



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Begleitung von autistischen Kindern in der Schule durch
Fachassistenz“

verfasst von / submitted by

Nina Scheuchelbauer BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am

.....

Unterschrift

(Nina Scheuchelbauer)

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG MIT PROBLEMAUFRISS	7
1.1 FORSCHUNGSLEITENDES INTERESSE UND PERSÖNLICHER ZUGANG	8
1.2 AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG	9
1.3 ZIELSETZUNG DER ARBEIT	13
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	13
I THEORETISCHER TEIL	15
2. BEHINDERUNG	15
2.1 DIE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (BRK)	15
2.2 DIE INTERNATIONALE KLASSIFIKATION DER FUNKTIONSFÄHIGKEIT, BEHINDERUNG UND GESUNDHEIT (ICF)	16
2.3 DER BEFÄHIGUNGSANSATZ (CAPABILITIES APPROACH)	18
3. INKLUSION	19
3.1 VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION	19
3.2 INKLUSIVE PÄDAGOGIK	20
4. AUTISMUS UND AUTISTISCHES SPEKTRUM	22
4.1 HISTORISCHER ABRISS	23
4.2 AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	25
4.2.1 <i>Autismus in Österreich</i>	25
4.2.2 <i>Ursachen</i>	27
4.2.2.1 „Theory of Mind“ und Zentrale Kohärenz	27
4.2.3 <i>Therapie</i>	29
4.3 ASPERGER-SYNDROM	30
4.4 FRÜHKINDLICHER AUTISMUS	32
4.5 ATYPISCHER AUTISMUS	34
5. GEMEINSAME KENNZEICHEN DES AUTISTISCHEN SPEKTRUMS	36
5.1 KOMMUNIKATION UND SPRACHE	37
5.1.1 <i>Expressive Kommunikation</i>	37
5.1.1.1 Verbale Kommunikation	38
5.1.1.2 Nonverbale Kommunikation	40
5.1.2 <i>Rezeptive Kommunikation</i>	40
5.2 SOZIALE INTERAKTION	42
5.2.1 <i>Die Beziehung zu anderen – Freundschaften knüpfen und zusammenarbeiten</i>	43
5.2.2 <i>Das Verstehen von sozialen Verhaltensregeln und Gefühlen – Spielverhalten</i>	45
5.3 PROBLEMVERHALTEN UND EINGESCHRÄNKTE, REPETITIVE UND STEREOTYPE INTERESSEN/AKTIVITÄTEN	47
6. DIE SCHULISCHE INKLUSION VON KINDERN IM AUTISTISCHEN SPEKTRUM	49
6.1 STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN UND FÖRDERNDE VERHALTENSWEISEN	50
6.1.1 <i>Der Umgang mit dem „Autistischen Denken“</i>	51
6.1.2 <i>Klassenzimmer und Sitzordnung</i>	52
6.1.3 <i>Pausen</i>	52
6.1.4 <i>Der Umgang mit Aufmerksamkeitsproblemen und „Overloads“</i>	53
6.1.5 <i>Der Umgang mit Gewalt und Aggressionen</i>	54
6.1.6 <i>Nachteilsausgleich</i>	56

6.2. PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND PROGRAMME	57
6.2.1 <i>Applied Behaviour Analysis (ABA) – Angewandte Verhaltensanalyse</i>	58
6.2.2 <i>Picture Exchange Communication System (PECS) – Bildertausch-Kommunikationssystem & Visuelle Hilfen</i>	58
6.2.3 <i>Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children Program (TEACCH) – Strukturierter Unterricht</i>	59
6.2.4 <i>Sensorische Integration</i>	59
7. DACHVERBAND DER ÖSTERREICHISCHEN AUTISTENHILFE (ÖAH)	61
7.1 ENTSTEHUNG UND HISTORISCHE ENTWICKLUNG	61
7.2 AUFBAU UND ORGANISATION (TÄTIGKEITSBEREICHE)	62
7.3 DAS PROJEKT „INTEGRATION VON SCHÜLERINNEN MIT AUTISTISCHER WAHRNEHMUNG INS WIENER REGELSCHULWESEN“	63
7.3.1 <i>Das MentorInnen-Begleit-System</i>	63
7.3.2 <i>Die persönliche Assistenz</i>	64
7.3.2.1 Einsatz und Organisation der persönlichen Assistenz	65
7.3.2.2 Aufgaben der persönlichen Schulassistenz	66
8. ZUSAMMENFASSUNG THEORETISCHER TEIL	68
II EMPIRISCHER TEIL	70
9. AUSWAHL DER FORSCHUNGSMETHODEN	70
9.1 DARSTELLUNG DER ERHEBUNGSMETHODE (PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW)	71
9.2 FORSCHUNGSETHISCHE ASPEKTE QUALITATIVER FORSCHUNG	74
9.3 ZUGANG ZUM FORSCHUNGSFELD UND AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN	77
9.4 DARSTELLUNG DER AUSWERTUNGSMETHODE (THEMENSPEZIFISCHE AUSWERTUNG)	78
10. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	82
10.1 VORSTELLUNG DER INTERVIEWPARTNERINNEN	82
10.2 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	85
11. ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	107
III FAZIT UND AUSBLICK	110
LITERATURVERZEICHNIS	113
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	124
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	124
ANHANG	125
ABSTRACT DEUTSCH	125
ABSTRACT ENGLISCH	126
KURZFRAGEBOGEN	127
INTERVIEWLEITFADEN	128
LEBENSLAUF	131

1. Einleitung mit Problemaufriss

Das Bild, welches ein Großteil der Bevölkerung von Autismus hat, ist vor allem geprägt durch Hollywood-Blockbuster wie „Rain Man“. Für Laien ist die Frage, was Autismus ist, seit diesem oder ähnlichen Filmen geklärt – autistische Menschen werden wahrgenommen als etwas skurrile, in einigen Bereichen durchaus hochbegabte Menschen, mit Hang zur Zwanghaftigkeit und begnadet dafür, in soziale Fettnäpfchen zu treten. Aber Autismus ist viel mehr als das.

In der aktuellen Forschung wird Autismus als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung definiert, die zu Veränderungen im Bereich der kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motorischen und interaktionalen Funktionen führen kann (Schuster 2010, 9). Um diese Bandbreite an Bereichen abdecken zu können, wird in der gegenwärtigen Literatur von einem „Autistischen Spektrum“ gesprochen, welches unterschiedliche Merkmale verschiedener Formen von Autismus zusammenfassen soll (Schuster & Schuster 2013; Dodd 2011). So umfasst der Begriff der „Autismus-Spektrum-Störung“¹ das Asperger-Syndrom, den frühkindlichen Autismus und den atypischen Autismus. Gemeinsam ist allen Formen von Autismus im eben beschriebenen Spektrum eine Beeinträchtigung der Kommunikation (z.B. stereotyper, repetitiver Sprachgebrauch; Echolalie), eine Beeinträchtigung der sozialen Interaktion (z.B. unangemessener Blickkontakt, Probleme mit Körperkontakt, Mimik und Gestik) und Problemverhalten sowie eingeschränkte, repetitive oder stereotype Interessen und Aktivitäten. (Dodd 2011, XV)

Auch wenn die meisten Menschen im AS in jedem der genannten Bereiche Probleme haben, so können diese doch unterschiedlich stark ausgeprägt und von Autist zu Autist verschieden sein – weshalb allgemeine Regeln für den Umgang mit autistischen Menschen nicht so einfach darzustellen sind (Schuster & Schuster 2013, 17). Die Eigenheiten aber, die vorhanden und ausgeprägt sind, fallen vor allem in einem geregelten System wie der Schule auf, beeinträchtigen das autistische Kind im schulischen Alltag und werden zu Herausforderungen für LehrerInnen und MitschülerInnen, da wie Dodd (2011) beschreibt, autistische Menschen anders sind – „sie denken anders, sie lernen anders und ihre Bedürfnisse und Interessen sind anders“ (Dodd 2011, XVIII). Daraus ergeben sich zugleich unglaubliche Stärken und

¹ Die Bezeichnung „Autismus-Spektrum-Störungen“ ist sehr geläufig, viele Forscher und auch Menschen mit Autismus bevorzugen allerdings die neutralere Bezeichnung des „Autistischen Spektrums“, um Etikettierungen und Diskriminierung zu vermeiden. In dieser Arbeit wird deshalb weitestgehend der Begriff des autistischen Spektrums verwendet und zur besseren und flüssigeren Lesbarkeit bisweilen mit „AS“ abgekürzt.

Fähigkeiten, die genutzt werden müssen, um ihnen in ihrer Entwicklung und bei der Bewältigung ihres Lebens helfen zu können (Dodd 2011, XVIII).

Seit der UN-Konvention aus dem Jahre 2006 steht die Gesellschaft in der Pflicht, sich auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen (zu denen auch Menschen im AS gezählt werden können) einzustellen – vor allem im Bereich der Bildung. Dazu ist es notwendig, Unterstützung zu leisten (Schuster & Schuster 2013, 23) – also zum Beispiel die Stärken und Fähigkeiten autistischer Kinder in der Schule zu fördern. Im Bereich der Behindertenhilfe für Menschen mit körperlicher und/oder intellektueller Beeinträchtigung geschieht dies als eine Form von Entwicklungsbegleitung in allen Lebensbereichen (Wohnen, Freizeit, Arbeit und Bildungsinstitutionen) (Biewer 2010, 93f) – und hat sich seit der UN-Konvention 2006 auch für Menschen mit autistischer Wahrnehmung durchgesetzt (Schuster & Schuster 2013, 25). Dabei geht es vor allem darum, selbstbestimmtes Handeln der (autistischen) Menschen zu ermöglichen (Biewer 2010, 94). In Österreich bietet hier der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe Begleitung und Unterstützung für Kinder mit autistischer Wahrnehmung im Regelschulwesen an. Dies geschieht in Form einer persönlichen Assistenz. (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016)

Die hier dargelegten Besonderheiten von Menschen im autistischen Spektrum sowie die Herausforderungen, die die Beschulung von autistischen Kindern für alle Beteiligten mit sich bringt, bestätigen die Bedeutung für die Auseinandersetzung damit in der vorliegenden Masterarbeit. Besonders der Part der AssistentInnen soll hier in den Fokus gerückt und Erkenntnisse für deren Professionalisierung gewonnen werden.

1.1 Forschungsleitendes Interesse und persönlicher Zugang

Durch meine Ausbildung und Teilnahme am Universitätslehrgang „Psychotherapeutisches Propädeutikum“ des Postgraduate Centers der Universität Wien erfuhr ich von der Möglichkeit ein Praktikum bei der Österreichischen Autistenhilfe zu absolvieren. Für das Schuljahr 2016/2017 begleitete und unterstützte ich als Schullassistentin autistische Kinder in der Schule. Mit keinerlei praktischer Vorerfahrung im Umgang mit autistischen Kindern und Erwachsenen sah ich mich einer großen Herausforderung gegenüber gestellt – womit ich, wie ich im Gespräch mit anderen AssistentInnen schnell merkte, nicht alleine war. Die Österreichische Autistenhilfe bietet für SchülerInnen im autistischen Spektrum eine 1:1 Begleitung im

schulischen Alltag an, deren Ziel es ist, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder zu stärken, die Integration in die Schulklasse zu fördern und das Kind auf die Aufgaben und Anforderungen im alltäglichen Leben vorzubereiten. Die Anforderungen an die AssistentInnen selbst beschränken sich darauf, aktuell eine psychosoziale Ausbildung zu absolvieren und Grundwissen über Autismus sowie über die Arbeit mit autistischen Kindern in Form von Workshops zu erlangen und zweiwöchig an Supervision teilzunehmen (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016). Eine Vorerfahrung mit autistischen Kindern/Menschen muss wie in meinem Fall nicht notwendig vorhanden sein. Die sozialen Besonderheiten von Kindern mit autistischer Wahrnehmung aber, die vor allem in einem geregelten System wie dem der Schule auffallen, beeinträchtigen nicht nur das autistische Kind im schulischen Alltag, sondern werden auch zu Herausforderungen für alle Beteiligten – wie für MitschülerInnen, LehrerInnen und auch für die (teilweise unerfahrenen) AssistentInnen. Diese Problematik hat mich beschäftigt und zur Auseinandersetzung damit in der vorliegenden Masterarbeit geführt.

1.2 Aktueller Forschungsstand und forschungsleitende Fragestellung

Die Inklusion von Kindern mit Autismus in die Regelschule im deutschsprachigen Raum ist in Fachkreisen und der wissenschaftlichen Literatur zwar schon seit circa 20 Jahren Thema – es wurde aber dem Vorhaben eines integrativen Schulbesuchs autistischer Menschen zu Beginn von vielen Seiten und in Fachkreisen große Skepsis entgegengebracht – wie Berger & Mutschlechner (2007, 68) sowie Feuser (2007, 28) in ihren Arbeiten anmerken. Auch Warnock u.a. (2010, 30ff) weisen in Bezug auf Kinder mit Down Syndrom und Autismus auf eine Problematik des gemeinsamen Unterrichts hin. So wird von den Autoren davon ausgegangen, dass solche SchülerInnen mit „schweren Behinderungen“ zwar physisch inkludiert, emotional aber ausgeschlossen wären und einer speziellen Schule mit Fachkräften und schützenden Rahmen bedürften (Warnock u.a. 2010, 30ff). Klicpera, Hippler und Gasteiger-Klicpera (2006) vertreten hier die Gegenposition und weisen in ihrem Sammelwerksbeitrag auf die Bedeutung der Schule für die Entwicklung autistischer Kinder hin und betonen diesbezüglich die Wichtigkeit der gemeinsamen Beschulung von nicht autistischen und autistischen Kindern. Die Begründung hierfür liegt laut den Autoren darin, dass autistische Kinder durch den Kontakt mit gleichaltrigen, nicht autistischen Kindern große Fortschritte in den Bereichen der sozialen Interaktion und Kommunikation machen können. (Klicpera u. a. 2006, 133 & 141) Auch Smith (2006, 435) weist darauf hin, dass autistischen Kindern durch den gemeinsamen Unterricht mit nicht autistischen Kindern „role models“ zur Verfügung gestellt werden können, „where they

can observe how others behave and interact with each other“. Zudem ist seit der UN-Behindertenrechtskonvention die gemeinsame Schulbildung und ein gemeinsamer Unterricht Grundlage und Mittel dazu, soziale Barrieren und die Separation behinderten Menschen abzubauen, worauf Schulze (2013, 47) und Feyerer (2013, 69) in ihren Beiträgen hinweisen. Auf diese Annahmen bezüglich eines gemeinsamen Unterrichts von autistischen und nicht autistischen Kindern stützen sich auch viele in jüngerer Zeit publizierte Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum und internationalen Diskurs, auf die im Folgenden näher Bezug genommen werden soll (z.B.: Schuster & Schuster 2013; Sautter u. a. 2012, Tuschel & Mörwald 2007; Hesmondhalgh 2005). Ferner beschäftigen sich all diese Veröffentlichungen mit dem Thema der Assistenz und Unterstützung von Kindern im AS – aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit verschiedenen Schwerpunkten.²

Die Tätigkeit der persönlichen Assistenz für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Österreich hat sich aus einem in Wien einmaligen Projekt entwickelt, welches sich die Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung ins Regelschulwesen zur Aufgabe gemacht hat. Es entstand auf Initiative des Stadtschulrates für Wien in Zusammenarbeit mit dem neurologischen Krankenhaus am Rosenhügel sowie der Österreichischen Autistenhilfe und wurde erstmals im Schuljahr 1996/1997 durchgeführt. (Wedel 2005, 86; Mörwald 2007, 127; Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11) Daraus folgend entstand 2002 auch das MentorInnen-Begleit-System, welches eine Gruppe von PädagogInnen der ambulanten Pflichtschulsysteme bezeichnet, die LehrerInnen in der Arbeit mit autistischen Kindern in Regel- und Integrationsklassen unterstützt. Dieses kooperiert mit der Österreichischen Autistenhilfe und deren AssistentInnen. (Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung 2016^b)

Durch dieses Projekt wurden Diskussionen zum Thema Autismus und Schule beziehungsweise Integration angeregt und zum Gegenstand vieler Arbeiten und Forschungen in Österreich und dem deutschsprachigen Raum. Die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten, (fortführenden) Studien und Diplomarbeiten von Berger u.a. (2005), Trojan (2006) und Grubich (2008) konnten die Frage, ob SchülerInnen mit Autismus in die Schule integrierbar sind durchwegs positiv beantworten– die Begleitstudie von Berger, Mutschlechner und Feuser (2005) konnte zudem eine Verbesserung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder sowie eine Verminderung der Ausprägung der autistischen Symptome nachweisen (Berger u. a. 2005, 20).

² In diesem Kapitel wird immer wieder von „Integration“ (in älteren Arbeiten) und „Inklusion“ (in neueren Arbeiten) die Rede sein – diese Begrifflichkeiten können im Folgenden als synonym bezeichnet werden.

So können diese Studien die Annahmen von Klicpera, Hippler und Gasteiger-Klicpera (2006) sowie Smith (2006) bestätigen.

Auch der ehemalige Landesschulrat Tuschel, der für das Projekt der Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung in das Regelschulwesen mitverantwortlich war, publizierte zu diesem Thema. Er ist unter anderem Herausgeber der Sammelbände „Miteinander“, bei der integrative Modelle an Wiener Schulen aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden. Der erste Sammelband beschäftigt sich mit Integration allgemein und unterschiedlichen Modellen und Projekten zu verschiedensten Beeinträchtigungen (Tuschel & Felsleitner 2005). Das Projekt für autistische Kinder wird hier in den Beiträgen von Wedel (2005), Grubich (2005) und Güttner (2005) behandelt und erstmals vorgestellt. Der zweite Band aus dieser Reihe konzentriert sich dann ausschließlich auf die Integration von autistischen Kindern in österreichischen Schulen und behandelt das Thema aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln (Tuschel & Mörwald 2007). So wird in einigen Beiträgen wie bei Mörwald (2007) und Grubich (2007) nochmals fokussiert auf das 1996 initiierte Projekt Bezug genommen, in anderen steht das „Wie“ der Integration (gesellschaftliche, schulische und didaktische Rahmenbedingungen) autistischer Kinder im Vordergrund, wie bei Brandstetter (2007) und Feuser (2007).. Berger und Mutschlechner (2007) nehmen in ihrem Beitrag eine (kinder)psychiatrische Perspektive ein, Mlczoch (2007) wiederum stellt die systemische Sichtweise der Integration autistischer Kinder in den Fokus und betont dabei wie Klicpera u.a. (2006) und Smith (2006) die Wichtigkeit, autistischen Kindern durch Integration in allen Lebensbereichen ausreichend Vorbilder und Übungsmöglichkeiten für adäquate Kommunikation und Interaktion zu bieten (Mlczoch 2007, 100).

In Deutschland ist die schulische Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung ebenfalls ein großes Thema, und obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen im Bereich der Schule anders als in Österreich sind, gibt es viele Ähnlichkeiten in Bezug auf die Thematik. Vieles kann auf den Unterricht in österreichischen Schulklassen umgelegt werden, weshalb hier auch kurz deutsche Literatur angeführt werden soll. Zahlreiche deutsche Publikationen behandeln die LehrerInnenperspektive und geben praktische Tipps für die Umsetzung inklusiver Konzepte in der Schule und im Unterricht (Schuster & Schuster 2013; Schirmer 2011; Sautter u. a 2012). Aber auch Menschen mit autistischer Wahrnehmung selbst schildern autobiographisch und reflexiv Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit und Schulzeit (Preißmann 2012; Schmidt 2012; Brauns 2012; Zöllner 2012). Ferner gibt es in Deutschland ebenso die Möglichkeit des Einsatzes von AssistentInnen für Kinder mit ASS in Schulen,

welche dann als Schulbegleitung, Integrationshilfe beziehungsweise Integrationsassistentenz oder Schulassistentenz bezeichnet werden (Schwarz 2012, 229).

Aber auch im internationalen Diskurs spielt die Inklusion von Kindern im autistischen Spektrum in das System Schule eine große Rolle. So wird mittlerweile international intensiv das in Amerika von Ayres entwickelte Konzept der Sensorischen Integration thematisiert, sowie dessen Umsetzung in der Schule und sein Beitrag zur schulischen Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen, wie bei Godwin-Emmons und McKendry-Anderson (2005). Auch die Arbeit von sogenannten „paraprofessionals“ oder „support workers“, die ähnlich wie die AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe arbeiten, wird bei Godwin-Emmons und McKendry-Anderson (2005) ebenso aufgegriffen und diskutiert wie bei Hesmondhalgh (2006). Für den amerikanischen Raum (am Beispiel von Kalifornien) behandelt Theunissen (2014) den Umgang mit autistischen SchülerInnen im Schulsystem und diskutiert verschiedene Konzepte zur Inklusion von Kindern im autistischen Spektrum. Ähnlich legt Hesmondhalgh (2005) seine Arbeit an – bezieht sich aber auf das United Kingdom und zeigt die Fördermöglichkeiten und Förderpotentiale in der Schulbildung anhand von Fallbeispielen auf. Auch Della Fina und Cera (2015) beschäftigen sich mit dem Thema Autismus und Bildung und beziehen Perspektiven und Aktionspläne verschiedener europäischer Länder mit ein (z.B. Dänemark, Ungarn, Frankreich, England) – sie halten sich dabei aber eher allgemein und gehen nicht spezifisch auf die Assistenzarbeit ein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Thema der schulischen Inklusion und der Unterstützung und Begleitung von autistischen Kindern – egal ob international, deutschsprachig oder spezifisch auf Österreich bezogen – ein viel diskutiertes ist. Aus dem aktuellen Forschungsstand geht hervor, dass sich die Wissenschaft vor allem damit beschäftigt, wie die Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung gelingen kann – AssistentInnen, wie solche der Österreichischen Autistenhilfe, spielen dabei oftmals eine große Rolle. Es wird dabei oft die Frage behandelt, ob die Integration der Kinder geglückt sei – aus Sicht der LehrerInnen, AssistentInnen und/oder der Betroffenen. Wie die AssistentInnen selbst ihre Arbeit und die schulische Inklusion der Kinder – auch im Hinblick auf die sozialen Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum – erleben und welche Erfahrungen sie mit Lehrpersonen, Kindern und dem Schulsystem machen, ist jedoch noch wenig erforscht. Mit der vorliegenden Masterarbeit soll versucht werden, diese Lücke zu schließen.

Vor diesem Hintergrund soll meine **Forschungsfrage** wie folgt lauten:

Welche Erfahrungen machen AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als Schulassistenz in Bezug auf die unterschiedlichen Herausforderungen, die die sozialen Besonderheiten von Kindern mit autistischer Wahrnehmung mit sich bringen?

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein, darzustellen, welche Erfahrungen AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als AssistentIn für Kinder mit Autismus in der Schule machen. Es ist nicht die Absicht dieser Arbeit, eine Aussage darüber zu machen, ob die schulische Inklusion der Kinder in den Einzelfällen gelungen ist oder nicht – vielmehr geht es darum, einen Einblick in den Arbeitsalltag der AssistentInnen zu gewinnen und herauszufinden, welche unterschiedlichen Erfahrungen sie mit dem schulischen Bezugssystem der Kinder (Lehrpersonen, MitschülerInnen, Schulsystem im Gesamten) machen, welche Herausforderungen ihnen in Bezug auf die sozialen Besonderheiten von Kindern mit Autismus begegnen und wie sie konkret mit eben diesen umgehen. Durch die Erhebung der individuellen Erfahrungen der AssistentInnen in Bezug auf die unterschiedlichen Bereiche der Schule können nachfolgend Implikationen für die pädagogische Praxis von LehrerInnen, die Zusammenarbeit der AssistentInnen und LehrerInnen mit Eltern und MitschülerInnen, aber vor allem für die Professionalisierung der AssistentInnen gewonnen werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Um den Kontext der Arbeit nachvollziehbar zu gestalten, soll sich nach der eben erfolgten Einleitung zum Thema und der Klärung der Forschungsfrage im theoretischen Teil der Arbeit zuerst mit dem Thema der Behinderung auseinandergesetzt werden. Dafür ist eine Beschäftigung mit der UN-Behindertenrechtskonvention sowie der International Classification of Disability, Functioning and Health (ICF) und des Capabilities Approach erforderlich. Durch diese Annäherung an einen Begriff von Behinderung ergibt sich die Notwendigkeit mit der Beschäftigung des Konzepts der Inklusion. Dabei soll näher auf die inklusive Pädagogik und inklusive Schule eingegangen werden, da der Bereich der Bildung und Schule in dieser Arbeit ein zentrales Thema darstellt.

Um aber anschließend die Inklusion von Kinder mit autistischer Wahrnehmung in die Schule behandeln zu können, wird zunächst eine Art Begriffsdefinition vorgenommen. Dabei soll dargelegt werden, was unter dem autistischen Spektrum verstanden wird. Nach einem kurzen historischen Abriss zur Entstehung von Autismus soll unter Bezugnahme auf aktuelle und internationale Literatur auf den gegenwärtigen Forschungsstand bezüglich der Ursachen, Diagnosekriterien und Therapiemöglichkeiten von Autismus-Spektrum-Störungen eingegangen werden.

Auf Basis dieses Wissens können nachfolgend die verschiedenen Formen des Autismus innerhalb des Spektrums (atypischer Autismus, frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom) näher benannt werden. Zudem ist es erforderlich auf gemeinsamen Kennzeichen des autistischen Spektrums einzugehen und so die sozialen Besonderheiten von Menschen mit autistischer Wahrnehmung aufzuzeigen, die sich hinsichtlich der schulischen Inklusion als wichtig und/oder problematisch erweisen, bevor sich im Anschluss daran nun näher mit der schulischen Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung beschäftigt werden kann.

Folgend soll der Frage nachgegangen werden, wie der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe in Bezug auf dessen Organisationsaufbau und Arbeitsweise beschaffen ist. Danach wird näher auf die Arbeit der Fachassistenz für Kinder mit autistischer Wahrnehmung als Praxisbeispiel für die Verbindung der Themen „Autismus“ und „Inklusion“ eingegangen.

Anschließend soll das forschungsmethodische Vorgehen der Arbeit, insbesondere das problemzentrierte Interview und die themenspezifische Auswertung der Interviews dargestellt werden, um darauf folgend im empirischen Teil der Arbeit die transkribierten Interviews unter Bezugnahme der erzeugten Themenfelder sowie der theoretischen Literatur und der Forschungsfrage zu interpretieren.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse wird versucht, alle allgemeinen Erkenntnisse und Ergebnisse aus der theoretischen Bearbeitung der Themen sowie aus der Analyse der Interviews zusammenzutragen, und damit die oben genannte Forschungsfrage so gut wie möglich zu beantworten. Das abschließende Fazit fasst wichtige Diskussionspunkte zusammen und soll weiterführende Denkanstöße geben. Im Ausblick sollen Implikationen für die Praxis dargestellt werden.

I Theoretischer Teil

2. Behinderung

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema Autismus und Schule in dieser Arbeit ist eine Beschäftigung mit dem Thema und dem Begriff der Behinderung notwendig. Annäherungen an einen Behinderungsbegriff, wie er auch in der vorliegenden Masterarbeit gesehen und verwendet wird, sollen im folgenden Kapitel durch die Auseinandersetzung mit der UN-Behindertenrechtskonvention sowie den wissenschaftlichen Konzepten der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) und des Capabilities-Approach erfolgen.

2.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)³

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist ein internationaler Vertrag, welcher die Förderung, den Schutz und die Gewährleistung der Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen fordert. Österreich, als eines der ersten Länder welches 2007 die UN-BRK unterschrieb, hat sich mit der Ratifizierung ebendieser 2008 dazu verpflichtet, diese Forderungen auch einzuhalten⁴. Zu den Grundprinzipien der Konvention nach Artikel 3 zählen unter anderem die Nichtdiskriminierung, die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ sowie die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen (Schulze 2013, 47). In Artikel 24 der UN-BRK wird dahingehend das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen dargestellt, welches sich für die vorliegende Arbeit als zentral herausstellt. Demnach sollen Menschen mit Behinderungen innerhalb eines Bildungssystems „wirksame und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, um die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung ermöglichen zu können“ (BMASK 2016, 19). Trotz der Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (Ellger-Rüttgardt 2014, 29) und ersten Schulgründungen für Gehörlose und Blinde kurz darauf

³ Die UN-Behindertenrechtskonvention wird in dieser Arbeit bisweilen mit UN-BRK abgekürzt, um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen.

⁴ Diese Ausführungen beziehen sich auf Informationen der Homepage des BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) URL: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/EU_International/UN_Behindertenrechtskonvention/Die_UN_Behindertenrechtskonvention [Stand 06.02.2018]

(Ellger-Rüttgardt 2014, 31) sind aber bis heute viele Menschen mit Behinderungen „überproportional häufig von der Verwirklichung des Rechts auf Bildung ausgeschlossen“ (Schulze 2013, 45). Ein wichtiger Punkt hierbei ist der Umstand, dass in der UN-BRK zentrale Begriffe wie „Behinderte“, „Diskriminierung“ und „Integration“ nicht vollständig geklärt sind und die Konvention somit keine Definition von Behinderung enthält (Haeberlin 2013, 17; Schulze 2013, 41). Herauslesen lässt sich jedoch, dass Behinderung aus der „Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ entsteht, welche Menschen mit Behinderungen an einer vollständigen, wirksamen sowie gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern (BMASK 2016, 4). Damit steht die UN-BRK auch für einen Paradigmenwechsel – der Fokus von Menschen mit Behinderungen wird weg von medizinischen Parametern hin auf die sozialen Aspekte von Behinderung verschoben (Schulze 2013, 40). Damit kann man von einem Modell von Behinderung sprechen, indem Menschen mit Behinderung nicht länger als Objekte des Mitleids und der Fürsorge gesehen werden, sondern als Individuen die „selbstbestimmt alle Menschenrechte barrierefrei und, wo notwendig, mit Unterstützung, selbst verwirklichen können“ (Schulze 2013, 40) und in welchem personenbezogene und Umweltfaktoren ebenso miteinbezogen werden (Doose 2007, 45). Ein solches Verständnis des Behinderungsbegriffs wird auch durch die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) postuliert.

2.2 Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)⁵

Die ICF wurde im deutschsprachigen Raum 2005 als Nachfolger der ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) herausgegeben und soll einen Rahmen zur Verfügung stellen für die Beschreibung von Gesundheitszuständen und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen (DIMDI/WHO 2005, 9). Die davor gängige ICIDH verstand sich als Klassifizierung von Behinderungen als Krankheitsfolgephänomenen und kann heute als stark defizitorientiert und personenbezogen beschrieben werden (Doose 2007, 45). Die ICF im Gegensatz dazu erfasst nun auch Komponenten von Gesundheit. So kann die Lebenssituation eines jeden Menschen, nicht nur des behinderten, in der ICF betrachtet werden (Biewer 2013, 28). Während in der ICIDH Behinderung noch als eine sozial bedingte Folge von „individueller Schädigung (impairment) oder Leistungsminderung bzw.

⁵ In englischer Sprache „International Classification of Functioning, Disability and Health“. Diese wird in dieser Arbeit bisweilen mit ICF abgekürzt um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen.

Funktionsbeeinträchtigung (disability)“ gesehen wird (Feyerer 2013, 69), wird in der neueren ICF und ihrer angepassten Kinder- und Jugendversion (ICF-CY) der gesamte „Lebenshintergrund im Sinne von Kontextfaktoren mitberücksichtigt“ (Feyerer 2013, 70). An die Stelle von „Schädigung“ treten die Begriffe der „Körperfunktion“ beziehungsweise der „Körperstrukturen“, „Aktivität“ und „Leistung“ ersetzen den Punkt der Leistungsminderung und anstelle des Behindertenbegriffs wird jener der „Partizipation“ gesetzt (Feyerer 2013, 70).

Behinderung selbst wird in der ICF als „Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachtet“ (Biewer 2010, 63). Die Informationen der Klassifikation werden daher auch in zwei Teile gegliedert, die einerseits die „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ einer Person beschreiben und andererseits sogenannte „Kontextfaktoren“ umfasst (DIMDI/WHO 2005, 13). Die Domäne der „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ wiederum besteht aus mehreren Komponenten wie die der Körperfunktionen und –strukturen sowie der Aktivität und Teilhabe beziehungsweise Partizipation. Zu den Komponenten der „Kontextfaktoren“ zählen Umweltfaktoren und Personenfaktoren (DIMDI/WHO 2005, 13). Die ICF verwendet dabei die Komponente der Funktionsfähigkeit und Behinderung zur Beschreibung von Problemen (z.B. Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität oder Partizipation) – was unter dem Oberbegriff der Behinderung zusammengefasst werden kann, aber auch zum Aufzeigen von Gesundheitszuständen (zusammengefasst unter dem Begriff der Funktionsfähigkeit) (DIMDI/WHO 2005, 14). Partizipation [Teilhabe] wird dabei definiert als „das Einbezogensein in eine Lebenssituation (DIMDI/WHO 2005, 19). Egal aber auf welche Weise die Funktionsfähigkeit und Behinderung betrachtet wird, steht sie immer in Wechselwirkung zu den Kontextfaktoren. Während Personenbezogene Faktoren wegen der großen soziokulturellen Unterschiede in der ICF nicht klassifiziert werden (DIMDI/WHO 2005, 13), können Umweltfaktoren auf zwei Ebenen angesiedelt werden. Zum einen auf der Ebene des Individuums, welche die unmittelbare und persönliche Umwelt der Person, wie die sozialen Kontakte zu Familie, Bekannten, Freunden (Peers) und KollegInnen umfasst, zum anderen auf jener der Gesellschaft. Diese Ebene umfasst alle „formellen und informellen sozialen Strukturen, Dienste und übergreifenden Ansätze oder Systeme in der Gemeinschaft oder Gesellschaft, die einen Einfluss auf Individuen haben“, wie zum Beispiel die Schule (DIMDI/WHO 2005, 22).

Zusammengefasst lässt sich für die ICF und ihre Kinder- und Jugendversion (ICF-CY) feststellen, dass hier nicht mehr Menschen, sondern eher noch Situationen klassifiziert werden. Behinderung wird weder im Menschen (medizinisches Modell von Behinderung) noch in der

Gesellschaft (soziales Modell von Behinderung) gesehen, sondern als Zusammenwirken „somatischer Faktoren mit Beeinträchtigungen der Aktivitäten und der Teilhabe an Lebensbereichen“, bei denen Umweltfaktoren und personale Faktoren als Kontextfaktoren betrachtet werden (Biewer & Fasching 2014, 143). Für die vorliegende Arbeit lohnt sich besonders ein Blick auf die Umweltfaktoren, da diese die schulische Lernumgebung miteinschließen (Fasching & Biewer 2014, 143).

2.3 Der Befähigungsansatz (Capabilities Approach)

Einen neueren Ansatz in der Beschreibung von Behinderungsphänomenen stellt der Capabilities-Approach dar, welcher, folgt man den Ausführungen von Biewer und Fasching (2014, 146), nach Terzi (2010) eine auffallende Ähnlichkeit mit der ICF aufweist, wenn es um das System der Beschreibung von Behinderungen geht. Der Ansatz des Capabilities-Approach wurde von Amartya Sen und Martha Nussbaum als „Verbindung ökonomischer und philosophischer Grundlegung sozialpolitischen Handelns“ entwickelt (Biewer & Fasching 2014, 144). Grundlegende theoretische Aspekte dieses Ansatzes stellen die sogenannten „Functionings“ dar, welche sich auf Zustände und Tätigkeiten beziehen, die mit dem Wohlempfinden des Menschen zusammenhängen. Beispiele für solche Zustände und Tätigkeiten sind unter anderem die Teilhabe an der Gesellschaft, die Gesundheit oder die Ernährung. Aber auch die Schule beziehungsweise Erziehung und Bildung können zu diesem Punkt gezählt werden. Weiters spielt der Begriff „Capability“ hier eine große Rolle, der als „Zusammenstellung von Wahlmöglichkeiten angesichts vorhandener Zustände und Tätigkeiten“ verstanden werden kann. Lebensqualität und Wohlempfinden drückt sich hier laut Sen zum Beispiel in der Freiheit zu wählen aus. (Biewer & Fasching 2014, 145).

Folgt man nun den Ausführungen der UN-Behindertenrechtskonvention sowie den neueren Modellen der Beschreibung von Behinderungen wie der International Classification of Functioning, Disability and Health und dem Capabilities-Approach lässt sich Behinderung nach Biewer (2013, 35) auf dieser Grundlage definieren als eine *„Beeinträchtigung von Aktivitäten der Person und ihrer Teilhabe an relevanten Lebensbereichen, aufgrund von Schädigungen körperlicher und psychischer Strukturen und Funktionen, in Verbindung mit Barrieren der Umwelt und personenbezogenen Faktoren“*, die sich in *„eingeschränkten Wahlmöglichkeiten für die Lebensgestaltung, bezogen auf die für die jeweilige Gesellschaft und Kultur geltenden Erwartungen an ein erfülltes Leben“* zeigt.

Sowohl die UN-Behindertenrechtskonvention als auch die ICF und der Capabilities-Approach plädieren diesbezüglich auch für eine volle Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderungen an der Gesellschaft, im Sinne des Konzeptes der Inklusion, welches im folgenden Kapitel dargestellt werden soll.

3. Inklusion

Der Begriff der „Inklusion“ wurde bereits in den 1990er Jahren in den Sozialwissenschaften als Gegenpol zur Exklusion verwendet – im bildungswissenschaftlichen Kontext steht Inklusion heutzutage für „Einbeziehung“ und geht auf Aktivitäten der UNESCO und die Salamanca-Erklärung (1994) zurück (Biewer 2010, 126). Umgangssprachlich wird Inklusion oftmals mit Integration gleichgesetzt, die Unterschiede der beiden Begriffskonzepte sind leider auch im wissenschaftlichen Diskurs nicht immer transparent (Biewer 2010, 124). Durch den geschichtlichen Wandel kam es dazu, dass, wie bereits im Forschungsstand erwähnt wurde, in älteren Arbeiten oft von „Integration“, in jüngeren von „Inklusion“ gesprochen wurde. Da aber die konzeptionellen Differenzen der beiden Begriffe sowie die individuellen Auffassungen der einzelnen Autoren zu Beginn der Begriffssubstitution noch nicht transparent waren, wurden in Kapitel 1.2 (und auch im Folgenden bei der Zitation älterer und neuerer Literatur) beide Begriffe synonym verwendet. Erst durch Publikationen von Hinz und Sander wurde der Begriff der „Inklusion“ so definiert, dass eine fachliche, wissenschaftliche Diskussion möglich wurde (Scholz 2007, 2).

3.1 Von der Integration zur Inklusion

Biewer & Fasching (2014, 119) widmen sich in ihrem Beitrag dem begrifflichen Wechsel von Integration zu Inklusion und berufen sich auf eine Untersuchung von Vislie (2003), welche zu dem Ergebnis kommt, dass dieser Wandel nicht nur sprachlicher Natur ist, sondern auch mit neuen bildungspolitischen Zielsetzungen verbunden ist. Integration (von „integer“ und „integrieren“) kann als „Wiederherstellung eines Ganzen“ beziehungsweise „Wiedereinbeziehung“ oder „Eingliederung in ein Ganzes“ bezeichnet werden (Hillmann 1994, 377; Böhm 2005, 313). Der Deutsche Bildungsrat (1974) versteht unter dem Integrationskonzept die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht-behinderten Kindern (Biewer 2010, 122) – genauso definiert auch Feuser (1989, 19) die schulische Integration: „Mit Integration bezeichnen wir i. w. S. die gemeinsame Erziehung, Bildung und

Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher“. Im Laufe der Zeit hat sich dieses Konzept weiterentwickelt von einem (schulischen) Konzept für Kinder mit Special Needs, zu einem Modell, dass mehrere Adressatengruppen (z.B. MigrantInnen) im Blick hat (Biewer 2010, 129) und sich nicht nur auf die schulische/erzieherische Komponente bezieht sondern auf die gesamte Lebensspanne (Biewer 2010, 134). Laut Heimlich (2013, 124 und 2014^a, 12) beinhaltet Inklusion im Unterschied zu Integration nun ein „erweitertes Verständnis von selbstbestimmter sozialer Teilhabe“ – es wird von vornherein auf jegliche Form der Aussonderung in Bildungseinrichtungen verzichtet, Heterogenität wird als Bereicherung und Chance betrachtet. Die Unterscheidung und Grenze zwischen Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung sollen somit aufgehoben werden (Heimlich 2014^a, 13). Auch Hinz (2002, 255) geht es bei der Inklusion um ein Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten und nicht um die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtgeschädigter. Das Ziel von Inklusion kann nach Schwab u.a. (2013, 9) in der Förderung und Akzeptanz heterogenen Bildungs- und Erziehungsbedarfs gesehen werden, sowie in der Förderung der Partizipation in Bildung, Kultur, Arbeit und Gesellschaft und der Verringerung sozialer Marginalisierung und Ausgrenzung. Als besonders relevant für die vorliegende Arbeit erweist sich hier der Bereich der Bildung, weshalb nachstehend auch näher auf die Inklusive Pädagogik und deren Ziele eingegangen werden soll sowie darauf, was denn inklusive Schule und inklusiven Unterricht ausmacht.

