in der
in der Sobi <I:wahrscheinlich> in der SG, in der WG <I: wahrscheinlich>, da wird er im Bett
liegen. <I:mhm> #00:21:07-8#

Interviewer : Hast du seine Telefonnummer? #00:21:07-8#

Befragter: Nein. <I: sonst könntest ihn anrufen, und ihn fragen, wie es ihm geht.> Ich hab,
240 ich hab seine Nummer nicht. #00:21:14-7#

Interviewer: Wer könnte die denn haben? #00:21:14-7#

Befragter: / Die Frau Hi, und die Frau Hi. und der Cl. #00:21:21-0#

Interviewer: Ja, und was kannst machen? #00:21:23-0#

Befragter: Sie fragen. <I:mhm> // <I: könntest, gell?> Ja. #00:21:37-7#

245 **Interviewer:** Möchtest du mir noch etwas erzählen? Fällt dir noch etwas ein? #00:21:37-7#

Befragter: / Nein <I: nein> Mir fällt nichts mehr ein. / #00:21:51-1#

Interviewer : Soll ich noch ein bisschen warten, oder bist du fertig? #00:21:51-1#

Befragter: / Ich bin fertig. #00:21:55-2#

Interviewer : Ok, gut. Danke schön.

Beobachtung 1: 25.5.2011

Ort: Club

Anwesende Personen: alle Clubmitglieder

Dauer: 18:15 - 18:45

5 Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

10 Max kommt pünktlich zum Clubbeginn. Er kommt in den Raum und begrüßt alle. Dabei lacht er. Seine Stimme zittert weniger als zu Beginn. Er sieht mich und kommt sofort zu mir. Er begrüßt mich mit den Worten: „Hallo, Claudia“ <Hallo>“ Wir kennen uns vom Hort, warst du im Hort bei der S.? <Nein, ich war im Kindergarten> Ah, dann kennen wir uns vom Club. <Ja> Aber du bist auch in der SG? <ja> Aha, ich war im Hort bei der S.“

15 Neu zu beobachten ist, dass er nicht abseits der Gruppe sitzt, sondern sich zu den anderen Clubmitgliedern dazu setzt. Ein Gespräch zwischen den Clubmitgliedern und Max kommt nicht zu Stande. Seine Hände sind zusammengefaltet und er schaut nach links und rechts. Sein rechter Fuß bewegt sich auf und ab. Während Frau Hi. beginnt den Ablauf des Clubabends zu besprechen, hört Max aufmerksam zu. Er wackelt mit dem Oberkörper hin und her. Die Hände wechseln von seinem Knie zum Kinn und wieder zurück. Dies wiederholt sich einige Male.

20 Max beobachtet Frau Hi. Es wird in weiterer Folge ein Ausflug in den Lainzer Tiergarten besprochen. Frau Hi. fragt Max ob er mitfährt. Als Max antwortet, klingt seine Stimme sehr nasal und er stottert leicht. Er zupft an seinen Unterarmen und wirkt nervös. Max antwortet auf alle Fragen, die ihm Frau Hi. stellt. Es geht hauptsächlich darum, wie er mit öffentlichen Verkehrsmitteln zum Treffpunkt gelangen kann. Er bekommt genaue Konstruktionen, wie der
25 Ausflug ablaufen wird (es wäre sein erster Ausflug mit dem Club) und das er nicht nervös werden soll, wenn er der erste beim Treffpunkt ist. Max nickt und spielt weiter mit seinen Händen. Max schaut umher, er wirkt jetzt leicht abwesend und schaut dann an die Wand.

Nachdem Frau Hi. alle durchgefragt hat, geht es um weitere Terminplanungen. Max erzählt

Frau Hi. dass er auf Urlaub fährt. Er erzählt jetzt auch, dass er zum „Tramwe-Tag“ gehen
 30 möchte. Dieser Termin fällt genau mit dem Ausflugstag zusammen. Er muss sich entscheiden,
 ob er auf Ausflug mitfahren will, oder nicht. Seine Stimme zittert jetzt, *es scheint ihm*
unangenehm zu sein, sich selbst entscheiden zu müssen. Er rutscht auf dem Sessel hin und her.
 Dann beobachtet er Frau Hi. wieder. Jetzt hört er wieder genau zu.

Ein paar Minuten später verfolgt Max ein Gespräch zwischen zwei Clubmitgliedern. Er sagt
 35 kurz etwas - sehr leise, wird allerdings nicht wahrgenommen und wendet sich wieder ab. In
 weiterer Folge unterhält er sich mit einem Betreuer. Er riecht immer wieder an seiner Hand.
 Das Gespräch ist sehr kurz - ungefähr 2 Wortwechsel. Er greift sich mit der rechten Hand
 immer wieder ins Gesicht und als ein Handy im Raum zu piepsen anfängt, fragt er den
 Betreuer was das für ein Geräusch sei. Nachdem der Betreuer auf seine Frage geantwortet hat,
 40 wendet er sich wieder den zwei Clubmitgliedern auf der anderen Seite zu und verfolgt weiter
 deren Gespräch.

Tischdecken etwa 5 Minuten später: Max steht hinter seinem Sessel und schaut herum. Erst
 auf Aufforderung des Betreuers nimmt er drei Teller und stellt diese auf den Tisch, dann
 schaut er wieder den anderen Clubmitgliedern beim Decken des Tisches zu. Dazwischen fragt
 45 er einen Betreuer, wo er beim letzten Clubtermin war. Ohne auf dessen Antwort zu warten,
 plaudert er im gleichen Tonfall weiter und erzählt, dass er beim letzten Clubtermin Skippo
 gespielt hätte. Dann dreht er sich um und setzt sich auf seinen Platz. Er sitzt und wartet. Dann
 schenkt er sich Saft in sein Glas ein. Während er wartet spielt er mit den Fußenden seiner
 Hose. Er schaut wo der Betreuer mit dem Essen ist und erblickt ihn auf der Seite des großen
 50 Tisches. Er teilt gerade Würstel aus. Max schaut hin und her, beobachtet die anderen
 Clubmitglieder und steht dann selbst auf, nimmt seinen Teller und holt sich auch etwas zu
 Essen. Während er isst, spricht er nicht. Max konzentriert sich völlig auf seinen Teller und
 sieht weder nach rechts noch nach links.

Nach dem Essen spiele ich mit zwei weiteren Clubmitgliedern Skippo. Max sitzt noch immer
 55 auf seinen Platz am langen Tisch. Ich wende mich ihm zu und frage ihn, ob er mitspielen
 möchte. Er grinst und nickt, dann steht er auf und setzt sich zu uns. Während des Spielens
 redet er ununterbrochen mit mir. Er macht keine Pausen um mich zu Wort kommen zu lassen.
 Seine Stimme klingt nasal und er redet sehr schnell. Er springt ohne erkennbaren „rotem
 Faden“ im Gespräch von einem Thema zum Nächsten. Ich kann den Gesprächsinhalten kaum
 60 folgen. Beim Spielen ist er sehr unkonzentriert und man muss ihm immer sagen, dass er an
 der Reihe ist. Kaum ist sein Spielzug vorbei redet er wieder ohne Pause. Seine Körperhaltung

ist dabei angespannt und er fährt sich mit dem Finger oft über den Mund. Max rutscht am Sessel hin und her, *er wirkt nervös*. Es ist das erste Mal, dass er mit anderen Clubmitgliedern ein Gesellschaftsspiel spielt. Obwohl wir alle an einem Tisch sitzen, entsteht zwischen Max
65 und den zwei anderen Clubmitgliedern kein Gespräch. Es ist auch während des Spielens kein Blickkontakt zwischen den Dreien zu beobachten. Auch mit mir gibt es beim Spielen keinen Blickkontakt, wenn ich ihn nicht direkt einfordere. Max schaut die ganze Zeit über in die Karten und erzählt zusammenhangslos über verschiedene Gegebenheiten (Urlaub, Züge, Orte
70 den er besucht hat, usw.). Es hat den Anschein, *als würde er mit sich selbst sprechen - eventuell ein Zeichen der Unsicherheit um sich zu beruhigen?* Als das Spiel endet, frag ich ob wir noch einmal spielen wollen. Nur Max nickt und äußert den Wunsch noch einmal spielen zu wollen. In diesem Moment kommt Cl. Und meint die Zeit für ein weiteres Spiel wäre schon zu knapp. Max spricht mit ihm über seinen Urlaub - nur ganz kurz, dann wendet er sich ab und geht aus dem Raum. (vermutlich WC). Es stellt sich heraus, dass er nach Hause
75 gegangen ist, ohne sich zu verabschieden. Cl. sucht Max und ist sichtlich irritiert, dass er einfach gegangen ist und meint, wir müssen ihm das nächste Mal mitteilen, dass er sich verabschieden soll.

Beobachtung 2: 8.06.2011

Ort: Club

80 Anwesende Personen: alle Clubmitglieder

Dauer: 18:15 - 18:45

Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

85 Als ich in den Club komme, ist Max bereits da. Er hat auch heute wieder den gleichen Sitzplatz gewählt, der sich zwischen zwei Clubmitgliedern befindet. (M.S. und S.). Er begrüßt mich, wie letztes Mal, mit den Worten: „Hallo, Claudia“ <Hallo>“ Wir kennen uns vom Hort, warst du im Hort bei der S.? <Nein, ich war im Kindergarten> Ah, dann kennen wir uns vom Club. <Ja> Aber du bist auch in der SG? <ja> Aha, ich war im Hort bei der S.“ Die
 90 Wortabfolge war auch heute identisch zum letzten Mal. Bevor Frau Hi. den bevorstehenden Ausflug bespricht, geht Cl. Zu Max hin und spricht ihn auf das schnelle Weggehen von letztem Mal an. Max meint dazu nur, dass Cl. ja gesagt hätte, es würde sich kein weiteres Spiel mehr ausgehen und dass er angenommen hätte, er könne dann gehen. Cl. geht darauf nicht näher ein, sondern bittet ihn nur, sich in Zukunft von allen zu verabschieden, damit wir
 95 wissen, dass er nach Hause geht. Max nickt.

