



Ludwig-Maximilians-Universität München

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Pädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl: Pädagogik bei Verhaltensstörung und Autismus
einschließlich inklusiver Pädagogik

AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNGEN, SCHULE UND INKLUSION

Eine systemische Perspektive von:

- Betroffenen
- Familien
- Lehrkräften
- Lehramtsstudierenden

Von: Anika Wengenmayr, Sabrina Freisl, Leona Knorr, Marlene Heck, Theresa Sophie Tretter, Lukas Haertlmayr, Theresa Marquart, Vera Marschik, Luiz André dos S. Gomes*.

*Korrespondenz-Autor:

Dr. André Gomes

Leopoldstr. 13, 80802 München

A.gomes@edu.lmu.de

Zitieren als:

Autismus-Spektrum-Störungen, Schule und Inklusion: Eine systemische Perspektive von: Betroffenen, Familien, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden.

DOI: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.76299>

Inhalt

Einleitung	1
ASS und die Entwicklung in den Klassifikationssystemen	4
ASS aus Sicht der Betroffenen	10
ASS aus Sicht der Familien	22
Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderen Professionellen im Kontext von ASS ..	28
Auslöser und Ursachen für herausforderndes Verhalten	35
Unterstützte Kommunikation	37
Blick auf die Praxis	39
Zusammenarbeit in Zeiten der Digitalisierung	46
Schlusswort und wünschenswert	47
Bibliographie	49

Einleitung

Wissenschaftler verlassen sich auf die Aussagen von Eltern oder Betreuern - verlassen sich auf die Methodik ihrer Recherchen. Warum sollten wir davon ausgehen, dass all diese Interpretationen das widerspiegeln, was mit den Personen selbst geschieht? Die Forscher müssen Menschen mit ASS fragen, ihnen zuhören. Nur eine Person, die an Reizüberflutung leidet, kann uns sagen, wie es wirklich ist.

Dieser Gedanke ist von Temple Grandin; sie selbst hat das Asperger-Syndrom und schrieb diese einfache und kraftvolle Idee in einem ihrer Bücher, „The Austistic Brain“ (2014), auf. Diese Idee haben wir aufgegriffen und in einem kollaborativen Projekt mit Studierenden der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus der LMU im Wintersemester 2020/2021 umgesetzt.

Im Buch „Wisdom of the crowds“ von Surowiecki (2005) wird festgestellt, dass Gruppen unter den richtigen Umständen viel intelligenter und klüger sind, als die klügste Person in der Gruppe allein. Surowiecki sagt, dass bei einem Problem das Ergebnis umso besser ist, je mehr Leute beteiligt sind.

Genau mit diesem Grundgedanken wurde eine Gruppe aus 18 Studierenden gebildet, um in einem wöchentlichen Seminar mit dem Titel: "Ausgewählte Phänomene im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Autismus Spektrum Störungen" teilzunehmen.

Aufgrund der Corona-Pandemie fanden die Treffen virtuell, synchron und asynchron statt. Die acht Studierenden, die ein Thema im Seminar präsentierten, hatten drei bis sechs virtuelle Treffen mit dem Projektkoordinator. Auf diese Weise behielten wir den Gedankengang und die Ziele bei, an denen wir gemeinsam arbeiteten.

Die zentrale Frage für jeden war: Wie können wir zu einer besseren inklusiven Schulbildung von Kindern mit ASS beitragen? Dazu haben wir uns dem Thema aus der Perspektive der Betroffenen, also der Menschen mit ASS und ihrer Familien, genähert und nicht nur die Literatur als Grundlage genommen. Also ging jede*r Student*in auf die Suche nach seinen Informanten. Die Idee war, die Theorie mit der Praxis zu konfrontieren. Was sagt mein Freundeskreis dazu? Und andere Studierende, die Lehrer werden wollen, aber keine Sonderpädagogik studieren? Meine Familie? Wie geht es mit Eltern von Kindern mit ASS? Den Lehrer*innen dieser Kinder? Und schließlich schrieb jede*r Student*in einer kritischen Selbstreflexion über das Thema, das diskutiert wurde. Innerhalb dieser Reflexion versuchte der Seminarleiter Ideen mit den anderen Studierenden zu entwickeln, immer mit dem Ziel unserer Leitfrage im Kopf: Was muss verbessert werden? Welche Ideen könnten generiert werden, um die schulische Inklusion von Kindern mit ASS zu verbessern?

Die Arbeit erfolgte über die Moodle-Plattform der LMU, auf der die Vortragenden die Themen durch Videos präsentieren und gemeinsam an den im Padlet vorgegebenen Themen arbeiten konnten. Unsere virtuellen Meetings fanden wöchentlich per Zoom statt, insgesamt 12 Meetings, sowie ein regulärer E-Mail-Austausch zwischen den Moderatoren und dem Koordinator.

Jede*r der acht Student*innen hat eine gründliche Arbeit durchgeführt, wobei man nicht sagen kann, dass es sich um eine statistisch relevante Arbeit handelt, sondern um eine reflexive. Es gab:

- 6 Interviews mit Eltern von Kindern mit ASS
- 4 Interviews mit Lehrkraft
- 4 persönliche E-Mails mit Menschen mit ASS
- 15 persönliche Gespräche (Familien und Kommilitonen)

Dieser Essay soll einen kritischen Einstieg in das Thema ermöglichen und zum Nachdenken anregen. Oder wie eine Studentin sagte: „Dieses kollaborative Projekt stellt eine Möglichkeit dar, unser Wissen aus den „heiligen Hallen“ in die Schulen und unser Umfeld zu tragen um aufzuklären, die Wissenslücken zu schließen und den egozentrischen Sarkasmus (den eine autistische Person vermutlich sowieso nur falsch verstehen würde) zu verbannen.

Ziel dieser Broschüre ist es, einen möglichst umfangreichen Einblick in die Welt der Autismus-Spektrum-Störung zu erhalten. Wie der Name bereits vermuten lässt, ist Autismus nicht in nur einem Satz zu definieren. Das Störungsbild umfasst unterschiedlich starke Ausprägungen und Spektren.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus unseren Projekten präsentiert. Am Anfang ist eine Auseinandersetzung mit folgenden Themen wichtig: **ASS und die Entwicklung von Klassifikationssystem**. Warum gibt es heute einen Boom dieser Diagnose? Hier kann man die Entwicklung der „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM) nachvollziehen, von seiner ersten Edition 1952 bis heute. Auch die neue International Classification of Diseases (ICD-11) folgt dem Trend des DSM-5.

Im Kapitel **ASS aus Sicht der Betroffenen** werden die Gedanken und das Werk von drei Autoren mit Frühkindlichem Autismus (Zöller; Rohde; Higashida) und zwei Autoren mit Asperger-Autismus (Schreiter und Grandin) vorgestellt. Hier zeigt sich, wie jede*r Autor*in seine Partikularität hat, aber auch, wie die Geschichten sich an der ein oder anderen Stelle

überschneiden. Insgesamt haben diese Autoren mehr als 40 Bücher veröffentlicht, viele von ihnen sind leider nicht ins Deutsche übersetzt.

Selbstverständlich haben die Familien eine spezielle Rolle in der Erziehung und Bildung eines Kindes mit ASS. Im Kapitel **ASS aus Sicht der Familien** bekommen wir Einblick in den Kampf von verschiedenen Eltern, eine geeignete Schule für ihre Kinder mit ASS zu finden. Es war schockierend zu hören, dass Eltern das eigene Kind aus der Schule nehmen und die Schullaufbahn beenden. Hier bekommt man eine Vorstellung davon, wie schwierig Inklusion für Kinder mit ASS in der Schule ist.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderen Fachkräften im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen. In diesem Kapitel wird deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit im Team ist, um eine erfolgreiche Beschulung zu ermöglichen. Dabei werden in allen Kapiteln die Fachliteratur mit der Praxis konfrontiert (Selbsterfahrungen von den Studierenden als Praktikantinnen in verschiedenen Schulen – Erfahrungen von Eltern und Lehrkräften). Drei wichtige Aspekte stellen sich heraus:

- Eltern stoßen auf große Schwierigkeiten eine Schule für ein Kind mit ASS zu finden.
- Die Kooperation mit Schulbegleitern ist definitiv hilfreich und wünschenswert.
- Der mobile sonderpädagogische Dienst (MSD), der für drei Stunden die Woche das Kind in der Klasse besucht, hat nicht die Möglichkeit, positiv in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen, denn die Zeit ist nicht ausreichend, um eine stabile Bindung zum Schüler aufzubauen.

Im Kapitel **Auslöser und Ursachen für herausforderndes Verhalten** wird deutlich, dass Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen ihr Umfeld mit besonderen Verhaltensweisen konfrontieren können. Hätten Betroffene aber funktionierende Alternativen, um sich auszudrücken und zu kommunizieren, würde es zu manchen Verhaltensweisen erst gar nicht kommen. Methoden wie die **Unterstützte Kommunikation (UK)** können Auslöser vermeiden und den Umgang mit herausforderndem Verhalten erleichtern, indem sie die individuellen Kommunikationsmöglichkeiten erweitern.

Obwohl die gesamte Arbeit eine Konfrontation zwischen Theorie und Praxis darstellt, ist es zweckmäßig, **Ideen für die Praxis** hervorzuheben, die für jeden im Kontakt mit Menschen wertvoll sein können. Da wir uns in der Zeit der Corona-Pandemie befinden, wurden auch Ideen aufgenommen, wie man kollektiv auf digitale Weise arbeiten kann.

Abschließend und als Fazit wird festgehalten, wie wichtig es ist, Menschen mit ASS ernst zu nehmen und hinter die Fassade zu blicken. Außerdem sollten Autisten angenommen werden, wie sie sind. Wichtig ist, dass man bei jedem Störungsbild und bei jedem Individuum, die Sicht

der Betroffenen wahrnimmt, um sie besser zu verstehen und sich in ihre Lage versetzen zu können, mit dem Ziel, in Zukunft besser reagieren zu können.

ASS und die Entwicklung in den Klassifikationssystemen

Der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler führte 1911 den Begriff „Autismus“ als ein Grundsymptom der Schizophrenie ein. Er beschrieb damit den deutlichen Kommunikationsverlust von schizophren erkrankten Menschen und den damit einhergehenden Rückzug in eine eigene Gedankenwelt. Seitdem hat es viele Änderungen in der Diagnose und Klassifizierung gegeben. Dieser Text ist eine Zusammenfassung, wie sich dieser historische Prozess abgespielt hat.

Es gibt aktuell zwei international gebräuchliche und kompatible Klassifikationssysteme:

-ICD-10 - International Classification of Diseases

Herausgeber: Weltgesundheitsorganisation (WHO)

-DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

Herausgeber: American Psychiatric Association (APA)

Im derzeit gültigen Klassifikationssystem ICD-10 wird zwischen verschiedenen Autismusformen unterschieden (etwa frühkindlicher, atypischer Autismus und Asperger-Syndrom). Das DSM-5 und die ICD-11 (gültig ab 2022) hingegen enthalten keine Subtypen mehr und sprechen nur noch von einer allgemeinen *Autismus-Spektrum-Störung* (ASS). Grund für diese Änderung war die zunehmende Erkenntnis in der Wissenschaft, dass eine klare Abgrenzung von Subtypen (noch) nicht möglich ist – und man stattdessen von einem fließenden Übergang zwischen milden und stärkeren Autismusformen ausgehen sollte. (WHO, 2020).

Die neue ICD-11 folgt dem Trend des DSM-5. Im Blick hierauf ist wichtig zu verstehen, wie das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) von der APA von der Entstehung bis heute entwickelt und darüber hinaus die Gründe für den Anstieg der Diagnosen von ASS.

Im Jahr 1952 erschien das erste DSM. Die Worte `Autismus` und `autistisch` wurden verwendet, um Symptome einer separaten Diagnose von Schizophrenie zu beschreiben. 1968 entstand die DSM II, in der es erneut keine Erwähnung von Autismus als eigenständige Diagnose gibt – es scheint lediglich Symptome einer Schizophrenie zu beschreiben.

In den 70er Jahren organisierte die Amerikanische Gesellschaft für Psychiatrie eine Arbeitsgruppe, um endlich die offensichtliche Frage zu stellen: Was ist dieses autistische Verhalten, das ein Symptom für Schizophrenie ist? Um diese Frage zu beantworten, führten die Psychiater eine Checkliste mit Symptomen ein, die sich nicht mit anderen Symptomen der Schizophrenie überschneiden, und schlugen eine neue Diagnose vor: Frühkindlichen Autismus oder Kanner-Syndrom.

Waren die jeweiligen Ausgaben des DSM obskure kleine Bücher, die kaum jemand las, kam 1980 mit Pauken und Trompeten das DSM III, ein sehr dickes Buch, die „Bibel der Psychiatrie“ und auch auf Deutsch. „Seitdem bestimmt ein Buch, wo die Normalität aufhört und die psychische Erkrankung beginnt“ (Frances, 2014 S.11).

Frances beschreibt in seinem Buch wie junge Ärzte die DSM-III (1980), DSM-III -R (1987), DSM-IV (1994), DSM-IV-R (2000) und DSM-5 (2013) entwickelten:

„Sie hatten die Absicht, viele neue psychische Störungen aufzunehmen und die Regeln für die Diagnostizierung der bereits bestehenden zu lockern – anders ausgedrückt: Sie überschätzten die erhofften Vorteile und waren blind für die Kehrseite“ (2014, S.11ff).

1987 änderte die Revision des DSM-III zum DSM-III-R nicht nur den Namen der Diagnose (von infantilem Autismus zu autistischer Störung), sondern erweiterte auch die Anzahl der diagnostischen Kriterien von sechs auf sechzehn, teilte sie in drei Kategorien ein und legte fest, dass ein Proband insgesamt mindestens acht Symptome aufweisen musste, wobei mindestens zwei aus Kategorie A, eines aus Kategorie B und eines aus Kategorie C stammen mussten (Gradin, 2014, S. 14ff).

Eine Studie aus dem Jahr 1996 verglich die DSM-III und die DSM-III-R Kriterien, wie sie auf eine Stichprobe von 194 Vorschulkindern mit „auffälliger sozialer Beeinträchtigung“ angewendet wurden. Nach dem DSM-III waren 51 Prozent der Kinder autistisch. Nach dem DSM-III-R waren 91 Prozent der gleichen Kinder autistisch (Waterhouse et al.,1996).

Erst 1994 (DSM-IV) wurde das Asperger-Syndrom als fünfte Erkrankung aufgeführt als PDD (pervasive developmental disorder - pervasive Entwicklungsstörung):

1. Autismus Störung
2. PDD-NOS (pervasive developmental disorder not otherwise specified)
3. Rett-Syndrom
4. Desintegrationsstörung im Kindesalter
5. Asperger-Syndrom

Das heißt, dass das Asperger-Syndrom, laut DSM-IV technisch gesehen, keine Form von Autismus war. Eine weitere wichtige Anmerkung an dieser Stelle ist der tragische typografische Fehler des DSM-IV.

Gemeint war:

„Eine schwere und allgegenwärtige Beeinträchtigung der sozialen Interaktion UND der verbalen oder nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten“

Geschrieben steht:

„Eine schwere und allgegenwärtige Beeinträchtigung der sozialen Interaktion ODER der verbalen oder nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten“.

Anstatt für die Diagnose „pervasive developmental disorder not otherwise specified“ (PDD-NOS) beide Kriterien erfüllen zu müssen, muss ein Kriterium zutreffen. Diese Fehler wurden 2000 im DSM-IV-TR korrigiert (Gradin, 2014, S.18).

In dieser Zeit verwendeten die Ärzte die Diagnosen PDD (pervasive Entwicklungsstörungen) und Autismus-Spectrum-Disorder (ASD) austauschbar. Das Ergebnis ist, dass an einem Ende des Spektrums möglicherweise eine schwerwiegende Behinderung auftritt und am anderen (Ende) könnten eine hochintelligente Persönlichkeit treffen (Gradin, 2014, s.15 ff).

Diese Bemerkungen sieht auch Dr. Greg Neimeyer (Education Directorate associate executive director for continuing education). Im APA YouTube Channel zeigte und erzählte er folgendes: „Kliniker hatten die DSM-IV-Kriterien für diese Störungen inkonsistent und falsch angewandt; folglich waren die Daten zur Realisierbarkeit, um ihre weitere Trennung zu unterstützen, sehr schlecht“ (Neimeyer, 2014, 24:09).

Und so wurde der Diagnose-Boom gefestigt. Etikettierung für Kinder, die vor ein paar Jahren keine Etiketten hatten.

Diese sehr kritische Lektüre von Dr. Neimeyer (Understanding the DSM-5: What every teacher needs to know.) erzählt, warum im DSM "5" nun die arabische Nummer und nicht die „V“ enthalten ist. Der Grund ist, damit die Fortschritte des wissenschaftlichen Wandels und die gewonnenen Erkenntnisse vor allem im Bereich der Neurowissenschaften schneller einbezogen werden können. Wenn Sie die römische Zahl beibehalten, wird ein DSM V.I sehr ähnlich aussehen wie ein DSM VI (Neimeyer, 2014, 19:15).

Es ist eigentlich verwunderlich, dass dieser Vortrag auf dem offiziellen APA-Kanal läuft, denn die fundierte Kritik von Dr. Neimeyer ist unaufhörlich. Zum Beispiel:

„Es ist eine dramatische Änderung. Es ist fast so, als ob sie all die einzelnen Störungen genommen, in einen Hut geschüttet, die Treppe hinuntergeworfen und dann aufgehoben und das Buch auf diese Weise geordnet hätten. (...) was bedeutet, dass das DSM-5 eine diagnostische Diaspora darstellt. (Neimeyer, 2014, 07:30).

In anderen Teilen seiner Lektüre spricht Dr. Neimeyer etwas an, was die gesamte Gesellschaft schockieren sollte, aber es wurde als „Normal“ akzeptiert:

„Tatsächlich gehen etwa 95 % aller kriteriologischen Änderungen im DSM-5 in die Richtung, eine größere Nachsicht zu schaffen. Je milder die Kriterien sind, desto mehr Menschen werden in den Schoß der Geisteskrankheit aufgenommen, je strenger, desto mehr werden ausgeschlossen. Also, etwa 95% der Änderungen sind, um mehr Milde zu machen. (Neimeyer, 2014, 28:16)

Dr. Neimeyer berichtet präzise über den Prozess und die Entwicklung der Diagnose ASS:

„Was sie bei ASS gemacht haben ist, dass sie das alte, was sie Pervasive Entwicklungsstörung nicht anderweitig spezifiziert (PDNOS) nannten, genommen haben, es mit Asperger und Rett (einer desintegrativen Störung mit niedriger Prävalenz im Kindesalter), zusammengeschmolzen haben und sie alle in eine Spektrums-Störung gesteckt haben. Sie sind nun Teil und Bestandteil einer Autismus-Spektrum-Störung (Neimeyer, 2014, 23.35).“

Mit dieser Aktion wurde die folgende Reaktion generiert:

„Sie lassen die Spezialisten die harte Arbeit machen. Das bedeutet, dass alle Fälle von Asperger-Syndrom praktisch sofort diagnostisch Autismus sind, was bedeutet, dass die riesige Klasse von Individuen Anspruch auf pädagogische und therapeutische Dienstleistungen hat, die vorher für Autismus reserviert waren, was ein großer Unterschied ist“ (Neimeyer, 2014, 25:03).

