

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zweitsprachenerwerb und Autismus: Bedürfnisse, Stigmata und Potenziale von
DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum

verfasst von | submitted by

Jasmin Tretthann BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Thomas Fritz PhD

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen, die mich bei dem Schreibprozess dieser Arbeit unterstützt haben und somit maßgeblich zu ihrer Fertigstellung beigetragen haben.

Besonderer Dank gebührt meinem Betreuer Mag. Thomas Fritz, PhD, welcher mich mit seinem eigenen Enthusiasmus zu dem Thema mitgerissen und mich auch in schwierigen Schreibphasen unterstützt hat, ohne mir dabei Druck zu machen. Seine Offenheit für meine Fragen und seine Beiträge zum Forschungsprozess dürfen nicht unterschätzt werden, sodass diese Arbeit ohne ihn nicht möglich gewesen wäre.

Auch den Integrationslehrpersonen und der befragten Expertin gebühren außerordentlicher Dank für ihre Zeit und Expertise, ohne welche diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Darüber hinaus muss auch meinem Freund, Clemens Stockenreitner, gedankt werden, welcher mich wieder und wieder dazu motivierte, an dieser Arbeit weiterzuschreiben und viele Dinge abgenommen hat, um mich besonders in den späteren Phasen des Schreibens voll und ganz auf diese Arbeit konzentrieren zu können.

Schließlich gebührt der größte Dank meiner Oma, Elfriede Tomsich, welche über mein gesamtes Studium hinweg mein Fels in der Brandung war. Ihre emotionale, finanzielle und praktische Unterstützung waren von unschätzbarem Wert für mich und meine Dankbarkeit kann kaum in Worte gefasst werden. Ohne sie wäre ich nie an diesen Punkt gekommen, weshalb sie die höchste Anerkennung für meinen Erfolg verdient.

Abstract

Der Zweitsprachenerwerb bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum wird nicht nur durch individuelle kognitive und soziale Besonderheiten beeinflusst, sondern auch durch den häufigen Mangel an offiziellen Diagnosen, der gezielte Unterstützungsmaßnahmen erschwert. Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Thema in der Forschung noch keinen Einzug gehalten hat, sodass diese Arbeit es sich zum Ziel setzt, die Problematiken zu beschreiben und nach Lösungswegen zu suchen. Die Forschungsfragen beziehen sich hauptsächlich auf die spezifischen Problematiken von DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum, deren Lösung und ob DAZ-Schüler*innen seltener mit Autismus-Spektrum-Störungen diagnostiziert werden und warum, sowie welche Probleme dies mit sich bringt.

Dieses Ziel wird durch die Durchführung von fünf Expert*innen-Interviews, die maßgeblich zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen und schließlich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz bearbeitet werden, erreicht.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum beim Zweitsprachenerwerb vor spezifischen Herausforderungen stehen, darunter Schwierigkeiten in der Pragmatik, Orthographie und Graphomotorik sowie beim Verständnis von Mimik, Gestik und Bildinhalten. Effektive Unterstützung umfasst den Einsatz von Schutzräumen, angepassten Materialien, digitaler Hilfsmittel sowie Nachteilsausgleichen. Gleichzeitig wird die Bedeutung von Diagnosen klar, da deren Fehlen zu unzureichender Förderung, fehlenden Unterstützungsangeboten und sozialer Ausgrenzung führt. Barrieren für Diagnosen reichen von systemischen Hürden über soziale und finanzielle Faktoren bis hin zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, wobei allerdings nicht eindeutig gesagt werden kann, dass dies mit einer Sprachbarriere aufgrund eines Status als DAZ-Schüler*in festgemacht werden kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Zweitsprachenerwerb von Schüler*innen im Autismus-Spektrum stark von Diagnosen und gezielter Unterstützung abhängt. Fehlende Diagnosen führen zu unzureichender Förderung, was die Notwendigkeit eines besseren Diagnosesystems und einer sensibilisierten Lehrerbildung unterstreicht. Für eine erfolgreiche Inklusion sind strukturelle Veränderungen und individuelle Anpassungen im Unterricht essenziell.

Inhalt

Danksagung	ii
Abstract	iii
Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	vii
1 Einleitung.....	1
1 Rahmung der Vorliegenden Arbeit.....	4
1.1 Intersektionalität	5
1.2 Grundbegriffe Deutsch als Zweitsprache.....	6
1.3 Grundbegriffe Autismus-Spektrum-Störung.....	7
1.4 Geschichte der Forschung zur Autismus-Spektrum-Störung.....	9
1.5 Forschungsstand.....	14
1.6 Typische Symptomatiken der Autismus-Spektrum-Störung.....	18
3 Methodik.....	22
3.1 Qualitative Forschung und Grundsätze der wissenschaftlichen Arbeit	22
3.2 Interviews	23
3.2.1 Durchführung	23
3.2.2 Transkription.....	26
3.2.3 Analyse	27
3.3 Retrospektives Forschungstagebuch	28
3.4 Auswertung.....	29
3.5 Limitationen	33
4 Auswertung der Daten	34
4.1 Symptome	34
4.1.1 Neutrale Symptome	36
4.1.2 Negative Symptome.....	37
4.1.3 Positive Symptome	38
4.2 Probleme in der Schule	39
4.3 Auswirkungen	42
4.4 Zweitsprachenerwerb	43
4.4.1 Neutrale Auswirkungen von Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb.....	44
4.4.2 Negative Auswirkungen von Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb.....	44
4.4.3 Positive Auswirkungen von Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb.....	48

4.5 Fehlende Diagnosen	49
4.5.1 Häufigkeit von fehlenden Diagnosen.....	49
4.5.2 Gründe für fehlende Diagnosen	50
4.5.3 Bevölkerungsgruppen, in denen weniger häufig diagnostiziert wird	53
4.5.4 Folgen von fehlenden Diagnosen.....	55
4.6 Bereitschaft der Lehrerschaft sich zum Thema Autismus-Spektrum-Störung weiterzubilden	58
4.6.1 Vorwissensstand	59
4.6.2 Maß an Bereitschaft	61
4.7 Verhaltensweisen von Lehrpersonen im Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum-Störung	64
4.7.1 Gründe für fehlen von Eingriffen durch Lehrpersonen	64
4.7.2 Negative Verhaltensweisen	65
4.7.2 Positive Verhaltensweisen	66
4.8 Methodik für die Arbeit mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum-Störung	71
4.8.1 Empfohlene Methodik für den Regelunterricht	72
4.8.2 Nicht-empfohlene Methodik für den Regelunterricht	76
4.8.3 Empfohlene Methodik für den Zweitsprachenerwerb	76
4.8.4 Nicht-empfohlene Methodik für den Zweitsprachenerwerb	80
4.8.5 Integration in den Klassenraum.....	82
4.9 Hilfestellungen bei undiagnostizierten Kindern.....	82
4.9.1 Mögliche Hilfestellungen	83
4.9.2 Nicht-mögliche Hilfestellungen	84
4.10 Gewünschte Hilfestellungen vom System	85
5 Leitfaden für den Unterricht mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum	88
6 Fazit.....	92
Quellen	97
Anhang	100
Retrospektives Forschungstagebuch	100
1 Schülerin 1	100
1.1 Nähere Informationen:	100
1.2 Verhalten und Auffälligkeiten	100
1.3 Anekdote 1	100
1.4 Anekdote 2	101
1.5 Anekdote 3	102
1.6 Anekdote 4	102

1.7 Fazit	103
2 Schüler 2	104
2.1 Nähere Informationen	104
2.2 Verhalten und Auffälligkeiten	104
2.3 Anekdote 1	104
2.4 Anekdote 2	105
2.5 Anekdote 3	106
2.6 Anekdote 4	106
2.7 Fazit	107
3 Schüler 3	107
3.1 Nähere Informationen:	107
3.2 Verhalten und Auffälligkeiten	107
3.3 Anekdote 1	108
3.4 Anekdote 2	108
3.5 Anekdote 3	108
3.6 Fazit	109
Schüler 4	109
4.1 Nähere Informationen:	109
4.2 Verhalten und Auffälligkeiten	109
4.3 Anekdote 1	110
4.4 Anekdote 2	110
4.5 Fazit	110
Interviews	111
Interview Expertin	111
Interview Integrationslehrperson 1	134
Interview Integrationslehrperson 2	185
Interview Integrationslehrperson 3	206
Interview Integrationslehrperson 4	232

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tweet SaltyAutistic (SaltyAutistic, 2020)	1
Abbildung 2: Tweet Emilie_London. (Emilie_London, 2021)	2
Abbildung 3: Forschungsdesign	22
Abbildung 4: Tweet FunFactsLulu (FunFactsLulu, 2020).....	33
Abbildung 5: what people think the autism spectrum looks like (Birch, 2024).....	35
Abbildung 6: what it can actually look like (Birch, 2024)	35
Abbildung 7: Angabe einer Vorgangsbeschreibung (Tafelbildkarten Vorgangsbeschreibung Obstsalat – Zaubereinmaleins Shop, 2024).....	41
Abbildung 8: Visualisierung des Vorwissensstandes	59
Abbildung 9: Visualisierung der Bereitschaft über Autismus-Spektrum-Störungen zu lernen.....	61
Abbildung 10: Trennwand Integrationslehrperson 3	75
Abbildung 11: Social Stories (Gray & Prizant, 2015, S. 68f)	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einteilung der Schweregrade nach DSM-5 (gekürzt und sinngemäß) (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 18).....	16
Tabelle 2: Übersicht über relevante therapeutische Interventionstechniken (Kamp- Becker und Bölte, 2021, S. 80).....	17
Tabelle 3: Übersicht über relevante therapeutische Interventionstechniken (Kamp- Becker und Bölte, 2021, S. 80).....	18
Tabelle 4: Erste Kategorisierung.....	27
Tabelle 5: Finale Kategorisierung	30

1 Einleitung



Criticising an Autistic person for
having narrow interests, being
blunt, misunderstanding context,
looking away, fidgeting, being
over-sensitive and struggling to
communicate is the same as
criticising a wheelchair user for
not walking

Your ableism is exhausting

Abbildung 1: Tweet SaltyAutistic (SaltyAutistic, 2020)¹

„Ableism“ oder auf Deutsch auch Ableismus ist ein Fachbegriff, der die Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Menschen mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen oder Behinderungen beschreibt (Ableismus | www.teilhabeberatung.de, 2023). Wie in dem Zitat in Abbildung 1 zu erkennen ist, werden Menschen mit Persönlichkeitsstörungen wie der Autismus-Spektrum-Störung häufig mit dieser Art der Diskriminierung konfrontiert.

Die generelle Unaufgeklärtheit über die mit der Autismus-Spektrum-Störung einhergehenden Symptome und vor allem die häufige Unwissenheit von Pädagog*innen trägt maßgeblich zu dieser Form des Ableismus bei und führt zur Verbreitung von Mythen, die Menschen im Autismus-Spektrum schaden und zu Vorurteilen in der breiten Gesellschaft führen (Abbildung 2).

¹ Selbst erstellte Übersetzung: „Eine autistische Person für ihre eingeschränkten Interessen, ihre unverblümete Ausdrucksweise, ihre Tendenz, Kontexte nicht zu verstehen, ihr ständiges Wegschauen, ihr Herumzappeln, ihre Hypersensibilität und ihre Probleme mit der Kommunikation zu kritisieren ist dasselbe wie einen Rollstuhlfahrer dafür zu kritisieren, nicht gehen zu können. Euer Ableismus ist erschöpfend.“

Diese Unwissenheit konnte auch von einem kleinen Forschungsprojekt, das eine Gruppe von Studenten inklusive mir im Zuge des Seminars 2023S 490165-1 Forschungsmethoden: Professionsverantwortung, Evaluation und Practitioner Research an einer Mittelschule in Niederösterreich durchgeführt hat, bestätigt werden. Dieses Projekt ergab, dass ein Großteil der Lehrpersonen Unsicherheiten im Umgang mit Kindern im Autismus-Spektrum verspürte und die Wirksamkeit ihrer Handlungen nicht einschätzen konnte. Darüber hinaus ergaben Wissensfragen, dass der Wissensstand zum Thema Autismus-Spektrum-Störung generell mangelhaft war. (Groll et al., 2023)



Abbildung 2: Tweet Emilie_London. (Emilie_London, 2021)^{2 3}

Des Weiteren zeigen neuste Erkenntnisse in der Forschung, dass die Zahlen von Kindern mit Migrationshintergrund, die Anzeichen für eine Autismus-Spektrum-Störung aufweisen, steigen (Morasek, Kathrin, 2020, S. 4f). Meine eigene Arbeit in einer Inklusionsklasse spiegelte dies wider, jedoch musste ich feststellen, dass diese Schüler*innen beinahe nie diagnostiziert waren. Dementsprechend eröffnete sich die Frage, ob dies ein allgemeines Phänomen war und wenn ja, welchen Einfluss die (undiagnostizierte) Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitspracherwerb der Schüler*innen hat. Aus diesem Interesse ergaben sich schließlich folgende Forschungsfragen:

² Dieser Tweet ist eine Antwort auf die Frage, welche Mythen über Menschen im Autismus-Spektrum betroffene Menschen am schädlichsten und inkorrektesten sind.

³ Übersetzung: „Zuerst einmal, dass autistische Personen keine Empathie fühlen. Das ist ein wirklich schädlicher Stereotyp. Außerdem, dass autistische Menschen lieber Menschen mit Autismus genannt werden! [...]“

1. Was sehen Integrationslehrpersonen als die größten Hindernisse beim Zweitsprachenerwerb von DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum an?
2. Wie können DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum am besten beim Zweitsprachenerwerb unterstützt werden?
3. Werden DaZ-Schüler*innen seltener mit Autismus-Spektrum-Störungen diagnostiziert?
4. Wenn ja, welche Problematiken tragen dazu bei, dass Autismus-Spektrum-Störungen bei DaZ-Schüler*innen oftmals erkannt, aber nicht diagnostiziert wird?
5. Welche Nachteile bringt das Fehlen einer Diagnose bei DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum in Bezug auf den Zweitsprachenerwerb mit sich?

Der Fokus dieser Forschungsfragen auf Integrationslehrpersonen kann damit erklärt werden, dass es keine ersichtliche Möglichkeit gibt, DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum ausfindig zu machen, da sich keine diagnostizierten Kinder in meinem Umfeld befinden und undiagnostizierte Kinder, die Anzeichen für eine Autismus-Spektrum-Störung aufweisen, aufgrund ihrer mangelnden Diagnose nicht zur Verfügung stehen. Dementsprechend wurden vier Integrationslehrpersonen gebeten, ihr Wissen in Interviews zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus konnte noch ein Interview mit einer Autismus-Expertin aus England vereinbart werden, welche im Bereich der Autismus-Forschung, des Autismus-Aktivismus und der Sprachforschung beziehungsweise des Zweitsprachenerwerbs tätig ist. Diese Interviews werden den Hauptteil der Forschung darstellen, welche die Beantwortung der Forschungsfragen dienen soll. Darüber hinaus wird ein Forschungstagebuch meinerseits Einsichten in die Arbeit in einer Integrationsklasse geben und hauptsächlich dazu dienen, meine eigenen Erfahrungen und die Wahl der Forschungsfragen zu stützen.

Der erste Teil dieser Arbeit wird sich jedoch mit dem momentanen Stand der Wissenschaft beschäftigen, wobei dieses Kapitel in zwei Unterkapitel unterteilt werden muss, da die Intersektionalität von Migrationshintergründen und Autismus-Spektrum-Störung in der Forschung noch keinen Halt gefunden hat. Dementsprechend werden diese beiden Themengebiete separat voneinander aufgearbeitet. Um die Definition der Autismus-Spektrum-Störung genau darlegen zu können, ist hierfür auch ein geschichtlicher Abriss notwendig, bevor die Diagnosekriterien und die Auswirkungen auf den Schulkontext dargelegt werden können. Der Zweitsprachenerwerb wird in

diesem Kapitel nur geringfügig behandelt werden, da Wissen in diesem Bereich in dieser Arbeit als gegeben angenommen wird. Jedoch werden Links zur Verfügung gestellt, um über diese Thematik nachzulesen, sollte dies nicht der Fall sein. Daraufhin wird die Methodik genauer beschrieben, wobei ein hohes Maß an Aufmerksamkeit auf die Art der Analyse der Interviews gelegt wird. Die Methode des Forschungstagebuchs wird ebenfalls dargelegt und ihre Relevanz aufgezeigt. Die Limitationen dieser Arbeit werden auch in diesem Teil beleuchtet, um Unklarheiten aufzudecken. Daraufhin werden die Ergebnisse der präsentiert und analysiert, wobei auch ein Leitfaden für die Arbeit mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum erstellt wird. Schließlich folgt das Fazit der Arbeit, welches alle Ergebnisse zusammenträgt und Schlüsse aus ihnen zieht.

Schlussendlich muss auch hier Bezug auf die Limitationen dieser Arbeit genommen werden. Wie bereits erwähnt wird diese Arbeit von Seiten der Lehrpersonen aufgezogen, weshalb Stimmen von Menschen im Autismus-Spektrum nur peripher durch Elternberichte, Social Media Posts und der einbezogenen Literatur erfolgt. Darüber hinaus führt die kleine Stichprobengröße von nur fünf Interviews dazu, dass weitere Forschung in diesem Bereich notwendig ist, um zu eindeutigen Ergebnissen zu gelangen.

1 Rahmung der Vorliegenden Arbeit

In diesem Kapitel werden vorangehend Grundbegriffe wie Intersektionalität, Deutsch als Zweitsprache und Autismus-Spektrum-Störung genauer erläutert. Da die Begrifflichkeiten und Hintergründe des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache weitlaufend bekannt sind, wird sich im weiteren Verlauf dieses Kapitels auf die genauere Darlegung des Forschungsstandes im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung fokussiert und die Fachbegriffe des Bereichs Deutsch als Zweitsprache nur kurz definiert. Hierbei wird zuerst die Geschichte der Autismus-Spektrum-Störung genauer beleuchtet, daraufhin wird auf häufige Symptomatiken und deren Einfluss auf die schulischen Laufbahnen und Leistungen der Betroffenen hingewiesen und schließlich die bisherigen Untersuchungen zu undiagnostizierten Individuen im Autismus-Spektrum und die bereits erforschten Gründe hierfür dargelegt.

1.1 Intersektionalität

Um die überschneidenden Problematiken von DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum genauer zu beleuchten, muss zuerst das Phänomen der Intersektionalität dargelegt werden, da dieses Aufschluss über die Komplexität dieses Sachverhalts gibt.

Der Begriff der Intersektionalität wurde von der kritischen Rassentheoretikerin Kimberlé Williams Crenshaw geprägt und bezeichnet die Überschneidung zweier oder mehrerer Merkmale, die zur Benachteiligung einer Person führen können. Hierbei wird argumentiert, dass sich diese Benachteiligungen ineinander verweben, verändern, verstärken oder abschwächen und somit zu neuen Problematiken führen können, anstatt sich lediglich zu summieren. (Winker, 2015, S. 9) (Duarte et al., 2023, S. 72)

Der Begriff der Intersektionalität kam zuerst in Zusammenhang mit Schwarzen Frauen⁴ auf, da diese sowohl wegen ihrer Hautfarbe als auch wegen ihres Geschlechtes diskriminiert wurden und zu Tage brachten, dass diese beiden Kategorien der Unterdrückung sich gegenseitig beeinflussten. Im Laufe der Jahre wurden zu den typischen Kategorien der Hautfarbe, des Geschlechts und des sozialen Standes noch viele weitere hinzugefügt, so auch die der Neurodivergenz, der Herkunft und der Sprache, welche die höchste Bedeutung für diese Arbeit haben. (Winker, 2015, S. 11f)⁵

Eine maßgebliche Problematik, die durch das Auftreten von intersektionalen Diskriminierungen entsteht, ist, dass diese von einem Großteil der Bevölkerung nicht anerkannt wird, da der allgemeine Wissensstand über jene Problematiken in der Gesellschaft zu niedrig ist. Die Erklärung des Begriffs Intersektionalität als tatsächliche „intersection“ (Englisch für Kreuzung) kann hierbei für Aufklärung sorgen. Man möge sich einen Menschen vorstellen, der an einer Kreuzung steht, an der Autos mit verschiedenen Identitäten vorbeifahren. Eine Person im Autismus-Spektrum, die darüber hinaus in Österreich lebt und dort kein Deutsch spricht, wird sowohl vom Neurodivergenz-Auto als auch vom Sprachbarrieren-Auto angefahren und leidet dementsprechend doppelt unter der Diskriminierung. (Duarte et al., 2023, S. 73)

⁴ Mehr hierzu unter: <https://www.amnesty.de/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache>

⁵ Dieser Absatz wurde der Arbeit „Intersektionalität von DaZ-Schüler*innen und Schüler*innen im Autismus-Spektrum + Darlegung eines Sprachprofils“ aus dem Seminar „Masterseminar DaZ: Sprachdiagnose und Sprachförderung in der Schule am Beispiel von USB-DaZ“ unter der Leitung von Mag. Dr. Verena Blaschitz entnommen.

Im Zusammenhang der Schule kann nun also davon ausgegangen werden, dass DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum aufgrund beider dieser Voraussetzungen und aus Gründen, die im Laufe dieser Arbeit genauer beleuchtet werden, mit schwierigeren Umständen konfrontiert werden. Diese Schüler*innen müssen aufgrund der Privilegien der anderen Schüler*innen, welche sich aus der fehlenden intersektionalen Identität ergeben, härter arbeiten, um dieselben schulischen Erfolge verzeichnen zu können. (Duarte et al., 2023, S. 79)

1.2 Grundbegriffe Deutsch als Zweitsprache

Die Grundlegenden Begrifflichkeiten des Bereichs Deutsch als Zweitsprachen werden im folgenden Teil dieser Arbeit nur kurz dargelegt, um Leser*innen, die mit diesem Fachbereich weniger vertraut sind, eine Übersicht zu liefern, ohne zu sehr ins Detail zu gehen.

Die erste Begrifflichkeit, die für diese Arbeit von Relevanz ist, ist jene der Erstsprache. Diese kennzeichnet sich durch ihre Erlernung während der ersten Lebensmonate. Da dies meist in familiärem Umfeld geschieht, wird sie umgangssprachlich häufig als Muttersprache bezeichnet, wobei dieser Begriff aufgrund seiner ungenauen Darstellung der Tatsachen in dieser Arbeit keine Verwendung finden wird. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass „Muttersprache“ eine Familiendynamik voraussetzt, die nicht auf die Umstände aller Familien angewandt werden kann. Darüber hinaus wird der Begriff Muttersprache im alltäglichen Gebrauch häufig als jene Sprache verstanden, mit der die betroffene Person am meisten Kontakt hat und nicht nur jene Sprache, die zuerst erlernt wurde. (Ahrenholz & Oomen-Welke, 2022, S. 6)

Der Begriff des Bilingualismus geht hiermit insofern einher, dass eine Person nur als bilingual gilt, wenn zwei Erstsprachen entweder zeitgleich oder nahezu zeitgleich erworben werden. Hierbei ist die Erlernung jener Sprachen vom Kindesalter an von hoher Wichtigkeit. Oftmals werden auch Personen, die im weiteren Verlauf ihres Lebens eine weitere Sprache auf Erstsprachenniveau erlernen, als bilingual bezeichnet, jedoch wird im Rahmen dieser Arbeit nur von Bilingualismus gesprochen, wenn beide Sprachen zumindest nahezu gleichzeitig im Kindesalter erlernt wurden. (Ahrenholz & Oomen-Welke, 2022, S. 7f)

Der Begriff Zweitsprache wird insofern vom Begriff der Fremdsprache unterschieden, dass eine Zweitsprache für das alltägliche Leben der Betroffenen von Bedeutung ist,

während eine Fremdsprache außerhalb einer Lebenssituation stattfindet, die die Verwendung der Fremdsprache voraussetzt. Der Zweitsprachenerwerb erfolgt häufig ungesteuert durch die Konfrontation mit der Sprache in der natürlichen Umgebung der Betroffenen. Gesteuerter Zweitsprachenerwerb wird durch schulische oder andere sprachliche Maßnahmen unterstützt und weist daher Ähnlichkeiten mit dem Fremdsprachenerwerb auf. Der maßgebliche Unterschied hierbei ist die Ansiedelung in einem Land, in welchem die Zielsprache gesprochen wird. (Ahrenholz & Oomen-Welke, 2022)⁶

1.3 Grundbegriffe Autismus-Spektrum-Störung

Da im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch genauer auf die Geschichte und häufige Symptome der Autismus-Spektrum-Störung eingegangen wird, wird sich dieser Teil der Arbeit nur oberflächlich mit diesen Aspekten beschäftigen und hauptsächlich auf die Definition einiger Begriffe und ihrer Unklarheiten eingehen.

Der Begriff Autismus wurde 1930 im „Lehrbuch der Psychiatrie“ von Eugen Bleuler das erste Mal erwähnt (Bleuler, 1983) und von Kamp-Becker und Bölte (2021, S. 12) wie folgt beschrieben:

Die Kernsymptome des Autismus sind anhaltende Defizite im Bereich der sozialen Interaktion und Kommunikation, die über verschiedene Kontexte hinweg auftreten, gemeinsam mit eingeschränkten, repetitiven Verhaltensmustern, Interessen oder Aktivitäten, die den Alltag der Betroffenen erheblich beeinträchtigen. Die Auffälligkeiten bestehen von früher Kindheit bis ins Erwachsenenalter und zeigen sich in allen Lebenssituationen. Durch Behandlungsmaßnahmen können sie deutlich gebessert, jedoch nur in einigen Fällen vollständig behoben werden.

Das DSM-5 (5. Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ist ein neben der ICD-10 (10. Auflage der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) das am häufigsten verwendete Standardwerk zur Klassifikation von psychischen Störungen. Es erschließt Diagnosekriterien, beschreibt diese und enthält Anmerkungen zu 22 verschiedenen Kategorien von psychischen Erkrankungen und Persönlichkeitsstörungen. (Falkai et al., 2015) (ICD-10-CM 2017, 2016) Diese Werke sind von Relevanz, da seit der Erscheinung des DSM-5s, der Begriff Autismus nicht mehr als Diagnose angegeben wird, sondern die für diese Arbeit titulare Autismus-Spektrum-Störung, welche die

⁶ Weitere Informationen zum Thema Zweitsprachenerwerb können dem Buch „Deutsch als Zweitsprache“ von Ahrenholz und Oomen-Welke entnommen werden.

früheren Diagnosen des frühkindlichen Autismus, des Asperger-Syndroms, der desintegrativen Störung und des atypischen Autismus beinhalten (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 16).

Hierbei muss besonders das Asperger-Syndrom hervorgehoben werden, da dieser Begriff aufgrund einiger Kontroversen aus dem DSM-5 gestrichen wurde. Der hervorstechendste Grund hierfür ist die Geschichte Hans Aspergers, welcher als erster die Unterschiede zwischen Individuen mit Autismus hervorhob und daher als einer der ersten auf das Spektrum, von dem seit 2013 gesprochen wird, hinwies. Jedoch wird vermutet, dass Dr. Asperger diese Unterschiede während des 2. Weltkriegs verwendete, um zu entscheiden, welche Menschen mit Autismus für die damalige Gesellschaft als lebensfähig genug galten, um nicht ermordet zu werden. Diese Verbindung des Begriffs mit der Rassenhygiene während der Regierung unter dem Nationalsozialismus führte dazu, dass dieser Begriff nicht mehr in Verwendung ist. (National Autistic Society, 2023) Wie sich im nächsten Unterkapitel dieser Arbeit herausstellen wird, kann dies jedoch nicht genau bestätigt werden, da über diese Anschuldigungen hinaus auch Dokumente existieren, in denen Dr. Asperger das Nazi-Regime verpönt und die Ansichten jenes kritisiert (Feinstein, 2010, S. 11).

Ein weiterer wichtiger Begriff, der im Laufe dieser Arbeit häufige Verwendung finden wird, ist jener der Neurodiversität (auch Neurodivergenz), welcher von Baker (2011, S. 20) wie folgt definiert wird:

„[...] neurodiversity refers to atypical functionalities found in individuals who have identifiable neurological differences and to their interactions with individuals considered neurologically typical in the context of public infrastructures built around a presumption of neurotypicality. For the most part, this implies that communities referred to as neurodiverse include only those that incorporate individuals who have been formally diagnosed (or could be, given access to professionals) with a disability believed to involve a significant brain-based difference compared to what is currently considered the human norm.”

Wenn dieser Definition nun gefolgt wird, bedeutet dies, dass ein Mensch, der so funktioniert, wie die Gesellschaft es sich vorstellt und dessen Denkweisen ihr*ihm dabei nicht im Weg stehen, als neurotypisch bezeichnet wird. Dem gegenübergestellt werden nun Menschen mit Denkweisen, die nicht den typischen, für unsere Gesellschaft vorgesehenen entsprechen, und welche entweder eine mentale Beeinträchtigung haben oder eine diagnostiziert bekommen könnten. Diese Menschen werden als neurodivergent bezeichnet, worauf der Begriff der Neurodiversität zurückgeführt werden kann. (Baker, 2011, S. 20)

1.4 Geschichte der Forschung zur Autismus-Spektrum-Störung

Um den Begriff der Autismus-Spektrum-Störung und seine Definition zu einem für diese Arbeit notwendigen Grad zu verstehen, muss auch seine Geschichte genauer dargelegt werden.

Zu Anfang gab es lediglich zwei Wissenschaftler, die sich spezifisch mit dem Thema Autismus beschäftigten und große Fortschritte in dem Bereich hervorbrachten. Einer von jenen war der bereits erwähnte Hans Asperger, der andere war Leo Kanner, wobei sich die Ansichten der beiden Männer zum Thema Autismus klar unterschieden. (Feinstein, 2010, S. 9)

Asperger wird in Forschungskreisen häufig mit der ersten Erwähnung des Autismus in Vorlesungen und wissenschaftlichen Publikationen kreditiert. Seine Werke waren die ersten, die die Anzeichen und Merkmale von Autismus im Kindesalter spezifizierten und angaben, dass große Unterschiede in jenen Merkmalen zwischen den Betroffenen zu erkennen waren (Feinstein, 2010, S. 24). Zwei seiner ersten Publikationen zu dem Thema waren als „Die ‚autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter“ (wobei Asperger den Begriff der autistischen Psychopathie in den 1970er Jahren revidierte) (Feinstein, 2010, S. 33) und „Das psychisch abnorme Kind“ betitelt und auch in seinen Vorlesungen sprach er oftmals von „autistischer Psychopathie“ (Feinstein, 2010, S. 10). Aspergers bereits erwähnte Sympathien mit der Nationalsozialistischen Partei in den 1930er Jahren begann mit seiner Zusammenarbeit mit Dr. Franz Hamburger, welcher sich sehr offen zur Nazi-Partei bekannte und einen nicht insignifikanten Teil seiner Forschung der Rassenhygiene widmete. Asperger wird vorgeworfen, diese Ideen ebenfalls unterstützt zu haben, wohingegen jedoch eine Analyse Aspergers Schriften zwischen 1928 und 1944 spricht. Der PhD Student Marc Bush kam zu dem Ergebnis, dass Asperger seine Texte beabsichtigt im Stil und mit dem Vokabular, die auch die Nazi-Partei nutzten, verfasste, um die Kinder, die er untersuchte zu beschützen. In Aspergers Publikationen werden alle Kinder im Autismus-Spektrum als wertvoll für die Gesellschaft bezeichnet, egal wie stark sie von der Störung betroffen sind (Feinstein, 2010, S. 15f), wie das folgende Zitat noch einmal klar untermauert:

„Auch bei sehr abnormen Persönlichkeiten ist die Suggestivbehandlung einzelner besonders quälender Symptome aussichtsreich. Keineswegs darf. die Feststellung, daß (sic!) es sich um primär, konstitutionell geschädigte, etwa auch erblich belastete Menschen handelt, zu der Ansicht führen, da könnte man eben nichts machen – ebenso wie die Erkenntnis endogener Störungen nicht zum pädagogischen Nihilismus führen darf. Auch

die Erziehung abnormer Persönlichkeiten ist aussichtsreich, nicht nur weil die Umwelteinflüsse, also z.B. eine gute Erziehung, sehr bedeutsam sind (sie können hervorholen, was an guten Anlagen vorhanden ist, sie können weitere Schädigungen vermeiden – wie wichtig ist nicht, z.B. die Vermeidung von Konflikten bei hochgradig Affekterregbaren!); daß (sic!) wir die Erziehung Abnormer niemals als aussichtslos von vornherein aufgeben dürfen, ist, aber auch darin begründet, daß (sic!) in diesen Menschen auf einmal, etwa in der Pubertät, Kräfte und Fähigkeiten auftreten können, die freilich angelegt sein mußten (sic!), von denen wir aber bei den Kindern nichts ahnten oder von denen es unmöglich vorauszusehen war, daß (sic!) sie einmal diese Bedeutung erlangen würden.“ (Asperger, 1938)

Für das Argument, dass Asperger Kinder im Autismus-Spektrum beschützen wollte, spricht auch seine klare Abneigung gegen die Nazi-Partei, die er gegenüber Freund*innen und Kolleg*innen wie Elizabeth Wurst oftmals energisch zum Ausdruck brachte, und seine Arbeit mit jüdischen Kolleg*innen im selben Bereich. Darüber hinaus trat Asperger der Nazi-Partei auch nie bei (Feinstein, 2010, S. 16f). Trotz seiner Arbeit für die Anerkennung der Talente und des Werts autistischer Individuen wurden Aspergers Texte selten außerhalb des deutschsprachigen Raums zitiert. Seine angeblichen Assoziationen mit der Nazi-Partei werden bis zum heutigen Tag als Tatsache angesehen, weshalb der Begriff des Asperger-Autismus seit 2013 auch nicht mehr in Verwendung ist. (Feinstein, 2010, S. 18)

Unter Asperger trat auch Erwin Lazar, ein Arzt, Lehrer und Sozialreformer, in die Autismus-Forschung ein und prägte den Begriff der Neurostämme⁷, welcher die Aspekte von Autismus-Spektrum-Störungen, welche von anderen häufig als Nachteile angesehen werden, rekontextualisiert und somit als Stärken darstellt. Er sah seine Patient*innen nicht als solche, sondern als die Potentiale, die sie mit sich brachte und was sie somit zur Gesellschaft beitragen konnte. Auch Asperger und die mit ihnen arbeitende Sophie Weiss unterstützten diese Ansicht. (*Neurotribes*, 2016, S. 90f)

Kanner wurde nicht selten vorgeworfen, Dr. Asperger plagiiert zu haben, jedoch beleuchtete er diese damals noch als neu angesehene Störung von anderen Blickwinkeln (Feinstein, 2010, S. 11). Er erkannte fünf Hauptmerkmale für Autismus:

- Ein tiefgreifender Mangel an affektivem Kontakt mit anderen Menschen
- Ein ängstlich obsessives Verlangen nach der Bewahrung von Gleichheit in den Routinen und der Umgebung des Kindes
- Eine Faszination für Objekte, die mit Geschicklichkeit in feinmotorischen Bewegungen gehandhabt werden

⁷ vom Englischen „neurotribes“

- Mutismus, oder eine Art Sprache, die nicht für die zwischenmenschliche Kommunikation bestimmt zu sein scheint
- Gutes kognitives Potenzial, das sich in Leistungen im Gedächtnis oder Fähigkeiten bei Leistungstests zeigt, insbesondere auf dem Séguin-Formbrett (ein weit verbreitetes Instrument zur Bewertung der Fähigkeiten von Kindern mittels nonverbaler Mittel wie dem puzzleartigen Einsetzen von geometrischen Formen in entsprechend geformte Öffnungen) (Kanner, 1943).⁸

Kanner fokussierte sich auf die Talente der Kinder, mit denen er arbeitete, und schien die eindeutigen Nachteile, mit denen seine Probanden täglich kämpften, außenvor zu lassen, um die seines Erachtens nach häufige Hochintelligenz hervorzuheben. Erst Kurt Goldstein formulierte Kanners Theorien weiter und beschrieb die tatsächliche Lage als eine Insel großer Talente, die von einem See von Behinderungen umgeben war. (Feinstein, 2010, S. 25) Jedoch muss auch hervorgehoben werden, dass Kanner bereits in den 1970er Jahren die Überschneidungen von Autismus mit Schizophrenie erkannte und daher den Grundstein für die Forschung in den ähnlichen Behandlungsmethoden beider Syndrome legte. Darüber hinaus brachte Kanner auch den Begriff des frühkindlichen Autismus und somit den Punkt hervor, dass Autismus angeboren oder in den ersten 30 Lebensmonaten entwickelt wird und somit keine Erkrankung ist, die ein Mensch im Laufe seines Leben erleiden kann. (Feinstein, 2010, S. 26ff)

Von den 1950er bis in die 1980er Jahre herrschte weitgehend Einigkeit darüber, dass Autismus eine schwerwiegende, therapiebedürftige Verhaltensstörung war. Darüber hinaus war die "Refrigerator Mother"-Theorie, die den Eltern die Schuld an der „Erkrankung“ ihrer Kinder am Autismus zuschrieb, vorherrschend. Anfänglich wurden vor allem psychoanalytische Therapieansätze bevorzugt, die darauf abzielten, durch Überwindung des kindlichen Traumas der elterlichen Zurückweisung die verborgene Persönlichkeit des autistischen Kindes freizulegen. Mit der Diskreditierung der

⁸ Mit ChatGPT aus dem Englischen übersetzt. Prompt: „Bitte übersetze mir diese Aussagen auf Deutsch:

* a profound lack of affective contact with other people

* an anxiously obsessive desire for the preservation of sameness in the child's routines and environment

* a fascination with objects, which are handled with skill in fine motor movements

Mutism or a kind of language that does not seem intended for interpersonal communication
good cognitive potential shown in feats of memory or skills on performance tests, especially the Séguin form board (a widely used instrument to assess children's abilities through non-verbal means such as the puzzle-like placement of common geometric shapes into openings of the same shape)"

psychogenetischen Autismustheorie gerieten auch diese psychoanalytischen Therapien in Verruf. Gleichzeitig gewannen verhaltenstherapeutische Ansätze, die sich dem Behaviorismus von B. F. Skinner anschlossen, an Bedeutung. Diese umfassenden Verhaltenstherapien fanden im Bereich Autismus die konsequenteste Anwendung - in modifizierter Form werden sie bis heute genutzt. (Graf, 2020, S. 295) Das Ziel dieser Therapien war die „Normalisierung“ der betroffenen Kinder, durch die sowohl Verhaltensexzesse als auch Verhaltensdefizite ausgeglichen werden sollten (Graf, 2020, S. 297) O. Ivaar Lovaas entwickelte in den 1960er Jahren den "Applied Behavior Analysis"- oder ABA-Ansatz zur Behandlung von Autismus. Seine Methode umfasste intensive Verhaltenstherapien, die auf positiver und negativer Verstärkung basierten. Durch systematische Anwendung belohnender Reaktionen und Entmutigung problematischen Verhaltens sollten autistische Kinder sozial akzeptableres Verhalten erlernen. Seine berühmte "Lovaas-Methode" beinhaltete ein intensives, strukturiertes Programm mit bis zu 40 Stunden pro Woche, das darauf abzielte, kommunikative und soziale Fähigkeiten zu entwickeln und unerwünschtes Verhalten zu reduzieren. Frühzeitige Intervention und das Einbeziehen der Familie waren zentrale Bestandteile seiner Therapie. Diese Methode wurde kontrovers diskutiert, da sie als intensiv und invasiv galt. Einige Studien behaupteten anfänglich hohe Erfolgsraten zu verzeichnen, während andere Kritik an der methodischen Strenge übten oder Bedenken hinsichtlich ethischer Aspekte und der Langzeitwirkungen äußerten. Dennoch legte die Lovaas-Methode den Grundstein für moderne ABA-Therapien, die weiterhin in der Behandlung von Autismus eingesetzt werden. (Graf, 2020, S. 297ff)

In den 1970er Jahren wurde der Autismus wieder klar von der Schizophrenie getrennt und die Forschung konzentrierte sich stärker auf die kognitiven Aspekte des Autismus, im Gegensatz zu der bisherigen Forschung, welche sich eher auf die sozialen und affektiven Mängel stützte. Michael Rutter trug maßgeblich zu dieser Veränderung bei. Seine Arbeit revolutionierte das Verständnis dieser Störungen, indem er das Konzept der Genetik und Umweltfaktoren in ihrer Entstehung und Entwicklung integrierte. Rutter betonte die Bedeutung von Familien- und Zwillingsstudien, um die Rolle der Genetik bei der Vererbung von Autismus zu untersuchen. Seine Forschung initiierte die Vertiefung des Verständnisses von Risikofaktoren und Schutzmechanismen im Zusammenhang mit Genetik, was einen ganzheitlicheren Ansatz für die Untersuchung und Behandlung dieser Störungen ermöglichte. Er betonte auch die Bedeutung von

Interventionen, die früh im Leben beginnen, um positive Entwicklungen bei Kindern mit Autismus zu fördern und zweifelte an der bisher vorherrschenden Meinung, dass Autismus durch Umweltfaktoren ausgelöst werden konnte. (Feinstein, 2010, S. 140ff)

In den 1980er Jahren brachte eine Studie von Margaret Bauman und Thomas Kemper neue Erkenntnisse im Bereich neuropathologischen Erforschung dieser Störungen hervor. Ihre Arbeiten betonten die Bedeutung neuronaler Veränderungen, insbesondere im limbischen System und im Kleinhirn, für das Verständnis der Ursachen von Autismus. Darüber hinaus identifizierten sie mikroskopische Unterschiede und Anomalien in Hirnstrukturen wie der Amygdala und dem Cerebellum. Ihre gemeinsame Forschung trug dazu bei, das neurologische Verständnis von Autismus zu vertiefen und zeigte die Bedeutung struktureller Unterschiede im Gehirn von Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen auf, was weitere Einblicke in die biologischen Grundlagen dieser Störung ermöglichte. (Feinstein, 2010, S. 207f)

Außerdem standen in den 1980er und 1990er Jahren drei Hauptkonzepte im Fokus der Autismusforschung: Theory of Mind, weak central coherence und executive dysfunction. Die Theory of Mind beschreibt die Schwierigkeit von Menschen mit Autismus, die Gedanken und Absichten anderer zu verstehen. Weak central coherence bezieht sich darauf, dass Individuen im Autismus-Spektrum sich oft auf Details konzentrieren und Schwierigkeiten haben, Informationen zu einem Gesamtbild zusammenzufassen. Executive dysfunction beschreibt Schwierigkeiten in der Planung, Selbstregulation und Flexibilität bei kognitiven Prozessen. (Feinstein, 2010, S. 211ff)

Bereits zu seiner Zeit was Asperger der Ansicht, dass autistische Züge keine Seltenheit darstellten, was sich zur heutigen Zeit auch bestätigte, da Menschen im Autismus-Spektrum Schätzungen zufolge eine der größten Minderheiten darstellen (*Neurotribes*, 2016, S. 510). Nach wie vor werden Menschen im Autismus-Spektrum jedoch regelmäßig fehldiagnostiziert oder Autismus-Spektrum-Störungen als temporäre Impfschäden oder verhinderbare Krankheiten dargestellt, obwohl dies nicht weiter von der Wahrheit abweichen könnte. Autismus-Spektrum-Störungen sind tief in der DANN verankert und können weder verhindert noch ausgelöst werden, wie in heutigen Zeiten bekannt ist. (*Neurotribes*, 2016, S. 511)

Im letzten Jahrzehnt schien die Arbeit mit Menschen im Autismus-Spektrum sich wieder auf ihren Ursprung zu stützen. Therapie- und Lernmöglichkeiten im Kindesalter

werden gefördert und individuelle Lernpläne mit Rücksicht auf die speziellen Eigenschaften und vor allem Stärken der Kinder werden empfohlen und die Defizite der Betroffenen werden in den Hintergrund gerückt. (*Neurotribes*, 2016, S. 514)

1.5 Forschungsstand

Laut einer Studie in den USA ist die Anzahl der Diagnosen einer Autismus-Spektrum-Störung zwischen 2000 und 2016 in New York und New Jersey um 500% gestiegen, wobei dieser Trend auch global zu beobachten ist. Gründe hierfür sind jedoch nicht, wie zuerst vermutet, ein Anstieg der tatsächlichen Zahlen an Betroffenen, sondern bessere und leichter zugängliche Tests und schnellere Diagnosen. (Science Media Center, 2023) Darüber hinaus ermöglichte die Einführung des ICD-10 mit seinen neuen Diagnosekriterien nun auch Menschen eine Diagnose, die zuvor nicht die Kriterien für eine solche erfüllt hätten und ihnen somit Therapie- und Unterstützungsmöglichkeiten verwehrt blieben (Morasek, 2020, S. 4f). Hierbei sei auch hervorzuheben, dass diese Studie fand, dass schwarze und weibliche Kinder signifikant seltener mit der Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurden (Shenouda et al., 2023). Die gestiegene Zahl der Diagnosen führte auch zu weiteren Fortschritten in der Wissenschaft und der Änderung der Diagnose-Kriterien und des Titels der Diagnose.

Der momentane Forschungsstand zur Autismus-Spektrum-Störung besagt beispielsweise, dass diese nicht als eine einzelne Störung bezeichnet werden kann, sondern eine Reihe von kognitiven Störungen mit ähnlichen Verhaltensmustern beschreibt (WHO, 2023). Die Diagnosen Autismus und Asperger werden daher – wie bereits erwähnt – nicht mehr vergeben, wobei der Begriff Autismus-Spektrum-Störung nicht ausdrücken soll, dass diese und weitere Krankheitsbilder nun zusammengefasst werden. Der Ausdruck „Spektrum“ deutet lediglich darauf hin, dass es verschiedene Abstufungen in den Symptomatiken (die im nächsten Unterkapitel genauer beschrieben werden) geben kann und daher nicht jede betroffene Person dasselbe Störungsbild aufweisen kann. Dieses Spektrum sagt dementsprechend auch aus, dass der IQ, die Sprache und das Sozialverhalten in verschiedenen Weisen und zu verschiedenen Graden betroffen sein können, wobei die Spanne von hochbegabt bis stark mental beeinträchtigt reichen kann. (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 52ff)

Lediglich eine Einteilung zur Determination der notwendigen Unterstützung wird verwendet, welche in Abbildung 3 zu sehen ist.

Tabelle 1: Einteilung der Schweregrade nach DSM-5 (gekürzt und sinngemäß) (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 18)

Schweregrad	Soziale Kommunikation	Restriktive, repetitive Verhaltensweisen
(1) „Unterstützung erforderlich“	Die Einschränkungen in der sozialen Kommunikation verursachen ohne Unterstützung bemerkbare Beeinträchtigungen. Die Person hat Schwierigkeiten der der Initiierung sozialer Interaktionen und es liegen einzelne deutliche Beispiele von unüblichen oder erfolglosen Reaktionen auf Kontaktangeboten anderer vor. Es besteht ein vermindertes Interesse an sozialen Interaktionen. Die Person ist z.B. in der Lage, in ganzen Sätzen zu sprechen und sich jemandem mitzuteilen, aber ihre Versuche zu wechselseitiger Konversation misslingen.	Die Unflexibilität im Verhalten führt zu deutlichen Funktionsbeeinträchtigungen in einem oder mehreren Bereichen. Es bestehen Schwierigkeiten, zwischen Aktivitäten zu wechseln sowie Probleme in der Organisation und Planung, die die Selbstständigkeit beeinträchtigen.
(2) „umfangreiche Unterstützung erforderlich“	Ausgeprägte Einschränkungen in der verbalen und nonverbalen sozialen Kommunikationsfähigkeit. Die sozialen Beeinträchtigungen sind auch mit Unterstützung deutlich erkennbar. Es liegt eine reduzierte Initiierung von sozialen Interaktionen oder abnormale Reaktionen auf soziale Angebote vor. Eine Person spricht z.B. in einfachen Sätzen und die Interaktion beschränkt sich auf begrenzte Spezialinteressen.	Unflexibilität des Verhaltens oder andere restriktive / repetitive Verhaltensweisen treten so häufig auf, dass der ungeschulte Beobachter diese wahrnimmt, und sie beeinträchtigen das Funktionsniveau in einer Vielzahl von Kontexten. Die Person zeigt Unbehagen und / oder hat Schwierigkeiten, den Fokus oder die Handlung zu verändern.
(3) „sehr umfangreiche Unterstützung erforderlich“	Starke Einschränkungen der verbalen und nonverbalen sozialen Kommunikationsfähigkeit verursachen schwerwiegende funktionelle Beeinträchtigungen, es liegt eine sehr begrenzte Initiierung sozialer Interaktionen und eine minimale Reaktion auf soziale Angebote von anderen vor. Die Person verfügt z.B. über wenige Worte verständlicher Sprache, initiiert nur selten Interaktionen. Die Person reagiert nur auf sehr direkte Kontaktaufnahme.	Unflexibilität des Verhaltens, extreme Schwierigkeiten im Umgang mit Veränderungen oder andere restriktive / repetitive Verhaltensweisen mit ausgeprägten Funktionsbeeinträchtigungen in allen Bereichen. Die Person zeigt großes Unbehagen bzw. hat große Schwierigkeiten, den Fokus oder die Handlung zu verändern.

Die momentan gängigen Therapiebedingungen und Ziele beschreiben Kamp-Becker und Bölte (2021, S. 73) wie folgt:

„Die Therapie von autistischen Störungen sollte bei Kindern möglichst früh (Vorschulalter) beginnen und intensiv durchgeführt werden. Die Therapieinhalte umfassen den Aufbau von angemessenen Verhaltensweisen, den Abbau unangemessenen Verhaltens, die Förderung von Schlüsselfähigkeiten der sozialen Wahrnehmung, von Motivation und von sozial-kognitiven und kommunikativen Kompetenzen, von Selbst-management (Selbstkontrolle, Emotionskontrolle, Identität) und lebenspraktischen Fertigkeiten. Wesentliches Augenmerk sollte insbesondere in der Kindheit (und auch Jugend) auf die Unterstützung der Eltern-Kind-Interaktion und auf das gesamte Lebensumfeld des Betroffenen gelegt werden. Medikamentös lässt sich die Kernproblematik autistischer Störungen nicht beheben, Begleitstörungen sind jedoch beeinflussbar“

Hier ist sind die Ziele eindeutig das Wohlbefinden und die Erleichterung der Lebensumstände der betroffenen Person und nicht eine „Normalisierung“ der Verhaltensweise, wie es im 20. Jahrhundert der Fall war. Übliche therapeutische Methoden können in Abbildung 2 abgelesen werden.

Tabelle 2: Übersicht über relevante therapeutische Interventionstechniken (Kamp-Becker und Bölte, 2021, S. 80)

Techniken der Stimuluskontrolle	Techniken der Kosequenzkontrolle	Techniken des Modellernens
• Systematische Desensibilisierung (in sensu, in vivo) • Graduierte Löschung • Exposition (mit Vorsicht und Bedacht) und • Reaktionsverhinderung • Angstbewältigungstraining	• Reaktionskontingente Verstärkung • Operante Löschung • Kontingenzmanagement • Token-Systeme • Verstärkter-Entzug / Response-cost • Time-out	• Modelllernen in vivo • Verdecktes Modelllernen • Darbietung symbolischer Modelle (z.B. im Spiel) • Entwicklungsorientiertes Spiel
Techniken der Selbstkontrolle	Kognitive Verfahren	Körperorientierte Verfahren
• Selbstbeobachtung • Stimuluskontrolle • Aufstellen von Verträgen • Selbstmanagement Techniken	• Entwicklungsorientiertes Spiel • Rollenspielmethode • Verdecktes Konditionieren • Training in Problemlösen	• Entwicklungsorientiertes Spiel • Ergotherapie • Physiotherapie • Motopädische Ansätze • Psychomotorik

	• Training sozialer und kommunikativer Kompetenz • Selbstinstruktionstraining • Stressimpfungstraining • Strategien der Umattributierung	• Entspannungstechniken
--	---	---

Zusätzlich wurde auch die Forschung zu typischen Begleiterkrankungen vertieft, welche hervorbrachte, dass Menschen im Autismus-Spektrum häufig an „Intelligenzminderungen, motorischer Unruhe, Aufmerksamkeitsproblemen, oppositionellen, aggressiven und autoaggressiven Verhalten, Ängsten, Phobien (anhaltende Ängste vor bestimmten Situationen, Gegenständen oder Tätigkeiten) und depressiven Verstimmungen [...] aber auch neurologischen (z. B. Epilepsie), genetischen (z. B. Fragiles-X-Syndrom, Angelman-Syndrom u. a.) oder Stoffwechselerkrankungen (z. B. Phenylketonurie, Lesch-Nyhan-Syndrom u. a.)“ leiden (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 22).

1.6 Typische Symptomatiken der Autismus-Spektrum-Störung

Als Einstieg in diesen Teil der Arbeit soll Abbildung 3 dienen, welche die Symptombereiche der Autismus-Spektrum-Störung auflistet und somit bereits einen Einblick in die Symptomatiken liefert.

Tabelle 3: Übersicht über relevante therapeutische Interventionstechniken (Kamp-Becker und Bölte, 2021, S. 80)

Soziale Interaktion	Kommunikation	Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten
• Auffälliger Blickkontakt • Reduziertes soziales Lächeln • Eingeschränkte Mimik • Kein Phantasiespiel mit Gleichaltrigen • Kontaktverhalten, soziale Motivation auffällig	• Reduzierte Gestik • Auffälliges Spielverhalten • Auffällige Intonation, Sprechweise • Stereotype Sprachäußerungen • Pronominale Umkehr • Echolalien	• Massive Veränderungsängste, Zwänge und / oder Rituale • Repetitiver Gebrauch von Objekten • Interesse an Teilen von Objekten

• Reduzierte Theory of Mind / Empathie • Mangel an geteilter Freude / sozio-emotionaler Gegenseitigkeit	• Neologismen • Wenig wechselseitige Kommunikation	• Auffällig intensive Interessen, die das Alltagsleben beeinträchtigen • Wortrituale • Manierismen • Sensorische Interessen
--	---	--

Die Autismus-Spektrum-Störung geht jedoch mit vielen Symptomen einher, wobei allerdings nicht jedes der Symptome bei jeder*m Betroffene*n beobachtet werden kann. Häufig sind die sozialkommunikativen Fähigkeiten von Menschen im Autismus-Spektrum eingeschränkt, was beispielsweise bedeuten kann, dass es ihnen schwer fällt, Blickkontakt zu halten, Mimik und Gestik gezielt einzusetzen, sich in andere hineinzusetzen und soziale Bräuche und Rituale nachzuvollziehen. Die Probleme mit ihrem körperlichen Ausdruck führen oftmals auch zu Einschränkungen in der Graphomotorik und dementsprechend auch zu einem unleserlichen Schriftbild und Problemen mit der Orthographie. Auch in ihren Verhaltensweisen sind Menschen im Autismus-Spektrum oftmals eingeschränkt, sodass sie sich häufig auf Rituale stützen und sich außerhalb ihrer Interesse nur ungern unterhalten oder konzentrieren können. Diese Symptome sind natürlich keine vollständige Liste, sondern sollen nur einen Einblick in die Symptomatiken gewähren, die Menschen im Autismus-Spektrum betreffen und damit auch Potenzial für Problematiken in der Konstitution Schule mit ihren strengen Richtlinien und Beurteilungen bieten können. (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 55)⁹

Für den Schulkontext ist es an dieser Stelle noch besonders wichtig hervorzuheben, dass viele Menschen im Autismus-Spektrum darin eingeschränkt sind, relevante von nicht-relevanten Sinneseindrücken zu unterscheiden. Dies führt dazu, dass nicht-relevante Dinge nicht ausgefiltert werden, wie es bei den meisten neurotypischen Menschen automatisch passiert. Ein Beispiel hierfür wäre, dass es den meisten Menschen nicht schwer fallen würde, das unregelmäßige Umblättern von Buchseiten beim stillen Lesen auszublenken, während dies Menschen im Autismus-Spektrum so

⁹ Dieser Absatz wurde der Arbeit „Intersektionalität von DaZ-Schüler*innen und Schüler*innen im Autismus-Spektrum + Darlegung eines Sprachprofils“ aus dem Seminar „Masterseminar DaZ: Sprachdiagnose und Sprachförderung in der Schule am Beispiel von USB-DaZ“ unter der Leitung von Mag. Dr. Verena Blaschitz entnommen.

ablenken kann, dass sie sich selbst nicht mehr auf das stille Lesen konzentrieren können. (Sautter et al., 2012,)¹⁰ Dies legt auch das Zitat von Kiesel-Himmel (2021) da:

„Eine beeinträchtigte auditive Verarbeitung bei ASS kann aus sensorischer Überempfindlichkeit (Hypersensitivität) oder aus sensorischer Unterempfindlichkeit (Hyposensibilität) resultieren. Entweder beziehen sich beide Formen auf sämtliche akustische Reize oder nur auf bestimmte Frequenzen, auf menschliche Stimmen oder auf gesprochene Sprache. Auch Sprachverstehen im Störlärm kann betroffen sein, wenn Hintergrundgeräusche nicht ausgeblendet werden können.“

Schließlich muss noch auf einen Fakt eingegangen werden, der zu Beginn des Unterkapitels „Forschungsstand“ erwähnt wurde, nämlich der deutlich geringeren Anzahl an Diagnosen bei Mädchen. Bereits Hans Asperger empfand es als herausragend, dass in seiner Klinik nie ein Mädchen im Autismus-Spektrum Einzug fand, jedoch merkte er an, dass er bei den Müttern seiner jungen, männlichen Patienten häufig autistische Züge feststellte (*Neurotribes*, 2016, S. 106f) Ein Hauptgrund für dieses Phänomen ist, dass Frauen im Autismus-Spektrum laut ihren eigenen Angaben oft Verwendung von „Camouflaging“ oder „Masking“ machen. Diese Taktik bezeichnet das Kopieren von Verhaltensweisen neurotypischer Personen, um nicht aufzufallen und besser in die Gesellschaft zu passen. Die betroffenen Frauen erklärten, dass dieses Verhalten anstrengend wäre und zu einem Verlust ihrer Identitätsvorstellungen führte, sie sich jedoch nicht in der Lage fühlten, ihre autistischen Tendenzen zu zeigen. Dies sei der Fall gewesen, da sie sich bedrängt fühlten, traditionelle Geschlechterrollen zu erfüllen. Darüber hinaus gaben sie an, in weiblichen dominierten Gemeinschaften keinen Anschluss zu finden, sollten sie ihre exzentrischeren und neurodivergenten Charakterzüge offenlegen. Dies sei besonders der Fall, da diese Gruppen oftmals mehr auf Körpersprache und Mimik basieren, was zu einer größeren Notwendigkeit führt, sich mit diesen Aspekten der Kommunikation vertraut zu machen, obwohl diese einer Person im Autismus-Spektrum eigentlich nur schwer geläufig sind. (Bargiela et al., 2016, S. 3290f)

Ein weiterer Grund für die fehlenden Diagnosen bei weiblichen Individuen im Autismus Spektrum ist die Tatsache, dass diese eher dazu tendieren, internalisierte Probleme wie Angststörungen und Depressionen zu haben, während Buben und Männer im Autismus-Spektrum eher zu externalisierten Problemen wie Hyperaktivität, Impulsivität

¹⁰ Dieser Absatz wurde der Arbeit „Intersektionalität von DaZ-Schüler*innen und Schüler*innen im Autismus-Spektrum + Darlegung eines Sprachprofils“ aus dem Seminar „Masterseminar DaZ: Sprachdiagnose und Sprachförderung in der Schule am Beispiel von USB-DaZ“ unter der Leitung von Mag. Dr. Verena Blaschitz entnommen.

und Verhaltensproblemen tendieren. Dementsprechend fallen Mädchen im Autismus-Spektrum im Schulkontext weniger auf und gelangen deshalb nicht an eine Diagnose. (Bargiela et al., 2016, S. 3291) Außerdem muss hervorgehoben werden, dass weibliche Kinder mit demselben Level an autistischen Charakterzügen wie gleichaltrige Buben seltener diagnostiziert werden, was dazu führt, dass nur schwerere Fälle bei Mädchen auch tatsächlich diagnostiziert werden. (Hull et al., 2020, S. 308)

Eine weitere Theorie, die darlegt, warum weniger Frauen und Mädchen im Autismus-Spektrum diagnostiziert werden, ist die "weibliche Schutzwirkungstheorie", welche besagt, dass Frauen höhere genetische oder Umweltrisiken als Männer benötigen, um ähnliche autistische Merkmale zu zeigen. Autistische Frauen haben mehr spontane genetische Mutationen als Männer mit vergleichbaren Merkmalen. Dies legt nahe, dass Frauen einen angeborenen Schutzfaktor haben könnten, der autistische Merkmale verringert, selbst wenn das genetische Risiko dem der Männer entspricht. Die "extreme männliche Gehirntheorie" schlägt vor, dass Androgene, welche bei Männern häufiger vorkommen, viele autistische Merkmale erklären könnten. Frauen mit niedrigeren Androgenwerten zeigen auch weniger dieser Merkmale, was darauf hindeutet, dass niedrigere Androgenwerte vor autistischen Merkmalen schützen könnten. Andere mögliche Schutzfaktoren könnten auf dem X-Chromosom oder in Umweltfaktoren liegen, die das Autismusrisiko bei Männern stärker beeinflussen. (Hull et al., 2020, S. 307)

Trotz dieser biologischen Faktoren darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass alle bisherigen Diagnosekriterien auf Studien mit vorwiegend männlichen Probanden basieren, weshalb typisch weibliche Anzeichen für Autismus-Spektrum-Störungen oftmals nicht als solche erkannt werden. Dies führt dazu, dass Frauen und Mädchen, denen eine Diagnose mit Autismus-Spektrum-Störung bessere Unterstützung und Therapien ermöglichen würde, stattdessen oftmals mit einer generischen Entwicklungsstörung diagnostiziert und somit falsch behandelt werden. (Hull et al., 2020, S. 308) Dies ist stark mit dem Thema der Intersektionalität verwoben, da hier aufgezeigt wird, dass diese Frauen durch ihr Geschlecht und ihre Autismus-Spektrum-Störung eigenständige Problematiken bewältigen müssen, die intersektionalen Aspekte ihrer Identität jedoch zu der dritten Problematik der fehlenden Diagnose führen, welche ihnen Möglichkeiten zu Therapien und anderen Hilfestellungen verweigern. Dies ist relevant für diese Arbeit, da Kinder im Autismus-Spektrum von

ähnlichen intersektionalen Sachverhalten betroffen sind, da auch ihnen vermeintlich oftmals eine Diagnose verwehrt bleibt.

3 Methodik

In diesem Teil der Arbeit werden die Sammlung und die methodische Aufarbeitung der Daten besprochen. Hierbei wird zuerst auf qualitative Forschung und die Grundsätze wissenschaftlicher Arbeit eingegangen. Daraufhin werden die Durchführung, Transkription und Analyse der Interviews genauer beleuchtet, woraufhin die Herangehensweise an die Arbeit mit dem retrospektiven Forschungstagebuch und darauffolgend die Auswertung der Daten besprochen werden. Schließlich folgt noch eine Diskussion der Limitationen der Arbeit. Das Forschungsdesign kann Abbildung 6 entnommen werden.

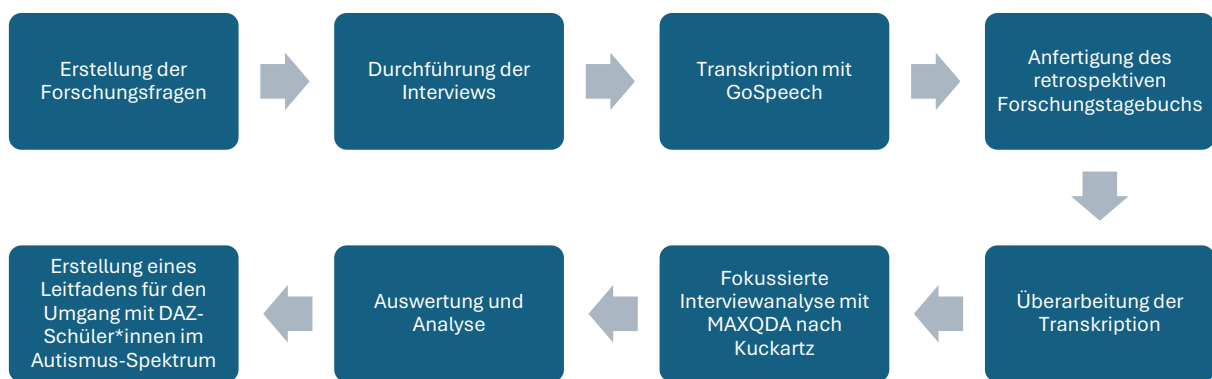


Abbildung 3: Forschungsdesign

3.1 Qualitative Forschung und Grundsätze der wissenschaftlichen Arbeit

Wie bereits erwähnt, ist es aufgrund dessen, wie schwierig es ist, Partizipant*innen in der erforschten Personengruppe ausfindig zu machen, notwendig, sich auf Expert*innen im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung zu konzentrieren. Hierbei wird die Forschungsmethode der Interviewanalyse angewandt, welche zu den qualitativen Forschungsmethoden zählt. Diese Forschungsmethoden werden häufig angewandt, um komplexe und seltene Phänomene – wie jene, welche mit Intersektionalität zusammenhängen – zu erforschen, weshalb diese Herangehensweise das Forschungsdesign dieser Studie klar unterstützt (Flick, 2023, S. 7).

Die Grundsätze der wissenschaftlichen Arbeit werden an dieser Stelle nicht näher beleuchtet, da der Fokus auf die Umsetzung jener in diesem Forschungsprojekt liegen soll. Zuerst sei hierbei erwähnt, dass die Privatsphäre der Interviewpartner auf die Art gehandhabt wird, die sie bevorzugen. Sollten Interviewpartner namentlich erwähnt werden wollen, wird dies geschehen, sollten sie ihre Anonymität wahren wollen, wird auch dies umgesetzt werden. Namen von Schüler*innen, die im Zuge der Interviews erwähnt werden, werden unkenntlich gemacht, sodass deren Identität nicht nachvollzogen werden kann. Auch im retrospektiven Forschungstagebuch werden keine Namen erwähnt. Die Schüler*innen werden hierbei als *Schüler*in 1*, *Schüler*in 2*, *etc.* bezeichnet. Darüber hinaus werden alle Probanden mit Einverständniserklärungen ausgestattet, welche darlegen, auf welche Weise die von ihnen gelieferten Informationen verwendet werden. Die Interviewpartner*innen werden demnach jederzeit dazu in der Lage sein, ihr Einverständnis zurückzuziehen. (Caspari et al., 2022, S. 116)

3.2 Interviews

Um eine möglichst große Stichprobe an qualitativen Daten zu erhalten, werden im Zuge dieser Arbeit fünf Interviews geführt. Hierbei werden vier Inklusionslehrpersonen und eine Expertin herangezogen. Diese Interviews werden mithilfe eines online Programms transkribiert und händisch überprüft, bevor sie durch die Anwendung der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz analysiert werden.

3.2.1 Durchführung

Da die Interviews mit zwei verschiedenen Personengruppen durchgeführt werden, müssen auch zwei verschiedene Sets an Fragen vorgegeben werden. Die Fragen wurden aufgrund ihrer Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfragen gewählt, jedoch wurden immer wieder Möglichkeiten zur Beifügung von Anekdoten gegeben. Darüber hinaus wurde großer Wert darauf gelegt, ein ganzheitliches Bild über den Alltag der betroffenen Schüler*innen im Schulalltag zu malen, weshalb auch Fragen zum Umgang der Lehrpersonen mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum und den im schulischen Rahmen auftauchenden Problemen gestellt werden.

Diese Fragen werden aufgrund der Notwendigkeit für anekdotische Untermalung der Fakten aufseiten der interviewten Personen nicht vorformuliert, sondern anhand von Stichwörtern im Laufe des Interviews formuliert, um einen natürlichen Redefluss zu

erzeugen und Möglichkeiten für spontane Fragestellungen offenzulassen. Dementsprechend kann diese Art des Interviews als semi-strukturiert betitelt werden, da grobe Themen und Fragestellungen vorgegeben sind, die Reihenfolge und die Vollständigkeit dieser jedoch offen bleibt. (Stuckey, 2013, S. 2f) Demnach wurden die Fragestellungen zuerst induktiv aufgestellt, können allerdings im Laufe des Interviews deduktiv angepasst werden.

3.2.1.1 Fragestellungen an die Inklusionslehrpersonen

Die Fragestellungen, die den Inklusionslehrpersonen gestellt werden, können in drei Themen unterteilt werden.

1. Schulalltag und Herausforderungen bei der Arbeit mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum
 - a. Bewusstheit über das Problem?
 - b. Bereits damit beschäftigt? Selbst und andere Lehrpersonen der Schule
 - c. Umgang im Schulalltag?
 - d. Spezieller Umgang?
 - e. Einstellung und Haltung der Lehrpersonen (von jeweiligen Schulen) gegenüber Schüler*innen im Autismus Spektrum
 - f. Anekdoten
2. Problematik beim Zweitsprachenerwerb bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum
 - a. Herangehensweise, wenn Kinder überhaupt kein Deutsch sprechen
 - b. Wie helfen?
 - c. Spezifische Methoden?
 - d. Spezielle Arten der Kommunikation?
 - e. Umgang mit Ambiguität der Sprache?
 - f. Anekdoten und Erfahrungen?
3. Zusätzliche Problematiken bei mangelnder Diagnose
 - a. Kennen Sie viele diagnostizierte Kinder?
 - b. Zusammenhang mit verwendeter Bildungssprache, Migrationshintergrund, Communities oder Gender?
 - c. Warum Fehlen von Diagnose?
 - d. Spezielle Unterstützung notwendig? Besonders bei Zweitsprachenerwerb?

- e. Umgang mit Eltern, die gegen eine Diagnose sind?
- f. Anekdoten?

Wie bereits erwähnt, ist es durchaus möglich, dass nicht alle dieser Fragen gestellt werden oder noch weitere Fragen hinzukommen, die das Interview und somit die Daten bereichern würden. Die Länge der Interviews kann dementsprechend nicht vorgegeben werden.

*3.2.1.2 Fragestellungen die Expert*innen*

Diese Interviews werden ähnlich verlaufen, wie jene, die zuvor besprochen wurden. Allerdings muss angemerkt werden, dass das Interview mit der Expertin auf Englisch durchgeführt wird, da sie aus England kommt und keine Deutschkenntnisse hat. Die Daten werden dementsprechend auch auf Englisch transkribiert und nur die Auswertung auf Deutsch stattfinden. Auch hier können die Fragen in drei Kategorien unterteilt werden.

1. Eigenes Schulleben
 - a. Positive und negative Erfahrungen?
 - b. Wie können Lehrpersonen helfen?
 - c. Erwartungen an Schulen in der Zukunft?
 - d. Inklusion oder Schutz? Trennen der Klasse, Schutzräume bieten, selbst entscheiden lassen, Inklusion erzwingen, etc.
 - e. Diskriminierungserfahrungen oder andere Anekdoten?
2. Zweitsprachenerwerb
 - a. Besondere Hilfen, Methoden, Problematiken, Ressourcen?
 - b. Umgang mit Ambiguität?
 - c. Spezielle Arten der Kommunikation?
 - d. Anekdoten?
3. Umgang mit fehlender Diagnose
 - a. Kennen Sie viele diagnostizierte Kinder?
 - b. Zusammenhang mit verwendeter Bildungssprache, Migrationshintergrund, Communities oder Gender?
 - c. Warum Fehlen von Diagnose?
 - d. Umgang damit?
 - e. Viele Nachteile?
 - f. Wie selbst damit umgegangen?

- g. Lösungen für sich selbst finden?
- h. Anekdoten?

Auch diese Fragensammlung ist nicht erschöpfend und kann beliebig erweitert oder verringert werden.

3.2.2 Transkription

Da Schätzungen ergaben, dass die Interviews mindestens eine Stunde pro Person dauern würden und somit zumindest fünf Stunden an Audiomaterial entstehen würde, wurde sich dazu entschieden, eine Transkriptionssoftware zu verwenden. Diese Entscheidung wurde getroffen, um mehr Arbeitsaufwand und Zeit in die Analyse der Daten investieren zu können.

Nach ausgiebiger Recherche fiel die Wahl der Transkriptionssoftware auf GoSpeech (Frieg, 2015), ein mit künstlicher Intelligenz betriebenes Programm, welches durch seine hohen Anforderungen an den Datenschutz hervorsteicht und deshalb hervorragend für den Umgang mit sensiblen Daten und der Privatsphäre der interviewten Personen geeignet ist (GoSpeech, 2022).