Heute wird der Ausflug nach Tschechien angesprochen, der ein ganzes Wochenende (mit Übernachtung) dauern soll. Frau Hi. hat hierfür zu Beginn einen Informationszettel ausgeteilt. Max liest den Informationszettel genau durch. Während Frau Hi. spricht, schaut Max auf seinen Informationszettel. Ab und zu schaut er in ihre Richtung, wenn diese etwas erklärt. Es
 100 wird angekündigt, dass für den Ausflug ein Reisepass benötigt wird. Während Frau Hi. jeden einzeln fragt, ob er einen Reisepass besitzt, wendet sich Max einer Betreuerin zu und fragt sie, ob sie einen Reisepass besäße. Er spricht sie mit falschem Namen an. Sie nickt um seine Frage zu beantworten und nennt ihm ihren richtigen Namen. Max wiederholt den Namen - *um ihn sich besser zu merken*. Frau Hi. kündigt nun an, dass der Übernachtungsausflug im Herbst
 105 noch einmal besprochen wird. Trotzdem sollten sich im Sommer alle überlegen, ob sie mitfahren möchten oder nicht.

In weiterer Folge wird angekündigt, dass die Institution, in der der Club inkludiert wird, wahrscheinlich im Herbst übersiedeln wird. Frau Hi. merkt allerdings an, dass sie auch keine genaueren Informationen geben kann, weil sie noch nichts Genaueres weiß. Alle Clubmitglieder äußern ihren Unmut und sind nicht begeistert. Max reagiert kaum auf diese Neuigkeit. Er schaut in die Runde und folgt dem Gespräch. Die Clubmitglieder diskutieren darüber, wann die Übersiedlung stattfinden wird. Die Umstellung wird für einige schwierig werden. Diese Schwierigkeit wird z.B. von H-P. auch direkt angesprochen. Frau Hi. versucht H-P. zu beruhigen. Max wendet sich Cl. zu und fragt ihn, um was es geht und ob Cl. seine E-mail hätte um ihn zu informieren, wenn sich etwas ändert. Ohne auf eine Antwort zu warten, wendet er sich dann wieder Frau Hi. zu, die versucht die Clubmitglieder etwas zu beruhigen.

Max beteiligt sich an der Diskussion indem er einwirft, dass er gute öffentliche Anbindungen hätte um den neuen Clubraum zu erreichen. Es scheint, als würde ihn die Neuigkeit nicht wirklich betreffen. *Möglicherweise liegt dies daran, dass er erst seit kurzer Zeit den Club besucht und somit vielleicht noch keine Gewohnheit vorhanden ist.* Er schaltet sich in der nächsten Zeit auch nicht weiter in das Gespräch ein, sondern sitzt auf seinem Sessel, starrt den Tisch an und kaut an seine Fingernägel.

Da die Neuigkeit mehr Unruhe in den Abend gebracht hatte, als Frau Hi. angenommen hatte, beendet sie den heutigen Clubabend früher, um mit den Personen einzeln noch über die Neuigkeit sprechen zu können.

Max packt seine Sachen zusammen, verabschiedet sich mit sehr lauter Stimme von den Betreuern und Frau Hi. und meint, dass er den Sommer sehr genießen wird und oft auf Urlaub fährt. Dann wünscht er allen schöne weitere Tage und geht.

Beobachtung 3: 29.06.2011

130 Ort: Club

Anwesende Personen: alle Clubmitglieder

Dauer: 18:15 - 18:45

Beobachteinr: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

135

Ich bin heute schon wesentlich vor Clubbeginn im Club, um den Abschlussausflug mit den anderen Betreuern zu besprechen. Max ist einer der Ersten der pünktlich, wie immer, zum Clubabend kommt. Er begrüßt alle Betreuer und schüttelt jedem die Hand. Dann kommt er zu mir und wir durchlaufen das gleiche „Begrüßungsritual“ wie die letzten beiden Male: „Hallo, Claudia“ <Hallo>“ Wir kennen uns vom Hort, warst du im Hort bei der S.? <Nein, ich war im Kindergarten> Ah, dann kennen wir uns vom Club. <Ja> Aber du bist auch in der SG? <ja> Aha, ich war im Hort bei der S.“ Bevor wir offiziell beginnen, setzt sich Max in die Ecke mit der Couch und schaut sich die Photoalben an, die dort im Regal stehen. Als Frau Hi. den Abend beginnt, sucht er sich einen Platz am Tisch. Heute sitzt Max am oberen Rand des langen Tisches, seine Hände sind vor seinem Bauch verschränkt und er lehnt an der Lehne des Sessels. Der rechte Fuß wippt hin und her. Er beobachtet Cl. (Betreuer). Heute wird der Abschlussausflug besprochen. Während die Clubmitglieder miteinander sprechen, und gemeinsam den Treffpunkt ausdiskutieren, beteiligt sich Max nicht an den Gesprächen, aber hört zu und schaut dabei jeweils jenes Mitglied an, dass gerade spricht.

150 Nachdem der Abschlussausflug besprochen wurde, wird an der Diskussion vom letzten Mal angeknüpft. Frau Hi. hat sich Informationen besorgt und kann uns sagen, dass der Club im Herbst auf jeden Fall im Alten Clubhaus beginnen wird. Die Freude darüber ist bei allen Mitgliedern zu erkennen. Danach wird darüber gesprochen, dass das neue Gebäude sehr schön sein soll und dass wir einen eigenen Raum zur Verfügung gestellt bekommen. Max riecht an seiner Hand und zieht die Nase hoch. Er schaut auf den Tisch. Die anderen Clubmitglieder diskutieren miteinander über das neue Clubhaus. Wird es ihnen gefallen, wie ist der Weg, wer kann den weiten Weg schaffen, wer nicht?, usw.... Max beteiligt sich nicht an der Diskussion und scheint auch nach kurzer Zeit nicht mehr zu zuhören. Er fährt sich mit

der Handfläche immer wieder über den Mund. Dann richtet er sich auf und beobachtet zwei
 160 Clubmitglieder, die miteinander reden. Er schaut sie an und lächelt. Dabei zieht er die
 Augenbrauen hoch, er bewegt seine Lippen ohne etwas zu sagen und wendet sich wieder ab.
 Dazwischen schaut er wieder zu Frau Hi, die schon beim nächsten Thema angelangt ist □
 beim Zwei-Tages-Ausflug nach Tschechien. Während Max Frau Hi. anschaut und zuhört hat
 er seinen Kopf an den Händen abgestützt. Wieder *habe ich das Gefühl, dass er nicht wirklich*
 165 *zuhört, sondern mit den Gedanken wo anders ist, oder ins Leere guckt.*

Zwei Betreuer diskutieren neben ihm eine Busverbindung (ich konnte nicht verstehen um
 welche Verbindung es sich handelte). Plötzlich - ohne die zwei Betreuer anzusehen, oder sich
 ihnen zuzuwenden - äußert sich Max dazu. Er stellt die richtige Busverbindung dar, ohne den
 Blick vom Tisch abzuwenden. Nachdem er sich geäußert hatte, fährt er sich mit den
 170 Handflächen über den Mund. Sein Blick ist noch immer auf den Tisch gerichtet. Cl.
 (Betreuer) bedankt sich bei Max, der aber nicht darauf reagiert.

Frau Hi. erläutert kurz, dass der Ausflug noch einmal besprochen wird und erhebt in aller
 Kürze das Interesse an einer Teilnahme. Dann schließt sie damit ab und beginnt ein neues
 Thema zu besprechen.

175 Es geht um das Schwerpunktthema im Club für nächstes Jahr. Schwerpunkt soll diesmal
 Photographie sein, weil viele Mitglieder gerne photographieren. Es wird gefragt, ob jeder
 einen Photoapparat hat und anschließend wird überlegt, in welcher Form man diesen
 Schwerpunkt gestalten könnte. Dabei versucht Frau Hi. die Ideen der Clubmitglieder mit ein
 zu beziehen, bzw. die Clubmitglieder zu animieren, selbst Ideen beizusteuern. Bei diesem
 180 Thema wird Max wieder aufmerksam. Er schaut Frau Hi an, die erklärt, was sich die Betreuer
 überlegt hätten. Max sagt er hat eine Digitalkamera. Frau Hi. fragt ihn, ob die Kamera ihm
 gehört. Max nickt und bejaht diese Frage. Dann erzählt er, er hat die schon sehr lange. Es
 werden Themenvorschläge gesammelt, die man photographieren könnte. Die Clubmitglieder
 sind sehr angeregt und jeder macht einen Vorschlag (Züge, Autos, Pferde, Pflanzen,
 185 Müllwägen, Tiere, usw.). Das Thema „Menschen“ wird von den Clubmitgliedern nicht
 vorgeschlagen. Auch Max schlägt das Thema „Züge“ vor und meint, dass er dazu schon sehr
 viele Photos hätte. Er beobachtet Cl. beim Aufschreiben der Vorschläge. Max erzählt weiter,
 dass sein Vater einen Computer hat auf dem man die Photos laden und speichern könnte.
 Dabei „knetet“ er seine Hände. Seine Stimme klingt wieder nasal. Er schaut hin und her, sein
 190 Blick bleibt auf dem Zettel von Cl. hängen. Als er fertig erzählt hat, fährt er sich mit der
 Handfläche über den Mund und verschränkt dann wieder die Arme vor seiner Brust. Frau Hi.

nickt, bedankt sich bei Max für die Teilnahme und hat dann Wieder das Wort. Die restliche organisatorische Besprechung hört Max nur zu und äußert sich nicht mehr.

195 Nach dem organisatorischen Teil werden die Geburtstage gefeiert, die in diesem Monat anstehen. Auch Max feiert seinen Geburtstag. Er muss den Raum verlassen, damit der Tisch schön gedeckt werden kann und wird danach von einem Clubmitglied wieder in den Raum geholt. Max lächelt und freut sich sichtlich. Er darf sich jemanden aussuchen, der bei ihm am Tisch sitzen darf. Er wählt Frau Hi. und Cl.aus. Nachdem ihm ein Geburtstagslied vorgesungen wurde, setzen sich alle zum Tisch und beginnen zu essen. Max spricht mit Frau
200 Hi. und ich kann beobachten, dass hin und wieder Blickkontakt hergestellt wird. Max richtet den Blick allerdings auf seinen Teller, wenn der Blickkontakt länger andauert. Er steht jetzt auf und geht aus dem Raum (Wc). Als er wiederkommt setzt er sich und lauscht dem Gespräch zwischen Frau Hi. und Cl.

