



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das retrospektive Schulerleben im Regelschulwesen von
Erwachsenen im Autismus-Spektrum“

verfasst von / submitted by

Ivana Klopprogge, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Franziska Felder

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. Dr. Franziska Felder für die gute Betreuung und hilfreichen Anmerkungen bedanken.

Außerdem möchte ich mich bei allen Interviewpartner*innen bedanken, die sich die Zeit nahmen, an den Befragungen teilzunehmen.

Ein besonderer Dank geht außerdem an alle meine Freund*innen und meine Familie, die mich auf dem Weg des Schreibprozesses durch ihr offenes Ohr und wertvolle Ratschläge unterstützt haben.

Insbesondere möchte ich mich bei Sebastian Holzmann, Isabella Juen, Gesine Jordan, Hannah Körner sowie Olaf Klopprogge für ihre fachliche als auch emotionale Unterstützung bedanken.

Für Florian

Kurzfassung

Die schulische Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum rückt seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention verstärkt in den Fokus des Interesses. Dennoch zeigen sich sowohl Lücken in Bezug auf Gelingensfaktoren für die Umsetzung der Beschulung als auch in der individuellen Sichtweise dieser Schüler*innen. Die vorliegende Masterarbeit setzt an dieser Stelle an und nimmt den Blickwinkel von Betroffenen ins Zentrum des Forschungsinteresses. Es wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985) mit Erwachsenen im Autismus-Spektrum geführt, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurden. Anhand der Ergebnisse wird ersichtlich, dass für ein positives Schulerleben von Schüler*innen im Autismus-Spektrum das Fachwissen der Schule und deren Lehrkräfte eine zentrale Rolle einnimmt. Dieses ist maßgeblich, um eine reizarme und strukturierte Lernumgebung zu schaffen, in der auf die Bedürfnisse der Individuen eingegangen wird und ein wertschätzender Umgang im Mittelpunkt steht. Darüber hinaus ist von Bedeutung, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum Strategien zur Selbstregulation bei der sensorischen Verarbeitung der Umgebungsreize kennenlernen, damit sie an ihrer schulischen Umgebung teilhaben können und positive Schulerfahrungen sammeln.

Abstract

The inclusion of students on the autism spectrum in schools has become the focus of attention since the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities came into force. However, little research has focused on schooling success factors for students in the autism spectrum as well as on their individual school experiences. This master's thesis addresses those gaps in the literature and focuses on the perspective of those who are affected. Problem-centered interviews according to Witzel (1985) were conducted with adults in the autism spectrum, which were evaluated with the help of qualitative content analysis according to Mayring (2015). The results show that the expertise of schools and teachers play a central role in the positive school experience of students on the autism spectrum. This is essential in order to create a low-stimulus and structured learning environment in which the needs of the individuals are addressed, and an appreciative approach is put in center. In addition, it is important that students on the autism spectrum learn about their strategies for self-regulation in sensory processing of environmental stimuli, so that they can participate in their school environment and gain positive school experiences.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	4
2.1. Das Autismus-Spektrum	4
2.1.1. Häufigkeiten und Ursachen	4
2.1.2. Klassifikation aus medizinischer Sicht	5
2.1.3. Diagnostik	7
2.1.4. Komorbide Störungen	9
2.1.5. Erscheinungsformen und Ausprägungen	9
2.2. Die Schule als Ort der Teilhabe.....	14
2.2.1. Das Recht auf Inklusion – Die UN-Behindertenrechtskonvention	15
2.3. Umsetzung der Beschulung im inklusiven Unterricht.....	18
2.3.1. Umsetzung der schulischen Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum	20
2.4. Zwischen Inklusion und Exklusion: Das Etikettierungsdilemma.....	24
2.5. Gelingensfaktoren für die schulische Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum.....	27
2.6. Zusammenfassend	33
Empirischer Teil	34
3. Zielsetzung und Fragestellung	34
4. Methodik	35
4.1. Forschungsdesign	35
4.1.1. Untersuchungsmethode und Untersuchungsablauf	36
4.1.2. Das problemzentrierte Interview nach Witzel.....	37
4.1.3. Der Feldzugang	38
4.1.4. Das Sample.....	41

4.1.5.	Die Datenerhebung.....	42
4.1.6.	Transkription	43
4.1.7.	Auswertung – Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	43
5.	Ergebnisse	49
5.1	Strukturelle Rahmenbedingungen	49
5.1.1.	Reizarme Rückzugsmöglichkeiten.....	50
5.1.2.	Strukturierter und organisierter Schulalltag	52
5.1.3.	Gestaltung des Unterrichts	53
5.1.4.	Individuelle Anpassung der schulischen Strukturen	54
5.2	Soziale Rahmenbedingungen	56
5.2.1	Unterstützungssysteme.....	56
5.2.2	Interaktion mit dem sozialen Umfeld.....	62
5.2.3	Reaktion des sozialen Umfeldes	63
5.3	Individuelle Rahmenbedingungen.....	68
5.3.1	Autismusspezifische Charakteristika	69
5.3.2	Individuelle Lösungsstrategien	73
6.	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	79
7.	Fazit und Ausblick	91
8.	Literaturverzeichnis	93
9.	Tabellenverzeichnis	103
10.	Abbildungsverzeichnis.....	103
11.	Anhang.....	104

1. Einleitung

Die Möglichkeit, schulische und gesellschaftliche Teilhabe zu erleben und die Umgebung mitzugestalten, stellt ein wichtiges fundamentales Gut dar (vgl. Rudolf 2017, 13). Dabei versteht sich Teilhabe im schulischen Kontext nicht im Sinne des Teilnehmens, bei welchem die Mitwirkung an Prozessen von den Handlungen der Umgebung abhängig ist, vielmehr handelt es sich um die aktive Mitgestaltung an schulischen Bildungsprozessen sowie deren Inhalte, Abläufe und Zielsetzungen (vgl. Rihm 2014, 12). Eine systematische Ausschließung von Teilhabeprozessen wertet die betreffenden Personen ab, sie gelten dann nicht mehr als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft und verlieren die Möglichkeit auf eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung (vgl. Rudolf 2017, 24). Dies betrifft auch Menschen, die nicht der als gesund geltenden Norm entsprechen (vgl. Hetzel 2008, 143-144). Dabei werden sie „[...] in modernen westlichen Gesellschaften als behindert pathologisiert, während sie zugleich mit einem Integrations- und Normalisierungsgebot konfrontiert werden“ (Hetzel 2008, 143). Diese Stigmatisierung gilt auch für die Ausprägungen, die mit dem Autismus-Spektrum einhergehen: Werden die normabweichenden Verhaltensweisen von Menschen im Autismus-Spektrum als zu stark eingestuft, erschwert sich die Möglichkeit, eine Regelschule besuchen zu können (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 53). Im Sinne der schulischen Teilhabe bedeutet dies, dass sie auf einen barrierefreien Zugang angewiesen sind, ohne im Vorfeld durch die Selektion aufgrund ihrer Besonderheiten die Möglichkeit der Teilhabe an Bildungsprozessen zu verlieren (vgl. Buchner 2022, 441-442). Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 verpflichteten sich die Mitgliedsstaaten dazu, Schüler*innen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Schulsystem auszuschließen (vgl. Dusel 2018, 21). Dabei sollen schulische Gegebenheiten so gestaltet werden, dass alle Schüler*innen die Unterstützung erhalten, die sie für eine Beschulung im Regelschulwesen benötigen (vgl. ebd.).

Beim Autismus-Spektrum handelt es sich, wie der Name bereits zeigt, um ein Feld mit ganz unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Lorenz 2020, 17). Durch Besonderheiten in der sensorischen Wahrnehmung müssen Schüler*innen im Autismus-Spektrum im schulischen Alltag eine Vielzahl an Umgebungsreizen verarbeiten, was als sehr belastend erlebt werden kann (vgl. Theunissen 2020, 28). Dies macht es notwendig, dass Schulen auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen

Schüler*innen im Autismus-Spektrum eingehen und ebenso individuelle Lösungswege finden (vgl. Schuster & Schuster 2013, 94). Die aktuelle Forschungslage deutet allerdings darauf hin, dass es Faktoren in der Umsetzung der Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum gibt, infolge welcher die Teilhabe an positiv erlebten Bildungsprozessen erschwert wird.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Masterarbeit an und beleuchtet, um welche Faktoren es sich handelt und welche Bedingungen für Schüler*innen im Autismus-Spektrum wichtig sind, damit sie ihre Schulzeit positiv erleben können. Dafür rückt die Forschungsfrage *„Was begünstigt retrospektiv betrachtet ein positives Schulerleben für Menschen im Autismus-Spektrum?“* in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

Dadurch leistet die Arbeit einen Beitrag dazu, über autismspezifische Wahrnehmungsbesonderheiten in der Verarbeitung von Umgebungsreizen aus der Perspektive von Betroffenen aufzuklären sowie erkenntlich machen, welche Faktoren für das schulische Wohlergehen von Schüler*innen im Autismus-Spektrum relevant sind. Dahingehend sind auch Handlungs- und Bewältigungsstrategien Betroffener von Bedeutung, die die Beschulung im inklusiven Schulsetting erleichtern könnten. Die angestrebte Arbeit verfolgt somit das übergeordnete Ziel, das schulische Verständnis zur Bedürfnislage von Menschen im Autismus-Spektrum im Regelschulsystem zu erweitern und einen Beitrag dazu zu leisten, dass zukünftige autismspezifische Verhaltensweisen in der Regelschule verstanden werden können. Dafür werden die Sichtweisen von Erwachsenen im Autismus-Spektrum bezüglich ihres retrospektiven schulischen Erlebens analysiert.

Die Bedeutsamkeit dieser Arbeit besteht darin, dass durch die Analyse und Interpretation des generierten empirischen Materials Erkenntnisse gewonnen werden können, die Aufschluss zu einer gelingenden schulischen Teilhabe von Schüler*innen im Autismus-Spektrum geben können und die im weiteren Sinne für ihre Mitgestaltung am gesellschaftlichen Leben von Bedeutung sind. Die retrospektive Sichtweise von Betroffenen ist dahingehend relevant, als dass sich durch diese rekonstruieren lässt, was für das schulische Wohlergehen von derzeitigen Schüler*innen im Autismus-Spektrum in der Regelschule wichtig sein könnte.

Die Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird vorerst auf die Häufigkeiten, Ursachen sowie auf die medizinische Klassifikation eingegangen. Darüber hinaus werden die Ausprägungen des Autismus-Spektrums detailliert

beschrieben. Anschließend wird die Bedeutung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung sowie das Recht auf Inklusion beleuchtet. Daraufhin geht es um die Umsetzung der schulischen Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum und um Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion. Den Abschluss des Theorieteils bilden theoretische Annahmen zu Gelingensfaktoren einer positiven Beschulung von Menschen im Autismus-Spektrum. Im empirischen Teil erfolgt die Hinführung zur Fragestellung sowie Ausführungen zum Forschungsinteresse und der Methodenwahl. Im Anschluss werden der Erhebungs- und Auswertungsvorgang beschrieben sowie die Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt. Danach wird der theoretische Forschungsstand mit den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit zusammengeführt und interpretiert. Den Abschluss bilden das Fazit und der Ausblick.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1. Das Autismus-Spektrum

Das erste Kapitel der theoretischen Rahmung befasst sich mit dem Grundlagenwissen zum Autismus-Spektrum, da dieses ein wichtiger Baustein für die weiteren theoretischen Ausführungen darstellt.

2.1.1. Häufigkeiten und Ursachen

Im Folgenden werden die Häufigkeit sowie die Ursachen des Autismus-Spektrums näher beleuchtet. Derzeit belaufen sich offizielle Zahlen zur Häufigkeit von Autismus auf 1 % der Gesamtbevölkerung eines Landes (vgl. Dachverband österreichische Autistenhilfe 2023). In Österreich deuten aktuelle Zahlen darauf hin, dass ca. 87.000 Menschen im Autismus-Spektrum leben (vgl. ebd.). Für Deutschland und der Schweiz liegen keine aktuellen Zahlen zur Häufigkeit vor (vgl. Autismus deutsche Schweiz 2023; Umweltbundesamt 2023). Zusätzlich konnte in den letzten Jahren ein Anstieg der Prävalenzzahlen beobachtet werden. Gründe dafür können auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden: Zum einen wurde aufgrund des medialen Interesses mehr zu dieser Thematik geforscht, was auch eine Erweiterung der Diagnosekriterien nach sich zog, zum anderen könnte der Anstieg durch das zunehmende Bewusstsein von Expert*innen erklärt werden (vgl. Kamp-Becker & Bölte 2021, 26).

Bisher wurde noch keine genaue Ursache für das Aufkommen des Autismus festgestellt. Zu den möglichen Risikofaktoren zählen das Auftreten einer Rötelninfektion der Mutter während der Schwangerschaft, erbliche Risikofaktoren, ein höheres Alter der Eltern, ein niedriger sozioökonomischer Status und psychiatrische Erkrankungen der Mutter (vgl. Rank 2020, 163). Zudem kann ein Sauerstoffmangel während der Geburt oder eine verfrühte Geburt Autismus begünstigen (vgl. Kamp-Becker & Bölte 2021, 36). Kamp-Becker und Bölte (2021, 31) zufolge können auch „körperliche Erkrankungen, Hirnschädigungen bzw. Hirnfunktionsstörungen, biochemische Anomalien, neuropsychologische und kognitive Basisdefizite“ eine mögliche Ursache darstellen. Liegt bereits eine Autismusdiagnose bei einem älteren Geschwisterkind vor, besteht aufgrund der genetischen Dispositionen ebenfalls ein erhöhtes Risiko (vgl. Rank 2020, 36).

Hingegen gelten früher angenommene Risikofaktoren wie Impfungen und die emotionale Kälte durch die Mutter als überholt (vgl. Rank 2020, 37).

2.1.2. Klassifikation aus medizinischer Sicht

Die International Classification of Diseases (ICD) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) liefert Erkenntnisse über das Ausmaß sowie die Folgen von Krankheiten und Todesfälle von Menschen auf der ganzen Welt (vgl. World Health Organization 2022). Mit den ICD-Codes können Erkrankungen eindeutig zugeordnet und von den Krankenkassen im deutschsprachigen Raum abgerechnet werden (vgl. ebd.). Da die ICD-Codes maßgeblich für die Diagnosestellungen von Autismus-Spektrum-Störungen sind, soll im Folgenden auf die Codierungen der ICD-10 und ICD-11 näher eingegangen werden.

Am 1. Januar 2022 ist die aktuelle Version der ICD-11 der WHO in Kraft getreten (vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte 2023). Diese aktuelle Klassifikation kann seitdem von allen Mitgliedsstaaten verwendet werden. Da bisher noch keine finale deutsche Fassung rausgebracht wurde wird weiterhin mit der bisherigen Fassung der ICD-10 mit einer Übergangszeit von mindestens fünf Jahren klassifiziert (vgl. ebd.).

In der ICD-10 wird der Autismus den sogenannten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (F84) zugeordnet. Hierbei handelt es sich um sogenannte Störungen, die sich durch die „Beeinträchtigung der wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmuster und durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ (Dilling & Freyberger 2019, 293-294) auszeichnen. Diesen Diagnosekriterien wird unter anderem der frühkindliche Autismus (F84.0), der atypische Autismus (F84.1) sowie das Asperger-Syndrom (F84.5) zugeordnet. Dilling und Freyberger (2019, 294) beschreiben den frühkindlichen Autismus als ein Störungsbild, das sich durch die abnorme soziale Interaktion, untypische Kommunikation und in stereotypische Verhaltensweisen äußert. Für das Diagnostizieren des frühkindlichen Autismus müssen diese Ausprägungen vor der Vollendung des dritten Lebensjahres in allen den drei genannten Bereichen auftreten (vgl. ebd., 294-295). Der atypische Autismus unterscheidet sich in der Beschreibung der ICD-10 vom frühkindlichen Autismus lediglich durch den Zeitpunkt des Auftretens der Symptomatik (also nach der Vollendung des dritten Lebensjahres) und darin, dass nicht alle diagnostischen Kriterien, die dem frühkindlichen Autismus zugeordnet werden, auftreten (vgl. ebd., 297).

Der atypische Autismus wird dem frühkindlichen Autismus als eine Unterform zugeordnet. Von diesen beiden Formen unterscheidet sich das Asperger-Syndrom darin, dass keine Entwicklungsverzögerung vorliegt, motorische Ungeschicklichkeiten allerdings kennzeichnend sind (vgl. Dilling & Freyberger 2019, 304). Wie auch beim frühkindlichen Autismus und atypischen Autismus liegt beim Asperger-Syndrom eine Problematik in der wechselseitigen Interaktion mit anderen Menschen vor. Zudem kommt es zu einem „eingeschränkten, stereotypen, sich wiederholenden Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ (Dilling & Freyberger 2019, 304).

Es stellte sich heraus, dass der frühkindliche Autismus, der atypische Autismus und das Asperger-Syndrom mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen und die Grenzen oft fließend sind (vgl. Schuster & Schuster 2013, 15-16). Aufgrund dessen gilt die in der ICD-10 vorgenommene dreiteilige Klassifizierung in der Literatur seit einigen Jahren als überholt, weswegen inoffiziell der Begriff Autismus-Spektrum-Störung (kurz: ASS) verwendet wurde, unter dem alle drei Bereiche zusammengefasst werden (vgl. Steinhausen & Gundelfinger 2010, 13). Die American Psychiatric Association fasst bereits seit 2013 im Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5) unter dem Punkt Autism Spectrum Disorders (ASD) alle drei Störungsbilder zu einem Störungsbild zusammen (vgl. Falkai & Wittchen 2018).

In der vorläufigen deutschen Version der ICD-11 wird auch der Begriff Autismus-Spektrum-Störung (6A02) verwendet und folgende Unterteilung vorgenommen (vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte 2023):

1. „Autismus-Spektrum-Störungen ohne Störung der Intelligenzentwicklung, mit leichtgradiger oder keiner Beeinträchtigung der funktionellen Sprache (6A02.0)
2. Autismus-Spektrum-Störungen mit Störungen der Intelligenzentwicklung, mit leichtgradiger oder keiner Beeinträchtigung der funktionellen Sprache (6A02.1)
3. Autismus-Spektrum-Störungen ohne Störung der Intelligenzentwicklung, mit Beeinträchtigung der funktionellen Sprache (6A02.2)
4. Autismus-Spektrum-Störungen mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit Beeinträchtigung der funktionellen Sprache (6A02.3)
5. Autismus-Spektrum-Störungen mit Störung der Intelligenzentwicklung, Fehlen der funktionellen Sprache (6A02.5)“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2023).

Anders als in der ICD-10 wird in der zukünftig verwendeten ICD-11 von einer manifestierten Symptomatik gesprochen, wenn „die sozialen Anforderungen die begrenzten Fähigkeiten des Betroffenen übersteigen“ (Kamp-Becker & Bölte 2021, 20). Die Ausprägungen müssen so gravierend sein, dass es im Umfeld (familiär, schulisch, sozial, beruflich etc.) der Betroffenen zu Beeinträchtigungen kommt (vgl. ebd.). Einen Kritikpunkt sehen Kamp-Becker und Bölte (2021, 21) darin, dass zukünftig in der Klassifizierung mit der ICD-11 keine klare Anzahl an Symptomen vorliegen muss, bevor eine Diagnose gestellt werden darf. Daher empfehlen sie, sich zukünftig an die diagnostischen Kriterien des DSM-5 zu halten, in welchem eine genauere Beschreibung vorhanden ist, und die Klassifizierung der ICD-11 in der Diagnose anzuführen (vgl. ebd.). Dies könnte allerdings eine uneinheitliche Vorgehensweise durch Fachkräfte nach sich ziehen, die Auswirkungen auf die Diagnosestellungen von Betroffenen haben könnten. Hier zeigt sich Handlungsbedarf in der Vereinheitlichung internationaler Klassifizierungssysteme, damit derartige Empfehlungen zu einer inoffiziellen Nutzung des DSM-5 vermieden werden.

2.1.3. Diagnostik

Um frühzeitige Hilfen durch Beratungsangebote und Interventionen für Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum und deren Familien in Anspruch nehmen zu können, ist eine frühe Diagnostik wichtig (vgl. Rank 2020, 165). Vor allem, wenn es um institutionelle Betreuungsangebote geht, kann das frühe Diagnostizieren Fehlinterpretationen und unpassende Umgangsweisen durch Betreuer*innen vorbeugen. Allerdings sollte es sich dabei um eine fachkundige Diagnostik handeln, damit die Abgrenzung zu anderen Störungen eindeutig ist (vgl. ebd.). Rank (ebd.) betont dabei die Wichtigkeit von ausführlichen Gesprächen mit allen Beteiligten, damit diesen neben der Diagnose auch die Auswirkungen auf die zukünftige Entwicklung des Kindes und dessen Möglichkeiten mitgeteilt werden kann. Wie oben bereits erwähnt, konnte noch keine spezifische Ursache gefunden werden. Aktuelle Forschungen deuten allerdings darauf hin, dass sich die Ursache von Autismus-Spektrum-Störungen auf einen genetischen Ursprung zurückführen lässt (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund sollten Eltern auch über Risiken für das Auftreten der Autismus-Spektrum-Störung bei den Geschwisterkindern aufgeklärt werden (vgl. Vllasaliu et al. 2018, 367). Bisher ist allerdings nach aktuellem Forschungsstand eine Diagnostik vor dem zweiten Geburtstag kaum möglich, sodass es häufig erst zu Diagnosestellungen bei Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule kommt (vgl. ebd., 364).

Vllasaliu et al. (2018, 365) führen Merkmale an, die für die Früherkennung einer Autismus-Spektrum-Störung typisch sind. Zur besseren Übersicht wurde eine Tabelle erstellt, durch die diese Merkmale übersichtlicher verdeutlicht werden können.

Tabelle 1: Merkmale für die Früherkennung einer Autismus-Spektrum-Störung

Im Alter von 12-18 Monaten:
• „fehlendes oder verringertes Verfolgen der Blickrichtung einer anderen Person • mangelnder oder fehlender Blickkontakt • seltenes oder fehlendes Zeigen mit dem Finger, um eine andere Person auf etwas aufmerksam zu machen • abgeschwächte oder fehlende Reaktion auf das Gerufen-Werden mit dem eigenen Namen • Rückschritt oder Verlust bereits erworbener Fähigkeiten in der Sprache oder sozialen Interaktion
Im Alter von 18-24 Monaten:
• fehlendes oder verringertes Verfolgen der Blickrichtung einer anderen Person • geringeres oder fehlendes ‚Als-ob‘ Spiel
Ab einem Alter von 24. Monaten:
• mangelnder oder fehlender Blickkontakt • fehlendes Bringen, um etwas zu zeigen • geringes oder fehlendes ‚Als-ob‘ Spiel • keine Zeigegeste, um Interesse zu zeigen • Rückschritte oder Verlust bereits erworbener Fähigkeiten in der Sprache oder sozialen Interaktion“

Quelle: Vllasaliu et al. (2018, 365)

Jedoch bleibt anzumerken, dass trotz einer Standardisierung der Diagnosekriterien vor allem die Diagnosestellung von Frauen besonders schwierig ist (vgl. Thommen 2019, 3). Diese müssen meist

eine stärkere Form Merkmale von Autismus aufweisen, damit dieser bei ihnen überhaupt erkannt wird (vgl. Thommen 2019, 3). Zwar ist es grundsätzlich so, dass Autismus bei Männern häufiger auftritt als bei Frauen (Verhältnis ca. bei 1:4), dennoch wurden in der Vergangenheit die diagnostischen Kriterien fast ausschließlich am männlichen Geschlecht entwickelt, was zur Folge hatte, dass die Ausprägungen beim weiblichen Geschlecht außer Acht gelassen wurden (vgl. Girsberger 2015, 98). Das Auftreten bei Frauen äußert sich einerseits anders als bei Männern, andererseits beobachten Frauen im Autismus-Spektrum häufiger andere Frauen und versuchen Verhaltensweisen zu imitieren, von denen sie glauben zu wissen, dass das Umfeld sie erwarten könnte (vgl. ebd.). Dadurch kann es passieren, dass ihr Autismus weniger auffällt und sie erst eine starke Form aufweisen müssen, damit es zu einer Diagnosestellung kommt. Es ist also sehr wichtig, dass diagnostische Kriterien für das weibliche Geschlecht entwickelt werden, damit auch Mädchen und Frauen vorzeitige Unterstützungsangebote erhalten können (vgl. ebd.). Aktuelle Studien zufolge gibt es zudem einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der kognitiven Fähigkeiten von Menschen im Autismus-Spektrum (vgl. Kamp-Becker & Bölte 2021, 27).

2.1.4. Komorbide Störungen

Unter komorbiden Störungen werden Begleiterecheinungen definiert, die neben den typischen autismspezifischen Merkmalen auftreten können, allerdings nicht müssen (vgl. Kamp-Becker & Bölte 2021, 22). Die komorbiden Störungen bei Autismus sind Zwangs- und Angststörungen, Phobien, Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), motorische Unruhe, auto- und fremdaggressives Verhalten, Depressionen, Epilepsie, Schlafstörungen usw. (vgl. Vllasaliu et al. 2018, 363; Kamp-Becker & Bölte 2021, 22-23). Diese komorbiden Störungen benötigen eine gesonderte Behandlung und dürfen nicht außer Acht gelassen werden, da sie auf den langfristigen Entwicklungsverlauf Einfluss nehmen können (vgl. Vllasaliu et al. 2018, 363). Laut Kamp-Becker und Bölte (2021, 22-23) weisen zwei Drittel der Menschen im Autismus-Spektrum eine derartige Begleiterecheinung auf.

2.1.5. Erscheinungsformen und Ausprägungen

Bei den bisherigen Definitionen des Autismus-Spektrums handelt es sich um eine eher medizinische Sichtweise, die aufgrund der Diagnosestellung die Störungsbilder in den Blick nimmt. In Bezug auf die Thematik dieser Arbeit ist es wichtig, weitere Charakteristika, die mit dem

Autismus-Spektrum einhergehen können, in den Blick zu nehmen. Der Blickwinkel, der die Ausprägungen des Autismus-Spektrums als Besonderheiten statt Störungen sieht, wird in den nachfolgenden Ausführungen ein wichtiger Bestandteil sein. Dennoch wird auch in diesen teilweise der Störungsbegriff verwendet, da diese Bezeichnung in der Literatur oft zu finden ist. Er spiegelt allerdings nicht das Menschenbild dieser Arbeit wieder, welches davon ausgeht, dass das, was als Störung gesehen wird, von den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen abhängig ist (vgl. Melles 2021, 17).

Auch wenn die Ausprägungen des Autismus-Spektrums bei allen Menschen unterschiedlich ausfallen (vgl. Lorenz 2020, 17), soll im Folgenden auf Charakteristika eingegangen werden, die besonders häufig vorkommen. Lorenz (2020, 15) fasst dazu folgende Charakteristika zusammen:

- „Besonderheiten in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen
- unübliches Lern- und Problemlösungsverhalten
- fokussiertes Denken und Spezialinteressen
- atypische (manchmal repetitive) Bewegungsmuster
- Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung
- Schwierigkeiten im Sprachverständnis und -ausdruck
- Schwierigkeiten im Verständnis und Ausdruck typischer sozialer Interaktionen.“

Besonders die letzten beiden Punkte (die zwischenmenschliche Interaktion und die Kommunikation) stellen für viele Menschen im Autismus-Spektrum eine Herausforderung dar, da es ihnen schwerfällt, Mimik und Gestik ihres Gegenübers zu lesen und sich in andere Menschen hineinzusetzen (vgl. Lorenz 2020, 16) oder ihre Körpersprache selbst passend zum Gesagten einzusetzen (vgl. Heuer 2020, 176). Die Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Interaktion lassen sich auf Defizite in der Theory of Mind zurückführen. Durch die Entwicklung einer Theory of Mind ist es möglich zu erkennen, dass das Wissen anderer Personen nicht dem eigenen Wissen entsprechen muss (vgl. Frith & Frith 2005, 1). Die Autor*innen erklären dies unter anderem am Beispiel eines Felsens: „I know what’s behind the rock, but he doesn’t, because, from where he is, he cannot see that there is a scorpion“ (Frith & Frith 2005, 1). Die Entwicklung einer Theory of Mind ist also notwendig, um Bewusstseitsvorgänge anderer Menschen wie beispielsweise Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen wahrnehmen und deuten zu können (vgl. Kamp-Becker &

Bölte 2021, 39), sich in andere Personen hineinversetzen zu können oder diese Vorgänge überhaupt zu erfassen (vgl. ebd.). Dies fällt Menschen im Autismus-Spektrum schwer, wodurch sie dazu neigen, anderen Personen die gleichen Gefühle und Emotionen zuzuschreiben, die sie in der jeweiligen Situation selbst empfinden. Dadurch beziehen sie häufig andere nicht in ihre Überlegungen und Handlungen mit ein (vgl. Girsberger 2015, 177). Darüber hinaus weisen Menschen im Autismus-Spektrum eine schwach ausgeprägte zentrale Kohärenz auf (vgl. ebd., 41). „Dies bedeutet, dass sie weniger den Kontext und die Zusammenhänge von Gegenständen und Objekten beachten, sondern ihre Wahrnehmung auf einzelne oder auch isolierte Details richten“ (Girsberger 2015, 41). Vor diesem Hintergrund kann abgeleitet werden, dass sie die Welt anders wahrnehmen: Die unterschiedlichen Sinnesreize können oft schwerer verarbeitet, differenziert oder gefiltert werden, wodurch es schneller zu Überempfindlichkeiten in der Reizwahrnehmung kommt (vgl. Lorenz 2020, 14). Darüber hinaus werden sensorische Reize, vor allem akustische und visuelle, aber auch taktile Reize, teils intensiver (hypersensorisch), teils weniger intensiv (hyposensorisch) wahrgenommen (vgl. Lorenz 2020, 14; Boxberger 2020, 193). Eine sensorische Unterempfindlichkeit von taktilen Reizen kann sich beispielsweise dadurch abzeichnen, dass Betroffene ein geringeres Schmerzempfinden zeigen oder nach besonders starken taktilen Reizen auf der Suche sind (vgl. Theunissen 2020, 27). Eine taktile Überempfindlichkeit hingegen dadurch, dass Konsistenzen beim Essen unangenehm schmecken (vgl. Boxberger 2020, 193) oder Berührungen stärker empfunden werden (vgl. Lorenz 2020, 14). „Ferner kann sich eine Hyposensitivität in der Weise äußern, dass beispielsweise Gegenstände nicht nur befühlt oder ständig beklopft, sondern ebenso beschnuppert oder optisch fixiert werden, um sich die Dinge anzueignen/oder sich daran zu erfreuen“ (Theunissen 2020, 27). Allerdings kann es auch vorkommen, dass sensorische Reize miteinander gekoppelt werden (Synästhesie) und infolgedessen beispielsweise die Wahrnehmung von Geräuschen einen bestimmten Geschmack auslösen kann (vgl. ebd., 30).

Sensorische Überempfindlichkeiten können als stresshaft und beängstigend erlebt werden, sodass Betroffene diese bewältigen möchten (vgl. Theunissen 2020, 28). Manchmal dadurch, dass soziale Situationen wie beispielsweise Geburtstage gemieden werden, da die vielen sensorischen Eindrücke (z. B. gleichzeitig Musik und verschiedene Unterhaltungen) schnell als zu überfordernd wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Wenn allerdings die Bewältigung der äußeren Reize nicht gelingt und die stresshaften Situationen als unüberwindbar empfunden werden, kann es zu

Reizüberflutungen kommen, die so schmerzhaft und überwältigend sein können, dass Betroffene sich für eine Zeit lang komplett von ihrer Umgebung isolieren müssen (vgl. Vero 2020, 120). Auch kann es in derartig stresshaften Situationen zu Verhaltensauffälligkeiten oder zu psychischen Störungen kommen (vgl. Theunissen 2020, 28). Ausdrücke von normabweichenden Verhaltensweisen wie beispielsweise fremd- und autoaggressives Verhalten, Händeflattern, Schreien oder Ähnlichem können auch immer ein Zeichen von Überforderung darstellen, wenn der Erwartungsdruck des Umfeldes zu groß ist (vgl. Theunissen 2019, 83-84). Die betreffende Person versucht dann mit diesen Verhaltensweisen die für sie stresshafte Situation zu kompensieren, was zu Impulsdurchbrüchen führen kann, die häufig auch das Umfeld als belastend erlebt (vgl. Lorenz 2020, 14).