Wie bereits erwähnt, wird die Interviewanalyse nach Kuckartz durchgeführt, sodass auch die Transkription des Interviews auf den Vorgaben von Kuckartz basiert, um die Effektivität seiner Methoden beizubehalten. Die Grundanforderungen jener Methode können in GoSpeech eingegeben werden, während alle anderen Anforderungen schließlich bei meiner Überarbeitung des Textkörpers eingearbeitet werden. Hierbei wird besonders darauf geachtet, wörtlich zu transkribieren, jedoch mögliche Dialektbegriffe oder Mundarten ins Standarddeutsch zu setzen, abgesehen von Fällen, in denen dies aufgrund eines Mangels an einer Standarddeutschen Alternative nicht möglich ist, oder die Verwendung der Mundart die Bedeutung des Gesprochenen beeinflusst. Auch die Absatzsetzung und die Markierung der Wechsel der Sprechakte werden genau überprüft. Darüber hinaus werden Betonungen, Hervorhebungen und Erhöhungen der Sprechlautstärke im Text gekennzeichnet, um Veränderungen der Bedeutung herauslesen zu können. Sollte die Interviewerin nur eine kurze, bestätigende Bemerkung, wie „Ja“ oder „Okay“ einwerfen, wird dies im Text in Klammern angegeben. (Kuckartz & Rädiker, 2020)

3.2.3 Analyse

Bei der Aufarbeitung der Daten wird, wie bereits erwähnt, die Methode der fokussierten Interviewanalyse mit MAXQDA nach Kuckartz angewendet, da diese am intuitivsten wirkt und durch seine offene Herangehensweise an die Daten besticht. Dies trägt dazu bei, dass die tatsächlichen Aussagen der Daten nicht verfälscht werden und die eigenen Voreingenommenheiten die Auswertung nicht beeinflussen (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 11)

Nach der erstmaligen Exploration der Interviews, wird ein Categoriesystem entwickelt, welchem die Antworten der Interviewpartner zugeordnet werden. Diese Kategorien werden auf Basis der Interviews erstellt, weshalb auch nur Kategorien in den Katalog aufgenommen werden, die eine gewisse Relevanz zum Thema aufzeigen und dementsprechend in der Analyse anwendbar sind. (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 25ff) Die entstandenen Kategorien müssen dementsprechend auch mit den bereits erstellten Forschungsfragen übereinstimmen und die Beantwortung dieser ermöglichen, können aber auch über die Beantwortung der Forschungsfragen hinausgehen, um ein ganzheitliches Bild der Sachlage zu malen. Darüber hinaus müssen die Kategorien in der Lage sein, alle Antworten zu kategorisieren und einzuordnen. (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 35f)

Im Laufe dieser Analyse wurde folgendes Kategoriensystem erstellt:

Tabelle 4: Erste Kategorisierung

Kategorie	Erläuterung
Probleme in der Schule	Welche Schwierigkeiten Schüler*innen speziell wegen ihrem Status als Person im Autismus-Spektrum im Umfeld Schule betreffen.
Auswirkungen	Welche Auswirkungen diese Schwierigkeiten auf das Privatleben der Schüler*innen hat.
Anekdoten	Jegliche Geschichten und Erlebnisse über Schüler*innen im Autismus-Spektrum, die von den Befragten geteilt wurden.

Symptome	Auswirkungen der Autismus-Spektrum-Störung auf alltägliche Situationen, besonders in den Bereichen Schule und Deutsch als Zweitsprache.
Eingriffe durch Lehrpersonen	Welche Verhaltensweisen von Lehrpersonen Schüler*innen im Autismus-Spektrum beeinflussen.
Gewünschte Hilfestellungen	Eingriffe von Eltern, staatlicher oder schulischer Ebene, die sich die Lehrpersonen erhoffen.
Bereitschaft der Lehrerschaft zu lernen	Der momentane Stand der Dinge an den Schulen im Bezug auf Schüler*innen im Autismus-Spektrum
Integration	Die Ansichten der Befragten zur Integration im Klassenraum oder zur Bereitstellung von Schutzräumen.
Methodik	Spezielle Methoden, die von den Befragten erwähnt wurden.
Zweitsprachenerwerb	Spezielle Erwähnungen zur Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext des Schulsystems.
Hilfestellungen bei undiagnostizierten Schüler*innen	Welche Schritte auch ohne Diagnose eingeleitet werden können.
Fehlende Diagnose	Spezielle Erwähnungen darüber, was passiert, wenn ein Kind nicht diagnostiziert wird.

welches die Codierung der Daten mithilfe von MAXQDA ermöglicht.

3.3 Retrospektives Forschungstagebuch

Das retrospektive Forschungstagebuch wird von mir selbst verfasst, um meine Erinnerungen an meine eigene Arbeit in einer Inklusionsklasse wiederzugeben und diese in diese Arbeit einfließen zu lassen, wobei dies nur peripher passieren und nicht

direkt in die Analyse einfließen wird. Dies ist einerseits der Fall, da ich mich zur Zeit meiner Arbeit in dieser Klasse noch nicht mit dem Thema der Autismus-Spektrum-Störungen auseinandergesetzt hatte, andererseits, da meine Arbeit in dieser Klasse zum Zeitpunkt des Verfassens bereits einige Zeit zurücklag. Hauptsächlich soll dieses Tagebuch dazu dienen, meinen eigenen Bezug zur Arbeit mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum darzulegen.

Ich werde hauptsächlich auf meine Arbeit mit Kindern im, bei denen Anzeichen für eine Autismus-Spektrum-Störung erkannt werden konnten, obwohl keine Diagnose bestand, beziehen. Es werden Anekdoten wiedergegeben an jenen ich die Vermutungen festmachen konnte und auch Begegnungen mit Eltern und Diskussionen mit anderen Lehrpersonen, die ebenfalls in dieser Klasse unterrichteten, dargelegt. An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass jede Erwähnung von Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen vollkommen anonymisiert wird, weshalb auch der Name der Schule, an der ich zu dieser Zeit unterrichtete, nicht bekannt gegeben wird. Auch das Schuljahr wird aus denselben Gründen in diesem Tagebuch keine Erwähnung finden.

Der Aufbau der einzelnen Einträge wird wie folgt verlaufen: Zuerst werden nähere Informationen zum Alter, Geschlecht und der Herkunft des jeweiligen Kindes gegeben, wobei auch kurz die jeweiligen Diagnosen des Kindes erwähnt werden, da bei manchen Schüler*innen tatsächlich Diagnosen bestanden, jedoch keine Autismus-Spektrum-Störungs-Diagnosen. Daraufhin wird der generelle Charakter und die Auffälligkeiten des Kindes dargelegt, wobei ich mich sowohl auf meine als auch auf die Erfahrungen andere Lehrpersonen stützen werde. Schließlich werden Anekdoten zur Darlegung der Einschätzungen zu jedem Kind vorgebracht.

3.4 Auswertung

Sobald die Interviews zusammengetragen und codiert wurden, werden die oben genannten Kategorien überarbeitet und eine erneute Codierung durchgeführt. Diese Neucodierung zieht nun nicht mehr das komplette Interview in Betracht, sondern nur noch die bereits codierten Datensätze, welche nun in Subkategorien unterteilt werden können. Darüber hinaus können auch vollkommen neue Kategorien entstehen und zu den bestehenden hinzugefügt werden oder diese ersetzen (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 55f) Das Forschungstagebuch wird hierbei nicht mit codiert, sondern rein zur

Lieferung von Anekdoten und zur Darlegung meiner eigenen Erfahrungen verwendet, wobei es trotzdem von hoher Wichtigkeit war, es vor den weiteren Codierungsschritten zu erstellen, um meine eigenen Erinnerungen aufzufrischen.

Die während dieses Schritts entstandenen Kategorien lauten wie folgt:

Tabelle 5: Finale Kategorisierung

Kategorien (Anzahl der Erwähnungen)	Subkategorie 1 (Anzahl der Erwähnungen)	Subkategorie 2 (Anzahl der Erwähnungen)
Probleme in der Schule (17)	-	-
Auswirkungen (6)	-	-
Anekdoten (35)	-	-
Symptome (25)	Symptome neutral (11)	-
	Symptome negativ (14)	-
	Symptome positiv (5)	-
Eingriffe durch Lehrpersonen (49)	Eingriffe durch Lehrpersonen negativ (7)	-
	Eingriffe durch Lehrpersonen positiv (41)	-
	Fehlen von Eingriffen durch Lehrpersonen (8)	Gründe für fehlende Eingriffe durch Lehrpersonen (8)
Gewünschte Hilfestellungen (18)	Erreichung dieser Hilfestellungen (4)	-
Bereitschaft der Lehrerschaft zu lernen (35)	Lehrpersonen haben Vorwissen (4)	-
	Lehrpersonen haben kein Vorwissen (7)	-
	Bereitschaft zu lernen nicht vorhanden (11)	-
	Bereitschaft zu lernen bedingt vorhanden (8)	-

	Bereitschaft zu lernen vorhanden (9)	-
Integration (4)	Motivation zum Verbleiben in der Gruppe (2)	-
	Integration durch Bieten von Schutzräumen (3)	-
	Integration im Klassenraum (3)	
Methodik (62)	Methodik Zweitsprachenerwerb (49)	Methodik Zweitsprachenerwerb nicht empfohlen (7)
		Methodik Zweitsprachenerwerb empfohlen (42)
	Methodik generell (36)	Methodik generell nicht empfohlen (5)
		Methodik generell empfohlen (32)
Zweitsprachenerwerb (20)	Neutrale Aspekte des Zweitsprachenerwerb (3)	Wichtigkeit der Erstsprache (2)
	Nachteile beim Zweitsprachenerwerb (13)	
	Vorteile beim Zweitsprachenerwerb (3)	
Hilfestellungen bei undiagnostizierten Schüler*innen (29)	Nicht-mögliche Hilfestellungen (11)	
	Mögliche Hilfestellungen (19)	
Fehlende Diagnose (69)	Folgen von fehlenden Diagnosen (24)	Positive Folgen von fehlenden Diagnosen (1)

		Negative Folgen von fehlenden Diagnosen (23)
	Communities, in denen weniger häufig diagnostiziert wird (14)	Kein erkennbares Muster (1)
		Hoher sozialer Status (2)
		Geringer Zugang zu Bildung (4)
		Sozial schwache Familien (2)
		Migrationshintergrund (7)
		Gender (5)
	Gründe für fehlende Diagnosen (32)	
	Häufigkeit von fehlenden Diagnosen (6)	

Diese Kategorien wurden jedoch nach Reihenfolge ihres Auftretens erstellt, weshalb sie im nächsten Teil dieser Arbeit in einer anderen Reihenfolge erscheinen. Die Reihenfolge wurde gewählt, um ein kohärentes Bild über den momentanen Stand der Dinge und der Forschung zu malen und zuerst wichtige Grundinformationen zu bieten, bevor spezifische Informationen gegeben wurden.

Im Teil „Auswertung der Daten“ werden, wie bereits alle Daten zusammengetragen und präsentiert, wodurch die Beantwortung der Forschungsfragen möglich wird. Darüber hinaus werden die beiden Unterkapitel „Methodik Zweitsprachenerwerb empfohlen“ und „Verhaltensweisen von Lehrpersonen positiv“ noch einmal zu einem Leitfaden für die Arbeit mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum zusammengefügt, um eine genauere Hilfestellung für Lehrpersonen, die neu in diesem Bereich sind, bereitzustellen.

3.5 Limitationen

Wie es bei qualitativer Forschung zu erwarten ist, ist eine der hervorstechendsten Limitationen dieser Arbeit, dass ihre Ergebnisse nicht generalisierbar sind und daher nur Einblicke in das Forschungsgebiet bieten (Flick, 2023, S. 16). Trotz dieser Tatsache wurde hoher Wert auf die Überprüfung der Expert*innen gelegt, sodass das umfangreiche Wissen, das jene im Laufe ihrer Interviews teilen, von hohem Wert ist und die Ergebnisse dieser Arbeit deswegen nicht abgewertet werden sollten.

Darüber hinaus muss an dieser Stelle auch die größte Limitation dieser Arbeit besprochen werden, nämlich jene, die von der Autorin des Tweets in Abbildung 9 besprochen wird. Ich selbst bin nicht im Autismus-Spektrum und auch die meisten der Expert*innen, die im Zuge dieser Arbeit befragt werden, sind als neurotypisch einzuordnen. Dementsprechend muss hierbei noch einmal hervorgehoben werden, dass es nicht die Intention dieser Arbeit ist, Generalisierungen über Menschen im Autismus-Spektrum zu reproduzieren oder gar zu produzieren, sondern lediglich wissenschaftliche Erkenntnisse über den Umgang von Lehrkräften mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu finden, um eben jenen Schüler*innen den Zweitsprachenerwerb zu vereinfachen. Sollten Personen im Autismus-Spektrum diese Arbeit lesen und Missstände aufklären oder mir weitere Perspektiven bieten wollen, dürfen diese mich jederzeit kontaktieren.



Abbildung 4: Tweet FunFactsLulu (FunFactsLulu, 2020)

4 Auswertung der Daten

Um dieses komplexe Thema auf Basis der Forschungsfragen und darüber hinaus zu beleuchten, wurden die fünf durchgeführten Interviews mit einem hohen Maß an Genauigkeit codiert. Aufgrund der Spezifität und der Sensibilität dieser Thematik müssen alle Aspekte der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum beleuchtet werden, allen voran die Symptomatiken, die im Schulalltag beobachtet werden können. Diese Symptome stellen den ersten Teil dieses Kapitels dar, woraufhin die genauen Probleme, welchen Schüler*innen im Autismus-Spektrum im Schulalltag ausgesetzt sind, näher ausgeführt werden. Die Auswirkungen dieser Symptome und schulischen Probleme werden das darauffolgende Kapitel bilden. Nachdem diese Grundarbeit geleistet wurde, wird der Fokus auf zwei der Hauptthemen gerichtet, nämlich auf den Zweitsprachenerwerb und das multidimensionale Thema von fehlenden Diagnosen bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum. Der nächste Themenkern wird die Bereitschaft von Lehrer*innen, sich mit dem Thema Autismus-Spektrum-Störung auseinanderzusetzen sein. Schließlich werden alle in der Schule möglichen Eingriffe von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen erläutert, wobei zuerst generelle Verhaltensweisen, danach genaue Methoden, und Hilfestellungen für undiagnostizierte thematisiert werden, und schließlich noch über nötige systematische Veränderungen gesprochen wird, welche dazu führen würden, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum besser integriert werden können.

4.1 Symptome

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist es unmöglich eine Liste mit Symptomen zu erstellen, die jeden Menschen im Autismus-Spektrum betreffen. Die folgenden zwei Abbildungen wurden von der Bloggerin Nina Birch, welche selbst mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert ist, erstellt und spiegeln genau dieses Prinzip wider. In unserer Gesellschaft ist anerkannt, dass das Autismus-Spektrum aus verschiedenen Abstufungen besteht, wobei die meisten Menschen allerdings davon ausgehen, dass es sich hierbei, wie in Abbildung 10 sichtbar wird, um eine Abstufung in mehr oder weniger autistische Züge handelt. Die Realität wird allerdings von Abbildung 11 weit deutlicher und akkurater dargestellt, da sich eine Autismus-Spektrum-Störung auf eine Vielzahl an Lebensbereichen bezieht, die alle zu verschiedenen Graden betroffen oder nicht betroffen sein können. In diesem Sinne muss ein weiteres Mal darauf

hingewiesen werden, dass die im folgenden Teil dieser Arbeit gelisteten Symptome rein jene sind, die von den befragten Expert*innen und Integrationslehrpersonen am häufigsten oder am prägnantesten in ihren Klassenzimmern beobachtet werden konnten und keineswegs eine erschöpfende Liste von allen Symptomen, die im Autismus-Spektrum typisch sind, darstellen soll.

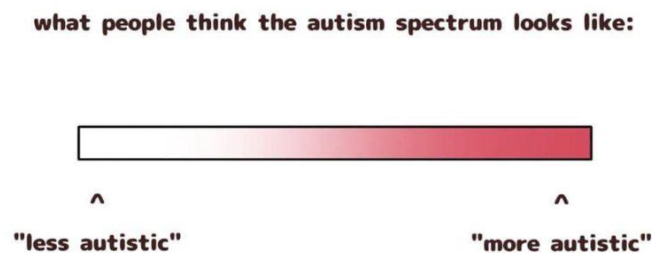


Abbildung 5: what people think the autism spectrum looks like (Birch, 2024)

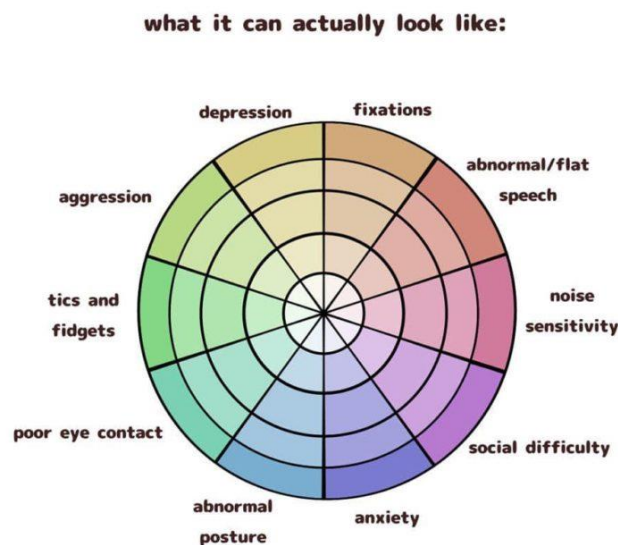


Abbildung 6: what it can actually look like (Birch, 2024)

Zuerst wird sich dieses Unterkapitel mit den neutralen Symptomen beschäftigen, nämlich jenen, die die Lebenswelt der betroffenen Personen zwar von der neurotypischer Personen unterscheidet, jedoch weder positive noch negative Folgen mit sich bringt. Die darauffolgende Beschreibung der negativen Symptome bezieht sich auf Nachteile, die Menschen im Autismus-Spektrum aus ihrer Beeinträchtigung ziehen. Schließlich werden auch die positiven Aspekte, also die, aus denen Vorteile gezogen werden können, diskutiert.

4.1.1 Neutrale Symptome

Die häufigste Auffälligkeit, die von befragten Personen beobachtet werden konnte, war das starke Verlangen nach Ruhe und Struktur, welches die betroffenen Schüler*innen auch einfordern (Interview Expertin, Absatz 60). Dies betreffend wurde besonders hervorgehoben, dass die Kinder im Autismus-Spektrum häufig Routinen aufbauen, von denen sie sich schwer lösen können. Dazu können auch spezifische Sitzplätze zählen oder auch, dass jeden Tag dieselben Nahrungsmittel zu sich genommen werden. (Interview Expertin, Absatz 272). Dieser Umstand überschneidet sich mit den bereits von Kanner festgestellten Merkmalen der Autismus-Spektrum-Störung, welche „ein ängstlich obsessives Verlangen nach der Bewahrung von Gleichheit in den Routinen und der Umgebung des Kindes“ beschreiben (Kanner, 1943). Dies trägt alles dazu bei, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum sich besser in den Unterricht einfinden können.

Ein weiteres Merkmal, welches von mehreren der befragten Personen beleuchtet wurde, war, dass Personen im Autismus-Spektrum oftmals Probleme dabei haben, Augenkontakt zu halten. Insbesondere tritt dies bei laufenden Gesprächen ein. Dieser auffällige oder fehlende Blickkontakt wurde bereits von Kamp-Becker und Bölte (2021, S. 55) beschrieben, weshalb auch diese Beobachtung vom Stand der Wissenschaft bestätigt werden kann. (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 40)

Darüber hinaus wurde noch die Notwendigkeit von genauer und gelenkter Kommunikation in den Vordergrund gestellt. Es wurde erläutert, dass die Menschen im Autismus-Spektrum, mit denen die Befragten in Kontakt gekommen sind, häufig nach genauen Gründen für die von ihnen verlangten Tätigkeiten fragten und diese nicht durchführten, wenn sich ihnen diese Gründe nicht erschlossen. (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 24) Weiterhin bestand allen voran Integrationslehrperson 3 (Absatz 144) darauf, dass Doppeldeutigkeiten in der Sprache um jeden Preis vermieden werden sollten, da diese zu großen Missverständnissen führen konnten. Dazu brachte die Lehrperson das Beispiel auf, dass sie und eine Kollegin in einer Klasse Zeichnen unterrichteten und einem jungen Kind im Spektrum sagten, er solle die blaue Farbe in die Hand nehmen. Als sie nach wenigen Minuten wieder nach dem Kind sahen, hatte es sich die Farbe über beide Hände geschmiert, da ihm nicht bewusst war, dass die Lehrerin meinten, er solle den Behälter oder Pinsel mit der Farbe in die Hand nehmen. Die Lehrperson erklärte dieses Erlebnis damit, dass

sie generell über die Jahre beobachten konnte, dass Kinder im Autismus-Spektrum Aussagen sehr wörtlich nehmen, weshalb sie nun versuche, solche Sprachphänomene allgemein aus ihrer Unterrichtstätigkeit zu streichen, damit es nicht mehr zu Unverständlichkeiten kommt. (Integrationslehrperson 3, Absatz 136)

4.1.2 Negative Symptome

Als negative Symptome werden im Rahmen dieser Arbeit jene eingeordnet, die die Betroffenen und/oder ihr Umfeld negativ beeinflussen, wobei diese Einflüsse körperlich, geistig oder zukunftsbezogen sein können.

Ein klarer Fall für negative Symptome kann darin gefunden werden, dass Menschen im Autismus-Spektrum laut der Befragten häufiger in überfordernde Situationen geraten als jene, die nicht im Autismus-Spektrum sind. Dies führt in manchen Fällen dazu, dass Menschen im Autismus-Spektrum soziale Situationen meiden, um unangenehmen Gefühlen und Stress aus dem Weg zu gehen. Eine der Befragten erzählte, dass ihr eigenes Kind im jugendlichen Alter Probleme damit hatte, wenn seine Freunde abends in Clubs oder Bars gingen. Die Person im Autismus-Spektrum fühlte sich fehl am Platz und schien die Situation nicht gut verarbeiten zu können, was dazu führte, dass sie sich weiter zurückzog (Interview Expertin, Absatz 274). Ebenfalls wurde berichtet, dass diese sozialen Probleme häufig zu Meltdowns, Shutdowns oder Ausbrüchen in Tränen führten, welche das psychische Wohl der Betroffenen maßgeblich beeinflussten. Zu diesen Situationen kann jedoch auch bereits der normale Schulalltag führen, da in Klassenzimmern in Mittelschule und besonders in Integrationsklassen häufig ein gewisses Maß an Chaos herrschen und oftmals ein hoher Lärmpegel erreicht werden kann, wie von Integrationslehrperson 2 (Absatz 228) hervorgehoben wurde. Integrationslehrperson 4 (Absatz 94) fügt dem noch hinzu, dass diese Reizüberflutungen oder auch andere Stresssituationen dazu führen können, dass Kinder im Autismus-Spektrum die Emotionen dieser Situationen oftmals über den gesamten Tag mit sich tragen und dementsprechend an diesen Tagen reizbarer oder weniger kooperativ agieren. Eine weitere Herausforderung für Menschen im Autismus-Spektrum wird in spontanen Situationen gesehen. Integrationslehrperson 3 (Absatz 32) hebt hervor, dass Feuersalarme oder Lehrerwechsel, die einen Ausbruch aus der Routine bedeuten, oft ebenfalls Probleme mit sich ziehen, da diese Kinder sich auf Situationen einstellen müssen und, wie bereits erwähnt, Sicherheit in Routinen finden.

Eine wichtige Problematik, die von zwei Integrationslehrpersonen beobachtet werden konnte, ist die Aggressivität, die bei manchen wenigen Kindern im Autismus-Spektrum mit der bereits ausführlich betrachteten Reizüberflutung einhergeht. Es wurde beschrieben, dass Kinder sich in manchen Fällen selbst verletzen und teilweise auch aggressive Handlungen gegenüber ihren Mitschüler*innen oder Lehrpersonen tätigen, wenn sie sich fühlen, als könnten sie einer stressigen Situation nicht entfliehen und somit in einen Ausnahmezustand gelangen. Dies sind eindeutig die schwerwiegendsten Fälle und entsprechen nicht dem typischen Verhalten von Menschen im Autismus-Spektrum, wobei die meisten Lehrpersonen hierbei auch nicht mehr als ein Beispiel nennen konnten. Zusätzlich muss hierbei noch hervorgehoben werden, dass manche dieser aggressiven Handlungen sich auch darauf beschränken, dass die Kinder mit ihren Fingernägeln auf ihren eigenen oder den Handrücken ihrer Lehrerin klopfen, was eher als Stimming-Verhalten gedeutet werden kann, als eine klare aggressive Handlung mit dem Ziel, eine andere Person oder sich selbst zu verletzen. (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 24) (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 67ff)

Stimming ist eine typische Stressreaktion bei Menschen im Autismus-Spektrum, die oftmals zu sozialer Ausgrenzung führt, da sie in vielen Situationen als nicht der Norm entsprechend betrachtet wird. Bei Stimming handelt es sich um sich wiederholende Verhaltensmuster, wobei diese mit oder ohne Hilfsmittel durchgeführt werden können. Sie helfen dadurch, dass die Wiederholung eine Routine erzeugt, die die Betroffenen aus den stressigen Situationen holt und beruhigend wirkt (Németh & Stiller, 2023).

4.1.3 Positive Symptome

Als positive Symptome werden in diesem Kontext jene angesehen, die den Personen im Autismus-Spektrum einen Vorteil bringen können. Diese Aspekte der Autismus-Spektrum-Störung werden hauptsächlich von der oftmals hohen Intelligenz der betroffenen gebildet. Hierbei wurden oftmals die Inselbegabungen und Inselinteressen genannt, für die die Autismus-Spektrum-Störung bekannt ist. (Interview Expertin, Absatz 8) Allerdings wurde auch hervorgehoben, dass die Arbeitshaltung von Menschen im Spektrum hervorragend sein kann, solange das Thema von Interesse für sie ist, was bedeutet, dass Menschen im Autismus-Spektrum häufig in ihren Fachgebieten brillieren. Der Hang zum Perfektionismus, welcher durch das Verlangen nach Struktur beeinflusst werden kann, steht auch in engem Zusammenhang mit den

akademischen Erfolgen, die von Menschen im Autismus-Spektrum häufig erzielt werden. (Interview Expertin, Absatz 148)

4.2 Probleme in der Schule

In diesem Teil der Arbeit werden die spezifischen Probleme, die Schüler*innen im Autismus-Spektrum im Schulalltag zu bewältigen haben, welche Integrationslehrpersonen erkennen konnten, beleuchtet, um ein genaueres Bild von den Hürden, die von Menschen im Spektrum im täglichen Leben überwunden werden müssen, zu malen. Die Expertin, die für diese Arbeit interviewt wurde, (Absatz 4 & 8) sprach von den Schwierigkeiten ihrer Tochter, sich in die Sekundarstufe einzufinden, da plötzlich viel mehr Zwang herrschte und sie weniger Anleitungen bekam. Darüber hinaus schien die Vielzahl an neuen Gesichtern und die generell höhere Anzahl an Mitschülern überfordernd auf sie zu wirken. Vor allem die soziale Seite der neuen Umstände schien das Kind zu überfordern, sodass sie sich über die Mittagspause in Klassenräumen oder Toiletten einsperrte, um zumindest in dieser kurzen Zeit Ruhe zu genießen. Diese Tatsache geht wohl mit dem verminderten Verständnis von sozialen Signalen und der Überwältigung, die mit der Konfrontation mit einer Fülle an eben jenen Eindrücken zusammenhängen kann, einher (Kamp-Becker und Bölte 2021, S. 73).

Auch Inklusionslehrpersonen 1 (Absatz 116) und Inklusionslehrperson 3 (Absatz 32) beschrieben den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe als eine besondere Herausforderung für diese Kinder. Als Grund hierfür gab sie, dass die Schüler*innen ihrer Erfahrung nach ein Problem mit den ständigen Lehrerwechseln und dem Zwang, schnell und ohne Übergang zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern zu wechseln.

Wie bereits im vorherigen Unterkapitel erwähnt, ist strukturelles Arbeiten für Menschen im Autismus-Spektrum von hoher Bedeutung, um einen angenehmen Alltag erleben zu können. Dies ist jedoch schwierig zu erreichen, wenn diese Kinder mit bis zu 25 anderen Kindern in einem Raum eingesperrt sind, in dem häufig keine Ruhe herrscht und nicht auf ihre persönlichen Bedürfnisse eingegangen wird oder werden kann. Auch dies führt oft zu Stresssituationen für diese Kinder, welche nur mit Mühe und viel Aufmerksamkeit auf Seiten der Lehrpersonen aufgelöst werden können.

(Integrationslehrperson 3, Absatz 164) Über die Lautstärke und die oftmals chaotische Energie, die von den Mitschülern ausgeht, hinaus, wurde in den Interviews jedoch auch häufig erwähnt, dass die Struktur von den Lehrern aus nicht gegeben wird und der Unterricht dementsprechend auf Kinder im Autismus-Spektrum oft unorganisiert und unberechenbar wirkt, was wiederum dazu führt, dass eine Art der Überforderung entsteht, welche als Arbeitsverweigerung interpretiert werden kann. Als Beispiel hierfür werden von Integrationslehrperson 2 (Absatz 24) komplexe Arbeitsaufträge genannt, welcher in kleineren Teilen leichter zu verarbeiten wären und dementsprechend die Mitarbeit für die betroffenen Schüler*innen erleichtern würde. Auch an dieser Stelle hoben mehrere Integrationslehrpersonen hervor, dass genaue und eindeutige Sprache ein Muss für den korrekten Umgang mit Kindern im Autismus-Spektrum sei, welcher in der Schule oftmals nicht gegeben würde. Es wurde angemerkt, dass dies nicht nur bei Arbeitsaufträgen der Fall sei, wie bereits erwähnt wurde, sondern auch in der allgemeinen Sprache, die im Unterricht an den Tag gelegt würde. Dazu zähle auch, Erklärungen zu liefern, warum Arbeitsformate gewählt wurden oder warum gewissen Regeln befolgt werden müssen. (Integrationslehrperson 1, Absatz 28)

Integrationslehrperson 2 (Absatz 67) spricht auch an, dass Menschen im Spektrum häufig eine intrinsische Motivation benötigen, um Arbeitsaufträgen zu folgen. Das bedeutet, dass Noten oft nicht genug sind, um die Betroffenen zu motivieren, wenn sie kein Interesse an der Arbeit haben. Sie tendieren dazu, für sie unlogische Gegebenheiten zu hinterfragen, was im Schulsystem häufig zu Konfrontationen führt, die für diese Schüler unverständlich sind. Diese Spezialinteressen und hohe Fokus auf diese, welcher mit einer Ablehnung anderer Themen oder Aufgabengebiete einhergeht, wird auch deutlich im DSM-5 (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen, 5. Edition) – ein umfassendes Nachschlagewerk zur Klassifizierung von psychischen Störungen basierend auf genau definierten Kriterien und Symptomen - hervorgehoben. (Kienle et al., 2015, S. 2).

Auch Testformate und gewisse Unterrichtsmittel sind häufig nicht auf die Defizite von Menschen im Autismus-Spektrum abgestimmt. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist der Fokus im Deutschunterricht auf die Arbeit mit Bildern. (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 96ff) Oftmals werden Bilder als Angaben zur Hand genommen, wie beispielsweise bei der klassischen Bildgeschichte, allerdings auch um Vorlagen für Rezepte zu bieten (siehe Abbildung 12) oder als Ausgangspunkt für Erlebnis- oder

Fantasieerzählungen. Dies beeinträchtigt die Handlungsfähigkeit von Menschen im Autismus-Spektrum besonders, wenn Menschen oder anthropomorphisierte Tiere oder Gegenstände auf den Bildern zu sehen sind, da bei vielen Personen im Autismus-Spektrum die Lesefähigkeit für Mimik eingeschränkt ist und die Emotionen der abgebildeten Subjekte oft nicht erkannt werden können (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 55). Um direkt auf einen großen Punkt dieser Arbeit einzugehen, muss an dieser Stelle auch kurz erwähnt werden, dass dies gerade bei Einstufungstests im Bereich des Zweitsprachenerwerbs eine große Rolle spielt, da diese beinahe immer zu einem maßgeblichen Teil aus der Deutung und Erklärung von Bildgeschichten bestehen.



Abbildung 7: Angabe einer Vorgangsbeschreibung (Tafelbildkarten Vorgangsbeschreibung Obstsalat – Zaubereinmaleins Shop, 2024)

Schließlich muss auch noch ein Punkt aufgearbeitet werden, der von den Integrationslehrpersonen 1 (Absatz 24) und 4 (Absatz 67ff) aufgebracht wurde, nämlich jener der Aggressivität. In den Interviews erwähnten beide Personen, dass Schüler*innen im Spektrum, die nach außen agieren (beispielsweise mit Schlägen), vermehrt mit Problemen im Schulalltag kämpfen und mit weniger Verständnis behandelt werden als jene, die nach innen agieren (beispielsweise damit, sich unter dem Tisch zu verstecken und dort Ruhe zu suchen). Hierbei muss allerdings deutlich hervorgehoben werden, dass beide dieser Verhaltensweisen Reaktionen auf Umstände sind, die die außerhalb der Kontrolle der Betroffenen sind und deshalb zu Meltdowns führend, die sich in verschiedenen Persönlichkeitstypen auf verschiedene Arten äußern. Es handelt sich hierbei lediglich um verschiedene Bewältigungsmechanismen, die in einem der Fälle zu Verletzungen anderer führen können, jedoch nicht aus dem Grund durchgeführt werden, Schaden zuzufügen (Quetsch et al., 2023, S. 9). Darüber hinaus werden aggressive Handlungen häufig

durch ein Fehlen von Kommunikationsfähigkeiten ausgelöst, da Menschen im Spektrum ihren Unmut oder ihr Verlangen nach Ruhe und ein Gefühl der Überforderung oftmals nicht anders ausdrücken können und dementsprechend mit körperlichen Kommunikation reagieren (Quetsch et al., 2023, S. 9).

4.3 Auswirkungen

Die oben genannten Problematiken, die Schüler*innen im Autismus-Spektrum täglich im Schulleben begleiten, können häufig auch gröbere Nachwirkungen mit sich bringen. Beispielsweise spricht Integrationslehrperson 4 (Absatz 129) an, dass verschiedene Regelsysteme bei den betroffenen Kindern zu Verwirrungen führen können. Hier ist gemeint, dass Kommunikation über Regeln und Verpflichtungen zuhause und in der Schule zwischen den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten ein hohes Maß an Wichtigkeit bekommt, sobald ein Kind im Autismus-Spektrum involviert ist. Diese Kinder tendieren laut der Befragten dazu, Ungleichheiten zu hinterfragen und Regeln in der Schule zu missachten, wenn sie nicht mit den Regeln zuhause übereinstimmen. Dies kann zu einer Störung des Unterrichtsalltags führen und dem Kind selbst schaden, da Diskussionen dieser Art einen Bruch der Routine darstellen. Umgekehrt kann laut Integrationslehrperson 2 (Absatz 256) auch davon ausgegangen werden, dass ein schwieriger Schulalltag sich auf das Privatleben der Kinder überträgt und zu einem gestörten Familienleben führen kann. Hierbei wurde noch einmal hervorgehoben, dass es von höchster Wichtigkeit ist, dass die Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten kooperieren, um Kindern im Autismus-Spektrum den Alltag zu erleichtern und Missverständnissen vorzubeugen.

Eine weitere Problematik wurde von der Expertin (Absatz 4), die für diese Arbeit interviewt wurde, angegeben, dass ihre Tochter dreimal die Schule wechseln musste, bis sie sich an einer Schule so wohl fühlte, dass sie dort verbleiben konnte. Dies hing zu einem großen Teil mit dem Verständnis zusammen, das die Lehrpersonen ihr an dieser Schule entgegenbrachten. Die ständigen Schulwechsel und damit der ständige Bruch in den Routinen strengte das Kind an und führte zu einem hohen Maß an Ängsten bis hin zu Depressionen, die sich bis in ihr Arbeitsleben als Erwachsene weiterzogen. Hierbei sei auch erwähnt, dass dieses Kind erst im Erwachsenenalter diagnostiziert wurde und dementsprechend wenige Hilfsmittel zur Verfügung hatte. Darauf wird allerdings in einem späteren Teil dieser Arbeit genauer eingegangen.

Inklusionslehrperson 2 (Absatz 228) hebt auch hervor, dass es nicht untypisch ist, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum, denen von der Schule keine angebrachten Hilfestellungen entgegengebracht werden oder werden können, Gefahr laufen zu Schulverweigerern zu werden. Dies kann zu schwerwiegenden Folgen für die Betroffenen führen, die aufgrund der Schulverweigerung ihren Bildungsweg frühzeitig abgebrochen haben und dementsprechend eine der Skills, die sie für den Arbeitsmarkteintritt benötigen, nicht besitzen. Eine Untersuchung des Phänomens der Schulverweigerung zeigte, dass fehlende Eingangsvoraussetzungen oftmals dazu führen, dass den Betroffenen ein Aufstieg in ihrem gewählten Feld nicht möglich ist. Darüber hinaus beschrieb die Untersuchung, dass Menschen, die keine Schulbildung erfahren haben, eher dazu neigen mit größeren, komplexeren Projekten überfordert zu sein und dementsprechend keine Führungspositionen übernehmen können. (Hensge, 1985, S. 4)

4.4 Zweitsprachenerwerb

Da nun die Rahmenbedingungen für den Schulalltag für Schüler*innen im Autismus-Spektrum aufgeklärt sind, wird als nächstes eines der Kerngebiete dieser Arbeit beleuchtet. Allem voran muss erwähnt werden, dass noch nicht jede der befragten Parteien Erfahrungen mit der Erlernung einer Zweitsprache bei diagnostizierten Schüler*innen im Autismus-Spektrum gemacht hat, allerdings alle Schlüsse aus ihrer vorhergehenden Arbeit mit Schüler*innen im Spektrum ziehen konnten, um diese Fragen zu beantworten und mit einem angebrachten Maß an Professionalität an die Fragestellungen heranzutreten.

Im Zuge dieses Unterkapitels wird sich zuerst auf neutralen Auswirkungen, welche eine Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb hat, bezogen. Dies bedeutet, dass Betroffenen aus diesen Beeinträchtigungen weder positive noch negative Folgen ziehen, jedoch teilweise veränderte Rahmenbedingungen herrschen. Hierbei kann auch hervorgehoben werden, wenn kein Unterschied zu neurotypischen Schüler*innen beobachtbar ist. Daraufhin werden die negativen Aspekte, also jene, die den Betroffenen Nachteile im Zweitsprachenerwerb bringen, näher beleuchtet, und schließlich auch die positiven Effekte, die eine Autismus-Spektrum-Störung auf den

Zweitsprachenerwerb haben und dadurch Vorteile für die betroffenen Schüler*innen bringen kann.

4.4.1 Neutrale Auswirkungen von Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb

Für diesen Punkt wurden nur von Integrationslehrperson 1 (Absatz 300) und der befragten Expertin (Absatz 132) Argumente erbracht, welche jedoch durchaus erwähnt werden sollten. Zuerst wurde klargestellt, dass es vermutlich keine mit der Autismus-Spektrum-Störung in Verbindung stehenden Probleme mit dem Erwerb von Kenntnissen in der Zeichensetzung und bei der Grammatik gibt. Es wird argumentiert, dass es keine Gründe geben sollte, aus denen Menschen im Spektrum diese Regeln nicht erlernen können sollten, sodass hier neurotypische und neurodivergente Schüler*innen laut den Befragten Großteils gleichgestellt sein sollten. Während dies der Erfahrung dieser Befragten entspricht, kann dies von Seiten der Wissenschaft jedoch nicht bestätigt werden. Eine Studie aus 2022 ergab, dass Kinder im Autismus-Spektrum deutlich mehr Zeichensetzungsfehler machten als die Kontrollgruppe, wobei hauptsächlich der übermäßige Einsatz von Punkten, Fragezeichen und Beistrichen ein Problem darstellte. Die Studie führt dies auf Probleme im Bereich der Pragmatik zurück, auf welche im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen wird. (Peristeri & Tsimpli, 2022, S. 4515)

Besonders hervorzuheben ist, dass die beiden bereits erwähnten befragten Personen darauf plädierten, die Erstsprache der Kinder in den Zweitsprachenerwerb zu integrieren, da diese Kinder von den Verbindungen der beiden Sprachen profitieren können. Darüber wird im Kapitel über die empfohlenen Methoden noch weiter berichtet, jedoch sollte es hier erwähnt werden, da beide befragten Parteien spezifisch hervorhoben, dass sie diese Herangehensweise speziell für Kinder im Spektrum als zielführend betrachten. (Interview Expertin, Absatz 132; Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 300)

4.4.2 Negative Auswirkungen von Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb

In diesem Abschnitt werden die Nachteile, die Schüler*innen im Autismus-Spektrum beim Erlernen einer Zweitsprache erleben, näher betrachtet. Allen voran wurde hierbei erwähnt, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum häufig Schwierigkeiten mit der

Pragmatik einer Sprache haben. Pragmatik wird im Kontext der Linguistik wie folgt definiert: „[...] the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, language use. The central topics of inquiry include implicature, presupposition, speech act, deixis, and reference [...] (Huang, 2015, S. 4)“. Demnach bezieht Pragmatik sich hauptsächlich auf die implizierten Bedeutungen, die einer Sprache von ihren Nutzern verliehen werden und durch verschiedene Betonungen, Kontexte und Implikationen zustande kommen. Dazu zählen auch Sarkasmus, Ironie, implizierte Bitten und andere sprachliche Mittel. Von der interviewten Expertin (Absatz 132) wurde hervorgehoben, dass dies der Fall ist, da Menschen im Autismus-Spektrum mit solchen Eigenheiten einer Sprache oftmals bereits in ihrer Erstsprache zu Probleme haben, welche durch mangelndes Verständnis der neu erlernten Sprache noch verstärkt werden. Eine Studie aus 2023 (Lott-Sandkamp et al., 2023, S. 353f) ergab beispielsweise, dass Menschen im Autismus-Spektrum dazu tendieren, besonders negative Emotionen falsch oder nicht aus der Mimik, Gestik und den Betonungen anderer Personen herauslesen zu können. Dies kann zu Missverständnissen und Auseinandersetzungen führen. Im Zuge dessen vermindern sich auch die Möglichkeiten zum Erlernen dieser Fähigkeiten, da Menschen im Autismus-Spektrum durch eben solche Missverständnisse schnell zu Außenseitern werden und dadurch seltener in Berührung mit diesen sozialen Situationen kommen (Lott-Sandkamp et al., 2023, S. 353f).

Darüber hinaus wurde noch hervorgehoben, dass gerade Sarkasmus und nicht offensichtlich gemachter Humor in einer Sprache selten erkannt werden, da Sprache von Menschen im Autismus-Spektrum meistens sehr wörtlich genommen wird und diese Implikationen nicht verarbeitet werden können. (Integrationslehrperson 3, Absatz 134 & 144) Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Menschen im Autismus-Spektrum oftmals Probleme im Bereich der Empathie haben und sich daher nur schwer in andere Personen hineinversetzen können. Dies führt dazu, dass sarkastische Aussagen oft getrennt von der Situation betrachtet werden und dementsprechend nicht als solche erkannt werden. Eine Studie aus 2023 bestätigte allerdings, dass die eben getätigten Aussagen zwar stimmen, es jedoch mit genauen Instruktionen und Geduld möglich ist, Kindern im Spektrum die Erkennung von Sarkasmus und ähnlichen Teilen einer Sprache näherzubringen. (Persicke et al., 2013, S. 193f)

An dieser Stelle müssen auch die bereits besprochenen Bildgeschichten noch einmal aufgegriffen werden, da diese ein großer Teil der Testungen im Bereich der Einstufung

im Zweisprachenerwerb sind und Kindern im Schulkontext durch die Problematik der Bilddeutung somit Steine in den Weg gelegt werden können. (Integrationslehrperson 2, Absatz 87) Vor allem beim weit verbreitet eingesetzten Messinstrument USB-DAZ wird vorwiegend mit Bildgeschichten gearbeitet, in denen meistens auch Menschen zu sehen sind (*USB DaZ - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*, 2023). Dies ist aus den bereits angegebenen Gründen des Mangels an Fähigkeiten im Bereich der Emotionserkennung und der Mimikdeutung ein Problem, das Kindern im Autismus-Spektrum einen klaren Nachteil gegenüber ihrer Mitschüler*innen bereitet und dementsprechend zu falschen Einstufungen und Diagnosen führen kann. Im Ernstfall könnte es darauf hinauslaufen, dass Schüler*innen im Spektrum schlechtere Sprachkenntnisse zugeschrieben werden, als sie eigentlich erlernt haben und aus diesem Grund trotz bestehenden Kenntnissen nicht als Regelschüler*innen eingestuft werden, beziehungsweise ihnen andere Möglichkeiten verwehrt bleiben.

Integrationslehrperson 2 (Absatz 83) hob darüber hinaus auch noch hervor, dass ihr bei der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum häufig auffiel, dass diese Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung aufweisen. Studien unterstützen diese These nur teilweise. Ein Artikel von Benjamin Baileyn und Karen Ray (2024, S. 33) verglich mehrere Studien zu diesem Thema und zeigte damit auf, dass während einige der Studien deutliche Unterschiede zwischen neurotypischen Menschen und Menschen im Autismus-Spektrum im Bereich der Rechtschreibung aufwies, andere Studien zeigten, dass praktisch keine Unterschiede zwischen den beiden Parteien erkennbar waren. Gründe für mögliche Unterschiede in der Rechtschreibfähigkeit könnten sich aus der Definition von Rechtschreibung, die von Bailey und Ray gegeben wurde, ableiten:

„Die meisten zeitgenössischen Modelle, einschließlich derjenigen, die in früheren Studien über Rechtschreibung und Autismus zitiert wurden, behaupten, dass das Schreiben im Englischen und einigen anderen alphabetischen Orthographien die Koordination von drei Arten der Verarbeitung umfasst: phonologisch (d.h. gesprochene Wörter und ihre Phoneme), orthographisch (d.h. geschriebene Wörter und ihre Buchstaben) und morphologisch (d.h. Wortteile, die Bedeutung oder Grammatik signalisieren, einschließlich Grundwörtern und Affixen). (Bailey & Ray, 2024, S. 34)¹¹

¹¹ Mit ChatGPT aus dem Englischen übersetzt. Prompt: „Bitte übersetze den folgenden Text auf Deutsch: Most contemporary models, including those cited in previous studies on spelling and autism, assert that spelling in English and some other alphabetic orthographies involve the coordination of

Eine Studie Peristeri and Tsimpli (2022, S. 4510ff), welche ebenfalls von Bailey und Ray zitiert wurde, ergab, dass Personen im Autismus-Spektrum vorrangig Probleme im Bereich der Orthographie aufzeigen. Die Fehler in diesem Bereich bestanden laut dieser Studie hauptsächlich aus dem Hinzufügen von Buchstaben und Betonungsmarkierungen, welche aus dem Drang, Systeme zu finden und sich daran zu halten, rührten, die in diesem Fall nicht bestanden. Des Weiteren können auch Probleme in der Graphomotorik und vor allem im Bereich der Handschrift vermerkt werden, welche zu einem Bruch in der Organisation der Worte und daher zu einem Durcheinanderkommen der zurechtgelegten Systeme für Kinder im Autismus-Spektrum führen können (Peristeri & Tsimpli, 2022, S. 4499).

Ein weiterer Faktor, der den Zweitsprachenerwerb bei Kindern im Autismus-Spektrum verungünstigen kann, ist die Tendenz zu limitierter verbaler Kommunikation (Interview Expertin, Absatz 132). Dies trifft bei weitem nicht auf alle Menschen im Spektrum zu, jedoch ergeben Schätzungen, dass bis zu 40% der mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostizierten Kinder nicht in vollen Sätzen sprechen können und 26% nur mit fünf oder weniger Wörtern kommunizieren (Keen et al., 2016, S. 4). Die Befragten für diese Arbeit hoben deutlich hervor, dass diese Umstände das Erlernen einer Sprache und die Überprüfung des Erlernten schwierig gestalten. Gerade im Umfeld einer Mittelschule, in der Lerngruppen meist über 20 Kinder beinhalten, scheint dies beinahe unmöglich.

Eine weitere Problematik, die die Klassengrößen und die mangelnde Hilfe beim Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum noch übersteigt, sind die Vorurteile, die den Schüler*innen entgegengebracht werden. Die befragte Expertin (Absatz 141) äußerte sich hierzu, indem sie erklärte, dass Kindern im Autismus-Spektrum oft Probleme zugesprochen wurden, die überhaupt nicht existierten. Lehrpersonen schienen nicht zu versuchen, den Kindern zu helfen, da sie behaupteten, die Kinder könnten diese Dinge sowieso nicht lernen, da sie im Spektrum waren. Die Lehrpersonen würden sich im Prinzip auf der Diagnose ausruhen und den betroffenen Schüler*innen aufgrund dessen keinen vollwertigen Unterricht zukommen lassen. Dies

three kinds of processing: phonological (i.e., spoken words and their phonemes), orthographic (i.e., written words and their letters) and morphological (i.e., word parts that signal meaning or grammar including base words and affixes).

sieht sie als großes Problem im Bildungssystem, das Schüler*innen im Autismus-Spektrum große Steine in den Weg lege.

4.4.3 Positive Auswirkungen von Autismus-Spektrum-Störung auf den Zweitsprachenerwerb

Obwohl dies nicht durch die Interviews angedeutet wurde, führte die Recherche im Bereich der Nachteile, die Personen im Autismus-Spektrum im Bereich der Rechtschreibung aufweisen zu der unerwarteten Erkenntnis, dass die betroffenen Personen in zwei von drei Bereichen der Rechtschreibung Stärken gegenüber ihrer neurotypischen Mitmenschen aufweisen. Im Bereich der Phonologie können bei Menschen im Autismus-Spektrum mit einem IQ im Normalbereich kaum Fehler entdeckt werden, was darauf zurückzuführen ist, dass diese Kinder einen hohen Wortschatz anstreben, um genauer kommunizieren zu können und Unklarheiten zu vermeiden. Dieser Wortschatz führt zu mehr Möglichkeiten, Muster zu entdecken und Wörter zu vergleichen, jedoch können allgemein Korrelationen zwischen einem großen Wortschatz und Rechtschreibfähigkeit gefunden werden. Darüber hinaus zeigen Menschen im Autismus-Spektrum auch selten Probleme im Bereich der Morphologie auf, da hier ihre Fähigkeit Muster zu erkennen und ihre Talente im systematischen Denken von großer Hilfe sind. (Peristeri & Tsimpli, 2022, S. 4514)

Aus denselben Gründen, wie den eben beschriebenen, erklärte Integrationslehrperson 2 (Absatz 83 & 87) auch, dass ihre Erfahrungen darauf hindeuteten, dass Kinder im Autismus-Spektrum Vorteile beim Erlernen von Grammatikformen hätten, da diese häufig wie Formeln auswendig gelernt werden könnten und bis zu einem gewissen Grad einer intrinsischen Logik folgten. Allerdings gibt es natürlich auch immer Ausnahmen zu Grammatikregeln – vor allem in der deutschen Sprache – doch können diese Ausnahmen auswendig gelernt werden und würden demnach trotzdem kein Problem darstellen.

Des Weiteren sprach die interviewte Expertin (Absatz 132) an, dass viele Personen im Autismus-Spektrum die Fähigkeit haben, ihr Umfeld zu kopieren und nachzuahmen. Dieses Masking, wie es im Bereich der Autismus-Forschung genannt wird, ist vorrangig dazu da, in sozialen Situationen nicht aufzufallen und somit nicht ausgegrenzt zu werden und wird dadurch erzielt, die Verhaltensweisen von neurotypischen Menschen zu kopieren (Felicity Sedgewick et al., 2021, S. 15). Dieses

Masking könnte laut Expertenmeinung einen positiven Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb haben, da Sprechakte und andere sprachliche Merkmale kopiert werden und so in den eigenen Wortschatz integriert werden können.

4.5 Fehlende Diagnosen

Nun wird auf den zweiten wichtigen Aspekt dieser Arbeit eingegangen, nämlich jenen der fehlenden Diagnosen bei Menschen im Autismus-Spektrum, wobei dieser Aspekt von mehreren Seiten beleuchtet wird. Zuerst wird hervorgehoben, was Expert*innenmeinungen zur Häufigkeit dieses Phänomens sagen. Daraufgehend werden mögliche und vor allen Dingen bereits von den Befragten beobachtete Gründe von fehlenden Diagnosen genannt und damit einhergehend auch die Bevölkerungsgruppen, in denen dies vermehrt vorkommt genauer betrachtet. Schließlich ist es noch höchster Wichtigkeit, über die Folgen von fehlenden Diagnosen zu sprechen.

4.5.1 Häufigkeit von fehlenden Diagnosen

Hierbei muss zuerst hervorgehoben werden, dass jede einzelne der fünf befragten Personen bereits Kontakt zu Schüler*innen hatte, bei denen sie eine Autismus-Spektrum-Störung vermutet hätte. Es ist jedoch wichtig hervorzuheben, dass die Befragten dies natürlich mit viel Vorsicht ausdrücken, da es Lehrpersonen nicht erlaubt ist, genaue Diagnosen zu stellen. Integrationslehrperson 2 drückt es dementsprechend am besten aus: „Ich kenne viele Menschen mit autistischen Zügen, aber ich bin kein Experte und kann deswegen nicht wirklich sagen, dass es Autismus ist. (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 177)“

„The Transmitter“ eine Publikation, die sich selbst wie folgt beschreibt:

„Der Transmitter ist eine zentrale Ressource für die Neurowissenschaftsgemeinschaft. Er unterstützt Wissenschaftler in allen Karrierestufen dabei, auf dem neuesten Stand zu bleiben und wertvolle Kontakte zu knüpfen. Die Publikation liefert hilfreiche Informationen, Einblicke und Werkzeuge, um Brücken innerhalb der Neurowissenschaft zu schlagen und die Forschung voranzutreiben. Im Rahmen dieser Mission bietet der Transmitter laufend aktuelle Nachrichten und Analysen zum Fachgebiet, verfasst von Journalisten und Wissenschaftlern. (The Transmitter, 2023)“¹²

und daher wichtige Beiträge im Bereich der Autismus-Forschung leistet, schätzt die Menge an undiagnostizierten Personen im Autismus-Spektrum auf 0,77-2,12% (Fraizer, 2023). Dies stützt die Aussagen der Befragten, da daher davon auszugehen ist, dass durchschnittlich 1,445% der Population an einer undiagnostizierten Autismus-Spektrum-Störung leidet, wenn der Mittelwert der beiden Zahlen herangezogen wird. An einer Schule mit 200 Schüler*innen kann also davon ausgegangen werden, dass drei undiagnostizierte Schüler*innen vorhanden sind.

4.5.2 Gründe für fehlende Diagnosen

Als Gründe für diese Vielzahl an fehlenden Diagnosen wurden mehrere Ursprünge genannt. Unter anderem wurden von der befragten Expertin die langen Wartelisten für Diagnosen genannt (Interview Expertin, Absatz 216). Die online Version der Publikation „DATUM“ bestätigt dies in einem Artikel vom Februar 2024, in dem erklärt wird, dass Eltern und Kinder oft bis zu einem Jahr auf den Beginn des Diagnoseprozesses warten müssen. Weiters wird in dem Artikel auch hervorgehoben, dass dringend notwendige Therapieplätze - die erst nach einer Diagnose überhaupt zur Verfügung stehen – ähnlich, wenn nicht sogar gravierender überlastet sind, da Betroffene hier oftmals für eineinhalb Jahre auf den Wartelisten stehen. (Winkelmüller, 2024) Hierzu muss jedoch noch eine Erwähnung von Integrationslehrperson 3 (Absatz 224) angefügt werden, da diese aussagt, dass das Problem der Diagnoseplätze bereits viel früher beginnt, nämlich bei den Schulpsychologen. Die Lehrperson gibt an, dass ein Diagnoseplatz in vielen Fällen nur verfügbar gemacht wird, wenn der oder die jeweilige schulpsychologische Beauftragte das betroffene Kind für eine Diagnose vorschlägt. Sollte dies nicht getan werden, schließt sich diese Tür laut der Lehrperson

¹² ChatGPT aus dem Englischen übersetzt. Prompt: „Bitte übersetze den folgenden Text auf Deutsch: The Transmitter is an essential resource for the neuroscience community, dedicated to helping scientists at all career stages stay current and build connections. The publication aims to deliver useful information, insights and tools to build bridges across neuroscience and advance research. As part of that mission, The Transmitter offers a steady stream of up-to-date news and analysis of the field, written by journalists and scientists.“

oftmals vollständig. Im selben Absatz wird auch erwähnt, dass diese schulpsychologischen Untersuchungen oftmals durch einen standardisierten Test durchgeführt werden, in dem die Kinder einen gewissen Prozentsatz für die aufgestellten Kriterien für Autismus erreichen müssen, um überhaupt in Erwägung gezogen zu werden, was natürlich der allgemeinen Ansicht über Autismus als Spektrum widerspricht. Darüber hinaus bedeutet die Weiterleitung an eine Diagnosestelle nicht automatisch, dass eine Person auch tatsächlich diagnostiziert wird. Integrationslehrperson 2 (Absatz 216) berichtet beispielsweise, dass ihr bereits untergekommen ist, dass Experten sich weigerten, die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung zu stellen, da diese zu schwerwiegend wäre. Stattdessen wurden laut ihren Aussagen oftmals „kleinere“ Diagnosen gestellt, wie zum Beispiel ADHS oder Sozialphobien, die Teile der größeren Diagnose der Autismus-Spektrum-Störung darstellen.

Passend dazu erwähnten beinahe alle der Befragten die exzessiven Behördenwege, die in Österreich zu bewältigen sind, um eine Diagnose zu bekommen. Integrationslehrperson 4 (Absatz 306) meinte hierzu passend, dass dies bereits mit den auszufüllenden Formularen beginne, da diese meistens so formuliert wären, dass Menschen mit Deutsch als Erstsprache ein Problem hätten, sie auszufüllen, geschweige denn Eltern, welche eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Dies führt gleich zu einem der herausragendsten Problematiken, wenn Behördenwege besprochen werden, nämlich dass diese vor allem für Menschen mit Migrationshintergrund geradezu zu unüberwindbaren Labyrinthen werden können, wenn man bedenkt, dass Behörden in jedem Land anders funktionieren und zu welchem Hindernis die Sprachbarriere werden kann, wenn man mit Behördendeutsch konfrontiert wird. Integrationslehrperson 2 (Absatz 204) unterstützt diese Annahme mit der Aussage, dass oftmals nicht einmal klar ist, wo man beginnen soll, wenn man eine Diagnose für sich selbst oder sein Kind anstrebt.

Integrationslehrperson 4 (Absatz 302) wiederum sieht den Ursprung des Problems bereits viel früher. Sie erklärt, dass ihrer Erfahrung nach vielen Eltern nicht bewusst ist, dass es überhaupt Anlaufstellen für die Probleme gibt, die ihr Kind hat, und somit nicht die Initiative ergreifen können, da sie sich aufgrund der fehlenden Aufklärung alleingelassen fühlen. Diese Unwissenheit betrifft jedoch laut Integrationslehrperson 1 (Absatz 500) nicht nur die Behördenwege, sondern auch den generellen Wissensstand

über Autismus-Spektrum-Störungen in der Gesellschaft. Sie kritisiert, dass viele Menschen Personen im Autismus-Spektrum nur auf zwei Arten wahrnehmen, nämlich wie Rainman, der wegen seiner Meltdowns in der Ecke wippt, oder als superintelligenten Nerd. Diese Fehlvorstellungen tragen laut ihr dazu bei, dass Menschen nicht diagnostiziert werden, da sie keine dieser beiden Vorstellungen über Autismus-Spektrum-Störungen darstellen und die Diagnose daher überhaupt nicht angedacht wird. Auch die Problematik der Unwissenheit lässt sich laut Integrationslehrperson 2 (Absatz 212) jedoch auf kulturelle Unterschiede zurückführen. Sie erklärt, dass in anderen Ländern, wie beispielsweise der Türkei, keine Sonderschulen oder Integrationsklassen existieren. Aus diesem Grund ist eine Trennung in Begabungsstände oder nach Bedürfnissen nicht angedacht, beziehungsweise überhaupt nicht möglich, weshalb Diagnosen weniger große Rollen spielen, da sie sowieso keinen Beitrag zum täglichen Leben der Betroffenen beisteuern. Deshalb wird die Wichtigkeit einer Diagnose von Menschen aus Ländern, in denen die eben beschriebenen Zustände die Normalität darstellen, oft nicht erkannt und die Anzeichen oftmals übersehen.

Allgemein sehen alle der interviewten Personen Gründe für fehlende Diagnosen, die ihren Ursprung bei den Eltern haben. Einerseits wird erwähnt, dass viele Eltern oft nicht einsehen wollen, dass ihre Kinder Probleme haben, die auf eine Autismus-Spektrum-Störung zurückgeführt werden können (Interview Expertin, Absatz 220). Der Grund dafür könnte sein, dass diese Eltern nicht einsehen wollen, dass ihr Kind an einer Behinderung leidet, wenn es auch nur eine geistig-emotionale ist (Interview Expertin, Absatz 220; Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 453). Integrationslehrperson 4 (Absatz 326) ergänzte diese Aussage noch damit, dass sie es häufig erlebt hätte, dass Eltern es nicht schafften, das Idealbild für die Zukunft ihres Kindes loszulassen und es somit in eine gewisse Form zwingen wollten, die es durch die Autismus-Spektrum-Störung nicht füllen konnte. Die Diagnose würde dies realisieren, weshalb die Eltern sich weigern, diese durchführen zu lassen. Darüber hinaus stellt Integrationslehrperson 2 (Absatz 201) auch fest, dass Diagnosen seltener durchgeführt werden, wenn die Eltern der betroffenen Kinder wenig Wert auf Therapie legen oder Besuche beim Psychiater ablehnen.

Auch Kindergarten, Schule und die Pädagogen spielen eine große Rolle dabei, ob Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert werden, da diese meistens

die erste Anlaufstelle sind, um Kinder an eine schulpsychologische Stelle weiterzuleiten (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 208). Integrationslehrperson 3 (Absatz 220) hebt hierbei hervor, dass die Diagnose immer schwieriger wird, desto älter die Kinder werden, weshalb eine Verabsäumung im Kindergarten als Grund genannt wird. Im Elementarpädagogischen Bereich sollte dann speziell aufgepasst werden, was ihrer Ansicht nach aufgrund der großen Last und Überforderung mit den Massen an Kindern oftmals nicht passiert. Darüber hinaus haben Elementarpädagogen oftmals nicht die Ressourcen oder das Wissen, um die Eltern adäquat auf die Problematiken hinzuweisen und diese auch an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten.

Eine weitere Hürde kann natürlich gefunden werden, wenn intellektuell nicht-beeinträchtigte Kinder und vor allem Mädchen besonders gut im Masking sind, also darin, ihre autistischen Züge zu kaschieren (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 197). Die befragte Expertin (Absatz 220), deren eigenes Kind erst im Erwachsenenalter mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurde, gab dies als Grund an. Sie erklärte, dass ihr Kind außerordentlich wohlerzogen und brav war und sich stets an Regeln gehalten hat, weshalb sich der Gedanke, dass es sich um eine Autismus-Spektrum-Störung handeln konnte, nie erschloss.

4.5.3 Bevölkerungsgruppen, in denen weniger häufig diagnostiziert wird

Zu Beginn diesen Abschnitts der Arbeit muss angesprochen werden, dass das Phänomen der fehlenden Diagnosen, wie Integrationslehrperson 3 (Absatz 216) auch sehr passend ausgedrückt hat, in allen Bevölkerungsgruppen und Bevölkerungsschichten auftritt. Bei dieser Frage ging es jedoch darum, ob die Befragten Erfahrungen darüber gesammelt haben, dass dies in verschiedenen Gruppen gehäuft vorkommt.

Um gleich eine Überleitung vom vorhergehenden Abschnitt zu bilden, muss an dieser Stelle abermals die Problematik der Mädchen hervorgehoben werden. Die befragte Expertin (Absatz 4) sah diese Tatsache als besonders wichtig an und erwähnte sie direkt zu Beginn, doch auch Integrationslehrperson 1 (Absatz 472) Integrationslehrperson 2 (Absatz 193) und Integrationslehrperson 4 (Absatz 322) sahen dies als herausragend an. Es bestand auch Einigkeit darüber, dass dies der Fall wäre, da Mädchen, wie bereits erwähnt, besser darin sind, sich den Erwartungen ihres Umfelds anzupassen und die ihnen zuge dachte soziale Rolle zu füllen.

Auch das Argument, dass andere Herkunftse aus verschiedensten Gründen zu weniger Diagnosen führen können, wird durch einige Aussagen der Befragten unterstützt. Die Expertin (Absatz 220) erklärte, Erfahrungen damit gemacht zu haben, dass Menschen mit asiatischer Herkunft oftmals großen sozialen Druck für den Erfolg ihrer Kinder verspürten, und dementsprechend seltener eine Autismus-Spektrum-Störungs-Diagnose andachten. Ansonsten muss noch einmal wiederholt werden, dass eine Sprachbarriere eine große Rolle spielt (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 302) und dass es in anderen Ländern oftmals andere Bräuche oder Vorurteile gibt, die dazu führen, dass Diagnosen nicht durchgeführt werden, weil die Eltern dies nicht als Option ansehen (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 201, 204 & 212). Integrationslehrperson 1 (Absatz 476) bringt noch einen wichtigen Punkt auf, der zu einer Aussagen von Integrationslehrperson 2 passt. Diese erwähnte, dass manche Ärzte seltener Autismus-Spektrum-Störungen diagnostizieren, wozu Integrationslehrperson 1 noch sagte, dass dies oft an Kliniken passiert, die nicht auf Autismus-Spektrum-Störungen spezialisiert sind. Menschen, die mit einer Sprachbarriere in einem Land zu kämpfen haben, können oft nicht erkennen, wenn sie an eine solche Klinik gelangen, da ihnen die Unterschiede nicht bekannt sind, was ein weiterer Grund ist, warum Menschen aus diesen Communities seltener diagnostiziert werden.

Die Problematik, dass eine Autismus-Spektrum-Störung aufgrund von mangelnder Aufklärung über Symptomaten und Anlaufstellen nicht diagnostiziert wird, kann auch in bildungsbenachteiligten Bevölkerungsschichten auftreten. Hierbei scheint es häufig der Fall zu sein, dass die Eltern die Symptome, die ihre Kinder aufzeigen, nicht erkennen oder als „normal für das Alter“ abstempeln (Interview Expertin, Absatz 244). In solchen Fällen ist eine größten Hürden, dass die Eltern sich komplett auf die Schule verlassen müssen, um an eine Diagnose zu kommen, da sie diese selbst oft nicht in Erwägung ziehen würden (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 453ff). Hierzu kommt natürlich auch die im vorherigen Absatz erwähnte Tatsache, dass diese Menschen oft nicht erkennen, an welche Diagnosezentren oder -kliniken sie gesendet werden, sodass diese häufig nicht auf Autismus-Spektrum-Störungen spezialisiert sind und deswegen keine Diagnose zustande kommt (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 476).

Des Weiteren wurde von der Expertin (Absatz 240) und von Integrationslehrperson 1 (Absatz 248) angesprochen, dass Diagnosen in sozial schwächeren Familien seltener durchgeführt werden, da diese einerseits durch ihre finanzielle Notlage abgelenkt sind und die Diagnose andererseits noch eine weitere finanzielle Last darstellen kann. Wie bereits im vorherigen Absatz erwähnt, sind schulpyschologische Untersuchungen insofern besonders wichtig, da diese Weiterleitungen an Diagnosezentren aushändigen können und dies oft der einzige Weg für Eltern ist, an eine kostenfreie Diagnose zu kommen. Anderenfalls können diese Diagnosen mehrere 100€ pro Termin kosten, was für manche Familien unstemmbar ist, und dazu führt, dass keine Diagnose durchgeführt wird.

Interessanterweise geben zwei der Befragten auch an, dass das auch ein hoher sozialer Status dazu führen kann, dass Eltern ihre Kinder nicht diagnostizieren lassen. Wie bereits erwähnt, tendieren Eltern dazu, Pläne für ihre Kinder aufzustellen, die diese möglicherweise aufgrund einer Diagnose mit einer Autismus-Spektrum-Störung nicht erfüllen können. Integrationslehrperson 2 (Absatz 197) und Integrationslehrperson 4 (Absatz 398) gaben dies als einen Grund an, den sie bereits beobachtet haben.

4.5.4 Folgen von fehlenden Diagnosen

In diesem Fall kann die ursprünglich geplante Unterteilung der Daten in neutrale, positive und negative Folgen nicht durchgeführt werden, da interessanterweise keine neutralen Folgen gefunden wurden und auch nur ein einziges Mal ein positiver Aspekt für fehlende Diagnosen angesprochen wurde.

4.5.4.2 Negative Folgen von fehlenden Diagnosen

Zur Einleitung dieses Punktes müssen zuerst die sozial-persönlichen Problematiken angesprochen werden, die Menschen im Autismus-Spektrum häufig betreffen, wenn diese nicht wissen, aus welchem Grund sich ihre Verhaltensmuster von ihren neurotypischen Mitmenschen unterscheiden. Dies kann zu ausgeprägten Stresssituationen bis hin zu panischem und verzweifelterm Verhalten führen, da kein weder von ihnen selbst noch von ihrem Umfeld wahres Verständnis für diese Unterschiede in ihrem Verhalten vorhanden ist (Interview Expertin, Absatz 272). Abgesehen von den emotional anstrengenden Aspekten dieser Problematik, stehen diesen Kindern ohne Diagnose allerdings auch keine Therapiemöglichkeiten zur

Verfügung, sodass sie keine Bewältigungsstrategien lernen, um mit ihren Verhaltensmustern umzugehen (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 334). Daraus ergibt sich, dass Kinder im Autismus-Spektrum, die nicht diagnostiziert wurden, durch diesen Mangel an gelernten Umgangsformen für sie stressige Situationen, häufiger in Meltdowns oder Shutdowns geraten, was sie in umso überfordernde Situationen bringt (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 256).

Darüber hinaus kann dies auch im schulischen Alltag zu beträchtlichen Problemen führen, da viele Lehrpersonen (worauf im nächsten Unterkapitel dieser Arbeit noch eingegangen wird) kein Verständnis für die Bedürfnisse von Schüler*innen haben, sollte keine offizielle Diagnose vorliegen. In diesen Fällen wird ein typischer Schulalltag ohne Hilfestellungen von den Schüler*innen erwartet, obwohl ihnen die Durchführung eines solchen schlichtweg nicht möglich ist. Der Unterricht wird dementsprechend nicht angepasst und den Schüler*innen werden keine Möglichkeiten zur Bewältigung von für sie überfordernden Situationen angeboten. Lehrkräfte tendieren in Regelklasse auch dazu, die von Schüler*innen im Autismus-Spektrum benötigte Struktur nicht durchzusetzen, was den Unterricht zu chaotisch und verwirrend für Kinder im Autismus-Spektrum gestaltet. Integrationslehrperson 2 (Absatz 177 & 228) fügt diesen von ihr getätigten Aussagen noch hinzu, dass in solchen Fällen teilweise sogar davon ausgegangen werden kann, dass die betroffenen Kinder zu Schulverweigerern werden.

Die größte Herausforderung bildet laut Integrationslehrperson 4 (Absatz 338) jedoch das System Schule, welches schlichtweg eine Diagnose benötigt, um Kinder gewisse Fördermöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Dies lässt sich durch ein Zitat von Integrationslehrperson 1 (Absatz 144) gut untermalen:

„Naja, das kann man eigentlich relativ einfach beantworten. Es geht jetzt nicht darum, ob man dafür ist, ob das Kind jetzt den offiziellen Stempel bekommt oder nicht. Fakt ist, das Kind bekommt nur Unterstützung, also einen extra Lehrer oder extra Lehrerstunden zur Unterstützung, wenn das Kind einen offiziellen Stempel hat, wenn das Kind einen ausgeschriebenen SPF hat. Ähm, also da geht es eigentlich nur ums Unterstützungspersonal.“

Auch Integrationslehrperson 2 (Absatz 236) sieht hierbei einen großen Teil der Probleme in der Schule. Laut ihr wird eine offizielle Diagnose benötigt, damit Stütz- und Assistenzkräfte zur Verfügung gestellt werden können. Gerade in Niederösterreich sei dies jedoch ein zweischneidiges Schwert, da dies oftmals Gemeindearbeiter sind, die dementsprechend keine vorherigen Kenntnisse über Autismus-Spektrum-

Störungen und den Umgang mit Kindern im Autismus-Spektrum haben. Sie bezweifelt, dass den Kindern durch diese Stützkräfte tatsächlich immer geholfen wird und empfindet dies momentane Regelung als mehr als suboptimal. Dazu käme des Weiteren, dass diese Stützkräfte auch mit Diagnose nicht immer genehmigt werden, da sie in Niederösterreich bei den Gemeinden angestellt sind und daher auch von diesen bezahlt werden müssen. Dementsprechend eröffnet eine Diagnose in diesem Fall zwar die Möglichkeit von Stützpersonal, ist jedoch keine Garantie dafür. Ähnlich zu außerschulischem Stützpersonal äußert sich Integrationslehrperson 3 (Absatz 188) zu der Möglichkeit der Doppel- oder Mehrfachbesetzungen. Lehrkräfte in Integrationsklassen bekommen in vielen Stunden Unterstützung durch Integrationslehrpersonen oder zumindest Zweitlehrpersonen, um den Schüler*innen mehr Aufmerksamkeit und Hilfsleitungen zur Verfügung zu stellen. Auch dies könne nur mit einer offiziellen Diagnose geschehen.

Ein weiterer Punkt, der mit einer Diagnose zu verbinden ist, ist, dass Kindern nur Schutz- und Rückzugsräumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden können, wenn diese offiziell diagnostiziert sind. Hierbei geht es um die Nutzung zusätzlicher Klassenräume oder möglicherweise auch schlichtweg Kleingruppen- oder Besprechungszimmer, die für die Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hergenommen werden können. Diese Räume werden nur für Kinder freigehalten, wenn diese eine offizielle Diagnose haben, die die Nutzung solcher Räumlichkeiten vorsieht, wie eben eine Autismus-Spektrum-Störung. In diesem Fall können diese Fälle sowohl für die Aufteilung des Unterrichts in kleinere Gruppen, um den Schüler*innen im Autismus-Spektrum mehr Ruhe zu geben, verwendet werden, als auch für die Absonderung jener Kinder, um Meltdowns oder Shutdowns in schwierigen Situationen zu verhindern, beziehungsweise den Schüler*innen eine ruhige Umgebung zu bieten, um Meltdowns oder Shutdowns abklingen zu lassen. (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 240)

Ähnlich zu Gruppenräumen muss noch erwähnt werden, dass Kinder mit einer diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störung auch Privatbetreuung genehmigt bekommen können, sodass sie für gewisse Unterrichtsphase komplett allein oder mit einer eigenen Lehrperson arbeiten können. Dies hebt Integrationslehrperson 4 (Absatz 358) als besonders hilfreich für Sprachförderung und Sozialkompetenztrainings hervor, da so mehr auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden kann.