Nach dem Essen, setzten sich ein paar Clubmitglieder auf die Couch und beschäftigen sich
205 (zeichnen, lesen,...) Max setzt sich dazu und es ergibt sich erstmalig ein Gespräch mit einem Clubmitglied, dass länger andauerte. Anfänglich ist das Gespräch abgehackt. Jeder stellt Fragen und antwortet nur kurz. Erst als das Thema Züge angesprochen wird, können beide einiges erzählen und es entwickelt sich ein richtiges Gespräch. Anfänglich wirkt Max etwas unsicher und er fährt sich sehr oft mit den Handflächen über den Mund oder richtet seine
210 Brille. Seine Sitzposition ist eher steif und es besteht ein sehr großer Abstand zwischen ihm und St. (Clubmitglied). Nach und nach rückt Max allerdings näher und seine steife Sitzposition entspannt sich. Er beugt sich sogar nach vorne um St. besser verstehen zu können. Diese Kommunikation dauert in etwa fünf Minuten. Danach rückt Max wieder etwas weiter weg und die Situation wird dadurch beendet, dass Max wenige Minuten später von
215 seinem Vater abgeholt wird.

Beobachtung 4: 7.09.2011

Ort: Club

Anwesende Personen: alle Clubmitglieder

Dauer: 18:30 - 19:15

220 Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

Es ist heute das erste Treffen nach den Ferien (Clubfreien Zeit - Sommer). Die Clubmitglieder, die bereits anwesend sind, unterhalten sich angeregt und erzählen sich

225 gegenseitig, wie ihre Ferien waren. Max kommt pünktlich zum Treffen. Er begrüßt alle Personen, die in der Nähe der Tür stehen oder sitzen. Zu den Betreuern geht er direkt hin, während er die Personen, die am Tisch weiter weg sitzen nur kurz ansieht. Obwohl zwischen dem letzten Mal und heute Zeit vergangen ist, beginnt er mit den gleichen Begrüßungsworten: „Hallo, Claudia“ <Hallo>“ Wir kennen uns vom Hort, warst du im Hort bei der S.“ Diesmal

230 versuche ich nicht die gleichen Antworten zu geben und sage bewusst: „Max, du kennst doch die Antwort schon.“ Max sieht mich kurz an, es entsteht eine kurze Gesprächspause, nach der er unbeirrt weiterführt: „Ah, dann kennen wir uns vom Club, aber du bist auch in der SG und ich war im Hort bei der S.“ Bevor ich antworten kann, dreht er sich um und sucht sich einen freien Platz am Tisch. Er wählt einen Sessel, der zwischen M.S. und M. B. frei ist. Max

235 richtet seinen ganzen Körper und seinen Blick zu M.S. und tauscht sich mit ihm über seinen Urlaub aus. Die meiste Zeit des Gespräches spricht Max. Er erzählt genau, wie der Flug war und wie das Hotel ausgesehen hatte, in dem sein Vater und er genächtigt haben. Er redet sehr schnell und erzählt sehr viel. Dabei entstehen kaum Gesprächspausen, in denen sich M.S. in das Gespräch einbringen könnte. Hin und wieder wirft M.S. ein, dass es bei ihm auch so

240 ähnlich gewesen wäre. Selbst erzählt M.S. allerdings nichts über seine Erfahrungen im Urlaub. Er hört Max zu, der fast ohne Unterbrechung plaudert. (*möglicherweise erzählt M.S. auch aus diesem Grund nichts.*) Während seiner Erzählung spricht Max sehr schnell und nur mit geringfügigen Pausen (zum Luft holen). Obwohl er sich M.S. zuwendet, kommt es nur hin und wieder zu kurzen Blickkontakten. Die meiste Zeit starren beide auf einen Fixpunkt bei

245 ihrem Gegenüber. (Knopf, Haare, etc.?) Max wirkt dennoch entspannt, hin und wieder richtet

er sich seine Brille und fährt sich durch die Haare. Seine Haltung wirkt aber nicht gekünstelt, sondern wirklich offen. Das Gespräch dauert ungefähr fünf Minuten und endet abrupt. Dann wenden sich beide von einander ab und dem Essen zu, dass in der Zwischenzeit von einem anderen Clubmitglied serviert wurde. Während der Mahlzeit konzentriert Max sich auf seinen
 250 Teller. Er sieht weder nach links, noch nach rechts und ist völlig auf diesen Vorgang konzentriert.

Nach dem Essen wird der bevorstehende Clubausflug nach Tschechien besprochen. Der Reiseleiter, der uns begleiten wird, erklärt den Ablauf des Ausflugs. Max ist sehr aufmerksam. Sein Körper ist dem Sprecher zugewandt. Der Reiseleiter bemüht sich eine
 255 einfache Sprache zu wählen, damit ihn alle Personen im Raum gut verstehen können. Er spricht dennoch mit einem tschechischen Akzent. Er bemüht sich kurze, einfache Sätze zu bilden. Max hört zu, hin und wieder wendet er seinen Kopf und sieht M.S. an. Dabei bewegt Max seinen Mund. Er zieht Grimassen (Augenbrauen nach oben, geschlossener Mund bewegt sich nach vor). Seine Hände liegen auf seinem Schoß. Er sitzt extrem gerade und lehnt sich
 260 nicht an. Dabei blinzelt Max sehr oft. *Es macht den Anschein, als müsse er sich extrem konzentrieren um dem Reiseleiter überhaupt folgen zu können.* Der Reiseleiter plant eine Ruderbootsfahrt mit uns. Hier kommt ein kurzer Einwand von Frau Hi., die meint, dass eine Bootsfahrt nicht funktionieren wird. Der Grund dafür, so gibt sie an, wäre, weil sie nicht wisse, ob alle Clubmitglieder schwimmen können, oder ob jemand am Wasser in Panik gerät,
 265 oder ob überhaupt alle wissen, wie man ein Boot lenkt. Die Verantwortung dafür möchte sie, als Begleitperson, nicht übernehmen.

Während Frau Hi. spricht, streckt Max seine Hände in die Höhe, er schaut in der Runde umher. Dann rutscht er auf seinem Sessel hin und her. Dies wiederholt er ungefähr 10 Mal. Dann scheint es, als habe er seine Sitzposition gefunden. Danach trommelt Max mit seinen
 270 Fingern auf den Tisch. Dabei stützt er sich mit dem Ellbogen auf seinem Fuß auf. Zirka zwei Minuten später setzt er sich wieder gerade hin. Er fährt sich mit den Fingern immer wieder über den Mund. Der Reiseleiter spricht jetzt wieder und teilt einen Informationszettel aus. Er geht genau auf die Planung des Ausfluges ein und erklärt alles sehr genau und ausführlich. Es sind sehr viele Informationen auf einmal. Maxs Aufmerksamkeit ist auf das Informationsblatt
 275 gerichtet, dass er vorhin bekommen hat. Sein Kopf ist über die Zettel gebeugt. Dabei fährt er sich immer wieder mit der Handfläche über den Mund. Dazwischen reibt er sich die Hände. Sein Blick ist gesenkt. Nach einiger Zeit in dieser Haltung sieht er wieder in die Richtung des Reiseleiters. Er lächelt. Das Lächelt *wirkt allerdings steif und aufgesetzt*, es ist immer gleich.

Seine Hände sind jetzt unruhig und er macht immer wieder eine Faust, dann wieder auf, dann
 280 wieder eine Faust. Er wiederholt dies zirka 10 Mal.

Jetzt ist die Planung des Reiseleiters abgeschlossen. Es wird nun der Informationszettel
 besprochen. Max liest genau mit und nickt immer wieder, während Frau Hi. vorliest, welche
 Reiseutensilien mit zu nehmen sind. (Reservewäsche, Medikamente, Jacke, Socken,
 Waschutensilien, usw. wird genau aufgelistet). Max beginnt den Informationszettel zu falten.
 285 Dabei ist er sehr genau. Er schaut, dass die Ecken auf einander liegen. Frau Hi. bespricht
 unterdessen den Informationszettel weiter.

Sie fragt wer einen Photoapparat hat. Max zeigt auf und sagt, er habe sogar eine
 Digitalkamera. Während die Gruppe weiter diskutiert, wer eine Kamera besitzt, beugt er sich
 wieder über seinen Informationszettel. Er sieht kurz zu seinem linken Nachbarn. Blickkontakt
 290 kommt allerdings nicht zu Stande, er blickt auf dessen gestreiftes T-shirt. Zwei Mitglieder
 wollen etwas mit Frau Hi. besprechen. Max beobachtet diese Diskussion. Er lächelt dabei
 noch immer. Sein Lächeln hat sich nicht verändert. *Ich merke an, dass es für mich nicht zu
 deuten ist, es ist ein emotionsloses Lächeln □ vielleicht auch ein nervöses Lächeln?* Jetzt liest
 er wieder im Informationszettel mit und fragt dann ob man auch ein paar Stationen früher aus
 295 dem Zug aussteigen kann, wenn wir von Tschechien zurückfahren. Bevor Frau Hi. antworten
 kann, kommt Cl. in den Raum und unterbricht das Gespräch. Er fragt Max, ob er dieses Jahr
 mit dem Club Malen (zu einer bezahlten Malerin mit Atelier) gehen möchte. Max ist kurz
 irritiert, sieht den Betreuer an und sagt: „Äh, ich weiß es nicht.“ Dabei schaut er von Cl. zu
 Frau Hi. und wieder zurück. Seine Hand fährt dabei wieder und wieder über seinen Mund. Er
 300 rutscht am Sessel hin und her. Der Betreuer sieht Max kurz an und meint dann: „Dann fragen
 wir den Papa.“ Max nickt und stimmt dem Betreuer zu. Jetzt sitzt er wieder ruhig am Sessel.
 Seine Hände legt er wieder auf den Schoß. Max dreht sich von Cl. und Frau Hi. weg und
 schaut konzentriert auf seinen Informationszettel. Seine Haltung ist angespannt. Er kaut an
 den Fingernägel. Sein Blick klebt förmlich am Informationszettel. Auf seine Frage von vorhin
 305 wird nicht mehr eingegangen, er fragt aber auch nicht noch einmal nach. Die Aufmerksamkeit
 von Cl. und Frau Hi. richtet sich wieder auf etwas anderes. Maxs Haltung entspannt sich
 sichtlich. Er lehnt sich auf die Sessellehne zurück und schaut in die Runde. Zwischen den
 Clubmitgliedern entsteht heute wenig Kommunikation, da hauptsächlich Organisatorisches
 besprochen wird.