Kurz und bündig, die Aufnahme von Autismus in das DSM-III im Jahr 1980 war bedeutsam für die Formalisierung von Autismus als Diagnose, während die Schaffung von Pervasiven Entwicklungsstörungen, die nicht anderweitig spezifiziert sind (PDD-NOS) im DSM-III-R im Jahr 1987 und die Aufnahme des Asperger-Syndroms in das DSM-IV im Jahr 1994 bedeutsam

für die Neudefinition von Autismus als ein Spektrum waren. Alles das ist in der DSM-5 in der Verbreitung und Konsolidierung von ASS abgeseget.

Für Grandin (2014, S. 113) klingt das DSM-5 wie eine Diagnose durch einen Ausschuss. Es sind ein Haufen Doktoren, die um einen Konferenztisch sitzen und sich über Versicherungs-codes streiten. Dank des etikettenfixierten Denkens haben wir heute ein Füllhorn an Diagnosen - und es gibt einfach nicht genug Gehirnsysteme für all diese Namen.

Ein Beispiel für den Boom der Diagnose sehen wir in der Statistik von „Autism and Developmental Disabilities Monitoring“ (ADDM), einem Netzwerk der „Center for Disease Control and Prevention“ (CDC)¹, das einzige kollaborative Netzwerk, das die Anzahl und die Merkmale von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) in mehreren Gemeinden in den Vereinigten Staaten verfolgt. Es ist wichtig zu bedenken, dass diese Schätzung auf 8-jährigen Kindern basiert, die in 11 Gemeinden leben. Sie repräsentiert nicht die gesamte Bevölkerung von Kindern in den Vereinigten Staaten. Allerdings zeigt die folgende Grafik eine dramatische Entwicklung der Diagnose:

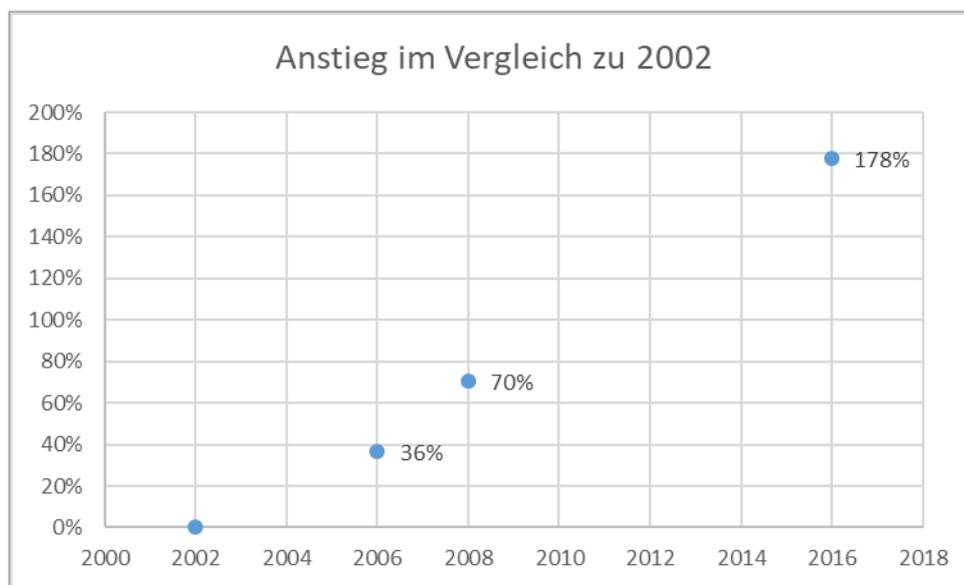


Abbildung 1: Anstieg Diagnose von ASS im Vergleich zu 2002 bis 2016 (Quelle: Einig Darstellung)

Nach Angabe von Autismus Deutschland e. V., liegen leider keine genauen Angaben zur Häufigkeit von Autismus-Spektrum-Störungen in Deutschland vor. Die untenstehenden Zahlen beziehen sich daher auf Untersuchungen in Europa, Kanada und den USA.

¹ <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/materials/addm-factsheet.html>

Häufigkeit von Autismus-Spektrum-Störungen	
Alle Autismus-Spektrum-Störungen:	6-7 pro 1000
Frühkindlicher Autismus:	1,3-2,2 pro 1000
Asperger-Autismus:	1-3 pro 1000
Andere tiefgreifende Entwicklungsstörungen:	3,3 pro 1000

Abbildung 2: Häufigkeit von ASS (quelle: <https://www.autismus.de/was-ist-autismus.html>)

Autismus-Prävalenz-Statistiken gelten allgemein als umstritten aufgrund der Methoden zur Datenerhebung, der Stichprobengrößen und der sich ändernden Diagnosekriterien für die Erkrankung. Auch die emotionalen Auswirkungen auf die Familien kommen ins Spiel: Jedes Mal, wenn in den USA eine neue Autismus-Statistik veröffentlicht wird, sind die Reaktionen stark.

Im November 2015 veröffentlichte die National Health Interview Survey (eine jährliche Umfrage, die seit 1957 vom U.S. Census Bureau durchgeführt wird). Deren Ergebnisse besagen, dass 1 von 45 amerikanischen Kindern im Alter zwischen 3 und 17 Jahren eine Form von Autismus-Spektrum-Störung (ASS) hat (Wang, 2015).

Wir müssen nicht nur besser verstehen, wer Autismus hat, sondern auch, ob sie die Unterstützung erhalten, die sie brauchen, und wie wir sicherstellen können, dass sie sie erhalten.

Es wird interessant sein zu sehen, wie die Entwicklung der Medizin, insbesondere der Neurowissenschaften, diese Sichtweise - dieses Spektrum - in den nächsten Jahrzehnten verändern wird. Menschen mit Asperger-Syndrom nennen sich selbst "Aspies", und einige von ihnen sieht ihren Autismus nicht als Störung, sondern als Gewinn für sich selbst (Schreiter, 2018; Gradin, 2006).

ASS aus Sicht der Betroffenen

"Wenn die Forscher wissen wollen, wie es ist, einer der vielen, vielen Menschen zu sein, die in einer alternativen sensorischen Realität leben, dann müssen sie sie fragen."
(Grandin, 2014. S.76)

Das Zitat von Dr. Grandin, die selbst mit der Diagnose Asperger-Syndrom lebt und mit viel Autorität einen Weg aufzeigt, der uns dem Verständnis von ASS näherbringt. Wie sich aus der Bezeichnung ‚Autismus-Spektrum-Störung‘ (ASS) bereits vermuten lässt, lässt sich dies nicht in nur einem Satz definieren. Das Störungsbild umfasst unterschiedlich starke Ausprägungen und Spektren.

In der Fachliteratur wurde vieles über ASS publiziert, jedoch die Werke, die die Welt aus Sicht von Menschen mit ASS aufzeigen, werden nicht ernst genommen.

Für die Eltern, Lehrkräfte, Schüler*innen und andere im Umfeld von Menschen mit ASS sind im Folgenden die wichtigsten Erkenntnisse aus Büchern von Autoren mit ASS zusammengefasst und verglichen worden, ebenso die Interviews mit den Betroffenen. Dies stellt nur einen kleinen Teil dar, kann je nach betroffener Person individuell mehr oder weniger zutreffend sein und soll als anfängliche Orientierung dienen.

Es soll betont sein, dass dies nur eine Annäherung an einige Werke von vielen ist, die bereits geschrieben wurden - eine Liste von Literatur kann in der abschließenden Bibliographie des Werkes nachgeschlagen werden.

Bevor im Schwerpunkt des Themas Autismus-Spektrum-Störung die Sicht von Betroffenen beleuchtet wird, sollen zuvor ein paar Informationen zu den Betroffenen gegeben werden.

Dietmar Zöllner wurde am 2. Dezember 1969 in Balige, Nordsumatra, geboren. Durch Komplikationen nach einer Erkrankung an Malaria tropica entstanden Entwicklungsverzögerungen. Er ist körperlich schwach geblieben und auch sprachlich zeigten sich zunächst nur geringe Erfolge. Er empfand seine Sprache selbst als merkwürdig, weshalb er nie mit anderen Personen als seiner Mutter gesprochen hat, verstand Sprache aber schon sehr früh und konnte auch sehr bald lesen. Mit vier Jahren wurde bei ihm Frühkindlicher Autismus diagnostiziert. In seinen Büchern gibt er sehr viele Einblicke in das Leben eines autistischen Kindes und Jugendlichen und will damit auch anderen Betroffenen helfen. Herr Zöllner hat neun Bücher über das Thema ASS geschrieben².

² <https://www.dietmarzoeller.de/B.ue.cher.htm>

Naoki Higashida ist in Japan geboren. Bei ihm wurde bereits mit sechs Jahren frühkindlicher Autismus diagnostiziert. Er lernte mit einer Alphabettafel zu kommunizieren und schrieb schon früh Gedichte und Kurzgeschichten. Im Alter von 13 Jahren verfasste er das Buch „Warum ich euch nicht in die Augen schauen kann“, das in Japan 2007 erschien und in mehr als 30 Sprachen übersetzt wurde. Er hat 15 Bücher veröffentlicht, wurde für seine Texte mehrfach ausgezeichnet und hält Vorträge zum Thema Autismus. Er hat auch eine Personal Blog in Japan³.

Katja Rohde wurde 1971 geboren. Obwohl einige Ärzte schon früh Frühkindlichen Autismus diagnostizierten, wurde Katja bis zu ihrem dreiundzwanzigsten Lebensjahr als geistig behindertes Kind behandelt. Erst im Alter von 24 entdeckt eine Lehrerin, dass Katja hochintelligent ist und begann mit ihr mit der **Gestützte Kommunikation**⁴. Sie hat sich im Alter von fünf Jahren heimlich das Lesen beigebracht - auch englische, französische und arabische Texte. Sie spricht ein bisschen Russisch, Italienisch und Suaheli. Den Text Ihres Buches hat sie selbst auch ins Französische übersetzt. Seit 2006 lebt sie in einem Heilpädagogischem Zentrum und arbeitet halbtags in der dazugehörigen Werkstatt.

Bei allen der drei vorherigen Autor*innen wurde Frühkindlicher Autismus diagnostiziert, auch als „low functioning autism“ beschrieben. Schon an dieser Stelle lässt sich feststellen, dass diese Begriffe die Betroffenen gewaltig unterschätzen.

Daniela Schreiter ist 1982 in West-Berlin geboren. Schon kurz nachdem Daniela zur Welt gekommen war, stand für sie und ihr Umfeld fest, dass sie anders ist. Diese Andersartigkeit war in vielen Bereichen ihres Lebens zu finden. Mit vier Jahren zeichnete sie ihren ersten Comic und ist seit dem Studium als Illustratorin und Comic-Zeichnerin tätig. Mittlerweile hat sie schon drei Bände mit dem Titel „Schattenspringer“ geschrieben sowie weitere drei Bücher – alle zum Thema ASS⁵.

³ <https://naoki-igashida.jp/blog/?fbclid=IwAR2tolc6kZMfxRK054zysNKvuFMQtnQdJ4MIERBUo4C6aVfKkiRoXWKAXSM>

⁴ Als weiterer theoretischer Hintergrund soll die gestützte Kommunikation kurz genauer erläutert werden. Diese ist in ihrer heutigen Form weltweit verbreitet und wird in vielen Schulen und Einrichtungen praktiziert. Sie bietet eine Möglichkeit für Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen mit anderen zu kommunizieren, so auch für Dietmar Zöllner und Katja Rohde, die ihre Bücher auf diese Weise verfasst haben. Die Grundlage stellt dabei das Stützer-Schreiber-Paar dar, das gemeinsam eine Kommunikationshilfe, meist eine Buchstabentafel, Schreibmaschine oder einen Computer, bedient. Dabei werden zwei Arten der Stütze unterschieden: die physische und die emotionale Stütze. Bei ersterer stützt der Stützer „den Schreiber an der Hand, dem Handgelenk oder dem Unterarm oder an einem anderen Körperteil so, dass er diesem Widerstand gegen seine Bewegung zur Tastatur hingibt, um sie zu stabilisieren und die Ansteuerung zu erleichtern“ (s. Wilken, 2018, S. 239). Danach wird die Hand des Schreibers in die Ausgangssituation zurückgebracht. Wichtig dabei ist, dass der Stützer die Impulse des Schreibers spürt und sich davon ohne Beeinflussung oder Führung der Bewegung des Schreibers führen lässt. Der Schreiber sollte möglichst schnell zu einem gleichberechtigten Partner und unabhängig vom Schreiber werden. Bei der emotionalen Stütze geht es darum, dass der Stützer fest überzeugt ist von den Fähigkeiten des gestützten Schreibers. Das Ergebnis dieses Prozesses ist, dass die Gestützten auf Bilder oder Gegenstände zeigen und sich somit äußern können oder aber auch ganze Texte, Buchstabe für Buchstabe, schreiben. Der Unterschied zu anderen Mitteln, die die Kommunikation stützen, ist bei diesem Verfahren, dass der Schreiber abhängig vom Stützer bleibt. Aus diesem Grund ist das Verfahren auch oftmals umstritten, da Kritiker Zweifel anbringen, ob es wirklich ein Kommunikationsmittel ist, das heißt ob die Texte tatsächlich vom Schreiber stammen oder ob der Stützer eher mit sich selbst spricht. Trotz mancher Kritik bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass die Gestützte Kommunikation große Möglichkeiten bietet und nichts Vergleichbares zu finden ist, da sie auch bei Menschen funktioniert, die in sehr vielen oder sogar allen Bereichen eingeschränkt sind (vgl. Wilken, 2018, S. 238-242).

⁵ <https://www.fuchskind.de/>

Dr. Temple Grandin ist 1947 in Boston geboren. Als Sie zwei Jahre alt war, wurde bei ihr ein „Hirnschaden“ diagnostiziert. Sie sprach bis zum Alter von dreieinhalb Jahren nicht und zeigte noch andere Verhaltensauffälligkeiten wie heftige Wutausbrüche und langes Betrachten von Details an Gegenständen. Dr. Grandin wurde von einem sprachheilpädagogischen Kindergarten aufgenommen. Eine Nanny sorgte für die ersten Schritte zur Kommunikation mit anderen Kindern. Danach besuchte sie eine Reihe von Privatschulen. Diese Förderung ermöglichte es ihr, experimentelle Psychologie zu studieren und an der Universität von Illinois (Urbana-Champaign) eine Doktorarbeit im Fach Tierwissenschaften zu schreiben. Seit 1990 lehrt sie dieses Fach an der Colorado University. Dort betreibt sie die von ihr entwickelten „Grandin Livestock Systems“ (Grandin-Viehhaltungsmethoden). Dr. Grandin hat mehr als 20 Bücher veröffentlicht⁶.

Wie diese Autor*innen nun ASS aus ihrer Sicht beschreiben, wird im Folgenden ausgeführt. Allerdings sind diese Fassungen mehr eine Einladung für die Leser*innen um dieses Thema zu ergreifen. Jede von diesen Autoren*innen hat ein sehr interessantes, kritisches und auch emotionales Werk geschrieben.

Aus Sicht von Herrn Zöllner wird er oft als Zumutung für andere angesehen und oftmals nicht ernst genommen, was für ihn sehr wichtig wäre. Zur Thematik Sprache äußert er, dass er gerne sprechen möchte, es aber, außer zu seiner Mutter und seiner Betreuerin, nicht kann, was ihm ebenfalls den Beziehungsaufbau erschwert. In diesem Zusammenhang geht auch hervor, dass er sich oft einsam fühlt, da er auf andere Menschen komisch wirkt, und so der Kontakt zu ihm oftmals vermieden wird.

Körperlich beschreibt Herr Zöllner, dass sein Körper nicht das macht, was er soll. Sein Gehirn sendet Signale, die der Körper dann unwillentlich ausführt. Außerdem fällt es ihm schwer, Blickkontakt zu halten, da er sonst zu viel in den Menschen sieht. Er hört und sieht allgemein zu viel, hier wäre mehr Ruhe und eine Sortierung der Reizüberflutung durch gezielte Förderung notwendig. Weitere Aspekte, wie z. Bsp. keine Freunde zu haben, das eigene Chaos, der Kontrollverlust und die Heuchlerei von Menschen sind ebenfalls schlimm für ihn. Herr Zöllner hat aber gelernt, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, braucht aber sehr viel Unterstützung, da er in seinem Handeln eingeschränkt ist. In seinem Intellekt und seinen Emotionen fühlt er sich allerdings nicht eingeschränkt. Er ist sehr gebildet und wendet sein Wissen, wenn auch nicht auf herkömmlichem Wege wie beispielsweise im Berufsleben.

Autismus an sich beschreibt Herr Zöllner als entsetzliche Krankheit, und dass man als autistischer Behinderter gelte. Er beschreibt das Problem für Menschen mit Autismus, dass sie nicht in die Konzepte der Verantwortlichen passen und kritisiert hierbei, dass man von

⁶ Liste von Dr. Grandin Bücher hier: <https://www.thriftbooks.com/a/temple-grandin/200181/>

Pädagogen oftmals zu den Schwerstbehinderten „abgeschoben“ wird, da Autisten dort angeblich die beste Förderung erhalten würden. Es macht ihn hierbei zudem wütend, dass Menschen mit Autismus als emotional gestört bezeichnet werden. Er betont dabei die Gefühle und Wünsche autistischer Menschen und dass er aus seiner eigenen Erfahrung am besten über Autismus berichten kann. Er selbst möchte kein Mitleid, sondern Anerkennung als der Mensch, der er ist. In seinem Leben haben sich oftmals optimistische und pessimistische Phasen abgewechselt und er äußert eine Angst vor der Zukunft, ob es dort Platz für ihn gebe. Doch er selbst hat niemals aufgegeben und versucht mit seinen Büchern, anderen Menschen mit Autismus zu helfen (vgl. Zöllner, 1992, 1995).