Auch die sogenannten Nachteilsausgleiche basieren auf Diagnosen und werden somit nur anerkannt und genehmigt, wenn eine offizielle Diagnose durchgeführt wurde (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 177). Dabei geht es nicht nur um Unterstützungen im Unterricht, sondern auch um Tests und Überprüfungen. Integrationslehrperson 2 (Absatz 177 & 244) hebt hierbei hervor, dass ohne diesen Ausgleich von Kindern erwartet wird, Aufgabenstellungen zu erfüllen, für die ihr Gehirn nicht geeignet ist, wie beispielsweise die bereits erwähnten Bildgeschichten im Deutschunterricht. Durch den Nachteilsausgleich können betroffenen Kindern andere Formate oder größere Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem ist es bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine Seltenheit, dass sie mehr Zeit für die Aufgabenstellungen bekommen, da sie oftmals leichter abgelenkt werden und somit dieser Zeitverlust ausgeglichen werden kann. Integrationslehrperson 4 (Absatz 346) ergänzt diesen Punkt noch damit, dass auch die Benotung in solchen Fällen angepasst werden kann, sodass bestimmte Fehler weniger gewichtet werden.

Letztlich muss noch hervorgehoben werden, dass es einen Anreiz für Eltern bieten könnte, ihre Kinder diagnostizieren zu lassen, dass sie mit der Bestätigung einer Diagnose erhöhte Kinderbeihilfe beantragen können, die ihnen ohne eine Diagnose nicht gewährt werden würde. Darüber hinaus gibt es je nach Einstufung des Kindes bei der Diagnose auch weitere Alltagshilfen, die die Eltern in Anspruch nehmen können. (Integrationslehrperson 4, Absatz 338)

4.5.4.3 Positive Folgen von Fehlenden Diagnosen

Lediglich Integrationslehrperson 2 (Absatz 236) fand eine positive Auswirkung auf das Leben von Menschen im Autismus-Spektrum, wenn diese nicht diagnostiziert werden, nämlich, dass die Stigmatisierung, die oftmals mit einer Diagnose einhergeht, diese Menschen nicht betrifft und sie somit nicht den Vorurteilen ihrer Mitmenschen ausgesetzt werden.

4.6 Bereitschaft der Lehrerschaft sich zum Thema Autismus-Spektrum-Störung weiterzubilden

Zu Anfang dieses Abschnitts muss noch einmal hervorgehoben werden, dass es sich hierbei um eine qualitative Studie handelt und es daher nicht möglich ist, konklusive Ergebnisse zu erzeugen. Die befragten Personen sind insgesamt an vier Schulen tätig,

an denen die in diesem Abschnitt beschriebenen Zustände herrschen. Die Befragten bringen Wissen aus ihren momentanen Anstellungen, sowie jenen vorherigen Anstellungen und Erfahrungen im Bereich der Inklusionspädagogik mit sich und teilen diese. Es ist weder die Absicht der Befragten noch dieser Arbeit, Urteile über andere Lehrpersonen anzustellen, jedoch können diese Arbeit und besonders dieses Kapitel als Startpunkt für weitere Forschung herangezogen werden, um die allgemeinen Zustände im Bereich der Inklusion an österreichischen Schulen genauer zu untersuchen.

Den Anfang dieses Abschnitts wird die Einschätzung der Befragten über den Vorwissensstand ihrer Kolleg*innen bilden, wobei auch Unterschiede zwischen Integrationslehrpersonen und jenen ohne dahingehende Ausbildung hervorgehoben werden. Daraufhin wird das Maß der Bereitschaft sich Weiterzubilden genauer beleuchtet.

4.6.1 Vorwissensstand

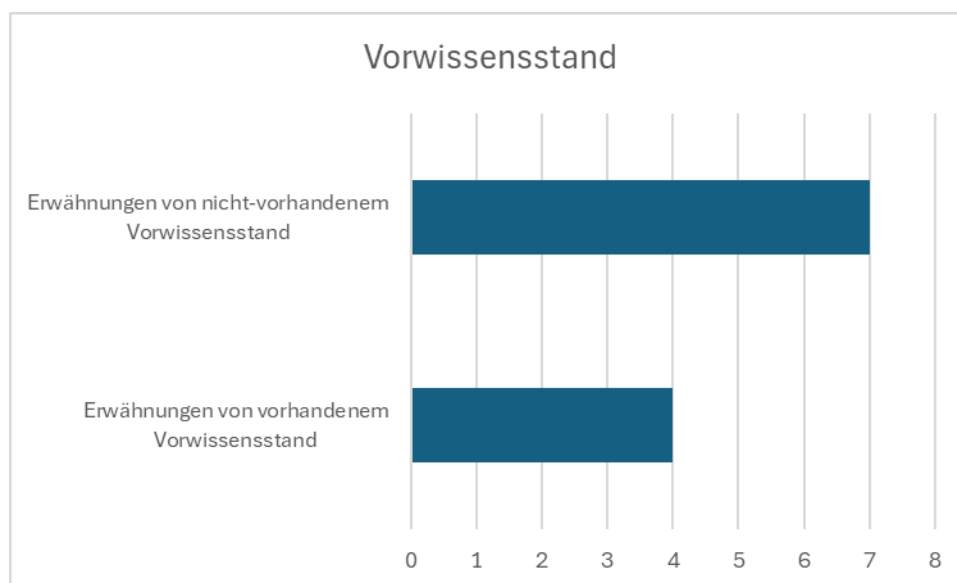


Abbildung 8: Visualisierung des Vorwissensstandes

Wie aus Abbildung 4 zu entnehmen ist, wurde von den Befragten eher angegeben, dass ihre Kolleg*innen kein Vorwissen über Autismus-Spektrum-Störungen besitzen. Integrationslehrperson 4 (Absatz 24) erklärte diesem Zusammenhang sogar, dass sie als Integrationslehrperson eine Fortbildung zu dem Thema machen musste, als sie das erste Mal Kinder im Autismus-Spektrum in eine ihrer Klassen bekommen hatte, während andere Lehrpersonen, die ebenfalls in dieser Klasse unterrichteten, keine

Fortbildungen oder Kurse besuchen mussten und es dementsprechend auch nicht taten. Weiters hatte sie zu dem Thema Folgendes zu sagen:

„Ja, also denen muss man das schon auch relativ deutlich machen, worum es eigentlich geht, [...] dass eben keine Reizüberflutung da ist und das klare Strukturen herrschen müssen, dass das Kind mit Namen angesprochen werden muss. Ja, [...] dass bei den Problem[en] das Kind genommen werden muss und man halt daran arbeiten muss, auch mit Sozialkompetenzen. Da bedarf es schon vieler Gespräche mit den Kollegen.“ (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 16)

Die Tatsache, dass es viele Gespräche brauchte, um ihren Kolleg*innen diese Umstände zu verdeutlichen und ihnen die Lösungsvorschläge näherzubringen, zeigte, dass es in die Verantwortung der Integrationslehrperson gelegt wurde, ihre Kolleg*innen zu belehren, was einen deutlichen Mehraufwand für sie bedeutete. Auch Integrationslehrperson 1 (Absatz 28, 56 & 64) und Integrationslehrperson 2 (Absatz 8) stimmen Integrationslehrperson 4 (Absatz 16) eindeutig zu, dass bei vielen Lehrpersonen wenig bis kein Vorwissen besteht.

Allerdings gibt Integrationslehrperson 2 (Absatz 8 & 20) auch zu, dass es doch einige wenige Lehrpersonen gibt, die etwas Vorwissen besitzen, wenn sie es auch als oftmals relativ vorurteilsbehaftet ansieht und dementsprechend trotzdem Mehrarbeit leisten muss, um diese Kolleg*innen aufzuklären. Das meiste Vorwissen erkenne sie laut eigenen Aussagen im Bereich der Sprachsensibilität, da viele verstanden, wie wichtig deutliche und eindeutige Sprache bei Kindern im Autismus-Spektrum wäre. Integrationslehrperson 1 (Absatz 28) sieht dies ähnlich, da laut ihren Erfahrungen immer ein paar Lehrpersonen an Schulen wären, die sich für Autismus-Spektrum-Störungen interessieren. Integrationslehrperson 3 (Absatz 16) zeigt sich am positivsten ihrer Kolleg*innen gegenüber und sieht den Trend zu mehr Vorwissen. Sie meint, dass das Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen immer mehr wachse, da besonders an Mittelschulen immer mehr Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen unterrichtet werden und die Lehrpersonen nun mehr Grund dazu sehen, sich in diese Richtung weiterzubilden.

4.6.2 Maß an Bereitschaft

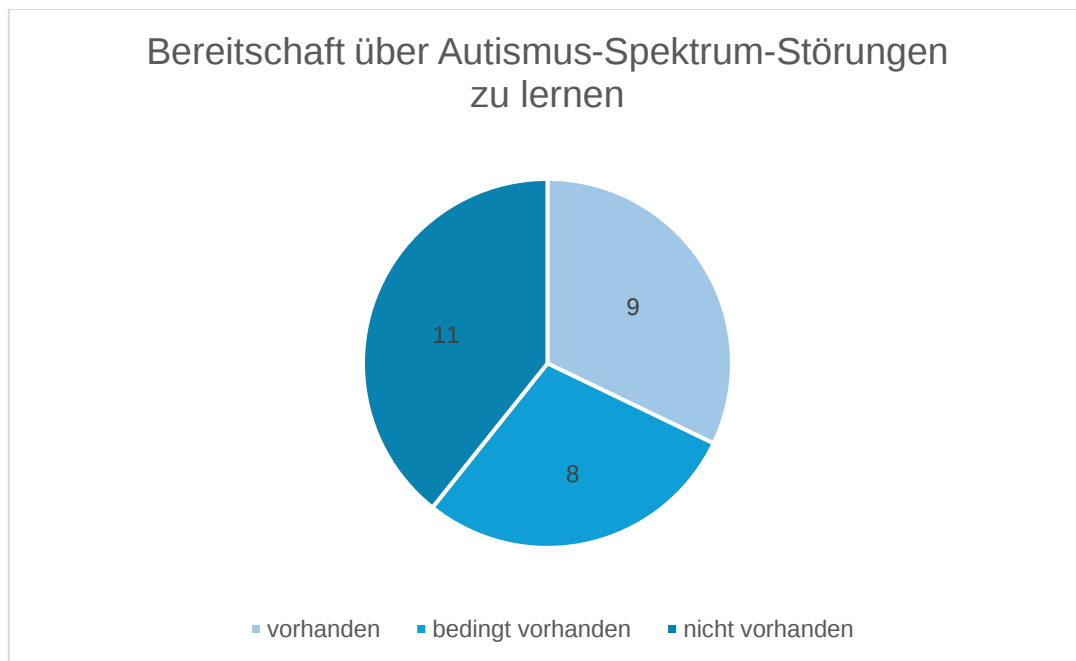


Abbildung 9: Visualisierung der Bereitschaft über Autismus-Spektrum-Störungen zu lernen

Wie Abbildung 5 zeigt, scheint die Bereitschaft, sich genauer über Autismus-Spektrum-Störungen zu informieren, ausgeglichen zu sein. In den Interviews wurde elfmal erwähnt, dass Kolleg*innen nicht dazu bereit wären, sich weiterzubilden, achtmal, dass sie sich unter gewissen Bedingungen, die im Laufe dieses Unterkapitels genauer beleuchtet werden, dazu bereit erklären würden, sich weiterzubilden, und neunmal, dass Weiterbildungen und genauere Informationen gewünscht wären.

Die befragte Expertin (Absatz 84) ist sich beispielsweise ziemlich sicher, dass die Lehrpersonen an ihrer Schule gewillt wären, sich fortzubilden, wobei sie allerdings keine Generalisierungen aufstellen möchte. Auch Integrationslehrperson 2 (Absatz 20, 24 & 36) ist der Meinung, dass zumindest eine kleine Gruppe an Lehrpersonen an ihrer Schule sehr interessiert daran ist, besseren Unterricht für Kinder im Autismus-Spektrum bieten zu können, weshalb diese auch bereit dazu wären, Fortbildungen zu besuchen oder sich zumindest in ihrer Freizeit weiterzubilden. Sie empfindet, dass dies vor allem bei den Kolleg*innen der Fall ist, die ihren Unterricht bereits sprachsensibel gestalten und versuchen Rücksicht auf die Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu nehmen. Integrationslehrperson 1 (Absatz 60, 64 & 80) stimmt dem vollständig zu. Sie erklärt, es gäbe eine kleine Gruppe an Lehrpersonen an ihrer Schule, die das Thema sehr interessiere und die sich immer wieder über neue Methoden und Hilfestellungen informieren. Teilweise würden sich diese Lehrpersonen sogar direkt an sie wenden,

wenn sie Fragen zu dem Thema haben. Ähnlich berichtet Integrationslehrperson 4 (Absatz 28-32) davon, dass Lehrpersonen an ihrer Schule sich nach ihren eigenen Fortbildungen an sie gewandt haben, um diese Informationen zu bekommen, sodass zumindest der Wille zur Weiterbildungen im Bezug auf dieses Thema gezeigt wurde, wenn auch nicht aktiv eigene Ressourcen zu Rate gezogen wurden. Zwei besondere Beispiele kommen von Integrationslehrperson 3 (Absatz 24), welche davon berichtet, dass eine Lehrperson, die ein Kind im Autismus-Spektrum vier Jahre als Klassenlehrerin begleitete, sogar mehrere Fortbildungen besucht hatte, um dem Kind gerecht zu werden. Auch ihre eigene Praxislehrerin in ihrer Ausbildungszeit habe sich schließlich zur Autismus-Trainerin weiterbilden lassen, um speziell für solche Kinder da zu sein.

Im Gegensatz dazu hat Integrationslehrperson 3 (Absatz 184) zu diesem Thema jedoch auch zu sagen, dass sie das Gefühl hat, dass Lehrpersonen einen Anlass brauchen, um sich weiterzubilden. Sie beschreibt, dass Lehrpersonen ihrer Ansicht nach eine offizielle Diagnose vorliegen haben müssen, um sich in der Verantwortung zu sehen, diesem Kind zu helfen und sich dementsprechend weiterzubilden. Bedingte Bereitschaft zur Weiterbildung erkennt auch Integrationslehrperson 1 (Absatz 76, 86 & 92) in ihrem Kollegium. Sie berichtet, dass Lehrpersonen zwar nicht häufig mit Fragen an sie herantreten, Tipps und Vorschläge jedoch zumindest von einigen Lehrpersonen angenommen werden, solange diese Veränderungen nicht zu viel Mühe und Anstrengungen für die Lehrpersonen bedeuten. Dem stimmt auch Integrationslehrperson 2 (Absatz 36) zu, welche berichtet, dass alle Ratschläge, die kein zu eindeutiges Verlassen der Komfortzone der Lehrperson bedeuten, angenommen werden. Sie fügt auch hinzu, dass es konstante Erinnerungen an die gewünschten Verhaltensmuster benötigt, da die Lehrpersonen die neuen Unterrichtspraktiken sonst einige Zeit durchsetzen und sich schließlich wieder verlieren. Dies ist auch ein Problem, das Integrationslehrperson 4 (Absatz 16) an ihrer Schule beobachtet. Oftmals brauche es viele Gespräche und Erinnerungen an vereinbarte Unterrichtsmethoden, bis diese auch tatsächlich großflächig durchgeführt werden. Dieselbe Integrationslehrperson (Absatz 20) betont jedoch, dass dies hauptsächlich durch Berührungsängste und Unsicherheiten ausgelöst wird und die Tipps im Großen und Ganzen nach einiger Zeit angenommen werden, wenn es auch etwas Zeit braucht. Sie sieht es allerdings auch nicht als großes Problem an, wenn

Kolleg*innen sich nur über ihre Hilfestellungen weiterbilden, da sie dies als großen Teil der Arbeit als Inklusionslehrperson ansieht, wie das folgende Zitat zeigt:

„Aber was sicher wichtig ist, ist, dass man sich wirklich gut abspricht mit den Kollegen, die direkt auch in der Klasse unterrichten, dass man das wirklich, wirklich gut abspricht und eigentlich wöchentlich irgendwie ein bisschen schaut. Okay, das hat gut funktioniert, das hat nicht gut funktioniert. Worauf sollte man verzichten? Was sollte man vielleicht verstärkt einsetzen? Also Akzeptanz ist sehr unterschiedlich und auch dann die Bereitschaft, sich darauf einzulassen.“ (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 122)

Wenn es darum geht, dass Lehrpersonen nicht gewillt sind, sich im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung weiterzubilden, sticht Integrationslehrperson 2 mit fünf Aussagen (Absatz 12, 16, 24, 36 & 248), die dies unterstützen, klar hervor. Sie betont besonders, dass dies durch vorurteilsbehaftete Gedankengänge und Handlungen ausgelöst wird und man es klar daran merkt, wie von den betroffenen Menschen mit Kindern im Autismus-Spektrum gesprochen wird. Sie erkennt, dass oftmals Sprache, die eigentlich für Kleinkinder geeignet wäre, verwendet wird, obwohl die Kinder für ihr Alter vollkommen typisch sprechen. Darüber hinaus erwähnt sie, dass im Kollegium auch schon Aussagen getätigt wurden, wie beispielsweise, dass Kinder im Autismus-Spektrum in die Sonderschule geschickt werden sollten, wenn sie mit dem Unterricht nichts anfangen könnten. Kinder müssten sich bei diesen Lehrpersonen an den Unterricht anpassen, anstatt andersherum, wie es eigentlich der Fall sein sollte. Sie meint, dass es nur eine Handvoll Lehrpersonen an ihrer Schule gäbe, die die eben geschilderten Ansichten nicht teilen. Integrationslehrperson 1 (Absatz 28) kann diese Aussagen leider nur bestätigen. Sie erklärt, dass Lehrpersonen an ihrer Schule der Ansicht wären, dass Kinder, die dem Lehrplan und dem Unterrichtstempo nicht folgen könnten, dieses Problem selbst lösen müssten. In Absatz 64 erwähnt Integrationslehrperson 1 sogar, dass Lehrpersonen die Symptome von Autismus-Spektrum-Störungen überhaupt nicht verstanden und Fragen stellten, wie: „Warum kann er sich nicht einfach zusammenreißen?“, womit sie deutlich ihre Unwilligkeit zu Lernen aufzeigen. Des Weiteren erklärt Integrationslehrperson 1 (Absatz 60 & 72) auch, dass es Lehrpersonen gäbe, die sich absolut weigern, irgendetwas an ihrem Unterricht anzupassen, um Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu helfen und dass es eher die Ausnahme wäre, wenn Hilfestellungen geboten werden. Besonders herausragend ist an dieser Stelle jedoch eine Aussage von Integrationslehrperson 4, welche erstens ebenfalls der Meinung ist, dass viele Lehrpersonen überhaupt kein Interesse an Weiterbildungen haben (Absatz 32), und zweitens eine Anekdote teilte, die zu großen Problemen im Klassenverband führte. Ein wichtiger Lehrer in der Klasse

hatte beschlossen, sich aus der Inklusionsklasse entfernen zu lassen, da er nicht mehr mit den neurodiversen Kindern arbeiten wollte. Dies belastete die Kinder zutiefst und brachte natürlich daher auch große Probleme für die Lehrerschaft mit sich. (Absatz 146)

4.7 Verhaltensweisen von Lehrpersonen im Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum-Störung

In diesem Kapitel wird es um Verhaltensweisen gehen, die Lehrpersonen bei der Arbeit mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum an den Tag legen. Hierbei erwähnten die Befragten sowohl Verhaltensmuster, die sie beobachtet hatten, als auch jene, die sie sich von ihrem Kollegium wünschen würden, wobei die Negativbeispiele öfter aus der Realität bezogen wurden und die Positivbeispiele eher als Ratschläge angesehen werden können. Dies wird jedoch bei der Erwähnung der jeweiligen Verhaltensmuster genauer erläutert. Um dieses Kapitel zu beginnen, wird jedoch zuerst darauf eingegangen, wie häufig Lehrpersonen überhaupt nichts an ihrem Verhalten ändern, wenn sie mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum konfrontiert werden und wieso dies geschieht.

4.7.1 Gründe für fehlen von Eingriffen durch Lehrpersonen

Die Befragten erwähnte insgesamt siebenmal, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht an die Bedürfnisse von Schüler*innen im Autismus-Spektrum anpassten. Die befragte Expertin (Absatz 84) nennt beispielsweise die vollen und chaotischen Klassenzimmer als Erklärung für die fehlenden Hilfestellungen von Lehrpersonen, da diese nicht genug Zeit hätten, sich um jedes einzelne Kinder zu kümmern, wie es notwendig wäre. Darüber hinaus scheint es für Lehrpersonen ein großes Problem darzustellen, zu handeln, wenn sie das Gefühl haben, ihnen fehle das benötigte Knowhow, um perfekte Unterrichtsstunden für Kinder im Autismus-Spektrum zu planen, weshalb sie im Endeffekt überhaupt nichts verändern (Interview Expertin, Absatz 88; Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 56).

Ähnlich dazu erklärte Integrationslehrperson 4 (Absatz 122), dass viele ihrer Kolleg*innen sich gegen Veränderungen wehrten und diese als große Last empfanden. Dies untermauert das folgende Zitat, welches deutlich macht, wieso Veränderungen in pädagogischen Berufen unumgänglich sind, um alle Schüler*innen zu inkludieren:

„Jemand erzählte einmal, dass ein Kollege im Lehrerzimmer prahlte: ‚Ich unterrichte seit 24 Jahren.‘ Und jemand drehte sich um und sagte: ‚Nein, du hast einmal unterrichtet, 24-mal.‘“
(Interview Expertin, Absatz 100)¹³

Auch der Grund, der von Integrationslehrperson 2 (Absatz 24 & 36) genannt wird, kann durch das obenstehende Zitat als nicht angemessen widerlegt werden. Sie gibt an, dass Kolleg*innen an ihrer Schule Schüler*innen im Autismus-Spektrum nicht angebracht behandeln, da dies einen Mehraufwand mit sich brächte und damit den Arbeitsaufwand der Lehrpersonen vergrößern würde. Dies wären dieselben Lehrpersonen, die, wie bereits erwähnt, dafür wären, dass alle Kinder im Autismus-Spektrum, die den von ihnen vorgegebenen Unterrichtsmethoden nicht folgen könnten, doch besser an Sonderschulen gehen sollten (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 36).

4.7.2 Negative Verhaltensweisen

Ein weiterer Punkt, der bereits im vorherigen Kapitel erwähnt wurde, ist jener der Sprache. Integrationslehrperson 2 (Absatz 16) gibt an, dass eines der größten Probleme, denen sie täglich bei ihrer Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum ausgesetzt ist, wäre, dass Kolleg*innen mit wenig Vorwissen diese ansprächen, als wären sie Kleinkinder, wenn es sich in der Realität um 10- bis 13-jährige Kinder handelt. Auch Integrationslehrperson 4 (Absatz 246) musste dies bereits beobachten und plädiert auch klare, aber korrekte Sprache, im Gegensatz zu der falschen, kindischen, die oft mit Kindern im Autismus-Spektrum verwendet wird.

Auch Integrationslehrperson 3 (Absatz 136 & 148) empfindet Sprache als größtes Problem bei der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum. Laut ihr verstehen viele Lehrpersonen nicht, dass eindeutige Sprache bei Kindern im Autismus-Spektrum das A und O wäre und dass Doppeldeutigkeiten, Sarkasmus und Ironie gerade bei jüngeren Kindern, die noch nicht oft mit diesen sprachlichen Mitteln in Berührung gekommen sind, unbedingt vermieden werden sollten.

Weitere negative Verhaltensweisen findet Integrationslehrperson 1 (Absatz 108) darin, wie Lehrpersonen ihre Vorbildfunktion nutzen. Sie findet, dass Lehrpersonen den Mitschüler*innen von Schüler*innen im Autismus-Spektrum oftmals nicht vorleben, dass alle von Diversität profitieren können und sich nicht genug darum kümmern, dass

¹³ Mit ChatGPT aus dem Englischen übersetzt. Prompt: Bitte übersetze die das folgende Zitat auf Deutsch: "Somebody once said somebody like a colleague was boasting in the staffroom. I've taught for 24 years. And somebody turned round and said, no, you've taught once, 24 times."

diese Kinder gut in den Klassenverband aufgenommen werden. Gleichzeitig empfindet die Integrationslehrperson (Absatz 200) es allerdings auch als wichtig, dass Kinder im Autismus-Spektrum auch gefordert werden sollten und kritisiert, dass Lehrpersonen zu oft nachgeben, wenn es um diese Schüler*innen geht, um Überforderungen zu vermeiden, anstatt einfach andere Optionen zu bieten, sodass die Kinder ihre Aufgaben trotzdem erfüllen, ohne überstimuliert zu werden.

Schließlich hebt Integrationslehrperson 1 (Absatz 92) noch hervor, dass Lehrpersonen generell im Schulalltag achtsamer sein sollten, um Schüler*innen im Spektrum zu erlauben, sich in die Klasse zu integrieren. Sie nennt als Beispiel, dass Sitzpläne durch auslösen zu erstellen, was eine gängige Herangehensweise ist, für Kinder im Spektrum nicht geeignet wäre und dementsprechend in Klassen, in denen es Schüler*innen im Autismus-Spektrum gibt, vermieden werden sollten, oder die Kinder im Autismus-Spektrum trotzdem einen Platz zugewiesen bekommen, der für sie angenehm ist und ihnen das Mitarbeiten ermöglicht.

4.7.2 Positive Verhaltensweisen

Um dieses Kapitel einzuleiten, muss zuerst gesagt werden, dass es sich hierbei teilweise um gewünschte und von den Integrationslehrpersonen empfohlene Handlungsweisen geht, jedoch auch konkrete Beispiele von Verhaltensweisen genannt werden, die von den Integrationslehrpersonen beobachtet und für gut empfunden wurden.

Die befragte Expertin (Absatz 8) hob speziell hervor, dass sie es im Bezug auf ihr eigenes Kind immer am meisten geschätzt hatte, wenn Lehrpersonen ihre Unterstützungen speziell an ihr Kind angepasst hatten. Beispielsweise wurde dem Kind erlaubt, Übungsstunden, die eigentlich in der Schule abgehalten hätten werden sollen, zuhause durchzuführen, um mehr Ruhe zu haben, da die Lehrpersonen wussten, dass das Kind auch wirklich zuhause lernen würde. Darüber hinaus wurde dem Kind erlaubt, Tests außerhalb des Klassenzimmers durchzuführen. Dies ist eine Methode, die ich selbst sehr schätze und auch bei einem Kind angewendet habe, wie meinem retrospektiven Forschungstagebuch zu entnehmen ist. In Absatz 56 spricht die Expertin des Weiteren an, dass ihrem Kind die Möglichkeit gegeben wurde, eine Karte zu zeigen, wenn es Zeit für sich oder auch lediglich Ruhe vor dem Rest der Klasse brauchte. Daraufhin wurde der Schüler*in die Erlaubnis erteilt, sich aus dem

Klassenraum zu entfernen und die Arbeit in ihrem eigenen Tempo und ohne den Klassenlärm zu erledigen.

Ähnlich hierzu empfindet Integrationslehrperson 4 (Absatz 58) es jedoch als eine der Verhaltensweisen, die eine Lehrperson in ihren Unterricht integrieren sollte, Kindern Zeit und Raum zu geben, Aufgaben in auf sie passender Art zu erledigen, um allen Schüler*innen der Klasse zu helfen. In Absatz 82 ergänzt Integrationslehrperson 4 allerdings auch, dass dies nicht bedeuten soll, dass man keine Erwartungen an Schüler*innen im Spektrum oder außerhalb des Spektrums stellen sollte. Sie macht sehr deutlich, dass von jedem Kind ein gewisses Maß an Leistung erwartet werden kann, dieses Maß jedoch für jedes Kind angepasst werden müsse. Dies sei laut ihr (Integrationslehrperson 4, Absatz 110ff) einer der wichtigsten Leitfäden ihres Unterrichts. Sie bestünde immer auf Leistung und versuche so viel Durchhaltevermögen wie möglich für ihre Arbeit aufzubringen, da dies den Schüler*innen auf Dauer zum Erfolg ver helfe.

Diese Ansicht unterstützt auch Integrationslehrperson 3 (Absatz 44) aus vollem Herzen. Sie beschreibt eine Situation mit einem Schüler im Autismus-Spektrum, welcher sich weigerte, die Klasse zu betreten. Sie saß monatelang mit ihm im Keller und versuchte ihn dazu zu bringen, das Klassenzimmer zu betreten. Dies kulminierte schließlich darin, dass der Schüler versuchte, das Schulgebäude zu verlassen, woraufhin die Integrationslehrperson 3 einen Trick fand, den Schüler in die Klasse zu bekommen. Sie nahm seine Schultasche und stellte sie ins Klassenzimmer, was eine Hürde für den Schüler darstellte, der das Gebäude nicht ohne seine Tasche verlassen wollte. So schaffte sie es schrittweise, den Schüler immer früher in die Klasse zu bekommen, bis er schließlich automatisch nach oben ging. Dies war nur durch ihr Durchhaltevermögen und der genauen Analyse der Situation möglich.

Diese Analysen und die Suche nach kreativen Lösungen und den Ursachen der Probleme sieht auch Integrationslehrperson 4 (Absatz 178) als eine der Grundsäulen der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum und plädiert darauf, dass die offensichtlichen Lösungswege, oftmals nicht die einzig möglichen sind und teilweise überhaupt nicht funktionieren. Auch Integrationslehrperson 2 (Absatz 24) sieht es als Hindernis an, an „altbewährten“ Lösungswegen festzuhalten, wenn diese keine Wirkung zeigen. Sie hält alle Lehrpersonen dazu an, Einsicht zu zeigen, wenn eine Verhaltensform oder Methodik bei einem Kind oder eine Klasse keine Wirkung zeigt,

und an anderen Herangehensweisen zu arbeiten. Laut Integrationslehrperson 1 (Absatz 200) wäre dies auch die einzige Möglichkeit, ein Kind im Spektrum weder zu unterfordern noch zu überfordern, da ständig und bei jedem Thema abgewogen werden müsse, was die Bedürfnisse des Kindes sind. Das Maß an Leistung, das von einem Kind im Autismus-Spektrum – oder jedem anderen Kind – verlangt werden kann, ist laut Integrationslehrperson 1 (Absatz 208) jedoch tages- und situationsabhängig und muss daher teilweise in relativ kurzen Zeitspannen eingeschätzt werden.

Eine weitere Art, auf Leistung zu beharren, ohne Schüler*innen im Spektrum zu überfordern, wäre, laut Integrationslehrperson 1 (Absatz 200 & 216) das Schließen von Kompromissen. Sie meint, sie bekäme Schüler*innen im Spektrum oft dazu, ungeliebte Aufgaben zu erledigen, indem sie ihnen im Gegenzug eine Ruhepause gönne oder ihnen ein Gespräch über ein Thema anbot, das ihnen im Moment besonders am Herzen lag. Darüber hinaus passe sie Aufgabenstellungen häufig an, um sie Schüler*innen im Autismus-Spektrum etwas Schmackhafter zu machen. Dies funktioniere gut, indem sie die Spezialinteressen der Kinder miteinbeziehe, wie beispielsweise bei Referaten. Sie meint, Kinder im Autismus-Spektrum, die nicht oder nur geringfügig an Büchern interessiert wären, zu einem Buchreferat zu motivieren, sei um einiges schwieriger, als sie über beispielsweise ein Videospiel, das sie im Moment besonders interessiere, referieren zu lassen. Auf diese Weise schaffe sie es, das Kind zum Mitmachen und Erfüllen einer Aufgabe zu motivieren.

Schüler*innen im Autismus-Spektrum Möglichkeiten zu bieten, Aufgaben auf ihre eigene Weise zu erfüllen, sieht auch die befragte Expertin (Absatz 116) als sehr hilfreich an, welche dies vor allem bei Unterrichtsformen empfiehlt. Sie findet es besonders wichtig, Schüler*innen im Spektrum selbst entscheiden zu lassen, ob sie eine Gruppenarbeit tatsächlich in der Gruppe erfüllen wollen, oder dies lieber allein täten. Darüber hinaus empfiehlt Integrationslehrperson 2 (Absatz 24), Aufgaben in kleinere Teilbereiche zu unterteilen, um sie für Kinder im Autismus-Spektrum weniger überwältigend wirken zu lassen und sie somit eher zum Erfüllen der Aufgabenstellungen motiviert werden. Ebenfalls angepriesen wird diese Herangehensweise von Integrationslehrperson 3 (Absatz 50), welche es für wichtig empfindet, Aufgabenstellungen Schritt für Schritt mit den Schüler*innen zu bearbeiten.

Wie bereits erwähnt, sind vermutlich alle Maßnahmen, die betroffen werden können, um Schüler*innen im Autismus-Spektrum im Unterrichtsalltag zu unterstützen, auch für

alle anderen Schüler*innen vorteilhaft, jedoch trifft dies auf den folgenden Punkt besonders zu. Die meisten der Befragten erwähnten in ihrem Interview zumindest einmal, wie wichtig Struktur für erfolgreichen Unterricht mit Kindern im Autismus-Spektrum wäre. Integrationslehrperson 2 (Absatz 28) setzt dies in ihren Klassenzimmern durch Tages- und Wochenpläne um, auf welchen die Schüler*innen jederzeit nachsehen können, was im Rest der Stunde oder der Woche noch passieren wird. Hierbei empfiehlt Integrationslehrperson 2 (Absatz 28) besonders die Verwendung von digitalen Hilfsmitteln, wie beispielsweise OneNote. Dies ist besonders zu empfehlen, da in Österreich jede*r Schüler*in und jede Lehrperson gratis Zugang zu diesen Lernplattformen hat. Digitale Plattformen können darüber hinaus auch für Ankündigungen und Erinnerungen verwendet werden, was von Integrationslehrperson 4 (Absatz 178) klar empfohlen wird. Sie gibt an, dass es eine große Hilfestellung für Schüler*innen im Spektrum ist, wenn Abweichungen von der Norm, wie zum Beispiel Suppliestunden oder Lehrausgänge mehrmals und klar kommuniziert werden. Letztlich trägt es noch zu einem strukturierten Klassenraum bei, Erwartungen an Lerneinheiten oder Unterrichtsstunden im Vorhinein genau zu klären (Integrationslehrperson 4, Absatz 178).

Struktur und Ordnung gehen allerdings klar Hand in Hand, sodass auch ein geordneter und sauberer Arbeitsplatz laut Integrationslehrperson 4 (Absatz 52) nicht unterschätzt werden darf. Genauigkeit und Ordnung sind allerdings Eigenschaften, die den wenigsten Menschen, und somit auch Menschen im Autismus-Spektrum, angeboren sind, weshalb diese trainiert werden sollten. In der Schule ist es demnach also von Vorteil, genaue Plätze für alle Lernmaterialien festzulegen und immer wieder mit den Schüler*innen zu üben, die Materialien auch genau dort abzulegen.

Diese Genauigkeit sollte auch Einzug in die Sprache der Klassengemeinschaft und vor allen Dingen der Lehrpersonen führen. Sowohl Integrationslehrperson 1 (Absatz 32, als auch Integrationslehrperson 2 (Absatz 20), Integrationslehrperson 3 (Absatz 32) und Integrationslehrperson 4 (Absatz 36) empfanden diese Tatsache als so wichtig, dass sie innerhalb der ersten paar Minuten ihrer Interviews erwähnten. Integrationslehrperson 1 (Absatz 32) und Integrationslehrperson 2 (Absatz 32) setzten hierbei nicht nur auf genauen, sprachsensiblen Unterricht, sondern empfahlen auch die Arbeit mit Bildern und anderen visuellen Medien, um Unklarheiten vorzubeugen und spracheingeschränkten Kindern im Autismus-Spektrum das Mitmachen im

Unterricht zu erleichtern. Integrationslehrperson 4 (Absatz 36) verwendet in ihren Klassenzimmern keinen Konjunktiv, um den Schüler*innen nicht den Einzug zu vermitteln, dass Aufgabenstellungen oder Aufforderungen optional wären. Auch Zweideutigkeiten und Ambiguitäten sollten laut Integrationslehrperson 3 (Absatz 32) klar vermieden werden. Außerdem sollten Kinder laut Integrationslehrperson 4 (Absatz 36) immer mit Namen angesprochen werden, sodass diese sich auch wirklich immer angesprochen fühlen, wenn jemand mit ihnen spricht. Dies kann auch besonders hilfreich sein, da Kinder im Autismus-Spektrum oftmals Probleme damit haben, Augenkontakt aufzunehmen und Kontakt somit nicht durch eben jene Aufnahme von Augenkontakt etabliert werden kann. Dazu passend empfindet Integrationslehrperson 4 (Absatz 40) es als kontraproduktiv, auf Augenkontakt zu bestehen, sodass das direkte Ansprechen der Kinder noch wichtiger wird.

Hierbei muss noch deutlich gestellt werden, dass sprachsensibler Unterricht nicht nur die Ausdrucksweise beinhaltet, sondern auch die Art, wie man mit Kindern spricht und wie diese untereinander kommunizieren. Integrationslehrperson 4 (Absatz 40) bittet alle Lehrpersonen darum, gerade bei Kindern im Autismus-Spektrum Ruhe zu wahren und nicht laut zu werden oder gar zu schreien. Dies sei besonders für Kinder im Autismus-Spektrum aufwühlend und führe zu keinerlei Verbesserung.

Sprachsensibilität in Bezug auf die Erstsprache der Schüler*innen stellt natürlich einen großen Teil dieser Arbeit dar und muss daher ebenfalls besprochen werden. Integrationslehrperson 4 (Absatz 282) äußerte sich hierzu sehr ausführlich, sodass der Eindruck entstand, dass dieses Thema für sie von enormer Wichtigkeit ist. Sie beschreibt, dass sie es zwar wichtig fände, dass die Schüler*innen in der Schule hauptsächlich Deutsch sprechen, um den Erwerb dieser Sprache zu fördern und die Nutzung zu trainieren, sie es jedoch okay fände, wenn zwei Schüler*innen in derselben Erstsprache diese benutzten, um unter sich zu kommunizieren. Darüber hinaus sieht sie die Erstsprachen der Schüler*innen als Ressource für den Unterricht, da die Erstsprache verwendet werden könne, um sich untereinander Vorgänge oder Stoffgebiete noch einmal zu erklären, sollten diese auf Deutsch nicht verstanden worden sein. Darüber hinaus sieht Integrationslehrperson 4 die Erstsprache als Basis der Kommunikation, sodass eine Zweitsprache wie Deutsch nur erlernt werden könne, wenn das Fundament der Erstsprache bestünde.

Schließlich muss noch der für Integrationslehrperson 1 (Absatz 36 & 56) wichtigste Bereich angesprochen werden, nämlich jener der Beziehungsarbeit. Sie sieht Beziehungsarbeit als die Basis der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum an und geht so weit zu sagen, dass kein Unterricht möglich ist, wenn keine Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in besteht. Sie beschreibt, dass der erste Schritt, wenn man zum ersten Mal mit einem Kind im Autismus-Spektrum konfrontiert wird, sein muss, die Angst vor der Arbeit abzulegen und das Kind wie jedes andere zu sehen (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 60). Nur so wäre es möglich, das Kind zu akzeptieren und es dem Kind so zu erleichtern, Vertrauen in die Lehrperson aufzubauen (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 44). Integrationslehrperson 4 (Absatz 294) fügt dem noch hinzu, dass eine gesunde Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrperson dazu führt, dass Schüler*innen sich wohl dabei fühlen, Fragen zu stellen. Dem stimmt Integrationslehrperson 1 (Absatz 196ff) nur zu und sieht es als Grundlage dessen, Sicherheit auszustrahlen, damit sich das Kind nicht nur mit schulischen Fragen oder Problemen, sondern auch mit privaten Anliegen an die Lehrperson wenden kann.

4.8 Methodik für die Arbeit mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum-Störung

In diesem Unterkapitel wird es um spezielle Methoden gehen, die Lehrpersonen bei der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum anwenden können und sollen, um jenen Kindern die Teilhabe am Unterricht zu erleichtern, jedoch auch Methoden, die von den Befragten als unvorteilhaft angesehen werden. Zuerst werden Methoden vorgestellt, die den Regelunterricht betreffen, und schließlich noch Methoden, die speziell beim Zweitsprachenerwerb angewendet werden können.

An dieser Stelle muss jedoch noch einmal klar hervorgehoben werden, dass dies keine Verallgemeinerungen sein sollen und für jedes Kind im Autismus-Spektrum andere Methoden hilfreich sind. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt wurde, ist es daher wichtig, kritisch mit seinem eigenen Unterricht umzugehen und diesen ständig zu überarbeiten, um optimale Lernbedingungen für die Schüler*innen des Klassenzimmers zu schaffen.

4.8.1 Empfohlene Methodik für den Regelunterricht

Interessanterweise kam in den Interviews deutlich hervor, dass es sich bei den empfohlenen Methoden häufig nicht um spezifische Methoden, wie beispielsweise Gruppenarbeiten, handelte, sondern der Fokus eher auf die Anpassung des Unterrichts, wie er in jeder Regelklasse geplant werden würde, gelegt wurde. Dementsprechend handelt es sich hier mehr um kleine, aber spezifische Optimierungen des Unterrichts.

Um gleich mit einer solchen Optimierung anzufangen, muss hervorgehoben werden, dass die befragte Expertin (Absatz 116) dies mit dem Begriff Scaffolding titulierte und ebenfalls darauf bestand, dass mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum beinahe jede Methode angewendet werden kann, solange sie von genug Unterstützung und kleineren Hilfestellungen begleitet wird. Auch Integrationslehrperson 4 (Absatz 362) stimmt dem zu und findet daher, dass alle Unterrichtsweisen auch in Integrationsklassen oder Regelklassen mit Kindern im Autismus-Spektrum ihre Daseinsberechtigung haben. Jedoch weist sie darauf hin, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum häufig zuerst langsam an gewissen Methoden gewöhnt werden müssen, was bedeutet, dass man ein Kind nicht sofort in eine Situation stecken kann, in der es sich nicht wohl fühlt, wie zum Beispiel eine Gruppenarbeit mit unbekannten Mitschüler*innen. Es wäre gut, das Kind zuerst in der Gruppe zu begleiten, es beim nächsten Mal nur ein paar Minuten allein in der Gruppe zu lassen und diese Phasen dann immer zu verlängern, um dem Kind langsam, aber bestimmt die Sicherheit zu geben, solche Situationen in Zukunft leichter zu meistern.

Hierbei kann jedoch auch klar helfen, den Schüler*innen die Struktur des Unterrichts und eben auch die vorkommenden Unterrichtsmethoden im Vorhinein zu kommunizieren (Interview Expertin, Absatz 184). Da Kinder im Autismus-Spektrum von viel Struktur profitieren, erleichtert ihnen dies, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, die Teilhabe am Unterricht massiv. An dieser Stelle werden noch spezifischere Methoden vorgestellt, um dies zu tun. Die Expertin (Absatz 188) schlägt beispielsweise vor, eine Liste mit Schulfächern aufzuzeichnen, die die Schüler*innen ständig sehen können. Darüber hinaus sieht sie es als vorteilhaft an, die Schüler*innen während des Unterrichts immer wieder mit Fragen daran zu erinnern, an welchem Punkt der Liste sie sich gerade befinden, um die Struktur wieder in den Vordergrund zu rücken (Interview Expertin, Absatz 184). Integrationslehrperson 1 (Absatz 212)

findet es ebenfalls wichtig, in jedem Fach auf diese Struktur Rücksicht zu nehmen und sogar eine Liste mit den einzelnen Unterrichtsmethoden und Themengebieten, die in dieser Stunde thematisiert und angewendet werden, bereitzustellen, sodass die Schüler*innen jederzeit nachschauen können, was in dieser Unterrichtseinheit noch passieren wird, und sich im Ernstfall bereits mental auf für sie anstrengendere Methoden einstellen können. Integrationslehrperson 3 (Absatz 32) erklärt, dies gern mit einer Klettverschlussmatte und laminierten Bildern durchzuführen. Sie bereitet für jedes Schulfach ein laminiertes Bild vor und heftet es an eine Klettverschlussmatte, da dies abgesehen von dem offensichtlichen visuellen Element auch noch eine zweite Form der Visualisierung bereitstellt, indem die Kindern am Ende der Unterrichtseinheit das Bild mit dem Klettverschluss runterreißen können, um darzustellen, dass wieder etwas geschafft wurde.

Um gleich beim Thema der Bildlichkeit zu bleiben, können auch hier ein paar Methoden vorgestellt werden, um den Unterricht für Schüler*innen im Autismus-Spektrum zu erleichtern. Integrationslehrperson 2 (Absatz 32) empfindet die Arbeit mit Bildern besonders für non-verbale Schüler*innen als besonders hilfreich, da die Schüler*innen somit in ihrer Kommunikation unterstützt werden. Auch Piktogramme, Hefte und Vokabelsammlungen sind laut Integrationslehrperson 4 (Absatz 234) gut geeignet, um Schüler*innen nicht nur im Zweitspracherwerb (welcher im Laufe dieses Unterkapitels noch genauer beleuchtet wird), sondern auch in schwierigen Situationen oder mit neuen Sozialformen zu unterstützen. Auch Integrationslehrperson 3 (Absatz 32) ist der klaren Annahme, dass Bildlichkeiten und Visualisierungen im Unterricht nicht zu unterschätzen sind, um Schüler*innen im Autismus-Spektrum besonders in emotional aufgeladenen Situationen die Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken. Sie bezeichnet dies als unterstützte Kommunikation.

Unterstützte Kommunikation kann jedoch auch mündlich erreicht werden, wenn beispielsweise im Unterricht auf genaue Sprache geachtet wird und darauf, Kinder dahingehend zu trainieren, ihre Gedanken und Probleme zu kommunizieren. Integrationslehrperson 4 (Absatz 98) erklärt zum Beispiel, dass sie immer genau nachfragt, warum ihre Schüler*innen in einem Moment abwesend wirken oder die Arbeit verweigern. Sie empfindet diesen Austausch als hilfreich für den Unterricht und tendiert dazu, im Alltag Platz für solche Gespräche zu schaffen. Darüber hinaus erklärt Integrationslehrperson 4 (Absatz 234), dass sie manchmal mit ihren Schüler*innen ein

Gefühlsheft anlegt, um ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, diese Gefühle auszudrücken und darzulegen, wie man mit diesen umgehen kann. Dies kommt Integrationslehrperson 4 (Absatz 362ff) auch zugute, wenn sie spezielle Situationen mit ihren Schüler*innen aufklären möchte. Sie erläutert eine Situation, als ein Schüler im Autismus-Spektrum zufällig mitbekommen hatte, dass ein Mitschüler, der ihn scheinbar angesehen hatte, zu lachen begonnen hatte. Der Schüler im Autismus-Spektrum wurde daraufhin sehr traurig und die Lehrperson schritt ein, um die Situation zu klären. Im Endeffekt stellte sich heraus, dass das Kind über etwas ganz anderes gelacht hatte, dass das Kind im Autismus-Spektrum überhaupt nicht betroffen hatte. Diese Geschichte zeige laut ihr deutlich auf, wie wichtig es sei, Situationen auch im Unterricht direkt zu besprechen, um Schüler*innen zu helfen, mit ihren Emotionen umzugehen und sich wieder auf den Unterricht konzentrieren zu können.

Direkt den Unterricht betreffend gibt es auch einige mehr oder weniger spezifische Methoden, die Schüler*innen im Spektrum die Arbeit stark erleichtern kann. Viele dieser Methoden hängen abermals mit dem Schaffen von Struktur zusammen, wie beispielsweise eine Herangehensweise für den Mathematik-Unterricht, die von Integrationslehrperson 2 (Absatz 67) vorgeschlagen wird. Sie meint, dass es normal sei, Formeln und Rechenwege aufzuschreiben, dies jedoch bei Konstruktionen mit Lineal und anderen Hilfsmitteln oft nicht passiere. Dementsprechend rät sie Mathematik-Lehrpersonen dazu, auch für Konstruktionen genaue Anleitungen mit Reihenfolgen aufzuschreiben, um den Schüler*innen damit zu helfen.

Auch das Vorgeben von genauen Zeiten für Aufgabenstellungen empfinden sogar zwei Lehrpersonen als besonders hilfreich. Dabei würden sie darauf achten, dass die Zeiten an die Begabungslage der Schüler*innen angepasst wird, aber nicht zu flexibel sind. Darüber hinaus würden sie die Zeitangaben möglichst genau halten und sich nicht darauf verlassen, dass die Schüler*innen selbstständig am Anfang der Frist auf die Uhr schauen, sondern direkt eine Angabe mit den Uhrzeigern, wie beispielsweise „Wenn der große Zeiger auf der drei ist, musst du fertig sein“, machen, sollte dies für die Kinder von Vorteil sein. (Interview Integrationslehrperson 3, Absatz 193; Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 48)

Generell empfindet Integrationslehrperson 3 (Absatz 192) es als besonders wichtig, Erklärungen möglichst kurz und einfach zu halten. Sie verzichtet auf Füllwörter und unnötig lange Sätze, um die Erklärungen leicht verständlich und präzise zu gestalten.

Dasselbe setzt sie auch bei der Erstellung von Arbeitszetteln um, da diese laut ihr oftmals viel zu unruhig und vollgefüllt sind, sodass es für Schüler*innen im Autismus-Spektrum häufig zu Überforderungen kommen kann (Interview Integrationslehrperson 3, Absatz 192).

Um Überforderungen zu vermeiden und Schwierigkeiten zu reduzieren, empfehlen sowohl Integrationslehrperson 3 (Absatz 192), als auch Integrationslehrperson 4 (Absatz 110 & 242) die Verwendung von Gehörschützen, Kopfhörern und Computern im Unterricht. Diese Hilfsmittel sind dazu da, um unnötige Störfaktoren, wie Lärm oder Probleme mit der Fein- und Graphomotorik zu eliminieren und somit den Fokus wieder auf den Unterricht zu legen. Integrationslehrperson 3 (Absatz 200) erweitert dies noch um eine Trennwand (siehe Abbildung 6), die sie vor allem in Prüfungssituationen verwendet, um die Schüler*innen vollkommen von Ablenkungen abzuschirmen und ihnen quasi ihren eigenen kleinen Raum zu bieten.



Abbildung 10: Trennwand Integrationslehrperson 3

Schließlich muss noch erwähnt werden, wie hilfreich Unterrichtsbeobachtungen für die Entwicklung der eigenen methodischen Herangehensweise an verschiedenste Unterrichtssituationen sein können. Es ist empfehlenswert, Kolleg*innen zu bitten, den eigenen Unterricht zu besuchen und auf gewissen Aspekte, wie beispielsweise Sprachsensibilität zu achten und einem dazu Feedback zu geben. Nur so kann der eigene Unterricht sich tatsächlich weiterentwickeln. (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 274)

4.8.2 Nicht-empfohlene Methodik für den Regelunterricht

Bei den nicht-empfohlenen Methoden konnten die Befragten nur wenige Beispiele nennen, was daher rührt, dass es schwer ist, zu verallgemeinern, was für eine so große Gruppe von Menschen nicht funktionieren kann.

Integrationslehrperson 1 (Absatz 32) machte bereits zu Beginn ihres Interviews klar, dass soziale Lernformen mit viel Arbeit zusammenhängen. Sie sieht dies allerdings nicht als Grund an, diese Lernformen, wie zum Beispiel Gruppen- und Partnerarbeiten vollkommen aus dem Unterricht zu streichen, sondern findet, dass diese einfach an das Kind angepasst werden sollten. Sie würde beispielsweise zu mehr Struktur anleiten, anstatt Gruppenarbeiten zu offen zu gestalten. Sie hebt deutlich hervor, dass Lehrpersonen solche Situationen mehr steuern sollten, um gute Ergebnisse für Kinder im Autismus-Spektrum zu erzielen.

Auch die befragte Expertin (Absatz 136) hat Gruppen- und Partnerarbeiten als für Schüler*innen im Autismus-Spektrum eher negativ behaftet erlebt, spricht jedoch auch über Rollenspiele und dass diese eher weniger geeignet für die Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum sind. Dies ist leicht nachzuvollziehen, wenn man an die bereits öfter erwähnten Probleme von Menschen im Autismus-Spektrum denkt, Emotionen zu deuten und diese zu kopieren.

Die Expertin (Absatz 136) sieht Problematiken jedoch auch bei anderen sozialen Unterrichtsformen und hebt einen Aspekt des Plenums hervor. Sie empfindet es als stark problematisch, Schüler*innen im Spektrum aufgrund ihrer mündlichen Mitarbeit in solchen Situationen zu bewerten, da sie es als speziell aufwühlend für diese Kinder empfindet, sie vor der Klasse etwas zu fragen und eine Antwort zu erwarten. Darüber hinaus sieht sie Präsentationen (in Kleingruppen oder allein) als mit denselben Schwierigkeiten verbunden.

4.8.3 Empfohlene Methodik für den Zweitsprachenerwerb

Interessanterweise kam bei den Interviews gleich zu Anfang der Besprechungen dieses Themas auf, dass der DAZ-Unterricht, wie er an den Universitäten in Österreich gelehrt und auch an den meisten Schulen umgesetzt wird, passend für die Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum ist. Dies kann gesagt werden, da die Reihenfolge des Stoffes meistens auf Notwendigkeiten basiert und sich der Unterricht stark an das Kind anpasst. Darüber hinaus wird viel mit Bildern gearbeitet und Erklärungen langsam und

formelartig präsentiert. (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 47 & 53ff; Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 288 & 292)

Besonders die Arbeit mit Bildern wurde an dieser Stelle ein weiteres Mal hervorgehoben, da diese von Menschen im Autismus-Spektrum generell gut angenommen wird und bereits einen hohen Stellenwert im Bereich DAZ einnimmt (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 59). Mehrere Integrationslehrpersonen erwähnten den Einsatz von Bildern auf verschiedene Weisen. Integrationslehrperson 3 (Absatz 88) rät beispielsweise dazu, Bildkarten und Phrasen bereits vorzubereiten und diese im Klassenzimmer aufzuhängen, da diese zur Bildungen von Verknüpfungen im Gehirn führen. Integrationslehrperson 4 (Absatz 194) greift diese Idee ähnlich auf und würde mit ihren Schüler*innen ein Bildwörterbuch anlegen, damit sie dies immer bei sich tragen können. Auch das bereits von ihr erwähnte Gefühlswörterbuch kann direkt mit dem Bildwörterbuch verknüpft werden, damit die Kinder alles an derselben Stelle haben (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 234). Um an diese Bildkarten zu kommen, stellt Integrationslehrperson 3 (Absatz 128) die Seite METACOM¹⁴ vor, welche speziell für die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen erstellt wurde (Kitzinger, 2024). Dahingehend werden von Integrationslehrperson 1 (Absatz 316) auch Social Stories (siehe Abbildung 16) empfohlen, welche dafür da sind, um das Verständnis für soziale Normen und Verhaltensweisen in Kindern im Autismus-Spektrum zu erweitern (Gray & Prizant, 2015, S. xvii).

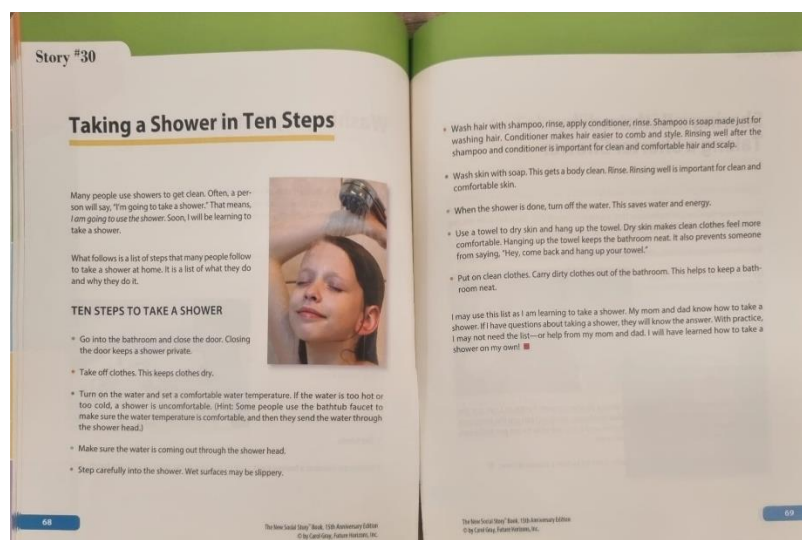


Abbildung 11: Social Stories (Gray & Prizant, 2015, S. 68f)

¹⁴ Link zur Website mit den Materialien: https://www.metacom-symbole.de/downloads/download_materialien.html

Schließlich muss noch besprochen werden, dass der Nutzen der Arbeit mit Bildern im DAZ-Unterricht durch die Verwendung der Erstsprache der Kinder noch erhöht werden kann. Integrationslehrperson 2 (Absatz 147) empfiehlt, Bildkarten mit dazu passenden Phrasen auf beiden Sprachen zu präsentieren und diese möglicherweise in der Klasse aufzuhängen oder für die Kinder leicht zugänglich zu machen. Auch Integrationslehrperson 1 (Absatz 296 & 300) rät DAZ-Lehrpersonen und Integrationslehrpersonen gleichermaßen dazu, die Erstsprache der Kinder in den Unterricht einzubinden, da dies den Kindern Sicherheit gibt und eine angenehme und wertschätzende Atmosphäre schafft. Übersetzungsmöglichkeiten aus dem Internet zu nutzen ist auch eine Strategie, die Integrationslehrperson 4 (Absatz 378) anwendet und damit bereits große Erfolge erzielt hat, um mit Kindern, die gerade erst nach Österreich gekommen sind, zu kommunizieren und ihnen daher den Schulalltag zu erleichtern.

Wer keine Möglichkeiten sieht, die Erstsprachen der Kinder in den Unterricht einfließen zu lassen, kann auch auf Lautgebärden zurückgreifen, wie beispielsweise von Integrationslehrperson 4 (Absatz 198) empfohlen wird. Lautgebärden sind körperliche Zeichen, also eine Mischung aus Mimik und Gestik, welche den Sprach- und Schriftsprachenerwerb fördern und häufig im Sonderpädagogischen Bereich Anwendung finden. Es gibt verschiedene Systeme, in denen sich die Lautgebärden „auf die Buchstabenform, eine semantische Assoziation, die Klanggestalt, den Artikulationsort [oder] die Mund- oder Zungenstellung“ beziehen. (Tebbe, 2023, S. 3)

Integrationslehrperson 3 (Absatz 88) ist ebenfalls eine Befürworterin der Verwendung von Mimik, Gestik und Symbolik, um mit Schüler*innen in Kontakt zu treten, jedoch empfindet sie es auch als angemessen, Schulbücher aus der Volksschule zu verwenden, um Kindern die Grundlagen einer Sprache beizubringen und sie zu Anfang nicht zu überfordern. Sie spricht an, dies auch mit ihren momentanen Mittelschulkindern zu tun, da sie es wichtig finde, Kinder dort abzuholen, wo sie gerade sind und dementsprechend kein Problem damit sieht, Hilfsmittel heranzuziehen, die eigentlich für eine jüngere Altersgruppe gedacht sind. (Interview Integrationslehrperson 3, Absatz 168)

Kinder bei ihrem Leistungsstand abzuholen ist auch ein Standpunkt, den Integrationslehrperson 2 (Absatz 111) vertritt, welche die Themen des DAZ-Unterrichts immer genau an die Bedürfnisse der Kinder anpasst. Sie erklärt, dass sie zuerst immer

mit den Grundlagen, wie Phrasen, die im Alltag wichtig sind, beginnen würde, sich jedoch danach auf die Interessen der Schüler*innen konzentrieren würde, um ihnen einen größeren Anreiz zu bieten, die Sprache schnellstmöglich zu lernen.

Spielerisches Lernen kann Schüler*innen ebenfalls zum Erwerb der neuen Sprache motivieren, sodass Integrationslehrperson 4 (Absatz 218) oftmals Spiele in ihren Unterricht einbaut. Beispielsweise erzählt sie davon, UNO zu verwenden, um die Farben und Zahlen zu lernen (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 222). Auch Integrationslehrperson 3 (Absatz 100) versucht ihren DAZ-Unterricht spielerisch zu gestalten, was sie zum Beispiel mit dem Aufkleben von Fußspuren auf dem Boden erreicht. Bei dieser Methode steht auf jedem der Fußabdrücke ein anderes Wort und der Satz ergibt am Ende nur einen Sinn, wenn die Schüler*innen den richtigen Weg gefunden haben. Darüber hinaus erklärt sie, dass sie in einem Seminar gelernt hat, dass Handpuppen ein guter Weg seien, Kommunikationsfähigkeiten bei Kindern im Autismus-Spektrum zu verbessern, wobei sie zugibt, dies noch nie selbst ausprobiert zu haben.

Auch nicht-spielerische Aufgabenstellungen können für die Schüler*innen angenehmer gestaltet werden, indem Stressfaktoren eliminiert werden. Beispielsweise rät Integrationslehrperson 2 (Absatz 123ff & 131) dazu, dass Schüler*innen, welche Sprachübungen in Gruppen nur schwer aushalten können, diese entweder mit einer ausgewählten, vertrauten Person oder der Lehrperson durchführen dürfen. Sollte selbst dies ein Problem darstellen, können die Kinder die Übungen auch allein mit dem Computer oder Handy aufnehmen und an die Lehrperson schicken. Ähnlich dazu empfiehlt Integrationslehrperson 4 (Absatz 194) Vorleseprogramme, um die Aussprache der Kinder zu fördern und das Hörverständnis zu trainieren.

Natürlich muss an dieser Stelle wieder auf das Autismus-Spektrum hingewiesen werden, das unweigerlich dazu führt, dass auch Spiele nicht von allen Schüler*innen angenommen werden. Integrationslehrperson 2 (Absatz 63) rät demnach dazu, alle sprachlichen Phänomene genau zu erklären und ihnen Logik zu geben. Dies bezieht sich einerseits darauf, dass sie den Schüler*innen Erläuterungen bietet, warum beispielsweise manche Menschen gesiezt werden, während andere geduzt werden dürfen, andererseits aber auch auf die Umsetzung von grammatikalischen Phänomenen. Sie meint, dass sie Grammatikformen aufschreibt, wie mathematische Formeln, sodass die Schüler*innen nur noch in diese einsetzen müssen.

Die befragte Expertin (Absatz 168) sieht dies ähnlich und erwartet ebenfalls, dass Lehrpersonen Schüler*innen im Autismus-Spektrum genaue Angaben dazu geben, warum Sprachen gewisse Attribute haben und wie diese verwendet werden. Außerdem findet die Expertin (Absatz 164), dass soziale Normen und Erwartungen in den zweitsprachlichen Unterricht einfließen sollten. Hierbei bezieht sie sich besonders darauf, welche Fragen welche Antworten in welchen Situationen hervorrufen, wie beispielsweise, dass je nachdem, ob ein Freund oder ein Fremder die Frage „Wie geht es dir?“ stellt, andere Antworten angebracht sind. Dies lässt sich unter dem Begriff Pragmatik zusammenfassen, von dem die Expertin in ihrem Interview gesprochen hat, um auszudrücken, dass dies ein Aspekt von Sprache ist, mit dem Menschen im Autismus-Spektrum besonders zu kämpfen haben und der dementsprechend im Zweitsprachenunterricht mehr Einfluss finden muss, wenn er von Schüler*innen im Autismus-Spektrum besucht wird (Interview Expertin, Absatz 160). Auch Integrationslehrperson 2 (Absatz 163) nimmt sprachliche Ambiguitäten als Problem beim Zweitsprachenerwerb bei Kindern im Autismus-Spektrum wahr und empfiehlt daher, Sprichwörter und häufig auftretende Metaphern wie Vokabel zu behandeln und diese auch mit typischen Vokabular-Lernstrategien zu trainieren.

Schließlich muss noch ein sozialer Aspekt des Zweitsprachenerwerbs bei Kindern im Autismus-Spektrum besprochen werden. Integrationslehrperson 4 (Absatz 206) gibt an, dass die Integrationslehrperson immer eine der wichtigsten Bezugspersonen für Schüler*innen im Autismus-Spektrum darstellt, da sie die meiste Zeit von allen Lehrpersonen in der Klasse verbringt. Sie sieht es daher als unumgänglich an, dass die Integrationslehrperson auch beim Zweitsprachenunterricht anwesend ist, auch wenn sie ihn nicht leitet, da sie dem Kind Sicherheit bietet und einschreiten kann, sollte der Unterricht zu schnell fortfahren oder das Kind etwas nicht verstanden haben.

4.8.4 Nicht-empfohlene Methodik für den Zweitsprachenerwerb

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die im Unterkapitel „Nicht-empfohlene Methodik für den Regelunterricht“ erwähnten Nachteile von Methoden auch auf den Zweitsprachenerwerb zutreffen, sodass diese hier kein weiteres Mal erwähnt werden, sondern lediglich neue hinzugefügt werden.

Die erste Methode, die hier angesprochen werden muss, ist eine, die oftmals zu Anfang des Zweitsprachenerwerbs angewendet wird. Es handelt sich um eine Info-Gap, also eine, bei der zwei Menschen verschiedene Informationen haben, wie beispielsweise

eine Frage und eine Antwort. Bei dieser Methode werden Zettel im Klassenzimmer verteilt und die Schüler*innen müssen sich in Pärchen mit den zwei Zusammengehörenden Satzhälften oder Fragen und Antworten zusammenfinden. Dies kann jedoch für Kinder im Autismus-Spektrum zu Stresssituationen führen, da es bei offenen Aufgaben wie dieser oftmals zu viel Lärm kommt und darüber hinaus die Interaktion mit vielen Mitschüler*innen auf einmal von ihnen erwartet wird, weshalb Integrationslehrperson 2 (Absatz 119) eher vom Einsatz dieser Methode abrät.

Auch Bildgeschichten müssen an dieser Stelle noch eine kurze Erwähnung finden, obwohl dieser Punkt bereits besprochen wurde. Bildgeschichten sind nicht nur ein großer Teil des Unterrichts, sondern auch oftmals Teil von Einstufungsverfahren, obwohl sie aufgrund der verlangten Deutung von Gesichtsausdrücken und der Interpretation von Emotionen absolut ungeeignet für Kinder im Autismus-Spektrum sind. (Integrationslehrperson 2, Absatz 96)

Integrationslehrperson 4 (Absatz 250ff) bringt einen sehr interessanten Punkt auf. Sie meint, dass es für den Anfang des Zweitsprachenerwerbs kontraproduktiv wäre, die Schüler*innen einzelne Wörter lernen zu lassen, da viele Wörter im Deutschen ja veränderbar sind. Sie erklärt, es wäre nicht sinnvoll, ein Kind beispielsweise das Wort „rennen“ lernen zu lassen, wenn es dann in einem Satz vielleicht „Du rennst“ heißt. Auch bei Nomen mit Artikeln sei dies der Fall, da die Artikel sich ja je nach Fall verändern, sodass „das Haus“ in einem Satz schnell einmal zu „Es kommt aus *dem* Haus“ wird. Sie meint, dass dies nur zu Verwirrung führen würde und dass sie demnach eher dazu raten würde, ganze Phrasen zu lernen, anstatt den Kindern einzelne Wörter mitzugeben.

Dazu passend hebt Integrationslehrperson 3 (Absatz 108) hervor, dass es äußerst wichtig ist, den Kindern gegenüber keine unkonjugierten oder undeklinierten Worte zu verwenden, wie zum Beispiel „Du gehen jetzt“. Dies scheint auf den ersten Blick zu helfen, da die Sätze einfacher zu verstehen sind, weil die Wörter ja in ihrer Grundform auftauchen, jedoch ist dies auf Dauer schädlich, da die Schüler*innen sich auf diese Weise falsche Satzstrukturen und Phrasen aneignen.

Schließlich gibt Integrationslehrperson 1 (Absatz 342) den Tipp, dass nach der Schule durchgeführte Deutschförderklassen nicht den gewünschten Effekt erzielen, sondern nur zur Auslaugung der Schüler*innen beitragen. Sie empfiehlt stattdessen, diese

Deutschförderstunden in Unterrichtsstunden durchzuführen, denen die Schüler*innen ihres Lernstandes nach sowieso noch nicht folgen könnten.

4.8.5 Integration in den Klassenraum

Eine Frage, die im Bereich der Inklusion häufig aufkommt, ist jene nach der Auslagerung des Unterrichts in einen anderen Raum. Einerseits wird argumentiert, dass dies zum Wohle der Schüler*innen sei, um ihnen eine ruhigere Lernatmosphäre zu bieten und die Aufmerksamkeit der Integrationslehrperson bei den Schüler*innen zu behalten. Andererseits wird jedoch argumentiert, dass dies keine Integration sei, da die Schüler*innen auf diese Weise wieder aus dem Klassenzimmer entfernt werden und nicht Teil der Gruppe sind.

Besonders die befragte Expertin äußerte sich zu diesem Thema. Sie ist der Meinung, dass beide Methoden der Integration ihre Daseinsberechtigung haben (Interview Expertin, Absatz 112). Sie argumentiert, dass ein Klassenzimmer vollkommen inklusiv sein muss, was dadurch geschieht, dass beispielsweise Kopfhörer zur Verfügung gestellt werden, sollte es zu laut sein, oder andere Anpassungen gemacht werden, um das Verbleiben in der Klasse zu ermöglichen (Interview Expertin, Absatz 116). Allerdings erwähnt die Expertin (Absatz 116 & 120) auch, dass es durchaus notwendig ist, einem Kind einen Schutzraum zu bieten und daher zu erlauben, dass es die Klasse verlässt, sollte dies zum Wohl des Kindes passieren. Dies sollte allerdings nicht zu häufig im Regelunterricht passieren, um zu vermeiden, dass die betroffenen Kinder sich zu sehr vom Alltagsleben entfernen. Integrationslehrperson 3 (Absatz 196) schließt sich dem an, hebt allerdings hervor, dass eine räumliche Trennung vor allem in Prüfungssituationen von Vorteil sein kann, um mögliche Stressfaktoren zu eliminieren.

4.9 Hilfestellungen bei undiagnostizierten Kindern

An dieser Stelle soll noch einmal aufgegriffen werden, welche Hilfestellungen Kindern im Autismus-Spektrum zur Verfügung stehen, sollten sie nicht diagnostiziert sein und welche durch das Fehlen einer Diagnose ausscheiden.

4.9.1 Mögliche Hilfestellungen

An dieser Stelle gibt es eine Aussage, bei der sich die meisten der Befragten einig waren, und zwar, dass es einer jeden Lehrperson frei steht, „mit einem Kind adäquat umzugehen“ (Interview Integrationslehrperson 508). Integrationslehrperson 1 (Absatz 112) und Integrationslehrperson 2 (Absatz 185) hoben beispielsweise beide hervor, dass es ohnehin für jedes Kind förderlich wäre, Struktur in den Unterricht zu bringen, Bilder zu verwenden und andere im vorherigen Kapitel erwähnte Strategien anzuwenden. Integrationslehrperson 3 (Absatz 176) drückte es so aus, dass eine Diagnose nichts an dem Kind ändern würde und man also Lehrperson sowieso die Aufgabe habe, die Methodik an die Kinder anzupassen, weshalb sich im eigentlichen Unterricht nicht viel ändern sollte, wenn ein Kind im Autismus-Spektrum keine Diagnose hat, solange die Lehrpersonen auch ihre Pflichten erfüllen.

Natürlich gibt es auch konkrete Anpassungen, die einem als Lehrperson offen stehen, sollte man bei einem Kind eine Autismus-Spektrum-Störung vermuten, es jedoch keine Diagnose haben. Die Expertin (Absatz 8) gibt beispielsweise an, dass es auch ohne Diagnose möglich ist, einem Kind einen Ruheraum zu bieten oder gewisse Anpassungen zu machen, wie dem Kind eine andere Lernform anzubieten. Integrationslehrperson 4 (Absatz 347) gibt auch an, dass sie Schüler*innen in dieser Situation oftmals mehr Zeit für Schularbeiten und Tests gibt, was erlaubt ist, solange sie anderen auch diese Möglichkeit einräumt.

Auch bei der Unterrichts- und Materialvorbereitung können Anpassungen gemacht werden. Die Expertin (Absatz 260) hebt hervor, dass das achtsame Erstellen von Unterrichtsmaterialien mit klaren Aufgabenstellungen zur Struktur beiträgt, jedoch mehr Zeit in Anspruch nimmt. Integrationslehrperson 1 (Absatz 212 & 520) hebt ebenfalls die Struktur von Unterrichtsmaterialien hervor, spricht allerdings auch davon, dass Unterrichtsvorbereitungen ebenfalls unabhängig von Diagnosen auf eine Art gestaltet werden können, von der Schüler*innen im Autismus-Spektrum profitieren.