3.2 Inklusive Pädagogik

Inklusive Pädagogik engagiert sich nach Haeberlin (2013, 11) für den „bejahten und gewollten Einbezug aller Menschen in Bildungs- und Lebensgemeinschaften“ – ganz im Sinne der UN-BRK, der ICF und des Capabilities Approach. Kinder mit und ohne Behinderung sollen in inklusiven Regelklassen miteinander unterrichtet werden (WHO 2011, 205), Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft wird durch eine inklusive Pädagogik aktiv entgegen getreten (Heimlich 2014^a, 14). Biewer (2010, 193) bezeichnet Inklusive Pädagogik folgendermaßen als „*Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Nutzer/innen gerecht zu werden*“.

In Österreich fand der Wandel hin zu einer integrativen und später inklusiven Pädagogik schon in den 1990er Jahren statt – und zwar in Form eines Übergangs von Sonderschulen für behinderten Menschen hin zum Besuch von Regelschulen. Heute gibt es flächendeckende inklusive Bildungseinrichtungen und nur noch vereinzelt – vor allem im Westen Österreichs – pädagogische Sondereinrichtungen (Biewer 2010, 2010). Getrieben vom Recht auf Partizipation behinderter Menschen, welches in der UN-Konvention verankert ist, entstand hier ein inklusiver Bildungsgedanke (Biewer 2010, 151) und Inklusionsklassen mit StützlehrerInnen und Sonderpädagoginnen wurden in Österreich eingerichtet (Biewer 2010, 210).

Inklusive Schule beziehungsweise inklusiver Unterricht muss sich, folgt man den Ausführungen zur Inklusion und inklusiven Pädagogik, nun auf Möglichkeiten und Bedürfnisse der SchülerInnen einstellen sowie den Fokus auf die Verringerung von Barrieren in Bildungssystemen legen (Feyerer 2013, 70ff). Es geht nicht darum, von den Kindern eine Anpassung an die Schule zu fordern sondern um eine gemeinsame und individualisierte Förderung der Kinder (Feyerer 2013, 80). Eine Praxishandreichung für die Entwicklung einer solchen inklusiven Schule stellt der „Index for Inclusion“ (Ainscow & Booth 2002) dar (Heimlich 2013, 135). Dieser entstand in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre aus den Handlungsforschungsnetzwerken mehrerer englischer Universitäten, ist mittlerweile weltweit verbreitet und wurde von Ines Boban und Andreas Hinz ins Deutsche übersetzt (Biewer & Fasching 2014, 124). Zielvorstellung dieses Index ist es, von vornherein auf jegliche Aussonderung zu verzichten und die Heterogenität der SchülerInnen ausdrücklich zu betonen (Heimlich 2013, 135). So erhebt inklusive Schule beziehungsweise inklusiver Unterricht den Anspruch, dass alle SchülerInnen in allen Unterrichtsphasen und an allen Lernangeboten teilhaben können und davon auch profitieren sollen. Die Möglichkeiten sind dabei vielfältig, Kahlert & Heimlich (2014, 173f) weisen diesbezüglich auf die Vermittlung des Lerninhaltes auf handelnder, bildlicher und abstrakter Ebene hin – laut ihnen darf inklusiver Unterricht nicht nur auf Sprache und Denken abzielen sondern soll alle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von SchülerInnen ausschöpfen.

Trotz alledem gibt es auch am Konzept der Inklusion geäußerte Kritik zu beachten. Oft kommt es dazu, dass ein einzelnes Kind nach dem Inklusionskonzept in eine allgemeine Schule integriert wird – durch spezielle Lehrer und Bildungsangebote bleibt es aber trotzdem ein „Außenseiter“ (Scholz 2007, 12). Vielfach wird auch darauf hingewiesen, dass sich bei der Inklusion der besondere Bedarf der Kinder mit Behinderung schnell im allgemeinen Bedarf der

Klasse auflösen kann und/oder zu einer bloßen Veränderung der Lehrmethoden in inklusiven Bildungseinrichtungen führt (Biewer 2010, 152), wenn die Lehrenden nicht dementsprechend ausgebildet sind (Scholz 2007).

Zusammenfassend lässt sich nach diesen Ausführungen zur Inklusion und inklusiven Pädagogik feststellen, dass inklusive Schule beziehungsweise inklusiver Unterricht mehr bedeutet, als nur die gemeinsame Beschulung von sogenannten behinderten und nicht behinderten Kindern. Inklusive Bildungssysteme müssen sich an die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen *aller* Kinder und Jugendlichen anpassen und nicht umgekehrt. Somit kann auch für eine volle und wirksame Teilhabe der Kinder an allen relevanten Lebensbereichen garantiert werden, wie sie in der UN-BRK sowie in den Konzepten der ICF und des Capabilities Approach gefordert wird. Wie ein solch inklusiver Unterricht im Speziellen für Kinder mit Autismus aussehen kann, darauf soll in Kapitel 6 noch näher eingegangen werden. Zuerst aber ist es notwendig das Thema Autismus auszuführen um die (soziale) Besonderheiten von Kindern mit autistischer Wahrnehmung, die sich besonders für das System Schule als interessant erweisen aufzeigen zu können. Dafür sollen im folgenden Kapitel historische Entwicklungen sowie der aktuelle Forschungsstand und gemeinsame Kennzeichen des autistischen Spektrums eingehend bearbeitet und diskutiert werden.

4. Autismus und autistisches Spektrum

Im deutschsprachigen Bereich werden nach der ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) der WHO autistische Störungen als „tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ bezeichnet und auch in diese Kategorie (F84) eingeordnet. Kennzeichnend für Störungen dieser Gruppe sind „qualitative Beeinträchtigungen in den wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern“ und ein „eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten“. (Dilling & Freyberger 2016, 293f) Die ICD-10 unterscheidet in dieser Kategorie unterschiedliche Formen von autistischen Störungen, wie den frühkindlichen Autismus (F84.0), den atypischen Autismus (F84.1), das Rett-Syndrom (F84.2), desintegrative Störungen des Kindesalters (F84.3), überaktive Störungen mit Intelligenzminderung und Bewegungstereotypien (F84.4) sowie das Asperger-Syndrom (F84.5) (Dilling & Freyberger 2016). Im angloamerikanischen Raum wurde für das Asperger-Syndrom, für den frühkindlichen und für den atypischen Autismus der Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“

(ASS) eingeführt, da diese Störungsgruppe ein breites Spektrum an tiefgreifenden Entwicklungsstörungen unterschiedlicher Schweregrade abdeckt (Bernard-Opitz 2005, 14). Auch in der aktuellen Forschung und Literatur wird immer mehr dazu übergegangen, von einem „autistischen Spektrum“ zu sprechen. Grund dafür ist unter anderem die unklare Einordnung der einzelnen Merkmale eines autistischen Menschen in eine der zuvor genannten Formen (Schuster & Schuster 2013, 16).

In den folgenden Unterkapiteln wird näher auf die historische Entstehung sowie den aktuellen Forschungsstand von Autismus und dem autistischen Spektrum eingegangen. Um die verschiedenen Erscheinungsformen des autistischen Spektrums aufzuschlüsseln, werden anschließend das Asperger-Syndrom, der frühkindliche Autismus und der atypische Autismus im Einzelnen näher beschrieben.

4.1 Historischer Abriss

Der Begriff „Autismus“ aus dem Griechischen „autos“ („selbst“) und der lateinischen Endung „ismus“ („heit“) (Dodd 2011, 1) geht zurück auf den Schweizer Psychiater Egon Bleuler, der ihn erstmals 1911 verwendete, um mit „autistic thinking“ ein Zustandsbild der Schizophrenie zu beschreiben (Feinstein 2010, 6). Er bezeichnete dabei Auffälligkeiten wie starke Zurückgezogenheit und Selbstbezogenheit als Symptome der Schizophrenie (Girsberger 2014, 23). Bleulers Verständnis von Autismus beschreibt demnach kein eigenständiges Krankheitsbild, sondern drückt sich vielmehr in dem egozentrischen und rein auf sich selbst fixierten Denken und Verhalten schizophrener Menschen aus (Schuster 2010, 16). Danach wurde der Begriff von unterschiedlichen Autoren auf unterschiedliche Art und Weise verwendet (z.B. Minkowski 1927, Potter 1930) (Feinstein 2010, 6f). Als Pioniere der Autismus-Forschung gelten aber nach wie vor Leo Kanner und Hans Asperger, welche unabhängig voneinander zur selben Zeit (1943/1944) Merkmale und Symptome von Autismus als Entwicklungsstörung, wie wir sie heute kennen, beschrieben. (Feinstein 2010, 7; Schuster 2010, 16).

Der amerikanische Kinderpsychiater Kanner erwähnte in einem klinischen Aufsatz 1943 (Duketis 2008, 1) erstmals Kinder, die im Bereich der Wahrnehmung, Entwicklung und des sozialen und kommunikativen Verhaltens Störungen aufwiesen und die er als „autistisch“ bezeichnete (Schuster 2010, 16). Er hielt Autismus für eine biologische Störung affektiver

Funktionen, eine angeborene Unfähigkeit, soziale Beziehungen herzustellen, Sprache in gewöhnlicher Weise zur Kommunikation zu nutzen, den zwanghaften Wunsch, einen identischen Zustand aufrechtzuerhalten und ein Fasziniertsein von Gegenständen (Dodd 2011, 1) und diagnostizierte bei 11 untersuchten Kindern eine „Autistische Störung des affektiven Kontakts“ (Girsberger 2014, 23). Heute wird diese Art der Störung als „Kanner-Syndrom“ oder „Frühkindlicher Autismus“ bezeichnet (Duketis 2008, 1).

Der Wiener Kinderarzt Hans Asperger kam fast zeitgleich zu ganz ähnlichen Ergebnissen, es dauerte aber länger bis seine Erkenntnisse auch in der englisch-sprachigen Welt ankamen (Feinstein 2010, 7). Die von ihm erforschte Symptomatik wird heute als „Asperger-Syndrom“ bezeichnet. Im Gegensatz zu den von Kanner beobachteten Kindern war Aspergers Gruppe durch „das Fehlen von Empathie, eine geringe Fähigkeit, Freundschaft zu schließen, einseitige Konversationen, intensives Versinken in einer speziellen Beschäftigung und unbeholfene Bewegungen“ gekennzeichnet (Attwood 1998 zit. n. Dodd 2011, 8). Asperger beschäftigte sich in seinen Forschungen mit einer Gruppe von Kleinkindern, die hauptsächlich aus Jungen bestand (Dodd 2011, 8), welche aber im Gegensatz zu Kanners Patienten alle eine entwickelte Sprache aufwiesen (Schuster 2010, 16) und die er als „Autistische Psychopathen“ bezeichnete (Girsberger 2014, 23). Obwohl Kanners Arbeit erst 40 Jahre später durch die englische Kinderärztin Lorna Wing bekannt wurde, lassen sich in seinen Erkenntnissen interessante Überlegungen in Richtung eines autistischen Spektrums finden (Girsberger 2014, 23). So betont er selbst, dass sich der autistische Charakter keineswegs nur bei intellektuell Hochwertigen, sondern auch bei Minderbegabten oder tiefstehend Schwachsinnigen finden lasse (Asperger 1944 zit. n. Girsberger 2014, 23).

Nach diesen ersten Darstellungen von Autismus entwickelte sich die Forschung weiter, es wurden viele neue Erkenntnisse gewonnen und der Begriff Autismus hat sich grundsätzlich gewandelt – von der Beschreibung einzelner Merkmale und Verhaltensweisen hin zu einem autistischen Spektrum, welches unterschiedliche Besonderheiten zusammenfasst (Schuster & Schuster 2013). Das wissenschaftliche Interesse an autistischen Störungen hat seit den 1970er Jahren zugenommen und zu einer intensiveren Erforschung von Häufigkeit, Ursache, Diagnose und Therapie geführt (Freitag 2008, 18), deren Erkenntnisse im Folgenden näher dargestellt werden.

4.2 Aktueller Forschungsstand

Durch die größere Bandbreite an spezifischen Merkmalen und Verhaltensmustern, welches das autistische Spektrum mit sich bringt, ist auch die Prävalenz autistischer Störungen angestiegen (Girsberger 2014, 24). In der Literatur besteht deshalb seit einigen Jahren Uneinigkeit über die Verbreitung von Autismus. Seit 1996 kam es zu einer signifikanten Zunahme dieses Störungsbildes – die Gründe dafür werden in Fachkreisen vielfältig diskutiert. So werden ein erhöhtes Interesse der Öffentlichkeit und der Fachwelt, ein erweiterter Geltungsbereich des Spektrums (Einbeziehung des Asperger-Syndroms und milderer Formen von Autismus in die Statistiken), verbesserte Diagnosetechniken und neue Forschungsmethoden als Faktoren gesehen, die zu einer Zunahme von diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störungen führen können. (Fombonne 2003, 87f) Generell kann man heutzutage davon ausgehen, dass 93 von 10 000 Personen an einer Störung leiden, die dem autistischen Spektrum zugeordnet werden kann (Gillberg & Wing 1999) – das macht nach internationalen Untersuchungen einen Prozentsatz von rund 1% der Bevölkerung aus, die sich im autistischen Spektrum befinden (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 5). Jungen und Männer sind dabei signifikant häufiger betroffen⁶ (Remschmidt & Kamp-Becker 2005, 186). Oft tritt Autismus auch in Verbindung mit anderen Störungen wie Zwangsneurosen, Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörungen oder einer geistigen Behinderung auf (Dodd 2011, 11).

4.2.1 Autismus in Österreich

Für Österreich liegen keine exakten Häufigkeitszahlen für das Auftreten von Autismus vor (Österreichische Autistenhilfe 2016), auf die statistische internationale Häufigkeit bezogen kann man aber davon ausgehen, dass in Österreich rund 80 000⁷ Menschen als autistisch bezeichnet werden können – von denen ein Großteil mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht oder falsch diagnostiziert ist (Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2012, 3). Auf das Bundesland Wien bezogen wären das circa 20 000 Menschen, die eine Form von Autismus haben. Für die Kinder- und Jugendgesundheit gibt es in Österreich bislang kaum standardisiertes Material zu Autismus-Spektrum-Störungen (Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2012, 2), weshalb sich hier ebenfalls auf internationale Schätzungen berufen werden muss - so wird weltweit davon ausgegangen, dass Autismus 60 von 10 000

⁶ Im Allgemeinen wird Autismus bei Jungen viermal so häufig diagnostiziert als bei Mädchen. Wird das Asperger-Syndrom miteinbezogen, liegt das Verhältnis sogar bei 9:1 (Attwood 1998; Gillberg 2002)

⁷ Schätzungen der ÖAH gehen von 84 000 bis 87 000 Menschen aus (Österreichische Autistenhilfe 2015, 5; Österreichische Autistenhilfe 2016)

Kinder unter acht Jahren betrifft (Dodd 2011, 23). Die Österreichische Autistenhilfe betreut viele von diesen Kindern im Schulsystem – im Schuljahr 2015/2016 wurden beispielsweise 140 SchülerInnen von AssistentInnen der ÖAH begleitet – 59 davon in der Volksschule, 31 in der Kooperativen beziehungsweise Neuen Mittelschule, 3 in einem Sozialpädagogischen Zentrum und 47 in höheren allgemeinen oder berufsbildenden Schulen. (Österreichische Autistenhilfe 2015, 13) Die tatsächliche Anzahl an SchülerInnen in Österreich mit Autismus-Spektrum-Störungen kann aus unterschiedlichen Gründen nur schwer ermittelt werden. Zum einen ist das Einsatzgebiet der schulischen Fachassistenz der ÖAH derzeit nur auf Wien und Niederösterreich beschränkt (und kann in Einzelfällen auch auf das Burgenland ausgeweitet werden), weshalb diesbezüglich auch nur Daten zu diesen beiden Bundesländern vorliegen (Österreichische Autistenhilfe 2016). Zum anderen müssen Kapazitätsengpässe berücksichtigt werden, die im Zusammenhang mit den finanziellen Ressourcen des Dachverbandes stehen – der gemeldete Bedarf an AssistentInnen (und somit auch die Anzahl der Kinder im autistischen Spektrum in Schulen in Niederösterreich und Wien) ist somit um ein Vielfaches höher anzusetzen als die genannten 140 Kinder und Jugendlichen. Auch die Prognose für die weiteren Schuljahre ist steigend. (Österreichische Autistenhilfe 2015, 13f).

Im Allgemeinen ist die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus in Österreich hinsichtlich der Diagnostik und Therapie im internationalen Vergleich nicht ausreichend. Oftmals werden in privaten Praxen, Krankenhäusern oder Ambulatorien falsche Diagnosen gestellt. Nur wenige, zentrumsorientierte und hauptsächlich hochschwellige Angebote und Institutionen mit einer State of Art Diagnostik und Therapieangeboten lassen sich finden. Der Diagnosezeitpunkt ist somit in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern deutlich nach hinten verschoben. Das Gutachten der Österreichischen Liga zur Kinder- und Jugendgesundheit zur therapeutischen Situation von Kindern und Jugendlichen im autistischen Spektrum spricht auch die von der Autistenhilfe angedeutete Ressourcenknappheit bei der Bereitstellung von Assistenzpersonal, sowie von Angeboten durch allgemeine und therapeutische Versorgungseinrichtungen für autistische Menschen an. Im Zuge dessen wird in diesem Bericht auch auf die fehlende, autismspezifische Ausbildung pädagogischen Personals in Österreich hingewiesen – die Möglichkeit, sich autismspezifische Interventionsformen anzueignen, ist dementsprechend in Österreich gar nicht gegeben. (Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2012, 3ff; 9)

Wie die State of Art Behandlung hinsichtlich Ursachen und Therapien international aussieht, soll in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

4.2.2 Ursachen

In der gegenwärtigen Forschung geht man mittlerweile davon aus, dass Autismus nicht nur eine einzelne Ursache hat, sondern verschiedene Gene im Zusammenwirken mit Umweltfaktoren zu autistischen Störungen führen können (Autism Society of America 2004, 3). Studien mit autistischen Menschen haben gezeigt, dass Autismus auch durch „Fehlbildungen (Anomalien)“ im Gehirn, vor allem in der Amygdala oder dem Hippocampus verursacht werden kann (Autism Society of America 2004, 3; Frith 2008, 12f). Schuster (2010, 19) führt als mögliche Ursachentheorie für Autismus auch die unzureichende Ausbildung von Spiegelneuronen, welche für das Modelllernen zuständig sind, an. Einen etwas anderen Ansatz verfolgt Baron-Cohen in seinem Buch „The Essential Difference“ (2003) und beschreibt dort Autismus als einen mentalen Denkstil. Er sieht Autismus zudem als „übertriebene Ausformung des männlichen Profils“ (Dodd 2011, 13), bei der die empathische Intelligenz unterentwickelt ist (Frith 2008, 50f). Umweltfaktoren, die bei einer genetischen Veranlagung eine Rolle spielen, gibt es viele – die Erklärungstheorien reichen von pränatalen Faktoren wie Rötelinfectionen oder Alkoholmissbrauch bis hin zu Komplikationen während der Geburt oder Gehirnblutungen (Freitag 2008, 27).

4.2.2.1 „Theory of Mind“ und Zentrale Kohärenz

In neueren Theorien zur Ursachenforschung tauchen immer wieder die Begriffe „Theory of Mind“ und „Zentrale Kohärenz“ auf, weshalb sie auch hier kurz dargestellt und die Überlegungen in Hinblick auf die Entstehung von Autismus erfasst werden sollen. Die Theory of Mind umfasst Denkprozesse, die es ermöglichen, fremdes und eigenes Verhalten zu erkennen, verstehen, erklären und voraussagen – also die Perspektive eines anderen einzunehmen und einzuschätzen was dieser jemand fühlt, denkt oder plant. Es wird davon ausgegangen, dass schon Kleinkinder ab dem vierten oder fünften Lebensjahr durch ihre Bezugspersonen lernen und verstehen können, dass andere Menschen eigene Gedanken und Gefühle haben, die nicht zwingend den ihren entsprechen müssen. (Schirmer 2010, 47) Baron-Cohen, Leslie und Frith (1985) beschäftigen sich in ihren Arbeiten zur Theory of Mind mit der Hypothese, dass autistische Kinder eine solche Fähigkeit nicht entwickeln können und somit ihre Theory of Mind beeinträchtigt ist (Dodd 2011, 5). Dazu wurde 1985 der False-Belief-Test (auch Sally/Anne- Test) entwickelt, bei dem ein Kind zwei Puppen (Sally und Anne) beobachtet. Es sieht, wie Sally eine Murmel in einen Korb legt, während Anne zusieht. Als

Sally weggeht, nimmt Anne die Murmel und legt sie in eine Kiste daneben. Als Sally wieder zurückkommt, wird das Kind gefragt, wo Sally nach ihrer Murmel suchen würde. Die Antwort von nicht-autistischen Kindern wäre „im Korb“, weil Sally die Murmel ja in den Korb gelegt hat und nicht gesehen hat, dass Anne sie in ihrer Abwesenheit in die Schachtel gepackt hat. Die meisten autistischen Kinder (80%) in der Studie von Baron-Cohen, Leslie und Frith (1985) antworteten aber, dass sie in der Kiste nachschauen würde – wo sie selbst wussten, dass die Murmel war. Dieser Test zeigt auf, dass viele autistische Kinder Probleme mit der Theory of Mind und damit haben, sich in die Denkweise von anderen Menschen hinein zu versetzen (Dodd 2011, 367f). Baron-Cohen nennt als Grundvoraussetzung dafür eine „Fähigkeit zur gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit“ (Dodd 2011, 5), die bei autistischen Kindern beeinträchtigt ist. Auch „Joint Attention“ genannt, bedeutet die geteilte Aufmerksamkeit, dass Kinder der Blickrichtung ihrer Bezugspersonen folgen, wenn diese von etwas sprechen und lernen so die Bedeutung des Gesprochenen kennen. Ohne den Bezug zu einem anderen Menschen kann diese Fähigkeit nicht ausgebildet werden. (Schuster 2010, 38) Es kann davon ausgegangen werden, dass autistische Kinder „gedankenblind“ sind und kein Verständnis dafür haben, dass die Gedanken und Gefühle anderer Menschen sich von ihren eigenen unterscheiden. Dies führt zu einer Beeinträchtigung der sozialen, kommunikativen und imaginativen Fähigkeiten von Menschen im AS (Dodd 2011, 6) und erschwert ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Matzies 2010) und somit auch am Schulalltag. Durch das Nicht-Vorstellen-Können, was in anderen Menschen vorgeht, wirken autistische Menschen oft unsensibel und neigen dazu, extrem ehrlich zu sein. Es fällt ihnen aus diesem Grund auch schwer, soziale Kontakte zu anderen zu pflegen und Konflikte zu lösen. Sie können zudem selbst nicht lügen und täuschen und sind auch unfähig, Lügen und Täuschungen anderer zu verstehen (Matzies 2010, 33ff) – um nur einige Beispiele zu nennen.

Mit der Theory of Mind und der Joint Attention einher geht auch die zentrale Kohärenz, welche zur Wahrnehmung eines Ganzen benötigt wird. Menschen mit schwacher zentraler Kohärenz, wie Menschen mit Autismus, haben Probleme, Einzelheiten zu einem Ganzen zusammen zu setzen. Der Grund dafür sind Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen und Filterschwächen, aufgrund dessen sich die Betroffenen auf Details oder auf einen einzelnen Gegenstand konzentrieren müssen. Die schwache zentrale Kohärenz kann sich zum Beispiel im Bereich der Kommunikation (Zusammenfügen von Wörtern zu sinnvollen Sätzen und Verstehen von Geschichten) äußern. (Schuster 2010, 21f; Matzies 2010, 21ff)

Weitere für den (Schul)Alltag problematische Verhaltensweisen, die mit der (beeinträchtigten) Theorie of Mind und der (schwachen) zentralen Kohärenz zusammenhängen werden wird in den Kapiteln 5 und 6 näher bearbeitet.

4.2.3 Therapie

Autismus ist bislang noch nicht heilbar (Autism Society of America 2004, 3). Durch das zunehmende Interesse daran, entwickelte sich aber eine intensivere Erforschung von Therapien und Behandlungsmöglichkeiten (Remschmidt und Kamp-Becker 2005, 186) – viele davon sind auch pädagogischer Art und werden im Kapitel 6.2 näher vorgestellt, wie zum Beispiel verhaltenstherapeutische Verfahren (Applied Behaviour Analysis, ABA), das Bildertausch-Kommunikationssystem (PECS) oder die sensorische Integrationstherapie. Generell stützen sich alle neueren Therapieprogramme für autistische Kinder und Erwachsene auf die Vermittlung und Entwicklung kommunikativer (sprachlicher) Fähigkeiten und sozialer Verhaltensweisen sowie auf den Aufbau lebenspraktischer Fertigkeiten und die Alltagsstrukturierung– oft mit visuellen Hilfsmitteln (Steidl & Metzler 2016, 12-15). Da die Symptome bei Autismus in jeder Kombination und in variierenden Schweregraden auftreten können (Autism Society of America, 1), sind bei jeder Behandlungsintervention die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Lebensumstände der Betroffenen zu beachten und die Therapie ist darauf auszurichten (Dodd 2011, 21). Girsberger (2014, 59f) weist in dieser Beziehung auf eine Problematik hin, die teilweise in Verbindung mit der Diagnostik steht und die ich kurz anführen, aber unkommentiert lassen möchte. So kritisiert er, dass sich die speziellen Therapieangebote, die sich in den letzten Jahren entwickelt haben, möglicherweise nur auf eine Teil-Symptomatik der Störung beziehen und so bei nicht eindeutig diagnostizierten Kindern die Diagnose verschleiert oder hinausgezögert werden kann. Er nennt als Beispiel nicht-diagnostizierte Asperger Kinder, die sich in der Therapie motorischer Probleme quasi nebenbei kommunikative Fähigkeiten anlernen. (Girsberger 2014, 60) Viele gegenwärtige Behandlungsprogramme beziehen aber ohnehin das unmittelbare Lebensumfeld zu Hause (Eltern, Geschwister oder andere Betreuungspersonen) sowie in Kindergarten/Schule/Arbeit mit ein (Dodd 2011, 22) und setzen dabei auch – wie schon im aktuellen Forschungsstand ersichtlich wurde (vgl. Kapitel 1.2) – auf Inklusion und „role models“ für autistische Kinder⁸. Dies entspricht einer systemischen Vorgehensweise, welche das Kind als Teil eines Systems wechselseitiger zwischenmenschlicher Beziehungen sieht. So wird nicht nur mit den Kindern

⁸ Vergleiche dazu z.B. Berger et al. (2005), Klicpera et al. (2006), Smith (2006) und Mlczoch (2007)

und an deren Verhaltensweisen, sondern auch am Verhalten der Bezugspersonen gearbeitet. (Girsberger 2014, 104)

4.3 Asperger-Syndrom

Das nach Hans Asperger benannte „Asperger-Syndrom“ wurde vor allem durch die englische Kinderärztin Lorna Wing bekannt. Diese nahm Aspergers 40 Jahre zuvor verfasste Arbeit auf und bezeichnete Menschen mit autistischen Störungen, die hohe verbale Fähigkeiten und ein Interesse an sozialen Kontakten aufwiesen, als Asperger-Autisten. (Frith 2008, 34). Während in Europa diese Form des Autismus schon früh anerkannt wurde, dauerte es in den USA bis 1994, um das Asperger-Syndrom als eigenständige Definition in das DSM-IV aufzunehmen (Dodd 2011, 169). Den Prototyp eines/r Asperger-AutistIn in der Allgemeinbevölkerung bezeichnet Frith (2008, 21) als „highly intelligent individual who has social impairments as well as abstruse interests“ gemischt mit dem Stereotyp des “mad genius”. Dass dieser Stereotyp längst überholt ist und Personen mit Asperger-Syndrom eine Reihe unterschiedlicher Merkmale in mannigfacher Ausprägung (von leicht bis stark) aufweisen (Dodd 2011, 169), zeigen die folgenden Ausführungen.

Oft wird das Asperger-Syndrom als eine milde Form von Autismus gesehen (Frith 2008, 24), was vor allem an der fehlenden allgemeinen Entwicklungsverzögerung beziehungsweise dem fehlenden Entwicklungsrückstand der Sprache und der kognitiven Entwicklung liegt (Dilling & Freyberger 2016; Frith 2008, 24). Vor allem diese fehlenden Entwicklungsrückstände sowie die hohe Intelligenz und die gute Lernfähigkeit von Menschen mit Asperger-Syndrom verdecken aber oft die Kernprobleme dieser Art von Autismus (Frith 2008, 23) und führen dazu, dass das Asperger-Syndrom häufig nicht schon, wie bei autistischen Störungen üblich, im Kindesalter, sondern erst ab einem Alter von acht Jahren oder später diagnostiziert wird (Frith 2008, 23) oder es zu einer falschen Diagnose mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) oder Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) kommt (Dodd 2011, 187). Generell tritt diese Form von Autismus überwiegend bei Jungen auf (Dilling & Freyberger 2016, 304; Girsberger 2014, 98).

Typisch für das Asperger-Syndrom ist, wie bei allen Störungen im autistischen Spektrum, eine qualitative Beeinträchtigung der gegenseitigen sozialen Interaktionen. Besonders oft kommt es hier zu begrenzten, repetitiven und stereotypen Verhaltensmustern und Aktivitäten oder zu ungewöhnlich intensiven Interessen. (Dilling & Freyberger 2016, 304f) Diese Interessen sind meist beschränkt auf ein oder zwei bestimmte Themen, über die unaufhörlich gesprochen wird

(Dodd 2011, 169). Dieser Drang, über ein bestimmtes Thema zu reden, stimmt auch mit dem großen Interesse von Asperger-Autisten an anderen Personen überein – besonders Kinder haben gerne Erwachsene um sich, die ihren Monologen zuhören, ihre Fragen beantworten oder ihnen Informationen geben können (Frith 2008, 24). Attwood (1998, 11) ergänzt für dieses typische Verhaltensmuster noch einen „Mangel an Empathie, eine geringe Fähigkeit zur Kontakthanbahnung“ sowie eine „Unbeholfenheit in den Bewegungen“. Zudem haben Kinder und Erwachsene mit Asperger-Syndrom große Schwierigkeiten mit Veränderungen – sie halten oft an spezifischen, funktionslosen Ritualen und Routinen fest – und haben Probleme damit, Nonverbales zu Verstehen und selbst auszudrücken (ausdruckslose Mimik) (Dodd 2011, 196ff). Auch angemessener Körper- und Blickkontakt ist für diese Menschen ein schwieriges Thema (Dodd 2011, 169 & 176). Abgrenzend zu den anderen Formen im autistischen Spektrum können Personen mit Asperger-Syndrom (aufgrund ihrer fehlenden Entwicklungs- und Sprachverzögerung) sehr gut (auswendig) lernen. Sie verfügen über ein ausgezeichnetes Faktengedächtnis und brillieren durch ihr strikt logisches Denken oft in Mathematik oder in den Naturwissenschaften. Ihre intellektuellen Fähigkeiten sind durchschnittlich bis überdurchschnittlich – aber besonders im System Schule haben sie durch ihren spezifischen Lernstil Probleme. Dadurch und durch ihre speziellen Interessen und Probleme, soziale Regeln zu durchschauen, wirken sie oft exzentrisch und können Opfer von Spott und Drangsalierungen werden, zum Beispiel von Schulkameraden. (Dodd 2011, 170 & 176) Everad (1976, 2) schreibt dazu, dass beim Vergleich von Asperger-Autisten mit ihren Altersgenossen sogleich ersichtlich wird, dass sie anders sind, und dass es sie eine enorme Anstrengung kostet, in einer Welt zu leben, die von ihnen erwartet, sich anzupassen.

Zwei kurze Beispiele sollen zum Abschluss dazu dienen, die Palette an Besonderheiten von Asperger-Autisten zu beschreiben:

„Als ich drei Jahre alt war, wussten meine Eltern, dass ich kein normales Kind war [...] Verschiedene Gespräche und ein späterer IQ-Test führten zu der Diagnose: begabt und verzogen. Intelligent und verwöhnt. [...] Im Rückblick kann ich mir leicht erklären, warum meine Eltern, der Psychiater und der Kinderarzt mein Verhalten im Vergleich zum Normalverhalten als frühreif oder kreativ bezeichneten. Nichts lag ihren Gedanken ferner als irgendetwas, das mit Autismus zu tun hatte. Autistische Kinder lebten zurückgezogen in ihrer eigenen Welt. Sie verletzten sich oft selbst, schrien, tobten und sprachen kein Wort.“ (Dodd 2011, 173)

“Edward is now 20 years old and is about to study maths at a top university. He went to a private school where the teachers were sympathetic and let him follow his own interests. At school he obtained excellent marks in all science subjects. Other subjects simply did not interest him. He proclaimed loudly that literature was a waste of time. Apart from being in the chess club, he never became part of a circle of friends. Outwardly, Edward dismisses all social events as a bore. He is fluent when he talks with his father and corresponds with ornithologists all over the world, but seems to be tongue tied when faced with people his own age. Edward sticks out in a crowd, not only by his tall and lanky appearance, but also by his mannerisms and loud high-pitched voice. However, he has started to read books of manners and body language and is hoping they will improve his social skills.” (Frith 2008, 7f)

4.4 Frühkindlicher Autismus

Der frühkindliche Autismus, synonym verwendet mit „Kanner-Autismus“ oder „Klassischer Autismus“, war lange Zeit die einzige allgemein bekannte und international anerkannte Form von Autismus (Girsberger 2014, 61). Es wurden unzählige, größtenteils sehr zuverlässige Tests und Diagnoseverfahren für die Form des frühkindlichen Autismus entwickelt, welche sich auf die von Kanner beschriebenen Kernsymptome stützen (Girsberger 2014, 61). Diese beschreibt Schuster (2010, 17) folgendermaßen: Als Grundmerkmale nennt Kanner das erste Auftreten in der frühesten Säuglingsentwicklung und die Verzögerungen in der Sprachentwicklung. Die Sekundärmerkmale Kanners bilden sich aus einer positiven Einstellung zu Gegenständen, der Beeinträchtigung kognitiver Fähigkeiten, motorischen Auffälligkeiten sowie der Unfähigkeit, normale Beziehungen zu Mitmenschen aufzunehmen (Schuster 2010, 17). Da diese Definition von Autismus doch sehr eng gesteckt ist (Frith 2008, 40) und sich bei Kanner nur auf Kinder bezieht (Frith 2008, 27), machen Menschen mit dieser Definition heutzutage nur noch einen sehr geringen Teil des autistischen Spektrums aus (Frith 2008, 27; Schuster 2010, 17).

Kennzeichnend für den klassischen Autismus ist, neben den von Kanner beschriebenen Grund- und Sekundärmerkmalen, laut ICD-10 vor allem eine „abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung“ der Sprache, des funktionalen oder symbolischen Spielens oder der Entwicklung selektiver, sozialer Zuwendung und sozialer Interaktion (Dilling & Freyberger 2016, 294f). Diese Entwicklungsrückstände äußern sich vor allem durch eine sehr geringe Fähigkeit zu sprechen (Frith 2008, 27) und gravierende Lernschwierigkeiten (Frith 2008, 20). Wie für Störungen im autistischen Spektrum üblich, kommt es auch zu eingeschränkten, stereotypen Verhaltensweisen, Problemen mit Gestik und Mimik, einem Mangel an Empathie und der

Unfähigkeit, Beziehungen aufzubauen und an Aktivitäten mit anderen teilzunehmen (Dilling & Freyberger 2016, 295). Die stereotypen Verhaltensmuster erweisen sich bei näherer Betrachtung oft als sehr komplexe rituelle Handlungen (Frith 2008, 27). Anders als beim Asperger-Autismus sind Kinder, welche die Diagnose frühkindlicher Autismus erhalten, durch eine gewisse Unnahbarkeit gekennzeichnet (Frith 2008, 34) sowie durch die Unfähigkeit, Blickkontakt zu halten und diesen zu erlernen (Dilling & Freyberger 2016). Ihr motorisches Verhalten beschreibt Schuster (2010, 18) im Gegensatz zu Kanners Grundmerkmalen gegenwärtig als eher unauffällig. All diese diagnostischen Kriterien des klassischen Autismus werden im Gegensatz zu anderen Formen schon vor dem dritten Lebensjahr ersichtlich. (Dilling & Freyberger 2016, 294f; Schuster 2010, 18) Oft treten in Kombination damit auch Phobien, Schlaf- und Ess-Störungen, Wutausbrüche und (autodestruktive) Aggressionen auf (Dilling & Freyberger 2016, 294). Ebenso häufig brauchen betroffene Kinder ihr Leben lang Unterstützung – auch bei einfachen, alltäglichen Tätigkeiten (z.B. Zähneputzen) – und leben sozial total abgekapselt (Schuster 2010, 17f).

Das folgende Beispiel soll die Entwicklung eines Kindes mit frühkindlichem Autismus in der Kindheit verdeutlichen:

“David was 3 when he was diagnosed as autistic. At that time he hardly looked at people, was not talking, and seemed lost in his own world. He loved to bounce on a trampoline for hours and was extremely adept at doing jigsaw puzzles. At 10 years of age David had developed well physically, but emotionally remained very immature [...] David learned to talk when he was 5. He now goes to a special school for autistic children, where he is happy. He has a daily routine, which he never varies. It is hard to tell how intelligent David is. Some things he learns with great skill and speed. For example, he learned to read all by himself. He now reads fluently, but he doesn't understand what he reads. He also loves to do sums. However, he has been extremely slow to learn other skills, for example, eating at the family table, or getting dressed. [...] David is now 12 years old. He still does not spontaneously play with other children. He has obvious difficulties in communicating with other people who don't know him well. With those who do know him, he communicates entirely on his own terms. He makes no concessions to their wishes or interests and cannot take onboard another person's point of view. In this way David is indifferent to the social world and continues to live in a world of his own.” (Frith 2008, 5f)

4.5 Atypischer Autismus

Atypischer Autismus weist auf Unregelmäßigkeiten und Untypisches in Bezug auf das Erkrankungsalter und der Symptomatologie auf (Dilling & Freyberger, 2016, 298). Kinder mit atypischem Autismus können einige, aber bei weitem nicht alle Kriterien für die Diagnose Autismus erfüllen (Girsberger 2014, 75; Dodd 2011, 9) – man spricht dabei von einer „unvollständig vorhandenen Autismus-Symptomatik“ (Girsberger 2014, 75) – welche Kriterien (nicht) vorhanden sind, ist von Kind zu Kind verschieden. So können sie zum Beispiel in Gesprächen sehr große Schwierigkeiten haben, mit dem Gegenüber zu interagieren, gleichzeitig aber einen sehr offenen Eindruck machen und eine lebhaft Mimik zeigen (Girsberger 2014, 75). Im ICD-10 wird empfohlen, die Diagnose „Atypischer Autismus“ zu stellen, wenn die „abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung erst nach dem dritten Lebensjahr manifest wird und wenn ferner nicht in allen drei für die Diagnose Autismus geforderten Bereichen (nämlich Auffälligkeiten wechselseitiger sozialer Interaktionen, Auffälligkeiten der Kommunikation und eingeschränktes, stereotyp repetitives Verhalten) Symptome nachweisbar sind“ und wenn charakteristische Abweichungen vorliegen (Dilling & Freyberger 2016, 297). Man sieht bei dieser Beschreibung, dass es sehr schwierig ist, atypischen Autismus zu diagnostizieren und häufig wird er auch in die Kategorie der PDD-NOS (Pervasive developmental disorder not otherwise specified) (Frith 2008, 6; Schuster 2010, 18) – auf Deutsch im ICD-10 unter „nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung (einschließlich atypischer Autismus)“ eingeordnet (Dodd 2011, 9). Mehrfach kann es aufgrund dieser Schwierigkeiten auch zu Verwechslungen beziehungsweise Diagnosen kommen, bei denen fälschlicherweise das Asperger-Syndrom festgestellt wird (Frith 2008, 6). Grund dafür ist, dass die heutigen Kriterien für das Asperger-Syndrom ähnlich denen sind, die früher verwendet wurden, um den atypischen Autismus zu beschreiben (Frith 2008, 35).