Durch E-Mail-Kontakt wurde Herr Zöllner gefragt: "Was können Lehrkräfte tun, um Kinder und Jugendliche mit ASS besser zu unterstützen?" Er sehe sich nicht kompetent, die Frage zu beantworten, allerdings hat er die Frage anders gestellt: „Was können Lehrer tun, um die Menschen mit ASS als Individuen ernst zu nehmen?“ So meint Herr Zöllner, dass es vorab wichtig sei zu sehen, dass es keine homogenen Gruppen von Menschen mit ASS gibt, sondern jede Person ihre eigenen Besonderheiten hat. Außerdem sei es elementar, das soziale Umfeld des Schülers/der Schülerin zu berücksichtigen, um den Betroffenen zu verstehen. Hierbei geht es um einen einfühlsamen Umgang mit den betroffenen Familien. Sein Wunsch für Kinder mit ASS wäre es, dass sie nicht nach ihrem Aussehen in eine Schublade gesteckt werden (Zöllner, persönliche Kommunikation, 14.11.2020).

Andere wichtige Themen bzw. Wünsche von Herrn Zöllner sind ein neuer Text: „Auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens mit Autismus“, er fordert mehr Arbeit zum Thema `Unterstützte Kommunikation`. Er bittet darum Autisten, die nicht sprechen können in ihrer Kommunikationsfähigkeit zu fördern, um ihnen somit die Möglichkeit zu geben ihre eigene Stimme zu finden (Zöllner, 2021).

Katja Rohde verwendet bei ihren Ausführungen oftmals die Metapher des Igels. Igelstacheln, die symbolisch für ihre Stereotypen stehen können, durch die sie oftmals laut und ausagierend wird, die sie aber gerne ablegen möchte. Außerdem beschreibt sie die Einschränkungen, die sie in alltäglichen Dingen erfährt, wie z. Bsp. sich nicht allein anziehen oder essen zu können. Ihre Kindheit beschreibt Katja als arme Kindheit, da bei ihr (genau wie bei, Herrn Zöllner) geistige Behinderung diagnostiziert wurde und sie deshalb auch keine angemessene Förderung erhalten hat, worunter sie sehr litt. Sie empfand es als Ungerechtigkeit nicht, wie ihre Schwester, die Regelschule besuchen zu dürfen. Denn sie selbst ist hochintelligent, hat sich mit fünf Jahren selbst das Lesen beigebracht und fremde Sprachen, auch weil sie sich selbst nicht ausdrücken kann und dies erst spät erkannt wurde. Sie fühlte sich in dieser Zeit auch oft einsam und anders.

Erst mit 24 Jahren hat eine Lehrerin das Potenzial bzw. die Intelligenz von Katja entdeckt. Sie musste 23 Jahre leben als wäre sie geistig behindert. Dank der gestützten Kommunikation konnte Katja der Welt zeigen, dass Sie lesen und schreiben kann.

Bezüglich ihrer Empfindungen und Gefühle führt sie aus, dass diese dieselben sind wie bei jeder anderen jungen Frau. Sie kann sich verlieben und sehnt sich ebenfalls nach Zuneigung und einer Beziehung zu einem Mann, doch sie erfährt hierbei häufig Ablehnung. Über Autismus empfindet sie oftmals Wut und ist frustriert, eben weil ihr dadurch viele Dinge nicht möglich sind, wie es für andere sind (vgl. Rohde, 2008).

Bezogen auf Implikationen für Lehrkräfte im Umgang mit Betroffenen hat Frau Rohde einen Brief zum Abschied an ihre damalige Schule für Menschen mit geistiger Behinderung geschrieben. Darin wird deutlich, dass sie, wie auch andere autistische Kinder an ihrer Schule, keine entsprechende Förderung erhalten habe.

Naoki Higashida hat bereits mit 13 Jahren sein erstes Buch geschrieben und verfasst seitdem Gedichte, Kurzgeschichten und schreibt einen Blog. In „The reason I jump“ gibt er den Menschen eine Stimme, die durch ihren Autismus nicht in der Lage sind, sich selbst mitzuteilen, klärt wichtige Fragen auf und räumt damit einige Vorurteile beiseite. Sein Buch ist eine Niederschrift eines Interviews, in dem er über Menschen mit Autismus spricht.

Herr Higashida ist nicht in der Lage sich zu unterhalten, daher kommuniziert er über eine Buchstabentabelle. Durch das Zeigen auf Buchstaben fügt er einzelne Wörter und Sätze zusammen, die ein Helfer transkribiert.

Seine besondere Sicht auf die Welt weist einige Ähnlichkeiten mit der Perspektive der anderen Autoren auf, jedoch auch wesentliche Unterschiede. Auch Herr Higashida ist sehr schnell von seinen Umgebungsreizen überfordert. Er hält sich beispielsweise die Ohren zu, um sich zu schützen und seinen Halt in der Welt nicht zu verlieren. Auch die visuelle Reize schirmt er, durch schnelles hin- und Herflattern der Hände vor dem Gesicht, von sich ab. Er kann sich nur schwer an neue Gerichte gewöhnen und isst lieber das, was er schon kennt. Durch eine gewisse Gewöhnungszeit ist es ihm aber auch möglich neue Gerichte auszuprobieren und sie wertzuschätzen. Des Weiteren hat er Probleme damit, sich dem Wetter entsprechend anzuziehen und er kann das Konstrukt Zeit nicht erfassen. Trotzdem ist er froh, diese Sicht auf die Welt zu haben. Er beschreibt jeden Eindruck, den er bekommt, als unglaublich und faszinierend. In seiner Welt besteht ein Objekt aus vielen Details, die sich nach und nach zusammensetzen und zu einem Ganzen werden. Diese besondere Auffassung der Umwelt macht sie für Herr Higashida so wunderschön und einzigartig.

Mit den Informationen darüber, wie er die Reize wahrnimmt und verarbeitet, kann nun auch sein Verhalten gegenüber anderen Menschen beschrieben werden. Viele Lehrer tendieren

dazu, nach einer gestellten Frage sofort eine Antwort zu erwarten. Herr Higashida erklärt, dass es für ihn unbegreiflich ist, so schnell zu antworten, wie das Menschen ohne Autismus tun. Er versteht zwar jede Frage, die ihm gestellt wird, kann aber die Worte, die er für die Beantwortung braucht, nicht sofort finden. Das geht ihm in vielen Gesprächssituationen so und deshalb passiert es häufig, dass er von anderen Personen bevormundet wird. Viele Vorurteile, wie, Autisten würden das Alleinsein vorziehen, werden nicht hinterfragt. Dabei würden die Erklärungen über diese Annahmen viele sicher überraschen.

In „the reason I jump“ bittet Herr Higashida darum, auch bei einem schwierigen und langen Lernprozess nicht aufzugeben. Für ihn bedeuten viele Erklärungen nicht, dass die Durchführung einer Sache gelingt oder Hindernisse überwunden werden können. Es ist wichtig für ihn zu wissen, dass jemand an seiner Seite ist, der die Hoffnung nicht aufgibt, auch wenn die Zuwendung nur durch das Beobachten geschieht.

Der Autor beschreibt sich selbst als eine Person, die gerne in Gesellschaft ist und sich mit anderen Menschen unterhält. Er kann sich nicht vorstellen, dass irgendjemand gerne allein gelassen wird. Allerdings möchte er niemandem durch sein seltsames Verhalten auf die Füße treten oder nerven und zieht sich deshalb zurück. Auch Freizeit kann er nicht genießen, da er nicht im Stande ist, sich wirklich mit den Dingen zu beschäftigen, die ihn interessieren und ihm Freude bereiten, sondern sich Tätigkeiten aussucht, mit denen er die Zeit vertreiben kann und weiß, wie sie funktionieren. Was er tatsächlich genießt, ist die Natur zu erleben. Er kann sich mit ihr verbinden und wird dadurch ruhiger.

Die gleiche Naturverbundenheit zeigt auch Daniela Schreiter in ihrem Buch. Sie liebt das Meer, den Strand und die Wiesen. Für sie war es bis zu diesem Punkt jedoch ein weiter Weg. Die Überempfindlichkeit ihrer Sinne hat sie in ihrer Kindheit daran gehindert, auf Gras zu laufen oder das Schwimmen zu genießen. Der Lernprozess hat bis in das Erwachsenenalter gedauert und zeigt damit auf, wie viel Geduld für manche Fortschritte nötig ist.

Im Buch „Schattenspringer“ schreibt Frau Schreiter in Form eines humorvollen und sehr leicht verständlichen Comicbuches über ihr Leben und ihre ganz speziellen Hindernisse im Leben. Die abstrakten Definitionen der Entwicklungsstörung aus ICD 10 und DSM-5, wie etwa die Einschränkung der sozialen Interaktion und Kommunikation, oder die restriktiven und repetitiven Verhaltensweisen, beschreibt die Autorin in ihrem Buch mit ihren eigenen Worten und Bildern. In „Schattenspringer“ erhält man Einblicke hinter die Bedeutung der steifen und verallgemeinernden Definition der Autismus-Spektrum-Störung.

Schon kurz nachdem Frau Schreiter zur Welt gekommen war, stand für sie und ihr Umfeld fest, dass sie anders ist. Diese Andersartigkeit war in vielen Bereichen ihres Lebens zu finden. Im Videospiele-Gleichnis, das im dritten Kapitel des Buches „Schattenspringer“ zu finden ist,

beschreibt sie, wie der Unterschied zwischen der Weltansicht für Autisten und für Menschen ohne Autismus ihrer Meinung nach aussehen könnte.

Für viele Menschen mit ASS bedeutet der Alltag eine Bombardierung mit Reizen; oder wie es im Videospiel Gleichnis dargestellt ist: Der Autist wird mit grellem Licht bestrahlt, mit lauter Musik beschallt und muss gleichzeitig einen sehr schweren Gegner im Spiel besiegen, während der Junge ohne Autismus in Ruhe sein einfaches erstes Level meistert. Durch die ständige Reizüberflutung wird das Kind mit einer ASS stark beansprucht und zeigt einen langsamen Fortschritt. Es kann die anderen Kinder zwar aufholen, das bedeutet aber einen starken Aufwand an Konzentration und Anstrengung. Da Menschen mit Autismus sich nicht an diese Überforderung gewöhnen, brauchen sie mehr Zeit für Aufgaben und einige Erholungsphasen. Um das zu kompensieren, ist eine straffe Tagesplanung hilfreich.

Frau Schreiter hat diese Erfahrungen ihr Leben lang gemacht, wusste aber während ihrer Schulzeit nie, dass sie „ein anderes Videospiel“ als andere Kinder spielen muss. Erst nach ihrer Diagnose war ihr klar, weshalb sie sich so sehr von anderen Menschen unterscheidet. Damit war die Diagnose für sie wie die Lösung eines Rätsels. Zwar ändert das nichts an der Reizüberflutung und ihren Problemen, Freunde zu finden, aber sie muss sich dadurch nichtmehr mit anderen Menschen vergleichen. Sie stößt zwar immer noch auf viel Missverständnis, da der Perspektivwechsel für viele Menschen schwer nachvollziehbar ist, aber sie sieht ihren Autismus nicht als Störung, sondern als Gewinn für sich selbst.

Mit ihren Büchern versucht Daniela Schreiter über Autismus aufzuklären und mögliche Vorurteile zu zerstreuen. Sie will damit zeigen, dass kein Mensch mit ASS wie der andere ist, genauso wie sich alle Menschen voneinander unterscheiden. Man kann, wenn man eine Person mit ASS kennt, nicht behaupten, dass man weiß wie alle Autisten sind.

In der gleichen Denkweise schreibt Dr. Grandin, dass es bei der Erziehung autistischer Kinder weniger darum gehen muss, sich auf die Schwächen zu konzentrieren, aber vielmehr darum, ihre einzigartigen Beiträge zu fördern. Autismus kann in eine Gabe verwandelt werden, nicht in eine Behinderung – das behauptet auch Frau Schreiter.

In ihrem Buch „The Autistic Brain“ kritisiert sie, dass Wissenschaftler*innen tausende Studien über „Theory of Mind“ (die Fähigkeit, sich vorzustellen, die Welt aus dem Blickwinkel eines anderen zu betrachten und eine angemessene emotionale Reaktion zu haben) durchführen, aber viel zu wenig über sensorische Probleme.

"Ich vermute, dass sie (Wissenschaftler*innen) die Dringlichkeit des Problems einfach nicht verstehen. Sie können sich keine Welt vorstellen, in der kratzende Kleidung dazu führt, dass man sich fühlt, als stünde man im Feuer, oder in der Sirengeräusche so klingen, ‚als würde jemand ein Loch in meinen Schädel bohren‘, wie ein Autist es beschrieb. Die meisten Forscher

können kein Leben führen, in dem jede neue Situation, ob bedrohlich oder nicht, einen Adrenalinstoß auslöst, wie eine Studie zeigt, die den Fall bei vielen Menschen mit Autismus beschreibt. Denn die meisten Forscher sind normale Menschen, sie sind soziale Wesen, also macht es aus ihrer Sicht Sinn, sich Gedanken darüber zu machen, wie man Autisten sozialisiert. Was es auch tut, bis zu einem gewissen Punkt. Aber wie kann man Menschen sozialisieren, die die Umgebung, in der sie sozial sein sollen, nicht tolerieren können... Wie andere Forscher, wollen Autismusforscher die Probleme lösen, die den größten Schaden verursachen, aber ich glaube nicht, dass sie schätzen, wie viel Schaden sensorische Sensibilität verursachen kann.“ (Grandin, 2014 S. 73 ff)

Dr. Grandin (2014) beschreibt die Wahrnehmungsstörung in verschiedenen Varianten. Sie greife als Realität für Menschen mit Autismus und dieses Problem würde leider nur in wenigen Studien berücksichtigt. Sie klassifizierte die Wahrnehmungsstörungen in drei Kategorien:

sensorisch suchend	sensorische Überempfindlichkeit	sensorische Unterempfindlichkeit
Haben die ganze Zeit das Verlangen nach lauten Geräuschen, tiefem Druck. Sie stimulieren diese Empfindungen oft durch Schaukeln, Wirbeln, Händeschütteln, Geräusche machen.	Übermäßig empfindlich auf Input - Sie können den Geruch von Nudelsoße nicht ertragen, oder sie können nicht in einem lauten Restaurant sitzen oder bestimmte Arten von Kleidung tragen oder bestimmte Nahrungsmittel essen.	Schlechte oder fehlende Reaktion auf einen kommunikativen Stimulus, keine Reaktion auf ihre Namen, keine Reaktion auf Schmerz.

Als Betroffene öffnet die Autorin eine neue Perspektive für ASS:

„Was ist, wenn Sie die gleichen sensorischen Informationen erhalten wie alle anderen, aber Ihr Gehirn interpretiert sie anders? Dann wird sich Ihre Erfahrung der Welt um Sie herum radikal von der aller anderen unterscheiden, vielleicht sogar schmerzhaft. In diesem Fall würden Sie buchstäblich in einer alternativen Realität leben - einer alternativen sensorischen Realität“ (2014, S.70).

Folgendes können wir aus der Klassifikation des Sensorischen Prozessproblems verstehen, wozu Dr. Grandin praktische Tipps für jedes sensorische Problem aufgelistet hat (2014. S. 95ff.).

Visuelle Prozesse:

So erkennen Sie eine Person mit Sehverarbeitungsproblemen:

- Schnippt mit den Fingern in der Nähe der Augen
- Neigt den Kopf beim Lesen oder schaut aus den Augenwinkeln
- Meidet fluoreszierendes Licht (Dieses Problem tritt besonders bei Leuchtstoffröhren auf, die mit 50 bis 60 Hz betrieben werden)
- Fürchtet sich vor Rolltreppen; hat Schwierigkeiten herauszufinden, wie man auf- und absteigt
- Handelt blind, wenn sie sich in einer ungewohnten Umgebung bewegt, z. B. auf einer Treppe in einem fremden Haus
- Sieht beim Lesen wackelnde Schrift
- Hat eine schlechte Nachtwahrnehmung; hasst es oft, nachts Auto zu fahren
- Abneigung gegen schnelle Bewegungen; vermeidet automatische Schiebetüren und andere Dinge, die sich schnell (und/oder unerwartet) bewegen
- Abneigung gegen hohe Hell-Dunkel-Kontraste; vermeidet helle, kontrastreiche Farben
- Abneigung gegen mehrfarbige Bodenfliesen und alles, was ein Gitter oder ein Raster bildet

Praktische Tipps für Menschen mit Sehverarbeitungsproblemen:

- Wenn Sie unter Neonlicht arbeiten, tragen Sie einen Hut mit Krempe, setzen Sie sich an ein Fenster oder bringen Sie Ihre eigenen Lampen mit altmodischen Glühbirnen mit.
- Besorgen Sie sich Irlen-Linsen oder experimentieren Sie mit verschiedenen hellen Sonnenbrillengläsern.
- Drucken Sie Lesematerialien auf hellbraunem, hellblauem, grauem, hellgrünem oder anderem pastellfarbenem Papier aus, um den Kontrast zu verringern, oder verwenden Sie transparentfarbige Overlays.
- Besorgen Sie sich einen Laptop oder ein Tablet anstelle eines der älteren Desktop-Computer mit flackernden Bildschirmen. Versuchen Sie es mit farbigen Hintergründen.

Probleme mit der auditorischen Verarbeitung:
Wie man eine Person mit Hörverarbeitungsproblemen identifiziert:

- Scheint manchmal taub zu sein, auch wenn die Hörschwelle normal oder nahe daran liegt
- Kann nicht hören, wenn Hintergrundgeräusche vorhanden sind
- Hat Schwierigkeiten, harte Konsonanten zu hören; hört Vokale leichter
- Hält sich bei lauten Geräuschen die Ohren zu
- Hat häufige Wutanfälle an lauten Orten wie Bahnhöfen, Sportarenen, lauten Kinosälen
- Ohren schmerzen bei bestimmten Geräuschen wie Rauchalarm, Feuerwerkskörpern, platzenden Luftballons und Feuealarm
- Das Gehör schaltet ab oder ändert die Lautstärke, besonders in Umgebungen mit Reizüberflutung; Geräusche können sich wie schlechte Handyverbindungen anhören
- Hat Schwierigkeiten, die Quelle eines Geräusches zu lokalisieren

Praktische Tipps für Menschen mit Hörverarbeitungsproblemen:

- Tragen Sie an lauten Orten Ohrstöpsel (nehmen Sie sie aber mindestens für die Hälfte des Tages heraus, um zu verhindern, dass das Gehör empfindlicher wird).
- Nehmen Sie Geräusche, die in den Ohren schmerzen, auf einem Aufnahmegerät auf und spielen Sie sie dann mit reduzierter Lautstärke ab.
- Laute Töne und Geräusche werden besser toleriert, wenn Sie ausgeruht und nicht müde sind.
- Laute Geräusche werden besser toleriert, wenn Sie sie entweder selbst auslösen oder wissen, dass sie kommen werden.

