



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit
Autismus-Spektrum-Störung aus der Sicht der Betroffenen“**

Verfasserin

Andrea Lanner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Andrea Lanner, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst und ausschließlich die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen herangezogen wurden. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im Mai 2012

Unterschrift

Dank

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Personen bedanken, die mich während des Verfassens der vorliegenden Diplomarbeit und während der gesamten Studienzeit unterstützt und begleitet haben.

Ganz besonders danke ich meinem Freund Gregor Tischberger und meiner Familie, die mich immer wieder mit stärkenden Worten motiviert haben. Ein besonderes Dankeschön geht an meine Großmutter, die mir all die Jahre hindurch mit aufmunternden Worten zur Seite stand.

Sehr herzlich bedanken möchte ich mich bei Mag.^a Claudia Kaluza, Mag.^a Hanna Hatzmann, Mag.^a Maria Kinzl und Mag. Ralph Wakolbinger für die vielen Gespräche, die vielen motivierenden Worte und die fachliche Unterstützung während des Schreibens der Diplomarbeit.

Ein besonderer Dank gilt Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer für die geduldige Begleitung dieser Diplomarbeit und seine konstruktiven Anregungen.

Ebenso bedanke ich mich beim Stadtschulrat für Wien und den verantwortlichen Mitarbeiter/inne/n für die Genehmigung der Erhebung wie auch bei den jeweiligen Direktor/inn/en und Lehrer/inne/n für ihr Einverständnis zur Befragung.

Und nicht zuletzt möchte ich meinen fünf Interviewpartner/inne/n ganz besonders dafür danken, dass sie bereit waren, mir aus ihrem schulischen Alltag zu erzählen und ihre Zeit für die qualitative Untersuchung zur Verfügung gestellt haben. Ihr Mut, über ihre Erfahrungen zu sprechen, hat diese Veröffentlichung erst möglich gemacht.

Kurzzusammenfassung

Zielsetzung der vorliegenden Diplomarbeit ist die Beantwortung der Fragestellung, wie Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störung die schulische Integration erleben. Die Motivation und das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit liegen darin, das qualitative Erleben der schulischen Integration von Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störung aus der Sekundarstufe I und die im Schulalltag relevanten Faktoren aus deren subjektiver Perspektive darzustellen. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden qualitative Interviews mit fünf Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störung im Alter zwischen 11 und 14 Jahren geführt. Als Erhebungsmethode wurden strukturierte Leitfadenterviews gewählt, welche durch den Einsatz von *Cue Cards* unterstützt wurden. Die erhobenen Daten wurden primär deduktiv mithilfe von Kategorien ausgewertet, die in Auseinandersetzung mit der Literatur, dem Interviewleitfaden und der Forschungsfrage entwickelt wurden. Ergänzend wurden im Zuge der Auswertung weitere Kategorien induktiv aus dem erhobenen Material gebildet. Aus den geführten Interviews geht hervor, dass Stress ein Faktor ist, der sich auf alle Bereiche des schulischen Alltags auswirkt, d.h. sowohl auf den Unterricht als auch auf die Pausen und auf Veranstaltungen im Rahmen der Schule. Das Stresserleben der Interviewpartner/innen wird durch den Grad der Unterstützung und persönlichen Begleitung, die ihnen zuteilwerden, beeinflusst. Laut Aussagen der Schüler/innen wirken außerdem persönliche Interessen und Freundschaften mit Mitschüler/innen diesem Stresserleben positiv entgegen.

Abstract

This diploma thesis aims to explore the experience of school integration by students with autism spectrum disorders.

The focus of this study is placed on the subjective perspective of the students: How do they perceive their integration into the lessons and everyday school life? The targeted age group is 10-14, which corresponds to the first stage of secondary education in the Austrian school system. The main reason for this study is to provide a basis for a more rounded assessment of the on-going school integration programme („Schulische

Integration für Kinder mit autistischer Wahrnehmung“) by introducing a new perspective, i.e. that of those concerned.

In order to address the above mentioned question, five qualitative interviews were conducted with male and female Austrian students with autism spectrum disorders aged 11-14. These interviews were conducted in a structured, guideline-based form, and assisted with cue cards. The collected data was primarily analysed deductively, with the aid of categories established in correspondence with the reviewed literature, the interview guidelines, and the research question. As a second step, an inductive approach was used to derive additional categories from the collected material. The conducted interviews show that stress features prominently in the students' experience of school life, and all its aspects, i.e., instruction as well as social intercourse during breaks, or at school events.

The level of stress that the students experience seems to be dependent on the amount of support and personal assistance awarded to them. According to the students, special interests and friendships with fellow students help to reduce the perceived stress.

Vorbemerkung

Autismus-Spektrum-Störung, kurz ASS, ist heute der gängige Begriff, um zu verdeutlichen, dass sowohl das Asperger-Syndrom als auch der frühkindliche Autismus, der atypische Autismus und der High-Functioning-Autismus durch verschiedene Schweregrade gemeinsamer Beeinträchtigungen gekennzeichnet sind.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird aus Gründen der Vereinfachung und zur besseren Lesbarkeit vorwiegend der Kurzbegriff ASS verwendet.

INHALT

Einleitung	7
<u>1 Autismus-Spektrum-Störung</u>	<u>9</u>
1.1 Begriffserklärung und Geschichte	9
1.2 Ätiologie	14
1.2.1 Genetische Faktoren	14
1.2.2 Psychologische Faktoren	16
1.2.3 Biologische Umweltfaktoren	18
1.3 Prävalenz	19
1.4 Entwicklungsverlauf	20
1.5 Diagnose	22
1.5.1 Diagnose nach DSM-IV	23
1.5.2 Diagnose nach ICD-10	26
1.6 Symptomatik	30
1.6.1 Triade der Beeinträchtigungen	30
1.6.1.1 Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation	30
1.6.1.2 Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion	33
1.6.1.3 Eingeschränkte, starre und repetitive Verhaltensmuster oder Interessen	35
1.6.2 Begleitstörungen	37
1.6.3 Ergänzende autistische Symptomatik im Kontext der Schule	37
1.6.3.1 Sensorische Beeinträchtigungen und Aufmerksamkeitsstörungen	37
1.6.3.2 Kognitive Aspekte bei ASS	38
1.6.3.3 Besonderheiten in der Motorik	39
1.7 Zusammenfassung	39
<u>2 Autismus-Spektrum-Störung und schulische Integration</u>	<u>41</u>
2.1 Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung im Wiener Modell	41
2.1.1 Struktur und Aufbau	43
2.1.2 Mentor/inn/ensystem	46

2.2 Herausforderungen für Schüler/innen mit ASS	46
2.2.1 Herausforderungen im Bereich der Kommunikation	47
2.2.2 Herausforderungen im Bereich des Sozialverhaltens	48
2.2.3 Herausforderungen im Bereich der Selbstorganisation und bei der Automatisierung von Handlungen	52
2.2.4 Herausforderung im Bereich der Orientierung	53
2.2.5 Herausforderungen im sensorischen Bereich	54
2.2.6 Herausforderungen mit der Motorik	56
2.2.7 Herausforderungen im Umgang mit Veränderungen	56
2.3 Zusammenfassung	57
<u>3 Empirische Erhebung</u>	<u>58</u>
3.1 Das Forschungsdesign	60
3.2 Die Erhebungsmethode	61
3.2.1 Das Leitfadeninterview	61
3.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens	63
3.2.2.1 Orientierung an der ICF-CY	64
3.2.2.2 Methodische Adaptierung für Schüler/innen mit ASS	67
3.2.3 Verlaufsplan der Datenerhebung	70
3.3 Die Auswertungsmethode	74
3.4 Die Güte der Daten und der Ergebnisse	75
<u>4 Untersuchungsgruppe und methodisches Vorgehen</u>	<u>76</u>
4.1 Die Interviewpartner/innen	76
4.1.1 Junger Mann „Das ist schön, wenn Sie wissen, was ich meine“	76
4.1.2 Paul „Das ist aber nicht so schlimm“	78
4.1.3 Daniel „Das ist eigentlich ganz normal“	80
4.1.4 Miriam „Ich komm mir so peinlich vor“	82
4.1.5 Georg „Ich hab in der Volksschule die zweite Klasse übersprungen“	83
4.2 Auswertung der qualitativen Daten	86
4.2.1 Erleben von Schule	87
4.2.1.1 Unterricht	87

4.2.1.2	Unstrukturierte Einheiten	94
4.2.2	Einflussnehmende Faktoren auf das schulische Erleben	101
4.2.2.1	Unterstützung	102
4.2.2.2	Interessen	111
4.2.2.3	Stress	113
4.2.2.4	Freundschaften	116
4.2.3	Zusammenfassung	117
5	Schlussbetrachtung	119
5.1	Implikationen für die pädagogische Praxis	119
5.2	Fazit und Ausblick	121
6	Literaturverzeichnis	123
7	Lebenslauf	130
8	Anhang	132

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kontinuum autistischer Störungen.....	9
Abbildung 2: Prävalenz von Autismus	1
Abbildung 3: Epidemiologie der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen.....	1
Abbildung 4: Triade der Beeinträchtigungen.....	30
Abbildung 5: Subtypen nach L. Wing.....	1
Abbildung 6: Integration von Schüler/inne/n mit ASS im Wiener Regelschulwesen	42
Abbildung 7: Zahl der Schüler/innen mit ASS im Modell der schulischen Integration von 1996/97-2011/12.....	1
Abbildung 8: Netzwerk der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung in Wien.....	44
Abbildung 9: Beispiel einer visuellen Strategie, um Gefühle zu erkennen.	1
Abbildung 10: Wie fühle ich mich heute?.....	1
Abbildung 11: Beispiel einer visuellen Strategie zur Reduktion von Autismus-spezifischen Verhaltensweisen. 1	
Abbildung 12: Zu meinen Freunden „Hallo“ sagen.....	1
Abbildung 13: Ordnungssystem und Stundenplan	53
Abbildung 14: Ordnungssystem.....	53
Abbildung 15: Strukturierung des Arbeitsplatzes	1
Abbildung 16: Visualisierter Stundenplan.....	1
Abbildung 17: ICF-Modell: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF	1
Abbildung 18: Aufbau des Untersuchungsinstrumentariums.....	66
Abbildung 19: Cue Cards-ARASAAC-Symbole	69
Abbildung 20: Foto Cue Cards	70

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit folgender Fragestellung auseinander: Wie erleben Schülerinnen und Schüler mit ASS die schulische Integration?

Das persönliche Forschungsinteresse ergibt sich aus meiner praktischen Tätigkeit als Sonderschullehrerin und Mentorin für Schüler/innen mit ASS in Regel- und Integrationsklassen in Wien.

In Wien erfolgt die Beschulung von Schüler/inne/n mit ASS aktuell sowohl in separativen als auch in integrativen Schulformen. Die Integration von Schüler/inne/n mit ASS in Integrations- bzw. Regelklassen ist in Wien im Rahmen des Projekts „Schulische Integration für Kinder mit autistischer Wahrnehmung“ seit dem Schuljahr 1994/95 möglich. Seitdem stieg die Anzahl der betroffenen Schüler/innen im integrativen Schulsystem von 5 auf 172 (Stand 07.11.2011).

In der aktuellen Literatur und auf Fachtagungen werden die steigenden Prävalenzzahlen von ASS zunehmend thematisiert. Diese spiegeln sich auch in den Schüler/innenzahlen in der schulischen Integration wider. Die Ursache dafür ist auf ein steigendes Bewusstsein für dieses Erscheinungsbild als auch auf bessere diagnostische Möglichkeiten zurückzuführen (vgl. Hippler & Sousek 2008, S. 256).

Im Rahmen des Projekts „Schulische Integration für Kinder mit autistischer Wahrnehmung“ erschienen in den letzten Jahren einige Diplomarbeiten zum Thema „Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung“. Diese Untersuchungen fokussieren den schulischen Integrationsprozess bezüglich einer Veränderung der Ausprägung der autistischen Symptome bzw. bezüglich der kognitiven Leistungsfähigkeit, der sozialen und der kommunikativen Kompetenz, wobei durchwegs von positiven Veränderungen in den genannten Bereichen berichtet wird (vgl. Klicpera, Hipper & Gasteiger-Klicpera in Steinhausen 2006, S. 136f). Durch die Ergebnisse dieser Studien konnte die Frage, ob Schüler/innen mit ASS in das Regelschulsystem integrierbar sind, bereits durchwegs positiv beantwortet werden. Die persönlichen Sichtweisen der Betroffenen wurden in diesen Untersuchungen jedoch nicht primär mit einbezogen. Diese

Forschungslücke soll im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit aufgegriffen werden. Die Motivation und das Hauptinteresse der vorliegenden Diplomarbeit liegen daher darin, das qualitative Erleben der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit ASS auf der Sekundarstufe I und die im Schulalltag einfließenden Faktoren aus deren subjektiver Perspektive darzustellen. Im Zentrum des Interesses stehen die Sichtweisen der betroffenen Schüler/innen.

Im ersten Kapitel dieser Diplomarbeit soll das Phänomen „Autismus-Spektrum-Störung“ beleuchtet werden. Durch diesen heute gängigen Begriff wird deutlich, dass dieses Phänomen durch verschiedene Schweregrade gemeinsamer Beeinträchtigungen gekennzeichnet ist und daher sehr variabel ausgeprägt ist. Dies unterstreicht die Einzigartigkeit jedes Menschen mit ASS.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit ASS der Sekundarstufe I. Neben der Darstellung des Projekts „Schulische Integration von Schüler/inne/n mit autistischer Wahrnehmung“ sollen in diesem Kapitel die Herausforderungen, welche sich für betroffene Schüler/innen aufgrund ihrer Besonderheiten im schulischen Alltag ergeben, dargestellt werden.

Im Anschluss folgen der empirische Teil dieser Arbeit und die Beschreibung des qualitativen Untersuchungsablaufs. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden qualitative Interviews mit fünf Schüler/inne/n mit ASS im Alter von 11 bis 14 Jahren geführt, welche entweder eine Integrationsklasse oder eine Regelklasse besuchen. Als Erhebungsmethode wurden strukturierte Leitfadeninterviews geführt, welche durch den Einsatz von *Cue Cards* unterstützt wurden. Die erhobenen Daten wurden primär durch Kategorien, welche in Auseinandersetzung mit der Literatur, dem Interviewleitfaden und der Forschungsfrage entstanden, ausgewertet. Ergänzend wurden Kategorien aus dem erhobenen Material heraus entwickelt.

Die Analyse der Daten wird im vierten Kapitel dargestellt und im letzten und fünften Kapitel diskutiert.

1 Autismus-Spektrum-Störung

Die Autismus-Spektrum-Störung ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung und bezeichnet ein Spektrum von Störungen, innerhalb dessen die spezifischen Merkmale in einer Vielzahl von Kombinationen auftreten und in einem breiten Spektrum von leicht bis schwer reichen können (vgl. Dodd 2007, S. 7). Wing und Gould führten den Begriff des Kontinuums ein, welcher alle autistischen Störungen einschließen soll (vgl. Remschmidt & Martin 2008, S. 192). Durch den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ wird deutlich, dass ein Kontinuum von Symptomen und Schweregraden zu diesem Erscheinungsbild gehören (vgl. Bernard-Opitz 2007, S. 13).

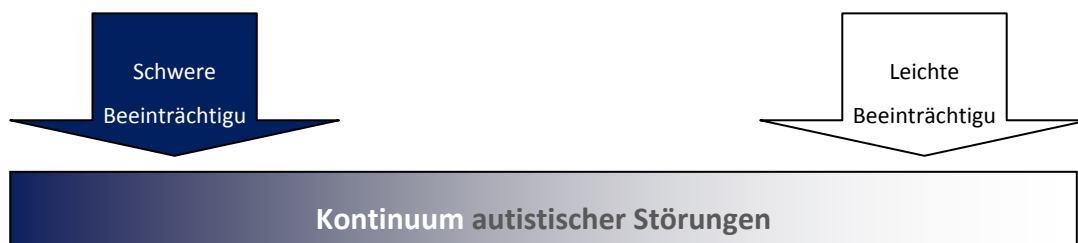


Abbildung 1: Kontinuum autistischer Störungen

(Quelle: Andrea Lanner)

In der einschlägigen Literatur wird eine Differenzierung der Diagnose in frühkindlichen Autismus, atypischen Autismus, High-Functioning-Autismus und das Asperger-Syndrom vorgenommen.

1.1 Begriffserklärung und Geschichte

In diesem Unterkapitel wird der Begriff „Autismus“ terminologisch und etymologisch beleuchtet. Außerdem wird ein historischer Überblick über das Auftreten und die Begründer des Terminus „Autismus“ gegeben.

Ursprünglich stammt das Wort Autismus vom griechischen Pronomen "autos" (selbst) und bedeutet „selbst, selbstbezogen“. Es bezieht sich auf ein Charakteristikum autistischer Menschen - die Selbstbezogenheit (vgl. Diestelberger & Zöttl 2005, S. 5).

Im Pädagogischen Lexikon von 1970 wird Autismus mit Ichbezogenheit und Einzelgängertum vor allem bei schizoiden und schizophrenen Menschen beschrieben. Als weitere Merkmale werden Gefühlskälte, Stumpfheit bei gleichzeitig auftretender sensitiver Empfindlichkeit, Kontaktarmut, Affektlahmheit, labile Scheu, Schüchternheit und Störungen im Triebleben bei Selbstwerterhöhung angegeben (vgl. Horney, Ruppert & Schultze 1970, S. 236).

Im Beltz Lexikon Pädagogik von 2007 wird darauf hingewiesen, dass der Begriff „Autismus“ 1911 von Bleuler „für eine Gruppe von Menschen mit Behinderung, die sich in die eigene psychische Welt zurückziehen und erhebliche Probleme bei der sozialen Kontaktaufnahme zu anderen Menschen haben“ (Tenorth & Tippelt 2007, S. 50) eingeführt wurde.

Im Pschyrembel, dem klinischen Wörterbuch, wird Autismus wie folgt definiert: „Autismus (gr. αὐτός“ für sich) m: (engl.) autism; Kontaktstörung mit Rückzug in die eigene Vorstellungs- u. Gedankenwelt u. Isolation von der Umwelt; Vork.: z.B. bei Schizophrenie, Autismus, frühkindlicher; Asperger-Syndrom; Denken, autistisches.“ (Pschyrembel 2002, S. 158).

Mit Paraphrasen wie Ichbezogenheit oder Selbstbezogenheit ist das Phänomen „Autismus“ jedoch ungenügend beschrieben, denn Autismus ist laut ICD-10 „eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, die durch eine abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung definiert ist“ (Dilling et al. 2010, S.306). Außerdem weisen Dilling et al. (2010, S. 306) darauf hin, dass sich Autismus durch eine gestörte Funktionsfähigkeit in den drei folgenden Bereichen charakterisiert: in der sozialen Interaktion, der Kommunikation und in eingeschränktem repetitiven Verhalten.

Ein kurzer historischer Abriss über das Auftreten und die Begründer von Autismus wird im Folgenden gegeben:

Autistische Menschen gab es schon immer, wie die englische Psychiaterin Lorna Wing und weitere Autismusforscher glauben. Als solche wurden sie jedoch erst nach der Erstbeschreibung dieses Syndroms bezeichnet (vgl. Wing 1980, S. 19). Im Laufe der Geschichte tauchten immer wieder Menschen mit Kontakt-, Sprach- und

Verhaltensauffälligkeiten auf (vgl. Schor & Schweiggert 1999, S. 13). Es gibt interessante Berichte über die sogenannten „wilden“, „verwilderten“ oder „Wolfskinder“, welche höchstwahrscheinlich Belege für die Erscheinungsform Autismus liefern. Zwei dieser dokumentierten Fälle sind besonders bekannt: „der Wilde von Aveyron“ oder Victor von Aveyron, der bereits im Jahr 1799 als ein Kind bekannt wurde, das wild in der freien Natur lebte, sowie Kaspar Hauser (vgl. Frith 1992, S. 27). Nach heutigem Verständnis stehen diese Auffälligkeiten in enger Beziehung zur Autismus-Spektrum-Störung (vgl. Schor & Schweiggert 1999, S. 13).

Erstmals wurde der Terminus Autismus im Jahr 1911 durch den Schweizer Psychiater Eugen Bleuler bekannt. Er beschrieb damals mit diesem Begriff ein Grundsymptom jener schizophrener Menschen, die sich von der Umwelt absonderten und sich in ihre psychische Welt zurückzogen (vgl. Bundschuh, Heimlich & Krawitz 2007, S. 22).

Mehr als drei Jahrzehnte später beschrieben der austro-amerikanische Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner (1943) in den USA und der Wiener Pädiater Hans Asperger (1944) beinahe zeitgleich und vollkommen unabhängig voneinander sozial- und verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche (vgl. Remschmidt 2000, S. 9). Wegen der Wirren des zweiten Weltkriegs hatten die beiden keinen Einblick in die ähnlichen Arbeiten des jeweils anderen (vgl. Poustka, Bölte, Schmötzer & Feineis-Matthews 2004, S. 5). Sie griffen den von Bleuler definierten Begriff „Autismus“ wieder auf, obwohl die Bezeichnung in ihrer ursprünglichen Form nicht auf diese Kinder zutraf, da sie sich nicht aktiv in eine Fantasiewelt zurückzogen, sondern eingeschränkt waren, soziale Kontakte zu knüpfen (vgl. Remschmidt 2000, S. 9). Ein weiteres ausschlaggebendes Unterscheidungsmerkmal zwischen den Definitionen von Bleuler und Kanner bzw. Asperger war der Zeitpunkt der Feststellbarkeit. Im Gegensatz zur Diagnose von Autismus, welche rund um das dritte Lebensjahr möglich ist, wird eine Schizophrenie erst während oder nach der Pubertät erkennbar (vgl. Diestelberger & Zöttl 2005, S. 5). So begründeten Kanner und Asperger die Abgrenzung des Autismus gegenüber der Schizophrenie als eigenständiges Syndrom (vgl. Bundschuh et al. 2007, S. 22). Es herrschte

allerdings Einigkeit darüber, den Terminus *Autismus* aufgrund der inzwischen weltweiten Gebräuchlichkeit beizubehalten (vgl. Remschmidt 2000, S. 9).

Die ersten ausführlichen Darstellungen von Kindern mit Autismus stammen von Kanner (vgl. Poustka et al. 2004, S. 4). Unter dem Titel „Autistische Störungen des affektiven Kontakts“ in der Zeitschrift „Nervous Child“ beschrieb Kanner 1943 die Gemeinsamkeiten von elf Mädchen und Jungen, die er über fünf Jahre hinweg beobachtet hatte. Die Eltern dieser Kinder „beschrieben sie als ‚selbstgenügsam‘, ‚wie in einer Schale lebend‘, ‚am glücklichsten, wenn sie allein gelassen wurden‘, ‚handelnd als ob niemand anwesend sei‘, ‚nicht Notiz nehmend von ihrer Umgebung‘, ‚den Eindruck stiller Weisheit vermittelnd‘, ‚unfähig, das normale Maß an sozialem Gespür aufzubringen‘, ‚handelnd, als ob sie hypnotisiert wären““ (Remschmidt 2000, S. 9f). Kanner bezeichnete diese Kinder als frühkindliche Autisten und er prägte später den Begriff „Frühkindlicher Autismus“ (early infantile autism), eine Form von Autismus, die sich meist vor dem 3. Lebensjahr manifestiert. Der Kinderpsychiater führte bei den beobachteten Kindern extreme Abkapselung von der personalen Umwelt und ängstliches Beharren auf Gleichhaltung der dinglichen Umwelt, sowohl die Anordnung von Gegenständen als auch die Einhaltung täglicher Rituale betreffend, als Kernsymptome an (vgl. Bundschuh et al. 2007, S. 22). Kanner stellte auch Auffälligkeiten der Sprache fest. So zeigten drei der beschriebenen Kinder keine verbale Sprache und die sprechenden Kinder fielen durch Echolalien oder die Umkehr von Personalpronomina auf (vgl. Poustka et al. 2004, S. 4). Des Weiteren zeigten sich Auffälligkeiten der Motorik, der Intelligenz (sehr uneinheitliches Profil, häufig retardiert) und der Emotionalität. Das Spielverhalten dieser Kinder beschrieb er als stereotyp (vgl. Bundschuh et al. 2007, S. 22). Abgesehen von den beschriebenen Defiziten wies der Kinderpsychiater darauf hin, dass manche dieser Kinder Sonderbegabungen hatten, wie z.B. besondere Gedächtnisleistungen oder ein besonders großes Vokabular bei sprechenden Kindern (vgl. Poustka et al. 2004, S. 5). Seine Beobachtungen brachten Kanner zu dem Schluss, dass autistische Kinder „von Geburt an nicht in der Lage sind, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, so wie andere Kinder mit angeborenen körperlichen oder geistigen Behinderungen auf die Welt kommen.“ (Sigman & Caps 2000, S.11)

Ungefähr zur selben Zeit beobachtete der Wiener Arzt Asperger vier Kinder zwischen sechs und elf Jahren mit auffälligem Sozialverhalten und Schwierigkeiten in der interpersonalen Kommunikation. Im Gegensatz zu Kanner beschäftigte er sich aber ausschließlich mit Jungen ohne verzögerte Sprachentwicklung und intellektuelle Auffälligkeiten (vgl. Poustka et al. 2004, S. 5). 1944 beschrieb er in seiner Habilitationsschrift die Verhaltensauffälligkeiten eines Jungen und diagnostizierte diese als „Autistische Psychopathie“ (vgl. Schor & Schweiggert 1999, S. 14). Als Grundsymptome gab er eingeschränkte Beziehungen zur personalen Umwelt und eingeschränktes affektives Verhalten an. Er machte auf Verhaltensweisen, wie mangelnden Blickkontakt, eingeschränkte Empathie und außerordentlich großen Widerstand gegen Veränderungen aufmerksam. Des Weiteren wies er auf eine pedantische, monotone und unmotivierte Sprechweise hin (vgl. Sigman & Capps 2000, S.11). Abweichend erschien Asperger auch der Gebrauch der Sprache, was sich in der Verwendung von Neologismen und eigentümlichen Monologen äußerte (vgl. Poustka et al. 2004, S. 6). Asperger fügte dieser Beschreibung motorische Auffälligkeiten hinzu, die sich meist in motorischen Ungeschicklichkeiten zeigten, im Gegensatz zu Kanner gab er keine beträchtlichen Verzögerungen in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung an (vgl. Bundschuh et al. 2007, S. 21f). Außerdem war er der Annahme, dass sich das Syndrom erst ab dem dritten Lebensjahr erkennen lasse und wie auch Kanner vermutete er, dass es sich bei diesem Verhalten um eine angeborene Problematik handelte. Weiter nahm er an, dass es sich um eine extreme Variation eines normalen Persönlichkeitszuges handle (vgl. Poustka et al. 2004, S. 5).

Autistische Störungsbilder waren zu diesem Zeitpunkt in manchen Ländern fast gänzlich unbekannt. Erst in den 70er Jahren wurden sie wieder bekannter, als sie durch die englischen Psychiater Lorna Wing und Michael Rutter erforscht wurden. Ab diesem Zeitpunkt erschienen sehr viele Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen (vgl. Freitag 2008, S. 18). Auch Aspergers Arbeit fand erst Beachtung, als sie in englischer Sprache erschien. Wing fasste das Werk Aspergers 1981 in Englisch zusammen und beschrieb eigene Fälle von Betroffenen im Alter zwischen 5 und 35 Jahren. Ab diesem Zeitpunkt wurde das Syndrom international bekannt (vgl. Poustka et al. 2004, S. 6).

1.2 Ätiologie

In der gängigen Literatur werden verschiedene Thesen zur Entstehung von Autismus angeführt, keine davon gilt als bewiesen. Bis heute konnte keine einheitliche Ursache für dieses Störungsbild gefunden werden.

Kanner und Asperger gingen davon aus, dass die Erkrankung eine biologische Ursache hat. Doch in den 60er Jahren ließ man von diesem Gedanken ab und führte autistische Störungen fälschlicherweise auf eine Störung der Mutter-Kind-Interaktion zurück (vgl. Freitag 2008, S. 18). Diese These von der Psychogenese einer Autismus-Spektrum-Störung wurde unter anderem von Bruno Bettelheim (1977) geäußert. Heute belegen zahlreiche Beobachtungen und Forschungsergebnisse, dass die Verhaltensprobleme der Kinder nicht auf das Erziehungsverhalten der Eltern zurückzuführen ist. Die Frage nach der Entstehung und den Ursachen einer Autismus-Spektrum-Störung ist bis heute nicht geklärt. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren wird als Ursache für die Entstehung einer Autismus-Spektrum-Störung angesehen (vgl. Remschmidt 2002, S. 24f).

Vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten nahm die Forschung zu Autismus-Spektrum-Störungen stark zu und im Bereich der Genetik, der Entwicklungs- und der Neuropsychologie zeigten sich neue Ergebnisse. Diese neuen Erkenntnisse beeinflussten auch die therapeutischen Ansätze. Es herrscht heute allgemeine Einigkeit darüber, dass nicht ein einziges Modell die Ursache einer Autismus-Spektrum-Störung erklären kann, dass jedoch die verschiedenen Erklärungsmodelle einen Beitrag zu einem vertieften Gesamtverständnis leisten (vgl. Freitag 2008, S. 24). Diese verschiedenen Erklärungsmodelle werden im Folgenden zusammengefasst.

1.2.1 Genetische Faktoren

Heutzutage wird eine biologische Pathogenese aufgrund vielfältiger Befunde nicht mehr angefochten. Eine Vielzahl an Untersuchungen liefert Belege dafür, dass die Ursachen einer Autismus-Spektrum-Störung in neurobiologischen und genetischen Faktoren zu suchen sind (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 204). Freitag (2008, S. 26) geht davon aus, dass bei ca. 20% der Kinder mit ASS die Ursachen genetisch bedingt sind. Laut Poustka

(2004, S. 22) kann durch eine große Zahl von Zwillings-, Geschwister- und Familienuntersuchungen belegt werden, dass vor allem genetische Faktoren eine gewichtige Rolle spielen.