310 Gegen Ende der Besprechung wirkt Max *wieder unruhig* und fährt sich immer öfters mit der
 Hand über den Mund. Er zwinkert sehr viel mit den Augen und reibt seine Handflächen. Auf

Aufforderungen von Seiten Frau Hi. reagiert Max prompt. Frau Hi. fragt Max irgendetwas (kann ich leider akustisch nicht verstehen). Er antwortet auf die Frage und reibt sich mit seinen Handflächen die Oberschenkel. Dabei steigt er von einem Bein auf das Andere.

315 Anschließend geht er aus dem Raum.

Beobachtung 5: 10.9.2011

Ort: Bahnhof Wien

Anwesende Personen: 26 (4 in unmittelbarer Nähe)

Dauer: 6:20 - 6:50 (1/2 Stunde)

320 Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

Am 10.9.2011 treffen sich die Gruppenmitglieder (und manche Eltern, die mitfahren) am
 325 Bahnhof um nach Sobislav (Tschechien) zu reisen. Es ist ein Zwei-Tages-Ausflug geplant.
 Um 6:15 sind alle Clubmitglieder überpünktlich eingetroffen, außer Max und sein Vater. Frau
 Hi. macht sich schon Sorgen, ob die Zwei verschlafen hätten, als Max auf die Minute
 pünktlich gemeinsam mit seinem Vater zum Treffpunkt für die Zugabfahrt kommt. Max geht
 hinter seinem Vater und schaut sich im Bahnhofsgebäude um. Beide machen nicht den
 330 Eindruck, als wären sie gestresst, sondern ihr Gang ist eher langsam und gemütlich. Max trägt
 keine Brille. Er kommt auf die Gruppe zu und begrüßt alle sehr förmlich, schüttelt jedem die
 Hand und nimmt - zumindest zu den Erwachsenen - Blickkontakt auf. Diesmal begrüßt er
 mich mit einem knappen: „Guten Morgen.“ Das „Begrüßungsritual“ lässt er heute aus. Dann
 stellt er sich neben Frau Hi. Sein Vater geht in der Zwischenzeit zu einer anderen Mutter und
 335 plaudert mit ihr. Max sieht ihm kurz nach, beißt an seinen Nägel und dreht sich dann zu Frau
 Hi. Drei Mal fragt er sie um welche Uhrzeit der Zug abfahren wird. Frau Hi. gibt ihm
geduldig immer wieder eine Antwort. Erst nach der dritten Antwort wendet Max sich von
 Frau Hi. ab und stellt sich wieder an die Seite seines Vaters. Er wartet, bis sein Vater fertig
 gesprochen hat. Dabei sind seine Arme in die Hosentaschen gestreckt und er schaut sich die
 340 Wände und Decken des Gebäudes an. Als sich sein Vater ihm zuwendet, erzählt er ihm etwas,
 dass ich nicht verstehe. Sein Vater nickt. Dann marschiert die ganze Gruppe (26 Personen)
 zum Bahngleis. Dort stellt sich Max zu mir und beginnt ein Gespräch. Er erzählt mir genau, in
 welchen Stationen der Zug halten wird und dass er sich schon sehr auf den Ausflug freut.
 Dabei steht er neben mir und betrachtet die vorbeifahrenden oder geparkten Züge. Er tritt von
 345 einem Fuß auf den anderen und seine Hände stecken in den Hosentaschen. Dann macht er

sich Gedanken darüber, warum manche Clubmitglieder nicht auf den Ausflug mitgefahren sind. Er steht neben mir, sieht mich allerdings nicht an, sondern spricht vor sich hin. Er benennt die Züge, die am Bahngleis stehen und fragt mit welchem Zug wir fahren werden. Als ich ihm antworten will, nimmt er allerdings keine Notiz von mir, sondern geht die Namen
 350 aller Clubmitglieder durch, die auf den Ausflug mit fahren. Als er alle Clubmitglieder laut durchgegangen ist, schweigt er und beobachtet weiter die Züge, die im Bahnhof stehen oder vorbei fahren.

Er trägt noch immer keine Brille. Ich frage ihn, warum er keine Brille trägt und ob er sie vergessen hätte. Er schaut weiter die Züge an und antwortet: „Ich habe sie im Rucksack. Ich
 355 werde sie später aufsetzen.“ Dabei sieht er mich flüchtig von der Seite an. Seine Hände sind dabei nicht mehr in den Hosentaschen sondern fahren immer wieder über sein Gesicht. Der Zug fährt ein und Frau Hi. sagt, es sollen alle einsteigen. Max geht wieder zu seinem Vater und marschiert mit ihm zur Tür, in die wir einsteigen. Als wir eingestiegen sind sucht er sich gemeinsam mit seinem Vater einen Platz. Zwei Mütter von Clubmitgliedern setzten sich dazu.
 360 Insgesamt sitzen nun 3 (erwachsene) Personen in unmittelbarer Nähe von Max.

Max sieht während der Fahr aus dem Fenster. Er wendet den Blick kurz in Richtung Reiseführer, als dieser etwas zu den verschiedenen Stationen erzählt. Dabei richtet er sich gerade auf, damit er den Reiseführer sehen kann. Mit der rechten Hand fährt er sich ins Gesicht. Die restliche Zeit sieht Max weiter aus dem Fenster. Mit seinem Vater (der neben
 365 ihm sitzt) wechselt Max während der Fahrt kein Wort. Auch an den Gesprächen der Personen um ihn, nimmt er nicht teil. Er beobachtet die Landschaft und vorbeifahrende Züge, sowie Autos.

Als der Reiseführer fragt, welche Vierteln es in Österreich gibt, nimmt Max kurz an der Konversation teil. Es entsteht dann zwischen seinen Sitznachbarn eine Diskussion, in die sich
 370 Max kurz einschaltet. Allerdings nur, um richtig zu stellen, welche Vierteln es gibt und wie diese heißen. Während er spricht ist sein Oberkörper nach vorne gerichtet und seine Hände auf den Oberschenkeln abgestützt. Er fixiert irgendeinen Punkt in der Mitte der Viererbank, sieht von seinen Gesprächspartnern niemanden an. Danach dreht er sich wieder zum Fenster und sieht hinaus. Während Max aus dem Fenster sieht, lehnt er sich in seinem Sessel zurück und verschränkt die Hände. Nach ungefähr 10Minuten setzt er sich wieder aufrecht hin und
 375 verlangt von seinem Vater seine Brille. Während dieser im Rucksack nach der Brille sucht, sagt Max: „Claudia ist aufgefallen, dass ich keine Brille trage.“ Er nimmt die Brille und setzt sie auf. Sein Vater sagt etwas zu ihm, dass ich nicht verstehe. Max trinkt aus seiner

Trinkflasche, die ihm sein Vater reicht, richtet danach seine Brille, lehnt sich wieder zurück,
380 verschränkt seine Arme und schaut wieder aus dem Fenster. Sein Vater sieht ihn noch länger
an, wendet sich dann aber wieder der Dame zu, die gegenüber von ihm sitzt und beginnt ein
Gespräch. Während der restlichen Zugfahrt schaut Max aus dem Fenster. Seine Sitzposition
verändert er nur geringfügig.

Beobachtung 6: 10.9.2011 (Vormittag)

385 Ort: das rote Schloß (Tschechien)

Anwesende Personen: 26 (besondere Beobachtung 2)

Dauer: 11:00 - 11:30

Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

390

Wir steigen aus dem Bus aus (der am Parkplatz hält). Von den Leitern der kleinen Pension in der wir übernachten, werden wir empfangen. Zur Begrüßung erhalten wir Buchteln und etwas zu trinken. Max steigt aus dem Bus aus und streckt sich. Er geht zu den Leitern der Pension
 395 hin und nimmt sich eine Buchtel. Dabei sieht er sich um, allerdings spricht er nicht, oder begrüßt sie. Er rückt sich seine Brille zurecht und stellt sich ein bisschen abseits der Gruppe. Er isst seine Buchtel und schaut dabei die anderen Autos an, die am Parkplatz stehen.

Nach der Begrüßung gehen wir Richtung Schloss. Dabei bleibt Max in der Nähe seines Vaters. Während sein Vater alles photographiert, schaut Max immer in Richtung Schloss.