Berührung und taktile Sensitivität

Wie man eine Person mit taktiler Sensibilität erkennt:

- Zieht sich zurück, wenn er von einer vertrauten Person umarmt wird
- Zieht alle Kleidungsstücke aus oder trägt nur bestimmte Artikel (Wolle und andere kratzige Materialien verursachen die meisten Probleme)
- Kann bestimmte Stoffe oder Texturen nicht tolerieren
- Sucht Tiefdruckstimulation, indem er unter schwere Kissen oder Teppiche gerät, sich in Decken einrollt oder sich in enge Stellen zwängt (z. B. zwischen Matratze und Boxspring)
- Strampelt oder bekommt einen Wutanfall, wenn er leicht berührt wird

Praktische Tipps für Menschen mit taktiler Sensibilität:

- Tiefer Druck kann helfen, eine Person zu desensibilisieren; er kann auch helfen, Gefühle der Freundlichkeit zu vermitteln. Die meisten Menschen mit Autismus können desensibilisiert werden und können lernen, Umarmungen zu tolerieren, indem sie z. B. beschwerte Westen tragen, unter schwere Kissen kommen oder feste Massagen erhalten.
- Empfindlichkeit gegenüber kratzenden Kleidungsstücken ist schwieriger zu desensibilisieren, aber versuchen Sie, alle neuen Kleidungsstücke mehrmals zu waschen, bevor sie die Haut berühren; entfernen Sie alle Etiketten und tragen Sie Unterwäsche auf der Innenseite (so werden die Nähte von der Haut entfernt).
- Die Empfindlichkeit gegenüber medizinischen Untersuchungen kann manchmal desensibilisiert werden, indem man tiefen Druck auf den zu untersuchenden Bereich ausübt.

Geruchs- und Geschmackssensitivität

Wie man eine Person mit olfaktorischer Sensibilität identifiziert:

- Vermeidet bestimmte Substanzen und Gerüche
- Wird von bestimmten starken Gerüchen angezogen
- Bekommt in Gegenwart bestimmter Gerüche einen Wutanfall

Wie identifiziert man eine Person mit Geschmacksempfindlichkeit?

- Isst nur bestimmte Lebensmittel
- Vermeidet Lebensmittel mit bestimmten Texturen

Praktische Tipps für Menschen mit Geruchs-/Geschmackssensibilität:

Es gibt folgenden alten Varieté-Witz:

Ein Mann kommt in eine Arztpraxis, hebt seine Hand über den Kopf und sagt:

"Herr Doktor, es tut weh, wenn ich das mache!"

Worauf der Arzt sagt:

"Nun, tun Sie das nicht!"

Das ist so ziemlich alles, was ich zu diesen beiden Kategorien zu sagen habe. Wenn Sie es nicht mögen, dann tun Sie es eben nicht! Wenn der Geruch, zu dem sich die Person hingezogen fühlt, etwas Unangenehmes ist, wie z. B. Fäkalien, versuchen Sie, eine Quelle eines starken, angenehmen Geruchs zu ersetzen, wie z. B. Pfefferminze oder andere Gerüche, die für die Aromatherapie verwendet werden.

All diese Beschreibungen passen, wenn sie gut analysiert werden, perfekt zu den Vorstellungen der anderen Autoren, die zuvor ihre Überempfindlichkeit im Alltag mit dieser Menge an sensorischen Informationen, denen sie ausgesetzt sind, beschrieben haben.

Auf jeden Fall sollte die Literatur, die von Menschen mit ASS geschrieben wurde, von Eltern, Schülern, Studierenden, Lehrkräften und allen Fachleuten, die mit Menschen mit ASS arbeiten, gelesen und studiert werden. Es ist mehr als notwendig, ihnen zuzuhören und zu verstehen, was sie zu sagen haben, ihre Wünsche, ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen, sie vor einer chaotischen Welt zu schützen, ihnen Sicherheit zu geben und von dort aus, ihr Potenzial zu stärken und zu entwickeln.

ASS aus Sicht der Familien

„[...] alle haben Ihre Chance vergeben ein Kind kennenzulernen, dass nicht nur "Arbeit" macht, sondern auch sehr viel Freude bereiten und viele interessante Aspekte in eine soziale Gemeinschaft einfließen lassen kann.“

(Mutter von Julian, FIAM e. V.)

Im Buch *„Simon, das Asperger-Syndrom und unser alltäglicher Wahnsinn“* von Leora Stahl (2020) beschreibt die Autorin auf humorvolle Art das Leben mit ihrem autistischen Sohn. Schon der Titel mit den Worten „alltäglicher Wahnsinn“ lässt vermuten, dass das Leben mit einem autistischen Familienmitglied nicht immer einfach ist.

Gleich im dritten Kapitel *„Einmal am Tag zur Schule reicht“* offenbart die Autorin, dass sie und ihr Mann spontan entschieden haben, die Schullaufbahn ihres Sohnes für beendet zu erklären. Diese Entscheidung, die Schulkarriere des Kindes von heute auf morgen zu beenden, ist außergewöhnlich. Normalerweise beginnt die Schule in der ersten Klasse und wird je nach Schulart frühestens mit der 9. Klasse mehr oder weniger erfolgreich abgeschlossen. Bedauerlicherweise ist das nicht die Regel für Schüler*innen mit ASS.

Das eigene Kind also aus der Schule zu nehmen und die Schullaufbahn zu beenden, ist keine alltägliche und leichte Entscheidung. Die Autorin beschreibt direkt die nächste Herausforderung: Die Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz, der auf die speziellen Bedürfnisse ihres Sohnes angepasst ist. In den folgenden Zeilen des Buches ist die Rede von einem geförderten Arbeitsplatz, bei dem vertraglich das zu erledigende Pensum festgelegt ist. Zum heutigen Zeitpunkt ist für viele Studierende nicht klar, wie man geförderte Arbeitsplätze finden kann, an wen man sich wenden muss und wie man das Ganze vertraglich und somit auch rechtlich regelt. Man bedenke, die Studierenden der Sonderpädagogik sind gegenüber dieser Thematik völlig ahnungslos. Letztlich zeigt die beschriebene Situation, dass sich die Suche nach einem Arbeitsplatz gar nicht so einfach bewältigen lässt. Auch wenn das im Buch nicht explizit erwähnt wurde, muss man davon ausgehen, dass der Großteil der Suche und der Organisation an den Eltern bzw. der Familie hängen geblieben ist, und Simon sich nicht aktiv und selbstständig daran beteiligen konnte. Man kann sich vorstellen, dass es für Eltern mit einem autistischen Kind auch aus emotionaler Sicht nicht leicht ist, einerseits die bürokratischen und organisatorischen Hürden zu meistern und andererseits, und das ist der noch viel wichtigere Aspekt, einen Arbeitsplatz zu finden, bei dem das eigene Kind glücklich ist, Spaß hat und sich wohlfühlt.

Klein, S. & Munzinger (2017) berichten in einer Reportage der Süddeutschen Zeitung von vier Schüler*innen mit ASS, die aufgrund von Unverständnis in der Schule leiden. Offensichtlich

wird dies am Beispiel des Schülers Jonas, der an der Schule abgelehnt und wegen seines Asperger-Syndroms als nicht tragbar bezeichnet wurde. Jonas kam auf eine andere Schule, es folgten viele Schulwechsel, bis er letztendlich erkrankte.

Jonas und seine Mutter berichten gemeinsam von der Situation:

Die Familie wollte ihn auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt emotional-geistige Entwicklung geben. Aber der Schulleiter antwortete: "Wir nehmen keine autistischen Kinder, da werden mir die Lehrer krank." Also kam ihr Sohn auf eine normale Grundschule, ein Schulbegleiter wurde ihm zur Seite gestellt. Für Jonas war die Zeit in der Grundschule schön. Um Ruhe zu haben, ist er oft für eine Stunde am Kanal spazieren gegangen und ging danach zurück in den Unterricht.

Zur dritten Klasse wechselte Jonas auf eine Schule mit Förderschwerpunkt Sprache. Ein Jahr lang lief es gut, dann wurde ihm die Klasse zu unruhig. Er war die meiste Zeit auf der Toilette, weil die Kinder so laut waren. „Die Lehrer fanden das gar nicht gut“ berichtet er.

Jonas' dritte Schule war eine Gesamtschule, in seiner Klasse war er nie. Ein Schuljahr lang lernte Jonas alleine im Keller, nur mit seinem Schulbegleiter. Die Lehrerin gab ihm Aufgaben. Die Zeit im Keller war für ihn schön und er hat dort gern gearbeitet, denn es war ruhig. Nach einem Jahr musste Jonas gehen. Er kam auf eine Förderschule für geistig-soziale Entwicklung. Die Schule war der Horror für Jonas. Und hier hat das Problem angefangen: Er hatte Angst vor Schülern und Lehrern und hatte keinerlei Spaß in der Schule.

Die Mutter sagte, dass er sich im Schulbus die Hände blutig gebissen hat. Einmal hat er auf der Autobahn versucht, aus dem Bus zu springen. Nachts ist er weggelaufen, barfuß durch den Schnee zur Polizei, um zu melden, dass er nicht mehr zur Schule will. Es ging nicht mehr. Jonas kam für drei Monate in stationäre Behandlung.

Danach war er krankgeschrieben und erhielt Hausunterricht. Ein- bis zweimal die Woche kam ein Lehrer zu ihm. Jonas beruhigte sich, für die Familie war es eine große Erleichterung. Am Heiligabend kam dann ein Brief von der Schulleitung. Der Unterricht müsse eingestellt werden, man könne die Lehrer nicht mehr entbehren. Seitdem hat er keinen Kontakt mehr zu dieser oder irgendeiner anderen Schule.

Neben diesem Berichten war es möglich, durch ein Interview mit einer Dozentin der LMU und Mutter eines Mädchens mit ASS, einen Einblick in das Familienleben sowie die Herausforderungen und Hürden mit einem autistischen Kind zu bekommen. Sie erzählte von ihrer autistischen Tochter und der Suche nach einer geeigneten Schule, berichtete von etlichen Schulbesuchen, Besichtigungen, Vorstellungsterminen und -gesprächen. Selbstverständlich steht für jede Mutter das Wohl des Kindes an erster Stelle. Die Suche nach

einer Schule, die den individuellen Bedürfnissen des Kindes gerecht wird, setzt Ausdauer und Durchhaltevermögen voraus.

Um herauszufinden, ob es spezielle Schulen für Kinder mit ASS in München gibt oder inwiefern der bayerische Staat Autismus und Schule regelt, googelte sie „Schulen für Autismus in München“ und stieß auf die Seite Inklusion und Schule⁷. Der erste Satz lautet „Schülerinnen und Schüler mit Autismus besuchen alle Schularten.“ Dieser Satz ist in dieser Form nicht korrekt! Wieso nicht? Das wird im Folgenden kurz erläutert:

Im Freundeskreis einer Studentin der LMU sind viele Lehramtsstudierende einer anderen bayerischen Universität, an der das Lehramt Sonderpädagogik nicht angeboten wird. Somit war die Studentin die Einzige ihrer Fachrichtung. Anfangs fühlte sie sich in Gesprächsrunden als Gleichgesinnte - am Ende des Studiums sind die Studierenden schließlich alle Lehrer. Sie wurde jedoch ziemlich schnell eines Besseren belehrt. Kaum einer konnte mit Ihrer Fachrichtung etwas anfangen, und sie galt dank ihrer Sonder-Pädagogik als Sonderling. Sie hatte fast das Gefühl, dass die Förderschule oder Sonderpädagogische Förderzentren außerhalb des Horizonts der Lehramtsstudierenden und somit der (gehobenen) Mittelklassestudenten war.

Inklusion, verschiedene Förderschwerpunkte und Störungsbilder können im Lehramtsstudium für eine Regelschule, wenn überhaupt, in einem freiwilligen Seminar im Fachbereich Erziehungswissenschaften behandelt werden. Kein einziger der Lehramtsstudierenden, egal ob Grund-, Mittel-, Realschule oder Gymnasium hatte eine Ahnung davon. Wie also kann auf der Seite „Inklusion und Schule“, die vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München angeboten wird, davon die Rede sein, dass Schülerinnen und Schüler mit Autismus alle Schularten besuchen? Natürlich ist das theoretisch möglich.

Aber will eine Mutter, wie die Dozentin an der LMU, das eigene autistische Kind, das individuelle Bedürfnisse hat und sich durch ungewöhnliche Eigenheiten auszeichnet, auf eine Schule schicken, in welcher die Lehrkräfte keine Ahnung davon haben, mit eben diesen Besonderheiten und auch Herausforderungen umzugehen? Mit großer Sicherheit: Nein!

Im Jahre 2009 trat die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland in Kraft. Seitdem hat jedes Kind mit Behinderung das Recht, gleichberechtigt eine Regelschule zu besuchen. Die dafür notwendige Unterstützung „muss“ gewährt werden. Nichtsdestotrotz waren die Erfahrungen der Dozentin auf der Suche nach einer geeigneten Schule für Ihre Tochter in München folgende:

⁷ *<http://www.inklusion.schule.bayern.de/foederschwerpunkte/autismus/> (zuletzt aufgerufen am 18.11.2020 um 10:44 Uhr)

„Wir wurden damals ‚beraten‘ was für unsere Tochter besser wäre. Die Regelschule gegenüber hat uns die Türe geöffnet, um sie dann schnell wieder zu schließen (mit einem Knall!). `Liebe Mutter, gerne können wir Ihr Kind aufnehmen - unsere Lehrkräfte möchten aber keine fremden Personen in der Klasse haben (Schulbegleitungen); wir haben keine Nebenräume und falls Ihrem Kind alles zu viel sein sollte, können wir es nur vor die Klassenzimmertür schicken und das Kind muss dem Regelschullehrplan folgen können! – Dann gerne!‘

In der inklusiven Grundschule lief es nicht anders. Schulspieltag: alle Kinder, die eingeschult werden sollten, drängelten sich in dem viel zu kleinem Klassenzimmer. Die Eltern und Großeltern schauten voller Stolz wie die Kinder ihre Aufgaben erledigten: ‚Namen auf einen Zettel schreiben, den Zettel knicken und so aufstellen, dass andere den Namen lesen können‘ - fast alle Kinder machten das, meine Tochter natürlich nicht. Sie schaute aber interessiert, was die anderen Kinder machten. Die Kinder sollten sich anstellen und so in die Turnhalle gehen. Wieder machten die Kinder das und meine Tochter wieder nicht. Als wir am Flur waren, sah ich eine Frau mit einem Jungen, der sein ganzes Gesicht in die Jacke seiner Mutter versteckte hatte und mit seinen Händen unruhige Bewegungen machte. Die Lehrerin kam, ging auf die Frau zu und sagt ihr etwas, sie fing an zu weinen, packte ihr Kind und ging. Dann kam die Lehrerin auf uns zu, rief unseren Nachnamen und sagte: ‚Ihr Kind muss nicht in die Turnhalle mitgehen – es gibt andere Schule, die passender für Ihr Kind sind. In dieser Schule muss man schon mitmachen können!‘ Wie die Frau mit dem Jungen habe ich auch meine Tochter gepackt - aber nicht weinend, sondern wütend! Wütend auf das System, auf die Bezeichnung „inklusiv“, die einfach so verwendet wird, ohne das zu beachten und umzusetzen, wofür sie steht, auf mein Gefühl der Machtlosigkeit.“ (Mutter 1, Interview, 23.11.2020).

Das Kind war von allen anderen Schulen auch abgelehnt worden. Die Hoffnung, dass das Kind eine Regelschule besuchen würde, wurde begraben. Sie würde nur von einer Sprengelförderschule angenommen werden.

In der Förderschule wird das Kind gemocht, gefördert und geschätzt. In einem geschützten Raum lernt es alltagspraktische Fähigkeiten. Das ist viel wert. Aber die Mutter sagt, in der Förderschule würde das Kind nicht ausreichend auf das wahre Leben vorbereitet und es mangle der Gesellschaft dadurch an Erfahrbarkeit von Vielfalt, und von daher:

„Kein Wunder, dass die meisten Menschen Berührungängste haben, wenn ich mit meiner Tochter unterwegs bin.“ (Mutter 1, Interview, 23.11.2020).

Eine weitere traurige Bemerkung war dass nicht nur die Tochter der Dozentin, sondern viele andere Kinder an ihrer Schule keine Freunde haben. Ihre Freunde sind überall in München verteilt. Sie sehen sich in der Schule, manche noch eine weitere Stunde auf der Fahrt nach

Hause; nach der Schule nicht mehr, da keiner der Beteiligten mehr Lust hat, wieder eine Stunde zu fahren, um zum nächsten Freund zu kommen. „Ihre einzigen Freunde sind wir, ihre Familie“ (Mutter 1, Interview, 23.11.2020).

Genau wie andere Autoren mit ASS geschrieben haben (Zöller, 1992; Rohde, 2008; Higashida, 2007) sagt die Mutter, dass ihre Tochter in ihren Reaktionen eindeutig zeigt, dass ihr ein Leben innerhalb der Gesellschaft definitiv besser gefällt, als am Rande. Trotz frühkindlichem Autismus! Und eine Botschaft für jede*n in unserer Gesellschaft ist:

„Eine körperliche oder mentale Einschränkung wird erst durch bauliche, soziale oder kulturelle Barrieren zu einer Behinderung. Diese Mauern müssen wir täglich einreißen. Ich. Sie. Und die Politik“ (Mutter 1, Interview, 23.11.2020).

Ein weiteres Interview eines anderen Studierenden mit der Mutter eines Mannes mit Asperger-Autismus, wir nennen ihn an dieser Stelle „Robert“. Er ist vierzig Jahre alt. Durch die Worte der vorherigen Mutter wurde klar, dass Probleme vor allem dann vermieden werden können, wenn das Umfeld funktioniert. Dazu gehört die Familie, begleitendes Fachpersonal in Kliniken, Heimen und Schulen, sowie in Ausbildungseinrichtungen. Kritisch wird es dann, wenn genau hier Dinge nicht so funktionieren, wie sie sollten. Das Beispiel dieser Mutter zeigt, wie es sein kann, wenn die Betroffenen von vielen aus ihrem Umfeld allein gelassen werden. Zudem erfuhr der Studierende, wie es ist, einen Autisten aufwachsen zu sehen. So zeigt sich auffälliges Verhalten schon früh, wie Roberts besonderes Interesse an physikalischen Gesetzen, Licht und Wasser, seinen auffälligen „Schüttelbewegungen“, dem sozialen Rückzug und die mangelnde Kommunikationsfähigkeit, welche bei Ärzten erstmals als möglicher Hörfehler fehlgedeutet wurde. Auch eine feinmotorische Schwäche wird hier beschrieben, die daraus resultierende Abneigung gegen Ball- und Geschicklichkeitsspiele oder das schwierige Erlernen des Radfahrens.