Theunissen (2020, 99) zufolge sollte das Autismus-Spektrum getrennt von zusätzlichen Begleiterecheinungen wie psychischen Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten gesehen werden. Somit können zwar beispielsweise Begleiterecheinungen wie Depressionen oder eine Intelligenzminderung auftreten (wie auch bei Personen ohne Autismusdiagnose), allerdings handelt es sich hierbei um keine Merkmale, die das Autismus-Spektrum definieren. Dennoch darf dabei nicht der Unterstützungsbedarf derjenigen Menschen im Autismus-Spektrum übersehen werden, die eine Förderung benötigen (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser anderen Wahrnehmung kommt es häufig auch auf der Ebene der nonverbalen Kommunikation (z. B. unausgesprochene zwischenmenschliche Regeln) zu Missverständnissen, da diese Regeln von Menschen im Autismus-Spektrum nicht immer verstanden werden können (vgl. Lorenz 2020, 16). Infolge derartiger Missverständnisse können Verhaltensweisen von Menschen im Autismus-Spektrum von ihrem Umfeld als unhöflich oder empathielos aufgefasst werden. Zudem verstärkt sich diese Außenwirkung durch ihre Verwendung der Sprache. Für Betroffene ist Sprache häufig eher ein Mittel zum Zweck und dient ausschließlich dazu, Informationen zu vermitteln (vgl. Schuster & Schuster 2013, 18). Es geht ihnen bei der Kommunikation weniger darum, zwischenmenschliche Beziehungen mit dem Gegenüber aufzubauen (vgl. ebd.). Dennoch können diese Wahrnehmungsbesonderheiten auch dazu genutzt werden, um beispielsweise „Wörter in Bilder umzuwandeln, Bilder zu speichern und wie eine Suchmaschine abzurufen“ (Lorenz 2020, 15).

Wie oben bereits erwähnt, sind Kompensationsstrategien ein wichtiges Mittel, um unangenehme Situationen dennoch aushalten zu können (vgl. Schmidt 2020, 172). Diese Strategien werden auch *stimming* (= sich selbst einem Reiz aussetzen) genannt. Mithilfe des *stimmings* können Menschen im Autismus-Spektrum sich auf nur einen bekannten Reiz konzentrieren, der ihnen Sicherheit und Halt in unangenehmen oder kaum auszuhaltenden Situationen geben kann (vgl. Vero 2020, 119). Es ist also möglich, eine Eigenschaft, die manchmal problematisch sein kann, für sich zum Vorteil zu nutzen. So kann mithilfe eines mentalen oder physischen *stimmings* eine belastende Situation so bewältigt werden, dass eine Reizüberflutung verhindert werden kann (vgl. Lorenz 2020, 16).

Theunissen (2020, 98) plädiert für einen weniger pathologischen Blick auf die Eigenschaften, die ebenfalls mit dem Autismus einhergehen können: Ein Blick, der nicht nur von „fehlerhaften neuronalen Verbindungen, Fehlschaltungen im Gehirn, Defekten oder Defiziten“ (Theunissen 2020, 98) ausgeht, sondern von Eigenschaften, die auch das Autismus-Spektrum auszeichnen können. Dies fasst er in folgende Punkte zusammen (Theunissen 2020, 79):

1. „Gegenstände oder Situationen nicht als ‚Ganzes‘ zu erfassen, sondern in ihren Details,
2. kleinste, winzige Details eines Gegenstandes oder in einer Situation wahrzunehmen,
3. Gegenstände oder Situationen in Einzelteile zu zerlegen, zu speichern und als Puzzle zusammenzufügen,
4. mehr Unterschiede statt Gemeinsamkeiten herauszufiltern und zu fokussieren,
5. verdeckte, verborgene oder hintergründige Muster oder Figuren zu erkennen
6. visuell-fotorealistisch, gegenständlich und assoziativ zu denken, Wörter in Bilder umzuwandeln, Bilder zu speichern und wie eine Suchmaschine abzurufen,
7. visuell-strukturhaft, mathematisch, räumlich und assoziativ zu denken, Dinge oder Wörter in Muster zu transferieren, zu speichern und abzurufen,
8. in Wörtern zu denken, sich ein enormes Faktenwissen anzueignen und abzurufen,
9. mit außergewöhnlicher Kreativität zu imponieren,
10. mit sensorischer Intuition Resonanzen herzustellen und Welt zu erschließen,
11. außergewöhnliche, spezielle Interessen zu entwickeln, zu vertiefen und in außergewöhnlichen Leistungen zu transferieren,
12. Stress oder belastende Situationen durch ein mentales oder physisches Stimming zu kompensieren oder zu bewältigen.“

Es ist wichtig zu verstehen, dass die Ausprägungen des Autismus-Spektrums sehr unterschiedlich ausfallen. Während manche Betroffene kein eigenständiges Leben ohne Unterstützung führen können, keine aktive Lautsprache sprechen oder fremd- und autoaggressive Verhaltensweisen aufzeigen, ist es anderen möglich, ein eigenständiges Leben zu führen und einen Beruf auszuüben (vgl. Lorenz 2020, 17). Für Menschen im Autismus-Spektrum sind außerdem Routinen und Ordnungen eine wichtige Strukturierung sowie Orientierung in der für sie sehr chaotisch erscheinenden Welt und helfen ihnen, in alltäglichen Situationen Sicherheit und Halt zu empfinden (vgl. Schmidt 2020, 163).

2.2. Die Schule als Ort der Teilhabe

Dieses Kapitel rückt die Wichtigkeit der Teilhabe in Bildungsprozessen in den Mittelpunkt, denn die Teilhabe im Bildungssystem sollte allen Menschen gewährleistet werden. Nachdem erst auf den Teilhabebegriff und die Wichtigkeit der Teilhabe im schulischen Kontext eingegangen wird, wird dies am Beispiel der Teilhabe durch die Aneignung sozialer Räume näher differenziert.

Teilhabe an Bildungsprozessen meint den Gebrauch des Rechtes eines jeden Kindes und Jugendlichen an Bildung, ohne von dieser ausgeschlossen zu werden (vgl. Platte 2014, 79). Dabei trägt der Teilhabebegriff im Sinne der Bildung eine Doppelstruktur in sich: Zum einen eröffnet sich mit der Teilhabe an Bildung der Zugang zu dieser, zum anderen stellt sie die Voraussetzung zum Ausüben von Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und dem selbstständigen Leben in sich dar und ist nichts, das optional ist (vgl. Dietrich 2017, 41). Somit ist „die Forderung nach einer gerechten Teilhabe an Bildung [...] ebenso präsent wie diejenige nach einer gesellschaftlichen Teilhabe durch Bildung“ (Dietrich 2017, 40).

Aufgrund der Schulpflicht im deutschsprachigen Raum haben zwar alle Kinder grundsätzlich die Garantie für einen Schulbesuch, doch führte die vergangene Selektion von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf dazu, dass ihnen der Zugang zur Regelschule verwehrt blieb (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 53). Dabei wurden sie als nicht fähig genug eingestuft, am Unterricht einer Regelschule teilzunehmen, was zur Folge hatte, dass sie lange Zeit aus dem Regelschulwesen ausgeschlossen wurden (vgl. ebd.). Mit dem Leitgedanken der schulischen Inklusion (auf welche im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird) und das Recht auf Teilhabe, erhalten alle Schüler*innen die Möglichkeit der Mitgestaltung an schulischen Prozessen,

unabhängig von ihrer Leistung und ihrem Bildungsstand (vgl. Platte 2014, 80-81). Dabei wird die Beschulung im gemeinsamen Unterricht als maßgeblich gesehen, ohne eine Selektion der Schüler*innen vorzunehmen (vgl. Puhr 2017, 15). Dies eröffnet Lernenden die „Beteiligung [...] an der Gestaltung von Lernumwelt, Lerninhalten und Lerntempo im Sinne eines Umweltbezugs“ (Platte 2014, 80). Dabei kann der Unterricht als eine Möglichkeit zur Teilhabe gesehen werden, durch welchen Schüler*innen gemeinsam Dinge erkunden können (vgl. ebd., 83). Gruppenarbeiten stellen zudem eine gute Möglichkeit dar, um einerseits die Schüler*innen aneinander zu gewöhnen, andererseits kann durch das gemeinsame Explorieren und Bewältigen von Aufgaben ein Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden (vgl. ebd.).

Schulische Teilhabe erfolgt unter anderem durch die Aneignung sozialer Räume. Hier geht der Begriff des Raumes über die architektonische Beschaffenheit hinaus, hin zu einem Raum, indem soziales Miteinander in sich ständig verändernden Prozessen stattfindet und Schüler*innen miteinander partizipieren können (vgl. Hummrich, Hebenstreit, & Hinrichsen 2017, 280). Raum ist dabei also nicht einfach vorhanden, sondern stellt etwas Menschengemachtes dar, was Buchner (2022, 443) zufolge für das Schaffen inklusiver Räume von Bedeutung ist. Damit es zu einer solchen sozialen Aneignung von Räumen überhaupt kommen kann, müssen diese allerdings erst einmal für alle Schüler*innen zugänglich gemacht werden. Dies setzt einen barrierefreien Zugang voraus, damit alle Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, in einem Raum in Kontakt zu treten und sich diesen anzueignen. Die Möglichkeit der sozialen Aneignung von Räumen setzt den inklusiven Gedanken schulischer Bildung sowie Teilhabe voraus (vgl. ebd.). Auf dieses Recht wird im nächsten Punkt eingegangen.

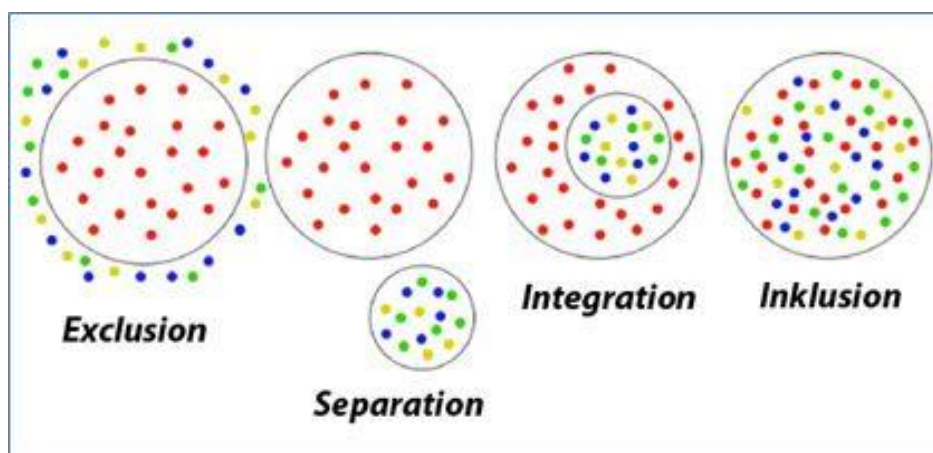
2.2.1. Das Recht auf Inklusion – Die UN-Behindertenrechtskonvention

Am 13. Dezember 2006 wurden die UN-Behindertenrechtskonvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet (vgl. Ganner 2021, 19). Durch das gesetzlich verbindende Übereinkommen verpflichten sich die Mitgliedsstaaten die mit der Konvention festgeschriebenen Rechte von Menschen mit Behinderungen umzusetzen, zu gewährleisten und langfristig zu schützen (vgl. ebd.). Dabei wurde ein sogenanntes „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen des lebenslangen Lernen“ (Dusel 2018, 21) festgeschrieben, welches Menschen mit Behinderung nicht nur das Recht auf Bildung ermöglichen soll, sondern darüber hinaus dazu führen

soll, dass sie vom allgemeinen Bildungssystem aufgrund ihrer Behinderung nicht ausgeschlossen werden dürfen (vgl. Dusel 2018, 21).

Bei dem Wort „Integration“ handelt es sich allerdings um einen Übersetzungsfehler, da das englische Wort „inclusion“ vorerst ins Deutsche mit „Integration“ übersetzt wurde (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention. Info 2023). Die Forderung nach schulischer Inklusion der Behindertenrechtskonvention geht über den Anspruch einer Integration hinaus: Während sich Schüler*innen bei der Integration an den Unterricht in Regelschulen anpassen müssen (vgl. Platte 2014, 79) und Schüler*innen mit Förderbedarf separiert unterrichtet wurden, geht es bei der inklusiven Bildung vielmehr darum, auf diese Separation zu verzichten und allen Schüler*innen den Zugang zu Regelschulen zu ermöglichen. Dabei soll das Bildungssystem so verändert werden, dass alle Schüler*innen die gleiche Chance bekommen, am Regelschulunterricht teilzunehmen (vgl. Gebhardt & Heimlich 2018, 1242). Mit der Behindertenrechtskonvention wurde außerdem festgeschrieben, Menschen mit Behinderungen so zu unterstützen, dass ihnen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird (vgl. Lob-Hüdepohl 2011, 58). Wiederum ist die Teilhabe im Sinne der Umsetzung menschenrechtlicher Ansprüche „[...] auf eine inkludierende Praxis (‘Inklusion’) angewiesen, die sich gegen die soziale Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Beeinträchtigungen und für deren Chancengleichheit durch Abbau von Zugangsbarrieren sowie Förderung realer Beteiligungschancen an öffentlichen Gütern engagiert“ (Lob-Hüdepohl 2011, 59). Die Idee von Inklusion im Gegensatz zur Exklusion, Separation und Integration wird durch die Darstellung der folgenden Grafik verdeutlicht.

Abbildung 1: Inklusion



Quelle: Ausserer et. al. (2021, 6).

Bei der Inklusion steht also das Recht auf die höchstmögliche gesellschaftliche Teilhabe im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Dusel 2018, 21). In Bezug auf schulischen Unterricht bedeutet dies im Optimalfall, dass alle Schüler*innen in ihren subjektiven Eigenheiten wertgeschätzt werden und Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, im gemeinsamen Unterricht von ihren unterschiedlichen Kompetenzen voneinander zu profitieren (vgl. Platte 2014, 79).

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, Absatz 2 wurde außerdem festgeschrieben, dass Schüler*innen mit Behinderung nicht aufgrund dieser vom allgemeinen Regelschulsystem ausgeschlossen werden dürfen (vgl. Dusel 2018, 21). Es müssen Vorkehrungen getroffen werden, die auf die Bedürfnisse der einzelnen Menschen mit Behinderungen angepasst sind, auch muss ihnen der Zugang zu einer unentgeltlichen Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren sollte gewährleistet werden, dass diese Schüler*innen im allgemeinen schulischen Kontext alle notwendigen Unterstützungen erhalten, die sie benötigen (vgl. ebd.).

Beim Thema der schulischen Inklusion handelt es sich also nicht um ein Wunschdenken in ferner Zukunft, sondern vielmehr um einen gesetzlichen Tatbestand, der seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention umgesetzt werden muss. Dennoch ist die Umsetzung aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen noch nicht vollends ausgereift, sei es in Form von physischen Barrieren wie Treppen, die Schüler*innen mit motorischer Behinderung oder Rollstuhlfahrer*innen daran hindern, z. B. in den nächsten Stock zu gelangen oder in Form von sprachlichen Barrieren, die den Schulbesuch für Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als beispielsweise Deutsch erschweren (vgl. Buchner 2022, 441-442). Allerdings zeigen sich auch Barrieren in gesellschaftlichen, diskriminierenden Denkmustern. Unter anderem beispielsweise in geschlechterspezifischen Annahmen darüber, wie sich als männlich oder weiblich deklarierte Kinder zu verhalten haben oder beispielsweise die Annahme, dass nur motorisch ruhige Kinder eine Regelschule besuchen können. Derartige aufkommenden Barrieren sind häufig miteinander verwoben und können sich auf mehreren Ebenen zeigen. Sie enthalten zudem häufig eine implizite Norm darüber, was als gesellschaftlich vorausgesetzt gesehen wird. Diese Annahmen erschweren es auch Schüler*innen mit weniger sichtbaren Beeinträchtigungen im regulären Schulsetting zurechtzukommen (vgl. ebd., 442).

Auf die bisherige Umsetzung der schulischen Inklusion und auch auf Schwierigkeiten in Bezug auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum wird in den nächsten Kapiteln eingegangen.

2.3. Umsetzung der Beschulung im inklusiven Unterricht

„In der aktuellen Praxis zeigen sich vielerorts Schwachstellen in der Umsetzung von schulischer Inklusion sowie Dilemmata und Grenzen. Diese sind z.T. auf mangelnde Strukturen und Ressourcen zurückzuführen (bspw. bauliche und personelle), lassen aber auch auf eine gewisse Konzeptlosigkeit schließen, mit der mancherorts versucht wurde, Inklusion ohne nennenswerte Systemänderungen umzusetzen“ (Henn et al. 2022, 409).

Der hier genannte Mangel an notwendigen Ressourcen, um Inklusion überhaupt zielführend umzusetzen, zeigt sich auch in einer Umfrage des bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV) (vgl. BLLV 2022), in welcher die Lehrkräfte zur Inklusion in ihrem schulischen Alltag befragt wurden. Die Befragten äußerten, dass mehr Personal notwendig wäre, um die Fördermaßnahmen an ihren Schulen überhaupt umsetzen zu können, auch fehle es ihnen an Fortbildungsangeboten. Zudem gaben sie an, dass sie nur selten Unterstützung durch weiteres pädagogisches Fachpersonal (Schulbegleiter*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, mobiler sonderpädagogischer Dienst, andere Förderlehrerkräfte) bekommen würden (vgl. BLLV 2022). Diese personellen Ressourcen seien allerdings notwendig, um einen auf die jeweiligen Schüler*innen zugeschnittenen Unterricht überhaupt umsetzen zu können, der wiederum wichtig für die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen sei (vgl. ebd.). In Summe bedeutet dies, dass die Schüler*innen in den Augen dieser Lehrkräfte nicht die Förderungen bekommen, die sie brauchen. Auch gaben 85 Prozent der befragten Lehrkräfte im Rahmen der Umfrage an, dass sich die inklusiv geführten Klassen an ihren Schulen nicht in der Klassengröße von nicht inklusiv geführten Klassen unterscheiden sowie dass die zusätzlichen Lehrer*innenstunden und Stunden für Sozialpädagog*innen zu knapp berechnet sind (vgl. ebd.). Hier zeigt sich ein struktureller Mangel schulischer Ressourcen, die eigentlich für die Umsetzung einer gelingenden schulischen Inklusion grundlegend sind.

Auch aus der Sicht von Schüler*innen mit Behinderungen zeigen sich Probleme in der Umsetzung der Inklusion. So gaben die Kinder und Jugendlichen bei einer Schüler*innenbefragung an, die

soziale Teilhabe in Bildungsprozessen nicht als selbstverständlich anzusehen (vgl. Henn et al., 2022, 416). Ihre Möglichkeit teilzuhaben, sahen sie mit großen Anpassungsanforderungen verbunden und waren trotz ihrer aktiven Bemühungen unterschiedlich gut in der Klassengemeinschaft inkludiert. Außerdem waren sie mit Ausgrenzungen durch Mitschüler*innen konfrontiert und berichteten davon, wenige Freundschaften zu haben (vgl. Henn et al. 2022, 421-422). Allerdings stellt gerade die soziale Eingebundenheit ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die soziale Teilhabe dar, da diese wiederum für die schulische Motivation als auch die persönliche Entwicklung der Schüler*innen von Bedeutung ist. Zwar kann die Unterstützung durch eine Schulbegleitung in Anspruch genommen werden, welche Schüler*innen mit Behinderungen ihren schulischen Alltag erleichtern soll, allerdings steht bei der Hilfe einer Schulbegleitung eher die Unterstützung im Unterricht im Fokus, als bei der sozialen Teilhabe im Kontakt mit Mitschüler*innen (vgl. ebd., 408-409). Als problematisch zeigte sich zudem, dass die Umsetzung der Schulbegleitung landesweit in Deutschland nicht einheitlich geregelt ist (vgl. BLLV 2022; Henn et al.. 2022, 423). Die Aus- und Weiterbildung von Schulbegleiter*innen fällt sehr unterschiedlich aus, was bei mangelhafter Umsetzung zu Stigmatisierungen der Schüler*innen mit Behinderung führen und Ausgrenzungsprozesse durch Mitschüler*innen verstärken kann. Teilweise schildern Eltern, dass ihre Kinder die Schule ohne Schulbegleitung nicht besuchen dürfen (vgl. Grummt, Lindmeier & Semmler 2022, 100). Als problematisch zeigt sich hier, dass gerade der Schulbegleitung ein hohes Maß an Verantwortung und Macht zukommt, da sie die Teilhabe der Schüler*innen im inklusiven Setting positiv als auch negativ beeinflussen können (vgl. Henn et al. 2022, 423). Dies würde eine einheitliche und fachlich fundierte Ausbildung von Schulbegleiter*innen umso wertvoller machen.

Zusammenfassend ist für die schulische Inklusion von Schüler*innen mit Behinderung die Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen als auch die Teilhabe am sozialen Miteinander von Bedeutung. Es zeigte sich, dass dabei die Aneignung von sozialen Räumen eine wichtige Rolle spielt, bei denen alle Schüler*innen miteinander partizipieren und in Kontakt treten können. Letzteres ist auch im Hinblick auf die Interaktion im Klassengefüge von Bedeutung, was die Schule wiederum zu einem wichtigen Ort der Teilhabe macht (vgl. Henn et al. 2022, 409).

Welche Rolle die genannten Umsetzungsschwierigkeiten der Inklusion für die Beschulung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum in der Regelschule spielen, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

2.3.1. Umsetzung der schulischen Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum

Eine mangelhafte Umsetzung der inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit Behinderungen geben auch Eltern von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum wieder.

In einer Elternbefragung des Bundesverbandes autistischer Schüler*innen Deutschland e.V., welche 2016 und 2019 durchgeführt wurden, erlebten Eltern die Beschulung ihrer Kinder größtenteils als unzulänglich und teils sogar als katastrophal (vgl. Grummt, Lindmeier & Semmler 2022, 96). Dies könnte daran liegen, dass die Beschulungssituation von Schüler*innen im Autismus-Spektrum ein Feld darstellt, dem bisher wenig bis kaum Beachtung geschenkt wurde (vgl. ebd., 95). Zwar können im deutschsprachigen Raum Forschungen zur Perspektive der Eltern von Kindern im Autismus-Spektrum und Lehrer*innenperspektiven gefunden werden, hingegen ist die Sichtweise von Menschen im Autismus-Spektrum weniger gut beforscht. Auch im englischsprachigen Raum zeigen sich Forschungslücken in Bezug auf inklusive Gelingensbedingungen aus der Sicht von Menschen im Autismus-Spektrum (vgl. Roberts und Simpson 2016, 9). Hingegen ist die Liste von Forschungsarbeiten zu verhaltenstherapeutischen Interventionen in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum lang (vgl. z.B. Eckert und Canonica 2018; Eldevik et al. 2012).

Die Sichtweise auf die Ausprägungen der autismspezifischen Besonderheiten ist, wie eingangs aufgezeigt, uneinheitlich. Dies zeigt sich auch darin, dass sich die medizinische Sichtweise, in der Autismus als eine therapiewürdige Störung gesehen wird und der Ansatz von Selbstvertretungsorganisationen, die für den Verzicht eines Störungsbegriffs plädieren, gegenüberstehen (vgl. Theunissen 2015, 19). Eine einheitliche Sichtweise auf das Autismus-Spektrum ist allerdings nicht nur für die Diagnostik relevant, sondern auch in Bezug auf die Beschulung von Kindern im Autismus-Spektrum. Zum einen ist es notwendig, dass Lehrpersonen über aktuelle Erkenntnisse zum Autismus-Spektrum in Kenntnis gesetzt sind (vgl. Girsberger 2015, 145), um dem betreffenden Kind in ihrer Klasse begegnen zu können und dementsprechend Konsequenzen für ihr Handeln im Unterricht zu ziehen (vgl. Sautter, Schwarz & Trost 2012, 9). Zum anderen fallen die Ausprägungen der autistischen Besonderheiten derart unterschiedlich aus, dass auch keine einheitlich festgeschriebene Handhabung oder Empfehlung möglich ist: Manche Schüler*innen kommen ohne Probleme zurecht, während andere auch mit zusätzlicher intensiver

Unterstützung in der Klasse kaum tragbar sind (vgl. Girsberger 2015, 141-142). Lehrpersonen müssen sich also auf jedes Kind im Autismus-Spektrum neu und individuell einstellen. Allerdings zeigt sich laut Girsberger (2015, 140), dass die Konzeption der Regelschule bisher auf die einheitliche Beschulung und weniger auf die individuellen Anforderungen des jeweiligen Kindes zugeschnitten sind. Zeigt ein Kind in einem Fach Defizite auf, sollen diese „mit Hilfe von Förderunterricht an den Durchschnitt angeglichen werden“ (Girsberger 2015, 140). Das Kind im Autismus-Spektrum im Regelschulwesen ist jedoch „in diesem Konzept nicht vorgesehen, denn es ist alles andere als durchschnittlich entwickelt und es kann auch nicht einfach durch Förderung an alle Lernziele angepasst werden“ (Girsberger 2015, 140). Aufgrund dessen sind Schüler*innen im Autismus-Spektrum darauf angewiesen, dass auf ihre autismusspezifischen Besonderheiten eingegangen wird, da sie eine derartige Anpassungsleistung, wie es im Regelschulunterricht gefordert wird und wurde, nicht erfüllen können (vgl. Sautter, Schwarz und Trost 2012, 9). Denn schon die Veränderung des Alltags, die sich durch den Einstieg in die Regelschule einstellt, bedeutet für viele Kinder im Autismus-Spektrum eine große Herausforderung, da sie sich neuen externen vorgegebenen Regeln und Strukturen anpassen müssen (vgl. Schuster und Schuster 2013, 90). Zwar wird der schulische Alltag für Schüler*innen im Autismus-Spektrum einfacher, wenn Situationen wie gewohnt strukturiert ablaufen, dennoch steckt der Schulalltag voller neuer Herausforderungen, sobald sich gewohnte Abläufe verändern (vgl. Preißmann 2012, 73). Gerade die Zeit in den Pausen wird von vielen Menschen im Autismus-Spektrum als herausfordernd beschrieben, denn es handelt sich hierbei um einen Zeitraum, indem die schulischen Strukturierungen wegzufallen scheinen und soziales Zusammensein erfordert wird (vgl. ebd.). Allerdings werden auch Situationen als belastend erlebt, in denen im Schulalltag Zeitdruck herrscht, Schulklassen gemischt werden, Lehrkräfte wechseln, Teamarbeit stattfindet usw. (vgl. Schuster 2012, 163-164).

Wenn Lehrkräfte infolge von Unwissenheit autismusspezifisches Verhalten als Fehlverhalten deuten und mit Druck und Strafen reagieren, kann dies zu Unwohlsein sowie zu Konflikten und Ausgrenzungen des Kindes führen (vgl. Rückerl & Wohlert 2020, 111). In solchen Situationen, in denen sich Menschen im Autismus-Spektrum aufgrund der bereits beschriebenen anderen Wahrnehmung über- oder unterfordert, ängstlich oder gestresst fühlen, reagieren manche mit normabweichenden Verhaltensweisen, die für sie wichtig sind, um diese für sie unangenehmen Gefühle zu kompensieren (vgl. Theunissen 2018, 60-61). Dabei kann es sich beispielsweise um

Wutausbrüche, Gewalt gegenüber anderen Personen, lautstarkes Schreien (vgl. Theunissen 2018, 61), aber auch um repetitive Verhaltensweisen wie mit den Armen flattern, das Schaukeln mit dem Oberkörper oder um ein lautes Summen handeln (vgl. ebd., 63). Auch wenn diese Situationen für das Umfeld des Menschen im Autismus-Spektrum ebenfalls belastend sein können, ist es wichtig, dass das herausfordernde Verhalten „als Ausdruck eines gestörten Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt (Personen, Dinge, Situationen) verstanden wird“ (Theunissen 2018, 62) und nicht als Eigenschaft der autistischen Person selbst (vgl. ebd.). Rückerl & Wohlerl (2020, 111) heben hervor, dass es im schulischen Kontext einen an das Kind im Autismus-Spektrum angepassten Rahmen sowie eine verständnisvolle Handhabung durch die Lehrkräfte bedarf, damit sich das Kind sicher und verstanden fühlen kann und Ausgrenzungen durch Mitschüler*innen sowie großer Stress verhindert werden können. Betroffene plädieren außerdem dafür, in der Schule auf die vielfältigen Besonderheiten der Kinder einzugehen und diese mit all ihren anderen Eigenschaften zu akzeptieren (vgl. z. B. Schmidt 2012, 100). Aufgrund der großen Individualität dieser Ausprägung ist es sehr wichtig, ebenso individuelle Lösungswege zu finden, die dazu beitragen, das jeweilige Kind in eine Klasse zu integrieren (vgl. Schuster & Schuster 2013, 94).

Darüber hinaus zeigen sich in Bezug auf die Beschulungssituation von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum sowohl im deutschsprachigen- als auch im englischsprachigen Raum Lücken im Fachwissen der Lehrkräfte über Autismus (vgl. Eckert & Canonica 2018, 126; Roberts & Simpson 2016, 1). Allerdings ist für die Umsetzung einer gelingenden schulischen Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum der theoretische Wissenstand der pädagogischen Fachkräfte sehr bedeutsam (vgl. Roberts & Simpson 2016, 1). Die Ergebnisse einer Elternbefragung von Grummt, Lindmeier und Semmler (2022, 97) zur Beschulungssituation autistischer Schüler*innen zeigen, dass Eltern von Kindern im Autismus-Spektrum den Willen der pädagogischen Fachkräfte, sich mit der geforderten Inklusion und Teilhabe auseinanderzusetzen sowie notwendiges Fachwissen zu erwerben, als zu gering erleben. Zudem schilderten die befragten Eltern, dass ihre Kinder teilweise Tage bis zu Wochen vom Unterricht ausgeschlossen wurden, wenn sie auffälliges Verhalten zeigten. Teilweise kam es auch zu monatelangen Schulverweigerungen auf Seiten der Kinder im Autismus-Spektrum. Die befragten Eltern berichten zudem davon, dass die Schulen trotz eines inklusiven Ansatzes ein hohes Maß an Anpassung der Kinder forderten, auch wenn dies große Überforderungen der Schüler*innen mit sich brachten. Diese Überforderungen aufgrund der Anpassungen an ein unauffälliges Verhalten in der Schule zeigte sich unter anderem in Form von

selbstverletzendem Verhalten und Depressionen (vgl. Grummt, Lindmeier & Semmler 2022, 98-99). Fachwissen fehlt nicht nur über Autismus, sondern auch in der Aus- und Weiterbildung zum Thema Inklusion, infolgedessen Eltern manche Lehrkräfte eher als Hindernis für eine gelingende soziale Teilhabe ihres Kindes ansahen (vgl. Roberts & Simpson 2016, 1). Des Weiteren fehlt es an gezielten Strategien, wie die schulische Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum umgesetzt werden kann (vgl. Clark et al. 2020, 2). Bei der Umsetzung stellte sich außerdem heraus, dass die Kommunikation zwischen Eltern und der Schule ihres Kindes besser sein könnte (vgl. Roberts & Simpson 2016, 10).

Zudem zeigte sich, dass die Sensibilisierung der Mitschüler*innen in Bezug auf die Besonderheiten des Autismus-Spektrums sehr wichtig ist, da es immer wieder zu Frustrationen der Gleichaltrigen kam, die Schwierigkeiten hatten, zu verstehen, warum Mitschüler*innen im Autismus-Spektrum anders behandelt wurden als sie (vgl. Roberts & Simpson 2016, 8-9). Konflikte und Mobbing können vorgebeugt werden, wenn notwendiges Wissen über Autismus vermittelt wird, da es sich nicht immer um eine sichtbare Besonderheit handelt. Dass Schüler*innen in Bezug auf Umgangsweisen mit ihren Mitschüler*innen im Autismus-Spektrum aufgeklärt werden, setzt allerdings voraus, dass sie über die Diagnose des jeweiligen Kindes Bescheid wissen. Dieses Wissen über eine Diagnose kann allerdings zu bestimmten Erwartungen führen, während mangelndes Wissen zu Missverständnissen beim Auftreten ungewöhnlicher Verhaltensweisen führen kann und so das Risiko für Ausgrenzung verstärkt wird. Dennoch kann die Kenntnis der offiziellen Diagnose Ressourcen mobilisieren, die andernfalls unausgeschöpft bleiben würden – vorausgesetzt, dass pädagogische Fachkräfte selbst genügend informiert sind (vgl. ebd.).

Grundlegend ist also auch in Bezug auf das harmonische Miteinander unter den Schüler*innen der Wissensstand der Lehrkräfte, da diese den Grundstein für eine sensible Aufklärung innerhalb der Klasse legen können (vgl. Buchner 2022, 442). In jeglicher Hinsicht, egal, ob es sich um das Wissen der Lehrkräfte, das Wissen der Eltern, das Wissen der Mitschüler*innen, oder um spezifische Besonderheiten den eigenen Autismus betreffend handelt, scheinen diese Kenntnisse ein Schlüsselfaktor für eine gelingende schulische Inklusion zu sein. Zudem zeigt sich, dass es im Grunde weitere flächendeckende bildungspolitische Reformen bräuchte, um überhaupt eine inklusive schulische Bildung ohne derartige Lücken umsetzen zu können (vgl. ebd.). Dafür ist es notwendig, schulische Barrieren aufzudecken und abzubauen, damit schulische Teilhabe im Sinne einer inklusiven Beschulung wirklich umgesetzt werden kann (vgl. ebd.).