Meist bezieht sich die Bezeichnung „atypischer Autismus“ aber auf Personen, welche Beeinträchtigungen im Sozial- und Kommunikationsverhalten aufweisen und stereotype Verhaltensweisen zeigen (Dodd 2011, 9) – beispielsweise der Hang zu stereotypen Spielsequenzen (Girsberger 2014, 75). Gleichzeitig kann es in Hinblick auf das Sozialverhalten zu „inappropriate social behaviour“ kommen, welches sich wie bei Frith (2008, 7) beschrieben darin äußern kann, dass ein junger Mann eine Frau, die er gut findet, überall hin verfolgt (Frith 2008, 7). Es kommt bei atypischen Autisten manchmal zu einer Intelligenzminderung (Frith 2008, 34; Dilling & Freyberger 2016, 297) – wie auch Entwicklungsrückstände und Verzögerungen in der sprachlichen und motorischen Entwicklung (Girsberger 2014, 74).

möglich sind, aber laut Dodd (2011, 10) nicht notwendigerweise auftreten müssen, wie bei allen in dieser Form beschriebenen Symptomen und Kriterien. Wie sich diese Symptome im Einzelfall zeigen und wie unterschiedlich sie ausgeprägt sind, soll in den folgenden zwei Beispielen dargestellt werden:

“The psychological assessments showed that Gary also had attention deficit disorder, and dyspraxia, as evident in his clumsiness on motor tasks. His main problems, however, were poor communication skills and an inability to understand other people. Gary was placed in a succession of different schools. In each case he was said to be difficult and disruptive. He bitterly complained about being bullied. Sadly, he was. However, Gary’s classmates made some efforts to understand him. But they failed because Gary could not tell the difference between being teased or criticized.” (Frith 2008, 6f)

„Es war für die Kindergärtnerin wie auch die intensiv tätige Logopädin schwierig, aus Daniela klug zu werden und Wege zu finden, um ihre Sprache zu fördern. Ihr Hang zu stereotypen Spielsequenzen machte es schwierig bis unmöglich, die Sprache im gemeinsamen Spiel auf spielerische Weise zu entwickeln, so wie es bei einem Kind mit einer reinen Sprachentwicklungsstörung normalerweise geschieht [...] Im Alltag hat Daniela eine starke Tendenz, bis ins Detail an gewohnten Abläufen festzuhalten. [...] Was ebenfalls immer wieder sehr belastend ist, ist die Tatsache, dass Daniela Gefahren schlecht erkennt und so Gefahr läuft, auf die Straße hinaus zu rennen oder z.B. eine heiße Herdplatte anzufassen. Was hingegen viele in der Vorgeschichte involvierte Fachpersonen offenbar verunsicherte, ist die Tatsache, dass Daniela einen „offenen“ Eindruck macht und auch eine relativ lebhaft Mimik zeigt.“ (Girsberger 2014, 74f)

In diesem Kapitel zu Autismus und dem autistischen Spektrum wurde versucht, einen kurzen historischen Überblick über die Entstehung von Autismus und den einzelnen Formen zu geben. Mit einem Blick auf die Gegenwart und die aktuelle Forschung zu Autismus wurde deutlich, welche Entwicklung dieser Begriff und das dazugehörige Störungsbild durchgemacht haben – heutzutage wird Autismus durch das Spektrum viel weiter gefasst als allgemein angenommen, es wurden viele effiziente Behandlungsmöglichkeiten entwickelt und auch in der Ursachenforschung gab es neue Errungenschaften. Durch die Darstellung der einzelnen Unterformen von Autismus – die alle dem autistischen Spektrum zugeordnet werden können – wird klar, dass Menschen im AS vor allem im Bereich der Interaktion, Kommunikation und des

Verhaltens Besonderheiten und Schwierigkeiten aufweisen. Es wird aber auch deutlich, wie unterschiedlich die einzelnen Symptome von Form zu Form und auch von Mensch zu Mensch sein können. Im folgenden Kapitel soll deshalb Bezug auf diese drei Bereiche genommen werden und typische Verhaltensweisen und soziale Besonderheiten von Menschen im autistischen Spektrum aufgegriffen und erklärt werden.

5. Gemeinsame Kennzeichen des autistischen Spektrums

Menschen im autistischen Spektrum weisen viele Besonderheiten in ihrem (sozialen) Verhalten auf, welche sie im alltäglichen Leben beeinträchtigen können und die im Zuge der Darstellungen der einzelnen Formen von Autismus (Kapitel 4.3-4.5) schon ansatzweise beschrieben wurden. Grund dafür sind Probleme in der Verarbeitung von Umweltreizen, die akustisch, optisch oder taktil sein können. Durch diese Wahrnehmungsverarbeitungsstörung ist der autistische Mensch seinen Sinneseindrücken ungefiltert ausgeliefert – was wiederum zu Verhaltensweisen führen kann, welche für Andere unverständlich erscheinen. (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016) Generell weisen Menschen mit Autismus vor allem in drei Bereichen Besonderheiten auf: in ihren sozialen Beziehungen und Interaktionen, in der sprachlichen und nonverbalen Kommunikation und in ihrem Verhalten, ihren Interessen und Aktivitäten (Dachverband Österreichische Autistenhilfe; Schuster & Schuster 2013; Sigman & Capps 2000). In der Wissenschaft spricht man hierbei nach Wing & Gould (1979) lange Zeit auch von der „Triade der Beeinträchtigungen“ (Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, Beeinträchtigung der sozialen Kommunikation und Beeinträchtigung der sozialen Phantasie) um Kinder und Erwachsene mit Autismus zu beschreiben. (Dodd 2011, XV, 2 & 21; Frith 2008, 22). Gleichzeitig mit der Bewegung von einer autistischen Störung weg, hin zu einem autistischen Spektrum, können auch die einzelnen Bereiche der Triade weniger als Beeinträchtigung sondern viel mehr als gemeinsame Besonderheiten des autistischen Spektrums betrachtet werden. Diese sollen in den folgenden Unterkapiteln näher dargestellt und ansatzweise in Bezug auf die schulische Inklusion diskutiert werden. Dabei ist immer im Blick zu halten, dass die Besonderheiten jeglicher Art von Individuum zu Individuum in Schweregrad und Ausprägung sehr unterschiedlich sein können, weshalb sich zu den nachstehenden Darstellungen auf in der Fachliteratur häufig genannte Besonderheiten gestützt wird.

5.1 Kommunikation und Sprache

Kommunikation kann nach dem bekannten Sender-Empfänger-Modell als das Senden und Empfangen einer Botschaft zwischen zwei (oder mehreren) Menschen verstanden werden. Dabei wird zwischen expressiver und rezeptiver Kommunikation unterschieden. Während die expressive Kommunikation den aktiven Prozess des Sendens einer Botschaft bezeichnet, kann die rezeptive Kommunikation als das Interpretieren und Verstehen dieser Botschaft verstanden werden. Die expressive Kommunikation muss aber nicht unbedingt verbal erfolgen, auch durch die Körpersprache sowie Mimik und Gestik können Botschaften übermittelt werden. (Dodd 2011, 68f) Bei Menschen mit Autismus sind sowohl expressive als auch rezeptive Kommunikationsfähigkeiten aus unterschiedlichen Gründen beeinträchtigt. Das Maß der Beeinträchtigung ist individuell sehr unterschiedlich – bei manchen Menschen im AS kommt es zu einem Ausbleiben der verbalen Sprachentwicklung mit stark eingeschränkten nonverbalen Fähigkeiten, andere wiederum haben einen gut entwickelten Wortschatz, aber große Probleme mit dem Verstehen von Metaphern, Witzen oder Ironie (Schirmer 2010, 23ff). In den folgenden Unterkapiteln sollen mögliche Beeinträchtigungen der Kommunikation, welche bei Menschen im autistischen Spektrum häufig vorkommen, dargestellt werden. Dabei wird versucht, möglichst alle Schweregrade abzudecken und die Hintergründe der Beeinträchtigung abzuklären.

5.1.1 Expressive Kommunikation

Expressive Kommunikation bezeichnet nach Dodd (2011, 77) „die Fähigkeit, Sprache oder andere Kommunikationsformen zu verwenden, um etwas auszudrücken“. In Hinblick auf die verbale Kommunikation müssen daher Fähigkeiten wie der semantische Sprachgebrauch, die auditive Sprachverarbeitung sowie eine klare Artikulation vorhanden sein. Aber auch nonverbal kann expressiv kommuniziert werden. Dabei geht es vor allem darum, mit der Körpersprache sowie der Mimik und Gestik die richtigen Informationen vermitteln zu können. Laut Rutter (1985) sind alle Autisten in ihrer verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeit beeinträchtigt, er betont aber, dass man die autistische Kommunikationsstörung von anderen Kommunikationsstörungen unterscheiden muss, und unterstützt damit die heutige Ansicht, dass bei Menschen im autistischen Spektrum vor allem sozial-kommunikative Fähigkeiten und die wechselseitige soziale Interaktion beeinträchtigt sind (Dodd 2011, 78).

5.1.1.1 Verbale Kommunikation

Diese von Dodd (2011, 78) getätigte und von Rutter (1985) unterstützte Aussage des sozial-kommunikativen Aspekts autistischer Kommunikationsstörungen lässt sich vor allem in der verbalen Kommunikation finden, sofern die Sprachentwicklung gewöhnlich erfolgt ist. Oft besteht etwa bei Menschen mit AS gar kein Bedürfnis, sich anderen mitzuteilen – das natürliche Bedürfnis nach wechselseitiger Kommunikation fehlt hier. Aus diesem Grund empfinden aber viele Autisten ihr mangelndes Sprachvermögen auch nicht als problematisch (Schuster 2010, 37f).

Häufig kommt es aber erst gar nicht zu einer verbalen Sprachentwicklung. Viele Menschen im AS, gerade frühkindliche Autisten⁹, entwickeln keine verbale Sprache. Dabei kann die Sprachentwicklung sehr wohl wie gewöhnlich beginnen, sie stagniert dann aber (etwa im zweiten Lebensjahr) und es werden zum Teil gelernte Wörter wieder vergessen. (Ritvo 2006, 27) In der Wissenschaft wird hier von einem „Sprachknick“ gesprochen, der mit verstärkten und/oder neu auftretenden autistischen Symptomen einhergeht (Schuster 2010, 37). Nonverbale Autisten kommunizieren nur minimal und äußern sich durch extremes Verhalten wie Schreien. Oft dienen vokale Laute der Selbststimulation und weniger der absichtlichen Kommunikation. (Dodd 2011, 79) Zu einem leichteren Störungsgrad der verbalen Kommunikation autistischer Menschen kommt es oft durch verzögerte Sprachentwicklung. Dabei sind die verbalen Fähigkeiten der Menschen zwar eingeschränkt und fragmentär, es können aber einzelne Sätze und Wörter gelernt werden und so Kommunikation initiiert werden. (Dodd 2011, 79; Schuster 2010, 36) Gründe für ein Ausbleiben oder eine Verzögerung der Sprache können sowohl in taktil-kinästhetischen Wahrnehmungsschwierigkeiten liegen, die die Bewegungskoordination und Entwicklung der Mundmuskulatur stören (Schirmer 2010, 28; Schuster 2010 38) als auch in der Unfähigkeit, Umgebungslaute und sprachliche Laute zu trennen. Diese Fähigkeit ist aufgrund der Wahrnehmungsverarbeitungsstörung von Menschen im AS nicht gegeben und kann so zu Problemen mit der Sprachentwicklung führen – ein Kind, welches Laute nicht richtig hören/sich nicht darauf konzentrieren kann, kann diese in der Regel auch nicht richtig nachsprechen (Schuster 2010, 37). Ebenso kann hier ein Verweis auf die gestörte „gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit“ („Joint Attention“), welche in Kapitel 4.2.1.1 (Theory of Mind) beschrieben wurde, getätigt werden, durch die es autistischen Kindern oft

⁹ Etwa die Hälfte der Menschen mit frühkindlichem Autismus entwickeln keine verbale Sprachfähigkeit (Ritvo 2006, 27). Kehrer (2005, 32) geht von etwa 40% aller autistischer Menschen aus, die über keine aktive Sprache bzw. ein Sprachverständnis verfügen

nicht möglich ist, Gegenstände bei ihrem richtigen Namen zu benennen, was zu verzögerter beziehungsweise ausbleibender Sprachentwicklung führen kann.

Ist die Beeinträchtigung der verbalen Sprachentwicklung nicht zu schwer oder entwickelt sie sich erst langsam, kommt es trotzdem oft zu Besonderheiten in der Ausdrucksweise von Menschen im AS – eine der häufigsten ist die Echolalie. So neigen viele Autisten dazu, ganze Wörter oder Sätze direkt oder verzögert nachzusprechen, dieses Phänomen wird als Echolalie bezeichnet. (Schuster 2010, 38) Der Sinn der wiederholten Sätze wird dabei nicht immer verstanden (Dodd 2011, 80). Die Forschung geht jedoch davon aus, dass Echolalie den Beginn sprachlicher Bewusstseinswerdung anzeigt und als Unterstützung der Kommunikation gesehen werden kann (Dodd 2011, 80), so werden die wiederholten Worte und Sätze nach Roberts (1988) als Coping-Strategien, Verständnishilfen, Mittel zur Anbahnung oder Aufrechterhaltung von sozialem Kontakt oder zum Bitten, Ablehnen und Kommentieren gesehen, wie auch als Strategie um Zeit zu gewinnen für die Verarbeitung und Einübung sprachlicher Kompetenzen. So kann ein Kind auf die Frage „Möchtest du etwas trinken?“ mit der Wiederholung dieser Frage antworten, was einer direkten Echolalie entspricht und für das autistische Kind den Sinn hat, diese Phrase (auswendig) zu lernen. Zu einem späteren Zeitpunkt kann diese Frage immer wiederholt werden (verzögerte Echolalie), um sie zu festigen und irgendwann wird das autistische Kind vielleicht „Möchtest du etwas trinken?“ verwenden um darauf aufmerksam zu machen, dass es selbst etwas trinken möchte. (Dodd 2011, 80) Generell wird davon ausgegangen, dass circa 75% der sprechfähigen Menschen mit Autismus irgendwann in ihrem Leben zu Echolalie neigen – die Ausprägungen können dabei sehr unterschiedlich sein. Besonders in Situationen, die Stress verursachen, wie Übergangsphasen oder ungewohnte, schwierige Aufgaben (z.B. komplexe Sprache des Gegenübers), kann die Echolalie zunehmen. (Dodd 2011, 80)

Andere Besonderheiten in der Ausdrucksweise von Menschen im autistischen Spektrum sind zum Beispiel das Bilden von Neologismen (Wortneubildungen) – wie „Handläufer“ für Treppengeländer (Schuster 2010, 38), ungewöhnliche oder fehlende Betonung und Sprachrhythmus und Verständnisschwierigkeiten von Personalpronomen. So fällt Kindern mit AS besonders schwer, „ich“ und „mir/mich“ von „du“ zu unterscheiden und sie sprechen oft von sich selbst in der dritten Person. (Schirmer 2010, 41).

5.1.1.2 Nonverbale Kommunikation

Neben der verbalen Kommunikation können Botschaften auch nonverbal vom Sender zum Empfänger übermittelt werden. Egal ob die Menschen im AS nun sprechen können oder nicht kommt es bei vielen zu Schwierigkeiten mit dem Gebrauch und in späterer Folge auch mit dem Verständnis von Körpersprache. So können fehlende verbale Verständigungsmöglichkeiten von Kindern im AS meist nicht nur den Einsatz von Körpersprache kompensiert werden (Schuster 2010, 37). Schwer beeinträchtigte Menschen im autistischen Spektrum benutzen keine Gesten, um zu kommunizieren, vermeiden Blickkontakt und haben flache Emotionen. Wenn es zur Verwendung von Gesten kommt, haben diese meist den Sinn, jemanden auf etwas aufmerksam zu machen, das man haben möchte. Menschen mit leichteren Formen im autistischen Spektrum können gewisse körpersprachliche Aspekte erlernen, trotzdem fällt ihnen angemessener Blickkontakt und Körperkontakt oft sehr schwer. Entweder sie vermeiden diese Art von Kontakt oder aber sie starren und wahren nicht die angemessene Distanz. (Dodd 2011, 79). Hier kommt es im Bereich der Gestik auch oft zu stereotypen und repetitiven Verhaltensweisen, auf die im Kapitel 5.3 näher eingegangen werden soll.

5.1.2 Rezeptive Kommunikation

Der Prozess, bei dem eine von jemand anderen ausgesandte Botschaft interpretiert und verstanden wird, wird auch als rezeptive Kommunikation bezeichnet. Die rezeptiven Fähigkeiten sind bei den meisten Autisten stärker eingeschränkt als die zuvor besprochenen expressiven. Dies kann wie in Kapitel 4.2.1.1 bereits erläutert, vor allem mit der beeinträchtigten Theory of Mind und der schwachen zentralen Kohärenz zusammenhängen. Häufig wird in der Forschung vom wörtlichen Sprachverständnis autistischer Menschen berichtet (z.B. Preißmann 2016, 135), zu dem auch Schwierigkeiten mit ungenauen Zeit-, Orts-, und Häufigkeitsangaben gehören. Es fällt Menschen im AS schwer zu verstehen, dass Worte mehr als nur eine Bedeutung haben können. Durch das wortwörtliche Verstehen kommt es auch zu Problemen mit Metaphern und Witzen und in Verbindung mit der eigenen fehlenden Betonung können auch Ironie und Sarkasmus bei anderen nicht wahrgenommen werden (Schirmer 2010, 39ff). Preißmann (2012, 74) erinnert sich in ihrem Beitrag an ihre eigene Schulzeit und beschreibt eine Situation, die sich als treffendes Beispiel des besonderen, wortwörtlichen Verständnisses autistischer Menschen bezeichnen lässt:

„So hatte im Gymnasium eine Mitschülerin Probleme mit ihrem Schreibmäppchen. Der Reißverschluss klemmte, und sie war eine Weile damit beschäftigt, ihn zu schließen. Schließlich

gab sie entnervt auf und rief durch den Raum: „Dieses blöde Mäppchen sollte man am besten in den Mülleimer werfen! ‘ Ich verstand das als Aufforderung, nahm das Mäppchen vom Pult der Klassenkameradin und entsorgte es für sie, was mir wüste Beschimpfungen und durch den Lehrer auch gleich einen Klassenbucheintrag einbrachte.“

Zudem haben Menschen mit Autismus Probleme beim Verstehen von Gesprächsregeln, sie reden zu laut, zu lange über ein Thema, schneiden für das Gegenüber unangenehme Themen an oder bemerken nicht, wenn jemand anderer das Wort ergreifen möchte (Schirmer 2010, 43). Sie selbst tun sich dabei schwer, über soziale Themen zu reden und sogenannten „Smalltalk“ zu betreiben, der für sie aus unwichtigen/uninteressanten Themen besteht und wirken deshalb oft uninteressiert und arrogant den Anderen gegenüber (Schirmer 2010, 45; Preißmann 2016, 133). Vor allem durch häufig auftretende Selbstgespräche können sich diese Annahmen noch verstärken. Für viele autistische Menschen haben die Selbstgespräche die Funktion, die eigenen Gedanken zu ordnen oder sich auf Gespräche vorzubereiten. Auf andere wirkt dieses ungefilterte Aussprechen von Gedanken aber oft konfus, nervend oder auch verletzend¹⁰ (Schuster 2010, 44). Diese rezeptiven Probleme gehen einher mit den Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen von autistischen Menschen. So wird, folgt man Schuler, Prizant und Wetherby (1997) oft auch die Auffassungsfähigkeit autistischer Menschen, besonders die Fähigkeit, gesprochene Sprache aufzunehmen, überschätzt – vielmehr verwenden autistische Menschen situative Hinweisreize und Alltagsroutinen, auf die sie reagieren. Auf die menschliche Stimme, besonders wenn die Person keine vertraute ist, reagieren Menschen im autistischen Spektrum häufig nicht (Dodd 2011, 82f). Wenn gewisse Aufforderungen mit körperlichen Berührungen oder Gesten unterstrichen werden, fällt es vielen autistischen Menschen leichter, darauf zu reagieren (Dodd 2011, 83) – auch wenn es ihnen generell schwerer fällt als ihren Mitmenschen, Körpersprache zu interpretieren (Schuster 2010, 38). Forschungen haben ergeben, dass nur 38% der Informationen eines Gesprächs über die Sprache vermittelt werden, 55% macht die Mimik des Gegenübers aus (Wallbott, 1990, 84). Können autistische Menschen also die Mimik der/des Sprechenden nicht deuten, entgehen ihm wichtige kommunikative Signale. So verbindet ein autistisches Kind einen ärgerlichen Gesichtsausdruck alleine nicht unbedingt mit Unmut, ebenso ein Lächeln nicht zwangsläufig als aufmunternd oder als Lob. (Schirmer 2010, 38). Diese Probleme in der rezeptiven Kommunikation können dazu führen, dass sich Menschen mit Autismus unverstanden und

¹⁰ Z.B. wenn ein Kind mit ASS nach der Aufforderung, in den Morgenkreis zu kommen für sich selbst, aber laut genug, dass andere es hören können, sagt „Nein, nicht schon wieder! Aber Hauptsache, ich sitze nicht wieder neben Stefan!“ oder wenn es während einer Schularbeit laut mitrechnet: „5+9, na das ist ja ganz einfach. 14, wie könnte das Ergebnis sonst sein? Mann ist das einfach heute“ (Schuster 2010, 44)

ängstlich fühlen, wenn sie eine Situation nicht durchschauen und sich gegebenenfalls zurückziehen. Oft kommt es zu einer Bevorzugung von gleichförmigen und rituellen Handlungen (näheres dazu in Kapitel 5.3) und Gegenständen (die vorhersehbarer als Menschen sind). Viele werden aufgrund ihrer Nicht-Beachtung von Gesprächsregeln von der Gemeinschaft ausgeschlossen. (Dodd 2011, 89)

Einige Möglichkeiten, Menschen im AS in ihrer Kommunikationsfähigkeit zu fördern und mit ihnen in Kontakt zu treten, sind zum Beispiel visuelle Hilfen (reale Objekte, Fotos, Grafiken, geschriebene Worte) und besondere Kommunikationstechniken und –strategien (wie eine klare Sprache, neutrale Anweisungen, das Vermeiden von Entscheidungsfragen oder übertriebene Mimik) (Dodd 2011, 89). In Kapitel 6.2 werden die Einsatzmöglichkeiten dieser Fördermittel im Kontext Schule noch einmal genauer dargestellt.

5.2 Soziale Interaktion

„Autisten sind von Natur aus nicht sozial“ (Dodd 2011, 93) – von dieser Annahme gehen viele, vor allem frühere Forschungen aus, die im Nicht-Funktionieren der sozialen Fähigkeiten das Hauptdefizit autistischer Störungen sahen (z.B. Kanner 1943, Kanner & Eisenberg 1956, Rutter 1978). Heutzutage nimmt man jedoch an, dass die Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion im Zusammenhang mit den Problemen des Sozialverhaltens autistischer Menschen eng in Verbindung stehen mit der Theory of Mind (vgl. Kapitel 4.2.2.1) (Schirmer 2010, 47) und der Schwierigkeit, sich auf „soziale Situationen und soziale Interaktionen einzustellen und sich an sie anzupassen“ (Quill 2000, zit. n. Dodd 2011, 93), was laut Quill (2000) genau die Fähigkeit ist, die gemeinhin als „soziale Kompetenz“ bezeichnet wird. Das in Kapitel 4.2.2.1 beschriebene Konzept der Theory of Mind hilft, die sozialen Schwierigkeiten von autistischen Menschen besser zu verstehen und erklären zu können. Bei einer mangelhaft entwickelten Theory of Mind fehlen zum Beispiel die Fähigkeiten, in den eigenen Handlungen zu berücksichtigen, was andere wissen können oder beabsichtigen oder aber auch zu erkennen, warum sich jemand auf eine bestimmte Art und Weise verhält und wie das eigene Verhalten interpretiert werden und welche Folgen es haben kann. Resultierend daraus können Probleme mit der Theory of Mind bei Menschen im AS zu sozialen Problemen und Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion führen und sich auf die (partnerschaftliche) Zusammenarbeit mit anderen Menschen auswirken (weil sie das Wissen Anderer nicht berücksichtigen können) oder aber auch auf das Erlernen simpler Verhaltensregeln. (Schirmer 2010, 48f) Weiters kommt es dadurch zu Auswirkungen auf die Fähigkeit Missverständnisse zu verstehen oder

Freundschaften zu Gleichaltrigen zu knüpfen, zu mangelnder Empathie mit anderen Menschen und der eingeschränkten Initiation von Interaktion beziehungsweise der Reaktion auf Interaktionsversuche sowie der Unfähigkeit, soziales Urteilsvermögen zu zeigen und in verschiedenen, sich ändernden sozialen Situationen eine angemessene Antwort zu geben. (Schirmer 2010; Schuster 2010; Dodd 2011; Sautter 2012; Preißmann 2016).

Einige dieser Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion, die auch im Schulalltag eine große Rolle spielen, sollen im Folgenden näher beschrieben werden. Dabei soll das auf Wing und Gold (1979) zurückgehende, soziale Kontinuum berücksichtigt werden, welches besagt, dass die zentralen, sozialen Merkmale von Autismus bei den betroffenen Personen je nach Grad der intellektuellen Beeinträchtigung und Alter der Personen variieren können (Dodd 2011, 95) Es gibt also sowohl „unnahbare“ als auch „passive“ oder „aktiv-aber-sonderbar“ scheinende Menschen im autistischen Spektrum (Dodd 2011, 95) – von der Bildung von Stereotypen soll aber auch an dieser Stelle Abstand genommen werden, da sich die Position eines autistischen Menschen im sozialen Kontinuum von leicht bis schwer im Laufe seines Lebens ja verschieben kann (Frith 1992, 71f; Dodd 2011, 95).

5.2.1 Die Beziehung zu anderen – Freundschaften knüpfen und zusammenarbeiten

Wie schon beschrieben, können sich Menschen mit Autismus nach Wing und Gold (1979) im sozialen Kontinuum irgendwo zwischen „unnahbar“ und „aktiv-aber-sonderbar“ bewegen. Von zurückgezogenen Verhaltensweisen und Vermeidung des Blickkontaktes über passive Interaktion mit anderen, bei denen scheinbar wenig Interesse oder Freude gezeigt wird, bis hin zu aktiv in Interaktion tretenden Menschen, die sich im Gespräch aber nicht an soziale Regeln halten können, ist im autistischen Spektrum alles möglich und jede Verhaltensweise birgt ihre besonderen Probleme, wenn es um die Interaktion und den Beziehungsaufbau zu anderen geht. (Schuster 2010, 40f). Die Besonderheiten der sozialen Interaktion von Menschen im AS werden oft schon im Kindesalter ersichtlich. Die meisten Menschen werden als soziale Wesen geboren und suchen den Kontakt zu ihren Bezugspersonen (Schuster 2010, 39; Schirmer 2010, 52f). Sie durchlaufen in ihrer Entwicklung verschiedene Stufen, in denen zum Beispiel Erwachsene als Partner und Freunde zuerst als anwesende Partner und dann als Verbündete und Bezugspersonen wahrgenommen werden¹¹. Kinder im AS durchlaufen diese

¹¹ Diese Entwicklungsstufen wurden bei Schirmer (2010, 53-56) in Anlehnung an Gutstein (2003, 98ff) dargestellt und lassen sich folgendermaßen benennen: Stufe 1: Erwachsene als Partner, Stufe 2: Freunde sind anwesende Spielkameraden, Stufe 3: Freunde sind Spielgefährten, mit denen man am häufigsten zusammen ist, Stufe 4: Freunde sind Verbündete, Stufe 5: Ein Freund ist eine Vertrauensperson, Stufe 6: Ein Freund ist eine Bezugsperson

Entwicklungsstufen oftmals nicht altersgerecht oder vollständig. (Schirmer 2010, 52). So merken Eltern schon früh, dass ihr Kind zum Beispiel Körperkontakt ablehnt, sich zurückzieht und in sich selbst versunken ist, nicht spricht und scheinbar kein Interesse und keine Aufmerksamkeit Gleichaltrigen oder den Eltern als Bezugspersonen gegenüber besteht (Österreichische Autistenhilfe 2016). Manche betroffene Kinder können kaum eine richtige Bindung zu Eltern oder Geschwistern und anderen Familienangehörigen aufbauen, in vielen Fällen ist aber die Beziehung zu den engsten Familienangehörigen trotz aller Schwierigkeiten intensiv und zeichnet sich durch ein verstärktes Bedürfnis nach Nähe aus (Schuster 2010, 42). Der Kontaktaufbau zu (entfernten) Bekannten, Fremden und auch Gleichaltrigen wie zum Beispiel Mitschülern ist aber ein erschwerter. Es zeigt sich vor allem im direkten Zusammensein mit anderen Kindern, dass autistische Kinder nicht auf ihr Gegenüber eingehen können, das unstrukturierte und unkontrollierbare Verhalten anderer Kinder, besonders in Gruppen, macht ihnen Angst (Schuster 2010, 41f), weshalb autistische Kinder oft auch Probleme mit dem Zusammenarbeiten haben (Schirmer 2010, 48). Kinder und Erwachsene, die diese Hemmschwelle (Angst) überwunden haben, wirken im Gespräch (wenn sie zur verbalen Sprache in der Lage sind) mit anderen dann oft ungeschickt, faul, unhöflich, frech oder nervig – aufgrund unangemessener Themen, ihrer zu großen Ehrlichkeit oder ihrem Bedürfnis über ihre Spezialinteressen zu reden (Schuster 2010, 43; Preißmann 2016, 135).

Zwei Beispiele – das eines frühkindlichen und das eines Asperger-Autisten – sollen diese Probleme der sozialen Interaktion noch einmal verdeutlichen:

„Marco spielt gerne draußen. Er liebt es, im Garten zu sitzen und Blätter und Zweige zu sammeln, die er dann durch ein kleines Loch im Zaun steckt. Wenn seine Mutter bei ihm ist, freut er sich, wenn sie auf Blumen oder einen Schmetterling zeigt. Von ihm selbst geht aber nie eine Interaktion aus.“ (Dodd 2011, 100)

„Jordan liebt Zahlen und ist von Mathematikbüchern und Computerzeitschriften fasziniert. In der Schulpause liest er am liebsten seine Bücher. Er interessiert sich nicht dafür, was seine Schulkameraden tun, und nimmt nicht an ihren Gesprächen teil. Er nimmt nur an Gesprächen teil, die sich um Computer drehen, ansonsten verliert er das Interesse und schaut lieber in seine Zeitschriften.“ (Dodd 2011, 99)

Diese Probleme können sich auf den Kontaktaufbau und die Schließung von Freundschaften negativ auswirken und den Schulalltag der betroffenen Kinder zu einer Tortur machen, denn

auch wenn Kinder und Erwachsene im AS beim Alleinsein oft am zufriedensten scheinen und zu bestimmten kommunikativen und sozialen Vorgängen nicht in der Lage zu sein scheinen, ist das Bedürfnis autistischer Menschen nach sozialem Kontakt ein vielerorts unterschätztes (Sautter 2012, 25). Preißmann (2016), die sich mit „Glück und Lebenszufriedenheit für Menschen mit Autismus“ beschäftigt, gibt sogar an, dass Sozialkontakte, insbesondere Freundschaften, aber auch Partnerschaften, für autistische Menschen genauso wichtig sind, um sich glücklich und zufrieden zu fühlen, wie für andere Menschen. Freundschaft gehöre zu den wichtigsten Werten in unserer Gesellschaft und Einsamkeit empfinden viele autistische Menschen als quälend. (Preißmann 2016, 132ff) Auch aus vielen anderen Biographien, wie jener Birger Sellins wird klar, dass sich Menschen im AS ganz im Gegenteil zur allgemeinen Annahme danach sehnen, der Isolation zu entkommen und sich Kontakt und Freundschaften wünschen:

„ein azurblauer sagenurwunsch aller autisten ist es isolation und einsamkeit aufzugeben und als soziale spezies anerekannt zu werden wir wollen so autistisch sein daß ihr normalen es noch exotisch erlebt ohne entnervt zu sein.“ (Sellin 1993, 201)¹²

5.2.2 Das Verstehen von sozialen Verhaltensregeln und Gefühlen – Spielverhalten

Ein weiterer, wichtiger Punkt von sozialen Interaktionen ist das Verstehen sozialer Verhaltensregeln, ohne das die Kommunikation mit anderen schwierig wird. Durch die eingeschränkte Theory of Mind fällt es autistischen Menschen schwer, implizite, gesellschaftliche Verhaltensregeln zu erkennen, wenn sie nicht explizit ausgesprochen und erklärt werden (siehe hierzu auch Kapitel 5.1.2 Rezeptive Kommunikation). Das Lernen sozialer Regeln, vor allem in der Schule, ist für autistische Kinder dahingehend problematisch, als dass sie Probleme haben zu erkennen, warum sich jemand auf eine gewisse (sozial anerkannte) Art und Weise verhält, wie ihr eigenes Verhalten interpretiert und bewertet wird und welche Folgen das für sie haben kann. So gelingt es Kindern im AS oft nicht, sich so zu verhalten, dass sie von der Gruppe angenommen und akzeptiert werden. (Schuster 2010, 48). Die meisten nicht-autistischen Kinder erwerben solche sozialen Fähigkeiten mühelos, für Kinder im AS ist es indes aufgrund ihres visuellen Lernstils und der konkreten Denkweise schwierig, solch abstrakte Prozesse zu erfassen (Dodd 2011, 232). Zu diesen Prozessen gehört auch der Umgang mit den eigenen Gefühlen und darauf basierend die Empathie mit ihren

¹² Weitere autobiographische Beispiele diesbezüglich finden sich bei Preißmann (2005), Rhode (1999) oder Bier (1989)

Mitmenschen. Eigene Gefühle können nicht benannt und erkannt sowie kontrolliert und ausgedrückt werden. Es kommt bei autistischen Kindern oft zu unkontrollierten Gefühlsausbrüchen (Wut, Aggression, Traurigkeit, hysterisches Lachen), vor allem wenn sie sich gestresst oder überfordert fühlen. Oftmals erscheinen für Außenstehende diese impulsiven Emotionen der Situation unangemessen oder unangepasst. (Dodd 2011, 232f; Schuster 2010, 44f) Eng verbunden mit der autistischen Störung sind in dieser Hinsicht auch Angststörungen – die vor allem aufgrund des erhöhten Stressniveaus, welches als Folge der Unsicherheit im Umgang mit der Umwelt angesehen werden kann, auftreten (Dodd 2011, 242; Preißmann 2016, 140f). Durch die fehlende Fähigkeit, eigene Gefühle erkennen und zuordnen zu können, kommt es für autistische Menschen auch zu Schwierigkeiten, auf Gefühle ihrer Mitmenschen adäquat zu reagieren (Empathie) – sie wirken förmlicher und gefühlloser als sie eigentlich sind (Preißmann 2016, 138). Preißmann (2016, 138) betont in diesem Zusammenhang die Formen der Zuneigung autistischer Menschen in Partnerschaften, die keinesfalls als minderwertig, sondern als anders eingestuft werden müssen. Ein Liebesbeweis einer autistischen Person ist hier zum Beispiel das Abstauben einer „umfangreichen Engelsammlung“ (Carstensen 2009, 49). Visuelle Hilfen, die bestimmte Gefühle und Situation darstellen, können Menschen im AS auch hier helfen, die eigenen Gefühle zu deuten und angemessen anzuwenden (Dodd 2011, 235ff).

Besonders im Spielverhalten autistischer Kinder kommen die Besonderheiten ihres sozialen Verhaltens und die Probleme mit sozialen Regeln und Gefühlen zum Tragen (Dodd 2011; Schuster 2011). Die American Psychiatric Association führt im DSM-IV (1994) einen „Mangel an spontanen Spielen auf der ‚So-tun-als-ob-Ebene‘ oder sozialem imitativen Spiel“ als eines der zentralen Defizite an, die mit der Diagnose „Autismus“ verbunden sind (Dodd 2011, 49). Das bedeutet, dass autistische Kinder sich schwer tun mit Rollen- und Fantasienspielen, bei denen es darum geht, sich in andere hinein zu versetzen. Sie spielen lieber alleine oder mit unsichtbaren Freunden oder jüngeren Kindern, die sie als vorhersagbarer und unterwürfiger erleben, bei denen sie bestimmten können und sich nicht an soziale Regeln halten müssen, die sie ohnehin nicht verstehen. (Schuster 2010, 46) Besonders neigen sie dabei zu Spielen mit sich wiederholenden Verhaltensweisen, welche in Kapitel 5.3 beschrieben werden.

Für das Sozialverhalten von autistischen Menschen ist zudem zu beachten, dass viele der oben angeführten Probleme in der sozialen Interaktion auch zurückzuführen sind beziehungsweise sich überschneiden mit den in Kapitel 5.1 angeführten Kommunikationsproblemen. So führen Probleme in der rezeptiven Kommunikation zwangsläufig zu Problemen in der Interaktion mit

anderen. Aber auch die nicht ausgebildete oder verzögerte Entwicklung der verbalen Sprache sowie von Mimik und Gestik von Menschen im AS erschweren den Kontakt zu ihren Mitmenschen. (vgl. Kapitel 5.1 Kommunikation und Sprache)

Eine Möglichkeit, Menschen mit Autismus in ihren sozialen Fähigkeiten zu fördern und ihnen diese zu vermitteln, besteht im Social Training (Schuster 2010, 68). Dazu zählen zum Beispiel „Social Stories“ oder „Comic Strip Conversations“, welche besonders im pädagogischen Bereich angewendet werden können, um soziale Situationen und angemessene Reaktionen darauf zu beschreiben (Schirmer 2010, 59).

5.3 Problemverhalten und eingeschränkte, repetitive und stereotype Interessen/Aktivitäten

Der letzte hier vorgestellte Teil der Beeinträchtigungstriade von Wing & Gould (1979) beschäftigt sich mit repetitiven und stereotypen Verhaltensmustern und Spezialinteressen, welche sich von Person zu Person merklich unterscheiden können (Dodd 2011, 117). Deshalb sollen die im Folgenden angeführten Verhaltensweisen und Interessen auch nur als Beispiele agieren, um den repetitiven und stereotypen Charakter beschreiben zu können. Wie schon in den vorigen Kapiteln 5.1 und 5.2 erwähnt, können sowohl die Kommunikationsprobleme als auch die Probleme mit der sozialen Interaktion zu eingeschränkten Interessen und sich wiederholenden Aktivitäten führen. Besonders die fehlende Phantasie und die Unfähigkeit zum imaginativen Spiel (in Folge der Beeinträchtigung der Theory of Mind), welches dazu dient, das soziale Interagieren zu erlernen und Verständnis für die Gefühle anderer zu entwickeln, führt dazu, dass sich Kinder mit Autismus auf repetitive, stereotype Verhaltensweisen einlassen und ein obsessives Interesse an bestimmten Aktivitäten oder Objekten entwickeln. (Dodd 2011, 114) In verschiedenen Publikationen werden unzählige solcher Verhaltensweisen angeführt.¹³ Der folgende Überblick bezieht sich auf eine Aufzählung Dodds (2011, 117), um – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Sammlung solcher Handlungsmustern zu geben. Die nach Dodd (2011, 117f) am meisten beobachteten problematischen und repetitiven Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten sind zum Beispiel: Aufreihen und/oder Anordnen von Objekten, starke Bindung an Gegenstände wie ein bestimmtes Spielzeug, Fasziniertsein von bestimmten Bewegungen, Auf- und Abschreiten, Im-Kreis-Gehen oder Rennen, Schwierigkeiten mit dem Warten, Fasziniertsein von visuellen Mustern oder Lichtern, Überempfindlichkeit gegenüber bestimmten Geräuschen, Erkunden der Umgebung durch

¹³ Siehe z.B. Sautter (2014), Girsberger (2012), Schuster (2010), Schirmer (2010), Tuschel & Mörwald (2007) und Frith (2008)

Lecken, Riechen und Betasten von Gegenständen und Personen sowie bestimmte Körperbewegungen wie Schaukeln, Wedeln und Kreisel und rituelle, zwanghaft anmutende Handlungen wie das Öffnen und Schließen von Schranktüren.

Konkret könnte eine solche stereotype, repetitive Verhaltensweise folgendermaßen aussehen:

„Sally war fasziniert von Stöcken, Bleistiften, Strohhalmen und andren langen dünnen Gegenständen, mit denen sie vor ihren Augen hin- und herwedeln konnte. Ihr Interesse war aber äußerst beschränkt, und sie zeigte keinerlei Verständnis dafür, dass sich die Dinge funktionaler benutzen ließen“ (Dodd 2011, 115)

Ein Beispiel für ein Spezialinteresse wäre:

„Leo ist vom Sonnensystem fasziniert. Er kennt alle Planeten und weiß, wo sie sich im Verhältnis zur Sonne befinden. Er kennt Details zu den einzelnen Planeten und kann des Längen und Breiten über ihre Zusammensetzung sprechen. Er sammelt Informationen aus Magazinen, schaut Videos zum Thema und besucht häufig das Observatorium, um Sterne zu beobachten“ (Dodd 2011, 120)

Spielzeuge werden hier nicht zum imaginativen Spiel verwendet, sondern zweckentfremdet und/oder körperlicher Reize wegen verwendet (Dodd 2011, 114), Spezialinteressen entwickeln sich zur Leidenschaft, Freude und Sucht zugleich (Schuster 2010, 47). Oft wirken die monotonen Tätigkeiten auf die Kinder beruhigend (Schuster 2010, 46) und werden mit angenehmen Gefühlen und Befriedigung verbunden (Dodd 2011, 117) wie Brauns (2002, 30) folgendermaßen beschreibt:

„Nach kurzer Zeit bildete sich aus dieser Begeisterung ein Muster, das Belohnung in sich selbst fand. Hunderte Male hintereinander drückte ich die Klinke nach unten, ließ sie nach oben federn und berauschte mich an dem zweifachen Auf und Ab.“

Die Routine dieser Betätigungen dient laut Dodd (2011, 119) vor allem dazu, im Leben Ordnung zu schaffen und es vorhersehbar zu machen sowie Angst zu vermindern, was Autobiographien wie jene Grandins (1995) oder Williams (1998) bestätigen können (Dodd 2011, 119).