Roberts Leben war durch mangelnde Kontakte zu Gleichaltrigen und Auffälligkeiten in der Schule geprägt, obgleich seine Leistungen an sich recht gut waren. Unzureichendes Verständnis seitens des Fachpersonals ließ Robert keine andere Chance, als die Regelgrundschule zu verlassen und eine Förderklasse zu besuchen. Weiterhin beeinflussen Spezialinteressen wie die Insektenwelt, Wetterprognosen und Hellseher seine Gedankenwelt. Ein ständiger Begleiter dabei ist das verminderte Selbstwertgefühl, wohl auch durch viele Begebenheiten im Umfeld bedingt, wie den ignoranten Vater und den voreiligen Urteilen seitens manchen Fachpersonals. Eine Herausforderung für die Mutter, die alleine versucht, all dies aufzufangen. Erst in Roberts 14. Lebensjahr fällt letztlich die Diagnose „Asperger“, erst hier bekommt „das Kind einen Namen“. (Mutter 2, Interview, 15.01.2020).

Unmenschlich verhielten sich zudem auch einige therapeutische Heimeinrichtungen, die Robert einfach vor die Tür setzten oder Ausbildungsinstitutionen, die ihn zu schnell aufgaben. Nicht verwunderlich, dass Robert hier Minderwertigkeitsgefühle und Ängste vor weiterem Misserfolg entwickelte. Dabei wurde von zu wenigen erkannt, dass Robert nichts davon absichtlich machte. Die Mutter betonte immer wieder, dass er zwar Kommunikationsschwierigkeiten habe und nicht einschätzen könne, inwiefern er mit seinem Verhalten anecke oder nicht, doch in Robert steckt ein guter, liebevoller Mensch, der sehr sanftmütig und wertschätzend seinen Mitmenschen gegenüberzutreten kann.

Es gibt Auslöser und Problematiken, die aber abgeschätzt werden können, wenn man Robert und seine Eigenheiten annimmt, wie sie sind. So sind es die unvorhersehbaren Dinge und umgeworfenen Pläne, die Robert aus dem Konzept bringen können. Doch das kann sich verbessern, Robert hat Selbständigkeit erlernt und ist zudem ein wandelndes Navigationssystem – als hätte er eine Landkarte im Kopf. Auch in der Coronazeit hält er sich an alle Regeln, doch bringt es ihn aus dem Konzept, wenn das beliebte Silvester mit Raketenschießen mit den Liebsten eben plötzlich ausfällt. Rituale und Selbstgesetze beeinflussen seine Gedanken – die Zahl Vier wird als Unglückszahl abgestempelt. Ebenso muss Ordnung bewahrt werden, dazu die körperliche Hygiene bei besonderen Anlässen oder die Jahre alten Lego-Gebilde, die die Mutter aufbewahren und nicht zerstören soll. Geschätzte Menschen, vor allem die, die sich mit Natur und Technik auskennen, sind willkommene Gesprächspartner für Robert. Da spricht er dann ganz begeistert über Vulkane wie den Vesuv oder das Wetter in den 90ern. Die Familie und das Umfeld stehen für Robert an erster Stelle, und wenn er hier akzeptiert und unterstützt wird, so ist das für ihn das Wertvollste (Mutter 2, Interview, 15.01.2020).

Auf der Website von Fiam⁸ (ein Verein zur Förderung und Integration autistischer Menschen e.V.) gibt es vier Artikel „Zum Thema Schule“ darüber, welche erschreckenden Schwierigkeiten sich beim Thema Schule und Autismus eröffnen. Auf neun Seiten beschreiben vier Eltern von ihren Erfahrungen, die sie bei der Suche nach einem geeigneten Schulplatz für ihr autistisches Kind gemacht haben. In einem spezifischen Text „Ein Weg in die Regelschule“ schreibt ein Elternteil im ersten Satz *„Es wurde ein Kraftakt für die ganze Familie, den wir uns so nicht vorgestellt hatten, als wir uns entschlossen, für unseren autistischen Sohn einen integrativen Schulplatz zu suchen.“* (Fiam e.V.).

Schon hier zeigt sich, dass die Situation die gesamte Familie betrifft und belastet und die ursprüngliche Vorstellung eine andere war. Die Eltern beschreiben auch die vorangegangene Problematik der Suche nach einer passenden Schule. *„Zunächst klapperte ich alle für uns in Frage kommenden Schulen ab [...] eine sehr frustrierende Angelegenheit.“* Weiterhin schreibt

⁸ <http://fiam-ev.de/pages/autismus.html#i2s5>

die Familie „[...] der erste und wichtigste Schritt in Richtung Integrationsklasse ist, eine Schule zu finden, die bereit ist, diesen Weg gemeinsam mit den Eltern zu gehen. Die Auswahl ist mehr als klein [...]“. (Fiam e.V.).

An dieser Stelle ein erneuter Hinweis auf die Aussage: „Schülerinnen und Schüler mit Autismus besuchen alle Schularten.“ In der Praxis erscheint dieses Vorhaben keineswegs so einfach. Vergegenwärtigt man sich den heutigen Leistungsdruck, so kann man die Schulen sogar verstehen. Aus Angst, den Lehrplananforderungen nicht gerecht zu werden, ist es in unserem leistungsorientierten Rechtsstaat einfacher und auch sicherer abzulehnen, als sich dieser Herausforderung zu stellen.

Simons Mutter, die Dozentin und auch die zuletzt genannten Familien beschreiben noch viele weitere Situationen und Erfahrungen. Alle genannten Ansichten zeigen, vor welche Schwierigkeiten die Familien gestellt werden. Sowohl die Politik als auch die Universitäten sprechen von Inklusion. Doch richtet man seinen Blick auf Alltag und Praxis, so erkennt man, dass die Gesellschaft diesen eher Steine in den Weg legt als Brücken zu bauen.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderen Professionellen im Kontext von ASS

Schaut man darauf, wie sich die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen gestaltet, stellen sich die Fragen: Gibt es Besonderheiten, die berücksichtigt werden sollten? Welche konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für eine gelingende Zusammenarbeit gibt es?

In der Theorie gibt es grundlegende Anhaltspunkte für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. Im Vordergrund steht dabei, dass Eltern, insbesondere von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen, als Experten angesehen werden sollten. Sie kennen die individuellen Kompetenzen und Gewohnheiten des eigenen Kindes häufig am besten. Durch ihren Alltag mit den Kindern verfügen sie oftmals über zahlreiche Erfahrungen im Hinblick auf geeignete Strategien und hilfreiche Maßnahmen für bestimmte Bedürfnisse.

Die Zusammenarbeit sollte von Wertschätzung und Begegnungen auf Augenhöhe gekennzeichnet sein. Um das spezifische Verhalten eines Kindes mit Autismus-Spektrum-Störung verstehen zu können, sollte dringend ein **Wissens- und Erfahrungsaustausch** zwischen den beiden Lebensbereichen stattfinden. Rituale, die bei autistischen Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielen, können in der Schule aufgegriffen und so

eingesetzt werden, dass auch die anderen Kinder und Jugendlichen von diesen profitieren (Markowetz 2020, S. 53). Die spezifischen Kompetenzen der Eltern sollten also mit den spezifischen wessen kombiniert werden, um eine Erziehungspartnerschaft zu erreichen, die das Wohl des Kindes zum gemeinsamen Ziel hat (Vorholz/Mienert 2012, zitiert nach Markowetz 2020, S. 54). Faktoren wie Transparenz, Motivation, wertschätzende Haltung, Perspektivenübernahme, Beachtung von Gesprächsregeln, Geduld und Offenheit können im Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern dabei helfen, eine gelingende Kooperation herzustellen (Markowetz 2020, S. 54).

Wenn wir unseren Blick auf den Bereich außerhalb der Schule und immer noch in die Literatur richten, so wird ein großes Netzwerk beschrieben, wo die verschiedensten Professionen zusammenarbeiten, um Heranwachsende mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und ihr Umfeld zu unterstützen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass unter dem Begriff ‚Umfeld‘ nicht nur die Familie zu sehen ist, sondern auch die Fachkräfte selbst, wie z.B. Lehrkräfte, Menschen aus dem Medizinische und pädagogischem Bereich, die mit Kindern und Jugendlichen mit ASS zu tun haben. So gibt es unterschiedliche Professionelle im medizinisch-therapeutischen Bereich, aber auch im pädagogischen Bereich. Neben Lehrkräften gibt es im schulischen Bereich den MSD, mobile sonderpädagogischen Dienst, und Schulbegleiter, je nach Region variieren diese Bezeichnungen.

Der MSD soll Lehrkräfte, Eltern und Betroffene beim Besuch einer Regelschule unterstützen, indem er Beratung anbietet, Diagnostik leistet, Einzelfördermaßnahmen durchführt, und die Hilfesuchenden an die entsprechenden Ansprechpartner und Angebote innerhalb sowie außerhalb des schulischen Rahmens vermittelt. Außerdem gibt es einen MSD, der auf den Bereich der ASS spezialisiert ist (vgl. Markowetz 2020, 52).

Das klingt erstmal sehr Erfolg versprechend doch im Bereich der Sonderpädagogik ist es bekannt, dass die Personalsituation keine ausreichende Betreuung durch den MSD zulässt, da die dort Tätigen allerhöchstens einzelne Stunden pro Woche an eine Schule kommen. Diese Beobachtungen schilderten auch Mitstudierende im Rahmen von Seminaren zum Thema Inklusion. Hinzu kommt, dass einige Dozent*innen berichteten, dass sie schon kurz nach dem Referendariat im MSD eingesetzt wurden und dort als Expert*innen agieren mussten. Hier stellt sich die Frage, ob nach einem zweijährigen Vorbereitungsdienst, der den Fokus auf die Aufgaben einer Klassenlehrkraft legt, genügend Kenntnisse für diese Tätigkeit vorgewiesen werden kann.

Eine weitere Möglichkeit der Unterstützung von Betroffenen bieten die Schulbegleiter*innen, welche einzelne Schüler*innen mit unterschiedlichen Auffälligkeiten bei der Bewältigung des Schulalltags unter die Arme greifen, indem sie Teilaufgaben übernehmen, je nachdem wo die individuellen Schwierigkeiten liegen (vgl. Markowetz 2020, s.51), was den Betroffenen und den

Lehrkräften Chancen bietet, entlastet zu werden. Kritisch gesehen werden kann, dass schulbegleitet keine spezielle Ausbildung benötigen, was aber nicht bedeutet, dass gute Arbeit geleistet werden kann.

Das folgende Zitat deutet an, was passieren kann, wenn die verschiedenen Beteiligten, die mit einem Heranwachsenden mit ASS zu tun haben, nicht miteinander kooperieren, d.h. ihre Ziele einander nicht klar kommunizieren:

„In einer Helferrunde (...) berichtete die Lehrerin von ihren derzeitigen Förderzielen. Es war ihr gelungen, so berichtete sie stolz, dass der 17-Jährige nun die Tretbewegung auf einem Therapiefahrrad allein ausführen konnte. Ein Therapierad ist mit einem großen Dreirad vergleichbar. Dazu hatte sie viele Einzelunterrichtsstunden genutzt (...). Der Einzelfallhelfer war erstaunt. Er hatte am Wochenende zuvor mit dem jungen Mann eine Fahrradtour unternommen. Dieser war ganz allein mit einem gewöhnlichen Herrenrad gefahren.“ (Schirmer 2016, 109).

Ein weiterer Blick auf die Praxis und im Speziellen auf die Perspektive ist unerlässlich, um festzustellen, was für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Familien dieser Kinder wichtig ist. Einige Betroffene, insbesondere Mütter, haben ihre Erfahrungen und Anregungen selbst in Büchern veröffentlicht. Die folgenden beiden Autorinnen geben in spezifischen Kapiteln Hinweise hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien mit Kindern mit Autismus.

Gee Vero ist selbst Asperger-Autistin und Mutter eines Sohnes mit frühkindlichem Autismus. Bei ihr wird besonders deutlich, wie wichtig diese Zusammenarbeit gemeinsam als Team ist, um eine erfolgreiche Beschulung zu ermöglichen. Dabei sollten Lehrkräfte stabile Brücken zu den Eltern unter Beachtung der Tatsache, dass Eltern häufig bereits schlechte Erfahrungen im Umgang mit dem Autismus ihres Kindes gemacht haben, aufbauen. Eltern sollten an dem Punkt abgeholt werden, an dem sie stehen, indem sich miteinander vertraut gemacht wird, sie von Beginn an miteinbezogen werden und das Gefühl vermittelt bekommen, dass ihr Kind in der Schule gut aufgehoben ist (Vero 2020, S. 137 f.).

Um ihre Wünsche konkreter zu machen, formuliert sie verschiedene Aspekte, die zu beachten sind. Sich miteinander vertraut zu machen, und so die oben beschriebenen Brücken zu bauen, stellt für sie eine wichtige Grundlage dar. Dabei sollte auch darauf geachtet werden, dass positive Elterngespräche geführt werden. Besonders bei Kindern mit Autismus sollten Lehrkräfte das häusliche Umfeld und die alltäglichen Strukturen kennenlernen. So können auch Unterstützungsmaßnahmen für den Schulalltag abgeleitet werden. Interessen spielen bei Autisten eine wesentliche Rolle. Daher sollten Lehrkräfte auch diese erkunden. Über die Spezialinteressen eines autistischen Kindes können zum Beispiel auch erste Brücken

aufgebaut werden. Das Stimming (self-stimulating-behaviour), also ein sich selbst stimulierendes Verhalten, ist ein Hilfsmittel für viele autistische Menschen und Kinder das essenziell in der Alltagsbewältigung ist. Lehrkräfte müssten sich auch mit diesem individuell beschäftigen, da es im schulischen Kontext offensichtlich wird und somit an einer Akzeptanz gearbeitet werden muss. Außerdem können Lehrkräfte eruieren, welche Maßnahmen zu Hause funktionieren oder auch nicht funktionieren. Hilfreiches kann vom häuslichen Kontext auf den Schulkontext übertragen werden. Außerdem sollte auch berücksichtigt werden, welche Erfahrungen bereits in anderen Institutionen gesammelt wurden, und was sich hier als hilfreich erwiesen hat (Vero 2020, S. 138 ff.).

Auch die Autorin Silke Bauerfeind ist die Mutter eines nicht sprechenden Sohnes mit frühkindlichem Autismus. „Autisten, Fachleute und Eltern müssen zusammenarbeiten, ihr Wissen und ihre Erfahrungen kombinieren, offen füreinander sein, sich nicht gegenseitig ausgrenzen und Respekt füreinander haben“ (Bauerfeind 2018, S. 220). Auch sie unterstreicht also die Bedeutung einer erfolgreichen und vor allem offenen und konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern. Mehrere Perspektiven sollten zusammengetragen werden, um alle Facetten des Autismus zu berücksichtigen und individuelle Auslöser zu kennen, verschiedene Lebensbereiche hierbei niemals isoliert, sondern immer gemeinsam betrachtet werden. Auch zwischen Eltern und Schulbegleitern sollten es einen Austausch geben und kein Kontaktverbot ausgesprochen werden. Zwischenmenschliche Spannungen sollten dringend vermieden werden, da Autisten sehr sensibel dafür sind, und diese sie in ihrer Entwicklung zurückwerfen können. Pädagogen und Mitschüler sollten sensibilisiert werden um die Einbringung der Stärken des autistischen Kindes zu ermöglichen, müssen die Rahmenbedingungen angepasst werden. Als Möglichkeiten zur Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus können Mitteilungshefte, regelmäßige Telefonate oder Nachrichten mittels Aufnahmegerät eingesetzt werden. Insgesamt muss immer auf ein wertschätzendes Miteinander geachtet werden (Bauerfeind, S. 218 f.).

Bei der Befragung einer Mutter eines autistischen Jungen konnten weitere wichtige Aspekte zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien herausgearbeitet werden. Grundlegend müssen Eltern als zur Schulfamilie gehörend wahrgenommen werden, und ein Kontakt sollte immer auf Augenhöhe stattfinden. Das Gefühl und Wissen darüber, dass das Kind in der Schule gut aufgehoben ist, stellt eine wichtige Basis dar. Der Umgang miteinander sollte vertrauensvoll, freundlich und offen sein. Von der Schule aus sollten verschiedene Möglichkeiten der Kooperation wie beispielsweise eventuell auch informelle Telefonate für die Eltern angeboten werden. An manchen Schulen wäre hierbei mehr Engagement wünschenswert, etwa bei dem Angebot von Informationsveranstaltungen oder der Möglichkeiten als Eltern untereinander in Kontakt zu treten. Auch eine Kooperation mit

Schulbegleitern ist definitiv hilfreich und wünschenswert. Bei der Befragung der Mutter ist auch deutlich geworden, dass eine Rückmeldung zum alltäglichen Geschehen hilfreich ist, wäre wie z.B Informationen darüber, ob es Konflikte in der Schule gegeben hat (vgl. Fr. S., persönliche Kommunikation, 25. November 2020).

Auch Dietmar Zöller, der selbst von Frühkindlichen Autismus betroffen ist, berichtete in einer E-Mail, dass es während seiner Schulzeit „nur wenige erfreuliche Begegnungen“ gab, was letztendlich dazu führte, dass seine Mutter durchsetzt, ihn aus der Schule zu nehmen. Dass der Schulbesuch zur Belastung für die Betroffenen und Angehörigen wird, scheint auch in anderen Familien der Fall zu sein. Das fällt auf, wenn man einen weiteren Auszug aus seiner E-Mail betrachtet: „In unserem Hause fanden viele Jahre die Vorstandssitzungen von Autismus Stuttgart e.V. statt. Es gab auch zeitweise bei uns Gesprächskreise mit Müttern und Vätern autistischer Schüler. Auch führt meine Mutter bis heute für Autismus Stuttgart e.V. Beratungsgespräche am Telefon. Ich war nie direkt anwesend, habe aber alles mitgehört. Darum bin ich gut informiert. Ich weiß von vielen Müttern, manchmal auch von Vätern autistischer Schüler*innen, welche Konflikte es mit Schulen gab und gibt. Ich kenne die Demütigungen, denen vor allen Dingen die Mütter ausgesetzt sind“ (Zöller, E-Mail-Kommunikation, 03.12.2020).

In einer weiteren E-Mail schreibt Herr Zöller, wie wichtig es wäre, dass die Lehrkraft unvoreingenommen und ehrlich mit der Mutter wäre: „Vorurteile und Kritik am Erziehungsstil der Mütter schmerzen und werden als Ungerechtigkeit wahrgenommen. Ich selbst habe erlebt, wie man hinter dem Rücken meiner Mutter schlecht über sie redete und nicht wusste, dass ich alles mithöre, weil mein Gehör so empfindlich ist (Zöller, E-Mail-Kommunikation, 14.11.2020).