Ein Überblick verschiedener Familienuntersuchungen, die auch die Geschwister von Personen mit ASS berücksichtigt haben, macht deutlich, dass etwa 2-3 % der Geschwister ähnliche Symptome aufweisen. Bisher veröffentlichte Zwillingsuntersuchungen zeigen eine sehr hohe Konkordanz bei monozygoten, nicht aber bei dizygoten Zwillingen. Es ergibt sich daraus eine Heritabilität der autistischen Störung von 91-93 %. Abgesehen vom vermehrten Auftreten des gleichen Syndroms bei Geschwistern und eineiigen Zwillingen konnte festgestellt werden, dass Geschwister autistischer Personen häufig Einschränkungen im Sozialverhalten, in der Kommunikation und in der Ausbildung von Interessen aufweisen. Auch die Eltern autistischer Kinder fallen vermehrt – jedoch deutlich seltener als die Geschwister – durch Einschränkungen in diesen Bereichen auf. Männliche Angehörige ersten Grades sind davon am meisten betroffen. Aus den bisherigen Befunden lässt sich jedoch noch keine endgültige Klärung des genetischen Übertragungsmodus' ableiten (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 174).

Poustka et al. (2004, S. 31) zufolge herrscht trotz des zunehmenden Interesses und der fortschreitenden Entwicklung im Bereich der Genetik Unwissen darüber, welche Gene und Prozesse zu einer Autismus-Spektrum-Störung führen.

Freitag (2007, S. 22) weist auf genetische Studien ab den späten 1980er Jahren hin, welche zum Ziel hatten, die beteiligten Gene herauszufinden. Hierbei wurden bis heute große Fortschritte gemacht. In diesen Untersuchungen stellte sich jedoch auch heraus, dass die Erkrankung unterschiedliche genetische Ursachen hat und sich von Familie zu Familie unterscheidet. Ganz spezielle Untersuchungen zeigten, dass Chromosomendefekte zur Entstehung einer autistischen Störung beitragen können. Genetische Informationen können vor oder bei der Befruchtung verloren gehen, was zur Folge hat, dass Bereiche eines Chromosoms fehlen oder mehrfach vorhanden sind. Die Autismus-Spektrum-Störung kann durch Defekte auf den Chromosomen 2, 7, 15 oder 22 entstehen. Auch bei einzelnen monogenen Erkrankungen kommt die Autismus-Spektrum-

Störung sehr häufig vor. Hier werden vor allem die beiden genetisch bedingten Erkrankungen Tuberoöse Sklerose und das Fragile X-Syndrom angeführt. Tritt ASS in Kombination mit einer dieser Krankheiten auf, kann angenommen werden, dass diese Erkrankung das autistische Verhalten verursacht hat.

Weiter werden biochemische Störungen als mögliche Auslöser für ASS genannt. Neurotransmitter spielen eine Rolle bei der Entwicklung und Verknüpfung von Nervenzellen, einen wichtigen Neurotransmitter stellt das Serotonin dar. Auffälligkeiten im Serotonin-Stoffwechsel wurden in verschiedenen Untersuchungen bei Menschen mit ASS festgestellt, ebenso bei Menschen mit depressiven Störungen und Angststörungen. Diese Störungen treten in Familien mit Kindern mit ASS vermehrt auf (vgl. Freitag 2008, S. 27).

1.2.2 Psychologische Faktoren

Im Laufe der letzten Jahrzehnte entstanden auch verschiedene psychologische Theorien zur Erklärung von ASS. Dabei handelt es sich um ein sehr homogenes Störungsbild, was bedeutet, dass bestimmte Auffälligkeiten bei allen Betroffenen zu beobachten sind und sich nur in ihrer Ausformung unterscheiden. Hier stellt sich die Frage, welche psychologischen Funktionen beeinträchtigt sein müssen, damit eine so spezifische Störung entstehen kann (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 204). Bis Ende der 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts ging man von einem einzigen neuropsychologischen Modell für alle Einschränkungen von Menschen mit ASS aus. Mittlerweile wird angenommen, dass mehrere psychologische Einschränkungen nebeneinander bestehen, wobei sich einzelne Aspekte gegenseitig bedingen können (ebd. S. 51).

Vor allem das Auftreten von Besonderheiten der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung, der Sprachentwicklung und des Sozialverhaltens sollen mit dem psychologischen Ansatz geklärt werden (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 205). Es wird heute angenommen, dass besonders drei fehlgeleitete psychologische Abläufe die Entwicklung des autistischen Verhaltens begünstigen: eine beeinträchtigte „Theory of Mind“,

beeinträchtigte „Exekutivfunktionen“ und eine „schwache zentrale Kohärenz“ (vgl. Happé & Frith 1996, S. 1377).

Im Folgenden werden diese drei psychologischen Erklärungsansätze kurz erläutert:

- „Theory of Mind“ (ToM) schließt alle Kognitionen ein, „die es einer Person ermöglichen, die eigenen Vorstellungen, Gefühle, Gedanken, Überzeugungen, Emotionen und Absichten und vor allem die anderer Menschen zu verstehen, zu deuten, zu kommunizieren oder vorherzusagen“ (Poustka 2004, S. 33). Die Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzusetzen und Handlungen vorauszusehen, wird von Kindern mit ASS viel später erworben als von gesunden Kindern. Defizite in der „Theory of Mind“ erklären viele der sozialen und kommunikativen Schwierigkeiten von Menschen mit ASS (vgl. Freitag 2008, S. 55).
- Die psychologischen Fähigkeiten, die es einem Menschen ermöglichen, sein Handeln schrittweise, logisch und vorausschauend zu planen und konsequent umzusetzen, nennt man Exekutivfunktionen. Bei Menschen mit ASS zeigen sich trotz intellektueller Begabung Schwierigkeiten mit der Handlungsplanung, reduzierte Flexibilität und erhöhte Perseveration (Beibehalten von einmal gefundenen Lösungsstrategien, auch wenn sie nicht mehr zu einer neuen Aufgabenstellung passen) (vgl. Poustka 2004, S. 33; Freitag 2008, S. 52f).
- Die zentrale Kohärenz bezeichnet die Fähigkeit von Menschen, die wichtigsten Informationen aus einer Geschichte oder einem Gespräch zu ziehen um ein „Gesamtbild“ zu erhalten (vgl. Dodd 2007, S. 60). Menschen mit ASS haben Schwierigkeiten im komplexen Verstehen und zusammenhängenden Interpretieren von Informationen und Reizen. Das Erfassen von Gesamtbotschaften scheint teils unlösbar zu sein, stattdessen konzentrieren sie sich auf einzelne losgelöste Details. Probleme ergeben sich dadurch auch in der Fähigkeit Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Man spricht hier von schwacher zentraler Kohärenz. Der Begriff „zentrale Kohärenz“ wurde 1989 von Uta Frith formuliert. Francesca Happe, eine Londoner Psychologin, spricht von

einem kognitiven Stil bei Menschen mit ASS, der Detail- statt Allgemeininformationen aufnimmt und nennt dies „schwache zentrale Kohärenz“ (vgl. Jorgensen 2007, S. 51; Müller 2007, S. 3ff).

1.2.3 *Biologische Umweltfaktoren*

Auch biologische Umweltfaktoren werden als mögliche Risikofaktoren für ASS angeführt. Aber diese können nur etwa 10% der phänotypischen Varianz des Autismus erklären (vgl. Poustka et al. 2004, S. 26). Viele davon sind wissenschaftlich nicht belegt. Es werden vor allem prä- und perinatale Risikofaktoren genannt. Als pränatale Faktoren gelten Rötelninfektionen während der Schwangerschaft oder starker Alkoholkonsum. Oft wird vermutet, dass Komplikationen während der Geburt oder Gehirnblutungen der Auslöser für eine Autismus-Spektrum-Störung sein können (vgl. Freitag 2008, S. 27). Die Annahme, Impfungen würden Autismus verursachen, konnte Eric Fombonne in einer Studie widerlegen (vgl. Impfungen – kein Zusammenhang mit Autismus (11.7.2006). Verfügbar unter:

<http://www.sueddeutsche.de/wissen/impfungen-kein-zusammenhang-mit-autismus-1.911348> [20.9.2011]).

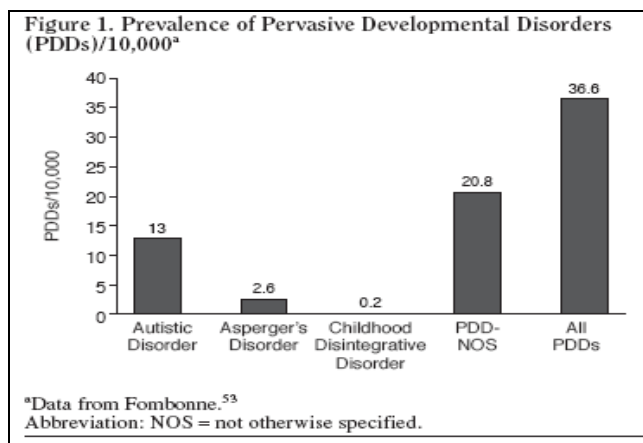
Resümierend gibt es nicht *die* Autismus-Spektrum-Störung, weshalb eine einheitliche Erklärung der Ätiologie von Autismus nahezu unmöglich ist. Es muss vielmehr von einer multikausalen Ursache ausgegangen werden. Im Laufe der letzten Jahrzehnte entstanden verschiedene Theorien zur Erklärung einer Autismus-Spektrum-Störung. Galt als Ursache für Autismus zunächst eine emotionale Störung, bedingt durch intensive frühkindliche Versagenserfahrungen, sind sich Forscher und Autoren heute weitgehend einig, dass Faktoren der Umwelt und der Erziehung bei der Ausbildung des Störungsbildes nur eine sekundäre Rolle spielen (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 204). Obwohl die genaue Ätiologie noch unklar ist, sind die meisten Experten der Annahme, dass ASS durch eine multigenetisch bedingte frühe Hirnentwicklungsstörung verursacht wird (vgl. Hippler & Sousek 2008, S. 256).

1.3 Prävalenz

In der Literatur findet man unterschiedliche Angaben über die Häufigkeit von ASS, einzig sind sich die Autoren jedoch über einen deutlichen Anstieg der Prävalenzzahlen bei Autismus-Spektrum-Störungen.

Eric Fombonne (2003, S. 87f) geht von einem mindestens drei- bis vierfachen Anstieg seit den 1970er Jahren aus, was er auf ein steigendes Bewusstsein für Autismus-Spektrum-Störungen und bessere diagnostische Möglichkeiten bzw. eine Erweiterung der diagnostischen Einschlusskriterien zurückführt. Laut Fombonne legen neuere Untersuchungen sogar eine Häufigkeit von etwa 34-60 pro 10.000 nahe.

Eine Übersicht von Eric Fombonne aus dem Jahr 2005 zeigt folgende Häufigkeitsdaten:



Autistische Störungen:	13,0 pro 10,000
Asperger-Syndrom:	2,6 pro 10,000
Tiefgreifende Entwicklungsstörung:	20,8 pro 10,000
Desintegrative Psychose:	0,2 pro 10,000
Alle autistischen Störungen:	36,6 pro 10,000

Abbildung 2: Prävalenz von Autismus

(Fombonne 2005, S. 5)

Auch laut Remschmidt und Kamp-Becker (2005, S. 186) ist in den neueren epidemiologischen Untersuchungen ein bemerkenswerter Anstieg zu verzeichnen. Dies führen die Autoren ebenso auf die erhöhte Aufmerksamkeit zurück, die der Autismus-Spektrum-Störung in den letzten Jahrzehnten gewidmet wurde und auf die damit einhergehenden besseren Diagnosemöglichkeiten. Im Gegensatz zum atypischen Autismus und dem Asperger-Syndrom liegen zum frühkindlichen Autismus viele epidemiologische Studien vor. Folgende Abbildung zeigt die Prävalenz für alle tiefgreifenden Entwicklungsstörungen von 60/10.000. Beim frühkindlichen Autismus wird

davon ausgegangen, dass 10 von 10.000 Menschen betroffen sind. Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen beträgt etwa 3-4/1. Jungen sind also häufiger von ASS betroffen als Mädchen. Die betroffenen Mädchen zeigen jedoch meist stärkere Symptomausprägungen. Sehr unterschiedliche Zahlen liegen laut Remschmidt und Kamp-Becker für das Asperger-Syndrom vor.

Alle tiefgreifenden Entwicklungsstörungen	60/10.000
• mit geistiger Behinderung	25-50%
• milde bis moderate Beeinträchtigung der Intelligenz	30%
• durchschnittliche Intelligenz	29-60%
Frühkindlicher Autismus	10/10.000
• mit Lernbehinderung/geistiger Behinderung	- 80%
Atypischer Autismus	1,9-10,9/10.000
Asperger-Syndrom	2,5-48/10.000
Rett-Syndrom	< 1/10.000
Desintegrative Störung	0,2/10.000

Abbildung 3: Epidemiologie der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen

(Remschmidt & Kamp-Becker, 2008, S. 187)

Laut Dodd (2007, S. 10) liegt neuen Untersuchungen zufolge die Häufigkeit von Autismus-Spektrum-Störungen bei bis zu 0,9% der Bevölkerung. Gohara et al. (2010, S. 19) sprechen von einer Häufigkeit von 0,4-1,2 Prozent.

Auch in der schulischen Integration spiegeln sich die ansteigenden Prävalenzzahlen bei Kindern und Jugendlichen mit ASS wider. In Kapitel 2.1 soll genauer auf die ansteigende Häufigkeit des Erscheinungsbildes ASS bei Schüler/inne/n in der schulischen Integration in Wien eingegangen werden.

1.4 Entwicklungsverlauf

In diesem Unterkapitel wird der Entwicklungsverlauf einer Autismus-Spektrum-Störung näher beschrieben.

Eine Autismus-Spektrum-Störung wird als eine qualitativ persistierende Störung bezeichnet. Eine spezifische Symptomatik entwickeln Kinder mit ASS spätestens zwischen dem 30. und 36. Lebensmonat. Eltern autistischer Kinder werden meist bereits während

des 2. Lebensjahres, manche sogar schon früher, auf Auffälligkeiten ihres Kindes aufmerksam (vgl. Poustka et al. 2004, S. 34). Sie berichten von Auffälligkeiten wie geringe soziale Ansprechbarkeit, wenig emotionale Reaktionen, Apathie, motorische Auffälligkeiten oder Auffälligkeiten in den Vokalisationen oder der Stimmmodulation (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 157). Die Symptomatik variiert inter- und intraindividuell. Prognosen sind abhängig von der Schwere der Erkrankung, der Komorbidität und des therapeutischen Angebots (vgl. Poustka et al. 2004, S. 34).

Laut Klicpera und Innerhofer (2002, S. 158f) zeigen sich die größten Schwierigkeiten bezogen auf das soziale und kommunikative Verhalten zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr.

Kinder mit ASS wirken in diesem Alter äußerst ruhelos und überaktiv. In einigen psychologischen Untersuchungen wurde sogar ein erhöhtes Grund-Erregungsniveau festgestellt, welches sich durch einen schnelleren Puls und schnellere Atmung äußert (vgl. Sigman & Capps 2000, S. 27). Bei einem Großteil der Kinder verstärken sich die Störungen, nachdem sie innerhalb der ersten zwei Lebensjahre offenkundig geworden waren, in den darauf folgenden zwei Jahren. Erst dann bessern sie sich langsam wieder. Im Vorschulalter werden neben den Auffälligkeiten beim Erwerb der Sprache und der nonverbalen Kommunikation auch die Einengung der Interessen und der Hang zu Stereotypen deutlich. Zwischen dem achten und zwölften Lebensjahr kehrt oft ein für die Betroffenen und ihr soziales Umfeld einigermaßen befriedigender Zustand ein, was darauf zurückzuführen ist, dass die Eltern einerseits den Umgang mit den Schwierigkeiten ihrer Kinder erlernen konnten, andererseits durch die schulische Betreuung und die zusätzlichen therapeutischen Maßnahmen entlastet waren. Die Adoleszenz hingegen bringt neue Probleme mit sich, denn die zunehmende körperliche Reife der Kinder erschwert den Umgang mit ihren Verhaltensauffälligkeiten. Doch die Schwierigkeiten, welche in diesem Alter auftreten, können zum Teil auch durch äußere Bedingungen entstehen, denn weder im schulischen Bereich noch in den therapeutischen Einrichtungen gibt es für diese Altersgruppe geeignete Betreuungsmöglichkeiten. Neben einer deutlichen Verschlechterung im Verhalten kommt es in dieser Entwicklungsphase

bei einem Teil der Kinder ASS zu einem Verlust früher erworbener Fähigkeiten im sprachlichen und kognitiven Bereich. Diese Verschlechterung wird bei einigen Kindern in Zusammenhang mit den in der Pubertät auftretenden epileptischen Anfällen gebracht, doch in den meisten Fällen konnten keine auslösenden Faktoren außer der Pubertät selbst festgestellt werden. Untersuchungen größerer Gruppen autistischer Kinder geben Aufschluss über den Verlauf der Störung und darüber, wie anpassungsfähig Menschen mit ASS im Jugend- und Erwachsenenalter sein können. Laut den Ergebnissen ist eine gute Anpassung bei 5-20% der autistischen Kinder zu erwarten, kaum eines dieser Kinder ist jedoch im Erwachsenenalter völlig unauffällig. Auffälligkeiten in der Persönlichkeitsstruktur und in den sozialen Beziehungen bleiben bestehen, die Betroffenen sind jedoch fähig, ein selbstständiges Leben zu führen (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 158f). Noterdaeme (2011, S. 13) beschreibt die psychosoziale Prognose von Menschen mit ASS als sehr variabel. Etwa 15% erlangen eine als „gut“ zu bezeichnende Selbstständigkeit, erhalten einen Arbeitsplatz auf dem 1. oder 2. Arbeitsmarkt, wohnen selbstständig mit wenig Unterstützung und haben soziale Kontakte zu Mitmenschen. Auch Howlin (2005, S. 44f) gibt an, dass viele Menschen mit ASS eine Arbeit finden, unabhängig leben und enge Beziehungen zu anderen Menschen eingehen können, obwohl diese Ziele meist schwer und selten ohne Hilfe aus dem Umfeld zu erreichen sind. Als Notwendigkeit führt Howlin eine adäquate Beschulung an, was Menschen mit ASS mit hohem Intellekt bzw. hoher Kommunikationsfähigkeit die Möglichkeit bietet, in der Gesellschaft so gut als möglich akzeptiert zu werden.

1.5 Diagnose

Zwei Formen international gebräuchlicher Klassifikationssysteme können im Rahmen der Diagnosestellung angewendet werden: DSM-IV und ICD-10. In beiden Klassifikationssystemen finden sich die autistischen Störungen unter dem Komplex „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“. Es werden qualitative Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion und der Kommunikation wie auch repetitive und stereotype Verhaltensweisen beschrieben, d.h. es liegt eine Triade an Beeinträchtigungen vor. Diese

beiden international gebräuchlichen Klassifikationssysteme werden im Folgenden genauer dargestellt.

1.5.1 Diagnose nach DSM-IV

Das DSM-IV („Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“) ist die vierte Auflage des Klassifikationssystems, welches im Jahr 1994 von der „American Psychiatric Association“ herausgebracht wurde. Es wurden dafür eigene Diagnosekriterien entwickelt. Das Subkapitel „autistische Störungen“ wird dem Kapitel „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ zugeordnet. Das DSM-IV folgt dem im Jahre 1980 veröffentlichten DSM-III, welches als erste Checkliste gilt und bei Verdacht auf eine Autismus-Spektrum-Störung angewendet werden kann. Für eine differenziertere Diagnose werden jedoch die Kriterien des DSM-IV eingesetzt (vgl. Rollet 2007, S. 11). Dieses unterscheidet autistische Störungen und die Asperger-Störung, bei der weder ein klinisch bedeutsamer allgemeiner Sprachrückstand noch eine klinisch bedeutsame Verzögerung der kognitiven Entwicklung auftritt (vgl. Saß 2001, S. 114f).

Das DSM-IV gibt folgende diagnostische Kriterien für eine autistische Störung an:

„**A.** Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (1), (2) und (3) zutreffen, wobei mindestens zwei Kriterien aus (1) und je ein Kriterium aus (2) und (3) stammen müssen:

(1) qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche:

- (a) ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch vielfältiger nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Interaktionen,
- (b) Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen,
- (c) Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen (z.B.: Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen),
- (d) Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit;

(2) qualitative Beeinträchtigungen der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche:

(a) verzögertes Einsetzen oder völliges Ausbleiben der Entwicklung von gesprochener Sprache (ohne den Versuch zu machen, die Beeinträchtigung durch alternative Kommunikationsformen wie Gestik oder Mimik zu kompensieren),

(b) bei Personen mit ausreichendem Sprachvermögen deutliche Beeinträchtigung der Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen,

(c) stereotyper oder repetitiver Gebrauch der Sprache oder idiosynkratische Sprache,

(d) Fehlen von verschiedenen entwicklungsgemäßen Rollenspielen oder sozialen Imitationsspielen;

(3) beschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

(a) umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind,

(b) auffällig starres Festhalten an bestimmten nichtfunktionalen Gewohnheiten oder Ritualen,

(c) stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B.: Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers),

(d) ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten.

B. Beginn vor Vollendung des dritten Lebensjahres und Verzögerungen oder abnorme Funktionsfähigkeit in mindestens einem der folgenden Bereiche:

(1) soziale Interaktion,

(2) Sprache als soziales Kommunikationsmittel oder

(3) symbolisches oder Phantasiespiel.

C. Die Störung kann nicht besser durch die Rett- Störung oder die Desintegrative Störung im Kindesalter erklärt werden.“ (Saß, H. 2001, S. 107f)

Für die Gruppe der „Asperger-Autisten“ werden im DSM-IV ebenfalls diagnostische Kriterien unter 299.80 definiert:

„**A.** Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, die sich in mindestens zwei der folgenden Bereiche manifestiert:

(1) ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch multipler nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Interaktionen,

(2) Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen,

(3) Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen (z.B.: Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen),

(4) Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit.

B. Beschränkte repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

(1) umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind,

(2) auffällig starres Festhalten an bestimmten nicht-funktionalen Gewohnheiten oder Ritualen,

(3) stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B.: Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers),

(4) ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten.

C. Die Störung verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen.

D. Es tritt kein klinisch bedeutsamer allgemeiner Sprachrückstand auf (es werden z.B.: bis zum Alter von zwei Jahren einzelne Wörter, bis zum Alter von drei Jahren kommunikative Sätze benutzt).

E. Es treten keine klinisch bedeutsamen Verzögerungen der kognitiven Entwicklung oder der Entwicklung von altersgemäßen Selbsthilfefertigkeiten, im Anpassungsverhalten (außerhalb der sozialen Interaktionen) und bezüglich des Interesses des Kindes an der Umgebung auf.

F. Die Kriterien für eine andere spezifische Tiefgreifende Entwicklungsstörung oder für Schizophrenie sind nicht erfüllt.“ (Saß 2001, S. 114f)

1.5.2 Diagnose nach ICD-10

Eine parallel dazu bestehende Diagnose nimmt die WHO (Weltgesundheitsorganisation) unter der Bezeichnung ICD-10 („International Classification of Diseases“) vor. Auch hier finden sich die autistischen Störungen unter dem Komplex „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ im Kapitel F 84, wobei der Buchstabe F für das Kapitel der psychischen Störungen steht (vgl. Dilling 2010, S. 306).

In diesem Diagnosemanual wird neben dem frühkindlichen Autismus (F 84.0), bei dem als Hauptdiagnosemerkmale gestörte Funktionsfähigkeit in den Bereichen soziale Interaktion, Kommunikation sowie ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten genannt werden, auch das Störungsbild des atypischen Autismus (F 84.2) beschrieben. Auffallend bei diesem Erscheinungsbild ist, dass der Beginn auch nach dem 3. Lebensjahr liegen kann und einige wesentliche Merkmale des Autismus fehlen können.

Im Gegensatz zur „Asperger-Störung“ in der DSM-IV ist hier unter der Kodierung F 84.5 das „Asperger-Syndrom“ zu finden, welches ähnlich wie im DSM-IV durch eine weitgehend normale Intelligenz- und Sprachentwicklung gekennzeichnet ist. Betroffene neigen zu sich wiederholenden, stereotypen Verhaltensmustern und fallen durch ihre motorische Ungeschicklichkeit, wie auch durch ihre sozialen Probleme und ihre Kommunikationsprobleme auf (vgl. Dilling 2005, S. 312f).

Die diagnostischen Leitlinien der ICD-10 sollen hier nicht näher ausgeführt werden, da sie weitgehend mit den Leitlinien der DSM-VI übereinstimmen.

Bevor die Diagnose Autismus gestellt wird, müssen differentialdiagnostisch andere Formen von Entwicklungsstörungen (z.B. Rett-Syndrom) ausgeschlossen werden (vgl. Dilling 2010, S. 306f).

Ergänzend zu den diagnostischen Manualen wird in der praxisorientierten Literatur eine weitere Form des autistischen Erscheinungsbildes beschrieben – der High Functioning Autismus. Laut Poustka et al. (2004, S. 11f) ist dieser Begriff im Wesentlichen auf Lorna Wing zurückzuführen, die im Besonderen Menschen mit Autismus beschreiben wollte, die zunächst die Diagnose Frühkindlicher Autismus erhielten, deren Symptome aber im Verlauf immer mehr der eines Asperger-Autisten glich. Ferner führen sie an, dass die Betroffenen durch besondere intellektuelle Fähigkeiten auffallen und darüber hinaus bei zunächst verzögerter Sprachentwicklung gute verbale Fähigkeiten vorliegen. Das Asperger-Syndrom und der High-Functioning-Autismus ähneln einander in ihren Merkmalen der sozialen Auffälligkeiten und Verhaltensproblemen und sind daher diagnostisch nicht leicht zu unterscheiden.

Im Folgenden wird auf Materialien zur Diagnostik von Autismus hingewiesen, wobei hier standardisierte Interviews und Beobachtungsskalen besonders nennenswert sind. Es gibt inzwischen schon eine Reihe von Interviews, Skalen und Beobachtungsinstrumenten, die vorwiegend aus dem englischen Sprachraum stammen. Einige davon sind auch in deutscher Sprache vorhanden (vgl. Remschmidt 2002, S. 20f).

Durch die Beobachtungs- und Interviewliste für ASS bei Kleinkindern (Checklist for Autism in Toddlers – CHAT) können bereits vor dem 18. Monat erste Anzeichen auf autistische Symptome erkannt werden. Die CHAT ist kein alleinig ausreichendes Diagnoseinstrument, kann jedoch als grobes Erfassungsinstrument von weniger spezialisierten Erziehern oder Kinderärzten eingesetzt werden. Als detailliertere Diagnoseverfahren möchte ich das Autismus-Diagnose-Interview (Autism Diagnostic Interview, Revised oder ADI-R) und die Beobachtungsskala für Autistische Störungen (Autism Diagnostic Observation Schedule

oder ADOS) anführen (vgl. Bernard-Opitz 2007, S.16). Diese beiden Diagnoseinstrumente sind inzwischen die meist verwendeten in der Diagnostik von autistischen Störungen.

Das umfangreiche Diagnostische Interview für Autismus-Revidiert (ADI-R) gilt als standardisiertes, halbstrukturiertes, untersuchungsgeleitetes Befragungsinstrument erster Wahl zur Erfassung und Differenzialdiagnostik von autistischen Störungen. Es basiert auf Angaben der Eltern bzw. der engsten Bezugspersonen des Kindes. Am Ende des Interviews wird mithilfe eines Algorithmus eine Summe für die drei Verhaltensbereiche „Soziale Interaktion“, „Kommunikation“ und „Repetitives Verhalten“ gebildet. Anhand derselben wird dann die Verdachtsdiagnose bestätigt oder widerlegt (vgl. Schor & Schweiggert 1999, S. 36).

Das ADOS ist ein strukturiertes Verfahren zur Erfassung von Kommunikation, sozialer Interaktion und Spielverhalten bei Menschen (Kindern wie Erwachsenen), bei denen das Vorliegen einer Autismus-Spektrum-Störung oder einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung vermutet wird. Es enthält standardisierte Aufgaben, Aktivitäten und Interviewelemente, mit deren Hilfe das Auftreten oder Fehlen bestimmter Verhaltensweisen erfasst werden kann, unabhängig von Entwicklungsstand und chronologischem Alter (vgl. Poustka et al. 2004, S. 125).

Um eine Diagnose zu erstellen sind genügend Erfahrung wie auch ein spezielles Training in den Erfassungsinstrumenten notwendig (vgl. Bernard-Opitz 2007, S.16).

Resümierend wird auf die Relevanz einer frühen Diagnose hingewiesen, um rasche therapeutische Unterstützung und pädagogische Interventionen (z.B. Frühförderung, Beratung der Eltern, Therapien, zusätzliche Betreuung und Begleitung im Kindergarten bzw. in der Schule, ...) umzusetzen, da diese wesentlich zur Vergünstigung des Verlaufs beitragen können. Überdies schützt eine Diagnose die Betroffenen vor unpassenden Erwartungen und Anforderungen ihrer Bezugspersonen. Allerdings sollte von einer „bloßen Diagnose“ ohne nachfolgende Interventionen aufgrund der daraus folgenden Kategorisierung und möglichen Stigmatisierung abgesehen werden.