400 Wir gehen ins Schloss hinein und der Reiseführer beginnt zu erzählen. In jedem Raum teilt er uns ein bisschen etwas über das Schloss mit. Max geht immer neben dem Reiseführer oder zumindest in der Nähe. *Er scheint interessiert zu sein*, denn er schaut den Reiseführer immer an und hört zu. Seine Arme hängen an der Seite herunter. Hin und wieder spielt er mit seinen Fingern. Knapp hinter Max spaziert Franz. Er hält sich immer in Maxs Nähe auf, spricht aber
 405 nicht mit ihm oder tritt mit ihm in Kontakt. Franz schaut sich die Räume an, dreht sich auch im Kreis und folgt dem Zeigen des Reiseführers mit den Augen. Hinter oder neben Max steht bzw. geht noch immer Franz (Name anonymisiert). Er folgt Max schon seit Eintritt in das Schloss. Plötzlich nimmt er Max's Ohren und fängt an diese zu kneten und zu massieren. Max lächelt, zieht dabei den Kopf aber weg. Er geht einen Schritt zur Seite, sodass Franz nicht
 410 mehr an sein Ohr kommt. Er sagt allerdings nichts zu Franz, sondern hört dem Reiseführer wieder zu. Franz rückt wieder in die Nähe von Max und beginnt wieder mit dessen Ohren zu

spielen. Länger als vorher lässt Max dies zu, dann geht er wieder einen Schritt zur Seite. Seine Arme verschränken sich dabei und er tritt von einem Fuß auf den Anderen. Noch immer sagt er nichts. Man kann auch aus seinem Gesichtsausdruck nicht erschließen, ob es Max stört
 415 oder nicht. Nur *aus seinem Verhalten denke ich schließen zu können, dass ihm dies unangenehm ist.* Er schaut Franz nicht an, sondern entzieht sich immer wieder dessen Nähe. Diese ganze Situation spielt sich ungefähr vier Mal ab, bis Maxs Vater Franz verbal stoppt und sich dazwischen stellt. Max greift sich kurz an das „geknubbelte“ Ohr und reibt es. Es ist rot. Ich frage Maxs Vater, ob er wüsste, warum Franz das getan hat, und warum sich Max
 420 nicht wehre bzw. ob es Max störe. Sein Vater erzählt mir, dass Franz hauptsächlich seine eigenen Ohren „knubbelt“, dies aber auch schon im Kindergarten bei Max gemacht hat. Er hat nie Ohren anderer Kinder „geknubbelt“ sondern immer nur die Ohren von Max. Möglicherweise ist es eine Art Kontaktaufnahme, aber Max würde nie sagen ob es ihn stört oder nicht, er könnte sich dagegen nicht wehren. *Ich schließe daraus, dass es für Max nicht*
 425 *angenehm ist, wenn Franz an seinen Ohren herumspielt.*

Während der nächsten Zeit, geht Franz zwar immer hinter Max, aber berührt ihn nicht. Max konzentriert sich nicht mehr so interessiert auf die Führung wie zu Beginn, sondern geht jetzt neben mir. Er hat die Hände wieder in den Hosentaschen. Dann tupft er mich mit den Fingern an, sieht mich an und fragt mich, wann die Beobachtung anfängt. Er tritt wieder von einem
 430 Bein auf das Andere, während er sagt: „Gell, deine Beobachtung beginnt im Oktober?“ Dabei hält er einen gewissen Abstand zu mir und sieht mich an. Ich antworte ihm, dass er es nicht bemerken wird, wenn ich mit der Beobachtung beginne und frage ihn dann, ob er denn schon nervös wäre. Er verschränkt die Arme, schaut mich an und verneint. Dann dreht er sich wieder in die Richtung des Reiseführers und hört bei der Führung zu. Immer wieder dreht er
 435 sich um. Alle paar Minuten sieht er hinter seinen Rücken. Max macht ein paar Schritte nach Rechts und steht jetzt schräg vor mir. Seine Arme sind verschränkt, er beißt an den Fingernägeln. Zuerst meine ich, er sieht mich an, ob ich ihn beobachte oder nicht. Aus diesem Grund glaube ich zuerst, er wäre deswegen etwas nervös und beißt aus diesem Grund an den Fingernägeln. Ich versuche mehr Abstand zu halten. Erst nach ungefähr 5mins bemerke ich,
 440 dass hinter mir Franz steht. Max sieht noch einmal nach hinten (zu Franz) und geht wieder zu seinem Vater, der ein Stück weiter vorne die Worte des Reiseführers verfolgt. Für die restliche Zeit der Führung bleibt Max in der Nähe seines Vaters.

Beobachtung 7: 10.9.2011 (Nachmittag)

Ort: Garten der Pension in Sobislav

445 Anwesende Personen: 10

Dauer: 15:00 - 15:30

Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

450 Nach dem Mittagessen treffen sich ein paar Clubmitglieder, um sich die kleine Stadt Sobislav an zu sehen. Auch Max und sein Vater gehen mit. Schon vor dem Essen wurde ein gemeinsamer Treffpunkt und eine Uhrzeit festgelegt - im Garten der Pension. Max kommt pünktlich zum Treffpunkt und stellt sich etwas abseits der Gruppe. Er sieht fröhlich aus und lächelt. Dann sieht er mich und kommt zu mir. Er begrüßt mich mit einem kurzen: „Hallo

455 Claudia“. Flüchtig sieht er mich dabei an und fährt sich mit der rechten Hand über seine Haare. Dann steht er etwa zwei Minuten neben mir und beobachtet die anderen Clubmitglieder, die in der Nähe der Tür warten. Er dreht sich zu mir und erwähnt wieder die Beobachtung. Er sagt mir, dass sein Papa interviewt wird und fragt mich, wann das Interview stattfinden wird. Ich beantworte ihm die Frage. Max sieht mich kurz an, dann tritt er wieder

460 von einem Bein auf das Andere. Er schaut kurz in die Richtung der wartenden Clubmitglieder und meint dann, dass er auch ein Interview geben möchte. Im gleichen Atemzug sagt er jedoch, dass das nicht jetzt sein soll, sondern dass er mir sagen wird, wann er das Interview geben will. Dabei ist sein Blick in Richtung der anwesenden Leute gerichtet, die hinter uns stehen. Ich schlage ihm vor, dass wir das Interview einmal im Club machen können. Er nickt

465 (*scheint zufrieden*) und setzt sich dann in die Hollywood-Schaukel, die in unserer Nähe steht. Er schaukelt ein paar Minuten hin und her und schaut dabei immer wieder in die Richtung der anderen Leute. Mit seinen Händen stützt er sich am Rand der Schaukel ab. Sein Blick schweift umher und dann wieder zu den Wartenden. Dann schaut er mich an und sagt, dass ich mich zu ihm setzen solle. Ich setze mich dazu. Max taucht wild an und lacht dabei. Er sitzt jetzt ganz

470 gerade und an einem Rand der Schaukel. Ein anderes Clubmitglied setzt sich dazu. Max schaut kurz hin, dann dreht er sich wieder um und schaut weg. Er spricht jetzt nicht und schaut nur in eine Richtung, sein Blick geht ins Leere. Seine Haltung ist gerade und wirkt

„steif“. Er taucht jetzt auch nicht mehr an, sondern sitzt nur da und schaut in keine bestimmte Richtung. Sein Vater kommt jetzt zum Treffpunkt und stellt sich zur wartenden Gruppe. Als
 475 Max ihn sieht, steht er auf und geht zu ihm.

In der Zwischenzeit haben sich diejenigen Clubmitglieder im Garten versammelt, die sich die Stadt ansehen wollen. Maxs Vater spricht mit einer anderen Mutter. Ein paar Minuten hört Max zu - sein Blick geht von einem zum Anderen. Er bleibt ein paar Minuten stehen und schaut immer wieder zu seinem Vater. Dabei sind seine Hände in die Hosentaschen gesteckt.
 480 Als das Gespräch länger andauert, entfernt er sich und stellt sich zu den anderen Clubmitgliedern. Seine Hände sind in den Hosentaschen, er wackelt mit dem Oberkörper vor und zurück. Vor ihm stehen eine junge Frau und ein junger Mann (Clubmitglieder) und unterhalten sich. Sie sprechen über das Wetter, und wie die Stadt wohl aussehen würde. Max schaut die beiden nur an, beteiligt sich aber nicht am Gespräch. Er schaltet sich erst in die
 485 Unterhaltung der zwei Clubmitglieder ein, indem er auf eine Frage (Wo ist Frau Hi.?) antwortet: „Sie hat ihren Photoapparat im Zimmer vergessen.“ Dabei ist sein Körper keinem der beiden zugewandt, sein Blick geht zwischen den beiden hindurch. Er scheint nichts besonders zu betrachten. Die anderen nicken. Dann drehen sich alle (zwei Leute und Max) zur Tür und schauen in die Richtung aus der Frau Hi. kommen sollte. In den nächsten Minuten
 490 findet kein Gespräch statt. Alle Mitglieder (einschließlich Max) schauen in Richtung Tür. Der Abstand zwischen den Personen ist eher groß. Dann kommt Frau Hi. Als Max hört, dass ich hier bleiben werde, weil ein paar Clubmitglieder nicht mitgehen werden, kommt er kurz zu mir und verabschiedet sich. Während er spricht, fährt er sich mit der rechten Hand immer wieder ans Ohr. Er spricht sehr schnell (vielleicht hat er Angst, den Anschluss zu verlieren)
 495 und schaut mich nur flüchtig an. Dann läuft er wieder zu Frau Hi. und geht mit der Gruppe mit.

Allgemeine Beobachtungen:

- 1 In Anwesenheit des Vaters spricht Max mehr.
- 2 Hauptkontakt findet zwischen erwachsenen Begleitpersonen statt.
- 500 3 Wenn der Vater dabei ist, weicht Max selten von seiner Seite, ohne Vater findet häufiger ein Kontaktversuch von seiner Seite aus statt.

Beobachtung 8: 11.9.2011

Ort: Naturpark in Tschechien

Anwesende Personen: 26 (in unmittelbarer Nähe, 3)