Ein anderes Beispiel aus der Praxis zeigt die Erfahrungen einer Mutter eines frühkindlichen Autisten. Ihr Sohn besucht nun seit drei Jahren die Schule und kam in dieser Zeit bereits mit zahlreichen Institutionen in Kontakt. Begonnen hatte alles mit dem Besuch einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, doch das Schulpersonal entschied nach einiger Zeit, dass dies nicht der richtige Ort für ihn sei. Aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten kam er dann für mehrere Wochen in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtung unter und besucht nun eine Schule für Körperbehinderte. Doch auch das dortige Schulpersonal ist der Meinung, dass das nicht der richtige Ort für ihn ist, weswegen weiter nach einer passenden Schule gesucht wird. Obwohl sie selbst weiß, dass ihr Sohn nicht einfach ist, ist dieses ganze „Herumgeschubse“ für die Mutter nicht nachvollziehbar. Zu Beginn bereitete es ihr Sorgen, dass ihr Sohn überhaupt eine Förderschule besuchte, und sie hoffte, dass in einigen Jahren ein Wechsel an die Regelschule möglich wäre. Inzwischen wünsche sie sich aber einfach nur noch eine Schule, in der ihr Sohn sich wohl fühlt und in welcher er bleiben kann (Mutter 3, interview, 10.12.2020).

„Manchmal, da fühle ich mich am Ende meiner Kräfte ... Dann bin ich wütend auf meinen Sohn, obwohl er doch nichts dafür kann“ (Mutter 3 -, interview 10.12.2020).

Bedauerlicherweise fehlen hier die Sicht der beteiligten Lehrkräfte und weiterer Fachkräfte, aber es macht den Anschein, als würde man den Jungen an jeder Schule versuchen loszuwerden und damit das Problem von sich schieben. Es fällt schwer, sich vorzustellen, dass der Schüler für jede Schule ungeeignet ist, denn es handelt sich hierbei um Förderschulen, die auf Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen spezialisiert sind. Allgemein wirft das die Frage auf, ob man überhaupt sagen kann, dass ein Schüler für eine Schule ungeeignet ist? Im Kontext der Inklusion sollten es schließlich nicht mehr die Schüler*innen sein, die sich anpassen müssen, sondern vielmehr die Schulen, die sich auf ihre individuellen Bedürfnisse einlassen.

Die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrkräften, Schulpsychologen, Behindertenbeauftragten sowie dem mobilen sonderpädagogischen Dienst (MSD) wird bei allen Fragen rund um Kinder mit ASS empfohlen. Die jeweiligen Ansprechpartner dienen als Experten für ihren Bereich und geben den anderen im Umgang mit autistischen Kindern Sicherheit. Anders als bei der Literatur gibt es hier eine deutliche Diskrepanz zwischen Lehrbuch und Praxis.

Wie aber nehmen Lehrkräfte die Kooperation wahr und was erachten sie als hilfreich? Um diese Frage zu klären, wurden zwei Lehrkräfte befragt, die viel Erfahrung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern autistischer Kinder gesammelt haben. Auch aus der Lehrerperspektive wird so die Kompetenz der Eltern unterstrichen, da das Erscheinungsbild von Autismus stets individuell ist. Daher ist die Wertschätzung dieser Kompetenz sehr wichtig. Dass ihre Kompetenz wichtig, was den Eltern mitgeteilt werden soll, damit sie sich öffnen können. Diese Erfahrungswerte, die aus der Frage resultieren können, wie das Kind zu Hause ist, sind für Lehrkräfte wichtig. Dabei gilt es, einige erwähnt Fragestellungen und Aspekte zu berücksichtigen. So sollte nach Gewohnheiten und Ritualen des Kindes bei den Eltern nachgefragt werden. Auch Situationen, die sich potenziell kritisch entwickeln könnten, sollten eruiert werden. So könnte nach speziellen Verhaltensweisen des Kindes und den Umgang mit diesen gefragt werden. Des Weiteren sollte bei den Eltern nach anderen involvierten Fachdiensten gefragt werden, um auch eine anschließende Kooperation mit diesen anzubahnen. Zuletzt wurde speziell die Möglichkeit der engen Zusammenarbeit durch ein Infoheft herausgestellt, das zwischen dem Elternhaus und der Schule hin- und herwandert und durch die Eltern und die Lehrkräfte mit kurzen Einträgen versehen werden können (Lehrkraft 1, persönliche Kommunikation, 07. Dezember 2020).

Andere Studierende berichten von einer Befragung mit einer anderen Lehrkraft. Natürlich wurde die Zusammenarbeit, sowohl von der Schulbegleitung als auch von der Lehrkraft als

sehr hilfreich bezeichnet. Jedoch könnte diese aufgrund der systemischen Voraussetzungen in der Praxis nur zwischen Eltern, Schulbegleitung und Lehrkraft verstärkt stattfinden. Der MSD, der für drei Stunden die Woche das Kind in der Klasse besucht, habe nicht die Möglichkeit, positiv in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen. Das theoretische Wissen, das der MSD vermittele, sei in den ersten Schulwochen interessant. Dann aber, wenn sich das Unterrichtsgeschehen einspiele, habe er wenig zur Verbesserung beizutragen. Auch würden drei Stunden in der Woche nicht ausreichen, um eine stabile Bindung zu dem Schüler aufzubauen.

Der MSD hätte dann für den Rest des Schuljahres die Zeit abgesehen, gelegentlich bei der Differenzierung geholfen und wäre außerdem häufig krank gewesen (Lehrkraft 2, persönliche Kommunikation, Januar, 2021).

Auch Schulpsychologen wären für den Beginn hilfreich gewesen, um theoretischen Input zu geben, hätten sich dann aber zurückgezogen. Als entscheidend wurde von der Lehrkraft der positive Einfluss der Schulbegleitung bewertet. Viele Strategien seien nur möglich, da man auf die Unterstützung einer zusätzlichen Person zurückgreifen könne. Nur durch die Schulbegleitung gelänge eine reibungslose Einbindung mit dem Schüler in den regulären Unterricht, sie vermittele dem Schüler Sicherheit und Kontinuität. Auf die Frage, ob sich die Lehrkraft eine gelungene Beschulung des Kindes ohne Schulbegleitung hätte vorstellen können, bezweifelte sie die Möglichkeit (Lehrkraft 2, persönliche Kommunikation Januar, 2021).

Selbstverständlich gibt es auch Betroffene mit ASS, die ihre Schulzeit erfolgreich durchlaufen haben und dabei ein großes Engagement und ein hohes Maß an Kooperation von den Lehrkräften erfahren durften. So startete beispielsweise die Comeniuschule für Geistig behinderte von 2001-2007 einen Versuch, bei dem die Lehrkräfte versuchten, ihre Schüler*innen mit ASS ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Dazu setzten sie spezielle Methoden ein und passten sogar den Lehrplan an. Als die Schüler*innen nach Beendigung ihrer Schulzeit, trotz ihrer erworbenen Kenntnisse, nicht in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) in Hockenheim aufgenommen werden konnten, startete die Schule eine Kooperation mit eben dieser Werkstatt. Diese Kooperation sah so aus, dass die Schüler*innen für ein Jahr eine Außenklasse besuchten, in denen sie die Lehrkräfte der Comeniuschule durch spezifische Trainings auf die Tätigkeiten und Abläufe in der WfbM vorbereiteten. Einen bedeutsamen Teil davon bildeten auch Praktika in der Werkstatt. Um die lebenspraktischen Kompetenzen der Heranwachsenden zu erweitern, stand unter anderem der Einsatz der gestützten Kommunikation im Mittelpunkt, auf welche bereits in den vorherigen Schuljahren zurückgegriffen wurde (vgl. Frank/ Oess-Rühl 2012, 257-262).

Schlussendlich konnten trotz des großen Engagements auch im nächsten Jahr nicht alle sechs Schüler*innen in die WfbM übernommen werden. Unter anderem wurden hier als Schwierigkeiten genannt, dass die Betroffenen sich zwar durch die gestützte Kommunikation ausdrücken konnten, aber dies den Mitarbeitern nicht geläufig war. Daneben schien das Aufgaben- und Ausbildungsprofil der Gruppenleiter nur in einem geringen Ausmaß sonderpädagogische Interventionen abzudecken (vgl. Oess-Rühl 2012, 264).

Der Grund dafür, dass Schüler*innen mit ASS und ihre Erziehungsberechtigten so viele negativen Erfahrungen während der Schulzeit oder auch beim Übergang von der Schule zum Beruf sammeln, kann aus unserer Sicht nur die Überforderung von Seiten der Lehrkräfte und anderer Fachkräfte sein. Deswegen halten wir es für dringend nötig, dass weiter über das Thema ASS aufgeklärt wird. Hierbei sollte man sich auch der Sicht von Betroffenen widmen, da alle beteiligten Studierenden die Erfahrung machen durften, dass dies immens zum Nachdenken anregt. Außerdem empfinden wir es als wünschenswert, dass die verschiedenen Fachkräfte ausführlich über die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Fachkräften aufgeklärt werden und dazu angeregt werden, sich Hilfe zu holen. Vielleicht stellt in dieser Angelegenheit auch die Einstellung unserer Gesellschaft ein Problem dar, da ein Großteil wohl immer noch davon ausgeht, dass sich Hilfe suchen ein Zeichen von Schwäche und Inkompetenz ist.

Auslöser und Ursachen für herausforderndes Verhalten

Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen können ihr Umfeld mit besonderen Verhaltensweisen konfrontieren. Hätten Betroffene aber funktionierende Alternativen, sich auszudrücken und zu kommunizieren, würde es zu manchen Verhaltensweisen erst gar nicht kommen (Fröhlich, Castañeda & Waigand, 2019, S. 15ff; S.77). Nach Elven (2017:17), Herausforderndes Verhalten ist ein „Verhalten, das den Menschen um die betreffende Person Probleme bereitet“. Nichtsdestotrotz „Menschen, die sich richtig verhalten können, tun das auch“ (Elvén, 2017, S.36). Weist jemand herausforderndes Verhalten auf, liegt es vermutlich daran, dass die Anforderungen etwa hinsichtlich kommunikativer Fähigkeiten, der Verhaltenssteuerung oder der Wahrnehmung von Informationen zu hoch sind (Elvén, 2017, S.36ff).

Herausfordernde Verhaltensweisen können in Kategorien wie Selbst und Fremdverletzung, Verweigerung, Weglaufen, sozialer Rückzug, Desinteresse, Geräusche oder Leistungsverweigerung im schulischen Kontext auftreten.

Gerade im inklusiven Unterricht stehen Lehrkräfte vor großen Aufgaben, was Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen betrifft (Markowetz, 2020, S.25ff; Fröhlich et al., 2019, S.11f). Verhaltensweisen haben jedoch stets einen Sinn und Zweck. Sie haben einen Auslöser und eine Funktion (Fröhlich et al., 2019, S.22ff). In folgender soll zunächst der Frage nachgegangen werden, was getan werden kann, um im Alltag und in der Schule Auslöser für herausforderndes Verhalten zu vermeiden sowie mit diesem umzugehen, wenn es doch auftritt. Autismus-Spektrum-Störungen können als neurologische Störungen, dazu gehörend die eingeschränkte Funktion der für die soziale Interaktion bedeutenden Spiegelneuronen, gelten. Zudem werden sie als Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörung, sowie als affektiv-soziale Störung verstanden (Markowetz, 2020, S.13ff; Kabsch, 2018, S.35f).

Kognitive Fähigkeiten wie die Theory of Mind sind beeinträchtigt. Diese entwickelt sich für gewöhnlich ab dem vierten Lebensjahr und beschreibt die Fähigkeit, Annahmen über Bewusstseinszustände eines Gegenübers zu treffen. Betroffene weisen hier Defizite auf. Sie sehen die Welt überwiegend aus ihrer eigenen Perspektive und können sich kaum in andere Menschen hineinversetzen. Betrachtet man die Theory of Mind als einen Teilbereich der Empathie, so ist aber von der Behauptung abzusehen, dass Betroffene keinerlei Empathie empfinden würden (Fröhlich et al., 2019, S.16; Kabsch, 2018, S.36f). Zudem haben Betroffene eine Schwäche der zentralen Kohärenz. Dies ist die Fähigkeit, Einzelinformationen in ein Ganzes einzuordnen. Stattdessen werden Details separat wahrgenommen oder falsch zusammengesetzt, woraus auch die typische Detailverliebtheit resultiert. Verbunden mit der defizitären Theory of Mind können Betroffene auch eine Störung in der Wahrnehmung des eigenen Selbst, sowie ein verändertes Raum-Zeit Gefühl erleben (Fröhlich et al., 2019, S.15f; Kabsch, 2018, S.38f).

Weiterhin liegen Defizite bei den exekutiven Funktionen vor, welche das bewusste Steuern und Planen von Handlungen beinhalten. Mangelnde Selbstorganisation, sowie repetitive Verhaltensweisen und Spezialinteressen können eine Folge dieser Schwäche sein (Fröhlich et al., 2019, S.16f; Kabsch, 2018, S.37f). Betroffene haben zudem eine Kontextblindheit. Sie ordnen ihre Wahrnehmungen nicht automatisch in einen sozialen Kontext ein und müssen diesen aktiv berücksichtigen (Fröhlich et al., 2019, S.17). Genannte Defizite üben einen erheblichen Einfluss auf Wahrnehmung, Verhalten, Kommunikation und Interaktion aus (Fröhlich et al., 2019, S.17f).

Welche Funktionen und Auslöser haben nun gewisse Verhaltensweisen und welche Maßnahmen können im Speziellen hilfreich sein? Eine erste Funktion von herausforderndem Verhalten, welche von Außenstehenden oft unterstellt wird, ist **die Provokation**. An dieser Stelle ist jedoch anzuführen, dass Provokation bei der Autismus-Spektrum-Störung eher unwahrscheinlich ist. Kognitive Voraussetzungen, sich in eine Person hineinzuversetzen und

zu wissen, was diese provozieren könnte, sind durch eine mangelnde Theory of Mind kaum gegeben (Fröhlich et al., 2019, S.23f).

Was tut man aber bei einem Verhalten, das tatsächlich provozieren möchte? **Ärger über eine Person kann durch Beziehungsarbeit entgegengewirkt werden.** Auch Missverständnisse bedingt durch Theory of Mind-Defizite und Schwierigkeiten im Sprachverständnis können Auslöser von scheinbar provokantem Verhalten wie dem Missachten von Anweisungen sein (Fröhlich et al., 2019, S.30ff).

Methoden wie die **Unterstützte Kommunikation (UK)** können Auslöser vermeiden und den Umgang mit herausforderndem Verhalten erleichtern, indem sie die individuellen Kommunikationsmöglichkeiten erweitern.

Im folgenden Abschnitt liegt nun der Fokus auf der Definition und den verschiedenen Möglichkeiten für die Arbeit mit UK.

Unterstützte Kommunikation

Eine Begriffsbeschreibung der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation lautet: „UK ist der deutsche Sammelbegriff für alle Maßnahmen, die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern“ (Boenisch & Sachse, 2019, S. 20).

Zwei Grundsätze der UK sind:

1. das Erreichen einer größtmöglichen Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe
2. das Erfüllen des Grundbedürfnisses nach Kommunikation

Für die Nutzer kann UK drei unterschiedliche Funktionen haben:

1. die expressive Funktion:

UK dient als dauerhaftes Ausdrucksmittel für Kinder mit sprechmotorischen Beeinträchtigungen aber unauffälliger kognitiver Entwicklung. Das Sprachverständnis ist ausgebildet.

2. die unterstützende Funktion:

In diesem Bereich liegt bei den Nutzern zwar eine Sprachentwicklung vor, die UK wird begleitend als Hilfestellung zu verbalen Äußerungen genutzt. Dies ist oft nützlich, wenn die

Aussagen schwer verständlich sind. Oft wird diese Art nur vorübergehend genutzt, bis die Person Sprachlernmechanismen aktivieren konnte.

3. die Ersatzsprach-Funktion:

Hier wird UK als dauerhafter Ersatz für fehlende Lautsprachmöglichkeiten genutzt.

Durch UK soll Betroffenen geholfen werden, sich alternative Verständigungsmöglichkeiten anzueignen und diese selbstständig zu verwenden (Hartmann, 2018, S.125f; Fröhlich et al., 2019, S.70ff, S.77ff). Dazu zählen:

- **„Picture Exchange Communication System“ (PECS)**, welches von Bondy und Frost (1994, 2001) entwickelt wurde, wobei die soziale Interaktion und Kommunikation zwischen zwei Menschen mit Bildkarten erfolgt (Hartmann, 2018, S.126).
- **„Talker“**, die als elektronische Kommunikationshilfe mit zum Teil komplexer Sprachausgabe helfen. Weiterhin dienen Methoden wie das **„Ich-Buch“** der Person, sich in Bildern anderen vorzustellen (Otto & Wimmer, 2010, S.28, S.39).
- **Modelling**, dabei führt eine Bezugsperson die Verwendung der Kommunikationshilfe vor. Weitere Hilfsmittel erleichtern das Verstehen der Person von sozialen Situationen.
- **Social Stories**, das sind kleine Geschichten, die richtiges Verhalten in sozialen Situationen schildern, nach Carol Gray.
- **Comic Strip Conversations**, ein weiteres Hilfsmittel von Carol Gray, die in einem Comic mittels Sprech- und Denkblasen aufzeigen, wie man sich in gewissen Situationen verhält. Diese Methoden vermögen zu erläutern, wie sich Provokation auf Beziehungen auswirken könnte. Aktive Kommunikation wird beispielsweise durch Kommunikationshilfen mit Vokabular zum Schimpfen gefördert (Fröhlich et al., 2019, S.71ff).
- **Verhaltenskarten**, sowie sogenannte **Alternativübersichten** von Pat Mirenda.
- **Erzählbücher** liefern hilfreiche Maßnahmen. Sie spiegeln Verhalten und fördern das Sprachverständnis.
- **Plauderpläne** sind Methoden, die die Kontaktaufnahme einer Person mittels Symbole unterstützen.

- **Erst-Dann-Visualisierungen** zeigen eine verpflichtende Tätigkeit an, die erst vor der gewünschten Aktivität erledigt werden muss (Fröhlich et al., 2019, S.95ff, S.91, S.99, S.101).
- **TEACCH-Programm** (Treatment and Education for Autistic and related Communication-Handicapped Children). Die von Eric Schopler entwickelte Interventionsmethode hat vor allem die Selbstständigkeit der Betroffenen Selbstständigkeit Betroffene zum Ziel. Ihnen soll beispielsweise durch visualisierte Handlungsabläufe, Bildern und Hinweistafeln Struktur gegeben werden. Der TEACCH-Ansatz kann für alle Alters- und Kompetenzstufen angepasst werden und ist sowohl in der Schule, im Kindergarten, als auch in pädagogischen und therapeutischen Interventionsprogrammen, sowie Zuhause anwendbar (Hartmann, 2018, S.124f).