2.4. Zwischen Inklusion und Exklusion: Das Etikettierungsdilemma

„Das Bemühen um Normalisierung, Integration und soziale Teilhabe ist stets aufs Neue mit dem Dilemma konfrontiert, Unterschieden gerecht zu werden, ohne Unterschiede zu machen: eben jene erst besonders herauszuheben, die im Zuge der Wiedereingliederung dazu gehören sollen wie alle anderen auch. Behinderung wird nicht allein durch diesen begrifflichen wie praktisch wirksamen Widerspruch gesellschaftlich strukturiert: Sie ist dieser Widerspruch in einem genuine Sinn“ (Hetzl 2008, 149-150).

Buchner und Akbaba (2021, 49) verdeutlichen anhand von alltagssprachlichen Aussagen die Kluft zwischen der vollkommenen Idealisierung des autistischen Seins einerseits („alle Autist*innen haben besondere Inselbegabungen“) und der Herabwürdigung aufgrund verallgemeinernder Zuschreibungen auf ihr soziales Vermögen durch welche eine integrative Beschulung nicht möglich wäre andererseits („Autist*innen sprengen alle Schulklassen, sie sind aufgrund ihres Sozialvermögens nicht inkludierbar“). In beiden Fällen werden Menschen im Autismus-Spektrum nicht einer einzigen, vermeintlich homogenen Gruppe zugeordnet, sondern erhalten aufgrund einzelner Beobachtungen diskriminierende Zuschreibungen, die als allgemeingültige Grundannahmen für alle Menschen im Autismus-Spektrum herangezogen werden (vgl. ebd.). Dieser meist defizitorientierte und verallgemeinernde gesellschaftliche Blickwinkel auf das Autismus-Spektrum deckt sich auch mit der medizinischen Sichtweise auf dieses. Denn wie oben erläutert wurde, wird der Autismus in der ICD-10 dem Oberpunkt der „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (Dilling & Freyberger 2019, 293) zugeordnet. Die damit einhergehenden Diagnosekriterien stecken das, was noch als ‚normal‘ gilt und dem, was schon als pathologisch bezeichnet wird, ab (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 51-52). Weisen Kinder im Autismus-Spektrum Fähigkeiten auf, die nicht in die als Norm festgelegte kindliche Entwicklungsskala passen, wird ihre Entwicklung als pathologisch erklärt, die einer Behandlung bedarf (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 51-52). Dadurch wird alles von der Norm Abweichende zu etwas Unerwünschtem, das therapiert werden muss.

Im Schulsystem sind Fähigkeitserwartungen eingebettet, die abstecken, was Kinder in einer bestimmten Zeit erfüllen müssen (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 51-52). Dabei wird ein gewisser Maßstab herangezogen, durch welchen Leistungen festgelegt werden, die allerdings nicht von allen Schüler*innen erfüllt werden können. Manchen Kindern wird sogar schon vor dem Schuleintritt

abgesprochen, diesen Maßstab jemals erreichen zu können (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 53). Zwar ist es mittlerweile manchen Schüler*innen im Autismus-Spektrum möglich, eine Regelschule zu besuchen, allerdings nur dann, wenn ihre besonderen Fähigkeiten nicht als ‚zu auffällig‘ eingestuft werden (vgl. ebd.). Dies wird auch an zahlreichen Beiträgen zu therapeutischen Maßnahmen für Menschen im Autismus-Spektrum deutlich. Ableistische Darstellungen wie: „Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung stellt aufgrund der besonderen Heterogenität der Personengruppe und ihrer Förderbedarfe eine große Herausforderung für das gegenwärtige Bildungssystem dar“ (Eckert & Sempert 2013, 26) lassen darauf schließen, dass die gemeinsame Beschulung als problematisch angesehen wird. So wird Autismus zu etwas, das grundsätzlich gefördert und therapiert werden muss. Hingegen könnten Lehrkräfte durch individuelles Eingehen und Miteinbeziehen der Heterogenität ihrer Schüler*innen in ihrer Unterrichtsgestaltung alle Schüler*innen in ihrem Sozialverhalten sowie in ihrer Leistungsfähigkeit fördern (vgl. Platte 2014, 79). Das Verhalten von Menschen im Autismus-Spektrum fällt Melles (2021, 17) zufolge nur auf, weil es nicht dem ‚normal‘ angesehenen Sozialverhalten entspricht, das in europäischen Kreisen erwartet wird. Geht man davon aus, dass es an Orten auf der Welt beispielsweise weniger bedeutungsvoll ist, den Blickkontakt zu halten, sich die Hand zur Begrüßung zu geben oder an der richtigen Stelle Small Talk zu führen, könnte es sein, dass die Verhaltensweisen von Menschen im Autismus-Spektrum weniger auffallen (vgl. ebd.). Die Diagnose, die beim Autismus-Spektrum gestellt wird, erfolgt anhand von Beobachtungen, in denen die Diagnosekriterien mal mehr und mal weniger stark auffallen können, gemessen an einer gesellschaftlich akzeptierten ‚normalen‘ kindlichen Entwicklung (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 52). Die Spannweite zu dem, was folglich als ‚normal‘ gesehen wird, liegt letztendlich also immer im Auge der Betrachter*innen.

Dennoch lassen sich auch positive Aspekte einer Diagnosestellung identifizieren. Diagnosen können beispielsweise in Bezug auf das eigene Verstehen eine große Rolle spielen und dabei helfen, mehr Verständnis für sich selbst zu entwickeln (vgl. Werkhoven, Anderson & Robeyns 2022, 946). Einerseits entwickelt das Umfeld häufig mehr Toleranz gegenüber normabweichendem Verhalten, denn gerade Eltern von Kindern im Autismus-Spektrum sind häufig mit dem Vorwurf der schlechten Erziehung konfrontiert. Für sie kann eine Diagnose dabei helfen, weniger ein Gefühl der Rechtfertigung zu empfinden. Im schulischen Setting könnte das Wissen von einer Diagnose auch Lehrkräften dabei helfen, individuelle Lösungswege zu finden und unterstützende

Maßnahmen zu setzen, vorausgesetzt, sie verfügen über das notwendige Hintergrundwissen (vgl. Werkhoven, Anderson & Robeyns 2022, 947). Andererseits können die Diagnose und die damit einhergehenden Zuschreibungen auch zu Einschränkungen führen: entweder auf der persönlichen Ebene, indem sich Personen weniger zutrauen und sich auf ihrer Diagnose ausruhen, oder im schulischen Kontext, indem Personen mit Stigmatisierungen konfrontiert werden, ihnen weniger Leistung zugetraut wird und sie ausgegrenzt werden (vgl. ebd.). Es kann also nicht pauschalisiert werden, ob das Wissen über eine Diagnose sich als hilfreich erweist oder nicht, sondern ist auch immer vom jeweiligen Kontext abhängig (vgl. ebd., 946).

Per Definition sollte eine Diagnose im Sinne der Inklusion keinen Unterschied machen, da die Schule die Aufgabe hat, die unterschiedlichen Kompetenzen und Bedürfnisse ihrer Schüler*innen im besten Sinne zu fördern, egal ob bei ihnen eine Diagnose vorliegt oder nicht (vgl. Ahrbeck 2014, 14). Das derzeitige Bildungssystem gelangt hier aber an seine Grenzen: Die Aufgabe der Schule, unterschiedliche Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern, kann nur dann erfüllt werden, wenn sie anerkennt, dass die Kompetenzen der Schüler*innen ungleich verteilt sind. Denn würde das Vorliegen von Behinderung gleichwertig behandelt werden wie Merkmale von sexueller Neigung, Ethnie und Geschlecht, so kann die Gefahr laufen, die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen für Schüler*innen mit Behinderungen außer Acht zu lassen (vgl. Ahrbeck 2014, 8). Die Schule will einerseits Stigmatisierungen von Schüler*innen durch Kategorienbildungen vermeiden, andererseits will sie Ressourcen mobilisieren und unterstützend fungieren, wodurch allerdings wiederum eine Kategorisierung notwendig wird (vgl. Neumann & Lütje-Klose 2020, 14-15). Es kann also derzeit noch keine schulische Förderung ohne die gleichzeitige Differenzierung stattfinden.

Dennoch sollten die Bemühungen, zu einem inklusiven Schulmodell zu gelangen, nicht unterlassen werden, auch wenn der Weg bis dahin noch ein längerer zu sein scheint. Denn auch wenn feststeht, dass es sinnvoll und wichtig ist, unabhängig von der jeweiligen Schulform die Unterrichtsgestaltung anhand der individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zu planen und durchzuführen (vgl. Ahrbeck 2014, 15), kann die separate Beschulung auf Förderschulen nicht die Lösung sein. Denn auf dieser würden viele nicht einmal die Möglichkeit erhalten, ihr Können unter Beweis zu stellen (vgl. Buchner & Akbaba 2021, 53-54).

Im folgenden Kapitel werden Annahmen zu Gelingensfaktoren, die in der Literatur als wichtig für die Beschulung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum im inklusiven Unterricht gesehen werden, ausgeführt.

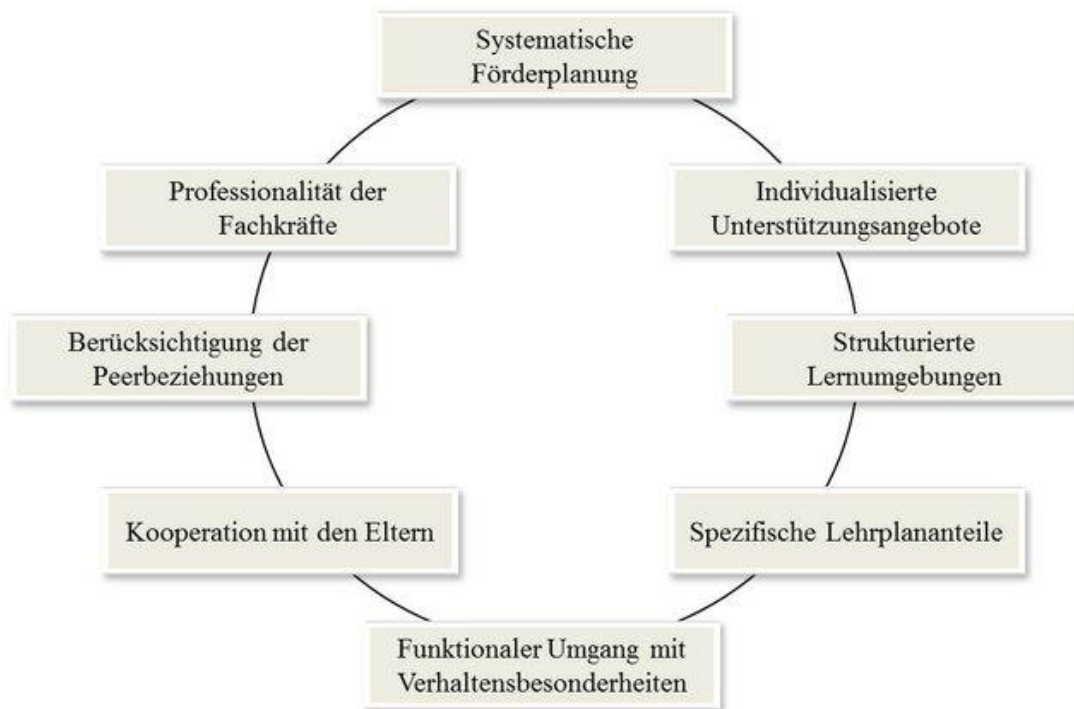
2.5. Gelingensfaktoren für die schulische Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum

In der Literatur können unterschiedliche Faktoren gefunden werden, die als notwendig für das Gelingen der schulischen Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum gesehen werden.

Als bedeutsam hat sich die Unterstützung innerhalb der Schule auf individueller sowie Klassen- und Schulebene herausgestellt (vgl. Roberts & Simpson 2016, 10). Mitinbegriffen ist hier die Klassengröße, die Verfügbarkeit von Fachkräften zur Unterstützung, aber auch die Art der Einrichtung (Rückzugsräume, Schalldämmung in den Klassenräumen). Zudem zeigte sich als hilfreich, die Beurteilungskriterien an die Schüler*innen anzupassen (vgl. ebd.).

Eckert und Sempert (2012) entwickelten bereits 2012 ein Modell zur schulischen Förderung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum, welches acht Faktoren beinhaltet, die zu einer gelingenden Beschulung beitragen könnten. Dabei soll es sich nicht um ein Programm handeln, welches auf alle Kinder und Jugendlichen im Autismus-Spektrum aufgrund der vielfältigen Ausprägungen einfach übertragen werden kann. Vielmehr soll es um Strategien gehen, die auf den jeweiligen schulischen Kontext angepasst werden können (vgl. ebd., 226-227). Das Modell ist seitdem auch in anderen Publikationen zu finden. Bei den Ausführungen der Punkte werden ähnliche Aussagen von Rank (2020) und Girsberger (2015) eingebettet.

Abbildung 2: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung



Quelle: Eckert und Sempert (2012, 227) in Anlehnung an Dunlap, Iovannone und Kincaid (2008, 115).

Systematische Förderplanung

Der erste Faktor des Rahmenmodells ist die systemische Förderplanung. Diese soll den Autor*innen zufolge dazu dienen, auf Grundlage von gesammeltem Wissen über die Diagnose des Kindes, über den Entwicklungsstand sowie über bisherige Kompetenzen und Interessen, die Unterrichtsinhalte und Aufgaben planen zu können. Dies sei wichtig, damit realistisch gesetzte Ziele erreicht werden können (vgl. Eckert & Sempert 2012, 227). Die entwickelten Ziele sollen von da an regelmäßig evaluiert und dokumentiert werden, damit schulische Maßnahmen stetig an das Kind angeglichen werden können (vgl. ebd. 2013, 30).

Individualisierte Unterstützungsangebote

Beim nächsten Punkt des Modells handelt es sich um die sogenannten individualisierten Unterstützungsangebote, mit welchen auf Basis der systematischen Förderplanung die schulische Förderung an die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen angepasst werden sollen (vgl. Eckert &

Sempert 2012, 228). Diesem Punkt ordnen die Autor*innen auch die Inanspruchnahme eines Nachteilsausgleiches¹ zu, falls dieser notwendig ist. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Autor*innen von einer zusätzlichen Förderung der Schüler*innen im Autismus-Spektrum zum regulären Unterricht im nicht inklusiven Setting auszugehen scheinen. Hierzu schreiben sie:

„Idealerweise soll das Lehrpersonal gezielt mit Blick auf die Besonderheiten des Kindes ausgewählt werden. Letztendlich geht es darum, durch individualisierte Unterstützungsangebote Kindern und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung eine weitestgehende Teilhabe am schulischen Alltag zu ermöglichen und eine optimale Passung von schulischem Förderort und individuellen Gegebenheiten zu erreichen“ (Eckert & Sempert 2012, 228).

Vor diesem Hintergrund scheinen die Autor*innen zu verallgemeinern, dass alle Kinder und Jugendlichen mit einer Autismusdiagnose eine Förderung benötigen. Die Aussage könnte so verstanden werden, dass Kinder mit einer Diagnose nicht immer am regulären Schulsetting teilhaben können. Des Weiteren schreiben sie, dass Lehrkräfte vor der Aufnahme eines Kindes im Autismus-Spektrum beurteilen sollten, ob das Kind mit seinen Bedürfnissen zu den Angeboten und Möglichkeiten der Schule passt (vgl. Eckert & Sempert 2013, 30), statt umgekehrt.

Girsberger (2015, 140) schlägt außerdem vor, wenn nötig, Schüler*innen im Autismus-Spektrum von einzelnen Unterrichtsfächern zu befreien und durch eine Schulbegleitung zu unterstützen. Dies begründet er damit, dass es manchen Kindern im Autismus-Spektrum nicht gelingt, ohne einen äußeren Impuls Arbeitsaufträge zu beginnen. Dadurch blockieren sie innerlich aufgrund von Zeitdruck vor der Erarbeitung der Aufgaben oder brauchen viel Zeit, bis sie überhaupt starten können (vgl. ebd.). Hier können ihm zufolge „individuelle Lernziele, allenfalls nur in einzelnen Fächern“ (Girsberger 2015, 140) sowie ein „Nachteilsausgleich bei der Leistungsbeurteilung“ (ebd.) eine hilfreiche Stütze darstellen. Dies muss ihm zufolge auch auf Prüfungssituationen übertragen werden, da die autismusspezifischen Bedürfnisse in Prüfungssituationen so vielfältig ausfallen wie die autistischen Ausprägungen selbst. Dies mache es notwendig, ebenso vielfältige

¹ Ein Nachteilsausgleich soll Schüler*innen mit Behinderungen durch angepasste Hilfestellungen, beispielsweise durch die Anpassung der Schriftgröße bei einer Sehbehinderung, bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben helfen (vgl. Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik 2023).

Möglichkeiten für einen Nachteilsausgleich anzubieten (vgl. Girsberger 2015, 149). Schüler*innen im Autismus-Spektrum haben seinen Erkenntnissen nach in Klassenarbeiten oft das Problem, dass sie sich in Details verlieren, Fragen anders verstehen und daher andere Antworten geben, als von ihnen erwartet wird. Manche würden bei Unsicherheit lieber gar nichts aufschreiben, statt eine falsche Antwort zu liefern. Der Nachteilsausgleich könne an diesen Stellen unterstützend eingesetzt werden, indem beispielsweise ermöglicht wird, die Schularbeit in einer möglichst reizarmen Umgebung zu schreiben, mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, eine Betreuungsperson zu haben, die bei semantischen Fragen unterstützen kann oder bei der zeitlichen Strukturierung Hilfestellung leistet (vgl. ebd., 149-150). An dieser Stelle weist er darauf hin, dass Nachteilsausgleiche individuell angeboten werden müssen, da nicht alle Schüler*innen im Autismus-Spektrum einen benötigen.

Rank (2020) zufolge ist ein „fundiertes Wissen und eine wohlgesonnene Grundhaltung aller Betreuungspersonen und der Eltern nicht betroffener Kinder (gegen-) über Autismus-Spektrum-Störungen“ (Rank 2020, 166) wichtig sowie eine übersichtliche Gestaltung der schulischen Umgebung im Sinne der Klassengröße, der Menge der Lehrkräfte sowie der Anzahl der schulischen Aktivitäten. Außerdem nennt er Rückzugsmöglichkeiten und die Wichtigkeit eines intensiven Austausches zwischen der Schule, den Erziehungsberechtigten und ggf. externe behandelnde Institutionen (vgl. ebd., 166-167).

Strukturierte Lernumgebung

Die Lernumgebung kann mit visuellen Angeboten und Strukturierungen je nach Bedarf durch Ansätze wie TEACCH² gestaltet werden, um ein Sicherheitsgefühl durch „klare zeitliche Strukturen, Vertrautheit der eingesetzten Mittel, kleinschrittige Vorgehensweisen, klare Verhaltensregeln“ (Eckert & Sempert 2012, 228) zu schaffen. Ziel ist es hierbei durch Orientierungshilfen eine höchstmögliche Unabhängigkeit und Selbstständigkeit zu erlangen (vgl. ebd.). Auch sollen Veränderungen im Tagesablauf rechtzeitig mitgeteilt werden (vgl. ebd. 2013, 30).

Auch Rank (2020, 166) zufolge brauche es für die institutionelle Betreuung und Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum „[...] Rahmenbedingungen, die Routinen,

² Beim TEACCH Ansatz handelt es sich um ein Förderungskonzept aus den USA, mithilfe welchem durch visuelle Symbolen das Lern- und Sozialumfeld strukturiert werden kann (vgl. Dachverband österreichische Autistenhilfe 2023).

Berechenbarkeit, zeitliche Strukturierung, aber auch Autonomie gewähren und dem Kind Zutrauen vermitteln“ (Rank 2020, 166). Dabei sei es ein Balanceakt, ein Mittelmaß zwischen der Ermöglichung von Handlungsspielraum auf der einen Seite und einer sicherheitsvermittelnden Strukturierung auf der anderen Seite herzustellen (vgl. ebd.).

Spezifische Lehrplananteile

Unter diesem Punkt verstehen Eckert und Sempert (2012, 228-229) gezielte Förderungen, die mit einer Autismus-Spektrum-Diagnose häufig in Verbindung gebracht werden, also der Förderung der sozialen Kompetenzen, der Kommunikation sowie des Umgangs mit speziellen Interessen. Diese Förderungen sollen ihnen zufolge nicht im Einzelsetting stattfinden, sondern innerhalb des Klassengeschehens (vgl. ebd.). Dies kann zum Beispiel in Form der Einbindung des Spezialinteresses in den Unterricht erfolgen (vgl. ebd. 2013, 31).

Funktionaler Umgang mit Verhaltensbesonderheiten

Im Falle des Auftretens herausfordernder Verhaltensweisen sollten mögliche Gründe eruiert werden, die die Schüler*innen im Autismus-Spektrum mit diesem Verhalten kompensieren möchten (vgl. Eckert & Sempert 2012, 229). Ziel ist es, in weiterer Folge alternative Verhaltensweisen zu erarbeiten und hilfreiche Handlungsmöglichkeiten zu finden, die in diesen Momenten als unterstützend erlebt werden. Beispielsweise könnte es sich hierbei um das Aufsuchen von Rückzugsorten/-möglichkeiten handeln sowie darum „hilfreiche pädagogische Maßnahmen zur Verhaltensregulation“ (Eckert & Sempert 2012, 229) zu setzen. Für den Fall des Auftretens massiver Verhaltensprobleme sollte den Autor*innen zufolge ein Krisenplan zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Sie erläutern allerdings nicht, wie dieser beispielsweise aussehen könnte.

Auch Rank (2020, 167) hält den Umgang mit fremd- und autoaggressiven Verhaltensweisen sowie mit stereotypen Bewegungen offen und erläutert lediglich, dass es zu diesen kommen kann und bei einem Auftreten zusätzliche Unterstützungsangebote notwendig werden können.

Kooperation mit den Eltern

Eckert und Sempert (2012, 229) sehen die Eltern als wichtige Kooperationspartner*innen, die mit ihrem Wissen und dem täglichen Umgang mit ihren Kindern als Expert*innen fungieren. Das Wissen der Eltern soll in den Umgang in der Schule einfließen, sodass Strategien, die zu Hause gut

funktionieren, übernommen werden können. Gleichzeitig würde dies im besten Fall bedeuten, dass die Eltern bei allen kindbezogenen Entscheidungen miteinbezogen werden und ein regelmäßiger Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern stattfindet (vgl. Eckert & Sempert 2012, 229). Umgekehrt könnten den Autor*innen zufolge auch Tipps der Schule den Eltern im privaten Kontext helfen, beispielsweise im Umgang mit herausfordernden Situationen (vgl. ebd. 2013, 31).

Rank (2020, 167) sieht vor allem vor der Eingliederung von Kindern im Autismus-Spektrum den Austausch mit den Erziehungsberechtigten im Vorfeld als wichtig an, um Erwartungen und Wünsche der Eltern an die Einrichtung zu besprechen sowie Gewohnheiten des Kindes an die Einrichtung mitzuteilen. Die Geschwindigkeit der Eingliederung in die neue Einrichtung sollte im Sinne des Kindes angesetzt werden, um Überforderungen vorbeugen zu können. Empfehlenswert ist Rank (ebd.) zufolge auch eine schrittweise Eingewöhnung, die bei Bedarf die Anwesenheit in variablen Stunden zulässt. Eine Möglichkeit, die Eingliederung zu vereinfachen, besteht ihm zufolge auch darin, gemeinsam mit einer zukünftigen Bezugsperson die Räumlichkeiten im Vorfeld anzuschauen (vgl. ebd.).

Berücksichtigung der Peerbeziehungen

Da es häufig zu Mobbing durch Mitschüler*innen kommt, kann es Eckert und Sempert (2012, 230) zufolge wichtig sein, Mobbing und Ausgrenzung aktiv durch gezielte Unterrichtsinhalte und durch die Begleitung von Peer-Interaktionen entgegenzuwirken. Die Autor*innen betonen allerdings, dass unabhängig vom Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum der „Umgang mit Verschiedenheit sowie Stärken und Schwächen [...] für die Kinder und Jugendlichen ein vertrauter Unterrichtsinhalt“ (Eckert & Sempert 2012, 230) sein sollte.

Professionalität der Fachkräfte

Als eine wichtige Basis für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum sehen die Autor*innen das Fachwissen der Lehrkräfte (vgl. Eckert & Sempert 2012, 230). Im Idealfall sollten alle Lehrkräfte über ein Basiswissen zu den Besonderheiten des Autismus-Spektrums verfügen und einzelne Mitarbeiter*innen über tiefgehende Kenntnisse zu spezifischen Förderungen und Unterrichtsmöglichkeiten sowie externen Förderangeboten. Des Weiteren sehen die Autor*innen es als wichtig an, dass ein gegenseitiger Austausch unter den Lehrkräften stattfindet und Situationen reflektiert werden. Dieser Austausch sollte auch regelmäßig mit externen Fachpersonen stattfinden. Außerdem sollten Aufgabenbereiche innerhalb des Teams klar

zugeteilt sein, damit das gesamte Team sich für das Wohlergehen der Schüler*innen im Autismus-Spektrum verantwortlich fühlt (vgl. Eckert & Sempert 2012, 230).

Nach der Veröffentlichung der Gelingensfaktoren von Eckert und Sempert (2012) wurde zwar eine empirische Überprüfung an Schulen durchgeführt (vgl. ebd. 2013), allerdings ging es bei dieser lediglich um die Umsetzung der beschriebenen Faktoren durch die Lehrkräfte und ihre Sichtweise darauf. Die Sichtweise von Schüler*innen im Autismus-Spektrum findet dabei wenig Beachtung. Auch scheint die Möglichkeit zu fehlen, die Faktoren für ein schulisches Gelingen selbst mitgestalten zu können. Dies trifft auch auf die angeführten Betrachtungsweisen von Girsberger (2015) und Rank (2020) zu. Hier zeigt sich erneut, dass die Sichtweise von Menschen im Autismus-Spektrum zu wenig in die Forschung miteinbezogen wird. Das Modell wurde dennoch aufgezeigt, da es sich bei den Ausführungen um eine gute Grundlage handeln könnte, um mögliche weitere Gelingensfaktoren auszubauen. Dabei wäre es sehr wichtig, diese weiter in die Tat umzusetzen, damit die zunehmende Zahl an Schüler*innen im Autismus-Spektrum die Möglichkeit bekommen, ihre Kompetenzen überhaupt ausschöpfen zu können (vgl. Roberts & Simpson 2016, 10).

2.6 Zusammenfassend

Zu Beginn der Arbeit wurde aufgezeigt, wie unterschiedlich die Ausprägungen der Besonderheiten des Autismus-Spektrums sein können. Gerade diese vielschichtigen Ausprägungen machen eine individuelle Handhabung und Miteinbeziehung im schulischen Kontext sehr wichtig. Beim Autismus-Bereich handelt es sich um ein Feld, welches mit Stigmatisierungen zu kämpfen hat, da es sich um Besonderheiten handelt, die nicht immer sichtbar sind. Besonders bei nicht äußerlich sichtbaren Wahrnehmungsbesonderheiten, wie beispielsweise das ständige Ausblenden einer durcheinanderwirkenden Geräuschkulisse ist das Wissen durch geschulte Fachkräfte von großer Bedeutung, um Mobbing innerhalb der Klasse vorbeugen zu können.

Die Forschungslage weist wie aufgezeigt allerdings darauf hin, dass in Bezug auf das Fachwissen große Lücken vorhanden sind, die die schulische Inklusion und Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum erschweren. Ebenso fehlt es an personellen Kapazitäten, um ein individuelles Eingehen überhaupt gewährleisten zu können. Zwar gibt es bereits Forschung zu Gelingensfaktoren einer schulischen Förderung von Menschen im Autismus-Spektrum und individuelle Erzählungen von Selbstvertreter*innen, allerdings zeigten sich hier Forschungslücken

in der Sichtweise der Betroffenen in Form von empirischer Forschung. Aufgrund dessen soll im folgenden empirischen Teil die Sichtweise von Menschen im Autismus-Spektrum in Bezug auf Gelingensfaktoren für ein positives Schulerleben vertieft werden.

Empirischer Teil

In diesem Kapitel werden im ersten Schritt das Ziel des Forschungsansatzes sowie die Forschungsfrage erläutert. Anschließend erfolgt eine Beschreibung des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985), welches als Erhebungsmethode gewählt wurde. Daraufhin wird auf den Feldzugang sowie auf die Auswertung der geführten Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) eingegangen. Zum Schluss erfolgen die Ergebnisdarstellung sowie die Zusammenführung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse.

3. Zielsetzung und Fragestellung

In den vorherigen Kapiteln wurde erläutert, dass die Sichtweise auf das Autismus-Spektrum ebenso vielschichtig ist wie die Ausprägungen des Autismus selbst. Seit der UN-Behindertenrechtskonvention ist, wie oben angeführt, das Recht auf eine inklusive Beschulung auch für Menschen im Autismus-Spektrum fest verankert. Dennoch zeigten sich Probleme in der Umsetzung der Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen in der Regelschule. Neben dem Mangel an notwendigem Fachwissen, welches auch für den Umgang mit Ausgrenzungen durch Mitschüler*innen von Bedeutung ist, stellte sich heraus, dass die Sichtweise auf die Besonderheiten des Autismus-Spektrums defizitär ist. Zudem wurde ersichtlich, dass es zwar Überlegungen zu Gelingensfaktoren eines positiven Schulerlebens für Menschen im Autismus-Spektrum gibt, diese allerdings die Sichtweise der Betroffenen zu einem großen Teil außer Acht lassen. Darüber hinaus kann eine Zunahme von Autismusdiagnosen beobachtet werden, was die inklusive Beschulung von Kindern im Autismus-Spektrum auch in den nächsten Jahren zur schulischen Aufgabe macht. Aufgrund dessen soll folgende Forschungsfrage in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Masterarbeit rücken:

Was begünstigt retrospektiv betrachtet ein positives Schulerleben für Menschen im Autismus-Spektrum?

Wie dargelegt zeichnet sich das autistische Sein durch eine Vielzahl an Wahrnehmungsbesonderheiten aus, die den Umgang mit der schulischen Umgebung für Schüler*innen im Autismus-Spektrum erschweren können. Im Hinblick auf die angeführten Probleme der Umsetzung der Inklusion könnte es wichtig sein, dass Schüler*innen eigene Bewältigungsstrategien entwickeln, die ihnen dabei helfen, mit Schwierigkeiten im Schulalltag zurechtzukommen. Vor allem dann, wenn es sich um schulische Umstände handelt, die bisher nicht an sie angepasst werden konnten oder die andere Schüler*innen ohne Autismus zu stark einschränken würden. Schmidt (2012) schreibt dazu:

„Einerseits sollen die Sonderbedürfnisse autistischer Menschen immer dann erfüllt werden, wenn dies für das Wohlergehen aller Schüler und des autistischen Kindes im Besonderen nützlich ist. Andererseits soll sich der autistische Mensch, soweit dies möglich und nötig ist, in den Spielregeln der Gemeinschaft wiederfinden, um in derselben zurechtzukommen und als Teil derselben auch akzeptiert zu werden“ (Schmidt 2012, 83).

Aufgrund dessen sollen in den empirischen Bestrebungen dieser Arbeit unter anderem die Bewältigungsstrategien von Schüler*innen im Autismus-Spektrum thematisiert werden, auch da diese wichtig sein könnten, um den Besuch einer Regelschule im Hinblick auf die mangelnden schulischen Ressourcen überhaupt umzusetzen. Auch liegt es nahe, sich auf das gesamte Schulleben der Betroffenen zu beziehen, da für Schüler*innen im Autismus-Spektrum der ganze Schulalltag durch ihre Wahrnehmungsbesonderheiten erschwert sein kann. Dafür sollen Erwachsene im Autismus-Spektrum retrospektiv zu ihrem Schulerleben befragt werden.

Auf das weitere Forschungsvorgehen wird nun im nächsten Kapitel eingegangen.