Allerdings gibt Integrationslehrperson 1 (Absatz 108) an, dass dies natürlich einen hohen Grad an Achtsamkeit und Aufmerksamkeit der Lehrperson benötigt. Die Expertin (Absatz 216 & 252), Integrationslehrperson 1 (Absatz 36) und Integrationslehrperson 2 (Absatz 232) sprechen alle an, dass das Fehlen einer Diagnose dazu führt, dass Lehrpersonen selbst mehr Arbeit hineinstecken müssen, um herauszufinden, was die*der jeweilige Schüler*in braucht, was bedeutet, dass die

Beziehungsarbeit umso notwendiger wird. Integrationslehrperson 2 (Absatz 177) meint, dass dies viel Verständnis und Mühe von Seiten der Lehrperson braucht, jedoch leicht durchsetzbar ist, wenn man bereit ist, das zu tun. Auch die Expertin (Absatz 252) gibt Beziehungsarbeit als eine der wichtigsten Möglichkeiten zur Hilfestellung für undiagnostizierte Schüler*innen im Autismus-Spektrum an. Sie beschreibt, dass sie es gerade in diesen Situationen unumgänglich findet, in ständigem Dialog mit den Eltern zu stehen und auch die Schüler*innen selbst aktiv und direkt zu fragen, wie man ihnen den Schulalltag erleichtern könne. Auf die Weise kann man laut der Expertin (Absatz 252) individuelle Hilfeleistungen anbieten und den Unterricht an die jeweiligen Schüler*innen anpassen.

4.9.2 Nicht-mögliche Hilfestellungen

Das wohl offensichtlichste Problem, das undiagnostizierte Kinder im Autismus-Spektrum im Schulalltag betrifft, ist eindeutig, dass ihnen kein Nachteilsausgleich zugutekommt. Wie bereits zuvor erwähnt, können Schüler*innen ohne Diagnose bei Tests oder Schularbeiten nur mehr Zeit bekommen, wenn dies auf die ganze Klasse zutrifft, was viele Lehrpersonen nicht umsetzen können, weshalb den Schüler*innen im Autismus-Spektrum dieser Nachteilsausgleich verwehrt bleibt, solange sie keine offizielle Diagnose haben (Interview Expertin, Absatz 258). Integrationslehrperson 2 (Absatz 177) gibt an, dass sie Schüler*innen im Autismus-Spektrum manchmal sogar andere Aufgabenstellungen oder Tests zur Verfügung stellen kann, was ebenfalls nicht ginge, wenn diese keine Diagnosen hätten. Dementsprechend können natürlich auch die Beurteilungskriterien nicht angepasst werden, um Nachteile, die ein Kind aufgrund seiner Autismus-Spektrum-Störung betreffend des Stoffes hat, auszugleichen (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 346). Auch dem Lehrplan müsse laut Integrationslehrperson 3 (Absatz 180) genauer gefolgt werden, wenn keine Diagnose vorhanden ist, da nur eine Diagnose zu einer Anpassung des Lehrplans führen könnte.

Besonders ausschlaggebend ist jedoch vermutlich, dass ohne Diagnose keine Assistenzlehrpersonen oder Unterstützungskräfte genehmigt werden können (Interview Expertin, Absatz 256). Dies bedeutet auch, dass Stunden häufig einzeln besetzt sind und nicht einmal Integrationslehrpersonen anwesend sind, die diese auch nur eine gewisse Anzahl an Stunden genehmigt bekommen (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 140). Einzelbetreuung kann für die betroffenen Schüler*innen in solchen Fällen leider auch nicht erwartet werden, obwohl dies in

gewissen Situationen durchaus hilfreich wäre (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 358). Dies führt wiederum dazu, dass keine Ressourcen zur Unterstützung zur Verfügung stehen (Interview Integrationslehrperson 2, Absatz 177) und bei Krisen keine Interventionen möglich sind, sollte eine Lehrperson wirklich allein mit einer Klasse sein, was dazu führt, dass Schüler*innen in solchen Krisensituationen auf sich allein gestellt sind und ohne Aufsicht oft nicht einmal den Raum verlassen dürfen (Interview Integrationslehrperson 1, Absatz 140).

Schließlich müssen auch sozialstaatliche Nachteile für die Eltern hervorgehoben werden, nämlich, dass undiagnostizierten Kindern im Autismus-Spektrum gewisse Therapiemöglichkeiten verwehrt bleiben (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 382) und auch die Aufnahme in Gruppen, die die Sozialkompetenz trainieren, eher unwahrscheinlich ist, was langfristig zu Defiziten in diesem Bereich führen kann (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 366). Darüber hinaus entgeht Eltern auch der Anspruch auf erhöhte Kinderbeihilfe, sollte ihr Kind nicht diagnostiziert sein (Interview Integrationslehrperson 4, Absatz 338).

4.10 Gewünschte Hilfestellungen vom System

In diesem Teil der Arbeit werden Forderungen an das Bildungssystem und vor allem die Bildungspolitik gestellt, da die Interviewten einige Anliegen geäußert haben, die zu wichtig sind, um sie in dieser Arbeit außenvor zu lassen. Diese Anliegen zeigen deutlich auf, wie wenig die Inklusion in der Politik im Vordergrund steht und wie häufig Integrationslehrpersonen auf sich allein gestellt sind.

Zuerst müssen die deutlichen Forderungen der befragten Expertin präsentiert werden, da sie die meiste Frustration auf dieser Ebene ausgedrückt hat. Sie würde sich für Schulen auf der ganzen Welt wünschen, dass mehr finanzielle Unterstützung zur Verfügung gestellt werden, um Hilfsmittel für den Unterricht zu kaufen und somit Lehrpersonen, die diese Hilfsmittel oftmals selbst bezahlen müssen, um den Schüler*innen besseren Unterricht zu ermöglichen, zu entlasten (Interview Expertin, Absatz 72). Darüber hinaus fordert sie kleinere Klassen, sodass mehr Acht auf einzelne Schüler*innen gegeben werden kann, ohne 25-30 andere Kinder warten zu lassen (Interview Expertin, Absatz 72). Hier fügt Integrationslehrperson 1 (Absatz 524) noch hinzu, dass die Klassenzusammenstellung in Integrationsklassen genauer

überdacht werden sollte, da sie in diesem Zusammenhang bereits häufig auf Probleme gestoßen ist. Einerseits berichtet sie, dass sie bereits in Integrationsklassen unterrichtet habe, in denen zu viele Kinder mit Besonderheiten aufeinandergetroffen sind, sodass nicht genug Zeit war, um sich um jedes Kind so zu kümmern, dass es optimal gefördert wird. Andererseits sieht sie es als Problem an, zu viele Kinder mit verschiedenen Neurodivergenzen in eine Klasse zu stecken, da laut ihr beispielsweise Kinder mit ADHS oft zu einer lauterer Umgebung führen, die für Kinder im Autismus-Spektrum nur schwer auszuhalten ist.

Anschließend daran sollten auch mehr Assistenzlehrpersonen zur Verfügung gestellt werden, was laut ihr durch bessere Bezahlung und mehr Anerkennung für Berufe im Bereich der Inklusion erreicht werden kann, da so mehr Leute in der finanziellen Lage wären, diese Berufe zu ergreifen (Interview Expertin, Absatz 80). Mit mehr ausgebildetem Personal würde sich auch die Möglichkeit eröffnen, nicht nur mehr Inklusionsklassen zu bilden, sondern auch mehr Sonderpädagogische Lehranstalten, an denen Schüler*innen, die besonders viel Unterstützung brauchen, noch optimaler und in noch kleineren Gruppen unterstützt werden können (Interview Expertin, Absatz 80).

Ein weiterer besonders wichtiger Aspekt, an dem in unserer Gesellschaft noch gearbeitet werden muss, ist die Geschwindigkeit, mit der Diagnosen gestellt werden. Diese müssten unbedingt beschleunigt werden, sodass Kinder nicht jahrelang auf Diagnosen warten müssten (Interview Expertin, Absatz 80). Auch Integrationslehrperson 1 (Absatz 248) ist empört über die langen Wartezeiten. Sie musste damals für die Diagnose ihres eigenen Kindes 600€ bezahlen, da sie ansonsten eineinhalb Jahre hätte warten müssen. Dies sei viel zu lange, wenn man bedenkt, dass man in Österreich bis zur Diagnose weder von Schulen noch von sozialen Einrichtungen Hilfestellungen bekommt.

Außerdem sollte laut ihr im Lehramtsstudium mehr Fokus auf Inklusion gelegt werden, da dies im momentanen Lehramtsstudium selten Fokus ist, sollte man den Schwerpunkt Inklusion nicht als eigenes Fach studieren. Sollte dies nicht geschehen, stellt sie die Forderung nach besseren Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich von Inklusion und besonders auf die Arbeit mit Kindern im Autismus Spektrum (Interview Expertin, Absatz 72). Sie wünscht sich, dass die Menschen, die in diesem Bereich arbeiten, qualifizierter werden und sich mehr in die Materie vertiefen können (Interview

Expertin, Absatz 80). Dazu passend wünscht sich Integrationslehrperson 4 (Absatz 202) integrierten Erstsprachenunterricht, der im Fall von Kindern im Autismus-Spektrum auch im Klassenzimmer und von ausgebildetem Personal durchgeführt werden sollte.

Integrationslehrperson 2 (Absatz 95) empfindet es auch als unerlässlich, Testungen auf die Bedürfnisse von Schüler*innen im Autismus-Spektrum anzupassen. Hierbei ginge es ihr nicht nur um Einstufungstests im Bereich des Zweitspracherwerbs, sondern jegliche Art von Tests, wie beispielsweise jene zum Schuleintritt.

Eine ihrer wichtigsten Forderungen stellt die Expertin jedoch an Regelschulen, nämlich dass diese offener gegenüber den Bedürfnissen von Schüler*innen im Autismus-Spektrum sein sollten und lösungsorientierter an die Arbeit mit jenen Schüler*innen herangehen sollten. Abermals erzählt die Expertin von den Erlebnissen ihres eigenen Kindes. Sie berichtet davon, dass an der zweiten Schule des Kindes genau erkannt wurde, dass das Kind viel Ruhe bräuchte, um optimal arbeiten zu können, dies jedoch zu keinem Zeitpunkt umgesetzt wurde und sogar ein Schulwechsel angeraten wurde, anstatt nach Lösungen am Standort zu suchen. Genau solche Vorkommnisse müssten laut ihr durch bessere Ausbildungen verhindert werden. (Interview Expertin, Absatz 292)

Ebenfalls eine Forderung an die Regelschulen und einzelne Lehrpersonen wird von Integrationslehrperson 1 (Absatz 512ff) gestellt, welche sich wünschen würde, dass Lehrpersonen selbst die Wichtigkeit von Fortbildungen im Bereich der Inklusion erkennen und dies nicht als alleinige Aufgabe von Integrationslehrpersonen ansehen würden. Sie hebt hervor, dass statistisch gesehen in sehr vielen Klassen Kinder im Autismus-Spektrum sitzen würden und nicht jedes dieser Kinder in einer Inklusionsklasse Platz finden wird, sodass die Zusammenarbeit der Lehrerschaft umso wichtiger ist, um diese Kinder zu unterstützen.

Während die vorherigen Forderungen alle an das Bildungssystem und die Bildungspolitik gerichtet waren, appelliert Integrationslehrperson 4 (Absatz 129) auch klar an die Eltern. Sie wünscht sich, dass Eltern zuhause klarere Regeln aufstellen würden, da Kinder im Autismus-Spektrum häufig nicht in der Lage sind, zu differenzieren, dass an verschiedenen Orten verschiedene Regeln gelten und es für Lehrpersonen so unglaublich schwer ist, Regeln durchzusetzen, die zuhause nicht gelten. Es ginge hierbei um einfache Dinge, wie beispielsweise, dass nur beim Tisch

gegessen wird. Weitere Wünsche äußert Integrationslehrperson 4 (Absatz 134) dahingehend, dass Eltern mehr mit der Schule kooperieren sollten, indem sie ihren Kindern helfen, sich auf den Schultag vorzubereiten, indem sie sie rechtzeitig fertig machen und dafür sorgen, dass die Kindern nicht erst in letzter Sekunde in die Klasse kommen und somit keine Zeit haben, sich zu akklimatisieren. Dies bezieht sich auch auf das Packen oder Schultasche und weitere Dinge dieser Art, die den Kindern Stress nehmen.

5 Leitfaden für den Unterricht mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum

In diesem Teil der Arbeit wird eine Zusammenfassung der beiden Unterkapitel „Positive Verhaltensweisen“ (Seite 69-74) und „Empfohlene Methodik für den Zweitsprachenerwerb“ (Seite 79-85) gegeben. Das Ergebnis wird ein Leitfaden für den Unterricht mit DAZ-Kindern im Autismus-Spektrum sein, welcher besonders für Lehrpersonen, die keine bisherige Erfahrung mit der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum haben, und nun in einer solchen Situation sind, als Hilfestellung fungieren soll. In der Bemühung dieses Kapitel so leicht verdaulich wie möglich zu gestalten, werden die Informationen in Form einer Liste präsentiert, sodass jede hilfesuchende Lehrperson schnell auf die gesuchten Informationen stoßen kann.

1. Beziehungsarbeit

Der erste Punkt ist womöglich der weitläufigste, jedoch lässt er sich leicht erklären. Besonders bei der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum ist es wichtig, die Kinder gut kennenzulernen. Nicht nur, um ihnen die Möglichkeit zu geben, Vertrauen in einen selbst zu finden, sondern auch, da die meisten Menschen vorteilsbehaftet gegenüber Personen im Autismus-Spektrum sind und durch die enge Arbeit mit solchen Personen ein genaueres Verständnis für sie bekommen. Darüber hinaus kann so der Begriff des Spektrums in Bezug auf das jeweilige Kind genauer definiert werden, da klar wird, dass jedes Kind verschieden ist und daher jedes von ihnen einen auf es persönlich abgestimmten Förderplan braucht. Dies mag in einem Leitfaden zu der Arbeit mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum fehl am Platz wirken, jedoch ist es höchster Wichtigkeit, nicht mit dem

Gefühl in diese Arbeit zu gehen, dass es sich bei Kindern im Autismus-Spektrum um eine homogene Gruppe handelt.

2. Individuelle Rahmenbedingungen aufstellen

Genau aus dem oben beschriebenen Grund ist es bei der Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum besonders wichtig, seine eigene Arbeit als Lehrperson, sein Umfeld und den Umgang mit den entsprechenden Schüler*innen ständig zu analysieren und potenzielle Problemherde direkt im Keim zu ersticken. Dies kann zu Anfang viel Arbeit darstellen, sobald allerdings Methoden gefunden wurden, die für die Schüler*innen passend sind und diesen zu Lernerfolgen verhelfen, können diese einfach immer wieder ein wenig angepasst werden, und bieten daher auf Dauer eine große Erleichterung für den Unterricht. Hierbei kommt es auch besonders darauf an, jedes Kind als Individuum anzusehen und gewisse Regeln und Möglichkeiten für die einzelnen Kinder aufzustellen. Beispielsweise kann es von hoher Wichtigkeit sein, Schüler*innen Rückzugsmöglichkeiten zu bieten, wenn ihnen das Umfeld in der Klasse zu laut ist, sodass ihnen optimales Lernen ermöglicht werden kann. Jedoch sollten auch Erwartungshaltungen so angesetzt werden, dass kein Kind sich fühlt, als könne es die Anforderungen nicht erfüllen oder als wäre es unterfordert. Lehrpersonen müssen bei der Findung dieser Rahmenbedingungen für jedes Kind Durchhaltevermögen beweisen und in der Lage sein, über ihren Unterricht zu reflektieren oder Unterrichtsbeobachtungen in Anspruch nehmen.

3. Grundlagen des DAZ-Unterrichts

Glücklicherweise ist der DAZ-Unterricht, wie er laut Forschung sein sollte, bereits gut für den Unterricht mit Kindern im Autismus-Spektrum geeignet, da er auf der Verwendung bildlicher Darstellungen und Sprachsensibilität basiert. Dementsprechend sollten sich Lehrpersonen, die in Zukunft ein DAZ-Kind im Autismus-Spektrum unterrichten werden, noch einmal in die Grundlagen des DAZ-Unterrichts einlesen und ausprobieren, welche Unterrichtsmethoden für die von ihnen unterrichteten Kinder am passendsten wären.

4. Sprachsensibilität

Wie soeben erwähnt, ist Sprachsensibilität bei der Arbeit mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum unerlässlich. Schüler*innen sollen angeregt werden, jede

Sprache, die ihnen zur Verfügung steht, zur Kommunikation und vor allem, um Deutsch zu erlernen, zu nutzen. Dies trägt nicht nur zur Kommunikation untereinander bei, sondern kann auch als Hilfsmittel für andere Unterrichtsfächer als Deutsch herangezogen werden. Darüber hinaus sollten Schüler*innen im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts auch über Eigenheiten der deutschen Sprache aufgeklärt werden, wie beispielsweise soziale Erwartungen. Hierzu zählt zum Beispiel, wann eine Person gesiezt werden muss und was angebrachte Antworten auf „Wie geht es dir?“ entsprechend der Situation sind. Hierbei können „Social Stories“, ein Buch von Carol Gray, welches alltägliche Situationen speziell für Kinder im Autismus-Spektrum darlegt, herangezogen werden.

5. Bilder und Lautgebärden verwenden

Dies ist natürlich eine Grundsäulen des DAZ-Unterrichts, ist jedoch so bedeutend für den Unterricht mit Kindern im Autismus-Spektrum, dass es an dieser Stelle noch einmal separat erwähnt werden muss. Die Arbeit mit Bildern zur Aneignung von Vokabular, aber auch zur Strukturierung von Unterrichtsphasen und als Möglichkeit die eigenen Bedürfnisse auszudrücken ist essenziell, um den Schüler*innen eine Stimme zu verleihen und sie nicht mit der neuen Sprache zu überfordern. Ganz besonders interessant ist hierbei die Internetseite METACOM, welche Bildkarten für alle möglichen Tätigkeiten und Anlässe zur Verfügung stellt und speziell für die Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum entwickelt wurde. Darüber hinaus kann unterstützend mit Lautgebärden gearbeitet werden, sollte es für gewisse Anlässe trotz dieser Ressourcen keine Bilder geben. Besonders sollte allerdings darauf geachtet werden, dass diese Bilder nicht nur durch die Mimik und Gestik von abgebildeten Personen gedeutet werden können, da Schüler*innen im Autismus-Spektrum häufig Probleme mit solchen Deutungen haben.

6. Struktur

Wie bereits erwähnt, können Bildkarten Struktur in den Alltag der betroffenen Kinder bringen, jedoch geht das Bedürfnis nach Struktur weit über diese eine Anwendung hinaus. Kinder im Autismus-Spektrum lernen in ruhigen, geordneten Umgebungen meist besser, weshalb es in lauten Klassenräumen umso wichtiger ist, den Schüler*innen zumindest in gewissen Unterrichtsabfolgen Struktur zu bieten. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass zu Stundenbeginn bekannt gegeben wird, wie sich die Stunde aufbauen wird, oder indem von

Schüler*innen verlangt wird, ihre Schulsachen auf bestimmte Weise abzulegen und jegliche Ablenkungen von ihren Tischen zu entfernen.

7. Grammatikformeln und Phrasen

Auch beim Aufschreiben von gewissen Grammatikformen kann den Schüler*innen Struktur gegeben werden, indem die Lehrpersonen diese wie eine Formel an die Tafel schreiben, in die nur noch eingesetzt werden muss. Außerdem wird dazu geraten, Vokabular eher in Form von Phrasen zu präsentieren, um Verwirrungen über Unterschiede in der Grammatik zu vermeiden, da es anfänglich schwierig zu verstehen sein kann, warum sich beispielsweise Artikel in den verschiedenen Fällen ändern können.

8. Sozialformen nicht erzwingen

Aufgrund der Tatsache, dass viele Menschen im Autismus-Spektrum Gesichter nicht lesen und Geräusche nicht filtern können und darüber hinaus noch Probleme mit der Analyse von sozialen Interaktionen haben, sind gewisse Sozialformen für sie mit Stress verbunden. Wenn diese Kinder nun also im schulischen Kontext dazu gezwungen werden, an einer Gruppen- oder Partnerarbeit teilzunehmen, kann sie dies in unangenehme Situationen bringen. Dementsprechend ist es immer ratsam, Schüler*innen im Autismus-Spektrum die Möglichkeit zu bieten, Gruppen- und Partnerarbeiten auf andere Weise zu absolvieren. Beispielsweise wäre es möglich, die Schüler*innen mit der Lehrperson arbeiten zu lassen oder es ihnen zu ermöglichen, die Aufgaben in digitaler Form mithilfe mit Diktier-Apps oder Vorlese-Apps zu erfüllen.

9. Interessen einbauen und spielerisches Lernen

Kinder im Autismus-Spektrum haben häufig Spezialinteressen, mit denen sie einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen, diese in den Unterricht einzubauen, kann zu erhöhter Motivation führen und damit auch zu aktiverem Mitmachen im Unterricht. Gerade im DAZ-Unterricht kann dies genutzt werden. Natürlich müssen zuerst die Grundlagen zur Kommunikation abgedeckt werden, doch kann man mit Vokabular und Phrasen, die eine der Interessen der Schüler*innen betreffen, dazu beitragen, dass Schüler*innen im Autismus-Spektrum Ansporn haben, zu lernen, um sich mit ihren Klassenkameraden über das Thema zu unterhalten. Diese Interessen können allerdings auch verwendet werden, um die Schüler*innen an Sozialformen im

Unterricht zu interessieren, sodass sie beispielsweise Gefallen daran finden würden, ein Referat zu halten, sollte es in diesem um eines ihrer Interessensgebiete gehen. Darüber hinaus können auch Spiele im Unterricht eingesetzt werden, um diesen aufregender zu gestalten. Dies kann beispielsweise durch bereits bekannte Spiele, wie UNO zum Erlernen von Zahlen und Farben, allerdings auch durch neu erfundene Spiele erzielt werden.

Durch den hohen Grad an Individualismus bei Menschen im Autismus-Spektrum kann es bei beinahe jeder der oben erwähnten Hilfestellungen dazu kommen, dass Schüler*innen sie nicht annehmen, weshalb ein weiteres Mal darauf verwiesen werden muss, dass 1 und 2 die signifikantesten sind. Diese Liste stellt lediglich die von den befragten Integrationslehrpersonen und der befragten Expertin wichtigsten Tipps da, um Schüler*innen im Autismus-Spektrum den Alltag zu erleichtern.

6 Fazit

Wie bereits im Methodik-Teil dieser Arbeit angekündigt, hat sich im Verlauf des Forschungs- und Schreibprozesses gezeigt, dass die zu Beginn gesetzten Forschungsfragen dem Umfang des Themas nicht gerecht werden konnten. Dementsprechend muss in diesem Fazit auf mehr als nur die Beantwortung der Forschungsfragen eingegangen werden, um ein ganzheitliches Bild über die Ergebnisse zu schaffen.

Das originale Ziel dieser Masterarbeit war es, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

1. Was sehen Integrationslehrpersonen als die größten Hindernisse beim Zweitsprachenerwerb von DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum an?
2. Wie können DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum am besten beim Zweitsprachenerwerb unterstützt werden?
3. Werden DaZ-Schüler*innen seltener mit Autismus-Spektrum-Störungen diagnostiziert?

4. Wenn ja, welche Problematiken tragen dazu bei, dass Autismus-Spektrum-Störungen bei DaZ-Schüler*innen oftmals erkannt, aber nicht diagnostiziert wird?
5. Welche Nachteile bringt das Fehlen einer Diagnose bei DaZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum in Bezug auf den Zweitsprachenerwerb mit sich?

Die erste und zweite Forschungsfrage wurde im Zuge dieser Arbeit damit beantwortet, dass DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum generell unter großen Klassengrößen leiden und dementsprechend in solchen Umgebungen Probleme beim Zweitsprachenerwerb auftreten. Schüler*innen können hierbei durch die Errichtung von Schutzräumen und die Minderung von Klassengrößen unterstützt werden. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass alle Bereiche der Pragmatik stark beeinträchtigt sind und diese daher genau besprochen und im Kontext betrachtet werden müssen. Es wird ebenfalls dazu geraten, gewisse Phrasen, Metaphern und Sprichworte wie zu lernende Vokabel zu behandeln und ein Lernheft mit ihnen zu führen, um die Retention zu fördern. Auch die Rechtschreibung, speziell die Orthographie, und die Graphomotorik sind bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum häufig beeinträchtigt, weshalb es sinnvoll wäre, digitale Schreibprogramme und vor allem auch Rechtschreibprogramme zu nutzen. In diesen Fällen wird ebenfalls dazu geraten, Gebrauch von Nachteilsausgleichen zu machen, um den Schüler*innen die reibungslose Teilnahme am Unterricht und den Schreibaufgaben zu ermöglichen. Des Weiteren treten des Öfteren Komplikationen im Bereich der Bilddeutung auf, sollten diese Bilder mit Personen und vor allem Mimik und Gestik verbunden sein. Deshalb sollte beim Einsatz von Bildern – zu welchem tendenziell geraten wird – darauf geachtet werden, dass diese nicht vollkommen von der Mimik und Gestik der abgebildeten Charaktere abhängig sind, beziehungsweise überhaupt keine Personen abgebildet sind. Besonders bei Bildgeschichten im Deutschunterricht und vor allem bei Einstufungstests kann es hier zu Komplikationen kommen, sodass diese Art von Geschichten vermieden werden sollte. Zusätzliche Hilfestellungen können dadurch geboten werden, indem die Grundlagen des DAZ-Unterrichts in ruhigem Umfeld erfüllt werden und sprachsensibel unterrichtet wird. Auch formelartige Darstellungen von Grammatikformen und Freiheiten bei der Wahl der Lern- und Sozialformen im Unterricht können DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum beim Zweitsprachenerwerb unterstützen. Dies alles beruht jedoch darauf, eine Beziehung

zu den Schüler*innen aufzubauen, um genau verstehen zu können, welche Bedürfnisse sie haben und wie diese erfüllt werden können.

Die dritte und vierte Forschungsfrage konnten weniger eindeutig beantwortet werden, da eine Vielzahl an möglichen Gründen, die mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen zusammenhängen, als ausschlaggebend dafür angesehen werden können, dass ein Kind nicht mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wird, obwohl mit hoher Wahrscheinlichkeit eine vorliegt. Einerseits wurde, wie bereits zu Anfang dieser Arbeit die Vermutung aufgestellt wurde, der Nachteil einer Sprachbarriere als ein Grund für das Fehlen einer Diagnose benannt, weshalb gesagt werden kann, dass laut den Befragten DAZ-Schüler*innen tatsächlich seltener diagnostiziert werden. Dies passiert aufgrund der komplizierten Art, wie Diagnosen in Österreich vergeben werden, wie verworren die Behördenwege sind und wie viele verschiedene Anlaufstellen durchlaufen werden müssen, bis es tatsächlich zu einer Diagnose kommen kann. Jedoch wurden noch drei weitere soziale Gruppen genannt, in denen weniger häufig diagnostiziert wird. Auch Menschen aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen werden seltener mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert, da die Aufklärungsrate über Symptome und potenzielle Auffälligkeiten in solchen Fällen geringer ist. Paradoxerweise wurde allerdings auch angegeben, dass sowohl Schüler*innen aus sozial starken, als auch Schüler*innen aus sozial schwachen Familien häufig darunter leiden, nicht diagnostiziert zu werden. Im Falle von sozial starken Familien sei dies der Fall, da eine Diagnose des Kindes mit Scham behaftet sei und die Angst bestehe, den Kindern somit gewissen Chancen zu verwehren. Bei sozial schwachen Familien wurde das Problem deutlich, dass Diagnosen und Therapien häufig mit einer finanziellen Bürde zusammenhängen und daher für sozial schwache Bevölkerungsgruppen nicht erreichbar sind. Der bekannteste und wahrscheinlich eindeutigste Grund für mangelnde Diagnosen ist jedoch die Genderproblematik, denn Mädchen werden weit seltener mit Autismus-Spektrum-Störungen diagnostiziert. Dies passiert aufgrund dessen, dass Mädchen und Frauen oftmals besser darin sind, die Symptome ihrer Autismus-Spektrum-Störung zu verdecken. Ein weiterer Grund für fehlende Diagnosen, der jede Bevölkerungsgruppe betreffen kann, ist die Abhängigkeit von Schulen und der Ausbildung des Lehrpersonals. Oftmals liegt es an den Lehrpersonen, eine Autismus-Spektrum-Störung zu erkennen und die folgenden Schritte in Gang zu setzen, jedoch kann dies nur passieren, wenn die Ausbildung der Lehrpersonen es ihnen erlaubt, die Anzeichen für Autismus-Spektrum-Störungen zu erkennen. Die

Meldung an die Schulpsychologie bedeutet allerdings ebenfalls noch keine Überweisung an ein Diagnosezentrum, da auch die Schulpsychologie das Kind auf strenge Rahmenbedingungen testen muss, um es weiterzuleiten.

Auch die Beantwortung der fünften Forschungsfrage erfolgt in mehreren Teilen, da einige Nachteile zustande kommen, wenn einem Kind eine Diagnose verwehrt wird. Zuerst muss klar gemacht werden, dass einem undiagnostizierten Kind keine Therapiemöglichkeiten bereitgestellt werden, sodass das Erlernen von Bewältigungsstrategien deutlich erschwert wird. Dies kann die Betroffenen bis ins Erwachsenenalter beeinträchtigen und zu weiteren psychischen Problemen und sozialer Ausgrenzung führen. Außerdem steht Kindern, die mit einer Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurden, erhöhte Familienbeihilfe zu, die ebenfalls dafür verwendet werden sollte, um die Kinder in Gruppen und Therapien einzuschreiben, die ihnen eben diese Bewältigungsstrategien näherbringen sollen. Im schulischen Kontext wird klar, dass Lehrpersonen oftmals nicht dazu bereit sind, Schüler*innen, die keine Diagnose haben, mit Rücksicht zu behandeln, sodass die bei Forschungsfrage 2 beschriebenen Hilfeleistungen nicht gegeben werden. Darüber hinaus werden auch die offiziellen Nachteilsausgleiche nicht zur Verfügung gestellt, sodass dieselben Prüfungsmodalitäten und Erwartungen an Schüler*innen im Autismus-Spektrum gestellt werden, wie für alle anderen Schüler*innen gelten. Auch Stütz- und Assistenzpersonal wird ohne offizielle Diagnose nicht zur Verfügung gestellt, sodass Einzelbetreuung quasi unmöglich ist. Schlussendlich können Schüler*innen im Autismus-Spektrum auch keinen Zugriff auf Schutz- und Trennungsräume nehmen, was wiederum bedeutet, dass sie ständig dem lauten Umfeld in Regelklassen ausgesetzt sind.

Dies alles sind Ergebnisse, auf die diese Arbeit abgezielt hat, jedoch kamen während des Forschungsprozesses noch weitere erwähnenswerte Informationen ans Licht. Zuerst muss an dieser Stelle angesprochen werden, wie wenig Möglichkeiten, Wissen und Interesse einige Lehrpersonen daran haben, Schüler*innen im Autismus-Spektrum adäquat zu unterstützen. Dies liegt einerseits an den überfüllten Klassen und den fehlenden Rahmenbedingungen, die passenden Unterricht für Schüler*innen im Autismus-Spektrum unmöglich machen, jedoch auch an dem Mangel an Ausbildung für Lehrpersonen in Hinsicht auf Inklusionspädagogik und besonders auf Autismus-Spektrum-Störungen. Darüber hinaus berichten die Befragten

Integrationslehrpersonen davon, dass Kolleg*innen, die nicht im Bereich der Inklusion ausgebildet sind, häufig kein Interesse daran haben, ihren Unterricht anzupassen, oder dies nur auf wiederholte Anfragen hin tun, beziehungsweise nicht bei den Veränderungen bleiben. Dies könnte durch einen Ausbau des Lehramtsstudiums mit Hinsicht auf Inklusionspädagogik verbessert werden, jedoch ist dies nicht alles. Es ist ebenfalls das Ziel, Klassengrößen zu verringern und mehr auf die Zusammensetzung dieser Klassen zu achten, sodass eine bessere Lernumgebung für alle Schüler*innen entsteht. Zuletzt muss noch darauf hingewiesen werden, dass das Diagnosesystem ausgebaut werden muss, da Schüler*innen klar darunter leiden, wie unerreichbar Diagnosen scheinen. Eine Wartezeit von bis zu eineinhalb Jahren ist schlichtweg inakzeptabel für ein Kind, das jetzt im Moment Hilfe benötigt.

Zum Abschluss möchte ich noch ein letztes Mal die klaren Grenzen dieser Arbeit anmerken. Zuerst muss angemerkt werden, dass kein Mensch im Autismus-Spektrum gleich ist, wie ein anderer. Jeder Mensch im Autismus-Spektrum ist ein Individuum, das mit eigenen Probleme kämpft, weshalb es für Lehrpersonen unumgänglich ist, ihre Schüler*innen und deren Bedürfnisse kennenzulernen, um ihnen adäquaten Unterricht zu bieten. Diese Arbeit kann dementsprechend nur Hilfestellungen bieten und ein allgemeines Bild malen, das nicht auf jede Person im Autismus-Spektrum zutrifft. Des Weiteren wurde sich zwar bemüht, die Meinungen und Ansichten von Menschen im Autismus-Spektrum in diese Arbeit aufzunehmen, was teilweise durch ihre Eltern, teilweise durch Social Media Posts und teilweise durch Anekdoten aus dem Schulalltag geschehen ist, jedoch wurden keine Menschen im Autismus-Spektrum direkt befragt, was eine neue Chance für weitere Forschung darstellt. Diese Masterarbeit kann nur einen kleinen Ausblick in die Arbeit mit DAZ-Schüler*innen im Autismus-Spektrum bieten, sodass klar davon profitiert werden könnte, weitere Untersuchungen in diesem Gebiet anzustellen.

Quellen

- Ableismus* | www.teilhabeberatung.de. (2023).
<https://www.teilhabeberatung.de/woerterbuch/ableismus>
- Ahrenholz, B., & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2022). *Deutsch als Zweitsprache* (6. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Asperger, H. (1938). *Das psychisch abnorme Kind*.
- Bailey, B., & Ray, K. (2024). Spelling and Autism: A Narrative Review of Recent Developments and Directions for New Research Priorities. *Current Developmental Disorders Reports*, 11(1), 32–40. <https://doi.org/10.1007/s40474-024-00293-z>
- Baker, D. L. (2011). *The politics of neurodiversity: Why public policy matters*. Lynne Rienner Publishers.
- Bargiela, S., Steward, R., & Mandy, W. (2016). The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: An Investigation of the Female Autism Phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3281–3294. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Birch, N. (2024, Juli 13). This Graphic Shows What the Autism Spectrum Really Looks Like. *The Mighty*. <https://themighty.com/topic/autism-spectrum-disorder/autism-spectrum-wheel/>
- Bleuler, E. (1983). *Lehrbuch der Psychiatrie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-61775-1>
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.). (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Duarte, M., Losleben, K., & Fjørtoft, K. (2023). *Gender Diversity, Equity, and Inclusion in Academia: A Conceptual Framework for Sustainable Transformation* (1. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003363590>
- Emilie_London. (2021, März 31). Tweet [Twitter]. *Emily K.*
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., & American Psychiatric Association (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®*. Hogrefe.
- Feinstein, A. (2010). *A history of autism: Conversations with the pioneers*. Wiley-Blackwell.
- Felicity Sedgewick, Laura Hull, & Helen Ellis. (2021). *Autism and Masking: How and Why People Do It, and the Impact It Can Have*. Jessica Kingsley Publishers. <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=2966122&site=ehost-live>
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th edition). SAGE.
- Fraizer, E. (2023). New estimate suggests most autistic adults in England lack a formal diagnosis. *Spectrum*. <https://doi.org/10.53053/XJDE9511>
- Frieg, D. (2015, Oktober 21). *GoSpeech—Ihr Experte für Audiotranskription*. GoSpeech. <https://www.gospeech.com/>
- FunFactsLulu. (2020, Oktober 20). Tweet [Twitter]. *fun facts with lulu*.
- GoSpeech. (2022). *Datensicherheit in GoSpeech*. <https://www.gospeech.com/blog/datensicherheit-in-gospeech>
- Graf, R. (2020). Vom «autistischen Psychopathen» zum Autismusspektrum. Verhaltensdiagnostik und Persönlichkeitsbehauptung in der Geschichte des Autismus. *Gesnerus*, 77(2), 279–311. <https://doi.org/10.24894/Gesn-de.2020.77012>
- Gray, C., & Prizant, B. M. (2015). *The new social story book* (15th Anniversary Edition). Future Horizons.
- Groll, A., Babatov, B., Tretthann, J., Fürst, J., Neubauer, L., & Schwarz, M. (2023, Juni 27). *Inklusion von Schüler*innen im Autismus-Spektrum*.
- Hensge, K. (1985). Schulverweigerung und Schulversagen - Biografische Erklärungsversuche: Eine Unters. von Bodo Voigt - Leiter d. wissenschaftl. Begleitung d. „Schulverweigerer“ Modellversuchs in Bremen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 14(3), 108-14:3<108.

- Huang, Y. (2015). *Pragmatics*. Oxford University Press, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/univie/detail.action?docID=5891914>
- Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The Female Autism Phenotype and Camouflaging: A Narrative Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(4), 306–317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>
- ICD-10-CM 2017: *The complete official codebook*. (2016). American Medical Association.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus* (3. Aufl.). utb GmbH.
<https://doi.org/10.36198/9783838556246>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Keen, D., Meadan, H., & Brady, N. C. (2016). *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*. https://web-p-ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExODgyNzZfX0FO0?sid=90641fba-cf26-4ef1-ab9e-5bd0b0768e2d@redis&vid=0&format=EB&lpid=lp_vii&rid=0
- Kienle, X., Freiburger, V., Greulich, H., & Blank, R. (2015). *Originalarbeiten. Autistische Störungen nach DSM-5: Spektrum oder Cluster?/ Autism Spectrum Disorder and DSM-5: Spectrum or Cluster?* <https://doi.org/10.13109/prkk.2015.64.6.412>
- Kiesel-Himmel, C. (2021). Beeinflusst Autismus die auditive Verarbeitung? *Sprache · Stimme · Gehör*, 45(04), 162–162. <https://doi.org/10.1055/a-1532-1187>
- Kitzinger, A. (o. J.). *METACOM 9 Desktop*. Abgerufen 16. November 2024, von <https://www.metacom-symbole.de/>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Lott-Sandkamp, L. L., Spengler, F. B., & Heinrichs, M. (2023). Impairment in reading negative social cues extends beyond the face in autism. *Journal of Psychiatric Research*, 164, 350–356. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.06.032>
- Morasek, Kathrin. (2020). *Migration und Autismus: Systematische Literaturrecherche und qualitative Analyse von Expert*innenperspektiven*. Universität Wien.
- National Autistic Society. (2023). *Asperger syndrome (Asperger's)*. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/the-history-of-autism/asperger-syndrome>
- Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity* (with Silberman, S., & Sacks, O. W.). (2016). Allen et Unwin.
- Peristeri, E., & Tsimpli, I. M. (2022). *Disentangling Language Disorder and Bilingualism in Children with Developmental Language Disorder and Autism Spectrum Disorder: Evidence from Writing | Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-022-05727-4>
- Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J., & St. Clair, M. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to sarcasm. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 193–198. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.005>
- Quetsch, L. B., Brown, C., Onovbiona, H., Bradley, R., Aloia, L., & Kanne, S. (2023). Understanding aggression in autism across childhood: Comparisons with a non-autistic sample. *Autism Research*, 16(6), 1185–1198. <https://doi.org/10.1002/aur.2930>
- SaltyAutistic. (2020, November 21). Tweet [Twitter]. *Sally*.
- Sautter, H., Schwarz, K., & Trost, R. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Kohlhammer Verlag.
- Science Media Center. (2023). *Mehr Autismus-Fälle bei Kindern*. <https://www.sciencemediacenter.de/alle-angebote/research-in-context/details/news/mehr-autismus-faelle-bei-kindern/>
- Shenouda, J., Barrett, E., Davidow, A. L., Sidwell, K., Lescott, C., Halperin, W., Silenzio, V. M. B., & Zahorodny, W. (2023). Prevalence and Disparities in the Detection of Autism Without Intellectual Disability. *Pediatrics*, 151(2), e2022056594. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-056594>
- Stuckey, H. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes*, 01(02), 056–059. <https://doi.org/10.4103/2321-0656.115294>

- Tafelbildkarten Vorgangsbeschreibung Obstsalat – Zaubereinmaleins Shop.* (2024). <https://www.zaubereinmaleins-shop.de/home/deutsch/tafelbildkarten-vorgangsbeschreibung-obstsalat/>
- Tebbe, M. (2023). Lautgebärden im Schriftspracherwerb. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3. <https://content-select.com/de/portal/media/view/653b8587-55ac-4bc5-9812-4275ac1b000c>
- The Transmitter. (2023). *About The Transmitter*. The Transmitter: Neuroscience News and Perspectives. <https://www.thetransmitter.org/about/>
- USB DaZ - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache.* (o. J.). Abgerufen 21. September 2024, von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html
- WHO. (2023). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Winkelmüller, T. (2024, Februar 1). *Im Spektrum, aus dem System*. DATUM. <https://datum.at/im-spektrum-aus-dem-system/>
- Winker, G. (2015). *Intersektionalität*. Transcript.

Anhang

Retrospektives Forschungstagebuch

1 Schülerin 1

1.1 Nähere Informationen:

Geschlecht: weiblich

Alter zum Zeitpunkt der Beobachtungen: 10-11

Nationalität: Türkisch (geboren in Österreich)

Diagnose: nein

1.2 Verhalten und Auffälligkeiten

Meine Arbeit mit diesem Mädchen beschränkte sich hauptsächlich auf den Englisch-Unterricht, welchen sie – soweit die Rahmenbedingungen ihren Vorlieben entsprachen – zu genießen schien. Sie lernte gut und schien auf mich immer den Eindruck zu machen, als würde sie lieber auf Englisch sprechen als auf Deutsch, da sie nach ein paar Monaten auch auf dem Gang und in den Pausen anfang, mit mir auf Englisch zu sprechen. Obwohl sie mir versicherte, dass sie in Österreich geboren wurde, waren ihre Deutschkenntnisse teilweise mangelhaft mit großen Problemen auf der Ebene des Vokabulars und teilweise auch der Syntax. Diese sprachlichen Probleme schienen sich auch jedes Mal zu verstärken, wenn sie in eine für sie stressige Situation geriet oder einen Wutanfall hatte. Situationen, die dies hervorrufen konnten, waren zum Beispiel Aufforderungen zu Gruppen- oder Partnerarbeiten oder wenn man sie dazu aufforderte, ihre Zeichensachen wegzuräumen und sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Generell flüchtete sie sich sehr in ihre Kunst und zeichnete auch wirklich gut, sodass man merkte, dass sie sich viel damit beschäftigte.

1.3 Anekdote 1

Ich traf das Mädchen zum ersten Mal, als ich mich und die Theatergruppe vorstellen kam, das passierte in der ersten Schulwoche, was bedeutet, dass die Schüler*innen davor noch keinen Kontakt zu mir hatten. Ich ging hinein und erzählte, was wir in der

Theatergruppe so machen würden, und erzählte den Kindern bei dieser Gelegenheit auch gleich, dass sie mich in Englisch haben würden. Als ich fertig war und mich verabschiedet hatte, sagte ich den Kindern noch, dass sie mich in der großen Pause finden könnten, um mir weitere Fragen zu stellen, damit ich den restlichen Unterricht nicht weiter stören musste. Darauf sprang das Mädchen von ihrem Sitz auf und ging zu mir nach vorne. Die Fachlehrerin der Stunde forderte sie dazu auf, sich wieder hinzusetzen, was von der Schülerin nicht beachtet wurde. Sie stellte sich daraufhin sehr nah zu mir hin und fragte, ob sie mich umarmen dürfte. Ich sagte ihr, dass ich ihre Lehrerin wäre und ich das deswegen eigentlich nicht wollen würde. Dies wurde allerdings ignoriert und sie zog mich in eine sehr enge Umarmung. Ich schob sie sanft, aber bestimmt von mir weg und sagte nochmal, dass das nicht gehe, sie aber in der großen Pause gerne mit weiteren Fragen zu mir kommen könne. Sie stieß einen wütenden Laut aus und trampelte so laut auf ihren Platz zurück, dass die eigentliche Fachlehrerin der Stunde sie ermahnte. Daraufhin sprach das Mädchen zwei Wochen nicht mit mir, obwohl der Englisch-Unterricht ein paar Tage später begann. Sie weigerte sich, sich vorzustellen und bei den Aktivitäten des Unterrichts mitzumachen, sondern saß nur auf ihrem Platz und zeichnete. Auch ihre Hefte beschriftete sie nicht mit.

1.4 Anekdote 2

Es war bekannt, dass diese Mädchen nicht gerne an Gruppenarbeiten teilnahm, doch bei der Stunde, die ich nun beschreiben werde, handelte es sich um eine Supplierstunde in Deutsch, für die ich einen Arbeitsauftrag vorgegeben bekommen hatte. Die Schüler*innen sollten in Gruppen von vier Kindern zusammengehen und mit dem Buch und dem Heft zwei Arbeitsblätter ausarbeiten. Als das Mädchen dies hörte, schrie sie mich sofort an, dass ich wüsste, dass sie das nicht tun würde. Ich versuchte, sie nett dazu zu bringen, es doch zumindest zu versuchen, woraufhin sie sich unter den Tisch setzte und schrie, dass sie mich schlagen würde, wenn ich ihr zu nahe käme. Ich erinnere mich genau daran, dass sie mich in diesem Moment geduzt hatte und den Satz zweimal neu beginnen musste, um sich richtig ausdrücken zu können. Ich fühlte mich, als würden weitere Versuche, mit ihr zu arbeiten, in diesem Moment keinen Sinn machen, vor allem, da ich allein mit der Klasse war, und kümmerte mich in der Zwischenzeit um die anderen Schüler*innen. Dem Mädchen legte ich nur die zwei Arbeitsblätter auf den Tisch. Nach zehn Minuten, als es so

wirkte, als würden die anderen Kinder erstmal allein arbeiten können, setzte ich mich mit einem Meter Abstand zu ihr auf den Boden und bot ihr an, die Arbeit allein zu machen. Sie zitterte am ganzen Körper und ich fragte sie, ob ich ihr sonst irgendwie helfen könnte, woraufhin sie mich böse ansah, ihren Block herausnahm und zu zeichnen begann. Auch ein Kontaktaufnahmeversuch zu einem späteren Zeitpunkt wurde abgeblockt, sodass sie in dieser Deutschstunde nicht mitarbeitete und laut anderen Lehrpersonen noch den restlichen Tag zeichnend unter dem Tisch verbrachte.

1.5 Anekdote 3

Das Mädchen erzählte mir vor der Englischstunde von ihrer neuen Lieblingsserie und fragte mich, ob wir in Englisch eine Folge davon schauen könnten, was ich verneinte, da es nicht zum Fach passen würde, sie auf Deutsch zu schauen und die Sprache für eine erste Klasse auf Englisch zu schwierig wäre. Sie reagierte in dem Moment überhaupt nicht auf meine Aussage und setzte sich wieder hin. Als ich die Kinder ein paar Minuten später dazu aufforderte, ihre Bücher aufzuschlagen, bemerkte ich, dass das Mädchen es nicht tat und fragte sie, warum sie ihr Buch nicht aufgeschlagen hatte. Sie antwortete darauf, dass sie einen sehr schlechten Tag hätte und ich froh sein sollte, dass sie mich nicht schlug. Auch hier fiel auf, dass ihre Aussprache und ihre Syntax sich in dieser Stresssituation verschlechterten. Ich fragte sie, ob das etwas damit zu tun hatte, dass wir die Serie nicht im Unterricht ansehen würde, woraufhin sie sich mit dem Kopf auf den Tisch legte. Auch diesmal versuchte ich wieder nach einiger Zeit zu ihr zu gehen und die Sache zu klären, doch sie wurde sehr wütend und schlug tatsächlich auf mich ein. Daraufhin entfernte ich mich und sprach nach der Stunde mit der Integrationslehrerin, die das auch mit den Eltern des Mädchens klärte.

1.6 Anekdote 4

An dieser Schule war es Pflicht, bei Schönwetter die Pause draußen auf dem Hof zu verbringen, was diese Schülerin nicht mochte. Meistens saß sie mit einem Buch oder ihren Zeichensachen auf einer Bank und wartete, bis die Zeit verging. Nach ungefähr einem halben Jahr fiel mir bei meinen Pausenaufsichten immer mehr auf, dass sie nach oben zu den Klassen wanderte. Ich holte sie dann zurück und sie ließ es sich

widerwillig gefallen. Eines Tages jedoch tat sie so, als würde sie mich nicht hören und ging weiterhin hinauf. Da ich als einzige Lehrerin bei der Pausenaufsicht war, konnte ich nicht weg und rief deswegen die Integrationslehrperson dieser Klasse an, welche das Mädchen von der Klasse holte und sie wieder auf eine ihrer Bänke platzierte. Dieses Ereignis wiederholte sich in der nächsten Woche, jedoch blieb sie nicht auf der Bank sitzen, nachdem sie wieder heruntergeholt wurde, sondern stand auf und ging auf das Schultor zu. Ich fragte sie, was sie da mache, und sie meinte, sie würde nachhause gehen, da die Schule „scheiße“ sei und sie nicht draußen herumsitzen wollte. Ich stellte mich daraufhin so vor das Tor, dass sie nicht gehen konnte, woraufhin sie mir gegen das Schienbein trat, während ich abermals die Integrationslehrerin anrief. Dies führte dazu, dass das Mädchen abgeholt wurde und den restlichen Schultag verpasste.

1.7 Fazit

Ich habe mich dazu entschlossen, dieses Kind als Beispiel für diese Arbeit zu verwenden, da sie einige Züge aufweist, die auf Kinder im Spektrum zutreffen, wie zum Beispiel ihre Inselbegabung des Zeichnens und auch ihre Flucht in dieses Hobby, aber auch ihr Problem mit gewissen Arbeitsformen und die Meltdown-ähnlichen Reaktionen auf stressige Situationen. Ich maße mir natürlich nicht an, dieses Kind mit Autismus-Spektrum-Störung zu diagnostizieren oder dies auch nur vorzuschlagen, jedoch möchte ich hervorheben, dass bei diesem Kind nie eine Untersuchung stattgefunden hat. Wäre dies der Fall gewesen, hätten beispielsweise die Pausenregeln für sie gelockert werden können, so wie es für ein anderes Kind im Spektrum getan wurde. Darüber hinaus muss auch angemerkt werden, dass dieses Mädchen unter sprachlichen Problemen litt, wenn sie sich in einer für sie stressigen Situation befand, welche teilweise schon durch übliche Unterrichtsformen hervorgerufen wurden. Durch diese Stressreaktionen versäumte sie auch oft Unterrichtsstoff, was diesen Problemen zuträglich war und im Endeffekt auch zu schlechteren Noten führte, wobei sie in Deutsch beinahe durchgefallen wäre.

2 Schüler 2

2.1 Nähere Informationen

Geschlecht: männlich

Alter zum Zeitpunkt der Beobachtungen: 10-12

Nationalität: Polnisch (geboren in Österreich)

Diagnose: ADHS

2.2 Verhalten und Auffälligkeiten

Dieser Schüler war, als ich anfang, mit ihm zu arbeiten, sehr ruhig, tendierte aber auch zur Arbeitsverweigerung, was sich im Laufe der Zeit änderte. Er war sehr unsicher, was seine eigenen Fähigkeiten betraf und fragte lieber alles noch ein- oder zweimal nach, damit er die Aufgabenstellungen auch wirklich verstand. Er war sehr verunsichert, wenn andere Dinge verstanden, für die er länger brauchte und reagierte in solchen Situationen immer auf zwei Arten. Entweder, er wurde sehr hektisch und begann beinahe zu zittern, bis er vor die Tür gehen durfte, um sich zu beruhigen, oder er machte dicht und reagierte auf gar nichts mehr. In diesen Fällen wirkte es oft so, als könnte er sich physisch nicht zum Schreiben oder Lesen bringen. Er saß einfach mit Tränen in den Augen da, hielt seinen Stift und schaute auf die Aufgabenstellungen. Auch in diesen Fällen ließen wir ihn immer nach draußen gehen, um sich zu beruhigen.

2.3 Anekdote 1

Nach der ersten UNIT in Englisch machte ich eine Vokabelwiederholung zu Farben und Zahlen, die so aussah, dass ich ein Farbklecks in der jeweiligen Farbe oder eine Nummern geschriebene Zahl auf dem Zettel abgebildet waren und die Schüler*innen das richtige Wort in Englisch danebenscriben sollten. Ich ging währenddessen herum und merkte, dass dieser Schüler vor sich hinmurmelte: „Ich kann das nicht. Ich kann das nicht. Ich kann das nicht.“ Ich hockte mich neben ihm hin und sagte ihm, dass alles okay wäre, und ich mir sicher wäre, dass er einige Wörter wusste. Sein Zettel war zu dem Zeitpunkt noch leer. Ich deutete auf den rosa Farbklecks und sagte ihm, dass er dieses Wort sicher kenne, da die Farbe in Deutsch auch oft so genannt werde, woraufhin er „pinck“ hinschrieb. Ich lobte ihn trotz des Fehlers und sagte, er

sollte jetzt genauso weiterüberlegen. Im nächsten Moment gab sein Sitznachbar seinen Zettel ab, woraufhin der Schüler seinen Stift zur Seite legte, sich mit dem Kopf auf den Tisch legte und zu weinen begann. Ich sagte ihm daraufhin, dass die Wiederholung nicht zur Note zähle und es egal wäre und er nur sein Bestes tun sollte, doch er reagierte nicht mehr. Ich ließ ihn nach draußen gehen und sich draußen beruhigen, doch er konnte sich den Rest der Stunde nicht mehr konzentrieren.

2.4 Anekdote 2

Nach der Erfahrung bei der Vokabelwiederholung sprach ich mit ihm darüber, was wir machen konnten, damit er sich sicherer fühlte, woraufhin er meinte, es würde ihm helfen, vorher genau zu wissen, wie die Formate der Wiederholungen und Schularbeiten wären, und wenn er Überprüfungen jeglicher Art in einem eigenen Raum machen könnte. Beides konnte gut umgesetzt werden, da ich an der Mittelschule auch immer eine zweite Lehrerin dabei hatte, die mir half und mit ihm nach draußen gehen konnte. Sie gab mir die Rückmeldung, dass er zwar ruhiger war als bei der Vokabelwiederholung, jedoch alles extrem genau nachfragte und sie nicht wusste, wie sie auf diese Fragen reagieren sollte, da sie ihm ja nicht die Lösungen verraten durfte. Wir einigten uns darauf, ihm zu kommunizieren, dass er auf Verständnisfragen jederzeit eine genaue Antwort bekommen würde, wir ihm aber keine Rückmeldung dazu geben konnten, ob seine Antworten auf die Aufgabenstellungen richtig waren. Daraufhin wurde er sehr ruhig und hatte Tränen in den Augen. Wir fragten nach, ob er verstand, warum das so wäre, und er nickte. Am Nachmittag bekam ich dann einen Anruf von seiner Mutter, die meinte, dass ich ihrem Sohn Antworten auf Fragen verweigerte, woraufhin ich ihr die Situation genauer erklärte. Es stellte sich heraus, dass der Schüler dachte, wir hätten geplant ihn bei Fragen, die die Richtigkeit seiner Antworten betragen, einfach zu ignorieren. Er schien sehr erleichtert, dass wir das nicht tun würden, und er „Wir würden ihm keine Antwort geben“ zu wörtlich aufgefasst hatte. Wir einigten uns darauf, ihm einfach immer gut zuzusprechen, wenn er eine solche Frage stellte. Es wirkte auch so, als würde ihn diese Herangehensweise beruhigen. Tatsächlich war er mit diesen Anpassungen an Prüfungssituationen viel ruhiger, wobei es immer noch dazu kam, dass er bei unerwarteten oder schwierigen Aufgaben in eine Art Schreckstarre verfiel und nicht mehr weiterarbeitete.

2.5 Anekdote 3

Der Bursche schien sich bei Partnerarbeiten recht wohlfühlen, da ich ihn immer mit seinem Sitznachbarn arbeiten ließ, welcher sehr geduldig war und ihm immer alles noch einmal erklärte, wenn er etwas nicht verstand. Eines Tages war der Sitznachbar jedoch krank, weshalb ich ihm sagte, er solle sich doch einen anderen Partner aussuchen. Er schaute sich um und plötzlich stiegen ihm Tränen in die Augen. Ich fragte ihn, was los sei und ging kurz mit ihm nach draußen, woraufhin er sofort in Tränen ausbrach und mir erklärte, er wolle nicht mit den anderen arbeiten, weil er es nicht könnte und er niemanden nerven wollte. Ich wusste allerdings, dass er sich auch noch mit zwei anderen Jungen aus der Klasse gut verstand und fragte ihn, warum er dachte, dass seine Freunde von ihm genervt wären. Er konnte diese Frage nicht beantwortet, weil er vor lauter Tränen nicht mehr sprechen konnte. Nach ein paar Minuten beruhigte er sich wieder und ich machte die Übung gemeinsam mit ihm, während meine Kollegin die Klasse unterrichtete.

2.6 Anekdote 4

Im zweiten Schuljahr begann der Schüler ein wenig aus sich herauszukommen, sodass er nun mehr mündliche Mitarbeit zeigte. Er meldete sich regelmäßig, gab jedoch, da er sprachlich eher schwach war, oftmals falsche Antworten, für die er sich immer vehement entschuldigte. Ich wies ihn immer wieder darauf hin, dass er sich für falsche Antworten nicht entschuldigen müsse und ich mich sehr freute, dass er es versuchte und immer mitdachte. Das schien ihn immer zu beruhigen, sodass er es weiterhin versuchte. Bei Gruppenarbeiten war es etwas schwieriger. Nach wie vor funktionierte es besser, wenn sein Sitznachbar bei ihm in der Gruppe war. Einmal machte ich jedoch eine Gruppenarbeit, bei der immer Kinder der Standard-AHS-Gruppe und Kinder der Standardgruppe miteinander arbeiten mussten, weil die Aufgabenstellungen verschieden waren. Deswegen konnten die beiden nicht miteinander arbeiten, was ihn von Anfang an etwas unruhig machte. Ich ging zu ihm und fragte, ob alles in Ordnung wäre und er meinte, das würde schon gehen, weil er die Kinder mochte, mit denen er in einer Gruppe war. Ich ging während der Gruppenphase umher und beantwortete Fragen oder stellte Hilfe bereit, wobei ich merkte, dass der Bursche sich immer wieder bei seinen Teampartnern entschuldigte. Nach einiger Zeit kamen diese zu mir und meinten, dass er weinte. Es stellte sich heraus, dass er wieder das Gefühl hatte, er würde sie nerven, weil er immer alles

nachfragte oder falsch beantwortete, woraufhin ich wieder mit ihm zur Seite ging, damit er sich beruhigen konnte.

2.7 Fazit

Auch hier muss hervorgehoben werden, dass ich die bestehende Diagnose des Kindes nicht anzweifeln und diese Erfahrungen nur für diese Studie zur Hand nehmen, da er einige Anzeichen für eine Autismus-Spektrum-Störung aufweist, wie zum Beispiel das Verlangen nach gleichbleibenden Strukturen (gleicher Partner, hinweisen auf Prüfungsformate) und die Shutdown-ähnlichen Verhaltensweisen in Stresssituationen. Auch dieses Kind hatte Probleme in Deutsch, wo er immer zwischen vier und fünf stand und sich nur mit Extra-Arbeiten seine positiven Noten verdiente. Prüfungssituationen schienen durch ihre unberechenbare Art bei ihm eine Art Panik auszulösen, die dazu führte, dass er nicht mehr in der Lage war, weiterzuarbeiten, was auch dazu führte, dass in das Mindset rutschte, dass er sowieso zu schlecht für Deutsch und auch Englisch wäre.

3 Schüler 3

3.1 Nähere Informationen:

Geschlecht: männlich

Alter zum Zeitpunkt der Beobachtungen: 10-12

Nationalität: Tschechisch (geboren in Österreich)

Diagnose: nein

3.2 Verhalten und Auffälligkeiten

Dieser Schüler verhielt sich immer sehr ruhig und blieb lieber im Hintergrund. Sein häufiges Alleinsein schien ihn nie zu stören, da er sich anbahnende Freundschaften auch beendete, sobald er diese Kinder nicht mehr mochte. Generell schien er die Schule als notwendiges Übel zu sehen, dem er, wenn möglich auswich, was teilweise zu wochenlangem Fehlen führte und demnach auch seine Noten stark beeinflusste. Nach langen Perioden des Fehlens, konnte auch immer festgestellt werden, dass seine Deutschkenntnisse sich zumindest mündlich verschlechtert hatten, da bei ihm zuhause kein Deutsch gesprochen wurde.

3.3 Anekdote 1

Das ständige Fehlen begann bei ihm recht früh, nämlich schon gegen Anfang der ersten Klasse. Nach einiger Zeit fiel mir auch auf, dass er begann, Bauchschmerzen und andere Ausreden (durch die Mutter als solche bestätigt) herzunehmen, wenn ihm eine Übung nicht gefiel oder er sich im Stoff unsicher fühlte. Ich erinnere mich an eine Stunde, in der wir eine Grammatikübung wiederholten, von der ich mir sicher war, dass er sie nicht verstanden hatte, da er bereits zuvor die meisten Übungsstunden gefehlt hatte. Ungefähr fünf Minuten nach dem Austeilen der Arbeitsblätter, ging ich zu ihm, um zu sehen, ob ich ihm noch etwas erklären könnte oder er anderweitig Hilfe benötigte. Als ich zu ihm kam und sah, dass sein Blatt noch leer war, fragte ich ihn, was er nicht verstanden hätte, und er antwortete, dass er es schon verstand, aber zu große Kopfschmerzen hatte und nachhause wollte. Ich sagte ihm, er sollte etwas trinken und noch etwas abwarten, doch nach zehn Minuten kam er wieder und bestand darauf, nachhause zu fahren. Bei der Schularbeit waren die Aufgaben zu dieser Grammatikform falsch, weshalb ich vermute, dass die unangenehme Situation der Grund war, warum er nachhause wollte.

3.4 Anekdote 2

Nach einem halben Jahr und vielen Gesprächen mit der Mutter, da die Noten des Kindes durch das ständige Fehlen natürlich sehr schlecht geworden sind, teilte diese uns mit, dass der Arzt auch meinte, dass mit dem Kind nichts sei. Die Mutter verlangte, dass wir das Kind nicht mehr nachhause schicken und es immer in der Schule bleiben musste, egal, wie sehr es auf Schmerzen oder Krankheitssymptome beruhte. Auf den Vorschlag, das Kind zu einem Psychologen zu schicken, da dieses Verhalten nicht normal war, reagierte die Mutter abfällig mit der Aussage, dass der Bursche sich einfach nicht so anstellen sollte.

3.5 Anekdote 3

In einer Stunde in der Woche darauf kam es wieder dazu, dass der Junge meinte, er hätte Bauchschmerzen und wolle nachhause. Dies passierte, während eine Gruppenarbeit, bei der ich sehr viel zu tun hatte, da die Schüler*innen einen Text im Team schreiben sollten und bei vielen Grammatikfragen zu ihnen gerufen wurde. Ich erklärte dem Burschen, dass er wüsste, dass wir ihn nicht nachhause schicken durften, woraufhin er sich beleidigt wieder zu seiner Gruppe begab, sich aber

zurücklehnte und nicht mithalf. Ich ging schließlich zu der Gruppe, bei der sich alle anderen Kinder sofort beschwerten, dass er nicht mithalf, woraufhin er aufsprang und nach draußen rannte. Ich folgte ihm, doch als ich ihn fragte, was los war, reagierte er nicht, sodass er bis Ende der Stunde draußen saß und stumm wartete, bis die Stunde vorbei war.

3.6 Fazit

Gerade bei diesem Schüler muss klar gesagt werden, dass keine Diagnose vorliegt und es eventuell auch um eine Schulangst handeln könnte, jedoch fand ich es im Rahmen dieser Studie wichtig, auch diese mögliche Ausprägung einer Autismus-Spektrum-Störung zu behandeln, da dieses Kind eindeutig unter den Mustern der Schule litt. Seine Lösung für dieses Problem war die Flucht nach Hause und sobald ihm diese Möglichkeit genommen wurde, führte es zu einer Art Shutdown. Wie bereits erwähnt, führte das häufige Fehlen auch bei diesem Schüler zu einer starken Verschlechterung seiner Noten.

Schüler 4

4.1 Nähere Informationen:

Geschlecht: männlich

Alter zum Zeitpunkt der Beobachtungen: 10-11

Nationalität: Türkisch (außerordentlicher Schüler)

Diagnose: nein

4.2 Verhalten und Auffälligkeiten

Diesen Schüler musste man beinahe zum Arbeiten überreden. Man musste sein Buch für ihn öffnen und ihm den Stift in die Hand geben, damit er mitschrieb, und auch dann passierte es häufig nicht. Es schien, als würde dies auch damit zusammenhängen, dass sein Schriftbild sehr schlecht war und er Probleme hatte, Stifte richtig zu halten. Er schien einem auch kaum zuzuhören, wenn man mit ihm sprach und verbrachte seine Zeit lieber auf dem iPad. Ansonsten saß er immer mit dem Kopf nach vorne gebeugt da und sprach lieber nichts. Zwar hatte er einen Freund in der Klasse, mit dem er manchmal auch auf Türkisch sprach, doch auch mit

ihm sprach er eher selten. Von der Mutter wussten wir auch, dass er sich nicht gern wusch und sie ihn jeden Tag bestechen musste, um sich die Zähne zu putzen und sie es kaum schaffte, ihn zum Duschen zu überreden.

4.3 Anekdote 1

In einer Stunde, die ich in der Klasse unterrichtete, beobachtete ich, wie die Integrationslehrerin beinahe die ganze Stunde bei ihm verbrachte, um ihn davon abzuhalten, sein iPad zu öffnen und Roblox zu spielen, statt sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Sobald sie wegging, um einem anderen Kind zu helfen, machte er sein Buch zu und öffnete stattdessen das iPad, bis sie es ihm wegnahm und zu mir nach vorne auf den Lehrertisch legte. Als ich den Platz schließlich selbst verließ, um Kindern bei einer Aktivität zu helfen, beobachtete ich ihn, wie er nach vorne ging und sich das iPad einfach wieder holte. Ich ging zu ihm und sagte, dass das nicht okay wäre und hielt ihm meine offene Hand hin, damit er mir das iPad geben konnte. Er drückte es allerdings ziemlich fest in meinen Bauch und setzte sich neben seinem Platz auf den Boden, von wo er die restliche Stunde nicht mehr aufstand.

4.4 Anekdote 2

Der Schüler sprach generell sehr wenig, doch wenn er es tat, waren es oft nur sehr kurze Sätze, ohne konjugierte Verben. Obwohl er bereits seit der Volksschule in Österreich lebte, verließ er sich oftmals noch auf Google Übersetzer. Da seine Probleme mit der Sprache und auch der Handschrift bekannt waren, erlaubte die Integrationslehrerin ihm oft, das iPad zu verwenden, um, statt im Heft, dort mitzuschreiben und uns auch schnell Dinge mitteilen zu können, da Google Übersetzer im Hintergrund immer gleich offen war. An einem Tag hat der Schüler sein iPad zuhause liegen gelassen. Als er dies in der ersten Stunde mitbekam, ließ er einen lauten Schrei los und drehte seine Schultasche um, wodurch alles auf den Boden fiel. Er konnte es zuerst nicht erklären, was los war, doch schließlich verstanden wir ihn. Er zitterte am ganzen Körper und schrie immer wieder auf, als hätte er Schmerzen, sodass wir ihn schließlich abholen lassen mussten.

4.5 Fazit

Auch bei diesem Schüler steht keine Diagnose, weshalb ich nicht behaupten möchte, dass er im Spektrum ist, jedoch kann gesagt werden, dass seine Probleme mit der Graphomotorik, sein Meltdown, als ihm ein für ihn wichtiger Teil seiner Routine

genommen wurde, und die Flucht in ein Hobby nicht nur typisch für eine Autismus-Spektrum-Störung sind, sondern bei ihm auch klar dazu beigetragen haben, dass er die Zweitsprache Deutsch nur geringfügig erlernt hat.

Interviews

Interview Expertin

00:01:19 Jasmin Tretthann

Okay. Thank you very much that you're able to be interviewed by me. Um, first of all, I would want to ask you about your own relationship with autism spectrum disorder.

00:01:33 Expertin

Well, um. Uh, as it happens, I have an adult autistic daughter who was diagnosed, and she was 22, and she's now about to be 32. But oddly enough, um, I did a course in, um, disorders of communication when I did, uh, a master's degree in the 1980s. Um, I'd always been interested in autism, and I even taught a course about, um, out of school. Robin (daughter), by the way, when she was very small I was actually teaching about developmental disorders communication. Um, I find autism very interesting. Um, but back then to when I was talking, really 30 years ago, back then, uh, there was some very, um, let's say, very clear stereotypes about autism and adults, and there wasn't an understanding of the fact that it was a real spectrum, you know, um, and therefore we simply didn't spot this in our own child because, for example, one of the stereotypical things you came across a lot was the difficulty with language. And she had an excellent vocabulary, spoke very articulately from a very, very early age. So and you probably know this from your own research so far, it's now known that young women mask their autism and they learn to copy. And a social situation in which is what she clearly did and I think is true of some boys, but less, less, less so. Um, so I always had this kind of. In general in special educational needs, because in the 80s I taught French in a in a city, comprehensive, multilingual, multicultural, um, and with a lot of children with special educational needs. So there's always been that interest in special needs and then autism. And then, uh, daughter um found particularly the change to secondary school extremely challenging. She ended up in three different schools. So I think if it were happening nowadays, we'd spot it. Because it's in the press. It's in, you know, it's in common parlance, people talk about it, but it simply never entered my head. She could be autistic. And finally, when she was at university, um, I think it was her third year, she said, um. I think. I think I'm autistic. I've seen a documentary. Um, we said now. We'll get you an

assessment, if that's what you want. And she said, yeah, that's what I want. And we saw a clinical psychologist and she then called Asperger's Syndrome. And you will know from the American Diagnostic Manual we no longer use the term, but at the time it was nearly ten years ago. She said, you will definitely have Asperger syndrome. That doesn't make life [...] It was a relief to start with, but it doesn't make life easy, you know, because it comes with a lot of anxiety and depression, um, struggles at work and so on. Um, I mean, I don't know how much more you want me to say about that. I mean, you might have some follow up questions.

00:04:45 Jasmin Tretthann

Um, yes. Especially because you've mentioned that she had to change schools quite often. What were the negative, uh, uh, experiences that led to that?

00:04:57 Expertin

Um. It was. Um, basically the first two schools. The first school was an all-girls comprehensive. Um, and she didn't settle on extremely difficult and she didn't really make friends and. We felt she might be better in a more intellectually challenging... She was clearly bright. We got few degrees. You know, she's capable intellectually. So, we moved her to a mixed of near here with a good reputation. And everything was fine at first, but in the end, it was too big, too large, too noisy. Mhm. And she was hiding, you know, hiding in the toilets at lunchtime. Or the science teacher would let her go and sit in the science office with her lunch and a book. She was always hiding with a book, um, you know, and not kind of joining in with everybody else and finding the social side of growing up very, very difficult. So eventually we moved her to her best friend from primary. And she has got good friends, her best friend from the age of three, still a best friend. She had moved to a local private school because her parents chose that for her when she was 11. But we haven't wanted to go down the private route. More for political reasons and anything else. So, we moved to there and she stayed there. And they were. I don't know. It's like we didn't know she was autistic. They didn't. But they did accommodate her needs in a way that the other schools hadn't. That, for example, at exam time when she was 16, she was allowed to come and revise at home because they knew she'd do the work to, like, sit. Um, she was allowed to sit at the outside of the classroom, you know, on the desk in an exam. So, she didn't feel in the middle of everything. So, sort of got her. And she was always incredibly well-behaved and hard working. So, there was never a behaviour issue. And because it was private, there's always that element. Parents are paying. That's what they want. They want her to revise at home. She can revise at home because she wasn't being any trouble to to anybody. Mhm.

00:07:11 Jasmin Tretthann

What are any positive experiences at school to? Or would you categorise the last thing you've mentioned as a positive experience because she was able to work on her own?

00:07:21 Expertin

I think that was a positive, yes.

00:07:23 Jasmin Tretthann

Because the teachers seemed to be accommodating, at least at this last school.

00:07:28 Expertin

Yes, but there are many...

00:07:30 Jasmin Tretthann

Where there any problems with teachers before that?

00:07:33 Expertin

Well, not really, no. It was just Robin found everything problematic. The teachers know, but nobody knew she was autistic. She was 22 when she was diagnosed. So even at the final school, they accommodated her, but they just accommodated her because they were being nice. They didn't know she was autistic. Yeah, unless they suspected. They never said anything.

00:07:56 Jasmin Tretthann

Yeah. I don't know how it's over there in the UK, but here we are and allowed to propose a diagnosis. Like I would never be allowed to go up to a parent and say, I think your child might be on the spectrum because I could get in real trouble. Because I'm not a psychologist.

00:08:16 Expertin

Yeah, we could do that here as a teacher. But yeah. So, for example, in, um, the school where I'm a governor, uh, we could, uh, a child will initially be referred to as the special educational coordinator. (Yeah) Who would then do some observations, discuss with a child's regular teacher. Perhaps of a chapter. Parents then maybe refer on to an educational psychologist. And then it would be the educational psychologist, often with a speech

language therapist who would suggest that maybe. Yeah there are some characteristics that might indicate lots of maybes and might.

00:08:59 Jasmin Tretthann

Yes, exactly.

00:09:01 Expertin

But yeah, a teacher would not. It would be very unprofessional.