Blick auf die Praxis

Ohne einen Blick auf die Praxis zu werfen, können nicht genug Antworten auf die Frage gefunden werden, wie man Betroffene am besten unterstützt und versteht.

So wurde ein Interview mit einer Mutter von einem Jungen mit Frühkindlichem Autismus durchgeführt. Aus diesem Gespräch ergab sich, dass jedes Verhalten eine Funktion hat und Provokation dabei nie der Fall ist. Für Bezugspersonen ist es möglich, Hinweise zu deuten, wenn eine kritische Situation naht. Kommunikationshilfen wie der Talker sind unterstützende Kommunikationshilfen für das Kind und es kann sich damit ausdrücken. Zudem sind neue Situationen häufig Auslöser für herausforderndes Verhalten und müssen daher angekündigt werden. Das kann die startende Schule am Montag sein, oder der Wechsel des Arbeitsplatzes der Mutter vom Homeoffice zur Universität für ein paar Stunden (Mutter, Interview, 23.11.2020).

Orientierung gibt hierbei zum Beispiel der Time Timer, auf welchem genau gezeigt wird, wie lange man nicht zu Hause sein wird. Es ist wichtig die Person gut zu kennen. So kann man vielen schwierigen Situationen vorbeugen, indem man weiß, was die Person „triggert“. Methoden wie „Ich-Bücher“ können dabei helfen, sich ein Bild über das Leben, Vorlieben und Abneigungen der Person zu machen. Dies kann dann in der Schule den Lehrkräften gegeben werden, die dadurch vorbeugend zu handeln imstande sind. Artet eine Situation tatsächlich aus, ist es das wichtigste einzugreifen, um das Kind vor Selbstverletzung zu bewahren. Sicherheit und Unversehrtheit stehen an erster Stelle. Zu schlimmen Situationen sollte es

durch Prävention aber gar nicht erst kommen. In vertrauten Umgebungen ist es einfacher. So treten herausfordernde Verhaltensweisen zum Beispiel in einer (neuen) Schule eher auf, als zu Hause. Zentral ist aber, dass man sich unbedingt die Zeit nehmen muss, die Person so gut wie möglich kennenzulernen. So können individuelle Bedürfnisse beachtet und Problemen vorgebeugt werden (Mutter, Interview, 23.11.2020).

Auch einen Blick auf die Unterrichtspraxis zu werfen war unabdingbar. So berichtete eine Lehrkraft aus der Schule für Erziehungshilfe von ihren Erfahrungen. Demnach ist es wichtig die Schüler*innen gut zu kennen. Wenn das nicht der Fall ist, dann treten Herausforderungen wie (Auto-)Aggressionen, stereotype oder selbststimulierende Verhaltensweisen oft ohne sichtbaren Grund auf. Dann ist es für die Lehrkraft schwer einzuschätzen, was nun eine angemessene Reaktion ist (Lehrkraft, Interview, 14.01.2021).

Gegebenheiten, wie eine mangelnde Struktur, sind häufige Auslöser für Probleme. Auch ist es kritisch, wenn die Betroffenen die Sinnhaftigkeit von Aufgaben im Unterricht hinterfragen und diese dann nur schwer durchführen. Auch Emotionen, die nicht ausgedrückt werden können, bergen oft ein Risiko. Die wichtigsten Maßnahmen für den Unterricht sind dazu da, um Struktur und Schutz zu bieten. Dazu gehören die Morgencheckliste, der Haken am Tisch für die Schultasche, der Federmäppchen- und Hausaufgabenparkplatz, Time Timer zur Visualisierung der Arbeitszeit, Schnellhefter und Hefte der Fächer in unterschiedlichen Farben, der Wochenplan, die Morgenrunde zum Berichten des Empfindens sowie die Aufbereitung des Arbeitsmaterials, wie die Unterteilung eines großen Arbeitsblattes in mehrere kleine (Lehrkraft, Interview, 14.01.2021).

Auch ist es hilfreich, ein geheimes Zeichen mit dem/r Schüler*in zu vereinbaren, wenn es zu viel wird sowie eine Möglichkeit zu schaffen, sich in einen geschützten Raum zurückzuziehen. Kopfhörer und eine Sichtschutzkabine von Timetex dienen hier zur Reizreduzierung. Zentral ist es, eine gute Beziehung zum/r Schüler/-in aufzubauen und zu wissen, was ihr/ihm hilft. So kann etwa die Möglichkeit gegeben werden, dass er/ sie sich seinem/ ihrem Spezialinteresse an einem Rückzugsort widmet. Ebenso helfen Materialien wie der Wutball, die Springknete oder ein Zen-Garten mit Sand, um Emotionen zu kontrollieren und sich wieder zu beruhigen. Hinsichtlich des Mobbing ist es an Schulen von Erziehungshilfe nicht ersichtlich, ob Schüler/-innen mit Autismus-Spektrum-Störungen mehr betroffen wären. Dennoch ecken diese oft an. Mobbing allgemein kann durch Ansätze wie dem „No blame Approach“ (Blum & Beck, 2016) entgegengewirkt, in dem auf Schuldzuweisungen verzichtet und eine Helfergruppe für das Opfer gebildet werden. Zudem ist es bedeutend, mit Erziehungsberechtigten zu kooperieren, damit eine Förderung in der Schule und Zuhause gegeben ist. (Lehrkraft, Interview, 14.01.2021).

Wegen dem wortwörtlichen Auffassen von Ausdrücken, sollte auf Ironie und Redewendungen verzichtet oder bildliche Sprache wenigstens bei ihrer Verwendung erläutert werden. Frau Müller als Lehrerin von John (Asperger-Syndrom), wollte die Klasse informieren: „Ich brauche jetzt eure Augen und Ohren!“

Sofort hält John seine Augen und Ohren zu, obwohl Frau Müller nur die Aufmerksamkeit von John wollte.

Auch auf irreführende „**Kannst du ...**“- **Fragen** sollte verzichtet und anstelle davon **eine klare Anweisung verwendet werden**. Ein Beispiel hierfür: Frau Müller möchte, dass John das Fenster schließt und sagt:

„John kannst du das Fenster schließen?“ „Ja.“ antwortet er, und liest weiter seinem Buche.

Die korrekte Aufforderung in dieser Situation wäre: „**John, mach bitte das Fenster zu!**“

Problemen bei Generalisierungen kann man durch die Erläuterungen von ähnlichen Situationen, in welchen dieselben Regeln gelten, entgegenkommen. Um Missverständnisse bei Aufgabenstellungen im Unterricht zu vermeiden, sollte man auf den Denkstil des/r Schülers/in achten und Unterrichtsmaterial zum Beispiel durch Visualisierungen anpassen.

Auch sollten genaue **Zeitangaben aufgezeigt** und auf Begriffe wie „eine Weile“ verzichtet werden (Fröhlich et al., 2019, S.92ff; Matzies-Köhler, 2015, S.29ff; S.37ff). Verhalten wie Verweigerung, Weglaufen oder Schubsen kann auch der Ausdruck von Ablehnung sein, da Anforderungen nicht umgesetzt werden möchten oder können. Möglicherweise sind zu viele Teilschritte für die Aufgabe erforderlich, die wegen mangelnder exekutiver Funktionen nicht vollzogen werden können (Matzies-Köhler, 2015, S.24ff S.125ff; Fröhlich et al., 2019, S.29f). Anforderungen in Unterricht und Alltag anpassen können klar strukturierte Aufgaben mit konkreten Vorgaben nach dem **TEACCH-Ansatz**. Zudem eignen sich Methoden wie eine „**Reste-Kiste**“, in welche die aktuell nicht durchführbaren Aufgaben eingefügt werden.

Hilfreich ist auch das **Videomodelling**, bei welchen sozialen Interaktionen und Handlungen vorgeführt werden. **Erst-Dann-Visualisierungen** sind hier ebenso unterstützende Hilfen. Kommunikation kann durch Kommunikationshilfen mit Vokabular zum Ablehnen unterstützt werden (Fröhlich et al., 2019, S.83ff).

Schüler/-innen mit Autismus-Spektrum-Störungen planen zudem oft nicht vorausschauend. Soziale Konsequenzen wie eine gute Note sind kein Antrieb, um mangelnde Motivation hinsichtlich des Unterrichtsstoffs auszugleichen. Motivationsproblemen kann im Unterricht entgegengewirkt werden, indem der Stoff beispielsweise mit einem Spezialinteresse des/r Schüler/-in verknüpft wird.

Auch Methoden wie ein **Belohnungskorb** für den/die Schüler/in oder die ganze Klasse können als externes Belohnungssystem fungieren (Matzies-Köhler, 2015, S.29ff, S.61ff). Hilfreich können zudem die bildliche Darstellung von komplexen Geschichten mit Gedankenblasen und Farben für Gefühle sein. Im Sportunterricht sollte die zum Teil schwache Auge-Hand-Koordination berücksichtigt werden.

In Fächern wie Mathe hat die Lehrkraft zu berücksichtigen, dass Betroffene oft intuitive Denkweisen verwenden und daher den Lösungsweg im Nachhinein nicht mehr beschreiben können (Matzies-Köhler, 2015, S.56ff). Der Verweigerung von Hausaufgaben durch Überforderung kann eine Aufgabenreduzierung oder ein Nachhilfeunterricht orientiert am Lernstil des Schülers/ der Schülerin entgegenwirken. Bei Unterforderung kann der/ die Betroffene als Hausaufgabenhelfer tätig sein (Matzies-Köhler, 2015, S.76ff). Bei nicht ausreichender mündlicher Mitarbeit sollte dem/der Betroffenen genug Zeit zum Antworten gelassen werden. Mitschüler/-innen müssen insbesondere an Regelschulen möglichst über die Probleme und die dadurch erforderlichen Maßnahmen in Kenntnis gesetzt werden (Matzies-Köhler, 2015, S.81f).

Problemen bei der Selbstorganisation sind häusliche Pläne als Erinnerungshilfen, to-Do-Listen, Markierungen auf dem Boden und dem Arbeitsplatz sowie Lesehilfen wie Marker und Zeilenschablonen unterstützend (Matzies-Köhler, 2015, S.123ff). Im Unterricht können zudem Verhaltensweisen wie ständiges Dazwischenreden insbesondere bei Spezialinteressen aufkommen. Ein Überschuss an Informationen sowie faktenorientiertes Denken sind hier meist der Grund und nicht die häufig hineininterpretierte Absicht, das Gegenüber zu blamieren (Matzies-Köhler, 2015, S.39ff).

Visualisierte Regeln wie „Ich muss mich melden, wenn ich etwas sagen möchte“ helfen dabei. Ebenso ein **Tokensystem** oder ein **Piktogramm** auf dem Tisch, sowie ein **Time Timer** für die erlaubte Sprechzeit (Matzies-Köhler, 2015, S.43ff). Ebenso können Zuhörzeiten mit Klassenkameraden in den Pausen abgemacht werden. Dabei sollten aber die Erziehungsberechtigten sowie der/ die Betroffene selbst mit einbezogen werden (Matzies-Köhler, 2015, S.72f). Eine weitere Funktion von etwa aufdringlichem Verhalten ist es, Effekte auszulösen (Fröhlich et al., 2019, S.25ff). **Effektspielzeuge**, wie elektronische, an einen **PowerLink** oder **iClick** angeschlossene Geräte, können verhindern, dass das Verhalten an Personen angewandt wird. Interaktionsspiele wie das „Mach-mal“-Interaktionsspiel, stellt eine gute Kommunikationshilfe, einen Effekt wie „klatschen“ bei einer Person einzufordern, dar (Fröhlich et al., 2019, S.73ff). Weiter kann derartiges Verhalten der Kontaktaufnahme oder Erlangung von Aufmerksamkeit dienen (Fröhlich et al., 2019, S.33ff). Bezugspersonen können präventiv Aufmerksamkeit bereits vor dem gezeigten Verhalten schenken. Die Kommunikation erleichtern Begrüßungsrituale oder Plauderpläne (Fröhlich et al., 2019, S.95ff).

Stereotype Verhaltensweisen und das Beharren auf Gewohnheiten dienen meist dem Bewahren von Kontrolle in neuen oder orientierungslosen Situationen. In der Schule können bereits Vertretungsstunden oder Spontanänderungen zur Eskalation führen (Fröhlich et al., 2019, S.36ff; Matzies-Köhler, 2015, S.89ff). Hilfsmittel wie **Ablaufpläne**, die **Visualisierung von Zeit und Raum** nach dem **TEACCH-Ansatz**, sowie **Verhaltenskarten** für schwierige Situationen können hier Struktur geben (Fröhlich et al., 2019, S.102ff). Im Unterricht helfen Angaben, wo benötigte Arbeitsmaterialien im Klassenraum sind. Abweichungen wie eine Vertretungsstunde oder ein Feueralarm sollten möglichst zeitnah angekündigt werden. Jede überflüssige Veränderung wie ein Sitzplatzwechsel sind zudem zu vermeiden (Matzies-Köhler, 2015, S.63ff, S.90ff).

In Pausensituationen können Alternativangebote wie die Bibliothek zu nutzen oder dem Hausmeister zu helfen, unangenehmen sozialen Situationen vorzubeugen (Matzies-Köhler, 2015, S.96ff). Auch beim Essen sollte der/die Schüler/-in die Routine behalten dürfen (Matzies-Köhler, 2015, S.98ff). Ausflüge können durch **Kalender mit besonderen Ereignissen** angekündigt werden. **Social Stories** beschreiben hier zum Beispiel das passende Verhalten. Ebenso ist es möglich, Mitschüler/-innen als Ausflugscoach einzusetzen (Matzies-Köhler, 2015, S.107ff). Manchmal kann auch körperliches Unbehagen nicht anders kommuniziert werden, als zu weinen oder sich bei Zahnschmerzen auf die Backe zu schlagen (Fröhlich et al., 2019, S. 41f). Regelmäßige Routinekontrollen zur Ermöglichung einer rechtzeitigen Behandlung sind wichtige Vorbeugungen. **Sachbücher oder Videos über Körperfunktionen und Krankheiten unterstützen das Verständnis**. Eine **Schmerzskala** zur Lokalisierung von Schmerzen ist außerdem hilfreich (Fröhlich et al., 2019, S.113f).

Manche Verhaltensweisen werden wegen Langeweile oder notwendiger Befriedigung zur Selbststimulation eingesetzt. Dies wird als „Stimming“ bezeichnet (Fröhlich et al., 2019, S.42f). „Stimming“-Gegenstände zum Kneten und Beißen, können vorbeugend zur Verfügung gestellt werden. Visualisierung von erlaubten Zeiten und Orten für Stimulationen sind zudem relevant, um unangenehme Situationen, wie Selbstbefriedigung, in nicht passenden Situationen zu vermeiden (Fröhlich et al., 2019, S.115f).

Verhalten wie Herumspringen kann der Regulation dienen. Auslöser ist ein erhöhter Erregungszustand (Fröhlich et al., 2019, S.44ff). Wichtig sind Hilfen, die für Bezugspersonen visualisieren, anhand welcher Anzeichen sie einen erhöhten Erregungszustand erkennen und welche Regulationsstrategien sie anwenden können. Eine **Erregungsskala** von grün nach rot oder **Kommunikationshilfen mit Bildern und Vokabular** zur Auswahl von Regulationsstrategien wie „Ich muss auf 10 zählen“ sind unterstützende Maßnahmen für Betroffene (Fröhlich et al., 2019, S.117ff). Verhalten, wie Geräusche machen oder selbstverletzendes Kratzen, dienen oft dazu, unangenehme Wahrnehmungen zu überlagern.

Auslöser hierfür ist qualitative oder quantitative sensorische Überforderung (Fröhlich et al., 2019, S. 40f). Gute Hilfsmittel für Schule und Alltag sind **Kopfhörer** als Hörschutz und ein **Sichtschutz** am Sitzplatz. **Verhaltenskarten** können dabei visualisieren, dass bei auditiver Reizüberflutung ein Kopfhörer hilft (Fröhlich et al., 2019, S.108ff). Herausfordernde und aggressive Verhaltensweisen können zur Forderung nach einem bestimmten Objekt oder einer Person eingesetzt werden (Fröhlich et al., 2019, S. 27f). Dem kann zum Beispiel vorgebeugt werden, indem auf unauffälligere körpereigene Kommunikationsformen wie Blicke oder Zeigen geachtet wird (Fröhlich et al., 2019, S.77ff).

Bei Wutausbrüchen, Flucht oder Erstarren ist aber Vorsicht angesagt, denn dies kann Ausdruck einer Krise sein. Innere oder äußere Reizüberflutung bedingen einen „Overload“, aus welchem der „Meltdown“, Wutausbruch, oder „Shutdown“, kompletter Rückzug, folgen können (Matzies-Köhler, 2015, S.48ff; Fröhlich et al., 2019, S.50ff). Vorbereitend sollten Anzeichen für eine Krise dokumentiert und ein **Handlungsplan** aufgestellt werden. Während der Krise helfen Methoden zu einem unaufgeregten Umgang wie es der **Low-Arousal-Ansatz** vorsieht. Nach der Krise sind Maßnahmen wie Supervision angesagt (Fröhlich et al., 2019, 123ff).

In der Schule kann es helfen, den/die Schüler*in an einen **reizarmen Platz** ohne Lichtschalter, Kabel und Weiterem zu setzen sowie Hilfsmittel zum Sicht- und Hörschutz zu verwenden. Mit Zeichen wie einer roten Stoppkarte kann der/die Schüler/-in zudem vorwarnend aufzeigen, wann es zu viel wird. Kommt es doch zu einem Melt- oder Shutdown, gilt es abzuwarten und eine weitere Reizüberflutung zu vermeiden. Bei akuter Selbst- oder Fremdgefährdung muss aber eingegriffen werden. Zuvor sollte mit den Erziehungsberechtigten abgeklärt werden, was der Person in so einer Situation am besten hilft (Matzies-Köhler, 2015, S.51ff, S.66ff).

Wie man lesen kann, bietet die Unterstützte Kommunikation Möglichkeiten in einer Vielfalt, wie es auf den ersten Blick kaum vorstellbar ist. Trotzdem ist dieses Thema im Alltag noch fast unbekannt. Während der Vorbereitung auf dieses Seminar, sind die Studierenden oft in Situationen geraten, in denen sie auf verwunderte Blicke trafen, sie auf Unwissen stießen. Auch Bekannten, welche in sozialen Berufen arbeiten, sollten Sie erklären, was Unterstützte Kommunikation denn überhaupt sei. Die Reaktion waren begeistert: „Das klingt ja total cool und spannend!“, „Toll, was es heutzutage für Möglichkeiten gibt.“

Und genau hier liegt der Punkt. Es gibt sie, diese Möglichkeiten. Aber warum werden sie noch so selten genutzt? Und warum ist die Kommunikation ohne direkte Lautsprache noch so etwas Besonderes in unserem Alltag?