4. Methodik

4.1 Forschungsdesign

Aus der Art der erläuterten Fragestellung und des Erkenntnisinteresses stellt die qualitative Forschung die zielführende Methode dieser Arbeit dar. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung,

mit welcher Erkenntnisse zu Häufigkeiten und Verteilungen gewonnen werden (vgl. Flick 2007, 41) sowie eine größere Anzahl an Interviewpersonen auf bestimmte Aspekte hin befragt werden können (Flick 2009, 25), eignet sich die qualitative Forschung dazu, die subjektiven Perspektiven der Befragten und ihr soziales Handeln zu erforschen. Dieses gibt wiederum Aufschluss über ihre individuellen Lebenswelten, die auch im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit relevant sind. Die Befragung erfolgt mit möglichst offenen Fragen, auf die die Interviewpersonen spontan und in ihren eigenen Worten antworten können (vgl. ebd.). Darüber hinaus eignet sich die qualitative Forschung dazu, eine ausführliche Analyse an wenigen Fällen durchzuführen, wodurch den Interviewpersonen ein größerer Spielraum ermöglicht wird, ihr Erleben ausführlich darzulegen (vgl. ebd., 27). Aufgrund dessen passt die qualitative Forschung gut zum Gegenstand dieser Arbeit.

4.1.1. Untersuchungsmethode und Untersuchungsablauf

Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurden die Interviews per Videotelefonie geführt. Die Videotelefonie stellte eine gute Alternative zu Face-to-Face Interviews dar, um trotz großer Distanz Interviews führen zu können (vgl. Misoch 2015, 184). Durch die Videopräsenz gleicht dieses Format dem Face-to-Face-Setting mehr, als es bei rein auditiven Formaten der Fall gewesen wäre, da die Personen Mimik und Gestik des Gegenübers visuell wahrnehmen konnten (vgl. ebd., 180).

Laut Misoch (2015, 181-182) zählt zu den Vorteilen der Videotelefonie die größere Flexibilität, da Interviews zu beliebiger Zeit geführt werden können. Des Weiteren können zeitliche Einsparnisse durch die fehlende Anreisezeit sowie das Wegfallen von Reisekosten vermerkt werden (vgl. ebd.). In Bezug auf die Interviewführung mit Personen aus dem Autismus-Spektrum ist die Videotelefonie besonders in Bezug auf das persönliche Sicherheitsgefühl für die Interviewpersonen von Vorteil, da die Interviews von zu Hause aus in einer gewohnten und reizarmen Umgebung geführt werden können (vgl. Nashef 2020, 116). Zudem können körpernahe Begrüßungen wie Hände schütteln, umgangen werden, die manche Menschen im Autismus als unangenehm erleben (vgl. Misoch 2015, 117). Lediglich bei der Auswertung der Interviews mit diesem Medium sollte darauf geachtet werden, dass es Unterschiede zwischen Personen geben kann, die bereits mit der Videotelefonie vertraut sind und zwischen denen, die diese zum Zeitpunkt des Interviews zum ersten Mal verwendet haben (vgl. ebd., 184). Auch sollte im Vorfeld sichergestellt werden, dass alle Beteiligte auf eine gute Internetverbindung zugreifen können, um Verzerrung der Bild- und Tonqualität zu verhindern bzw. zu reduzieren (vgl. ebd., 182).

4.1.2. Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Bei den Interviews mittels Videotelefonie handelte es sich um problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985, 236), da diese sich besonders dazu eignen, das thematische Wissen der forschenden Person mittels Leitfadens strukturiert ins Interview einzubringen. In Summe verfolgt diese Interviewform drei wesentliche Kriterien: Erstens die „Problemzentrierung“ (Witzel 1985, 230), bei der es sich um relevante gesellschaftliche Problemstellungen handelt, von denen aus dann das Forschungsvorhaben begründet wird. Zweites Kriterium ist die „Gegenstandsorientierung“ (Witzel 1985, 232), mit welcher sichergestellt werden soll, dass die gewählten Methoden abhängig vom Gegenstand entwickelt werden. Beim dritten Kriterium handelt es sich um die „Prozessorientierung“ (Witzel 1985, 234) im Forschungsprozess selbst und im Untersuchungsgegenstand. Im qualitativen Interview lässt sich mithilfe eines Leitfadens, der vor der Durchführung erstellt wird, das „Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1985, 236). Der vorbereitete Leitfaden stellt eine Art Gerüst dar, welches der forschenden Person helfen soll, das persönliche Forschungsvorhaben gedanklich zu ordnen. Das bedeutet allerdings nicht, dass es sich um einen Leitfaden handelt, der den Gesprächsverlauf vorgeben soll, vielmehr soll der „Gesprächsfaden des Interviewten im Mittelpunkt des Interesses“ (Witzel 1985, 236) stehen. Die interviewende Person hat dann die Möglichkeit, gegebenenfalls genauer nachzuhaken und bei einem stockenden Gespräch, situativ passend, spontan nachzufragen. Dadurch kann der Gesprächsfluss am Laufen gehalten werden (vgl. ebd., 237). Forschenden kommt während des Interviews also eine doppelte Aufgabe zu: Zum einen sollten sie den von der befragten Person gewählten Gesprächsverlauf verfolgen und tiefer gehende Fragen ad hoc stellen, andererseits auch die vorbereiteten problemzentrierten Fragen zu einem passenden Zeitpunkt einbringen. Insgesamt besteht das problemzentrierte Interview aus einem Kurzfragebogen, welcher gleich zu Beginn ausgefüllt werden soll und mithilfe dessen der Gesprächseinstieg erleichtert werden kann, sowie aus dem bereits beschriebenen Leitfaden. Zudem kann mithilfe einer Aufnahme des Interviews im Nachhinein ein Transkript geschrieben werden. Außerdem wird ein Interviewprotokoll erstellt, welches dazu beiträgt, unklare Interviewpassagen besser verstehen zu können (vgl. ebd.).

Das problemzentrierte Interview nimmt demzufolge also zwischen narrativen und leitfadenorientierten Gesprächsformen eine Art Zwischenposition ein. Mithilfe dieser Interviewform war es möglich, zu Beginn eine offene, erzählgenerierende Frage zu stellen, die den Einstieg ins Thema erleichtern konnte.

Als Gesprächseinstieg wurde folgende Frage gewählt: Wie würden Sie Ihre damalige Schulzeit heute beschreiben?

Anschließend war es möglich – je nach Erzählungen der Interviewpersonen – die vorbereiteten Fragen des Interviewleitfadens³ einzubringen, die bei allen Interviews gleich waren.

Die Themenschwerpunkte der Nachfragen waren folgende (je nach Erzählinhalt wurden manche Nachfragen während des Interviews stärker fokussiert):

- Schulische Erinnerungen aus heutiger Sicht, die positiv und negativ erlebt wurden
- Wahrnehmung (Umgang mit Wahrnehmungsbesonderheiten, Umgang mit Reizüberflutung und Herausforderungen sowie Vorteile dieser Wahrnehmung)
- Umgang mit Veränderungen im Schulalltag
- Interaktion mit Lehrkräften
- Interaktion mit Mitschüler*innen
- Besonderheiten des Schulgebäude betreffend (gab es einen besonders beliebten Platz?)
- Rat als Expert*innen zum Thema Autismus für Kinder im Autismus-Spektrum, die sich aktuell in der Schule befinden

Am Ende der Interviews wurden biografische Daten wie beispielweise Zeitpunkte von Schulwechseln, die im Gesprächsverlauf nicht ganz eindeutig waren, gesammelt.

4.1.3. Der Feldzugang

In der empirischen Forschung müssen Forschende genau abwägen, welche Verfahren und Vorgehensweisen sie wählen, da ihre Entscheidungen weitreichende Auswirkungen für die befragten Personen zur Folge haben können (vgl. von Unger 2014, 16). Aufgrund dessen ist es sehr wichtig, dass forschungsethische Fragen immer ein fester Bestandteil bei der eigenen Forschungsarbeit sind und „[...] in allen Phasen des Forschungsprozesses – von der Themenwahl

³ Der Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Masterarbeit.

und Zielsetzung über das Studiendesign, den Zugang zum Feld, Verfahren der Datenerhebung und Auswertung bis hin zu Fragen der Publikation und Verwertung von Forschungsergebnissen“ (von Unger 2014, 16) miteinbezogen werden.

Aufgrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit sowie methodischer und forschungsethischer Überlegungen wurden nicht Schüler*innen, die derzeit eine Regelschule besuchen, befragt. Vielmehr rückten die retrospektiven Erfahrungen von Erwachsenen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Denn bei einem Forschungsvorhaben mit Kindern muss Velten und Höke (2021, 426-427) zufolge eingeplant werden, dass sich eigene Wünsche und Vorgehensweisen den spontanen Impulsen des Kindes gegenüberstehen können. So muss immer wieder abgewogen werden, inwieweit Forscher*innen den Handlungsspielraum zu den eigenen Themen des Kindes, die vielleicht in der Situation für das Kind spannender erscheinen, eingrenzen oder zulassen. Das Machtverhältnis, das sich zwischen Kindern und Erwachsenen ergibt, erfordert eine stetige Abklärung der Freiwilligkeit der Interviewsituation, zudem muss die Angemessenheit der Situation immer wieder abgeklärt werden, um Überforderung zu vermeiden. Eine angemessene Interviewsituation mit Kindern stellt einen Balanceakt dar, welcher erforderlich macht, die Gegebenheit der genannten Punkte immer wieder zu hinterfragen (vgl. ebd.). Um derartige Machtverhältnisse zu vermeiden, wurde zu Beginn des Forschungsvorhabens entschieden, die Interviews mit Erwachsenen zu führen und nicht mit Kindern im Autismus-Spektrum, die derzeit eine Regelschule besuchen, auch da im Vorfeld nicht abgeschätzt werden konnte, inwieweit spezifische Fragen zum Autismus sowie möglicherweise erst kürzlich entstandene schulische Erfahrungen der Kinder ihre Selbstwahrnehmung längerfristig beeinflussen können. Zudem bestand die Hoffnung, durch den zeitlichen Abstand zur Schulzeit der erwachsenen Befragten ein höheres Maß an Reflexion erzielen zu können. Die Befragung von Erwachsenen ermöglichte außerdem die Bezugnahme auf die gesamte Schulzeit, um die es bei diesem Zugang gehen sollte.

Dabei muss beachtet werden, dass es sich bei biografischen Erzählungen dieser Art, die in einem Interview produziert werden, immer um Konstruktionen handelt, die in einem zeitlichen und sozialen Kontext eingebettet sind (vgl. Dausien 2006, 61). Diese biografischen Konstruktionen werden mit zunehmenden weiteren Erfahrungswerten geformt und verändern sich potenziell (vgl. ebd.). „Die Erfahrungen, auf die sich Subjekte in ihrer Lebensgeschichte beziehen, und die Erzählungen in der Hier-und-Jetzt-Situation, sind durch je relevante Erfahrungs- und Erzählräume

ermöglicht und zugleich begrenzt“ (Dausien 2006, 61). Dadurch können sie nicht beliebig verändert werden.

Die Auswahl des Forschungssamples erfolgte im Hinblick auf drei Kriterien: Die befragten Personen mussten die Volljährigkeit erreicht haben, eine Regelschule besucht haben und eine offizielle Autismusdiagnose erhalten haben. Ob die Diagnose bereits zur Schulzeit vorlag oder erst später festgestellt wurde, war bei der Auswahl der Personen nicht relevant. Zwei der Interviewpersonen konnten mittels eines Aufrufes über die Social Media Plattform *Facebook* gefunden werden. Der Kontakt zu den anderen drei Personen erfolgte über Kontakte des erweiterten Bekanntenkreises oder über bereits gefundene Interviewpersonen. Alle Interviewpersonen wurden erst im Zuge der Befragungen kennengelernt, ein vorheriger Kontakt bestand lediglich im Vereinbaren des Interviewzeitpunktes.

Die Interviewpartner*innen wurden im Vorfeld darüber informiert, dass es sich um Fragen zu ihrem retrospektiven Schulerleben in der Regelschule handeln wird. Auch wurden sie durch eine Einverständniserklärung über ihre Rechte zum Datenschutz und der Video- und Audioaufnahme informiert. Da im Vorfeld nicht bekannt war, inwiefern die befragten Personen komplexere Kommunikation wahrnehmen können, wurde zu Beginn des Interviews darauf hingewiesen, dass bei Unklarheiten die Fragen auch über den Chat gestellt werden können. Von dieser Möglichkeit nahm allerdings keiner der Interviewpartner*innen gebrauch. In Summe stellte sich das gewählte (Online-)Format für beide Seiten als sehr angenehm heraus, da die Interviews trotz größerer Distanz geführt werden konnten. So konnten die Interviewzeitpunkte zu jeglichen Tageszeiten ohne Anfahrtswege problemlos vereinbart werden, da alle Beteiligten in ihrer gewohnten Umgebung verweilen konnten. Außerdem konnten auf diesem Weg keine Irritationen durch das Schreiben von Notizen oder Ähnlichem entstehen. Als eine hilfreiche Stütze beim Transkribieren stellte sich im Nachhinein zudem das Videomaterial heraus, da durch das spätere Sichten des Materials sprachlich undeutliche Passagen verständlicher wurden.

4.1.4. Das Sample

In Summe wurden zwei Frauen und drei Männer interviewt. Ein junger Erwachsener aus Deutschland, zwei Männer aus der Schweiz und zwei Frauen aus Österreich. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Merkmale der einzelnen Interviewpersonen.

Tabelle 2: Merkmale der Interviewpersonen

Interviewpartner*in	Alter	Geschlecht	Wohnort	Diagnosestellung
Interviewperson 1	27 Jahre	weiblich	Österreich	Erwachsenenalter (mit 25 Jahren)
Interviewperson 2	43 Jahre	weiblich	Österreich	Erwachsenenalter (mit 41 Jahren)
Interviewperson 3	53 Jahre	männlich	Schweiz	Erwachsenenalter (keine genaue Angabe)
Interviewperson 4	52 Jahre	männlich	Schweiz	Als Kind (mit 7 Jahren)
Interviewperson 5	19 Jahre	männlich	Deutschland	Als Kind (mit 14 Jahren)

Interviewperson 1 war zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt und ist mit fünf Jahren mit ihren Eltern nach Österreich gezogen. Anzeichen für ihren Autismus seien schon seit dem Kleinkindalter vorhanden gewesen, dennoch erhielt sie erst im Alter von 25 Jahren eine offizielle Diagnose. Die Befragte musste ihr Studium aufgrund mangelnder Unterstützung der Eltern abbrechen und machte stattdessen eine Ausbildung. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sie sich auf Jobsuche.

Bei der Interviewperson 2 handelte es sich ebenfalls um eine Österreicherin. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt, ihre Diagnose erhielt sie erst 2 Jahre zuvor im Alter von 41 Jahren. Sie ist Mutter einer Tochter und hat ihre Matura auf dem zweiten Bildungsweg nachgeholt, als sie

wusste, dass sie doch studieren möchte. Zum Zeitpunkt des Interviews führte sie eine berufliche Tätigkeit aus.

Interviewperson 3 ist in der Schweiz aufgewachsen und zur Schule gegangen. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 53 Jahre alt und ging einer beruflichen Tätigkeit nach. Seine Diagnose erhielt er ebenfalls erst im Erwachsenenalter. Interviewperson 3 holte das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg nach. Aufgrund der Arbeitssituation seines Vaters kam es bei ihm mehrfach zu Schulwechseln.

Bei der Interviewperson 4 handelt es sich ebenfalls um einen Mann aus der Schweiz, er war zum Zeitpunkt des Interviews 52 Jahre alt und trotz Hochbegabung Frührentner. Seine Autismusdiagnose erhielt er bereits mit 7 Jahren.

Die letzte Person, die interviewt wurde, war zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und ist in Deutschland aufgewachsen. Er besuchte vorerst ein Gymnasium, doch nachdem er seine Diagnose mit 14 Jahren nach einem längeren gesundheitsbedingten Aufenthalt in einem Krankenhaus erhielt, wechselte er aufgrund schlechter schulischer Erfahrungen auf eine staatlich anerkannte Privatschule. In dieser machte er sein Abitur und begann anschließend ein Studium.

4.1.5. Die Datenerhebung

Aufgrund der geltenden Verordnungen während der Covid-19-Pandemie wurden die Interviews mittels Videotelefonie geführt. Dies erwies sich aus zwei weiteren Gründen im Nachhinein als sehr nützlich: Erstens konnten so problemlos Interviews mit Personen aus dem D-A-CH-Raum geführt werden, was in einem Präsenz-Setting aufgrund der Anreisewege mit langen Wegzeiten verbunden gewesen wäre. Zweitens wurde es von allen Befragten als sehr angenehm empfunden, das Interview in ihrem gewohnten Umfeld führen zu können, ohne von einer reizvollen Umgebung abgelenkt zu werden. So war es für die Interviewpersonen möglich, stereotype Bewegungen auszuführen, die von mir als Gegenüber nicht gesehen werden konnten.

Die Interviews dauerten zwischen eineinhalb und zwei Stunden. Aufgezeichnet wurden die Interviews über das Videotelefonieprogramm *Zoom*, mit welchem die Interviews als Video- und als Audiodatei gespeichert werden konnten. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, Unklarheiten über einen Chat zu formulieren, wovon allerdings in keinem der Interviews Gebrauch gemacht wurde.

4.1.6. Transkription

Die Transkription der geführten Interviews erfolgte mithilfe der Transkriptionssoftware *F4* in der Reihenfolge, in der die Interviews geführt wurden. Dazu wurden die Audiodateien der mit Zoom geführten Interviews in die Transkriptionssoftware *F4* geladen. In diesem Fall stellten Zeitmarken ein Vorteil der Nutzung einer Transkriptionssoftware dar, mit welchen die Transkripte nach der Fertigstellung leichter überprüft werden konnten (vgl. Dresing & Pehl 2020, 848). Zudem halfen Tastenkürzel und die automatischen Rückspulintervalle, die individuell eingestellt werden konnten, den Transkriptionsvorgang zu beschleunigen. Laut Dresing und Pehl (2010, 724) geht mit einer Transkription immer eine Reduktion einher, dabei muss der Grad der Reduktion bei der Umwandlung von Wort zu Schrift gut überlegt sein. Im Falle dieser Arbeit wurde entschieden, Pausen (ohne genaue Länge), besonders leise oder laute Betonungen, Unterbrechungen bzw. Abbrüche, Wortwiederholungen und Lachen festzuhalten, da diese einen weiteren Interpretationsspielraum ermöglichen. Außerdem können nonverbale Elemente eines Interviews wichtige Informationen beinhalten, die den jeweiligen Text verständlicher machen (vgl. ebd.). In Bezug auf sprechsprachliche Ausdrücke wurde eine leichte Glättung vorgenommen, das heißt, es wurden Dialekte für die Verständlichkeit überwiegend in die hochdeutsche Sprache übersetzt. Ein fehlerhafter Satzbau blieb hingegen erhalten (vgl. Fuß & Karch 2019, 42).

4.1.7. Auswertung – Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die gesammelten Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, da diese sich unter anderem gut für die Auswertung von Einzelfallstudien und kleinen Stichproben eignet (vgl. ebd., 23). Außerdem können durch diese jegliche festgehaltenen Materialien systematisch bearbeitet werden (vgl. ebd.). „Ein wichtiger Punkt der Systematik ist dabei das Zerlegen des Analyseablaufes in einzelne Schritte, die zu einem Ablaufmodell zusammengestellt das inhaltsanalytische Arbeiten und seine Überprüfung leiten“ (Mayring 1991, 209-210). Flick (2007, 416) betont außerdem den Vorteil der Reduktion und der Klassifikation von Inhalten, die vor allem die Auswertung von großer Materialmenge erleichtern. Ein weiterer Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 50) ist, dass das generierte empirische Material immer im Kontext der jeweiligen Kommunikation eingebettet ist und auch anhand dieses Zusammenhangs interpretiert wird.

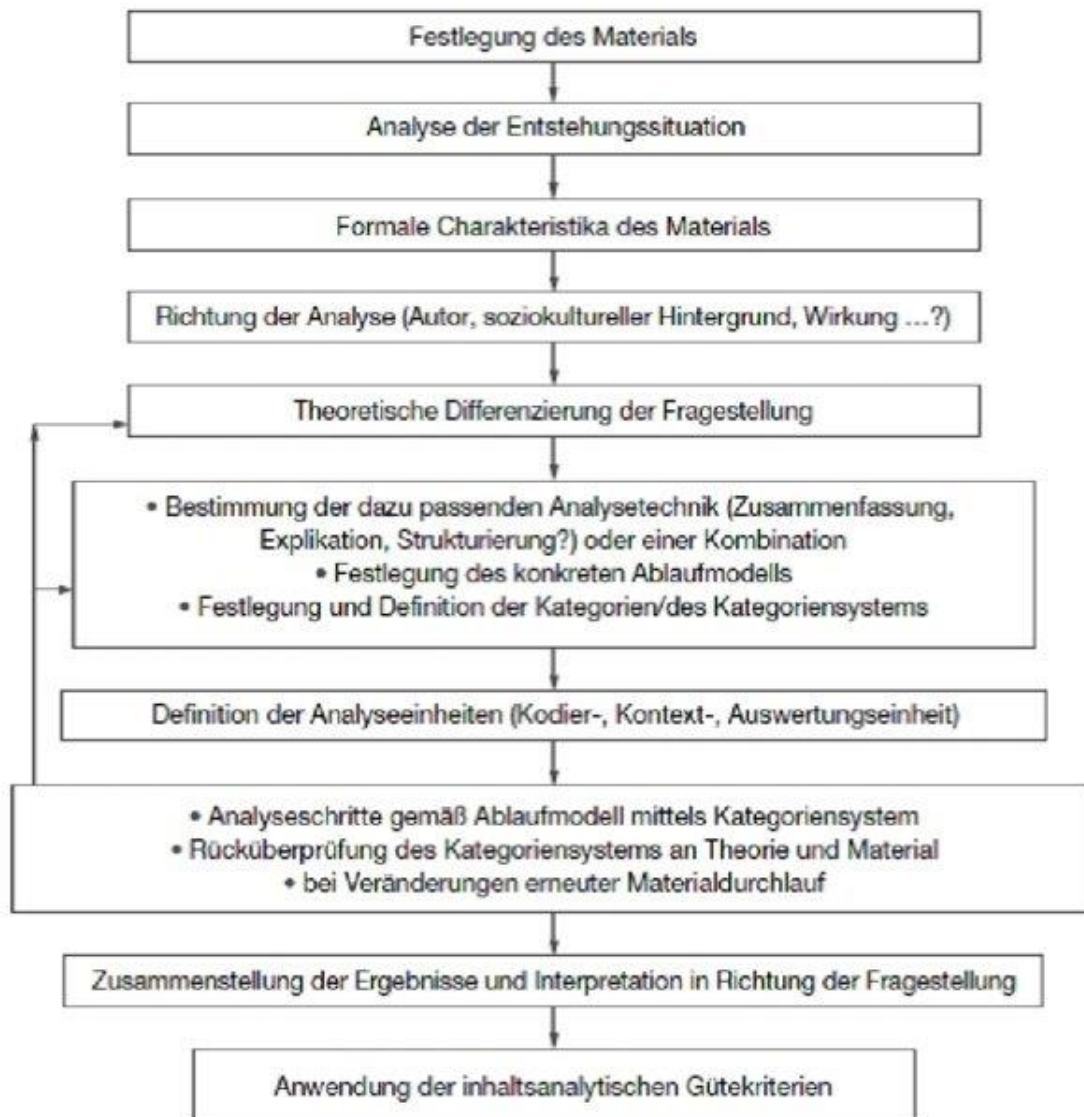
Bei der Auswertung der Erfahrungen zum Schulleben der Interviewpartner*innen lag das Interesse nicht nur bei subjektiven Erlebnissen innerhalb der Schule der Interviewpartner*innen, sondern auch beim schulischen Setting und bei der sozialen Eingebundenheit, welche einen Einfluss auf das subjektive Empfinden zum Schulerleben haben könnten. Denn damit die schulische Eingliederung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum funktionieren kann, ist laut Rehm-Haug und Tieck (2012, 228) die Begleitung durch ein unterstützendes System besonders wichtig.

Mayring (2015, 67) unterscheidet darüber hinaus drei Grundformen des Interpretierens: Die sogenannte „Zusammenfassung“, „Explikation“ und die „Strukturierung“. Dabei sollten diese Analysetechniken nicht als aufeinanderfolgende Schritte verstanden werden, da die jeweilige Forschungsfrage und das Material die jeweilige Technik bestimmen sollten: Bei der Zusammenfassung sollte das Material so weit reduziert werden, dass der Korpus überschaubar wird, aber dennoch das Grundmaterial ersichtlich bleibt. Bei der Explikation ist das Ziel der Analyse die Klärung fraglicher Textstellen mittels zusätzlicher Literatur. Das Ziel der Analyse bei der Strukturierung ist es, Aspekte nach einem vorher festgelegten Schema herauszufiltern, um dann das Material nach bestimmten Kriterien einschätzen zu können (vgl. ebd.). Die Strukturierung kann formal, inhaltlich, typisierend oder skalierend erfolgen (vgl. ebd., 68). Dabei erschließen sich alle gebildeten Unterpunkte der Strukturierung im Gegensatz zur Zusammenfassung nicht induktiv, sondern deduktiv (vgl. ebd.).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ermöglicht zwar ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen durch ein Ablaufmodell, dennoch handelt es sich bei der Inhaltsanalyse um kein immer gleiches Standardinstrument. Vielmehr muss die Analyse an den jeweiligen gewählten Gegenstand und das generierte Forschungsmaterial angepasst werden. Dabei muss dieser gesamte Vorgang an die Forschungsfrage angeglichen sein (vgl. ebd., 50-51).

Im Folgenden wird das allgemeine Ablaufmodell grafisch dargestellt. Anschließend wird im Hinblick auf das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit auf die einzelnen Punkte näher eingegangen.

Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring



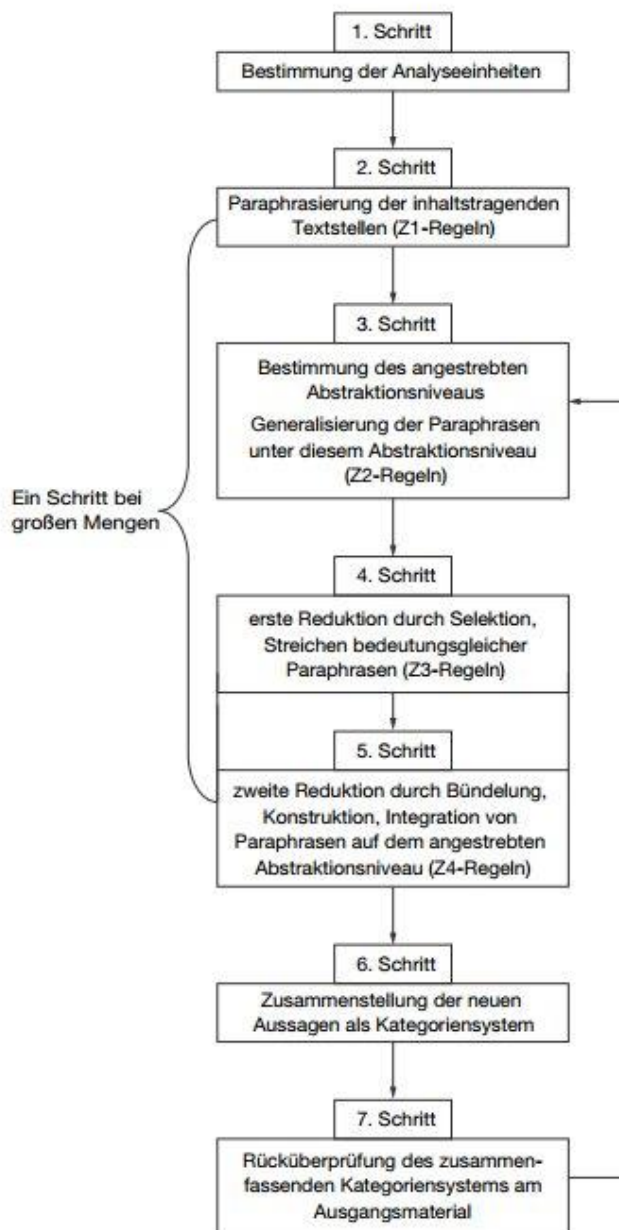
Quelle: Mayring (2015, 62)

Mayring (2015) unterscheidet die in Abbildung 3 dargestellten zehn Analyseschritte. Im Zuge der Auswertung wurden diese durchgeführt und werden nun anhand der nächsten Punkte genauer ausgeführt.

Der Korpus des zu analysierenden Materials besteht aus den Interviews, die mit fünf Erwachsenen im Autismus-Spektrum geführt wurden. Die Kriterien für die Auswahl des Samples (Erreichen der Volljährigkeit, Besuch einer Regelschule, offizielle Autismusdiagnose) wurden vorab festgelegt. Im Rahmen der Analyse der Entstehungssituation soll detailliert beschrieben werden, unter welchen Bedingungen das Material entstanden ist sowie welche Interviewperson gewählt wurde. Dies wurde in den vorherigen Kapiteln bereits ausführlich beschrieben. Die Basis für die Analyse bildete das transkribierte Material. Auf die Transkription wird in Kapitel 3.2.6 eingegangen. Bezüglich der Richtung der Analyse soll mit der vorliegenden Arbeit das retrospektive Schulerleben von Menschen im Autismus-Spektrum erfasst werden und herausgefunden werden, welche Faktoren sich als wichtig für ein positives Schulerleben erweisen. Wie bereits erläutert wurde, stellt für Menschen im Autismus-Spektrum der Schulbesuch aufgrund der angeführten Faktoren eine Herausforderung dar. Zudem zeigen sich strukturelle Schwierigkeiten in der Umsetzung der Inklusion, was auch die Erweiterung des Fachwissens über Autismus für Lehrkräfte erschwert. Eine detaillierte Ausführung der Gründe für die Wahl der Forschungsfrage: „Was begünstigt retrospektiv betrachtet ein positives Schulerleben für Menschen im Autismus-Spektrum?“ wurde zu Beginn des empirischen Teils erläutert. Bei der Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik muss zwischen der zu Beginn beschriebenen Zusammenfassung, Explikation und der Strukturierung unterschieden werden. In Bezug auf die Auswertung des Materials dieser Arbeit wurde die Zusammenfassung gewählt, da bei dieser das Material laut Mayring (2015, 67) so weit reduziert werden kann, dass der Korpus übersichtlicher wird. Dennoch bleibt bei diesem Schritt das grundlegende Material erhalten (vgl. ebd.). Die Zusammenfassung erfolgte außerdem mittels induktiver Kategorienbildung. Bei der Festlegung des konkreten Ablaufmodells wurde in der vorliegenden Masterarbeit auf die zusammenfassende Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Im Rahmen der Auswertung wurde ein Kategoriensystem definiert. Als Kodiereinheit wurde das einzelne Wort als der kleinste Materialbestandteil festgelegt, während als größter Bestandteil die sogenannte Kontexteinheit des gesamten transkribierten Materials des jeweiligen Interviews ausgewählt wurde (vgl. ebd., 61). Die Auswertungseinheit bildet die „Fundstelle des jeweiligen Erhebungszeitpunktes“ (Mayring 2015, 63). Die Interviews wurden je

nach ihrer Entstehung bei der Erhebung transkribiert und ausgewertet. Mithilfe des Programms *MAXQDA* wurde das Material anhand des Ablaufmodells, welches in Abbildung 4 dargestellt ist, paraphrasiert, generalisiert und reduziert. Im nächsten Schritt wurde das Kategoriensystem rücküberprüft, um dann schlussendlich ein zusammenfassendes Kategoriensystem bilden zu können.

Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring



Mithilfe der beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) konnte das gesamte transkribierte Interviewmaterial paraphrasiert und anschließend kodiert werden. In der Überarbeitung der einzelnen Kategorien – in einem zweiten Durchgang – konnten Ober- und Unterkategorien gebildet werden. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 3: Kategoriensystem

Oberkategorien	Unterkategorien
Strukturelle schulische Rahmenbedingungen	• Reizarme Rückzugsmöglichkeiten • Strukturiertes und organisierter Schulalltag • Gestaltung des Unterrichts • Individuelle Anpassung der schulischen Strukturen
Soziale Rahmenbedingungen	• Unterstützungssysteme ○ Familiäre Unterstützung ○ Schulische Unterstützung ○ Externe professionelle Unterstützung • Interaktion mit dem sozialen Umfeld ○ Kontaktaufbau zu Mitschüler*innen • Reaktion des Umfeldes auf Besonderheit
Individuelle/subjektive Rahmenbedingungen	• Autismusspezifische Charakteristika ○ Wahrnehmungsbesonderheiten ○ Psychische Begleiterscheinungen • Individuelle Lösungsstrategien / Ratschläge für derzeitige Schüler*innen im Autismus-Spektrum

Basierend auf dem gebildeten Kategoriensystem werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der empirischen Forschungsarbeit präsentiert.