Zudem möchte ich hier anfügen, dass die diagnostischen Grenzen zwischen den Störungsbildern verschwommen sind. In der Literatur besteht eine relativ hohe Überlappungsrate zwischen dem frühkindlichem Autismus und dem Asperger-Syndrom. Seit Einführung der separaten Diagnose Asperger-Syndrom 1991 bzw. 1994 in die Klassifikationsschemata ICD-10 bzw. DSM-IV als eigenständige Kategorie neben dem frühkindlichen Autismus steht zur Diskussion, ob es sich dabei um ein vom Autismus eindeutig abgrenzbares Störungsbild handelt oder nicht. Weitgehende Übereinstimmung besteht bei allen Forschern darin, dass das Asperger-Syndrom wie auch der frühkindliche Autismus den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zuzuordnen ist (vgl. Rühl, Bölte & Poustka 2001, S. 535f).

Rühl et al. (ebd. S. 536) legen nahe, den frühkindlichen Autismus und das Asperger-Syndrom als „Eckpunkte“ auf einem Schweregradkontinuum aufzufassen und die kategoriale Diagnostik autistischer Störungen im Sinne eines dimensional Ansatzes zu modifizieren.

Des Weiteren wurde laut Rühl et al. anhand zahlreicher Studien versucht, Variablen zu finden, die eine valide Differenzierung zwischen dem High-Functioning-Autismus und dem Asperger-Syndrom zulassen. Die Ergebnisse waren insgesamt widersprüchlich.

Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Klassifikationssysteme DSM-IV und ICD-10 derzeit revidiert werden. Die 5. Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) wurde bereits von der Psychiatric Association vorgestellt und soll im Frühjahr 2013 veröffentlicht werden. Ein Jahr später wird auch die ICD-11 abgeschlossen sein (vgl. Lechmann 2011, S. 14). In diesen Fassungen werden die Subtypen von Autismus aufgelöst und durch den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ ersetzt (vgl. Noterdaeme 2011, S. 2).

Ich werde mich in der vorliegenden Arbeit auf kein bestimmtes autistisches Störungsbild festlegen, da wie beschrieben aufgrund des breiten Spektrums die Grenzen sehr verschwommen sind. Schüler/innen mit der Diagnose Frühkindlicher Autismus möchte ich jedoch aufgrund der starken Beeinträchtigung der Kommunikation, welche bis zum

völligen Ausbleiben von gesprochener Sprache reichen kann, von meiner empirischen Erhebung ausnehmen.

1.6 Symptomatik

1.6.1 Triade der Beeinträchtigungen

Aus den oben genannten diagnostischen Kriterien leitet sich eine Triade der Beeinträchtigungen ab. Diese wurde von Wing und Gould im Jahre 1979 definiert. Sie stellten fest, dass es drei Kriterien gibt, auf welchen eine Autismus-Diagnose beruht (vgl. Dodd 2007, S. 113). Diese Kriterien betreffen Beeinträchtigungen in den Bereichen Kommunikation und sozialen Interaktion wie auch repetitive und stereotype Verhaltensweisen. Dies veranschaulicht folgende Abbildung.

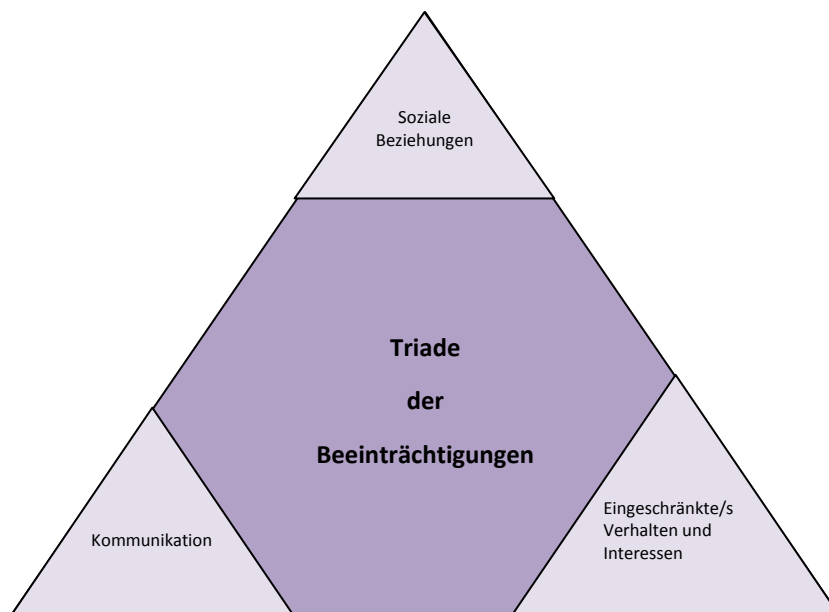


Abbildung 4: Triade der Beeinträchtigungen

(Quelle: Andrea Lanner)

1.6.1.1 Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation

Die Besonderheiten im Bereich der Kommunikation werden als zentraler Aspekt der Autismus-Spektrum-Störung betrachtet. Einige charakteristische Besonderheiten gibt es

in der Sprachentwicklung von Kindern mit ASS, was auf ihre fehlende Motivation zur Kommunikation zurückzuführen ist (vgl. Aarons & Gittens 2007, S. 93).

Laut Kehrer (1995, S. 32) entwickeln etwa 40% der Kinder mit ASS keine aktive Sprache und oft auch kein Sprachverständnis. Die restlichen 60% weisen Sprachabnormitäten auf. Auch Freitag (2008, S. 43) gibt an, dass 50% der Kinder mit frühkindlichem Autismus ohne Förderung keine aktive Sprache entwickeln. Erste Indikatoren für die Diagnose Frühkindlicher Autismus können laut Freitag bereits fehlendes Lautieren im ersten Lebensjahr und eine deutliche Sprachentwicklungsverzögerung im zweiten Lebensjahr sein. Kinder mit einem High-Functioning-Autismus weisen meist eine deutliche Sprachentwicklungsverzögerung auf und sprechen erste Worte erst nach dem Alter von 24 Monaten. Kinder mit Asperger-Syndrom sind diesbezüglich eher unauffällig. Oft beginnen sie spät, einzelne Worte zu sprechen, sprechen dann aber sofort in vollständigen Sätzen. Personen mit ASS, welche eine gut entwickelte expressive Sprache entwickelten, haben dennoch Schwierigkeiten mit der sozialen Anwendung von Sprache. Dies zeigt sich in der Intonation, der Mimik und Gestik, dem Stellen von Fragen und in der Kommunikation.

Welche Sprachabnormitäten bei Kindern mit ASS auftreten können, wird im Folgenden zusammengefasst dargestellt:

- Echolalien, das sind Wiederholungen von gehörten Wörtern und Sätzen, kommen bei Menschen mit ASS sehr häufig vor. Besonders auffallend sind Echolalien bei nicht sprechenden oder stark sprachentwicklungsverzögerten Kindern mit ASS (vgl. Freitag 2008, S. 47). Echolalien, welche auch in der normalen Sprachentwicklung vorkommen, können bei Menschen mit ASS über Jahre erhalten bleiben (vgl. Kehrer 1995, S. 32). Laut Dodd (2007, S. 80) sollten sie als eine Strategie des Spracherwerbs angesehen werden. Sie geht davon aus, dass sie zur Unterstützung der Kommunikation eingesetzt werden.

Aarons und Gittens (2007, S. 94ff) führen die abweichenden Aspekte von Sprache und Sprechen bei Kindern mit ASS wie folgt an:

- Kinder mit ASS reagieren nicht angemessen auf die menschliche Stimme, jedoch auf Geräusche aus der Umwelt.
- Kinder mit ASS verfügen über ein schwaches bzw. fehlendes Sprachverständnis und zeigen nur dann Interesse an Kommunikation, wenn es um ihre eigenen Bedürfnisse geht.
- Kinder mit ASS zeigen kaum Mimik und Gestik.
- Manche Kinder mit ASS zeigen einen sehr umfangreichen Wortschatz, doch es fehlt die Fähigkeit einer kommunikativen Kompetenz.
- Sehr häufig bestehen Schwierigkeiten mit bestimmten Wortarten wie den Pronomen oder den Präpositionen.
- Kinder mit ASS verstehen nicht alles, was sie sprechen. Dieses geringe Verstehen wird durch scheinbar passende Reaktionen verschleiert.
- Interaktiv-kommunikative Fähigkeiten sind sehr schwach, was eine normale Unterhaltung beinahe unmöglich macht. Auch die dazugehörigen nonverbalen Kommunikationsmittel können kaum eingesetzt werden.
- Kinder mit guten verbalen Fähigkeiten reden oft sehr detailliert über ihre Spezialinteressen. Häufig sprechen sie über Szenen aus Filmen, Videos oder Computerspielen, ohne auf den Zuhörer zu achten.
- Schwierigkeiten bestehen beim Verstehen von Metaphern, Sarkasmus und Witzen.
- Selten wird während eines Gesprächs Blickkontakt hergestellt.

Ergänzend zu den bereits genannten Sprachbesonderheiten bei Kindern mit ASS möchte ich folgende von Kehrer (1995, S. 34ff) angeführten Besonderheiten nennen:

- Kinder mit ASS neigen oft zu Selbstgesprächen, was darauf hinweist, dass sie Sprache nicht primär zur Kommunikation anwenden.
- Kinder mit ASS erfinden oft eigene Ausdrücke (Neologismen), welche nur für sie selber verständlich sind.

- Neben den linguistischen Auffälligkeiten sind auch Besonderheiten, den Inhalt des Gesprochenen betreffend, zu verzeichnen. Themen beziehen sich sehr oft auf Negatives, Unerfreuliches, Makabres, sowie ungewöhnliche naturwissenschaftliche oder historische Kenntnisse.

Klicpera und Innerhofer (2002, S. 77) weisen außerdem auf eine irritierende Intonation bei Kindern mit ASS hin. Sie beschreiben die Sprechweise manchmal als hölzern, singend, monoton oder auch papageienhaft.

1.6.1.2 Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion

Ein weiteres für die Diagnose Autismus entscheidendes Merkmal ist die Beeinträchtigung des Sozialverhaltens. Meist sind Personen mit ASS in der Entwicklung von Beziehungen mit anderen beeinträchtigt und reagieren auf ihre Umwelt nur eingeschränkt. Die meisten Angaben über die soziale Entwicklung von Kindern mit ASS in den ersten beiden Lebensjahren stammen aus den Erinnerungen ihrer Eltern. Diese geben an, ihr Kind zeige wenig Freude, wenn es eine vertraute Person wiedererkenne, strecke als Kleinkind selten die Arme hoch um aufgenommen zu werden und zeige wenig Interesse am Tun der anderen. Des Weiteren imitiere es kaum einfache Bewegungen der Eltern und zeige auch weniger auf Gegenstände, die es interessieren. Häufig ziehen sich Kinder mit ASS zurück und nehmen sehr wenig Anteil an der Umgebung (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 95f).

Laut DSM-IV (vgl. Saß, Wittchen & Zaudig 2001, S. 103) äußern sich die Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Interaktion durch Beeinträchtigungen im Gebrauch nonverbaler Verhaltensweisen wie z.B. Blickkontakt, Mimik und Gestik. Deshalb können Beziehungen zu Gleichaltrigen nicht bzw. schwer aufgebaut werden, was sich je nach Altersstufe unterschiedlich auswirken kann. Während jüngere Betroffene noch wenig oder kein Interesse an Freundschaften haben, können ältere ihr Interesse an Freundschaften zeigen. Es mangelt ihnen jedoch am Verständnis für zwischenmenschliche Regeln. Des Weiteren kann der soziale und emotionale Austausch fehlen und sie beteiligen sich nicht aktiv an einfachen sozialen Spielen, sondern beschäftigen sich lieber alleine.

Laut Dodd (2007, S. 95) mangelt es den Betroffenen an Empathie für andere Menschen, an der Initiation von Interaktionen und an der Reaktion auf Interaktionsversuche von anderen Kindern und Erwachsenen sowie an Zuhör- und Imitationsfähigkeiten. Die Akzeptanz der Sichtweisen anderer, das Einsehen von Irrtümern, die Akzeptanz von Veränderungen, sowie die Fähigkeit, soziale Hinweise von anderen zu verstehen und letztendlich das Bedürfnis, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen, sind eingeschränkt.

Klicpera und Innerhofer (2002, S. 99) führen an, dass die Beeinträchtigungen in diesen Bereichen stark variieren. So wirkt sich die Gewöhnung an das Zusammensein mit anderen Kindern stark auf mögliche Interaktionen mit ihnen aus. Die Schwierigkeiten, mit gesunden gleichaltrigen Kindern in Kontakt zu treten, liegen zu einem Teil auch an der Scheu der gesunden Kinder, eine Interaktion mit einem autistischen Kind aufzunehmen. Gesunde Kinder tun dies zudem meist nur nach Aufforderung, nicht von sich aus. Wing und Gould gelang es, die unterschiedlichen Arten der Beeinträchtigung in drei Typen zu unterteilen, welche sie als distanziert, passiv und sonderbar bezeichneten (vgl. Abbildung 5). Diese Typen lassen sich entlang eines sozialen Kontinuums einteilen, wodurch es ermöglicht wird, die Störung der sozialen Fähigkeiten einer Person von leicht bis schwer einzuteilen. Die Position einer Person auf dem Kontinuum kann sich im Laufe der Zeit verschieben (vgl. Frith 1992, S. 71).

Folgende Abbildung zeigt die unterschiedlichen Formen der Kontaktstörung entlang dieses Kontinuums:

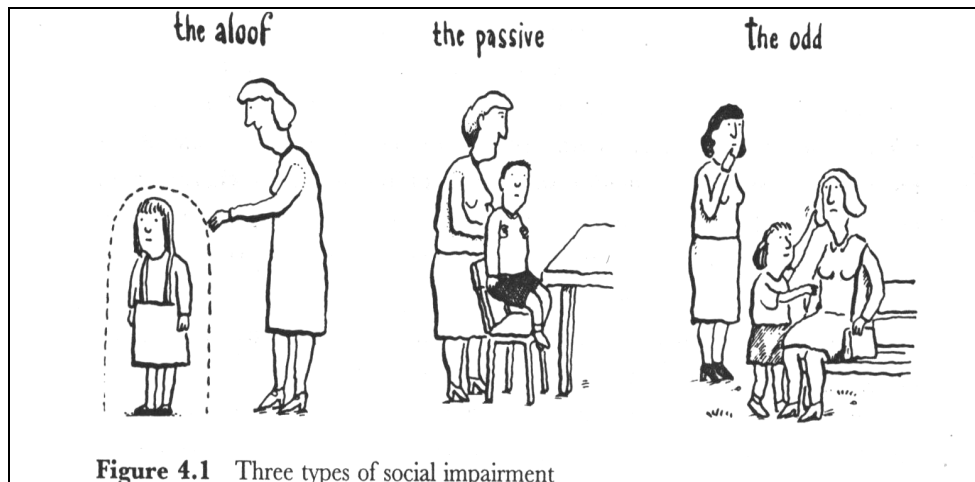


Abbildung 5: Subtypen nach L. Wing

(Frith 1992, S.71)

So mangelt es Menschen mit ASS, welche das Kriterium „schwer“ am Ende des sozialen Kontinuums aufweisen, an grundlegenden sozialen Fähigkeiten wie Teilen, Warten und Abwechseln und sie zeigen kein Interesse an anderen, während Betroffene, welche das Kriterium „leicht“ am anderen Ende des Kontinuums aufweisen, recht gesellig und kontaktfreudig, jedoch in ihrem Tun sonderbar sein können und die Interessen der anderen kaum wahrnehmen (vgl. Dodd 2007, S. 95).

Dodd (2007, S. 95) beschreibt die drei üblichen Stereotypen, mit denen das Spektrum der sozialen Interaktion bei ASS charakterisiert wird als „unnahbar, passiv und aktiv-aber-sonderbar“ und ist der Meinung, dass sich soziale Beeinträchtigungen bei Menschen mit ASS auf vielfältige Weise äußern und dass es „kein allein gültiges autistisches Stereotyp“ gibt. Laut Dodd können Menschen mit ASS auch alle drei Verhaltenstypen zeigen.

1.6.1.3 Eingeschränkte, starre und repetitive Verhaltensmuster oder Interessen

Menschen mit ASS zeigen häufig stereotype, repetitive motorische Bewegungen und repetitive, starre Verhaltensweisen, wobei sich die zentralen Defizite in diesem Bereich in der obsessiven Beschäftigung mit einem Gegenstand oder Thema bzw. im krankhaften Festhalten an funktionslosen Routinen zeigen. Das Spektrum dieser Verhaltensweisen umfasst sowohl motorische Stereotypen, wie rhythmische Bewegungen des ganzen

Körpers oder Händeflattern, exzessives Schaukeln, stundenlanges Kreiseln und Drehen von Gegenständen oder Klopfen mit einem Stock, als auch zwanghafte Rituale, welche bei Abänderung große Angst auslösen können. Die repetitiven Verhaltensmuster können sich auch in Form von Erkundungen, durch Betasten und Beschnüffeln zeigen (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 144f).

Diese zwanghaften Verhaltensmuster sind komplexer, je höher die Begabung bei Menschen mit ASS ist, sie bleiben aber rigide und stereotyp. Darunter fallen beispielsweise bestimmte Gewohnheiten, wie komplizierte Essgewohnheiten, ein ständiges Wiederholen von Reimen oder ein Insistieren darauf, dass die Schulbücher immer in derselben Reihenfolge geordnet sein müssen. Vor allem bei Betroffenen mit der Diagnose Asperger-Syndrom zeigen sich Stereotypen vielmehr im Denken und als Spezialinteressen als in der Motorik. Oft werden sie von Themen oder Gegenständen so in Beschlag genommen, dass ihnen das Interesse für alltägliche Dinge fehlt (vgl. Jørgensen 2007, S. 55). Kehrer (1995, S. 37) führt vor allem musikalische Sonderbegabungen und Begabungen, die sich auf das Gedächtnis beziehen, an und erwähnt besondere Begabungen, wie das schnelle Lösen von schwierigen Puzzles und eine besonders große Zeichenbegabung.

Nach Wing fallen in diesen Bereich verzögertes oder nicht vorhandenes Spiel auf der „So-tun-als-ob“-Ebene, Abhängigkeit von Routinen und vertrauten Erfahrungen, Abneigung gegen neue Erfahrungen und Widerstand gegen Veränderungen, unflexibles Denken, wie auch einseitige Verfolgung von Spezialinteressen und Schwierigkeiten, den Blickwinkel anderer zu verstehen. Auch das Nachspielen von Szenen aus Lieblingsfilmen erweist sich bei längerem Zusehen als beschränkt und repetitiv (vgl. Wing 1996 in Dodd 2007, S. 113f). Besonders Kinder mit einem niedrigen Handlungs-IQ zeigten starke motorische Stereotypen.

Insgesamt sind die stereotypen und repetitiven Verhaltensweisen und Sonderinteressen laut Freitag (2008, S. 50) viel weniger untersucht als andere Aspekte der Autismus-Spektrum-Störung. Sie gibt jedoch an, dass diese Verhaltensweisen meist– vorwiegend bei gut begabten Personen mit ASS – im Jugend- und Erwachsenenalter zurückgehen.

1.6.2 *Begleitstörungen*

Neben der Kernsymptomatik können sich bei Menschen mit ASS verschiedene Begleitstörungen, sogenannte komorbide Störungen, zeigen. Diese äußern sich je nach Altersgruppe sehr unterschiedlich. Im Grundschulalter zählen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen, wie auch Ticstörungen zu den am häufigsten verzeichneten Begleitsymptomen, während in der Adoleszenz bei Menschen mit Asperger-Syndrom vorwiegend Depressionen und Angststörungen bedeutende Komorbiditäten darstellen (vgl. Noterdaeme 2011, S. 6f). Als Gründe nennt Noterdaeme (ebd. S.7) die einsetzende Identitätssuche, das steigende Bewusstsein ihrer Andersartigkeit wie auch der Wunsch nach sozialen Kontakten.

Auch Dodd (2007, S. 242) gibt an, dass viele Menschen mit ASS unter erhöhtem Angstniveau leiden und führt einerseits biologische Faktoren, andererseits persönliche Faktoren, wie Schwierigkeiten „mit der überwältigenden und unvorhersehbaren Natur der Lebensumwelt“, als Ursachen an. Oft werden Angstsymptome in Situationen, die keine reale Bedrohung darstellen, hervorgerufen. Die entwickelten Ängste rufen bei den Betroffenen häufig übermäßige Selbstkritik, Problemverhalten, repetitive Handlungen und aggressives Verhalten hervor.

Als weitere Begleitsymptome werden in der Literatur psychische Krankheiten, wie Essstörungen und Schlafstörungen angegeben, welche den Entwicklungsverlauf der Betroffenen stark beeinträchtigen können (vgl. Noterdaeme 2011, S. 6f).

1.6.3 *Ergänzende autistische Symptomatik im Kontext der Schule*

Die soeben genannten Beeinträchtigungen sind diagnostische Kriterien und werden im Folgenden durch weitere und meines Erachtens schulisch besonders relevante Aspekte ergänzt.

1.6.3.1 *Sensorische Beeinträchtigungen und Aufmerksamkeitsstörungen*

Menschen mit ASS haben Probleme bei der Verarbeitung von Sinnesreizen und verfügen über eine Wahrnehmungsfähigkeit, die sich von jener von Menschen ohne ASS

unterscheidet. Es zeigt sich oft eine sehr auffällige Kombination von Hypo- und Hypersensibilität gegenüber Sinnesreizen (vgl. Klicpera & Innerhofer, 2002, S. 47).

Auf die Probleme bei der Verarbeitung von Sinnesreizen deuten auch die Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit ASS hin (ebd. 2002, S. 47f). Eine Hypersensibilität bzw. Überempfindlichkeit führt zu einer erhöhten Reaktion auf sensorische Reize, eine Hyposensibilität hingegen bedeutet eine verminderte Reizempfindlichkeit und äußert sich in gedämpften Reaktionen auf sensorische Erfahrungen (vgl. Dodd 2007, S. 133f). Diese sensorischen Verarbeitungsprobleme zeigen sich im akustischen, visuellen, taktilen wie auch im gustatorisch/olfaktorischen Bereich (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 47f). Es kommt dadurch zu Beeinträchtigungen in verschiedenen Bereichen einschließlich Sehen, Hören, Lernen, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Koordination, soziale Interaktion und Motorik. Das Erledigen von Alltagsaufgaben ist dadurch erschwert (vgl. Dodd 2007, S. 133f).

Freitag (2008, S. 33f) gibt an, dass Menschen mit ASS häufig unaufmerksam wirken, wenn mit ihnen gesprochen wird, was sie darauf zurückführt, dass Betroffene ihre Aufmerksamkeit nicht so sehr auf Personen richten. Laut Freitag konnte bislang jedoch nicht geklärt werden, ob die veränderten Wahrnehmungsprozesse für eine reduzierte Aufmerksamkeit verantwortlich sind oder ob bestimmte Aufmerksamkeitsprozesse direkt gestört sind und diese zu einer veränderten Wahrnehmung führen.

1.6.3.2 Kognitive Aspekte bei ASS

Dodd (2007, S. 59f) zufolge leiden viele von ASS betroffene Menschen in unterschiedlichem Grad an einer intellektuellen Beeinträchtigung, manche wiederum verfügen über herausragende Fähigkeiten auf einem oder mehreren kognitiven Gebieten. Menschen mit ASS besitzen einen besonderen Denk- und Lernstil, der sich stark von dem der meisten Menschen unterscheidet. Dieser Stil bietet mögliche Erklärungen für viele ihrer Verhaltensweisen und Schwierigkeiten.

An dieser Stelle soll auf die drei psychologischen Erklärungsansätze, welche in Kapitel 1.2.2 dargestellt wurden, verwiesen werden: die beeinträchtigte „Theory of Mind“, die beeinträchtigten „Exekutivfunktionen“ und die „schwache zentrale Kohärenz“.

1.6.3.3 Besonderheiten in der Motorik

In den Diagnosemanualen werden motorische Einschränkungen nicht genannt, doch bei Kindern und Jugendlichen mit ASS zeigen sich häufig Einschränkungen der Grob- und Feinmotorik. Inwiefern die Einschränkungen der motorischen Fähigkeiten in direktem Zusammenhang mit den Stereotypen und den sozialen Schwierigkeiten stehen, ist noch nicht geklärt. In einer Studie wurde allerdings festgestellt, dass Jugendliche mit motorischen Schwierigkeiten einen stärkeren sozialen Rückzug zeigten als Jugendliche mit geringen motorischen Defiziten (vgl. Freitag 2008, S. 42f).

Häufig werden bei Kindern mit ASS grobmotorische Besonderheiten wie „Sich um die eigene Achse drehen“ oder der „Zehenspitzenengang“ beobachtet (vgl. Klicpera & Innerhofer 2002, S. 145). Laut Schuster (2010, S. 32f) führen die Einschränkungen in der Grobmotorik zu einer ungewöhnlichen und auffälligen Gehweise. Des Weiteren führt sie (ebd. S. 31) an, dass viele Betroffene Probleme mit der muskulären Koordination aufweisen und Schwierigkeiten haben, die Kraft und Genauigkeit richtig einzuschätzen. Die Probleme mit der Feinmotorik beeinflussen laut Schuster Tätigkeiten des Alltags, wie z.B. sich alleine Anziehen, Essen oder Schwierigkeiten mit der Handschrift.

Außerdem fügt sie hinzu, dass motorische Schwierigkeiten in einer gestörten Wahrnehmung gründen können.

1.7 Zusammenfassung

Autismus-Spektrum-Störung, kurz ASS, ist heute der gängige Begriff, um zu verdeutlichen, dass sowohl das Asperger-Syndrom als auch der frühkindliche Autismus, der atypische Autismus und der High-Functioning-Autismus durch verschiedene Schweregrade gemeinsamer Beeinträchtigungen gekennzeichnet sind. Die spezifischen Merkmale können in einer Vielzahl von Kombinationen auftreten und in einem breiten Spektrum

von leicht bis schwer angesiedelt sein. Es gibt verschiedene Thesen zur Entstehung von ASS, eine bewiesene gibt es jedoch noch nicht. Eine Diagnosestellung ist insofern relevant als dass sie einerseits die Betroffenen vor unpassenden Erwartungen und Anforderungen schützt, andererseits dadurch anschließende therapeutische Maßnahmen und pädagogische Interventionen möglich macht, welche wesentlich zu einem günstigeren Verlauf beitragen können.

Die Symptomatik einer Autismus-Spektrum-Störung beruht auf einer Triade der Beeinträchtigungen, welche die Bereiche Kommunikation, soziale Interaktion und repetitive und stereotype Verhaltensweisen betreffen. Neben diesen drei Kriterien wurde ergänzend besonders auf eine autistische Symptomatik im Kontext der Schule hingewiesen.

2 Autismus-Spektrum-Störung und schulische Integration

In diesem Kapitel wird zunächst auf die schulische Integration von Schüler/inne/n mit ASS im Allgemeinen eingegangen und im Weiteren das Wiener integrative Schulmodell für Schüler/innen mit autistischen Wahrnehmungen genauer erläutern. Anschließend werden die Herausforderungen für Schüler/innen mit ASS in ihrem schulischen Alltag dargelegt.

2.1 Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung im Wiener Modell

Welche Beschulung für Kinder und Jugendliche mit ASS am geeignetsten ist, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. So sind Faktoren der intellektuellen Begabung und der Sprachfähigkeit des Kindes sowie der Grad der Behinderung wesentlich für den Entscheidungsprozess (vgl. Poustka 2004, S. 46). Laut Klicpera u.a. ist der Kontakt mit nichtbehinderten Kindern für Kinder mit ASS eine notwendige Voraussetzung dafür, scheinbar unüberwindbare Schwierigkeiten im Umgang mit diesen im Jugend- und Erwachsenenalter zu überbrücken. Verschiedenen Berichten zufolge bewährte sich der gemeinsame Unterricht von Schüler/inne/n mit ASS und ohne ASS. Zu positiven Veränderungen kam es vorwiegend im Sozialverhalten, in der sprachlichen Entwicklung sowie in der kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl. Klicpera et al. in Steinhausen 2006, S. 136f).

In Wien erfolgt die Beschulung von Schüler/inne/n mit autistischen Wahrnehmungen sowohl in separativen als auch in integrativen Schulformen. In der vorliegenden Arbeit wird besonderes Augenmerk auf die integrative Beschulung von Schüler/inne/n mit ASS in das Regelschulsystem gelegt.

Die Anzahl der Schüler/innen mit ASS in Integrationsklassen steigt. In Wien werden derzeit bereits 172 Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung integrativ beschult. Dies zeigen Abbildung 6 Abbildung 7, welche sich auf Schüler/innen mit ASS, die der Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrats für Wien bekannt sind, beziehen.