00:09:04 Jasmin Tretthann

And I also I always think that it's so difficult to get parents to the point where they seek out a diagnosis when you can't say anything specific, when you just have to say, I think your child should get checked out. And the parents are like, okay, but why? And then you aren't allowed to answer.

00:09:22 Expertin

Yeah, well, don't you have a special needs person in the school?

00:09:25 Jasmin Tretthann

We do, but only in our inclusive classrooms. There's always one of them, and there's also a huge lack of them in Austria, or at least in Vienna, but I think in all of Austria.

00:09:39 Expertin

Um.

00:09:41 Jasmin Tretthann

So some classes don't even have that. Some inclusive classrooms don't have a special, special education teacher.

00:09:48 Expertin

Well, what happens is that the the school normally has a special educational needs coordinator.

00:09:55 Jasmin Tretthann

No we don't.

00:09:57 Expertin

Yeah. And then all referrals go to that person. And she might then liaise with style teachers or assistants to go through support as a first step. Mhm.

00:10:09 Jasmin Tretthann

Yeah, I think for us it's also a social worker.

00:10:12 Expertin

Because.

00:10:14 Jasmin Tretthann

Not every school has a social worker, but at least every district has social worker and you can get in touch with them. We are happy enough that we have 1 at our school three days a week, and she helps with stuff like that.

00:10:30 Expertin

Yeah, yeah, yeah. Um.

00:10:33 Jasmin Tretthann

Can you think of any different ways teachers could have supported your daughter?

00:10:39 Expertin

Oh, yes. When I look at what's happening now. So, for example, um, somebody I know whose daughter has just changed from primary to secondary, which happens when you're 11. Because they already had a diagnosis of autism. Um. Uh, the secondary school that she was going to had her on some special visits. Um, she has a card. She wants some quiet time. She just shows to the teacher who let her go. She leaves each lesson five minutes early so she can walk through a quiet corridor.

00:11:13 Jasmin Tretthann

Other times.

00:11:14 Expertin

They get to the next lesson. Um, so there are all sorts of things put in place. There's a quiet room that they are allowed to go and sit in. Um, until this child has settled. Very well. Um, find some other neurotypical friends. So. So there are things currently being put in place and, you know, in, in some places, um, you know, I've done some work with the school as well. Made suggestions like, you know, our daughter, um, she doesn't like anybody behind her. Can't be in the middle of a classroom. She needs a back at the side. And even in a restaurant, she doesn't want her back to the restaurant just as the wall. And look at it. Okay. Very nervous. Yeah. Um, yeah. So I think schools here in the best instances are actually, um, making really good adjustments.

00:12:12 Jasmin Tretthann

Yet it sounds like you are so much further into this discussion than we are over here in Austria. Those are things that would have to be discussed over levels and levels of bureaucracy.

00:12:26 Expertin

You know, working in an individual school. The head teacher would obviously have to agree to everything. But if special needs teacher, well, she you know, if they say, right, we're doing this, um, um, the head teacher will just say, yes, that's that's that's fine. Um, so there are things happening here. And if those things had been available for our daughter, I think it would have made a huge difference.

00:12:51 Jasmin Tretthann

Yes. I'm sure.

00:12:52 Expertin

Yeah.

00:12:53 Jasmin Tretthann

And what are your expectations for the future of special education? How do you think it will develop, or how do you wish it to develop?

00:13:03 Expertin

Well, I think I would. Uh, one of the issues we've got at the moment is the serious, serious underfunding of education, but special educational needs in particular. That's partly down to

the austerity drive of this government. I don't know how much you're in tune with the the politics here. We have a very conservative, um, government who have, uh, and presided over a period of terrible austerity. So, we now have a third of children living in poverty. You know, we've got huge problems. So, in terms of special educational needs, we need funding. We need additional training for teachers. Um, we need smaller classes. And it I if we get a change to a labour government, I'm hopeful that things might change. But it isn't going to be a magic bullet. Yeah.

00:14:01 Jasmin Tretthann

Okay, so you think that the environment, and especially the political environment has to change in order for the school system to change?

00:14:10 Expertin

I think it.

00:14:11 Jasmin Tretthann

Cannot be a bit more specific about what you would want to change in the school system.

00:14:16 Expertin

Well, I would want, um, for order to be easier and faster diagnosis if there's a problem. I would want that once there is a diagnosis that there are funds available to provide if necessary, small group, uh, coaching, um, more teaching assistants to give individual attention, um, and where they're needed more uh, special schools because the the school where I'm a governor is it from September will have a special autism unit attached to it. Um, but that's going to cost a lot of money. But we need more of those. Um, we need more training, uh, for staff. And we need a lot of, uh, work is done by teaching assistants. I don't know if that's the same in Australia, but teaching assistants typically earn less than you would learn to own in the local supermarket. So it's very difficult and they tend not to have many qualifications. Mhm. You know they may have a very good way with the children. They do get some training. But actually, we need a system where um anybody working with children is much better qualified and better paid. Mhm.

00:15:32 Jasmin Tretthann

I completely and utterly agree. Um, you've mentioned staff training and because it was a big topic in the last two interviews of conducted, do you think most of your staff would be open to this sort of training?

00:15:48 Expertin

I can't generalise. I think in the school world the governor. Yes, I think they would do. But I think it's also still a slightly and how to put it, it's a long standing issue in UK schools and I suspect it happens in other countries. Very busy classroom teachers think special needs a special needs department problem.

00:16:11 Jasmin Tretthann

Yes.

00:16:12 Expertin

Children learning English as an additional language. That's the EFL department's problem. I've got enough to do. So I think there are still. Among some teachers, a reluctance to admit acknowledge that they are responsible for all the children in the classroom. I don't know if that's familiar.

00:16:30 Jasmin Tretthann

It sounds familiar, but would also at times to [...] in my opinion, is um. An inability, or at least not wanting to change their old ways when.

00:16:45 Expertin

Uh.

00:16:46 Jasmin Tretthann

When times are changing.

00:16:48 Expertin

Yes. Yeah.

00:16:49 Jasmin Tretthann

Some teachers seem to be stuck a bit in their own ways. And. I've heard the sentence I've taught like this for the past 20 years, so why should I change it now? So often I really don't want to hear it anymore.

00:17:03 Expertin

I say because you've taught like that for 20 years or so. Somebody once said somebody like a colleague was boasting in the staffroom. I've taught for 24 years. And somebody turned round and said, no, you've taught once, 24 times.

00:17:19 Jasmin Tretthann

That's amazing. Yeah.

00:17:21 Expertin

Yeah.

00:17:22 Jasmin Tretthann

I am not confident that I, as one of the youngest teachers in my school, but still. Gotta remember that one.

00:17:33 Expertin

Yeah.

00:17:35 Jasmin Tretthann

Okay, on onto my next question. Um, I noted these two things go hand in hand, but which one do you think is more important in situations where you have to choose? I can also give examples later. Inclusion. So including children in the styleroom or protecting them in the sense of giving them their own rooms and places where they can, uh, go back to if they're having problems in the class.

00:18:06 Expertin

I think I think you need both.

00:18:09 Jasmin Tretthann

Yes.

00:18:10 Expertin

You need a completely inclusive classroom with accommodations made. Okay. Um, so a child allowed to wear headphones or work quietly on his own rather than working in a group. But, uh, same time, there may be occasions when that child needs to go somewhere quiet. (Mhm) And also there's a case for pushing children a little bit out of their comfort zone. (Mhm)

With you say as a teacher. Oh it's okay. You don't need to work with the group. And you say that every time. Then they'll never learn to work with a group. Yeah. So it's about scaffolding it little by little. But no I think you need both those things. And that would be an inclusive school.

00:18:55 Jasmin Tretthann

I'm asking it like that because at my school or especially at my school that I went to[.], that I worked at before, that it was often the case that the inclusive classroom was more of a front where then the special ed kids were sent out with the special ed teacher to be taught on their own. (Wow) Yes. While the other style was having their own schooling. And that's what I am critical of, because that's not inclusion to me. And what I've always heard as an answer to that was "No, but we have to protect them and we have to give them their own schooling." But I think it goes a bit against inclusion.

00:19:43 Expertin

Yeah it does. We call it withdrawal here, withdrawing from the mainstream. Um, and I think withdrawing them to give them their own curriculum is not helpful. I think occasionally allowing them to. Go and work in a small group with a teacher or a teaching assistant instead of being with 30 children. That can be helpful, but it shouldn't be the norm.

00:20:08 Jasmin Tretthann

Yes, okay. That's what I'm going against. Just so my question doesn't seem too weird because I know when I ask like that, it's obvious that of course we need both. But it is a real point of discussion at least, uh, where I teach. Also the last, um, question for this point. Do you have any experiences with discrimination or any anecdotes you can share about your daughter or, uh, about students you've worked with?

00:20:42 Expertin

I don't think so, except that I think it's not so much direct discrimination. But I mean, she has been working in television. (Mhm) Um, working for a TV company. So, they remember to start with that. She was autistic so she doesn't have to hop desks. She has her own desk. (Mhm) But then when she's working from home somebody else would use it and spilled coffee all over it. And, and they weren't being mean, they were just careless. They didn't realise this would cause her real upset when she came back. And she was supposed to be entitled to an additional day working from home, but she had to keep going to argue for it. They kept forgetting and saying, yeah, but if we let you work from home, everybody wants to be able to

work from home. Um, so it's more a kind of. They're too busy to think about it and do it properly they actually aren't deliberately or in any mean way discriminating. But they were just failing to provide her with the environment that she needed.

00:21:44 Jasmin Tretthann

Yeah, sometimes it's a little things that make you feel more accommodated and more included in a workplace are just a place.

00:21:53 Expertin

Yeah. Yeah, exactly.

00:21:56 Jasmin Tretthann

Okay. Thank you for that. Um, let's go on to the focus on second language acquisition. Do you think that children on the spectrum need particular types of support in second language acquisition? And if yes, what comes to mind?

00:22:15 Expertin

Well, I think it depends on where they are on the autism spectrum. (Mhm) Because the reality is that their ability to copy and mimic will actually stand them in good stead in a language classroom. So, they may actually bring some advantages to it. Um, I think the support they might need would be with pragmatics because that's what they're going to struggle with in the first language. (Mhm) So but actually that's also a way of teaching them. You know, pragmatics is a function of language is not a hard and fast rule. It's something that you can learn language by language, and many of them will be good at trying to figure out what the social mores are with the language. I'm not sure that they necessarily need any support with, I don't know, pronunciation or grammar or anything like that. And then it depends because if they are nonverbal in their L1. Yeah, then they will be in their L2 too. So, it's almost a kind of case by case basis. But I think there's a real uh case to be made that they should maintain their first language as well as learning the second language. So, you may well have parents or teachers say, well, they got to concentrate in German because, you know, how are they going to succeed if they don't have German? But actually, if they don't have their first language. How are they going to communicate with their family and their siblings? How are they going to? So actually I think there are some advantages, um, to, you know, a lot of advantages to actually being bilingual and not just focusing on the second language.

00:24:08 Jasmin Tretthann

Can you think of any specific problems that children on the spectrum would encounter in second language acquisition? Besides pragmatics, you've mentioned that.

00:24:20 Expertin

Um. I suppose just with autism itself. Just autism. Maybe not particularly, but they might find certain learning situations difficult, like working in groups and doing roleplays. Yes. Um, so there might be certain pedagogic activities that they find challenging rather than the actual language. (Mhm) I'm trying to think of other or being asked to come and do a presentation or test or a teacher to, you know, identify them in a class and ask them to respond. Um, I think that that can be very difficult suddenly being everybody looks on to see if you pronouncing it correctly or if you've understood it. So, I think it's more the kind of classroom activities that teachers need to think about and live to.

00:25:19 Jasmin Tretthann

That need to be adapted. Yet that's insightful. Yeah.

00:25:22 Expertin

Yeah. Rather than the fact that the object could go somewhere else, you know?

00:25:29 Jasmin Tretthann

Um, that's also what I was focusing more on because I've had, um, autistic kids in my classroom who had graphomotorical problems. So, they had real problems with writing correctly, and that was attributed to our autism. So that was something that I thought off a lot when, uh, conducting this study.

00:25:53 Expertin

Well, it may or may not be connected to their autism, but if they're shifting from one writing system to another, that's going to happen anyway. Whether or not. And I suppose the risk is that people will always just because they're autistic, and they don't actually do anything about it to support.

00:26:13 Jasmin Tretthann

Yeah. That's definitely a huge problem, thinking, okay, that child is autistic. Probably, um, impaired in some way, because that's also still a big misconception about autism, especially over here. I don't know how it's over there in the UK.

00:26:32 Expertin

I think it's recognised that it is a spectrum. A huge number of autistic people who have no cognitive impairment to us, but the opposite. Our universities are full of professors who are probably autistic, because they have these narrow, focussed interests and their ability to concentrate.

00:26:51 Jasmin Tretthann

Yeah, I think over here, it's still like you're either a Rain Man and completely intelligent in one specific area. Or you are stupid. I feel like, people know the term spectrum and the autism spectrum, but it doesn't really compute with their brains, and they're still thinking about it in black and white. Yeah, there's a huge problem here that I've noticed with teachers at my old school especially.

00:27:24 Expertin

No, I think we've got a better understanding here now in schools.

00:27:29 Jasmin Tretthann

Yeah. During my research, I also found that Austria is quite behind in that regard. And I really hope that in the next years we can change that.

00:27:41 Expertin

Hmm.

00:27:44 Jasmin Tretthann

Um... Something Professor Fritz and I talked about said. I also want to ask you, how do you work around the ambiguity of language? You've touched it with pragmatics.

00:28:02 Expertin

Yeah, I think I mean, so many autistic people, uh, take language literally. (Yeah) Um, and I think you have to get them to think beyond that. So, I'm trying to think of an example, but, um. I don't know. You could use the classroom as a, um. Um, as a vehicle. So, if, for example, you're teaching phrases like, see you later, bis später. And we say, well, does will you actually see that person later? Or is it just a way of saying goodbye. (Mhm) Yeah. You know and topics that. And people here share. Like here, it's always the weather. And you know Robin also goes: "Well why, why why do you ask these questions?" But she, you know,

you think you can in a language classroom say, oh, this is what happens in this language. What happens in your language? Yeah. If you want to be polite to somebody, how do you say it? If we want to be polite in German, this is how we say it. Yeah. And I think you can also use the opportunity to get them to look at people's faces and listen to the intonation or look at the visual expressions.

00:29:20 Jasmin Tretthann

Yeah. And maybe put a focus on it more.

00:29:22 Expertin

Yeah, but it was covered as part of your [...] Covered as part of you teaching. Um. You know, even simple things like, how are you? You know, actually, the person is not expecting a lengthy explanation. You can just. Yeah. Um. I do think it is possible to introduce that in the language classroom.

00:29:50 Jasmin Tretthann

Do you think that's something that should be introduced from the start, or that should come with time to not overwhelm the kids?

00:29:58 Expertin

But now, I think if with careful planning, you can do it little bit. By little bit, I mean in, in some of languages you you have to anyway. I only do in German, you've got du and Sie or in French, you know. So, from an early... right from the beginning they're actually calling it pragmatics to them. But you're saying, oh, you know, here if you meet an adult you must use Sie because that's, that's polite and using du is not polite.

00:30:28 Jasmin Tretthann

Yeah.

00:30:29 Expertin

You know, so you're getting them thinking about what's polite. What does it mean to be polite? And how is it? How is. What's that like in my language? Yeah.

00:30:37 Jasmin Tretthann

Kind of connecting the neurones in our brains.

00:30:39 Expertin

Yeah, yeah.

00:30:41 Jasmin Tretthann

That makes total sense. Um, can you think of any particular ways of communication that would be beneficial for a second language classroom?

00:30:52 Expertin

Communication from the teacher to the pupils.

00:30:55 Jasmin Tretthann

Yeah. Or also if you can think of something between students.

00:31:02 Expertin

I think. Having a clear idea of what is going to happen in the lesson.

00:31:10 Jasmin Tretthann

That's what all of the previous interviewees so far have said. Structure.

00:31:15 Expertin

Structure the routine and reminding them. You know, um, and I, I taught kids with real concentration problems, and, you know, you got a list on the board and because, well, we've done this one. We've done this one. What are we doing next? Can we remember what we're doing next? What do we do? I think it's the structure and the routine and being able to predict.

00:31:40 Jasmin Tretthann

Um, when we talk about communication also. Um. Is it a problem over here... Over there in the UK that people talk down to autistic people? Because here, uh, some of the teachers seem to be talking to a 12-year-old autistic boy like he's five years old.

00:32:06 Expertin

Um, observe that. Um, I don't search into that, but I'm not. I have not seen that.

00:32:12 Jasmin Tretthann

Because one of them, one of our autistic boys once came up to me and told me that I was his favourite teacher because I didn't talk to him like he was a pre-school. Yeah, and that made me honestly, it made me happy, but it also made me really sad.

00:32:27 Expertin

Yeah.

00:32:27 Jasmin Tretthann

Just then I started noticing how other teachers talk to him, even though he was incredibly bright. It just sometimes when he didn't see the sense in doing something, he just didn't do it. And this would make them think that he was stupid because they were uneducated on the subject.

00:32:44 Expertin

Yeah, yeah, yeah, it may well happen here, but I haven't observed it.

00:32:48 Jasmin Tretthann

Okay. And would you agree that that's one of the worst things you could do?

00:32:53 Expertin

Oh, yes. Terrible. Yeah.

00:32:57 Jasmin Tretthann

Okay. Thank you. Um, do you have any anecdotes about second language acquisition in...

00:33:04 Expertin

Um.

00:33:05 Jasmin Tretthann

...Students in the autism spectrum? Maybe. From your own teaching.

00:33:10 Expertin

While teaching was a long time ago in the 1980s, so there wouldn't have been any recognition back then. Excuse me. I can't call up immediately. If I think of any. If I do, I'll email you.

00:33:25 Jasmin Tretthann

Thank you so much. Okay, then let's talk about what, uh, could be done. When there's a student who is suspected of being on the spectrum, but who doesn't have a diagnosis yet. Do you know many children in this category?

00:33:47 Expertin

Oh, yes. I mean. I think there are a lot at any one time because the waiting list is so long. (Mhm) So there will always be, uh, one of my granddaughters, it's um, she has been being assessed for about two years. Mhm. Our daughter just says look I don't care about the label. I just want them to understand what she needs and provide it. (Mhm) Well I think if a child is not being diagnosed as autistic and is waiting perhaps for an assessment. Then probably best to treat them as if they are. (Mhm) That can't do any harm.

00:34:23 Jasmin Tretthann

Okay. Um, do you know any other reasons for them being on a waiting list? Uh, why students or children might not be diagnosed.

00:34:35 Expertin

Um. Because parents parents don't want them to be parents or in denial parents. In some cultures, particularly Asian cultures. But that's the case here, it seems really, really don't want a child with what they say is a disability. And strictly speaking, it is a disability. Really, it's a disability. Um, so I think, uh, also I think particularly girls and young women, they fly under the radar, they mask. It's not obvious they're well-behaved. Our daughter was the psychologist said she was a classic example. Right. Well behaved. Flew under the radar. When people don't realise that there's anything wrong.

00:35:24 Jasmin Tretthann

Okay, so you think mostly because the waiting lists are so long?

00:35:31 Expertin

Yeah.

00:35:31 Jasmin Tretthann

Because Patterson wanted children to be diagnosed because of preconceived notions about about being autistic.

00:35:40 Expertin

Yeah.

00:35:41 Jasmin Tretthann

And because children would mask it so well.

00:35:44 Expertin

Yeah.

00:35:45 Jasmin Tretthann

Okay. Thank you so much. Uh, you've already mentioned that you think that's connected to Asian people? Do you know any other, uh, maybe education languages, migration backgrounds, communities or genders where autism might not be detected? Uh, or where autism might be detected less. I might be diagnosed less.

00:36:14 Expertin

Certain in terms of gender and girls.

00:36:17 Jasmin Tretthann

Girls, yeah.

00:36:18 Expertin

That's a longstanding issue. I think we recognise that now. Um, I don't know what research has been done into different cultural backgrounds. So that is more anecdotally from that from a government. Um, but yeah. And I'm.... It may will also be the case in. Families with difficult socio-economic issues. So, for example worried about paying the bills. That they just dismiss the child's behaviour as being difficult.

00:37:00 Jasmin Tretthann

Mhm. Um. Do you think educational background has something to do with a too?

00:37:05 Expertin

Yes, I think it probably does. Yeah. You know, I think when parents. Um. Aren't educated or possibly even aware the child is an only child or first child and they don't know what to expect. But. That what they've got is kind of normal. Um. I don't know. Um. But yes, I think there are lots of reasons why. Kids fail to be diagnosed.

00:37:39 Jasmin Tretthann

Okay. Can you think of any other ones than the ones you've already talked about? Um.

00:37:53 Expertin

I know, I think that sort of. A teacher's being completely unaware of the signs to look out for. Parents being on the way. So, they don't necessarily in denial. They're just unaware that, well, there could be autism. Um.

00:38:16 Jasmin Tretthann

Okay. Thank you. Uh, you've mentioned it before, but how do you work with a child where you know, or where you expected to be autistic, but there is no diagnosis. I mean, what would you recommend?

00:38:31 Expertin

I would recommend that teachers proceed as if they were autistic. But perhaps really tailoring the support to the child's individual need. (Mhm) Um, so if that child is finding the classroom very, very noisy, it's go sit in a quiet room for ten minutes. It doesn't matter. They haven't actually got a diagnostic label. That's what the child needs. I think it's just working with the parents. Say, what does your child need to be comfortable in this environment. What do you think she or he needs. I'm asking, that depends on the age, asking the child what will make school a happier place for you.

00:39:19 Jasmin Tretthann

Mhm. Are there any types of support you can't provide if there isn't a diagnosis?

00:39:25 Expertin

I don't know. No, I don't. What you can't provide, I think, is a one to one teaching assistant. Without some diagnosis, you can't provide that level of individual support. But you can have strategies for making the child feel more comfortable in in school.

00:39:46 Jasmin Tretthann

Here, for example. Um, if there is a diagnosis, you can provide the child with more time for the tests and exams and stuff like that. But if there is no diagnosis, we aren't allowed to do that.

00:39:59 Expertin

No. Well, it's the same. It's the same here. On the other hand, things like, um, practice tests, lots of notice that the test is going to happen. Being very clear about exactly how the test will be carried out. So, let's say it's a test of. Uh, it's a language classroom, and it's going to be listening exam. It's good for the whole style for the teacher to say, this is exactly what will happen tomorrow. This is what will happen, you know. First, we will listen to the tape. You know, and take them through it and then repeat it the next day so that the child, um, isn't suddenly presented with a task that they don't don't really understand and they haven't had enough time to think about.

00:40:49 Jasmin Tretthann

Mhm. Yeah.

00:40:50 Expertin

Planning time. Thinking time.

00:40:55 Jasmin Tretthann

Yeah, that's definitely a good idea to kind of counteract that... never thought about that.

00:41:02 Expertin

It's it's so the channel doesn't have the element of surprise of what's, what's happening here. And then they freeze or go into meltdown.

00:41:15 Jasmin Tretthann

Yeah. Okay. Um. How if you you're comfortable talking about it. How did your daughter cope with not having a diagnosis?

00:41:25 Expertin

Badly, frankly. (Okay) Yeah. Um, she. Um, we get completely overwhelmed, came home from school and burst into tears. Um, very, very, very stressed with exams. Always convinced she failed. Set herself really high standards. So, she's a perfectionist, but not all problems. Um, she struggles with social situations, particularly at the age of 16-17, when the older friends thought it was a good idea to go to the pub and drink alcohol or go to a club. She couldn't understand it and she just didn't want to do it, so she always felt left out. But then she went. She still felt left out because she didn't want to drink at all uneasily in the club. So, there were all sorts of sort of social problems like that. Um, she. Because she didn't know. I mean, she'd always want to do the same thing. Everything has to be very precise. The same drink, the same restaurant if we were on holiday. And we didn't realise that goes into problems of saying but we've been here two nights already. Why do we have to eat in the same restaurant three nights? For us now, of course we know. Let you plan these things. Or you say, do this two nights and third night we're going to do somewhere else. But she is 32 now. So, in that sense she's much more, um, flexible. And so, to be flexible, going to university by herself and making a complete set of new friends, which was challenging for her.

00:43:02 Jasmin Tretthann

What type of coping mechanisms did you observe in your daughter, especially in your in her time at school?

00:43:10 Expertin

Um, I think the coping mechanism in many ways is that it's the breaking down and being overwhelmed, bursting into tears, um, running off. Um, she she had a lot of physical problems as well with her jaw. So, she a lot of dental treatment and she would run away from that. Um, and I think that was it. I. Well, it was a mechanism. It was not coping. (Mhm) Yeah. Uh, I think the coping was um, for example, if she was given homework, she had to do it that night. You know, the homework was for next Wednesday. Nope. Couldn't leave till Tuesday. I think that was her way of dealing with it (Mhm). No, I don't think she had enough coping mechanisms.

00:43:55 Jasmin Tretthann

Okay. But also that kind of, um, touches back on the, uh. Making of routines... Need routines for children on the spectrum in order for them to cope with stressful situations.

00:44:11 Expertin

And for adults who still need routines. Mhm.

00:44:16 Jasmin Tretthann

Structured routines. That's what everyone said so far.

00:44:19 Expertin

Yeah. Yeah. It's really important too. Bit by bit. You have to learn to deal with, you know, when things go wrong.

00:44:30 Jasmin Tretthann

Mhm. We're almost at the end. Do you have any more anecdotes you want to share about, especially school life? Something you really think is important and could help with the study? Just a really open question for the end.

00:44:44 Expertin

Uh oh. I have a saying. Um, let me think. I can't immediately think of.

00:44:59 Jasmin Tretthann

Or something. You would want to tell German special ed teachers because we seem to be quite behind.

00:45:06 Expertin

I think they need to know what to look out for. They need to know that it's a spectrum of strategies in place to support it, if they suspect that they need to do something. So, for example, when Robyn was at her second secondary school, we went to see her former tutor who said to us said, Robin needs a calm atmosphere and this is a very large school. But he didn't do anything about it. (Mhm) That was the point where he should have said there's something wrong here. We need to find some calm for her. But no, he just said, well, it's the wrong school. Not how can we make this school a calmer environment? And so, I think and I think it's listen to the children, hear what they have to say. Yeah. You know, and they're not being. They're not being difficult. If there's a sudden change of plan or they have a meltdown, it becomes quite obvious because they're scared. They're not being naughty. They're scared. So think it's about reading. Reading behaviour differently.

00:46:18 Jasmin Tretthann

Okay, that's very insightful. Thank you so much. Um, thank you so much for the interview in general. And if you have nothing more to say, I will stop the recording now.

00:46:29 Expertin

And sign on. If you need to talk to me again, that's absolutely fine. (Wonderful) Yeah. And I've got, I've got a I did a PowerPoint for some Postgres, a very simple one because it was just the basis of a discussion, but it's got some references on it. So, I'll send that to you.

00:46:44 Jasmin Tretthann

Thank you. That's amazing. Yeah. Thank you so much.

00:46:48 Expertin

We'll do that now. Okay. Nice talking to you. And good luck with your work.

00:46:52 Jasmin Tretthann

Thank you. And please forget to send me Adam Rumbles email. Just a quick reminder.

00:46:57 Expertin

Let me just let me write a note. Let me just check.

00:47:01 Jasmin Tretthann

Thank you so much. I mean, check with him first. Yes, of course.

00:47:03 Expertin

On my to do list Adam Rumble. Right? Right. I'll do that. Okay, then.

00:47:10 Jasmin Tretthann

Thank you so much for your time. And I will hear from you.

00:47:16 Expertin

Lovely. Okay, then. Take care. Bye. Thank you.

00:47:19 Jasmin Tretthann

Have a nice evening. Bye.

00:47:21 Expertin

Bye.

Interview Integrationslehrperson 1

00:00:00 Jasmin Tretthann

Hallo und danke, dass du dieses Interview mit mir führst. Für alle, die zuhören, wir kennen uns relativ gut, deswegen werden wir weiterhin per Du sein. Ähm. In der Forschung, die ich gerade anstelle für meine Masterarbeit, geht es um Kinder im Autismus-Spektrum, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Im Zuge dieses Interviews werde ich auch Deutsch als Zweitsprache, als DAZ abkürzen. Ich weiß nicht, ob dir das geläufig ist. (Ja.) Ja, okay, zuerst mal werde ich dir meine Forschungsfragen vorlesen, damit du weißt, worauf im Zuge dieses Interviews auch achtgegeben wird. Die erste Forschungsfrage ist: Was sehen Integrationslehrpersonen als die größten Hindernisse beim Zweitsprachenerwerb von DAZ-Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum? Wie können DAZ-Schülerinnen im Autismus-Spektrum am besten beim Zweitsprachenerwerb unterstützt werden? Werden DAZ-Schülerinnen seltener mit Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert? Wenn ja, welche Problematiken tragen dazu bei, dass Autismus-Spektrum-Störung bei DAZ-Schülerinnen und Schülern oftmals erkannt, aber nicht diagnostiziert wird? Und die letzte Frage: Welche Nachteile bringt das Fehlen einer Diagnose bei DAZ-Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum in Bezug auf den Zweitsprachenerwerb mit sich? Im Zuge des Interviews würde ich dich auch bitten, immer wenn du die Möglichkeit dazu hast, Anekdoten und persönliche Erfahrungen einzubringen. Da dies diese Studie als qualitative Studie klar aufwerten würde. Darüber hinaus wird dieses Interview jetzt mal so beginnen, dass ich dich generell über deine Ausbildung und über deine Arbeit mit Kindern im Spektrum befragen werde. Und danach werden wir erst zum Zweitsprachenerwerb und über das Thema der mangelnden Diagnose sprechen. Okay, zuerst mal vielleicht ein bisschen über deinen Hintergrund, deine Ausbildung und wie du dazu gekommen bist, dich stark mit Autismus zu beschäftigen.

00:02:02 Integrationslehrperson 1

Äh, ja. Also ich hab vor 10 Jahren meine Ausbildung zur Sonderpädagogin abgeschlossen. Die war damals noch 3-jährig. Ähm, über Autismus ist während der Ausbildung relativ wenig vorgekommen. Ähm, und ich habe mich eigentlich auch sonst nicht wirklich damit beschäftigt, ähm, es ist nur am Rande eigentlich immer vorgekommen. Warum ich mich dann tatsächlich damit beschäftigt war, war, dass mein Sohn im Alter von 9 Jahren mit Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurde, damals noch mit dem Asperger-Syndrom, das ja heute nicht mehr diagnostiziert wird, weil nur mehr das Autismus als Spektrum gesehen wird und es gibt also keine Unterschiede mehr gemacht, keine Unterschiede mehr gemacht werden. An welchem-Wo im Spektrum sich das Kind jetzt befinden. Ähm, und ja, ich habe mich also vor der Diagnose schon damit befasst, weil ich es sehr stark vermutet habe, dass er im Spektrum ist. Und nach der Diagnose natürlich auch sehr, äh. Und es war dann noch so, dass ich ihn in meiner Arbeit in der Schule ebenfalls mit Kindern im Autismus-Spektrum zu tun hatte. Eigentlich seit 8 Jahren jetzt. Ja, wobei ich natürlich sagen muss, dass es mir am Anfang noch nicht so leicht gefallen ist, jetzt bei einem Kind zu erkennen, das könnte vielleicht im Spektrum sein. In den ersten zwei Jahren war das noch etwas schwieriger.

00:03:51 Jasmin Tretthann

Okay, hast du schon mal Eltern darauf hingewiesen, also, du hast ein Kind kennengelernt und gesagt: „Das könnte man vielleicht mal anschauen, ob das eine Autismus-Spektrum-Störung ist.“?

00:04:01 Integrationslehrperson 1

Das ist natürlich schwierig, weil wir das ja, weil wir ja den Eltern die Eltern nicht wirklich in eine Richtung bringen dürfen, auch als Lehrpersonal. Ähm, weil wir ja keine Psychologen/Psychologinnen sind und wir den Eltern empfehlen können, dass sie das Kind allgemein zu einer Begutachtung geben und es vielleicht zu einer Diagnose kommen könnte. Ich versuche das immer sehr.

00:04:33 Jasmin Tretthann

Sensibel.

00:04:34 Integrationslehrperson 1

Ja und sehr... Ich versucht, die Eltern so ein bisschen heranzuführen. Ich erzähle auch gerne meine persönliche Geschichte mit meinem Sohn. Ähm, um den Eltern auch ein bisschen die Angst zu nehmen. Oh, das ist so eine große Diagnose und um Gottes Willen, mein Kind muss zum Psychologen, mein Kind muss zum Arzt. Ähm, aber jetzt direkt. Ich- wir glauben, Ihr Kind ist im Autismus Spektrum, das darf ich als Lehrer nicht machen.

00:05:05 Jasmin Tretthann

Okay. Ja, das ist. Ja, das ist klar so, aber du würdest schon sagen, dass dir das du schon das Gefühl hast bei manchen Kindern, dass es so ist.

00:05:14 Integrationslehrperson 1

Ja. Ja. Also, ich habe aktuell ein Mädchen in der Mittelschule in der Klasse, dass ich seit der Volksschule kenne und wo ich immer so eine Tendenz habe, zu zu glauben, dass es eher im Spektrum ist. Aber natürlich, ja, ohne ohne Diagnose. Und zweiteres ist, es treffen einige Punkte auf Sie zu.

00:05:45 Jasmin Tretthann

Okay, dann kann man eigentlich zusammenfassen: Du beschäftigst dich privat und professionell schon sehr lange mit dem Thema. Deswegen habe ich sie hier ausgewählt. Hierfür und zuerst mal vielleicht auch eine kurze Zusammenfassung deinerseits. Ist natürlich eine sehr große Frage, aber was für Problematiken sind die größten, mit denen Kindern im- Kinder im Spektrum im Schulalltag zu kämpfen haben?

00:06:12 Integrationslehrperson 1

Es kommt natürlich sehr darauf an. Wir wissen, dass jedes Kind oder jeder Mensch im Umfeld unterschiedlich ist. Was ich aus persönlicher Erfahrung sagen kann, ist bei meinem Sohn, dass das Kinder, die alle sehr nach außen agieren, es viel schwerer haben. Das heißt-

00:06:35 Jasmin Tretthann

Sozial gesehen oder schulisch gesehen?

00:06:39 Integrationslehrperson 1

Ähm. Na ja, es geht. Es geht. An sich geht es um um um Wutausbrüche, um um aggressives Verhalten. Ähm. Die das durch Missverständnisse usw. entsteht. Ähm. Und da tun sich Kinder, die jetzt von ihrem von ihrer Persönlichkeit her eher zurückgezogen sind- Das heißt, es gibt ja auch noch Kinder im Spektrum, die dann einfach sich zurückziehen und und dann unter dem Tisch sitzen usw. Aber die Kinder, die das ausagieren und die eben dann sehr aggressiv, sei es auch nur verbal, sind, haben es auf jeden Fall schwerer in der Schule, weil natürlich so ein Verhalten weniger akzeptiert wird jetzt als ein Kind, das zwar leise ist und ja unter dem Tisch verschwindet oder oder die Arbeit verweigert, aber zumindest ruhig ist und niemandem schadet. Ja.

00:07:42 Jasmin Tretthann

Und wirklich schulisch gesehen?

00:07:44 Integrationslehrperson 1

Ähm. Missverständnisse. Das heißt, wenn es keine klaren Angaben gibt, keine klaren Aufgabenstellungen. Äh. Es ist auch sehr personenabhängig. Das heißt manche Personen. Sind den Kindern angenehm, also Lehrpersonen, und manche auch wieder nicht. Das kann auch manchmal am Geruch liegen oder an Sonstigem. Ähm, das denke ich, ist eine Schwierigkeit und dass natürlich einige Lehrpersonen schon Erfahrung haben, der andere nicht. Und das ist natürlich auch Lehrpersonen gibt, denen es egal ist. Also die gibt es halt leider auch. Die sagen die das interessiert mich nicht. Hat zwar diese Diagnose das Kind, aber das ist nicht mein Problem und das Kind muss dem Lehrplan folgen und und usw. Ähm und da gibt es dann natürlich im Schulischen Probleme, weil die Kinder oftmals Dinge verweigern, die sie nicht für sinnvoll halten. Ähm, ja. Viele äh diskutieren dann lieber mal 2 Stunden, bevor sie-

00:09:04 Jasmin Tretthann

Wieso muss ich das in der Partnerarbeit machen, wenn ich allein viel schneller wäre?

00:09:06 Integrationslehrperson 1

Das ist sowieso, also das Soziale sowieso, also die- so und so Gruppenarbeiten oder oder Teamarbeit ist sowieso was, was oft schwierig ist, aber das liegt doch in der Hand der Lehrpersonen, das zu steuern. Ähm. Und dann denke ich, dass ja eben diese klaren Angaben und dass man halt sehr viel visuell macht. Also bei meinem Sohn weiß ich eben noch, dass sehr Vieles aus Missverstehen aufgrund von Missverständnis passiert ist, weil er etwas vielleicht nicht gehört hat oder weil es irgendwie untergegangen ist. Und er musste das sehen einfach. Also ich glaube, wir müssen einfach viel mehr mit visuellen Signalen arbeiten im Unterricht und wenn es auch nur ist die Angabe oder die Seitenanzahl aufzuschreiben oder also den, auf welcher Seite man im Buch gerade ist.

00:10:05 Jasmin Tretthann

Also grundsätzlich auch Dinge, die man eigentlich super leicht und ohne Mühe umsetzen könnte.

00:10:10 Integrationslehrperson 1

Ja, ja, es geht sehr einfach und das. was ich, aber also dass man meine persönliche Meinung ist, ist, ähm, dass 90 %, ähm für das Gelingen verantwortlich ist sie 90 % die Beziehung zu dem Kind. Und ob ich ob ich das Kind akzeptiere, so wie es sich verhält oder nicht. Und wenn ich das nicht mache, dann wird sich ein Widerstand aufbauen.

00:10:42 Jasmin Tretthann

Ähm. Und denkst du- Also wie schätzt du die Einstellung der anderen Lehrpersonen gegenüber Kindern im Autismus-Spektrum ein? Du hast jetzt schon gesagt 90 %. Beschäftigen sich nicht besonders viel damit. Aber wie ist die Einstellung-

00:11:00 Integrationslehrperson 1

Das mit den 90 % hab ich gemeint, dass die Beziehung wichtig ist.

00:11:03 Jasmin Tretthann

Okay.

00:11:04 Integrationslehrperson 1

Dass das das sind, dass ich einfach, wenn ich eine gute Beziehung zu dem Kind hab und und das Kind akzeptiere, so wie es sich verhält und und da jetzt nicht immer herumreiten auf Kleinigkeiten- „Warum machst du das jetzt nicht so wie die anderen Kinder?“ Sondern einfach akzeptiere so wie das Kind das macht, dann habe ich schon irrsinnig viel gewonnen. Ähm und dann wird das Kind auch einige Dinge machen, die es vielleicht nicht machen möchte. Aber es wird dann trotzdem gelingen, weil einfach eine Vertrauensbasis da ist. Und wenn sich das Kind wohlfühlt, sicher fühlt. Und ich glaube, dass das sehr viel ausmacht, ob es gelingt oder nicht. Und ich glaube auch, dass es dann egal ist, wie viele Kinder in der Klasse sind oder wie groß der Geräuschpegel ist. Diese Dinge sind dann nicht mehr so wichtig.

00:11:54 Jasmin Tretthann

Ja.

00:11:54 Integrationslehrperson 1

Meine persönliche Meinung.

00:11:55 Jasmin Tretthann

Ja, sehr-

00:11:57 Integrationslehrperson 1

Äh. Ja. Und dann hast du jetzt gefragt, wie die anderen?

00:12:01 Jasmin Tretthann

Ja, wie die Einstellung der anderen Lehrpersonen-

00:12:01 Integrationslehrperson 1

Die Einstellung der Einstellung anderen Lehrpersonen. Ähm, da merke ich. Dass es am Anfang sehr schwierig ist, bei manchen ähm, das gewöhnen, das sie einfach, äh. Ich hatte. Ich habe so ein Kind noch nie gehabt. Ich habe sein Kind noch nie gesehen. Ich weiß nicht, was das ist, und ich bin nicht dafür ausgebildet. Solche Argumente kenne ich schon. Was ich aber sagen muss ist, es ist eine Frage der Zeit und eine Frage der Geduld, ähm, weil sich Vieles, wenn Vieles einfach für viele

Lehrern auch Zeit braucht, sich dran zu gewöhnen. Und ich merke einfach, wenn wenn sie dann das Kind länger schon im Unterricht haben, dass sie dann- Am Anfang hat man das Gefühl, dass das eine gewisse Angst oder ein Respekt davor da ist. So: „Puh, der ist Autist. Was soll ich denn da machen? Wie geht das?“ Und wenn man das Kind aber länger kennt, dann ist es einfach da Maxi oder da XY oder da sowieso. Also ich meine „Ider Maxi“ jetzt als als irgendeine Person.

00:13:19 Jasmin Tretthann

Ja, es gibt keinen Maxi an der Schule.

00:13:20 Integrationslehrperson 1

Max Mustermann quasi, also sondern das ist dann, das ist dann eben dieses Kind und der Autismus wird dann ein bisschen in den Hintergrund gerückt und man denkt gar nicht mehr so dran. Und ich habe das Gefühl, wenn, wenn die Angst dann verschwindet und man merkt okay, ich kann das eh, ich kann mit dem Kind umgehen und es funktioniert. Ja, es gibt natürlich die, die wo es durchgehend nicht funktioniert. Dann gibt es auch welche, von denen es von Anfang an funktioniert, weil die einfach sagen okay, jedes Kind ist anders, gut, der so passt. Äh, also es gibt einfach alles. Ja, ich merke für mich, es ist ein bisschen ein Kampf, wenn man immer- Ich versuche immer die Kinder zu rechtfertigen oder ihr Verhalten und ja, aber es bringt dann schon was.

00:14:14 Jasmin Tretthann

Und denkst du, dass sich die meisten anderen Lehrpersonen überhaupt über die Problematiken bewusst sind, die, mit denen Kinder im Autismus-Spektrum, äh, kämpfen oder mit denen sie zu tun haben? Wie hoch denkst- würdest du das Bewusstsein der anderen einschätzen?

00:14:36 Integrationslehrperson 1

Also ich glaube, dass es bei wenigen da ist, vor allem bei denen, die sich wirklich dann auch damit beschäftigen, weil, also für mich ist es auch so, dass Autismus so was ist... Also ich habe es natürlich bis heute nicht wirklich verstanden, also beschäftige ich mich ja, okay, also als Mutter einfach und natürlich als Lehrperson auch, aber ich beschäftige mich ja als Laie eigentlich damit und das sind jetzt, äh, ja,

8 Jahre und ich kann verschiedene Verhaltensweisen von meinem Kind auch natürlich jetzt noch nicht verstehen. Ich meine, es geht wahrscheinlich jeder Mutter so, aber aber es kommt jeden Tag irgendwas Neues auch dazu, oder, weiß ich nicht, jede Woche oder so irgendwie. Es kommen immer wieder neue Erkenntnisse dazu. Und es ist ein Prozess. Und ich denke mal, manche Menschen haben das von Haus aus, das sie sich da reinfühlen können. Und für manche ist es aber sehr schwierig zu sehen, weil es eben von außen oft ein bisschen, ähm, manche Kinder wirken halt ein bisschen sonderbar und für manche ist das halt schwierig. Warum kann sich da nicht ein bisschen zusammenreißen? Warum kann er nicht? Ja, sieht er nicht, dass muss ich so nicht verhalten kann, oder? Also ich denke mal, dass das manche einfach nicht verstehen können. Aber es gibt eben diese Gruppe, die so langsam hineinwächst und das ist eigentlich schon schön anzuschauen.

00:16:15 Jasmin Tretthann

Also wie würdest du das auch dann einschätzen, wie sehr sich die anderen mit den Herausforderungen beschäftigen? Also-

00:16:23 Integrationslehrperson 1

Da glaube ich nicht, dass es sehr viele sind. Also ich glaube, das ist ein kleiner Prozentsatz, der wirklich mit dem Kind zu tun hat und sich auch-

00:16:39 Jasmin Tretthann

Einliest vielleicht, Methoden sucht.

00:16:42 Integrationslehrperson 1

Ja, aber ich glaube, dass das eher wirklich die Ausnahme ist.

00:16:45 Jasmin Tretthann

Okay, also abgesehen natürlich von den Integrationslehrpersonen, die sowieso dafür verantwortlich sind.

00:16:50 Integrationslehrperson 1

Ansonsten, also ich könnt jetzt, also ich glaube nicht, dass sich jemand in meinem Umfeld außer, also in meiner Schule jetzt. Ähm. Ähm, jemand damit wirklich auseinander setzt. Es ist halt, wenn ich persönlich davon betroffen bin, wenn ich ein Kind habe im Spektrum ist es ganz etwas anderes, als wenn ich das als als Lehrer hab. Und wenn ich auch mit dem Kind nur ein paar Stunden in der Woche zu tun habe. Also ich denke mal, in der Volksschule ist es auch wieder was anderes, wenn ich in der Volksschule ein Kind unterrichte und den ganzen Tag mit dem Kind zu tun habe, werde ich mich vielleicht eher in das Thema einlesen.

00:17:38 Jasmin Tretthann

Ist dir das dann auch aufgefallen, dass das vorgekommen ist? Oder ist es da-

00:17:41 Integrationslehrperson 1

Es war in der Volksschule schon so, dass ich mit meiner Kollegin damals schon mehr, also dass sie mich oft gefragt hat drüber. Also sie hat jetzt auch ein bisschen gelesen und so weiter und sehr interessiert dafür, weil es eben für sie auch sehr interessant war. Ja.

00:18:00 Jasmin Tretthann

Okay, „deswegen macht er das so“, oder?

00:18:03 Integrationslehrperson 1

Ja, genau. Und und das war bisher sehr interessant zu sehen. Okay. Das kommt einem so komisch vor am Anfang, aber und und sie hat dann das Kind eineinhalb Jahre unterrichtet und hat dann nach diesen einen halb Jahren wirklich gewusst, warum das Kind wann wie reagiert. Und das habe ich super gefunden. Also das war.

00:18:26 Jasmin Tretthann

Ja. Ja, das klingt cool und auch so jetzt an deiner jetzigen Schule treten da Lehrpersonen zumindest, auch wenn sie sich nicht privat weiterbilden in die Richtung oder sich informieren, treten sie an dich heran mit Fragen zu den spezifischen Kindern.

00:18:42 Integrationslehrperson 1

Ja, das kommt schon vor. Das kommt schon vor.

00:18:45 Jasmin Tretthann

Das ist auf jeden Fall was Positives, dass sie dich fragen, wie kann ich mit dem Kind umgehen.

00:18:49 Integrationslehrperson 1

Absolut. Und auch wenn ich, wenn ich von selber jetzt irgendwie sag: „Ja, bitte, könnt ihr da oder da aufpassen“ oder eben meine Kollegin auch und ich, wenn wir das dann kommen schon wirklich oft: „Ah, okay, ja, das habe ich nicht bedacht. Gut, dann mache ich das so.“ Also das gibt es schon. Es ist es halt, dass man selber nicht so wirklich auf die Idee kommt. Also dieses, dass dass die Lehrpersonen jetzt von sich aus sagen, okay, ich mache jetzt zum Beispiel einen neuen Sitzplan und mach, dass das Los entscheidet. Ist natürlich für Kinder im Spektrum jetzt schwierig, wenn sie plötzlich mitten in der Klasse sitzen oder so. Heißt jetzt nicht, dass das für alle so ist.

00:19:38 Jasmin Tretthann

Vor allen Dingen, weil die anderen Kinder das im Normalfall total akzeptieren, wenn man jetzt sagt: „Okay, alle anderen werden ausgelost. Er darf dort sitzen.“ Also, so wie ich das zumindest bis jetzt immer erfahren hab, waren sie immer so: „Okay. Für ihn ist es halt einfach anders, oder für sie, weil diese und diese Problematik besteht.“ (Genau.) Genauso wie in meiner jetzigen Klasse. Ich habe einen Burschen, der ist gerade im Prozess mit ADHS diagnostiziert zu werden. Er ist noch nicht diagnostiziert und es verstehen alle voll und er mittlerweile auch, warum er halt einen Einzelplatz bekommen hat und warum, wenn ich eine Sitzordnung erstell, sein Platz bleibt da wo er ist und- weil ich brauche ihn da, damit ich auch ein bisschen auf ihn aufpassen kann. Also ich hab die Erfahrung gemacht, dass die anderen Kinder eigentlich immer recht tolerant sind. Würdest du das auch so sagen?

00:20:25 Integrationslehrperson 1

Es kommen manchmal schon Fragen. Also ich bin in einer Klasse mit mit sechs offiziellen Integrationskinder. Ähm. Das und und davon sind da haben drei einen SPF im Verhalten, was es ja in Wien nicht mehr gibt, aber in Niederösterreich gibt es das noch.

00:20:50 Jasmin Tretthann

Uh, kannst du nachher gerne noch ausführen, wie du dazu stehst. Das würde mich interessieren.

00:20:57 Integrationslehrperson 1

Okay. Ähm und Also. Und dann gibt es einige. Ich glaube, da kommst du dann ja auch noch drauf. Gibt es einige, wo man so die Vermutung hat okay, da könnte noch was und da könnte was sein. Da könnte vielleicht eine Diagnose, ähm, von Vorteil sein, aber aus irgendeinem Grund wird das von den Eltern nicht gewollt oder es kommt einfach nicht zu so einer Begutachtung. Und meistens sind es die Kinder, die das am meisten stört.

00:21:32 Jasmin Tretthann

Okay, weil die sich. man ist halt oft, also oft wirklich auf diese Dinge am sensibelsten, in denen man sich selbst wiederfindet.

00:21:41 Integrationslehrperson 1

Richtig. Ja, also wir haben zum Beispiel ein Mädchen in Klasse. Ich glaube, wir werden dann eher doch noch draufzurückkommen, wo ich halt ist, die ich auch seit der Volksschule kennen und wo ich die Vermutung habe, ja, es ist etwas Besonderes, einfach hier. Äh, ich bin sehr für Inklusion und deswegen ist es mir eigentlich egal was welches Kind hat, aber es geht mir darum, wie kann ich das Kind fördern oder wie kann ich weiterhelfen? Mein Faden...

00:22:18 Jasmin Tretthann

Ja, wir haben uns gerade was auf die Seite gelegt.

00:22:21 Integrationslehrperson 1

Ja, wie die Kinder darauf. Wie die anderen Kinder darauf reagieren. Also meistens eben die, die selber irgendwie mehr Aufmerksamkeit einfordern und so weiter, dass die das stört, aber es kommt auf die Lehrpersonen darauf an, wie sie mit bestimmten Besonderheiten umgehen. Ist meine Meinung. Das heißt Inklusion funktioniert nicht nur, das heißt, nicht nur, dass die Kinder sich gegenseitig akzeptieren, sondern die

Lehrer müssen sich irgendwie anleite, auch oder müssen- Ja, also man kann das nicht einfach.

00:22:55 Jasmin Tretthann

Natürlich werden Lehrer immer wieder was Negatives über das Kind sagt, dann werden die anderen das übernehmen.

00:23:00 Integrationslehrperson 1

Ja, oder dass es einfach egal ist, wenn Kinder sagen, warum muss der jetzt nicht das Gleiche machen wie ich oder so. Da kommt es dann immer darauf an, wie reagiere ich jetzt als Lehrer darauf. Und wir erklären den Kindern einfach dann immer: „Ihr seid nicht alle gleich. Es gibt einfach- Der eine braucht das mehr. Der andere braucht das mehr und fertig.“ Und wir diskutieren nicht darüber und jeder bekommt dann mal irgendeine Extrawurst irgendwo. Also. Ja. Ja, und wir versuchen natürlich auch die nicht I-Kinder manchmal, wenn ich sehe, dass dem Kind ist jetzt auch zu viel. „Okay, du darfst jetzt auch mal fünf Minuten rausgehen.“ (Ja.) Nicht nur ein I-Kind im Autismus-Spektrum oder mit ADHS oder sonst irgendetwas: „Okay, du hast keine Diagnose, dir ist trotzdem zu viel. Du darfst jetzt auch einmal rausgehen. Ja, du darfst jetzt auch einmal eine Auszeit haben.“

00:23:49 Jasmin Tretthann

Es sind halt auch noch junge Kinder. Die brauchen das halt alle einmal.

00:23:53 Integrationslehrperson 1

Und ich denk mal, die Kinder können's dann sehen okay. Ja, und und ich merke einfach, dass, also ein Teil von dieser Klasse in der Mittelschule kennt sich seit der Volksschule und ich eben die Kinder auch und die sind das einfach gewohnt. Und deswegen finde ich die Inklusionsklassen so wichtig, weil die Kinder von Anfang an wissen: „Okay, wir machen nicht immer alle das Gleiche und wir dürfen nicht immer das Gleiche. Und ja, wir brauchen nicht immer das Gleiche.“ Aber so vorher noch, es ist natürlich nicht nur für die Kinder, sondern es ja auch für Erwachsene auch schwierig. Autismus ist eine unsichtbare Behinderung und wir haben zum Beispiel ein Kind mit einer Sehbehinderung in der Klasse. Da ist es keine Frage, dass der einen Extraplatz braucht. Der muss da vorne sitzen, damit er an die Tafel sieht. Überhaupt

keine Frage, überhaupt keine Diskussion. (Ja.) Aber warum das Kind im Spektrum, wo die Kinder meistens gar nicht mal wissen, dass das Kind, die diese diese Diagnose hat, da ist es schwerer zu verstehen, aber das ist ja auch für Erwachsene schwer. (Ja.) Nicht nur für die Kinder. Und deswegen ist die Aufklärung so wichtig, auch wenn man die Diagnose nicht immer nennen darf.

00:25:10 Jasmin Tretthann

Okay, also es wissen manche Kinder gar nicht, dass Kinder aus ihrer Klasse im Spektrum sind. (Genau.) Okay, das war mir nicht bewusst. Ich dachte, es gibt. Also, ähm, in der jetzigen Klasse wissen sie es nicht, oder?

00:25:22 Integrationslehrperson 1

Es gibt ein Kind in der Klasse jetzt, von dem die Kinder das wissen. Der hat sich gleich am Beginn der ersten Mittelschule quasi geoutet und der findet das auch sehr wichtig, dass die das wissen, weil dann können sie sich an gewisse Dinge halten und er betont auch immer wieder zwischendurch: „Er hat Ihnen gesagt, dass äh, äh, dass Sie auf das und das Rücksicht nehmen sollen und sie machen es aber noch immer nicht. Und er versteht das nicht.“

00:25:59 Jasmin Tretthann

Aber ur cool, dass er auch dafür einsteht.

00:26:02 Integrationslehrperson 1

„Er hat sie ja darauf aufmerksam gemacht, dass er keine große Lautstärke verträgt usw., aber die halten sich einfach nicht dran.“

00:26:15 Jasmin Tretthann

Ja, dann muss ich halt rausgehen, selber schuld. Ja, finde ich gut.

00:26:16 Integrationslehrperson 1

Also, er hat sich geoutet. Ein anderer nicht. Also wir haben zwei, zwei Burschen im Autismus-Spektrum mit Diagnose und also von dem einen wissen es die Kinder. Wobei bei manchen denke ich mal, dass sie es wieder vergessen haben oder dass

sie gar nicht gewusst haben, was das überhaupt bedeutet. Ja, aber ja, der ist relativ offen damit der andere eigentlich nicht und es ist eigentlich auch nicht wichtig in der Klasse.

00:26:40 Jasmin Tretthann

Es ist auch in Ordnung.

00:26:41 Integrationslehrperson 1

Muss man die Kinder sehen, wie sie sind. Und na.

00:26:46 Jasmin Tretthann

Ja, du hast vorher angesprochen wegen dem Verhaltens-SPF, den gibt es eigentlich nur in Niederösterreich.

00:26:51 Integrationslehrperson 1

In Tirol, in Niederösterreich und noch in einem Bundesland, das ich jetzt aber nicht weiß.

00:26:55 Jasmin Tretthann

Okay, kann ich mal recherchieren, aber wie stehst du dazu? Findest du den wichtig? Findest du sollte es den überall geben? Oder findest du gehört er abgeschafft? Das ist ja ein relativ kontroverses Thema eigentlich.

00:27:07 Integrationslehrperson 1

Na ja, das kann man eigentlich relativ einfach beantworten. Es geht jetzt nicht darum, ob man dafür ist, ob das Kind jetzt den offiziellen Stempel bekommt oder nicht. Fakt ist, das Kind bekommt nur Unterstützung, also einen extra Lehrer oder extra Lehrerstunden zur Unterstützung, wenn wenn das Kind einen offiziellen Stempel hat, wenn das Kind einen ausgeschriebenen SPF hat. Ähm, also da geht es eigentlich nur ums Unterstützungspersonal. Das heißt-

00:27:45 Jasmin Tretthann

Dementsprechend-

00:27:45 Integrationslehrperson 1

Unsere Klasse wäre also wir sind zwei Sonderpädagoginnen, die sich quasi die Stunden aufteilen und wenn diese drei Kinder keinen Verhaltens-SPF hätten- Also ist ja nicht Verhaltens-SPF, sondern für sozial-emotionale...

00:28:08 Jasmin Tretthann

Weiß ich jetzt auch nicht auswendig.

00:28:11 Integrationslehrperson 1

Also es ist auf jeden Fall sozial-emotional...

00:28:14 Jasmin Tretthann

Irgendwas. (Ja.) Okay.

00:28:16 Integrationslehrperson 1

Ähm, aber umgangssprachlich ist es ja okay. Also Schwierigkeiten im sozial-emotionalen. Und ähm, ja, es geht eigentlich nur um die Stunden. Und es ist in Wien natürlich etwas anders alles aufgebaut. Ja, in Wien gibt's, in Wien gibt's, ähm, ist das mit den Stützkräften einfach besser, ähm, organisiert in den Schulen. Na also, es gibt, ich glaub, es war früher die Autisten-Hilfe und jetzt ist es dieses- Jetzt fällt mir der Verein nicht ein... Ja, das fällt mir gerade nicht ein...

00:29:05 Jasmin Tretthann

Okay. Aber es gibt auf jeden Fall einen Verein, der dafür verantwortlich ist.

00:29:09 Integrationslehrperson 1

Ja, und dass die Kinder, - es ist auch nicht perfekt in Wien - aber ähm, es gab so ein Mentoren-System eben, dass den und dass das den Kindern gewisse Stunden an Assistenz ermöglicht worden ist usw. und das gibt es in Niederösterreich so gut wie gar nicht.

00:29:31 Jasmin Tretthann

Was an meiner Schule gerade wirklich fantastisch ist, ist, dass wir eine Schulsozialarbeiterin haben, die drei Tage den ganzen Tag da ist. Und da können die Kinder in egal welche Stunde jederzeit kommen. Die haben alle ihre Nummer, die können ihr schreiben, wenn sich Termine bei ihr ausmachen, machen das selbstständig. Ich als Lehrerin bin, jedes Mal, wenn sie da ist, bin ich kurz mit dir in Kontakt: „So, was da gerade in meiner Klasse mit den Kindern los ist?“ Über sie habe ich das auch hinbekommen, herauszufinden, wie ich dieses eine Kind, äh, - also in dem Fall ist es jetzt im Begriff eine ADHS-Diagnose zu bekommen - aber wie ich das Kind in diese Richtung bekomme. Für Lese-Rechtschreib-Störungen hat sie mir schon extrem viel geholfen. In meiner Klasse die Eltern weitergeleitet, sie hat Therapieplätze für Kinder organisiert, Therapieplätze auf also in der Muttersprache, also türkische Therapeuten und so gefunden, dass die Kinder dort gehen konnten. Also ob es angenommen wurde, ist jetzt immer die Frage, aber sie können- und das drei Tage die Woche für jeweils sechs Stunden halt ist sie da.

00:30:34 Integrationslehrperson 1

Gibt's jetzt nicht quasi eine Beratungslehrerin, also gibt es Beratungslehrer auch?

00:30:39 Jasmin Tretthann

Beratungslehrer haben wir insofern nicht. Aber ich glaube, dass es bei uns einfach so aufgebaut ist, dass die Klassenvorstände auch als Beratungslehrer oder als Hilfestellungen-

00:30:55 Integrationslehrperson 1

Aber niemand eigenes. Das ist ja bei uns ja so das System mit den Beratungslehrern, aber das ist natürlich toll mit- Ja. Ja.

00:31:04 Jasmin Tretthann

Und sie ist extrem sensibel, auch wenn wir zum Beispiel sagen, es gibt Probleme in einer Klasse spezifisch, kommt sie und schaut sich den Unterricht in deiner Klasse mal an und gibt uns Tipps, was wir anders machen könnten, wie wir auf die Kinder anders eingehen könnten. Also das ist wirklich was.

00:31:18 Integrationslehrperson 1

Es ist so wichtig, dass jemand von, also nicht eine nicht Lehrperson- (Ja.) Sich darum auch kümmert. Und wir sind einfach, wir sind Lehrer.

00:31:27 Jasmin Tretthann

Wir sind auch darin festgefahren, okay, ich muss jetzt den Stoff machen und manchmal sind aber andere Sachen wichtiger.

00:31:32 Integrationslehrperson 1

Ja, aber auf der anderen Seite auch. Ich denke mal, manchmal überschreitet es eine Grenze und da muss ich auch selber aufpassen, weil ich bin einfach keine Psychologin, ich bin keine Sozialarbeiterin, und ich denke, ich muss auf gewisse Dinge auch aufpassen und wenn ich- es kann schon sein, wenn ich einem Kind vielleicht eine bestimmte Frage stelle, dass ich da vielleicht schon irgendwie was- das Kind triggere oder so ja, also ich denke mal ja. Ja, es ist sehr gut, wenn man das ein bisschen auslagern kann und sagen okay, okay, da ist jemand anderer zuständig mit einer anderen Person.

00:32:04 Jasmin Tretthann

Ja, also wenn ich sobald ich eigentlich merk, es ist was, wo ich schon merk, dass das Kind psychisch stark belastet ist, wo es jetzt nicht nur um Streit schlichten geht, sag ich sofort: „Na, soll ich dir helfen? Soll ich dann Termin bei der [...] ausmachen? Wir können gleich hinschauen“ usw.

00:32:21 Integrationslehrperson 1

Wir hatten das in meinem zweiten Dienstjahr war ich- also im ersten war ich in Wien, im zweiten war ich in Niederösterreich, in Bad Vöslau, und dort hatten wir auch Schulsozialarbeiter. (Das ist so wertvoll.) Das ist dann abgeschafft worden oder schlecht etabliert, leider eingespart. Und das ist wirklich sehr schade. Und ich denke mal, es wäre auch wichtig, weil es wirklich in manchen Familien einfach gebraucht wird und ja und weil ich dann - also das ist jetzt kein Jammern, ich hab so viel zu tun, sondern das ist einfach, ich muss gewisse Dinge auslagern können, weil ich kann dieses- Ich kann nicht alle meine Kinder der Klasse adoptieren und mich um alle ihre Dinge kümmern. Das geht nicht. Das übersteigt meine Kompetenzen und übersteigt mein Wissen. Und und ja, so viel kann ich einfach auch nicht leisten. Und dass ich,

dass sich dann Sozialarbeiter um gewisse Dinge, Probleme, die es in der Familie gibt, kümmern. Das wär-

00:33:19 Jasmin Tretthann

Auch weil die Eltern sind natürlich auch oft keine Experten. Es gibt halt genug Eltern, die selbst auch nicht wissen, was sie tun sollen. Wenn es jetzt zum Beispiel, - um's wieder auf den Originalpunkt zurückzubringen - ein Kind ein Kind im Autismus-Spektrum haben.

00:33:33 Integrationslehrperson 1

Richtig, und ich da als Lehrer darf eigentlich nicht darauf hinweisen, dass ich vermute, dass das Kind im Autismus-Spektrum ist.

00:33:39 Jasmin Tretthann

Aber die Sozialarbeiterin vielleicht schon?

00:33:40 Integrationslehrperson 1

Vielleicht, das weiß ich nicht.

00:33:42 Jasmin Tretthann

Müsste ich sie vielleicht mal fragen. Werde ich sie, werde ich sie mal fragen, ob sie das dürfte.

00:33:47 Integrationslehrperson 1

Aber wahrscheinlich auch nicht wirklich, weil sie eine Sozialarbeiterin ist und auch keine Psychologin. Also wir können eigentlich nur weiterleiten. Ja, aber vielleicht wäre es für Sozialarbeiter einfach.

00:34:00 Jasmin Tretthann

Aber sowas ist auf jeden Fall sehr wertvoll. Hm. Ähm.

00:34:04 Integrationslehrperson 1

Wir sind.

00:34:05 Jasmin Tretthann

Wir sind abgeschweift. Gehen wir einfach zur nächsten Frage. Ähm. Wie würdest. Also. Okay. Äh. Wie würdest du einen guten Umgang mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung im Schulalltag beschreiben? Was für spezielle Herangehensweisen findest du da besonders wichtig?

00:34:29 Integrationslehrperson 1

Okay. Also, was ich vorhin schon gesagt habe, eben den klaren Anweisungen. Ähm, wenn ich merke, das Kind versteht's nicht gut oder das Kind hat Probleme. Also ich habe eben aktuell ein Kind in der Klasse, der sehr panisch wird, wenn er was nicht versteht. Ähm, das ich da wirklich sehr ruhig bleib. Also das ist sehr wichtig, dass ich möglichst emotionslos das Ganze angeh.

00:35:02 Jasmin Tretthann

Dass du der Ruhepol bist. Wenn er alle Emotionen hat, musst du weniger zeigen.

00:35:04 Integrationslehrperson 1

Sodass ich Sicherheit ausstrahl. Was natürlich schwierig ist, wenn fünf andere Kinder vielleicht auch noch sehr hibbelig sind usw. Also es kommt immer darauf an, in der ersten Stunde geht's leichter, in der fünften wird es dann etwas schwieriger, auch für mich und für andere. Ganz normal. Aber das eben, sich immer wieder vor Augen zu halten, ich sollte ruhig bleiben. Also wenn ich dann zusätzlich noch in Panik verfallen, dann kann ich das Ganze nicht besser machen. Äh, wichtig: Nicht einreden auf das Kind und nicht- also wenn ich auch merke, das Kind hat den totalen Meltdown, also gar nicht irgendwie auf das Kind einreden oder so, sondern das mal lassen, noch mal Zeit lassen, das finde ich sehr wichtig. Ähm. Und dann den Grat immer auf diesem Grat sich begeben, das Kind nicht zu überfordern, aber auch nicht zu unterfordern. Ja. Und gewisse Dinge schon mit einbeziehen, wenn es zu laut ist oder wenn ich merke des Kindes wirklich, es geht nicht mehr. Es ist keine Chance mehr. Nicht jetzt sich auf Machtspielchen einlassen. Ich bin der Lehrer und ich habe das gesagt und du machst das jetzt. Und auf Biegen und Brechen muss ich das jetzt durchkriegen. Also davon halte ich gar nichts. Aber trotzdem nicht jetzt bei jeder Kleinigkeit zu sagen: „Ach so, ja. Nein, natürlich macht es das. Wenn alles nur für das Kind und

danach, Um Gottes Willen, ich will dich nicht überfordern.“ Das glaube ich auch nicht, dass das gut ist. Also wirklich, auch da, wenn die Vertrauensbasis da ist, kann ich gewisse Dinge auch verlangen von dem Kind. Und wenn ich wirklich merke, es geht nicht, versuche ich einen Kompromiss zu schließen. Das heißt, du machst das, aber das letzte, die letzte Übung musst du nicht machen. Zum Beispiel, also dass ich so ein kleines Zuckerl anbiete. Ja, ähm, das ist immer sehr situationsabhängig, aber dass ich da auch flexibel bin, das ist halt auch sehr wichtig und dass ich die Situation erkenne. Es ist nicht jeden Tag gleich. Es gibt Tage, da kann ich sagen: „Nein, du machst das, ich sag das und du machst das jetzt“ und es funktioniert. Und dann gibt es aber wieder Tage. Wenn ich das dann sage, riskiere ich damit, riskiere ich damit, dass das Kind dann gar nichts mehr macht und zumacht. Und Also. Und dieses, diese, diese Balance, das muss ich ein bisschen Gefühl haben. Und das geht manchmal daneben. Manchmal geht es daneben. Da habe ich es noch nicht im Gefühl und das Kind macht dann gar nichts. Ah, blöd gelaufen. Ja, und wenn ich eine gute Beziehung zu dem Kind hab, kann ich zu sagen: „Ha, was da gestern war, war auch ein Topfen, oder? Das müssen wir das nächste Mal anders machen.“

00:37:53 Jasmin Tretthann

Vielleicht auch gleich fragen, wie würde es-

00:37:56 Integrationslehrperson 1

Ja, ja und wie gesagt, es kommt wirklich sehr auf die Vertrauensbasis darauf an, wenn ich die hab und wenn ich bissi das Gefühl habe. Aber das ist halt etwas, was wir schon geredet haben. Ja, man muss sich drauf einlassen, ein bisschen.

00:38:14 Jasmin Tretthann

Und wirklich auch ein Gefühl dafür-

00:38:15 Integrationslehrperson 1

Und man kann dann eben auch, wenn man sieht, okay, es wird immer besser, man kann dann mehr einfordern, aber immer stückweise nicht von einem Tag auf den anderen komplett alles verändern. „Ab heute machst du alles, was ich sage.“ Das geht nicht, sondern, okay, heute machst du das Bisschen mehr. Ja und morgen vielleicht geht noch ein bisschen was, aber das langsam stärken und natürlich immer

wieder loben dafür. Auszeiten geben. Wenn man merkt, okay, es ist zu viel. Es ist. Ja. Ähm. Ich wollte noch irgendwas sagen. Ja eben nichts erzwingen mit mit auf Biegen und Brechen. Alle machen das und du musst das auch so machen. Du hast den gleichen Lehrplan, die gleichen Lehrplan wie alle anderen und du musst das genauso machen. Ähm, ein Kind im Spektrum muss - ich glaube das haben eh alle Bundesländer gleich. Ähm, dass es so Richtlinien gibt. Das Kind muss, was was Gleichwertiges machen, aber nicht immer das gleiche. Also ich muss schauen können, ob das Kind den Lehrplan erfüllt, aber das muss nicht bei jedem Kind auf die gleiche Weise erfolgen. Und ich kann es so machen, dass es für das Kind passt.

00:39:34 Jasmin Tretthann

Ich glaube, das ist was, das den meisten Lehrern nicht bewusst ist.

00:39:37 Integrationslehrperson 1

Ja, und es geht oft um Kleinigkeiten. Es geht oft um die Überschrift. Es geht oft darum Ist was unterstrichen oder nicht. Was ist wichtig? Habe ich das strukturiert? Wenn ich eine Fragestellung oder oder eine Angabe habe? Liest er den Text durch und dann markiert er die Nomen und dann muss er sagen „blablabla“ und das ist in einer Wurst geschrieben. Das ist, glaube ich, schwierig. Aber wenn da steht Punkt 1: Lies dir den Text durch. Ja. Punkt 2: Unterstreiche das. Also wenn ich das besser aufglieder. Und das Gute an dem Ganzen ist ja, womit ichs dann also meistens dem Kolleginnen schmackhaft mach. Ich sag: „Das schadet den anderen Kindern auch nicht.“ Das heißt, das, was du für das Kind im Spektrum machst, ist für die anderen auch gut. (Ja.) Das schadet niemandem. (Definitiv.) Eine Struktur und eine klare Angabe ist für jeden Menschen super. Ja. Und somit kann ich einfach ganz Vieles einfach für ein Kind im Spektrum machen und das der ganzen Klasse geben. Und ich habe nicht mehr Arbeit.

00:40:52 Jasmin Tretthann

Das stimmt, ja.

00:40:55 Integrationslehrperson 1

Und was ich noch sagen wollte: Viele Kinder im Spektrum sind ja, also in meinem Fall reden wir eigentlich von high-functional Kindern. Ähm. Die meistens

irgendwelche Spezialinteressen haben. Nicht alle, aber manche. Und da kann ich natürlich auch, wenn Interessen da sind, dass ich jetzt sage: „Okay, die Buchvorstellung muss jetzt nicht irgendeinen Roman nehmen oder sonst irgendwas.“ Was den Kindern nicht sehr gefällt und sie können halt dann irgendwas machen, was ihnen wirklich, was sie wirklich interessiert. Also dass sich ihre Interessen einbauen und irgendwie daraus ein Thema machen. Okay. Äh. „Du musst jetzt nicht über das wie alle anderen machen. Du kannst jetzt über das sprechen“ Oder das ich ihm das Spezialgebiet auch ein bisschen als Belohnung ersetzt. „Okay, wenn du das jetzt machst, darfst du mir nachher fünf Minuten alles über Star Wars erzählen.“ oder, keine Ahnung.

00:42:00 Jasmin Tretthann

Ich versteh, was du meinst.

00:42:02 Integrationslehrperson 1

Oder das Lesen, oder keine Ahnung was.

00:42:05 Jasmin Tretthann

Ist okay, finde ich. Ist auf jeden Fall ein guter Abschluss für das erste Thema. Ich würde jetzt gerne auch den Zweitsprachenerwerb mehr einbeziehen. Zuerst mal kennst du viele Kinder mit Migrationshintergrund mit anderer Erstsprache als Deutsch, die auch im Autismus-Spektrum sind? Kommt es häufig vor? Was ist deine Erfahrung?