5. Ergebnisse

Im Hinblick auf die Forschungsfrage: Was begünstigt retrospektiv betrachtet ein positives Schulerleben für Menschen im Autismus-Spektrum? konnten insgesamt drei Oberkategorien im Kontext der Schule herausgearbeitet werden. Wichtig zu erwähnen ist vorab, dass keiner der befragten Personen die eigene Schulzeit gänzlich positiv erlebt hatte. Lediglich eine Interviewperson berichtete von guten schulischen Erfahrungen nach einem Schulwechsel auf eine staatlich anerkannte Schule, die unter anderem auf Schüler*innen im Autismus-Spektrum spezialisiert war. Auch zeigte sich, dass die Schwierigkeiten in der schulischen Laufbahn sich nicht nur auf die Zeit in der Regelschule beschränkten, sondern sich im gesamten Werdegang (Kindergarten, Studium/Ausbildung, berufliche Tätigkeit) widerspiegeln. In der Darstellung der Ergebnisse wird gelegentlich auf die Zeit nach der Regelschule eingegangen, da in dieser die Nachwirkungen der Schulzeit deutlich wurden. Auch konnten die Befragten ihre Erlebnisse innerhalb der Schule mithilfe ihrer Erfahrungen der weiteren Ausbildung und im Beruf eindeutiger einordnen, da sie zum Teil erst im Erwachsenenalter ihre Diagnose erhielten. So war es ihnen möglich, mit dem nötigen Abstand zu formulieren, was ihnen hätte helfen können, da sie inzwischen sich und ihre Bedürfnisse besser kennenlernen konnten.

5.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Die erste Kategorie umfasst die strukturellen schulischen Rahmenbedingungen, welche für die schulische Organisation, Umsetzung des jeweiligen Unterrichts und den Aufbau der Räumlichkeiten die Grundstruktur abbildet. Dabei werden die Rahmenbedingungen als eine Art Hülle des Schullernen verstanden, durch die alles innerhalb der Schule zusammengehalten und strukturiert wird. Die abgebildeten Unterkategorien stellen jene Punkte dar, die für die Befragten für ein positives Schulerleben relevant waren.

Tabelle 4: Unterkategorien der strukturellen schulischen Rahmenbedingungen

Strukturelle schulische Rahmenbedingungen	• Reizarme Rückzugsmöglichkeiten • Strukturierter und organisierter Schulalltag • Gestaltung des Unterrichts • Individuelle Anpassung der schulischen Strukturen
--	--

5.1.1. Reizarme Rückzugsmöglichkeiten

Ausnahmslos alle fünf Interviewpartner*innen im Autismus-Spektrum gaben an, dass in ihrer Schule keine offiziellen Ruheräume vorhanden waren und sie mit der sensorischen Verarbeitung ihrer Umgebung überfordert waren. Um dennoch die vielen Umgebungsreize besonders in der Pause aushalten und verarbeiten zu können, suchten sie inoffizielle Rückzugsorte auf. Hier wurden vor allem Orte wie die Toilette und die Schulbibliothek genannt, in denen sie versuchten, sich unbemerkt zu verstecken und zur Ruhe zu kommen. Dabei war es ihnen wichtig, dass das Aufsuchen von Ruhemöglichkeiten möglichst unbemerkt blieb, und so gaben sie vor, Dinge zu tun, die an den jeweiligen Orten üblich sind. Dies konnte beispielsweise bedeuten, dass das Lesen von Büchern in der Bibliothek vorgegeben wurde. Dabei wurde diese Aktivität in die Länge gezogen, um sich Situationen entziehen zu können, die Unklarheiten aufwarfen und Gefühle der Unsicherheit entstehen ließen. Des Weiteren wurde von einer Interviewperson die Außenwand auf dem Schulhof als Ruhezone aufgesucht. Das restliche Schulgelände außerhalb dieser Wand nahm diese Interviewperson als sehr bedrohlich wahr. Die beste „Sicherheitszone“ (Interview 3, Z. 680), wie er es nennt, stellte für ihn die Toilette dar.

Eine andere Interviewperson nannte ebenfalls die Toilette als einen sehr wichtigen Ort, welchen sie unter anderem dazu nutze, sich unangepasst verhalten zu können. Die weiteren Vorteile dieses Ortes beschreibt sie wie folgt:

„Weils da ruhig ist (lacht) und mans zusperren kann, da kommt keiner rein und man kann auch mal weinen oder sonst was (lacht) und es ist nicht so hell. [...] ja es [ist] oft einfach

beruhigender, da kannst dich zurückziehen, da hast du es ruhig und du kannst mal reinschauen, wie du willst und du wirst nicht beobachtet und es ist okay“ (Interview 2, Z. 1172-1175).

Hier wird deutlich, dass ein reizarmer, ruhiger Raum auch eine Möglichkeit darstellen kann, sich von den Umgebungsreizen zu erholen. Die vielen schulischen Umgebungsreize und der Mangel an offiziellen reizarmen Rückzugsmöglichkeiten führte dazu, dass die Befragten nach einem Schultag erschöpft und überreizt nach Hause gingen. Infolgedessen fühlten sie sich oftmals nicht mehr imstande, ihre Schulaufgaben im Anschluss an die Schule zeitnah zu erledigen. Eine schulische Umgebung, die als derart angsteinflößend und stressig empfunden wird, erschwert den Befragten zufolge die Kontaktaufnahme mit anderen Schüler*innen, da das Bedürfnis, Zeit alleine in einer ruhigen Umgebung zu verbringen, sehr wichtig wurde. Dennoch können Umgebungsreize nicht gänzlich vermieden werden, weswegen es sehr wichtig erscheint, Räume zur Verfügung zu stellen, in denen Ruhe herrscht und die bei Bedarf zwischenzeitlich aufgesucht werden können, ohne dabei andere Verhaltensweisen vorgeben zu müssen. So könnte erzielt werden, dass sich vor allem Schüler*innen im Autismus-Spektrum zwischendurch sicherer fühlen können. Ein Beispiel für das positive Erleben eines offiziellen, ruhigen Raums beschreibt eine Befragte anhand eines Lernraums in ihrer späteren Berufsschule:

„Wir hatten in der Berufsschule auch immer so einen Lernraum und dort waren dann so das höchste der Gefühle waren da mal so vier Leute drin und es war ein großer Raum und da habe ich mich dann ganz allein hingestellt, da war eine weiße Wand, ein ganz normaler Tisch und hab dort einfach angefangen zu lernen. Das war eine ganz gute Umgebung, war schön leise und ja, ich war dann auch gut. Also ich hab keine ähm mich nicht auf irgendwelche Details konzentriert, also ich hab nicht irgendwelche Details gesehen, die mich hätten ablenken können ähm und nicht jetzt wirklich Geräusche, die mich hätten ablenken können“ (Interview 1, Z. 826-831).

Ein offizieller Ruheraum könnte also im besten Fall nach Möglichkeit reizarm gestaltet sein, wie es bei diesem Lernraum der Fall war, damit Schüler*innen im Autismus-Spektrum (und andere) die Gelegenheit haben, zur Ruhe zu kommen. Möglicherweise gelingt es ihnen im Zuge der zwischenzeitlichen Entspannung und Verarbeitung der sensorischen Reize dann auch wieder

einfacher, mit ihren Mitschüler*innen in Kontakt zu treten. Zudem könnte es sein, dass sie sich nach einem langen Schultag weniger ausruhen müssen und ihre Schulaufgaben zeitnah erledigen können.

5.1.2. Strukturierter und organisierter Schulalltag

Ein weiterer wichtiger Punkt, der sich als strukturelle Rahmenbedingung herauskristallisiert hat, ist die institutionelle Strukturierung und Organisation des Schulalltags. Die persönliche Strukturierung des Schulalltags sowie die eigene Handlungsplanung stellte für die Befragten in ihrer Schulzeit eine große Herausforderung dar. Durch diese Probleme wurde die Orientierung an konstanten äußeren Rahmungen umso bedeutungsvoller. Zudem orientierten sich die Befragten an ihrem sozialen Umfeld (Lehrkräfte und Mitschüler*innen) als auch an stabilen Raumstrukturen (fester Sitzplatz, gleiche Räumlichkeiten). Kam es allerdings zu häufigen Wechseln von Lehrkräften, Stundenplänen und dem eigenen Sitzplatz, wurde dies von allen Befragten als sehr unangenehm erlebt, da sie den Schulalltag ohnehin als chaotisch erlebten und dadurch die Orientierung an festen Komponenten im Schulalltag umso wichtiger war. Diese Strukturierung konnte sich auch auf die Noten ausüben:

„[...] also je besser mir andere Dinge abgenommen wurden, wie zum Beispiel Essen, oder einfach nur, dass die gleiche Stunde immer ist, ähm also von der Struktur her, ähm desto besser waren die Noten“ (Interview 1, Z. 320-321).

Gerade der Sitzplatz stellte eine Art persönliche Ruhezone für die Interviewpersonen dar. Insbesondere dann, wenn sie ihre gesamte schulische Umgebung als überfordernd und bedrohlich wahrnahmen. Durch den festen Sitzplatz konnte eine vorhersehbare Struktur geschaffen werden, von der aus die Unruhe der Umgebung leichter zu verarbeiten war. Doch ein fester Sitzplatz hatte neben der strukturierenden Komponente auch noch eine andere Bedeutung: Die Auswahl des festen Sitzplatzes war auch im Hinblick auf die autistischen Wahrnehmungsbesonderheiten sehr wichtig. Wenn beispielsweise die Befragten mit der akustischen Wahrnehmung Schwierigkeiten hatten, half ein Sitzplatz im vorderen Bereich des Raumes beim Zuhören. Aber auch Licht spielte eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn je nach visueller Empfindlichkeit gelang es manchen nicht, dem Unterricht zu folgen, wenn ein zu starker Lichteinfall am Sitzplatz gegeben war.

Obwohl die feste Strukturierung des Schulalltags vielfach als eine sehr wichtige Komponente für das Wohlfühl- und Sicherheitsgefühl genannt wurde, gaben interessanterweise alle Befragten an, mit der von der Schule organisierten Schulreise keine Schwierigkeiten gehabt zu haben. Dies begründeten sie damit, dass ihnen bei Unternehmungen dieser Art im Vorfeld bewusst war, dass die Reise aus lauter Unbeständigkeiten bestehen wird. Hier überwog die Freude, an einen neuen Ort fahren zu können. Dennoch zeigt sich auch hier die Wichtigkeit einer klaren Strukturierung: Die Befragten gaben an, dass es für sie leichter war, mit den Veränderungen auf den Schulreisen zurechtzukommen, wenn Lehrkräfte vorab gut strukturierte Zeit- und Ablaufpläne aushändigten, an denen sie sich orientieren konnten. Manche Befragten lernten sogar die Stadtpläne zur Orientierung vorher auswendig und trugen die Ablaufpläne stets auf der Reise bei sich. Somit wird deutlich, wie wichtig eine planbare Umgebung ist, denn diese erleichtert es, sich im Vorfeld auf gewisse Situationen einstellen zu können, wodurch mehr Kapazitäten für alles andere bleiben.

5.1.3. Gestaltung des Unterrichts

Als wichtig für ein positives Schulerleben stellte sich des Weiteren die Gestaltung des Unterrichts heraus. Hier zeichnete sich ab, dass vor allem die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte von Bedeutung war. Auch berichteten sie, dass ihre schulische Leistung stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängig war. Gerade dann, wenn das Können der Befragten zur schulischen Leistungserbringung durch die Lehrkraft gering eingeschätzt wurde oder ihnen Lösungswege aberkannt wurden, die im Auge der Schule als eher unkonventionell galten. Als belastend wurde zudem erlebt, wenn die Befragten ihre Spezialinteressen nicht in den Unterricht miteinfließen lassen durften und auf Ablehnung stießen.

„und da war immer wieder das Problem mit den speziellen mathematischen Lösungswegen und das Problem, dass ich eigentlich schon mit 4 Jahren damals lose, also soweit das mit 4 Jahren schon möglich ist, begriffen habe wie das Integral abläuft. Und zwar und zwar (lacht) anhand der Geschichte an den Friedens- und Ferienwohnungen, wo meine Mutter und ich immer hingingen, der Besitzer in der Garage immer ausgediente Fernseher zerlegt hat mit mir zusammen. Und dass ich da eben unter anderem auch auf den Integrator stieß, also auf das Bauteil, also die Schaltungsanordnung (unv.), die einen kurzen Impuls einen elektrischen Impuls bei gleichem Strom und Spannung in eine längere Zeit verwandelt. [...]

und dass es immer wieder diese Spezialinteressen waren, wo man nicht bereit war einzugehen“ (Interview 4, Z. 382-393).

Wurde allerdings auf manch individuellen Lösungsweg und auf Schwierigkeiten bei der Aufgabenerkennung eingegangen und durften die Interessen der Befragten in einem Fach in den Unterricht miteinfließen, gelang die Leistungserbringung oft problemlos. Vor allem ein freundlicher, fairer und ruhiger Umgang der Lehrkraft wurde als sehr hilfreich erlebt.

5.1.4. Individuelle Anpassung der schulischen Strukturen

In dieser Kategorie wurden Erzählungen gebündelt, die sich auf das individuelle Eingehen auf einzelne Schüler*innen beziehen. Zwei der fünf Befragten hatten in ihrer Schulzeit eine offizielle Diagnose, die anderen hatten immer das Gefühl, anders zu sein, wurden aber erst im Erwachsenenalter diagnostiziert. Der Wunsch nach einem individuellen Eingehen auf die einzelnen Bedürfnisse zeichnete sich unabhängig vom Wissen um die eigene Diagnose in der Schulzeit bei allen Interviewpersonen ab. Die Befragten schilderten zudem motorische Schwierigkeiten, die das handschriftliche Schreiben erschwerten. Dies hätte durch die Möglichkeit des Schreibens am Computer gelöst werden können, was bei keiner der interviewten Personen möglich war. Eine motorische Ungeschicklichkeit brachte außerdem Schwierigkeiten im Sportunterricht mit sich, auch da der Bewegungsablauf nicht immer automatisch gelang. Dadurch erlebten sie Ausgrenzungen von Mitschüler*innen, die als belastend erlebt wurden. Des Weiteren hatte eine Interviewperson Schwierigkeiten, im Unterricht laut zu sprechen, da sie nicht einschätzen konnte, wie weit die eigene Stimme reichen würde. Da ihn dies so sehr verunsicherte, sprach er derart leise, dass Mitschüler*innen immer sein Gesagtes laut für die Lehrkraft wiederholten. Ihm hätte es geholfen, das Klassenzimmer schon vor Schulbeginn betreten zu dürfen und seine Stimme im leeren Raum auszuprobieren, da auch seine Noten unter diesem Problem litten. Ein weiteres Beispiel für die Wichtigkeit des Eingehens auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen waren das überwiegende Arbeiten in Gruppenarbeiten statt Einzelarbeiten. Erstere wurden als sehr herausfordernd erlebt, da alle durcheinander sprachen und die Interviewpersonen teilweise Mühe hatten, das Gesagte der einzelnen Personen aufgrund einer auditiven Wahrnehmungsbesonderheit herauszufiltern. Gruppenarbeiten und Mannschaftssport wurden auch durch Ausgrenzungen der Mitschüler*innen als unangenehm erlebt.

Aufgrund der oben ausgeführten Herausforderungen und weiteren Umständen, auf die an späterer Stelle näher eingegangen wird, erlebten alle fünf Befragten in ihrer Schulzeit den eigenen Autismus als Nachteil. Auch da das Umfeld zu wenig Wissen über die Handhabung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum und über die Bandbreite der Ausprägungen hatte.

„Das war wirklich so, die haben im Prinzip gedacht, dass das wär wie bei so Klassiker Film wie Rain Man und so hat bei den meisten nur so wirklich so: ja! (laut) mit dem / müssen wir jetzt so und so und so umgehen. Die haben das quasi alles so versucht, dass so richtig altertümlichen planen muss irgendwie zu machen, was halt in 99% der Fälle absolut nicht gepasst hat“ (Interview 5, Z. 665-668).

Auch die anderen Interviewpersonen hätten sich vorstellen können, dass die Umgangsweisen ihres schulischen Umfeldes positiver gewesen wären, wenn genügend professionelles Wissen vorhanden gewesen wäre. Lediglich eine Interviewperson sammelte nach einem Schulwechsel auf eine staatlich anerkannte Privatschule mit Spezialisierung auf Autismus positive Schulerfahrungen, da Lehrkräfte aufgrund einer kleineren Klassengröße und des Fachwissens über das Autismus-Spektrum auf die Besonderheiten der einzelnen Schüler*innen eingehen konnten.

„Also die Lehrersituation war viel besser, die Lehrer gingen mit Autismus ganz anders um. Ähm (langezogen) (...) / Die waren viel freundlicher, viel ruhiger und sind mehr auch auf die einzelnen Personen eingegangen. War natürlich auch einfacher, weil die Klassen nur noch etwa 20 Schüler hatten und keine 30 mehr“ (Interview 5, Z. 569-572).

Grundsätzlich scheint also für ein positives Schulerleben von Menschen im Autismus-Spektrum das nötige Fachwissen in Bezug auf die Bedürfnisse von Schüler*innen im Autismus-Spektrum, Flexibilität sowie die entsprechenden schulischen Kapazitäten zu sein.

5.2 Soziale Rahmenbedingungen

Die sozialen Rahmenbedingungen, die in diesem Kapitel erläutert werden, werden zur besseren Übersicht in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 5: Unterkategorien der sozialen Rahmenbedingungen

Soziale Rahmenbedingungen	• Unterstützungssysteme ○ Familiäre Unterstützung ○ Schulische Unterstützung ○ Externe professionelle Unterstützung • Interaktion mit dem sozialen Umfeld ○ Kontaktaufbau zu Mitschüler*innen • Reaktion des sozialen Umfeldes
----------------------------------	--

5.2.1 Unterstützungssysteme

Familiäre Unterstützung

Fast alle Interviewpersonen sprachen von einer sehr guten Beziehung zu ihrer Familie, welche gekennzeichnet war von Unterstützung, Rückhalt und einem verständnisvollen Umgang. Doch obwohl sich eine Interviewperson der familiären Unterstützung bewusst war, fiel es ihm schwer, das Geschehene in der Schule auch anschließend zu Hause zu berichten. Er empfand beide Orte wie zwei voneinander abgekoppelte Zonen, was es ihm erschwerte, sich die nötige Hilfe zu holen. In solchen Fällen sind Vertrauenspersonen innerhalb des Schulgebäudes wichtig, an die sich Betroffene wenden können. In diesem Fall konnte diese Rolle die Schwester des Befragten übernehmen, die sich an die Eltern wendete:

„und sonst ähm (...) es gab eigentlich wenig Hilfe von Erwachsenen. [...] als dann meine Schwester zu demselben Lehrer als dann meine Schwester zu demselben Lehrer in die Schule kam und sie dann gesehen hat, dass der anderen dann an den Haaren reißt oder so und solche Dinge macht [...] ist meine Schwester sofort zu den Eltern und hat gesagt was

der Lehrer macht und die Eltern sind gleich, also meine Mutter dann, ähm die ist dann gleich in die Schule gegangen und hat gesagt ,also das muss sofort aufhören und er soll sich bitte (...) was anderes überlegen, anstatt die Kinder zu (...) zu schlagen ähm und wenn er sich nicht sofort was anderes überlegt wird sie das gleich der Schulleitung weiter erzählen so‘. Also eben von zuhause hätte es 100% Unterstützung gegeben“ (Interview 3, Z. 636-646).

Auch bei den anderen Interviewpersonen nahm die Familie eine vermittelnde Position ein, um Probleme zwischen den Befragten und den Lehrkräften in Gesprächen mit der Schule zu besprechen.

Lediglich eine Interviewperson berichtete von keinem familiären Rückhalt. Sie sprach davon, dass sich ihre Eltern nicht für sie interessierten und sie zudem von ihrer Schwester gemobbt wurde:

„[...] da hat sie meine Hausaufgaben aus dem Fenster geschmissen und so Zeug, weil sie halt eifersüchtig war, weil ich in der ersten Leistungsgruppe bin und nach England gehen kann und (langgezogen) und ja, sie hat nie nie wirklich mit mir geredet. Sie hat sich in ihr eigenes Zimmer zurückgezogen. Jetzt im Nachhinein könnte ich mir denken, dass sie ähm Angst hatte, dass sie irgendwas Falsches macht oder so, weil (...) ich nicht zu lesen bin, weil das haben mir dann auch später in der Berufsschule ein paar Schüler gesagt gehabt, also die mit denen ich dann auch arbeiten war“ (Interview 1, Z. 511-517).

Die wenige Unterstützung der Familie hatte zur Folge, dass die Interviewperson ihr Studium aufgrund von mangelnden finanziellen Mitteln nicht beenden konnte. Als positiv berichtete sie hingegen, dass sie viel Zeit allein zu Hause verbracht hatte und sich deshalb gut von der Zeit in der Schule erholen konnte. Die familiäre Unterstützung scheint also im Umgang mit schulischen Problemen und für die Bestreitung des gewünschten Bildungsweges von Bedeutung zu sein. Darüber hinaus erlebten die Befragten den familiären Rückhalt auch im Umgang mit autistischen Wahrnehmungsbesonderheiten als sehr wichtig. Dabei war das Gefühl, von der Familie verstanden zu werden, beispielsweise wenn sie zu Hause aufgrund der Überreizung nach einem langen Schultag mit Wut auf hohe Lautstärkepegel reagierten, sehr wichtig. Auch waren manche Eltern bereit, eine Krankmeldung zu schreiben, wenn der Schulbesuch als zu belastend erlebt wurde. Des Weiteren nahm bei einer Interviewperson die Mutter eine wichtige Rolle bei der Sensibilisierung

auf Lärm und den Umgang mit Menschenmengen ein, indem sie bereit war, auf viele Städtereisen zu fahren. Infolgedessen konnte die Interviewperson die Umgebungsreize besser bewältigen und fühlte sich weniger gestresst.

Im Gegensatz dazu hatte der erweiterte Familienkreis einer anderen Interviewperson kein Verständnis für normabweichende Verhaltensweisen, ausgelöst durch eine sensible akustischen Wahrnehmung:

„Dann hieß es: ‚Hör auf! Das ist nicht laut! Jetzt nimm die Hände weg nimm die Hände weg‘ (macht schreiende Stimme nach und hält sich die Ohren zu. Nimmt andere Hand dazu, die immer wieder seine Hände von den Ohren weghaut). Also nicht meine Familie, die das schon, aber jetzt außerhalb, oder Verwandtschaft, die konnten nicht verstehen, dass für mich Dinge zu laut waren und die fanden das respektlos, wenn ich dann einfach die Ohren zugehalten habe. ‚Das macht man nicht das so‘“ (Interview 3, Z. 998-1003).

Hier wird deutlich, dass ein Verständnis über normabweichende Verhaltensweisen, begründet in Schwierigkeiten, mit Umgebungsreizen zurechtzukommen auch innerhalb der Verwandtschaft nicht gegeben sein muss. Zudem berichteten die anderen Befragten von Ablehnung in Bezug auf ihre Besonderheiten durch ihr Umfeld (sowohl in der Schule als auch durch fremde Personen), was den verständnisvollen Umgang durch den engen Familienkreis umso wichtiger machte. Darüber hinaus war es für die Interviewpersonen wichtig, dass ihre Eltern bereit waren, Objekte zur Reizabschirmung für die Schule und für den Schulweg zu kaufen.

Schulische Unterstützung

Im Gegensatz zur familiären Unterstützung fiel das Gefühl von Unterstützung im schulischen Kontext geringer aus.

„ja, weil ich mich mit vielen Professoren⁴ immer mal wieder aneinandergeraten, weil die haben dann auch. Einer hat auch mal zu meinen Eltern gesagt ich bin asozial und mit mir kann man überhaupt nichts anfangen (schmunzelt) aber und er glaubt nicht, dass ich im Leben irgendwie irgendwas zusammenbringe werde und ja“ (Interview 2, Z. 104-107).

⁴ Als Professor*innen im österreichischen schulischen Kontext werden Lehrkräfte in höheren Schulen (z.B. Berufsbildenden höheren Schulen) bezeichnet (vgl. Der Standard 2013).

Nur in Ausnahmefällen wurde von einzelnen Lehrkräften berichtet, deren positive Umgangsweisen besonders herausstach. Dennoch sollen diese hier hervorgehoben werden, da sie für den Schulerfolg eine wichtige Rolle spielen. Interviewperson 4 litt beispielsweise in der Schule beim Gedanken an den unaufgeräumten Tisch der Großmutter unter unkontrollierbaren Lachanfällen, die er mithilfe seiner Lehrerin auflösen konnte:

„Das war eben diese großartige Lehrerin, und die hat z.B., da war ich schon etwa 12, die Idee, ich solle mal diesen unaufgeräumten, unordentlichen Esstisch meiner [...] Großmutter zeichnen. Und damit waren die Lachanfälle weg“ (Interview 4, Z. 282-284).

Die Befragten erlebten einen derartig unterstützenden und verständnisvollen Umgang durch die Lehrkräfte als sehr positiv, auch weil dieser laut ihren Erzählungen nicht sehr häufig vorkam. Bei einer Interviewperson war es durch diesen positiven Umgang möglich, ein längeres Vertrauensverhältnis zwischen ihm und seiner Lehrkraft aufzubauen, welches über die Schulzeit hinweg aufrechterhalten werden konnte. Die Vertrauensbasis ermöglichte ihm, neu aufkommende Probleme anzusprechen und gemeinsam an Lösungswegen zu arbeiten. Dies ist den anderen Interviewpersonen zufolge auch von Bedeutung, wenn Schüler*innen im Autismus-Spektrum sich in ihrer eigenen Rolle und im Klassengefüge erst nach und nach zurechtfinden müssen oder alltägliche Eindrücke zu verarbeiten haben.

Hingegen wurde von der Unterstützung durch Mitschüler*innen nur in seltenen Fällen erzählt, hier überwogen die Erinnerungen an Mobbing und Hänseleien durch Mitschüler*innen, womit vier von fünf Befragten in ihrer schulischen Laufbahn konfrontiert waren. So kam es zu Ausgrenzungen und physischer Gewalt, die teilweise schulstufenübergreifend und über mehrere Jahre ging. Als problematisch zeigte sich zudem, dass die Interviewpersonen keine Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte erlebten, da diese das Mobbing nicht bemerkten. Die Vielzahl an schlechten Erfahrungen mit Mitschüler*innen machten die positiven, unterstützenden Erlebnisse umso bedeutungsvoller, auch wenn diese seltener erlebt wurden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Erlebnisse, in denen die Matura nur geschafft wurde, weil Mitschüler*innen einen Sommer lang mit der Interviewperson lernten oder ein respektvoller Umgang sowie eine offene Kommunikation bestand. Des Weiteren unternahmen manche Mitschüler*innen Versuche der Integration der Interviewpersonen:

„[...] dass ich nicht die Musik höre, die die Jugendlichen hören, dass ich mich nicht so bewege und da gabs manchmal Bestrebungen, auch von Mädchen in der Oberstufe, auch von Jungs manchmal, mich sozusagen wie so richtig zu sozialisieren. Die haben mir dann Kassetten aufgenommen mit Musik, die man so hört, wenn man in dem Alter ist ähm ähm oder hat sich mit mir getroffen und gesagt ‚weißt du das macht man doch jetzt so als Jugendlicher macht man das, oder man spricht über dieses oder jenes“ (Interview 3, Z. 390-395).

Externe professionelle Unterstützung

Als grundlegend für ein positives Schulerleben in der Regelschule stellte sich die Unterstützung durch therapeutische, medizinische und pädagogische Angebote heraus. Darüber hinaus bestand teilweise der Wunsch nach einem Sozialkompetenztraining, durch welches sie sich erhofften, Umgangsweisen mit Gleichaltrigen, Small Talk sowie die Einschätzung anderer Menschen erlernen zu können. Die Befragten, die im Erwachsenenalter diagnostiziert wurden und dadurch später Gebrauch einer Ergotherapie machten, hätten sich diese schon in der Schulzeit gewünscht. Von dieser erhofften sie sich ihre grafomotorischen Schwierigkeiten verbessern zu können und zu lernen, sich im Alltag zu strukturieren. Interessanterweise nannte nur eine der Befragten eine Schulbegleitung, obwohl alle von Problemen mit langen Schulwegen und mangelnder Reizabschirmung berichteten.

„Ja, weil ähm / oder entweder Schulbegleitung oder dass sie ähm vorher mal Ergotherapie gemacht hätte, weil die Ergotherapie bringt einem auch Selbstständigkeit bei, dann wär ich halt nicht so ein Pflegefall gewesen ähm. Eines von beidem, also die Schulbegleiterin, die hätte mir gesagt ähm "du musst jetzt das und das und das noch machen. Diese Hausaufgaben diese das und das", weil ich hatte die Hausaufgaben nicht sichtbar vor mir ähm das wäre praktisch gewesen“ (Interview 1, Z. 751-755).

Als hilfreich wurde zudem die Hilfe durch Psychiater*innen und Psychotherapeut*innen gesehen. Ein Psychiater half einem Befragten nicht nur mit seiner depressiven Begleiterscheinung, sondern

auch dabei, seine Wut kontrollieren zu können. Den Ursprung dieser Wut sieht er in der Frustration darüber, sein Umfeld nicht verstehen zu können.

„[...] ich konnte lange, lange Zeit ähm mich selbst und die Außenwelt nicht richtig einschätzen. Also ich verstand nicht, wenn jemand nett war, oder freundlich war, dass das auch anders gemeint sein könnte. Und dass ich das Differenzieren und ähm die Distanz und kühle Betrachtungsweise einer Situation erst gelernt habe durch diesen Dr. [...] und dass dieser mir eigentlich beigebracht hat immer besser auf die Situation nicht verrückt, nicht ärgerlich zu reagieren, sondern die entsprechenden Lösungen zu suchen“ (Interview 4, Z. 499-505).

Die Hilfe durch Psychotherapeut*innen war zudem förderlich, um sich selbst und die eigenen Besonderheiten besser verstehen und akzeptieren zu können. Ein Befragter nahm außerdem die Hilfe durch ein Autismus-Zentrum in Anspruch, in dem er lernte, mit seinen Wahrnehmungsbesonderheiten besser umgehen zu können. Dennoch betont die Interviewperson, dass die individuelle Herangehensweise sehr wichtig ist:

„[...] also ich habe da natürlich auch noch durchaus Autismuszentrum und so halt auch noch einfach viel halt noch gelernt an Strategien, wie man damit halt noch besser umgehen kann. Also 99% der Dinge, die ich auch da gelernt habe, wusste ich zwar schon vorher. Das ist ja immer so mit ähm therapeutischen Maßnahmen so, das ist ja ein riesiges Spektrum, aber kaum was wirkt bei einem individuell. Da muss man ja wirklich immer die spezifischen Sachen finden und es ist halt einfach ein ständiges Weiterentwickeln“ (Interview 5, Z. 949-955).

Wie auch hier deutlich wird, ist es sinnvoll, therapeutische Maßnahmen langfristiger und individuell zu setzen, da die Spannweite der Ausprägungen des Autismus-Spektrums derart unterschiedlich ist. Zudem sahen die Befragten es als unterstützend an, von ihrem Umfeld darauf hingewiesen zu werden, wenn sie sehr ausschweifend über ihre Spezialinteressen redeten. Außerdem erlebten sie es als hilfreich, Unterstützung im Verstehen des Sozialverhaltens ihrer Mitmenschen zu erhalten.

5.2.2 Interaktion mit dem sozialen Umfeld

Kontaktaufbau zu Mitschüler*innen

Die Interaktion mit dem sozialen Umfeld und infolgedessen das Knüpfen von Freundschaften wurde als sehr schwierig in der Schulzeit wahrgenommen, obwohl der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit groß war. Als erschwerend für das Knüpfen sozialer Kontakte nannten die befragten Interviewpersonen Probleme in der Einschätzung des Beziehungsverhältnisses zu Mitschüler*innen. Sie berichteten von Herausforderungen, andere Menschen zu lesen und deren Sozialverhalten verstehen zu können. Als erschwerend kam bei zwei Interviewpersonen außerdem hinzu, dass sie sich die Gesichter ihrer Mitschüler*innen nicht merken konnten und deshalb nicht mehr wussten, wer nun freundlich ihnen gegenüber gewesen war und wer nicht. Auch den anderen Befragten fiel es schwer, Beziehungsverhältnisse zu ihren Mitmenschen einordnen zu können.

„Das war fürchterlich, ich konnte die Kinder gar nicht unterscheiden. Ich wusste auch gar nicht wer war Feind und wer war neutral. Also es gab diese Unterscheidungsmöglichkeit gar nicht und ich konnte mich nicht gut erinnern wer hat was schon getan. Außer es war jemand wirklich ähm ähm ganz blond z.B., ähm dann wusste ich es ist der, der so ganz ganz helle Haare hatte das konnte ich von den Haaren manchmal unterscheiden. Aber wenn die Kinder eher ähm nicht ganz unterschiedliche Haarfarben gehabt habe, ich hatte keine Chance und das hat natürlich auch zu einer Dauerangst geführt, weil ich hatte vor jedem Angst, dass der mich ankicken würde, der mich boxen würde so, weil ich nicht wusste wer ist Freun / ne Freunde hatte ich ja nicht so in dem Sinne so, wobei ich hatte zwei, die waren auch eher still ähm (...) die waren wenigstens neutral“ (Interview 3, Z. 587-596).