505 Dauer: 15:30 - 16:00

Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

Die Gruppe steigt aus dem Bus und Frau Hi. fragt noch einmal, ob jeder festes Schuhwerk an
 510 hat. Max nickt, obwohl Frau Hi. es nicht sehen kann, weil sie vorne steht und Max ganz
 hinten. Während der Wanderung bleibt Max immer in der Nähe seines Vaters. Beide sprechen
 nichts, sondern schauen sich die Umgebung an. Bei den Stationen, bei denen der Reiseführer
 etwas erklärt, steht Max ganz vorne und hört zu. Seine Hände sind dabei verschränkt, hin und
 wieder findet ein flüchtiger Blickkontakt zwischen dem Reiseführer und ihm statt. Die
 515 Gruppe wird bei den Erklärungen mit eingebunden, und es werden Fragen gestellt. Max zeigt
 bei jeder Frage auf (wie in der Schule) und kann fast alle Fragen richtig beantworten. Dabei
 lächelt er und fährt sich mit der Hand über die Haare. Sein Vater nickt (*aner kennend*).
 Unbemerkt hat sich Franz wieder in die Nähe von Max „geschlichen“. Sie gehen jetzt neben
 einander. Franz's Hände sind verschränkt, sie reden nicht mit einander, schauen sich aber die
 520 Umgebung interessiert an. Der Abstand zwischen den beiden ist relativ groß und auch Max's
 Vater ist in unmittelbarer Nähe (wahrscheinlich hält sich Franz deswegen zurück). Max sieht
 öfters zu Franz hin, er scheint aber nicht angespannt zu sein, sondern schaut sich um. Jeder
 Grashalm wird genau betrachtet und teilweise riecht Max auch an Gräser, Blumen und
 Bäumen. Nach etwa fünf Minuten lässt sich Franz wieder zurückfallen und wartet auf
 525 nachkommende Mitglieder. Max geht unbeirrt weiter und lässt auch seinen Vater zurück, der
 sich mit jemandem unterhält. Ich habe Schwierigkeiten mit dem Tempo von Max mit zu
 halten, der schon fast zu laufen beginnt. Dann hat er den Reiseführer wieder eingeholt, der
 gemeinsam mit drei anderen die Spitze der Gruppe bildet. Jetzt geht Max wieder langsamer,
 seine Hände baumeln an der Seite seines Körpers hinunter und er läuft jetzt neben M.S.. Ein
 530 paar Minuten laufen sie schweigende nebeneinander her und der Abstand ist relativ groß.
 Langsam nähert sich Max an M.S. an und dann spricht er sogar mit ihm. Max tupft M.S. von

der Seite an, sein Körper ist ihm zugewandt und er versucht mit ihm Schritt zu halten. Er versucht Kontakt auf zu nehmen, in dem er M.S. etwas über Züge fragt. Die Frage kann ich leider nicht genau verstehen. M.S. allerdings, antwortet zuerst gar nicht auf die Frage, sondern

535 geht unbeirrt weiter. Erst beim zweiten Versuch von Max, ihn etwas zu fragen bekommt er eine Antwort. M.S. redet schnell und seine Antwort ist kurz gehalten. Während des „Frage-Antwort-Gesprächs“ schaut M.S. Max nicht an. Im Gegensatz dazu versucht Max Blickkontakt herzustellen. Er läuft dabei leicht vor M.S. und dreht sich zu ihm hin. Er berücksichtigt die Antwort von vorhin, die ihm M.S. gegeben hat, als er wichtige Daten von

540 Zügen aufsagt. (Es macht den Anschein, als erwarte er gar keine Antwort von M.S.). Beide gehen noch immer sehr schnell und M.S. kratzt sich ununterbrochen seine Nase. Eine Begleitperson, die auch in der Nähe mit wandert, dreht sich um und fragt bei Max nach, und meint, sie habe die letzte Information nicht verstanden. Dieser jedoch antwortet nur: „Ich habe mit M.S. gesprochen, nicht mit dir.“ Dabei sieht er sie weder an, noch dreht er den

545 Körper in ihre Richtung. Das Gespräch zwischen M.S. und Max wird damit beendet, dass Max sich umdreht und zurück zu seinem Vater geht, der in überschaubarem Abstand hinter uns marschiert. Er spricht mit ihm, dann kommt er wieder zu M.S. zurück und fragt ihn, mit welcher Straßenbahn oder mit welchem Bus/U-Bahn er in die Arbeit fährt. M.S. Antwort ist sehr kurz: „Wie immer“. Dabei nimmt er weder Blickkontakt auf, oder wendet sich Max zu.

550 Dieser geht noch eine kurze Zeit neben ihm und sieht ihn an, als ob er auf eine ausführlichere Antwort warten würde. Dann bleibt er stehen, fährt sich mit der Hand über das Kinn, zuckt die Achseln und geht wieder zu seinem Vater zurück.

Allgemein: Erster Kontakt dieses Wochenende von Max aus zu einem Clubmitglied!!

Beobachtung 9: 19.10.2011

555 Ort: Club

Anwesende Personen: 20

Dauer: 18:00 - 19:00

Beobachterin: Bauer Claudia

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

560

Wir beginnen sehr pünktlich mit dem Club, damit wir genug Zeit haben um das Photoalbum für Tschechien zu gestalten. Dafür sollten alle Mitglieder, die auf dem Zwei-Tages-Ausflug mit waren, 5-7 Photos in den Club mitbringen. Während ich für die Gestaltung des Photoalbums vorbereite, sitzt mir Max gegenüber. Neben ihm und schräg gegenüber sitzen

565 zwei weitere Clubmitglieder (K. und A.). Diese unterhalten sich gerade über das kommende Wetter, dass für den Samstag erwartet wird. Maxs Körperhaltung ist den zweien zugewandt. A. erzählt, dass sie am Samstag nicht zum Clubausflug kommen kann, weil ihre Schwester Geburtstag hat. Max bedauert dies, wünscht ihr aber dennoch viel Spass. Es entwickelt sich daraus folgend ein Gespräch zwischen ihm und A. Max stützt sein Kinn auf seiner Hand auf.

570 Während er mit A. spricht, sieht er sie an und hält Blickkontakt. Sie reden über das Thema Handys. Max erzählt, dass er auch ein Handy besitzt. Dabei sucht er auch den Blickkontakt zu A., die diesen immer erwidert. Außerdem fragt sie interessiert nach und fordert so Max zum Weitererzählen auf. Max grinst hin und wieder und fährt mit seiner Erzählung fort. Dabei wirkt er ruhig und gelassen. *Es scheint, als würde er sich sehr freuen, dass A. Interesse an*

575 *seiner Person bzw. Erzählungen zeigt.* Das Gespräch zwischen den Beiden dauert ca. 10 Minuten. Beide wechseln sich mit dem Sprechen ab und es werden die Regeln der Kommunikation eingehalten. Jeder wartet bis der andere seine Erzählung beendet hat, bevor nachgefragt oder selbst erzählt wird. Das Thema hat sich geändert. Jetzt sprechen beide über die Zeitumstellung. Auch hier bringt sich Max in das Gespräch ein, indem er seine eigenen

580 Erfahrungen erzählt. Während jetzt wieder alle drei (K., A. und Max) die Unterhaltung führen wird Max von einem Betreuer gerufen, der etwas mit ihm klären möchte. Max ist leicht überfordert und fragt nach, weil er weder den Betreuer noch die Clubmitglieder verstanden hatte. *Er macht jetzt den Eindruck, als könne er nicht die Konzentration auf eines und dann*

auf das Andere richten. Zwei Handlungen die gleichzeitig passieren, scheinen für ihn nicht zu
 585 *koordinieren möglich.* Während der Betreuer nun näher kommt, schaut Maxi ihn an und sein
 Oberkörper richtet sich in die Richtung des Betreuers. Die zwei sprechen kurz mit einander
 (ich kann es nicht verstehen). Danach hört Max wieder den zwei Clubmitgliedern zu, die
 ihren Gesprächsinhalt geändert haben. Jetzt sprechen sie über Lissabon, weil Max nächste
 590 Woche dort hin fliegt. Er erzählt, dass er sich schon freut, aber er fürchtet sich ein bisschen
 vor dem Flug. K., der noch immer gegenüber sitzt, nickt Max verstehend zu und meint dann
 auch, dass er auch immer nervös ist vor einem Flug. Max, der bei der Erzählung über seine
 Angst kerzengerade auf dem Sessel saß, lehnt sich wieder zurück. Er lächelt K. kurz an.

□ Unterbrechung: Essen wird serviert

Nach dem Essen setzen sich alle Mitglieder beim Couchtisch zusammen. Es sitzen jetzt 17
 595 Personen im Kreis. Diesmal sitzt Max links von Frau Hi und neben ihm sitzt T.. Frau Hi.
 eröffnet die „Erzählrunde“ über vergangene Urlaube, da einige Mitglieder kurz vor dem
 Clubabend in Urlaub waren. A. beginnt die „Erzählrunde“ und berichtet über ihre New York-
 Reise. Danach sieht Frau Hi. Max an und fragt ihn wie sein Urlaub war. Max reibt seine
 Hände aneinander, während er erzählt (er war auf einem Kurzausflug in Amsterdam). Er
 600 berichtet, dass er mit der Straßenbahn gefahren ist. Dann erzählt er, dass der Flug zurück nach
 Österreich verschoben wurde, wegen Streiks in Frankreich und dass sie lange warten mussten.
 Während er erzählt, sieht er nur Frau Hi. an, sein Blick geht kein einziges Mal in die Richtung
 der Clubmitglieder. Sein Oberkörper ist aufrecht und er reibt ständig seine Handflächen an
 einander. Seine Stimme klingt nasal (meistens, wenn er aufgefordert oder etwas gefragt wird)
 605 und er redet sehr schnell. Er beendet seine Erzählung, indem er zu Frau Hi. sagt: „Ich bin
 fertig.“ Frau Hi. nickt ihm zu und erzählt jetzt selbst über ihre Indienreise. Maxs Blick ist auf
 Frau Hi. gerichtet, er sieht allerdings an ihr vorbei. Hin und wieder schaut er zu M.S., der mit
 den Füßen hin und her wippt. Nachdem Frau Hi. mit ihrer Erzählung fertig ist, wird über den
 Ausflug am kommenden Samstag gesprochen. Auch diesmal gibt es für alle einen
 610 Informationszettel, auf dem der genaue Treffpunkt und die Uhrzeit stehen. Max fängt an den
 Informationszettel zu lesen. Er ist in die Information sehr vertieft. Max konzentriert sich auf
 den Zettel, sein Blick schweift vom Zettel ab zu Cl. und wieder zum Zettel. Währenddessen
 sprechen Frau Hi. und Cl. über organisatorische Belange, die den Ausflug betreffen. Es
 scheint, als ob Max versucht die Gespräche und das Lesen gemeinsam zu schaffen. In das
 615 Gespräch schalten sich jetzt mehrere Clubmitglieder ein und es entsteht eine Diskussion.
 Während die Gruppe weiter über den Ausflug und Organisatorisches spricht, faltet Max den