In diesem Überkapitel wurden die zentralen Kennzeichen des autistischen Spektrums dargestellt. Die sozialen Besonderheiten autistischer Menschen in den Bereichen der

Kommunikation, Interaktion und des Verhaltens wurden schon seit den 1970er Jahren erforscht – wie in dieser Arbeit ersichtlich wird, wurde seitdem dazu übergegangen, über die Beschreibung beobachtbarer Verhaltensweisen hinaus Merkmale und Erklärungstheorien zu erfassen. Heutzutage liegt der Schwerpunkt der Forschung auf den individuellen Denk- und Lernstilen von autistischen Menschen. (Dodd 2011, 3f) Konzepte der „Theory of Mind“, sowie der „Joint Attention“ und der „zentralen Kohärenz“ spielen in allen Bereichen eine große Rolle, um autismusspezifische Verhaltensmuster zu erklären. Sowohl in den Bereichen der expressiven und rezeptiven Kommunikation als auch in der sozialen Interaktion und der eingeschränkten Verhaltensweisen und Interessen konnte eine Vielzahl an spezifischen sozialen Besonderheiten autistischer Menschen aufgezeigt werden. Dabei wurde sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf einschlägige Literatur und Forschung bezogen, individuell gilt es aber auf die Unterschiede von AutistIn zu AutistIn zu achten. Nur weil in der Forschung von einem Phänomen berichtet wurde (z.B. Echolalie), bedeutet das nicht, dass ein bestimmtes Kind auch solch ein Verhalten zeigt. Umgekehrt gilt natürlich dasselbe – es kann durchaus sein, dass ein Kind Verhaltensweisen aufzeigt, welche in der Forschung (noch) nicht als autistustypisch eingestuft werden können. Es wurde bei der Beschreibung der einzelnen Teile der Triade versucht, das autistische Kontinuum, also den möglicherweise variierenden Schweregrad der Beeinträchtigungen, zu berücksichtigen. Egal, welche sozialen Besonderheiten in welchem Schweregrad individuell vorliegen, im System Schule sind autistische Kinder, trotz des inklusiven Bildungsgedankens, der seit der UN-Konvention 2006 gesetzlich verankert ist, aufgrund ihrer Eigenheiten oftmals etwas verloren. Möglichkeiten einer inklusiven Schule beziehungsweise eines inklusiven Unterrichts für Kinder mit autistischer Wahrnehmung sollen im folgenden Kapitel diskutiert werden.

6. Die schulische Inklusion von Kindern im autistischen Spektrum

Wie bereits im Forschungsstand (Kapitel 1.2) immer wieder darauf hingewiesen wurde, ist die gemeinsame Beschulung von autistischen und nicht-autistischen Kindern trotz großer anfänglicher Skepsis seitens einiger ExpertInnen (wie in Feuser 2007, 28) für die Entwicklung von Kindern mit autistischen Zügen sehr wichtig. So können betroffene Kinder von ihren MitschülerInnen am Modell lernen und ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten verbessern. Diese Annahme bestätigen die Forschungen von Klicpera, Hippler, Gasteiger-Klicpera (2006), Smith (2006), Grubich (2008), Berger, Mutschlechner, Feuser (2005) oder Hesmondhalgh (2005). Auch Preißmann (2016, 115) schreibt in ihrer Arbeit davon, dass das

gemeinsame Lernen von autistischen und nicht-autistischen Kindern in der Schule zu vermehrter Selbstständigkeit und infolgedessen auch zu einem höheren Selbstbewusstsein und vergrößerten persönlichen Möglichkeiten der Betroffenen führen kann.

In Österreich erfolgte die Inklusion autistischer Kinder auf Basis des Projektes „Schulische Integration für Kinder mit autistischer Wahrnehmung“. Die Idee dazu entwickelte sich 1994/1995 auf Initiative des damaligen Landesschulrates Georg Tuschel. Bereits 1996/1997 wurden erste Schulversuche dazu durchgeführt. Die Hintergründe dieses Projektes wurden im Forschungsstand schon kurz umrissen (vgl. Kapitel 1.2) – organisatorische Abläufe, Aufgaben, beteiligte Fachkräfte und Organisationen werden im Zuge der Beschreibung der Österreichischen Autistenhilfe in Kapitel 7.3 näher dargestellt und daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Wichtig anzumerken ist jedoch, dass auch im Zuge dieses Projektes, und der begleitenden und nachfolgenden Studien dazu, die Frage nach der „gelungenen Inklusion“ und der Sinnhaftigkeit der gemeinsamen Beschulung von autistischen und nicht-autistischen Kindern, ebenfalls positiv beantwortet werden konnte (Berger u. a. 2005, Trojan 2006, Grubich 2008).

Aus diesem Grund soll sich dieses Kapitel auch vor allem mit den (allgemeinen) schulischen Rahmenbedingungen für die Inklusion autistischer Kinder sowie pädagogischen Möglichkeiten aller im Schulsystem der Kinder beteiligten Personen (LehrerInnen, AssistentInnen, MitschülerInnen) beschäftigen, und nicht so sehr mit der aktuellen Situation der Inklusion von Kindern im autistischen Spektrum, die im Forschungsstand schon hinreichend dargestellt wurde. Auch die persönliche Assistenz als pädagogische Maßnahme soll nicht an dieser Stelle behandelt werden, sondern wird nachstehend als gesondertes Beispiel angeführt (vgl. Kapitel 7.3.2), da die AssistentInnen in ihrer praktischen Arbeit viele der in diesem Kapitel vorgestellten Strategien, Vorgehens- und Arbeitsweisen anwenden.

6.1 Strukturelle Rahmenbedingungen und fördernde Verhaltensweisen

Nur weil ein autistisches Kind in einem (Klassen-) Raum mit Kindern ohne Behinderung ist, bedeutet das nicht, dass es auch automatisch Entwicklungsfortschritte macht (Schirmer 2010, 110). Dazu gehören auch eine „autistenfreundliche“ Umgebung und Menschen, die sich mit den individuellen (sozialen) Besonderheiten autistischer Kinder (wie in Kapitel 5 beschrieben) beschäftigen und damit umzugehen wissen. Dabei ist es besonders wichtig, die beträchtlichen

Unterschiede in der Gruppe der autistischen Kinder zu beachten, welche ein „unterschiedliches Maß an pädagogischer und verhaltensbezogener Zuwendung“ (Pratt, Lantz & Loftin 2014, 1) brauchen. Hier wird auch der Gedanke eines inklusiven Unterrichts, wie er in Kapitel 3.1.1 dargestellt wurde, aufgegriffen, der eine individualisierte Förderung und eine Anpassung an die Möglichkeiten der SchülerInnen in den Fokus stellt (Feyerer 2013, 70ff). Die im Folgenden angeführten Punkte sind bei beinahe allen Kindern im autistischen Spektrum in der Schule zu beachten und werden auch in der Fachliteratur immer wieder angeführt.

6.1.1 Der Umgang mit dem „Autistischen Denken“

Wie schon im Kapitel zur Theory of Mind und zentralen Kohärenz beschrieben (vgl. Kapitel 4.2.2.1), haben autistische Menschen eine besondere Art und Weise, Informationen von ihrer Umwelt zu empfangen und zu verarbeiten (Dodd 2011, 191). Um Menschen im autistischen Spektrum zu verstehen, wird laut Dodd (2011, 191) eine Kenntnis ihres Denk- und Lernstils vorausgesetzt. Einige ihrer (sozialen) Besonderheiten und Auffälligkeiten in der Wahrnehmungsverarbeitung wurden im Zuge dieser Arbeit bereits erörtert (siehe hierzu Kapitel 5) – an dieser Stelle sollen vor allem so genannte „Kernmerkmale“ des autistischen Denkens in den Fokus gerückt werden. Dies sind nach Dodd (2011, 196) mangelnder Blickkontakt, Aufmerksamkeitsprobleme, Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von Informationen, die mangelnde Fähigkeit, zuhören zu können, sensorische Überempfindlichkeit, mangelndes Empathievermögen, gegenständliches, wortwörtliches Denken, ungewöhnliche Merkfähigkeiten (Auswendiglernen und mechanisches Gedächtnis) sowie visuell-räumliche Fähigkeiten und das Lernen in Blöcken. Girsberger (2014, 180) weist im Zusammenhang auf diese eigene kognitive Ausdrucksart autistischer Menschen darauf hin, dass deren Informationsverarbeitungsstil und beispielsweise die Stärken bei der Bearbeitung von Details durchaus als etwas Positives gesehen werden können. In dieser Hinsicht ist die Entwicklung einer „adäquaten pädagogischen Haltung“ wichtig, die Trost (2012, 130) folgendermaßen beschreibt:

„Wichtigste und für einen gelingenden Unterricht mit jungen Menschen mit ASS unabdingbare Voraussetzung ist es, dass sich Lehrerinnen und Lehrer tiefes Wissen über das Phänomen Autismus aneignen und sich darum bemühen, ein angemessenes Verständnis für die besonderen Verhaltens- und Ausdrucksformen der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln“.

Faktoren, die in Verbindung mit dem autistischen Denken in der schulischen Inklusion von Kindern mit Autismus eine Rolle spielen, werden im Folgenden näher beschrieben.

6.1.2 Klassenzimmer und Sitzordnung

Eine der wichtigsten strukturellen Rahmenbedingungen für autistische Kinder in der Schule ist das Klassenzimmer und die damit verbundene Sitzordnung. Für Kinder im AS ist ein reizarmer, in manchen Fällen sogar abgeschirmter Sitzplatz im Klassenzimmer, der sauber und geschützt ist, von größter Wichtigkeit, da sie aufgrund ihrer sensorischen Probleme und gestörten Wahrnehmungsverarbeitung oft abgelenkt sind und sich nicht auf ihre Aufgaben konzentrieren können (Schirmer 2010, 91; Schuster 2010, 54; Schmidt 2012, 96). Wo im Raum die Kinder dabei sitzen, kommt auf ihre individuellen Bedürfnisse an, manche Kinder sitzen gerne am Fenster, andere werden von den Geschehnissen draußen abgelenkt (Schuster 2010, 54; Schuster 2012, 157), bei manchen empfiehlt es sich, sie aufgrund des freien Blicks nach vorne, in die erste Reihe zu setzen, andere Betroffene wiederum fühlen sich mit all den anderen Kindern im Rücken unwohl (Schmidt 2012, 96). Schmidt (2012, 96) plädiert daher für „nachbararme“ Sitzordnungen mit keinen MitschülerInnen vor oder hinter den autistischen Kindern. Egal, wo autistische Kinder schlussendlich ihren Platz im Klassenraum finden, wichtig ist, dass sie feste Bezugspunkte im Raum haben, um die Orientierung im Klassenzimmer zu behalten. Daher wird in den meisten Beiträgen zu diesem Thema und auch von Betroffenen selbst von wechselnden Sitzplatzordnungen, Rotationsprinzipien und auch Raumwechseln abgeraten, welche zudem dem Drang nach Strukturierung und Gleichförmigkeit von Menschen im AS widersprechen würden (Schuster 2010, 54; Schuster 2012, 157; Schmidt 2012, 96). Die freie Sitzplatzwahl löst bei Kindern mit Autismus meist eine Überforderung aus und kann zu großer Enttäuschung führen, wenn niemand neben ihnen sitzen will (Schuster 2012, 157). Es kann also bei der Wahl des Sitzplatzes und der Gestaltung des Klassenzimmers bei autistischen Kindern darauf geachtet werden, dass Kinder im AS in der Regelschule einen ruhigen, geschützten Arbeitsplatz haben, an dem sie nicht zu viel abgelenkt werden – den idealen Sitzplatz für sie gibt es laut Schuster (2010, 54) aber ohnehin nicht.

6.1.3 Pausen

Aufgrund der Probleme von Kindern im autistischen Spektrum mit Veränderungen (wie zum Beispiel solchen der Sitzplatzordnung) und mit unstrukturierten, nicht-vorhersagbaren Situationen (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3) sind vor allem die Pausen zwischen den Stunden für solche Kinder eine große Herausforderung. Neben Kindern, die ohne jegliche Strukturierung in

der Schulpause verschiedensten Tätigkeiten nachgehen können, fühlen sich autistische Kinder unwohl, besonders weil gerade in den Pausen soziale (Kommunikations)Fähigkeiten gefragt sind, mit denen sie sich bekanntlich schwer tun. (Schuster 2012, 157f; Preißmann 2009, 107; Trost 2012, 147) Viele Kinder mit Autismus wissen zudem nichts mit der unstrukturierten Zeit in der Pause anzufangen, in Verbindung mit den lauten Geräuschen am Pausenhof oder in der Klasse füllen sie die unstrukturierte Zeit infolgedessen mit selbststimulativem und repetitiven (beruhigenden) Verhaltensweisen, was viele MitschülerInnen zum Anlass nehmen können, das autistische Kind zu ärgern, verspotten oder zu mobben (Schirmer 2010, 99f). Schuster (2012, 158) wirft in dieser Hinsicht sogar die Möglichkeit auf, dass es zu eskalierenden Situationen und Gewaltausbrüchen kommen kann. Auch sogenannte „Overloads“, welche im nächsten Absatz beschrieben werden, können Folge unstrukturierter und chaotisch-lauter Pausen sein (Schmidt 2012, 95). In der Fachliteratur wird daher empfohlen, dass Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen die Möglichkeit geboten wird, die Pause an einem ruhigen Ort, mit wenigen (oder gar keinen) anderen Kindern zu verbringen, wo sie sich zurückziehen und entspannen können (Schuster 2012, 157f; Schirmer 2010, 99f; Trost 2012, 148). Auch kann es helfen, Regeln für die Pause aufzustellen (z.B.: Zuerst wird gegessen, dann darf ein Spiel gespielt oder gemalt werden) (Schuster 2010, 57) beziehungsweise darauf zu achten, dass Lehrpersonen ein Auge auf die Kinder in der Menge der anderen zu haben, um einen möglichen Overload oder ungewöhnliche Verhaltensweisen, die ihr Unwohlsein ausdrücken, frühzeitig zu erkennen (Schuster 2012, 158).

6.1.4 Der Umgang mit Aufmerksamkeitsproblemen und „Overloads“

Sogenannte „Overloads“ sind Überforderungssituationen, bei denen die Kinder mit Reizen überflutet werden, mit denen sie nicht umgehen können. Sie werden von ihren Gefühlen übermannt, geraten außer Kontrolle und ihr Verhalten ist unberechenbar (Schuster 2010, 92). Die Auslöser können dabei vielseitig sein – besonders oft sind es laute Geräusche oder zu intensive Berührungen. Schuster (2010, 92) beschreibt in ihrem Beitrag eine solche „Overload“-Situation:

„In der Klasse ist es laut, zum Fenster strahlt die Sonne herein und brennt Tobias ins Gesicht. Als dann noch ein Mitschüler unentwegt mit seinem Kugelschreiber knipst, rastet Tobias aus. Er schreit um sich, geht auf den Jungen los und ist durch nichts mehr zu beruhigen. Erst, nachdem er minutenlang durch die Klasse getobt war, alles Mögliche um sich geworfen hatte

und schließlich von zwei Mitschülern und dem Lehrer gebremst worden war, kommt er wieder zu sich“

Grund für eine solche Reizüberflutung sind die Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen autistischer Menschen, die zu einer Hypersensibilität der Betroffenen führen können (Dodd 2011, 133). Vermieden werden können solche, wie von Schuster (2010) beschriebenen Situationen, wenn Lehrpersonen und MitschülerInnen versuchen, die Aufmerksamkeitsprobleme und Verarbeitungsstörungen der Kinder anzuerkennen und ihnen für ihre Aufgaben genug Zeit gibt. SchülerInnen mit autistischen Zügen brauchen oft mehr Zeit, um zu reagieren und machen dies mit erheblicher Zeitverzögerung (Schirmer 2010, 109), sie arbeiten sehr genau und brauchen so mehr Zeit, bestimmte Aufgaben zu erledigen (Schuster 2010, 91) und geraten unter Zeitdruck (beispielsweise wenn sie sehen, dass andere schon fertig sind oder wenn die Lehrperson Druck macht) und in Panik, sie blockieren und können keine klaren Gedanken mehr fassen (Schuster 2012, 164). Daher kann es auch durchaus sinnvoll sein, Kindern mit Autismus Pausen während der Unterrichtsstunden zu gewähren, um sie nicht zu überfordern (Schuster 2010, 91).

Andere Probleme von autistischen Kindern im Schulalltag äußern sich besonders durch ihre Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren (zum Beispiel zu erkennen, wo ein Geräusch herkommt), etwas auszuwählen, die Aufmerksamkeit einem anderen Gegenstand zuzuwenden oder die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten (Dodd 2011, 63). Letzteres ist für die Kinder besonders schwierig, wenn sie ein Thema nicht interessiert, dann kommt es zu Gedankenabschweifen oder sogar blockieren eines Inhalt, was in der Schule zu großen Problemen führen kann (Schuster 2010, 89). Schuster (2010, 89) setzt sich in diesem Fall dafür ein, den Unterricht für autistische Kinder interessanter zu machen, zum Beispiel durch ausgefallene Herangehensweisen an ein Thema (Schuster 2010, 89).

6.1.5 Der Umgang mit Gewalt und Aggressionen

Aggressionen treten bei der Hälfte aller Kinder und Jugendlichen mit Autismus auf, auch wenn sie kein Symptom der Autismus-Spektrum-Störung sind (Busse 2001, 17). Eine Studie der Universität Virginia (USA) untersuchte dahingehend den Zusammenhang von Autismus und erhöhter Kriminalitätsrate und konnte nachweisen, dass die Theory of Mind dabei eine große Rolle spielt. Durch die eingeschränkte Theory of Mind können Menschen im autistischen Spektrum die Auswirkungen ihrer Taten schwer begreifen und die Hemmschwelle für kriminelle Taten ist besonders niedrig. (Haskins & Silva 2006; Schuster 2010, 66; vgl. Kapitel

4.2.2.1) Meist kommt es zu Gewaltausbrüchen und Aggressionen von Menschen im AS in Overload-Situationen – wie sie oben beschrieben wurden – oder in anderen Affekt-Situationen, in denen sie sich überfordert oder angegriffen fühlen. Oft ist Gewalt auch eine Folge von Frustration, wenn zum Beispiel die Kommunikationsversuche anderer nicht richtig gedeutet werden können oder aber auch, wenn die anderen sie nicht richtig verstehen können (Dodd 2011, 340). Es frustriert Menschen im autistischen Spektrum, wenn sie ihre Bedürfnisse nicht artikulieren oder durchsetzen können (Schirmer 2010, 115). Aber auch wenn sich autistische Menschen von etwas oder jemandem gestört fühlen, kann es zu Aggressionen kommen (Schuster 2010, 66), die sich auf unterschiedliche Art und Weise äußern können, beispielsweise durch kratzen, beißen, schlagen, treten, kneifen oder an den Haaren zerren (Dodd 2011, 340). Dabei können sich die Aggressionen gegen andere oder auch gegen das Kind selbst richten und so zu selbstverletzendem Verhalten führen (Dodd 2011, 340). Besonders in der Schule und im Schulalltag sind selbst- und fremdverletzendes Verhalten eine hohe Belastung, vor allem für die anwesenden Lehrpersonen (Leppert 1997, 54), aber auch für MitschülerInnen und AssistentInnen. Die Frage der Perspektive ist dabei eine wichtige – handeln die Kinder in gewissen Situationen wirklich aggressiv oder wollen sie damit eigentlich etwas anderes ausdrücken und wissen es nicht besser? (Schirmer 2010, 116)

Schirmer (2010, 124ff) beschreibt in diesem Zusammenhang verschiedene Formen aggressiven Verhaltens, welche bestimmte Auslöser haben und unterschiedliche Zwecke verfolgen: so nennt sie als eine Form „instrumentell-aggressives Verhalten“, bei dem die Aggression zum Zwecke der Durchsetzung eines Zieles dient – beispielsweise lautes Schreien und Schlagen um eine Aufgabe nicht machen zu müssen und den Raum verlassen zu dürfen. Durch Angst (bei lauten Geräuschen) und Wut (bei Änderung der Gewohnheiten) kann „affektiv-aggressives Verhalten“ ausgelöst werden. „Impulsiv-aggressives Verhalten“ wiederum bezeichnet Schirmer (2010, 128) als Reaktion auf einen Reiz, wobei hier dem Kind keine Möglichkeit bekannt ist, wie es anders reagieren könnte – es also auf keine Alternativen zum aggressiven Verhalten zurückgreifen kann und solche von seinem Umfeld auch nicht aufgezeigt wurden. In krisenhaften Situationen kann es auch ohne erkennbaren Reiz zu Aggressionen kommen – die Betroffenen sind dabei ihren Handlungen hilflos ausgeliefert. Schirmer (2010, 130) nennt dies „automatisiert-aggressives Verhalten“. Autoaggressionen können oft als Selbststimulation angesehen werden oder genutzt werden, um auf etwas aufmerksam zu machen (zum Beispiel Schmerzen).

Die Vermeidung von Aggressionen und Gewalt vor allem im Schulalltag gestaltet sich ähnlich wie der Vorbeugung des Overloads – den Kindern Raum und Zeit geben, sich zu beruhigen

(Schirmer 2010, 118). Aber auch andere Wege, sich ausdrücken zu können, können gesucht werden, ebenso wie Versuche, Kindern im AS begreiflich zu machen was Schmerz eigentlich ist und wie sich die anderen (angegriffenen) Personen fühlen. Dies gleicht einem Training der Theory of Mind und zentralen Kohärenz und kann mit visuellen Hilfen oder Bildgeschichten dargestellt werden. (Schuster 2010, 66) Schirmer (2010, 119) weist in dieser Hinsicht auch auf den Zusammenhang zwischen unausgewogener Ernährung und Aggressionen hin – laut dieser Aussage könnte ausgewogene Ernährung Aggressionen vermindern.

Generell gibt es eine Vielzahl von Strategien zur Verhaltensänderung und dem Umgang mit Aggressionen (Beispiele bei Dodd 2011 und Schirmer 2010), von denen einige, für den Schulalltag besonders wichtige, an dieser Stelle bereits genannt wurden. Für jedes Kind funktioniert aber, wie schon oft angemerkt, etwas anderes am besten.

6.1.6 Nachteilsausgleich

In den vorangegangenen Absätzen wurde deutlich, dass Kinder mit Autismus in der Schule aufgrund ihrer (sozialen) Besonderheiten im Denken und Verhalten oftmals Sonderregelungen benötigen, um den Schulalltag meistern zu können. Girsberger (2014, 149) und Preißmann (2012, 76) sprechen in dieser Beziehung von einem „Nachteilsausgleich“, der SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung zu Gute kommen sollte. Im Allgemeinen geht der Nachteilsausgleich zurück auf die Beschulung von Menschen mit Behinderungen (wie z.B. einer Seh- oder Hörbehinderung), die im Schulalltag, aber auch bei Prüfungssituationen auf sie zugeschnittene Sonderregelungen in Anspruch nehmen können, um nicht benachteiligt oder diskriminiert zu werden. Bei autistischen Kindern und Jugendlichen ist die Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs noch nicht so bekannt – würde sich jedoch, folgt man Preißmann (2012), Schirmer (2010) und Girsberger (2014), durchaus anbieten. Beziehen kann sich ein solcher Nachteilsausgleich auf die Form, den Umfang oder die Zeitdauer der Leistungsfeststellung (Feyerer 2013, 80). Konkrete Maßnahmen des Nachteilsausgleichs könnten, wie in diesem Kapitel schon angesprochen, beispielsweise größere Zeitspannen bei Prüfungen und spezielle Prüfungsfragen (z.B. bei semantischen Verständnisproblemen), spezielle Pausenregelungen oder separate Arbeitsplätze sein (Preißmann 2012, 76; Girsberger 2014, 150).

Die in diesem Kapitel dargestellten strukturellen Rahmenbedingungen und fördernden Verhaltensweisen bieten eine Praxishandreichung für den Umgang mit autistischen Kindern in

der Regelschule. Im Sinne eines inklusiven Unterrichts ist es so Kindern mit autistischer Wahrnehmung möglich, am Unterricht teilzunehmen und mit den anderen Kindern in der Klasse an einem gemeinsamen Lerngegenstand zu lernen und zu arbeiten. Wichtig hierbei ist es, vor allem die Stärken eines/r Schülers/Schülerin im Blick zu haben und diese zu fördern (Feyerer 2013, 71), auch wenn sie im Falle von Kindern mit autistischer Wahrnehmung individuell sehr unterschiedlich ausfallen können. Dabei ist besonders die Haltung und Ausbildung der LehrerInnen wichtig. So weisen auch Biewer und Fasching (2014, 122f) diesbezüglich auf Studien von Ben-Yehuda u.a. (2002) und Ainscow (2007) hin, welche zeigen, dass der Schlüssel zu inklusiver Bildung bei den Lehrkräften und vor allen ihren Vorerfahrungen und ihrer Ausbildung liegt. Auch Heimlich (2014^b, 101) deutet darauf hin, dass die „Didaktik eines gemeinsamen Unterrichts und die Arbeit in Integrationsklassen“ in der LehrerInnenbildung kaum zum Tragen kommt. Diese Problematik wird auch im empirischen Teil der Arbeit berücksichtigt, da sie immer wieder zum Thema einzelner Interviews wurde. Ebenfalls im Zentrum der Bemühungen um Inklusion steht die „Überwindung von Alltagsbarrieren“ und die Wahrung der Autonomie von Menschen mit Beeinträchtigungen, welcher vor allem durch persönliche Assistenz versucht wird Rechnung zu tragen (Schulze 2013, 47). Was hier persönliche Assistenz leisten kann, wird in Kapitel 7.3.2 noch näher ausgeführt. Für die Pädagogik bedeutet dies nun, vor der Aufgabe zu stehen, inklusive Bildungsgedanken, Theorien sowie Praxismöglichkeiten eines gemeinsamen Unterrichts vor allem in der LehrerInnenbildung, aber auch ganz allgemein zu vermitteln. Im folgenden Kapitel sollen zu diesem Zwecke pädagogische Konzepte in Theorie und Praxis vorgestellt werden, die sich auf die Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung beziehen.

6.2. Pädagogische Konzepte und Programme

Die gegenwärtigen Trends in der pädagogischen Praxis zur schulischen Inklusion von autistischen Kindern haben zwar unterschiedliche Vorgehensweisen, gemeinsam ist ihnen allen aber die Förderung der Betroffenen zur Erforschung von Objekten wie Personen, die Ermutigung zur sozialen Kontaktaufnahme und Interaktion sowie die Würdigung der besonderen Denk- und Lernstile der Betroffenen (Janzen 1996; Attwood 2000; Quill 2000). Als die gängigsten solcher pädagogischen Programme für Menschen im autistischen Spektrum lassen sich zum Beispiel die angewandte Verhaltensanalyse (Applied Behaviour Analysis, ABA), das Bildertausch-Kommunikationssystem (Picture Exchange Communication System, PECS), der strukturierte Unterricht (Treatment and Education of Autistic and Communication

Handicapped Children Program, TEACCH) und die sensorische Integrationstherapie nennen, welche an dieser Stelle näher beschrieben werden sollen. Alle können in der Praxis gänzlich oder zum Teil von LehrerInnen, Eltern und auch AssistentInnen angewendet werden, je nach individuellen Bedürfnissen der Kinder, was auch der Grund für ihre Diskussion in der vorliegenden Arbeit ist.

6.2.1 Applied Behaviour Analysis (ABA) – Angewandte Verhaltensanalyse

Der Ansatz der angewandten Verhaltensanalyse beruht auf der Annahme, dass jedes Verhalten erlernt werden kann und damit verbunden ist, was vor und nach dem Verhalten geschieht. Das Programm ist international anerkannt, wissenschaftlich fundiert und gilt als eine der am besten abgesicherten beziehungsweise wirksamsten Methode zur Behandlung von autistischen Störungen. Die ABA arbeitet mit Verhaltenstechniken, die Schritt für Schritt durchgeführt werden, einer klaren Instruktion (mit Hilfestellungen wie visuellen Hilfen) folgt das Erreichen einer richtigen Reaktion, welche mit einem positiven Feedback sowie Belohnungen verstärkt wird. Diese Verhaltenstechniken werden beim ABA-Programm in verschiedensten Alltagssituationen angewendet und in späterer Folge kombiniert. (Dodd 2011, 32f; Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016¹⁴)

6.2.2 Picture Exchange Communication System (PECS) – Bildertausch-Kommunikationssystem & Visuelle Hilfen

Was visuelle Hilfen sind, wurde in Kapitel 5.1.2 (Rezeptive Kommunikation) schon kurz erläutert. Das Bildertausch-Kommunikationssystem arbeitet mit solchen visuellen Hilfen, um bei autistischen Kindern funktionale Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln und ihnen beizubringen, wie man Kommunikation durch soziale Kontaktaufnahme initiiert (Bondy 2001). Auch die Vermittlung bestimmter Fertigkeiten und Routinen kann mittels Picture Exchange erfolgen (Dodd 2011, 35). Die PECS-Tafeln können genutzt werden, um das Symbol eines Gegenstandes gegen den Gegenstand selbst einzutauschen, Bitten zu äußern und später, um ganze Sätze zu bilden. Dabei müssen die Kinder aktiv auf andere zugehen und zwischen unterschiedlichen Symbolen unterscheiden, dies führt zu mehr Unabhängigkeit der Kinder, der

¹⁴ Genauer unter diesem Link: ÖAH – Therapie – ABA
https://www.autistenhilfe.at/leistungen/therapie/aba/?doing_wp_cron=1491562509.0702118873596191406250

Entwicklung der gesprochenen Sprache und zur Abnahme von Verhaltensstörungen¹⁵. Empirische kontrollierte Studien zur Wirksamkeit des Bildertausch-Kommunikationssystems gibt es trotz der großen Anwendung in Autismusfachkreisen jedoch kaum. (Dodd 2011, 34)

6.2.3 Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children Program (TEACCH) – Strukturierter Unterricht

Im deutschsprachigen Raum kann das in den USA entwickelte TEACCH Programm aus strukturellen Gründen nicht eins zu eins umgesetzt werden. Es wird aber versucht, die pädagogische-therapeutische Grundhaltung in den Unterricht hierzulande mitzunehmen (Rabe 2012, 183). Bei TEACCH stützt sich der Unterricht ebenfalls auf visuelle Hilfen – es wird versucht, das Umfeld an die kognitiven Voraussetzungen des Kindes anzupassen (Rabe 2012, 183). Der Unterricht wird deshalb systematisiert und strukturiert, sodass autistische Menschen ihre Umwelt besser wahrnehmen können und “das Lernen lernen” (Dodd 2011, 36) – mittels Zurückgreifen auf lerntheoretische Grundlagen (Rabe 2012, 184). Die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Kinder werden in den Fokus gerückt und durch visuelle Hilfen, die Entwicklung von Zeit- und Arbeitsplänen sowie durch klar formulierte Erwartungen kann eine vertraute und kontrollierbare Umgebung geschaffen werden (Dodd 2011, 36), in der die Angst reduziert ist und langsam, Schritt für Schritt, eine Toleranz gegenüber Veränderungen geschaffen werden kann (Quill 2000).

6.2.4 Sensorische Integration

Durch die Wahrnehmungsverarbeitungsprobleme autistischer Menschen können ihre Sinne teilweise über- oder unterempfindlich reagieren. Die Integration und Interpretation der Stimuli aus der Umwelt durch das Hirn funktionieren nicht einwandfrei. Ein Kind mit Störungen in der sensorischen Verarbeitung spürt sich zum Beispiel nicht sehr gut und muss sich konzentrieren, nicht vom Sessel zu fallen. Die sensorische Integrationstherapie, entwickelt von Dr. Ayres, basiert auf einer neurowissenschaftlich untersuchten Behandlungstherapie, die diese Sinne wieder integrieren soll, um sie für zielgerichtetes, zweckmäßiges und sinnvolles Handeln zu

¹⁵ Siehe hierzu auch: Bondy, A. & Frost, L. (1994): The Picture Exchange Communication System. In: Focus on Autistic Behaviour 9 (3), 1-19

nützen. Dabei wird sich vor allem auf den Tast- und Gleichgewichtssinn sowie die körpereigene Wahrnehmung konzentriert. (Gesellschaft für Sensorische Integration in Österreich 2014)

Trotz aller hier vorgestellten Maßnahmen und Rahmenbedingungen zur Inklusion weist Schirmer (2010, 112) mit Verweis auf Poscher et al. (2008, 33) darauf hin, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass eine inklusive Beschulung für Kinder mit Autismus die besten Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Individuelle Voraussetzungen der Kinder müssen dabei geprüft werden – für manche sind auch Schulen mit Förderschwerpunkt oder spezielle Klassen, also eine segregative Beschulung, besser geeignet. Diesen Standpunkt vertreten auch Warnock u.a. (2010, 30ff), wie bereits im Forschungsstand (Kapitel 1.2) beschrieben, die für einen geschützten Raum einer kleinen Schule mit Fachkräften plädieren. Girsberger (2014, 141) weist diesbezüglich allerdings auf eine differenzierte Sichtweise „schulischer Integration“ hin, und spricht auch von Integration, wenn ein autistisches Kind irgendeine Schule (also auch eine Sonderschule) besucht. Als Grund dafür nennt er den autodidaktischen Drang autistischer Kinder, dem unser Schulsystem nicht gerecht werden kann und jeglichem Schulbesuch von Kindern im AS eine integrative Leistung abverlangt. (Girsberger 2014, 141)

Zusammenfassend ist für die Inklusion von Kindern im AS vor allem die Entwicklung einer adäquaten pädagogischen Haltung wichtig. Dazu zählt vor allem die Kooperation aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten sowie die Beachtung struktureller und organisatorischer Erfordernisse (Trost 2012, 129), zu denen die Einhaltung von Regeln und Stundenplänen und die Bereitstellung visueller Informationen für das autistische Kind zählen. Ebenso wichtig sind die Schaffung individueller Arbeits- und Lernmöglichkeiten und die Beachtung sprachlicher Besonderheiten von autistischen Kindern. (vgl. Kapitel 6.1) Viele dieser Maßnahmen können und müssen die Schule und die dazugehörigen Lehrpersonen selbst umsetzen – auch in Hinblick auf die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention sowie der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Dazu gehört auch die Wahrung der Autonomie von Menschen mit Behinderungen, welche durch Unterstützungsmaßnahmen, vor allem aber durch persönliche Assistenz durch Menschen erlangt werden kann (Schulze 2013, 47). Eine Einrichtung, die die Möglichkeit solcher Unterstützungsmaßnahmen wie die der persönlichen Assistenz anbietet, ist beispielsweise die Österreichische Autistenhilfe (ÖAH),

die über sich selbst sagt, die Inklusion von Menschen mit autistischer Wahrnehmung in allen Lebensbereichen, im Kindergarten, in der Schule, im Beruf und im außerschulischen Bereich, zu fördern. Im nächsten Kapitel soll daher näher auf den Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe, seine Organisation, seinen Aufbau und seine Tätigkeitsbereiche, eingegangen werden.

7. Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe (ÖAH)¹⁶

In Österreich bietet der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe seit 1996 Beratung, Begleitung und Unterstützung für Menschen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen an und arbeitet hierfür mit der Jugendwohlfahrt, den Kindergärten und dem Stadtschulrat zusammen. (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016; Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung 2016^a). Die nächsten Kapitel beschäftigen sich mit der Entstehung und Entwicklung des Dachverbandes sowie den einzelnen Tätigkeitsbereichen und deren Aufbau. Zudem wird auf das für diese Arbeit sehr interessante MentorInnen-Begleit-System und infolgedessen auf die persönliche Assistenz für Kinder mit Autismus näher eingegangen.

7.1 Entstehung und historische Entwicklung¹⁷

Gegründet wurde die ÖAH (Dachverband Österreichische Autistenhilfe) 1979 als „österreichischer Verein zur Förderung autistischer Kinder“ zum Zwecke des Erfahrungsaustauschs betroffener Angehöriger. Nach der Entstehung eines Therapeutenteams 1987 wurde der Verein 1990 in „Österreichische Autistenhilfe“ umbenannt und der Praktikumsbetrieb für Studierende einschlägiger Studienrichtungen wurde aufgenommen. In diesem Jahr wurden auch Kontaktstellen in Oberösterreich und Tirol eingerichtet. 1991 kam es erstmals zur Zusammenarbeit mit dem Neurologischen Krankenhaus der Stadt Wien. Im Laufe der Jahre betreute die ÖAH auch mehrere Wohnheime für Menschen mit autistischer Wahrnehmung und geistiger Behinderung in Wien und eröffnete die Familienberatungsstelle in der Esslinggasse (1992) und das Kompetenz-, Diagnostik und Therapiezentrum in der

¹⁶ Der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe wird in Folge zur besseren und flüssigeren Lesbarkeit bisweilen mit ÖAH abgekürzt.

¹⁷ Die Ausführungen dieses Kapitels beziehen sich auf: Dachverband Österreichische Autistenhilfe (2017): Geschichte der Autistenhilfe. URL: <http://www.autistenhilfe.at/ueber-uns/geschichte> [Stand: 07.02.2017]

Dampfschiffgasse. Auch in Vorarlberg und Oberösterreich wurden Einrichtungen der Autistenhilfe gegründet.

7.2 Aufbau und Organisation (Tätigkeitsbereiche)

Heutzutage besteht der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe in Wien aus einem ehrenamtlichen Vorstand mit Präsidentin Jutta Steidl, dem Kompetenz- Diagnostik- und Therapiezentrum unter der Leitung von Mag. Metzel und Mag. Steidl sowie dem Fachassistentenbetrieb mit dem Leiter Dr. Felinger und der Familienberatungsstelle mit Schwerpunkt Autismus, geleitet von Mag. Dressler (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 4).¹⁸

Die ÖAH beschreibt sich selbst als einen unabhängigen Verein, der als Bundeskoordinationsstelle für Autismus-Spektrum-Störungen agiert. Sie bietet laut eigenen Aussagen eine „frühzeitige State of Art Diagnostik“ und will zur „Verbesserung der pädagogisch-psychologisch-therapeutischen Begleitung und Behandlung“ von Menschen mit Autismus beitragen. (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 5) Im Kompetenz-, Diagnostik- und Therapiezentrum werden neben der Diagnostik und den gängigen Therapien (ABA, TEACCH, PECS) auch verschiedene Gruppen für Betroffene und Angehörige (Kleinkindgruppe, Kommunikationsrunde, integrative Spielgruppe) sowie Sprachförderung, Psychotherapie und ein Training sozialer Fertigkeiten angeboten (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 8).

Im Bereich der Inklusion wird mit der Wiener Jugendwohlfahrt, den Wiener Kindergärten (MA 10) und dem Stadtschulrat zusammengearbeitet. Dabei geht es der ÖAH vor allem um die Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen in allen Lebensbereichen. Dies wird in Form von persönlicher Fachassistenz – sowohl im Kindergarten als auch in der Schule, und im Arbeits- und Freizeitbereich angeboten. (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11) Die Entstehung dieser Art der Begleitung und Unterstützung basiert auf einem besonderen Projekt, welches schon im aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 1.2) kurz vorgestellt wurde, und im Folgenden näher beschrieben werden soll.