Den Kontakt zu ihren Mitschüler*innen suchten die Befragten trotz der Schwierigkeiten auf unterschiedliche Arten. Eine Interviewperson versuchte durch das Anschauen von Serien Small Talk und Redewendungen zu erlernen, von denen sie sich erhoffte, dass ihre Mitschüler*innen sie als lustig empfinden würden. Andere probierten, Kontakt zu ihren Mitschüler*innen aufzubauen, indem sie sie beobachteten und Verhaltensweisen nachahmten, sich über ihre Spezialinteressen austauschten oder versuchten, im Volksschulalter über Spielen den sozialen Zugang zu finden. Trotz der genannten Überforderungen im Kontaktaufbau schafften die Befragten es teilweise, Freundschaften aufzubauen, die allerdings durch das Hinausfallen aus dem sozialen Netzwerk in

Folge von Schulwechseln nicht aufrechterhalten werden konnten. Es kristallisierte sich zudem heraus, dass die Probleme mit Mobbing und dem Kontaktaufbau zu anderen sich mit dem Beginn der Pubertät verstärkten, sodass diese als schwierigste Zeit erlebt wurde. Die Verhaltensänderungen ihrer Mitschüler*innen, die aufhörten, Fangspiele auf dem Pausenhof zu spielen und begannen, viel mehr miteinander zu kommunizieren, erschwerten es den Befragten, in Kontakt zu treten. Sie konnten die Veränderungen der Interaktionen der Mitschüler*innen und die sich verändernden Gesprächsinhalte nicht nachvollziehen:

„[...] und ähm dann mit dreizehn dann fingen auch diese Freundschaftsgruppen an zu bilden, die Cliques. Und dort fingen dann die Mädchen an ähm über Jungs, über Sex reden, über die Bravo Zeitschrift, über ähm (...) also so richtig langweiliges Zeug, weil ich habe grad (lacht) andere Obsessionen gehabt“ (Interview 1, Z. 99-102).

Das Unverständnis über die Verhaltensänderungen der Mitschüler*innen erschwerte auch die Gestaltung von Interaktionen. Kamen in dieser Zeit Schulwechsel hinzu, fielen manche der Befragten komplett aus den sozialen Netzwerken heraus, die teilweise noch von der Zeit der spielerischen Interaktionen vorhanden waren. Dadurch konnten sie nur in Ausnahmefällen neue Kontakte knüpfen. Ob ein Schulwechsel als angenehm oder unangenehm erlebt wurde, hing von den Mobbing Erfahrungen ab, die entweder mit dem Schulwechsel aufhörten oder durch die Schwierigkeiten, Kontakte zu knüpfen, erst begannen. Bei der Auswertung zeigte sich außerdem, dass es den Interviewpersonen leichter fiel, Kontakt zu ihren Mitschüler*innen aufzubauen, wenn diese zuerst den Kontakt zu ihnen suchten und ihnen gegenüber aufgeschlossen waren.

5.2.3 Reaktion des sozialen Umfeldes

„Ja und dann gabs dann wirklich auch ähm Mobbing und ähm an ähm anspucken und ähm mit mit ähm Stöcken schlagen, und die wurden dann immer wilder und und mühsamer sage ich mal. Das war dann eine schwierige Zeit für das fünfte Schuljahr, eben auch vom sozialen auch, weil ich hab die nicht verstanden, die haben mich nicht verstanden, das hat sich wirklich immer mehr aufgeschaukelt ähm bis zu dem dass sie dann ähm im vierten fünften Schuljahr Schüler und Schülerinnen der ersten und zweiten Klasse, also ganze Gruppen auf mich hetzten. Also sagten, der ist blöd oder der ist (...) ähm nichts wert oder so und dann sind dann die ganz Kleinen auf mich losgegangen und ich hab ja gelernt, dass man Kleine

nicht schlagen soll, also hab ich mich dann eben auch nicht gewehrt (...). Das war ziemlich schwierige Zeit“ (Interview 3, Z. 268-277).

Aufgrund ihrer normabweichenden Verhaltensweisen und der Schwierigkeiten, den Kontakt zu ihren Mitschüler*innen herzustellen, waren die Befragten in ihrer Schulzeit mit Ausgrenzungen und jahrelangem, teils massivem Mobbing durch ihre Mitschüler*innen konfrontiert. Dies stellte eine große Belastung dar, da die Interviewpersonen den Eindruck entwickelten, unbeliebt und nicht erwünscht zu sein. Darüber hinaus hatten sie den Eindruck, dass Mitschüler*innen und Lehrkräfte sie nicht verstehen konnten und negativ auf ihr autismusspezifisches Verhalten reagierten.

„Also irgendwie hat immer jeder das Gefühl er hat das Recht mich zu kritisieren und mir zu sagen, was ich anders machen soll. [...] "tu so, mach das anders". Anders sprechen, anders sein“ (Interview 2, Z. 576-581).

Dabei erlebten sie nicht nur das Gefühl der Andersartigkeit als negativ, sondern auch die Reaktion des schulischen Umfeldes, das ihnen vermittelte, unangebracht zu agieren. Lediglich in Bezug auf die genannte Privatschule mit Spezialisierung auf Autismus wurde von einem wertschätzenden und positiven Miteinander berichtet. In den anderen Fällen hatten die Befragten in der Schule das Gefühl, von ihren Mitschüler*innen und teilweise auch von ihren Lehrkräften nicht akzeptiert zu werden, wenn sie sich nicht an ihr Umfeld anpassten. Dies zeigte sich zudem im Sportunterricht oder wenn Gruppenarbeiten gemacht werden sollten:

„Ja ich hab immer gehofft, dass ich keine Gruppenarbeiten machen muss, weil dann kam immer diese schmerzende Realisierung: Die anderen Kinder mögen mich nicht, die nehmen sich andere Kinder als mich, weil sie mich komisch finden und deswegen mochte ich keine Gruppenarbeiten. Und ich mochte aber auch keinen Gruppensport, weil ich wurde immer als letzte gewählt. Das war auch ganz schmerzhaft und das ist der Grund, wieso ich keine Gruppenarbeiten mag. Ja“ (Interview 1, Z. 786-788).

Durch die jahrelange Ablehnung und Ausgrenzung durch ihr schulisches Umfeld entstand das Gefühl, nicht gut genug zu sein, wenn sie sich unangepasst (also ihren autismusspezifischen Besonderheiten entsprechend) verhielten.

„Ich habe dann eben auch lang geglaubt als Erwachsene, dass ich einfach nicht liebenswert bin. Dass man mich nicht mögen kann [...]“ (Interview 2, Z. 535-536).

Die Interviewpersonen versuchten sich daher an ihr Umfeld anzupassen, indem sie diverse Verhaltensweisen und teilweise optische Veränderungen in ihrem Aussehen ausprobierten. Dadurch wollten sie erzielen, weniger aufzufallen und wertschätzender von ihrem Umfeld behandelt zu werden.

„Ich habe dann so gemerkt wie reagieren Leute auf was, oder was sagst du, was kommt gut an. Was eben du musst, ich muss viel lauter sprechen, als ich eigentlich von mir aus sprechen würde, dann eben du musst jedes Wort schön klar sagen und so. Dann musst du oft Sachen sagen, die für dich eigentlich logisch und klar sind und selbstverständlich, aber für die anderen Leute anscheinend nicht (schmunzelt) und ja. Oder, wenn du die Leute anlächelst, das ist auch sehr viel netter ne, das mögen sie auch gerne. [...] also so wie Theater spielen eigentlich, ist es mir immer vorgekommen“ (Interview 2, Z. 501-515).

Diese Anpassungsleistungen beschreiben die Interviewpersonen wie eine Art Maskieren oder Theaterspielen. Dabei schlüpften sie in eine fremde Rolle und führten Verhaltens- und Umgangsweisen aus, die sie bei anderen Menschen beobachteten oder bei denen sie merkten, dass ihre Mitmenschen freundlicher reagierten, – immer mit dem Hintergrund, möglichst ‚normal‘ wirken zu wollen. Diese Verhaltensweisen auszuführen, passiert allerdings nicht automatisch: Vielmehr handelte es sich dabei um einen Vorgang, der aktiv gesteuert werden musste und als sehr anstrengend empfunden wurde. Eine Befragte beschreibt diesen Vorgang wie folgt:

„Und also, in die Augen schauen, dann denkst du ‚nein ich muss besser wegschauen‘, aber das denkst du nicht direkt, so weg. Dann gleichzeitig Stimme, passt die wohl jetzt noch? okay gut. Dann: (seufzt) versuchen zu nicken, so zu sagen so zu tun, ähm mal ab und zu und dann noch drüber nachdenken: "Joa was ist jetzt unser persönlicher Beziehungshintergrund? Mag ich sie überhaupt? Mag ich sie nicht?" Also das sind wie viele Dinge sind das zu multitasken? Eins Stimme, zwei Augen, drei Körperbewegung, vier Kopfbewegung, ähm fünf ähm der soziale Hintergrund“ (Interview 1, Z. 611-625).

Wie hier deutlich wird, muss auf viele Dinge gleichzeitig aktiv geachtet werden, was von Betroffenen als Multitasking beschrieben wird. Als ‚normal‘ geltende Verhaltensweisen müssen aktiv im Sinne der Anpassung gesteuert werden. Vor allem vom Aufbau von Blickkontakt zu Mitmenschen und diesen auf alle Personen aufzuteilen, berichteten die Interviewpersonen als etwas, das sie aktiv lernen mussten, da es nicht intuitiv abläuft. Eine Interviewperson beschrieb dies anhand einer Computer-Hardware, die erst noch hinzugefügt und aktiv gesteuert werden muss, während Menschen, die nicht im Autismus-Spektrum sind, bei diesen Vorgängen auf Autopiloten schalten können. Anpassungsleistungen dieser Art beschrieben die Befragten als sehr anstrengend, da es in Summe zu einer Vielzahl an kognitiven Aufgaben kommt, die sie in der Interaktion mit anderen aktiv bedenken mussten. Wird diese Anpassungsleistung über einen längeren Zeitraum am Tag ausgeführt, ohne sich davon zwischenzeitlich erholen zu können, kann es den Befragten zufolge zu Reizüberflutungen kommen, weswegen sie sich gänzlich zurückziehen mussten. Den Zustand bei einer Reizüberflutung beschrieb eine der Interviewpersonen so:

„[...] zuerst merk ich ich werde erst ein bisschen schwindelig, also die Augen fangen an, ich sehe nicht mehr gut, dann bekomme ich nicht mehr mit wenn wer mit mir redet und dann schaltet sich dann wirklich nach und nach das System ab und wenn ich dann nicht sofort weg gehe, dann liege ich einfach irgendwann und das. Also es ist schon ein paar Mal passiert, dass ich dann einfach umgefallen bin“ (Interview 2, Z. 349-353).

Es kann allerdings auch zu einer Reizüberflutung kommen, wenn Menschen im Autismus-Spektrum Umgebungsreizen ausgesetzt sind, die sie als sehr belastend erleben, sich allerdings nicht aus der Situation entziehen können. Das Gefühl einer Reizüberflutung kann dabei als ein sehr schmerzhafter Vorgang erlebt werden:

„[...] ich hab mich halt dazugesetzt und unterhalten und die Musik ist im Hintergrund gelaufen und das Hirn hat das nicht gepackt und dann zog sich ein stechender Schmerz durch den Kopf, (...) jedenfalls in diesem stechenden Schmerz, der hat sich dadurch angekündigt, dass auf einmal ich aus (leicht zitternde Stimme) ich aus meinem Körper quasi geschleudert wurde, ich sah mich von hinten und dann, aber ganz schmerzhaft zog es sich wieder rein und ich hab dann einfach nur, also meinen Kopf generell ähm runtergehalten,

[...] Ähm und das ist das gleiche, wie wenn man zu viel multitasking hat und so, also so überwältigt halt“ (Interview 1, Z. 437-448).

Eine Reizüberflutung ist also etwas, das die Interviewpersonen als etwas sehr Unangenehmes erleben und vermeiden möchten. Allerdings berichteten sie auch, dass das Gefühl, sich anpassen zu müssen, über die Schulzeit hinausging. Auch in ihrem heutigen Berufsleben stellt es immer wieder eine Herausforderung dar, eine Balance zwischen Anpassen und nicht Anpassen zu finden. Dabei haben die Interviewpersonen auch heute noch teilweise Probleme damit, die eigenen Grenzen selbst wahrzunehmen und sich von gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüchen freizumachen. Eine Befragte schilderte, dass sie so lange und intensiv in ihrem aktuellen Job arbeite, dass sie am Wochenende krank ist. Ihre Tochter und ihre Mutter sind heutzutage die einzigen Personen, bei denen sie das Gefühl hat, sich gar nicht anpassen zu müssen und ihre autismspezifischen Verhaltensweisen nicht verstecken muss. Diese Auszeiten der Anpassung erlebt sie als besonders entspannend, um sich von ihrem Arbeitsalltag erholen zu können. Auch bei den anderen Interviewpersonen spielen heutzutage Bezugspersonen eine wichtige Rolle, bei denen sie sich nicht verstellen müssen. Als sinnvoll wurde es an dieser Stelle auch gesehen, ein Arbeitsverhältnis anzunehmen, in welchem der eigene Autismus bekannt ist, damit die Interviewpersonen auch im Arbeitsumfeld weniger das Gefühl verspüren, unauffällig wirken zu müssen. An dieser Stelle scheint es wichtig zu erwähnen, dass dieses Gefühl immer von den jeweiligen Ansprüchen abhängig zu sein scheint, die eine Gesellschaft als ‚normal‘ erachtet. So betonte eine Interviewperson den Wunschgedanken, sich in einer Welt befinden zu können, in der die Spannweite von dem, was als ‚normal‘ angesehen wird, eine erweiterte ist.

Trotz der vielen Anstrengungen, die diese Anpassungsleistungen mit sich bringen, äußern dennoch manche, dass sie eine derartige Anpassung bis zu einem gewissen Grad in der Schule notwendig finden, da diese Wunschwelt noch keine Realität darstellt. Hier ein Beispiel:

„Man muss immer wieder Rücksprache mit den Verantwortlichen führen und man muss halt auch immer selber gucken, dass man sich selber auch irgendwie versucht, so weit wie es geht an eben diese gesellschaftlichen Normen und sowas anzupassen. Weil es ist leider Gottes unrealistisch zu glauben, dass da jemals ein vollständiges Verständnis oder irgendwie sowas zustande kommt“ (Interview 5, 984-988).

Dabei erleben sie es retrospektiv betrachtet allerdings auch als notwendig, dass das schulische Umfeld über ihre Besonderheiten Bescheid weiß und mit ihnen im Austausch steht. Die mangelnde Akzeptanz durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen und das ständige Gefühl, sich maskieren zu müssen, um akzeptiert zu werden, hatte zusammenfassend einen maßgeblichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Interviewpersonen innerhalb ihrer Schulzeit. Rückblickend betrachtet hätten sie sich weniger an ihr schulisches Umfeld anpassen müssen, wenn sie sich mit Leuten umgeben hätten können, bei denen sie sie selbst hätten sein können.

Allerdings hatten die Interviewpersonen auch den Eindruck, dass nicht nur sie das Gefühl hatten, sich anpassen zu müssen, sondern die Anpassungsleistung teilweise durch Aufforderungen aktiv eingefordert wurden. Dies begründeten sie damit, dass ihnen gesagt wurde, wie sich verhalten sollen. Erst nachdem bei einigen der befragten Interviewpersonen im Erwachsenenalter die Diagnose gestellt wurde, entwickelte ihr privates Umfeld mehr Verständnis und Nachsicht. Sie erlebten ihre Diagnosestellung als Erleichterung, da sie sich und ihre Bedürfnisse zunehmend besser einschätzen und einordnen konnten. Zudem berichteten sie, dass sie sich im Nachhinein bereits eine Diagnose innerhalb der Schulzeit gewünscht hätten, in der Hoffnung, ihre Lehrkräfte wären mehr auf ihre Wünsche und Lösungswege eingegangen. Allerdings unter der Voraussetzung, dass diese über das Autismus-Spektrum und die Vielzahl der Ausprägungen hätten Bescheid wissen müssen. Interessanterweise decken sich die negativen schulischen Erlebnisse und das Gefühl, vom schulischen Umfeld Ablehnung aufgrund der autistischen Besonderheiten erfahren zu haben, mit den Erinnerungen der Interviewpersonen, die bereits eine Diagnose innerhalb der Schulzeit hatten. Ihre Lehrkräfte wussten zwar von ihrem Autismus, gingen aber aller Wahrscheinlichkeit nach aufgrund von mangelndem Fachwissen und der großen Klassengrößen nicht auf ihre Bedürfnisse ein.

5.3 Individuelle Rahmenbedingungen

In dieser Kategorie wurden all jene Unterkategorien zusammengefasst, die die individuellen autismusspezifischen Charakteristika der Interviewpersonen umfassen. Darüber hinaus wurden alle Erzählungen gebündelt, die sich mit individuellen Lösungsstrategien in Bezug auf die Bewältigung schwieriger Situationen auseinandersetzen.

Tabelle 6: Unterkategorien der individuellen/subjektiven Rahmenbedingungen

Individuelle/subjektive Rahmenbedingungen	• Autismus spezifische Charakteristika ○ Wahrnehmungsbesonderheiten ○ Psychische Begleiterscheinungen • Individuelle Lösungsstrategien / Ratschläge für derzeitige Schüler*innen im Autismus-Spektrum
--	--

5.3.1 Autismusspezifische Charakteristika

Im Hinblick auf die Forschungsfrage erscheint es wichtig, auf die Vielzahl der Ausprägungen des Autismus-Spektrums einzugehen und die individuellen Ausprägungen anhand der geführten Interviews differenziert zu beleuchten. In weiterer Folge soll anschließend auf die jeweiligen Bewältigungsstrategien der Interviewpersonen eingegangen werden, da mithilfe dieser es den Befragten gelang, ihre Schulzeit auf der Regelschule zu absolvieren.

Die erste Charakteristik, auf die hier eingegangen werden soll, ist die Außen- und Innenwahrnehmung. Nicht immer kann die Verbindung zu dem was die Person fühlt und was sie zeigen will, mit dem von außen Sichtbaren verknüpft werden. Eine Interviewperson beschrieb dies so:

„und es hieß ich hätte keinen Humor, ich würde nie lachen. Und zu dieser Zeit hab ich oft auch innerlich gelacht, ich wusste nicht, dass man das Außen nicht sieht, ich konnte auch nicht unterscheiden was ist innen und außen (...) auch vom Denken und Sprechen, das konnte ich lange nicht unterscheiden, ich wusste nicht hab ich das gedacht, oder hab ich das gesagt. Also ich konnte innerlich z.B. sehr erfreut sein und Freude haben, aber nach außen wirkte das immer ähm so ernst, oder neutral“ (Interview 3, Z. 487-492).

Durch die Schwierigkeiten, eine Verknüpfung zwischen ihrer Außen- und Innenwahrnehmung herzustellen, bemerkten manche der Befragten nicht, dass ihre stereotypen Bewegungen für ihr schulisches Umfeld sichtbar waren. Stattdessen gingen sie davon aus, dass ihre Mitschüler*innen die Bewegungen nicht sehen konnten und bemerkten zudem nicht, dass derartige Verhaltensweisen

von ihrem Umfeld nicht ausgeführt wurden. Erst mit dem Wissen von der eigenen Diagnose und in der Auseinandersetzung mit dieser gelang es ihnen zunehmend besser, ihr Äußeres und Inneres miteinander zu verknüpfen und stereotype Bewegungen in unauffälligerem Maße auszuführen. Durch die Verknüpfung ihrer Außen- und Innenwelt fiel es ihnen zudem leichter, sich in ihre damaligen Mitschüler*innen hineinzuversetzen und nachzuvollziehen, dass für ihre Mitschüler*innen (die nicht von der Diagnose wussten) manche ihrer Umgangsweisen ablehnend gewirkt haben könnten:

„Ich wusste auch nicht, dass das auffällig ist, wenn ein Kind zu mir kommt ‚willst du mit mir spielen?‘ und ich mich einfach wegdrehe. Ich dachte das ist in Ordnung, oder ‚willst du mit mir spielen?‘ habe ich einfach nach oben geguckt (dreht den Kopf seitlich nach oben), dass ich dann nicht so viel ähm verarbeiten muss, so viel visuell“ (Interview 3, Z. 1102-1106).

In diesem beschriebenen Fall war das Wegdrehen nicht als ablehnende Handlung gemeint. Vielmehr wurde diese Bewegung ausgeführt, da die Person sich anderenfalls nicht auf die gestellte Frage konzentrieren konnte. Die Sensibilisierung der Schüler*innen eines Kindes im Autismus-Spektrum und die Aufklärung darüber, dass dies nicht immer eine Ablehnung zu bedeuten hat, ist demnach sehr wichtig.

Wahrnehmungsbesonderheiten

Im Folgenden wird auf die Innenansicht der Interviewpersonen in Bezug auf ihre sensorischen Wahrnehmungsbesonderheiten detaillierter eingegangen. Dieses Wissen gibt außerdem Aufschluss über den Umgang mit dieser Wahrnehmung innerhalb der Schulzeit.

Die Bandbreite von möglichen sensorischen Wahrnehmungsbesonderheiten und eine anders funktionierende Informationsverarbeitung sind Themen, die bei den Befragten immer wieder in Bezug auf ihre Schulzeit aufkamen. So berichteten die Interviewpersonen von einer intensiven Geruchswahrnehmung, einer visuellen Reizempfindlichkeit, von einer Gesichtsblindheit, einem sehr gut ausgeprägten peripherem Sehen, einer auditiven Empfindlichkeit, einer Lichtempfindlichkeit sowie von einer intensiven taktilen Wahrnehmung.

Zudem erzählten sie von Schwierigkeiten, Sprache aufzubauen, einer besonderen Denkweise, einem stärker ausgeprägten Kurzzeitgedächtnis, Echolalie, Schwierigkeiten, Personen zu unterscheiden, sich zu strukturieren und zu organisieren, von stereotypen Verhaltensweisen, Spezialinteressen und einem unangenehmen Gefühl bei der Aufnahme von Blickkontakt zu anderen Menschen. Teilweise überlappen sich die Besonderheiten der Interviewpersonen, teilweise sind sie aber auch ganz verschieden. Außerdem wurden die sensorischen Wahrnehmungsbesonderheiten auf unterschiedliche Art und Weise bewältigt und in verschiedenem Maße als schwierig erlebt. Hier wird ersichtlich, dass die Ausprägungen des Autismus-Spektrums sehr divers sind, was das Finden eigener Umgangsweisen mit der sensorischen Wahrnehmung und den individuellen Umgang durch andere, für die Befragten umso wichtiger machte.

Nahezu alle Interviewpersonen hatten Schwierigkeiten mit einer stark ausgeprägten auditiven und visuellen Wahrnehmung, durch die sie Geräusche ihrer Mitschüler*innen viel zu laut wahrnahmen. Eine Interviewperson beschreibt den gesamten Schultag durch ihre sensorische Wahrnehmung als „[...] so schrill und grell und alles zu hell, alles zu laut, alles zu unruhig“ (Interview 3, Z. 885-886). Durch die Überempfindlichkeit der auditiven Wahrnehmung erlebten die Interviewpersonen die schulischen Umgebungsgeräusche nicht nur sehr laut, sondern es fiel ihnen auch schwer, einzelne Geräusche herauszufiltern. Die damit verbundene Anstrengung über den gesamten Schultag führte dazu, dass sie zu Hause auf kleinste Geräusche sehr empfindlich reagierten, da ihr auditiver Sinnesreiz bereits sehr überstrapaziert war. Zwei Interviewpersonen verglichen die empfundene Lautstärke selbst von leisen Tönen bei einer Überreizung mit dem Gefühl, Glasscherben im Gehörgang zu haben oder direkt neben der Turbine eines Flugzeugs zu stehen. Bei der sensorischen Überempfindlichkeit in Bezug auf Licht wird Licht jeglicher Art als heller und greller empfunden. Infolgedessen stellte auch der Lichteinfall im Klassenraum ein Problem dar. Bei einer Interviewperson war diese Überempfindlichkeit derart stark ausgeprägt, dass er chronisch entzündete Augen hatte, die sich kaum öffnen ließen. Dies konnte durch das Tragen einer Brille verbessert werden, die bei Lichteinfall automatisch abdunkelte. Allerdings traute diese Person sich nicht, die Brille in der Schule zu tragen, da ihn die Mitschüler*innen aufgrund der Brille hänselten. Gerade die visuellen und auditiven Wahrnehmungsbesonderheiten hätten einen festen Sitzplatz im Klassenraum notwendig gemacht. Auch die anderen Interviewpersonen berichteten davon, dass sie es als sehr anstrengend empfanden, wenn sie sich immer wieder neu an

den sich durch den Platzwechsel verändernden Lichteinfall oder die anders klingenden Geräusche im Klassenraum gewöhnen mussten.

Durch eine stark ausgeprägte taktile Wahrnehmung war es für eine Interviewperson in einer Theatergruppe in der Schule nicht möglich, ein gefordertes Kostüm anzuziehen. Für diese Person lösen Knöpfe an seinen Kleidungsstücken seit dem Kleinkindalter ein so starkes Ekelgefühl aus, dass er sich übergeben muss. Zum Zeitpunkt der Theatergruppe befand er sich bereits auf der genannten Privatschule mit Spezialisierung auf Schüler*innen im Autismus-Spektrum. Auf seine Ablehnung, das Kostüm zu tragen, reagierten seine Mitschüler*innen erst mit Unverständnis, akzeptierten es allerdings im Zuge seiner Erklärung. Als sehr positiv empfand er es zudem, dass auch die Lehrkräfte mit Verständnis reagierten und ihn nicht zwangen, das Kostüm zu tragen. Stattdessen wurde ein alternatives Kleidungsstück gesucht. Dies stellt ein Beispiel für einen als hilfreich empfundenen Umgang mit der eigenen Wahrnehmungsbesonderheit dar.

Die Möglichkeit, aus der eigenen, von außen oft schwer greifbaren, Wahrnehmungswelt erzählen zu können, wurde als sehr positiv rückgemeldet. Wie bereits ersichtlich wurde, entstanden viele Probleme innerhalb der Schulzeit aufgrund des Gefühls anders zu sein, dadurch anders behandelt zu werden und zuletzt sich nicht angenommen zu fühlen, also das Gefühl, falsch zu sein und nicht ein Teil der Gruppe sein zu können. Natürlich wäre es wünschenswert, dass ein schulisches Umfeld wertschätzend mit jedem Einzelnen umgeht, egal ob diese Person eine bekannte Diagnose aufweist oder nicht. In der Realität scheint dies den Interviewpersonen zufolge nicht immer gut umsetzbar gewesen zu sein. Dadurch wäre es für sie von großer Wichtigkeit gewesen, sich in der Schule an jemanden wenden zu können, der sie hätte verstehen können und Ratschläge hätte geben können. Die hier befragten Personen, die ihre Diagnose erst im Erwachsenenalter erhielten, erlebten es als Erleichterung herausgefunden zu haben, warum sie sich immer derart anders gefühlt haben. Es gelang ihnen danach mit den nötigen externen Hilfen und eigener Informationsbeschaffung deutlich leichter den Alltag so zu organisieren, da sie nun wussten, warum es ihnen so geht und dass sie nicht alleine damit sind. Die Befragten schafften es außerdem Stück für Stück besser Hilfsmittel im Alltag anzuwenden mit denen sie sich seltener überreizt fühlen. Hinzu kamen auch noch weitere Stressbewältigungsstrategien auf die im nächsten Punkt eingegangen wird.

Psychische Begleiterscheinungen

Nahezu alle Interviewpersonen berichteten von psychischen Begleiterscheinungen, die im Laufe der Schulzeit auftraten. Ein Befragter entwickelte depressive Verstimmungen, die ihm zufolge

aufgrund des mangelnden Interesses seines Umfeldes für seine Wünsche und Spezialinteressen entstanden. Bei den anderen Interviewpersonen traten psychische Begleiterscheinungen wie Depressionen und Suizidgedanken im Jugendalter auf, nachdem sie bereits über einen längeren Zeitpunkt von ihren Mitschüler*innen gemobbt worden waren und sich auch von den pädagogischen Fachkräften unverstanden fühlten. Dies hatte bei einer Interviewperson zur Folge, dass neben den Depressionen und Suizidgedanken eine ausgeprägte Zwangserkrankung auftrat, die im Zuge eines längeren Psychatrieaufenthaltes und eines Schulwechsels behandelt werden konnten. Durch den Wechsel auf die bereits genannte auf Autismus spezialisierte Schule erlebte der Befragte die restliche Schulzeit als sehr positiv. Die Schulleistungen dennoch zu erbringen, erschwerte sich mit dem Auftreten der psychischen Begleiterscheinungen der Interviewpersonen. Sie hätten sich hier bereits mehr Unterstützung auch durch professionelle Fachkräfte gewünscht.

5.3.2 Individuelle Lösungsstrategien

Unter der letzten hier angeführten Kategorie wurden alle Codes zusammengefasst, in denen die interviewten Personen von Umgangsweisen mit herausfordernden Situationen berichteten. Zudem wird darauf eingegangen, welche Hilfsmittel und welche Selbstregulation ihnen bei der Bewältigung geholfen haben.

Lösungsstrategien für Wahrnehmungsbesonderheiten:

Die Befragten berichteten zum einen davon, mit dem eigenen Autismus umgehen zu lernen, also beispielsweise bei Bedarf leise und reizarme Rückzugsmöglichkeiten aufzusuchen. Zum anderen nannten sie spezifische Strategien, um mit intensiver auditiver und visueller Wahrnehmung umgehen zu können.

Eine Befragte hatte Schwierigkeiten damit, sich in einem Raum voller Menschen, die über die Aufgabenstellungen laut sprechen, sich zu konzentrieren. Da ihr kein ruhiger Raum zur Verfügung stand, entwickelte sie die Strategie, sich mit ihren Händen von den störenden Umgebungsreizen abzuschirmen. Dafür legte sie ihre Hände auf die Ohren und Augen und konnte so in einem dunklen Raum unabhängig von den Umgebungsreizen die Aufgaben lösen und verschriftlichen.

„[...] oder auch beim Lernen, wenn sie sagen, man soll irgendwas ausarbeiten oder so. Das ist mir auch aufgefallen, dass die meisten Leute überhaupt nicht nachdenken, weil (lacht) die kriegen eine Aufgabe und beginnen sofort durcheinander zu reden, ohne dass sie

überhaupt nachdenken. Und ich habe mich dann mal so hingesezt, hab mir die Augen zugehalten, damit ich überlegen kann und deswegen bin ich irrsinnig gut in solchen Sachen, weil ich kann das dann wirklich in meinem Kopf das fertig machen und dann schreibe ich es auf und dann ist es okay. Und die machen das gar nicht, also wahrscheinlich wirklich ein ruhiger Ort, also, weil es schaut halt komisch aus, wenn ich dann so da sitze (lacht). Aber wenn ich wirklich was machen will, dann muss ich das halt so tun, dann mache ich alles komplett dunkel und halte mir die Ohren zu und dann kann ich super nachdenken (schmunzelt)“ (Interview 2, Z. 403-412).

Auch weniger offensichtliche Hilfsmittel können im schulischen Alltag helfen, um mit den lauten Umgebungsgeräuschen zurechtzukommen. Mithilfe von Ohropax können die Geräusche so abgedämpft werden, dass die Person sie noch hören kann, die Umgebungsgeräusche allerdings nicht mehr als zu intensiv wahrgenommen werden. Zudem half den Interviewpersonen das Tragen von Kappen und Sonnenbrillen dabei, das zu grelle Licht abzuschirmen. Die Befragten äußerten zudem, dass sie nun im Erwachsenenalter viele Hilfsmittel täglich verwenden, durch die sie ihren Alltag leichter bewältigen können. Von diesen wussten sie allerdings aufgrund mangelnder Kenntnis und fehlenden Erfahrungen mit dem Umgang der eigenen Wahrnehmung in ihrer Schulzeit noch nichts. Auch die Planung spielte hier den Befragten zufolge eine große Rolle. Denn genau zu wissen, was man in welchen Situationen brauchen könnte und daran zu denken, die jeweiligen Dinge immer einzupacken, stellte sich ebenfalls als herausfordernd in der Schulzeit heraus.

„[...] und das war manchmal nicht so möglich mir alles richtig, das ganze Material, was mir geholfen hätte damit es mir einfacher geht im Alltag, dieses ganze Material dabei zu haben oder daran zu denken: Wann muss ich was dabeihaben, ähm das hat häufig nicht gut geklappt und dann war ich wieder quasi wie ungeschützt (macht die Finger in Anführungszeichen) unterwegs“ (Interview 3, Z. 936-939).