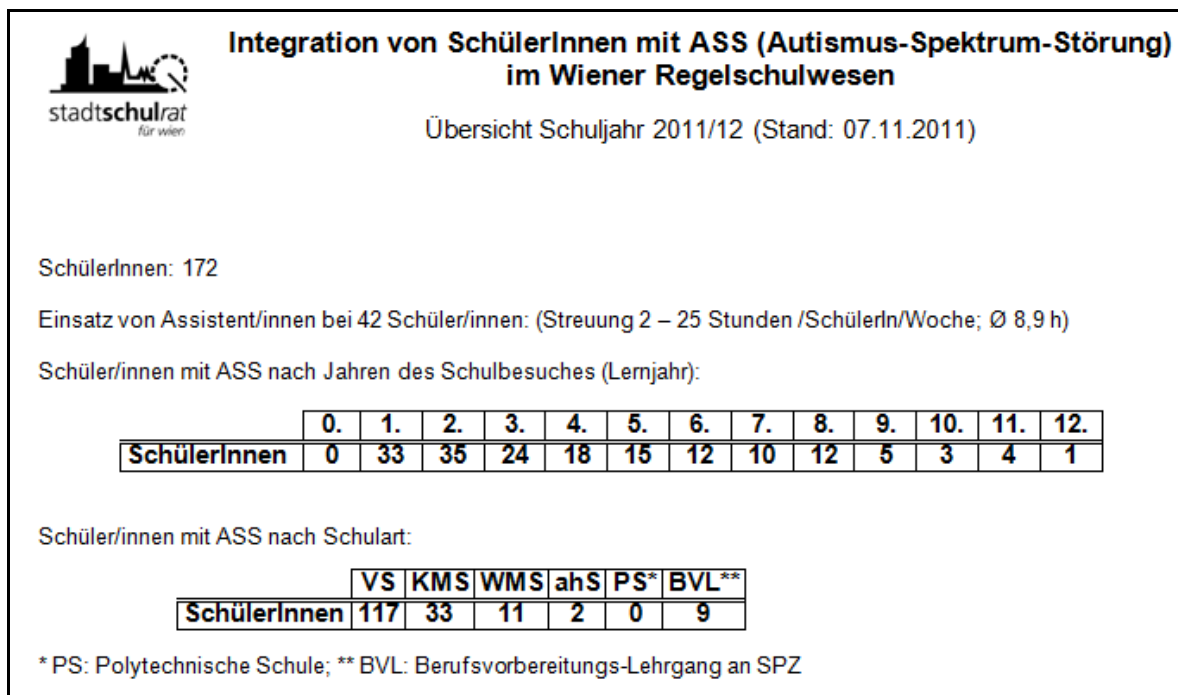


Abbildung 6: Integration von Schüler/inne/n mit ASS im Wiener Regelschulwesen

(Quelle: Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien, erstellt von R. Grubich, Stand: 07.11.2011)

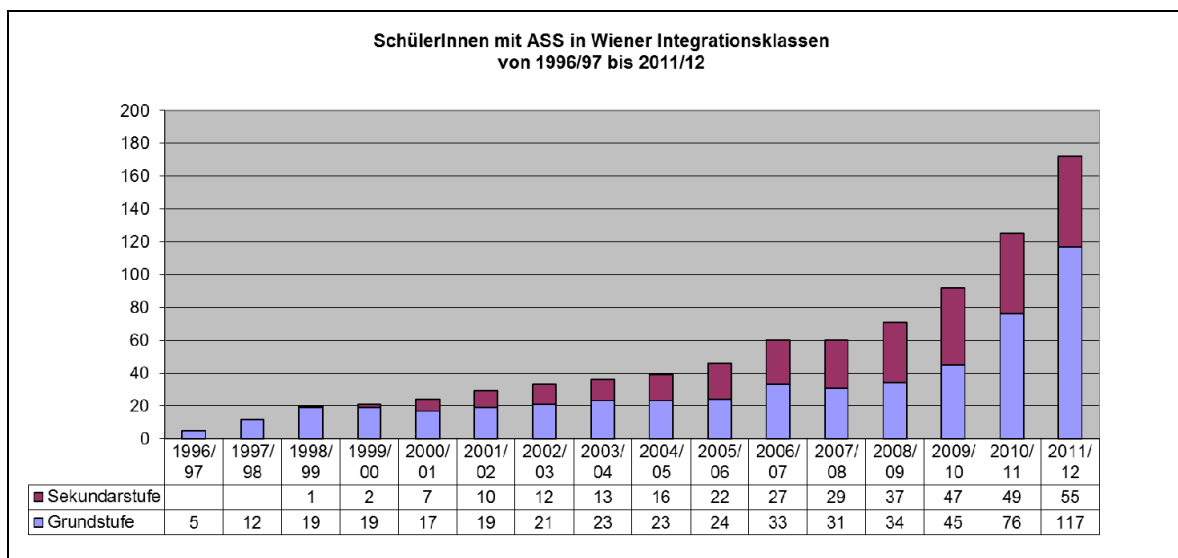


Abbildung 7: Zahl der Schüler/innen mit ASS im Modell der schulischen Integration von 1996/97-2011/12

(Quelle: Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien, erstellt von C. Kaluza, Stand: 07.11.2011)

In dieser Grafik ist ein deutlicher Anstieg von Schüler/inne/n mit ASS in den letzten 15 Jahren zu erkennen. Die ansteigenden Prävalenzzahlen (vgl. Kapitel 1.3) spiegeln sich demnach auch in den Schüler/innenzahlen in der schulischen Integration wider. Dies könnte auf eine Sensibilität der Lehrer/innen bezüglich des Störungsbildes und auf bessere diagnostische Möglichkeiten zurückzuführen sein. Vermutlich steht die durch die Schüler/innenzahlen zu erkennende Nachfrage in Zusammenhang mit dem Angebot, das in Wien zur Verfügung steht.

Bereits im Schuljahr 1994/95 begann die Vorlaufphase für das Projekt „Schulische Integration für Kinder mit autistischer Wahrnehmung“, welches 1996/97 - initiiert durch Landesschulinspektor Gerhard Tuschel (Landesschulinspektor für Sonderschulen und Integration) in Kooperation mit Univ. Prof. Dr. Ernst Berger (ehemaliger Leiter des Neurologischen Krankenhauses am Rosenhügel), Dr. Anton Lenz (ehemaliger Präsident der Österreichischen Autistenhilfe) und Mag.^a Trixi Mlczoch (ehemalige Präsidentin der Österreichischen Autistenhilfe) - umgesetzt werden konnte. Das pädagogische Konzept der Wiener Integration entspricht den von Prof. Dr. Georg Feuser (Univ. Bremen) entwickelten Ansätzen der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung und im Besonderen von Kindern mit ASS (vgl. Mörwald & Tuschel 2006, S. 23). Dieses Projekt machte die Aufnahme von Kindern mit autistischen Störungen in Integrationsklassen möglich.

2.1.1 Struktur und Aufbau

Das Projekt „Schulische Integration für Kinder mit autistischen Wahrnehmungen“ wird von sechs Komponenten getragen:

SCHULE – KLINIK – AUTISTENHILFE – LEHRER/INNEN – MENTOR/INN/EN – ELTERN

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht den Aufbau des Projekts:

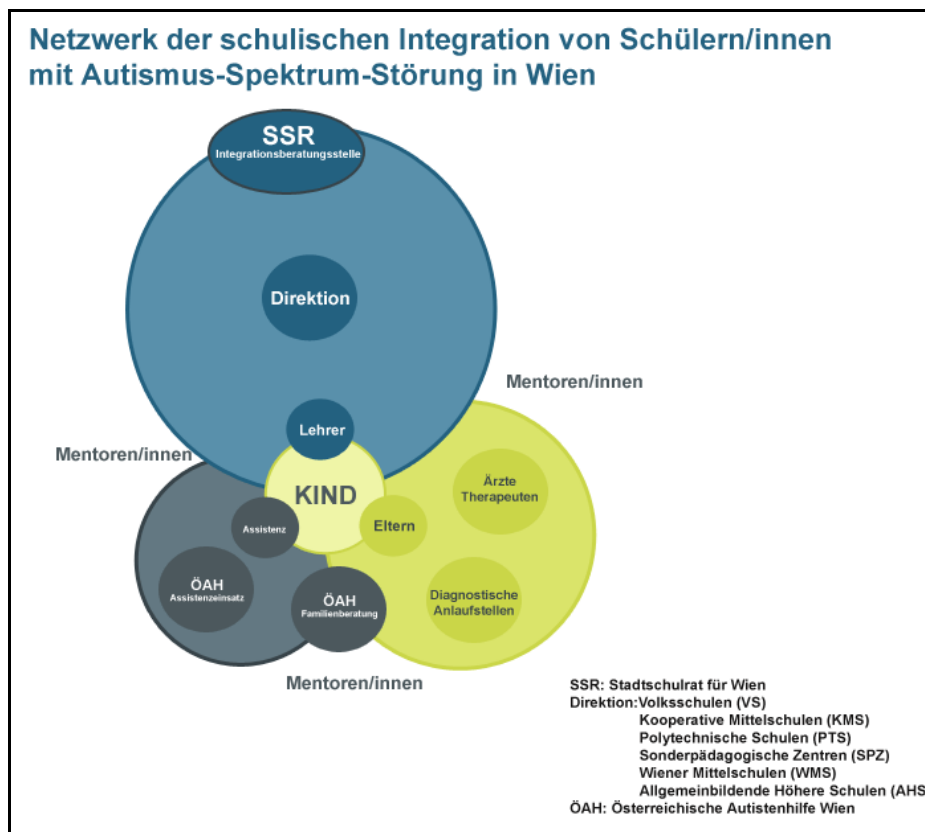


Abbildung 8: Netzwerk der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung in Wien

(URL: <http://www.integration-autismus.at> [10.8.2011])

Eine erfolgreiche Integration erfordert von allen an diesem Modell Beteiligten ein hohes Maß an Engagement, Optimismus, Vertrauen und Kompetenz (vgl. Mörwald 2007, S. 124f). Während der ersten vier Jahre seines Bestehens wurde dieses Projekt evaluiert und ist seither Bestandteil der schulischen Integration in Wien.

Folgende *strukturelle Voraussetzungen* liegen diesem Projekt zugrunde:

- Von Seiten der Schulbehörde (Wiener Stadtschulrat/Integrationsberatungsstelle) wurde die Grundlage einer *reduzierten Klassengröße* geschaffen: 16 Regelschüler/innen, ein Kind mit ASS und zwei bis drei weitere Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf.
- Von Seiten der Trägerorganisation der Elternselbsthilfegruppe „Österreichische Autistenhilfe“ werden *zusätzliche pädagogische Ressourcen* bereitgestellt, welche bei Bedarf in Integrationsklassen mit Kindern mit ASS eingesetzt werden können.

Dies bedeutet, dass zusätzliche pädagogische Hilfskräfte (Ausbildungspraktikant/inn/en pädagogischer, psychologischer bzw. psychotherapeutischer Studiengänge) stundenweise eingesetzt werden.

- Eine weitere Voraussetzung war und ist die unerlässliche Weiterbildung der Lehrer/innen durch die „Arbeitsgruppe Rehabilitation/Integration“ der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters in Wien, wobei das pädagogische Konzept wie bereits erwähnt den von Feuser entwickelten Ansätzen entspricht. Diese Weiterbildung erfolgt in einem viertägigen Seminar, dabei werden Grundlagen der Didaktik für den integrativen Unterricht von Schüler/inne/n mit ASS vermittelt. Begleitend dazu bieten zweitägige Update-Seminare die Gelegenheit, die bereits erworbenen Kompetenzen zu aktualisieren (vgl. Berger, Mutschlechner & Feuser 2005).

In Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule der Stadt Wien, des Neurologischen Krankenhauses am Rosenhügel in Wien und der Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrats für Wien wurden folgende *Begleitmaßnahmen* festgelegt:

- Es werden wohnortnahe Schulstandorte wie auch geeignete Lehrer/innen-Teams gesucht.
- Die Zusammensetzung der Klassen wird mit dem/der zuständigen Leiter/in des jeweiligen Sonderpädagogischen Zentrums und der Integrationsberatungsstelle abgesprochen.
- Eine weitere Begleitmaßnahme ist das Organisieren und Einberufen eines Treffens aller Beteiligten zum gegenseitigen Kennenlernen.
- Das „Mentor/inn/ensystem“, das im folgenden Unterkapitel kurz erläutert wird, hat sich außerordentlich bewährt. Die Mentorin/der Mentor bietet an den verschiedenen Standorten praktische und pädagogische Hilfestellung, Unterstützung und „Feedback“ an.
- In Absprache mit den Mentor/inn/en erfolgt der Einsatz der Assistent/inn/en der Österreichischen Autistenhilfe. Dieser Einsatz wird aktuell in etwa einem Viertel der

Klassen in unterschiedlichem Ausmaß (ein bis fünf Tage) in Anspruch genommen. Der Assistent/inn/Nebensatz stellt eine weitere Unterstützung zusätzlich zum Lehrer/innen-Team (Sonderschullehrer/in, Volks-, Haupt- oder AHS-Lehrer/in) dar, wenn die individuelle Betreuung von Schüler/inne/n mit ASS durch das Lehrer/innen-Team nicht ausreicht. Assistent/inn/en sind meist Studierende aus dem Bereich der Sozialwissenschaften und absolvieren im Rahmen ihres Studiums ein Praktikum (vgl. Mörwald 2007, S. 129f; vgl. Tuschel 2007, S. 118).

Als „unbefriedigend“ beschreibt Mörwald (2007, S. 130), dass die integrativen Maßnahmen für Schüler/innen mit ASS mit dem 9. Jahr der Schulpflicht enden und das 9. Schuljahr aufgrund der gesetzlichen Regelungen auf die Polytechnische Schule beschränkt ist. Mörwald erachtet diese einjährige Schulform insofern als problematisch, als eine Eingliederung in eine neue Gemeinschaft in diesem kurzen Zeitraum kaum möglich ist.

2.1.2 Mentor/inn/ensystem

Mit dem Schuljahr 2002/2003 wurde ins Wiener Regelschulwesen ein Mentor/inn/ensystem implementiert. Aufgabe der Mentor/inn/en ist es, in Klassen, in denen ein/e Schüler/in mit ASS integriert ist, pädagogische Hilfestellungen zu leisten, als Feedback- und Reflexionspartner/in zur Verfügung zu stehen oder bei aufkommenden Problemen organisatorischer Art an der Lösung mitzuarbeiten (vgl. Grubich 2008, S. 28).

Im Laufe der Zeit stieg die Zahl der zu betreuenden Klassen, somit wurde der Tätigkeitsbereich der Mentor/inn/en komplexer. Die Zahl der Mentor/inn/en stieg auf mittlerweile zehn Kolleg/inn/en an, was eine stärkere Notwendigkeit der Vernetzung nach sich zog. Aktuell finden monatliche Treffen der Mentor/inn/en statt.

2.2 Herausforderungen für Schüler/innen mit ASS

Die in Kapitel 1.5 beschriebene Symptomatik, welche sich bei Schüler/inne/n mit ASS äußern kann, wirkt sich auch im pädagogischen Alltag aus. Daraus resultieren bestimmte Herausforderungen für Schüler/innen mit ASS, welche im Folgenden angeführt werden:

2.2.1 Herausforderungen im Bereich der Kommunikation

Die Besonderheiten im Bereich der Kommunikation zeigen sich oft auch im Schulalltag. So können, wie bereits in Kapitel 1.6.1.1 dieser Arbeit beschrieben wurde, Schwierigkeiten mit dem Gebrauch und dem Verständnis von Mimik und Gestik dazu führen, dass Schüler/innen mit ASS Äußerungen oder Anweisungen nicht verstehen oder dass sie nicht adäquat auf Gefühle der Mitschüler/innen reagieren können oder Schwierigkeiten haben, ihren Gefühlszuständen Ausdruck zu verleihen. Gefühle sind subjektiv und Menschen mit ASS empfinden Gefühle wie Traurigkeit oder Fröhlichkeit möglicherweise anders als Menschen ohne ASS. Auch aus Sicht von Schuster (2010, S. 63f), die selbst betroffene Asperger-Autistin ist, können die Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis (Beeinträchtigungen im Verständnis von Metaphern und metaphorischen Redewendungen, Ironie und Witz) und mit Gesprächsregeln im schulischen Alltag immer wieder zu besonderen Herausforderungen für alle Beteiligten führen.

Im schulischen Alltag ist es daher notwendig, auf diese Besonderheiten adäquat zu reagieren und den Betroffenen bestimmte Hilfestellungen zu geben. Möglichst genaue und akkurate Formulierungen und das Meiden von Redewendungen, Metaphern und Ironie helfen, Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden. Auch visuelle Strategien, wie das bildliche Darstellen von Emotionen, können beispielsweise sehr gut helfen, diese besser zu verstehen. Durch das Beschreiben von Emotionen mit konkreten Begriffen und das Nennen von Situationen, in welchen bestimmte Emotionen ausgelöst werden, kann ein besseres Verständnis vermittelt werden (vgl. Dodd 2007, S. 237).

Folgende visuelle Strategien können im Unterricht eingesetzt werden:

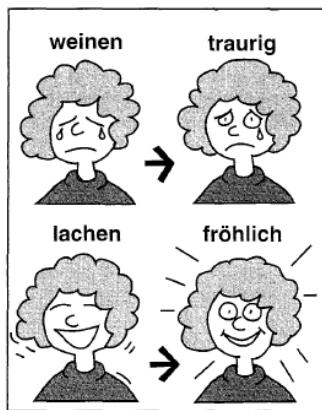


Abbildung 9: Beispiel einer visuellen Strategie, um Gefühle zu erkennen.

(Dodd 2007, S. 237)



Abbildung 10: Wie fühle ich mich heute?

(Dodd 2007, S. 90)

2.2.2 Herausforderungen im Bereich des Sozialverhaltens

Aufgrund der mangelhaft entwickelten Theory of Mind (siehe Kapitel 1.2.2) ergeben sich Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag, da die Fähigkeit, die Gründe hinter dem Verhalten der Mitschüler/innen zu verstehen, ihre Absichten zu erkennen und dementsprechend aus deren Handlungskonsequenzen zu lernen, beeinträchtigt ist (vgl. Matzies 2010, S. 37). Laut Frith (1992, S. 181) erwarten Schüler/innen mit ASS nicht, „dass Menschen freundlich oder grausam sind. Sie nehmen das Verhalten, wie es ist. Deshalb werden sie durch Intentionen (...) – wie Täuschung, Schmeichelei, Überredung und Ironie – vor schwierige Interpretationsprobleme gestellt.“

Des Weiteren ist dadurch auch die Zusammenarbeit mit anderen Schüler/inne/n beeinträchtigt, da sich diese eben dadurch auszeichnet, dass jeder auf die Vorschläge des anderen reagiert. Auswirkungen einer mangelhaft entwickelten Theory of Mind zeigen sich auch im Bereich des Lernens sozialer Regeln. Betroffene sehen ihre Mitschüler/innen nicht als Verhaltensregulativ, weil sie nicht erkennen, warum sich andere in einer bestimmten Art und Weise verhalten bzw. wie das eigene Verhalten von anderen interpretiert und bewertet wird. Kinder und Jugendliche ohne ASS legen grundsätzlich Wert auf Akzeptanz in der Gruppe, was auf Kinder und Jugendliche mit ASS nicht zutrifft (vgl. Schirmer 2010, S. 47f).

Schirmer (ebd. S. 49) fasst in einigen Punkten zusammen, welche Auswirkungen eine beeinträchtigte Theory of Mind mit sich bringt und bezieht sich hier besonders auf den pädagogischen Alltag:

- „Kommunikation,
- Fähigkeit, soziales Verhalten zu verstehen,
- Fähigkeit, andere Menschen zu täuschen, also auch zu lügen,
- Fähigkeit, die Gedanken und Annahmen einer anderen Person durch die Information, die man ihnen gibt, zu beeinflussen,
- Möglichkeit, die Gefühle anderer Menschen zu verstehen,
- Fähigkeit, Freundschaften zu knüpfen, indem man die Absichten anderer Menschen versteht und auf ihre Absichten eingeht,
- Fähigkeit vorwegzunehmen, was andere von der eigenen Handlung halten könnten,
- Fähigkeit, Missverständnisse zu verstehen,
- Fähigkeit, die ungeschriebenen Sozialregeln zu verstehen und
- Zusammenarbeit mit anderen.“

Herausforderungen mit altersgerechten Beziehungen zu den Mitschülern

Aus den bereits genannten Herausforderungen im Bereich des Sozialverhaltens resultieren Schwierigkeiten mit altersgerechten Beziehungen. Die Kontaktaufnahme und Kontaktgestaltung mit Mitschüler/inne/n gestaltet sich häufig sehr schwierig. Oft haben Kinder und Jugendliche mit ASS nicht das Bedürfnis, sich einen Freundeskreis aufzubauen. Stattdessen ziehen sie sich aufgrund ihrer sozialen Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen zurück und widmen sich ihren eigenen Interessen (vgl. Schirmer 2010, S. 149).

An dieser Stelle soll angeführt werden, dass das Jugendalter speziell für Menschen mit ASS eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Betroffenen Jugendlichen wird immer mehr bewusst, dass sie anders sind als ihre Mitschüler/innen bzw. Altersgefährten. In vielen Fällen werden sie von diesen gemieden bzw. abgewiesen. Nach Preißmann (2009, S. 66), selbst betroffene Asperger-Autistin, steigt das Bedürfnis nach sozialen Kontakten in der Regel mit zunehmenden Alter, wird jedoch ungleich schwieriger, da Freundschaften nicht mehr auf dem gemeinsamen Spiel beruhen. Sie betont, dass in der Phase der Adoleszenz als zusätzliche Dimension hinzukommt, dass intensive, vertraute Gespräche verlangt werden, die von Gefühlen und Erfahrungen geprägt sind. Menschen mit ASS können das in der Regel nicht leisten. Vor allem Betroffene mit höherer Intelligenz sind in der Lage zu erkennen, dass sie erstaunliches Wissen in bestimmten Bereichen besitzen, es jedoch nicht schaffen, freundschaftliche Beziehungen einzugehen. Das kann Depressionen mit sich ziehen.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich ein pädagogischer Handlungsauftrag, um betroffene Schüler/innen in der schulischen Integration zu unterstützen. Ein positives und unterstützendes soziales Umfeld und Strategien, wie z.B. visuelle Instruktionen, können den Betroffenen helfen, mit herausfordernden Situationen besser umzugehen.



Abbildung 11: Beispiel einer visuellen Strategie zur Reduktion von Autismus-spezifischen Verhaltensweisen

(Dodd 2007, S. 111)



Abbildung 12: Zu meinen Freunden „Hallo“ sagen

(Dodd 2007, S. 103)

Laut Weinmann et al. (2009, S. 8) sind Kontakte zu Gleichaltrigen für die Entwicklung der Schüler/innen mit ASS von großer Bedeutung, denn diese stellen für die Betroffenen ein großes Übungsfeld dar, in welchem die durch Unterstützung erworbenen Fähigkeiten umgesetzt werden können. Schirmer (2010, S. 58) betont die Notwendigkeit des aktiven Einbeziehens, Anleitens und Begleitens der Mitschüler/innen, damit Schüler/innen mit ASS von diesen profitieren. Mitschüler/innen sollen dabei instruiert werden, wie sie

Kontakt zu den Schüler/inne/n mit ASS aufnehmen können und diesen halten können. Auch dem Risiko für Mobbing kann durch Einbeziehen der Mitschüler/innen vorgebeugt werden. Oft sind Betroffene aufgrund ihrer geringen sozialen Fähigkeiten sehr gefährdet, Zielscheibe für Mobbing zu werden. Auch Dodd (2007, S. 108) führt an, Gespräche mit Mitschüler/inne/n können das Risiko senken, dass Schüler/innen mit ASS Opfer von Mobbing werden. Als eine Präventionsmaßnahme von Mobbing nennt sie unter anderen das Aufstellen von sozialen Regeln für den Umgang miteinander.

2.2.3 Herausforderungen im Bereich der Selbstorganisation und bei der Automatisierung von Handlungen

Wie bereits in Kapitel 1.6.3.2 beschrieben wurde, haben Menschen mit ASS häufig Probleme auf dem Gebiet der Exekutivfunktionen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich oft auch im Schulalltag. Schüler/innen mit ASS fällt es schwer, ihre Aufgaben und schulischen Arbeitsabläufe so zu strukturieren, dass sie den Erwartungen der Lehrer/innen gerecht werden. Schwierigkeiten ergeben sich dabei Prioritäten zu setzen, die Zeit einzuteilen, Impulse zu kontrollieren, die Aufmerksamkeit zu steuern wie auch alternative Lösungsstrategien zu suchen. Zugleich kann das Denken bei Schüler/inne/n mit ASS sehr unflexibel erscheinen (vgl. Schirmer 2010, S. 80). Ebenso kann das Automatisieren einzelner Handlungen eingeschränkt sein. Dies kann auch sehr elementare und einfache Handlungen betreffen wie Schreiben, Aus- und Anziehen, Auspacken der Schultasche oder die Morgenroutine.

Im Kontext der Schule resultiert hier ein Handlungsbedarf. Die betroffenen Schüler/innen können durch gezielte Impulse unterstützt werden, beispielsweise durch das Organisieren von schulischen Abläufen und Aufgaben bzw. durch das Unterteilen einer Handlung in einzelne kleinste Teilhandlungen (ebd. 2010, S 83). Dodd (2007) und Schirmer (2010) raten, im Schulalltag visuelle Hilfen und Strukturierungshilfen einzusetzen. Möglichkeiten für Hilfen im Unterricht werden in Abbildung 13, Abbildung 14 (Ordnungssysteme) und Abbildung 15 (Strukturierung des Arbeitsplatzes) gezeigt.



Abbildung 13: Ordnungssystem und Stundenplan
(Quelle: Andrea Lanner 2011)



Abbildung 14: Ordnungssystem
(Quelle: Andrea Lanner 2011)



Abbildung 15: Strukturierung des Arbeitsplatzes
(Quelle: Andrea Lanner 2011; Symbole von www.mayer-johnson.com)

2.2.4 Herausforderung im Bereich der Orientierung

Sowohl die räumliche als auch die zeitliche Orientierung ist bei Schüler/inne/n mit ASS oft beeinträchtigt. Im Rahmen der räumlichen Bedingungen können sich Schwierigkeiten mit der Orientierung im Schulhaus, in der Klasse oder am Sitzplatz ergeben (vgl. Schirmer 2010, S. 86ff). Schüler/innen mit ASS brauchen feste Bezugspunkte im Raum, was ihnen

die gewünschte Sicherheit gibt. Eine ständig wechselnde Sitzordnung kann zu Unsicherheit und Angst führen (ebd. 2010, S. 54f).

In ihrer zeitlichen Orientierung benötigen Schüler/innen mit ASS viel Unterstützung. Ihr Zeitverständnis ist oft beeinträchtigt und es fällt ihnen schwer, ungenaue Zeitangaben zu verstehen. Besondere Herausforderungen im Schulalltag sind Zeiten ohne geregelte Abläufe, wie zum Beispiel die Pausen, denn diese sind meist ohne klare Strukturen (ebd. S. 55).

Auch hier ergibt sich ein Handlungsbedarf von Seiten der Schule. Es ist notwendig, Schüler/inne/n mit ASS klare und nachvollziehbare Strukturen zu bieten. Hierzu gehören das Wissen über die zeitliche Struktur, die soziale Struktur, wie auch die Struktur von Raum und Material (vgl. Bernard-Opitz & Häußler 2010, S. 13). Ein Beispiel dafür ist der Einsatz von visualisierten Stundenplänen oder „To-Do-Listen“, welche die Schüler/innen beim sich Organisieren und Ordnen ihrer Gedanken unterstützen.

Folgender Stundenplan findet in einer Integrationsklasse einer KMS seinen Einsatz.

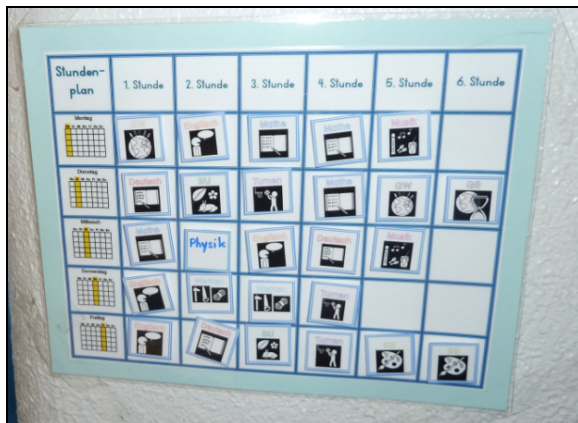


Abbildung 16: Visualisierter Stundenplan

(Quelle: Andrea Lanner 2011; Symbole von sclera.be)

2.2.5 Herausforderungen im sensorischen Bereich

Eine Vielzahl an Besonderheiten im sensorischen Bereich beeinflusst das schulische Lernen bei Schüler/inne/n mit ASS, denn die sensorischen Verarbeitungsprobleme,

welche in den unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen auftreten können, sind häufig Auslöser für Schwierigkeiten im Erledigen von Aufgaben.

Diese Besonderheiten im sensorischen Bereich zeigen sich entweder in Überempfindlichkeiten oder verminderten Reizempfindlichkeiten und führen oft zu Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen, einschließlich Sehen, Hören, Gedächtnis, Koordination, soziale Interaktion und motorischer Entwicklung, was sich stark auf den schulischen Alltag auswirken kann (vgl. Dodd 2007, S. 133f).

So haben Schüler/innen mit ASS im Gegensatz zu ihren gleichaltrigen Schulkolleg/inn/en häufig Schwierigkeiten mit verbalen Erläuterungen bzw. Instruktionen. Gründe dafür sind erstens Probleme mit der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und zweitens Schwierigkeiten mit dem Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus. Bei Menschen mit ASS zeigen sich häufig Probleme, sich lange auf eine Sache zu konzentrieren. Ein Wechsel der Aufmerksamkeit zeigt sich im Schulalltag dann, wenn das Kind beispielsweise gleichzeitig dem Lehrer bzw. der Lehrerin zuhören und von der Tafel abschreiben soll (ebd. S. 64).

Schüler/innen mit ASS wirken im Unterricht häufig unaufmerksam, und sie scheinen nicht zuzuhören, wenn mit ihnen gesprochen wird. Ein Grund dafür ist aber, dass Menschen mit ASS ihre Aufmerksamkeit nicht so sehr auf Personen richten (vgl. Freitag 2008, S. 33f).

Im auditiven Bereich soll hier die Filterschwäche erwähnt werden, welche bei vielen Schüler/innen mit ASS auftritt. Wesentliche Geräusche können nicht von unwesentlichen unterschieden werden. Weiter kann es im auditiven Bereich zu Zeitverzögerungen bei der Verarbeitung von Informationen kommen, was zur Folge hat, dass länger als gewöhnlich auf eine Reaktion gewartet werden muss (vgl. Schirmer 2010, S. 73f).