Informationszettel zusammen. Dann wird ein anderer Ausflug besprochen (Gut Aiderbichel). Max folgt dem Gespräch, er versucht es zumindest. Der Übergang zwischen der Besprechung der Ausflüge wurde von Frau Hi. sehr kurz gehalten. Den Informationszettel in seiner Hand
620 gibt er von einer Hand in die Andere. Dies wiederholt er ungefähr fünf Mal. Er sitzt jetzt auf einem kleinen Hocker. Jetzt schaut er von einem Clubmitglied zum Anderen, je nachdem wer gerade spricht. Er folgt dem Gespräch also wirklich aktiv und versucht zu zuhören. Max fährt sich wieder mit den Fingern über den Mund und plötzlich fällt ihm der Zettel aus der Hand. Er hebt den Zettel auf. Gleich darauf fällt ihm der Zettel wieder aus der Hand. Er hebt ihn
625 wieder auf und fährt sich mit den Fingern über den Mund. Dabei versucht er dem Gespräch zu folgen, richtet sich dann auf und ändert seine Sitzposition auf dem Hocker. Es dauert ca. 2 Minuten, bis er eine (passende?) Sitzposition gefunden hat. Danach schlägt er die Beine übereinander und sieht Frau Hi. an, die wieder spricht und anmerkt, dass der Ausflug nach Gut Aiderbichel das Weihnachtsgeschenk an die Clubmitglieder sein wird. Während Frau Hi.
630 spricht, wird Max von einem Betreuer zu sich gerufen um seinen Papa anzurufen, ob er auf den Ausflug am kommenden Samstag mitfährt. Max nickt, steht auf und geht aus dem Raum. Als er etwa fünf Minuten später wieder kommt, wirkt er leicht nervös. Obwohl Frau Hi. noch immer spricht, geht er auf sie zu, fährt sich mit den Händen durch die Haare, richtet seine Brille und sagt - ohne darauf zu achten, ob Frau Hi. ihm zuhören kann oder nicht - zu ihr: „
635 Ich habe meinen Papa nicht erreicht, aber Cl. hat gesagt wir versuchen es später noch einmal. Weil wir meinen Papa nicht erreicht haben. Aber vielleicht kann er ja noch eine Email schreiben, ob ich mit fahren darf oder nicht. Weil ich ihn ja jetzt nicht erreicht habe.“ Frau Hi. macht eine Pause und nickt Max zu. Sie meint: „Ist ja nicht schlimm, wir werden deinen Papa schon noch rechtzeitig erreichen.“ Max nickt, wieder holt, dass sein Papa noch
640 rechtzeitig erreicht wird und dass man ihn noch fristgerecht fragen könnte. Er *wirkt in dieser Situation unruhig und man hat das Gefühl er habe Angst*, nicht rechtzeitig fragen zu können. Als er später noch einmal von Cl. geholt wird um seinen Papa anzurufen und dies diesmal auch klappt, äußert er zu Frau Hi. dass es jetzt gelungen sei und das er mitfahren dürfe. Außerdem sei er froh, dass er seinen Papa noch erreicht hat.

645 Allgemein konnte man beobachten, dass diese Situation für Max nicht sehr leicht war. In der Zeit, die er warten musste, damit er seinen Papa noch einmal anrufen konnte, wirkte er angespannt und er konnte den Gesprächen auch nicht richtig folgen. Er spielte mit seinen Fingern und wippte ständig mit dem rechten Fuß hin und her. Er wiederholte auch einige Male, dass er seinen Papa nicht erreicht hatte, aber dass es sicher heute noch klappen wird.

650 **Beobachtung 10:** 2.11.2011

Ort: Club

Anwesende Personen: alle Clubmitglieder

Dauer: 18:30 - 19:00

Beobachterin: Claudia B.

655 Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

Max kommt wie immer pünktlich zum Clubabend. Er fährt schon seit längerer Zeit alleine mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Er begrüßt alle Clubmitglieder und BetreuerInnen. Dabei nennt er jeden beim Namen, schüttelt die Hand und nimmt auch kurz Blickkontakt auf. Auch
660 unser „Ritual“, dass er die ersten Male immer wiederholt hatte, fällt weg. Die Begrüßung ist immer freundlich, aber kurz gehalten.

Wir gestalten diesmal wieder das Photoalbum von Tschechien. Max möchte seine Photos einkleben und sagt mir das gleich zu Beginn des Clubabends. Ich nicke und sage ihm, dass er gleich anfangen könnte. Max holt seine Photos und auch den Text, den er dafür das letzte Mal
665 vorbereitet hat und beginnt mit der Gestaltung seiner Seiten. Er konzentriert sich sehr und bemüht sich leserlich zu schreiben. Während er an dem Album arbeitet, kommt eine Betreuerin zu ihm und unterbricht ihn. Er möge bitte kurz zu ihr kommen. Max reagiert darauf nicht, sondern klebt seine Photos weiter ins Album. St., der neben ihm sitzt, sieht die Betreuerin an und sagt: „Er schreibt gerade.“ Diese nickt und meint: „Das sehe ich. Er kann
670 den Satz fertig schreiben.“ Max reagiert noch immer nicht auf diese Unterhaltung. Er ist ganz auf das Einkleben der Photos konzentriert. Er schaut genau, wie er die Photos einkleben möchte und legt dafür die Photos ohne Klebstoff in die Seiten des Albums. Erst danach beginnt er sie einzukleben. Auch dies macht er genau und achtete darauf, dass die Photos möglichst gerade im Album kleben. Die Betreuerin spricht Max noch einmal an. Erst jetzt
675 registriert er sie und sieht sie kurz an. Er nickt und will den Satz noch fertig schreiben, *wirkt allerdings unkoordiniert und nervös*. Er liest den Satz immer wieder laut vor, ohne ihn zu beenden. Ich helfe ihm schlussendlich bei der Beendigung des Satzes. Danach steht Max auf und geht aus dem Raum. Etwa fünf Minuten später kommt er wieder und macht dort weiter, wo er vorhin unterbrochen wurde. Er schreibt zu jedem Photo ein paar Sätze und zeigt mir

680 jeden einzelnen Satz, nachdem er ihn beendet hatte. Er schreibt sehr schnell und rutscht am
 Sessel hin und her. *Er wirkt unruhig, aber ich denke es wirkt nur so.* Er pickt das nächste
 Photo ein, dreht sich zu mir um und sagt: „Ich weiß nicht, was ich da schreiben soll.“ Dabei
 zeigt er mit dem Zeigefinger auf das Photo. Ich frage ihn, ob ich ihm einen Satz ansagen soll.
 Er schaut mich erst jetzt an und nickt: „Ja, bitte!“. Ich sage ihm einen passenden Satz, der
 685 eher kurz ist. Er schreibt den Satz, fragt dreimal nach, bevor er ihn beenden kann und bedankt
 sich anschließend bei mir. Währenddessen beginnen die anderen Clubmitglieder den Tisch für
 das Essen zu decken. Max sieht kurz auf, und schaut herum. Er schaut auf seine Photos und
 dann auf mich. Er beginnt wieder auf dem Sessel herumzurutschen. Ich sage ihm, dass er
 ruhig noch weiter machen kann, weil das Tischdecken noch dauern wird. Er klebt noch ein
 690 Photo ins Album. Danach nimmt er die zwei letzten Photos in die Hand und schaut sie lange
 an. Er rutscht dabei immer noch auf dem Sessel hin und her und schaut nach links und nach
 rechts. Er tupft mich von der Seite an und fragt ob er auch nach dem Essen weiter machen
 darf. Ich nicke: „Natürlich.“ Gemeinsam räumen wir das Album auf den Couchtisch, damit
 es nicht im Weg liegt. Er räumt sehr schnell weg und geht dann schnell zum Tisch und setzt
 695 sich hin. Er fragt - ohne jemanden direkt anzusehen oder anzusprechen - : „Wo ist mein
 Teller?“. M.S. schiebt ihm ein Gedeck hin und sagt: „Das ist über.“ Dann wird gegessen.
 Neben und gegenüber von Max sitzen zwei Betreuer. Während des Essens ergibt sich ein
 Gespräch an dem sich Max beteiligt. Er erzählt, dass er in der Zeitung gelesen hat, dass
 jemand zu Halloween überfallen worden ist. Die zwei Betreuer steigen auf das Thema ein und
 700 es entsteht ein Gespräch über Halloween. Eine der beiden Betreuerinnen spricht mit einem
 anderen Clubmitglied. Max spricht weiter, wendet sich zu der Betreuerin, die gerade spricht,
 und erzählt ohne Unterbrechung weiter. Diese registriert ihn allerdings nicht, da sie gerade ein
 anderes Gespräch führt. Max reibt seine Hände aneinander und versucht offensichtlich H.
 Aufmerksamkeit zu erlangen. Er versucht dies immer wieder durch Blickkontakt zu schaffen.
 705 Dabei beugt er sich sehr weit über den Tisch in ihre Richtung. Als diese nicht reagiert, lehnt
 er sich auf seine Ellbogen und beobachtet das Gespräch schweigend. Sein Gesichtsausdruck
 sagt allerdings nicht aus, ob er sich kränkt oder ob es ihm egal ist. Dann steht er auf und
 räumt seinen Teller weg. Im Anschluss daran, sage ich ihm, dass er die restlichen Photos noch
 einkleben kann, wenn er möchte. Er lacht mich an, nickt und setzt sich hin zum Couchtisch
 710 um weiter zu machen. Während er etwas zu den Bildern schreibt, spricht er die Sätze laut vor
 sich hin. Er schreibt jetzt zu den letzten Photos ein paar Zeilen und fragt mich dabei, ob ich
 auch in Sobislav mit war. Ich lache und frage ihn, ob er mich denn dort gesehen hätte. Er
 antwortet länger nicht, sondern schreibt weiter etwas zu den Photos. Dann grinst er und sagt:

715 „Ja du warst mit“. Dann meint er: „So, jetzt unterschreibe ich noch, dann bin ich fertig.“ Er schreibt seinen Namen und das Datum in das Album. Dabei unterläuft ihm ein Fehler und er ärgert sich sehr darüber. „Nein, nein, nein, jetzt habe ich mich verschrieben!!!!“. Er fasst sich mit der flachen Hand an die Stirn und macht einen verzweifelten Blick. Wieder und wieder sagt er zu sich: „Nein, nein, nein,...“ Dann versucht er seinen Fehler auszubessern. Max schaut sich alles noch einmal an, erwähnt wieder, dass er sich verschrieben hätte, zuckt dann 720 aber mit den Achseln und springt auf. Er sieht mich flüchtig an und sagt: „ R. kann jetzt.“ Dann geht er.