¹⁸ Diese Angaben beziehen sich auf den Tätigkeitsbericht der ÖAH vom Jahr 2015 – der Tätigkeitsbericht für das Jahr 2016 bzw. 2017 war zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit leider noch nicht verfügbar. Eventuell kann es zwischenzeitlich zu personellen Veränderungen gekommen sein

7.3 Das Projekt „Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung ins Wiener Regelschulwesen“

Integrationsklassen für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder gibt es in Wien seit dem Schuljahr 1986/1987. Zu Beginn noch als Schulversuche geführt, wurde 1993/1994 eine gesetzliche Regelung für die Grundschule, und vier Jahre später auch für die Sekundarstufe, geschaffen. (Mörwald 2007, 124) Bereits im Schuljahr 1994/1995 begann die Vorlaufphase für das Projekt der Integration autistischer SchülerInnen auf Initiative des damaligen Landesschulrates Tuschel. In Zusammenarbeit mit dem Neurologischen Krankenhaus am Rosenhügel und dessen Leiter Dr. Berger sowie der Österreichischen Autistenhilfe wurde das Projekt erstmals im Schuljahr 1996/1997 durchgeführt. Dabei entstand ein stabiles Netzwerk an Institutionen und Einzelpersonen, welchen verschiedene Aufgaben innerhalb des Projekts zukommen, und welche dieses auch tragen. (Wedel 2005, 86; Mörwald 2007, 127f; Grubich 2008, 46)

Innerhalb eines Klassenverbandes sind vor allem die Lehrpersonen sowie die MitschülerInnen und gegebenenfalls eine persönliche Assistenz für die Inklusion der autistischen Kinder von Bedeutung. Außerhalb spielen natürlich die Eltern, aber auch die Österreichische Autistenhilfe eine große Rolle. Letztere wirkt beratend und unterstützend für den Klassenverband – aber auch für die Eltern – und arbeitet mit dem Stadtschulrat für Wien zusammen. Dieser ist für die Integrationsberatung und Sonderpädagogische Zentren verantwortlich und agiert als administratives Zentrum und Drehscheibe. Zudem sind Aus- und Fortbildungen für LehrerInnen ein wichtiges Thema und wurden zu Beginn des Projekts von Dr. Feuser übernommen. Seit dem Schuljahr 2005/2006 wirkt auch der Verein „faktor-i“ als Clearingstelle für Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung an der Transition Schule und Beruf im Netzwerk unterstützend mit. (Grubich 2008, 47; Mörwald 2007, 125ff) Für die diagnostische Abklärung und Elternarbeit ist wiederum die Klinik am Rosenhügel zuständig. Praxisbegleitend für die LehrerInnen und AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe wirken die MentorInnen (Grubich 2008, 47; Mörwald 2007, 125ff), auf ihre sowie auch auf die Arbeit der AssistentInnen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

7.3.1 Das MentorInnen-Begleit-System

Im Schuljahr 2002/2003 entwickelte der Stadtschulrat ein MentorInnen-System mit erfahrenen LehrerInnen aus der Praxis, welche spezielle Schwerpunkte und Aus- und Fortbildungen im

Bereich der Arbeit mit autistischen Kindern haben. Sie sollten eine Unterstützung für die in dem Projekt tätigen LehrerInnen der Integrationsklassen für Kinder mit autistischer Wahrnehmung darstellen. (Grubich 2008, 47; Mörwald 2007, 127) Dieses System hat sich etabliert und mittlerweile sind rund 60 MentorInnen als ambulante Hilfen in den ihnen zugeordneten Wiener Pflichtschulen eingesetzt. Im Zentrum der Arbeit der MentorInnen steht das Kind mit Autismus und dessen individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Besonderheiten. Mit Blick auf die Gesamtsituation arbeiten die MentorInnen mit den LehrerInnen und AssistentInnen in Form von Beratung, Coaching, Begleitung oder Training von SchülerInnen zusammen. In besonders schwierigen Situationen können MentorInnen auch den schulischen Alltag begleiten, in anderen Fällen koordinieren sie den Einsatz der AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe und stehen ebendiesen beratend zur Seite. Ziel ihrer Arbeit ist es, dem Kind im AS eine positive und durchgängige Schullaufbahn zu ermöglichen sowie sie zur größtmöglichen Selbstständigkeit anzuleiten und gleichzeitig pädagogische Kompetenzen auf das LehrerInnenteam und die AssistentInnen zu übertragen. (Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung 2016^a)

7.3.2 Die persönliche Assistenz

Laut Biewer (2010, 93) ist es nicht unumstritten, Assistenz zu den Grundbegriffen einer Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik zu zählen. Besonders die persönliche Assistenz im Alltag wird im Sozialrecht noch nicht überall als fachliche Tätigkeit mit Professionalisierungstendenz akzeptiert, sondern als Hilfstätigkeit betrachtet, für die es weder besondere Fähigkeiten noch Voraussetzungen braucht (Biewer 2010, 93). Dieser Problematik scheint sich auch die Österreichische Autistenhilfe bewusst zu sein, die angibt, an der Ausbildung, Supervision und Fortbildung von Fachleuten in autismspezifischen Therapien zu arbeiten (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 5). Derzeit werden als FachassistentInnen vielfach Personen eingesetzt, welche eine Ausbildung im psychosozialen Bereich absolvieren (angehende Klinische- und GesundheitspsychologInnen, PsychotherapeutInnen, Lebens- und SozialberaterInnen sowie Studierende der Psychologie, Pädagogik oder Sonder- und Heilpädagogik) (Tuschel 2007, 118; Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11). Vor dem mindestens sechsmonatigen Einsatz¹⁹ müssen die angehenden

¹⁹ Die AssistentInnen müssen sich dazu verpflichten, mindestens sechs Monate mit eine/m KlientIn zu arbeiten, da der Beziehungsaufbau bei autistischen Menschen sehr schwierig ist und eine kürzere Arbeitsdauer nicht geeignet ist, um pädagogische/psychologische/therapeutische Interventionen zu setzen (Österreichische Autistenhilfe 2015)

AssistentInnen einen eintägigen Einführungsworkshop über die Grundlagen von Autismus absolvieren, danach werden sie durch verpflichtende zweiwöchige Supervision begleitet. Alle anderen Fortbildungen (zum Beispiel Workshops zu Diagnostik, TEACCH, ABA oder Pharmakologie) sind auf freiwilliger Basis zu besuchen. Ebenso kann im Rahmen der schulischen Assistenz bei Bedarf das Gespräch mit der/dem jeweiligen MentorIn gesucht werden. Die Arbeit wird als Praktikum geführt und die AssistentInnen sind dementsprechend versichert, als Entlohnung wird ein Taschengeld angegeben, ab der 11. Stunde/Woche wird ein Betrag von 7€/Stunde bezahlt, alles finanziert vom Fonds Soziales Wien (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11f; Österreichische Autistenhilfe 2016)

Wie und wo die AssistentInnen nach dem Einführungsworkshop eingesetzt werden können und was in ihre Aufgabenbereiche fällt, soll im Folgenden näher dargestellt werden.

7.3.2.1 Einsatz und Organisation der persönlichen Assistenz

Die Österreichische Autistenhilfe bietet persönliche Assistenz grundsätzlich in vier Bereichen an: im Kindergarten, in der Schule, im außerschulischen Bereich/Freizeit und in der Lehre und Arbeit (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015). Für diese Arbeit ist vordergründig die schulische Fachassistenz von Bedeutung, trotzdem soll auch kurz auf die anderen Bereiche eingegangen werden, da sich vor allem die folgenden Aufgaben innerhalb der einzelnen Bereiche größtenteils überschneiden und die Rahmenbedingungen dieselben sind. In allen Bereichen gilt: Die Stunden, die die AssistentInnen absolvieren, können je nach persönlichen Zeitressourcen stark variieren (Mörwald 2007, 130). Im Idealfall sollte eine 1:1 Begleitung erfolgen. Dass dies nicht immer möglich ist, wird besonders in den Interviews mit den AssistentInnen klar. Im Zuge der Fachassistenz in der Lehre und Arbeit werden junge Erwachsene an ihrer Ausbildungsstelle beziehungsweise ihrem Arbeitsplatz begleitet (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 14). Im privaten, außerschulischen Bereich werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu Hause unterstützt und gefördert, Eltern und Institutionen sollen dadurch entlastet und dem/der KlientIn ermöglicht werden, in Begleitung zum Beispiel Museen und Theater zu besuchen oder an sportlichen Aktivitäten teilzunehmen (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016). Es kann auch eine Assistenz in einer Kindergartengruppe erfolgen, wenn aus pädagogischer Sicht die Inklusion des autistischen Kindes nicht alleine durch die KindergartenpädagogInnen abgedeckt werden kann (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016). Die persönliche Assistenz in der Schule wird durch den Stadtschulrat für Wien und die Österreichische Autistenhilfe geregelt und

erfolgt in Absprache mit den jeweils zuständigen MentorInnen. Stellt sich im Laufe der unterstützenden Arbeit der MentorInnen heraus, dass eine positive Entwicklung eines Kindes im AS ohne eine zusätzliche, regelmäßige, personelle Unterstützung gelingen kann, kann in Absprache mit dem LehrerInnenteam eine Assistenz der Österreichischen Autistenhilfe in Anspruch genommen werden. Laut dem Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störungen soll dies nur in wenigen Einzelfällen geschehen und auch hier ist eine 1:1 Begleitung vorgesehen (Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störungen 2016). Laut Statistiken wurden im Jahr 2015 140 SchülerInnen von insgesamt 152 PraktikantInnen betreut (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 13) – bei der Zahl der PraktikantInnen muss hier jedoch beachtet werden, dass die meisten nach sechs Monaten aufhören und wieder neue anfangen, wobei die Anzahl der Kinder überwiegend gleich bleibt. Generell ist die Prognose für die Anzahl der zu betreuenden Kinder steigend (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 14) – somit werden auch vermehrt AssistentInnen gesucht, welche zum Einsatz kommen. Welche Aufgaben ihnen dabei zukommen soll nachstehend geklärt werden, zuvor soll aber noch kurz ein Blick auf die Situation der Schulbegleitung in Deutschland geworfen werden, da diese dieselben Aufgaben wie AssistentInnen der ÖAH zu erfüllen hat und im Folgenden auch auf deutsche Literatur diesbezüglich zurückgegriffen wird. Schulbegleitung – auch synonym verwendbar mit Fachassistenz, Schulassistenz oder Integrationsassistenz – wird in Deutschland vom Sozial- oder Jugendamt und nicht von Seiten der Schule finanziert und bereitgestellt. Der Anspruch auf Schulbegleitung ist bundesweit geregelt, kann aber regionsabhängig verschieden umgesetzt werden. Generell muss die Notwendigkeit beziehungsweise Erforderlichkeit eines individuellen, besonderen Assistenzbedarfs nachgewiesen und ein Antrag gestellt werden. Auch in Deutschland sind die Voraussetzungen für Schulbegleitungen sehr offen gehalten und es existieren keine Richtlinien zur Qualifikation der AssistentInnen. Sowohl Zivildienstler als auch AbsolventInnen eines „freiwilligen, sozialen Jahres“ bis hin zu pädagogischen Fachkräften (ErzieherInnen, Heil-, Sozial- und SonderpädagogInnen) kommen dafür in Frage. Von einer Vorerfahrung beziehungsweise einem Fachwissen oder einer speziellen Ausbildung im Bereich Autismus wird aber auch in der deutschen Literatur nicht explizit gesprochen. (Schwarz 2012, 229-234)

7.3.2.2 Aufgaben der persönlichen Schulassistenz

Generell stellt persönliche Assistenz heutzutage keine Betreuung im engeren Sinne mehr dar, sondern wird als Entwicklungsbegleitung gesehen, bei der die Wünsche der/des Begleiteten im

Vordergrund stehen (Biewer 2010, 94). Aufgrund der 1993 ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention, die das Recht auf soziale Eingliederung beinhaltet, setzt sich die Österreichische Autistenhilfe als Ziel ihrer Assistenz eine „Integration in die Gesellschaft“ und „Eingliederung in die Gruppe nicht-autistischer Menschen“ durch therapeutische und begleitende Maßnahmen (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11). Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention kann persönliche Assistenz (in der Schule) dazu beitragen, „Menschen mit Behinderungen in der gesellschaftspolitischen Mitte zu partizipieren“ (Schulze 2013, 47) und stellt somit – wie in Kapitel 6 bereits erwähnt – einen wichtigen Punkt in Bezug auf Unterstützungsmöglichkeiten dar, wenn es um die schulische Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung geht. Die Österreichische Autistenhilfe knüpft in ihrem Leitbild an diesen Punkt und an die Annahmen von Klicpera, Hippler, Gasteiger-Klicpera (2006) und Smith (2006) an, was die Bedeutung vom Umgang autistischer und nicht autistischer Kinder für die Förderung ihrer Kompetenzbildung anbelangt (siehe hierzu auch Kapitel 1.2) (Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11). Zu den Aufgaben einer Fachassistenz in der Schule beziehungsweise einer Schulbegleitung für autistische Kinder und Jugendliche im Unterricht zählt folgend das Anbieten von Strukturen, damit Schulalltag bewältigt werden kann, das Erklären sozialer Regeln sowie deren Einübung (Götzinger et al. 2012, 218) und die Unterstützung bei der Handhabung von Lehr- und Lernmaterialien. Wie schon der Hinweis zur Assistenz als Entwicklungsbegleitung andeutet, ist es eine wichtige Aufgabe für die SchulbegleiterInnen, den autistischen Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen dass sie lernen, Handlungsabläufe selbstständig auszuführen (Götzinger et al. 2012, 218). Auch die Anbahnung von Kontaktaufbau, Interaktion und Kommunikation mit Lehrkräften und MitschülerInnen wird von FachassistentInnen initiiert (Rehm-Haug & Tieck 2012, 225). Im Tätigkeitsbereich der persönlichen Schulassistenz geht es vor allem um die Ermöglichung der Teilnahme am Schulalltag und an schulischen Aktivitäten der Kinder mit Autismus (Schwarz 2012, 234). Dabei gestaltet sich das Aufgabenfeld sehr komplex und mehrdimensional (Großmann-Tippelt 2012, 245). Je nach zu betreuendem Kind – dessen Diagnose und unterschiedlichen (sozialen) Besonderheiten – und strukturellen, schulischen Rahmenbedingungen können sich die alltäglichen Arbeitsaufgaben der SchulassistentInnen sehr unterscheiden (Großmann-Tippelt 2012, 243)

Dass die Schulassistenz (die die Österreichische Autistenhilfe anbietet) aber auch nicht ohne Problematiken bleibt, betont schon Mörwald (2007) in ihrem Beitrag. Sie weist auf die nicht unbedeutende Fluktuation von AssistentInnen hin, die die sechsmonatige Praktikumsdauer mit

sich bringt, und die eine beachtliche Umstellung für die Kinder im AS und deren LehrerInnen darstellt, aber auch mit einem großen Organisationsaufwand seitens der Autistenhilfe verbunden ist (Mörwald 2007, 129f). Dieser Organisationsaufwand zeigt sich vor allem in der Situation, dass neue AssistentInnen immer wieder neu eingeschult werden müssen. Ebenfalls als unbefriedigend erlebt Mörwald (2007, 130) die Situation, dass das Projekt der Integration autistischer Kinder ins Regelschulwesen nur Kinder bis zur Beendigung ihrer Schulpflicht erfasst.

8. Zusammenfassung theoretischer Teil

Der vorangegangene theoretische Teil dieser Arbeit dient als Rahmung für den anschließenden empirischen Teil und soll im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst werden, um die wichtigsten Punkte für das weitere Forschungsvorhaben darzustellen.

Durch die Beschäftigung mit der UN-Behindertenrechtskonvention sowie theoretischen Konzepten zur Annäherung an einen Behinderungsbegriff (ICF, Capabilities Approach) zu Beginn der Arbeit konnte die Wichtigkeit und Notwendigkeit eines inklusiven Bildungsgedankens dargestellt werden, der auf eine möglichst umfassende gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen (am Bildungssystem) zielt (vgl. Kapitel 3). Inklusive Schule und inklusiver Unterricht konnten in Folge als Schule beziehungsweise Unterricht angepasst an die Bedürfnisse und Fähigkeiten sowie Entwicklungsniveaus aller Kinder einer Klasse (nicht nur derjenigen mit besonderen Auffälligkeiten) bezeichnet werden (vgl. Kapitel 3). So konnte sich an das Thema der schulischen Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung angenähert werden.

Das Thema Autismus und die schulische Inklusion von autistischen Kindern ist sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international seit circa 20 Jahren ein vielseitig diskutiertes Thema. Mit der Weiterentwicklung der Forschung zu Autismus von den frühen Beobachtungen Kanners und Aspergers hin zu neuen Ursacheerklärungen wie der Theory of Mind und modernen Therapieverfahren hat sich auch das Verständnis von Autismus in Fachkreisen geändert. Autistische Verhaltensweisen werden nun einer breiten Palette zugeordnet und die einzelnen Formen, wie der Asperger-Autismus, der frühkindliche Autismus und der atypische Autismus mit dem Begriff des autistischen Spektrums zusammengefasst. (vgl. Kapitel 4) Die (sozialen) Besonderheiten autistischer Menschen lassen sich drei Bereichen zuordnen, die

Kernmerkmale des Autismus werden dementsprechend in der Kommunikation, (sozialen) Interaktion und den stereotypen und repetitiven Verhaltensweisen und Interessen autistischer Menschen gesehen. Die dargestellten Besonderheiten verhalten sich dabei von Person zu Person sehr unterschiedlich – je nachdem an welchem Ende des Kontinuums sich ein autistischer Mensch befindet (also welchen Schweregrad die autistische Störung einnimmt). In der vorliegenden Arbeit werden dabei Besonderheiten und Beispiele aufgegriffen, die besonders im System Schule zu Problemen und Herausforderungen des gesamten (schulischen) Umfelds führen können und in der Fachliteratur häufig angeführt sind. (vgl. Kapitel 3)

Die Notwendigkeit einer gemeinsamen Beschulung, vor allem von nicht-autistischen und autistischen Kindern wurde durch viele Forschungen und Studien klar bestätigt – das soziale Lernen durch den Kontakt mit den andern Kindern kann zu großen Entwicklungsfortschritten und einer Verbesserung der Problemverhalten führen. Dafür ist es aber notwendig, die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen in der Schule zu beachten und möglichst optimal zu gestalten. In der aktuellen Forschung zur Inklusion von Kindern im AS wird diesbezüglich auf viele Möglichkeiten, wie die der persönlichen Assistenz hingewiesen – aber auch pädagogische Konzepte (wie ABA, PECS, TEACCH...), die von LehrerInnen oder AssistentInnen bearbeitet und in der Praxis angewendet werden können, spielen in der inklusiven Beschulung autistischer Kinder eine große Rolle. (vgl. Kapitel 6.2)

Im Zuge der Inklusion autistischer Kinder in das Regelschulwesen in Österreich kann immer wieder auf das Projekt des Wiener Stadtschulrats, des Neurologischen Krankenhauses am Rosenhügel und der Österreichischen Autistenhilfe hingewiesen werden. Da die Österreichische Autistenhilfe in diesem Fall ihre Dienste anbietet, um die Inklusion von Kindern mit Autismus in Kindergarten, Schule und Beruf zu ermöglichen, wurde der Dachverband näher beleuchtet. Besonders interessant für diese Arbeit ist der Tätigkeitsbereich der persönlichen Assistenz (in der Schule). Die AssistentInnen übernehmen dabei Aufgaben, die das soziale Netzwerk und Umfeld des Kindes betreffen sowie (heil)pädagogische und therapeutische Arbeiten. Dabei steht die Begleitung und Unterstützung des Kindes im Mittelpunkt – es soll für das Kind und nicht für die Lehrpersonen gearbeitet werden. Der Alltag und die Aufgaben für die AssistentInnen gestaltet sich dabei sehr vielfältig – was auch in den Interviews noch angesprochen wird. Grund dafür sind vor allem die unterschiedlichen Diagnosen und Entwicklungsstände der Kinder sowie die (schulischen) Rahmenbedingungen, welche auch zu unterschiedlichen Erfahrungen der AssistentInnen führen können. (vgl. Kapitel

7) Die Problematik der Fluktuation, die Mörwald (2007) in Bezug auf die Schulassistenten anspricht, sowie die große Bandbreite an unterschiedlich qualifizierten AssistentInnen ist ebenso auf das System und die Organisation des Projektes der „Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung“ zurückzuführen. Der Frage, welche Probleme sich bei der praktischen Arbeit für die AssistentInnen selbst ergeben und mit welchen subjektiven Herausforderungen diese in ihrer Tätigkeit als Schulassistenten umgehen müssen, soll im folgenden empirischen Teil nachgegangen werden.

II Empirischer Teil

9. Auswahl der Forschungsmethoden

Zur Beantwortung der Forschungsfrage *„Welche Erfahrungen machen AssistentInnen der österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als Schulassistenten in Bezug auf die unterschiedlichen Herausforderungen, die die sozialen Besonderheiten von Kindern mit autistischer Wahrnehmung mit sich bringen?“* wird ein qualitativer Zugang gewählt. Der Bereich der qualitativen Forschung bietet eine Vielzahl an Erhebungs- und Auswertungsmethoden, welche nach unterschiedlichen Regeln funktionieren und auf unterschiedliche, ganz bestimmte Fragestellungen Antwort geben können, so kann man nicht von einem einheitlichen Paradigma oder einer homogenen Gruppe von Methoden ausgehen (Krotz 2005, 16). Grundlegendes gemeinsames Prinzip qualitativer Sozialforschung ist aber eine offene Zugangsweise zum Forschungsgegenstand, also zu den Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden (Lamnek 2016, 38). Zudem wird die empirische Forschung in der qualitativen Sozialforschung als eine reflexive und prozesshafte gesehen, die somit in ihrem Ablauf veränderbar ist und sich an veränderte Bedingungen anpasst (Lamnek 2016, 38f; Flick 2009, 13). Soziales Handeln wird als sinngeleitetes und bedeutungsstrukturiertes Geschehen gesehen. Die qualitative Forschung macht es sich zur Aufgabe, die Prozesse zu rekonstruieren, durch die „soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek 2016, 44). Das bedeutet, das Individuum und die soziale Struktur, in die es eingebettet ist, sollen erfasst und die Sinngehalte sozialen Handelns offen gelegt werden. Dadurch soll vor allem bisher unbekannten Phänomenen und Sachverhalten Aufmerksamkeit geschenkt und gleichzeitig die subjektive Sichtweise bestimmter Zielgruppen, soziale Interaktionen oder gesellschaftliche Tiefenstrukturen erfasst werden. Um diese Gegenstandsbereiche qualitativer

Sozialforschung untersuchen zu können, sind laut Schmidt-Grunert (1999, 21) besonders „interpretative Wissenschaftstheorien bzw. Methodologien von Interesse, die den Menschen als das seine Wirklichkeit gestaltende Subjekt hervorheben und die sich auf Verstehen durch Sprache stützen“.

Im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit soll nun eine qualitative Analyse problemzentrierter Interviews mit fünf AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe durchgeführt werden – auf Basis einer Analyse wissenschaftlich fundierter, aktueller und themenrelevanter Literatur zum Thema „Autistisches Spektrum“ und den daraus resultierenden Besonderheiten sowie „Inklusion“ allgemein und in Bezug auf Kinder im autistischen Spektrum .

Im Folgenden wird ein Einblick in die verwendete Erhebungs- und Auswertungsmethode gegeben sowie wichtige forschungsethische Aspekte vorgestellt, um die Anwendung für diese Arbeit zu begründen und wichtige Hinweise über die Durchführung des Forschungsvorhabens geben zu können.

9.1 Darstellung der Erhebungsmethode (problemzentriertes Interview)

In dieser Arbeit wurden die Daten mit Hilfe qualitativer Interviews – im Speziellen problemzentrierter Interviews – erhoben. Nach Lamnek (2016, 313) stellen die leichte Zugänglichkeit zu sensiblen Themen sowie die Vielzahl gut ausgearbeiteter Auswertungsverfahren und Interpretationen einen großen Vorteil von qualitativen Interviews dar. Als Merkmale ebendieser nennt Lamnek (2016, 328) einen neutralen bis weichen Interviewerstil und offene Fragen, deren Reihenfolge nicht vorgegeben ist. Dies soll es den/der Befragten ermöglichen seine/ihre „Alltagsvorstellungen über Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit in der Gründlichkeit, Ausführlichkeit, Tiefe und Breite darzustellen, zu erläutern und zu erklären“, dass es dem/der ForscherIn möglich ist, eine brauchbare Interpretationsgrundlage bilden zu können (Lamnek 2016, 328). Qualitative Interviews dienen laut Schmidt-Grunert (1999, 39) zudem dazu, dass soziale Individuen ihre „subjektive Perspektive zu ihrem Leben, ihrer Biographie oder zu ausgewählten Lebensabschnitten oder Problemlagen“ darlegen, was ForscherInnen nützen können, um darin enthaltende „kollektive Lebensmuster“ offenzulegen – so wird von einzelnen Individuen auf „allgemeine gesellschaftliche Strukturen“ geschlossen (Schmidt-Grunert 1999, 39).

Das problemzentrierte Interview selbst geht zurück auf Witzel und ist als Teil einer problemzentrierten Forschungstechnik in eine Art Methodenkombination eingebettet (Lamnek 2016, 344 & 349). Gegenstand problemzentrierter Interviews sind ganz bestimmte, gesellschaftliche Problemstellungen, wie in der vorliegenden Arbeit jene der Herausforderungen, mit denen (teilweise unerfahrene) AssistentInnen in ihrer Arbeit mit autistischen Kindern in der Schule umgehen müssen – und dabei die Darstellung einer subjektiven Problemsicht (Witzel 2000, 1). Auch beim problemzentrierten Interview geht es darum, subjektive Aussagen über einen bestimmten Lebens- beziehungsweise Problembereich zu generieren aufgrund deren kollektive gesellschaftliche Verhaltensmuster aufgedeckt werden können (Schmidt-Grunert 1999, 41). Besonders kennzeichnend für diese Art des qualitativen Interviews sind drei Prinzipien, welche den gesamten Forschungsprozess mitbestimmen: die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung (Schmidt-Grunert 1999; Witzel 2000).

Die *Problemzentrierung* ist durch die Orientierung der Forschung an einem gesellschaftlichen Problem gekennzeichnet (Schmidt-Grunert 1999, 42; Witzel 2000, 2). Ein gewisses Vorwissen der/des Forschers/Forscherin (durch Literaturstudium, eigene Erkundungen, Experten) wird dabei vorausgesetzt, sodass mit einer Theorie beziehungsweise einem Konzept zu diesem bestimmten Problem- und/oder Themenbereich ins Forschungsfeld gegangen werden kann. (Lamnek 2016, 345)

Das Prinzip der *Gegenstandsorientierung* wiederum betont die Flexibilität, Offenheit und Unvoreingenommenheit der Methode (und der/des Forschers/Forscherin) gegenüber des Untersuchungsgegenstandes (Schmidt-Grunert 1999, 42; Witzel 2000, 3).

Das dritte und letzte Prinzip der *Prozessorientierung* bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und soll sicher stellen, dass Erhebungs- und Auswertungsmethode sowie die daraus gewonnen Einsichten ständig reflektiert und neue Erkenntnisse integriert werden (Schmidt-Grunert 1999, 42). Wie in qualitativen Interviews üblich, wurde deshalb auch im Fall der vorliegenden Interviews mit offenen Fragen gearbeitet – die Befragten sollten möglichst frei zu Wort kommen und werden als ExpertInnen ihrer Orientierungen und Handlungen gesehen, die im Gespräch jederzeit die Möglichkeit haben, eigene Aussagen oder die der/des Interviewers/Interviewerin zu korrigieren (Witzel 2000, 5). Es wurde zwar ein Leitfaden erstellt, der Gesprächsverlauf sollte aber flexibel bleiben, es gab keine vorgegebenen Antwortkategorien und die Befragten konnten selbst Zusammenhänge im Interview entwickeln (Lamnek 2015, 344 – 349).

Laut Witzel (2000, 4) ermöglichen und unterstützen vier Instrumente die Durchführung eines problemzentrierten Interviews: der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonbandaufzeichnung des Gesprächs und das Postskript. Die Vorgehensweise in dieser Arbeit mithilfe dieser Instrumente soll im Folgenden dargestellt werden.

Dem Interview selbst wurde im vorliegenden Fall ein standardisierter *Kurzfragebogen* vorangestellt, um wichtige Daten der/des Befragten und der von ihnen unterstützten Kinder zu erheben. Der Kurzfragebogen enthält Fragen zur Ausbildung und Vorerfahrung der AssistentInnen sowie zu Diagnosen und schulischen Rahmenbedingungen der Kinder. Zudem wurde dem Kurzfragebogen eine Einverständniserklärung hinzugefügt, welche Informationen zur Transkription, Anonymisierung und vertraulichen Verwendung der Daten enthält und sowohl von der Interviewerin als auch von den jeweiligen Interviewpersonen vor der Durchführung des Interviews unterzeichnet wurde (vgl. Anhang Kurzfragebogen). Durch die Fragen auf dem Kurzfragebogen wurde das nachfolgende Interview vom Frage-Antwort-Schema entlastet und die dadurch generierten Informationen konnten in Kombination mit einer offenen Frage einen guten Gesprächseinstieg ermöglichen beziehungsweise im Interview wieder aufgegriffen werden. (Lamnek 2016, 347; Witzel 2000, 4) Zudem wurde ein *Leitfaden* konstruiert, in welchem die Forschungsthemen festgehalten wurden und welcher als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews zu sehen ist (Witzel 2000, 4). Für die Erstellung des Leitfadens wurden in Anlehnung an Helfferich die vier Schritte des Sammelns, Prüfens, Sortierens und Subsumierens möglicher Fragen und abzudeckender Themenbereiche berücksichtigt (Lamnek 2016, 331). Forschungsthemen und Inhaltsbereiche des Themenleitfadens im Falle dieser Arbeit sind „Beruflicher Alltag mit den Kindern/Herausforderungen“, „(Berufs)Erfahrung der AssistentInnen – Unterstützung seitens der Österreichischen Autistenhilfe“, „LehrerInnen“, „MitschülerInnen“, „Diagnosen/spezielle Herausforderungen“ sowie Abschlussfragen, welche den AssistentInnen die Möglichkeit geben, nochmals auf eigene Themen einzugehen und Wünsche in Bezug auf die Tätigkeit bei der ÖAH zu äußern (vgl. Anhang Interviewleitfaden). Für die weitere Gestaltung des problemzentrierten Interviews und dessen Fragen unterscheidet Witzel (2000, 5f) erzählungsgenerierende und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien:

Erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien

Zu Beginn wurde durch eine vorformulierte Einstiegsfrage ein offener Einstieg in das Gespräch und das spezifische Problemfeld ermöglicht (Lamnek 2016, 346; Witzel 2000, 5). Im weiteren

Verlauf des Interviews dienten allgemeine Sondierungen dazu, durch Erzählbeispiele seitens der Interviewerin die narrative Phase bei der/dem Befragten zu stimulieren (Lamnek 2016, 346) oder die der Einstiegsfrage (und weiteren offenen Fragen) folgende Erzählsequenz zu detaillieren (Witzel 2000, 5). Gegebenenfalls konnten (gegen Ende des Interviews) auch noch direkte Ad-hoc-Fragen zu Themenbereichen gestellt werden, welche von den InterviewpartnerInnen noch nicht genannt wurden (Lamnek 2016, 346; Witzel 2000, 6).

Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien

Bei spezifischen Sondierungen im Kommunikationsverlauf nützt die Interviewerin ihr Vorwissen (z.B. durch den Kurzfragebogen) und das während des Interviews erworbene Wissen für Frageideen. Dabei konnten Widersprüche aufgedeckt, Verständnisfragen geklärt oder Aussagen der/des Befragten zurückgespiegelt und von der/dem Interviewten bestätigt, korrigiert oder modifiziert werden. (Lamnek 2016, 346; Witzel 2000, 6)

Das gesamte Interview wurde zur späteren Transkription mittels eines *Audioaufzeichnungsgeräts* aufgezeichnet – der/die Befragte wurde natürlich aus ethischen Gründen darüber und über die Anonymisierung der Daten vorab informiert. Die Zustimmung zum Interview unter den gegebenen Rahmenbedingungen wurde schriftlich im Anschluss an den Kurzfragebogen eingeholt. Anschließend an jedes der durchgeführten, problemzentrierten Interviews wurde ein *Postkript* verfasst, welches Aufzeichnungen darüber enthält, was vor und nach dem Abschalten des Audioaufzeichnungsgeräts gesprochen wurde, sowie über nonverbale Reaktionen der/des Befragten und Rahmenbedingungen des Interviews (Lamnek 2016, 347; Witzel 2000, 4).

9.2 Forschungsethische Aspekte qualitativer Forschung

In der qualitativen Forschung, besonders in Forschungskontexten die durch Interviews, teilnehmende Beobachtung oder Gruppendiskussionen direkten Kontakt mit Personen oder Institutionen – also soziale Interaktion und Beziehungen – beinhalten, gilt es eine Vielzahl von Entscheidungen zu treffen, die einer ethischen Reflexion bedürfen (von Unger 2014, 21). Dies gilt für den gesamten Forschungsprozess – von der Themenwahl und Zielsetzung zur Datenerhebung und -auswertung bis hin zur abschließenden Publikation (von Unger 2014, 16).

Hopf (2016, 195) schreibt in ihrem Beitrag dazu, dass die Forschungsethik sozusagen (mehr oder weniger verbindlich und gesellschaftlich übereinstimmend) die Beziehungsgestaltung zwischen Forschenden und Untersuchungspersonen bestimmt.

Forschungsethische Grundsätze diesbezüglich werden in unterschiedlichsten Publikationen festgehalten (z.B. Hopf 2016, von Unger 2014, Schmidt-Grunert 1999) – Hopf (2016) greift in ihrem Beitrag zusätzlich den Ethik-Kodex der SoziologInnen auf. Im Folgenden sollen jene Prinzipien und Aspekte dargestellt werden, die in der Literatur am häufigsten aufgegriffen werden und den Großteil ethischer Fragestellungen qualitativer Forschung, wie sie auch für die vorliegende Arbeit relevant sind, abdecken.

Objektivität und Integrität der Forschenden

Der Begriff der Objektivität ist in der qualitativen Forschung umstritten und es werden viele verschiedene Positionen bezüglich der allgemeinen Gültigkeit von Interpretationen und Erkenntnissen oder Abhängigkeit ebendieser von der Perspektive des/der Forschers/Forscherin vertreten (von Unger 2014, 23). Wichtig ist es demnach, neue Erkenntnisse und eigene (Vor-) Annahmen immer wieder kritisch zu reflektieren und zu argumentieren, um eine gewisse Offenheit im Forschungsprozess zu erhalten (Schmidt-Grunert 1999, 53) und somit auch zu objektiveren beziehungsweise allgemein gültigen Forschungsergebnissen zu kommen (Schmidt-Grunert 1999, 55) – so wie es auch in der vorliegenden Arbeit versucht wurde. Die Objektivität der Auswertung in dieser Arbeit ist zudem anhängig, von „einer möglichst genauen inhaltlichen Erfassung der subjektiven Äußerungen“ (Schmidt-Grunert 1999, 50). Die Integrität der Forschenden bezeichnet die Haltung der/des Forschers/Forscherin gegenüber den Untersuchungspersonen, welche übereinstimmen sollte mit eigenen Wertvorstellungen. Dabei geht es vor allem um die Identifizierung mit der Rolle als ForscherIn und den damit verbundenen berufsethischen Entscheidungen, wie zum Beispiel die soziale Verantwortung gegenüber den Untersuchungspersonen, aber auch die unverfälschte Offenlegung neuer Forschungsergebnisse und aller verwendeten Quellen. (Ethik-Kodex, 2014, 2ff)

Freiwilligkeit der Teilnahme und informiertes Einverständnis

Als Prinzip für die Teilnahme an qualitativen Untersuchungen, wie in unserem Fall an qualitativen Interviews, gilt die Freiwilligkeit der Teilnahme beziehungsweise das informierte Einverständnis. Im Ethik-Kodex heißt es dazu, dass die Teilnahme zudem erst auf Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgen soll, was jedoch in der qualitativen Forschung und aufgrund

ihres prozesshaften Charakters nicht immer zu hundert Prozent umgesetzt werden kann. (Ethik-Kodex 2014, 2f; von Unger 2014, 26). Von Unger (2014, 26) weist diesbezüglich darauf hin, dass sich das informierte Einverständnis in solchen Fällen als Prozess nach und nach entwickeln und immer wieder neu eingeholt werden kann. Im Forschungsprozess für diese Masterarbeit wurde dem Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme der Interviewpersonen schon zu Beginn Rechnung getragen, indem die AssistentInnen der ÖAH angeschrieben wurden, aber selbst die Wahl hatten, sich für ein Interview zu melden oder auch nicht. Das Anschreiben selbst enthielt im Hinblick auf das informierte Einverständnis wichtige Informationen zum Forschungsvorhaben und der Methode. Im Vorfeld der Interviews wurden diese noch einmal erläutert und Auskünfte zur Vertraulichkeit und Verwendung der Daten gegeben und das Einverständnis der InterviewpartnerInnen schriftlich eingeholt. Auch während der Interviews bestand immer wieder die Möglichkeit für die interviewten Personen, genauer nachzufragen, was durchaus genützt wurde.

Risikoabwägung und Schadensvermeidung

In allen Phasen des Forschungsprozesses ist es wichtig der Person, der das Forschungsinteresse gilt, nicht zu schaden und Risiken abzuwägen, welche mögliche Nachteile für ebendiese Person das Forschungsvorhaben mit sich bringen kann (von Unger 2014, 29). Im deutschen Ethik-Kodex der SoziologInnen wird bezüglich des Prinzips der Nicht-Schädigung angeführt, dass „Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z.B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden“ keinen Nachteilen oder Gefahren aufgrund der Forschung ausgesetzt werden dürfen (Ethik-Kodex 2014, 3). Dies kann vor allem durch Verletzungen der Vertraulichkeitszusagen geschehen, in welchen zum Beispiel Themen wie die Anonymität und die Behandlung vertraulicher Daten bei der Veröffentlichung besprochen werden.

Vertraulichkeit und Anonymisierung

Wie schon im vorherigen Absatz erwähnt können erhobene Informationen erheblichen Schaden anrichten, wenn sie veröffentlicht, missbraucht oder in die Hände Dritter gelangen. Deshalb ist die Zusicherung der Vertraulichkeit der erhobenen Daten besonders wichtig. Dazu gehört, personenbezogene und andere orts- oder zeitspezifischen Daten so weit zu anonymisieren, dass keine Rückschlüsse mehr auf die Person gezogen werden können. Zudem soll es den Untersuchungspersonen – in dieser Arbeit den Interviewpersonen – auch möglich sein, Aussagen wieder zu streichen, wenn sie doch zu persönlich sind. (Hopf 2016) Dies war bei den

hier durchgeführten Interviews nicht der Fall, es wurde aber, im Sinne der Vertraulichkeit, auf dem Kurzfragebogen neben dem Einverständnis der Interviewpersonen über die Aufzeichnung und Verwendung der Interviews auch seitens der Interviewerin versichert, dass die Daten des Kurzfragebogens sowie des gesamten Interviews vertraulich behandelt und nur zum Zwecke der Masterarbeit verwendet werden (vgl. Anhang Kurzfragebogen). Diese Sicherstellung wurde auch seitens der Interviewerin schriftlich gegeben.

Weitere Fragestellungen, die sich innerhalb eines Forschungsprozesses ergeben und mit ethischen Aspekten und Problemen verbunden sein können, sind zum Beispiel die nach dem Zugang zum Forschungsfeld und der Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen sowie Fragen der Datenauswertung (von Unger 2014, 21), auf welche in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

9.3 Zugang zum Forschungsfeld und Auswahl der InterviewpartnerInnen

Durch die Ausbildung und Teilnahme am Universitätslehrgang „Psychotherapeutisches Propädeutikum“ meinerseits und das damit einhergehende Pflichtpraktikum, welches von mir bei der Österreichischen Autistenhilfe als Assistentin absolviert wurde, stand ich zum Zeitpunkt der Erhebung beruflich in Kontakt mit anderen AssistentInnen und der Leitung des Assistenzbetriebs. Diesem Umstand zufolge könnte man mich auch durchaus als Assistentin bezeichnen, die „Insider-Forschung“ betreibt – also selbst ein Teil der beforschten Community ist. Beloe (2014) stellt eine solche Forschung in ihrem Beitrag dar und beschreibt, welche Vorteile, aber auch welche Problematiken sich dabei ergeben können. So ist der Zugang zum Forschungsfeld leichter und ohne viele Umwege gegeben und der Forscherin selbst wird ein größeres Vertrauen entgegengebracht als Außenstehenden, was zu anderen, vertraulichen Erkenntnissen führen kann. Hier wiederum zeigen sich auch die ethischen Herausforderungen, die es zu beachten gibt: So muss genau abgesprochen werden, welche Aussagen preisgegeben werden dürfen und welche vertraulich behandelt werden müssen. (Beloe 2014, 133) Diesen Problematiken versuchte auch ich im Forschungsprozess gerecht zu werden – ohne meine Stellung als Mitglied der Community wäre der Kontakt zu den einzelnen Interviewpersonen jedoch nicht – oder nur sehr schwer – möglich gewesen. Um Konflikten mit persönlichen Interessen aus dem Weg zu gehen, wurde bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen aber darauf geachtet, niemanden davon persönlich (aus Workshops oder Supervision) zu kennen.

Noch davor aber konnte Kontakt mit dem Leiter des Assistenzbetriebs aufgenommen werden, mit der Anfrage innerhalb der ÖAH forschen und AssistentInnen befragen zu können. Dafür wurde auch mein Forschungsvorhaben kurz erläutert. Die Funktion des Leiters als Gatekeeper war dabei zu beachten und kritisch zu hinterfragen, um eine Verzerrung durch Selektion zu vermeiden. Buchner (2008, 518) sieht Gatekeeper als problematisch an, da diese bestimmen können, ob in der betreffenden Einrichtung beziehungsweise Institution überhaupt geforscht werden darf und welche Personen beforscht werden sollen. Aus diesem Grund war es nach Einwilligung des Leiters des Assistenzbetriebs zu meinem Forschungsprojekt, die Bitte meinerseits, meine E-Mail und mein Anschreiben mit Informationen zu meinem Anliegen und Forschungsvorhaben auch an *alle* AssistentInnen weiterzuleiten und ihnen so selbst die Möglichkeit zu geben, sich bei Interesse – direkt und ohne Umweg über den Leiter – bei mir zu melden. So wurde versucht, die Gatekeeper-Funktion zu umgehen und einen „information drop“ zu generieren, bei dem die geplante Untersuchung präsentiert und die Möglichkeit zur selbstständigen Kontaktaufnahme gegeben wird (Buchner 2008, 519). Die meisten Interviewpersonen meldeten sich noch am selben Tag – zum Großteil per E-Mail, einige auch per Telefon.

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen war es dann wichtig, AssistentInnen zu finden, welche Kinder im AS in einer Schule betreuen (und nicht im Kindergarten und/oder Freizeitbereich). Die Wahl des Ortes und der Zeit des Interviews wurde dabei den Interviewpersonen überlassen und via Mail oder Telefon besprochen, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, ein Setting zu wählen, indem sie sich wohl fühlen und einen angenehmen Rahmen für das Gespräch zu schaffen (Buchner 2008). Aufgrund des vorherigen Kontakts mit den zu interviewenden Personen, des geringen Altersunterschieds und meiner Stellung als „Arbeitskollegin“ und Teil der Community – auch wenn ich die Personen, die ich interviewt habe, zuvor nicht kannte – sprach man sich sofort mit „Du“ an. Dies schaffte ebenso eine vertrauensvolle Basis für die problemzentrierten Interviews wie die Wahl des Settings.