Ein pädagogischer Handlungsauftrag besteht hier insofern, als dass sich die Lehrer/innen und Mitschüler/innen der sensorischen Besonderheiten des Schülers/der Schülerin mit ASS bewusst sind und die schulische Umgebung danach ausgerichtet ist. Ein übersichtliches Tafelbild, eine eher reizreduzierte Klasse und Arbeitsplatz, und das Unterstützen im Lenken der Aufmerksamkeit sind Beispiele, wie Schüler/innen mit ASS geholfen werden kann, damit sie den schulischen Alltag gut bewältigen können.

2.2.6 Herausforderungen mit der Motorik

Wie bereits in Kapitel 1.6.3.3 genauer erläutert wurde, haben Menschen mit ASS häufig motorische Probleme. Dies kann sich auf die Grob- und Feinmotorik beziehen. Einschränkungen in der Grobmotorik können zu ungewöhnlichen, unkoordinierten Bewegungen führen. Vorwiegend im Turnunterricht kann es aufgrund dieser Beeinträchtigungen zu besonderen Herausforderungen kommen (vgl. Schuster 2010, S. 32). Laut Schuster (ebd. S. 32) eignen Ausdauersportarten viel besser für Schüler/inne mit ASS als Mannschaftsspiele, da weniger Koordinationsleistung gefragt ist. Auch Einschränkungen im Bereich der Feinmotorik beeinflussen den Schulalltag. Sehr häufig zeigen sich bei Betroffenen Schwierigkeiten mit der Handschrift. Aufgrund der angeführten Beeinträchtigungen leiden Betroffene häufig an den Reaktionen ihrer Altersgenossen.

Es ergibt sich auch in diesem Bereich ein pädagogischer Handlungsauftrag. Es ist notwendig, Hänseleien aufgrund der motorischen Einschränkungen in der Klasse zu vermeiden, indem den Mitschüler/inne/n die Einschränkungen der/des Betroffenen erklärt werden. Es ist wichtig, dass sich der/die Schüler/in mit ASS in der Klasse wohl fühlt. Des Weiteren ist es erforderlich, den Turnunterricht aufgrund der grobmotorischen Einschränkungen an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen, indem z.B. regelmäßige Mannschaftsspiele vermieden werden und stattdessen Konditionsübungen eingesetzt werden. Den besonderen Herausforderungen mit der Handschrift kann durch den Einsatz von Hilfsmitteln, wie z.B. dem Computer oder einem Lieblingsstift entgegengewirkt werden (ebd. S 31ff).

2.2.7 Herausforderungen im Umgang mit Veränderungen

Aufgrund der oft stark ausgeprägten zwanghaften Verhaltensweisen, welche in Kapitel 1.6.1.3 näher beschrieben wurden und welche das dritte Element von Wings Triade der Beeinträchtigungen darstellen, ergeben sich bei Schüler/inne/n mit ASS häufig Schwierigkeiten im Umgang mit Veränderungen. Diese zwanghaften Verhaltensweisen sind häufig geprägt durch starre Rituale und unumstößliche Regeln. Gleich bleibende und

unveränderliche Fixpunkte in ihrer Umgebung und ihrem Tagesablauf geben den Betroffenen Sicherheit. Der Schulalltag ist jedoch nicht immer gleich und kalkulierbar. So gehören auch Ausflüge und mehrtägige Klassenreisen zum Schulalltag, was einen veränderten Tagesablauf und ein neues Umfeld mit sich bringt. Schüler/innen mit ASS kann es schwer fallen, sich auf diese neuen Begebenheiten einzustellen (ebd. S 57ff).

2.3 Zusammenfassung

Schüler/innen mit ASS müssen sich im schulischen Alltag aufgrund der im ersten Kapitel genannten Besonderheiten großen Herausforderungen stellen, denn die Symptomatik, welche sich bei Betroffenen äußern kann, wirkt sich auch im pädagogischen Alltag aus. Es ist daher notwendig, im schulischen Alltag auf diese Besonderheiten adäquat zu reagieren und den Betroffenen Hilfestellung zu leisten.

Eine gelungene Umsetzung der Integration von Schüler/inne/n mit ASS erfordert einen hohen organisatorischen Aufwand durch die Schulbehörde wie auch ein hohes Maß an Engagement und Kompetenz aller Beteiligten.

Das Wiener Schulmodell für Schüler/innen mit ASS realisiert eine „Autismus-freundliche“ schulische Umgebung als Voraussetzung für erfolgreiche, integrative Lern- und Erziehungsprozesse. Im Zuge dieses Projekts konnte ein Verständnis für die spezifischen Bedürfnisse, welches Kindern und Jugendlichen mit ASS entgegenzubringen ist, wie auch die Bereitschaft, mit diesen flexibel umzugehen, umgesetzt werden.

3 Empirische Erhebung

Zum Thema „Schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung“ erschienen in den letzten Jahren einige Diplomarbeiten, einige davon auch im Rahmen des Projekts „Schulische Integration von Schüler/inne/n mit autistischer Wahrnehmung“. Durch die Ergebnisse dieser Studien kann die Frage, ob Schüler/innen mit ASS integrierbar sind, durchwegs positiv beantwortet werden.

Einige der nachfolgend genannten Arbeiten entstanden im Rahmen des Projekts „Schulische Integration von Schüler/inne/n mit autistischen Wahrnehmungen“, wobei die Erhebung in den verschiedenen Arbeiten ausschließlich Schüler/innen mit ASS betraf, die im Zuge dieses Projekts integriert beschult wurden.

Berger, E., Mutschlechner, R. & Feuser, G. (2005): Autismus – Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. In: Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung. Ausgabe 2.

Das Interesse dieser Untersuchung bestand darin, mehrjährige Erfahrungen in einem integrativen Schulmodell für Kinder mit ASS darzustellen. Des Weiteren konnte dieses Modell zu einer Veränderung der Ausprägung der autistischen Symptome beitragen. Bei 82,3% der Kinder trat eine Symptomverminderung ein, bei 52,9% der Kinder wurden Verbesserungen der kognitiven Leistungsfähigkeit festgestellt, bei 82,3% der Kinder positive Veränderungen der sozialen Kompetenz und bei 76,5% der Teilnehmer verbesserte sich die kommunikative Kompetenz. 76,5% der Schüler/innen konnten ihren gesamten Schulweg innerhalb des integrativen Schulmodells absolvieren.

Trojan, S. (2006): Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung – eine Evaluierung in der Sekundarstufe. Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Diplomarbeit.

Diese Diplomarbeit ist eine Fortführung der Studie von Berger, Mutschlechner und Feuser im Sekundarbereich. Im Zentrum des Forschungsinteresses standen ebenso die kognitive Entwicklung sowie Veränderungen der sozialen bzw. kommunikativen Kompetenzen und

der Verhaltensauffälligkeiten. So konnten bei 80% der Jugendlichen sowohl Verbesserungen der kognitiven Kompetenz als auch der sozialen Kompetenzen und bei 70% Verbesserungen der kommunikativen Kompetenzen festgestellt werden.

Kaluza, C. (2007): Autismus und berufliche Integration. Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Diplomarbeit.

Diese Arbeit beschreibt den beruflichen Werdegang jener Schüler/innen, die am Projekt „Schulische Integration von Schüler/inne/n mit autistischen Wahrnehmungen“ teilgenommen haben.

Grubich, R. (2008): Autismus und Integration - die Quadratur des Kreises?! Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Diplomarbeit.

Thema dieser Diplomarbeit ist die integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit ASS in der Sekundarstufe I. Es werden individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, didaktische Bedingungen und strukturelle Notwendigkeiten behandelt.

Es kann festgehalten werden, dass bisherige Studien den schulischen Integrationsprozess bezüglich der Veränderung der Ausprägung der autistischen Symptome wie auch bezüglich der kognitiven Leistungsfähigkeit, der sozialen und der kommunikativen Kompetenz fokussieren, wobei durchwegs von positiven Veränderungen in den genannten Bereichen berichtet wird. Die persönliche Sichtweise der Betroffenen wurde aber nicht primär mit einbezogen. Diese Forschungslücke soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden. Im Zentrum des Interesses stehen die Sichtweisen der betroffenen Schüler/innen, woraus sich folgende Forschungsfrage ergibt:

Wie erleben Schülerinnen und Schüler mit ASS die schulische Integration?

Dies untersuche ich anhand von Leitfadeninterviews. Im Rahmen der Befragung orientiere ich mich beim Erstellen des Interviewfragebogens an den Kriterien der ICF und im Besonderen der ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth).

3.1 Das Forschungsdesign

Die Motivation und das Hauptinteresse dieser Diplomarbeit liegen darin, das qualitative Erleben der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit ASS in der Sekundarstufe I und die im Schulalltag relevanten Faktoren aus deren subjektiver Perspektive darzustellen. Die angeführten Besonderheiten von Menschen mit ASS und die Herausforderungen im Kontext der Schule stellen die Grundlage meiner Forschungsfrage dar.

Um das Erleben der schulischen Integration aus der Sicht der betroffenen Schüler/innen erfassen zu können, war eine Forschungsmethode notwendig, welche die Sichtweisen der Befragten berücksichtigt und eine detaillierte Schilderung des Erlebens von Schule liefert. Am geeignetsten erschien es mir deshalb, eine qualitative Methode anzuwenden, da die Befragten im Gegensatz zu quantitativen Verfahren die Erhebung aktiv mitgestalten können. Hier soll auf Flick, von Kardoff und Steinke (2000, S. 14) verwiesen werden, welche als Ziel qualitativer Forschung angeben, die Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Dies soll zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. Es wurden dazu Leitfadeninterviews mit fünf Schüler/innen mit ASS geführt.

Eine Herausforderung stellte für mich die Wahl der Auswertungsmethode dar. Zunächst schien mir die Analyse von Leitfadeninterviews nach der Grounded Theory am geeignetsten, letztendlich entschied ich mich jedoch dafür, mich bei der Auswertung auf die Literatur, den Interviewleitfaden und die Forschungsfrage zu beziehen.

Die vorliegende Diplomarbeit ist für die Bildungswissenschaft von Interesse, da anhand von qualitativ-methodischen Interviews mit Betroffenen erforscht wird, wie die schulische Integration von Schüler/inne/n mit ASS subjektiv erlebt wird. Die Schilderungen des subjektiven Erlebens der direkt Betroffenen leisten für die Bildungswissenschaft einen weiteren wichtigen Beitrag, da diese im Zuge der Auswertung durch Kategorien objektiviert werden. Dadurch können weitere Lösungsmöglichkeiten für die Praxis entwickelt und folglich gezielte pädagogische Interventionen umgesetzt werden.

3.2 Die Erhebungsmethode

Im Zentrum des Interesses stand, die Sicht der Betroffenen angemessen erheben zu können. Dies in Form von Interviews zu erheben, erschien mir als geeignetste Methode. Die Wahl der Interviewmethode hing von mehreren Faktoren ab. So spielten hier das Erkenntnisinteresse, die Fragestellung und die Gruppe der Befragten eine zentrale Rolle. Es war notwendig, die im Theorieteil beschriebene Symptomatik bei Menschen mit ASS wie auch das Alter der Gruppe der Befragten bei der Auswahl der Methode mit einzubeziehen.

In einem Interview ist es notwendig, über sich selbst zu erzählen, und das ist mehr als eine Geschichte von sich zu erzählen, denn es muss auf explizite Erfahrungen Bezug genommen werden. Ein solches Erzählen ist schwierig für Schüler/innen mit ASS.

Diese Faktoren und die damit verbundenen Herausforderungen legten nahe, die Daten anhand von strukturierten Leitfadeninterviews zu erheben. Durch den klar strukturierten Rahmen konnten die Schüler/innen gut auf die Interviewsituation vorbereitet werden. Außerdem bot ihnen dieser während des Interviews Sicherheit. Aufgrund der Struktur, die ein Leitfaden bietet, war die Reichweite der möglichen Antworten begrenzt und ließ sich daher gut in der Befragung von Schüler/inne/n mit ASS einsetzen. Die Fragen waren durch einzelne Themenkomplexe festgelegt, gleichzeitig die Erzählaufforderung offen gehalten. Durch die Vorstrukturierung des Interviews konnten die Fragen von den Schüler/inne/n in einer bestimmten und klar strukturierten Reihenfolge beantwortet werden. Die Möglichkeit, Themen zu ergänzen, war dennoch gegeben.

3.2.1 Das Leitfadeninterview

Friebertshäuser & Langer (2010, S. 438) bezeichnen das Interview als eine verbale Zusammenkunft, eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben begegnen. Das Interview dient der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten und zeichnet sich durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss aus. Laut Lamnek (2005,

S. 330) soll die Versuchsperson durch gezielte Fragen oder mitgeteilte Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden.

Das Leitfadeninterview stellt die gängigste Form qualitativer Befragung dar. Der Leitfaden soll garantieren, dass alle forschungsrelevanten Themen tatsächlich angesprochen werden (vgl. Schnell, Hill & Esser 2008, S. 387). Er liefert ein Gerüst für die Datenerhebung und die Datenanalyse und macht somit Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar (vgl. Bortz & Döring 2005, S. 314). Bei Leitfadeninterviews wird die Reichweite der möglichen Antworten durch die strukturierte Befragung begrenzt. Leitfadeninterviews erfordern ein Vorverständnis des zu evaluierenden Gegenstandes von Seiten der Forschenden. Die Vorstrukturierung des Interviews durch den Leitfaden kann verschieden erfolgen. Detaillierte Fragen können vorab formuliert werden und von den Befragten nach einer bestimmten Reihenfolge beantwortet werden oder es liegt eine Auswahl von Fragen vor, die in jedem Einzelinterview in beliebiger Reihenfolge angesprochen werden. Die Befragten haben dabei die Möglichkeit, Themen zu ergänzen. Teils stellen die Leitfragen lediglich ein Gerüst dar, wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S. 439).

Der Unterschied zum Fragebogen besteht bei Leitfadeninterviews in seiner Handhabung. Nach Fertigstellung des Leitfadens liegt dieser nicht in seiner endgültigen Form vor. Vielmehr ist er ein flexibles Instrument, welches sich im Verlauf der Interviews verändert (vgl. Reinders 2005, S. 151). So enthält der Leitfaden sowohl Fragen, die in jedem Interview gestellt werden, so genannte *Schlüsselfragen*, als auch solche, die je nach Verlauf der Interviews bedeutsam werden können. Hier spricht Friedrichs (1973, S. 227) von *Eventualfragen*.

Reinders (2005, S. 152f) führt die drei Kriterien *Offenheit*, *Prozesshaftigkeit* und *Kommunikation* an, denen der Leitfaden als zentrales Instrument genügen sollte.

Demnach sollte das *Prinzip der Offenheit* sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Handhabung des Leitfadens berücksichtigt werden. Bezüglich der Handhabung des

Leitfadens soll hier noch angeführt werden, dass dieser lediglich als Orientierung für den Interviewer dient.

Das *Prinzip der Prozesshaftigkeit* sollte in einem Leitfaden ebenso zur Geltung kommen, indem durch retrospektive Fragestellungen eruiert wird, welche Sichtweisen früher herrschten und wie bzw. warum sie sich veränderten. Wichtig dabei ist, das Individuum immer in Auseinandersetzung mit anderen zu betrachten.

Das *Prinzip der Kommunikation* drückt aus, dass die Fragestellung in möglichst großer Nähe zum alltäglichen Sprachgebrauch der Interviewten zu erfolgen hat. Reinders erachtet die Verständlichkeit der Kommunikation wie auch die Nähe zu alltäglichen Gesprächsregeln als wesentlich. Es gilt, die Fragen möglichst einfach zu formulieren und unverständliche Begriffe zu vermeiden, um einen hohen Informationsgehalt zu erzielen.

3.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Es wurde ein Leitfadeninterview für Schüler/innen mit ASS in der Sekundarstufe I entwickelt. Bei der Erstellung waren für mich zwei Faktoren bedeutsam:

- Orientierung an der ICF-CY:

Bei der Erstellung des Interviewfragebogens orientierte ich mich an den Kriterien der ICF (International Classification of Functioning) und im Besonderen der ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth). Als Grundlage diente die Komponente der Aktivität und Partizipation (Teilhabe).

- Methodische Adaptierung für Schüler/innen mit ASS:

Interviews mit Kindern und Jugendlichen erfordern einen besonders umfangreichen und gut durchdachten Aufbau (vgl. Fuhs 2000, S. 87ff; Reinders 2005). Ebenso musste bei der Erstellung des Interviewleitfadens auf die Diagnose ASS Rücksicht genommen werden.

3.2.2.1 Orientierung an der ICF-CY

Im Rahmen der Schüler/innenbefragung orientierte ich mich beim Erstellen des Interviewfragebogens an den Kriterien der ICF und im Besonderen der ICF-CY. Der Bezug auf die ICF-CY ist im Rahmen der Forschung aufgrund der Personengruppe, die befragt wurde, besonders relevant.

Im Folgenden möchte ich die beiden Klassifikationssysteme (ICF und ICF-CY) kurz darstellen:

Mit der ICF bzw. ICF-CY konnte die Weltgesundheitsorganisation die betroffene Person und nicht ihre Symptome ins Zentrum stellen. Die ICF beschreibt Funktionsfähigkeit als einen Oberbegriff, „der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Partizipation [Teilhabe] umfasst; entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]“ (ICF 2005, S. 9). Behinderung wird demnach als Einschränkung in allgemeinen Lebensbereichen, d.h. in der Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben, verstanden. Dabei berücksichtigt sie Kontextfaktoren, welche diese Einschränkungen hervorrufen und macht damit erstmals eine standardisierte Beschreibung der Funktionsfähigkeit und Behinderung unter Berücksichtigung der personenbezogenen Faktoren und der Umweltfaktoren (Kontextfaktoren) möglich. Sie klassifiziert nicht Krankheiten und verwandte Gesundheitsprobleme, sondern deren Auswirkungen auf die funktionale Gesundheit (vgl. ICF-CY 2007, S. 3).

Die ICF bietet unter anderem einen Rahmen „für die Verbesserung der Partizipation (Teilhabe) durch die Beseitigung oder Verringerung von gesellschaftsbedingten Hindernissen sowie durch Schaffung oder Verbesserung der sozialen Unterstützung und anderer, die Teilhabe oder Partizipation (Teilhabe) in Lebensbereichen fördernder, unterstützender oder erleichternder Faktoren“ (ICF 2005, S. 12).

Abbildung 17 veranschaulicht, dass Behinderung gemäß der ICF in Zusammenhang mit Körperfunktionen und -strukturen, Aktivität, Partizipation, Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren gesehen wird. Die Funktionsfähigkeit eines Menschen wird als Wechselwirkung oder komplexe Beziehung zwischen Gesundheitsproblemen und den

Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren) dargestellt (ebd. S. 23).

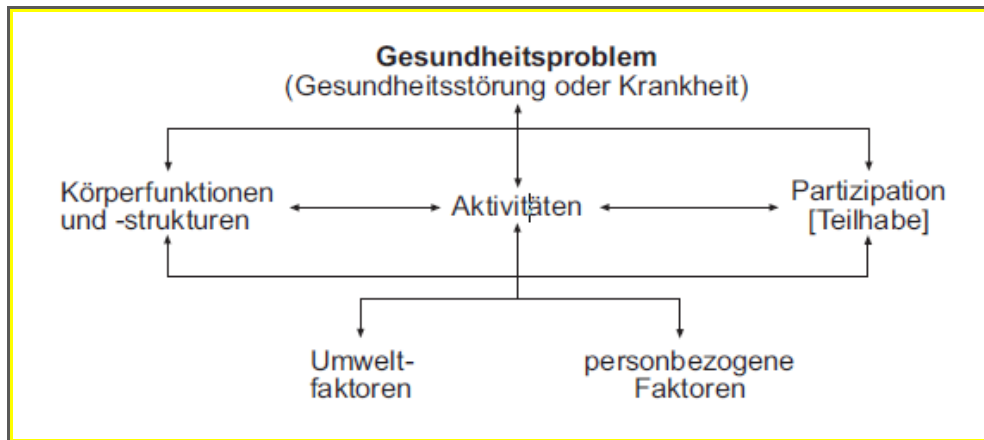


Abbildung 17: ICF-Modell: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF

(ICF 2005, S. 23)

Die im Jahr 2001 von der WHO verabschiedete International Classification of Functioning, Disability und Health (ICF) liegt seit Oktober 2005 unter dem Titel *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* auch in deutscher Übersetzung vor. Im Jahr 2007 wurde die ICF-CY von der Weltgesundheitsorganisation herausgegeben. Die ICF-CY leitet sich von der ICF ab und stimmt mit ihr überein (vgl. ICF-CY 2007, S. xi). Sie berücksichtigt jedoch die besonderen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen wie auch die Besonderheiten der in Entwicklung befindlichen Funktionen (ebd. S. vii).

Im Rahmen meiner Untersuchung zum Thema „Schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit ASS aus der Sicht der Betroffenen“ möchte ich die Komponenten der *Aktivität* und *Partizipation* herausgreifen.

Mit *Aktivität* (activity) beschreibt die ICF die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung. Sie repräsentiert die individuelle Perspektive der Funktionsfähigkeit. *Teilhabe* (*participation*) bedeutet das Einbezogensein in eine (bestimmte) Lebenssituation.

Die *Teilhabe* repräsentiert die gesellschaftliche – im Rahmen meiner Untersuchung schulische – Perspektive (vgl. Seidel 2004, S. 82).

Im Kontext meiner Arbeit möchte ich erheben, ob sich die befragten Schüler/innen in ihren Aktivitäten und in ihrer Partizipation im Rahmen der schulischen Integration beeinträchtigt fühlen. Die Domänen für die Komponenten der Aktivitäten und Partizipation sind in einer Liste der ICF-CY wie auch der ICF enthalten, die alle Lebensbereiche umfasst (von elementarem Lernen bis hin zu interpersonellen Interaktionen). Im Rahmen dieser Arbeit wurden die für die Studie relevanten Komponenten (Kapitel 2, 3, 7 der ICF-CY) ausgewählt. Die ausgewählten Kriterien basieren auf den bereits genannten Diagnosekriterien und den für die schulische Integration von Schüler/inne/n mit ASS relevanten Kriterien (siehe Abbildung 18). Bezogen auf die diagnostischen Kriterien, welche sich auch in der Triade der Beeinträchtigungen widerspiegeln, wie auch auf die ergänzende autistische Symptomatik im Kontext der Schule, welche in den Kapiteln 1.6.1 und 1.6.3 genauer behandelt wurden, werden folgende konstitutive Bereiche bearbeitet. Sie werden in Abbildung 18 veranschaulicht.

ICF(-CY)-Items	Symptomatik	
	<i>Triade der Beeinträchtigungen</i>	<i>Ergänzende autistische Symptomatik im Kontext der Schule</i>
Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (<i>Kapitel 2</i>) (ICF 2005, S. 99-101; ICF-CY 2007, S. 140-144)	Eingeschränkte, starre und repetitive Verhaltensmuster oder Interessen	Sensorische Beeinträchtigungen und Aufmerksamkeitsstörungen Kognitive Aspekte des Autismus
Kommunikation (<i>Kapitel 3</i>) (ICF 2005, S. 101-103; ICF-CY 2007, S. 145-149)	Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation	
Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (<i>Kapitel 7</i>) (ICF, S. 115-118; ICF-CY 2007, S. 173-178)	Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion	

Abbildung 18: Aufbau des Untersuchungsinstrumentariums

Demnach enthielt der Interviewleitfaden folgende große Themenschwerpunkte:

- Fragen zum Thema Unterricht
- Fragen zur Kommunikation
- Fragen zur sozialen Interaktion

3.2.2.2 Methodische Adaptierung für Schüler/innen mit ASS

Des Weiteren war ich bei der Erstellung des Leitfadeninterviews hinsichtlich meiner Interviewpartner vor eine besondere Herausforderung gestellt. Bei der Formulierung der Fragen musste ich einerseits das Alter der Schüler/innen, andererseits die Diagnose ASS berücksichtigen. Die Gruppe der Befragten war zum Zeitpunkt des Interviews im Alter zwischen 11 und 14 Jahren. Dieses Alter stellt ein Übergangsstadium von der späten Kindheit bis zur Adoleszenz dar (vgl. Berk 2011, S. 8). Aus diesem Grund wurde bei der Auswertung sowohl auf qualitatives Forschen mit Kindern als auch mit Jugendlichen Bezug genommen. In der Forschungsliteratur werden vor allem qualitative Interviews mit Kindern als Herausforderung beschrieben. Dennoch kamen sie in den letzten Jahren in der neuen Kindheitsforschung immer wieder als eine sehr wichtige Methode zum Einsatz (vgl. Heinzl 2010, S.707).

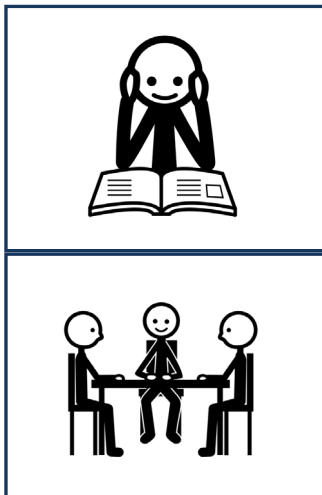
Heinzl (2000, S. 29) und Lewis (2002, S. 113) erachten vor allem besondere Maßnahmen als bedeutsam, die Kinder zu freien Erzählungen anregen. So sprechen Kinder auf offene Fragen wie zum Beispiel „Was hast du in der Pause gemacht?“ besser an als auf eine Aufforderung zum freien Erzählen. Warum-Fragen, konfrontierende Fragen, wie auch Fragen nach Zeitpunkten oder Zeiträumen sind besonders schwierig.

Eine weitere Maßnahme, die beim Befragen von Kindern parallel zu offenen Fragen eingesetzt werden kann, sind laut Lewis (ebd. S. 113) Erzählanreize bzw. Erzählhilfen, sogenannte *Cue Cards*, welche einigermaßen, jedoch nicht übermäßig spezifisch sind. Diese können vor allem bei einem sehr breiten Spektrum von Kindern eingesetzt werden. Vor allem Kinder mit bestimmten Beeinträchtigungen, und im Besonderen Kinder mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, können durch den Einsatz von *Cue Cards* zum Erzählen motiviert werden (vgl. Lewis et al. 2008, S. 26f). Weiter sind Lewis et al. der

Meinung, dass der Einsatz von *Cue Cards* bei der Befragung bezogen auf die Sichtweisen sehr unterstützend wirkt. Ebenso bieten die Karten eine bestimmte Struktur, welche einen Gesprächsprozess schafft und die Schüler/innen zu Antworten motiviert, sie dabei jedoch weder einschränkt noch beeinflusst. Außerdem unterstützen und erleichtern visuelle Methoden die Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen mit ASS. Preis (2007, S. 19) betont die Wirkung von nicht-vergänglichen visuellen Symbolen in der Kommunikation mit Jugendlichen mit ASS.

Wie bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, haben Menschen mit ASS häufig Schwierigkeiten, verbale Informationen zu verarbeiten, sie verstehen visuelle Stimuli besser als auditive und reagieren effektiver auf diese. Während sie Schwierigkeiten mit der auditiven Verarbeitung haben, gehören ihre visuellen Fähigkeiten zu ihren Stärken. *Cue Cards* wurden aus diesem Grund unterstützend zum Leitfadeninterview eingesetzt. Aufgrund des hohen strukturierten visuellen Aufforderungscharakters, unterstützten sie die Erzählungen der Schüler/innen indem sie zum freien Erzählen motiviert wurden.

Eine Auswahl an *Cue Cards* wird im Folgenden dargestellt:



Cue Card: Aufgaben übernehmen

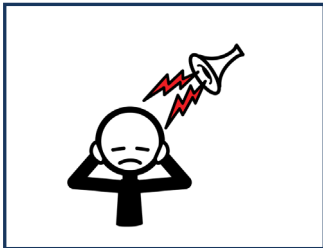
Wie schaffst du es, Aufgaben im Unterricht zu erledigen?

Wie schaffst du es, Aufgaben im Unterricht in der Gruppe zu erledigen?



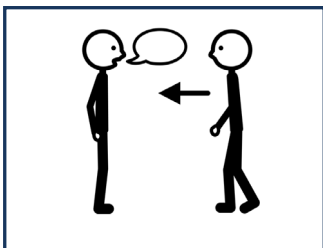
Cue Card: Die tägliche Routine durchführen

Wie schaffst du es, den Tagesablauf in der Schule zu bewältigen?



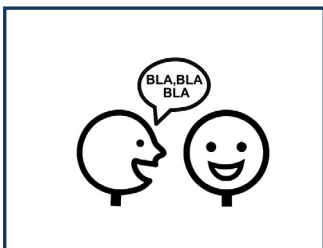
Cue Card: Mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umgehen

Wie gehst du mit Stress um?



Cue Card: Konversation

Wie gelingt es dir, mit deinen Mitschüler/inne/n eine Konversation zu führen?



Cue Card: Interpersonelle Interaktionen

In wie fern gelingt es dir, Freundschaften in der Schule zu schließen?

Abbildung 19: Cue Cards-ARASAAC-Symbole

(ARASAAC-Symbole. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. URL: <http://catedu.es/arasaac.htm> [11.8.2011])



Abbildung 20: Foto Cue Cards

(ARASAAC-Symbole. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. URL: <http://catedu.es/arasaac.htm> [11.8.2011])

3.2.3 Verlaufsplan der Datenerhebung

Im Rahmen der Untersuchung wurden fünf Interviews mit Schüler/inne/n mit ASS aus der Sekundarstufe I geführt. Die Schüler/innen waren zwischen 11 und 14 Jahre alt. Die Interviews wurden vertraulich und auf Wunsch der Interviewpartner/innen anonym durchgeführt.