00:42:30 Integrationslehrperson 1

Viele würde ich jetzt nicht sagen. Ähm. Ich hab durch, also dadurch, dass eben mein Sohn diagnostiziert worden ist und ich einige Eltern dadurch kennengelernt habe, mit einer Freundin auch so eine Art Initiative gegründet hab, habe ich schon einige kennengelernt. Ähm. Könnt jetzt da aber nicht nicht sagen, ob das viele sind, weil natürlich. Ich meine, ich habe jetzt ein paar kennengelernt und in der Schule könnte ich im Moment sagen in der Volksschule ein Kind und eines in der Mittelschule, wo keine Diagnose da ist. Also bei dem Kind in der Volksschule ist eine ADHS-Diagnose da. Die Mutter vermutet aber, dass das Kind auch im Spektrum ist. Das Kind hat Migrationshintergrund. Und ist auch zur Diagnose gegangen. Aber die ist nicht

eindeutig, also es ist eigentlich ein Nein, aber die Psychologin ist sich nicht so wirklich sicher.

00:43:46 Jasmin Tretthann

Ist das nicht eigentlich schon ein Anzeichen dafür, dass das Kind im Spektrum ist, weil es eben ein Spektrum ist? (Ja!) Okay.

00:43:54 Integrationslehrperson 1

Laut diesem Test hat das Kind die Kriterien nicht erfüllt, aber sie konnte das Kind jetzt nicht eindeutig diagnostizieren. Es ist aber so, dass diese eine Psychologin eine allgemeine Psychologin ist, die jetzt nicht auf Autismus spezialisiert ist. Und ich denke, dass das ein wichtiger Punkt ist und der es uns als Lehrpersonen auch schwierig macht, weil wir die, weil wir eigentlich- Meistens dürfen wir nur Psychologen und Psychologinnen empfehlen, die, die man auf, also die von der Kasse bezahlt werden, weil die Diagnose ja bezahlt wird. Das sind aber meistens Psychologen, Psychologinnen, die jetzt kein Spezialgebiet haben, sondern ein buntes Spektrum auch abgleichen. Ja, natürlich gibt es jetzt für Autismus gibt es jetzt natürlich ein Standardprogramm für die Diagnose an an Tests. Aber trotzdem, wenn die Person nicht spezialisiert ist darauf glaube ich, dass es trotzdem schwierig ist. Jetzt tu ich mir aber schwer, weil ich ja, wenn ich jetzt den Eltern sag: „Bitte gehen Sie dorthin“ oder ich empfehle-

00:45:13 Jasmin Tretthann

Und die Person sagt dann aber nein.

00:45:14 Integrationslehrperson 1

Und das, naja, und das ist aber speziell auf Autismus, also jemand für da. Also ich darf eigentlich meine Vermutung nicht sagen. Ähm und empfehle aber einen Psychologen, der auf Autismus spezialisiert ist. Ähm.

00:45:31 Jasmin Tretthann

Ja, das ist sehr schwierig.

00:45:33 Integrationslehrperson 1

Und ich glaube, dass das aber ein großes Problem ist, weil bei in den allgemeinen Diagnosezentren selten Autismus diagnostiziert wird.

00:45:42 Jasmin Tretthann

Ah, okay, so ist es. Was wirst du feststellen?

00:45:44 Integrationslehrperson 1

Das kann ich jetzt von meinen Erfahrungswerten irgendwie sagen. Also, bei einem Kind wurde autistische Züge diagnostiziert.

00:45:55 Jasmin Tretthann

Aber das ist ja auch ein Hinweis darauf, dass Kinder aus sozial schwächeren Schichten, die dementsprechend Eltern haben, die sich keine, die es sich nicht leisten können, wohin zu gehen, wo sie bezahlen müssen, dementsprechend weniger diagnostiziert werden. Und das lässt schon auch darauf schließen, weil wenn man einen Migrationshintergrund habe, ich vielleicht hier keinen guten Job oder keinen Job findet. Ich finde, das lässt schon auf diesen Punkt schließen.

00:46:17 Integrationslehrperson 1

Und auch das, auch das Wissen. Also wenn ich denk, ich ich hab wirklich eine Odyssee hinter mir. Also ähm, zuerst einmal okay, was ist Autismus überhaupt? Ich hab am Rande davon gehört. Ähm, was ist Asperger, weil den Rain Man kannten wir (Ja.) Aber ansonsten? Ähm, ja, über Asperger hat man nicht wirklich... Ja, ich habe nicht wirklich viel darüber gehört. Ähm. Und dann. Okay. Wir müssen eine Diagnose machen. Man weiß überhaupt nicht, wo man hinmuss. Und ich bin da geboren. Das ist meine Muttersprache. Und ich wusste trotzdem nicht. Wo soll ich hingehen? Das heißt, das erste war: Okay, wir gehen mal zur ADHS-Diagnose, weil ich denke mal, die werden uns schon weiterleiten, wenn sie merken, dass er Autist wird. Nein.

00:47:11 Jasmin Tretthann

Danke für nix.

00:47:12 Integrationslehrperson 1

Mein Sohn hat der Ergotherapeutin, also der hat ihr wirklich nicht in die Augen geschaut. Der hat an ihr vorbeigeschaut und ich hab mir schon gedacht okay, jetzt müsste sie's aber sehen. Nein, nein, es wurde nicht, weil wir diagnostizieren ADHS und alles andere geht uns nichts an und es war wirklich eine Odyssee. Wir sind zum Kinder- und Jugendpsychiater gegangen. „Nein, das ist kein Autist.“ Man wird wirklich hin und her geschickt und das ist mir passiert, wo ich, wo das meine Muttersprache ist, wo ich geboren und ungefähr weiß, wie die Strukturen sind. Und wenn ich mir vorstelle, ich komme in ein anderes Land und muss dort, ähm, an die richtige Stelle kommen. Wo's bei uns irrsinnig lang gedauert hat. Und es ist sicher- Es gibt Stellen, wo es auf Kasse ist. Das ist noch nicht so lange, dass es das gibt, also die Autisten-Hilfe in Wien, da geht's auf Kassa. Das hat – das kann ich jetzt nicht genau sagen - seit drei Jahren, vier Jahren. Also wir haben damals bei der Autisten-Hilfe noch knappe 600 € gezahlt. Dafür ist die Wartezeit jetzt ungefähr ein Jahr bis eineinhalb Jahre.

00:48:24 Jasmin Tretthann

Das ist kurz oder lang?

00:48:27 Integrationslehrperson 1

Naja, lang.

00:48:28 Jasmin Tretthann

Okay, eh lang. Das hat sich jetzt in einer Form angehört, als wäre sie jetzt eh schon super.

00:48:33 Integrationslehrperson 1

Nein. Na ja. Ich möchte, dass ich jetzt meinem Kind weiterhelfen kann.

00:48:39 Jasmin Tretthann

Klar.

00:48:39 Integrationslehrperson 1

Dann ist es auch oft so, dass die Schule sagt: „Naja, wir brauchen jetzt schon eine Diagnose und bitte.“ Und dann denkt man sich, die Eltern gehen ja nirgends hin und die machen ja nichts. Das stimmt oft nicht mehr. Das heißt, also bis ich erst einmal dorthin komm: Aha, dort gibts was, was auf Kassa ist, dauerts schon normal. Ja, dann melde ich mich dort an, dann dauerts wieder ein bis eineinhalb Jahre, dann ist das Kind schon bald aus der Volksschule draußen.

00:49:05 Jasmin Tretthann

Ja.

00:49:06 Integrationslehrperson 1

Also.

00:49:06 Jasmin Tretthann

Ja, verstehe, was du meinst.

00:49:07 Integrationslehrperson 1

Also es hängt irrsinnig mit dem Gesundheitssystem zusammen.

00:49:10 Jasmin Tretthann

Es ist- Also wenn man es privat zahlt, geht es schneller. Wie fast alles.

00:49:13 Integrationslehrperson 1

Aber nicht viel schneller.

00:49:14 Jasmin Tretthann

Nicht viel schneller.

00:49:15 Integrationslehrperson 1

Also, da wartet man dann auch bald einmal ein paar Monate. Weil Autismus noch nicht so die den Stellenwert hat.

00:49:29 Jasmin Tretthann

Ja, weil es eben, wie du sagst, eine unsichtbare Behinderung ist. Und sobald sie sichtbar ist, wird man sowieso schon als schwerstbehindert eingestuft, obwohl vielleicht nur motorische Schwierigkeiten entstehen.

00:49:40 Integrationslehrperson 1

Richtig, richtig, richtig. Ja, aber ein Kind mit Asperger-Syndrom? Ja, benimmt sich vielleicht komisch, geht vielleicht auf den Zehenspitzen. Ja, es rudert vielleicht mit den Armen. Okay, bisschen eigenartig, aber, ja, der versteht mich, der kann sich gut ausdrücken. Pff, was soll das sein?

00:50:01 Jasmin Tretthann

Na ja. Ähm. Hast du spezielle Herangehensweisen? Wenn Kinder im Autismus Spektrum kein Deutsch, kein Deutsch sprechen? Weil da ist es ja noch umso schwieriger, wenn du selbst graphomotorische Schwierigkeiten zum Beispiel hast, mitzuschreiben, in einer Sprache, eine neue Rechtschreibung zu lernen. Wenn's dann, wenn man sowieso schon keine Geräusche ausfiltern kann, dann ist es laut und es ist noch in einer anderen Sprache. Das sind ja alles Schwierigkeiten, mit denen diese Kinder dann noch zusätzlich kämpfen. Fallen dir da Herangehensweisen ein? Oder aus deiner Erfahrung nach vielleicht.

00:50:37 Integrationslehrperson 1

Aus meiner Erfahrung kann ich ehrlich gesagt jetzt nicht wirklich was sagen. Ähm. Und ich- Also es ist nicht so, dass ich hier ein Kind mit Diagnose hä- Also das, was mir jetzt sofort bei der Frage eingefallen ist, ist, dass meine zwei Burschen mit ihrer Legasthenie irrsinnig zu kämpfen haben und überhaupt nicht rechtschreiben können.

00:51:05 Jasmin Tretthann

Und sie sind aber beide ohne Migrationshintergrund, soweit ich weiß.

00:51:08 Integrationslehrperson 1

Richtig, richtig. Hmm. Das, was mir halt einfällt, ist halt, das, was ich in DAZ machen würde, mit Kindern, ich würd halt noch visueller möglicherweise das Ganze machen. Ich ich habe ich hab ein bisserl über das nachgedacht, aber- (Okay.) So wirklich, dass ich jetzt einen Unterschied ähm, wenn ein Kind gar nicht Deutsch kann.

00:51:49 Jasmin Tretthann

Oder auch nur ganz gebrochen zum Beispiel, also es ist ganz kurz da [in Österreich]. Es ist in dem Fall vielleicht eine Diagnose auch da. Du weißt, du musst jetzt mit diesem Kind spezifisch arbeiten und auch erarbeiten, dass dieses Kind Deutsch lernt, trotz der erhöhten Schwierigkeiten.

00:52:10 Integrationslehrperson 1

Ich muss ganz ehrlich sagen, ich glaube, ich würde es- Ich würde nicht viel anders machen. Ich würde natürlich, ja, dass das Kind halt Deutsch lernen muss. Aber eben sehr viel visuell. Aber das würd ich wahrscheinlich auch bei einem-

00:52:28 Jasmin Tretthann

Ja, das sollte man bei DAZ generell so machen.

00:52:29 Integrationslehrperson 1

-nicht autistischen Kind so machen. Das heißt, da würde ich nicht viel anders und auch wieder da, also das, was ich sowieso bei DAZ hilfreich find, für mich jetzt. Ich weiß, dass das oft doch nicht so gern gesehen wieder so, dass man zumindest einiges in der Sprache der Kinder, also in der Herkunftssprache macht.

00:52:48 Jasmin Tretthann

Das ist jetzt mittlerweile mehr akzeptiert. Also das ist- eine Freundin von mir schreibt gerade eine Masterarbeit, bei der ich auch die Beobachterin bin und die also eben über Mehrsprachigkeit wie der Unterricht funktioniert in anderen Fächern als Deutsch. Jetzt, wenn alle Sprachen akzeptiert werden und die Kinder untereinander in allen Sprachen kommunizieren können. Und es funktioniert herausragend gut. Die erklären sich gegenseitig dann Dinge auf ihrer Muttersprache können sich Dinge besser herleiten und die Kinder verstehen alles so viel besser. Man müsste nur noch herausfinden, wie man das dann prüft, weil das halt leider immer noch ein großer Teil ist. Aber grundsätzlich...Hab nur geschaut, ob es noch aufnimmt. Ich bin immer paranoid. Nein, es nimmt noch auf, alles gut.

00:53:36 Integrationslehrperson 1

Ja, Also und ich denke mir, da könnte ich mir vorstellen, dass bei einem Kind im Spektrum - also jedes Kind, das jetzt daherkommt und fast nicht Deutsch kann oder gar nicht Deutsch kann, fühlt sich einmal verloren. Logischerweise, also wenn es von- also es wird ein Unterschied sein, ob wenn da jetzt zum Beispiel fünf Kinder mit der gleichen Sprache Muttersprache in der Klasse sind, ist es sicher was anderes, als wenn das Kind alleine mit dieser Sprache in der Klasse ist. Ähm, aber die Muttersprache gibt natürlich eine gewisse Sicherheit. Und das, was ich mir halt denke, ist, wenn ich jetzt als Lehrer- Ich muss ja die Sprache nicht perfekt können. Ich muss ja nur ein paar Wörter können, oder ein paar Floskeln.

00:54:17 Jasmin Tretthann

Fühl sich das Kind schon willkommen.

00:54:20 Integrationslehrperson 1

Ja, und auch ein bisschen sicherer, denke ich. Und. Und auch da glaube ich wieder sehr viel auf die Vertrauensbasis, weil das Kind sich nur dann sicher fühlen kann, wenn's, wenn eine gewisse Vertrauensbasis da ist und wenn das Kind merkt okay, äh. Die Lehrerin will zwar was von mir und ich muss da was tun, aber mir passiert nix. Und diese, dieses Vertrauen und dieses sich Wohlfühlen und sich sicher fühlen. Ich glaub ich glaub ehrlich gesagt jetzt gar nicht wirklich, dass ich so-

00:54:57 Jasmin Tretthann

Methodisch.

00:54:58 Integrationslehrperson 1

-Methodisch so was ganz anderes machen.

00:55:01 Jasmin Tretthann

Ich kann mir auch vorstellen, dass der DAZ-Unterricht, so wie er eigentlich sein sollte, lehrbuchmäßig ganz-

00:55:06 Integrationslehrperson 1

Gut da passen würde.

00:55:08 Jasmin Tretthann

Mit sehr viel Visuellem. Sehr viele kleine ausgearbeitete Aufgabenstellungen, die eben differenziert sind,... viel Kommunikatives ist vielleicht ein bisschen ein Problem.

00:55:20 Integrationslehrperson 1

Na ja, aber da könnte man zum Beispiel eben was in diese Social-Stories- Sagen dir die was?

00:55:25 Jasmin Tretthann

Nein, gerade nicht.

00:55:27 Integrationslehrperson 1

Ähm, und mir fallen natürlich die Autoren nicht ein. Aber ich habe das Buch irgendwo. (Okay.) Und das sind Social Stories, die speziell für Kinder im Spektrum da sind. Es sind kurze Geschichten: Wie verhalte ich mich in der Situation? Wie verhalte ich mich in der Situation? Was sage ich da?

00:55:51 Jasmin Tretthann

Okay, das ist super.

00:55:53 Integrationslehrperson 1

Und das wird natürlich- Könnte man natürlich umlegen auf den DAZ-Unterricht.

00:55:58 Jasmin Tretthann

Natürlich, weil das sind dann natürlich Sachen, die die Kinder im Alltag auch brauchen können.

00:56:02 Integrationslehrperson 1

Und damit hätte ich gleich zwei Fliegen mit einer Klappe.

00:56:06 Jasmin Tretthann

Ja, aber das ist auf jeden Fall schon mal was Gutes. Das werde ich mir auf jeden Fall. (Ich such das Buch dann raus.) Ja, bitte. Die sind für die Arbeit nämlich sicher

auch von Vorteil, wenn ich das beim Methodik-Teil- (Soll ich sie suchen?) Nein, alles gut machen wir nachher. Ich schreib's mir nur dazu. Social Stories.

00:56:20 Integrationslehrperson 1

Aber damit-

00:56:21 Jasmin Tretthann

Also das klingt auf jeden Fall super. Okay, also du würdest aber sagen. Grundsätzlich würdest du methodisch nicht extrem viel anders machen, weil der DAZ-Unterricht auch schon recht gut dafür geeignet ist, weil er auch klein aufgeteilt ist.

00:56:38 Integrationslehrperson 1

Ja, ja.

00:56:39 Jasmin Tretthann

Und weil es auch kleinere Gruppen sind im Normalfall. Das hilft wahrscheinlich auch. (Richtig.) Normalerweise geht-

00:56:44 Integrationslehrperson 1

Aber geht's da um Deutschförderklassen, oder?

00:56:47 Jasmin Tretthann

Es geht nicht um Deutschförderklassen. Es geht um integrativen und auch gesonderten DAZ-Unterricht. (Aha.) Meistens ist eine Kombination aus beiden sehr hilfreich für die Kinder, weil nur der integrative Deutsch Unterricht oftmals zu wenig ist, um eine Sprache zu lernen. Du lernst in vier Stunden die Woche eine Sprache nicht, auch wenn du in dem Land lebst. Dementsprechend ist es oft wichtig, dass integrativ gearbeitet wird, aber auch ein zusätzlicher zusätzliche Lernangebote, die angeboten werden. Angebote angeboten werden. Wie sagt man? Egal, man versteht, was ich meine. Ähm. Genau und diese Angebote werden auch oft zur Verfügung gestellt in anderen Unterrichtsstunden, die die Kinder sowieso zu dem Zeitpunkt noch nicht verstehen würden. Also sie müssen jetzt nicht länger an der Schule bleiben und dadurch eben (Ja.) noch mehr gefordert werden.

00:57:42 Integrationslehrperson 1

Das wäre natürlich, das wär, das wäre schrecklich, dass wär für so ein Kind sicher, ähm, ja, ganz schlimm.

00:57:49 Jasmin Tretthann

Ja, auf jeden Fall nicht vorteilhaft, wenn es dann noch mehr Zeit aus dem Safe Space von zu Hause entfernt verbringen müsste.

00:57:56 Integrationslehrperson 1

Ja. Ja.

00:57:57 Jasmin Tretthann

Genau. Eine ganz spezifische Frage. Wie denkst du, dass Kinder im Autismus-Spektrum mit der natürlichen Ambiguität von Sprache umgehen? Beispiel dafür werden in einer anderen Sprache zum Beispiel auf einmal Metaphern und Doppeldeutigkeiten und so was, bei denen sich einige, nicht alle, aber einige Kinder im Spektrum sowieso schon schwer tun in der Muttersprache. Und dann muss man überlegen auf der Sprache, was heißt: „Was ist dir für eine Laus über die Leber gelaufen?“ oder so.

00:58:26 Integrationslehrperson 1

Und das gleiche dann ja, okay.

00:58:29 Jasmin Tretthann

Dass die Sprachbarriere und solche Dinge dazukommen.

00:58:33 Integrationslehrperson 1

Wie die Kinder damit umgehen, oder wie?

00:58:34 Jasmin Tretthann

Die Kinder oder wie man als Lehrperson noch damit umgehen könnte. Vor allem wäre auch interessant, ob du Erfahrungen hast, wie die Kinder mit sowas umgehen.

00:58:46 Integrationslehrperson 1

Na ja, ich denk mal, das ist ja sowieso was Befremdliches irgendwie, wenn ich das auch, wenn ich das auch, wenn ich jetzt eine andere Sprache lern? Und da sagt man - also zum Beispiel, mein Mann ist Iraner, und die sagen zum Beispiel- Also die sagen ganz eigenartige Sachen. Ähm, also für uns eigenartig, wenn man jemanden sehr gern hat, sagt man: „Ich esse deine Leber.“ (Interviewerin lacht laut) Genau diese Reaktion. Ja, es sagen sie aber.

00:59:16 Jasmin Tretthann

Aber auf Türkisch auch: „Ich küss dein Auge“ (Ja!) Ja, solche Dinge.

00:59:20 Integrationslehrperson 1

Genau, also wirklich sehr bildhaft das Ganze und mit den Organen und was weiß ich und und „Ich bin dein Opfer“ und weiß ich nicht, was alles. Ähm, also es ist ja für mich ja auch befremdlich, wenn ich das irgendwie höre.

00:59:35 Jasmin Tretthann

Aber wir können oft aus Zusammenhängen das viel besser rauslesen.

00:59:39 Integrationslehrperson 1

Es kommt halt natürlich auf die Altersstufe auch drauf an, in der Volksschule zum Beispiel. Die Kinder sind sowieso ein bisschen, die nehmen sowieso wörtlich alles, egal welches Kind.

00:59:50 Jasmin Tretthann

Okay. Ja, kann ich mir vorstellen.

00:59:52 Integrationslehrperson 1

Je kleiner, desto wörtlicher nehme ich- also die Kleinen, nehmen es noch wörtlicher und die kennen ja auch noch noch nicht so viele Redewendungen und so weiter. Und später dann. Ich weiß nicht, also so einen großen Unterschied würde ich jetzt auch nicht machen. (Okay.) Weil's, weil ich muss es ja- Ich muss es möglich- Ich müsste es jetzt auch einem Kind im Spektrum, einem ohne Migrationshintergrund müsste

ich's ja auch erklären. Ja und dem Kind mit nicht Deutsch als Muttersprache muss ich es auch erklären.

01:00:31 Jasmin Tretthann

Okay, und bei älteren Kindern schon? Oder Jugendlichen, teilweise Erwachsenen. Wie würdest du das da sehen?

01:00:42 Integrationslehrperson 1

Naja, erklären.

01:00:43 Jasmin Tretthann

Auch eher einfach erklären mal.

01:00:46 Integrationslehrperson 1

Und es ist- Ich meine, es kommt immer darauf an, wie lange das Kind die Diagnose schon hat. Also ich kann jetzt von diesem, von diesem Burschen, von diesem einen Burschen, der sich auch geoutet hat in der Klasse, sprechen, mit dem ich das sehr reflektiert, also der da reflektiert ist, schon über über sein Verhalten, über seine ganze Geschichte. Und ähm, ich habe auch mit meinem Sohn die Erfahrung gemacht, wie er noch kleiner war, so mit- oder jünger mit zehn, elf oder so, hat er gesagt: „Mama, meinst du das jetzt ironisch?“ Er hat selber nachgefragt. „Ist das denn so?“ Weil ich natürlich immer wieder gesagt hab: „Du es ist nicht so gemeint,“ also ich vergess' es nicht, - das wäre jetzt eine Anekdote, aber jetzt zu meinem Sohn.

01:01:33 Jasmin Tretthann

Gerne, ja, gerne.

01:01:34 Integrationslehrperson 1

Also wie die Psychologin. Ähm. Also wir waren beim Psychologen in Behandlung und, ähm, und die hat dann gesagt „Ja,“ und ich weiß nicht, sie hat dann irgendwie von einem Fest gesprochen. „Ja, und dann sitzen wir alle zusammen und machen einen Ameisenkuchen“ und ich vergess das Gesicht von meinem Sohn nicht beim Ameisenkuchen. (beide lachen) Ja, also, das war wirklich so [verwirrter

Gesichtsausdruck] echt?. Sind da Ameisen drin? Ähm. Aber er hat dann mit der Zeit verstanden. Okay, es gibt sowas und und hat auch nachgefragt, also es kommt auch immer darauf an, wie reflektiert ist das Kind. Kann es? Und ich bin auch der Meinung, dass Kinder ähm ironisch, teilweise sogar sarkastisch- Sie können selber sehr sarkastisch sein, - aber dass sie das dann mit der Zeit verstehen können, okay. Und wenn sie eine Person gut kennen-

01:02:32 Jasmin Tretthann

Ich kenne ja diesen einen Burschen, über den du gesprochen hast, auch und einmal, da habe ich dann im Nachhinein darüber reflektiert, da habe ich was gesagt. So irgendjemand hat gefragt „Äh, müssen wir das auch aufschreiben?“ Und dann: „Nein, weißt, ich schreib es auf, weil ich's so lustig finde.“ Und er schaut mich an und sagt: „Sie dürfen nicht vergessen, dass ich keinen Sarkasmus spreche“ und aber gleichzeitig habe ich dann im Nachhinein nachgedacht, aber dadurch, dass er es erkannt hat, sicher spricht er's dann.

01:02:59 Integrationslehrperson 1

Natürlich, natürlich, ja, natürlich.

01:03:02 Jasmin Tretthann

Also genau deswegen hast du- zeigst du mir, du hast es verstanden. Ja, aber das fand ich super, super lustig. Naja, also daran erinnere ich mich, als wäre es gestern gewesen, wie er dort sitzt. „Sie dürfen nicht vergessen, dass ich keinen Sarkasmus spreche.“

01:03:19 Integrationslehrperson 1

Und, äh. Ja. Und deswegen das muss schon sein- Das hat natürlich in einer gewissen Weise mit- Wie soll ich jetzt sagen?

01:03:31 Jasmin Tretthann

Selbsteinschätzung

01:03:32 Integrationslehrperson 1

Na ja, nein, also im Spektrum jetzt die high functional Autisten sind natürlich die, die eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz haben, ja, ähm, die aber natürlich auch gefördert werden müssen. Das heißt, sie müssen- uns hat damals eine Psychologin gesagt, unbedingt fördern, fördern, fördern was geht, - kognitiv - weil es auch für Soziales so wichtig ist. Das heißt, wenn ich das Kognitive verkümmern lasse, also, ähm, lasse ich auch das Soziale verkümmern, weil weil sie ja gewisse Dinge nicht nicht wahrnehmen können in ihrer sozialen- in dem sozialen Gefüge, sondern über das kognitive Erlernen einfach okay, da sage ich das, da sage ich das, da verhalte ich mich so, das geht ja, das läuft alles über den Kopf, über das, über das Kognitive eigentlich und weniger über's Gefühl, weil zwischen den Zeilen lesen? Hm, Nein. (Ja.) Es ist alles mit Erfahrung und mit mit mit Lernen. Ich habe das gelernt, wie ich mich da verhalte und wie ich das tue. Und äh, ich habe den Faden verloren. Ähm, ja. Und natürlich, wenn wenn das Kind jetzt- je mehr das Kind schon Erfahrung hat und und kognitiv gefördert wurde, desto mehr kann es reflektieren über sein Verhalten und darüber, wie es auch Dinge verstehen kann usw und und und ja, deswegen könnte der, der Bursch, ja, der weiß das ganz genau. Ja, ja, das. „Das verstehe ich nicht. Na gut, dann muss ich mal sehen. Meint der das jetzt ernst oder nicht?“ Ja, aber ich merke an seinem Gesichtsausdruck oft, dass er eben schaut, okay, meint sie das jetzt ernst oder nicht. Und natürlich, er kennt mich schon und weiß schon okay, die lacht dabei oder nicht, oder? Ja, und ich muss dann natürlich aber auch aufpassen, dass ich, dass ich ihm ein klares Signal gebe. Ja, also wenn ich jetzt wirklich etwas von ihm will, dass dann nicht ein kleiner Grinsen oder so dabei ist, weil dann wird er sich denken: „Sie meint's eh nicht ernst, ist eh wurscht.“ (Ja.) Das heißt, wenn ich hingeh und sag, das will ich jetzt und dann muss ich ihm das aber auch signalisieren damit, aber ich glaube nicht, dass ich einen großen Unterschied machen würd.

01:05:52 Jasmin Tretthann

Okay. Das ist generell finde ich, aber auch eine gute Antwort zu dieses was. Ja, es ist aber integrativ, wenn man sagt, in solchen Fällen sollte man sie auch nicht anders behandeln. In manchen Fällen schon, aber in manchen Fällen muss man auch abwägen, so, das lernen die schon und wenn es länger dauert, dauert es länger. Und wenn ich mehr erklären muss, muss ich mehr erklären.

01:06:13 Integrationslehrperson 1

Ja, und ich würde mit der Muttersprache wirklich arbeiten und das mache ich teilweise jetzt auch. Wenn ein Kind das nicht versteht, dann, dann sitz ich nicht eine halbe Stunde und versuch, dem Kind das pantomimisch und mit Bildern bewusst zu machen.

01:06:25 Jasmin Tretthann

Sondern man übersetzt's mal.

01:06:26 Integrationslehrperson 1

Schauen wir bitte miteinander am Übersetzer nach und das geht so [schnipst] und es geht wieder.

01:06:34 Jasmin Tretthann

Das wird Gott sei Dank mittlerweile im DAZ-Unterricht immer mehr Gang und Gebe, dass die Muttersprache als, als was Positives einfach gewertet wird und als ein Mittel, mit dem man arbeiten kann, anstatt es zu verteufeln. Im Englischunterricht wird es leider immer noch verteufelt, andere Sprachen zu verwenden, was sich, wenn man- das wär meine zweite Option für eine Masterarbeit gewesen... Aber ja, im DAZ-Unterricht wird es Gott sei Dank immer besser. Okay. Hast du sonst noch irgendwelche Meinungen zu dem Thema? Vom Zweitsprachenerwerb für Kinder im Autismus-Spektrum oder Anekdoten, die du noch teilen möchtest? (Hmm.) Vielleicht von Freunden der Familie. Was du schon erzählt hast, dass du ein paar kennst.

01:07:26 Integrationslehrperson 1

Ja, aber nicht so gut jetzt. Ich könnte jetzt nicht-

01:07:39 Jasmin Tretthann

Okay. Ist ja in Ordnung. Wenn dir noch was einfällt, kannst du ja später noch hinzufügen. Dann gehen wir jetzt zu den Problematiken einer mangelnden Diagnose über. Du hast ja schon gesagt, du kennst ein und diagnostiziertes Kind, bei dem du eine Autismus-Spektrum-Störung vermutest. Fallen dir da noch mehr ein und wenn

ja, woran machst du solche Dinge immer fest? Wir haben es schon vorher ein bisschen angeschnitten.

01:08:02 Integrationslehrperson 1

Also woran ich's festmach.

01:08:05 Jasmin Tretthann

Ja, was gibt es so für spezifische Anzeichen? Vielleicht auch an diesen spezifischen Kindern, an die du dich Erinnerst.

01:08:11 Integrationslehrperson 1

Okay, okay. Das sind aktuell 2. Ähm, eben ein Mädchen in der Mittelschule und ein Bub in der Volksschule.

(An diesem Punkt wurde eine Pause in der Aufnahme gemacht und ein paar Minuten später eine neue gestartet)

00:00:00 Jasmin Tretthann

Okay, noch einmal die Frage von vorher: Kennst du viele undiagnostizierte Kinder, bei denen du eine Autismus-Spektrum-Störung vermutest? Und wenn ja, warum vermutest du das? Also genaue Gründe auch.

00:00:12 Integrationslehrperson 1

Also jetzt das Mädchen eben in der Mittelschule. Die kenne ich seit der Volksschule, das heißt jetzt 6 Jahre fast. Sie wollte immer von Anfang an, äh, also sie hat eigentlich Teamarbeit oder Gruppenarbeit meistens verweigert. Sie wollte selten was mit anderen Kindern machen. Ähm. Sie wollte auch meistens alleine sitzen, also einen Einzelsitzplatz haben. Ähm. Also wir haben schon in der Volksschule damals gehabt- gesagt, wir haben 10 Buben, 4 Mädchen und eine ihren Namen. Ja, weil sie immer sie ist- Sie hat nirgends dazugehört. Sie war immer- Aber sie, sie wollte das selber eigentlich nicht. Man hat nie das Gefühl gehabt, dass sie sich ausgeschlossen

gefühlt hat, sondern sie hat sich eigentlich selber meistens ausgeschlossen. Sie war immer sehr impulsiv. Ist sie auch noch. Das heißt, auf Kritik reagiert sie sehr impulsiv und kann das eigentlich kaum nehmen. Sie ist sehr, ähm, sehr launisch eigentlich, das heißt, es kann von einer Sekunde auf die andere kann sie wirklich explodieren. Also eben sehr impulsiv und und und und dann schimpfen und wirklich-

00:01:51 Jasmin Tretthann

Wenn ihr halt alles zu viel wird.

00:01:52 Integrationslehrperson 1

Ja, genau. Ähm. In der- Und im nächsten Moment ist sie wieder ganz ruhig und und sagt einem, wie gern sie einen mag und wie toll, wie toll man ist usw., also es ist sehr schwankend und sie- das was mich auch oft, was für mich auch so ein Zeichen immer war, dass sie eigentlich lieber mit Erwachsenen reden möchte oder Kontakte möchte. Das heißt, wenn wir einen Ausflug gemacht haben oder oder so, dann hat sie eigentlich immer die Nähe der Erwachsenen gesucht. Also Gleichaltrige waren für sie immer komisch.

00:02:31 Jasmin Tretthann

Warum glaubst du, war das so?

00:02:34 Integrationslehrperson 1

Na ja, für Kinder im Spektrum sind Erwachsene einfach vorhersehbarer als Kinder.

00:02:40 Speaker 3

Okay. Auch vielleicht ruhiger?

00:02:41 Integrationslehrperson 1

Ja, ruhiger und ein gleichaltriges Kind, Jugendliche, die sind unberechenbarer einfach, so: „Was? Was kommt da jetzt?“ Ähm, bei Erwachsenen ist es ein bisschen einfacher. Und ja, also es geht jetzt zwar etwas besser. Sie kann mittlerweile auch schon neben jemand anderem sitzen, aber es ist nach wie vor so sehr, dass sie unruhig einfach wirkt. Ähm, würde ich sagen. Ich glaube, sie denkt sehr viel nach und

es gehen immer Gedanken herum und sie zeichnet irrsinnig gern oder liest und das macht sie dann noch oft, um quasi in ihrer Welt zu sein und um Ruhe zu haben. Also sie geht auch gern in die Bibliothek und sitzt dort allein. Also es sind einiges Anzeichen, wo ich mir denke, okay, es wäre nicht schlecht eine Diagnose, also ein Gutachten zu machen und zu schauen, ob sie im Spektrum ist oder nicht. Vielleicht irre ich mich auch ganz.

00:04:01 Jasmin Tretthann

Und wie reagieren die Eltern darauf? Also habt ihr das schon mal? Natürlich nicht mit den Worten, aber aufgebracht, dass sie.

00:04:08 Integrationslehrperson 1

Ja, also das wurde immer wieder bei den Gesprächen. Aber das Interesse der Eltern scheint nicht sehr groß zu sein. Die Eltern sagen zwar, dass sie auch zu Hause ziemlich kämpfen mit ihrem Verhalten, weil sie ja aufbrausend und teilweise auch sehr verletzend sein kann. Also verbal, wobei auch körperlich hat sie so in der Volksschule manchmal versucht, also auf Kinder hingeschlagen.

00:04:31 Jasmin Tretthann

Ich kenne das Kind, sie hat ja auf mich mal hin geschlagen auch.

00:04:33 Integrationslehrperson 1

Sie hat, genau richtig. Hm, und da merkt man richtig, dass es ja zu viel ist. Sie weiß nicht mehr, wie sie es anders, ja wie sie das kompensieren kann. Und es gab jetzt eben in jüngster Vergangenheit wieder ein Gespräch, also wo wir wirklich, ähm, die Eltern beide eingeladen haben und wo wir gesagt haben, es ist jetzt ernst, wir machen uns Sorgen um sie, weil es eben einige Probleme in der Schule gab. Und Die Eltern haben jetzt zugestimmt, dass das Kind von der Schulpsychologie mal angeschaut wird und dann werden wir mal weiter schauen. Aber es ist, wie soll ich sagen, es ist gar keine Eigeninitiative da von den Eltern. (Okay.) Ähm, es ist eigentlich mehr dieses: „Okay, es tut uns leid, dass sie sich so verhalten hat. Ähm, wir werden schauen zu Hause, aber es, es wird nicht wirklich was unternommen.“

00:05:42 Jasmin Tretthann

Wie würdest du sagen, geht man generell um mit Eltern, die sich quasi weigern, ein Kind diagnostizieren zu lassen oder solche Hilfestellungen anzunehmen?

00:05:54 Integrationslehrperson 1

Ich muss ehrlich sein. Ich hab's- ich habe es noch nicht erlebt, dass sich jemand wirklich geweigert hat. Wobei, doch, doch. Hab ich doch schon mal erlebt. (Okay.) Da ging es aber nicht um Autismus-Spektrum, oder zumindest war das nicht unsere Vermutung jetzt. Ähm. Und da hat die Mutter irgendwelche ganz komische Ausreden erfunden, dass sie also die Psychologin angerufen hat und die haben einfach aufgelegt und- also die Mutter wollte das einfach nicht. Also und auch im Elterngespräch, also haben wir eben angesprochen, es wäre gut, wenn sie es mal, wenn sie das Kind mal anschauen lassen würde und sie hat gesagt: [empörte Stimme] „Soll ich, soll ich zum Psychologen gehen mit dem Kind?“ und wir haben gesagt: „Ja, das wäre gut.“ Und sie war also so: „Was soll das jetzt?“ Ja. Und sie hat uns dann eben beim nächsten Elterngespräch erzählt, dass es da eben einfach aufgelegt worden ist. Also, die weigert sich jetzt nicht offen, sondern sie macht einfach nix. Natürlich, wir können sie nicht zwingen dazu. Und ansonsten ist meine Taktik eigentlich immer die, den Eltern ein bisschen die Angst zu nehmen, indem ich meine Geschichte erzähle und dass ich auch eine Hemmung gehabt hat, mit ihm zu einem Psychiater zu gehen, zu einem Psychologen zu gehen, und dass das auch halb so schlimm ist und dass es eine Erleichterung ist, wenn man dann weiß, was los ist mit dem Kind und wie man dem Kind helfen kann. Und das funktioniert eigentlich meistens ganz gut.

00:07:30 Jasmin Tretthann

Ja, also die Angst nehmen, das hilft oft sehr. Ähm, was denkst du, sind die Gründe, warum Eltern ihre Kinder nicht diagnostizieren lassen wollen?

00:07:41 Integrationslehrperson 1

Erstens, denke ich, dass Angst dabei ist, das heißt, mein Kind- „um Gottes Willen, mein Kind ist behindert. Was sagen die Leute?“ oder Ich denke, dass es sowas ist. Also so eine Stigmatisierung. Unwissen oft.

00:08:05 Jasmin Tretthann

Okay, vielleicht auch Vorurteile?

00:08:08 Integrationslehrperson 1

Ja. Ja. Eben: „Nein, mein Kind ist nicht behindert. Was soll ich da anschauen?“ (Okay.) Und ja, ich meine möglicherweise auch irgendwelche kulturellen Hintergründe, die da sind. Das kann ich natürlich nicht- Ich meine, ich kann mir vorstellen, dass es auch mit dem mit der Bildungsnähe oder -ferne eben zu tun hat, ob die Eltern... Also in der Volksschule habe ich eben auch einen Burschen, der mit ADHS diagnostiziert worden ist, wo die Mutter eben nicht sicher ist usw. Da war für uns so, also der, der bekommt- dieses letztes Jahr war's ganz schwierig mit ihm zu arbeiten. Er hat wirklich 1:1 Betreuung gebraucht, sonst hat er gar nichts gemacht. Man muss den ständig darauf hinweisen: „Du musst das auch machen, schau an die Tafel, mach mit.“ Man muss ihn ständig daran erinnern, dass er weitermachen muss. Und er hat sehr verloren gewirkt, ja, er war so, wie wenn er nicht da sein würd. Und er hat einen auch nicht angeschaut. Er hat Dinge erzählt, aber dafür sind seine Augen irgendwo gewesen. Und ist auch bei den Kindern extrem angeeckt. Also seine Kontaktaufnahme war auch hauen wir mal hin, also es war wirklich jede Pause: „Ah, er hat schon wieder und er hat schon wieder das.“ und es war ständig etwas. Nach der Diagnose und dem hat ihm die Mutter eben kurz Ritalin gegeben. Nach also was der Arzt verschrieben hat übersetzt Ritalin.

00:09:43 Jasmin Tretthann

Was ist Ritalin?

00:09:44 Integrationslehrperson 1

Ritalin ist eben so, womit er die Aufmerksamkeit und Konzentration-

00:09:49 Jasmin Tretthann

Also ein ADHS-Medikament.

00:09:50 Integrationslehrperson 1

Ja. Und dann sind sie umgestiegen auf das Medikinet, weil das eben war- das Ritalin, da geht die Wirkung ganz rauf und irgendwann einmal fällt es aber wieder ab und (Okay.) und da ist dann schwieriger, weil natürlich die ganzen Symptome dann

wieder zum Vorschein kommen. Und beim Medikinet, das ist so ein Retardmedikament, das eben 24 Stunden eigentlich wirkt und er ist wie ausgewechselt dieses Jahr. Er macht seine Sachen, er macht mit. Er kommt mit den Kindern gut klar usw. Die Mutter glaubt trotzdem, weil's zu Hause dann - das sehen wir natürlich in der Schule nicht - wenn er heimkommt und trotzdem die Wirkung vom Medikament nachlässt und gewisse Verhaltensweisen dann doch noch wieder rauskommen. Und er hat ein- also er hat, er hat kein gutes Distanzgefühl. Also wenn ich in die Klasse komme, rennt er sofort zu mir her und erzählt mir irgendwas. Ja, was ähm und der platzt auch irrsinnig oft einfach ins Gespräch hinein, lässt sich aber sehr... (Wunsch nach Kontrolle auch) Ja, und und lässt sich aber dann schnell, also wirklich leicht was sagen. „Ja, okay.“ und schafft's eigentlich recht gut jetzt. Also jetzt, ja, da liegt es für mich jetzt nicht so auf der Hand. Vor allem in diesem Jahr. Bei dem Mädels, aber an sich schon.

00:11:26 Jasmin Tretthann

Okay, würdest du sagen- Also du hast es eh schon angesprochen. Aber noch mal als spezifische Frage: Siehst du einen Zusammenhang bei Kindern, die nicht diagnostiziert werden, obwohl du sagst, sie sollten es sein mit der Bildungssprache der Kinder mit Migrationshintergrund, Communities, denen sie angehören und vielleicht auch Gender. Es gibt dir Studien, die belegen, dass Mädchen weit weniger diagnostiziert werden, weil sich Autismus bei ihnen anders äußert. Fällt dir das auch persönlich auf? Oder auch mit anderen Zusammenhängen.

00:11:56 Integrationslehrperson 1

Dass die Mädchen weniger diagnostiziert werden? Gut, das ist- Es ist jetzt der konkrete Fall. Ähm, dann gibt es noch in der Volksschule noch ein Mädchen, das aber die Diagnose hat. Also da ist es wieder eher das Umgekehrte, das Mädchen hat in der im Kindergarten bereits die Diagnose bekommen und da hab ich mit meiner Kollegin immer wieder gesprochen: „Ähm, wenn, also wenn, wenn das Mädchen die Diagnose nicht hätte und wir hätten sie also wir hätten sie jetzt, wir hätten niemals das veranlasst.“

[Ein Hund hat gebellt und ein paar Menschen haben versucht, den Hund zu beruhigen, deswegen wurde die Aufnahme nach kurzem Durcheinander pausiert.]

00:12:49 Integrationslehrperson 1

Also, meine Kollegin und ich, also wenn man's weiß, sie geht sehr hölzern. Sie hat ein ziemliches Pokerface eigentlich. Also, sie ist sehr ruhig und sehr- man kann ihr ansehen, dass sie sehr – Ja, wie soll ich sagen? - Sie wirkt hölzern. Ja, und und sie hat doch Humor, wenn man was macht, aber dann- Ihr kommt ja so ein kleiner Grinser, aber sie ist ja... (Stoisch.) Ja, aber sie kommt, wenn sie sich nicht auskennt, kommt sie, um zu fragen: „Wo soll ich jetzt weitermachen? Was soll ich jetzt machen?“ Was für mich überhaupt nicht in diese Richtung weist eigentlich. Oder sie hat es einfach so gelernt, ist aber von Anfang an so.

00:13:39 Jasmin Tretthann

Das ist eben auch, warum Mädchen so selten diagnostiziert werden, weil die besser im Masking sind.

00:13:45 Integrationslehrperson 1

Richtig. Also, also sie ist sehr langsam und bedächtig und alles sehr- aber sie macht alle ihre Sachen. Also wir hätten keinen Grund gesehen, jetzt da was zu machen. Aber gut natürlich fürs Kind, wenn die Eltern das gemacht haben, weil in der Pubertät wird es dann wieder anders und es ist sicher für das Mädchen besser zu wissen okay, ähm, ich bin im Spektrum und um sich selber besser zu verstehen ist es sicher gut. (Ja.) Ähm, ansonsten ja. Bei den Mädchen ist es- ja, die Mädchen, die spielen ihre Rollen. Nun ja, also wir haben eben noch ein Mädchen, das irrsinnig viele Ängste hat, irrsinnig viel Sicherheit braucht, Vorhersehbarkeit braucht. In der Volksschule. (Okay.) Ähm, wo auch viele Dinge darauf hindeuten, aber die wieder irrsinnig im Sozialen gut funktioniert auch wo wo ich wieder sag, die eine Hälfte: „Ja, was passiert jetzt? Und was kommt jetzt?“ Und und sie fragt also sehr viel nach. Sie erinnert mich sehr an einen anderen Schüler, den du auch gehabt hast. (Ja.) Also sie fragt und: „Aha. Und jetzt muss ich das da machen. Und ja, und noch einmal. Und dann schreibe ich das da hin. Und was soll ich dann machen?“ Und sie, sie, sie

bereitet sich auf alle Eventualitäten vor: „Was passiert denn, wenn das ist? Und was passiert, wenn das ist?“ Und also, aber sie kommt auf Ideen, wo man gar nicht dran denkt, dass da überhaupt was sein kann. Also es sind diese vielen Ängste. Sie möchte sich ständig absichern und ja. Und da haben wir auch ein Elterngespräch gehabt und versuchen halt auch langsam die Eltern- zumindest das eine mal in irgendeine Richtung gibt. Weil das Mädchen halt schon drunter leidet.

00:15:41 Jasmin Tretthann

Und du hast sonst noch gesagt-

00:15:42 Integrationslehrperson 1

Hat aber keinen Migrationshintergrund, aber da geht's jetzt um Gender, da geht's ums ums- Ja, also ist bei den Mädchen. Ansonsten ja, was man vorher schon besprochen haben, dass es sicher schwieriger ist, wenn ich mich in dem Land nicht so gut auskenne und wenn das nicht meine Muttersprache ist, dass ich da an die richtige Stelle komme, dass ich da vielleicht an so eine allgemeine, so ein Ambulatorium komm und das möglicherweise überlastet auch noch ist und gar nicht spezialisiert auf Autismus ist. Ähm, wo ich dann irgendeine Entschuldigung Wischiwaschi-Diagnose bekommen. (Okay.) Und das ist sicher schwieriger. Und wo ich nachher eben auch für Autismus spezielle Therapien brauch, die auch alle nicht von der Kasse übernommen werden usw., also das liegt sicher auch viel daran.

00:16:35 Jasmin Tretthann

Du hast doch gesagt Bildungsstatus, weil eben die Aufklärung über solche Dinge geringer ist.

00:16:40 Integrationslehrperson 1

Ja, aber das, denke ich, ist eher eben Bildungsstatus sind gar nicht dazu, denn... Ich muss damit das-

00:16:45 Jasmin Tretthann

Ist was eigenes natürlich

00:16:46 Integrationslehrperson 1

Haben sie noch nicht das sondern.

00:16:48 Jasmin Tretthann

Was wollen.

00:16:49 Integrationslehrperson 1

Ja und und wobei er da gibt es auch immer wieder es gibt.

00:16:52 Jasmin Tretthann

Es gibt Überschneidungen, es gibt beides.

00:16:53 Integrationslehrperson 1

Und es gibt auch immer wieder Ausnahmen und ganz bildungsfern, trotzdem werden Diagnosen gemacht. Ja, sehr bildungsnah, es wird aber keine Diagnose gemacht. Gibt es natürlich auch, aber natürlich immer mehr ich mich dafür interessiere. Und ich glaube auch, dass es ganz viel Glückssache ist, mit wem ich in Kontakt kommt, wer mich vielleicht darauf hinweist. Bei mir war es tatsächlich eine Lehrerin, die das aber auch sehr subtil umschrieben hat und mich dann darauf gebracht hat, wo ich dann so: „[erschrockenes Geräusch], Oh! Ja, könnte sein.“ Und ich bin sehr dankbar drüber. (Ja.) Und ich glaube, es wären andere auch dankbar, wenn wir es beim Namen nennen dürften. (Ja.) Andere dann aber vielleicht auch wieder nicht, die wären vielleicht doch möglicherweise beleidigt oder sonst was. (Ja.) Es kommt halt darauf an, wie man damit umgeht. Und es ist natürlich nicht- und es ist auch ein gesellschaftliches Problem, weil eben Autis- und der Autismus, wenn das jemand hört, entweder man weiß gar nichts drüber, oder man hat vielleicht den Rain Man gesehen.

00:18:04 Jasmin Tretthann

Oder jetzt seit neuestem Big Bang Theory.

00:18:07 Integrationslehrperson 1

Oder Big Bang Theorie. Genau richtig.

00:18:09 Jasmin Tretthann

Der halt auch einfach als komischer Typ dargestellt wird.

00:18:11 Integrationslehrperson 1

Super Nerds, entweder hochintelligent und mit irrsinnig vielen Inselbegabungen oder es sind diese Rain Mens, die in der Ecke sitzen und wippen. (Ja.) Ähm und und die richtigen Hintergründe sind in der Gesellschaft einfach noch nicht da und wenn sich jemand komisch verhält ist man nach wie vor so: „Warum hat die Mutter das Kind nicht im Griff?“ Es wird nach wie vor auf die Eltern abgeschoben. „Warum können das die Eltern nicht? Warum kümmern sich die Eltern nicht? Warum erziehen die ihr Kind nicht nicht gut?“ Und deswegen bin ich aber als Lehrerin, auch wenn ich ein Elterngespräch habe, immer sehr vorsichtig, dass ich da - weil ich kenne ja es wurde sofort auf mich- „Sie sind nicht konsequent genug. Sie setzen keine Grenzen.“ aDas wurde mir von Ärzten gesagt. Das wurde mir von Psychologen gesagt. Das wurde mir von Lehrern gesagt. Also bin ich deswegen sehr vorsichtig.

00:19:09 Jasmin Tretthann

Ja. Also zusammenfassend kann man sagen, Migrationshintergrund kann eine Rolle spielen, da eben dieses Thema in Österreich nicht bekannt sind und wie man zu einer Diagnose kommt. Du würdest auch sagen, dass der Bildungsstatus der Eltern relevant ist, da diese das dann oft aös Stigmata sehen können bzw. auch die Symptome nicht erkennen. Und die typischen Faktoren bei Mädchen sind auch bekannt, dass diese eben besser masken können, dass diese sich öfter in eine Rolle drängen lassen und generell die Auswirkungen komplett anders sind. Also du würdest es schon noch sagen, dass solche-

00:19:45 Integrationslehrperson 1

Und dass Psychologen das vielleicht auch nicht so erkennen bei den Mädchen. Weil sich die Mädchen dann vielleicht doch auch bei der Diagnose so verstellen?

00:19:56 Jasmin Tretthann

Okay, das sind auf jeden Fall sehr wichtige Antworten. Zum Schluss noch die letzte Frage: Welche Möglichkeit hat man als Lehrperson oder auch als Inklusionslehrperson, wenn keine Diagnose da ist, um das Kind trotzdem zu

unterstützen? Weil viele Sachen stehen einem dann gar nicht offen. Ob die Direktion es so vorgibt oder-

00:20:19 Integrationslehrperson 1

Es steht mir immer offen als Lehr- als Lehrer oder Lehrerin steht es mir immer offen, mit einem Kind adäquat umzugehen.

00:20:29 Jasmin Tretthann

Ja, das stimmt natürlich.

00:20:30 Integrationslehrperson 1

Das steht mir immer offen. Und. Ich sehe Inklusion auch so, egal, ob da ein Integrationslehrer drinnen ist oder nicht. Und es sind ja auch viele - und vor allem in Wien gibt es keinen SPF für eben sozial-emotional. Das heißt, und es ist auch in Niederösterreich nicht so, dass das Kind im Spektrum unbedingt einen SPF braucht. Und das heißt jeder Lehrer und jede Lehrerin sollte sich ein bisschen darüber informieren und, ähm und mit mit so einem Kind umgehen können, weil laut Statistik sitzt in jeder Klasse mindestens ein Kind im Spektrum. Also nein, nicht in jeder Klasse, ich glaube, in jeder Schule sollte das glaube ich... Es kommt darauf an, wie groß die Schule ist und hin und her. Es es es kommen auf jeden Fall viele. Es kommt jeder Lehrer und Lehrerin irgendwo in irgendeine Klasse, wo so ein Kind drinnen sitzt. Auf jeden Fall, egal ob mit oder ohne Diagnose.

00:21:41 Jasmin Tretthann

Das heißt, es sollte auf jeden Fall einmal an den Unis angefangen werden, darüber mehr zu lehren, damit alle Lehrpersonen zumindest ein Grundverständnis von solchen Dingen haben. Nur um meine vorherige Aussage zu korrigieren: Ja, diese emotionalen Sachen, das sollte sowieso jeder machen. Es ist mir jetzt mehr darum gegangen, dass vielleicht Unterstützung durch Gelder nicht da ist, dass keine zweite Lehrperson vielleicht anwesend ist mit eben Ausbildung und solche Dinge, dass das natürlich eine Einschränkung ist und wie man damit vielleicht umgehen kann. Weil wenn man als einzelne Person mit 23 Kindern in einer Klasse ist ist es natürlich schwierig.

00:22:20 Integrationslehrperson 1

Naja, aber auch das meine ich so, dann, wenn ich wenn ich weiß, ich habe so ein Kind in der Klasse auch wieder, egal ob mit oder ohne Diagnose. Und natürlich ist schwieriger, wenn ich jetzt anfangen in der Klasse und das Kind hat keine Diagnose und ich hab meine Vorbereitungen schon alle usw., aber trotzdem, auch wenn ich für dieses eine Kind das mach, wenn ich versuche alles strukturierter zu machen, wenn ich so aufbereite, dass es für dieses Kind passt, passt es auch für die anderen.

00:22:52 Jasmin Tretthann

Ja, das stimmt.

00:22:52 Integrationslehrperson 1

Natürlich habe ich dann, wenn jetzt das Kind emotional irgendwas braucht während der Stunde habe ich keine Hilfe. (Ja.) Das kann natürlich sein, wenn das Kind und und das ist wahrscheinlich auch das Schwierige an dem Ganzen, aber da ist es auch wieder... Es hängt immer von der Klasse ab. Aber wenn ich natürlich andere Kinder auch drinnen hab, die viel brauchen und so und ich sowieso dann überfordert bin mit der Klasse wird dann natürlich schwierig, dass ich für dieses Kind da sein kann und viele Kinder Spektrum fordern, fordern eine Einzelbetreuung ein. (Ja.) Ähm. Und da muss ich gleich ganz klare Grenzen ziehen eigentlich und sagen: „Das kann ich nicht leisten.“ und dass das Kind das von Anfang an weiß. „Das kann ich nicht machen, ich bin alleine da.“ Ich mein, in der Mittelschule ist man eh nicht so oft alleine, ähm, in der Volksschule kann's aber sehr wohl sein. Und ja, dass ich, dass ich aber meinen Unterricht so aufbau, dass es zu gewissen, ähm, Missverständnissen oder Überforderungen gar nicht kommt. Da braucht es natürlich einiges an Vorbereitung und vielleicht braucht es für das Kind einen extra Platz in einer Nische. Vielleicht haben eben einfach, wie ich, wie ich das Unterrichtsmaterial aufbereiten will, aber ich glaube, man kann vieles vorher schon abfangen. (Okay.) Aber es braucht viel Vorbereitung.

00:24:24 Jasmin Tretthann

Ja. Also, du findest auch Kinder mit. Also auch Kinder, die keine Diagnose haben, also generell alle Kinder sollten diese Möglichkeit zur Verfügung gestellt bekommen

und es ist einfach an der Lehrperson, sich da zu informieren und den Unterricht vielleicht einfach generell inklusiver zu gestalten. Ist das eine gute Zusammenfassung, oder?

00:24:49 Integrationslehrperson 1

Es beginnt, aber es beginnt schon an der, es beginnt schon an der Schulleitung eigentlich. Also es beginnt in einer Schule, ja. Das heißt, wenn ich in der Schule jetzt sagen wir mal ein oder zwei Kinder im Spektrum hab und es ist wirklich keine Möglichkeit da... Ähm, also ich wäre sowieso dafür, dass überall mehr Personal da ist, weil es ist ja nicht nur dieses eine Kind dann in der Klasse, das ähm Besonderheiten hat, sondern es sind ja viele andere auch. Das heißt allein ist es sowieso fast nicht zu schaffen. Aber das ist- dass die Verantwortung von der Schule auch mehr- also dass es, dass nicht nur der oder die Lehrerin in der Klasse jetzt verantwortlich ist dafür, sondern dass das die ganze Schule da zusammenhält und sagt: „Okay, wie kann man das in der Pause machen?“ Also dass das alle gemeinsam irgendwie tragen. Oder dass ich sagen kann, okay, in der Nebenklasse ist jetzt jemand, ein Extra-Lehrer, vielleicht kann der kurz ähm rüberkommen oder so, also dass das ein bisschen gemeinsamer ist. Wenn ich wirklich alleine bin, was eigentlich nicht sein sollte, aber ja. Ja und auch die Klassenzusammensetzung finde ich auch sehr wichtig. Also bei mir ist es aktuell so, dass ich zwei Kinder im Spektrum habe, ein Kind mit ADHS offiziell diagnostiziert, drei Kinder mit ähm ASO-Lehrplan, ein Kind mit Sehbehinderung und es sind sehr viele Besonderheiten auf engem Raum. Und das macht es für Kinder im Spektrum natürlich schwieriger, wenn es eine sehr laute Klasse dadurch wird es sehr laut. (Ja.) Und das ist eigentlich das Gegenteil davon, was ein Kind im Spektrum braucht. Und ja, das ist aber, aber das ist aber Politik. Und ja.

00:26:41 Jasmin Tretthann

Dass vielleicht einfach jede Klasse einer Inklusionsklasse sein sollte, dass man die Kinder mehr aufteilen kann.

00:26:46 Integrationslehrperson 1

Richtig, richtig, richtig.

00:26:47 Jasmin Tretthann

Weil die anderen ja auch von diesen Kindern profitieren. Sie lernen ja (Richtig.), wie man mit Verschiedenheiten umgehen kann und solche Dinge.

00:26:54 Integrationslehrperson 1

Richtig, richtig, richtig. Und es ist für ein Asperger-Kind jetzt - oder halt ein high-functioning – ist es natürlich umso besser je - ich sage jetzt unter ganz vielen Führungszeichen - normaler (Ja.) die Situation ist, um eben zu lernen: „Ja okay, so und so verhalte ich mich, so ist es richtig.“ (Ja.) All diese Social Storys sind nett, wenn in der Klasse aber eigentlich alles so gemacht wird, wie es in echt sein sollte, was kann sich das Kind anschauen? Deswegen bin ich auch dagegen, dass es- Mein Sohn war mal in einer Klasse für verhaltensauffällige Kinder. Und das ist das Schlimmste, was man so einem Kind antun kann. Und das funktioniert einfach nicht. Aber es funktioniert aber für kein Kind, egal ob im Spektrum oder nicht.

00:27:44 Jasmin Tretthann

Okay, damit wären wir dann am Ende angekommen. Hast du vielleicht noch irgendwelche Schlusswörter oder irgendetwas, das du noch loswerden möchtest im Zusammenhang mit den Fragen, die wir bis jetzt gehabt haben?

00:27:57 Integrationslehrperson 1

Hm. Also so in Richtung- Es ist so in Richtung Migrationshintergrund usw. Zweitspracherwerb, das war für mich irgendwie jetzt so die Erkenntnis, dass ich glaube ich nichts anders machen würde. Ähm. Ich meine, ich habe, ich habe ein paar Jahre DAF unterrichtet, aber Erwachsene. Also, es waren halt so mal mal hier, mal da Jugendliche dabei. Ähm, könnte ich nicht sagen, ob ich da wen im Spektrum dabei gehabt hab, aber möglicherweise schon. Ähm, aber eben, dass das das Visuelle und ein Vertrauens- eine Vertrauensbasis. Ich glaub mehr braucht's in Wirklichkeit nicht. Ich glaub, es braucht keine besonderen Dinge. Ich sollte wissen, wie ich wie ich Deutsch unterrichten kann, wie ich das ähm... (Inklusiv?) Ja, und ich sollte, ich sollte auch über Besonderheiten Bescheid wissen. Und ein bisschen ein Gefühl dafür haben.

00:29:08 Jasmin Tretthann

Ja. Das klingt auf jeden Fall sehr gut. Vielen Dank für deine Zeit, dass du mir hierfür zur Verfügung gestellt bist und ich werde dir die fertige Arbeit zukommen lassen. (Ich freu mich drauf) Ich mich auch. Dann Dankeschön und Tschüss.

Interview Integrationslehrperson 2

00:00:00 Jasmin Tretthann

Hallo. Willkommen. Und danke, dass du dich mir für das Interview zur Verfügung stellst. Für die Zuhörer und Leser. Wir werden per Du sein, da wir uns schon länger kennen und es komisch wäre, uns zu siezen. Nochmals zur Wiederholung. Meine Masterarbeit bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler im Autismus Spektrum und den Zweitsprachenerwerb bei diesen. Und es wird sich in drei Sektionen unterteilen. Die erste Sektion ist der Schulalltag und die Herausforderungen bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum. Der zweite Teil die Problematik bei Schülerinnen und Schülern im Autismus Spektrum und zum Schluss zusätzliche Problematiken, die auftreten bei einer mangelnden Diagnose. Zusätzlich würde ich dich noch bitten, wenn dir Anekdoten zu irgendeinem Thema einfallen, diese jederzeit zu teilen. Gut, dann würde ich jetzt gerne starten. Kannst du mir bitte deinen Bezug persönlich oder professionell zum Thema Autismus Spektrum Störung darlegen?

00:00:56 Integrationslehrperson 2

Ich arbeite derzeit an einer Schule mit Kindern im Spektrum und ich habe schon vor dieser Schule einige Erfahrungen in dem professionellen Bereich mit Kindern im Spektrum vom Kindergartenalter bis. Ähm, ja, ich habe Kinder von Kindergartenalter bis Jugendliche im Spektrum mit denen gearbeitet oder sonst im privaten Bereich zu tun gehabt.

00:01:29 Jasmin Tretthann

Okay, vielen Dank. Dann gleich mal zur ersten Frage. Wie verhält es sich mit den mit dem Bewusstsein über die Problematiken, die bei Kindern im Spektrum auftreten? An deiner Schule oder in anderen Umfeldern, die dir aufgefallen sind? Wie bewusst sind sich die Leute darüber?

00:01:47 Integrationslehrperson 2

Ähm, die meisten muss ich sagen, haben eigentlich keine Ahnung, was Autismus ist oder wie es sich dann äußert. Und die, die das schon mal gehört haben oder wissen, also ein bisschen was wissen, da ist das eher auf sehr, sehr vorurteilsbehaftete Darstellungen von Autismus oder halt bezogen auf ein Kind einer Person im Autismus Spektrum. Aber wie unterschiedlich das sein kann und wie unterschiedlich auch sich Autismus äußern kann, ist den Wenigsten bewusst.

00:02:26 Jasmin Tretthann

Okay. Ähm. Und denkst du, dass sich einige damit bereits beschäftigt haben?

00:02:34 Integrationslehrperson 2

Derzeit im Kollegium weniger. Eine Handvoll, die halt schon mal gearbeitet haben mit Kindern im Spektrum. Ähm, bei den anderen in der Freizeit oder in aus privatem Vergnügen oder privaten Interesse kann ich mir nicht vorstellen, dass sich Menschen da schon drum gekümmert haben oder interessiert waren.

00:02:58 Jasmin Tretthann

Und merkst du den Unterschied im Umgang zwischen den Kindern? Bei denen, die sich mehr dafür interessieren und denen, die sich weniger interessieren?

00:03:05 Integrationslehrperson 2

Ja! Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Da ist ein enormer Unterschied, schon allein, wie mit den Kindern umgegangen wird. Bei vielen ist dieses Vorurteil von Autist heißt frühkindlicher Autist mit verringerter Intelligenz oder verringerter Begabungslage. Und das merkt man halt oft, wie Kolleginnen mit den Kindern umgehen. Sprich wie verhalten sie sich mit Kindern ohne Diagnose mit im... Ja, ist quasi Regelklassen. Und wie verhalten sie sich oder welche Sprache wählen sie für solche Kinder. Und da ist es meistens dann eher, würde ich sagen so als würde ich mit einem Kleinkind sprechen. Kommt mir manchmal vor.

00:03:57 Jasmin Tretthann

Okay, und wie verhalten sich die, die sich schon damit beschäftigt haben oder bei denen du zumindest das Gefühl hast, sie haben ein besseres Gespür für diese Kinder?

00:04:06 Integrationslehrperson 2

Ähm, die wissen halt schon, worauf sie achten müssen. Ähm. Sind teilweise auch sprachsensibel. Ähm, weil Kinder im Spektrum halt Sachen wortwörtlich nehmen und wenn dann quasi da die Anforderung kommt mit „Du kannst das machen“ oder „Such dir was aus“, dann bedeutet es oftmals für Kinder im Spektrum ich kann's machen, das heißt ich muss es nicht machen, das heißt ich mache es nicht. Und da merke ich schon, dass Menschen, die sich damit ein bisschen auskennen, sich damit ein bisschen befasst haben, sprachsensibler sind, was das betrifft. Und wenn man jetzt wieder von dem von vorher geht, auf Augenhöhe mit den Kindern sprechen.

00:04:56 Jasmin Tretthann

Okay. Und wie denkst du, könnte man das denen näherbringen, die sich nicht besonders gut auskennen? Also sind die auch für deine Tipps offen? Dass ein anderer Umgang wichtiger wäre. Besser wäre.

00:05:11 Integrationslehrperson 2

Manche, sicher, manche. Bei manchen ist auch so der Wille da, was zu verändern und. Und wenn sie merken, es funktioniert dann, dann behalten sie das auch bei oder achten noch mehr darauf. Bei anderen Kolleginnen ist es dann halt so der Fall. Wenn er das nicht schafft, soll in eine andere Schule gehen. Ich habe jetzt schon jahrelang so die Person sagt Ich habe jetzt jahrelang so unterrichtet. Daran muss er sich gewöhnen. Und das kommt dann halt auch immer davor auf. Ja, der macht ja gar nix. Aber dass das vielleicht an die eigene Herangehensweise oder an dieser Herangehensweise oder an der Sprachwahl liegt, ist dann teilweise da. Es kein Verständnis oder keine Einsicht okay. Und dann ist halt oft auch nicht nur die Sprache das Problem, sondern auch die Struktur. (Okay) Also, viele Anforderungen an komplexer Arbeitsauftrag ist einfach überfordernd für viele im Spektrum und da müsste man dann halt auch in Kleinteile das unterteilen und ganz genau schriftlich, mündlich oder in einer anderen Form die Aufträge verteilen oder sagen.

00:06:39 Jasmin Tretthann

Damit wären wir auch schon ganz schön gut beim nächsten Punkt. Das wären dann spezielle Dinge, die du vielleicht generell empfehlen könntest, die zum die zur Inklusion beitragen, vor allem auch bei Kindern im Autismus Spektrum. Aber du hast doch vorher schon erwähnt, dass es auch schülerspezifisch ist natürlich. Und was sind da Dinge, die zum Beispiel auch für einzelne Schüler geholfen haben? Natürlich ohne Namen zu nennen.

00:07:03 Integrationslehrperson 2

Strukturhilfen sind auf jeden Fall das Um und Auf. Ähm. Die Arbeitshaltung oder oder die Herangehensweise an die Aufgaben in der Schule scheitert halt oft bei Kindern im Spektrum daran, dass sie ihre eigene... Sich selbst nicht organisieren können oder halt Schwierigkeiten damit haben. Und deswegen braucht es von der Person eine gewisse Struktur und gewissen Rahmen, an den sich die Kinder gewöhnen und mit dem sie arbeiten können und sich orientieren können. Ähm, bei uns an der Schule funktioniert das super, wenn man so Tagespläne, Wochenpläne auf OneNote stellt und die dann quasi jederzeit nochmal aufgerufen werden können. Nachgeschaut „Was soll ich jetzt eigentlich machen?“, „Was ist der nächste Schritt?“ Und das funktioniert ganz gut. Und jetzt vielleicht im krasser Sprung in den Kindergarten. Ähm, da hatte ich einen Burschen der war halt überfordert mit so alltäglichen Sachen wie Händewaschen. Äh, was ist die Reihenfolge von Händewaschen. Und da hat es auch geholfen, was auch gewisse Form von Struktur war, mit Bildern zu arbeiten. Also zuerst ein Bild, wo der Wasserhahn aufgedreht wird, dann die Seife, ein Symbol für die Seife, dann Hände unter den Wasser oder Wasserstrahl... zu Wasser wäscht, Hände unter den Wasserstrahl und dann ein Symbol fürs Handtuch und das dann quasi unterm Spiegel geklebt oder nehmen neben dem Handtuch irgendwo wo, wo das Kind oder der Bursche das gesehen hat, hat ihm geholfen, das zu organisieren.

00:08:59 Jasmin Tretthann

Okay. Ja, aber das ist ja eigentlich nichts anderes. Wie eine Liste halt zur Verfügung stellen bei zum Beispiel Arbeitsaufträge. Das ist der Anfang schon davon. Ja und wenn man in der Lage ist, was jüngeren Kindern zur Verfügung zu stellen, warum dann nicht auch älteren? Also... genau.

00:09:14 Integrationslehrperson 2

Und es gibt auch viele, viele Jugendliche im Spektrum, die von der Begabungslage... Also eine niedrigere Begabungslage haben, die vielleicht auch nicht so wirklich sprachlich sind, mit denen auch eine unterstützte Kommunikation hilft. Also sprich diese Bilder, ähm, entweder zur Struktur, aber auch um sich selbst mitzuteilen. Habe ich grad Durst? Habe ich grad Hunger? Muss ich aufs Klo? Und so weiter. Aber das sind wir dann nicht mehr in der Regelschule. Da sind wir dann schon schon für schwer schwerstbehinderte Kinder.

00:09:55 Jasmin Tretthann

Okay, das haben wir teilweise schon angesprochen, aber könntest du noch mal kurz Zusammenfassung Die Einstellung und Haltung der Lehrpersonen an deiner Schule Schule

gegenüber Schülerinnen im Autismus Spektrum kannst du doch aufteilen und müssen nicht alle genau zusammengefasst sein.

00:10:14 Integrationslehrperson 2

Es gibt die eine Gruppe, die sagt dafür ist die Schule nicht zuständig, der muss von der Schule oder die müssen eine Sonderschule, wenn sie im Regelunterricht nicht klarkommen. Dann gibt es eine Gruppe. Die zwar dem Kind helfen wollen oder zumindestens, ähm, irgendwie unterstützen möchten, aber alles, was halt ein bisschen ein Mehraufwand ist, oder aus ihrer Komfortzone geht schon wieder nicht umgesetzt wird oder halten eine Zeit lang und dann kommt der Schlendrian und alte Verhaltensmuster von den Lehrpersonen kommen wieder zum Vorschein. Aber es gibt auch eine Gruppe, die das, ähm, also die gewillt ist, das zu verändern und auch motiviert sind, weiterzumachen, wenn sie sehen, dass die Kinder dadurch besser zurechtkommen im Alltag.

00:11:14 Jasmin Tretthann

Okay. Hast du zum Schluss vielleicht jetzt zu diesem Punkt noch irgendwelche Anekdoten, die du teilen möchtest?

00:11:24 Integrationslehrperson 2

Ich Letztes Jahr war so ein Fall, da hatte ich vorher das Gespräch mit einer Kollegin, dass sie ihm direkt sagen soll, was er machen soll und keine quasi offenen Fenster in der Sprache geben soll, sondern halt klipp und klar sagen Das machst du und jetzt machst du's. Und sie hat es einmal probiert und kam dann ganz entrüstet zu mir: „Jetzt habe ich das schon so gesagt und er macht es trotzdem nicht.“ Ja, dass das vielleicht nicht am Autismus liegt, sondern an der Tagesverfassung oder Pubertät oder sonst was. Ist wieder was anderes. Aber ja.

00:12:04 Jasmin Tretthann

Okay.

An dieser Stelle wurde die Aufnahme unterbrochen und eine neue gestartet, weshalb die Zeitstempel von neu beginnen.

00:00:00 Jasmin Tretthann

Gut, dann machen wir jetzt mit der zweiten Sektion weiter. Und dabei würde ich gerne als erstes mal fragen, was deine Herangehensweise ist, wenn Kinder im Autismus Spektrum an die Schule kommen, die noch überhaupt kein Deutsch können.

00:00:17 Integrationslehrperson 2

Ähm. Prinzipiell würde ich mich ja mal informieren. Ähm, wie so die... der Erstspracherwerb war oder ist. Wenn ich jetzt an die Mittelschule denk. Wie gut ist die Erstsprache vorhanden? Weil es natürlich auch Kinder im Spektrum gibt, bei denen die sprachliche Begabung deutlich unterdurchschnittlich ist. Ähm. Aber prinzipiell würde ich erstmals. Keinen Unterschied zu anderen Kindern machen.

00:00:54 Jasmin Tretthann

Okay.

00:00:59 Integrationslehrperson 2

Ähm, ja das wars.

00:01:00 Jasmin Tretthann

Also einfach normal mit dem Zweitsprachenunterricht anfangen.

00:01:08 Integrationslehrperson 2

Ganz normale Wörter. Wortschatzerweiterung. Das ist ein Hund. Das ist ein Haus. Ja, so auf dem Level.