Folglich könnte es hilfreich sein, nötige Hilfsmittel für den Schulalltag zusätzlich in der Schule zu haben, falls auf dem Schulweg nicht daran gedacht wird. Es scheint zudem bedeutsam zu sein, ein Umfeld zu haben, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum zusätzlich daran erinnert, diese

wichtigen, reizabschirmenden Gegenstände einzupacken, damit eine Überreizung im Laufe des Schultages vermieden werden kann.

Auch das Handy stellt heute einen wichtigen Gegenstand für die Interviewpersonen dar: Manche verwenden es, um ihren Alltag mithilfe von Plänen und Weckern zu organisieren. Eine Interviewperson nutze bereits sein Handy zur Ablenkung und Reizabschirmung auf dem Schulweg, da ihn die Fahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln in Stress versetzte.

Die Alltagsstrukturierung kann neben dem Handy auch mithilfe von Listen vereinfacht werden. Diese wurden von mehreren Befragten als hilfreich angesehen, um an Schulaufgaben zu denken sowie sich selbst zu strukturieren und zu organisieren.

„Weil das Hirn merkt sich nicht, wenn es Dinge erledigen muss, das merkt sich nicht, dass überhaupt die Liste da ist. Die Liste muss sichtbar vorne stehen, damit ich die Aufgaben machen kann“ (Interview 1, Z. 689-690).

Die Schwierigkeiten in der Selbstorganisation führten bei einer Interviewperson zu Problemen mit einer Lehrkraft, da sie das Öfteren die Hausübungen vergaß. Da ihre Lehrkraft nicht von der Autismusdiagnose wusste, ging er der Befragten zufolge davon aus, sie mache die Hausübungen absichtlich nicht. Erst im Erwachsenenalter stellte sie fest, dass das Erstellen von Listen ihr dabei hilft, ihre täglichen Aufgaben zu erledigen.

Ein Befragter empfand es zudem als hilfreich, Probleme offen in der Schule zu kommunizieren und zu versuchen, mangelnde Rücksichtnahme nicht persönlich zu nehmen. Durch die offene Kommunikation, die er im Laufe der Schulzeit erlangte, war es ihm möglich, mit seinem schulischen Umfeld im Falle von Schwierigkeiten nach einer Lösung zu suchen.

Manchen Interviewpersonen half es zudem, stressige Situationen im Schulalltag zu bewältigen, indem sie motorische Bewegungsabfolgen durchführten (z. B. mit dem Oberkörper nach vorne und hinten Wippen) oder indem sie immer gleiche Geräusche machten:

„Ja, es gab noch etwas Innerliches, also, dass ich immer die ganze Zeit innerlich Geräusche gemacht habe. Nicht äußerlich, sondern: Mhhm mhhhm mhhhm. Mhhhm mhhm mhhhm. Mhhhm mhhhm mhhhm. (Rhythmischer Geräusch wird vorgemacht) das heißt auch, wenn

ich zum Beispiel über den Pausenplatz gegangen bin: Mhhm mhhhm mhhhm. Mhhhm mhhm mhhhm. Mhhhm mhhhm mhhhm. Und das mache ich heute auch noch. Dass ich so innerliche stimmings oder so stereotype Geräusche mache. Die hört man nicht, aber die sind in meinem Kopf und die helfen mir auch mich so zu beruhigen. Oder, was ich ganz oft gemacht so (schwankt mit dem Oberkörper nach rechts und links)“ (Interview 3, Z. 1295-1302).

Doch nicht nur Bewegungen können hilfreich für die Verarbeitung von Umgebungsreizen sein. Auch das bewusste Suchen von sich wiederholenden Dingen kann einem Befragten zufolge Sicherheit schaffen, da dabei eine bestimmte Struktur sichtbar wird. Diesen Vorgang beschreibt die Interviewperson folgendermaßen:

„Das hab ich gemacht, eben die Finger bewegen hab ich gemacht, Dinge anschauen hab ich gemacht. Oder eben auch, wenn sich irgendwo irgendetwas bewegt, ein Grashalm oder ein Kreisel ähm oder später auch bei den Bildschirmen die Sanduhren, die sich immer wieder drehen oder Bildschirmschoner dann auf diese Dinge achten. Oder eben auch, ist zwar jetzt nicht im eigentlichen Sinne stimmung, aber ist auch zur Selbstregulation: Ich gehe in einen Raum und schaue obs Rauchmelder hat. Ich bin fokussiert auf Rauchmelder in welchem Raum, oder ich schaue wie ist die Bodenbeschaffenheit, oder wie sind die Lichtquellen. Solche Dinge, dass ich solche Dinge immer und immer wieder / in jedem Raum kann man nach Lichtquellen Ausschau halten, eben ob sie genügend angenehm sind, ob sie genügend Schatten bilden oder nicht (Interview 3, Z. 1227-1235).

So kann die Interviewperson in einer stressigen Situation ihren Blick für Details zu ihrem Vorteil nutzen. Mit dieser Fokussierung auf immer gleiche Details, wie die Rauchmelder, kann die Person sich für einen Moment aus der stressigen Situation herausnehmen und auf etwas Bekanntes fokussieren und sich selbst regulieren.

Umgang mit anderer Lernweise

Die Befragten hatten teils große Schwierigkeiten damit, sich für die Lerninhalte und Hausübungen zu motivieren, wenn die Inhalte nicht in ihrem Spezialinteressensgebiet lagen. Einerseits wurde die

Schwierigkeit zu lernen mit den Erklärungen der Lehrer*innen in Verbindung gebracht, andererseits passten die vermittelten Lernweisen nicht zu ihren persönlichen Präferenzen, sich Inhalte beizubringen. Teilweise musste die Leistungsbereitschaft auch erst gezielt erlernt werden, damit es möglich war, die entsprechenden Aufgaben zu schaffen. Die eigene Lernweise zu finden, war nicht immer so leicht, schon gar nicht, wenn Lehrkräfte die eigenen Erklärungsmodelle nicht akzeptierten bzw. bereit waren, sich damit auseinanderzusetzen. Wenn eigene Lösungswege im Unterricht nicht akzeptiert wurden oder Lehrkräfte ablehnend auf ihr Spezialthema reagierten, empfanden die Interviewpersonen dies als negativ. Bei einem stellte dies sogar einer der größten Belastungen in seiner Schulzeit dar.

Eine Befragte fand heraus, dass sie ihre schulische Leistungsbereitschaft mit einem selbst entwickelten Punktesystem erhöhen kann. So belohnte sie sich mit Essen, wenn sie eine gewisse Anzahl an Punkten erreicht hatte:

„Ich habe nämlich dann so ähm Punktesystem gehabt, also ein Punkt ist eine Matheaufgabe und vier Punkte und ich krieg zum Beispiel einen Lolli als ähm als Belohnung. Also so essensbasiertes Belohnungssystem (...) und (...) hab dadurch mit niemandem in Konkurrenz gestanden, sondern nur mit mir selbst“ (Interview 1, Z. 316-319).

Auch passte die vermittelte Methode der Lehrkräfte, den schulischen Stoff auswendig zu lernen, nicht unbedingt immer zusammen mit den eigenen Möglichkeiten. Beispielsweise konnte eine Interviewperson nicht mit Karteikarten Vokabeln lernen, da sich die Begriffe auf den Karten immer am gleichen Ort befinden. Dieser Person gelang es nur zu lernen, wenn die Begriffe und Inhalte sich an visuell unterschiedlichen Orten befanden. Aus einem Buch den Schulstoff zu lernen, gelang ihm dabei einfacher, weil die Texte und Bilder auf jeder Seite an unterschiedlichen Orten sind, durch die die Person dann die Inhalte mit dem Hintergrund verknüpfen konnte. Die Interviewpersonen hätten sich retrospektiv gewünscht, bereits früher in ihrer Schulzeit über ihre persönliche Lernweise Bescheid zu wissen, oder über unterschiedliche Lernweisen aufgeklärt worden zu sein. Denn wurde die eigene Lernweise erst mal entdeckt, konnten die schulischen Aufgaben meist problemlos gelöst werden.

Ratschläge für derzeitige Schüler*innen im Autismus-Spektrum

Am Ende der Interviews wurde die Frage gestellt, was die interviewten Personen heutigen Schüler*innen im Autismus-Spektrum in der Regelschule raten würden. Die Befragten hielten es für sehr wichtig, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum sich aufgrund ihrer Wahrnehmungsbesonderheiten nicht hilflos fühlen müssen. Um diese Hilflosigkeit zu vermeiden, sollten sie den Befragten zufolge die eigene Wahrnehmung sowie die eigenen Bedürfnisse kennenzulernen. Zudem hielten sie es für sehr wichtig, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum bereits in der Schulzeit wüssten, welche Hilfsmittel sie benötigen und was sie tun müssen, um eine Überreizungsgefahr zu vermeiden. Im Idealfall sollten Kinder und Jugendliche sich bereits auf dem Schulweg von den äußeren Reizen durch das Tragen von Ohropax und Sonnenbrillen abschirmen, damit sie nicht schon vor Schulbeginn in die Gefahr einer Überreizung laufen.

Es wurde auch dazu geraten, sich viel Zeit für sich zu nehmen, sich besser kennenzulernen, sich so zu akzeptieren, wie man ist und sich mit den Vorteilen des autistischen Seins auseinanderzusetzen, statt nur die Nachteile zu sehen. Die eigenen Grenzen besser zu kennen, kann auch dabei helfen, vertrauten Lehrkräften zu sagen, dass es einem gerade zu viel ist und den Mut zu entwickeln, die herausfordernde Situation zu verlassen. Zudem wurde dazu geraten, externe Hilfe wie Ergotherapie frühzeitig in Anspruch zu nehmen und die Strukturierung des Alltags und der zu erledigenden Schulaufgaben baldig zu lernen. „Und dass man durch diese Weise durch Verständnis zeigen, oder eben Situationen üben, oder Distanz zu gewinnen sehr viele Fortschritte erreichen kann“ (Interview 4, Z. 919-920).

Nachdem hier die empirischen Ergebnisse dargelegt wurden, werden diese im folgenden Kapitel mit der theoretischen Rahmung zusammengeführt und interpretiert.

6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse mit dem theoretischen Rahmen in Verbindung gebracht und die Forschungsfrage beantwortet. Den Rahmen bilden die Oberkategorien der empirischen Untersuchung.

Personen im Autismus-Spektrum können die unterschiedlichen Sinnesreize ihrer Umgebung oft schwer voneinander differenzieren (vgl. Lorenz 2020, 14). Dies hat zur Folge, dass es schneller zu Überempfindlichkeiten in der sensorischen Wahrnehmung kommen kann (vgl. ebd.). Durch das viele Verarbeiten unterschiedlicher sensorischer Reize wird auch die schulische Umgebung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum als sehr stresshaft oder sogar angsteinflößend erlebt (vgl. Theunissen 2020, 28; eigene Ergebnisse). In der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich zudem, dass es zu einer zusätzlichen Belastung kommt, wenn neben dieser ständigen Verarbeitung äußerer Reize, Probleme mit Mitschüler*innen, Lehrkräften und Gefühle des Unbeliebtseins hinzukommen. Die Befragten versuchten diese Überlastungen durch das Aufsuchen reizarmer Rückzugsmöglichkeiten zu kompensieren. Ein Schlüssel für den Umgang mit Wahrnehmungsbesonderheiten und sensorischen Überreizungen in einer reizvollen Umgebung stellen demzufolge das Aufsuchen von Sicherheitszonen im Sinne von Rückzugsmöglichkeiten dar, durch die es möglich wird, sich dem Spannungsfeld zu entziehen und zur Ruhe kommen zu können. Dabei ist die Aneignung von Räumen auch im Sinne der Teilhabe von Bedeutung (vgl. Buchner 2022, 443). Für Schüler*innen im Autismus-Spektrum ist das Aufsuchen von Rückzugsmöglichkeiten sehr wichtig, dennoch stellte sich heraus, dass es sich hierbei weniger um die soziale Aneignung von Räumen handelte als vielmehr ein Instrument zur Reizregulation im als stressig erlebten schulischen Alltag. Zwar wäre es den Befragten möglich gewesen, die schulischen Räume (beispielsweise den Pausenhof) zu betreten und mit anderen in Kontakt zu treten, allerdings gelang ihnen dies meist aufgrund der sozialen Schwierigkeiten nicht. Auch stellte sich insbesondere der Pausenhof als eine Umgebung heraus, der aufgrund der vielen sensorischen Reize überforderte und daher die Kontaktaufnahme mit Mitschüler*innen hemmte. Im Sinne der Partizipation mit Mitschüler*innen wäre die Begegnung in einem Raum von Bedeutung, der für sie weniger reizvoll ist. Dadurch hätten sie einerseits die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, wenn sie die schulische Umgebung überfordert und könnten andererseits mit Mitschüler*innen in Kontakt treten, wenn sie sich dazu in der Lage fühlen. Ebenso würden sie die Option erhalten, mit

anderen Mitschüler*innen im Sinne der Teilhabe zu partizipieren (vgl. Hummrich et al. 2017, 280). Dies könnte z. B. in Form der Mitgestaltung offizieller Rückzugsmöglichkeiten stattfinden, in denen sich auch andere Schüler*innen aufhalten können, denen nach mehr Ruhe ist. Die Bedeutsamkeit von Rückzugsmöglichkeiten für Schüler*innen im Autismus-Spektrum decken sich auch mit den Forschungen von Rank (2020, 166-167), Roberts und Simpson (2016, 10) und Girsberger (2015, 149-150). Girsberger (2015) bezieht sich dabei allerdings nur auf die reizarme Umgebung bei Schularbeiten und lässt die Wichtigkeit der Reizverarbeitung in Bezug auf den gesamten Schulalltag außer Acht. Roberts und Simpson (2016) sowie Rank (2020) nennen nur die Wichtigkeit dieser Räume, führen allerdings dabei nicht aus, ob es sich beim Rückzugsort um einen Raum mit wenigen Reizen handeln sollte und ob dieser jederzeit zugänglich ist.

Im Hinblick auf Faktoren, die ein positives Schulerleben von Menschen im Autismus-Spektrum beeinflussen können, wurden darüber hinaus strukturelle schulische Rahmenbedingungen genannt, die sich als wichtig herausstellten. Dabei decken sich die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit dem von Eckert und Sempert (2012, 228) genannten Punkt zur „strukturierten Lernumgebung“, durch welche mittels Orientierungshilfen eine höchstmögliche Unabhängigkeit erzielt werden kann. Es zeigte sich, dass ein gut strukturierter und organisierter Schulalltag im Sinne des Sicherheitsgefühls von Bedeutung ist. Neben der Planbarkeit des schulischen Ablaufs schafft ein fester Sitzplatz eine wichtige Struktur. Die empirischen Ergebnisse zeigten, dass der feste Sitzplatz auch im Hinblick auf die sensorische Wahrnehmung von Bedeutung ist. Durch einen unterschiedlichen Lichteinfall im Klassenzimmer oder auch durch die Akustik des Raumes, die sich je nach Sitzplatz weiter vorne oder hinten im Raum verändert, kann die Möglichkeit, dem Unterricht zu folgen, für Schüler*innen im Autismus-Spektrum stark variieren. So erlebten die Befragten häufige Sitzplatzwechsel als sehr stressig, da sie sich ständig an die neuen visuellen und akustischen Veränderungen gewöhnen mussten. Auch Schuster (2012, 163-164) zufolge erleben Menschen im Autismus-Spektrum den schulischen Alltag als belastender, wenn das gewohnte Setting durch äußere Einflüsse unerwartet verändert wird, also beispielsweise Schulklassen gemischt werden, Lehrkräfte wechseln oder Teamarbeit stattfindet. Doch auch wenn der schulische Alltag voller Herausforderungen und Veränderungen steckt, kann der Stress etwas gemindert werden, wenn die schulischen Abläufe möglichst gewohnt ablaufen (vgl. Preißmann 2012, 73) oder, wie sich in der Befragung zeigte, auf Veränderungen im Vorfeld rechtzeitig hingewiesen wird. Dies erlebten die Befragten in Bezug auf Stundenplanwechsel, aber auch im Hinblick auf

Schulreisen als sehr hilfreich. Durch das vorzeitige Austeilen von Ablauf- und Stadtplänen, die sie vorher lesen und auswendig lernten, konnten sie sich auf die bevorstehenden Veränderungen einstellen und erlebten dadurch die neue Situation als positiv. So konnte durch das vorzeitige Einstellen auf die neue Situation ein Gefühl der Sicherheit entstehen, dass das Gefühl des Stresses durch die Veränderungen verminderte. In weiterer Folge könnte also auch die Planbarkeit eines gut strukturierten Schultages den Bedarf nach Rückzugsmöglichkeiten vermindern, da der bisherige Schultag als weniger herausfordernd wahrgenommen wurde. Dies könnte auch für die Teilhabe an gemeinsamen Räumen mit anderen Schüler*innen relevant sein.

Ein weiteres Kernelement der hier durchgeführten empirischen Befragung stellt der Wunsch nach dem individuellen Eingehen auf autismusspezifische Besonderheiten durch die Akteur*innen der Schule dar. Die Besonderheiten, die mit dem Autismus-Spektrum einhergehen können, können nicht durch Förderung an das, was als Norm gilt, angeglichen werden, vielmehr bedarf es eines individuellen Eingehens auf die jeweiligen Besonderheiten, auch im Sinne der Unterrichtsgestaltung (vgl. Girsberger 2015, 140; Sautter, Schwarz & Trost 2012, 9). Das untypische Lernverhalten wie auch die Auswahl an speziellen Lösungswegen und Spezialinteressen stellen Lorenz (2020, 15) zufolge einige der Besonderheiten des Autismus-Spektrums dar. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass diese spezielle Art der Lösungsfindung in schulischen Aufgaben bei Lehrkräften häufig nicht gerne gesehen wurde, da sie nicht der Norm entsprach. Die hiermit verbundene Ablehnung löste negative Gefühle in Bezug auf das retrospektive Schulerleben aus, da der Eindruck entstand, nicht ernst genommen worden zu sein. Auch mit den Spezialinteressen stießen die Befragten oft auf Ablehnung. Dabei könnte die Einbeziehung von Spezialinteressen im Unterricht, beispielsweise in Form eines Vortrages durch Schüler*innen im Autismus-Spektrum oder in der Mitgestaltung des Unterrichts sinnvoll genutzt werden. So könnte die Unterrichtsmitgestaltung im Sinne der Teilhabe ermöglicht werden (vgl. Platte 2014, 80-81). Auch die Klassengröße spielt eine wichtige Rolle in Bezug auf das individuelle Eingehen auf Schüler*innen, denn diese entscheidet über die Kapazitäten der Lehrkräfte, sich mit den Besonderheiten einzelner Schüler*innen auseinandersetzen zu können (vgl. BLLV 2022). Die Auswertung eines Interviews zeigte besonders, wie nach einem Schulwechsel in eine Klasse mit weniger Schüler*innen die Kapazitäten der Lehrkräfte für individuelle Handhabungen und Rücksichtnahmen entsprechend anwuchsen.

Durch motorische Ungeschicklichkeiten, die laut der ICD-10 kennzeichnend für das Asperger-Syndrom sind (vgl. Dilling & Freyberger 2019, 304), fiel es den Befragten schwer, die schulischen Aufgaben handschriftlich zu schreiben. Das individuelle Eingehen der Schule auf diese motorische Schwierigkeit hätte durch das Schreiben an einem Computer gelöst werden können. Zudem erschwerten diese motorischen Besonderheiten den empirischen Ergebnissen zufolge auch den Sportunterricht und führten aufgrund der hier auftretenden Auffälligkeiten dazu, dass sie bei der Bildung von Mannschaften als letztes ins Team gewählt wurden und sich infolgedessen ausgeschlossen fühlten. Die Sensibilisierung der Mitschüler*innen auf Besonderheiten, die mit dem Autismus-Spektrum einhergehen, ist Roberts und Simpson (2016, 8-9) zufolge sehr wichtig, um Ausgrenzungen vorzubeugen. Denn vor allem jahrelanges Mobbing, teilweise sogar schulstufenübergreifend, stellte auch den empirischen Ergebnissen zufolge eine sehr große Belastung dar. Hier war der Wunsch nach Zugehörigkeit und Akzeptanz durch die Mitschüler*innen sehr groß. Durch Probleme in der Interaktion und im Verständnis der Verhaltensweisen der Mitschüler*innen, was als eins der typischen Merkmale für die Ausprägungen des Autismus-Spektrums gesehen wird (vgl. Lorenz 2020, 15), stellte sich die Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen als sehr schwierig heraus. Um dennoch Kontakt aufbauen zu können, versuchten die Befragten teilweise, Small Talk durch das Anschauen von Serien oder durch das Beobachten von Konversationen anderer nachzuahmen. Retrospektiv betrachtet hätten sie sich Unterstützung durch ein Sozialkompetenztraining oder durch pädagogische Fachkräfte gewünscht, um den Kontakt zu Mitschüler*innen herstellen zu können, in der Hoffnung, dadurch weniger gemobbt zu werden. Den theoretischen Annahmen nach kann hier auch eine Schulbegleitung die Brücke zwischen Mitschüler*innen und Schüler*innen im Autismus-Spektrum bilden, allerdings weist der aktuelle Forschungsstand darauf hin, dass die Ausbildung von Schulbegleiter*innen nicht einheitlich geregelt ist und somit die Qualität dieser Arbeit stark variieren kann (vgl. BLLV 2022; Henn et al. 2022, 423). Die empirischen Ergebnisse geben in diesem Punkt keinen Aufschluss, da keiner der Interviewpersonen eine Schulbegleitung hatte. Die Literatur weist allerdings darauf hin, dass im Zuge der Verantwortung, die diesen Personen zukommen kann, die Auswahl der Schulbegleitung gut überlegt sein sollte, um nicht Stigmatisierungen und Ausgrenzungen durch Mitschüler*innen mit der Inanspruchnahme der Schulbegleitung zu provozieren (vgl. Henn et al., 423). Dies gilt auch für die Unterstützung durch einen Nachteilsausgleich. Girlsberger (2015, 149-150) zufolge kann dieser neben der Unterstützung in einzelnen Fächern auch dazu genutzt werden, Schüler*innen im Autismus-

Spektrum von einzelnen Unterrichtsfächern ganz zu befreien. Im Hinblick auf die Teilhabe und Mitgestaltung an schulischen Unterrichtsinhalten scheint diese Annahme eher hinderlich zu sein, da es zu einer Selektion der Schüler*innen im Autismus-Spektrum kommt. Dem Leitgedanken der Inklusion zufolge sollte genau dieser Ausschluss aus dem gemeinsamen Klassengefüge verhindert werden (vgl. Dusel 2018, 21), damit allen Schüler*innen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Kompetenzen im gemeinsamen Unterricht miteinfließen zu lassen und so im Klassengefüge voneinander zu profitieren (vgl. Platte 2014, 79).

Als sinnvoll erscheint es im Zuge der Auswertung der Ergebnisse feste Sitzplätze zu ermöglichen, die Schüler*innen im Autismus-Spektrum frei nach ihren Wahrnehmungsbesonderheiten auswählen können, damit der Unterricht und nicht die Verarbeitung der Veränderungen durch den Sitzplatzwechsel im Mittelpunkt steht. Außerdem zeigte sich, dass es wichtig wäre, wenn Lehrkräfte die Verwendung von Hilfsmitteln zur Reizverarbeitung gestatten würden und Mitschüler*innen entsprechend sensibilisiert würden, damit Schüler*innen im Autismus-Spektrum sich trauen die Hilfsmittel zu verwenden. Außerdem könnte das Zulassen des kurzen Aufsuchens von Rückzugsmöglichkeiten ggf. mit einer Schulbegleitung oder einer weiteren Lehrkraft auch innerhalb des Unterrichts hilfreich sein.

Darüber hinaus zeigte sich in den empirischen Ergebnissen, dass die Möglichkeit, sich Hilfe bei pädagogischen Fachkräften im Falle von Mobbing zu holen, durch Wahrnehmungsbesonderheiten erschwert werden können. Einerseits, da es vorkommen kann, dass aufgrund von Gesichtsblindheit Personen nicht mehr wiedererkannt werden können, andererseits, da es für Betroffene schwer sein kann, sich daran zu erinnern, welche Mitschüler*innen ihre Freund*innen sind oder ihnen weniger wohlgesonnen waren. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass Lehrkräfte Mobbing nicht immer mitbekommen. Dies macht die Einbettung der Sensibilisierung der Klasse im Unterrichtssetting bedeutend, durch welche mit gezielten Unterrichtsinhalten Mobbing vorgebeugt (vgl. Eckert & Sempert 2012, 230) und das Sozialverhalten durch das Miteinbeziehen der Heterogenität in die Unterrichtsgestaltung gestärkt werden kann (vgl. Platte 2014, 79). Zudem kann es auch für Mitschüler*innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum wichtig sein, über die Besonderheiten des Autismus-Spektrums aufgeklärt zu werden, damit sie Toleranz und Verständnis aufbauen können (vgl. Roberts & Simpson 2016, 8-9). Allerdings setzt dies die Kenntnis der Mitschüler*innen und Lehrkräfte über eine Diagnose voraus. Zwar hätten sich die Befragten vorstellen können, dass ihre Diagnose für die schulische Rücksichtnahme positiv hätte

beitragen können, allerdings nur mit dem notwendigen Fachwissen der Lehrkräfte. Dies deckt sich mit den Annahmen von Werkhoven, Anderson und Robeyns (2022, 946) denen entsprechend eine Diagnose für das eigene Verstehen, aber auch für die Rücksichtnahme durch das Umfeld von Bedeutung ist. Auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass es mit sehr viel Erleichterung verbunden sein kann, von der eigenen Diagnose zu wissen und sich durch diese besser verstehen und annehmen zu können. Dennoch sind für das schulische Erleben die äußeren Rahmenbedingungen von großer Bedeutung, denn die individuelle Rücksichtnahme ist einerseits abhängig vom Willen der Lehrkräfte, sich mit der Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum auseinanderzusetzen (vgl. Grummt, Lindmeier & Semmler 2022, 97), andererseits bedarf es ausgereifter schulischer Strategien, damit die Inklusion zielführend an der jeweiligen Schule umgesetzt werden kann (vgl. Clark et al. 2020, 2).

Das Fachwissen der Lehrkräfte scheint den empirischen Ergebnissen zufolge ein Schlüsselement im positiven Schulerleben von Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu sein. Neben der Sensibilisierung der Mitschüler*innen durch den Unterricht können Lehrkräfte eine entscheidende Rolle im schulischen Unterstützungssystem einnehmen, indem sie sich für die Bedürfnisse der Schüler*innen im Autismus-Spektrum einsetzen und bereit sind, Lösungen zu finden. Dafür sind Kenntnisse über die Besonderheiten des Autismus-Spektrums und die Inklusion dieser notwendig, die allerdings nicht bei allen Lehrkräften gegeben sind (vgl. BLLV 2022; Roberts & Simpson 2016). Im Hinblick auf die Vielzahl der Ausprägungen des Autismus-Spektrums, wäre es sinnvoll, wenn alle Lehrkräfte über ein Basiswissen zu den Besonderheiten des Autismus-Spektrums verfügen würden (vgl. Eckert & Sempert 2012, 230; Rank 2020, 166-167). So wäre auch bei Ausfällen der Klassenlehrer*innen eine adäquate Unterrichtsgestaltung möglich. Eckert und Sempert (2012, 230) sehen es darüber hinaus als sinnvoll an, wenn einzelne Lehrkräfte Fachkenntnisse über dieses Basiswissen hinaus aufwiesen und auch über externe Unterstützungsangebote Bescheid wüssten. Die Mitwirkung von Fachkräften außerhalb des Lehrpersonals bildeten den Untersuchungen dieser Arbeit nach auf mehreren Ebenen eine wichtige Hilfe. Neben der Inanspruchnahme von Ergotherapie, die die Befragten bei motorischen Unsicherheiten und der Alltagsstrukturierung unterstützen konnte, sahen sie vor allem medizinische Unterstützung aufgrund von psychischen Begleiterscheinungen, Psychotherapie und Beratungen durch Autismuszentren als hilfreich an, um zu lernen, sich besser annehmen zu können und mit schwierig erlebten Situationen umzugehen. Denn durch die negativen Erfahrungen in

Bezug auf das Mobbing durch Mitschüler*innen, Schwierigkeiten im Kontaktaufbau und durch den Umgang der Lehrkräfte, denen es an Fachwissen fehlte, entwickelten die Befragten das Gefühl, sich an das Umfeld anpassen zu müssen. Anpassung meint hier die Angleichung an die als ‚normal‘ geltenden Verhaltensweisen, in der Hoffnung akzeptiert zu werden. Infolge dieser Anpassung kann es passieren, dass Betroffene über ihre eigenen Grenzen gehen und sich Situationen aussetzen, die sie sensorisch überreizen. Zudem zeigte die Befragung, dass eine derartige Anpassung an das Umfeld als sehr anstrengend erlebt wird, da viele Verhaltensweisen parallel ausgeführt werden müssen (z. B. an den Blickkontakt denken, angemessen gestikulieren, die Stimmlage anpassen, das Gesagte der anderen verarbeiten und adäquat antworten), die nicht automatisch ablaufen. Durch Überforderung und Überreizung aufgrund einer derartigen Anpassung an die Umgebung kann es den Ergebnissen nach zu einer Reizüberflutung kommen. Diese kann dazu führen, dass sich Betroffene für längere Zeit von ihrem Umfeld isolieren müssen (vgl. Vero 2020, 120) und weniger an ihrer Umgebung teilhaben können. Eine solche Anpassungsleistung kann sich allerdings auch in einer Verhaltensauffälligkeit oder psychischen Störung manifestieren, da die Reizüberflutung als derart unangenehm erlebt wird, dass sich Betroffene nicht anders zu helfen wissen (vgl. Theunissen 2020, 28). Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der Elternbefragung von Grummt, Lindmeier und Semmler (2022, 98-99), der zufolge die schulische Anpassungsleistung an ein unauffälliges Verhalten zu selbstverletzendem Verhalten der Schüler*innen im Autismus-Spektrum und Depressionen führte. Auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auf, dass die Betroffenen mit psychischen Begleitscheinungen wie Depressionen, Zwangsstörungen und Suizidgedanken zu kämpfen hatten, die während der Schulzeit begannen aufzutreten. Es ist wichtig, dass psychische Begleitscheinungen und Verhaltensauffälligkeiten nicht mit den Merkmalen des autistischen Seins gleichgesetzt werden, da diese zwar in Kombination mit Autismus auftreten können, allerdings kein typisches Merkmal darstellen (vgl. Theunissen 2020, 99). Der aktuelle Forschungsstand weist allerdings darauf hin, dass in der zukünftigen Klassifikation der ICD-11 (vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte 2023) von der Autismus-Spektrum-Störung die Rede sein wird, drüber hinaus wird dieser Begriff auch in der aktuellen Diagnostik verwendet (vgl. Vllasaliu et al. 2018). Hierbei handelt es sich um eine defizitäre Sichtweise auf das Autismus-Spektrum, in der die Mängel statt der Kompetenzen in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 365). Diese defizitäre Sichtweise auf autismspezifische Besonderheiten spiegelt sich auch teilweise in den Ansichten auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum wider (Eckert & Sempert 2013, 26). In diesen liegt der Fokus

häufig auf den herausfordernden Verhaltensweisen durch Schüler*innen im Autismus als auf äußere Umstände, die zu einem derartigen Verhalten führen können (vgl. Theunissen 2019, 83-84). Bedeutet, das Problem wird bei der autistischen Person selbst gesehen und nicht als eine Reaktion der Überforderung auf herausfordernde äußere Bedingungen, wie beispielsweise mangelnde Rückzugsmöglichkeiten. Natürlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es bei manchen Menschen im Autismus-Spektrum zu stark ausgeprägten Verhaltensweisen kommen kann, die schwerer in einem Regelschulsystem, wie es derzeit aufgebaut ist, tragbar sind (vgl. Girsberger 2015, 141-142). Dennoch kann aufgrund der Spannweite der Ausprägungen nicht verallgemeinert werden, dass dies bei allen Menschen im Autismus-Spektrum der Fall sein muss.