Im Folgenden soll der Verlauf meiner Erhebung dargestellt werden:

Um den Leitfaden auf seine Durchführbarkeit hin zu überprüfen, wurde dieser in Form eines Probeinterviews getestet. Darüber hinaus diente dieses Probeinterview der Verbesserung des Leitfadens, denn es machte mich auf Fehler aufmerksam. So konnten mögliche Risiken des Misserfolges reduziert werden. Das Probeinterview wurde im September 2011 in einer Kooperativen Mittelschule mit einem 12-jährigen Mädchen ohne Diagnose geführt. Es war mir wichtig, die Verständlichkeit der Fragen bei Schüler/inne/n der Sekundarstufe I zu überprüfen. Einige Fragen wurden leicht verändert, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Des Weiteren wurden manche Fragen in ihrer Reihenfolge verändert, um den Fluss des Interviews zu verbessern. Insgesamt verlief das Probeinterview jedoch sehr gut und meinen Erwartungen entsprechend.

Als nächster Schritt erfolgten Überlegungen bezüglich der Auswahl der zu befragenden Schüler/innen mit ASS. Zielgruppe der Studie waren Schüler/innen mit ASS aus der Sekundarstufe I. In Frage kamen somit Schüler/innen, welche eine Regel- bzw.

Integrationsklasse in einer Hauptschule, einer Kooperativen Mittelschule, einer Wiener Mittelschule oder einem Gymnasium besuchten. Kriterien, die bei der Auswahl der Schüler/innen mit ASS mit einbezogen wurden, waren die Verifikation der Autismus-Diagnose, das Alter und gute verbale Fähigkeiten.

Ein Schüler, der in die Gruppe der zu Befragenden passte, war mir aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit als Sonderschullehrerin und Mentorin für Schüler/innen mit ASS bekannt. Die Schuladressen der weiteren Schüler/innen mit ASS, welche die bereits genannten Kriterien erfüllten, wurden mir von der Integrationsberatungsstelle im Stadtschulrat mitgeteilt. Nachdem Anfang September 2011 die betroffenen Schulstandorte kontaktiert wurden, um ein Einvernehmen mit den jeweiligen Direktor/inne/n herzustellen, erfolgte das Ansuchen um Erteilung einer Bewilligung für meine wissenschaftliche Erhebung beim Stadtschulrat für Wien.

Nach Erhalten der Genehmigung von Seiten des Stadtschulrates wurde über die jeweiligen Schulen (über die jeweiligen Mentor/inne/n bzw. Lehrer/innen) in Form eines Briefes Kontakt zu den Eltern aufgenommen, um eine schriftliche Einverständniserklärung zur Befragung ihrer Kinder einzuholen. Neben der Zustimmung der Eltern war natürlich auch die Bereitschaft der zu befragenden Schüler/innen notwendig.

Die letztgenannte Bedingung fehlte bei einem der zu befragenden Schüler. Dieser verwehrte das Interview trotz einer Einverständniserklärung seiner Eltern aufgrund des im Elternbrief verwendeten Begriffs „Autismus-Spektrum-Störung“, wobei ihn die Bezeichnung „Störung“ veranlasste, das Interview abzulehnen. Somit konnte von fünf von sechs Schüler/inne/n eine Einverständniserklärung eingeholt werden.

Die Datenerhebung erfolgte im Oktober 2011. Die Schüler/innen mit der Diagnose ASS wurden alle persönlich an ihrem jeweiligen Schulstandort befragt. Vier der fünf Befragten waren männlich.

Jedes Interview erfolgte nach vorheriger Terminvereinbarung mit den Klassenlehrer/inne/n.

Die Interviews wurden zwar auf der Grundlage eines Leitfadens ausgeführt, welcher jedoch primär als Vorgabe eines Rahmens genutzt wurde. Innerhalb dieses Leitfadens wurden die Jugendlichen aufgefordert, ihren Einfällen möglichst frei zu folgen.

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Es wurde dabei nach den Transkriptionskonventionen nach GAT (vgl. Selting et al. 1998) vorgegangen. Sprechbesonderheiten, wie Pausenlaute, Rezeptionssignale und Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen wurden in der Transkription berücksichtigt, umgangssprachliche Ausdrücke wurden als solche übernommen und nicht ins Schriftdeutsche übersetzt.

Verlauf der Interviewsituation

Die Interviews mit den Schüler/inne/n mit ASS erforderten eine besonders umfangreiche und gut durchdachte Planung des Untersuchungssettings. So waren die Gestaltung des Befragungssettings wie auch die Gestaltung der Beziehung, der Interaktion und Kommunikation zwischen mir und dem/der Befragten, welche von Empathie, Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein muss, zu berücksichtigen (vgl. Fuhs 2000, S. 87ff).

Laut Reinders (2005, S. 176) ist es die Durchführungsphase von Interviews selbst, die entscheidend ist für die Qualität der Forschungsarbeit. Wesentlich für einen positiven Verlauf der Interviews war die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner/inne/n. In dieser Phase war es von Bedeutung für eine positive, vertraute Atmosphäre und Akzeptanz bei den zu befragenden Schüler/inne/n zu sorgen (vgl. Reinders 2005, S. 220). Der Erstkontakt wurde bei drei Schüler/inne/n (Daniel, Miriam und Georg) durch die jeweiligen Lehrerinnen initiiert und bei einem Schüler (junger Mann) durch die zuständige Mentorin des Schülers. Paul war mir aufgrund meiner Tätigkeit als Mentorin für Schüler/innen mit ASS bekannt.

Außerdem galt es, die Interviewdauer, den Ort des Interviews und das Gesprächsverhalten des Interviewenden gut zu durchdenken. Oft sind Kinder und Jugendliche bei bestimmten Themenbereichen sehr zurückhaltend bzw. neigen zu der

Annahme, fehlerfreie bzw. sozial erwünschte Antworten geben zu müssen. Laut Heinzl (2010, S. 711) lassen sich Widersprüche bzw. Fehler in den Antworten als Schlüssel zum Fühlen und Denken der Kinder interpretieren.

Alle Interviews fanden in Nebenräumen der jeweiligen Klassen bzw. in Besprechungszimmern der jeweiligen Schulen statt. Die Schüler/innen wurden von mir in der Einstiegsphase, noch bevor die Befragung aufgezeichnet wurde, über das kommende Interview informiert. Zunächst wurden sie über die Inhalte, Ziele und die Rahmenbedingungen des Interviews aufgeklärt. Demgemäß wurde den Schüler/inne/n verdeutlicht, dass das Interview Teil einer Diplomarbeit sei und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werde. Diese Information sollte es den zu befragenden Schüler/inne/n erleichtern, das Kommende abzuschätzen. Des Weiteren wurde den Schüler/inne/n verdeutlicht, dass sie als Experten des eigenen (Er-)Lebens angesehen wurden und ihre Sichtweisen im Zentrum des Interesses standen. Außerdem wurde den zu Interviewenden Anonymität zugesichert und ihnen erklärt, dass durch die Teilnahme am Interview keine Nachteile entstehen. Die Befragten wurden selbst in den Prozess der Anonymisierung mit eingebunden. Ein Schüler äußerte den Wunsch als „junger Mann“ bezeichnet zu werden, denn ein Pseudonym würde wiederum jenen Namen ausschließen („denn würde man z.B. den Namen Thomas verwenden, wüsste jeder, dass ich nicht Thomas heiße“).

Nach dieser Einleitung wurden die Schüler/innen um ihr Einverständnis zur Aufzeichnung gebeten und es begann der eigentliche Teil der Interviews. Dieser wurde anhand von *Cue Cards* unterstützt. Die befragten Schüler/innen wurden auf die *Cue Cards* hingewiesen, welche einerseits als visuelle Unterstützung, andererseits als Motivator zum freien Erzählen dienten. Die Interviews dauerten zwischen 34 und 45 Minuten.

Als Dankeschön und Anerkennung für die Interviews wurden kleine Belohnungen überreicht, denn die Basis für den Austausch mit den Schüler/inne/n ist Respekt für ihre Bemühungen und ihre Zeit.

Resümierend kann festgehalten werden, dass qualitative Interviews einen verantwortungsbewussten und unvoreingenommenen Umgang mit den Befragten erfordern. Zu berücksichtigen sind die Rahmenbedingungen, das Alter und die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Zu achten ist auf eine besonders einfühlsame Interviewführung. Interviews mit Kindern und Jugendlichen stellen jedoch einen wichtigen Zugang zur Erfassung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten dar, was den dafür notwendigen Aufwand rechtfertigt.

3.3 Die Auswertungsmethode

In der qualitativen Sozialforschung gibt es eine Reihe von Verfahren zur Analyse von Leitfadeninterviews: objektive Hermeneutik, Inhaltsanalyse oder Grounded Theory, um einige zu nennen.

Die Auswertung der im Rahmen dieser Studie geführten qualitativen Interviews erfolgte mithilfe von Kriterien, welche durch die Auseinandersetzung mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit, dem Interviewleitfaden und der Hauptfragestellung entstanden. Es wurden Auswertungskategorien entwickelt, welche teilweise vor der Erhebung entworfen wurden und im Laufe der Erhebung überarbeitet, verfeinert und durch neue Kategorien ersetzt oder ergänzt wurden. Weitere Kategorien ließen sich erst aus dem erhobenen Material heraus entwickeln. Dies hing mit dem Anspruch der Offenheit zusammen, welcher qualitative Forschung auszeichnet.

Die entwickelten Auswertungskategorien wurden in einem weiteren Schritt zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt. Die Interviewtranskripte wurden auf der Grundlage dieses Leitfadens kodiert, womit die Zuordnung des Materials zu den Auswertungskategorien gemeint ist, und unter ausgewählten Auswertungskategorien verschlüsselt. Die Ergebnisse der Kodierung wurden in Form von Tabellen dargestellt, damit eine Übersicht über die kodierten Fälle möglich war (vgl. Schmidt 2010, S. 473ff). Die Auswertungskategorien wurden mit ausgewählten ICF-Items verknüpft.

Dieses Vorgehen kann demnach als deduktiv-induktives Verfahren betrachtet werden. Bereits vor der Entwicklung des Interviewleitfadens wurden relevante Kategorien

festgelegt. Diese dienten zunächst nur als Orientierung, denn vorfixierte Auswertungskategorien würden es verhindern, unvorhergesehene Themen am Material zu entdecken. Im Verlauf der Auswertung wurden sie überarbeitet, verfeinert und durch neue Kategorien ergänzt oder ersetzt. Dies war notwendig, da das Spektrum der Antworten aufgrund der Gruppe der befragten Schüler/innen breit war und die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen ermutigt wurden, eigene, selbstgewählte Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern und ihnen Raum zum Argumentieren und Gefühle schildern geboten wurde.

3.4 Die Güte der Daten und der Ergebnisse

Durch die eben erfolgte Darstellung des Forschungsprozesses soll einem ersten Gütekriterium entsprochen werden. Das Vorgehen dieser Untersuchung wird nachvollziehbar gestaltet, vor allem was die Methodenauswahl betrifft. Außerdem ist die Güte durch einen angemessenen Umgang mit den Forschungssubjekten abzusichern.

In der Darlegung der Analyse wird insofern auf eine empirische Verankerung geachtet, dass das Dargestellte durch entsprechende Textbelege hervorgehoben wird und die Schritte der analytischen Induktion und Deduktion nachvollziehbar gemacht werden.

4 Untersuchungsgruppe und methodisches Vorgehen

Zunächst soll der Blick auf die Interviewpartner/innen gerichtet werden. Sie werden in diesem Kapitel kurz vorgestellt. Dies erscheint mir wichtig, da ich mir in der vorliegenden Arbeit zum Ziel gesetzt habe, das Erleben der befragten Schüler/innen zu erfassen.

Im Anschluss wird die Analyse des Datenmaterials in Bezug auf die Literatur, die Forschungsfrage und den Leitfaden präsentiert. Dabei werden die erhobenen Daten unter Zuhilfenahme von theoretischen Aspekten interpretiert. Ziel dieser Arbeit ist es, das Erleben von schulischer Integration aus der Sicht der Betroffenen zu erfassen. Damit das Erleben der einzelnen Schüler/innen gut nachvollziehbar ist, werden die Befragten in der folgenden Darstellung der Ergebnisse bei ihrem Namen (Pseudonym) genannt.

4.1 Die Interviewpartner/innen

Von einer Typisierung der befragten Schüler/innen soll im Rahmen dieser Arbeit abgesehen werden, eine Beschreibung der Schüler/innen und der Gesprächssituation scheint indes bedeutungsvoll, um den Charakter der einzelnen Schüler/innen zu skizzieren.

4.1.1 Junger Mann „Das ist schön, wenn Sie wissen, was ich meine“

Ein Schüler äußert den Wunsch, als „junger Mann“ bezeichnet zu werden, denn ein Pseudonym würde wiederum jenen Namen ausschließen. Der junge Mann ist 14 Jahre alt, er ist sehr höflich, beinahe überkorrekt, und wirkt in seinem Auftreten recht selbstsicher. Der junge Mann besucht eine 3. Klasse in einer Kooperativen Mittelschule (KMS). Die Klasse ist eine Integrationsklasse und wird von einem Lehrer/innen-Team (Hauptschullehrer/innen, Sonderschullehrerin) geführt. Der junge Mann wird nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet. Er wird an beinahe allen Schultagen von einer Assistentin der Österreichischen Autistenhilfe bzw. seiner Mentorin unterstützt. An einem Vormittag und einem Nachmittag schafft er den Schulalltag ohne besondere Unterstützung. In seiner Klasse hat der junge Mann einen besten Freund.

Der junge Mann wird von seiner Mentorin über den Zeitpunkt des Interviews informiert. Auch die Kontaktaufnahme mit dem jungen Mann erfolgt über seine Mentorin. Dies schafft für die darauffolgende Interviewsituation eine angenehme Atmosphäre.

Kurze Darstellung des Gesprächs

Zu Beginn des Interviews wirkt der junge Mann recht nervös und er ist in seinen Aussagen und Handlungen vor der Tonbandaufzeichnung sehr korrekt und zuvorkommend. Dieses Verhalten wird im Laufe des Interviews immer mehr durch witzige, beinahe vorlaute Bemerkungen ersetzt.

„Das ist schön, wenn Sie wissen, was ich meine.“ (Interview I, S. 2, Z 90)

„Da drüben ist so ein Raum, ein Informatikraum I und II, da sind, wie das so schön heißt, ein Arsch voller Computer, jedenfalls irreviele (...).“ (ebd. S. 9, Z 346-348)

I: „Und wenn du dich nicht an diese Regeln hältst, wird der Punkt wegradiert?“

Jm: „Der wird nicht wegradiert, denn das wäre ja Grafitverschwendung und wenn man das oft macht, über Jahre, kann man sich damit einen ganzen Bleistift sparen.“ (ebd. S. 13, Z 553-557)

Des Weiteren sind während des Gesprächs Assoziationen mit aktuellen Themen, die den jungen Mann zu beschäftigen scheinen, auffallend:

Jm: „Ja, das ist so ein ungutes Gefühl, ich kann's nicht so wirklich beschreiben, äh, dann fang ich eben meistens an, die Leute wüst zu beschimpfen.“

I: „Ok.“

Jm: „So, wie z.B. das F-Wort, wissen Sie, was ich meine?“

I: „Ja. Die Leute, die du da beschimpfst, sind die, die in deiner Nähe sitzen?“

Jm: „Ja.“

I: „Einfach wahllos? Also es ist egal, wen du da beschimpfst?“

Jm: „Genauso wahllos, wie der Heckenschütze¹. Ok. Ganz so arg nicht, aber (--).“ (ebd. S. 7, Z 248-258)

Während des Interviews ist eine Wechselwirkung aus Selbstsicherheit und Unruhe zu verzeichnen. So zeigt er sich in manchen Interviewphasen sehr überzeugt von sich selbst

¹ Heckenschütze von Norwegen im Sommer 2011

und seinen Mitschüler/inne/n gegenüber nahezu überheblich, worauf in folgender Aussage die Wortneukreation ‚Aufhalter‘ verweist:

„Ich arbeite schon lieber alleine, wenn ich nämlich alleine arbeite, dann werden nämlich eventuelle ‚Aufhalter‘ sozusagen, äh, die werden dann sozusagen zur Seite geschoben. Also, die gibt’s dann nicht (...).“ (ebd. S. 3, Z 83-86)

In anderen Phasen des Interviews wirkt er wiederum leicht nervös, worauf Stereotypen, wie Händeflattern und Reiben des Ohrläppchens hindeuten. Dieses Verhalten ist vor allem bei Fragen zu beobachten, die er nicht auf Anhieb beantworten kann.

*I: „Manchen Schülern und Schülerinnen fällt’s schwer, Freundschaften zu schließen und aufrecht zu erhalten, anderen fällt das leicht. Wie ist das bei dir?“
Jm: „Ja: (-) geht so. ((reibt sich das Ohrläppchen)).“ (ebd. S. 14, Z 587-590)*

Während des Interviews werden Schwierigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens deutlich. In Ansätzen zeigen sich genau diese Auffälligkeiten in der Interaktion während der Befragung.

4.1.2 Paul „Das ist aber nicht so schlimm“

Paul ist ein fröhlicher, lustiger und höflicher Junge. Er ist 11 Jahre alt und genauso wie der junge Mann besucht er eine Integrationsklasse in einer KMS. Paul ist in der zweiten Klasse. Die Klasse wird von einem Lehrer/innen-Team (Hauptschullehrer/innen, Sonderschullehrerin) geführt. Paul wird nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet. Einmal wöchentlich wird er im Unterricht von einer Assistentin der Österreichischen Autistenhilfe begleitet.

Paul hat in seiner Klasse einen besten Freund, mit dem er auch seine Freizeit verbringt. Mit seinen Mitschüler/inne/n hat er nie Streit.

Ich kenne Paul schon seit der 4. Klasse Volksschule. Zu diesem Zeitpunkt lernte ich ihn als Mentorin für Schüler/innen mit ASS kennen und unterstützte ihn, wenn es notwendig war, im Unterricht. Ich begleitete den Übergang von der Volksschule in die KMS. Aktuell unterstütze ich Paul etwa ein- bis zweimal im Monat und ich gelte als Ansprechperson für seine Lehrer/innen. Paul freute sich auf das Interview und er wurde von seiner Lehrerin

und seiner Mutter über den Zeitpunkt des Interviews informiert. Paul wird von mir vor dem Interview über den Ablauf informiert.

Kurze Darstellung des Gesprächs

Paul wirkt anfangs sehr aufgeregt, sein Sprechtempo und seine teils sprunghaften Aussagen weisen darauf hin. Er gab noch nie ein Interview. Es ist eine neue Situation für Paul. Im Laufe des Interviews wird er zunehmend entspannter, was sich im steigenden Erzählfluss äußert. Paul schafft es immer besser, auf meine Fragen zu antworten, ohne vom Thema abzukommen. Ich führe dies auf die zunehmende Vertrautheit mit der Interviewsituation zurück. Der Junge gibt sehr gewissenhaft Auskunft auf meine Fragen, wenn er etwas nicht versteht, fragt er sogleich nach.

Gegen Ende des Interviews wirkt Paul recht erschöpft. Wir machen eine kurze Trinkpause. Der Junge möchte die Befragung jedoch nach einer kurzen Pause fortsetzen.

Die Wichtigkeit, ein gewissenhafter, fleißiger und guter Schüler zu sein, zeigt sich als sehr signifikant während des gesamten Interviews.

*„(...)ich hör zu und (--)*ich pass immer gut auf.*“ (Interview II, S. 11, Z 430-431)*

Es scheint als hätte er gelernt, über Dinge, die ihm missfallen, nicht zu schimpfen, sondern diese als eine Art Verpflichtung zu akzeptieren. Darauf verweisen Beschwichtigungen und Verharmlosungen von schulischen Situationen, welche für den Schüler eine Schwierigkeit darstellen. Sehr charakteristisch sind Ausdrücke, wie „nicht so schlimm“ oder „ein bisschen“ und „wenig“ während des gesamten Interviews.

„(...) in dieser Klasse ist es erst einmal passiert, dass ich was vergessen habe, da habe ich ein Minus bekommen, das ist aber nicht so schlimm.“ (ebd. S. 2, Z 32-34)

„Bei Englisch-Checkups bin ich auch meist aufgeregt, da hab ich immer so ein bisschen eine schirche Schrift, weil ich mich immer so stress so ein bisschen und da bin ich so aufgeregt und denk mir „Ja, das muss ich schaffen, bitte nichts Schwieriges“ <<acc>> oder so und dann halt bin ich so aufgeregt und dann hoff ich, dass ich das alles schaffe und dann tu ich halt so (-) ein bisschen schirch oder ein bisschen zittern beim Schreiben und dann bin ich halt so aufgeregt, ist aber nicht schlimm. Bei manchen Kindern ist das.“ (ebd. S. 7, Z 253-262)

„(...) manchmal auch beim Turnen, wenn wir so ein Abschießspiel machen, bin ich auch immer so aufgeregt, aber nur ganz wenig.“ (ebd. S. 7, Z 281-283)

Paul versucht, dem Arbeiten in der Schule einen positiven Geschmack zu verleihen, auch wenn es ihm nicht wirklich gefällt.

„Ich mein, ich hasse, nein ich mag kein Schreiben und Arbeiten (...).“ (ebd. S. 8, Z 311-312)

Während des Interviews zeigt sich, dass Paul Schwierigkeiten hat, mit den Leistungsanforderungen in der Schule und dem daraus resultierenden Drang, gute Noten zu schreiben, umzugehen. Er braucht ständig Bestätigung, den Anforderungen zu entsprechen. In Ansätzen zeigen sich genau diese Verhaltensweisen auch während der Befragung.

4.1.3 Daniel „Das ist eigentlich ganz normal“

Daniel ist ein anfangs eher schüchterner und introvertierter, sehr höflicher Junge. Er ist 12 Jahre alt und besucht die 3. Klasse in einer Wiener Mittelschule. Er wird nach dem Lehrplan der AHS unterrichtet. Insgesamt viermal wöchentlich wird Daniel von Assistentinnen der Österreichischen Autistenhilfe im Schulalltag begleitet. Er hat in der Schule keinen besten Freund, jedoch einige Freunde und Freundinnen.

Daniel wird von seinem Klassenvorstand über den Zeitpunkt des Interviews informiert. Ich lerne Daniel am Morgen des Interviewtages kennen. Die Kontaktaufnahme mit dem Jungen erfolgt über seinen Klassenvorstand. Sie zeigt uns den Besprechungsraum, in dem die Befragung stattfindet. Der Junge wirkt anfangs schüchtern, deshalb plaudern wir vor dem eigentlichen Interview ein bisschen. Er erzählt mir, wie es ihm gerade geht und dass es ihm nichts ausmache, gerade nicht turnen zu müssen. Daniel wird in der ersten Stunde, seiner Turnstunde, befragt. Er wird von mir vor dem Interview über den Ablauf informiert.

Kurze Darstellung des Gesprächs

Während des Gesprächs kann Daniel seine Schüchternheit etwas ablegen. Er schafft es im Laufe des Interviews gut, auf meine Fragen zu antworten, seine Antworten fallen jedoch eher kurz und bündig aus, so dass anfangs kein richtiger Erzählfluss zustande kommt.

Manchmal ist es aufgrund seiner Zahnsperre schwierig, Daniel akustisch zu verstehen, außerdem spricht er sehr leise und verhalten. Während des Interviews, als ich Fragen zum Thema soziale Interaktionen stelle, bekommt der Junge Bauchschmerzen. Wir unterbrechen das Interview kurz, damit der Junge Wasser trinken kann. Es geht ihm gleich besser und er kann schon wieder lachen. Zu einem späteren Zeitpunkt klagt der Schüler erneut über Bauchschmerzen. Wieder geht es in den Fragen um Ärger und Schwierigkeiten mit Mitschüler/inne/n.

I: „Hilft dir etwas dabei, mit solchen Streitereien umzugehen?“

D: „Nö.“

I: „Machst du das mit dir selber aus? Wie machst du das dann, wenn du dich ärgerst, wenn du Streit hast? Könnt ihr den Streit dann lösen?“

D: „Nein, die machen immer weiter.“

I: „Wie fühlst du dich dann?“

D: „Das ist entsetzlich.“ ((greift sich auf den Bauch))

I: „Hast du Bauchweh?“

D: „Ja.“

I: „Magst du was trinken?“

D: ((geht zum Waschbecken und trinkt)) (26.00)

(Interview III, S. 11, Z 388-399)

I: „Und helfen dir deine Begleiterinnen?“

D: „Ja.“

I: „Wie machen sie das?“

D: „Sie sagen ‚Daniel, hör auf mit dem!‘“

I: „Und sagen sie zu den anderen Kindern auch was, mit denen du dich streitest?“

D: „Ja.“

I: „Was sagen sie da z.B.?“

D: „‘Und du hör auch auf‘.“

I: „Hilft dir das?“

D: „Ja.“

I: „Ist das gut für dich, dass da jemand ist, der dir (---) Hast du Bauchweh?“

((D. greift sich auf den Bauch))

D: „Ein bisschen, aber es geht schon.“

(ebd. S. 13, Z 457-471)

Der Schüler wirkt auf Fragen, welche die Kommunikation und soziale Interaktion betreffen, eher nervös und unruhig. Er zögert beim Beantworten dieser Fragen. Dies zeigt sich in Aussagen, wie „weiß ich nicht“, „naja“ oder „hmm, gute Frage“.

I: „Und wie geht's dir bei Aufgaben in der Gruppe?“

D: „Ja (--), naja (--)“

I: „Wie schaffst du es da, die Aufgaben zu erledigen innerhalb einer Gruppe?“

D: „Hmm, gute Frage (--).“ (ebd. S. 3, Z 55-59)

I: „Was passiert mit dir, wenn es einmal nicht gelingt, eine Unterhaltung zu führen?“

D: „Hmm. Weiß ich nicht.“

I: „Was machst du dann?“

D: „Ich kann diese Frage nicht genau beschreiben. Das ist eine komplizierte Frage.“

(ebd. S. 10, Z 351-356)

Außerdem ist es dem Jungen wichtig, ein guter Schüler zu sein und er erbringt durchwegs gute Leistungen.

„Ja; es ist eigentlich nicht schwer, eine Rechenaufgabe oder so was ähnliches zu lösen.

Ich bin z.B. in Englisch sehr gut, die Frau H. hat mich schon sehr gelobt in Englisch.“ (ebd.

S. 2, Z 29-32)

4.1.4 Miriam „Ich komm mir so peinlich vor“

Miriam ist ein 12 Jahre altes, sehr ruhiges Mädchen und besucht gemeinsam mit Daniel die 3. Klasse einer Wiener Mittelschule. Sie wird nach dem Lehrplan der AHS unterrichtet. Insgesamt viermal wöchentlich wird Miriam von denselben Assistentinnen der Österreichischen Autistenhilfe wie Daniel im Schulalltag begleitet. Sie hat in der Schule keine besten Freunde.

Ich lerne Miriam am Morgen kennen. Ihr Klassenvorstand macht uns bekannt. Ich gehe mit Miriam in den Besprechungsraum, der mir zuvor gezeigt wurde. Miriam wird in der zweiten Unterrichtsstunde, der Geschichtsstunde, befragt. Sie wird vor dem Interview von mir über den Ablauf informiert.

Kurze Darstellung des Gesprächs

Die Gesprächsatmosphäre ist entspannt, ihre Antworten sind gut verständlich und sehr ausführlich, sie wirkt während des Gesprächs sehr offen und hat das Bedürfnis, mir zu

bestimmten Themen etwas zu erzählen. Miriam spricht auffällig monoton, eher gedämpft und sehr langsam, jedoch sehr gewählt, meist schließt sie während des Erzählens ihre Augen oder sie hält sich die Hände vors Gesicht. Häufig kommen ihre Ängste zum Vorschein. Diese Ängste werden in diesem Zusammenhang meist durch das Gefühl ausgelöst, sie hätte über jemanden schlecht gesprochen.

Sehr auffallend während des Gesprächs sind Miriams große Selbstzweifel. Das Mädchen nimmt sich selbst als zu kindisch für ihr Alter und in vielen Situationen als peinlich wahr.

„Ich bin 12 und werde irgendwann 13, (...) aber ich komm mir noch immer so kindisch vor.“ (Interview IV, S. 2, Z 10-11)

„Und wenn ich rede, kommt’s mir irgendwie peinlich vor.“ (ebd. S. 2, Z 21-22)

„Ich komm mir dann so peinlich vor als wenn ich einen Fehler gemacht hab, weil wenn ich einen Fehler mach, ist es mir immer total peinlich.“ (ebd. S. 11, Z 448-450)

„Ich wünschte ich könnte auf eine Geburtstagsparty gehen (-), naja, ich feier ja gar keine Geburtstagspartys mehr, weil die erste Frage, wen soll ich einladen und ohne Musik kann sich wahrscheinlich niemand in meinem Alter eine Party vorstellen. Die typischen Partyspiele sind zu kindisch für mein Alter <<dim>>.“ (ebd. S. 8, Z 293-299)

Auf die Frage, wie gut es ihr gelingt, eine Unterhaltung mit ihren Mitschüler/inne/n zu führen antwortet Miriam Folgendes:

„Mir fällt das schwer, weil ich weiß ja nicht, wofür sich die anderen eigentlich interessieren. Deshalb kommt’s mir immer so peinlich vor, wenn ich über ein bestimmtes Thema red. Ich glaub, sie interessieren sich nur für Musik und Freunde und so, ich weiß es aber nicht <<dim>>.“ (ebd. S. 11, Z 435-439)

Miriam fühlt sich in ihrer Klasse nicht sehr dazugehörig und oft unverstanden. Sie hat auch das Gefühl, die anderen interessieren sich nicht für sie.