00:01:16 Jasmin Tretthann

Genauso mit vielen Bildern arbeiten. Wahrscheinlich, wie man es eh im Zweitsprachenunterricht hoffentlich macht.

00:01:20 Integrationslehrperson 2

Genau mit Bildern arbeiten. Ja.

00:01:24 Jasmin Tretthann

Äh, wie kann man diesen Kindern vor allem dann in den anderen Unterrichtsfächern auch helfen?

00:01:32 Integrationslehrperson 2

Ähm. Alles. Also da bin ich wieder beim Strukturgeben. Das ist das zählt auch gerade zu Deutsch. Also Grammatik, die logisch ist oder halt in irgendeiner Form mit Regeln aufgebaut ist und und das aufeinander aufbaut und quasi eine logische Folge hat.

00:01:55 Jasmin Tretthann

Auch mit Formeln aufschreiben.

00:01:57 Integrationslehrperson 2

Und Formeln aufschreiben. Wenn man jetzt an Mathematik denkt, irgendetwas konstruieren, einfach Schritt für Schritt. Zuerst zeichnest du A, dann weiß ich nicht Winkel Alpha, dann B. So. Und dann kommt es halt auch voll auf das Interesse von einem Kind an, weil, ähm. Im Autismus ist es oft so, wenn Dinge nicht gemocht werden, dann ist auch keine intrinsische Motivation vorhanden, das zu machen. Weil wieso soll ich jetzt zeichnen? Ich hasse zeichnen, Punkt. Also. Und dann hilft doch nicht zu sagen: „Ja, aber dann kriegst einen 3er, einen 4er, einen 5er.“, weil, „Ja, und?“

00:02:44 Jasmin Tretthann

Was ist dann?

00:02:45 Integrationslehrperson 2

Ja was was ist und dann? Dann habe ich halt einen. Also das ist ja. Teilweise kommt es mir so vor, haben autistische Kinder es ein bisschen einen Blick von außen und sehen, was alles im Schulsystem ein bisschen verkorkst ist.

00:03:02 Jasmin Tretthann

Ja, sie sehen es besser, Sie wissen auch: „Was soll passieren?“

00:03:05 Integrationslehrperson 2

Sagen, wie unlogisch manche Gedankengänge im Schulsystem sind.

00:03:09 Integrationslehrperson 2

Aber ja, es ist halt was. Auch in den Nebenfächern ist, ist halt oft dieses wenn man erst wenn aber das hat jetzt bin ich weg von dem sie Erwerb diese Notwendigkeit Sachen

aufzuschreiben, weil. Das wissen Sie ja eh. Das brauchen Sie nicht aufschreiben. Das kennen Sie ja schon.

00:03:31 Jasmin Tretthann

Und es passt schon zum zweisprachigen Erwerb, weil die schriftliche Sprache erlernt man eigentlich am besten durchs Aufschreiben.

00:03:38 Speaker 3

Ja, stimmt auch.

00:03:42 Integrationslehrperson 2

Ähm. Was, wenn wir beim Schreiben sind, was, was schwierig ist, was mir bei vielen aufgefallen ist, ist die Rechtschreibung. Dass die vielleicht, weil oder anders. Vielleicht hab ich's auch noch nicht verstanden, da oft keine Regeln gibt, wie man ein Wort schreibt oder das halt dann grad ähm. Wenn's jetzt aus dem Französischen oder oder so kommt und ein komplette andere Aussprache hat, als man schreibt, dann noch mal um ein Eck schwieriger ist. Grammatik ist normalerweise recht gut, also recht einfach.

00:04:23 Jasmin Tretthann

Mhm, ist und wenigeres Problem.

00:04:24 Integrationslehrperson 2

Weil es einfach logisch ist oder viele Regeln gibt, die man auswendig lernen kann. Ähm, was dann später die Textproduktion ist, ist dann wieder ja, was so typische Anfangsaufgaben sind wie Bildgeschichten, Bildbeschreibungen, ist halt auch schwierig, weil sich Kinder im Spektrum oder Jugend- Personen im Spektrum oft schwer schwer tun. Ähm, so diese Intentionen in den Bildgeschichten. Warum also das, was halt oft verlangt wird, so überleg dir: „Ja, warum macht er das oder was ist dann die Folge und was denkt das sich? Überleg dir...“

00:05:09 Jasmin Tretthann

Aber so Bildgeschichten beschreiben sind ganz große Dinge beim Zweitsprache werden. Bei allen Testungen wird eigentlich verlangt, dass die Kinder eine Bildgeschichte erzählen. Da kriegen sie vier Bilder und sie müssen sie erzählen. Und so wird getestet, ob sie die Sprache können.

00:05:25 Integrationslehrperson 2

Das ist halt wenig. Sobald Personen in den Bildern ist, ist das ganz schwer, weil viele sich Probleme haben, Emotionen zu lesen bei anderen. Und auch dieses Hineinversetzen in andere. Was hat sich der dabei gedacht? Warum macht er das und wie könnte das weitergehen? Ist auch schwierig bei Kindern im Spektrum.

00:05:50 Jasmin Tretthann

Das ist interessant, das heißt da müsste eigentlich bei Kindern im Spektrum diese komplette Testung aber überdacht werden, damit sie dadurch eigentlich keinen Nachteil erhalten.

00:05:59 Integrationslehrperson 2

Würde ich schon sagen. Was was möglich ist. Wenn man das jetzt so quasi rein sachlich macht, das besser geht. Eine Bildgeschichte mit weiß ich nicht, eine Blume wächst oder so, aber alles, was mit Personen ist, die irgendwie Gefühle haben könnten, oder... schwierig

00:06:19 Jasmin Tretthann

Ich weiß ja nicht, was ihr denkt. Ja, okay, das ist. Das ist echt super interessant, weil und gerade diese bildliche Riesenteile im Zweitsprachenerwerb gerade bei der Testung und Einstufung. Und ist das Kind jetzt noch außerordentlich oder nicht? Was für einen Status geben wir dem Kind? Jedes Mal Bildergeschichten.

00:06:38 Integrationslehrperson 2

Ja, die Mika-D-Testung ist auch ganz stark auf Bildbeschreibung und Bildgeschichte.

00:06:47 Jasmin Tretthann

Also da haben Sie auf jeden Fall schon mal einen Nachteil. Hast du schon mal gehört, dass das verändert wurde für ein Kind im Autismus Spektrum?

00:06:55 Integrationslehrperson 2

Bei der Mika-D Testung wüsste ich jetzt nichts. Ähm, die Bildergeschichte ist ja so ein typisches Thema für die erste Klasse.

00:07:05 Jasmin Tretthann

Erster Text in der ersten Klasse. Ja.

00:07:07 Integrationslehrperson 2

Da hab ich da. Da weiß ich schon, dass da darauf geschaut wird. Teilweise. Aber es kommt dann halt wieder auf den Willen der Lehrperson an.

00:07:20 Jasmin Tretthann

Okay. Ähm. Fallen dir vielleicht spezifische Methoden ein, wie man Kinder im Autismus Spektrum unterstützen kann beim Zweitsprachenerwerb. Du hast schon gesagt Struktur reinbringen, aber irgendwelche Dinge, auf die man vielleicht mehr achten muss, auch um vielleicht die Motivation zu steigern.

00:07:37 Integrationslehrperson 2

Ich würd mit Themen anfangen, die das Kind gern hat. Also wenn das ein riesiger weiß ich nicht in Dino-Fan ist, zumindest in irgendeiner Form Wörter, die damit zu tun haben könnten und dann halt Wörter, wo sie merken, die sind notwendig, damit mich andere verstehen. Im Alltag zum Beispiel „Ich muss aufs Klo“, „Ich habe Durst“, „Mir ist es zu laut“, „Ich gehe hinaus“, oder so irgendwas.

00:08:08 Jasmin Tretthann

Ja, auch um vielleicht ihre, mir fällt das deutsche Wort nicht ein, Agency zu erhöhen.

00:08:16 Integrationslehrperson 2

Ja, die Selbstwirksamkeit. Quasi. Verstehen, warum das notwendig ist.

00:08:22 Jasmin Tretthann

Ja, also vielleicht weniger mit so abstrakten Dingen anfangen, von denen sie keine Ahnung haben, warum sie die jetzt brauchen, sondern wirklich mit lebensnahen Dingen für sie beginnen. Okay, das ist schon mal gut. Das würde auf jeden Fall die Motivation steigern. Ich weiß, du bist keine Deutschlehrerin, aber vielleicht kannst du doch im Englischunterricht was davon anwenden. Äh, gibt es da was, wie du am Anfang, obwohl du dich zum Beispiel ans Buch halten musstest, in der ersten Klasse die Anfänge ein bisschen schmackhafter gestaltet hast oder ihnen gezeigt hast, warum Sachen wichtig sind, ob du Aufgaben anders gestaltet hast.

00:09: Integrationslehrperson 2

Ähm, Gruppenarbeiten oder so... Am Anfang hat man ja oft ständig vor „Geh zu wem anderen und frag `What's your name?`, `What's your favourite colour?`“. Das ist halt schwierig für viele Kinder im Spektrum dieses... einfach der soziale Aspekt dort hingehen. Ein fremdes Kind gerade in der ersten Klasse, also fremdes Kind ansprechen und dann noch in einer fremden Sprache ist halt, da gibt es ganz viele Hemmschwellen. Ähm, ja. Die hat auch nicht notwendig sein müssen.

00:09:42 Jasmin Tretthann

Okay, also solche Dinge vermeiden, wie würdest du dann Sprech-, ähm es speaking exercises, einfach anders gestalten?

00:09:52 Integrationslehrperson 2

Ähm. Entweder schon direkt zugeteilt. Hm. Also ich habe früher oft dieses, du hast eine Tabelle und du hast verschiedene Fragen und du gehst in der Klasse rum und fragst, wenn in oder bis zu jedem Punkt jemanden findest. Das mache ich mittlerweile in der Klasse mit den Kindern im Spektrum nicht mehr. Ähm. Weil wie gesagt das Soziale oft auch in Fremden zugehen oder auch wenn sie bekannte Kinder sind und dieses Gespräch initiieren, für viele überfordernd ist. Dann passiert halt dadurch auch oft viel in der Klasse, weil alle herumrennen und es wird laut. Was dann noch einmal für reizsensible Kinder noch einmal schwieriger macht. Also wenn, dann würde ich zuteilen. Ihr 2 sprecht jetzt darüber, stellt euch gegenseitig diese Frage Fragen und schreibt die Antworten auf.

00:10:55 Jasmin Tretthann

Was würdest du davon halten, dass die Kinder eine speaking exercise aufnehmen und sie dir schicken können? Wäre das auch eine Option?

00:11:02 Integrationslehrperson 2

Das wäre auch eine Option.

00:11:04 Jasmin Tretthann

Ja, für welche, die sich wirklich gar nicht mit einem anderen Kind machen würden.

00:11:08 Integrationslehrperson 2

Oder eben mit mir oder einer anderen Kollegin.

00:11:10 Jasmin Tretthann

Ja.

00:11:11 Integrationslehrperson 2

Muss ja dann nicht mit einem Kind sagen.

00:11:14 Jasmin Tretthann

Ja, das macht Sinn.

00:11:16 Integrationslehrperson 2

Ähm.

00:11:18 Jasmin Tretthann

Fällt dir noch was ein oder sollen wir zum nächsten Punkt übergehen?

00:11:21 Integrationslehrperson 2

Ähm, das passt ja jetzt nicht so ganz in die Schule, in die Mittelschule, weils ja was eher für Kinder im Spektrum.

00:11:30 Jasmin Tretthann

Das ist okay.

00:11:31 Integrationslehrperson 2

mit geringerer Begabung oder halt verminderter Intelligenz ist. Aber es gibt, das Teach Ansatz. Das ist im Prinzip das, was ich vorher schon erklärt habe mit diesen Bildern. Ähm. Also mit Bildern quasi miteinander sprechen oder auch mit Tags, denn das kann ich mir vorstellen, dass das auch. Wenn's halt passt, für das Kind in einer Fremdsprache. Auch möglich ist, dass man dann statt dem muttersprachlichen Wort ein deutsches Wort darunter setzt. Quasi, dass das Kind immer wieder mit den neuen Wörtern entweder Deutsch oder Englisch oder welche Sprache auch immer in Kontakt kommt.

00:12:18 Jasmin Tretthann

Okay. Cool. Du hast vorher schon gesagt, dass es eher ein Problem ist, wenn mit Kindern im Spektrum geredet wird, als wären sie viel jünger, als sie eigentlich sind, weil von dieser verminderten Intelligenz ausgegangen wird. Gibt es andere Arten der Kommunikation, die vielleicht tatsächlich hilfreich sein könnten? Irgendeine spezielle Art? Oder würdest du eher

darauf plädieren, dass man mit ihnen so redet wie mit allen anderen Kindern? Gerade auch in der Zweitsprache

00:12:45 Integrationslehrperson 2

Sprachen, egal welches Kind, egal welche Diagnose, immer auf Augenhöhe reden und bei Kindern im Spektrum darauf achten keinen Spielraum in der Sprache zu geben. Sarkasmus wird selten verstanden. Ähm. Oder die meisten haben Schwierigkeiten, Sarkasmus zu erkennen und müssen das üben. Auch so Redewendungen sind oft nicht ganz klar weil's, weil es nicht verstanden wird, weil es einfach so viel. Es. Es wird nicht zwischen den Zeilen gelesen. Also Kinder im Autismus Spektrum oder Personen, die lesen nicht zwischen den Zeilen, die nehmen die Wörter so wie sie dastehen oder wie sie gesagt sind.

00:13:37 Jasmin Tretthann

Und wie geht man mit dieser Ambiguität in der Sprache um, die einfach so, die halt einfach da ist, wie zum Beispiel eben Sprichwörter oder Doppeldeutungen, also Doppelbedeutungen bei Wörtern wie. Mir fällt gar kein gutes Beispiel ein, wie zum Beispiel eine Bank, wo man Geld abhebt, aber auch wo man sitzt. Solche Dinge.

00:14:04 Integrationslehrperson 2

Ich glaube, dass diese Doppelbedeutung weniger ein Problem ist, wie die Sprichwörter. Wie den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen.

00:14:14 Jasmin Tretthann

Okay.

00:14:15 Integrationslehrperson 2

Wieso? Da sind ja Bäume. Wieso das? Und das könnte ich mir vorstellen, dass das, ähm. Möglich ist, wenn man quasi Vokabeln lernen. Einmal Sprichwörter und dann, was ist eigentlich die Bedeutung?

00:14:29 Jasmin Tretthann

Okay.

00:14:32 Integrationslehrperson 2

Der frühe Vogel fängt den Wurm. Was haben die Vögel jetzt mit mir zu tun, oder ja, so sagten mir einfach gewisse Sprichwörter, die im Alltag oft vorkommen im Kind, im Leben, vom Kind, die abschreibt und dann quasi die Bedeutung und dass das Kind quasi wie Vokabeln lernen. Wenn eine Person das sagt, meint sie das.

00:14:55 Jasmin Tretthann

Okay, aber das ist dann vielleicht so Ah, haben wir schon so oft gesagt, jetzt verstehe ich es endlich.

00:15:02 Integrationslehrperson 2

Und das ist halt Übung.

00:15:04 Jasmin Tretthann

Ja, cool.

00:15:05 Jasmin Tretthann

Hast du beim Zweitsprachenerwerb bei Kindern im Autismus Spektrum auch irgendwelche Anekdoten. Hast du das, hast du damit schon viel gearbeitet und kannst vielleicht mal was erzählen, oder?

00:15:25 Integrationslehrperson 2

Ähm. Anekdoten. Keine, die ich nicht schon gesagt habe.

00:15:30 Jasmin Tretthann

Okay. Kein Problem. Dann gehen wir zum nächsten Punkt um über. Also zu den zusätzlichen, zusätzlichen Problematiken, die auftreten, wenn eben keine Diagnose besteht. Kennst du viele Kinder, bei denen du eigentlich vermutest, dass eine Diagnose mit Autismus Spektrum Störung naheliegend wäre, die aber keine Diagnose haben?

00:16:02 Integrationslehrperson 2

Ich kenne viele Menschen mit autistischen Zügen, aber ich bin kein Experte und kann deswegen nicht wirklich sagen, dass es Autismus ist. Wenn es wirklich der Fall ist, ist die Schwierigkeit, dass dann kein Nachteilsausgleich möglich ist in der Schule eben dieses, dann kommt halt eine Bildergeschichte zur Schularbeit und das Kind muss schauen wie es tut. Dass dann einfach die Ressourcen zur Unterstützung nicht da sind oder noch weniger da

sind. Weil ohne Diagnose gibt es keinen sonderpädagogischen Förderbedarf oder keinen Nachteilsausgleich. Und auch bei vielen Kolleginnen auch kein Verständnis, warum dann quasi die den Unterricht oder das Verhalten anpassen sollte, weil sie ja quasi ein Regelkind ist. Und das Regelkind muss.

00:17:01 Jasmin Tretthann

Ja.

00:17:02 Integrationslehrperson 2

Mit dem Schulalltag zurechtkommen.

00:17:04 Jasmin Tretthann

Und du als normale Lehrperson darfst ja auch eigentlich gar nicht eine Diagnose vorschlagen, obwohl du oft wahrscheinlich eigentlich das beste Gefühl dafür hast, weil du viel mit den Kindern zusammenarbeitest und die Ausbildung hast. Deswegen bist du, glaube ich, auch gerade so ein bisschen zurückhaltend zu sagen, ja, oder ich möchte jetzt keine Wörter in den Mund legen.

00:17:26 Integrationslehrperson 2

Ich meine prinzipiell, diese ganzen Maßnahmen, die ich genannt habe, sind ja eigentlich für alle Kinder förderlich. Das heißt also mehr Struktur, mehr Bilder zum Verständnis ist ja eigentlich egal, welche Diagnose egal. Welcher Gesundheitszustand vom Kind. Ist für alle förderlich.

00:17:45 Jasmin Tretthann

Ja, Fäll- Fällt dir auf, dass es viele Kinder in speziell, also im Autismus Spektrum Störung? Dann lass mich das anders formulieren. Fällt dir auf, dass es vielleicht viele fehlende Diagnosen gibt, die mit der verwendeten Bildungssprache der Eltern, dem Migrationshintergrund, den Communities oder dem Gender der Kinder zusammenhängen? Also dass es zum Beispiel mehr Mädchen sind oder mehr...

00:18:14 Integrationslehrperson 2

Es sind mehr Burschen.

00:18:16 Jasmin Tretthann

Bei denen du es vermutest.

00:18:19 Integrationslehrperson 2

Also, nein. Die, die die Diagnose bekommen, sind mehr Burschen. Okay, weil da gibt es auch Statistiken. Mädchen sozial also. Mädchen werden anders sozialisiert und lernen dadurch. Egal welche Diagnose. Oder sich anzupassen. Und das ist auch bei Mädchen in Spektrum der Fall. Sie lernen dieses soziale Verhalten besser, oder oder die Probleme, die der Autismus bringt, besser zu kaschieren und besser mit anderen umzugehen.

00:18:59 Jasmin Tretthann

Und fällt dir da auch bei sozialen Hintergründen? Auf, dass es da Disparitäten gibt. Bildungsstand zum Beispiel.

00:19:15 Integrationslehrperson 2

Ähm. Ich. Ich habe eher die Vermutung, dass sich Eltern mit einem höheren Bildungsstatus oder sozialem Status. Einerseits schneller Hilfe suchen. Andererseits, wenn es die Intelligenz vom Kind zulässt, es auch kaschieren. Okay, also der Schule gar nichts sagen oder halt. Damit das Kind keine Nachteile hat. Eben wie vorher angesprochen, wenn Lehrpersonen diese Diagnose gleich mit, also gleichsetzt mit verminderter Begabungslage.

00:20:01 Jasmin Tretthann

Und würdest du sagen, ein Migrationshintergrund hat einen Einfluss auf eine Diagnose?

00:20:10 Integrationslehrperson 2

Wär mir noch nicht aufgefallen. Ich könnte. Ich könnte mir vorstellen, dass, aber ja, ich könnte mir vorstellen, dass aber Eltern mit Migrationshintergrund seltener nachschauen oder ihr Kind zum Psychiater schicken.

00:20:28 Jasmin Tretthann

Sie haben auch-

Integrationslehrperson 2 Weil einfach. Vielleicht teilweise nicht ganz verstanden wird, wo sie Hilfe suchen, können.

00:20:39 Jasmin Tretthann

Die Behördenwege.

00:20:40 Integrationslehrperson 2

Und wenn, ja, die Behördenwege, und wenn dann nicht quasi auch der Hinweis von einer Schule kommt. Ähm, was jetzt die nächsten Schritte wären. Dass da quasi ein bisschen Hilflosigkeit ist oder Ratlosigkeit.

00:20:56 Jasmin Tretthann

Also vor allem bezogen auch darauf, dass Strukturen in verschiedenen Ländern einfach unterschiedlich sind.

00:21:01 Integrationslehrperson 2

Nicht jedes Land hat eine Sonderschule, nicht jedes Land hat einen SPF oder ja, es gibt viele Länder, wo es diese Trennung Formen von Begabungslagen gar nicht gibt, sondern einfach alle in einer Klasse sind und gemeinsam unterrichtet werden. Ob sie dann die eine Förderung bekommen, ist wieder die andere Frage. Aber in der Türkei gibt es das zum Beispiel nicht. Es sind alle in einer Klasse. Da ist dann auch die Notwendigkeit oft nicht da eine Diagnose zu bekommen, weil es an der Klassensituation oder Schulsituation nichts ändert.

00:21:43 Jasmin Tretthann

Okay. Und hast du vielleicht noch andere Ideen, warum? Was Gründe dafür sind, dass Kinder und diagnostiziert bleiben. Ähm, also wir haben schon gesagt Behördenwege, dass zum Beispiel Mädchen sehr gut im Masking sind oder auch andere Kinder vielleicht. Und du hast doch schon gesagt, dass du halt angedeutet, dass viele Eltern aus vielleicht höheren Bildungsschichten zu schambehaftet sind dort. Du, du kannst auch vielleicht die mehr ausführen oder wenn du noch andere Inform-.

00:22:18 Integrationslehrperson 2

Ich kann also. Ich weiß, dass es eine Zeit lang auch nicht gerne diagnostiziert wurde, weil es für viele, für viele Experten quasi so eine Riesendiagnose war, die quasi so einschneidend war, dass vorher andere Dinge diagnostiziert wurden, die vielleicht ein Teil davon sind, aber halt nicht das ganze Bild.

00:22:46 Jasmin Tretthann

Zum Beispiel?

00:22:47 Integrationslehrperson 2

ADHS oder irgendeine Sozialphobie, weil das Kind Schwierigkeiten hat, sich in sozialen Umfeld zurechtzufinden. Oder ähnliches. Weil die Symptomatiken von ADHS sind, teilweise überschneiden sie sich oder es ist auch häufig so, dass wenn jemand im Autismus Spektrum ist, auch Züge von ADHS hat.

00:23:13 Jasmin Tretthann

Ist es häufig, dass man mit beidem diagnostiziert wird?

00:23:17 Integrationslehrperson 2

Ich kenne schon einige.

00:23:18 Jasmin Tretthann

Okay, interessant. Das wusste ich zum Beispiel gar nicht. Okay. Ähm, denkst du das grade, wenn eine. Also, wenn keine Diagnose vorhanden ist, spezielle Unterstützung notwendig ist, besonders beim Zweitspracheerwerb. Bzw. Wie kann man die Kinder trotzdem unterstützen, obwohl man eben diese Ressourcen vom Bildungssystem nicht zur Verfügung gestellt bekommt? Eben diesen Chancenausgleich.

00:23:46 Integrationslehrperson 2

Also Unterstützung brauchen Sie auf jeden Fall, sonst kann es schnell passieren, dass sie Schulverweigerer werden, weil eben der Alltag in der Schule sehr chaotisch oder sehr reizüberfordernd sein kann. Ähm. Ja, Struktur. Ich weiß, wiederhole mich.

00:24:08 Jasmin Tretthann

Das ist vollkommen in Ordnung. Das zeigt nur, dass das halt wirklich ein wichtiger Punkt ist in dem Fall.

00:24:11 Integrationslehrperson 2

Weil die Struktur den Kindern auch Sicherheit gibt. Und die Kinder müssen bis zu einem gewissen Grad sich wohlfühlen in der Situation. Sonst ist es egal, ob das jetzt eine Zweitsprache ist oder ein anderes Fach. Sie können nicht lernen, wenn's ihnen psychisch-emotional nicht... Wenn Sie das sich nicht wohlfühlen können, kommt da auch kein Erfolg.

00:24:37 Jasmin Tretthann

Was wären Ressourcen, die einem mit Diagnose zur Verfügung stehen und ohne nicht? Was könnte man da? Also was sind daran große Nachteile?

00:24:49 Integrationslehrperson 2

Das ist ein Nachteil von einer Diagnose ist eine mögliche Stigmatisierung. Vorteile kommt auf das Bundesland an. Ähm. In Wien gibt es die Möglichkeit für so Stützkräfte und Assistenten, die dann beim Kind sind und sie quasi ähm ihnen Struktur bieten. In Niederösterreich ist es nur möglich, wenn's der Schulerhalter also die Gemeinde zahlt, was halt oft nicht gemacht wird. Oder sich geweigert wird. Ähm. Ja, und dann ist halt die Frage. Bei diesen Assistenten niederösterreichischen sind das Personen, die nicht ausgebildet sind. Das sind quasi Gemeindearbeiter, die dann halt in der Schule sind. Und dann ist halt die Frage. Ist es hilfreich fürs Kind? Haben die Personen genug Verständnis, genug Feingefühl, um mit den Kindern zu arbeiten? Oder nicht? Und es kann ganz gut sein. Es kann unterstützend sein. Genauso kann das aber auch eher hinderlich sein.

00:26:04 Jasmin Tretthann

Okay.

00:26:06 Integrationslehrperson 2

Und was halt je nach Standort dann auch sinnvoll ist, was halt leichter durchzusetzen ist, wenn eine Diagnose als irgendeine Form von Schutzraum, von Rückzugsort für Kinder, die reizüberflutet sind, die nahe am Shutdown oder Meltdown sind, sich zurückziehen kann, bevor das passiert.

00:26:29 Jasmin Tretthann

Und das sind alles Dinge, die Kindern ohne Diagnose eben nicht zur Verfügung stehen würden. Ähm.

00:26:35 Integrationslehrperson 2

Und der Nachteilsausgleich natürlich. Längere Zeit für die Schularbeit. Ähm. Anderes Format für die Schularbeit, anderer Ort. Und so weiter.

00:26:47 Jasmin Tretthann

Generell kannst du noch wahrscheinlich sein, dass ein Kind ohne Diagnose nie mit einer Integrationslehrperson in Berührung kommt, weil es muss ja dann nicht sein, dass das Kind Integrationsklasse ist. Und dann fallen noch die Dinge weg. Vielleicht die sein könnten, die Integrationslehrperson vielleicht für alle Kinder anwendet. Zum Beispiel ebenso wie du gesagt hast viel arbeiten mit Bildern eben Struktur, strukturiert alles aufschreiben. Das sind auch Sachen, die dem entsprechen, nach dem, was du gesagt hast, alles fehlen könnten, oder?

00:27:19 Integrationslehrperson 2

Ja, Unsicherheit und vielleicht auch der Wille von von den Regellehrpersonen sich anzupassen. Weil im Normalfall oder häufig ist es eher der Fall, dass sich die Kinder dem Unterricht anpassen müssen und nicht umgekehrt. Leider.

00:27:41 Jasmin Tretthann

Ja, leider. Wie würdest du mit Eltern umgehen, die trotz Anleitung in diese Richtung sich weigern, das Kind diagnostizieren zu lassen oder die total gegen die eine Diagnose sind.

00:27:56 Integrationslehrperson 2

Ich. Ich würde darauf appellieren, dass es... dass wir alle nur das Beste für die Kinder wollen. Ich werde nicht sagen, welche Diagnose ist, das darf ich auch gar nicht. Aber ich würde schon versuchen. Die Eltern in ihr Gewissen zu reden, dass es helfen kann und dass vielleicht auch viele Verhaltensweisen dann besser verstanden werden vom Kind.

00:28:28 Jasmin Tretthann

Also auch darauf appellieren, dass es zu Hause auch vielleicht zu Verbesserungen verdient.

00:28:33 Integrationslehrperson 2

Die Probleme sind ja dann nicht nur in der Schule. Das ist im gesamten Alltag wird, also es haben Menschen im Spektrum manchmal mehr, manchmal weniger Schwierigkeiten und deshalb wichtig, dass die Kinder so früh wie möglich Umgangsformen dafür lernen. Dass sie wissen, was können sie machen, wenn ihnen der Lärm zu viel ist? Wurscht, ob das jetzt im Klassenraum ist oder in der U-Bahn oder sonst wo. Dass es eben nicht zu Shutdowns kommt.

00:29:13 Jasmin Tretthann

Okay. Hast du zum Schluss vielleicht noch zu Kindern, die du kennst, wo du sagst, da könnte eine Diagnose stattfinden, hat sie auch noch nicht. Hast du da vielleicht ein paar Anekdoten?

00:29:28 Integrationslehrperson 2

Im Zusammenhang mit Zweitsprachenerwerb?

00:29:30 Jasmin Tretthann

Auch so gerne. Man kann es oft ummünzen dann auch.

00:29:43 Integrationslehrperson 2

Also der häufigste. Wenn man noch nicht viel mit dem Kind spricht, ist oft dieses Sozialverhalten und der Zehenspitzengang. Auch, also nicht bei allen, aber sehr häufig vorkommt, so ein kleines Indiz darauf. Es sind meistens diese oder sehr häufig zu. Ulkige Personen. Also ich weiß nicht, wie ich euch das sagen soll, die einem auffallen. Weil sie vielleicht. Dinge direkt ansprechen, oder Dinge hinterfragen, wo alle anderen wissen, das sind soziale Regeln, die sind halt zu viel. Aber die Personen dann halt. Ja mehr an die Logik als gesellschaftliche Konventionen orientieren.

00:30:50 Jasmin Tretthann

Okay. Vielen Dank für das Interview. Hat mir sehr geholfen. Hast du noch ein paar Abschlussworte, oder?

00:31:02 Integrationslehrperson 2

Mehr Struktur. Sehr gut.

00:31:04 Speaker 3

Das ist ein guter Abschluss.

00:31:06 Jasmin Tretthann

Vielen Dank.

Interview Integrationslehrperson 3

00:00:00 Jasmin Tretthann

Hallo und dann geht es zu mir für das Interview zur Verfügung stehst. Ähm, zuerst mal für den Anfang. Das Interview wird sich in drei Teile aufteilen. Zuerst werde ich dich über den Schulalltag und die Herausforderungen bei der Arbeit mit Schülern im Autismus Spektrum befragen. Danach kommt die Problematik, der zweite Aspekt des Zweitsprachenerwerbs dazu und schließlich auch noch die zusätzliche Problematik, wenn Kinder nicht diagnostiziert sind. Anekdoten aus deinen Erfahrungen sind immer gern gesehen und zuallererst möchte ich dich gerne mal fragen, was dein Bezug zum Thema Autismus in der Schule ist.

00:00:39 Integrationslehrperson 3

Mein Bezug. Also ich habe jetzt so an sich nie offiziell einen Schüler gehabt. Ich bin aber immer wieder mit Schülern mit Autismus Spektrum in Kontakt gewesen. Aber dadurch, dass ich meistens immer die Zweitlehrerin war, war ich nicht offiziell zuständig für den Schüler. Aber ich habe immer wieder ausgeholfen und habe es immer mitbekommen und erleben dürfen. In unterschiedlichsten Schul-Settings und Schulformen. Also angefangen und ganz da war ich noch eine Studentin. Das war im schwerstbehinderten Bereich genauso in der Sonderschule. Auch in der Mittelschule und auch in der Volksschule kriege ich einen mit zur Zeit.

00:01:24 Jasmin Tretthann

Also auch durch Kollegen teilweise.

00:01:27 Integrationslehrperson 3

Auch durch Kollegen. Ja, auch in der Praxis. Praxiserfahrung habe ich auch schon gemacht, habe ich, sind sie mir auch schon untergekommen. Aber ich selber hat es nicht das Nein, ich hatte es selber noch nie in meiner eigenen Klasse einen Autisten.

00:01:40 Jasmin Tretthann

Okay. Äh. Dementsprechend würdest du sagen, ähm, dass die Problematiken, die mit Autismus-Spektrum-Störung einhergehen, unter Inklusionslehrpersonen bekannt sind?

00:01:51 Integrationslehrperson 3

Ja, ja, die sind bekannt. Also, sie sind überall präsent. Mir ist es auch vorgekommen als... Ich weiß nicht, ob das immer so ein Trend ist, aber man hat irgendwie oft das Gefühl, okay, sie sind überall präsent, 5 Jahre davor, aber nicht so stark präsent. Ja, oder sie sind halt nicht so oft vorgekommen, aber jetzt halt irgendwie quasi. Ich sage jetzt irgendwas, aber gefühlte jeder 3., 4. hat irgendwelche autistischen Züge. Es ist für mich auch oft so eine Modediagnose geworden, genauso wie dieses ADHS. Kommt mir halt einfach so vor. Aber, ja.

00:02:28 Jasmin Tretthann

Und wie siehst du das bei regulären Lehrpersonen? Denkst du, sind die sich über die Problematiken bewusst?

00:02:36 Integrationslehrperson 3

Ja, ich glaube jetzt immer mehr und mehr. Dadurch, dass uns jetzt halt auch immer mehr vermehrt Lehrer fehlen und auch in den Volksschulen oft auch gespart wird an Lehrkräften. Meine Ausbildung gibt es nicht das, was da klassische Sonderschullehrer wie vor 5 Jahren gibt es ja nicht mehr, auch mit Ausbildung gibt es nicht mehr. Das heißt, du kannst ja jetzt nur den Schwerpunkt halt Inklusion machen und dann müssen dann oft die Volksschullehrer, die sich ja dafür entschieden haben, den Schwerpunkt Inklusion zu machen, dann kriegen sie halt wahrscheinlich auch solche Kinder, sag ich jetzt einmal, Kinder mit Verhaltensauffälligen mit Lernschwierigkeiten, wie auch immer. Also die werden dann halt öfters dann schon auch alleine gelassen. Das heißt, sie sind auf jeden Fall damit konfrontiert. Früher konnte man sich noch quasi auf einen Integrationslehrer verlassen oder man hat darauf gehofft, dass sie doch kommen oder ein Stützlehrer. Aber jetzt glaube ich schon immer mehr, dass es halt auch die Regelschule alleine stemmen müssen. Ziemlich sicher sogar.

00:03:30 Jasmin Tretthann

Und hast du dich in deiner im professionellen Kontext, also durch Fortbildungen auch schon mit dem Thema auseinandergesetzt?

00:03:37 Integrationslehrperson 3

Ja, genau, weil ich hab ich war ja vor der Mittelschule, war ich ja im Schulzentrum tätig. Das ist eigentlich eine Sonderschule. Es ist das Schulzentrum Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik. Und ich, wir haben einen Autisten bekommen. Das war unser erster Autist damals in einem Schulzentrum, und es war ein leichter, schwieriger Fall. Und dann hat uns die Leiterin hat uns nahe gelegt, dass wir eine Fortbildung in dem Bereich machen. Und das habe ich dann auch gemacht mit meiner Kollegin. Sie hat dann ein Semester lang gedauert. Sie war dann mehr leidenschaftlich, auch bei der Thematik dabei, wie gesagt, im halt auch der Klassenvorstand. Ich habe für war schon immer ausgeholfen und ich war dann noch in einer anderen Klasse eingeteilt habe aber auch in Not ist aber ich, ich, ich. Ich bin jetzt nicht so der, der sich jetzt nur für Autisten interessiert ist, aber ich habe natürlich die Fortbildung auch okay, aber es war aufbauend. Das heißt da mehrere Module und ich habe ein Modul gemacht und ich hat eigentlich alles fertig machen müssen, mich noch besser ausdrücken.

00:04:37 Jasmin Tretthann

Und kennst du viele, die sich in diese Richtung weiterbilden, auch vielleicht an dieser Schule oder an den anderen Schulen und denen du bist jetzt unterrichtet hast?

00:04:45 Integrationslehrperson 3

Ähm, ja, also ich kennen so vereinzelt Leute. Also die Kollegin drüben im Schulzentrum, sie hat sie fortgebildet. Ich glaube, sie hat sich auch dafür interessiert. Und sie hat durch diesen Schüler 4 Jahre lang begleitet. Das ist halt ihr naheliegend. Und ich kenne auch eine als meine ehemalige Praxislehrerin, als ich noch Studentin war. Und ich habe in Simmering die Praxis gemacht und sie war eigentlich eine ausgebildete Sonderschullehrerin und sie hatte wirklich sehr viel Stress gehabt, auch in ihrer Klasse. Immer herausfordernde Schüler, auch Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Also neuer Begriff, früher hat man noch gesagt Kinder mit schwerstbehinderten Status. Und sie hatte dann auch ein Autisten gehabt und sie hat zum Beispiel ihre Rolle als Integrationslehrerin aufgegeben und hat sich ganz spezialisiert auf nur auf Autisten. Jetzt ist sie die Expertin in dem Bereich und ist besucht, hat verschiedene Schulen und unterstützt. So quasi als beratende Lehrerin.

Auch Kollegen, die. Wirklich viel Hilfe brauchen. Also es gibt halt auch diese beratende Unterstützung und da hat es halt gemacht. Sie lehrt nicht mehr, sondern sie ist jetzt spezialisierte Expertin in dem Bereich.

00:05:52 Jasmin Tretthann

Okay. Wie würdest du deinen Umgang im Schulalltag mit Kindern im Spektrum beschreiben? Hast du verschiedene spezielle Umgangsweisen, die du auf diese Schüler anpasst, oder...

00:06:05 Integrationslehrperson 3

Ja, musst du. Ich meine, je nachdem, wie schwer oder wie stark ausgeprägt die autistischen Züge auch sind. Ja, weil da gibt's auch von bis. Auf jeden Fall und ich hatte halt immer, also ich hatte 2 ganz ganz starke Autisten, also, wie sagt man dazu, mit starken Zügen halt eben. Und du kannst mit einem so einem Schüler nicht so 1:1 umgehen, wie einer, der nur lernschwach ist und dich sonst ganz normal versteht. Also du musst dich dementsprechend anpassen. Magst du jetzt auch die Methoden?

00:06:36 Jasmin Tretthann

Gerne.

00:06:37 Integrationslehrperson 3

Ähm, also was, was immer gut gewirkt hat bei solchen Kindern sind halt. Also ich hab halt viel mit unterstützter Kommunikation gearbeitet, das heißt es nennt sich halt irgendwie auch so und ähm, das heißt, wir haben viel mit Symbolen und mit Bildkarten gearbeitet und darauf sprechen oder das das darauf sprechen die Kinder halt gleich voll drauf an und das war das eine. So viel zu tun mit Bildkarten. Das zweite war auch, dass sie immer ganz eine klare Struktur hatten, weil natürlich, die Schule geht ja zwar von 8 bis 12 oder 8 bis 13/14:00 Uhr und das ist halt oft so schwammig und den autistischen Kindern, das war immer meine Erfahrung. Je strukturierter und je klarer du ihnen vorgegeben hast, was sie heute zu erledigen hatten, desto besser und dann war das auch erledigt für sie. Also wir hatten dann oft so eine Mappe, die wurde halt auch selbst gebastelt. Das habe ich auch in meiner Fortbildung auch gelernt, habe das dann auch versucht anzuwenden. Das kannst du alles selber basteln, sie so A5 Format, folieren und dann haben wir so diese

wichtigsten Symbole für Rechnen, Schreiben, Lesen gehabt oder auch für Turnen oder Jause. Und meistens wollen halt die Lehrer, dass sie zumindest am Tag ein bisschen gerechnet und gelesen haben oder oder was schreiben. Und das wie gesagt, an einem Montag machst du halt 2 bis 3 Aufgaben und das waren die Bilder mit so Art Klettverschlüssen und das konnte man immer raufkletten und wieder herunterziehen und die und dann, wenn es das war halt immer die To Do Liste. Und wenn sie das gemacht haben, konnte der Schüler selber das Bild runterreißen und dann so auf Kurs auf dieses erledigt Bild kleben. So, und das war für sie klar, dann ist das zu erledigen. Drüber mit dem Bild usw bis es halt erledigt war. Damit war wurde die Aufgabe halt oft so hingeschmissen dem Lehrer und das ist dann erledigt, wie es für den Schüler für den Tag oder Tag, obwohl er dann noch 3 Stunden hatte. Aber so haben wir immer gehabt. Ich glaube, es kommt natürlich auch auf die Schulform an. Ich glaube in einer Mittelschule ist es schwieriger. Das ist immer leichter, glaube ich, wenn so eine Schulform wie in der Volksschule, wo auch alles noch ist, vielleicht offener und so noch eher einen Gesamtunterricht gibt. Aber ich glaube dann, es wird dann immer schwieriger werden, wenn du dann jetzt in einer höheren Schule, oder in der Mittelschule oder Gymnasium vielleicht auch wo es ganz strengen Stundenplan gibt bei... die Schüler, die schaffen es einfach nicht zu schnell und so switchen, das ist für sie in Wahnsinn da. So oder so, irgendwelche Spontanitäten, wie ich weiß nicht Feuersalarm oder so, also damit können Sie gar nichts anfangen. Also Sie brauchen ganz klare Strukturen und das musst du ihnen immer anbieten. Das war immer meine positive Erfahrung. Und selbst wenn es nur ein, zwei Stunden sind und immer ganz klare Sprache, also ja nicht so, auch nicht so zweideutig reden geht gar nicht. Schwammig Reden auch nicht. Und „vielleicht“ gibt es sowieso nicht immer ganz klar ja nein, wenn das dann da ist und Details usw, also immer in der Sprache halt einfach und klar, okay, ja.

00:09:44 Jasmin Tretthann

Ähm passen sich die anderen Lehrpersonen, die vielleicht keine Fortbildungen dazu gemacht haben. Dem an, was du machst. Und würdest du sagen, die nehmen das an, dass sie anders unterrichten müssen mit diesen Kindern? Oder gab es da auch schon Probleme?

00:10:00 Integrationslehrperson 3

Ich hatte noch nie Probleme, weil erstens war ich im Schulzentrum so die waren alle nur Sonderschul- ausgebildete Sonderschullehrer. Da war das Problem jetzt nicht vorhanden. Bzw. Wenn ich diesen Schüler auch betreuen musste, war das für mich auch kein Problem. Dann muss es halt machen. Ähm, wie gesagt, in der Mittelschule habe ich jetzt noch keinen Autisten gehabt. Ich habe. Ich glaube, es kommt wirklich auf das Team an, wenn das Team bereits sich bereit erklärt hat, in einer Integrationsklasse zu arbeiten, dann gehe ich davon aus, dass es a bisschen offener ist und sich drauf einlässt. Aber es kann natürlich auch anders sein. Ich hatte persönlich bis jetzt nie Probleme gehabt. Okay. Ja.

00:10:35 Jasmin Tretthann

Hast du vielleicht noch ein paar Anekdoten, die du teilen möchtest zu deiner Unterrichtsweise, wie die Schüler das aufgenommen haben, vielleicht?

00:10:45 Integrationslehrperson 3

Ähm, ja. Also ich hatte, ich weiß nicht, ich weiß nicht. Verhaltensauffälligkeiten wird vielleicht bei dir kein Thema. Bei mir war wirklich das Thema immer das Verhalten im Vordergrund. Weniger durch meine Sprache, dann auch parallel dazu. Aber wir hatten einen Autisten im [...] und der war ein schwieriger Fall, das vom Zehnten zu uns in den Elften gekommen. Und eigentlich war er ein Schulverweigerer, seine Lehrerin, die gleichzeitig seine Bezugsperson war. Also es ist ein sehr stark orientiert auf eine Person, die diese Kinder ständig betreuen und sie kommen halt auch mit Lehrerwechseln nicht gut zurecht. Das ist halt auch so eine riesengroße Thematik und in dem Fall ist seine Lehrerin am schwanger gewesen und ist dann in Karenz gegangen. Das hat er dann überhaupt nicht mehr gepackt. Dementsprechend hat er sich dann verhaltens- war er dann auch sehr verhaltensauffällig.

00:11:30 Jasmin Tretthann

So ist es auch ein Abbruch der Struktur in Wirklichkeit gesehen.

00:11:33 Integrationslehrperson 3

Sie ist es. Wie gesagt, wenn Ereignisse, Veränderungen dazukommen, dann kommen sie einfach nicht klar und er hat einfach die Schule verweigert und erst dann wurde uns dann zugeteilt in den elften Bezirk und wir haben bekommen und wir

waren zu zweit. Aber wir waren ein super starkes Team, muss ich sagen. Und er musste zwei Stockwerke mal raufkommen und die Herausforderung bei ihm war halt, er hat sich in der Garderobe auf dem Boden hingelegt und er ist aber nicht kommen. Und dann war es halt schon mal so, dass du halt mal den ganzen Tag, den ganzen Vormittag mit ihm im Keller gesessen bist. Und was mir halt auch aufgefallen ist er hat immer geschrien, gehört, gespuckt, alles Mögliche und ich habe auch gelernt Also wirklich dranbleiben, ja nicht lockerlassen, immer dran bleiben, klar zu sagen, was du haben möchtest, was du dir von dem Schüler erwartest. Und das hat dann ein halbes Jahr gedauert und irgendwann hatten wir ihn und er ist dann letztendlich wir haben es geschafft in die Klasse, dass er mal in die Klasse kommt. Okay, es hat wirklich lange gedauert, aber das war halt nicht ohne. Na ja.

00:12:35 Jasmin Tretthann

Also einfach dranbleiben, ihnen die Zeit auch geben, wenn sie sie brauchen.

00:12:40 Integrationslehrperson 3

Und exakt nur so „Nein, ich gehe jetzt nach Hause, ich möchte nach Hause.“ Und dann habe ich halt auch immer so das, was ein kleiner, blöder Trick von mir. Aber er hat die Schultasche hingeschmissen und einer anderen Kollegin habe ich dabei zum Beispiel -das ist ein Fallbeispiel - gebeten, dass sie die Schultasche schnell rauf in den zweiten Stock mitbringt, weil damit war die Schultasche halt oben. Er konnte ja nicht gehen ohne seine Schultasche, das ist so wie bei dir mit dem Handy, ohne das gehst du ja nicht. Diese Kinder sind halt einfach so und er wollte heim und dann habe ich ihm immer so gesagt „Na ja, Schatz, wenn du nach Hause gehen möchtest, dann musst du hinauf und deine Schultasche holen. Ich hol sie dir nicht.“ Und es war so für ihn so ein Konflikt. Und es ist so: „Verdammt. Ich kann nicht heim, ohne meine Schultasche.“ Und ich so: „Naja“ und er so, „Holen Sie sie.“ und ich so: „Ich mach das nicht.“ Und dann bist du dann dran geblieben. Und irgendwann so in zehn Minuten ist gleich die Schule aus.. Ein harter Kampf um vielleicht 15 Minuten für bis zu Schulschluss. Und solange waren wir wirklich unten im Keller. Und dann habe ich noch immer daran erinnert, du in 15 Minuten ist gleich aus, also wenn du nach Hause gehen möchtest - und jetzt darfst du nämlich nach Hause gehen – musst du die Schultasche holen. So aus dem Nichts, steht er da auf und geht voll schnell rauf. Und dann denkt man sich so: „Wie hast das gemacht?“ Ja, die Schultasche muss er

holen. Und wir haben uns so step by step vorgearbeitet. Das heißt, wir haben es noch mal geschafft, dass hat mein raufkommt, dann aber nicht, dass er gleich wieder runter geht, sondern er musste sich dann mal anstellen. Also alle haben sich dann so bald schon angestellt. Er ist und raufgekommen nach vier Stunden, hat die Sachen geholt und ich so: „Du stellst dich jetzt aber auch an“, da muss ich mal anstellen und so, dann hat das Anstehen gepasst und ist auch mit uns runtergegangen. Dann war das aber für uns ein riesen Fortschritt. Das sehen vielleicht andere Lehrer nicht so, aber so arbeitest du dich halt immer Schritt besser vor. Und letztendlich haben es dann halt doch geschafft, dass er halt automatisch in der Früh raufkommt. Zwischendurch hat er sich wieder auf dem Boden hingelegt, aber dann wieder aufgestanden. Dann ist er in die Klasse gekommen. Das Ziel war wirklich, dass er in die Klasse mal reinkommt. Wenn, dann kann er drinnen schreien und ich weiß nicht, mit allen Sachen rumschmeißen, womit er will. Und dann nachher der dritte Schritt. Okay, jetzt leg ich ihm mal so einen Arbeitsauftrag mal hin und schauen wir mal, also das war sowieso das letzte, nein, das vorletzte und dann so okay, nehmen wir mal einen Stift und erledige mal die Aufgaben. Genau und so weit haben wir ihnen schon bekommen mehr.

00:14:59 Jasmin Tretthann

Aber das ist auf jeden Fall ein guter Tipp, so dieses Schritt für Schritt arbeiten und wirklich kleine Schritte machen, die vielleicht Lehrpersonen, die das nicht studiert haben, vielleicht gar nicht so sehen würden, dass das ein Schritt ist überhaupt.

00:15:13 Integrationslehrperson 3

Na ja, also bei uns ist generell es halt auch eine Einstellungssache. Also du darfst jetzt nicht so mit ganz hohen Erwartungen kommen. Vor allem du hast schon die Hintergrundinformation bekommen, dass er eben das in dem Fall diese Schüler war halt ein Schulverweigerer, der wollte überhaupt nicht einmal in die Schule mehr gehen und das heißt, er muss wohl hier ganz anders arbeiten, Da kannst du noch so tolle Bücher haben und so, aber dann muss er ja mal reinbekommen, Du musst es ihm halt schmackhaft machen. Ja, und er hat Essen zum Beispiel geliebt. Bei ihm ging's alles ums Essen, Essen, Essen, Essen und mir ist halt auch aufgefallen, die sprechen halt alle sehr gut Englisch. Englisch war immer so auch eine Sprache, mit

denen sie sehr gut kommunizieren konnten mit uns, im Deutschen aber schon auch. Englisch stand immer stark im Vordergrund bei diesen Schülern.

00:16:01 Jasmin Tretthann

Okay. Das ist auch sehr interessant.

00:16:03 Integrationslehrperson 3

Weil in der Parallelklasse hatte ich auch einen Autisten, aber der war zum Beispiel ganz ruhig und ist immer so rauf und runter gegangen, während alle geschrieben haben ist er spaziert, hat uns aber ja nicht gestört. Die sind halt so, die brauchen das, die schauen sich dann alles halt einfach an und dann steht er so bei dir und sagt halt: „S'il vous plait?“ und ich so: „Oui, oui, oui, oui, ca va?“ und er hat es einfach lustig gefunden. Ja, also wenn du auch auf Französisch reagiert, da hat er sich abgepeckt, weil dieses „ca ca?“ „hahahahaha“, und dann ist er wieder gegangen. Ich so: „Okay“.

00:16:34 Jasmin Tretthann

Okay, also sie haben sich quasi in eine andere Sprache geflüchtet. Sie haben sich damit dann fast wohler gefühlt.

00:16:40 Integrationslehrperson 3

Ich weiß nicht, aber wenn du drauf auch eingestiegen bist, dann war das so dort die totale Gaude für den Schüler zumindest. Genau, ich weiß, jetzt nicht, hab ich noch was ausgelassen? Ja, also verhaltensauffällig sind sie allemal. Also ich hab auch einen anderen Schüler gehabt, da hab ich auch gekämpft, obwohl er ist dann eigentlich nie in die Schule gegangen. Oft ist es halt so, die Eltern geben nach oder sind dann nicht so dran. Man muss richtig auch selber hartnäckig sein, dass sie so Spiel gewinnen. Und oft ist es halt. Es ist halt die richtige Arbeit und die Eltern erfüllen alle Wünsche dieser Kinder, nur damit sie ja leise sein können. Genau, so oft ist dann noch eine Mutter mit reingegangen in den ersten Stock. Und ich so: „Nein, gehen Sie, weil das Kind sieht sie die ganze Zeit und glaubt, es kann sich wieder aufführen wie ich weiß nicht mehr.“ Da haben wir auch die Eltern eher rausgeschmissen.

00:17:41 Jasmin Tretthann

Cool. Wenn dir nichts mehr einfällt, dann würde ich weitergehen. Zum Zweitsprachenerwerb, dass wir dich jetzt auch mit einbeziehen. Ähm. Hattest du schon mal Kinder im Spektrum, die kaum oder kein Deutsch gesprochen haben?

00:17:56 Integrationslehrperson 3

Also kein Deutsch? Nein, ich habe einen gehabt, der war eben in der Parallelklasse, der hat nur Englisch mit dir kommuniziert.

00:18:03 Jasmin Tretthann

Okay.

00:18:05 Integrationslehrperson 3

Ich weiß aber jetzt nicht, ob er nicht Deutsch auch konnte, aber Englisch war so so ein Favourite. Ja, das war so seins. Ich glaube schon, dass er Deutsch konnte, aber er hat nur mit dir auf Englisch kommuniziert.

00:18:17 Jasmin Tretthann

Okay.

00:18:18 Integrationslehrperson 3

Natürlich hat er dich auf Deutsch verstanden. Wenn du gesagt hast: „[...]“, nein.“ Dann verstehen Sie das schon. Ja. Aber immer mit dir auf Englisch kommuniziert. Der andere, der Verhaltensauffällige, der sich immer auf dem Boden geschmissen hat, der hat mehr... Der hat dann eher einfache Sätze gehabt. Es waren eher so Zwei-Wort-Sätze.

00:18:40 Jasmin Tretthann

Ja und war das weil er sprachliche Probleme hatte oder wegen Migrationshintergrund?

00:18:44 Integrationslehrperson 3

Nein, er hat einfach generell spra- Ich glaub, er hat eher sprachliche- Wobei diese Familie, wie viele waren die? Acht Geschwister oder so. Also er hat sehr vereinfacht

gesprochen, also auch für sein Alter nicht altersentsprechend. Also. Also: „Ich nach Hause? Ich nach Hause?“, also mit 11 Jahren. 12 Jahren. (Okay.) Es hat halt nicht gepasst. Aber vielleicht...

00:19:11 Jasmin Tretthann

Es gab zu Hause aber keine andere Sprache als Deutsch, oder?

00:19:13 Integrationslehrperson 3

Ohja, also ich glaub Türkisch.

00:19:16 Jasmin Tretthann

Okay. Also, es wurde zu Hause eher eine andere Sprache gesprochen.

00:19:19 Integrationslehrperson 3

Also, das war wirklich eine einfache Sprache. Also wirklich fast schon Kindertagesstätte.

00:19:26 Jasmin Tretthann

Wie würdest du umgehen, wenn du ein Kind in deine Klasse bekommen würdest, das im Autismus-Spektrum ist und kein Deutsch spricht? Wie würdest du dieses Kind fördern im Zweitspracherwerb Deutsch?

00:19:40 Integrationslehrperson 3

Also ich glaube schon. Also die Kinder, die ich bis jetzt hatte und auch wenig Deutsch konnten. Wir haben immer kommunizieren können. Das hat schon immer geklappt.

Okay, es kommt immer drauf an, welchen was für einen Schüler oder welchen Menschen du davor hast. Aber es gibt welche, die können halt vereinfacht reden, oder dann halt viel Körpersprache. Also ich bin eine, die artikuliert sehr viel mit Körper, Mimik und so und dann eben auch sehr viel über Symbole. Sehr viel so Karten, die ich auch aber vorbereite oder anbiete und zwar die Sachen, die du eigentlich auch im Schulalltag brauchst, wie von Toilette gehen, Händewaschen, rausnehmen, lesen, schreiben und wenn sie es und und über die Symbole, die können dann dieser Sprache, das verstehen sie nämlich alle. Ja, das ist wurscht, ob

du Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache hast. Es verstehen sie alle. Aber das ist Händewaschen ist international. Ja, genau. Und trotzdem. Im auf einer vereinfachten Art und Weise natürlich Deutsch reden. Natürlich, wenn die bevorzugt wird, Englisch zu reden oder so, auch. Aber sie sollen sich halt trotzdem an die deutsche Sprache halt gewöhnen und man auch so mit ihnen redet.

00:20:58 Jasmin Tretthann

Hast du noch andere Ideen, wie man diese Kinder am besten unterstützen kann? Vielleicht auch spezifische Methoden? Zusätzlich noch zu den Bildkarten.

00:21:07 Integrationslehrperson 3

Noch zusätzlich?

00:21:08 Jasmin Tretthann

Ja, wenn dir noch was einfällt.

00:21:11 Integrationslehrperson 3

Ich habe zum Beispiel auch gehört, dass sich voll viele auf so Handpuppen stehen. Wie gesagt, es kommt auf das Kind an und ja, dieser Schüler hat sich auf die Puppen, ist auf Handpuppen gestanden und wir haben halt von dieser Expertin eine Handpuppe bekommen, aber wir haben diese Handpuppen nicht verwendet. Da waren wir beide eher so: „Ja, das mach ma nicht.“

00:21:33 Jasmin Tretthann

Da müsst ihr schon auch damit wohl fühlen. Sonst ist es halt in authentisch, oder?

00:21:37 Integrationslehrperson 3

Ich weiß nicht, aber wir haben, wir haben wir waren halt eher so mehr: Wir machen das einfach auf unsere Art, vielleicht weil ich glaube, wenn er wieder diese Handpuppe oder so gesehen hätte, hätte er wieder gesponnen, hätte er uns angeleitet und wir waren mehr so, wir leiten dich aber an. Ja, so, aber er war ein superschwieriger Fall. Und ja, du musst dich natürlich glaube ich auch wohlfühlen, wenn's voll gut klappt, weil manche reden halt nicht mit dir, sondern mit der

Handpuppe und sie reagieren auf die Handpuppe, dann perfekt. Ich würde es ausprobieren. Also wenn ich weiß, okay, dieser Junge redet nicht mir, es kommt keine Antwort zurück und ich habe ihn aber jetzt ganz lange, würde ich schon eine Handpuppe auch ausprobieren. Weil, wenn die Expertin sagt, dieser Junge steht auf Handpuppen und es gibt auch die Methode, ich gebe euch diese Handpuppe, dann würde ich das ausprobieren. Was ich auch noch mitbekommen habe, waren also so Fußspuren, die man auf dem Boden beklebt. Und die Kinder, die sind halt immer diese Spur und folgen Sie dieser Spur. Könnte man auch so kombinieren mit Buchstaben oder Wörter. Ja, also zum Beispiel so auch Sätze bilden können, wenn sie zu einem Wort und zum nächsten gehen. So zum Beispiel. Ja, ich selber habe das aber nie so akzeptiert. Ich bin wirklich immer bei den Bildkarten und bei den Art Lernmappen geblieben.

00:22:55 Jasmin Tretthann

Verwendest du spezielle Arten der wirklich mündlichen sprachlichen Kommunikation mit den Kindern? Passt du deine Sprache stark an, oder?

00:23:04 Integrationslehrperson 3

Ich bleibe dann einfach. Also, ich habe ja auch Schüler, ich meine, das sind jetzt keine Autisten. Ich rede mit meinen Schülern, mit meinen Integrationskindern auch eher einfach, weil ich weiß, wenn ich mit Nebensätzen und das ist dann wieder zu kompliziert und erkläre also immer kurz und einfach und ich glaube bei den Autisten ist es genauso. Ich sehe das fast nicht als...

00:23:26 Jasmin Tretthann

Weils eindeutiger ist.

00:23:27 Integrationslehrperson 3

Weils eindeutiger ist. Wenn sie den SPF zB in Deutsch auch haben. Dann, ich glaube, je länger der Satz von dir ist, deine Erklärungen, man sieht es ja auch bei den Regelschülern. (Ja, das stimmt.) Ich mache da wenig Unterschied, also wenn ich sehe, er versteht jetzt noch nicht so viel Deutsch oder hat er keinen guten Wortschatz. Ja, dann bleibe ich auch einfach bei meiner Sprache. Natürlich, aber ich

red nicht falsch, das mache ich gar nicht. So, du gehen jetzt, oder so? Ja, also das packe ich zum Beispiel gar nicht.

00:23:58 Jasmin Tretthann

Es stuft doch die Kinder ein bisschen herunter.

00:24:01 Integrationslehrperson 3

Ja, die Kinder sind zwar so, aber ich würde jetzt niemals mich so anpassen, sondern ich würde es einfach immer korrigieren und richtig versprechen. Ich habe auch schon mal Kollegen gehört, leider, die dann auch falsch mit den Kindern reden, weil sie glauben, das Kind versteht einen ja so besser. Ich finde es so abwertend auch und ja, ich will nicht sagen rassistisch sagen, aber ich denke so: „Hey, red richtig und das Kind lernt deine Sprache dann auch richtig.“ Das ist auch mein Ansatz. „Du gehen jetzt zum Supermarkt.“

00:24:31 Jasmin Tretthann

Das hat bis jetzt noch jede andere, die ich befragt habe, genauso gesagt.

00:24:34 Integrationslehrperson 3

Ja?

00:24:35 Jasmin Tretthann

Ja. Also das ist etwas, was sich durchzieht. Das und die Struktur, das sind die zwei Sachen, die habe ich von jedem bis jetzt gehört.

00:24:42 Integrationslehrperson 3

Es war jetzt nicht vorwiegend, aber ich habe das auch schon mal gehört.

00:24:47 Jasmin Tretthann

Ja, natürlich. Aber auch es ist wirklich wichtig. Dann weiß ich auch, das ist etwas, das man hundertprozentig vermeiden sollte.

00:24:56 Integrationslehrperson 3

Egal bei wem. Das muss jetzt gar nicht beim Autisten sein.

00:24:58 Jasmin Tretthann

Das ist auch generell ein...

00:24:58 Integrationslehrperson 3

Ich find auch generell bei einem Flüchtling, der gerade frisch nach Österreich kommt. Dann redet man irgendwie so doof falsch, was ja nicht richtig ist. Der lernt das ja von dir. Ja, aber wie gesagt, für mich war unterstützte Kommunikation in der Fortbildung auch. Ich weiß nicht, ob du METACOM kennst. Das ist so eine Seite. Das ist eigentlich aus Spanien. Die haben sich spezialisiert auf so Symbole und Bildkarten eben für Kinder, die nicht sprechen können oder sich schwertun in der Sprache eher auch für Autisten. Und da gibt es von A bis Z und was neu dazugekommen ist damals waren eben Corona... und das war ja für die Kinder auch einfach der Hammer, Oh Gott. Und es gab dann ein einfaches Gesicht mit einem Staberl oder sowas und Gurgeln. Ganz klar. Es ist wirklich ganz, ganz einfach. Diese Sprache ist wirklich gut. Kann ich dir echt empfehlen.

00:25:52 Jasmin Tretthann

Okay, werde ich mir auf jeden Fall anschauen. Vielleicht kannst mir dann auch noch texten, wie die Seite heißt. METACOM?

00:25:56 Integrationslehrperson 3

Ich glaube, es ist heißt METACOM. Ist eine spanische Seite.

00:26:00 Jasmin Tretthann

Ja, trotzdem, sicher. Sehr hilfreich. Danke. Ja. Äh, du hast vorher schon was in die Richtung angeschnitten. Aber wie gehst du mit der Ambiguität der Sprache um? Also Doppeldeutigkeiten und solche Dinge.

00:26:14 Integrationslehrperson 3

Oh, ganz schwer. Also das darfst du gar nicht machen bei den Kindern. Es ist uns nämlich auch dieser Fehler passiert, auch im. Ich weiß leider nicht, welchen Satz

nicht. Ich vergess es jedes Mal, aber wir haben eine Kollegin, es war gerade Zeichnen und eine Kollegin hat irgendetwas gesagt, was nicht so gemeint war. Es war eigentlich eine bildliche Sprache. Und bildliche Sprache soll man nie so verwenden bei autistischen Kindern. sind ja verbindlich deine [Arme zum Schmieren?]. Ich weiß nicht, was das war, aber du siehst. Ähm. Der Autist hat das wortwörtlich genommen, was die Lehrerin gesagt hat und wir haben nicht hingeschaut. Und von einer Sekunde auf die andere war seine Hand dann blau angemalt. Und wir so: „Mein Gott, er hat es so gesagt. Er hat es wirklich umgesetzt, was wir gesagt haben. Es war nicht so gemeint, das war einfach diese bildliche Sprache.“ Das darfst du so nicht machen bei autistischen Kindern mit. Die nehmen das ja genauso...

00:27:07 Jasmin Tretthann

Ja, wahrscheinlich sowas wie: „Nimm sie in die Hand.“

00:27:11 Integrationslehrperson 3

Nimm die Blau in die Hand, glaube ich. Oder nimm die Blaue in die Hand. Verwend die Farbe Blau.

00:27:15 Jasmin Tretthann

Sie hat halt den Pinsel gemeint.

00:27:17 Integrationslehrperson 3

Und irgendwie so, das war's. Es war irgendwas mit der Hand und mit der Farbe. Wahrscheinlich so, ja. Und das Kind fängt dann an, die Hand anzumalen. Und es war blau. Und es war für ihn der Auftrag. Ja, da muss man sehr, sehr aufpassen. Das darfst du gar nicht so, du darfst nicht so reden und wenn, okay, je nachdem. Aber die autistischen Kindern nehmen dich genauso. Ja, wortwörtlich ernst.

00:27:42 Jasmin Tretthann

Aber das ist ja gerade im Deutschen eigentlich sehr vorwiegend. Also wir machen das sehr viel eigentlich, dass wir in Metaphern sprechen. Und so weiter.

00:27:51 Integrationslehrperson 3

Und Lehrer vor allem sehr, sehr oft. Ja, aber du bist halt in diesem Job drinnen, du kommunizierst und vor allem ich glaube auch in einer Integrationsklasse, mit dem kannst du so reden. Ja, der andere hört das und der Autist versteht das aber anders. Ja, also wenn ich jetzt gehe, ja, dann spring halt aus dem Fenster. Das ist richtig. Ich glaube, da musst du nochmal noch einmal genau aufpassen, wie du redest in einer Klasse.

00:28:19 Jasmin Tretthann

Denkst du, ist es möglich, die Kinder auf sowas aufmerksam zu machen und ihnen zu sagen: „Ja, aber in der deutschen Sprache ist es manchmal so, dass man Dinge bildlich meint“, weil das gehört halt irgendwie zum Spracherwerb dazu. Denkst du, dass es möglich ist, die Kinder zu diesem Punkt zu bringen?

00:28:34 Integrationslehrperson 3

Soweit weiß ich das gar nicht. Ich glaube, ich glaube nicht.

00:28:38 Jasmin Tretthann

Okay. Auch nicht mit so Auswendiglernen vielleicht. Dass sie halt gewisse Sachen, die wirklich häufig in Gebrauch sind, lernen.

00:28:46 Integrationslehrperson 3

Ich meine, das ist eine gute Frage. Ich bin. Ich würde mich das nicht trauen. Ja. So was wie auf den Buckel nehmen. Ich mein, das gibt es eh im Lehrplan. „Was heißt?“ und diese Sprüche

00:28:58 Jasmin Tretthann

Ja, Metaphern. Sind glaub ich in der dritten Klasse in Deutsch.

00:29:01 Integrationslehrperson 3

Wir hatten sie heuer in der Zweiten. Und das war ja auch für die Regelschüler ziemlich schwierig. Weil das weißt du dann oftmals Muttersprachler sehr gut, gö? Ich weiß nicht, ob ein Autist damit was anfangen würde. Ich weiß es einfach nicht.

00:29:17 Jasmin Tretthann

Ja, dass er sich dann auch einfach fragt: „Ja, und wieso sagt man es nicht einfach so, wie man's meint?“

00:29:22 Integrationslehrperson 3

Genau dadurch, dass die Autisten doch immer eine klare Struktur, klare Sprache und klares Vorgehensweisen brauchen. Ist ja das gar nicht für sie geeignet. Zumindest habe ich die Erfahrung so gemacht. Und auch bei den Vorträgen habe ich das auch immer wieder gehört, dass die Sprache wirklich das A und O ist. Das sollte man, glaube ich, eher vermeiden. So einen, der voll sich drauf steht auf Sprachen und so gibt es ja auch. Ja dann, warum nicht? Aber ich würde mich halt eher anpassen.

00:29:57 Jasmin Tretthann

Und hast du vielleicht noch ein paar Anekdoten oder persönliche Erfahrungen zum Zweitsprachenerwerb bei Kindern im Autismus Spektrum, oder?

00:30:05 Integrationslehrperson 3

Hmm, nein. Also bei dem letzten der wirklich ein hardcore Fall war für uns. Wir haben uns dann wirklich Schritt für Schritt vorgearbeitet und der war eigentlich schon 10, hat aber erstmal SPF mit 11 bekommen und dann aber die Bücher aus der Volksschule gemacht. Aber es hat gepasst, weil er war ja von der Sprache in dem Level. Wir werden ihm jetzt nicht so ein Lesetext-Verständnis geben als Auftrag und... sondern immer wirklich Buchstaben abschreiben, kurze Wörter abschreiben und Wortbildzuordnung. Und das war sein Level. Das war okay. Da war bei vielen so, die sind alle eher so bei Wörter verbinden, Wortbild verbinden und so. Ganz, ganz einfach würde ich sagen. Mehr habe ich da jetzt auch nicht. So erfahren bin ich nicht. Und ich hab zum Glück gerade keinen.

00:31:05 Jasmin Tretthann

Die Erfahrung reicht ja.

00:31:08 Integrationslehrperson 3

Ich lass mich dann eh drauf ein. Ich sag da jetzt nicht: „Nein, sicher nicht.“ Ja, aber es kann schon sehr kritisch werden, würde ich sagen. Also es ist schon anstrengend.

00:31:20 Jasmin Tretthann

Gut, dann gehen wir zum letzten Punkt über. Zu den Problematiken bei einer mangelnden Diagnose. Kennst du viele undiagnostizierte Kinder, bei denen du eigentlich erwarten würdest, dass sie im Spektrum sind.

00:31:38 Integrationslehrperson 3

Nein, ich habe nur einen in der Mittelschule. Ich habe auch 3 Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf, also mit schwerstbehinderten Status. Drei Kinder mit einer Lernbehinderung und einer davon, der war halt, wie gesagt, schwerstbehindert und man hat gesagt, er hat halt autistische Züge. Und der hat auch in einer sehr einfachen Sprache geredet und so, aber ich habe mich damals erstens nicht so gut ausgekannt mit dieser Thematik, was bei ihm einfach auffällig war. Es hat zu ihm gepasst. Er hatte dich halt nicht angeschaut, wenn er geredet hat und ja und hätte viel geredet, aber dich nie angeschaut. Also das war halt so. Und auch im Sch-Bogen ist auch diese Information gestanden, aber er wurde nie offiziell diagnostiziert. Aber in dem Zeitpunkt hat es mich dann eigentlich auch nicht interessiert, weil okay, hab ich dann offiziell die Diagnose und was mache ich jetzt? Ich muss trotzdem weiter arbeiten, ändern kann ich's nicht. Es hat nichts an meiner Methodik geändert.

00:32:42 Jasmin Tretthann

Okay. Das ist auch schon eigentlich ganz interessant und machen wir gleich da weiter. Ähm. Siehst du Probleme damit, wenn das Kind nicht diagnostiziert ist? Gibt es irgendwelche Dinge, die du dann vielleicht nicht machen kannst oder vom System her?

00:32:57 Integrationslehrperson 3

Ich glaube, ein Problem wäre es eher für Regelschullehrer, die einen Schüler hätten, wo du das Gefühl hast, der hat irgendwelche autistischen Züge oder da ist irgendetwas und du musst halt beurteilen, ob es geht halt nicht, eher als wenn ich weiß, okay, dieser Schüler kommt schon mit einem I-Status, dann habe ich viel mehr Spielraum als ihr, weil bei mir haben sie sowieso immer mehr einen Nachteilsausgleich in deutscher Sprache oder sie kriegen sowieso mehr Zeit, sie haben mehr Freiräume was spielen betrifft, lernen betrifft, Arbeitsaufträge zu

erledigen. Es ist jetzt nicht alles so eng und streng der Plan. Also gibt es für mich fast keinen Unterschied. Natürlich stell ich mich darauf ein. Der hat das, oder sie hat das, gell? Diese Diagnose und das berücksichtige ich. Aber ich mache jetzt kein Drama. Ich behandle trotzdem immer gleich.

00:33:49 Jasmin Tretthann

Also du würdest sagen, für dich macht es in deinen Klassen weniger Unterschied, solange das Kind schon ein I-Kind ist. Aber wenn es ein Regelschüler ist?

00:33:56 Integrationslehrperson 3

Wenn es ein Regelschule ist, dann müssen sich die Lehrer halt wirklich gut drauf einstellen können auf diesen Schüler und auch offen sein und vielleicht auch vorbereitet sein auf den Schüler. Weil ich darf so einen Schüler nicht gleich behandeln wie einen Regelschüler oder auszucken oder ihn anschreien. So mit Anschreien kommen die Kinder gar nicht klar damit. Du machst damit das Kind fertig. Und ich habe es da auch schon mal gehört, dass in der Volksschule solche Kinder, weil diese Lehrer einfach nichts damit anfangen konnten mit den Schülern, sind die den ganzen Tag einfach unterm Tisch gesessen, aber weil die Lehrerin einfach nicht... Ja, ich will nichts Schlechtes reden, aber wenn die Lehrerin wahrscheinlich nicht offiziell irgendwas hat, kann sie sich vielleicht auch schwerer einlassen auf die Schüler.

00:34:41 Jasmin Tretthann

Ja, vor allem wenn ihr vielleicht auch die Ausbildungen fehlen, dass sie das gar nicht erkennt.