Treten beispielsweise derartige psychische Begleiterscheinungen im Laufe der Schulzeit auf, wie es bei den Interviewpersonen der Fall war, ist neben externen Fachpersonen und der schulischen Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte auch die familiäre Unterstützung von Bedeutung. Gerade die Hilfe durch die Familie wurde den empirischen Ergebnissen zufolge als sehr wichtig angesehen, um schulische Probleme durch Gespräche zwischen den Eltern und der Schule lösen zu können. Auch nahm die Familie eine wichtige Rolle in der Bewältigung der Überreizung ein, die im Laufe des Schultages entstand und vermittelte einen verständnisvollen Umgang in Bezug auf die autismspezifischen Besonderheiten. Dennoch ist es maßgeblich, dass auch Eltern über ein tiefgehendes Wissen zum Autismus-Spektrum verfügen, um ihre Kinder unterstützen zu können (vgl. Rank 2020, 166-167). Besteht dabei eine gute Kommunikation zwischen der Familie und der Schule kann diese genutzt werden, um Lösungsansätze, die Schüler*innen im Autismus-Spektrum im häuslichen Kontext gut helfen, auch in die Schule mitzunehmen (vgl. Eckert & Sempert 2012, 229). Umgekehrt kann bei einer guten Kommunikation zwischen der Schule und dem häuslichen Umfeld auch die Familie von dem Fachwissen der Lehrkräfte profitieren (vgl. ebd. 2013, 31), beispielsweise bezüglich der Unterstützung bei Hausübungen. Die Ergebnisse der empirischen Befragung zeigte zudem, dass die Familie eine wichtige Rolle im Umgang mit der sensorischen Wahrnehmung einnahm, indem sie bereit waren, Hilfsmittel zu kaufen, wie beispielsweise Ohropax bei Problemen mit den Umgebungsgeräuschen oder eine getönte Brille bei Lichtempfindlichkeit. Grundlegend ist den Interviews zufolge dabei, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum überhaupt über ihre eigenen Wahrnehmungsbesonderheiten Bescheid wissen und über Hilfsmittel aufgeklärt werden, die ihnen helfen könnten. Allerdings zeigte sich, dass auch die Beratung zur Reizverarbeitung und Abschirmung durch ein Autismus-Zentrum nicht die eigene

Suche nach persönlichen Hilfsmitteln ersetzen kann, da das, was als hilfreich empfunden wird, sehr individuell ist. Zudem ist es wichtig, dass die Schule erlaubt, diese mitzunehmen und anzuwenden, wenn es das Kind im Autismus-Spektrum braucht. Dies könnte auch für das Aufsuchen von Rückzugsräumen oder Ruheecken gelten, wenn die Bewältigung der Aufgaben inmitten von lauter Umgebung zu viel wird.

Als letzter Punkt in Bezug auf Faktoren, die ein positives Schulerleben von Menschen im Autismus-Spektrum begünstigen könnten, stellte sich in den Befragungen zudem das *stimming* heraus. Dieses wenden manche der Betroffenen im Alltag an, um mit vielen Umgebungsreizen zurechtzukommen. Dabei wird die autistische Besonderheit der schwach ausgeprägten zentralen Kohärenz (vgl. Girsberger 2015, 41), durch die Betroffene in der Lage sind, bestimmte Gegenstände nicht als Ganzes, sondern im Detail zu betrachten (vgl. Theunissen 2020, 79) zum Vorteil genutzt. Beispielsweise in Form des Betrachtens von winzigen Details in einem Bild, wodurch die zu vielen Umgebungsreize ausgeblendet werden können. Auch zeigte sich, dass stereotype Bewegungsabfolgen oder Laute zum Vorteil genutzt werden, indem Betroffene sich durch die immer gleiche Abfolge in einer chaotisch erlebten Umgebung ein Gefühl von Sicherheit verschaffen können. Dies könnte auch in Bezug auf den Umgang mit schulischen Herausforderungen relevant sein, vorausgesetzt die schulische Umgebung begegnet derartigen besonderen Verhaltensweisen mit Toleranz und Akzeptanz.

Die Probleme, die für Schüler*innen im Autismus-Spektrum in der Schule auftreten können, können durch ein verständnisvolles Umfeld sowie die Gewährleistung von Räumen und Hilfsmitteln zur Reizregulation erleichtert oder sogar gemindert werden. Dafür bedarf es den Ergebnissen nach allerdings der notwendigen schulischen Kapazitäten, um Inklusion zielgerichtet umsetzen zu können und infolgedessen Teilhabe zu ermöglichen. Zuletzt ist auch das externe Unterstützungssystem von Bedeutung, durch welches Schüler*innen im Autismus-Spektrum in ihren schulischen Belangen und im Umgang mit ihren autismusspezifischen Besonderheiten die Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Dabei sollte im besten Fall ein enger Austausch mit der Schule stattfinden, um Schüler*innen im Autismus-Spektrum in die Lage zu versetzen, sich sicherer und weniger gestresst in der Schule zu fühlen. Allerdings zeigte sich in den Ergebnissen, dass das Aufsuchen reizarmer Rückzugsmöglichkeiten und die Anpassung der schulischen Strukturen (Planbarkeit und Vorsehbarkeit schulischer Ereignisse, feste Sitzplätze, Lehrkräftewechsel etc.) sowie das individuelle Eingehen im Unterricht nicht einen gewissen

Eigenanteil zur Verarbeitung äußerer Reize kompensieren kann. Es ist notwendig, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum sowohl ihre eigenen Bedürfnisse als auch diverse Hilfsmittel kennenlernen, die ihnen bei ihrer persönlichen Wahrnehmungsbesonderheit in Bezug auf die Verarbeitung sensorischer Reize helfen. Denn auch in einer perfekt auf sie abgestimmten schulischen Umgebung wird es nicht verhinderbar sein, dass Anteile im schulischen Alltag als stresshaft erlebt werden. Zudem dürfen auch nicht die Bedürfnisse der Schüler*innen außer Acht gelassen oder eingeschränkt werden, die nicht im Autismus-Spektrum sind. Somit zeigt sich in den Ergebnissen dieser Arbeit, dass es für Schüler*innen im Autismus-Spektrum von Bedeutung ist, externe Unterstützungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen, in denen sie diese Hilfsmittel kennenlernen können. In diesen Institutionen sollten sie zudem darin bestärkt werden sich zu trauen, diese Unterstützungsmaßnahmen dann in der Schule zu verwenden. Im Zuge dieser beschriebenen notwendigen Rahmenbedingungen sollte ihnen also auch ein gewisses Maß an Eigenverantwortung zugetraut werden, sich selbst um ihr schulisches Wohlergehen und ihre Bedürfnisse kümmern zu können. Dabei ist es wichtig, eine Balance zwischen extern gesetzten Orientierungshilfen und der Autonomie der Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu finden (vgl. Eckert & Sempert 2012, 228). Dazu könnte auch gehören, dass sie die Eigenverantwortung für ihre schulische Strukturierung nach der Inanspruchnahme von Ergotherapie selbst übernehmen oder offizielle Rückzugsräume aufsuchen, in denen sie sich für die notwendige Zeit selbst regulieren können.

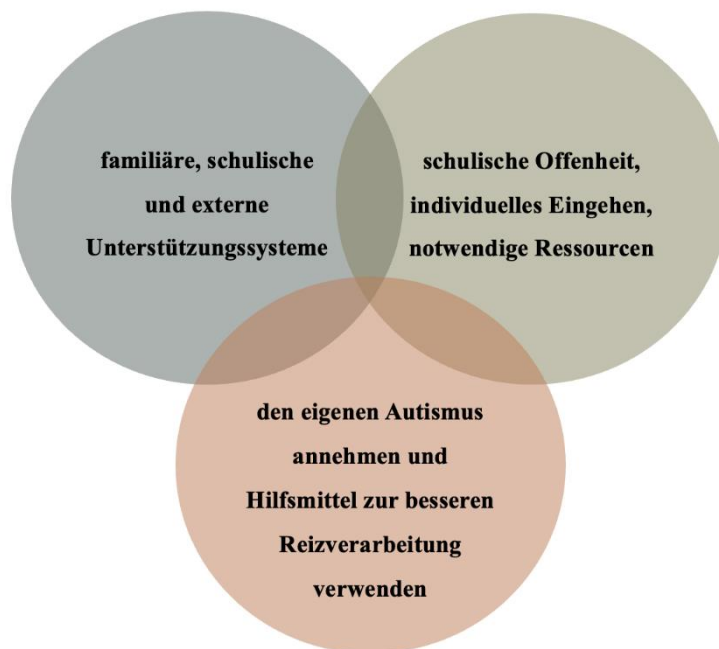
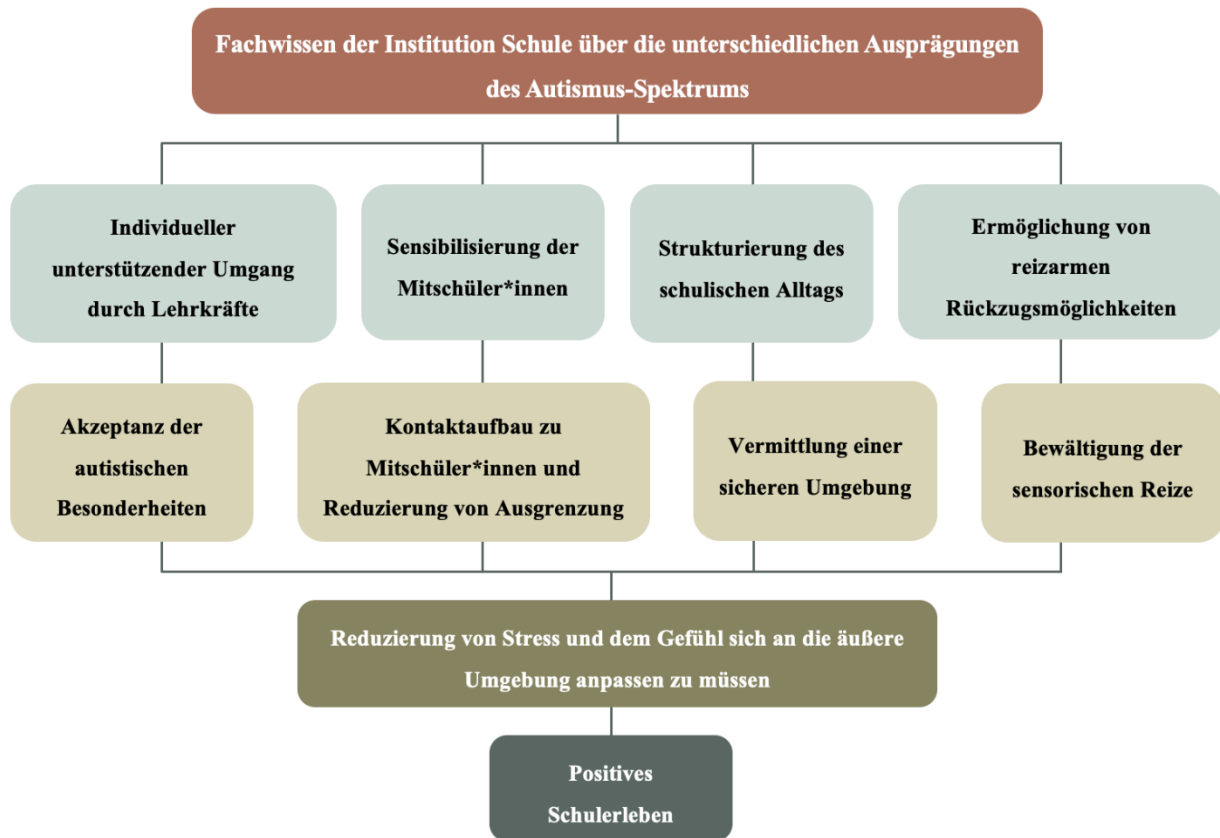
Zusammenfassend handelt es sich also um eine Vielzahl an Faktoren, die zu einem positiven Schulerleben von Menschen im Autismus-Spektrum beitragen können. Als Dreh- und Angelpunkt stellte sich das Wissen über die Besonderheiten des Autismus-Spektrums in der Auswertung heraus, da dieses die Grundlage bildet für den individuellen Umgang und die Unterstützung durch Lehrkräfte im Unterricht, die Sensibilisierung der Mitschüler*innen, die Strukturierung des schulischen Alltags und die Ermöglichung von offiziellen, reizarmen Rückzugsmöglichkeiten.

Auf Grundlage des Fachwissens und der dargestellten Punkte können weitere Aspekte begünstigt werden. Der individuelle Umgang und die Unterstützung durch Lehrkräfte im Unterricht vermitteln die schulische Akzeptanz der autistischen Besonderheiten. Die Sensibilisierung der Mitschüler*innen kann sich positiv auf Ausgrenzungen und die Vermeidung von Mobbing auswirken, was wiederum durch den Umgang der Lehrkräfte mit den autismusspezifischen Besonderheiten begünstigt werden kann. Die Strukturierung des schulischen Alltags kann

Schüler*innen im Autismus-Spektrum eine sichere Umgebung vermitteln, während die Ermöglichung von reizarmen Rückzugsmöglichkeiten Betroffenen dabei helfen kann, die Umgebungsreize sensorisch zu verarbeiten. All diese Punkte können wiederum zu einer Reduzierung von Stress und der Vermeidung der Überschreitung eigener Grenzen durch übermäßige Anpassung positiv beeinflusst werden. Dies kann wiederum zu einem positiven Schulerleben von Schüler*innen im Autismus-Spektrum führen. Dabei findet im besten Fall ein Zusammenspiel aus familiären, schulischen und externen Unterstützungssystemen statt. Auch ist die schulische Offenheit in Bezug auf das individuelle Eingehen sowie die Mobilisierung notwendiger Ressourcen sehr wichtig. Dabei darf der Eigenanteil der Betroffenen nicht außer Acht gelassen werden, ihren Autismus anzunehmen und Hilfsmittel zur Reizreduktion zu verwenden.

Diese Ergebnisse werden in den folgenden Abbildungen grafisch dargestellt.

Abbildung 5: Eigene Ergebnisdarstellung



7. Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf die Forschungsfrage: „Was begünstigt retrospektiv betrachtet ein positives Schulerleben für Menschen im Autismus-Spektrum?“ wurde zunächst dargelegt, dass es sich beim Autismus-Spektrum um eine Besonderheit handelt, die sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Es zeigte sich, dass die Beschulungssituation dieser Kinder und Jugendlichen nicht gut erforscht ist und es Lücken in der Miteinbeziehung der Betroffenenensichtweise in der empirischen Forschung gibt. Der aktuelle Forschungsstand weist darauf hin, dass die Sichtweise auf das Autismus-Spektrum defizitär ist und die Inklusion dieser Schüler*innen vom Umsetzungswillen sowie von den Kapazitäten abhängig sind, Inklusion an den jeweiligen Schulen umsetzen zu können. Des Weiteren waren für die Interviewpersonen, die für die vorliegende Arbeit befragt wurden, mehrere Faktoren für ihre negativen Erinnerungen an die damalige Schulzeit ausschlaggebend. Bei diesen Faktoren handelte es sich in erster Linie um den Mangel eines wertschätzenden und wohlwollenden Umgangs im schulischen Miteinander sowie um Probleme mit sensorischen Überreizungen, die den Schulalltag erschwerten. Auch löste Mobbing durch Mitschüler*innen einen großen Leidensdruck aus, durch den sie versuchten, ihre autismspezifischen Besonderheiten abzulegen, über ihre eigenen Grenzen gingen und infolgedessen Reizüberflutungen ausgesetzt waren. Außerdem hatten sie Probleme damit, sich selbst und ihre schulischen Aufgaben zu organisieren, wodurch die Strukturierung durch äußere Gegebenheiten umso wichtiger wurden.

Durch die Analyse der Interviews und durch die theoretische Rahmung war es möglich, Faktoren ausfindig zu machen, die zu einem positiven Schulerleben hätten beitragen können. Dabei konnte das Fachwissen über das Autismus-Spektrum als Schlüsselement für ein positives Schulerleben identifiziert werden. Denn durch dieses Fachwissen können Lehrkräfte ihre Klasse in Bezug auf Diversität sensibilisieren und einen wichtigen Grundstein für die Vermeidung von Mobbing durch Mitschüler*innen legen. Außerdem stellte sich heraus, dass mithilfe dieses Fachwissens eine strukturierte Lernumgebung sowie offizielle reizarme Rückzugsmöglichkeiten geschaffen werden können, die bei der Bewältigung der sensorischen Wahrnehmung eine hilfreiche Unterstützung darstellen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum sich selbst und ihre Besonderheiten anzunehmen lernen und Strategien finden, mithilfe welcher sie eine Überreizung vermeiden können. Allerdings benötigen sie dafür ein Umfeld, das ihnen gegenüber aufgeschlossen ist und sie in ihrem autistischen Sein unterstützt, damit sie nicht das Gefühl

entwickeln, sich durch Maskieren an ihre Umgebung anpassen zu müssen. Von Bedeutung ist außerdem, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum über ihre Probleme sprechen und sich Unterstützung holen können.

Im Hinblick auf den Mangel an empirischer Forschung zur Betroffenenansicht können die hier dargestellten Ergebnisse ein wichtiger Anhaltspunkt sein, der Aufschluss über die Bedürfnisse und Wünsche von Menschen im Autismus-Spektrum bezüglich ihres schulischen Erlebens gibt. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass das Sample dieser Arbeit nicht repräsentativ sein kann. Auch handelt es sich bei den Ergebnissen um individuelle Sichtweisen, da die Ausprägungen des Autismus-Spektrums sehr unterschiedlich sind (vgl. Lorenz 2020, 17). Zudem liegen die schulischen Erfahrungen der Interviewpersonen teilweise länger zurück, was auf einen anderen Wissensstand der jeweiligen Institutionen schließen lässt.

Dennoch konnte durch die Schlussfolgerungen aufgrund ihrer schlechten schulischen Erfahrungen und unter der Einbeziehung des aktuellen Forschungsstandes ein Bezug zu möglichen Gelingensfaktoren hergestellt werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit geben Aufschluss darüber, dass eine breitflächige Befragung und Miteinbeziehung von weiteren Betroffenen wichtig ist. Vor allem wäre die Sichtweise von Schüler*innen interessant, die sich aktuell im schulischen Alltag befinden. Es wäre als wichtig, Gelingensfaktoren unter Einbeziehung der Sichtweise von Betroffenen empirisch zu erforschen. So könnte langfristig ein vielschichtiges Netz aus Unterstützungsangeboten und Wissen aus den Innenansichten von Betroffenen bereitgestellt werden, welches für die aktuelle und zukünftige Umsetzung der Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum hilfreich sein kann. Dabei stellt allerdings die Vermittlung von Fachwissen an Lehrkräfte, die Mobilisierung von personellen Ressourcen sowie die Offenheit, auf Menschen mit normabweichenden Verhaltensweisen einzugehen, die Grundlage dar. So könnte die Lernumgebung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum verbessert werden und ihre Teilhabe am schulischen Miteinander erhöht werden.

8. Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion: Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5–19. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0154-x>
- Ausserer, I., Hladschik, P., Weber, N., & Mandl, S. (2021). Ich bin nicht behindert, ich werde behindert. *Zentrum Polis*, 7, 1–24.
- Autismus deutsche Schweiz. (2023, 16. Februar). *Über das Autismus-Spektrum: Autismus deutsche Schweiz*. <https://www.autismus.ch/informationsplattform.html>
- BLLV. (2022, 8. Februar). *Aktuelle Umfrage des BLLV zur Inklusion an Schulen zeigt: Lehrkräfte fühlen sich allein gelassen*. <https://www.bllv.de/vollstaendiger-artikel/news/aktuelle-umfrage-des-bllv-zur-inklusion-an-schulen-zeigt-lehrkraefte-fuehlen-sich-allein-gelassen>
- Boxberger, J. (2020). *Mit autistischen Merkmalen, Fähigkeiten und Stärken umgehen: Ein zusammenfassendes Resümee aus der Innensicht*. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen und Innenansichten* (S. 193-205). Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.
- Buchner, T. (2022). Organisation. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 439–449). Springer.
- Buchner, T., & Akbaba, Y. (2021). *Die Aufgabe der behinderten Inklusion*. In A. Platte (Hrsg.), *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche* (S. 49-56). Beltz Juventa.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2023, 8. Februar). *BfArM: ICD-11 in Deutsch: Entwurfsfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html;jsessionid=1F7166C0327F262588F37DF411E4DB83.intern
et282

- Clark, M., Adams, D., Roberts, J., & Westerveld, M. (2020). How do teachers support their students on the autism spectrum in Australian primary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 38–50. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12464>
- Dachverband österreichische Autistenhilfe. (2023a, 15. Januar). *Häufigkeit: Autistenhilfe*. <https://www.autistenhilfe.at/haeufigkeit/>
- Dachverband österreichische Autistenhilfe. (2023b, 22. Februar). *TEACCH: Autistenhilfe*. <https://www.autistenhilfe.at/leistungen/therapie/teacch/>
- Dausien, B. (2006). *Biographieforschung*. In J. Behnke, T. Gschwend, D. Schindler, & K.-U. Schnapp (Hrsg.), *Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren* (S. 59–68). Nomos.
- Dietrich, C. (2017). *Teilhabe: Teil sein: Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit*. In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 28–46). Springer.
- Dilling, H., & Freyberger, H. J. (2019). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen* (9. aktualisierte Auflage). Hogrefe.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2010). *Transkription*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723–733). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2020). *Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie Band 2: Designs und Verfahren* (S. 835–854). Springer, 2. Auflage.
- Dunlap, G., Iovannone, R., & Kincaid, D. (2008). *Essential Components for Effective Autism Educational Programs*. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, & W. P. Christian (Hrsg.), *Effective*

Practices for Children with Autism. Educational and behavioral support interventions that work (S 111-135). Oxford University Press.

Dusel, J. (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein*. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.).

Eckert, A., & Canonica, C. (2018). *Schulische Förderung von Lernenden mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Implementation von Gelingensfaktoren*. In S. Calabrese, B. Egloff, C. Monney, G. Pelgrims, C. Sahli Lozano, D. Sahrai, C. Straccia, & M. Wicki, (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der digitalisierten Lernwelt. Beiträge der nationalen Tagung Netzwerk Forschung Sonderpädagogik* (S. 125-136). Edition.

Eckert, A., & Sempert, W. (2012). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule: Entwicklung eines Rahmenmodells der schulischen Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 3. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.art29d>

Eckert, A., & Sempert, W. (2013). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule. Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Empirische Sonderpädagogik*, Heft 1, 26–41. <https://doi.org/10.25656/01:8908>

Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of Behavioral Intervention for Children with Autism in Mainstream Pre-School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 210–220. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9>

Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik. (2023, 25. Februar). *Nachteilsausgleich*. <http://www.sonderpaed.at/fachbereiche/fids-hören/nachteilsausgleich-hb/>

- Falkai, P., & Wittchen, H.-U. (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Hogrefe.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frith, U., & Frith, C. (2005). Theory of Mind. *Current Biology*, Vol 15, No 17.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung*. Verlag Barbara Budrich, 2. Auflage.
- Ganner, M. (2021). *Einblicke in die UN-BRK und ihre Umsetzung in Österreich*. In M. Ganner, E. Rieder, C. Voithofer, F. Welti (Hrsg.), *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland (19-26.)*. Innsbrucker Beiträge zur Rechtstatssachenforschung 11.
- Gebhardt, M., & Heimlich, U. (2018). *Inklusion und Bildung*. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1241–1260). Springer, 4. bearbeitete und aktualisierte Auflage.
- Girsberger, T. (2015). *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung*. Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.
- Grummt, M., Lindmeier, C., & Semmler, R. (2022). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen. Ergebnisse einer Elternumfrage. *Gemeinsam leben*, 2, 95–104.
- Henn, K., Thum, L., Himmel, R., Mörtl, K., Fegert, J. M., & Ziegenhain, U. (2022). Die Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung auf ihre soziale Situation: „Mit meiner Klasse ist es wie mit einer Ehe. Irgendwann funktioniert“. Analyse und Implikation einer qualitativen Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, 408–428.

- Hetzel, M. (2008). Normalisierung, Integration, soziale Teilhabe: Perspektiven auf Behinderung. *Gemeinsam leben, Ausgabe 3*, 143-151.
- Heuer, I. (2020). „*Treffer sicher und bezeichnend, oft freilich auch recht abwegig*“: Autistische Sprache und Kommunikation. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innenansichten* (S. 173-182). Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., & Hinrichsen, M. (2017). *Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen*. In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 279-303). Springer.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus*. Ernst Reinhardt Verlag, 3. überarbeitete Auflage.
- Lob-Hüdepohl, A. (2011). *Teilhabe durch Inklusion. Menschenrecht und Christenpflicht*. In autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus, (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit Autismus* (S. 58-76). Loeper.
- Lorenz, J. (2020). *Anders ist eine Variation von richtig: PEP und Kunsttherapie bei Autismus*. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Mayring, P. (1991). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209–213). Beltz - Psychologie Verl. Union.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. 12. überarbeitete Auflage.
- Melles, M. (2021). *Diagnose “Autismus”: Plädoyer für eine ‘Aufgabe’*. In A. Platte (Hrsg.), *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche* (S. 14–39). Beltz Juventa.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter.

- Nashef, A. (2020). Autismus und Autismustherapie in Zeiten von Corona: Eine Chance? *Springer Journals. Psychopraxis. Neuropraxis*, 3, 116–120.
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). *Diagnostik in inklusiven Schulen: Zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung*. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer.
- Platte, A. (2014). *Inklusive Bildungsprozesse: Teilhaben am Lernen und Lehren in einer Schule für alle*. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 73–86). Springer, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage.
- Preißmann, C. (2012). *Aus meiner Sicht: Die ideale Schule für Kinder und Jugendliche mit Autismus*. In H. Sautter, K. Schwarz, & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (69-80). Kohlhammer.
- Puhr, K. (2017). *Theoretische Einsätze in Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen im Kontext inklusionsorientierter Schulvorstellungen*. In K. Puhr & J. Geldner (Hrsg.), *Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen* (S. 13–27). Springer VS.
- Rank, S. M. (2020). *Psychische Auffälligkeiten im Säuglings- und Kleinkindalter. Praxis-Manual für pädagogische Berufsgruppen*. Springer.
- Rehm-Haug, S., & Tieck, B. (2012). *Voraussetzungen einer erfolgreichen schulischen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung*. In H. Sautter, K. Schwarz, & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 223-228). Kohlhammer.

- Rihm, T. (2014). *Teilhabechancen ausloten: Einleitende Gedanken zum Vorhaben*. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhabe an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 11–19). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93255-2>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Rückerl, K., & Wohler, G. (2020). *Autismus aus Elternsicht – Erfahrungen und positives Denken*. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen und Innenansichten* (S. 101–113). Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.
- Rudolf, B. (2017). *Teilhabe als Menschenrecht: Eine grundlegende Betrachtung*. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation* (S. 13–43). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Sautter, H., Schwarz, K., & Trost, R. (2012). *Vorwort*. In H. Sautter, K. Schwarz, & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (9–13). Kohlhammer.
- Schmidt, P. (2012). *Was eine autistenfreundliche Schule braucht: Reflexion der eigenen Schulzeit*. In H. Sautter, K. Schwarz, & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 81–101). Kohlhammer.
- Schmidt, P. (2020). *Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung*. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innenansichten* (S. 163–172). Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.

- Schuster, N. (2012). *Autismus als Herausforderung für die Schule: Lösungsansätze für die Praxis*. In H. Sautter, K. Schwarz, & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 155-164). Kohlhammer.
- Schuster, N., & Schuster, U. (2013). *Vielfalt leben: Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit*. Kohlhammer.
- Steinhausen, H.-C., & Gundelfinger, R. (2010). *Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Einführung in die Thematik*. In H.-C. Steinhausen & R. Gundelfinger (Hrsg.), *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen. Grundlagen und Praxis* (S. 13-22). Verlag W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2015). Schule und Autismus. Anregungen zur Wertschätzung „autistischer Intelligenz“ als Grundlage für die pädagogische Praxis. *Behinderte Menschen* 1, 19–29.
- Theunissen, G. (2018). *Herausforderndes Verhalten bei Autismus*. In D. Domenig & U. Schäfer (Hrsg.), *Auffallend herausfordernd! Begleitung zwischen Selbstbestimmung und Überforderung* (S. 57-79). Seismo.
- Theunissen, G. (2019). *Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung* (3. Auflage). Lambertus.
- Theunissen, G. (2020). *Autismus: Das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen*. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen und Innenansichten* (S. 21-101). Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.
- Thommen, E. (2019). Aktuelle Überlegungen zum Autismus. *Soziale Sicherheit CHSS*, 2, 3–8.
- Umweltbundesamt. (2023). *Autismus/Autismus-Spektrum-Störungen*. Umweltbundesamt; Umweltbundesamt.

<https://www.umweltbundesamt.de/themen/gesundheit/umweltmedizin/autismusautismus-spektrum-stoerungen>

UN-Behindertenrechtskonvention. Info (2023, 15. Februar). *Inklusion: UN-Behindertenrechtskonvention*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>

Velten, K., & Höke, J. (2021). Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 421–436. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00119-6>

Vero, G. (2020). *Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus*. In G. Theunissen (Hrsg.). *Autismus verstehen. Außen und Innenansichten* (117-125). Kohlhammer, 2. aktualisierte Auflage.

Vllasaliu, L., Jensen, K., Dose, M., Hagenah, U., Hollmann, H., Kamp-Becker, I., Lechmann, C., Poustka, L., Sinzig, J., Spitzcok von Brisinski, I., Tebartz van Elst, L., Will, D., Vogeley, K., & Freitag, C. M. (2018). Diagnostik von Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter: Überblick zu den wesentlichen Fragestellungen und Ergebnissen des ersten Teils der S3-Leitlinie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 359-370, 47 (4). <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000621>

von Unger, H. (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In H. von Unger, P. Narimani, & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Springer VS.

Werkhoven, S., Anderson, J. H., & Robeyns, I. A. M. (2022). Who benefits from diagnostic labels for developmental disorders? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(8), 944–949. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15177>

Witzel, A. (1985). *Das problemzentrierte Interview*. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.

World Health Organization. (2022, 28. Juni). *International Classification of Diseases (ICD)*.
<https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale für die Früherkennung einer Autismus-Spektrum-Störung	8
Tabelle 2: Merkmale der Interviewpersonen.....	41
Tabelle 3: Kategoriensystem	48
Tabelle 4: Unterkategorien der strukturellen schulischen Rahmenbedingungen.....	50
Tabelle 5: Unterkategorien der sozialen Rahmenbedingungen.....	56
Tabelle 6: Unterkategorien der individuellen/subjektiven Rahmenbedingungen	69

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Inklusion.....	16
Abbildung 2: Rahmenmodell der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung.....	28
Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring.....	45
Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring	47
Abbildung 5: Eigene Ergebnisdarstellung.....	90

11. Anhang

Interviewleitfaden für das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985)

1. Einstiegsfrage:

Wie würden Sie Ihre damalige Schulzeit heute beschreiben?

Nachfragen:

- Welche schulischen Erinnerungen erleben Sie heute als besonders positiv und negativ? Und warum?
- Wie sind Sie mit Herausforderungen im Schulalltag umgegangen?
- Gab es etwas, dass Ihnen geholfen hat mit Herausforderungen umzugehen?
- Gab es aus heutiger Sicht äußere Einflüsse, die ihre Schulzeit erschwert haben?

Weitere spezifische Nachfragen:

2. Zur Wahrnehmung:

Nachfragen:

- Gab es beispielsweise Routinen, bestimmte Räumlichkeiten, Personen o.ä., die Ihnen durch den Alltag geholfen haben?
 - Genauer nachfragen warum genau diese und was sonst hilfreich war
- Haben Sie ein für Sie hilfreiches *Stimming* (ein selbstregulierendes Verhalten) in der Schulzeit angewendet?
- Gab es in Ihrer Schulzeit Situationen, in denen Sie eine Reizüberflutung erlebt haben?

3. Veränderungen im Schulalltag / Planbarkeit von Ereignissen

Nachfragen:

- Wie sind Sie mit Veränderungen im Schulalltag umgegangen?
- Wie haben Sie die Zeit in den Pausen erlebt?

4. Interaktion mit Lehrkräften

Nachfragen:

- Wie würden Sie heute Ihr Verhältnis zu Ihren damaligen Lehrkräften beschreiben?
- Wie würden Sie heute Ihre Rolle im Unterrichtsgeschehen beschreiben?
- Konnten Sie sich bei Ihren Lehrkräfte Unterstützung bei Bedarf holen?

5. Interaktion mit Mitschüler*innen

Nachfragen:

- Wie würden Sie heute Ihr Verhältnis zu Ihren damaligen Mitschüler*innen beschreiben?
- Haben Sie heute noch Kontakt zu früheren Mitschüler*innen aus der Schule?

6. Zum Schulgebäude

Nachfragen:

- Gab es einen Ort, an dem Sie sich im Schulgebäude besonders gerne aufgehalten haben?
Wenn ja: Welchen und warum?

7. Abschluss

- Aufgrund Ihrer gesammelten Erfahrungen: Was würden Sie heute anderen Schüler*innen im Autismus-Spektrum für Ihre Schulzeit raten?
- Was hätte Ihnen damals das Schulerleben aus heutiger Sicht erleichtern können?