Was ihre Leistungen betrifft, schreibt Miriam durchwegs gute Noten. Dem Mädchen ist es sehr wichtig, eine gute Schülerin zu sein.

4.1.5 Georg „Ich hab in der Volksschule die zweite Klasse übersprungen“

Georg ist ein 13 Jahre alter, sehr höflicher Junge. Er besucht die 4. Klasse einer KMS, eine Integrationsklasse. Der Junge wird nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet. Zurzeit

erhält Georg keine Unterstützung von der Österreichischen Autistenhilfe. Im Schuljahr zuvor wurde er an zwei Schultagen in der Woche von einer Assistentin begleitet. In seiner Klasse hat Georg einen besten Freund.

Ich lerne Georg ca. zwei Wochen vor dem Interview kennen, als mich seine Mathematik-Lehrerin, Frau W., mit ihm bekannt macht. Die Befragung findet in der letzten Unterrichtsstunde, einer Mathematikstunde, statt. Frau W. stellt uns einen Raum zur Verfügung, der zu diesem Zeitpunkt nicht benutzt wird. Georg wird von mir über den Ablauf informiert.

Kurze Darstellung des Gesprächs

Es herrscht eine angenehme Gesprächsatmosphäre. Der Junge ist gesprächig und gibt gut verständliche und ausführliche Antworten, sein Sprechtempo ist sehr schnell.

Im Gespräch gibt der Schüler anfangs vermehrt seine individuellen Stärken an. Diese beziehen sich im Gespräch meist auf die Leistung, die er in der Schule erbringt. Georg erzielt in der Schule sehr gute Leistungen, er übersprang sogar in der Volksschule eine Klasse.

*„Ich wär jetzt erst in der Dritten, weil ich hab in der Volksschule die Zweite übersprungen.“
(Interview V, S. 10, Z 355-356)*

„Ich hab fünf Bücher gehabt in der zweiten Klasse. In der ersten hab ich zwei Bücher von der zweiten kriegt, in der zweiten hab ich die normalen kriegt und noch ein anderes. Und damit hab ich dann gearbeitet mit allen fünf.“ (ebd. S. 2, Z 6-10)

Teils macht es den Anschein, als fühle er sich seinen Klassenkameraden überlegen.

„Nein, da bin ich nicht weiter, da mach ich eben das, was die machen, ich lern es aber schneller als die anderen.“ (ebd. S. 2, Z 20-21)

„Ich arbeite schon das gleiche, aber ich nehm es leichter auf als sie.“ (ebd. S. 2, Z 24-25)

I: „Ja, da bist du ja weiter im Stoff als die anderen.“

G: „In Mathe hauptsächlich nur, da hab ich als einziger den A-Teil vom Übungsbuch kriegt. Das ist der mit den schwierigen Aufgaben.“

I: „Und wie kannst du diese Interessen in der Schule einbringen?“

G: „Ja, gut. Ich hab gute Noten in diesen Fächern. Das einzige Fach, wo ich einen Dreier hab, war Physik.“

I: „Du hast so gute Noten?“

G: „Ja, schon immer, mein ganzes Leben schon. Außer einmal in der dritten Volksschule hatte ich einen Dreier in Werken. Sonst hatte ich immer Einser und Zweier.“ (ebd. S. 12, Z 413-424)

„Ich arbeite vor und wenn sie dann Hilfe brauchen, helf ich ihnen.“ (ebd. S. 4, Z 111-112)

Im Laufe des Gesprächs werden Schwierigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens und der sensorischen Wahrnehmung deutlich.

I: „In der Schule kommt es auch manchmal vor, dass man vor schwierigen Situationen steht, dass es Situationen gibt, mit denen man nicht so gut zurecht kommt. Und manche Schülerinnen und Schüler reagieren darauf mit Stress, d.h. sie werden unruhig oder“

G: „Ja, das ist auch bei mir.“

I: „Ist das bei dir auch so?“

G: „Ja.“

I: „Kannst du mir das beschreiben?“

G: „Das mit der Unruhe, das ist eben dann, wenn ich gestört werde bei einer Sache. Ich versuch gerade etwas ruhig zu machen und dann eben ist da der Lärm und dann stress ich mich total, dass ich das jetzt schneller machen muss.“

I: „Und was machst du dann?“

G: „Dann wird es meistens unordentlich und dann kann es sein, dass ich schimpfe.“

I: „Kannst du mir das näher erklären?“

G: „Das mit den Beleidigungen ist schon dann eher, wenn ich richtig gestört werde“.
(ebd. S. 8, Z 248-266)

I: „Gibt es da andere Momente auch, wo du gestresst bist oder hektisch oder schimpfen musst?“

G: „Ja, wenn ich eh schon was mach und dann noch andere was von mir wollen, dass ich was für sie tu.“ (ebd. S. 9, Z 291-294)

Der Junge gibt durchwegs sehr ausführlich Auskunft, doch manche Antworten fallen sehr kurz aus und er wird dabei immer leiser. Dieses Verhalten ist vor allem bei Fragen zu beobachten, deren Beantwortung für ihn schwierig ist.

I: „Und wie geht's dir mit deinen eigenen Gefühlen?“

G: „Ja, geht eh <<dim>>.“ (ebd. S. 17, Z 625-626)

I: „Und in wie fern gelingt es dir hier, Freundschaften in der Schule zu schließen?“

G: „Ja, eh <<dim>>.“ (ebd. S. 17, Z 637-639)

4.2 Auswertung der qualitativen Daten

Wie bereits beschrieben wurde, erfolgte die Auswertung der im Rahmen dieser Studie geführten qualitativen Interviews primär durch Kategorien, welche in Auseinandersetzung mit der Literatur, dem Interviewleitfaden und der Forschungsfrage entstanden. Ergänzend wurden Kategorien aus dem erhobenen Material entwickelt.

Mithilfe der gebildeten Kategorien und Subkategorien soll die Fragestellung „*Wie erleben Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störung die schulische Integration?*“ beantwortet werden. Sie werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Durch die Analyse des Datenmaterials erscheint es sinnvoll, die Kategorien und Subkategorien zwei großen Gruppen unterzuordnen:

1. Erleben von Schule
2. Einflussnehmende Faktoren auf das schulische Erleben

Zunächst werden die jeweiligen Kategorien und Subkategorien in Form von Überschriften angeführt (z.B. Unterricht, unstrukturierte Einheiten,...) und in Bezug auf die Theorie beschrieben. Vorwiegend wird hier auf theoretisches Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen, auf Besonderheiten und Herausforderungen, welche im schulischen Alltag auftreten, und auf die Bewältigung des schulischen Alltags Bezug genommen. Ergänzend werden Zitate der befragten Schüler/innen angeführt, um die jeweilige Kategorie bzw. Subkategorie zu verdeutlichen. Durch das Anführen der Zitate soll das Erleben der schulischen Integration hervorgehoben werden und es sollen die Meinungen und Erfahrungen der Befragten beleuchtet werden. Die angeführten Zitate werden dabei mit römischen Zahlen (I-V) für das jeweilige Interview, mit Seitennummern und Zeilennummern versehen. Des Weiteren werden die Angaben der befragten Schüler/innen zu den einzelnen Kategorien und Subkategorien zusammengefasst und miteinander verglichen. Zum Schluss jeder Kategorie und Subkategorie folgt die Interpretation der Analyse unter Zuhilfenahme von theoretischen Aspekten.

Die Relevanz der einzelnen Kategorien und Subkategorien wird im Folgenden ausführlich erläutert.

4.2.1 Erleben von Schule

Wie der schulische Alltag subjektiv erlebt wird, soll durch die Kategorie „Erleben von Schule“ dargestellt werden. Schulischer Alltag besteht nicht nur aus „strukturierten Lernzeiten“, sondern auch aus „unstrukturierten Freizeiten“, wie Pausen und Veranstaltungen, weswegen hier die beiden Subkategorien – *Unterricht* und *Unstrukturierte Einheiten* – gebildet wurden.

4.2.1.1 Unterricht

Den größten und wohl auch relevantesten Teil des schulischen Alltags stellt die Unterrichtszeit dar, weswegen sie hier als erste Kategorie angeführt werden soll. Viele der von mir gestellten Fragen in den Interviews nehmen Bezug auf die Befindlichkeiten im Unterricht und es sollen hier alle Aussagen der Schüler/innen erfasst werden, welche in Zusammenhang mit dem Erleben von Leistungsanforderungen und dem Erledigen von Aufgaben im Unterricht stehen.

Der Unterricht kann unterschiedlich aufgebaut und gestaltet werden, was sich im Einsatz verschiedener Methoden zeigt. Den Lehrer/inne/n obliegen Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung des Lehrstoffes, hinsichtlich der Festlegung der Unterrichtsmethoden sowie hinsichtlich der didaktischen Umsetzung. Als Unterrichtsmethoden sollen in diesem Zusammenhang die Einzelarbeit und der Frontalunterricht sowie die Gruppen- und Partnerarbeit erwähnt werden. Deshalb erscheinen diese Unterrichtsmethoden als Zuordnung sinnvoll.

Frontalunterricht und Einzelarbeit

Der Frontalunterricht und die Einzelarbeit stellen zwei übliche Unterrichtsformen dar. Gudjons (2007, S. 22) bezeichnet sowohl den Frontalunterricht als auch die Einzelarbeit als Sozialformen des Unterrichts. Der Frontalunterricht bestimmt einen großen Teil des Schulvormittages. Der/die Lehrer/in steht dabei im Zentrum und lenkt die Lernprozesse in der Klasse. Die Kommunikation verläuft überwiegend zwischen Lehrer/inne/n und Lernenden, weniger zwischen den Schüler/inne/n (vgl. Gudjons 2007, S. 22ff). Meyer (1987, Bd. 2, S. 183) definiert Frontalunterricht wie folgt: „Frontalunterricht ist ein

zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die »Klasse«) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.“ Auch die Einzelarbeit ist eine häufig im Unterricht eingesetzte Sozialform und ist laut Glöckel (1996, S. 84) die älteste Sozialform, denn diese Form des Unterrichts wurde längst vor Einführung der Schule geübt. In dieser Sozialform ist jede Schülerin und jeder Schüler auf sich selbst gestellt und übt, Verantwortlichkeit für das eigene Lernen zu übernehmen (ebd. S. 85). Beide genannten Sozialformen haben gemeinsam, dass sie keine Kommunikation bzw. Interaktion zwischen den Schüler/inne/n verlangen.

Aus den Angaben aller fünf befragten Schüler/innen geht hervor, dass weder der Frontalunterricht noch die Einzelarbeit eine große Belastung darstellen. Sie können die von ihnen geforderten Aufgaben im Unterricht meist selbstständig bewältigen bzw. kennen Strategien zur Bewältigung der Arbeitsaufträge. Folgende Aussagen verweisen darauf, dass die an sie gestellten Aufgaben kaum Schwierigkeiten mit sich bringen:

„Naja, äh, dass ich die Aufgabe alleine schaffe, das ist meistens nicht so ein Problem und wenn ich etwas nicht verstehe, dann heb ich die Hand, warte bis jemand kommt und dann stell ich eine Frage, dann versteh ich es meistens und wenn nicht, frag ich halt noch einmal und dann schaff ich die Aufgabe. Das ist kein großes Thema.“ (Interview I, S. 2, Z 11-16).

„(...) das schaff ich eigentlich allein. Wenn ich mal was nicht verstehe, frag ich die Frau Professor, das ist eigentlich ganz klar.“ (Interview III, S. 2, Z 40-42)

„Ich mach das schon alleine und es ist irgendwie auch leichter für mich. Hin und wieder frag ich dann, wenn ich Hilfe brauch, wenn ich dann wirklich nicht mehr weiter weiß.“ (Interview V, S. 3, Z 39-42)

Georg, Paul und Miriam geben ebenfalls an, mit diesen Unterrichtsformen grundsätzlich gut zurechtzukommen, sie machen jedoch Angaben zu Schwierigkeiten, welche sich bei Einzelarbeiten und bei Frontalunterricht ergeben können. Georg und Paul geben Lärm als Auslöser für diese Schwierigkeiten an, Miriam beschreibt Schmerzen in der Hand.

„Das mit der Unruhe, das ist eben dann, wenn ich gestört werde bei einer Sache. Ich versuch gerade etwas ruhig zu machen und dann eben ist da der Lärm und dann stress ich mich total, dass ich das jetzt schneller machen muss.“ (Interview V, S. 8, Z 257-260)

„Manchmal schreiben wir so viel und das hasse ich, weil mir dann meine Hand weh tut <<p>>.“ (Interview IV, S. 3, Z 66-67)

Paul schildert eine Erkenntnis, welche er am Tag des Interviews in einer Biologiestunde machte:

„Also, der 14. 10. 2011, an diesem Tag, am Freitag, jetzt ist es Freitag, und da ist mir grad was aufgefallen, wenn es lauter ist oder so in der Klasse, dann kann ich mich nicht so gut konzentrieren, dann schreib ich ein bisschen schircher oder schneller oder ich mein nicht so toll und wenn es aber ganz leise ist, das war heute in der (-) das war die dritte Stunde, das war in Biologie und da hab ich, wie alle leise waren, gut schreiben können und entspannt und dann als es wieder lauter geworden ist, dann ist es ein bisschen schircher geworden oder so, ich mein ein bissl zerkrizelter und ich kann mich halt besser konzentrieren oder besser schreiben oder zeichnen, wenn es leise ist.“ (Interview II, S. 3, Z 71-82)

Interpretation

Die Einzelarbeit und der Frontalunterricht stellen für die Gruppe der befragten Schüler/innen mit ASS keine besonderen Schwierigkeiten dar, weshalb diese beiden Unterrichtsformen als für diese Gruppe geeignete Formen angesehen werden können. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Unterrichtsrahmen bei Frontal- bzw. Einzelarbeit für die Betroffenen klar und verständlich ist und eine für sie geeignete Struktur darstellt. Die zeitliche Struktur, die soziale Struktur wie auch die Struktur von Raum und Material sind bei diesen Formen des Unterrichts klar vorgegeben und vermitteln den Betroffenen Sicherheit. Wie bereits in 2.2.4 dargestellt wurde, ergibt sich aus den Herausforderungen im Bereich der räumlichen und zeitlichen Orientierung die Notwendigkeit, den Schüler/inne/n klare und nachvollziehbare Strukturen zu bieten.

Des Weiteren erfordern diese beiden Formen des Unterrichts keine sozialen Interaktionen und keine Kommunikation während der Arbeitsphasen, was für die betroffenen Schüler/innen aufgrund der Beeinträchtigungen, welche sie in diesen beiden Bereichen aufweisen, ein Vorteil sein kann. Dies soll als weiterer Grund für das positive Erleben dieser Unterrichtsformen angeführt werden, denn wie in den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 näher erläutert wurde, ergeben sich im schulischen Alltag häufig Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation und der sozialen Interaktion.

Trotz vorhandener Struktur ergeben sich jedoch bei einem Teil der Befragten Schwierigkeiten bei Einzelarbeiten bzw. Frontalunterricht, welche in zwei Fällen vorwiegend auf die Besonderheiten im sensorischen Bereich zurückzuführen sind, in einem Fall auf die motorischen Schwierigkeiten. Es gibt immer wieder Verweise auf Lärm oder „gestört werden bei einer Sache“ (Interview V, S. 8, Z 257-258) als Auslöser für herausfordernde Situationen im Unterricht. An dieser Stelle werden Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung deutlich. Im Laufe eines Schultages ergeben sich in den Klassen Situationen mit erhöhtem Arbeitslärm. Der Lärmpegel in der Klasse ist zu hoch, wodurch es zu besonderen Schwierigkeiten beim Durchführen einer Arbeit im Unterricht kommt. Darauf verweisen auch die in Kapitel 2.2.5 beschriebenen Schwierigkeiten mit dem Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus bzw. mit der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. Auch bei den Befragten können als weitere Auslöser für herausfordernde Situationen im Unterricht sowohl eine Filterschwäche als auch Verarbeitungsprobleme im auditiven Bereich angenommen werden.

In einem Fall gibt es Aussagen zu physischen Schmerzen in der Hand, wenn im Unterricht viel geschrieben werden muss. Es wird an dieser Stelle fassbar, dass die Befragte Schwierigkeiten mit der Handschrift aufweist. Der Auslöser für diese Schwierigkeiten können motorische Schwierigkeiten sein, welche bei Menschen mit ASS sehr häufig auftreten. Dies wurde bereits in den Kapiteln 1.6.3.3 und 2.2.6 beschrieben. Häufig wirken sich diese motorischen Probleme auf die Feinmotorik aus und erschweren im Schulalltag Tätigkeiten wie das Schreiben. Die auftretenden Schwierigkeiten deuten auf eine teilweise Überforderung im Unterricht hin.

„Ich muss alles schreiben, es tut ja sicher jedem die Hand weh und wenn dann jeder nicht so viel schreiben könnte, wäre es auch irgendwie blöd.“ (Interview IV, S. 3, Z 72-74)

Es ist an dieser Stelle zu erkennen, dass eine Thematisierung des Problems und eine pädagogische Intervention im Sinne von alternativen Angeboten (z-B. Einsatz von Computer) womöglich nicht stattfanden. Von der Schülerin wird dasselbe verlangt wie von den Mitschüler/inne/n.

Gruppenunterricht und Partnerarbeit

Neben dem Frontalunterricht und der Einzelarbeit kommen im Unterricht auch Gruppenunterricht und Partnerarbeit zum Einsatz. Auch diese beiden Formen stellen nach Meyer (1987, S. 59) Sozialformen des Unterrichts dar. Im Unterschied zum Frontalunterricht und der Einzelarbeit erfordert das Arbeiten mit anderen Schüler/inne/n Kooperationsbereitschaft. Kommunikation bzw. Interaktion wird vorwiegend zwischen den Schüler/inne/n, weniger zwischen der Lehrperson und den Schüler/inne/n verlangt. Meyer (1987, S. 242) definiert Gruppenunterricht wie folgt: „Gruppenunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können.“ Unter Gruppenarbeit versteht Meyer (ebd. S. 242) „die in dieser Sozialform von den Schülerinnen und der Lehrerin geleitete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung.“ Eine Partnerarbeit verläuft ebenso, jedoch umfasst die Gruppe nur zwei Schüler/innen.

Aus den Angaben aller fünf Interviewpartner/innen geht hervor, dass sie sich mit diesen Unterrichtsformen nur schwer anfreunden können. Vier der Befragten geben an, lieber alleine zu arbeiten, wobei die Gründe dafür verschieden ausfallen. Nur Daniel gibt an, dass er lieber in der Gruppe arbeitet, im Laufe des Interviews kommen jedoch auch seine Schwierigkeiten bei Gruppenprozessen zum Vorschein. Es folgt eine Auswahl an Aussagen, welche auf das Erleben von Gruppen- bzw. Partnerarbeiten verweisen:

„Ich arbeite schon lieber alleine, wenn ich nämlich alleine arbeite, dann werden nämlich eventuelle Aufhalter sozusagen, äh, die werden dann sozusagen zur Seite geschoben. Also, die gibt's dann nicht, und in der Gruppe kann das schon manchmal passieren, dass man dann nicht so schnell weiterkommt wie alleine.“ (Interview I, S. 3, Z 83-88)

I: „Warum magst du es nicht in der Gruppe?“

P: „Ach so, weil dann halt andere Kinder, hab ich zuerst eh schon gesagt, die anderen Kinder, die reden dann halt was und da ghört halt das und das hin und ich mag aber selber nachdenken.“ (Interview II, S. 5, Z 179-183)

„Ich arbeite vor und wenn sie dann Hilfe brauchen, helf ich ihnen.“ (Interview V, S. 4, Z 111-112)

Aus diesen drei Aussagen geht hervor, dass die befragten Schüler eine Beteiligung an Gruppenprozessen ablehnen. Der junge Mann, Paul und Georg ziehen es vor, alles auf ihre eigene Art und Weise – in ihrem Tempo – durchzuführen. Der junge Mann fühlt sich von seinen Mitschüler/inne/n aufgehalten und vermeidet deshalb eine Zusammenarbeit mit seinen Gruppenmitgliedern. Paul denkt lieber selber nach und will sich von seinen Gruppenmitgliedern nicht beeinflussen lassen. Auch Georg erledigt Aufgaben innerhalb der Gruppe ohne Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en. Der Schüler klinkt sich jedoch nach Erledigen der Arbeit indirekt in den Gruppenprozess ein, indem er seinen Gruppenmitgliedern hilft. Priorität hat für den Schüler dennoch, ebenso wie für die beiden anderen, das schnelle Arbeiten ohne große Rücksicht auf die Gruppe. Es finden kaum Gruppenprozesse statt.

Aus den weiteren zwei Interviews geht hervor, dass sich die Interviewpartner/innen nicht zur Gruppe gehörig bzw. von ihren Mitschüler/inne/n bei Gruppenprozessen nicht verstanden fühlen. Miriam erlebt von Seiten der Mitschüler/innen ein Desinteresse an ihr. Gleichzeitig spricht sie ihre Bewunderung für die anderen aus. Daniel beschreibt seine Schwierigkeiten bei Gruppenprozessen schon als ganz normal.

M: „Dann sagen immer alle, ich soll auch etwas machen, die anderen haben immer so gute Ideen und mir fällt nie etwas ein. Und ich glaube, wenn mir was einfallen würde, was eh nicht passiert, wären sie, glaub ich, nicht interessiert an meinem Vorschlag. Aber ich weiß es nicht so genau.“

I: „Mhm. Ehm, was lösen Gruppenaufgaben in dir aus?“

M: „Manchmal das Gefühl, gar nicht zur Gruppe zu gehören, sondern einfach keine Aufgabe zu haben.“

I: „Du hast dann also das Gefühl, dass du nicht zur Gruppe gehörst?“

M: „Naja, und auch das Gefühl gar nichts zu machen und gar keine Aufgabe zu haben.“ (Interview IV, S. 4, Z 126-137)

„Einmal haben wir ein Plakat gemacht, dann haben alle irgendwie sich darüber aufgeregt, weil ich nichts gemacht hab. Ich habe versucht, es zu erklären mein Problem, aber sie haben es irgendwie nicht anerkannt <<rall>>.“ (Interview IV, S. 5, Z 143-147)

D: „Wenn ich irgendetwas sage, wenn ich nicht z.B. weiß, was die Aufgabe ist und dann sagt jemand ‚Ah, das muss jetzt das oder jenes sein!‘, dann sag ich einfach, was dazu gehört, dann sagen die anderen ‚Nein, du, das gehört nicht dazu, das ist es nicht, das geht nicht so.“

I: „Und wie geht es dir dann?“

*D: „Naja, das ist mittlerweile schon ganz normal, dass man was falsch machen kann.“
(Interview III, S. 3, Z 61-68)*

Interpretation

Der Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeiten im Unterricht ist grundsätzlich wünschenswert. Diese Methoden dienen zumal der methodischen Auflockerung, sie fördern unter anderem die soziale Kompetenz und die Selbstständigkeit der Schüler/innen. Doch für diese Gruppe der Befragten stellen sie nicht die geeigneten Unterrichtsmethoden dar. Es ergeben sich Schwierigkeiten mit Gruppenprozessen, welche sowohl auf die Beeinträchtigungen im Bereich der Kommunikation (vgl. Kapitel 1.6.1.1) als auch auf die Beeinträchtigungen im Bereich des Sozialverhaltens (siehe Kapitel 1.6.1.2) zurückgeführt werden können. Daraus resultiert einerseits, dass die Betroffenen nicht an Gruppen- bzw. Partnerarbeiten teilnehmen wollen und es zu keiner Zusammenarbeit kommt, andererseits, dass sie sich den Gruppen nicht zugehörig fühlen, was ein Gefühl der Ausgeschlossenheit mit sich bringt. Das Ablehnen der Teilnahme an Gruppenprozessen kann bei den Befragten auf die Tendenz zurückgeführt werden, Aufgaben lieber auf ihre Art und Weise durchführen zu wollen. Die Betroffenen können hier als Einzelkämpfer bezeichnet werden, denn Priorität hat das schnelle Arbeiten ohne große Rücksicht auf die Gruppe. Das Gefühl der Ausgeschlossenheit wird bei den Betroffenen durch die Reaktionen der Mitschüler/innen hervorgerufen, von welchen sie mit dem Vorwurf konfrontiert werden, sich nicht aktiv in Gruppenprozesse einzuklinken. Trotz Thematisieren der Problematik durch Miriam kommt es zu keinem Entgegenbringen von Verständnis und Akzeptanz. Daraus resultiert das Gefühl, nicht Teil der Gruppe zu sein. Dass sich die Interviewpartner/innen mit dieser Situation scheinbar abgefunden haben, kann darauf zurückgeführt werden, dass solche Situationen sehr häufig auftreten. An dieser Stelle ist zu erkennen, dass womöglich nicht genug Aufklärungsarbeit in der Klasse geleistet wurde, denn Aufklärungsarbeit bringt meist Verständnis mit sich. Es kann

jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Mitschüler/innen trotz Aufklärungsarbeit nicht genügend Toleranz aufbringen (können).

4.2.1.2 Unstrukturierte Einheiten

Schulischer Alltag besteht nicht nur aus Unterricht und Lernen, ein nicht unbedeutender Teil besteht aus Zeiten ohne geregelte Abläufe und klare Strukturen, weshalb diese Kategorie unter dem Begriff „unstrukturierte Einheiten“ zusammengefasst werden soll. Dazu gehören Pausen und Schulveranstaltungen wie Lehrausgänge oder Schullandwochen, aber auch Veranstaltungen für die gesamte Schule wie Schulfeste oder Theateraufführungen. Die Angaben der Befragten beziehen sich hauptsächlich auf das Erleben der Pausen und Schulveranstaltungen, weshalb eine Unterteilung in diese zwei Subkategorien als sinnvoll erscheint.

Pausen

Die Pausen nehmen einen bedeutsamen Teil des Schulalltags ein. Meist geben sie Raum für Interaktionen und Kommunikation. Aus den Aussagen der befragten Schüler/innen geht hervor, dass sie die Pausen meist alleine oder mit nur einem vertrauten Mitschüler an einem bestimmten Platz verbringen. Häufig verbringen sie die Pause an ihrem Sitzplatz.

„(...) ich setz mich oft auf meinen Platz und zeichne irgendwas oder so.“ (Interview IV, S. 12, Z 497-498)

„Da verbring ich meine Pause meistens am Gang und schau mir beim Chemiesaal diese chemische Struktur an, z.B., weil das ist vielleicht interessant und meistens spiel ich auch Tic Tac Toe an der Tafel.“ (Interview III, S. 9, Z 325-328)

„Ja, meistens sitz ich auch meistens aufm Platz, ich ess meine Sachen und red mit dem C. Der sitzt hinter mir.“ (Interview V; S.6, Z 166-167)

Die Gruppe der Befragten unterhält sich, wie aus allen Interviews hervorgeht, nicht sehr häufig mit ihren Mitschüler/inne/n. Wenn Unterhaltungen stattfinden, dann mit bestimmten Schüler/inne/n aus der Klasse bzw. Schule. Diese Schüler/innen sind meist ihre Freunde.

„Nein, nur mit meinem Freund N.“ (Interview II, S. 10, Z 404)

„Gar nicht eigentlich.(...) Ja:, noch am ehesten mit irgendwelchen Mädchen, die aber freundlich sind. Nicht aber die B. und die E., die machen mir irgendwie Angst <<dim>>“ (Interview IV, S. 11, Z 440-444)

„Nicht sehr oft, aber schon manchmal.“ (Interview I, S. 10, Z 428)

„Das Problem ist, meine Freunde haben auch andere Mädchen als Freunde und daher unternehmen sie nicht viel mit mir in der Pause“. (Interview III, S.9, Z 306-308)

Des Weiteren geht aus den Interviews hervor, dass es in den Pausen häufig zu Konfliktsituationen und Streitereien kommt. Der junge Mann, Daniel und Georg geben an, regelmäßig in Streitereien verwickelt zu sein, was bedeutet, dass sie sowohl ihre Mitschüler/innen provozieren und beleidigen, als auch von ihren Mitschüler/inne/n verbal aggressiv behandelt werden. Miriam beschreibt, dass sie sich manchmal verbal angegriffen fühlt. Dies geht aus einer Auswahl an Textpassagen hervor, welche im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Der junge Mann tritt zwar sehr gerne in Kontakt mit seinen Mitschüler/inne/n, die Art und Weise, wie er dabei vorgeht, ist jedoch unangebracht.

„Es war mal so (--) ich hab einmal vor eineinhalb Wochen oder zweieinhalb Wochen, nein auch nicht, aber wurscht, jedenfalls vor etwa mehr als einer Woche, hab ich meine Mitschülerin verarscht. Und zwar hab ich ihr einen Wangenkuss verpasst, dann hat sie sich an den Tisch geklebt und volle Kanne geschrien und das hat meine Lehrerin gehört und daraufhin muss ich jetzt ein paar Wochen jede Pause hier in dieses Zimmer, alleine, damit ich nicht in der Pause wieder auf blöde Gedanken komm.“ (Interview I, S. 11, Z 430-438)

„(...) letztes Schuljahr war eine Verarschung, die war schon megalästig, wie z.B. immer ‚Ist der Hans da? Ich krieg Geld von dem‘.“ (Interview I, S. 10, Z 391-393)

Daniel und Miriam geben an, sich von manchen ihrer Mitschüler/innen in den Pausen angegriffen zu fühlen. Dies geht aus folgenden Aussagen hervor:

I: „Kommt das vor, dass du mit jemandem streiten musst?“

D: „Das kommt immer vor.“

I: „Wann kommt denn das vor?“

D: „Meistens in der Pause oder im Turnsaal oder so.“

I: „Wie passiert das? Kannst du mir das beschreiben?“

D: „Ich mach nichts z.B., ich zieh mich ganz normal an und jemand steht hinter mir und schlägt mir auf die Schulter (-) ohne Grund.“

I: „Ein Mitschüler aus deiner Klasse?“

D: „Nein, aus einer anderen Klasse.“ (Interview III, S: 10, Z 363-372)

„In der ersten Klasse hatte ich oft das Gefühl, dass niemand mich mag, weil da haben mich fast alle gehänselt. Irgendjemand hat mich immer „Schimpfwort“ genannt.