9.4 Darstellung der Auswertungsmethode (themenspezifische Auswertung)

Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Auswertungsmethoden, die von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und thematischen Bezügen abhängen (Witzel 2000, 7). Im Falle dieser Arbeit wurde die Auswertung des gewonnenen Datenmaterials aus den problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Lamnek (2016, 381) durch eine Art „interpretativ-reduktive“ Analyse des Interviewmaterials

vorgenommen, welche zwischen qualitativen und quantitativen Extremen der Auswertung zu vermitteln versucht. Die Phasen der Analyse können dabei in Abhängigkeit von Methode, Gegenstand und Erkenntnisinteresse abgewandelt werden. Lamnek gibt so eine grobe Struktur beziehungsweise allgemeine Handlungsanweisung für die Auswertung vor, die Methode ist aber gleichzeitig auch „offen für gegenstandsadäquate Modifikationen“ (Lamnek 2016, 379) – was sich als geeignet für die vorliegende Arbeit erweist. Es soll versucht werden, aus der Fülle des vorhandenen Materials inhaltlich interessante Aspekte herauszufiltern (Lamnek 2016, 383). Auch Witzel (2000) schlägt in seinem Beitrag über das problemzentrierte Interview eine ähnliche Vorgehensweise für dessen Auswertung vor. Er beschreibt die Schritte des Codierens und der Kategorienbildung dabei transparenter als Lamnek (2016), weshalb bei der Auswertung (und speziell bei diesen Schritten) auch auf Witzel (2000) zurückgegriffen wird. Sowohl bei Lamnek (2016) als auch bei Witzel (2000) werden für die Auswertung problemzentrierter Interviews aus dem Material Themenverläufe herausgearbeitet, eine Themenmatrix erstellt, das Material klassifiziert und themenorientiert dargestellt. (Lamnek 2016, 381) Die einzelnen Schritte sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Schritt 1: Transkription

In einem ersten Schritt wurden die aufgezeichneten Interviews wortwörtlich transkribiert – dabei wurden auch Elemente berücksichtigt und in die Transkription aufgenommen, welche für die spätere Interpretation der Texte von Bedeutung sein können, wie zum Beispiel Redepausen, Räuspern, Lachen oder Unterbrechungen (Lamnek 2016, 379-383), zudem wurde bereits darauf geachtet, alle Namen von vorkommenden Personen und Institutionen zu anonymisieren. Für die vorliegende Arbeit wurden die Interviews mit einer Demo-Version des Transkriptionsprogramm Express Scribe transkribiert und danach jedes Interview in ein Word-Dokument übertragen und mit Zeilennummern versehen, um so eine Grundlage für die weiteren Auswertungsschritte zu schaffen, außerdem Themenverläufe zu vergleichen und Fallbeispiele zuordnen zu können. Den Transkripten selbst wurden nicht wie bei Lamnek vorgeschlagen die mittels Kurzfragebogen erhobenen sozialen Daten oder Anmerkungen aus dem Postskripten hinzugefügt (Lamnek 2016, 380) – diese Aufzeichnungen wurden vielmehr dazu verwendet, die InterviewpartnerInnen vorzustellen und zu beschreiben (vgl. Kapitel 10.1).

Schritt 2: Entwicklung thematischer Verläufe

Im nächsten Schritt wurde versucht, einen Überblick über das durch die Transkriptionen generierte Material zu bekommen. Dafür wurden in einer Einzelanalyse für jedes Transkript

thematische Verläufe erstellt, die gegliedert nach Oberbegriffen die chronologische Reihenfolge der von den Untersuchungspersonen gemachten Statements aufzeigen. (Lamnek 2016, 379-383). Die jeweiligen Themenfelder beziehungsweise Oberbegriffe für die vorliegende Arbeit haben eine starke Ähnlichkeit mit den Themenblöcken des Interviewleitfadens, an denen sich auch die Fragen der Interviewerin orientiert haben. Durch die Einstiegsfrage („Was hat dich dazu bewegt, bei der Österreichischen Autistenhilfe zu arbeiten?“ beziehungsweise „Wie bist du zur Österreichischen Autistenhilfe gekommen?“) stand der „Kontakt zur Autistenhilfe“ und gleichzeitig die „Ausbildung der AssistentInnen“ bei allen Interviews an erster Stelle des thematischen Verlaufs. Darauf folgend kam es in allen Interviews zu den Themen „Vorerfahrung“ (mit dem Thema Autismus und autistischen Menschen) und/oder zur Beschreibung des „Alltags mit den autistischen Kinder in der Schule“. Weitere Themen beziehungsweise Oberbegriffe, die in unterschiedlicher Verlaufs constellation in den Interviews gefunden wurden, sind „Vorbereitung und Unterstützung“ (seitens der Autistenhilfe und anderen Personen), die „Rolle der AssistentInnen“, „Herausforderungen“, „Kontakt mit MitschülerInnen“, „Kontakt und Zusammenarbeit mit LehrerInnen, „(soziale) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum“ (in der Schule), „freudige Momente“ sowie „Wünsche/Anregungen an die Österreichische Autistenhilfe“. Die Inhalte eines jeden Interviews konnten so geklärt und inhaltlich verwandte Aussagen einander zugeordnet werden, was für den nächsten Auswertungsschritt von Bedeutung ist (Schmidt-Grunert 1999).

Schritt 3: Erstellen einer Themenmatrix

Die durch die Oberbegriffe sichtbar gewordenen Themen der einzelnen Interviews wurden in einem dritten Schritt für alle Interviews zusammengefasst. In Form einer Themenmatrix soll ein Überblick über alle in den Interviews angesprochenen Themen erfolgen. Die Themenmatrix stellt sodann eine Liste dar, die den thematischen Gehalt der Interviews erfasst und als ein wichtiges Vorergebnis gesehen werden kann, das bei der Auswahl von prägnanten Textpassagen und Fallbeispielen hilfreich ist. (Lamnek 2016, 379-383) In der vorliegenden Arbeit wurden dafür die Originalstellen aus den Transkripten den entsprechenden Themenschwerpunkten zugeordnet und paraphrasiert, analysiert, kontrolliert interpretiert und wichtige Anmerkungen hinzugefügt (Lamnek 2016). Ein Beispiel für eine solche Zuordnung inklusive Analyse beziehungsweise Anmerkungen stellt der Auszug aus der Themenmatrix in Abbildung 1 dar.

Alltag mit den autistischen Kindern in der Schule

Interview	Seiten- und Zeilenangabe	Textstelle	Analyse/Interpretation Anmerkungen
1	2/55-2/58	Mein harter Alltag sieht so aus, also der blanke Alltag sieht so aus, dass ich in der Schule sitze, in der Klasse – meistens neben ihm – und ihn halt immer wieder darauf hinweise, was die Aufgabe gerade ist, oder ihn davon abhalte zu stören oder Konsequenzen und Widerstände zu besprechen.	1:1 Betreuung; Setting in Klasse bei Kind; Hilfe zur Aufmerksamkeit und Konzentration; Training sozialer Kompetenzen

Abb. 1: Zuordnung einer Textstelle zu einer Kategorie inklusive Analyse/Interpretation/Anmerkungen

Schritt 4: Klassifikation des Materials

In der nächsten Phase der Auswertung erfolgte durch Typenbildung eine Generalisierung der Ergebnisse. Man sucht nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Interviews mit Hilfe der Themenmatrix und wird so möglicherweise auf Syndrome oder Tendenzen aufmerksam, die für alle oder bestimmte Befragte typisch erscheinen. So erhält man bestimmte Typen von Aussagen, Befragten oder Informationen, die in Bezug auf die konkreten Textpassagen und Fallbeispiele dargestellt werden können. (Lamnek 2016, 379-383)

Schritt 5: Themenorientierte Darstellung

In der letzten Phase der Auswertung erfolgt eine themenorientierte Darstellung der zuvor gebildeten Typen – die konkreten Textpassagen und Fallbeispiele dienen hierbei als Mittel zur inhaltlichen Darstellung, da anhand von ihnen typische Handlungsweisen und Meinungen klar werden. (Lamnek 2016, 379-383)

Abschließend soll noch festgehalten werden, dass in der Auswertung der problemzentrierten Interviews eine Deutung oder Interpretation der vorhandenen Texte geschieht, welche durch die persönliche Deutungskompetenz der Interviewerin und deren Eindrücke von den jeweiligen Interviews beeinflusst ist. Die einzelnen Schritte der Untersuchung werden offen gelegt, um den Prozess der Interpretation für LeserInnen nachvollziehbar und glaubwürdig zu machen. (Lamnek 2016, 383). Die Ergebnisse, die eine solche themenspezifische Auswertung der Interviews hervorbrachte, sollen im nächsten Kapitel präsentiert werden.

10. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die fünf InterviewpartnerInnen vorgestellt und es wird kurz auf die jeweiligen Interviewsituationen selbst eingegangen. Danach soll die Auswertung der Interviews dargestellt werden. Die Klassifikation des Materials erfolgte durch die Darstellung der Themenfelder der damit zusammenhängenden Kategorien. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews wurden herausgearbeitet und mit Fallbeispielen unterstützt.

10.1 Vorstellung der InterviewpartnerInnen

Bei der nachfolgenden Vorstellung der fünf InterviewpartnerInnen wurde sich auf die erhobenen Daten der Kurzfragebögen, auf die Aufzeichnungen des jeweiligen Postskripts sowie auf die Transkriptionen selbst bezogen. Es wurde darauf geachtet, Namen, Institutionen und Informationen, die Rückschlüsse auf die jeweiligen Personen zulassen würden, zu anonymisieren.

Alle fünf interviewten Personen waren zum Zeitpunkt des Interviews bei der Österreichischen Autistenhilfe (ÖAH) als AssistentInnen für mindestens ein Kind mit Autismus in der Schule tätig. Der Kontakt wurde von allen via E-Mail aufgenommen und die Treffen auch via E-Mail vereinbart – Assistentin 3 schickte mir ihre Telefonnummer, um ein Treffen zu vereinbaren.

Assistent 1

Assistent 1 ist 28 Jahre alt und seit circa drei Jahren bei der Österreichischen Autistenhilfe tätig. Er unterstützt einen Jungen in einer AHS (Allgemeine Höhere Schule) mit Asperger-Autismus und der Zusatzdiagnose ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom) acht Stunden pro Woche. Laut eigenen Angaben waren vor Beginn der Tätigkeit bei der ÖAH ein gewisses Vorwissen beziehungsweise Vorerfahrungen bezüglich Autismus und autistischen Menschen vorhanden. Dieses Vorwissen beziehungsweise diese Vorerfahrungen bezogen sich auf die Arbeit in einem Kinderzirkus, wo mit benachteiligten Kindern – unter anderem einem Kind mit Asperger-Syndrom – gearbeitet wurde. Das Interview selbst fand in der Schule statt, in der Assistent 1 zurzeit tätig ist. Wir saßen in einer kleinen, ruhigen und abgetrennten Nische vor einem Klassenzimmer und konnten ungestört unser Interview führen. Als der Kurzfragebogen ausgefüllt wurde, kam es zur Frage, ob nur die Kinder eingetragen werden sollen, die in der Schule betreut werden, da Assistent 1 auch noch zwei erwachsene autistische Menschen in ihrer Freizeit betreut. Es wurde sich darauf geeinigt nur das für diese Arbeit relevante Schulkind

einzutragen. Während des Interviews zeigte sich dann, dass Assistent 1 zurzeit als Lehrer über den Stadtschulrat angestellt ist, dementsprechend entlohnt wird und nur noch indirekt über die Autistenhilfe tätig ist – vorher aber im Rahmen des Psychotherapeutischen Propädeutikums ein ganz gewöhnliches Praktikum bei der ÖAH gemacht hat. Assistent 1 interessierte sich zudem sehr für die vorliegende Masterarbeit und fragte auch öfter genauer nach. In dem Gespräch nach dem Interview erwähnte Assistent 1 dann auch den Grund seines Interesses: Da er Psychologie im Master studiert, sei er gerade selber am überlegen, worüber die Masterarbeit geschrieben werden soll. Als Grund für sein Interesse an diesem Interview teilzunehmen, nannte er das nette Anschreiben und das Interesse am Thema der Masterarbeit – besonders im Hinblick auf seine eigene Arbeit, die auch das Thema „Autismus“ aufgreifen soll.

Assistentin 2

Assistentin 2 ist 31 Jahre alt und hat sich nach dem Studium der Theater, Film- und Medienwissenschaft (BA) und des Musikmanagements (MA) entschieden, das Propädeutikum zu machen. Bei der Autistenhilfe ist sie seit Mitte Februar 2017 tätig und stand somit zum Zeitpunkt der Befragung noch am Anfang ihres Praktikums. Im Vorfeld des Interviews betonte sie, dass sie eine Quereinsteigerin ist, also nicht aus dem sozialen/pädagogischen Feld komme, und somit besonders gespannt auf die Tätigkeit bei der Autistenhilfe gewesen sei. Assistentin 2 hatte also bezüglich Autismus und autistischen Menschen noch keine Erfahrungen vor Beginn ihres Praktikums, betreut aber jetzt zwei Kinder mit frühkindlichem Autismus – eines in der Volksschule und eines in einer Neuen Mittelschule – für insgesamt 16 Stunden pro Woche. Das Interview wurde in einem Café durchgeführt, welches Assistentin 2 vorgeschlagen hat, da es sich in der Nähe des Büros befindet, in dem sie hauptberuflich tätig ist. Wir saßen in einer ruhigen Nische des Cafés, wo wir ungestört reden konnten. Assistentin 2 redete sehr frei, nannte viele Beispiele und konnte trotz ihrer kurzen Arbeitszeit bei der ÖAH sehr viel über ihre Tätigkeiten berichten. Auch war sie sehr positiv den beruflichen Herausforderungen gegenüber eingestellt. Nach dem Interview entwickelte sich noch ein kurzes Gespräch über meine eigene Tätigkeit als Assistentin bei der ÖAH und es konnten viele Parallelen bei den von uns betreuten Kindern festgestellt werden. Auch betonte sie – wie schon während des Interviews – dass sie das System Schule, wie es jetzt ist, eher ungeeignet für autistische Kinder halte und das sei auch ein Grund für sie gewesen, sich für das Interview zu melden.

Assistentin 3

Assistentin 3 ist 32 Jahre alt und etwas mehr als ein Jahr bei der ÖAH tätig. Sie unterstützt derzeit sechs Kinder mit unterschiedlichen Diagnosen (Asperger Syndrom, frühkindlicher Autismus, atypischer Autismus) in Volksschulen, teilweise mit Sonderschullehrplan, für insgesamt 18 Stunden pro Woche, wobei sie nur bei fünf davon in der Schule ist, eines betreut sie nachmittags. Zur Österreichischen Autistenhilfe kam sie nach ihrem Psychologiestudium, weil sie eine Praktikumsstelle für ihre Ausbildung zur klinischen Psychologin gesucht hatte, die sie bei der ÖAH dann auch gefunden hat. Außer etwas theoretischem Wissen aus dem Psychologiestudium hatte Assistentin 3 noch kein Vorwissen oder Vorerfahrungen zum Thema Autismus beziehungsweise mit autistischen Menschen bevor sie das Praktikum bei der Autistenhilfe startete. Das Interview selbst fand in einem Besprechungsraum im Zentrum der Autistenhilfe in der Esslinggasse statt. Assistentin 3 machte einen etwas müden Eindruck – sie hatte direkt davor Selbsterfahrung und eine Besprechung (in dem Raum, in dem auch das Interview gehalten wurde) – war aber trotzdem sehr motiviert für das Interview und betonte, dass sie Interviewsituationen kenne, da viele Bekannte gerade an wichtigen Arbeiten schreiben/geschrieben haben beziehungsweise sie selbst solche Arbeiten schon verfasst hat und deswegen gerne zur Verfügung stehe. Nach der Erläuterung der Rahmenbedingungen und des Kurzfragebogens, bei dem aufgrund der vielen betreuten Kinder etwas nachgezählt und überlegt werden musste – wofür sich Assistentin 3 entschuldigte – wurde mit dem Interview begonnen. Während des Interviews hatte Assistentin 3 immer wieder Bedenken, zu sehr abzuschweifen oder eine Frage nicht richtig zu beantworten (daran „vorbeizureden“), und aufgrund der vielen betreuten Kinder war es auch schwieriger, an konkrete Beispiele zu kommen.

Assistentin 4

Assistentin 4 ist 25 Jahre alt und seit November 2016 bei der Österreichischen Autistenhilfe als Praktikantin tätig. Sie betreut zum Zeitpunkt des Interviews ein Volksschulkind für acht Stunden in der Woche. Bei der Frage nach der Diagnose des Kindes kam es zu Unsicherheiten, da das Kind anscheinend eine Doppeldiagnose – frühkindlicher und atypischer Autismus – hat. Zudem gibt es noch die Zusatzdiagnose ADHD (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom). Das Interview fand im abgetrennten Nichtraucherbereich eines kleinen Cafés statt, welches Assistentin 4 vorgeschlagen hat. Wir waren dort ganz alleine und konnten uns ungestört unterhalten. Vor dem Interview erzählte Assistentin 4, dass sie gerade selbst kurz vor der Masterarbeit stehe (Psychologie; Schwerpunkt Geist und Gehirn) und vor der Autistenhilfe noch keine Erfahrung in der Arbeit mit Kindern hatte. Ein „kleines bisschen“ theoretisches Vorwissen über das Thema Autismus sei aber durch das Studium dagewesen.

Nach dem Interview wurde der Gegenstand meiner Masterarbeit nochmals von Assistentin 4 aufgegriffen und sie war sehr interessiert am Thema und daran, etwas an der Situation der AssistentInnen zu ändern, und erklärte, dass sie sich auch deshalb zum Interview gemeldet hatte.

Assistentin 5

Assistentin 5 ist 24 Jahre alt und zum Interviewzeitpunkt noch ganz am Anfang ihrer Tätigkeit bei der Österreichischen Autistenhilfe. Durch ihre Arbeit als Kinderartenpädagogin und die dementsprechende Ausbildung konnte sie schon im Vorfeld theoretisches und praktisches Wissen im Umgang mit (autistischen) Kindern und zum Thema Autismus sammeln. Assistentin 5 befindet sich derzeit im Bachelorstudium Bildungswissenschaft und würde gerne mit dem Psychotherapeutischen Propädeutikum anfangen – weshalb sie sich auch für ein Praktikum bei der ÖAH beworben hat (um sich dieses dann für das Propädeutikum anrechnen lassen zu können). Über diese Gemeinsamkeiten in der Ausbildung wurde sich nach dem Interview etwas unterhalten. Derzeit betreut Assistentin 5 ein Kind in der Volksschule auch im Volksschullehrplan für acht Stunden pro Woche. Die Dauer des Praktikums ist hier auf sechs Monate (die Mindestpraktikumszeit der ÖAH) festgelegt. Beim Ausfüllen des Kurzfragebogens wurde dann von Assistentin 5 darauf hingewiesen, dass das Kind eigentlich keine eindeutige oder genaue Diagnose habe und dies eine große Schwierigkeit für alle Beteiligten darstelle. Trotz ihrer erst kurzen Einsatzdauer als schulische Assistenz konnte Assistentin 5 sehr frei und reflektiert erzählen und lange, ausführliche Antworten und Beispiele geben.

10.2 Auswertung der Interviews

Die im Folgenden dargestellten Themenschwerpunkte, die aus den thematischen Verläufen der Interviews abgeleitet wurden, ergaben eine große Ähnlichkeit mit den im Interviewleitfaden vorkommenden Themenbereichen. Einige Bereiche des Interviewleitfadens wurden im Zuge der Erstellung der Themenmatrix zur besseren Kategorisierung und Klassifizierung jedoch aufgeteilt, da sie ein zu breites Spektrum an Informationen abfragten, andere spezifiziert und hinzugefügt. So ergaben sich schlussendlich 11 Themenfelder mit insgesamt 19 (Unter-) Kategorien, die nachfolgend vorgestellt werden.

Themenfeld 1: Kontakt zur Autistenhilfe – Ausbildung

Unter diesen Themenschwerpunkt fallen die Kategorien „*Ausbildung der AssistentInnen*“ und „*Kontaktaufnahme mit der Österreichischen Autistenhilfe*“, welche beide, bei genauerer Betrachtung des Interviewmaterials, eng zusammenhängen.

Themenfeld 2: Vorerfahrung (mit dem Thema Autismus und autistischen Menschen)

Beim Thema der Vorerfahrung der interviewten AssistentInnen ist zwischen „*praktischer Vorerfahrung*“ und „*theoretischer Vorerfahrung*“ zu unterscheiden.

Diese Kategorien berücksichtigen dabei alle sozialen Kontakte mit autistischen Menschen, aber auch mehr oder weniger themenspezifische Seminare, Kurse und Lektüre, welche die AssistentInnen als relevant ansahen.

Themenfeld 3: Vorbereitung und Unterstützung

Zur Darstellung der Vorbereitung und Unterstützung der AssistentInnen wurden Kategorien gebildet wie „*Vorbereitung seitens der Autistenhilfe*“ und „*Unterstützung seitens der Autistenhilfe*“ – welche alle Angebote der ÖAH wie Workshops, Supervision und MentorInnen, bedenken. Dabei wurde auch berücksichtigt, wie hilfreich diese Angebote von den AssistentInnen erlebt wurden. Ebenfalls unter diesen Themenschwerpunkt fallen die Kategorien „*Unterstützung von anderen*“, wie zum Beispiel durch LehrerInnen und Zivildienen, und die „*Eigenvorbereitung*“ auf die Arbeit als AssistentIn, zum Beispiel durch Literaturrecherche.

Themenfeld 4: Alltag mit den autistischen Kindern in der Schule

In diesem Themenfeld siedeln sich die Kategorien „*Aufgaben der AssistentInnen*“ sowie das „*Setting*“ an – also die Aufgabenbereiche der AssistentInnen, womit sich konkret beschäftigt und wie gearbeitet wird.

Themenfeld 5: Rolle der AssistentInnen

Dieser Themenschwerpunkt bildet zugleich die Kategorie „*Rolle der AssistentInnen*“. Diese hat sich aus den in den Interviews ersichtlichen Rollenkonflikten der AssistentInnen ergeben und wurde vom eigentlichen Themenfeld „Alltag mit den autistischen Kindern“ und der Kategorie „Aufgaben der AssistentInnen“ abgesondert, um intensiver darauf eingehen zu können.

Themenfeld 6: Herausforderungen

Beim Thema „Herausforderungen“ wird auf „*Herausforderungen in Bezug auf die Schule und das schulische Umfeld*“ und „*Herausforderungen in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern im autistischen Spektrum*“ eingegangen. Dabei wird einerseits auf von AssistentInnen als „herausfordernd“ beschriebene Situationen Bezug genommen, andererseits werden auch das Erleben und der Umgang der AssistentInnen mit diesen Herausforderungen in die Interpretation mitaufgenommen.

Themenfeld 7: Kontakt zu MitschülerInnen

Beim Themenfeld „*Kontakt zu MitschülerInnen*“ und der gleichnamigen Kategorie geht es um die sozialen Kontakte der Kinder im AS mit ihren MitschülerInnen aus der Sicht der AssistentInnen. Es soll verdeutlicht werden, wie die AssistentInnen die Integration der Kinder in die Klasse sehen und welche Aufgaben diesbezüglich noch auf sie zukommen.

Themenfeld 8: Kontakt zu LehrerInnen

Hier geht es vorrangig um die „*Zusammenarbeit der AssistentInnen mit den LehrerInnen*“ sowie um den „*Umgang der LehrerInnen mit autistischen Kindern*“ aus der subjektiven Sicht der AssistentInnen. Im Zuge der Zusammenarbeit werden Themen wie die Gestaltung des Unterrichts der Lehrkräfte sowie deren Akzeptanz den AssistentInnen gegenüber angeführt, beim Umgang der LehrerInnen mit den Kindern kommt vor allem die Ausbildung der LehrerInnen und damit einhergehende Probleme für die Arbeit der AssistentInnen zur Sprache.

Themenfeld 9: (soziale) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum

In der gleichnamigen Kategorie „*(soziale) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum*“ werden die individuellen Besonderheiten der Kinder, mit denen die interviewten AssistentInnen arbeiten, behandelt und deren Problemgehalt in Bezug auf die Arbeit der AssistentInnen und das System Schule betrachtet.

Themenfeld 10: Beweggründe

Der Themenschwerpunkt Beweggründe umfasst die Kategorie „*freudige Momente*“, in welcher die AssistentInnen von freudigen Erlebnissen berichten und gleichzeitig ihre Beweggründe für die Arbeit als AssistentIn abseits der durch die Ausbildung geforderten Praxiserfahrung darstellen.

Themenfeld 11: Wünsche/Anregungen an die ÖAH

In dieser Kategorie werden „*Wünsche/Anregungen seitens der AssistentInnen an die ÖAH*“ behandelt, welche die AssistentInnen in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen für zukünftige AssistentInnen formuliert haben und zur Qualitätssicherung der Ausbildung der AssistentInnen einen Beitrag leisten könnten.

Im Folgenden werden die Aussagen der Befragten zu den einzelnen Themenschwerpunkten beziehungsweise Kategorien dargestellt, verglichen und generalisiert. Diese werden dabei genauso zitiert wie auch alle anderen direkten Zitate in dieser Arbeit, lediglich die Quellenangabe unterscheidet sich vom Rest und sie werden kursiv geschrieben, um eine unmittelbare Erkennbarkeit sicherzustellen. Als Beispiel: „*Interviewtext*“ (I2, 2/25-2/27) bedeutet (Interview 2, Seite 2/Zeile 25 bis Seite 2/Zeile 27).

Kontakt zur Autistenhilfe - Ausbildung

Ausbildung der AssistentInnen

Alle der interviewten AssistentInnen befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer (psycho)sozialen Ausbildung – so wie es auch Tuschel (2007) und die ÖAH selbst in ihrem Tätigkeitsbericht (2015) bemerken. Die Befragten studieren oder studierten entweder Psychologie (im Master oder in der Ausbildung zum/zur klinischen PsychologIn) oder befinden sich im Psychotherapeutischen Propädeutikum, der ersten Stufe der Ausbildung zum/zur PsychotherapeutIn. Eine Assistentin hat geplant, in nächster Zeit diese Ausbildung zu beginnen: „*Also ich mache das Praktikum eben weil ich gerne Psychotherapie machen möchte und weil da ja eben ein Praktikum Voraussetzung ist*“ (I5, 1/5-1/6).

Drei der fünf AssistentInnen machen beides, Psychologiestudium und das Psychotherapeutische Propädeutikum.

So decken sich die Interviewaussagen mit der Theorie, in welcher bemerkt wird, dass als FachassistentInnen vielfach Personen eingesetzt werden, welche eine Ausbildung im psychosozialen Bereich absolvieren (angehende Klinische- und GesundheitspsychologInnen, PsychotherapeutInnen, Lebens- und SozialberaterInnen sowie Studierende der Psychologie, Pädagogik oder Sonder- und Heilpädagogik) und für die die ÖAH eine anerkannte Praktikumsstelle ist (Tuschel 2007, 118; Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2015, 11;

vgl. Kapitel 7.3.2). Mit der Ausbildung der AssistentInnen eng in Verbindung steht im Folgenden auch die Kontaktaufnahme mit der ÖAH.

Kontaktaufnahme mit der Österreichischen Autistenhilfe

Das Absolvieren eines Pflichtpraktikums gehört bei allen AssistentInnen zu ihrer Ausbildung – bei der Suche nach Praktikumsstellen im psychosozialen Bereich wurden die interviewten Personen vor allem durch ihre Ausbildungsinstitutionen auf die Österreichische Autistenhilfe aufmerksam, wie Assistent 1 beschreibt: *„Ich habe das Propädeutikum gemacht beziehungsweise teilweise gemacht und da war auch ein Praktikumsausschreiben für die Autistenhilfe“* (I1, 1/4-1/5).

Aber auch durch die Vernetzung der AssistentInnen mit Freunden oder Bekannten wurde auf die Autistenhilfe aufmerksam gemacht und diese sowie das Praktikum positiv rückgemeldet, weshalb sich einige, wie im folgenden Fall, für eine Praktikumsstelle bei der ÖAH entschieden haben. *„[...]weil ich in einem Seminar hat eben eine Studienkollegin ein Referat über die Autistenhilfe gehalten und die hat da eben dort das Praktikum gemacht. Und sie hat halt sehr gute Erfahrungen gesammelt [...]“* (I4, 1/5-1/7).

Die eigentliche Kontaktaufnahme mit der ÖAH wurde von den meisten AssistentInnen durchwegs als positiv, unkompliziert und unbürokratisch beschrieben.

Vorerfahrung (mit dem Thema Autismus und autistischen Menschen)

Praktische Vorerfahrung

Die praktische Vorerfahrung mit dem Thema Autismus und autistischen Menschen beinhaltet hauptsächlich Kontakte zu autistischen Menschen im Vorfeld des Assistenzeinsatzes – von einem solchen Kontakt konnte nur Assistent 1 berichten. *„Und da ich mal über meinen Vater und in dem Kinderzirkus wo ich damals gearbeitet habe, habe ich schon mal einen Asperger betreut...oder zumindest kennengelernt und hab mir dann gedacht – das klingt doch ganz interessant“* (I1, 1/7-1/9). Dabei wird schon ersichtlich, dass diese Vorerfahrung beziehungsweise dieser Kontakt kurzzeitig und nicht sehr intensiv stattgefunden hat.

Alle anderen Assistentinnen geben an, keinerlei praktische Vorerfahrung oder Kontakte zu autistischen Menschen vor Beginn des Assistenzeinsatzes gehabt zu haben – ihre Vorerfahrung beschränkt sich meist auf theoretisches Wissen über Autismus.

Theoretische Vorerfahrung

Die theoretische Vorerfahrung der AssistentInnen ist sehr unterschiedlich breit gefächert. Während eine Assistentin angibt, im Laufe ihrer sozialpädagogischen Ausbildung in Kursen und Seminaren immer wieder spezifisch mit dem Thema Autismus konfrontiert worden zu sein, beschränkt sich bei den anderen ihr theoretisches Vorwissen auf Selbstrecherche aus Eigeninteresse, Erzählungen oder ein Seminar beziehungsweise einen Kurs in dem das Thema Autismus kurz angeschnitten wurde, wie auch Assistentin 2 bei der Frage nach ihrem theoretischen Vorwissen angibt: *„Also eigentlich ähm, nur vom Studium wenig, eigentlich. Und eben, ich hab, das System hab ich halt, hab ich schon, hab ich schon Bescheid gewusst. Eben auch durch diese Präsentation, und ich hab mich danach halt auch im Internet, hab ich recherchiert. Aber sonst hab ich, ich hab jetzt keinen, keine Vorlesungen oder Seminare dazu gehabt eigentlich“* (I2, 5/135-5/138).

Die Tatsache, dass die AssistentInnen vor ihrem Praktikumseinsatz keinerlei spezifische beziehungsweise nennenswerte Erfahrung mit Autismus und autistischen Menschen haben, wird laut Aussage der AssistentInnen von der Autistenhilfe toleriert, um unerfahrenen AssistentInnen den Einstieg leichter zu machen, wird eine Verteilung der Kinder je nach Schweregrad und Vorerfahrung versprochen: *„Es war halt so beim Bewerbungsgespräch ich habe das ganz offen gesagt, dass ich halt keine Erfahrung habe und die haben gesagt, das kommt halt immer wieder vor, dass sie auch solche Leute haben und ähm man kriegt dann eher leichtere Fälle“* (I2, 1/14-1/16).

Vorbereitung und Unterstützung

Vorbereitung seitens der Autistenhilfe

Die ÖAH selbst gibt auf ihrer Webseite an, die angehenden AssistentInnen mittels eines Einführungsworkshops „Grundlagen zum Autismus“ auf ihre Arbeit mit Menschen mit Autismus vorzubereiten (Österreichische Autistenhilfe 2016; Österreichische Autistenhilfe 2015, 12; vgl. Kapitel 7.3.2). In der Praxis wurde von vier interviewten AssistentInnen angegeben, dass die Möglichkeit, den Einführungsworkshop zu besuchen, erst nach dem eigentlichen Assistenzbeginn gegeben wurde. Somit hat die Autistenhilfe in diesen Fällen um Assistent 1 zu zitieren *„nachbereitet“* (I1, 1/24). Eine Assistentin macht keine Angaben zum Zeitpunkt des Einführungsworkshops, die anderen fühlten sich aber durch die fehlende Vorbereitung in diesem Fall etwas *„ins kalte Wasser geworfen“* (I1, 11/33-11/36) und unsicher,

wie auch Assistentin 3: *„Da hatte ich Pech, das einzige Seminar habe ich erst nach zwei Monaten machen können, oder nach drei Monaten. Ich hatte eine sehr schwierige Klientin und das war, also, sie war jetzt nicht noch schwierig, aber die Situation. Deswegen, da hätte ich mir das vorher schon gewünscht“* (I3, 1/51-1/54).

Abgesehen vom meist im Nachhinein erfolgten Einführungsworkshop gaben zwei AssistentInnen an, im Vorhinein von der Autistenhilfe Fachliteratur zur Vorbereitung zu Verfügung gestellt bekommen zu haben: *„Ja, ich habe so ein Buch, so einen Schmöcker, mitbekommen über die Autistenhilfe“* (I2, 1/22-1/23).

Inwiefern sich die angehenden AssistentInnen darin einlasen, blieb ihnen jedoch selbst überlassen.

Eigenvorbereitung

Vier der fünf AssistentInnen gaben an, sich selbstständig auf ihre Arbeit bei der ÖAH vor allem durch Literaturstudium und Internetrecherche zum Thema vorbereitet zu haben. Es wurde jedoch aus den Interviewaussagen ersichtlich, dass diese Eigenvorbereitung nicht sehr intensiv ausgefallen ist: *„Ich habe mir ein Buch gekauft über Autismus und hab dann ein bisschen so drinnen quergelesen“* (I1, 1/18-1/19) beziehungsweise *„Und eine Freundin hat mir ein dickes Buch geschenkt, das heißt ‚Geniale Störung‘, da bin ich noch dabei das zu lesen, weil das auch so dick ist“* (I2, 1/23-25). Eine Assistentin gibt sogar an sich zu *„90% oder eher nein zu 80%“* (I5, 4/129) selbst auf ihre Arbeit vorbereitet zu haben und auch immer noch vorzubereiten.

Unterstützung seitens der Autistenhilfe

Die Unterstützung seitens der Autistenhilfe umfasst Angebote wie Workshops zu unterschiedlichen Themenbereichen, Supervision und die MentorInnen sowie andere AssistentInnen und Fachpersonal als Ansprechpartner. Einige Unterstützungsangebote wurden von den befragten Personen von selbst genannt, andere – besonders die MentorInnen wurden erst nach Nachfragen seitens der Interviewerin erwähnt. Workshops, die die ÖAH neben dem verpflichtenden Einführungsworkshop anbietet, sind zum Beispiel ein Diagnostik Workshop, „Grundlagen der sensorischen Integration“, ein TEACCH-Workshop, „Pharmakologie“, „Einführung in ABA“ oder ein Workshop zu herausfordernden Verhalten. Alle Angebote sind für die AssistentInnen freiwillig und kostenfrei zu besuchen und halbtägig (Österreichische Autistenhilfe 2016). In den Interviews wurden vorrangig der Workshop zur sensorischen Integration und die „Einführung in ABA“ erwähnt, oft wussten die AssistentInnen nicht mehr genau, welchen Workshop sie besucht haben oder wie er hieß. Die Assistentin, welche sich in

der Ausbildung zur klinischen Psychologin befindet, besuchte zusätzlich zu den zwei genannten Workshops auch noch das Diagnostik- und das Pharmakologie-Seminar. Die Inhalte der Workshops wurden größtenteils als positiv und als gute Inputs für die Assistenzarbeit erlebt, die praktische Umsetzung der theoretischen Methoden bereitet aber Probleme „*Vor allem von dem sensorische Integration - ahm es ist, also ich habe den eben erst gestern gemacht und jetzt auf einmal habe ich das Gefühl, es ist einfach viel Information auf einmal und man muss es erst sacken lassen. Und ich bin mir noch ein bisschen unsicher wie, also ich möchte gern einige Sachen anwenden, nur da muss ich erst für mich einen Weg finden, das irgendwie einzuführen*“ (I5, 6/165-6/169).

Eine AssistentIn spricht jedoch von einer Wiederholung der Inhalte in unterschiedlichen Workshops und dass sie „*ein bisschen, eher enttäuscht*“ war (I4, 6/177), ein anderer Assistent bekräftigt dies durch seine Aussage, in den meisten Workshops nur Informationen über die Arbeit mit frühkindlichen Autisten zu erhalten „*Also ich habe angefangen bei einem frühkindlichen Autisten [...] Da konnte ich ein paar Sachen, so sensorische Integration und solche Sachen umsetzen. Aber bezüglich Asperger und Weiterbildungen gibt's bei der Autistenhilfe leider nicht so viel*“ (I1, /189-/193).

Bei der Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Autistenhilfe wird von allen befragten AssistentInnen neben Workshops auch die Supervision genannt. Diese wird von der ÖAH 14-tägig angeboten und ist verpflichtend (Österreichische Autistenhilfe 2015, 12), weshalb auch alle AssistentInnen regelmäßig daran teilnehmen müssen. Diese Regelmäßigkeit könnte möglicherweise auch ein Grund dafür sein, dass wirklich alle Befragten von selbst darauf zu sprechen kamen. Die Interviewpersonen bewerten die Supervision durchgehen und grundsätzlich als sehr positiv. Dabei haben gewisse Aspekte der Supervision eine größere Bedeutung als andere. So wird die Supervision von einer Assistentin nicht so sehr als Unterstützung bei konkreten Problemen gesehen, sondern als Raum wahrgenommen, um sich „*Gefühle von der Seele reden*“ zu können (I4, 8/824). Auch eine andere Assistentin beschreibt die Funktion der Supervision psychohygienisch: „*[...]wir haben auch Supervision und da gibt es halt eben auch Raum. Da sind auch die mehrere ah ah Praktikanten und Praktikantinnen und...da sagt halt jeder, was ihm auf der Seele liegt und holt sich die Tipps untereinander und dann sagt die Supervisorin, die Supervisorin leitet das halt immer und schaut, dass man da halt, dass man mit einem guten Gefühl rausgehen kann*“ (I5, 13/394-13/398). Die SupervisorInnen selbst werden von den interviewten Personen als sehr kompetent empfunden, besonders der Umstand, dass viele der SupervisorInnen die Kinder aus der eigenen Praxis kennen und somit

hilfreiche Tipps geben können, wird als sehr positiv bewertet. Dabei kommt es aber auch darauf an, mit welcher Diagnose sich die SupervisorInnen hauptsächlich beschäftigen. So betont ein Assistent, dass er bei der Arbeit mit Asperger-Autisten mit der Supervision nicht so viel anzufangen wusste: „*Weil, meine Supervisorin damals, so gut sie auch war, hatte hauptsächlich Frühkindliche und die meiste Zeit der Supervision saß ich so da [gelangweilte Pose] und dachte „Ja...mein Kind braucht keine Maldinger, der spuckt anderen Kindern ins Gesicht, was mach ich damit, ja?“*“ (I1, 11/323-11/326). Besonders positiv bewertet wurden vor allem die Supervisionsstunden, die vor dem Beginn des Assistenzeinsatzes schon besucht werden konnten. Diese Möglichkeit hatte zwar nur eine der fünf AssistentInnen, das Thema wird aber bei mehreren AssistentInnen zu einem späteren Zeitpunkt, wenn es um die Wünsche und Anregungen an die Autistenhilfe geht, aufgegriffen.

Die Unterstützung durch die MentorInnen und das MentorInnen-Begleit-System wie es in Kapitel 7.3.1 beschrieben wurde, wurde von den befragten AssistentInnen überwiegend erst nach konkreten Nachfragen seitens der Interviewerin angesprochen. Nach Durchsicht des Interviewmaterials könnte dies vor allem daran liegen, dass der Kontakt der AssistentInnen zu den MentorInnen nicht regelmäßig ist und somit die MentorInnen als Unterstützung auch nicht so präsent sind, wie Assistentin 5 und 4 beschreiben „*Wir haben, also die Mentorin habe ich bis jetzt erst zweimal gesehen, aber mit der könnte ich, also ich bin mir sicher, mit der könnte ich auch schreiben [...]*“ (I5, 13/382-13/392) beziehungsweise „*[...] die (Anm. die Mentorin) hat sich da eigentlich eher rausgehalten und war auch nur ganz am Anfang dabei*“ (I4, 6/166). Es wird aber von allen AssistentInnen davon ausgegangen, dass die MentorInnen durch ihre Erfahrung und lange Beziehungsarbeit mit den jeweiligen autistischen Kindern eine gute Möglichkeit darstellen können, um sich bei Bedarf Unterstützung zu holen – sie müssen halt von selbst kontaktiert werden: „*Die beiden Mentorinnen der Kinder – sind zwei unterschiedliche – sind super. Also die kann man jederzeit erreichen und von denen kommt auch viel Verständnis und gute Tipps, weil die kennen die Kinder natürlich schon lange*“ (I2, 3/74-3/76).