Beobachtung 11: 30.11.2011

Ort: Club

Anwesende Personen: 20

725 Dauer: 18:00 - 19:00

Beobachterin: Claudia B.

Alter d. beobachteten Person: 20 Jahre

Ich komme pünktlich um 18 Uhr in den Club. Es sind bereits alle Mitglieder anwesend (nur
 730 H/P fehlt heute). Die Clubmitglieder sitzen rund um den langen Tisch, nur ein Bursche liegt
 auf der Couch. Es herrscht gerade Hektik, weil das Clubgeld eingesammelt wird und alle
 Mitglieder einzeln zu Frau Hi. gehen. Aus diesem Grund begrüße ich nicht jeden einzeln,
 sondern rufe ein „Hallo“ in die Gruppe. Max steht trotzdem auf und schüttelt mir die Hand. Er
 lässt auch diesmal sein Begrüßungsritual aus und fragt mich sofort, warum ich nicht beim
 735 Ausflug nach Gut Aiderbichl mit gefahren bin. Ich erzähle ihm von meinem Zahnproblem. Er
 nickt, schaut mich kurz an und äußert sein Bedauern. Dann setzt er sich wieder auf seinen
 Platz. Ich setze mich auf einen freien Stuhl in der Runde und frage allgemein, wie der Ausflug
 gewesen ist. Nur A. scheint meine Frage zu registrieren und gibt mir eine kurze Antwort: „Ja,
 war geh gut.“ Max schaltet sich ein und erzählt, dass er auch nicht mit gefahren ist. Ich schaue
 740 ihn an, ziehe meine Augenbrauen hoch und äußere mein Erstaunen, da er mich vorhin gefragt
 hätte, warum ich nicht mit gefahren bin. Ich habe darum angenommen, dass er schon dabei
 war. Er sagt: „Ich habe die Frau Hi. gefragt, wer mitgefahren ist.“ Ich nicke und frage ihn,
 warum er denn nicht dabei war. Soweit ich mich erinnern konnte, wollte er schon mitfahren.
 Max rutscht auf seinem Sessel hin und her und schaut in die Luft. Er spielt dabei mit seinen
 745 Händen. Ich warte ein bisschen, ob er meine Frage noch beantwortet, habe aber das Gefühl,
 dass ihm die Antwort unangenehm ist, darum sage ich: „Du musst es mir nicht erzählen, wenn
 du nicht willst.“ Er nickt, scheint zu überlegen und beobachtet die anderen Mitglieder, die
 sich jetzt auch unterhalten. Dann steht er auf, geht um den Tisch und kommt zu mir (wir
 sitzen uns schräg gegenüber). Er stellt sich vor mich hin, schaut mich an und flüstert mit
 750 vorgehaltener Hand: „Ich will es dir erzählen“. Dabei beugt er sich ganz nah zu mir. „Ich war
 mit Papa am Friedhof, die Fr. XX besuchen“. Ich nicke und äußere mein Bedauern. Er nickt,

und erzählt mir noch, dass sie die Frau XX öfters besuchen. Dann geht er wieder zu seinem Platz und setzt sich. Während er wieder Platz nimmt, werde ich von Frau Hi. etwas gefragt. Max sitzt jetzt zwischen St. und B.. Gegenüber von ihm sitzen K. und A.. Die beiden
 755 sprechen gerade über die gestohlenen Kupferrohre, die am Tag vorher bei der U4 gestohlen wurden. Ich kann beobachten, dass Max das Gespräch verfolgt. Er hat den Oberkörper nach vorne gebeugt und stützt den Kopf auf seinen Händen ab. Nach einer Weile, die er mit Zuhören verbracht hatte, schaltet er sich in das Gespräch der beiden ein. A. und K. nicken Max zu und es entsteht eine Konversation zwischen den Dreien. Ihre Körperhaltung ist
 760 entspannt und immer demjenigen zugewandt, mit dem sie sprechen. Gemeinsam überlegen sie, warum jemand Kupferrohre stehlen könnte. Es entsteht eine längere Diskussion, in die sich Max sehr energisch einbringt. Sowohl A. als auch Max warten bis der Gegenüber ausgesprochen hat, bevor eigene Argumente, Ideen oder Gedanken eingebracht werden. Das Gespräch wird durch Frau Hi. nach etwa 8 Minuten unterbrochen, die den Abend einleitet.
 765 Die Clubmitglieder erzählen in der Folge ihre Eindrücke von Gut Aiderbichl. Da der der Ausflug das Weihnachtsgeschenk an die Clubmitglieder war, wurde denjenigen, die nicht mitfahren konnten ein kleines Mitbringsel überreicht. Max erhält eine Tasse mit einem Hundemotiv. Er freut sich darüber und bringt dies auch zum Ausdruck. Er sieht dabei Cl. an, grinst und meint: „Ja, super; jetzt brauch ich keine Angst mehr vor Hunden zu haben! Danke
 770 Cl.!“ Dann lacht er und sagt: „Das war ein guter Scherz!“. Auch die anderen Mitglieder lachen. Dann betrachtet Max den Inhalt in der Tasse genauer, während Frau Hi. die anderen Mitbringsel verteilt.

Im Anschluss daran sprechen wir über Weihnachten und die Adventszeit. Es ergibt sich, dass wir über Erfahrungen mit Krampussen und Nikoläusen sprechen. Max meldet sich als Erster
 775 und möchte seine Erfahrung erzählen. Er richtet seine Brille und erzählt, dass er, wenn er schlimm war, Kohlen in sein Nikolaussackerl bekommen hat. Dabei wandert sein Blick durch die Runde. A., die gegenüber sitzt, nickt und fragt ob das oft passiert ist. Max fährt sich durch die Haare und lacht verlegen. Er sieht A. von der Seite an (hält seinen Kopf schief) und meint: „Ich war als Kind wirklich sehr schlimm.“ Er dreht sich in Richtung Frau Hi. und sagt: „
 780 Gelle, Frau Hi.?“ Frau Hi. lacht und meint: „Ohja!“ und dann lachen beide. Auch A. grinst Max an. Nach dieser Erzählung hört Max den anderen beim Erzählen zu. Sein Körper ist aufrecht, manchmal stützt er sein Kinn auf die Hand. Sein Blick ist immer dem Erzählenden zugewandt. *Allgemein habe ich das Gefühl, dass er heute ruhiger und nicht so nervös ist, wenn er im Mittelpunkt steht.* Etwas später (ca. 10mins) kommt Max zu mir und bestätigt
 785 meine Annahme. Er setzt sich auf den freien Stuhl der rechts von mir steht und sagt: „Weißt

du, Claudia, ich war vor zwei Wochen beim Arzt. Und jetzt bekomme ich neue Medikamente.“ „Ah und wie geht es dir mit den neuen Medikamenten?“ frage ich. „Gut, ich kann mich besser konzentrieren und bin nicht mehr so nervös.“ „Das ist gut.“ „Ja, die Rispatal habe ich schon zu lange genommen. Jetzt nehme ich Quetiapin. Die sind wirklich gut.“ Wir werden unterbrochen, weil es Essen gibt. Max steht sofort auf und setzt sich wieder zu St. und B..

13.3. Abstract (Deutsch)

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin herauszufinden, inwiefern Menschen mit Autismus in einem Freizeitclub speziell für diese Personengruppe soziale Kompetenzen erlernen können. Diese Arbeit befasst sich im theoretischen Teil mit den Definitionen von Behinderung, von informellem Lernen, von sozialer Kompetenz und Freizeit im Hinblick auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen im Freizeitbereich.

Inwiefern im Freizeitbereich informelles Lernen eine Rolle spielt, wird in dieser Diplomarbeit erarbeitet. Desweiteren wird auf das Phänomen Autismus näher eingegangen um zu verdeutlichen, welche Schwierigkeiten Menschen mit Autismus im sozialen Miteinander haben. Aufbauend auf dem theoretischen Teil wird im empirischen Teil genauer auf das Ziel der Forschung, die Ausführung und die Ergebnisse derselben eingegangen. Die Daten wurden aus Beobachtungen und Interviews herausgefiltert und nach der Grounded Theory mit Hilfe des Computerprogramms Atlas.ti bearbeitet. Aus den Informationen wurde eine Theorie erarbeitet, die auf den erhobenen Daten basiert.

13.4. Abstract (English)

This thesis aims at discovering if social competence can be learned by autistic individuals through visiting a specifically designed leisure club. The thesis' theoretical part extensively deals with the definitions of disabilities, informal learning and social competence in the context of acquiring social competence during leisure time.

The importance and role of informal learning during leisure time is explained. Furthermore, the phenomenon of autism is discussed in detail to better show the difficulties autistic individuals have to face in social relations. Based heavily on the theoretical part, the thesis' empirical part concentrates on the goals of the research, its carrying into execution and its outcome. The empirical data was collected through observations and interviews and was processed following the "Grounded Theory" using the "Atlas.ti" computer program. A theory based on the collected data was constructed using the mentioned information.

13.5. Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Bauer Claudia

Geburtsdatum: 10.Jänner. 1981

Geburtsort: 4810 Gmunden, Oberösterreich

Ausbildung: 1986-1990 Volksschule Traundorf Gmunden
 1990 - 1994 Gymnasium d. Mädchenpensionats Gmunden
 1994 - 2000 Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
 Bad Ischl
 2000-2002 College für Kindergartenpädagogik, 1080 Wien
 2005 - 2011 Diplomstudium der Pädagogik, Universität Wien
 2012 voraussichtlicher Abschluss des Studiums
 2006 Fortbildung "Die Strafbarkeit d. Erziehers", Pädagogisches
 Institut d. Erzdiözese Wien
 2007-2008 Grundkurs zum Special Trainer für Autismus

Berufliche Tätigkeit:

2002-2009: Pädagogin in einem Kindergarten für Kinder mit
 Autismus

2003-2009: Einzel- und Gruppenförderung mit Kindern mit
 Autismus nach der multifunktionellen Fördertherapie nach
 Muchitsch

2009 - 2011 Geburt meiner Tochter & Kinderkarenz

Seit 2011 Pädagogin in einem Kindergarten für Kinder mit
 Autismus