Um das herauszufinden, haben die Studierenden Kommilitonen und Freunde aus der Sonderpädagogik gefragt, ob sie von ihren Erfahrungen berichten können. Die Antworten

waren entweder: „An meiner Praktikumsschule hatten wir da leider gar keinen Fall.“, „Ich habe nur davon erzählt bekommen.“, oder das genaue Gegenteil, die Personen, die Erfahrungen mit der Unterstützten Kommunikation gemacht haben, begannen direkt begeistert zu erzählen. Es gab niemanden, der in irgendeiner Weise Kritik daran übte.

Dazu berichtet eine Studentin von ihren Erfahrungen: In ihrem Freiwilligen Sozialen Jahr an einer Schule für Menschen mit körperlicher Behinderung durfte sie schon nach einigen Tagen den Physiotherapeuten kennenlernen. Sie war begeistert von seiner Arbeit und durfte ihn einige Tage begleiten, um ihn zu unterstützen. Seine Arbeit an dieser Schule bestand darin, von Klasse zu Klasse zu gehen, die verschiedenen Kinder kennenzulernen und Möglichkeiten zu finden, diese in ihrer Art und Form der Kommunikation zu unterstützen. Er hatte einen genauen Plan, welche Klasse er an welchem Tag besuchte und so wurde jedem einzelnen der Schüler*innen dieser Schule einmal in der Woche Aufmerksamkeit geschenkt. Er probierte die verschiedensten Dinge aus, gab den Lehrkräften Übungen und Ideen für die kommende Woche mit und beobachtete den Prozess.

In ihrer eigenen Klasse wurde zu Beginn des Jahres über eine Schülerin erzählt, deren geistige Behinderung so schwerwiegend sei, dass leider keine Form der Kommunikation möglich sei. Nach einigen Versuchen und Übungen mit dem für UK verantwortlichen Mitarbeiter und seiner Arbeit über das ganze Schuljahr, konnte die besagte Schülerin am Ende der FSJ-Zeit von der Studentin mit ihren Augen auf Entscheidungsfragen antworten. Sie war zu diesem Zeitpunkt 22 Jahre alt.

Daraus ergibt sich die Frage, warum Unterstützte Kommunikation im Alltag und in unserer heutigen Gesellschaft so unbekannt ist, auch zwischen Lehramtsstudierenden, und warum UK verhältnismäßig sehr selten genutzt wird. Es braucht keine Mindestvoraussetzung für einen Menschen, um Unterstützte Kommunikation zu nutzen. Die Gründe können motorisch, kognitiv, altersbedingt sein oder aus individuellen Anlässen entstehen. Viele Schüler zeigen eventuell erst im Prozess der Heranführung und Nutzung von Unterstützter Kommunikation, inwiefern sie ihm oder ihr weiterhelfen kann. Genauso könnte man mit Sicherheit vielen Schüler*innen helfen, ihren Alltag um einiges zu erleichtern und ihren Horizont zu erweitern, welche nicht direkt zeigen, dass die Kommunikation ein großes Problem darstellt. Jedem Menschen dieselben Chancen und Möglichkeiten offenstehen.

Unsere Studentin wünscht sich mit dem Ergebnis ihrer Arbeit ein wenig Inspiration für die kommende Zeit als Lehrkraft und damit für einen kleinen Teil unsere zukünftigen Schüler und Schülerinnen, den Weg zu eigenen Kommunikationsform zu erleichtern. Man kann gespannt bleiben, wie sich das Feld der Unterstützten Kommunikation in den kommenden Jahren entwickeln wird und man darf die Hoffnung aufgeben, dass kein Kind und kein Jugendlicher,

wie die vorher bezeichnet Schülerin, und viele andere bis zum 22. Lebensjahr warten müssen, um auf eine Frage zu antworten.

Zum Schluss die Worte von Dietmar Zöller:

„Wie soll jemand den Sinn seines Lebens entdecken, wenn keine Gespräche möglich sind? Meine Möglichkeiten, mich an Gesprächen zu beteiligen, sind immer noch gering, aber ich habe die Hoffnung, dass ich noch Fortschritte mache. Ich denke an die autistischen Menschen, die keine Lautsprache entwickeln konnten, und fordere die, die mit ihnen zu tun haben, auf: Sucht die Kommunikationsfähigkeit dieser Menschen zu fördern“ (Zöller, 2020).

Zusammenarbeit in Zeiten der Digitalisierung

Doch wie gestaltet sich eine enge Zusammenarbeit in Zeiten der Digitalisierung und aktuell insbesondere in Zeiten der Corona-Pandemie? Statt auf analoge Möglichkeiten der Kooperation zurückzugreifen, kann darüber nachgedacht werden, eine digitale Plattform zu entwickeln, über die eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien mit autistischen Kindern gelingen kann. Folgender Informationspool kann für den Entwurf einer solchen Online-Plattform herangezogen werden:

- Individuelle Seite für jede/n Schüler/in
- „Name“
- „Das ist heute passiert“
- Jeden Tag neu (Mittleitungen von Eltern, Mitteilungen von Lehrkräften)
- Terminkalender „Was steht diese Woche an?“
- Jede Woche neu
- Merkliste: Besondere Verhaltensweisen, Rituale in der Schule/zu Hause,
- Kritische Situationen, ...
- Bleibt immer gleich und kann ergänzt werden
- Gestaltung in der Form eines individuellen „Info-Screens“ für die Zusammenarbeit: Terminkalender (kommende Veranstaltungen), Wochenziel, Rückmeldung des jeweiligen Schülers („Wie war der Tag für dich?“)
- Verschiedene Emojis, Eltern-Chat, Offene Fragen/Anregungen/Wünsche, Tägliche Rückmeldung aus der Schule/von zu Hause (wichtige Ereignisse, das ist gut gelaufen, das hat heute Schwierigkeiten bereitet)
- Gemeinsames Ziel
- Rückmeldung durch die Lehrkraft
- Ausführliche Rückmeldung zur Woche durch Lehrkraft, Erziehungsberechtigte und Schüler/in

- Tägliche Rückmeldung von Lehrkraft und Eltern durch Daumen hoch/runter und Kommentarfunktion (Verhaltensbeobachtung, Sozialverhalten, schulische Leistungen)
- Einbezug der Schulbegleitung: Daumen hoch/runter und Kommentarfunktion
- Jahreskalender: wichtige Termine (Arztbesuche, Ausflüge, ...), Kommentarfunktion zur Terminabsprache (z.B. Hausbesuche, ...)
- „Achtung!“, „Das ist neu“, Rituale, Stimming, kritische Situationen
- „[Name des Schülers/der Schülerin] auf einen Blick“: wichtige Kontakte, wichtige Daten zum Kind („Lebenslauf“), alle Lehrkräfte und Fächer auf einen Blick

Schlusswort und wünschenswert

Mit dieser Arbeit wird deutlich, wie wichtig ein größeres Verständnis für das Thema ASS ist. Das von den Studierenden entwickelte Projekt erzeugte eine Annäherung nicht nur an das Thema, sondern auch an die Menschen, die sich täglich um Schüler mit ASS kümmern und direkt mit ihnen arbeiten und leben. Dieser Ansatz wurde im Fazit der schriftlichen Arbeit deutlich zum Ausdruck gebracht:

„Alle genannten Ansichten zeigen, vor welche Schwierigkeiten die Familien gestellt werden. Sowohl die Politik als auch die Universitäten reden von Inklusion. Doch richtet man seinen Blick auf Alltag und Praxis, so erkennt man, dass die Gesellschaft dieser eher Steine in den Weg legt, als Brücken zu bauen“ (Wengenmayr).

„Die wichtigste Erkenntnis für mich war, dass sie sich Daniela Schreiter durch ihre Asperger-Diagnose nicht desillusionieren hat lassen, sondern gerade dadurch mehr Sinnhaftigkeit und Standfestigkeit in ihrem Leben erhalten hat“ (Freisl).

„Abschließend möchte ich als Fazit festhalten, wie wichtig es ist, dass wir Menschen mit ASS ernst nehmen und hinter die Fassade blicken. Außerdem sollen wir Autisten nehmen wie sie sind. Als Appell ist mir zudem wichtig zu sagen, dass man bei jedem „Störungsbild“, bei jedem Individuum, die Sicht der Betroffenen genau betrachten soll, um diese besser zu verstehen, sich in ihre Lage versetzen, um in Zukunft besser reagieren zu können. Die Betrachtung von ASS aus Sicht von Betroffenen hat mich sehr zum Nachdenken gebracht und ich hoffe, dass ich dies weitergeben konnte“ (Knorr).

„Abschließend kann, aus meiner Sicht, die einzige Erklärung dafür, dass Schüler*innen mit ASS und ihre Erziehungsberechtigten so viele negativen Erfahrungen während der Schulzeit oder auch beim Übergang von der Schule zum Beruf sammeln, Überforderung von Seiten der Lehrkräfte und der anderer Professionellen sein. Deswegen halte ich es für dringend nötig, dass weiter über das Thema ASS aufgeklärt wird. Hierbei sollte man sich auch der Sicht von Betroffenen widmen, da ich selbst die Erfahrung machen durfte, dass dies immens zum Nachdenken anregt. Außerdem empfinde ich es als wünschenswert, dass die verschiedenen Fachkräfte ausführlich über die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Fachkräften aufgeklärt werden und dazu angeregt werden, sich Hilfe zu holen“ (Tretter).

„Wer vor der Aufgabe steht, ein Kind mit ASS zu unterrichten, kann auf eine Vielzahl an praktischen Strategien zurückgreifen. Viele dieser Strategien benötigen aber Ressourcen, die heute noch nicht an jeder Schule zu finden sind. Ausreichend Zeit, Raum und vor allem personelle Unterstützung. In meinen Gesprächen mit einer Lehrerin stellte sich heraus, dass eine Schulbegleitung mehr helfen kann als der MSD. Das sei vor allem den systemischen Voraussetzungen geschuldet, die den Einsatz des MSD im jeweiligen Klassenzimmer auf drei Wochenstunden beschränken. Daraus lässt sich eine übergeordnete Strategie für Lehrkräfte im Umgang mit Kindern mit ASS ableiten: Die Beschaffung von Ressourcen. Je mehr personelle Unterstützung, Zeit und Platz zur Verfügung stehen, desto besser können die hier genannten Strategien angewandt werden“ (Haertlmayr).

„Abschließend hoffe ich, ich konnte euch ein wenig Inspiration für die kommende Zeit als Lehrkraft mitgeben und so für einen kleinen Teil unsere zukünftigen Schüler und Schülerinnen, den Weg zu eigenen Kommunikationsform zu erleichtern. Ich bin gespannt, wie sich das Feld der Unterstützten Kommunikation in den kommenden Jahren entwickeln wird und hoffe, es muss kein Kind und kein Jugendlicher, wie Schülerin J. und viele andere bis zum 22. Lebensjahr warten, bis es auf eine Frage antworten kann“ (Marquat).

„Doch wer Betroffenen helfen will, der schafft das auch! Ich persönlich sage noch: Damit wir verstehen und helfen können, sind ein umfassender Blick auf Theorie sowie auf das „wahre Leben“ in der Praxis unabdingbar. Nur so können Perspektiven erweitert und hilfreiche Maßnahmen entwickelt werden.“ (Marschik)

Bibliographie

- ADDM (2019): Facts About CDC's Autism and Developmental Disabilities Monitoring. ADDM Network. Online verfügbar unter <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/materials/addm-factsheet.html>, zuletzt geprüft am 24.02.2021.
- Bauerfeind, S. (2018). Autistische Kinder brauchen aufgeklärte Eltern. Das zweite Buch zu Ellas Blog. Norderstedt: BoD.
- Boenisch, J. Sachse, S. (2019): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H., Schulte-Markwort, M. y Remschmidt, H. (Eds.). (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) ; klinisch-diagnostische Leitlinien* (10. Auflage unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM 2015). Hogrefe Verlag.
- Elvén, B.H. (2017): Herausforderndes Verhalten vermeiden. Menschen mit Autismus und psychischen oder geistigen Einschränkungen positives Verhalten ermöglichen. Tübingen: dgvtVerlag.
- Fiam e.v. Online verfügbar unter: <http://fiam-ev.de/pages/autismus.html#i2s5>, zuletzt geprüft am 21.02.2021.
- Frank, K.; Göbel, D.; Oess-Rühl, G. (2012): Jugendliche mit Autismus auf dem Weg zum Beruf. In Sautter, H.; Schwarz, K.; Trost, R. (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fröhlich, N., Castañeda, C. & Waigand, M. (2019): (K)eine Alternative zu herausforderndem Verhalten?!. Ein Praxisbuch für Eltern, pädagogische Fachkräfte und Interessierte. Heigenbrücken: METACOM.
- Grandin, T. & Jonhson C. (2006): *Animals in Translation*. London: Bloomsbury Verlag.
- Grandin, T. y Sacks, O. (2020). *Thinking in pictures: And other reports from my life with autism* (25th anniversary edition). Vintage Books.
- Grandin, T. & Panek, R. (2014): *The Autistic Brain*. London: Ebury-Verlag.
- Hartmann, H. (2018): Therapeutische Maßnahmen bei Autismus-Spektrum-Störungen. In B. Rollett & U. Kastner-Koller (Hrsg.). *Praxisbuch Autismus für Erzieher, Lehrer, Psychologen, Therapeuten und Eltern* (S.119-136). München: Elsevier GmbH.
- Higashida, N. (2007): *The reason I jump - one boy`s voice from the silence of autism*. Japan: David Mitchell.
- Higashida, Naoki (2014): *Warum ich euch nicht in die Augen schauen kann*. Rowohlt Taschenbuch.
- Higashida, Naoki (2015): *The Reason I Jump: The Inner Voice of a Thirteen-Year-Old Boy with Autism*. Hodder And Stoughton
- Higashida, Naoki (2018): *Sieben Mal hinfallen, acht Mal aufstehen*. Rowohlt Taschenbuch.
- Hopf, S. (2007): NGZ-Gespräch mit Katja Rohde: Klimmzüge mit dem Zeigefinger in die Normalität. Verfügbar unter https://rp-online.de/nrw/staedte/rhein-kreis/klimmzuege-mit-dem-zeigefinger-in-die-normalitaet_aid-11409821, zuletzt überprüft am 20.11.2020.

- Kabsch, J. (2018): Lebensweltorientierung und Autismus. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, S. & Munzinger, P.: Schüler mit Autismus: Ein Schuljahr lang lernte Jonas alleine im Keller, Süddeutsche Zeitung vom 12.10.2017, online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schueler-mit-autismus-nur-ich-musste-diese-dumme-tragoedie-erleben-1.3699715>, zuletzt geprüft am 18.02.2021.
- Krollner, B. (2020): ICD-Code. Online verfügbar unter <https://www.icd-code.de/suche/icd/code/F84.-.html?sp=Sfr%C3%BChkindlicher+autismus>, zuletzt überprüft am 22.11.2020.
- Kulage, Kristine M.; Smaldone, Arlene M.; Cohn, Elizabeth G. (2014): How Will DSM-5 Affect Autism Diagnosis? A Systematic Literature Review and Meta-analysis. In: J Autism Dev Disord 44 (8), S. 1918–1932. DOI: 10.1007/s10803-014-2065-2.
- Lempp, T. (2016): BASICS Kinder- und Jugendpsychiatrie (3. Aufl.), S. 18 – 21.
- Markowetz, R. (2020): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Matzies-Köhler, M. (2015): Autismus: Adlerblick & Tunnelsicht: Tipps für Lehrer. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Neimeyer, G. (2014). Understanding the DSM-5: What every teacher needs to know. [Video]. Online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=9OhVshzYvn8&list=PLJlawJ-PIITCHiyp__uERTRDOYtumioLF&index=1&t=1503s, zuletzt geprüft am 24.03.2021.
- Otto, K. & Wimmer, B. (2010): Unterstützte Kommunikation. Ein Ratgeber für Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Remschmidt & Martin (2008): Autistische Syndrome. In Eser, G. (Hg.): Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen (S. 182 – 201). Stuttgart: Thieme Verlag.
- Rohde, K. (2008): Ich Igelkind – Botschaften aus einer autistischen Welt. München: Nymphenburger Verlag.
- Schirmer, B. (2016): Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 4. Auflage
- Schreiter, Daniela (2018): Schattenspringer-wie es ist anders zu sein. Stuttgart: Panini comics.
- Stahl, L. (2020): Simon, das Asperger-Syndrom und unser alltäglicher Wahnsinn. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Surowiecki, J. (2005): The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few? Little, Brown Book Group.
- Vero, Gee (2020). Das andere Kind in der Schule. Autismus im Klassenzimmer. Stuttgart: Kohlhammer.
- Waterhouse, Lynn (1996): Diagnosis and Classification in Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders 26, n°. 1 (1996): 59-86.
- WHO (2020): ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Online verfügbar unter <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624?view=G1>, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

- Wilken, E. (2018): Unterstützte Kommunikation: eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wittchen, Hans-Ulrich; Hoyer, Jürgen (Hg.) (2011): Klinische Psychologie & Psychotherapie. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Zöllner, Dietmar (1989): Wenn ich mit euch reden könnte, Scherz Verlag, Bern, München, Wien.
- Zöllner, Dietmar (1992): Wenn ich mit euch reden könnte.... München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Zöllner, Dietmar (1995): Ich gebe nicht auf. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Zöllner, Dietmar (2001): Autismus und Körpersprache. Störungen der Signalverarbeitung zwischen Kopf und Körper. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Zöllner, Dietmar (2002): Gestützte Kommunikation (FC): Pro und Contra. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Zöllner, Dietmar, (2004): Autismus und Lernen. Erfahrungen mit unterschiedlichen Förder- und Lernstrategien. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Zöllner, Dietmar (Hg.) (2006): Autismus und Alter, Was autistische Menschen, ihre Angehörigen, Menschen, die mit ihnen arbeiten und Verbände zu diesem Thema zu sagen haben. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Zöllner, Dietmar (2009): Ich wollte, dass wir uns verstehen, Briefe, Tagebücher, Berichte über Reisen (1993-2008). Berlin: Weidler Buchverlag.
- Zöllner, Dietmar (2010): Kathrin ist autistisch, Eine Erzählung, editio cortis aquilae, Berlin.
- Zöllner, Dietmar (2011): Nichts geht automatisch. Autistische Verhaltensweisen verstehen lernen. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Zöllner, Dietmar (2020): Auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens mit Autismus. Online verfügbar unter: <https://www.dietmarzoeller.de/Auf-der-Suche-nach-dem-Sinn-meines-Lebens-mit-Autismus.htm> zuletzt geprüft am 18.02.2021.