Als andere AnsprechpartnerInnen innerhalb der Autistenhilfe, bei denen man sich Rat und Unterstützung holen kann, werden vor allem andere AssistentInnen genannt. Sei es nun innerhalb der Supervision „*[...] also ich find's auch voll wichtig, dass da andere sind, die auch mit dem, also halt jetzt nicht nur die Supervisorin, sondern halt auch andere Gleichaltrige oder hält ähm Kumpanen, die halt auch gerade in dem Praktikum stehen und auch halt ihre*

Erfahrungen dann teilen können“ (I5 13/402-13/404) oder auch im speziellen Fall von Assistentin 4 jene AssistentInnen, die an anderen Tagen die Woche dasselbe Kind betreuen beziehungsweise die früheren AssistentInnen der Kinder, die vor allem am Übergang wichtige Informationen und Tipps geben können. „Ähm, ja ich war am Anfang, hab ich halt auch gesagt, ja, dass ich halt, sie haben mir vorgeschlagen, ja ich könnte die andere Assistentin belgeiten. Und da bin ich am Anfang, bin ich zwei Mal mit ihr mitgegangen und habe sie beobachtet, wie sie das macht. Weil sie hat mir das halt erklärt“. Dabei wird der Kontakt zu den anderen AssistentInnen sogar als hilfreicher als die Supervision an sich gesehen.

Andere Möglichkeiten, sich innerhalb der Autistenhilfe von Ansprechpartnern wie WorkshopleiterInnen und anderen Fachkräften Hilfe und Unterstützung bei Problemen zu holen, werden von den befragten AssistentInnen zwar wahrgenommen und angenommen, jedoch als etwas unkoordiniert und auf Selbstinitiative beruhend beschrieben. Zu Beginn fühlte sich zum Beispiel Assistentin 2 etwas hilflos *„So zwei Tage habe ich mich mit dem schwierigen Fall echt ein bisschen alleine gefühlt und da war ich schon ein bisschen entmutigt, weil ich sagen muss, ohne Erfahrung und ohne einen Ansprechpartner alleine mit einem aggressiven Kind – war nicht so einfach“ (I2, 3/89-3/92).*

Unterstützung durch andere

Unterstützend außerhalb des Systems der Autistenhilfe wirken laut Aussagen der interviewten Personen vor allem LehrerInnen in der Schule, sei es nun die Klassenlehrerin oder die Sonderpädagogin. Nicht bei allen AssistentInnen ist diese Form der Unterstützung der Fall – zwei der AssistentInnen sprechen sich aber diesbezüglich sehr positiv für die LehrerInnen aus *„Und dann und es, also ich fühl mich auch sehr aufgehoben bei der Lehrerin, weil die fragt mich auch ‚Und wie war’s heute?‘ und ah vorige Woche war’s auch so, also ist eine ganz eskalierte Situation gewesen, und da hat sie mich dann nochmal gefragt, ob für mich das jetzt alles so gepasst hat und genau. Also da kriege ich schon Rückhalt von der Lehrerin“ (I5, 12/383-12/387).* Bei den anderen kommt diese Form der Unterstützung nicht zur Sprache. Das Thema des Kontaktes und der Zusammenarbeit mit den LehrerInnen wird aber zu einem späteren Zeitpunkt in einer eigenen Kategorie nochmals genauer aufgegriffen – hier wurden nur die Aussagen zu den Lehrkräften berücksichtigt, die dezidiert auf die Frage nach der Unterstützung beantwortet wurden.

Im speziellen Fall von Assistentin 4 wurde auf ebendiese Frage die Unterstützung durch einen in der Schule anwesenden Zivildienstler thematisiert.

Alltag mit den autistischen Kindern in der Schule

Aufgaben der AssistentInnen

Die Aufgaben der AssistentInnen gestalten sich gemäß der Interviews sehr individuell und es lassen sich die unterschiedlichsten Aufgabenbereiche und Arbeitsschwerpunkte bei den verschiedenen, betreuten Kindern feststellen. Dazu gehören zum Beispiel das Training der sozialen Kompetenzen der Kinder oder die Unterstützung der Lehrpersonen im Schulalltag in Bezug auf die Kinder mit ASS, wie bei Assistent 1 „[...] wenn ich merke, der Lehrer kann grad nicht oder der Lehrer ist gerade, also es ist zu viel, dann versuche ich einzugreifen. Oder halt präventiv“ (I1, 4/116-4/119). Zudem wird versucht, die Kinder vor allem in den Bereichen der Aufmerksamkeit, Konzentration, Organisation und Wahrnehmung zu begleiten und zu unterstützen. „[...] es kommt auf die unterschiedlichen Bedürfnisse an. Beim einem Kind da muss man permanent dabei sein, man muss ihm bei jeder Sache helfen, ob's nun konzentriert schreiben, rechnen, also essen, ja ihn aufmerksam machen auf's Klos zu gehen [...] bei einem anderen Kind muss ich halt eher darauf achten, dass er fokussiert, dass er konzentriert bleibt und andere Kinder passen sich eigentlich ganz gut an“ (I3, 1/15-1/24). Auch Motivationsarbeit wird von den AssistentInnen immer wieder als wichtiges Aufgabengebiet genannt, wie bei Assistentin 5: „Dann ist es halt meine Aufgabe, irgendwie zu schauen, dass ich ihn weiter motivieren kann oder ihm halt nahelegen kann, dass es jetzt gut ist, wenn wird das weiter machen“ (I5, 3/87-3/89). In welchem Setting diese Arbeitsschwerpunkte umgesetzt werden, wird in der nächsten Kategorie vorgestellt.

Setting

Das Setting der Assistenz reicht von der Betreuung mehrerer Kinder mit unterschiedlichsten Ausprägungsformen von Autismus in einer Klasse wie zum Beispiel bei Assistentin 3 „In einer Klasse hab ich drei Kinder und da ist mal das eine weil das andere nicht unbedingt herausfordernder aber im Grunde geht's darum, sie dran zu erinnern, was mach ich jetzt, was muss ich tun“ (I3, 1/15-1/27) „Bei den anderen [Anm.: bei den 3 Kindern in einer Klasse] hüpf ich halt immer ein bisschen umher wie ein Flummi“ (I3, 7/218-7/219) – bis hin zur permanenten 1:1 Betreuung und Begleitung vor allem bei frühkindlichen Autisten. Hier beschreiben einige der AssistentInnen, dass sie dabei stundenweise oder auch permanent nicht in der Klasse mit den anderen Kindern und Lehrpersonen sind, sondern in einem eigenen Raum mit den zu begleitenden Kindern im AS – mit der Integrationslehrperson und den anderen

Integrationskindern oder ganz alleine. *„Ja, ich habe ein Kind und ich bin eigentlich komplett, meistens komplett alleine mit ihm. Was mich, das hat mich schon überrascht, weil es, ich bin ja in einer Integrationsklasse, und die Klasse ist getrennt und wir sind in einer eigenen Klasse“* (I4, 1/24-1/26).

Rolle der AssistentInnen

Rolle der AssistentInnen

Bei der Beschreibung des Alltags der AssistentInnen sowie bei der Frage nach dem Kontakt und der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen kam immer wieder das Thema der Rolle der AssistentInnen – im Klassengefüge und im Spannungsfeld zwischen den zu betreuenden Kindern und Lehrpersonen – zum Ausdruck. Viele stellten sich die Frage, welche Rolle sie für „ihre“ Kinder einnehmen und welche Rolle sie für die mit ihnen zusammenarbeitenden LehrerInnen einnehmen – in Bezug auf die Frage, welche Rolle sie einnehmen wollen und laut der ÖAH sollen. So berichtet ein Großteil der AssistentInnen davon, eine Zwischenrolle zwischen Verbündetem des Kindes (*„Mit dem, da merk ich auch, der sieht mich jetzt- der hat Respekt, der hört auf mich – aber der sieht mich als seine Freundin, Verbündete, die ihn halt so unterstützt“* (I2, 7/220-7/222)) und Unterstützung des Lehrpersonals finden zu wollen – vor allem ohne zu sehr in den Arbeits- und Verantwortungsbereich der LehrerInnen einzugreifen oder deren Kompetenz in Frage zu stellen. Ein Problem, welches besonders Assistent 1 beschreibt: *„ Weils ja nicht nur drum geht, dem Kind zu helfen, sondern du musst ja auch die Klasse im Auge behalten, du musst gucken, dass die Lehrer dich nicht – also du musst eine gewisse Präsenz haben, aber auch dass du nicht über, also dass der Lehrer nicht das Gefühl bekommt, dass du das besser kannst und dass die Lehrer dir nicht gleichzeitig das Gefühl geben, dass du nur ein Assistent bist“* (I1, 8/223-8/227)

In Zusammenhang mit dieser Aussage wird aber auch klar, wie wichtig es scheint, sich als AssistentIn zu positionieren. Es wird in anderen Interviews davon berichtet, darauf hinweisen zu müssen, was in den Verantwortungsbereich einer Assistenz fällt und was nicht, um nicht ungewollt von Lehrpersonen Verantwortung für Bereiche übertragen oder weitergegeben zu bekommen, für die eine Schulassistenz von Kindern mit Autismus nicht zuständig ist. Assistentin 2 beschreibt dies folgendermaßen: *„Und die Mentorinnen kämpfen da schon teilweise oft mit der Schule weil sie sie schon sehr oft darauf hinweisen, was eine Fachassistenz eigentlich ist und dass wir nicht alleine sein können mit den Kindern. Dass die pädagogischen*

und alle Entscheidungen bei den Lehrern liegen und ich habe so das Gefühl, dass das oft aber abgeschoben wird auf die Assistenz. Man muss sich da selber dann wieder positionieren“ (I2, 3/84-3/88). So werden AssistentInnen wie Assistentin 3 und 4 beispielsweise als zusätzliche Lehrpersonen oder 24h Betreuung inklusive pflegerische Tätigkeiten benutzt: „[...] Wobei da kippt es auch manchmal so ein bisschen, dass ich auch dann ein bisschen für Aufgaben missbraucht werde, für die ich nicht zuständig bin. Wie auf Toilette begleiten, oder dass ich oft Aufgaben krieg, wo ich das Gefühl hab, ich übernehme dabei Verantwortung. Das ist eigentlich nicht meine Aufgabe. Also, in jeglicher Hinsicht. Ob es jetzt irgendwie Rausgehen oder ja, also, wo eigentlich die Lehrerin dabei sein müsste“ (I3, 3/75-3/84).

Mit Ausnahme dieser zeitweisen Übertragung von Verantwortung sehen sich die interviewten AssistentInnen nach einer „geglückten“ Positionierung hauptsächlich in einer passiven, beobachtenden Rolle, die, wenn notwendig, eingreift und zwischen Kindern und LehrerInnen vermittelt. Je nach Diagnose ist dieses Eingreifen oft mehr (frühkindliche Autisten) oft weniger (Asperger-Autisten) notwendig – wie auch schon die Darstellung der Kategorien „Aufgaben der AssistentInnen“ und „Setting“ in ihrer Individualität und Unterschiedlichkeit erahnen lassen.

Herausforderungen

Herausforderungen in Bezug auf die Schule und das schulische Umfeld

Eng in Verbindung mit den Rollenkonflikten der AssistentInnen steht die folgende Kategorie der Herausforderungen im schulischen Umfeld. So werden vor allem Probleme mit LehrerInnen beschrieben, welche sich als unkooperativ gegenüber den AssistentInnen erweisen und keine Kenntnis über deren Rolle zeigen. Auch das Unverständnis einiger PädagogInnen gegenüber den Besonderheiten von Kindern im AS wird als eine Herausforderung gesehen, die im schulischen Umfeld auf die AssistentInnen zukommt, wie Assistentin 2 bei der Beschreibung einer Problemsituation bestätigt: *„Da war halt eine Faschingsfeier, was für ein autistisches Kind sowieso ein Wahnsinn ist, und lauter fremde Menschen und wir wurden von der Feier dann rausgeschmissen [...] Da war's halt dann so, er ist halt so, er dreht sich halt im Kreis oder liegt irgendwo auf dem Boden oder sucht sich seinen Platz dann selber aus und versteht das dann nicht so, wenn man sagt, wir setzen uns jetzt da ins Eck. Und die Lehrer halt so ‚Na könnt's euch nicht da mit ihm ins Eck setzen‘ – die haben halt kein Verständnis für ihn gehabt [...] und dann hat die Direktorin uns rausgeschmissen – obwohl sie weiß, wir dürfen nicht*

allein mit ihm raus und wir mussten das arme Kind eigentlich rausschleifen aus der Situation“ (I2, 6/163-6/174).

Eine AssistentIn erlebt es in Bezug auf die Schule und das schulische Umfeld als eine besondere Herausforderung, dass unser aktuelles Schulsystem nicht für die Kinder, welche sie betreut, geeignet ist und sieht hier auch den Grund für die vielen Probleme, die diese Kinder in der Schule und mit ihren LehrerInnen und MitschülerInnen haben: *„Die Schule ist dort eher trist und man merkt die Frustration bei den Lehrern, weil es halt sehr ähähm viele Sozialfälle, also die Kinder aus sehr schwierigen Verhältnissen sind. Also da ist mein Kind, das ich begleite, eigentlich ja weniger das Problem unter Führungszeichen, weil er eher weniger stört im Unterricht teilweise als andere. Das Problem ist eher, dass es für ihn sehr unruhig dort ist und ihm das oft zu viel wird“ (I2, 2/38-2/43) beziehungsweise in einer anderen Schule: „Und die Lehrer sind dort bemüht, nur ähm ich habe trotzdem das Gefühl, dass er dort am falschen Platz ist. Also er ist schwer behindert, er kann nicht sprechen“ (I2, 2/46-2/48).*

Bei dieser Art der Herausforderungen können die AssistentInnen laut ihren eigenen Aussagen auf eine Unterstützung seitens der Autistenhilfe in Form von Gesprächen der MentorInnen mit den PädagogInnen in den Schulen aber auch auf Gespräche mit anderen AssistentInnen in der Supervision, ihren VorgängerInnen oder Fachpersonal innerhalb der Autistenhilfe zurückgreifen, die psychohygienisch wirken können.

Herausforderungen in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern im autistischen Spektrum

Die Arbeit mit den autistischen Kindern wird von den AssistentInnen vor allem zu Beginn des Assistenzeinsatzes als herausfordernd gesehen, weil sie ohne Vorbereitung *„ins kalte Wasser geschmissen“ (I2, 9/272)* werden – dieser oder ähnliche Ausdrücke bezüglich des „kalten Wassers“ wurde in diesem Zusammenhang von allen fünf AssistentInnen benutzt und spiegelt ihre anfängliche Unsicherheit wider. Assistentin 5 hatte in dieser Hinsicht besonders Bedenken bezüglich der sozialen Besonderheiten autistischer Kinder und ob sie damit umgehen könnte: *„Also ich war, dadurch, dadurch oft drüber gesprochen wird, dass viele autistische Kinder ah keine Sprache haben und Körperberührungen gar nicht mögen oder sowas, habe ich mir halt gedacht am Anfang, irgendwie solche Gedanken gemacht [...] Und dann habe ich mir dann irgendwie so die Gedanken gemacht ‚Nein, wie kann ich, wie werd ich dann mit dem Kind in Kontakt treten?‘ Beziehungsweise...hab ich mich dann gefragt, ob ich das eh schaffen werde. Also, es ist nicht so, dass ich mir das nicht zugetraut hätte, aber...ich habe halt einfach nicht gewusst wie, auf wie ich mich darauf einstelle“ (I5, 2/45-2/55).*

Diese Unsicherheit war bei zwei AssistentInnen noch verstärkt, weil sie, trotz Versprechen seitens der Autistenhilfe aufgrund ihrer fehlenden Vorerfahrung zu Beginn „leichte Fälle“ zugewiesen zu bekommen, beim Einstieg das Gefühl hatten, besonders schwierige Kinder zu unterstützen. Die Erwartungen an das Praktikum vor Beginn waren somit andere als die Realität mit sich brachte wie Assistentin 4 beschreibt: *„Ja, ich sagte mir, ähm, ja, eigentlich schon mit anderen Erwartungen, oh ja. Ich dachte halt eben, dass es jetzt nicht so ein, dass er, dass ist, er ist halt kognitiv sehr weit zurück. Das dachte ich halt nicht, dass ich so einen Fall bekomme, gleich am Anfang [...] Ich hätte gedacht, weil es ist auch, als Beschreibung ist ja auch eher, dass man eher der Beobachter ist und der sich zurückhalten soll und wo er agieren soll, wenn, um die Integration zu fördern auch. Und um ihm zu helfen Und bei mir ist es eben eher, ich leite ihn komplett an. Also, ich bestimme ja seinen ganzen Tagesablauf, und das ist, er kann jetzt wenig selbst entscheiden [...]“* (I4, 15/448- 16/464).

Weiters gestaltet sich für die interviewten AssistentInnen die Planung des Alltags sehr schwierig und herausfordernd. Durch ihren Autismus werden die Kinder als sehr sprunghaft und unterschiedlich beschrieben, was zu Schwierigkeiten bei der Einführung von neuen Methoden und Regeln führt, viel Flexibilität und Kreativität von Seiten der AssistentInnen abverlangt und die Notwendigkeit besteht, sich auf jedes Kind immer wieder neu einzustellen. *„Ja, naja, das man halt bedenken muss, dass jeder anders ist und dass man sie nicht alle über den Kamm scheren kann. Das habe ich am Anfang versucht, ich geb's zu, ich habe gehofft, da gäbe es so einen Plan A, oder einen Plan B. Aber jetzt sind es halt C, D, E, F, G“* (I3, 9/270-9/272). Genau das wird aber im Gegenzug vor allem von Assistentin 5 wieder als sehr positiv bewertet, da es die Arbeit mit den Kindern spannend und abwechslungsreich macht: *„Also jeder Tag ist anders, jeder Tag ist neu – es passiert immer irgendetwas. Und das ist wirklich sehr positiv, weil so kommt man nicht in den Trott, dass man ‚Ahhh jetzt muss ich da schon wieder hin, ist eh immer dasselbe‘. Man kann halt, man kann nie wissen, wie der Tag aufhört und das ist schon, also das ist das Spannende und gleichzeitig auch das, was ein bisschen Unsicherheit bringt [...]“* (I5, 14/453-15/471).

Drei der fünf befragten AssistentInnen haben in ihrem Schulalltag mit den Kindern mit selbst- und fremdverletzenden sowie aggressivem Verhalten der autistischen Kinder zu kämpfen. Eine andere Assistentin erwähnt zwar auch, dass ihr Kind zu selbstverletzendem Verhalten neigt, thematisiert dies aber nicht als problematisch oder als große Herausforderung. Die anderen drei AssistentInnen sehen die Problematik diesbezüglich vor allem in der Abschätzung des Aggressionspotenzials, um das Kind vor sich selbst, und andere – auch sich selbst – vor dem Kind zu schützen. Unterstützung kommt hier von den Lehrkräften, die in solchen Situationen,

wie sie Assistentin 2 beschreibt, verpflichtet sind, einzugreifen: *„Zurzeit hat er halt echt schlimme Phasen, wo er halt auch aggressiv ist. Es geht dann mit treten, schlagen, Dingen nach dem werfen oder auch nach mir – ich war auch schon. Beißen – er beißt sich selber [...]“* (I2, 2/46-2/58). Damit einher geht auch die ständige beziehungsweise permanente Aufmerksamkeit, die die AssistentInnen den Kindern zuwenden müssen, um zum Beispiel solche Übergriffe zu vermeiden, und die als besonders anstrengend und kaum umsetzbar beschrieben wird. *„Ja, die, eigentlich die ständige Aufmerksamkeit, die ich haben muss [...] Und dann hab ich auch wirklich, dann bin ich halt mit so einem Gefühl reingegangen ‚Okay, ich muss ihn wirklich, kann ihn keine Sekunde aus den Augen lassen‘ Weil, ja, nicht dass er sich irgendwie da verletzt oder irgendwen anderen verletzt“* (I4, 7/192-7/202). Aber nicht nur das hohe Aggressionspotenzial der betreuten Kinder mit Autismus macht eine permanente Beobachtung notwendig, auch der Bewegungsdrang sowie die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme, die einher gehen können mit Komorbiditäten wie ADH können diese erforderlich machen.

Eine (soziale) Besonderheit von Kindern im AS, die die Arbeit mit den Kindern der hier befragten AssistentInnen ebenfalls zu einer Herausforderung macht, ist die spezielle Denkweise von autistischen Menschen. So beschreiben die Interviewpersonen es als besonders herausfordernd, die Denkweise des Kindes zu verstehen und seine Bedürfnisse richtig erkennen und deuten zu können. *„Dass ich nicht weiß, was sie wollen. Dass ich die Bedürfnisse von ihnen einfach nicht erkennen kann, weil sie sich nicht mitteilen können und das braucht halt lange Zeit [...]“* (I3, 5/144-5/148) beziehungsweise *„Ahm für mich ist es immer am schwierigsten, einzuschätzen, wenn er so sagt – er muss das jetzt noch sagen – ob er das wirklich sagen muss, weil er sonst innerlich das nicht aushält, oder ob er das einfach noch sagen will, weil er will jetzt nicht weiterarbeiten“* (I5, 11/341-11/343).

Trotz all dieser eben beschriebenen Schwierigkeiten, mit denen die AssistentInnen in Bezug auf die sozialen Besonderheiten der Kinder im AS umgehen müssen, fällt auf, dass alle Interviewpersonen positiv diesen Herausforderungen gegenüber eingestellt sind. Sie sehen ihre Assistenzarbeit als Chance, etwas mitzunehmen und finden immer wieder Möglichkeiten, mit solchen Problemen umgehen zu können.

Kontakt zu MitschülerInnen

Kontakt zu MitschülerInnen

Diese Kategorie ist für die Arbeit der Schulassistenten deshalb von Bedeutung, da eine ihrer Aufgaben in der Beschreibung der ÖAH (Österreichische Autistenhilfe 2016; vgl. Kapitel 7.3.2.2 „Aufgaben der persönlichen Schulassistenten“) die Unterstützung der autistischen Kinder bei der Inklusion in den Klassenverband ist. Der Großteil der AssistentInnen beschreibt den Kontakt mit den MitschülerInnen als sehr positiv, besonders wird die große Akzeptanz und Sensibilität der MitschülerInnen gegenüber dem autistischen Kind und ein verständnisvoller Umgang mit seinen sozialen Besonderheiten beschrieben. *„Das ist einfach schön zu sehen, dass er auch mit den anderen Kindern, also dass einerseits er sich total freut, irgendwie, und er ist ja auch total glücklich und. Ähm, und die anderen Kinder eigentlich auch, dass es halt auch wichtig ist, dass er anders ist. Die nehmen ihn total an und die sind auch jetzt irgendwie, was mich sehr überrascht hat, dass sie sehr verständnisvoll sind“* (I4, 13/386-13/390). Oft werden die autistischen Kinder vom Rest der Klasse isoliert – wie schon beim „Setting“ ersichtlich wurde, was den Kontakt zu ihren MitschülerInnen erschwerte, ihn aber nicht zwingend negativ macht. Probleme mit den MitschülerInnen werden von den AssistentInnen nur dann angesprochen, wenn sie das Gefühl haben, die Kinder seien zu wenig über die Besonderheiten der autistischen Kinder informiert worden und deshalb ängstlich oder gemein im Umgang mit ihnen, wie beispielsweise hier: *„Beim Frühkindlichen sind die anderen Kinder unsicher, da bedarf es auch einer immer besseren Aufklärung“* (I3, 4/133-4/134). Assistentin 5 beschreibt dies noch konkreter: *„[...]und dann merkt man halt, ein paar Kinder können halt mit dem überhaupt nicht umgehen, die sind dann ganz ängstlich und wissen, also die denken sich halt ‚OK. Was tue ich jetzt? Ich weiß, dass E. das jetzt nicht macht, weil er mir wehtun will, aber was tue ich jetzt? Weil eigentlich mach ich das nicht‘ Und einerseits habe ich das Gefühl, dass keiner wirklich weiß, wie er jetzt mit ihm umgehen soll von den Kindern und dann ist es, dann gibt es eben ein paar Kinder, die sich, die halt auch ein bisschen mit ihm streiten, weil es ihnen halt gefällt, wenn sie ihn provozieren können [...] Also so...es ist eher nicht so, dass er im Klassengefüge drinnen ist. Er ist wohl da und er wird wahrgenommen...aber...ja....ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass er jetzt irgendwelche Freunde hätte, die mit ihm etwas reden“* (I5, 7/222-8/240).

Kontakt zu LehrerInnen

Zusammenarbeit der AssistentInnen mit den LehrerInnen

Wie schon im Punkt der „Rolle der AssistentInnen“ erwähnt, kommt es im Kontakt zwischen AssistentInnen und LehrerInnen immer wieder zu Unstimmigkeiten und Missverständnissen, was die Rolle der AssistentInnen betrifft. Dabei haben auch die Einsatzorte der AssistentInnen eine Bedeutung – arbeiten sie an unterschiedlichen Schulen und haben sie mit unterschiedlichen Lehrpersonen zu tun, kann der Kontakt und die Zusammenarbeit differenzierter betrachtet werden, wie bei Assistentin 3: *„Momentan durchwegs positiv, aber ich hatte auch schlechte Erfahrungen in H., da war die Lehrerin sehr...Ja, sie wollte halt, dass es so läuft wie sie es vorgibt und das war halt oft nicht einfach gegen die Bedürfnisse des Kindes, und da stand ich halt oft zwischen den Stühlen“* (I3, 4/95-4/96). Trotzdem wird die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen von den Interviewpersonen als grundsätzlich positiv bewertet, was daran liegt, dass alle fünf befragten AssistentInnen gerne selbstständig und frei arbeiten und dies auch von den jeweiligen Lehrpersonen unterstützt wird: *„Aber es ist jetzt nicht so, dass sie mir sagen, was ich dort zu tun habe. Sondern sie sagen eher so ‚Das würden wir von dir brauchen und wie du’s umsetzt ist mehr oder weniger dir überlassen‘. Was mir auch sehr lieb ist. Es gibt einfach sehr viel Handlungsspielraum, den ich auch brauche, um zu gucken, was klappt am besten mit ihm“* (I1, 4/123-4/128). Das Vertrauen seitens der LehrerInnen in die AssistentInnen ist gegeben, in Einzelfällen werden sogar Inputs gegeben wie bei Assistentin 5 *„Ahm, wenn die, also wenn die Lehrerin gerade irgendetwas Neues entdeckt hat, dass ihn interessiert, dann sagt sie mir oft in der Früh: Ja gestern hat sie mit ihm gearbeitet und da wollte er unbedingt die ganze Zeit – weiß ich nicht – dieses Spielzeug haben. Dann weiß ich, ja ok, ich kann das schauen, weiterführen [...]“* (I5, 4/109-4/113). Es wird von den AssistentInnen meist nicht zwischen KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen unterschieden, wenn es um die Zusammenarbeit geht. In einem Fall jedoch ist der Kontakt zur Klassenlehrerin aufgrund einer räumlichen Trennung nicht gut – der zur Sonderpädagogin wird im Gegensatz dazu besser bewertet.

Umgang der LehrerInnen mit autistischen Kindern

Viel mehr Informationen gaben die befragten AssistentInnen über den Kontakt und den Umgang der LehrerInnen mit den autistischen Kindern. Die Lehrpersonen werden hier von den AssistentInnen durchwegs als bemüht, aber im Umgang mit den autistischen Kindern und ihren besonderen Bedürfnissen überfordert gesehen, wie auch Assistentin 4 beschreibt: *„Ja, und da sind die Lehrer, also die sind auch sehr bemüht [...] Aber die, die eine Lehrerin, hab ich schon*

gemerkt, dass es für sie, glaube ich, auch irgendwo ein Störfaktor ist, weil er halt auch immer wieder in die Klassen rennt“ (I4, 3/88-4/95). Einige der Interviewpersonen sehen den Grund dafür in der Ausbildung der LehrerInnen und ihren fehlenden Kenntnissen über autismusspezifisches Verhalten und Besonderheiten, Assistent 1 geht sogar so weit, zu behaupten, eine bessere Ausbildung der LehrerInnen würde einen Assistenzeinsatz nicht mehr nötig machen: „Ähm ja also was sehr hilfreich wäre, und wo man denke ich auch viel Assistenten auch einfach nach Hause schicken könnte, wäre, wenn in der Ausbildung der Lehrer Autismus jetzt nicht nur genannt wird, dass es das gibt, sondern ein bisschen tiefergehend drin ist“ (I1, 10/302-10/304). Auch hier sprechen die Befragten nicht dezidiert differenziert von Klassen- und SonderpädagogInnen – eine Assistentin (nicht dieselbe wie oben) bewertet die Sonderpädagogin, mit der sie zusammenarbeitet, jedoch deutlich besser als die Klassenlehrerin im Umgang mit dem autistischen Kind, was auch wieder dafür sprechen würde, das Thema Autismus intensiver in die Ausbildung von PädagogInnen miteinzubeziehen.

(Soziale) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum

(Soziale) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum

Wie auch schon im theoretischen Teil deutlich wurde, sind die (sozialen) Besonderheiten von Kindern im AS sehr individuell und von Kind zu Kind beziehungsweise von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich – auch innerhalb einer Diagnose beziehungsweise Ausprägungsform: „Das ist oft ganz spannend – zweimal die gleiche Diagnose und doch zwei ganz unterschiedliche Persönlichkeiten“ (I1, 5/132-5/143). Dies bestätigen auch die Aussagen aller AssistentInnen. Jede/r AssistentIn hatte in seinen Beschreibungen seine Schwerpunkte gesetzt, die auch berücksichtigt werden, trotzdem wurden einige Verhaltensweisen und Besonderheiten vermehrt von unterschiedlichen AssistentInnen genannt und auf diese wird sich im Folgenden bezogen.

Häufig nannten die AssistentInnen bei der Frage nach den Besonderheiten „ihrer“ Kinder beziehungsweise generell von Kindern im autistischen Spektrum deren spezielle Denkweise. Diese andere Art der Informationsverarbeitung wird besonders Asperger-Autisten zugeschrieben und kann zu Missverständnissen mit MitschülerInnen und LehrerInnen führen, wie Assistent 1 beschreibt: „[...] grundsätzlich merke ich, dass sie eine andere Denkweise haben. Also eine Denkweise, die für sie in sich logisch ist, wenn man offen genug ist, verstehen zu wollen, was sie denken, kann man das verstehen. Und es ist auch in sich geschlossen logisch,

von außen wirkt es nur oft unlogisch. Das führt immer wieder zu Problemen mit Lehrern“ (I1, 5/137-5/142).

Ein weiteres wichtiges Thema, wenn es um die Besonderheiten von Kindern im AS, vor allem in der Schule, geht, sind Selbst- und Fremdaggressionen. Die Art und Weise dieser Aggressionen wurde in der Kategorie „Herausforderungen in Bezug auf die sozialen Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum“ bereits beschrieben, hier soll jedoch auch noch auf den möglichen Grund solcher Gefühlsausbrüche hingewiesen werden, wie ihn die AssistentInnen sehen. So werden solche aggressiven Ausbrüche von den zwei Befragten, die darauf eingingen, als Folge einer Überforderung beschrieben, die mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen der Kinder einhergehen oder mit dem Unverständnis sozialer Situationen: *„Ich hab auch schon Schwämme abbekommen von den Kindern. Einfach so sozial unangebrachte Verhaltensweisen – meistens aus einer Überforderung der Situation heraus – zu laut, zu unklar, zu lange Unterricht [...]“ (I1, 5/149-6/168) beziehungsweise „[...] es ist für ihn einfach schwer, seine Bedürfnisse zu äußern, und dann tut er halt, beißt er sich da ganz arg in die Hand. Die ist schon richtig dick, der eine Finger, oder halt die Hand, weil er da immer reinbeißt, wenn er Stress hat“ (I3, 4/115-4/124).*

Die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme werden von den AssistentInnen häufig in Verbindung mit den Filter- und Wahrnehmungsproblemen der autistischen Kinder und möglichen Komorbiditäten (wie zum Beispiel bei zwei AssistentInnen ADHS) gebracht. Ein großes Thema in der Wahrnehmung der Kinder war bei den geführten Interviews vor allem die fehlende Körperwahrnehmung, wie die Regulation von Geräuschen und Probleme „sich selbst zu spüren“. Beides wird besonders bei Assistentin 2 folgendermaßen beschrieben: *„Ja also beim leichten Fall eigentlich, der kann zum Beispiel – der redet entweder in normaler Lautstärke oder gar nicht. Also beim Lesen zum Beispiel kann er nur laut lesen“ (I2, 7/197-7/198) und „Ich glaube, das braucht er – viel Bewegung – und was ich bei dem ganz stark merke, er verlangt viel nach Berührung. Also er will immer, im Gegensatz zum anderen, er will immer, dass man ihn angreift. Das hat die Supervisorin eh gesagt, dass halt Autisten das Gefühl haben, auseinanderzufallen und vielleicht kommt daher die Aggression“ (I2, 4/113-4/118).* Weiters werden Schwierigkeiten beim Erlernen sozialer beziehungsweise gesellschaftlicher Regeln als soziale Besonderheiten genannt, die in der Schule zu Problemen führen können. Dabei geht es um das Erleben sozialer Situationen oder Umgangsregeln. Dies ist besonders Thema bei Assistent 1 und Assistentin 5: *„[...] also wenn die Gänge zwischen, zwischen den Tischen sind relativ eng und wenn da ein Kind steht und E. möchte vorbei gehen, schafft er es*

halt nicht, dass er ihnen sagt, dass also sie sollen auf die Seite gehen, sondern er stößt sie um und so passiert dann auch oft irgendeine Streitsituation“ (I5, 8/246-8/253).

In Verbindung mit der Nonverbalität der Kinder, aber auch besonders bei Asperger-Autisten, beschreiben zwei der AssistentInnen einen erschwerten Umgang mit Emotionen. Dabei kommt es zu Problemen sich auszudrücken oder Emotionen zu erkennen und benennen zu können. Bei der Frage nach den (sozialen) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum wurde von jeweils einer Assistentin der Ordnungszwang genannt (*„Und er hat einen Ordnungszwang. Das ist ein bisschen schwierig, deswegen wird auch der Raum dann immer zugesperrt in der Pause und da müssen alle raus, weil er sonst alles ausräumt und wieder einräumt und die Lehrerin findet nie irgendwelche Zetteln“ (I2, 7/204-7/207)*) und repetitive Verhaltensweisen (*„Also er spricht 90% vom Tag immer das dasselbe. Also er redet immer von Tieren und ich glaube er liest, also er liest viel oder liest mit der Mama viel und schaut Videos. Und dann erzählt er ein Video von Anfang bis zum Ende [...] Und...dann oft, wenn er auch ahm wenn wir halt gerade irgendetwas schreiben, und er sagt ja, er muss jetzt was sagen. Und dann sagt er halt oft fünf oder sechs Mal dasselbe und dann kann er wieder weiter machen“ (I5, 10/313-11/322)*).

So gesehen decken sich die von den AssistentInnen genannten (sozialen) Besonderheiten ihrer Kinder mit den Besonderheiten, die in der Literatur vermehrt vorkommen (vgl. Kapitel 5), auch wenn hier nur ein kleiner Ausschnitt von wenigen Kindern betrachtet werden konnte und somit auch keine repräsentativen Ergebnisse zum vermehrten Auftreten der einen oder anderen Besonderheit präsentiert werden können.

Freudige Momente/Beweggründe

Freudige Momente

In diese Kategorie fallen Aussagen, die die AssistentInnen auf die Frage antworteten, welche Momente ihnen an ihrer Arbeit besonders Freude bereiten. Vor allem das sich bildende Vertrauensverhältnis zu den autistischen Kindern, mit denen gearbeitet wird, schildern die AssistentInnen im Zuge dessen als besonders schön. So beschreibt Assistentin 2 das Gefühl *„akzeptiert“ (I2, 7/223)* zu werden, genauso wie Assistentin 5, die sich besonders freut, dass sich *„ihr“* Kind trotz gegensätzlicher Meinungen der LehrerInnen ihren Namen gemerkt hat. Auch das Gefühl, gebraucht zu werden und zur Entwicklung der Kinder beitragen zu können, ist für die befragten AssistentInnen wichtig, wie Assistentin 4 beschreibt: *„Ja, weil ich einfach*

sehe, dass bei ihm auch so viel, dass er sich so entwickelt. Also, dass es wirklich Sinn hat [...]“ (I4, 13/383-13/386). Ebenso können und konnten die Interviewten für sich selbst und die eigene Entwicklung viel mitnehmen, was Assistentin 3 auf den Punkt bringt: „Weil ich wahnsinnig viel lerne von Kindern. Also die sind echt die besten Lehrer für, für Geduld [lacht]. Gut, Frustrationstoleranz hab ich schon durch das Studium bewiesen. Aber das ist irgendwie, also, es ist, es gibt einen schon viel. Die Aufgabe, und es bringt mir viel [...]“ (I3, 7/197-7/205).

Diese freudigen Momente erwiesen sich bei näherer Betrachtung oft auch als Beweggründe oder Motive, warum sie trotz aller Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Autistenhilfe und ihrer Arbeit als Fachassistenz geblieben sind.

Wünsche/Anregungen seitens der AssistentInnen an die Österreichische Autistenhilfe

Wünsche/Anregungen seitens der AssistentInnen an die Österreichische Autistenhilfe

Die Frage, was sich die befragten AssistentInnen in Bezug auf ihre Tätigkeit bei der Österreichischen Autistenhilfe wünschen und ob sie etwas verbessern wollen, war eine der Abschlussfragen des Interviewleitfadens und wurde immer am Ende des Interviews gestellt. Wünsche und Anregungen der AssistentInnen an die ÖAH ließen sich in den Interviews aber auch schon davor finden, wenn es zum Beispiel um die Unterstützungsmöglichkeiten seitens der ÖAH, Workshops oder Herausforderungen beziehungsweise der Beschreibung des Beginns des Assistenzeinsatzes ging. Prinzipiell sprachen alle AssistentInnen Wünsche aus, die sie aus ihren eigenen Erfahrungen ableiten konnten und als wichtig oder als Erleichterung für zukünftige AssistentInnen und ihre Arbeit ansahen. Von allen AssistentInnen wurde sich vor allem eine bessere Vorbereitung auf den Assistenzeinsatz gewünscht, die Vorschläge hierfür waren sehr vielseitig. Assistent 1 und Assistentin 4 fänden beide die Möglichkeit, vor Assistenzbeginn in die Arbeit hineinzuschnuppern, sehr hilfreich: „So ein leichter Übergang in dieses...also erst mal zugucken, wäre sehr hilfreich. Weil dann, ja dann kann man lernen, ohne dass man die Verantwortung hat“ (I1, 11/318-11/322). Zwei der Assistentinnen wünschen sich mehr Informationen zum Thema in verschiedenen Workshops oder in der Supervision sowohl vorbereitend als auch während des Arbeitseinsatzes, dazu gehört für Assistentin 4 auch „Insiderwissen“ von vorherigen PraktikantInnen und BetreuerInnen.

Ansonsten werden von zwei weiteren Assistentinnen noch organisatorische Probleme genannt, die zu Unsicherheiten geführt hatten, bald aber geklärt werden konnten. Dazu zählt für

Assistentin 5 auch, dass für sie konkrete Ansprechpartner in Problemfällen nicht klar sind. Hier wurde sich eine Verbesserung beziehungsweise Veränderung gewünscht.

11. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden grundlegende Aspekte zum Thema Autismus und der schulischen Inklusion von Kindern mit Autismus dargelegt. Im Folgenden werden diese theoretischen Darstellungen mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung in Bezug gesetzt, um die zu Beginn formulierte Forschungsfrage *„Welche Erfahrungen machen AssistentInnen der österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als Schulassistent in Bezug auf die unterschiedlichen Herausforderungen, die die sozialen Besonderheiten von Kindern mit autistischer Wahrnehmung mit sich bringen?“* beantworten zu können. Die Zielsetzung der Arbeit ist es, wie schon in Kapitel 1.3 dargestellt, einen Einblick in den Arbeitsalltag der AssistentInnen zu gewinnen und herauszufinden, welche unterschiedlichen Erfahrungen sie mit LehrerInnen, MitschülerInnen und dem Schulsystem an sich machen, mit welchen Herausforderungen sie dabei konfrontiert werden können und wie das Unterstützungssystem der AssistentInnen aussieht.

Die Besonderheiten autistischer Menschen, die in Kapitel 5 theoretisch erarbeitet und beschrieben wurde, konnten auch in den Beschreibungen der AssistentInnen wiedergefunden werden. Sowohl Probleme in der expressiven als auch in der rezeptiven Kommunikation waren Thema bei den AssistentInnen, wenn es um die Beschreibung von autistischen Kindern in der Schule ging. Es wurde ebenso von verzögerter als auch ausbleibender sprachlicher Entwicklung berichtet, wie von Problemen, sich ausdrücken zu können und andere zu verstehen. Damit einhergehen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der AssistentInnen Probleme in der sozialen Interaktion. Obwohl die MitschülerInnen als sehr sensibel und verständnisvoll beschrieben wurden, bereiten der Kontakt zu ihnen und die Eingliederung in die Klassengemeinschaft allen autistischen Kindern und ihren AssistentInnen Schwierigkeiten. Auch das Verstehen sozialer Verhaltensregeln und ein adäquater Umgang mit Gefühlen gehören zu den Arbeitsschwerpunkten von Kindern und AssistentInnen. So berichten viele der AssistentInnen von Gefühlsausbrüchen und Aggressionen, aufgrund von „Overloads“, wie sie in Kapitel 6.1.4 und 6.1.5 beschrieben werden. Zwei Assistentinnen berichten auch von stereotypen und repetitiven Verhaltensweisen der Kinder und einem Ordnungszwang.