00:34:44 Integrationslehrperson 3

Oder nicht erkennt oder eh weiß, dass da was nicht in Ordnung ist, aber vielleicht auch keine Unterstützung kriegt durch eine Zweitkraft. Es gibt so Stützlehrer und Begleiter, oder es gibt es auch eine, die die Experten für Autisten. Die kommen dann vielleicht zweimal in der Woche zu dir, um dich zu beraten und dich zu unterstützen. Die gibt es ja auch. Aber ich habe auch schon Schüler bekommen, die wo es geheißen hat, der da war die ganze Zeit in der Volksschule unterm Tisch. Bei mir saß

es aber nie unterm Tisch. Wurscht, meine ich, jetzt ist es okay, aber jetzt hat er offiziell den SPF und die Diagnose.

00:35:23 Jasmin Tretthann

Stichwort Nachteilsausgleich. Was sind Sachen, die man da offiziell vielleicht noch machen kann, wenn ein Kind eben diagnostiziert ist im Vergleich dazu, wenn es nicht diagnostiziert ist?

00:35:34 Integrationslehrperson 3

Hmm, ich glaube einfach auch von der Methodik, wie du heute vielleicht auch eine Schularbeit gestaltest. Es spricht nichts dagegen, wenn das Kind zum Beispiel am Computer die Schularbeit schreibt, darauf springen die ja auch voll an, vielleicht auch mit Kopfhörern arbeiten lassen. Auf jeden Fall auch Zeit geben. Hmm, auch erklären. Ich glaube. Weniger ist oft mehr bei diesen Kindern. Also kannst du nicht mehr so viel erklären, was zu tun ist. Ich glaub, reduzier' es auf einen Satz: „Macht diese Aufgaben.“ Dann wissen sie schon, was zu tun ist. Wie bei unseren Schularbeiten, ich weiß nicht, wenn ich mir die Schularbeiten von den Kollegen anschau. Oh Gott, es ist immer so überfüllt, oder auch wie die Regelschüler, also für die Kinder mit SPF und jetzt auch die mit Autismus ist es auch zu viel eher. Also je weniger, desto besser. Klare, größere Schriften und so. Mehr Zeit zu geben. Ich würd dem Kind ruhig auch mal 15-20 Minuten mehr Zeit geben.

00:36:42 Jasmin Tretthann

Wenn du daran denkst...

00:36:45 Integrationslehrperson 3

Oder, Entschuldigung. Oder warum auch nicht... Ich weiß nicht, da bräuchtest du wieder einen Zweitlehrer. Dass er auch die Möglichkeit hat, auch in einem anderen Raum die Schularbeit zu machen.

00:36:55 Jasmin Tretthann

Das habe ich mal mit einem Kind mit ADHS gemacht. Das hat auch immer die Schularbeit wo anders schreiben können. Aber das war so, sobald der andere eine

Nummer weiter war. War er so: „Ich kann das nicht, ich hab eh alles falsch.“
Deswegen lieber alleine.

00:37:09 Integrationslehrperson 3

Wie gesagt, auch keine Einflüsse von außen. Ich habe auch so eine Art Trennwand, die lässt sich halt aufklappen, das heißt seitlich, links, rechts und vorne. Das gibt's auch. Und stellst es halt so auf und es sieht, das Kind sieht dann einfach gar nichts mehr, außer die Schularbeit und ist halt so quasi eingesperrt. Ja, wie gesagt, auch einen anderen Raum, wenn du einen Ausweichraum hast, dann wär das super, weil oft ist auch in der dieser Zeit auch ziemlich viel Unruhe in der Klasse. Oder einer hat eine Frage, der nächste stellt auch eine Frage, der Lehrer geht hin und her und so sind die Kinder ständig abgelenkt oder es läutet und es ist Pause. Ich spreche zum Beispiel auch ganz gern in den vierten Stock mit den Kindern.

00:37:55 Jasmin Tretthann

Zur Info: Bei uns ist der vierte Stock noch leer.

00:37:58 Integrationslehrperson 3

Ja, wir sind eine neue Schule und es gibt noch Freiräume.

00:38:01 Jasmin Tretthann

Ja, es gibt noch sehr viel. Ist sehr praktisch. Nein, alles gut, alles gut.

00:38:07 Integrationslehrperson 3

Also, das mache ich auch sehr gern. Und Sie wünschen sich das auch. Und das hat auch nichts mit dem Autismus zu tun, nur sie brauchen diese Ruhe. Ich verstehe das vollkommen. Gerade bei uns. Also, wir sind halt supermodern, die Wände sind voll von Glas. Ich glaube, für einen Autisten wär das hier die Hölle. Draußen laufen ständig Kinder hin und her

00:38:23 Jasmin Tretthann

Ja, es ist schon ablenkend, das ist für die Regelschüler schon teilweise schwierig.

00:38:29 Integrationslehrperson 3

Und wie gesagt, Sie können es ja nicht filtern. Das ist ja das Schwierige bei den Autisten. Ja, wir haben so viel Lärm und Ablenkungen auf einmal zutreffen können sie dann auch glaube ich nicht filtern. Also glaube ich jetzt einfach bei denen hier.

00:38:46 Jasmin Tretthann

Kannst du bei den Kindern, bei denen du eben eine Diagnose erwarten würdest, wo aber keine da ist, die irgendwie einordnen. Haben die eine ähnlich Bildungssprache einen Migrationshintergrund, gehören die gewissen Communities an oder vom Gender her auch? Hast du da eine Übersicht oder kannst du dazu nicht viel sagen?

00:39:05 Integrationslehrperson 3

Ich habe verschiedenste Schüler aus unterschiedlichen Nationen schon gesehen. Ich will jetzt nicht sagen nur die oder nur die Gruppe. Ich hatte quer durch, ich meine jetzt vermehrt halt auch hier Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache hatten. Aber sonst, von den Schichten alles quer durch.

00:39:30 Jasmin Tretthann

Okay. Ist auch eine Erkenntnis. Was siehst du als Gründe dafür an, dass keine Diagnose stattfindet?

00:39:38 Integrationslehrperson 3

Hmmm. Entweder von Seiten der Eltern, dass sie jetzt sagen oder nicht wahrhaben wollen, dass da ein Problem vorliegt und dann schauen sie halt über Jahre weg. Vielleicht wurde schon ja im Kindergarten ein bisschen so angedeutet, die Eltern auch informiert, dass man vielleicht genau hinschauen sollte oder sich von einem Experten beraten lassen sollte. Aber dass das da einfach halt einfach übersehen worden ist schon im Kleinkindalter. Weil man soll erst ab einem gewissen Alter diagnostizieren, also vor drei, aber ich hab auch glaubt meine Kleine ist eine Autistin, weil die immer alles eingeordnet und nach Farben sortiert hat. Aber das ist wirklich normal. Und dann aber ab 3, 4 sollte man eigentlich sagen, mein Kind sollte sich dementsprechend entwickeln, aber ich glaub echt, dass da schon und so früh wie möglich mit der Prävention anfangen könnte, machen die Eltern halt glaube ich eher nicht. Wir wollen es nicht wahrhaben. Was aber auch sein kann, wenn Pädagogen schon im Elementarbereich überfordert sind. Jetzt auch nicht so viel darauf achten

oder keine Zeit dafür haben. Vielleicht kurz erwähnen, aber man muss halt auch dahinter sein, weil du musst ja den Eltern ja auch beraten und auch dementsprechend so Organisationen anbieten oder Therapeuten anbieten, oder... es gibt sie auch, diese Pädagogen, die diese Spezialisierung haben. Ja, genau. Und generell dann in der Volksschule glaube ich auch, dass viele dann einfach nicht genauer hinschauen oder nicht wollen oder können. Es ist einfach auch zeitaufwändig. Ja, das ist ja bei meinen Integrationskindern nicht anders. Sie kommen alle, aber da fehlt so viele Sachen. Wo ich mir denke, was wurde gemacht von der Volksschule? Gar nichts. Ich weiß aber auch, dass die Lehrer einfach total überfordert sind, weil sie einfach keine Unterstützung bekommen haben, oft alleingelassen werden mit, ich weiß nicht, 25 Kinder. Dann werden sie auf diesen einen nicht mehr achten.

00:41:47 Jasmin Tretthann

Okay. Denkst du, dass das auch was mit den Behördenwegen zu tun hat? Mit dem Weg zur Diagnose, oder siehst du das weniger als Problem bei Kindern?

00:41:57 Integrationslehrperson 3

Ich seh's eher weniger. Sobald ein Lehrer irgendwie aufmerksam ist und auch mal dahinter ist noch etwas machst, dann kannst du alles irgendwie gut einleiten. Ähm, blöd ist dann am Ende, wenn der Schulpsychologe sagt, nein, das sieht er nicht so. Dann hast Pech gehabt. Der Schulpsychologen der ist nämlich die letzte Instanz bei uns. Wenn der Schulpsychologe sage sagt „Nein“, dann ist halt nichts, weil er entscheidet letztendlich, ja, der hat was. Er geht nach einem bestimmten Kriterium und Raster und es müssen bestimmte Werte rauskommen.

00:42:40 Jasmin Tretthann

Okay.

00:42:41 Integrationslehrperson 3

Weil sonst gibt's schon einiges. Es gibt sogar spezielle Schulungen sogar schon noch für den Schwerpunkt der Organisationen. Da gibt es schon einiges.

00:42:50 Jasmin Tretthann

Um das Ganze jetzt noch mal kurz zusammenzufassen: Du würdest - also von vorher - du würdest jetzt eigentlich nicht anders mit den Kindern umgehen, wenn sie keine Diagnose haben und du es vermutest, als wenn du eine Diagnose vorliegen hast. Habe ich das richtig verstanden?

00:43:06 Integrationslehrperson 3

Ja, ich mache es nicht von einer Diagnose abhängig.

00:43:11 Jasmin Tretthann

Und problematisch ist es eben nur, wenn gar nichts vorliegt und eigentlich die Kinder nur in einer Regelklasse unterrichten.

00:43:17 Integrationslehrperson 3

Und die Lehrerin auch keine Unterstützung hat.

00:43:22 Jasmin Tretthann

Hast du vielleicht auch zu Kindern, die eben keine Diagnose haben, ein paar Anekdoten oder persönliche Erfahrungen, die du noch teilen möchtest, zum Schluss.

00:43:30 Integrationslehrperson 3

Wie gesagt, ich habe offiziell eben nur diesen einen Schüler gehabt. Der war offiziell nur entwicklungsverzögert. Also er war mental Stand eines 3-4-Jährigen und man hat gesagt, dass der halt einfach autistische Züge auch hat. Ich hatte aber nie eine offizielle Diagnose gehabt, aber ich habe ihn schon unterrichtet nach dem schwerstbehinderten Lehrplan. Okay, das ist das Unterste eigentlich bei uns, also...

00:43:55 Jasmin Tretthann

Okay, das heißt, du konntest das auch einfach anwenden, weil...

00:43:58 Integrationslehrperson 3

Es war da. Wir hatten keinen Druck, wir hatten keine Schularbeiten, keine Tests. Ich habe nur versucht, ihn aufs Leben vorzubereiten, dass er lernt, sich an Regeln zu halten, weil er war auch schwierig. Wenn ihm etwas nicht gepasst hat und er hat eine

Regel eingefordert. Dann hat er seine Sachen eingefordert und hat er auch anfangen, mit Tischen und Sessel zu werfen. In der Klasse in der Mittelschule halt. Aber sonst? Ja, ich habe gewusst. Okay. Mit dem muss man halt noch auf andere Sachen Rücksicht nehmen. Viel reden. Und ja, mit dem muss man wieder anders sein. Es ist halt immer so, du musst halt flexibel sein. Also er hatte scheinbar welche, hatte aber nie eine Diagnose und es hätte mich aber auch nicht weit gebracht. Okay, ich weiß nicht. Und er war jetzt auch nicht so arg, dass ich gesagt hab, ich brauch wen oder ich brauch irgendeinen Experte, die mir noch mehr Ratschläge gibt, also ich konnte mit ihm arbeiten. Ja, es gibt ja auch verschiedenste Fälle, wo du sagst, ich weiß nicht, was ich mit diesem Schüler machen soll, der hat, der spuckt dich, der haut dich, der tretet, der macht alles kaputt. Dann sage ich dann auch immer: „Gut, ich brauche jetzt eine Expertin“, oder diese Experten sind ja auch da, dass sie dir diesen Schüler für ein paar Stunden abnehmen. So, dass du mal unterrichten kannst?

00:45:17 Jasmin Tretthann

Durchatmen.

00:45:18 Integrationslehrperson 3

Durchatmen. Und dass die anderen Schüler nicht zu kurz kommen. Und sie zieht sich dann zurück mit dem Kind. Das habe ich auch schon mitbekommen. Ja, die gibt es auch.

00:45:29 Jasmin Tretthann

Cool. Gibt es noch irgendwas, dass du zum Schluss noch zu dem Thema loswerden möchtest, dass du noch wichtig findest, vielleicht, dass ich's inkludier' in die Arbeit?

00:45:38 Integrationslehrperson 3

Hmm, ich glaube einfach offen sein und sie sind auch super lustig, sie können auch lustig sein. Ich weiß auch anstrengend, aber es gibt auch die, die was, nichts, also nichts machen will, einfach. Ich glaube man sollte sie. Man sollte sie nicht so behandeln wie ein gesunder, normaler Mensch. Es ist normal. Ja. Sind falsche Ausdruck. Ja. Da muss ihnen auch einfach einen Platz und ihre Ruhe geben für ihr

Wesen. Ja, ich habe immer gehört, Kopfhörer sind immer auch super. Ja, Kopfhörer anschaffen.

00:46:14 Jasmin Tretthann

Ich unterrichte eine Regelklasse und ich habe fünf Paar geräuschunterdrückende Kopfhörer in meiner Klasse. Einfach, weil sie in der Lernstunde teilweise super sind für Kinder, die sich sonst einfach nicht konzentrieren können. Ich habe einen. Sobald der irgendwas hört, dreht er sich um und macht irgendwas. Der macht es wirklich unbewusst und für den sind die super.

00:46:34 Integrationslehrperson 3

Eben. Ja, ich kann dir ja auch mal diese Trennwand zeigen gerne. Und ja, sich einfach die wichtigsten Sachen. Du brauchst nicht so viel, ich weiß nicht, du Trennwand ist schon super, die verwend ich auch bei meiner Schülerin, weil die schaut ja auch überall hin. Ob es jetzt autistisch, autistisch oder oder nicht, das weiß ich jetzt nicht, aber mir würd die Diagnose nichts bringen. Weil ich weiß, die lässt sich ablenken. Sie schaut hin und her. Ihr tut es gut, wenn sie alleine ist. Sie braucht einen klaren Arbeitsauftrag. Klare Struktur. Für mich ähnlich wie ein Autist. Für mich ist da gar nicht so viel Unterschied. Okay. Ja. Paar Sachen sollte man haben. Ja. Ja. Alles vorbereitet. Genau. Schimpfen können sie alle sehr gut, ist mir auch aufgefallen. Das können sie sehr gut in allen Sprachen. Sonst weiß ich nicht. Schauen wir mal, wie lange ich noch durchkomme, ohne Autisten. Wie lange es nicht anhält.

00:47:48 Jasmin Tretthann

Okay, dann vielen Dank. Super. Dann vielen Dank.

Interview Integrationslehrperson 4

00:00:00 Jasmin Tretthann

Hallo und dann geht es zu mir für das Interview zur Verfügung stehst. Ähm, zuerst mal für den Anfang. Das Interview wird sich in drei Teile aufteilen. Zuerst werde ich dich über den Schulalltag und die Herausforderungen bei der Arbeit mit Schülern im Autismus Spektrum befragen. Danach kommt die Problematik, der zweite Aspekt des Zweitsprachenerwerbs dazu und schließlich auch noch die zusätzliche Problematik, wenn Kinder nicht diagnostiziert sind. Anekdoten aus deinen Erfahrungen sind immer gern gesehen und zuallererst möchte ich dich gerne mal fragen, was dein Bezug zum Thema Autismus in der Schule ist.

00:00:39 Integrationslehrperson 3

Mein Bezug. Also ich habe jetzt so an sich nie offiziell einen Schüler gehabt. Ich bin aber immer wieder mit Schülern mit Autismus Spektrum in Kontakt gewesen. Aber dadurch, dass ich meistens immer die Zweitlehrerin war, war ich nicht offiziell zuständig für den Schüler. Aber ich habe immer wieder ausgeholfen und habe es immer mitbekommen und erleben dürfen. In unterschiedlichsten Schul-Settings und Schulformen. Also angefangen und ganz da war ich noch eine Studentin. Das war im schwerstbehinderten Bereich genauso in der Sonderschule. Auch in der Mittelschule und auch in der Volksschule kriege ich einen mit zur Zeit.

00:01:24 Jasmin Tretthann

Also auch durch Kollegen teilweise.

00:01:27 Integrationslehrperson 3

Auch durch Kollegen. Ja, auch in der Praxis. Praxiserfahrung habe ich auch schon gemacht, habe ich, sind sie mir auch schon untergekommen. Aber ich selber hat es nicht das Nein, ich hatte es selber noch nie in meiner eigenen Klasse einen Autisten.

00:01:40 Jasmin Tretthann

Okay. Äh. Dementsprechend würdest du sagen, ähm, dass die Problematiken, die mit Autismus-Spektrum-Störung einhergehen, unter Inklusionslehrpersonen bekannt sind?

00:01:51 Integrationslehrperson 3

Ja, ja, die sind bekannt. Also, sie sind überall präsent. Mir ist es auch vorgekommen als... Ich weiß nicht, ob das immer so ein Trend ist, aber man hat irgendwie oft das Gefühl, okay, sie sind überall präsent, 5 Jahre davor, aber nicht so stark präsent. Ja, oder sie sind halt nicht so oft vorgekommen, aber jetzt halt irgendwie quasi. Ich sage jetzt irgendwas, aber gefühlte jeder 3., 4. hat irgendwelche autistischen Züge. Es ist für mich auch oft so eine Modediagnose geworden, genauso wie dieses ADHS. Kommt mir halt einfach so vor. Aber, ja.

00:02:28 Jasmin Tretthann

Und wie siehst du das bei regulären Lehrpersonen? Denkst du, sind die sich über die Problematiken bewusst?

00:02:36 Integrationslehrperson 3

Ja, ich glaube jetzt immer mehr und mehr. Dadurch, dass uns jetzt halt auch immer mehr vermehrt Lehrer fehlen und auch in den Volksschulen oft auch gespart wird an Lehrkräften. Meine Ausbildung gibt es nicht das, was da klassische Sonderschullehrer wie vor 5 Jahren gibt es ja nicht mehr, auch mit Ausbildung gibt es nicht mehr. Das heißt, du kannst ja jetzt nur den Schwerpunkt halt Inklusion machen und dann müssen dann oft die Volksschullehrer, die sich ja dafür entschieden haben, den Schwerpunkt Inklusion zu machen, dann kriegen sie halt wahrscheinlich auch solche Kinder, sag ich jetzt einmal, Kinder mit Verhaltensauffälligen mit Lernschwierigkeiten, wie auch immer. Also die werden dann halt öfters dann schon auch alleine gelassen. Das heißt, sie sind auf jeden Fall damit konfrontiert. Früher konnte man sich noch quasi auf einen Integrationslehrer verlassen oder man hat darauf gehofft, dass sie doch kommen oder ein Stützlehrer. Aber jetzt glaube ich schon immer mehr, dass es halt auch die Regelschule alleine stemmen müssen. Ziemlich sicher sogar.

00:03:30 Jasmin Tretthann

Und hast du dich in deiner im professionellen Kontext, also durch Fortbildungen auch schon mit dem Thema auseinandergesetzt?

00:03:37 Integrationslehrperson 3

Ja, genau, weil ich hab ich war ja vor der Mittelschule, war ich ja im Schulzentrum tätig. Das ist eigentlich eine Sonderschule. Es ist das Schulzentrum Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik. Und ich, wir haben einen Autisten bekommen. Das war unser erster Autist damals in einem Schulzentrum, und es war ein leichter, schwieriger Fall. Und dann hat uns die Leiterin hat uns nahe gelegt, dass wir eine Fortbildung in dem Bereich machen. Und das habe ich dann auch gemacht mit meiner Kollegin. Sie hat dann ein Semester lang gedauert. Sie war dann mehr leidenschaftlich, auch bei der Thematik dabei, wie gesagt, im halt auch der Klassenvorstand. Ich habe für war schon immer ausgeholfen und ich war dann noch in einer anderen Klasse eingeteilt habe aber auch in Not ist aber ich, ich, ich. Ich bin jetzt nicht so der, der sich jetzt nur für Autisten interessiert ist, aber ich habe natürlich die Fortbildung auch okay, aber es war aufbauend. Das heißt da mehrere Module und ich habe ein Modul gemacht und ich hat eigentlich alles fertig machen müssen, mich noch besser ausdrücken.

00:04:37 Jasmin Tretthann

Und kennst du viele, die sich in diese Richtung weiterbilden, auch vielleicht an dieser Schule oder an den anderen Schulen und denen du bist jetzt unterrichtet hast?

00:04:45 Integrationslehrperson 3

Ähm, ja, also ich kennen so vereinzelt Leute. Also die Kollegin drüben im Schulzentrum, sie hat sie fortgebildet. Ich glaube, sie hat sich auch dafür interessiert. Und sie hat durch diesen Schüler 4 Jahre lang begleitet. Das ist halt ihr naheliegend. Und ich kenne auch eine als meine ehemalige Praxislehrerin, als ich noch Studentin war. Und ich habe in Simmering die Praxis gemacht und sie war eigentlich eine ausgebildete Sonderschullehrerin und sie hatte wirklich sehr viel Stress gehabt, auch in ihrer Klasse. Immer herausfordernde Schüler, auch Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Also neuer Begriff, früher hat man noch gesagt Kinder mit schwerstbehinderten Status. Und sie hatte dann auch ein Autisten gehabt und sie hat zum Beispiel ihre Rolle als Integrationslehrerin aufgegeben und hat sich ganz spezialisiert auf nur auf Autisten. Jetzt ist sie die Expertin in dem Bereich und ist besucht, hat verschiedene Schulen und unterstützt. So quasi als beratende Lehrerin. Auch Kollegen, die. Wirklich viel Hilfe brauchen. Also es gibt halt auch diese

beratende Unterstützung und da hat es halt gemacht. Sie lehrt nicht mehr, sondern sie ist jetzt spezialisierte Expertin in dem Bereich.

00:05:52 Jasmin Tretthann

Okay. Wie würdest du deinen Umgang im Schulalltag mit Kindern im Spektrum beschreiben? Hast du verschiedene spezielle Umgangsweisen, die du auf diese Schüler anpasst, oder...

00:06:05 Integrationslehrperson 3

Ja, musst du. Ich meine, je nachdem, wie schwer oder wie stark ausgeprägt die autistischen Züge auch sind. Ja, weil da gibt's auch von bis. Auf jeden Fall und ich hatte halt immer, also ich hatte 2 ganz ganz starke Autisten, also, wie sagt man dazu, mit starken Zügen halt eben. Und du kannst mit einem so einem Schüler nicht so 1:1 umgehen, wie einer, der nur lernschwach ist und dich sonst ganz normal versteht. Also du musst dich dementsprechend anpassen. Magst du jetzt auch die Methoden?

00:06:36 Jasmin Tretthann

Gerne.

00:06:37 Integrationslehrperson 3

Ähm, also was, was immer gut gewirkt hat bei solchen Kindern sind halt. Also ich hab halt viel mit unterstützter Kommunikation gearbeitet, das heißt es nennt sich halt irgendwie auch so und ähm, das heißt, wir haben viel mit Symbolen und mit Bildkarten gearbeitet und darauf sprechen oder das das darauf sprechen die Kinder halt gleich voll drauf an und das war das eine. So viel zu tun mit Bildkarten. Das zweite war auch, dass sie immer ganz eine klare Struktur hatten, weil natürlich, die Schule geht ja zwar von 8 bis 12 oder 8 bis 13/14:00 Uhr und das ist halt oft so schwammig und den autistischen Kindern, das war immer meine Erfahrung. Je strukturierter und je klarer du ihnen vorgegeben hast, was sie heute zu erledigen hatten, desto besser und dann war das auch erledigt für sie. Also wir hatten dann oft so eine Mappe, die wurde halt auch selbst gebastelt. Das habe ich auch in meiner Fortbildung auch gelernt, habe das dann auch versucht anzuwenden. Das kannst du alles selber basteln, sie so A5 Format, folieren und dann haben wir so diese wichtigsten Symbole für Rechnen, Schreiben, Lesen gehabt oder auch für Turnen

oder Jause. Und meistens wollen halt die Lehrer, dass sie zumindest am Tag ein bisschen gerechnet und gelesen haben oder oder was schreiben. Und das wie gesagt, an einem Montag machst du halt 2 bis 3 Aufgaben und das waren die Bilder mit so Art Klettverschlüssen und das konnte man immer raufkletten und wieder herunterziehen und die und dann, wenn es das war halt immer die To Do Liste. Und wenn sie das gemacht haben, konnte der Schüler selber das Bild runterreißen und dann so auf Kurs auf dieses erledigt Bild kleben. So, und das war für sie klar, dann ist das zu erledigen. Drüber mit dem Bild usw bis es halt erledigt war. Damit war wurde die Aufgabe halt oft so hingeschmissen dem Lehrer und das ist dann erledigt, wie es für den Schüler für den Tag oder Tag, obwohl er dann noch 3 Stunden hatte. Aber so haben wir immer gehabt. Ich glaube, es kommt natürlich auch auf die Schulform an. Ich glaube in einer Mittelschule ist es schwieriger. Das ist immer leichter, glaube ich, wenn so eine Schulform wie in der Volksschule, wo auch alles noch ist, vielleicht offener und so noch eher einen Gesamtunterricht gibt. Aber ich glaube dann, es wird dann immer schwieriger werden, wenn du dann jetzt in einer höheren Schule, oder in der Mittelschule oder Gymnasium vielleicht auch wo es ganz strengen Stundenplan gibt bei... die Schüler, die schaffen es einfach nicht zu schnell und so switchen, das ist für sie in Wahnsinn da. So oder so, irgendwelche Spontanitäten, wie ich weiß nicht Feueralarm oder so, also damit können Sie gar nichts anfangen. Also Sie brauchen ganz klare Strukturen und das musst du ihnen immer anbieten. Das war immer meine positive Erfahrung. Und selbst wenn es nur ein, zwei Stunden sind und immer ganz klare Sprache, also ja nicht so, auch nicht so zweideutig reden geht gar nicht. Schwammig Reden auch nicht. Und „vielleicht“ gibt es sowieso nicht immer ganz klar ja nein, wenn das dann da ist und Details usw, also immer in der Sprache halt einfach und klar, okay, ja.

00:09:44 Jasmin Tretthann

Ähm passen sich die anderen Lehrpersonen, die vielleicht keine Fortbildungen dazu gemacht haben. Dem an, was du machst. Und würdest du sagen, die nehmen das an, dass sie anders unterrichten müssen mit diesen Kindern? Oder gab es da auch schon Probleme?

00:10:00 Integrationslehrperson 3

Ich hatte noch nie Probleme, weil erstens war ich im Schulzentrum so die waren alle nur Sonderschul- ausgebildete Sonderschullehrer. Da war das Problem jetzt nicht vorhanden. Bzw. Wenn ich diesen Schüler auch betreuen musste, war das für mich auch kein Problem. Dann muss es halt machen. Ähm, wie gesagt, in der Mittelschule habe ich jetzt noch keinen Autisten gehabt. Ich habe. Ich glaube, es kommt wirklich auf das Team an, wenn das Team bereits sich bereit erklärt hat, in einer Integrationsklasse zu arbeiten, dann gehe ich davon aus, dass es a bisschen offener ist und sich drauf einlässt. Aber es kann natürlich auch anders sein. Ich hatte persönlich bis jetzt nie Probleme gehabt. Okay. Ja.

00:10:35 Jasmin Tretthann

Hast du vielleicht noch ein paar Anekdoten, die du teilen möchtest zu deiner Unterrichtsweise, wie die Schüler das aufgenommen haben, vielleicht?

00:10:45 Integrationslehrperson 3

Ähm, ja. Also ich hatte, ich weiß nicht, ich weiß nicht. Verhaltensauffälligkeiten wird vielleicht bei dir kein Thema. Bei mir war wirklich das Thema immer das Verhalten im Vordergrund. Weniger durch meine Sprache, dann auch parallel dazu. Aber wir hatten einen Autisten im [...] und der war ein schwieriger Fall, das vom Zehnten zu uns in den Elften gekommen. Und eigentlich war er ein Schulverweigerer, seine Lehrerin, die gleichzeitig seine Bezugsperson war. Also es ist ein sehr stark orientiert auf eine Person, die diese Kinder ständig betreuen und sie kommen halt auch mit Lehrerwechseln nicht gut zurecht. Das ist halt auch so eine riesengroße Thematik und in dem Fall ist seine Lehrerin am schwanger gewesen und ist dann in Karenz gegangen. Das hat er dann überhaupt nicht mehr gepackt. Dementsprechend hat er sich dann verhaltens- war er dann auch sehr verhaltensauffällig.

00:11:30 Jasmin Tretthann

So ist es auch ein Abbruch der Struktur in Wirklichkeit gesehen.

00:11:33 Integrationslehrperson 3

Sie ist es. Wie gesagt, wenn Ereignisse, Veränderungen dazukommen, dann kommen sie einfach nicht klar und er hat einfach die Schule verweigert und erst dann wurde uns dann zugeteilt in den elften Bezirk und wir haben bekommen und wir

waren zu zweit. Aber wir waren ein super starkes Team, muss ich sagen. Und er er musste zwei Stockwerke mal raufkommen und die Herausforderung bei ihm war halt, er hat sich in der Garderobe auf dem Boden hingelegt und er ist aber nicht kommen. Und dann war es halt schon mal so, dass du halt mal den ganzen Tag, den ganzen Vormittag mit ihm im Keller gesessen bist. Und was mir halt auch aufgefallen ist er hat immer geschrien, gehört, gespuckt, alles Mögliche und ich habe auch gelernt Also wirklich dranbleiben, ja nicht lockerlassen, immer dran bleiben, klar zu sagen, was du haben möchtest, was du dir von dem Schüler erwartest. Und das hat dann ein halbes Jahr gedauert und irgendwann hatten wir ihn und er ist dann letztendlich wir haben es geschafft in die Klasse, dass er mal in die Klasse kommt. Okay, es hat wirklich lange gedauert, aber das war halt nicht ohne. Na ja.

00:12:35 Jasmin Tretthann

Also einfach dranbleiben, ihnen die Zeit auch geben, wenn sie sie brauchen.

00:12:40 Integrationslehrperson 3

Und exakt nur so „Nein, ich gehe jetzt nach Hause, ich möchte nach Hause.“ Und dann habe ich halt auch immer so das, was ein kleiner, blöder Trick von mir. Aber er hat die Schultasche hingeschmissen und einer anderen Kollegin habe ich dabei zum Beispiel -das ist ein Fallbeispiel - gebeten, dass sie die Schultasche schnell rauf in den zweiten Stock mitbringt, weil damit war die Schultasche halt oben. Er konnte ja nicht gehen ohne seine Schultasche, das ist so wie bei dir mit dem Handy, ohne das gehst du ja nicht. Diese Kinder sind halt einfach so und er wollte heim und dann habe ich ihm immer so gesagt „Na ja, Schatz, wenn du nach Hause gehen möchtest, dann musst du hinauf und deine Schultasche holen. Ich hol sie dir nicht.“ Und es war so für ihn so ein Konflikt. Und es ist so: „Verdammt. Ich kann nicht heim, ohne meine Schultasche.“ Und ich so: „Naja“ und er so, „Holen Sie sie.“ und ich so: „Ich mach das nicht.“ Und dann bist du dann dran geblieben. Und irgendwann so in zehn Minuten ist gleich die Schule aus.. Ein harter Kampf um vielleicht 15 Minuten für bis zu Schulschluss. Und solange waren wir wirklich unten im Keller. Und dann habe ich noch immer daran erinnert, du in 15 Minuten ist gleich aus, also wenn du nach Hause gehen möchtest - und jetzt darfst du nämlich nach Hause gehen – musst du die Schultasche holen. So aus dem Nichts, steht er da auf und geht voll schnell rauf. Und dann denkt man sich so: „Wie hast das gemacht?“ Ja, die Schultasche muss er

holen. Und wir haben uns so step by step vorgearbeitet. Das heißt, wir haben es noch mal geschafft, dass hat mein raufkommt, dann aber nicht, dass er gleich wieder runter geht, sondern er musste sich dann mal anstellen. Also alle haben sich dann so bald schon angestellt. Er ist und raufgekommen nach vier Stunden, hat die Sachen geholt und ich so: „Du stellst dich jetzt aber auch an“, da muss ich mal anstellen und so, dann hat das Anstehen gepasst und ist auch mit uns runtergegangen. Dann war das aber für uns ein riesen Fortschritt. Das sehen vielleicht andere Lehrer nicht so, aber so arbeitest du dich halt immer Schritt besser vor. Und letztendlich haben es dann halt doch geschafft, dass er halt automatisch in der Früh raufkommt. Zwischendurch hat er sich wieder auf dem Boden hingelegt, aber dann wieder aufgestanden. Dann ist er in die Klasse gekommen. Das Ziel war wirklich, dass er in die Klasse mal reinkommt. Wenn, dann kann er drinnen schreien und ich weiß nicht, mit allen Sachen rumschmeißen, womit er will. Und dann nachher der dritte Schritt. Okay, jetzt leg ich ihm mal so einen Arbeitsauftrag mal hin und schauen wir mal, also das war sowieso das letzte, nein, das vorletzte und dann so okay, nehmen wir mal einen Stift und erledige mal die Aufgaben. Genau und so weit haben wir ihnen schon bekommen mehr.

00:14:59 Jasmin Tretthann

Aber das ist auf jeden Fall ein guter Tipp, so dieses Schritt für Schritt arbeiten und wirklich kleine Schritte machen, die vielleicht Lehrpersonen, die das nicht studiert haben, vielleicht gar nicht so sehen würden, dass das ein Schritt ist überhaupt.

00:15:13 Integrationslehrperson 3

Na ja, also bei uns ist generell es halt auch eine Einstellungssache. Also du darfst jetzt nicht so mit ganz hohen Erwartungen kommen. Vor allem du hast schon die Hintergrundinformation bekommen, dass er eben das in dem Fall diese Schüler war halt ein Schulverweigerer, der wollte überhaupt nicht einmal in die Schule mehr gehen und das heißt, er muss wohl hier ganz anders arbeiten, Da kannst du noch so tolle Bücher haben und so, aber dann muss er ja mal reinbekommen, Du musst es ihm halt schmackhaft machen. Ja, und er hat Essen zum Beispiel geliebt. Bei ihm ging's alles ums Essen, Essen, Essen, Essen und mir ist halt auch aufgefallen, die sprechen halt alle sehr gut Englisch. Englisch war immer so auch eine Sprache, mit

denen sie sehr gut kommunizieren konnten mit uns, im Deutschen aber schon auch. Englisch stand immer stark im Vordergrund bei diesen Schülern.

00:16:01 Jasmin Tretthann

Okay. Das ist auch sehr interessant.

00:16:03 Integrationslehrperson 3

Weil in der Parallelklasse hatte ich auch einen Autisten, aber der war zum Beispiel ganz ruhig und ist immer so rauf und runter gegangen, während alle geschrieben haben ist er spaziert, hat uns aber ja nicht gestört. Die sind halt so, die brauchen das, die schauen sich dann alles halt einfach an und dann steht er so bei dir und sagt halt: „S’il vous plait?“ und ich so: „Oui, oui, oui, oui, ca va?“ und er hat es einfach lustig gefunden. Ja, also wenn du auch auf Französisch reagiert, da hat er sich abgepeckt, weil dieses „ca ca?“ „hahahahaha“, und dann ist er wieder gegangen. Ich so: „Okay“.

00:16:34 Jasmin Tretthann

Okay, also sie haben sich quasi in eine andere Sprache geflüchtet. Sie haben sich damit dann fast wohler gefühlt.

00:16:40 Integrationslehrperson 3

Ich weiß nicht, aber wenn du drauf auch eingestiegen bist, dann war das so dort die totale Gaude für den Schüler zumindest. Genau, ich weiß, jetzt nicht, hab ich noch was ausgelassen? Ja, also verhaltensauffällig sind sie allemal. Also ich hab auch einen anderen Schüler gehabt, da hab ich auch gekämpft, obwohl er ist dann eigentlich nie in die Schule gegangen. Oft ist es halt so, die Eltern geben nach oder sind dann nicht so dran. Man muss richtig auch selber hartnäckig sein, dass sie so Spiel gewinnen. Und oft ist es halt. Es ist halt die richtige Arbeit und die Eltern erfüllen alle Wünsche dieser Kinder, nur damit sie ja leise sein können. Genau, so oft ist dann noch eine Mutter mit reingegangen in den ersten Stock. Und ich so: „Nein, gehen Sie, weil das Kind sieht sie die ganze Zeit und glaubt, es kann sich wieder aufführen wie ich weiß nicht mehr.“ Da haben wir auch die Eltern eher rausgeschmissen.

00:17:41 Jasmin Tretthann

Cool. Wenn dir nichts mehr einfällt, dann würde ich weitergehen. Zum Zweitsprachenerwerb, dass wir dich jetzt auch mit einbeziehen. Ähm. Hattest du schon mal Kinder im Spektrum, die kaum oder kein Deutsch gesprochen haben?

00:17:56 Integrationslehrperson 3

Also kein Deutsch? Nein, ich habe einen gehabt, der war eben in der Parallelklasse, der hat nur Englisch mit dir kommuniziert.

00:18:03 Jasmin Tretthann

Okay.

00:18:05 Integrationslehrperson 3

Ich weiß aber jetzt nicht, ob er nicht Deutsch auch konnte, aber Englisch war so so ein Favourite. Ja, das war so seins. Ich glaube schon, dass er Deutsch konnte, aber er hat nur mit dir auf Englisch kommuniziert.

00:18:17 Jasmin Tretthann

Okay.

00:18:18 Integrationslehrperson 3

Natürlich hat er dich auf Deutsch verstanden. Wenn du gesagt hast: „[...]“, nein.“ Dann verstehen Sie das schon. Ja. Aber immer mit dir auf Englisch kommuniziert. Der andere, der Verhaltensauffällige, der sich immer auf dem Boden geschmissen hat, der hat mehr... Der hat dann eher einfache Sätze gehabt. Es waren eher so Zwei-Wort-Sätze.

00:18:40 Jasmin Tretthann

Ja und war das weil er sprachliche Probleme hatte oder wegen Migrationshintergrund?

00:18:44 Integrationslehrperson 3

Nein, er hat einfach generell spra- Ich glaub, er hat eher sprachliche- Wobei diese Familie, wie viele waren die? Acht Geschwister oder so. Also er hat sehr vereinfacht

gesprochen, also auch für sein Alter nicht altersentsprechend. Also. Also: „Ich nach Hause? Ich nach Hause?“, also mit 11 Jahren. 12 Jahren. (Okay.) Es hat halt nicht gepasst. Aber vielleicht...

00:19:11 Jasmin Tretthann

Es gab zu Hause aber keine andere Sprache als Deutsch, oder?

00:19:13 Integrationslehrperson 3

Ohja, also ich glaub Türkisch.

00:19:16 Jasmin Tretthann

Okay. Also, es wurde zu Hause eher eine andere Sprache gesprochen.

00:19:19 Integrationslehrperson 3

Also, das war wirklich eine einfache Sprache. Also wirklich fast schon Kindertagesstätte.

00:19:26 Jasmin Tretthann

Wie würdest du umgehen, wenn du ein Kind in deine Klasse bekommen würdest, das im Autismus-Spektrum ist und kein Deutsch spricht? Wie würdest du dieses Kind fördern im Zweitspracherwerb Deutsch?

00:19:40 Integrationslehrperson 3

Also ich glaube schon. Also die Kinder, die ich bis jetzt hatte und auch wenig Deutsch konnten. Wir haben immer kommunizieren können. Das hat schon immer geklappt.

Okay, es kommt immer drauf an, welchen was für einen Schüler oder welchen Menschen du davor hast. Aber es gibt welche, die können halt vereinfacht reden, oder dann halt viel Körpersprache. Also ich bin eine, die artikuliert sehr viel mit Körper, Mimik und so und dann eben auch sehr viel über Symbole. Sehr viel so Karten, die ich auch aber vorbereite oder anbiete und zwar die Sachen, die du eigentlich auch im Schulalltag brauchst, wie von Toilette gehen, Händewaschen, rausnehmen, lesen, schreiben und wenn sie es und und über die Symbole, die können dann dieser Sprache, das verstehen sie nämlich alle. Ja, das ist wurscht, ob

du Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache hast. Es verstehen sie alle. Aber das ist Händewaschen ist international. Ja, genau. Und trotzdem. Im auf einer vereinfachten Art und Weise natürlich Deutsch reden. Natürlich, wenn die bevorzugt wird, Englisch zu reden oder so, auch. Aber sie sollen sich halt trotzdem an die deutsche Sprache halt gewöhnen und man auch so mit ihnen redet.

00:20:58 Jasmin Tretthann

Hast du noch andere Ideen, wie man diese Kinder am besten unterstützen kann? Vielleicht auch spezifische Methoden? Zusätzlich noch zu den Bildkarten.

00:21:07 Integrationslehrperson 3

Noch zusätzlich?

00:21:08 Jasmin Tretthann

Ja, wenn dir noch was einfällt.

00:21:11 Integrationslehrperson 3

Ich habe zum Beispiel auch gehört, dass sich voll viele auf so Handpuppen stehen. Wie gesagt, es kommt auf das Kind an und ja, dieser Schüler hat sich auf die Puppen, ist auf Handpuppen gestanden und wir haben halt von dieser Expertin eine Handpuppe bekommen, aber wir haben diese Handpuppen nicht verwendet. Da waren wir beide eher so: „Ja, das mach ma nicht.“

00:21:33 Jasmin Tretthann

Da müsst ihr schon auch damit wohl fühlen. Sonst ist es halt in authentisch, oder?

00:21:37 Integrationslehrperson 3

Ich weiß nicht, aber wir haben, wir haben wir waren halt eher so mehr: Wir machen das einfach auf unsere Art, vielleicht weil ich glaube, wenn er wieder diese Handpuppe oder so gesehen hätte, hätte er wieder gesponnen, hätte er uns angeleitet und wir waren mehr so, wir leiten dich aber an. Ja, so, aber er war ein superschwieriger Fall. Und ja, du musst dich natürlich glaube ich auch wohlfühlen, wenn's voll gut klappt, weil manche reden halt nicht mit dir, sondern mit der

Handpuppe und sie reagieren auf die Handpuppe, dann perfekt. Ich würde es ausprobieren. Also wenn ich weiß, okay, dieser Junge redet nicht mir, es kommt keine Antwort zurück und ich habe ihn aber jetzt ganz lange, würde ich schon eine Handpuppe auch ausprobieren. Weil, wenn die Expertin sagt, dieser Junge steht auf Handpuppen und es gibt auch die Methode, ich gebe euch diese Handpuppe, dann würde ich das ausprobieren. Was ich auch noch mitbekommen habe, waren also so Fußspuren, die man auf dem Boden beklebt. Und die Kinder, die sind halt immer diese Spur und folgen Sie dieser Spur. Könnte man auch so kombinieren mit Buchstaben oder Wörter. Ja, also zum Beispiel so auch Sätze bilden können, wenn sie zu einem Wort und zum nächsten gehen. So zum Beispiel. Ja, ich selber habe das aber nie so akzeptiert. Ich bin wirklich immer bei den Bildkarten und bei den Art Lernmappen geblieben.

00:22:55 Jasmin Tretthann

Verwendest du spezielle Arten der wirklich mündlichen sprachlichen Kommunikation mit den Kindern? Passt du deine Sprache stark an, oder?

00:23:04 Integrationslehrperson 3

Ich bleibe dann einfach. Also, ich habe ja auch Schüler, ich meine, das sind jetzt keine Autisten. Ich rede mit meinen Schülern, mit meinen Integrationskindern auch eher einfach, weil ich weiß, wenn ich mit Nebensätzen und das ist dann wieder zu kompliziert und erkläre also immer kurz und einfach und ich glaube bei den Autisten ist es genauso. Ich sehe das fast nicht als...

00:23:26 Jasmin Tretthann

Weils eindeutiger ist.

00:23:27 Integrationslehrperson 3

Weils eindeutiger ist. Wenn sie den SPF zB in Deutsch auch haben. Dann, ich glaube, je länger der Satz von dir ist, deine Erklärungen, man sieht es ja auch bei den Regelschülern. (Ja, das stimmt.) Ich mache da wenig Unterschied, also wenn ich sehe, er versteht jetzt noch nicht so viel Deutsch oder hat er keinen guten Wortschatz. Ja, dann bleibe ich auch einfach bei meiner Sprache. Natürlich, aber ich

red nicht falsch, das mache ich gar nicht. So, du gehen jetzt, oder so? Ja, also das packe ich zum Beispiel gar nicht.

00:23:58 Jasmin Tretthann

Es stuft doch die Kinder ein bisschen herunter.

00:24:01 Integrationslehrperson 3

Ja, die Kinder sind zwar so, aber ich würde jetzt niemals mich so anpassen, sondern ich würde es einfach immer korrigieren und richtig vorsprechen. Ich habe auch schon mal Kollegen gehört, leider, die dann auch falsch mit den Kindern reden, weil sie glauben, das Kind versteht einen ja so besser. Ich finde es so abwertend auch und ja, ich will nicht sagen rassistisch sagen, aber ich denke so: „Hey, red richtig und das Kind lernt deine Sprache dann auch richtig.“ Das ist auch mein Ansatz. „Du gehen jetzt zum Supermarkt.“

00:24:31 Jasmin Tretthann

Das hat bis jetzt noch jede andere, die ich befragt habe, genauso gesagt.

00:24:34 Integrationslehrperson 3

Ja?

00:24:35 Jasmin Tretthann

Ja. Also das ist etwas, was sich durchzieht. Das und die Struktur, das sind die zwei Sachen, die habe ich von jedem bis jetzt gehört.

00:24:42 Integrationslehrperson 3

Es war jetzt nicht vorwiegend, aber ich habe das auch schon mal gehört.

00:24:47 Jasmin Tretthann

Ja, natürlich. Aber auch es ist wirklich wichtig. Dann weiß ich auch, das ist etwas, das man hundertprozentig vermeiden sollte.

00:24:56 Integrationslehrperson 3

Egal bei wem. Das muss jetzt gar nicht beim Autisten sein.

00:24:58 Jasmin Tretthann

Das ist auch generell ein...

00:24:58 Integrationslehrperson 3

Ich find auch generell bei einem Flüchtling, der gerade frisch nach Österreich kommt. Dann redet man irgendwie so doof falsch, was ja nicht richtig ist. Der lernt das ja von dir. Ja, aber wie gesagt, für mich war unterstützte Kommunikation in der Fortbildung auch. Ich weiß nicht, ob du METACOM kennst. Das ist so eine Seite. Das ist eigentlich aus Spanien. Die haben sich spezialisiert auf so Symbole und Bildkarten eben für Kinder, die nicht sprechen können oder sich schwertun in der Sprache eher auch für Autisten. Und da gibt es von A bis Z und was neu dazugekommen ist damals waren eben Corona... und das war ja für die Kinder auch einfach der Hammer, Oh Gott. Und es gab dann ein einfaches Gesicht mit einem Staberl oder sowas und Gurgeln. Ganz klar. Es ist wirklich ganz, ganz einfach. Diese Sprache ist wirklich gut. Kann ich dir echt empfehlen.

00:25:52 Jasmin Tretthann

Okay, werde ich mir auf jeden Fall anschauen. Vielleicht kannst mir dann auch noch texten, wie die Seite heißt. METACOM?

00:25:56 Integrationslehrperson 3

Ich glaube, es ist heißt METACOM. Ist eine spanische Seite.

00:26:00 Jasmin Tretthann

Ja, trotzdem, sicher. Sehr hilfreich. Danke. Ja. Äh, du hast vorher schon was in die Richtung angeschnitten. Aber wie gehst du mit der Ambiguität der Sprache um? Also Doppeldeutigkeiten und solche Dinge.

00:26:14 Integrationslehrperson 3

Oh, ganz schwer. Also das darfst du gar nicht machen bei den Kindern. Es ist uns nämlich auch dieser Fehler passiert, auch im. Ich weiß leider nicht, welchen Satz

nicht. Ich vergess es jedes Mal, aber wir haben eine Kollegin, es war gerade Zeichnen und eine Kollegin hat irgendetwas gesagt, was nicht so gemeint war. Es war eigentlich eine bildliche Sprache. Und bildliche Sprache soll man nie so verwenden bei autistischen Kindern. sind ja verbindlich deine [Arme zum Schmieren?]. Ich weiß nicht, was das war, aber du siehst. Ähm. Der Autist hat das wortwörtlich genommen, was die Lehrerin gesagt hat und wir haben nicht hingeschaut. Und von einer Sekunde auf die andere war seine Hand dann blau angemalt. Und wir so: „Mein Gott, er hat es so gesagt. Er hat es wirklich umgesetzt, was wir gesagt haben. Es war nicht so gemeint, das war einfach diese bildliche Sprache.“ Das darfst du so nicht machen bei autistischen Kindern mit. Die nehmen das ja genauso...

00:27:07 Jasmin Tretthann

Ja, wahrscheinlich sowas wie: „Nimm sie in die Hand.“

00:27:11 Integrationslehrperson 3

Nimm die Blau in die Hand, glaube ich. Oder nimm die Blaue in die Hand. Verwend die Farbe Blau.

00:27:15 Jasmin Tretthann

Sie hat halt den Pinsel gemeint.

00:27:17 Integrationslehrperson 3

Und irgendwie so, das war's. Es war irgendwas mit der Hand und mit der Farbe. Wahrscheinlich so, ja. Und das Kind fängt dann an, die Hand anzumalen. Und es war blau. Und es war für ihn der Auftrag. Ja, da muss man sehr, sehr aufpassen. Das darfst du gar nicht so, du darfst nicht so reden und wenn, okay, je nachdem. Aber die autistischen Kindern nehmen dich genauso. Ja, wortwörtlich ernst.

00:27:42 Jasmin Tretthann

Aber das ist ja gerade im Deutschen eigentlich sehr vorwiegend. Also wir machen das sehr viel eigentlich, dass wir in Metaphern sprechen. Und so weiter.

00:27:51 Integrationslehrperson 3

Und Lehrer vor allem sehr, sehr oft. Ja, aber du bist halt in diesem Job drinnen, du kommunizierst und vor allem ich glaube auch in einer Integrationsklasse, mit dem kannst du so reden. Ja, der andere hört das und der Autist versteht das aber anders. Ja, also wenn ich jetzt gehe, ja, dann spring halt aus dem Fenster. Das ist richtig. Ich glaube, da musst du nochmal noch einmal genau aufpassen, wie du redest in einer Klasse.

00:28:19 Jasmin Tretthann

Denkst du, ist es möglich, die Kinder auf sowas aufmerksam zu machen und ihnen zu sagen: „Ja, aber in der deutschen Sprache ist es manchmal so, dass man Dinge bildlich meint“, weil das gehört halt irgendwie zum Spracherwerb dazu. Denkst du, dass es möglich ist, die Kinder zu diesem Punkt zu bringen?

00:28:34 Integrationslehrperson 3

Soweit weiß ich das gar nicht. Ich glaube, ich glaube nicht.

00:28:38 Jasmin Tretthann

Okay. Auch nicht mit so Auswendiglernen vielleicht. Dass sie halt gewisse Sachen, die wirklich häufig in Gebrauch sind, lernen.

00:28:46 Integrationslehrperson 3

Ich meine, das ist eine gute Frage. Ich bin. Ich würde mich das nicht trauen. Ja. So was wie auf den Buckel nehmen. Ich mein, das gibt es eh im Lehrplan. „Was heißt?“ und diese Sprüche

00:28:58 Jasmin Tretthann

Ja, Metaphern. Sind glaub ich in der dritten Klasse in Deutsch.

00:29:01 Integrationslehrperson 3

Wir hatten sie heuer in der Zweiten. Und das war ja auch für die Regelschüler ziemlich schwierig. Weil das weißt du dann oftmals Muttersprachler sehr gut, gö? Ich weiß nicht, ob ein Autist damit was anfangen würde. Ich weiß es einfach nicht.

00:29:17 Jasmin Tretthann

Ja, dass er sich dann auch einfach fragt: „Ja, und wieso sagt man es nicht einfach so, wie man's meint?“

00:29:22 Integrationslehrperson 3

Genau dadurch, dass die Autisten doch immer eine klare Struktur, klare Sprache und klares Vorgehensweisen brauchen. Ist ja das gar nicht für sie geeignet. Zumindest habe ich die Erfahrung so gemacht. Und auch bei den Vorträgen habe ich das auch immer wieder gehört, dass die Sprache wirklich das A und O ist. Das sollte man, glaube ich, eher vermeiden. So einen, der voll sich drauf steht auf Sprachen und so gibt es ja auch. Ja dann, warum nicht? Aber ich würde mich halt eher anpassen.

00:29:57 Jasmin Tretthann

Und hast du vielleicht noch ein paar Anekdoten oder persönliche Erfahrungen zum Zweitsprachenerwerb bei Kindern im Autismus Spektrum, oder?

00:30:05 Integrationslehrperson 3

Hmm, nein. Also bei dem letzten der wirklich ein hardcore Fall war für uns. Wir haben uns dann wirklich Schritt für Schritt vorgearbeitet und der war eigentlich schon 10, hat aber erstmal SPF mit 11 bekommen und dann aber die Bücher aus der Volksschule gemacht. Aber es hat gepasst, weil er war ja von der Sprache in dem Level. Wir werden ihm jetzt nicht so ein Lesetext-Verständnis geben als Auftrag und... sondern immer wirklich Buchstaben abschreiben, kurze Wörter abschreiben und Wortbildzuordnung. Und das war sein Level. Das war okay. Da war bei vielen so, die sind alle eher so bei Wörter verbinden, Wortbild verbinden und so. Ganz, ganz einfach würde ich sagen. Mehr habe ich da jetzt auch nicht. So erfahren bin ich nicht. Und ich hab zum Glück gerade keinen.

00:31:05 Jasmin Tretthann

Die Erfahrung reicht ja.

00:31:08 Integrationslehrperson 3

Ich lass mich dann eh drauf ein. Ich sag da jetzt nicht: „Nein, sicher nicht.“ Ja, aber es kann schon sehr kritisch werden, würde ich sagen. Also es ist schon anstrengend.

00:31:20 Jasmin Tretthann

Gut, dann gehen wir zum letzten Punkt über. Zu den Problematiken bei einer mangelnden Diagnose. Kennst du viele undiagnostizierte Kinder, bei denen du eigentlich erwarten würdest, dass sie im Spektrum sind.

00:31:38 Integrationslehrperson 3

Nein, ich habe nur einen in der Mittelschule. Ich habe auch 3 Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf, also mit schwerstbehinderten Status. Drei Kinder mit einer Lernbehinderung und einer davon, der war halt, wie gesagt, schwerstbehindert und man hat gesagt, er hat halt autistische Züge. Und der hat auch in einer sehr einfachen Sprache geredet und so, aber ich habe mich damals erstens nicht so gut ausgekannt mit dieser Thematik, was bei ihm einfach auffällig war. Es hat zu ihm gepasst. Er hatte dich halt nicht angeschaut, wenn er geredet hat und ja und hätte viel geredet, aber dich nie angeschaut. Also das war halt so. Und auch im Sch-Bogen ist auch diese Information gestanden, aber er wurde nie offiziell diagnostiziert. Aber in dem Zeitpunkt hat es mich dann eigentlich auch nicht interessiert, weil okay, hab ich dann offiziell die Diagnose und was mache ich jetzt? Ich muss trotzdem weiter arbeiten, ändern kann ich's nicht. Es hat nichts an meiner Methodik geändert.

00:32:42 Jasmin Tretthann

Okay. Das ist auch schon eigentlich ganz interessant und machen wir gleich da weiter. Ähm. Siehst du Probleme damit, wenn das Kind nicht diagnostiziert ist? Gibt es irgendwelche Dinge, die du dann vielleicht nicht machen kannst oder vom System her?

00:32:57 Integrationslehrperson 3

Ich glaube, ein Problem wäre es eher für Regelschullehrer, die einen Schüler hätten, wo du das Gefühl hast, der hat irgendwelche autistischen Züge oder da ist irgendetwas und du musst halt beurteilen, ob es geht halt nicht, eher als wenn ich weiß, okay, dieser Schüler kommt schon mit einem I-Status, dann habe ich viel mehr Spielraum als ihr, weil bei mir haben sie sowieso immer mehr einen Nachteilsausgleich in deutscher Sprache oder sie kriegen sowieso mehr Zeit, sie haben mehr Freiräume was spielen betrifft, lernen betrifft, Arbeitsaufträge zu

erledigen. Es ist jetzt nicht alles so eng und streng der Plan. Also gibt es für mich fast keinen Unterschied. Natürlich stell ich mich darauf ein. Der hat das, oder sie hat das, gell? Diese Diagnose und das berücksichtige ich. Aber ich mache jetzt kein Drama. Ich behandle trotzdem immer gleich.

00:33:49 Jasmin Tretthann

Also du würdest sagen, für dich macht es in deinen Klassen weniger Unterschied, solange das Kind schon ein I-Kind ist. Aber wenn es ein Regelschüler ist?

00:33:56 Integrationslehrperson 3

Wenn es ein Regelschule ist, dann müssen sich die Lehrer halt wirklich gut drauf einstellen können auf diesen Schüler und auch offen sein und vielleicht auch vorbereitet sein auf den Schüler. Weil ich darf so einen Schüler nicht gleich behandeln wie einen Regelschüler oder auszucken oder ihn anschreien. So mit Anschreien kommen die Kinder gar nicht klar damit. Du machst damit das Kind fertig. Und ich habe es da auch schon mal gehört, dass in der Volksschule solche Kinder, weil diese Lehrer einfach nichts damit anfangen konnten mit den Schülern, sind die den ganzen Tag einfach unterm Tisch gesessen, aber weil die Lehrerin einfach nicht... Ja, ich will nichts Schlechtes reden, aber wenn die Lehrerin wahrscheinlich nicht offiziell irgendwas hat, kann sie sich vielleicht auch schwerer einlassen auf die Schüler.

00:34:41 Jasmin Tretthann

Ja, vor allem wenn ihr vielleicht auch die Ausbildungen fehlen, dass sie das gar nicht erkennt.

00:34:44 Integrationslehrperson 3

Oder nicht erkennt oder eh weiß, dass da was nicht in Ordnung ist, aber vielleicht auch keine Unterstützung kriegt durch eine Zweitkraft. Es gibt so Stützlehrer und Begleiter, oder es gibt es auch eine, die die Experten für Autisten. Die kommen dann vielleicht zweimal in der Woche zu dir, um dich zu beraten und dich zu unterstützen. Die gibt es ja auch. Aber ich habe auch schon Schüler bekommen, die wo es geheißen hat, der da war die ganze Zeit in der Volksschule unterm Tisch. Bei mir saß

es aber nie unterm Tisch. Wurscht, meine ich, jetzt ist es okay, aber jetzt hat er offiziell den SPF und die Diagnose.

00:35:23 Jasmin Tretthann

Stichwort Nachteilsausgleich. Was sind Sachen, die man da offiziell vielleicht noch machen kann, wenn ein Kind eben diagnostiziert ist im Vergleich dazu, wenn es nicht diagnostiziert ist?

00:35:34 Integrationslehrperson 3

Hmm, ich glaube einfach auch von der Methodik, wie du heute vielleicht auch eine Schularbeit gestaltest. Es spricht nichts dagegen, wenn das Kind zum Beispiel am Computer die Schularbeit schreibt, darauf springen die ja auch voll an, vielleicht auch mit Kopfhörern arbeiten lassen. Auf jeden Fall auch Zeit geben. Hmm, auch erklären. Ich glaube. Weniger ist oft mehr bei diesen Kindern. Also kannst du nicht mehr so viel erklären, was zu tun ist. Ich glaub, reduzier' es auf einen Satz: „Macht diese Aufgaben.“ Dann wissen sie schon, was zu tun ist. Wie bei unseren Schularbeiten, ich weiß nicht, wenn ich mir die Schularbeiten von den Kollegen anschau. Oh Gott, es ist immer so überfüllt, oder auch wie die Regelschüler, also für die Kinder mit SPF und jetzt auch die mit Autismus ist es auch zu viel eher. Also je weniger, desto besser. Klare, größere Schriften und so. Mehr Zeit zu geben. Ich würd dem Kind ruhig auch mal 15-20 Minuten mehr Zeit geben.

00:36:42 Jasmin Tretthann

Wenn du daran denkst...

00:36:45 Integrationslehrperson 3

Oder, Entschuldigung. Oder warum auch nicht... Ich weiß nicht, da bräuchtest du wieder einen Zweitlehrer. Dass er auch die Möglichkeit hat, auch in einem anderen Raum die Schularbeit zu machen.

00:36:55 Jasmin Tretthann

Das habe ich mal mit einem Kind mit ADHS gemacht. Das hat auch immer die Schularbeit wo anders schreiben können. Aber das war so, sobald der andere eine

Nummer weiter war. War er so: „Ich kann das nicht, ich hab eh alles falsch.“
Deswegen lieber alleine.

00:37:09 Integrationslehrperson 3

Wie gesagt, auch keine Einflüsse von außen. Ich habe auch so eine Art Trennwand, die lässt sich halt aufklappen, das heißt seitlich, links, rechts und vorne. Das gibt's auch. Und stellst es halt so auf und es sieht, das Kind sieht dann einfach gar nichts mehr, außer die Schularbeit und ist halt so quasi eingesperrt. Ja, wie gesagt, auch einen anderen Raum, wenn du einen Ausweichraum hast, dann wär das super, weil oft ist auch in der dieser Zeit auch ziemlich viel Unruhe in der Klasse. Oder einer hat eine Frage, der nächste stellt auch eine Frage, der Lehrer geht hin und her und so sind die Kinder ständig abgelenkt oder es läutet und es ist Pause. Ich spreche zum Beispiel auch ganz gern in den vierten Stock mit den Kindern.

00:37:55 Jasmin Tretthann

Zur Info: Bei uns ist der vierte Stock noch leer.

00:37:58 Integrationslehrperson 3

Ja, wir sind eine neue Schule und es gibt noch Freiräume.

00:38:01 Jasmin Tretthann

Ja, es gibt noch sehr viel. Ist sehr praktisch. Nein, alles gut, alles gut.

00:38:07 Integrationslehrperson 3

Also, das mache ich auch sehr gern. Und Sie wünschen sich das auch. Und das hat auch nichts mit dem Autismus zu tun, nur sie brauchen diese Ruhe. Ich verstehe das vollkommen. Gerade bei uns. Also, wir sind halt supermodern, die Wände sind voll von Glas. Ich glaube, für einen Autisten wär das hier die Hölle. Draußen laufen ständig Kinder hin und her

00:38:23 Jasmin Tretthann

Ja, es ist schon ablenkend, das ist für die Regelschüler schon teilweise schwierig.

00:38:29 Integrationslehrperson 3

Und wie gesagt, Sie können es ja nicht filtern. Das ist ja das Schwierige bei den Autisten. Ja, wir haben so viel Lärm und Ablenkungen auf einmal zutreffen können sie dann auch glaube ich nicht filtern. Also glaube ich jetzt einfach bei denen hier.

00:38:46 Jasmin Tretthann

Kannst du bei den Kindern, bei denen du eben eine Diagnose erwarten würdest, wo aber keine da ist, die irgendwie einordnen. Haben die eine ähnlich Bildungssprache einen Migrationshintergrund, gehören die gewissen Communities an oder vom Gender her auch? Hast du da eine Übersicht oder kannst du dazu nicht viel sagen?

00:39:05 Integrationslehrperson 3

Ich habe verschiedenste Schüler aus unterschiedlichen Nationen schon gesehen. Ich will jetzt nicht sagen nur die oder nur die Gruppe. Ich hatte quer durch, ich meine jetzt vermehrt halt auch hier Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache hatten. Aber sonst, von den Schichten alles quer durch.

00:39:30 Jasmin Tretthann

Okay. Ist auch eine Erkenntnis. Was siehst du als Gründe dafür an, dass keine Diagnose stattfindet?

00:39:38 Integrationslehrperson 3

Hmmm. Entweder von Seiten der Eltern, dass sie jetzt sagen oder nicht wahrhaben wollen, dass da ein Problem vorliegt und dann schauen sie halt über Jahre weg. Vielleicht wurde schon ja im Kindergarten ein bisschen so angedeutet, die Eltern auch informiert, dass man vielleicht genau hinschauen sollte oder sich von einem Experten beraten lassen sollte. Aber dass das da einfach halt einfach übersehen worden ist schon im Kleinkindalter. Weil man soll erst ab einem gewissen Alter diagnostizieren, also vor drei, aber ich hab auch glaubt meine Kleine ist eine Autistin, weil die immer alles eingeordnet und nach Farben sortiert hat. Aber das ist wirklich normal. Und dann aber ab 3, 4 sollte man eigentlich sagen, mein Kind sollte sich dementsprechend entwickeln, aber ich glaub echt, dass da schon und so früh wie möglich mit der Prävention anfangen könnte, machen die Eltern halt glaube ich eher nicht. Wir wollen es nicht wahrhaben. Was aber auch sein kann, wenn Pädagogen schon im Elementarbereich überfordert sind. Jetzt auch nicht so viel darauf achten

oder keine Zeit dafür haben. Vielleicht kurz erwähnen, aber man muss halt auch dahinter sein, weil du musst ja den Eltern ja auch beraten und auch dementsprechend so Organisationen anbieten oder Therapeuten anbieten, oder... es gibt sie auch, diese Pädagogen, die diese Spezialisierung haben. Ja, genau. Und generell dann in der Volksschule glaube ich auch, dass viele dann einfach nicht genauer hinschauen oder nicht wollen oder können. Es ist einfach auch zeitaufwändig. Ja, das ist ja bei meinen Integrationskindern nicht anders. Sie kommen alle, aber da fehlt so viele Sachen. Wo ich mir denke, was wurde gemacht von der Volksschule? Gar nichts. Ich weiß aber auch, dass die Lehrer einfach total überfordert sind, weil sie einfach keine Unterstützung bekommen haben, oft alleingelassen werden mit, ich weiß nicht, 25 Kinder. Dann werden sie auf diesen einen nicht mehr achten.

00:41:47 Jasmin Tretthann

Okay. Denkst du, dass das auch was mit den Behördenwegen zu tun hat? Mit dem Weg zur Diagnose, oder siehst du das weniger als Problem bei Kindern?

00:41:57 Integrationslehrperson 3

Ich seh's eher weniger. Sobald ein Lehrer irgendwie aufmerksam ist und auch mal dahinter ist noch etwas machst, dann kannst du alles irgendwie gut einleiten. Ähm, blöd ist dann am Ende, wenn der Schulpsychologe sagt, nein, das sieht er nicht so. Dann hast Pech gehabt. Der Schulpsychologen der ist nämlich die letzte Instanz bei uns. Wenn der Schulpsychologe sage sagt „Nein“, dann ist halt nichts, weil er entscheidet letztendlich, ja, der hat was. Er geht nach einem bestimmten Kriterium und Raster und es müssen bestimmte Werte rauskommen.

00:42:40 Jasmin Tretthann

Okay.

00:42:41 Integrationslehrperson 3

Weil sonst gibt's schon einiges. Es gibt sogar spezielle Schulungen sogar schon noch für den Schwerpunkt der Organisationen. Da gibt es schon einiges.

00:42:50 Jasmin Tretthann

Um das Ganze jetzt noch mal kurz zusammenzufassen: Du würdest - also von vorher - du würdest jetzt eigentlich nicht anders mit den Kindern umgehen, wenn sie keine Diagnose haben und du es vermutest, als wenn du eine Diagnose vorliegen hast. Habe ich das richtig verstanden?

00:43:06 Integrationslehrperson 3

Ja, ich mache es nicht von einer Diagnose abhängig.

00:43:11 Jasmin Tretthann

Und problematisch ist es eben nur, wenn gar nichts vorliegt und eigentlich die Kinder nur in einer Regelklasse unterrichten.

00:43:17 Integrationslehrperson 3

Und die Lehrerin auch keine Unterstützung hat.

00:43:22 Jasmin Tretthann

Hast du vielleicht auch zu Kindern, die eben keine Diagnose haben, ein paar Anekdoten oder persönliche Erfahrungen, die du noch teilen möchtest, zum Schluss.

00:43:30 Integrationslehrperson 3

Wie gesagt, ich habe offiziell eben nur diesen einen Schüler gehabt. Der war offiziell nur entwicklungsverzögert. Also er war mental Stand eines 3-4-Jährigen und man hat gesagt, dass der halt einfach autistische Züge auch hat. Ich hatte aber nie eine offizielle Diagnose gehabt, aber ich habe ihn schon unterrichtet nach dem schwerstbehinderten Lehrplan. Okay, das ist das Unterste eigentlich bei uns, also...

00:43:55 Jasmin Tretthann

Okay, das heißt, du konntest das auch einfach anwenden, weil...

00:43:58 Integrationslehrperson 3

Es war da. Wir hatten keinen Druck, wir hatten keine Schularbeiten, keine Tests. Ich habe nur versucht, ihn aufs Leben vorzubereiten, dass er lernt, sich an Regeln zu halten, weil er war auch schwierig. Wenn ihm etwas nicht gepasst hat und er hat eine

Regel eingefordert. Dann hat er seine Sachen eingefordert und hat er auch anfangen, mit Tischen und Sessel zu werfen. In der Klasse in der Mittelschule halt. Aber sonst? Ja, ich habe gewusst. Okay. Mit dem muss man halt noch auf andere Sachen Rücksicht nehmen. Viel reden. Und ja, mit dem muss man wieder anders sein. Es ist halt immer so, du musst halt flexibel sein. Also er hatte scheinbar welche, hatte aber nie eine Diagnose und es hätte mich aber auch nicht weit gebracht. Okay, ich weiß nicht. Und er war jetzt auch nicht so arg, dass ich gesagt hab, ich brauch wen oder ich brauch irgendeinen Experte, die mir noch mehr Ratschläge gibt, also ich konnte mit ihm arbeiten. Ja, es gibt ja auch verschiedenste Fälle, wo du sagst, ich weiß nicht, was ich mit diesem Schüler machen soll, der hat, der spuckt dich, der haut dich, der tretet, der macht alles kaputt. Dann sage ich dann auch immer: „Gut, ich brauche jetzt eine Expertin“, oder diese Experten sind ja auch da, dass sie dir diesen Schüler für ein paar Stunden abnehmen. So, dass du mal unterrichten kannst?

00:45:17 Jasmin Tretthann

Durchatmen.

00:45:18 Integrationslehrperson 3

Durchatmen. Und dass die anderen Schüler nicht zu kurz kommen. Und sie zieht sich dann zurück mit dem Kind. Das habe ich auch schon mitbekommen. Ja, die gibt es auch.

00:45:29 Jasmin Tretthann

Cool. Gibt es noch irgendwas, dass du zum Schluss noch zu dem Thema loswerden möchtest, dass du noch wichtig findest, vielleicht, dass ich's inkludier' in die Arbeit?

00:45:38 Integrationslehrperson 3

Hmm, ich glaube einfach offen sein und sie sind auch super lustig, sie können auch lustig sein. Ich weiß auch anstrengend, aber es gibt auch die, die was, nichts, also nichts machen will, einfach. Ich glaube man sollte sie. Man sollte sie nicht so behandeln wie ein gesunder, normaler Mensch. Es ist normal. Ja. Sind falsche Ausdruck. Ja. Da muss ihnen auch einfach einen Platz und ihre Ruhe geben für ihr

Wesen. Ja, ich habe immer gehört, Kopfhörer sind immer auch super. Ja, Kopfhörer anschaffen.

00:46:14 Jasmin Tretthann

Ich unterrichte eine Regelklasse und ich habe fünf Paar geräuschunterdrückende Kopfhörer in meiner Klasse. Einfach, weil sie in der Lernstunde teilweise super sind für Kinder, die sich sonst einfach nicht konzentrieren können. Ich habe einen. Sobald der irgendwas hört, dreht er sich um und macht irgendwas. Der macht es wirklich unbewusst und für den sind die super.

00:46:34 Integrationslehrperson 3

Eben. Ja, ich kann dir ja auch mal diese Trennwand zeigen gerne. Und ja, sich einfach die wichtigsten Sachen. Du brauchst nicht so viel, ich weiß nicht, du Trennwand ist schon super, die verwend ich auch bei meiner Schülerin, weil die schaut ja auch überall hin. Ob es jetzt autistisch, autistisch oder oder nicht, das weiß ich jetzt nicht, aber mir würd die Diagnose nichts bringen. Weil ich weiß, die lässt sich ablenken. Sie schaut hin und her. Ihr tut es gut, wenn sie alleine ist. Sie braucht einen klaren Arbeitsauftrag. Klare Struktur. Für mich ähnlich wie ein Autist. Für mich ist da gar nicht so viel Unterschied. Okay. Ja. Paar Sachen sollte man haben. Ja. Ja. Alles vorbereitet. Genau. Schimpfen können sie alle sehr gut, ist mir auch aufgefallen. Das können sie sehr gut in allen Sprachen. Sonst weiß ich nicht. Schauen wir mal, wie lange ich noch durchkomme, ohne Autisten. Wie lange es nicht anhält.

00:47:48 Jasmin Tretthann

Okay, dann vielen Dank. Super. Dann vielen Dank.