Die von den AssistentInnen beschriebenen Verhaltensweisen und Besonderheiten sind jedoch nur ein Ausschnitt von autismusspezifisch eingestuften Verhaltensmustern wie in der Theorie angeführt. Eine vollständige „Liste“ oder „Aufzählung“ kann es daher in dieser Arbeit nicht geben. Der Schwerpunkt in der aktuellen Forschung liegt aber ohnehin nicht auf der Beschreibung beobachtbarer Verhaltensweisen, sondern auf Erklärungstheorien den individuellen Denk- und Lernstil von Menschen mit Autismus betreffend (Dodd 2011, 3f). Auf diese andere Art der Informationsverarbeitung wird auch von den interviewten AssistentInnen immer wieder hingewiesen. Die AssistentInnen sprechen dabei zwar nicht von einer „Theory of Mind“ oder einer „zentralen Kohärenz“ – bei ihren Beschreibungen wird aber deutlich, dass sie auf die Grundannahmen dieser theoretischen Konstrukte Bezug nehmen. Ein Assistent beschreibt besonders die in sich logische Vorgehens- und Denkweise von autistischen Menschen, die ihm schon den einen oder anderen lustigen Moment geschenkt hat. Es wird aber auch auf Probleme mit der Denkweise von Kindern im AS hingewiesen – besonders im System Schule.

Viele der genannten (sozialen) Besonderheiten – wie auch der spezielle Denk- und Lernstil von autistischen Kindern – erleben die AssistentInnen im Schulalltag als sehr herausfordernd. In Bezug auf diese Herausforderungen sticht besonders der Ausdruck „ins kalte Wasser geworfen“ hervor, der von allen AssistentInnen benutzt wurde und bezeichnend ist für die Überforderung beziehungsweise Unsicherheit, die die AssistentInnen zu Beginn ihres Assistenzeinsatzes erleben. Hier gibt es viele Wünsche und Anregungen seitens der AssistentInnen an die Österreichische Autistenhilfe, die sich zusammengefasst für eine bessere Vorbereitung der AssistentInnen seitens der Autistenhilfe aussprechen. In der Theorie sieht die ÖAH zwar eine Vorbereitung der AssistentInnen durch einen Einführungsworkshop vor (vgl. Kapitel 7), praktisch findet dieser aber fast immer erst nach Assistenzbeginn statt. Die AssistentInnen befanden sich zwar alle wie von der ÖAH erwartet in einer psychosozialen Ausbildung, eine Vorerfahrung –theoretisch oder praktisch – mit dem Thema Autismus fehlte bei den meisten. Dies ist zwar keine Bedingung seitens der ÖAH, die AssistentInnen sprachen aber davon, von der ÖAH das Versprechen bekommen zu haben, aufgrund ihrer fehlenden Vorerfahrung „leichte Fälle“ zugeteilt zu bekommen, diese Versprechen konnten bei den interviewten Personen jedoch nicht eingehalten werden.

Trotz der anfänglichen Unsicherheiten gehen die befragten AssistentInnen mit ihren Herausforderungen durchwegs positiv um, was auch ihre freudigen Momente und schönen

Erfahrungen bestätigen. Dabei wird ebenso ersichtlich, dass das Unterstützungssystem seitens der ÖAH für die AssistentInnen – wie in der Theorie vorgesehen – ein sehr breites ist. Supervision, MentorInnen, Fachpersonal, Workshops und andere AssistentInnen werden genutzt, um sich auszutauschen und Psychohygiene zu betreiben. Bei der Durchsicht des Interviewmaterials wird jedoch schnell klar, dass dies, besonders zu Beginn des Assistenzeinsatzes, auf sehr viel Selbstständigkeit und Eigeninitiative beruht. In der Schule bekommen die AssistentInnen nur bedingt Unterstützung von den LehrerInnen, die zu fehlenden theoretischer und praktischer Aus-, Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten zu inklusiven Unterricht (vgl. Kapitel 6) oftmals auch keinerlei Erfahrung mit dem Thema Autismus oder im Umgang mit autistischen Kindern haben.

Der Inklusionsgedanke eines gemeinsamen miteinander Lernens aller Kinder, der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellt wurde, hat auch für die AssistentInnen eine große Bedeutung, da sie sich in der Rolle sehen, das autistische Kind so zu unterstützen, dass es sich in die Klassengemeinschaft eingliedern zu kann. Die Problematik dabei ist – wie oben kurz erwähnt – dass LehrerInnen und MitschülerInnen oft nicht mit den (sozialen) Besonderheiten der autistischen Kinder umgehen können. Die AssistentInnen sehen den Grund dafür in der fehlenden Information und Aufklärung (der MitschülerInnen) und auch an der fehlenden dementsprechenden Ausbildung der LehrerInnen. Ein gemeinsames Lernen der autistischen Kinder mit anderen Kinder, wie es zum Beispiel auch von Klicpera, Hippler, Gasteiger-Klicpera (2006), Smith (2006), Grubich (2008), Berger, Mutschlechner & Feuser (2005) oder Hesmondhalgh (2005) gefordert wird, können die hier befragten AssistentInnen für die Praxis nur bedingt bestätigen. Oft werden die Kinder vom Rest der Klasse räumlich getrennt oder in Integrationsklassen nur mit anderen Integrationskindern unterrichtet, was für ihre persönliche Entwicklung und Selbstständigkeit nicht so fördernd ist wie ein gemeinsamer, inklusiver Unterricht. Die MitschülerInnen selbst werden aber immer als durchwegs aufgeschlossen und sensibel im Kontakt mit den autistischen Kindern beschrieben.

Betrachtet man das Interviewmaterial also in Verbindung zum theoretischen Hintergrund, kann in Bezug auf die Forschungsfrage, welche Erfahrungen die AssistentInnen in ihrer Arbeit als Schulassistent in Hinblick auf die (sozialen) Besonderheiten von Kindern im AS und damit einhergehenden Herausforderungen machen, feststellen, dass diese Erfahrungen auf den ersten Blick sehr unterschiedlich wirken. Genauso wie aus der Literatur ersichtlich wird, ist Autismus und die Arbeit mit autistischen Menschen sehr vielseitig und individuell verschieden. Bei

genauerer Betrachtung des Materials lassen sich aber viele Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten im Erleben dieser unterschiedlichen Erfahrungen feststellen, wie das Empfinden „ins kalte Wasser geworfen“ worden zu sein. So werden viele verschiedene Erfahrungen mit den sozialen Besonderheiten der Kinder, mit den LehrerInnen, MitschülerInnen, dem Schulsystem und der Organisation der Assistenz der ÖAH als herausfordernd erlebt, alle der interviewten AssistentInnen gehen mit diesen Herausforderungen jedoch sehr positiv um und die Arbeit mit den autistischen Kindern wird als sehr bereichernd empfunden.

Im Rahmen dieser Forschung wurde auch deutlich, dass es in den Bereichen der LehrerInnenprofessionalisierung- und -sensibilisierung zum Thema Autismus sowie in der praktischen Umsetzung des Inklusionsgedankens, wenn es um die schulische Inklusion von Kindern im AS geht, noch Rückstände gibt. Auch sprechen die erhobenen Erfahrungen der AssistentInnen dafür, den Arbeitsbereich der schulischen Assistenz für autistische Kinder mit genauer zu definieren und nicht länger als Hilfstätigkeit zu betrachten, sondern als fachliche Tätigkeit mit Professionalisierungstendenz (Biewer 2010).

III Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, Erfahrungen von AssistentInnen der österreichischen Autistenhilfe darzustellen, die diese in ihrer Tätigkeit als Schulassistent für Kinder mit Autismus machen. Durch die theoretische Vorarbeit und mit Hilfe qualitativer Forschung, im Speziellen mittels problemzentrierter Interviews und einer themenspezifischen Auswertung, gelang es, subjektive Erkenntnisse zu diesem Themenbereich zu gewinnen.

Besonders hilfreich für den Gewinn von verwertbaren Aussagen und Erkenntnissen erwies sich meine Rolle als „Insiderin“, als Teil der Community der AssistentInnen. Wie bei Beloe (2014, 133) dargestellt, kann diese Art der Forschung für alle Beteiligten gewinnbringend sein. Der Zugang zu den InterviewpartnerInnen wurde somit erleichtert und die Art der Gesprächsführung hatte etwas Gemeinschaftliches und Vertrautes. So konnte auf viele zusätzliche Informationen zurückgegriffen werden, die ohne den Insiderstatus möglicherweise nicht in den Fokus gerückt worden wären. Besonders offen zeigten sich die interviewten AssistentInnen dementsprechend, wenn es um ihre Wünsche und Anregungen an die Österreichische Autistenhilfe ging, auch mit Kritik am Schulsystem wurde nicht gespart. Die

Herausforderungen, mit denen sich die AssistentInnen konfrontiert sehen, wurden ebenso klar dargestellt, wie die Gründe dafür. Immer wieder kam es auch zu Rückfragen an die Interviewerin – es wurde angenommen, dass ich mit diesen oder jenen Situationen vertraut bin und auch nach den Interviews selbst kam es oft zu einem Erfahrungsaustausch, bei dem zum Teil noch wichtige Informationen gesammelt werden konnten. So wurde mir als Insiderforscherin mehr Vertrauen entgegengebracht als vielleicht Außenstehenden, wie auch Beloe (2014) behauptet, gleichzeitig wurde aber auch versucht, die interviewten Personen nicht in eine „vulnerable Position“ (Beloe 2014, 133) zu bringen und die Aussagen dementsprechend sensibel zu behandeln (z.B. Anonymität).

Das dadurch gewonnene Rohmaterial, also die Transkripte, wurden in dieser Arbeit reduktiv ausgewertet, stünden aber folgt man Lamneks Überlegungen (2016, 383) auch einer extensiven Auswertung zum Beispiel einer inhaltlich-explikativen Analyse offen, bei der zusätzliches Material zur Deutung der Aussagen herangezogen werden würde. Für diese Arbeit wurde jedoch versucht, aus der Fülle des vorhandenen Materials inhaltlich interessierende Bereiche herauszuarbeiten (Lamnek 2016, 383), um die Erfahrungen der AssistentInnen beschreiben, einordnen und vergleichen zu können. Dabei gibt es einige Bereiche, die nicht vollständig bearbeitet werden konnten und Fragen, die noch offen geblieben sind. So ist eine vollständige Beschreibung aller Erfahrungen durch Interviews mit fünf AssistentInnen nicht möglich, es kann nur ein Ausschnitt wiedergegeben werden, der sich aber mit der theoretischen Grundlage zu diesem Themengebiet größtenteils deckt. Eine größer angelegte Studie mit mehr Interviewpersonen würde hier vielleicht differenziertere Ergebnisse liefern, ebenso wie die Methode der teilnehmenden Beobachtung und/oder eine zusätzliche Befragung der LehrerInnen zu ihren Eindrücken zu der Arbeit der AssistentInnen. Durch das Forschungsfeld der Schule, indem die Assistenz in diesem Fall stattgefunden hat und für das es bei Forschungen wie teilnehmenden Beobachtungen Bewilligungen braucht, sowie aufgrund fehlender zeitlicher und personaler Ressourcen wurde sich in dieser Arbeit auf grundlegende Informationen und Erfahrungen zum Assistenzeinsatz für autistische Kinder aus der Hand der AssistentInnen konzentriert. Dabei wurde von Themen ausgegangen, die in der Literatur schon ausreichend bearbeitet wurden, wie soziale Besonderheiten von Kindern im AS sowie die schulische Inklusion von Kindern im AS und die Rolle der LehrerInnen dabei. Neu ist der Part der AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe, zu dem jetzt einiges mehr an Informationen eingeholt werden konnte, unter anderem zu deren Aufgabengebieten und Professionalisierung.

Sowohl bei der theoretischen Bearbeitung der Thematik als auch bei der Auswertung der Interviews fiel auf, dass der Gedanke sowie die theoretische und praktische Umsetzung eines inklusiven Unterrichts beziehungsweise einer inklusiven Schule in der LehrerInnenbildung noch nicht angekommen zu sein scheint. Hier könnte eine weitere Untersuchung ansetzen, die sich spezifisch mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis von inklusiver Bildung in der LehrerInnenausbildung beschäftigt.

Diese Arbeit sollte einen Beitrag dazu leisten, die (schulische) Fachassistenz wissenschaftlich zu untermauern und ihre Wichtigkeit für die autistischen Kinder aufzuzeigen. Die hier dargestellten Erfahrungen der AssistentInnen mit der Begleitung autistischer Kinder in der Schule, wie zum Beispiel mit Aggressionen, (sozialen) Besonderheiten und der Erfahrung „ins kalte Wasser geschmissen“ zu werden und deren Vorschläge und Anregungen an die Autistenhilfe, aber auch an das Schulsystem, weisen darauf hin, dass SchulassistentInnen für Kinder mit Autismus möglicherweise eines spezifischeren Rollenbildes sowie einer strukturierteren Ausbildung und Professionalisierung bedürfen. So könnte, folgt man den Überlegungen der AssistentInnen, dem Assistenzeinsatz in Zukunft eine längere Ausbildung in Form von mehreren Seminaren und Workshops oder gar einer berufsbegleitenden Kurse vorangehen und gleichzeitig die Möglichkeit gegeben werden, hier in die Praxis hineinzuschnuppern und bereits ausgebildete AssistentInnen bei einigen ihrer Einsätze zu begleiten. Dadurch würde sich nicht nur die Qualität der Assistenzarbeit verbessern sondern es bestünde auch die Möglichkeit, dass sich die AssistentInnen dadurch nicht mehr so überfordert fühlen und ihren Einsatz verlängern beziehungsweise gleich auf längere Zeit planen und sich ein neues Berufsfeld entwickeln könnte. Diese Annahme müsste natürlich geprüft werden, eine Tendenz dahingehend lässt sich aber bei der Auswertung der Interviews schon erahnen.

Da seitens der ÖAH der Wunsch geäußert wurde, die vorliegende Arbeit als Informationsquelle zum Arbeitsalltag und den Erfahrungen der (schulischen) Fachassistenz zu nutzen, können die gewonnen Implikationen für die Praxis der AssistentInnen und deren Professionalisierung möglicherweise entnommen und umgesetzt werden.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Booth, T. (2002): Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education
- Ainscow, M. (2007): From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In: Lani, F. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Special Education. London u.a.: Sage, 146-159
- Asperger, H. (1944): Die „Autistischen Psychopathien“ im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 117. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 76-136
- Attwood, T. (1998): Asperger's Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley Publishers
- Attwood, T. (2000): Strategies for Improving the Social Integration of Children with Autism. In: Autism 4 (1), 85-100
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985): Does the autistic child have a "theory of mind"? In: Cognition (21), 37-46
- Baron-Cohen, S. (2003): The Essential Difference: The Truth about the Male and Female Brain. U.K.: Perseus Publishing
- Beloe, E. (2014): „Having the knife and the Yam“: Zum Umgang mit Geheimnissen in einer Community-basierten Forschung bei kamerunischen Migrant*innen in Berlin. In: Von Unger, H., Narimani, P. & M'bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer Verlag, 133-146
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010): Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. In: International Journal of Inclusive Education 14, 17-34
- Berger, E., Mutschlechner, R. & Feuser, G. (2005): Autismus – Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. In: Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung (2), 13-22
- Berger, E. & Mutschlechner, R. (2007): Autismus und Schulische Integration. Kinderpsychiatrische Perspektiven. In: Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: Echomedia Verlag, 67-85
- Bernard-Opitz, V. (2005): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Bettelheim, B. (1956): Childhood schizophrenia as a reaction to extreme situations. In: Journal

- Of Orthopsychiatry (26), 507-518
- Bier, A. (1989): Zärtlichkeit und Sexualität autistischer Menschen. Eine deskriptive Studie aus Sicht der Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., durchgesehene Auflage
- Biewer, G. & Fasching, H. (2014): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 117-152
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner, 16. überarbeitete Auflage
- Bondy, A. (2001): PECS: Potential benefits and risks. In: The Behaviour Analyst Today (2), 127-132
- Brandstetter, L. (2007): Vom Menschenbild zur gelebten Integration. In: Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: Echomedia Verlag, 10-18
- Brauns, A. (2002): Buntschatten und Fledermäuse. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Brauns, A. (2012): Axel hatte Glück. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 102-106
- Busse, J. (2001): Autoaggression und Autismus: Wenn die Kontrolle verloren geht. In: autismus (52), 16-21
- Carstensen, K. (2009): Das Asperger-Syndrom – Sexualität, Partnerschaft und Elternsein. Norderstedt: Books on Demand
- Della Fina, V. & Cera, R. (2015): Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment. International, European and National Perspectives. Cham: Springer Open
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (2016): ICD-10. Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Bern: Hogrefe Verlag, 8., überarbeitete Auflage
- DIMDI/WHO (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. MMI: Neu Isenburg
- Doose, S. (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Lebenshilfe-Verlag: Marburg

- Dodd, S. (2011): Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen. Heidelberg: Spektrum Verlag, Nachdruck (1. Auflage 2007)
- Duketis, E. (2008): Der erweiterte kognitive Phänotyp des Autismus: exekutive Dysfunktion, schwache zentrale Kohärenz und Defizite beim Erkennen von Emotionen unter Verwandten von Autisten. Marburg: Tectum Verlag
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2014): Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 27-79
- Everad, M. P. (1976): Mildly autistic young people and their problems. International Symposium on Autism. St. Gallen, Switzerland
- Feinstein, A. (2010): A History of Autism. Conversations with the Pioneers. Chichester: Wiley-Blackwell
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1 (1989), 4-48
- Feuser, G. (2007): Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien. In: Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: Echomedia Verlag, 26-66
- Feyerer, E. (2013): Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik. In: Schwab, S. u.a. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas Verlag, 69-82
- Fombonne, E. (2003): The Prevalence of Autism. The Journal of the American Association, 289 (1), 87-89
- Freitag, Ch. (2008): Autismus-Spektrum-Störungen. München: Reinhardt.
- Frith, U. (1992): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg: Spektrum Verlag
- Frith, U. (2008): Autism: A Very Short Introduction. Oxford: University Press
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage
- Gillberg, C. & Wing, L. (1999): Autism not an extremely rare disorder. In: Acta Psychiat. Scand. 99 (6), 399-406
- Gillberg, C. (2002): A Guide to Asperger Syndrome. Cambridge: University Press
- Girsberger, T. (2014): Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

- Godwin Emmons, P. & McKendry Anderson, L. (2005): Understanding Sensory Dysfunction. Learning, Development and Sensory Dysfunction in Autism Spectrum Disorders, ADHD, Learning Disabilities and Bipolar Disorder. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Götzinger, R., Richter, G., Scheidle, M., Scheidle, R. & Wittmann, B. (2012): Wege der integrativen Beschulung eines Jungen mit frühkindlichem Autismus an einem Gymnasium – aus Sicht des Betroffenen, der Mutter, der Schulbegleiterin, des Schulleiters und der Autismusbeauftragten. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 215-222
- Grandin, T. (1995): The learning style of people with autism: an autobiography. In: Quill, K. (Hrsg.): Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialisation. Albany, N.Y.: Delmar Publishers
- Großmann-Tippelt, S. (2012): Schulbegleitung in der Praxis. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 243-247
- Grubich, R. (2005): Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen oder: „ich will kein in mich mehr sein“. In: Tuschel, G. & Felsleitner R. (Hrsg.): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag, 77-85
- Grubich, R. (2007): Das Modell der Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen – im Spiegel einer statistischen Evaluierung im Schuljahr 2006/07 (Stichtag 31.12.2006). In: Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag, 269-290
- Grubich, R. (2008): Autismus und Integration – die Quadratur des Kreises?! Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Diplomarbeit
- Gutstein, St. E. (2003): Can My Baby Learn to Dance? Exploring the Friendship of Asperger Teens. In: Willey, L. H. (Hrsg.): Asperger Syndrome in Adolescence. Living with the Ups, the Downs and Things in Between. London: Jessica Kingsley Publishers, 98-128
- Güttner, I. (2005): Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich. In: Tuschel, G. & Felsleitner, R. (Hrsg.): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag, 73-76
- Haeblerlin, U. (2013): Inklusion als Vision und Exklusion als Realität – Reflexionen zur

- Inklusion und Exklusion von Benachteiligten in unserer Kultur und in unserem Bildungswesen. In: Schwab, S. u.a. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas Verlag, 11-24
- Happé, F. & Frith, U. (2006): The weak coherence account: Detail focused cognitive Style in Autism Spectrum Disorder. In: Journal of Autism and Developmental Disorders (36), 5-25
- Heimlich, U. (2013): Inklusion und Qualität in Schulen und Kindertageseinrichtungen – Einblicke in pädagogische Konzepte und Merkmale inklusiver Bildungseinrichtungen. In: Schwab, S. u.a. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas Verlag, 123-138
- Heimlich, U. (2014)^a: Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 9-26
- Heimlich, U. (2014)^b: Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 80-116
- Hesmondhalgh, M. (2006): Autism, Access and Inclusion on the Front Line. Confessions of an Autism Anorak. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Hillmann, K.-H. (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, 4. überarbeitete Auflage
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (9), 354-361
- Hopf, C. (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag
- Janzen, J. (1996): Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide. San Antonio Texas: Therapy Skill Builders
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 153-190
- Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. In: Nervous Child (2), 217-250
- Kanner, L. & Eisenberg, L. (1956): Early infantile autism. 1943-1955. In: Amer. J. Orthopsychiat. (26), 556-566
- Kehrer, H. E. (2005): Autismus. Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte. Heidelberg: Asanger Verlag, 7. Auflage

- Klicpera, C., Hippler, K. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006): Autismus. In: Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 133-146
- Klicpera, C., Innerhofer, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2002): Die Welt des frühkindlichen Autismus. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Krotz, F. (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag
- Lamnek, S. (2016): Qualitative Sozialforschung: mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz Verlag, 6., überarbeitete Ausgabe
- Leppert, T. (1997): Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen ans Sonderschulen für Geistigbehinderte und damit verbundene Beanspruchungen. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie, Diplomarbeit
- Lovaas, I. O. (1977): The Autistic Child: Language Development Through Behaviour Modification. Oxford: Irvington
- Matzies, M. (2010): Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxisbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Mörwald, B. (2007): Das Konzept zu integrativen Beschulung von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich in Wien. In: Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag, 124-132
- Mlczoch, T. (2007): Integration autistischer Kinder aus systemischer Sicht. In: Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: Echomedia Verlag, 100-107
- Preißmann, C. (2005): ...und dass jeden Tag Weihnachten wär'. Wünsche und Gedanken einer jungen Frau mit Asperger-Syndrom. Berlin
- Preißmann, C. (2012): Aus meiner Sicht: Die ideale Schule für Kinder und Jugendliche mit Autismus. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 69-80
- Preißmann, C. (2016): Glück und Lebenszufriedenheit für Menschen mit Autismus. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Quill, K. A. (2000): Do-Watch-Listen-Say. Social and Communication Intervention for Children with Autism. Baltimore: Paul H. Brookes

- Rabe, S. (2012): Strukturiertes Lernen nach dem TEACCH-Ansatz als Schulkonzept. Pädagogische Einengung oder notwendiges Gerüst für schulisches Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung? In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 181-187
- Rehm-Haug, S. & Tieck, B. (2012): Voraussetzungen einer erfolgreichen schulischen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 223-228
- Remschmidt, H. & Kamp-Becker, I. (2008): Autistische Syndrome und andere tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In: Remschmidt, H. (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung. Stuttgart: Thieme, 186-199.
- Rhode, K. (1999): Ich Igelkind. Botschaften aus einer autistischen Welt. München
- Ritvo, E. R. (2006): Understanding the Nature of Autism and Asperger's Disorder. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Roberts, J. M. A. (1988): What is echolalia? Autism Association of N.S.W., Sydney
- Rutter, M. (1978): Diagnosis and Definition of Childhood Autism. In: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia (8), 139-161
- Rutter, M. (1985): The Treatment of autistic children. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 26 (2), 193-214
- Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (2012): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Schirmer, B. (2011): Schultatgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Schmidt, P. (2012): Was eine autistenfreundliche Schule braucht – Reflexion der eigenen Schulzeit. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 81-101
- Schmidt-Grunert, M. (1999): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg: Lambertus Verlag
- Schuler, A. L., Prizant, B. M. & Wetherby, A. M. (1997): Enhancing language and

- communication development: prelinguistic approaches. In: Cohen, D. J. & Volkmar, F. R. (Hrsg.): Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. New York: Wiley
- Schulze, M. (2013): Inklusive Bildung – Menschenrechtliche Grundlagen. In: Schwab, S. u.a. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas Verlag, 39-50
- Schuster, N. (2010): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Schuster, N. (2012): Autismus als Herausforderung für die Schule – Lösungsansätze für die Praxis. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 155-164
- Schuster, N. & Schuster, U. (2013): Vielfalt leben. Inklusion von Menschen mit Autismus Spektrum-Störungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas Verlag
- Schwarz, K. (2012): Zur Beantragung einer Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 229-242
- Sellin, B. (1993): Ich will kein in mich mehr sein: botschaften aus einem autistischen kerker. Köln
- Sigman, M. & Capps, L. (2000): Autismus bei Kindern. Ursachen, Erscheinungsformen und Behandlung. Bern: Verlag Hans Huber
- Smith, D.D. (2006). Introduction to special education: Teaching in a time of opportunity. Boston: Allyn & Bacon.
- Steidl, C. & Metzler S. (2016): Autismus-Spektrum-Störungen. Skriptum Einführungsworkshop. Dachverband Österreichische Autistenhilfe
- Terzi, L (2010): What metric of justice for disabled people? Capability and disability. In: Brighouse, H, Robeyns, I (Hrsg.): Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities. Cambridge: Cambridge University Press, 150–173
- Theunissen, G. (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen die als lern- und geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

- Theunissen, G. (2014): Der Umgang mit Autismus in den USA. Schulische Praxis, Empowerment und gesellschaftliche Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Tuschel, G. & Felsleitner R. (2005): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag
- Tuschel, G. & Mörwald, B. (2007): Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: Echomedia Verlag
- Trojan, S. (2006): Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung – eine Evaluierung in der Sekundarstufe. Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Diplomarbeit
- Trost, R. (2012): Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 119-154
- Vislie, L. (2003): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. In: European Journal of Special Needs Education 18, 17-35
- Von Unger, H. (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Von Unger, H., Narimani, P. & M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer Verlag, 15-39
- Wallbott, H. G. (1990): Mimik im Kontext. Die Bedeutung verschiedener Informationskomponenten für das Erkennen von Emotionen. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Warnock, M., Norwich, B. & Terzi, L. (2010): Special Educational Needs. A New Look. London/New York: Continuum
- Wedel, E. (2005): Die Integration autistischer Kinder in der Sekundarstufe. In: Tuschel, G. & Felsleitner, R. (Hrsg.): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag, 86-89
- Williams, D. (1998): Autism and Sensing. The Unlost Instinct. London: Jessica Kingsley Publishers
- Wing, L. & Gould, J. (1979): Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. In: Journal of Autism and Developmental Disorders (9), 11-29

- Wing, L. (1976): Diagnosis, clinical description and prognosis. In: Wing, L. (Hrsg.): Early Childhood Autism. Oxford: Pergamon, 15-48
- Wing, L. (1996): The Autistic Spectrum: a Guide for Parents and Professionals. UK: Constable Publishers
- Zöller, D. (2012): Erinnerungen an meine Schulzeit. In: Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 107-111

Internetquellen:

- Autism Society of America (2004): Next Steps: A Guide for Families New to Autism. Seattle/Washington: Autism Society of America Publication. URL: http://www.autism-society.org/wp-content/uploads/2014/04/opt_nextsteps06.pdf
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2017): UN- Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung. URL: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [Download: 06.02.2018]
- Dachverband Österreichische Autistenhilfe (2016): URL: www.autistenhilfe.at [Download: 22.11.2016]
- Dachverband Österreichische Autistenhilfe (2015): Tätigkeitsbericht 2015. URL: https://e3a27454-a-4a34717c-s-sites.googlegroups.com/a/autistenhilfe.at/oeah/O%CC%88AH_Ta%CC%88tigkeitsbericht_2015.pdf?attachauth=ANoY7cowgohNvauOUvMQ9rFQDOZ2caeTSbSihpiR8559itjZTfm5k-uEzLlAEvilEyriaZf_DErSYeyrnJqNYQSTqTYSeLH_qhip4BJHKerJipUvPYFynVqc3gBtPVSaeJNeVldghQA8dFWWhfT_e4g7z9f4_n_4IB0Vk_lfCqr_hW7kpe5_hy8U35e1Y2in2l2rIZOZ-9mJOGGIRAxC8SdMXnEUy0u0YS2waK3HQanzSNv059B48ZvzYD573CmpHqjR_Ub7etXR2N&attredirects=0 [Download: 22.11.2016]
- Ethik-Kodex (2014): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). URL: <http://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex.html> [Download: 08.05.2017]
- Gesellschaft für Sensorische Integration in Österreich (2014): Was ist sensorische Integration?

- URL: <https://www.sensorische-integration.org/sensorische-integration/sensorische-integration/> [Download: 7.4.2017]
- Haskins, B. G. & Silva, J. A. (2006): Asperger's Disorder and Criminal Behavior: Forensic Psychiatric Considerations. In: Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online (34/3). URL: <http://www.jaapl.org/cgi/content/full/34/3/374#top> [Download: 7.4.2017]
- Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung (2016)^a: Mentorinnen Begleit System. URL: <http://www.integration-autismus.at/neu/index.php/ueber-uns> [Download: 22.11.2016]
- Kompetenzzentrum für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung (2016)^b: Genese und Entwicklung. URL: <http://www.integration-autismus.at/neu/index.php/genese-und-entwicklung> [Download: 26.11.2016]
- Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit (2012): Gutachterliche Stellungnahme der Österreichischen Liga für Kinder- und Jugendgesundheit „hinsichtlich der generellen Therapiesituation bei autistischen Kindern in Österreich unter Einbeziehung der Therapieform Applied Behavior Analysis with Verbal Behavior (ABA/VB)“. URL: [http://www.kinderjugendgesundheit.at/uploads/Gutachten_Autismus_an_OSR_\(2\).pdf](http://www.kinderjugendgesundheit.at/uploads/Gutachten_Autismus_an_OSR_(2).pdf) [Download: 15.5.2017]
- Pratt, C., Lantz, J., & Loftin, R. (2002): Practical recommendations for utilizing a range of instructional approaches in general education settings. The Reporter, 7(3), 1-11. URL: <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Practical-Recommendations-for-Utilizing-a-Range-of-Instructional-Approaches-in-General-Education-Settings> [Download: 7.4.2017]
- Scholz, M. (2007): Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Bidok Volltextbibliothek. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html> [Download: 26.3.17]
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22 URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [Download: 30.12.2016]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Auszug aus der Themenmatrix zur Kategorie „Alltag mit den autistischen Kindern in der Schule“. Zuordnung einer Textstelle zur entsprechenden Kategorie inklusive Analyse/Interpretation/Anmerkungen

Abkürzungsverzeichnis

AS: Autistisches Spektrum

DSM IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

ÖAH: Österreichische Autistenhilfe

UN-BRK: UN- Behindertenrechtskonvention

WHO: World Health Organization

Anhang

Abstract Deutsch

Die Arbeit beschäftigt sich mit den subjektiven Erfahrungen von schulischen AssistentInnen von autistischen Kindern in ihrem Arbeitsalltag. Der Fokus liegt dabei auf den Herausforderungen, mit denen die AssistentInnen in Bezug auf die (sozialen) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum zurechtkommen müssen und wie sie mit eben diesen konkret umgehen. Auch Erfahrungen in Bezug auf die unterschiedlichen Bereiche der Schule (LehrerInnen, MitschülerInnen und das Schulsystem im Gesamten) sind Teil der Untersuchung. Der theoretische Teil der Arbeit gibt unter Bezugnahme aktueller und internationaler Literatur Informationen über das autistische Spektrum sowie über die gemeinsamen Kennzeichen des Spektrums, welche autismspezifische Besonderheiten und Verhaltensmuster beschreiben. Ebenso werden Annäherungen an einen Behinderungsbegriff, unterschiedliche Inklusionsgedanken und die schulische Inklusion von autistischen Kindern sowie der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe im theoretischen Teil aufgegriffen.

Um an Aussagen über den Arbeitsalltag von SchulassistentInnen zu kommen, wurden fünf AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe zu ihren Erfahrungen und Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern mit ASS interviewt. Die problemzentrierten Interviews wurden anschließend themenspezifisch (nach Lamnek 2010) ausgewertet und die Ergebnisse mit dem theoretischen Material in Verbindung gesetzt.

Abstract Englisch

This thesis reports on the experiences that support workers of children with autism spectrum disorders make in their everyday working life. It focuses especially on the challenges that the support workers have to face when working with children with Autism and on their strategies of handling these challenges. Additionally, this thesis provides an insight into the special requirements of this working environment, taking into consideration not only teachers and fellow students but also the Austrian school system at large. The theoretical basis of this paper is current international literature on the Autistic Spectrum and on the common characteristics of the Spectrum, which describes types of behavior typical of Autism. Furthermore, the theoretical discussion refers to different ideas of inclusion in general and especially educational inclusion of children in the AS. It also presents the Austrian organization “Autistenhilfe”.

The empirical part of this thesis presents five interviews with coaches working for the “Autistenhilfe” who talk about their experiences and challenges they have faced. These qualitative problem-centered interviews are then analyzed with an emphasis on specific topics (accord. to Lamnek 2010). Finally, conclusions that consider the theoretical groundings are drawn.

Kurzfragebogen

Kurzfragebogen
Wie alt sind Sie?
Welche Ausbildung haben Sie?
Wie lange sind Sie schon bei der Österreichischen Autistenhilfe tätig?
Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit bei der Österreichischen Autistenhilfe schon Vorwissen bzw. Vorerfahrungen bezüglich Autismus und autistischen Menschen? ☐ JA ☐ NEIN
Wie viele Kinder unterstützen Sie?
In welchem Schultyp und Lehrplan befinden sich die Kinder? (z.B. VS, NMS, AHS,...)
Welche Diagnosen haben Ihre Kinder? (Frühkindlicher Autismus, Asperger Syndrom, atypischer Autismus, keine Angabe)
Wie viele Stunden/Woche unterstützen Sie die Kinder in der Schule?

Ich bin damit einverstanden, dass das folgende Interview zur späteren Transkription mittels Audioaufzeichnungsgerät aufgezeichnet wird. Seitens der Interviewerin wird sichergestellt, dass die Daten des Kurzfragebogens sowie das gesamte Interview mit Vertraulichkeit behandelt und die darin genannten Personen und Institutionen anonymisiert werden. Das Interview wird ausschließlich zu Forschungszwecken im Rahmen der Masterarbeit verwendet.

Unterschrift Interviewperson

Unterschrift Interviewerin

Interviewleitfaden

Einleitung:

„Beim folgenden Interview geht es um darum, welche Erfahrungen Sie in Ihrer Tätigkeit als AssistentIn mit den Kindern in der Schule machen. Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Begleitung von Kindern mit Autismus in der Schule und der schulischen Inklusion der Kinder aus der Sicht der AssistentInnen. Zu Forschungszwecken wird das Interview aufgenommen – alle Angaben zu Personen und Institutionen werden natürlich vertraulich behandelt und anonymisiert. Wenn Sie damit einverstanden sind bitte ich Sie den Kurzfragebogen auszufüllen und die Einverständniserklärung zu unterschreiben – dann können wir auch schon starten.“

Einstiegsfrage:

1. Sie sind jetzt schon *[Zeitraum]* bei der Österreichischen Autistenhilfe tätig – was hat Sie dazu bewegt hier zu arbeiten?

Beruflicher Alltag mit den Kindern/Herausforderungen:

2. Was können Sie mir über Ihren beruflichen Alltag mit den Kindern erzählen?
3. Was können Sie mir über Ihre beruflichen Aufgaben erzählen?
4. Welche dieser Aufgaben oder Situationen bereiten Ihnen besonders Freude?
5. Warum bereiten Ihnen diese Aufgaben/Situationen Freude?
6. Können Sie sich an Situationen mit den Kindern erinnern, in denen Sie sich herausgefordert/überfordert gefühlt haben? Können Sie mir ein Beispiel nennen?
7. Warum könnten Sie sich Ihrer Meinung nach in dieser Situation herausgefordert gefühlt haben?

(Berufs)Erfahrung der AssistentInnen – Unterstützung seitens der Österreichischen Autistenhilfe:

8. a) Sie haben angegeben, dass sie schon vor Ihrer Tätigkeit bei der Österreichischen Autistenhilfe Vorwissen bzw. Vorerfahrungen mit Autismus und autistischen Menschen hatten – wie sahen diese aus?

8. b) Sie haben angegeben, dass sie vor Ihrer Tätigkeit bei der Österreichischen Autistenhilfe noch keinerlei Vorwissen bzw. Vorerfahrungen mit Autismus und autistischen Menschen hatten – wie haben Sie sich auf Ihre Tätigkeit vorbereitet?
9. Wie fühlen Sie sich seitens der Österreichischen Autistenhilfe auf Ihre Aufgabe vorbereitet?
10. Welche Unterstützung seitens der Österreichischen Autistenhilfe gibt es für die AssistentInnen?
11. Wie erleben sie diese Art der Unterstützung?
12. Wenn noch nicht genannt: Welche Erfahrungen machen/machten Sie mit dem Einführungsworkshop/den verschiedenen Fortbildungsangeboten/ der Supervision/ den MentorInnen?

LehrerInnen:

13. Sie arbeiten in *[Schultyp]* – wie erleben sie Sie die LehrerInnen im Umgang mit den von Ihnen betreuten Kindern?
14. Wie arbeiten Sie mit den LehrerInnen zusammen?
15. Können Sie sich an Situationen mit den LehrerInnen erinnern, die sie als herausfordernd erlebt haben? Können Sie ein Beispiel nennen?
16. Wie werden die autistischen Kinder in den Klassenverband eingebunden? (von den LehrerInnen und von den MitschülerInnen)

MitschülerInnen:

17. Wie erleben Sie den Umgang der Mitschüler mit den autistischen Kindern in Ihrer Klasse?
18. Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen es zu Problemen des autistischen Kindes mit den Mitschülern (oder umgekehrt) kam? Können Sie mir ein Beispiel nennen?
19. Warum glauben Sie kam es zu diesen Problemen?

Diagnosen/spezielle Herausforderungen:

20. Sie haben ein Kind/mehrere Kinder mit *[Diagnose]*/ unterschiedlichen Diagnosen – wie beeinflusst diese Diagnose Ihrer Meinung nach Ihre Arbeit?
21. Fallen Ihnen soziale Besonderheiten der Kinder ein? Können Sie ein Beispiel nennen? Welche Rolle spielen diese Besonderheiten Ihrer Meinung nach in der Schule?

22. Wie wird in der Schule damit umgegangen (von Ihnen, den LehrerInnen und MitschülerInnen)?

Abschlussfragen:

23. Wir kommen nun langsam zum Ende des Interviews – gibt es noch etwas, das noch nicht angesprochen wurde, zu dem Sie noch etwas sagen möchten?

24. Was würden Sie sich in Bezug auf Ihre Tätigkeit bei der Österreichischen Autistenhilfe wünschen? Gibt es etwas, das sie verbessern wollen würden?

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Nina Scheuchelbauer
Adresse: Gartengasse 3/2, 3261 Steinakirchen am Forst
Staatsangehörigkeit: Österreich
Geburtsdatum: 15.06.1992

Schulbildung und Studium

1998 – 2002	Volksschule Steinakirchen am Forst
2002 – 2006	Hauptschule Steinakirchen am Forst
2006 – 2010	Bundesoberstufenrealgymnasium Scheibbs
2010 – 2014	Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2014 – laufend	Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Schwerpunkt Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter)
2015 – 2018	Psychotherapeutisches Propädeutikum am Postgraduate Center der Universität Wien

Arbeits- und Berufserfahrung

2008, 2009, 2010	Ferialpraktika bei Fa. Haubenberger – Haubi's (Großbäckerei)
2011, 2012, 2013	Ferialpraktika bei Fa. Logotherm Regelsysteme GmbH
2011	Praktikum als Betreuerin im NÖ Landesjugendheim Schauboden
2012 – 2017	Angestellte in der Trafik Erich Teufel
2016 – 2017	Schulische Integrationsassistentin bei der Österreichischen Autistenhilfe
2017	Praktikum als Sozialpädagogin in 5. Psychiatrischen Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie des NÖ Landeskrankenhauses Mauer
2013 – 2017	Lerntrainerin beim NÖ Hilfswerk
2017 – laufend	Sozialpädagogin in einer intensivpädagogischen Burschen-WG (Volle Erziehung; 12-18 Jahre) des Diakonie Zentrums Spattstraße (OÖ)