Wahrscheinlich haben sie mich über meinen Nachnamen lustig gemacht. Aber eigentlich kann ich ja auch nichts dafür. Und in letzter Zeit kommt manchmal ein Bub aus der 3b und der sagt immer so „Macher“ zu mir. Und der heißt A., aber er ist doch selber (--), vielleicht findet er mich auch hässlich, aber er ist selber auch total hässlich.“ (Interview III, S. 12, Z 464-474)

Nur Paul gibt an, noch nie in einen richtigen Streit mit seinen Mitschüler/inne/n geraten zu sein. Er verbringt seine Pausen entweder alleine oder mit seinem Freund N. und scheint mit dieser Situation sehr zufrieden zu sein.

Aus Aussagen von Daniel geht des Weiteren hervor, dass der Lärmeinfluss in den Pausen eine Schwierigkeit darstellt. Er fühlt sich in den Pausen durch die Lärmbelastung herausgefordert, was aus folgender Aussage hervorgeht:

I: „Gibt es Momente, in denen du gestresst bist?“

D: „Ja, z.B. wenn eine ganze Menge von Menschen ist, wo ich mich durchwälzen muss, da bin ich gestresst.“

I: „Kannst du mir das beschreiben?“

D: „Ja, z.B. in der Pause, wenn ich z.B. zum Schulbuffet will, dann kommen 50 oder mehr Kinder vorbeigerannt, durch die ich mich durchquetschen muss.“ (Interview III, S. 4-5, Z 128-134)

Interpretation

Pausen geben Raum für Unterhaltungen und soziale Interaktionen. Aufgrund der Schwierigkeiten im sozialen Bereich und im Bereich der Kommunikation (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2) verbringen die Befragten, anders als ihre Mitschüler/innen, die Pausen meist alleine bzw. mit dem/der besten Freund/in. Unterhaltungen werden nur selten geführt und wenn, dann eher, wenn sie in eine Unterhaltung mit eingebunden werden. Vorwiegend werden Unterhaltungen mit dem besten Freund geführt. Es gibt den

Betroffenen Sicherheit, sich mit besonders vertrauten Kolleg/inn/en zu unterhalten. Meist halten sich die befragten Schüler/innen dabei auf einem bestimmten Platz auf, der ihnen vertraut ist, wobei hier der eigene Sitzplatz bzw. der Gang angegeben werden. Dies kann auf die mangelnde Struktur und die unregelmäßigen Abläufe, die eine Pause mit sich bringt, zurückgeführt werden, denn Pausensituationen gestalten sich immer anders. Wie bereits in 2.2.4 näher erläutert wurde, stellen die Beeinträchtigungen in der Orientierung bei Menschen mit ASS häufig Herausforderungen dar, was sich in den Pausensituationen zeigt. Die meisten Befragten fühlen sich trotz der wenigen sozialen Interaktionen und Unterhaltungen jedoch nicht eingeschränkt. Dass sie sich in den Pausen an einem bestimmten, vertrauten Ort aufhalten und sich mit ihren Freund/inn/en unterhalten, kann vielmehr als eine Strategie bezeichnet werden, die Pausen ruhig zu verbringen, denn dies gibt ihnen Sicherheit und steigert das Wohlbefinden. Freundschaften in der Klasse sind ein sehr wichtiger Faktor, der das positive Erleben der Pausensituation stark beeinflusst. Vier der befragten Schüler/innen geben an, einen Freund zu haben, drei der vier Befragten haben jeweils einen besten Freund.

Die Pausen bringen für die Gruppe der Befragten teilweise auch große Herausforderungen mit sich, denn häufig kommt es zwischen den Mitschüler/inne/n zu Konflikten, die nur schwer gelöst werden können. Aufgrund der besonders ausgeprägten Beeinträchtigungen im sozialen Bereich, erlebt ein Teil der Befragten solche Konflikte besonders häufig. Konflikte finden nicht bzw. selten mit ihren Freunden statt, viel eher mit Schulkamerad/inn/en, die den Befragten nicht sehr vertraut sind. Die Pausen werden dabei eher als Anstrengung erlebt und stellen keine Erholung mehr dar. Diese Situationen werden als sehr belastend erlebt.

Als weitere Belastung wird bei einem Teil der Befragten der Lärmfaktor erlebt: In den Pausen wird gesprochen, geschrien, viele Schüler/innen wechseln in den Schulhof oder einzelne Schüler/innen zum Pausenbuffet. Dies führt aufgrund der Hypersensibilität gegenüber auditiven Reizen bei den Betroffenen zu Reizüberflutungen (siehe Kapitel 1.6.3.1).

Bei Miriam jedoch gibt es Hinweise darauf, dass ein Bewusstsein der Andersartigkeit vorhanden ist. Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben wurde, entsteht dieses Bewusstsein vorwiegend im Alter der Adoleszenz. In diesem Alter steigt das Bedürfnis nach sozialen Kontakten, diese werden schwieriger, da die Basis von Freundschaften nicht mehr auf dem gemeinsamen Spiel beruht, sondern vielmehr auf gemeinsamen Interessen. Die befragte Schülerin fühlt sich von ihren Mitschüler/inne/n bezüglich ihrer Interessen unverstanden. Ebenso kommt hier die Erkenntnis zum Vorschein, dass sie erstaunliches Wissen in bestimmten Bereichen besitzt, es jedoch nicht schafft, Unterhaltungen zu führen und Freundschaften einzugehen. Dies erlebt die Betroffene als Belastung. Mögliche Lösungsstrategien konnte sie nicht finden und manche Ratschläge kann sie nicht umsetzen. Die Schülerin scheint sich mit dieser Situation abgefunden zu haben.

Schulveranstaltungen

Ähnlich wie die Pausen sind Schulveranstaltungen meist ohne bestimmte Struktur. Schulveranstaltungen können unterschiedlich organisiert sein.

Einerseits können sie eine Ergänzung und Vertiefung in bestimmte Unterrichtsthemen darstellen, wie z.B. Exkursionen bzw. Lehrausgänge, andererseits können sie schlicht gruppensdynamische Prozesse fördern und die Möglichkeit für soziales Lernen bieten. Hierzu zählen Veranstaltungen wie Wandertage oder Faschingsfeiern. Die meisten Schulveranstaltungen finden halb- bzw. ganztägig statt. Veranstaltungen, wie z.B. Schullandwochen oder Sportwochen sind mehrtägig. Vorwiegend erfolgen Schulveranstaltungen innerhalb der Klasse, gelegentlich finden sie für die gesamte Schule statt, wie z.B. Schulfeste oder Ehrungen.

Alle befragten Interviewpartner/innen geben an, an den meisten Schulveranstaltungen teilzunehmen. Bei vier der Befragten sind schulische Veranstaltungen beliebt und werden daher positiv erlebt. Hierbei handelt es sich vorwiegend um Veranstaltungen, welche innerhalb der jeweiligen Klasse durchgeführt werden. Besonders erwünscht sind bei Paul, Georg, Daniel und dem jungem Mann Schulveranstaltungen mit Spaßfaktor, nicht zuletzt deshalb, weil in dieser Zeit nicht gelernt werden muss. Dies geht aus folgenden Aussagen hervor:

„Ah, ja::, so Schulveranstaltungen, wie z.B. so eine Rätselrally oder so was, wo man wirklich was denken muss, das ist net ganz so das, was ich wirklich mag, aber so Ausflüge und die Faschingsfeier, wo man eben Spaß haben kann, das mag ich schon“. (Interview I, S.6, Z 190-194)

„Ja <<f>>, das finde ich immer am besten! Ich mein, ich hasse, nein ich mag kein Schreiben und Arbeiten und wenn's einen Ausflug gibt, da werd ich immer so, ich mein, ganz wenig aufgeregt und sag: „Ja, Ausflug, Ausflug, heute haben wir Ausflug“ <<f>>, oder so und dann halt, bin ich halt auch ein bisschen aufgeregt und auch so gespannt, was da alles kommt, wenn ich da so auf einem Experimentierfest bin, bin ich ganz gespannt und so aufgeregt und so (--)-neugierig.“ (Interview II, S. 8, Z 311-318)

„Ja, ich liebe Ausflüge! Keine Arbeit – arbeiten gehört auch dazu, obwohl ich es nicht so mag.“ (Interview II, S. 8, Z 320-321)

„Wir mögen es schon, weil wir da mal aus der Klasse rauskommen und aufs Land fahren z.B.“ (Interview V, S. 10, Z 332-333)

Die befragte Schülerin nimmt nicht gerne an schulischen Veranstaltungen teil. Lehrausgängen gegenüber ist sie neutral eingestellt. Sie freut sich nicht darauf, fürchtet sich jedoch auch nicht davor. Sie beschreibt jedoch ihre Angst, welche sich aufgrund einer Klassenreise nach England in der vierten Klasse bei ihr äußert.

„Ja, es gibt nur sehr wenige Schulveranstaltungen <<rall>>. In der vierten Klasse fahren wir nach England und ich hab irgendwie Angst davor, weil (--), naja. Weil (--), naja, weil man dort fast nichts machen kann.“ (Interview IV, S. 9, Z 346-349)

Für den jungen Mann, Daniel und Miriam stellen einerseits Schulveranstaltungen, welche im Rahmen der gesamten Schule stattfinden, andererseits mehrtägige Schulveranstaltungen, wie Schullandwochen, einen Stressfaktor dar. Daniel und Miriam machen Aussagen zu Problemen mit Mitschüler/inne/n auf mehrtägigen Ausflügen, was bei Daniel zu einer Befreiung führt. Dies geht aus folgenden Aussagen hervor:

„Ja, da denk ich mir dann immer – wenn ich z.B. in dieser Menschenmasse den einen bestimmten Freund suche, denk ich mir, wo ist der jetzt? Ich kann ihn ja nicht rufen, weil alle sprechen ja miteinander und dann ist es ja doch auch recht laut und dann dreh ich eben meistens durch. Dann denk ich mir, was ist da jetzt?“ (Interview I, S. 7, Z 239-244)

„Weil manchmal ist es so doof, weil z.B. auf Schulfesten ist dann immer Musik, ich bin wahrscheinlich die einzige auf der ganzen Welt, die keine Musik mag.“ (Interview IV, S. 8, Z 286-289)

„Ich würd schon gerne was aufführen, aber wie soll ich das vor der Menschenmenge aufführen?“ (Interview III, S. 7, Z 245-246)

„Ja, aber ich hab immer Angst, ich würd am liebsten alleine im Zimmer sein, oder nein, nicht allein, aber halt, weil, weil, weil letztes Mal haben die sich über mich aufgeregt, weil ich, naja Schokolade von einer anderen vom Zimmer gegessen hab und das versteh ich irgendwie nicht, weil da waren alle böse auf mich, obwohl ich nur die Schokolade von einer gegessen hab.“ (Interview IV, S. 9, Z 232-238)

„Ne <<f>>, da bin ich nicht dabei, meistens, weil der Schikurs so unglaublich teuer ist, der kostet 400 irgendwas Euro. Und ehm zweitens weil dort niemand dabei ist von mir. Und weil ich mit anderen Kindern, die ich z.B. nicht mag, in einem Zimmer sein muss.“ (Interview III, S. 8, Z 253-257)

Interpretation

Schulveranstaltungen werden bei den Befragten verschieden erlebt. Vorwiegend eintägige Schulveranstaltungen mit Spaßfaktor, welche innerhalb der Klasse stattfinden und den gewöhnlichen Unterricht an einem Schultag ersetzen, werden als positiv erlebt. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass in dieser Zeit keine Leistungsanforderungen an die Betroffenen gestellt werden, andererseits darauf, dass sie sowohl die soziale Struktur ihrer Klasse als auch die Regeln, welche in diesem Rahmen gelten, kennen. Ihre Mitschüler/innen und Lehrer/innen sind ihnen bekannt und vertraut, was bei den Befragten große Sicherheit mit sich bringt. Das Wissen über die soziale Struktur und die Regeln in der Klasse tragen dazu bei, dass Veranstaltungen innerhalb der Klasse in manchen Aspekten vorhersehbar werden. Diese Vorhersehbarkeit und die gleich bleibenden Fixpunkte in ihrer Umgebung erleichtern es den Betroffenen, sich auf Dinge einzustellen und verhelfen ihnen somit, den Schulalltag positiv zu meistern. Betroffene sind, wie bereits in Kapitel 2.2.7 beschrieben wurde, häufig angewiesen auf Routinen und vertraute Erfahrungen und lehnen Neues und Veränderungen ab. Auch die Angst vor einer Klassenreise in der vierten Klasse, welche bei der befragten Schülerin zum Ausdruck kommt, lässt sich auf die Schwierigkeiten mit Veränderungen zurückführen. Diese

Schwierigkeiten im Umgang mit Veränderungen haben ihre Ursache in den eingeschränkten, starren und repetitiven Verhaltensmustern, welche einen Teil der Triade an Beeinträchtigungen bei ASS darstellen.

Schulveranstaltungen, welche im Rahmen der gesamten Schule stattfinden, wie z.B. Schulfeste, aber auch mehrtägige Schulveranstaltungen, wie z.B. Schullandwochen, werden von einem Teil der Befragten als teilweise belastend erlebt. Als Gründe hierfür werden vorwiegend Probleme mit Mitschüler/inne/n und Schwierigkeiten mit Menschenmassen und Lärm angegeben. Wiederum kommen die Schwierigkeiten im sozialen Bereich wie auch im sensorischen Bereich zum Ausdruck (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.5).

Veranstaltungen im Rahmen der Schule bringen häufig große Ansammlungen von Menschen mit sich. Dabei ist es einerseits schwierig, die Lautstärke zu steuern, andererseits kann der räumliche und zeitliche Rahmen nicht immer klar vorgegeben werden. Dies bedeutet, dass vertraute Routinen und Erfahrungen durchbrochen werden, was bei den Befragten Schwierigkeiten im Verhalten mit sich bringen kann.

Als mögliche Lösungsansätze bei Schwierigkeiten im sozialen und sensorischen Bereich werden Befreiungen von bestimmten Veranstaltungen genannt. Unter den Betroffenen wird eine Befreiung durchwegs als positiv und unterstützend, in keinem Fall als Ausschluss erlebt.

4.2.2 Einflussnehmende Faktoren auf das schulische Erleben

Wie Schüler/innen mit ASS die schulische Integration erleben, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Diese Faktoren können das schulische Erleben positiv und negativ beeinflussen. Sie können einerseits förderlich sein und einen Förderfaktor darstellen, andererseits können sie hinderlich sein und eine Barriere darstellen. Ein relevanter Bereich der von mir gestellten Fragen in den Interviews nimmt Bezug auf Faktoren, welche auf das schulische Erleben Einfluss haben. In diesem Teil der Auswertung möchte ich alle Aussagen der Schüler/innen anführen, welche auf diese Faktoren verweisen. Vorwiegend gibt es Aussagen zu Faktoren, welche die Schüler/innen förderlich erleben.

Hier sollen die Unterstützung im Schulalltag, die speziellen Interessen der jeweiligen Schüler/innen wie auch Freundschaften mit Mitschüler/inne/n angeführt werden. Negativ wird vor allem der Faktor Stress erlebt. Wie im letzten Kapitel bereits ersichtlich wurde, ist die Stressbelastung aufgrund der speziellen Schwierigkeiten, welche vor allem aufgrund der Beeinträchtigungen im sensorischen wie auch im sozialen Bereich auftreten, bei Menschen mit ASS stets hoch und wirkt sich auch im schulischen Alltag aus. Dies trifft bei allen Interviewpartner/inne/n zu. Die Subkategorien „Unterstützung“, „Interessen“, „Freundschaften“ und „Stress“ scheinen daher als Zuordnung sinnvoll.

4.2.2.1 Unterstützung

Wie im Wiener Modell (Kapitel 2.1) bereits erläutert wurde, besuchen derzeit rund 170 Schüler/innen mit ASS in Wien eine Regel- bzw. Integrationsklasse. Letztere wird von einem Lehrer/innen-Team geführt, d.h. ein/e Sonderschullehrer/in unterrichtet gemeinsam mit dem/der jeweiligen VS- Lehrer/in bzw. den jeweiligen KMS-Lehrer/inne/n. Ein Teil der betroffenen Schüler/innen erfährt zusätzliche Unterstützung durch Assistent/inn/en der Österreichischen Autistenhilfe (ÖAH), welche in Absprache mit den jeweiligen Mentor/inn/en für Schüler/innen mit ASS eingesetzt werden.

Herausfordernde Situationen können in unterschiedlichsten Situationen des schulischen Alltags auftreten. Schwierigkeiten können einerseits den Unterricht und die schulischen Anforderungen an die Schüler/innen betreffen, andererseits auch die unstrukturierten und freien Zeiten eines Schultages, wie die Pausen oder Schulveranstaltungen. Besonders herausfordernde Situationen werden durch die Lehrer/innen-Teams oder die Assistent/inn/en unterstützt.

Im Folgenden sollen Aussagen der Interviewpartner/innen angeführt werden, welche sich darauf beziehen, wie sie Unterstützung im schulischen Alltag erleben. Alle befragten Schüler/innen erfahren eine zusätzliche Unterstützung von Seiten der Mentor/inn/en bzw. Assistent/inn/en. Der junge Mann, Paul und Georg besuchen eine Integrationsklasse und werden von einem Lehrer/innen-Team unterrichtet. Der junge Mann und Paul werden an bestimmten Tagen zusätzlich zum Team von Assistent/inn/en der ÖAH

unterstützt. Der junge Mann wird an jedem Tag, abgesehen von zwei Halbtagen, von einer Assistentin bzw. seiner Mentorin begleitet, Paul an einem Schultag. Georg wurde in der letzten Klasse an bestimmten Tagen von einer Assistentin begleitet, aktuell schafft er den schulischen Alltag ohne zusätzliche Betreuung. Miriam und Daniel besuchen gemeinsam eine Klasse in einer Wiener Mittelschule. Die beiden erfahren im Gegensatz zu Paul, Georg und dem jungen Mann keine besondere sonderpädagogische Unterstützung. Die beiden werden deshalb an vier Schultagen durch Assistent/inn/en der ÖAH unterstützt. Des Weiteren werden sie an bestimmten Tagen von den jeweiligen Mentor/inn/en unterstützt.

Lehrer/innen

Die Lehrer/innen werden bei vier der fünf befragten Schüler/innen (bei Paul, Daniel, Georg und dem jungen Mann) als erste Bezugspersonen angegeben. Sie sind kontinuierliche Ansprechpartner/innen und stellen für die befragten Schüler/innen aufgrund der persönlichen Beziehung wichtige Ressourcen dar. Die Unterstützung durch die Lehrer/innen erleben die Schüler/innen in erster Linie während des Unterrichts und in sozial herausfordernden Situationen als hilfreich. Dies wird in folgenden Aussagen erkennbar:

„Dann kommt manchmal die Frau H.² zu mir und sie geht mit mir raus, da erklärt sie mir dann immer, in der Pause oder in der nächsten Stunde erklärt sie mir das dann nochmal und dann hab ich's verstanden. Das ist für die Frau H. wahrscheinlich ein bisschen störend, aber so ist es halt.“ (Interview II, S. 3, Z 47-51)

„Wenn ich mal was nicht verstehe, frag ich die Frau Professor, das ist eigentlich ganz klar.“ (Interview III, S. 2, Z 40-42)

„Wenn ich Hilfe brauch, dann zeig ich auf und frag dann. (...)Ja, hin und wieder auch die Frau K., die Integrationslehrerin.“ (Interview V, S. 3, Z 44-47)

„Indem die Frau K.³ halt immer herkommt und dann immer fragt, mir sagt, was ich machen soll.“ (Interview V, S. 7, Z 203-204)

² Integrationslehrerin

³ Integrationslehrerin

„Bis eben die Frau K. eingreift oder ich mich dann irgendwie ablenk oder ich dann weggeh.“ (Interview V, S. 8, Z 273-274)

„Hm, das⁴ erfahr ich dann meistens erst später, ich frag immer die Lehrer, was passiert ist.“ (Interview II, S. 12, Z 476-477)

Mentor/inn/en und Assistent/inn/en

Neben den Lehrer/inne/n werden auch die Assistent/inn/en und Mentor/inn/en als sehr wichtige Bezugspersonen genannt. Die Unterstützung durch die Assistent/inn/en und Mentor/inn/en wird von allen Betroffenen als sehr positiv erlebt.

„Ja, immer am Dienstag kommt die E. und die hilft mir dann halt immer am Dienstag. Und in der ersten Klasse ist immer am Montag, am Dienstag und am Mittwoch, also nein, am Donnerstag (--). Nein, also in der ersten Klasse gab es eine Helferin, die hat B. geheißen, die ist sehr nett, ich hab mich wirklich sehr gut verstanden, manchmal hab ich ein bisschen genervt.“ (Interview II, S. 3, Z 86-92)

Besonders positiv und notwendig erachten es die beiden Schüler/innen der Regelklasse, wohl deswegen, weil kein/e Sonderschullehrer/in anwesend sind. Die Befragten fühlen sich während des Unterrichts von den Mentor/inn/en und Assistent/inn/en dabei unterstützt, den Fokus der Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken, indem sie direkt angesprochen werden. Wie in Kapitel 2.2.5 erwähnt wurde, haben Schüler/innen mit ASS häufig Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten bzw. zu wechseln.

„Mich im Unterricht aufmerksam machen und so. Sie helfen mir bei den Aufgaben, falls sie zu schwierig sind. Also z.B. in Geografie da stehen im dicken Buch so Aufgaben und wenn so ein Pfeil ist, also z. B. ((sucht in meinen Bildern nach einem Pfeil)) Ja, z.B. so ein Pfeil, also wenn so ein Pfeil ist und am Rand noch solche zwei Stricherl sind, dann heißt das, dass das eine ganz, ganz schwere Aufgabe ist. Und da helfen mir die A. und die L.“ (Interview III, S.6, S. 170-177).

„Sie sagen dann, dass ich mitschreiben soll.“ (Interview IV, S. 3, Z 65-66)

Besonders Daniel empfindet die Begleitung in den Pausen durch eine seiner Assistentinnen an vier Schultagen als notwendig und erlebt solche Tage viel positiver als

⁴ Gefühle und Verhalten der Mitschüler/innen

den Tag ohne besondere Betreuung. Für Daniel ist die Unterstützung durch seine Assistentinnen notwendig, denn Streitereien kommen ohne Begleitung viel häufiger vor. Im Interviewverlauf traten zum Zeitpunkt dieser Fragestellung Bauchschmerzen auf. Darauf könnte eine Belastung der Situationen ohne Begleitung rückgeschlossen werden, die sich durch körperliche Symptome äußert. Des Weiteren kommen die Schwierigkeiten in diesem Bereich durch die Aussage „da muss ich durchhalten“ (Interview III, S. 6, Z 192) zum Ausdruck. An solchen Tagen wird Daniel „gehänselt, weil niemand da ist“ (ebd. S. 7, Z 215). Die Unterstützung geht, ähnlich wie bei den Lehrer/inne/n, über die fachliche Unterstützung hinaus. Die Interviewpartner/innen fühlen sich auch im sozialen Bereich unterstützt.

„Ja, manchmal, oder die Frau F.⁵ oder die Assistentinnen der Autistenhilfe rufen sich dann den Mitschüler, den ich geärgert habe, her und dann fragen sie ihn, wie er sich dabei gefühlt hat. Das ist auch manchmal. Also, dass der Mitschüler aufgefordert wird, das zu sagen.“ (Interview I, S. 14, Z 575-579)

I: „Erklärt dir jemand eine Situation, die du nicht verstehst?“

D: „Ja, meine Betreuerinnen. Es hilft mir, wenn ich es verstehe.“ (Interview III, S. 14 Z 500-502)

I: „D.h. da hast du dich dann einfach nicht so getraut, mit einem anderen Kind zu reden? Hat dir da wer geholfen?“

G: „Ja, die Lehrer oder die Assistentin.“ (Interview V, S. 13, Z 480-482)

In besonders schwierigen Situationen, wie Streitereien mit den Mitschülern, schaffen es der junge Mann, Georg und Daniel nur schwer, den Konflikt zu lösen bzw. aus der Situation zu gehen. Mit Unterstützung gelingt es ihnen.

„Das schaff ich meistens nur dann, wenn mich jemand dazu auffordert, so wie z.B. die Frau F. oder die Assistentinnen von der Autistenhilfe, aber alleine denk ich eigentlich nicht sehr dran.“ (Interview I, S. 5, Z 164-167)

„Bis eben die Frau K. eingreift oder ich mich dann irgendwie ablenk oder ich dann weggeh.“ (Interview V, S. 8, Z 273-274)

⁵ Mentorin

Damit die Teilnahme an Schulveranstaltungen gelingt, ist auch in diesem Bereich für einen Schüler eine Unterstützung notwendig. Der junge Mann wird von seiner Mentorin bzw. seiner Assistentin und in Ausnahmesituationen von seiner Mutter begleitet.

„Ja, meistens geht eben auch eine Betreuung von der Autistenhilfe oder die Frau F. mit und wenn dazu eben keine Zeit ist, wie das schon einmal war, geht meine Mutter als meine Betreuung mit.“ (Interview I, S. 6, Z 226-229)

Schüler/innen

Auch die Schüler/innen der Klasse werden in bestimmten Situationen als Helfer/innen angesehen. Zwei der Befragten fühlen sich von ihren Mitschüler/inne/n sowohl im Unterricht als auch in für sie schwierigen sozialen Situationen unterstützt. Georg konnte mithilfe einer vertrauten Mitschülerin eine Unterhaltung mit einer ihm nicht sehr gut bekannten Mitschülerin initiieren.

G: „Ich hab die M. schon eher gut gekannt und da hab ich eben die M. gefragt, ob sie mich der B. vorstellen kann.“

I: „Und wie schaut das dann aus?“

G: „Dann fangen wir an uns vorzustellen und dann unterhalten wir uns über ein paar Sachen.“ (Interview V, S. 15, Z 550-554)

Sonderregelungen

Auch Sonderregelungen können in den unterstützenden Bereich fallen. Von zwei der befragten Schüler/innen werden Sonderregelungen, welche von Seiten der Schule in Absprache mit den Eltern getroffen wurden, als unterstützend erlebt. Es wurden alle Aussagen erfasst, in welchen es um individuelle Regelungen geht, wie Befreiungen von einzelnen Unterrichtsgegenständen oder Schulveranstaltungen. Sie werden im Folgenden exemplarisch angeführt:

Jm: „Ja, meistens, so wie z.B. wie im Turnsaal, ich schätz, da haben wir so was wie 20m² - 30, da sind sehr viele Klassen immer, weil da werden immer am Ende des Schuljahres irgendwelche Preise vergeben, wie z.B. bestes Zeugnis der Klasse oder bestes Zeugnis der Schule, so was – und da muss man eben so sitzen, sehr eng halt, sehr eng gedrängt (-) und da bleib ich dann meistens schon in der Klasse.“

I: „Mit wem?“

Jm: „Eventuell mit meinen Lehrerinnen oder mit einer meiner Lehrerinnen, das war bis jetzt erst einmal oder eben mit meiner Betreuung.“ (Interview I, S. 6, Z 212-222)

*„Ne <<f>>, da bin ich nicht dabei, meistens, weil der Schikurs so unglaublich teuer ist, der kostet 400 irgendwas Euro. Und ehm zweitens weil dort niemand dabei ist von mir. Und weil ich mit anderen Kindern, die ich z.B. nicht mag, in einem Zimmer sein muss.“
(Interview III, S. 8, Z 253-257)*

Der junge Mann ist vom Turnunterricht befreit. Aus seiner Sicht erbringt er eine „Ersatztätigkeit“ als Gegenleistung. Die Befreiung betrachtet er als gegeben, er steht ihr neutral gegenüber, scheint jedoch mit dieser Situation zufrieden zu sein.

„Ja, mich interessieren eben wie gesagt einige Sachen sehr, so wie z.B. Turnen, aber weil eben auch Turnen mit mir nicht so leicht geht wegen dem sozialen Verhalten her – deswegen habe ich eine Turnbefreiung bekommen – jetzt gehe ich privat Fahrrad fahren, aber das ist jetzt auch wieder vorbei, weil jetzt kommt der Winter, da gehe ich Schifahren und Eislaufen. Schifahren aber blöderweise auch nur eine Woche.“ (Interview I, S. 7, Z 273-279) „So zu sagen als Turnunterrichtersatz.“ (ebd. S. 8, Z. 300)

Strukturierungs- und Orientierungshilfen im Unterricht

Die Interviews beinhalten ebenso Aussagen zu weiteren Hilfen, welche die Schüler/innen im schulischen Alltag erfahren. Hierzu zählen einerseits visuelle Hilfen im Unterricht, wie Stundenpläne und Ordnungssysteme, andererseits aber auch Hilfen im sozialen Umgang mit anderen und Stress reduzierende Strategien. Vier der fünf Schüler/innen mit ASS erleben eine klar vorgegebene Struktur als sehr hilfreich. Sie geben an, einen Stundenplan zu besitzen und diesen sehr regelmäßig einzusetzen. Abbildung 16 (S. 1) zeigt einen visualisierten Stundenplan, der in einer KMS eingesetzt wird. Ebenso kommt in dieser Klasse ein Ordnungssystem (vgl. Abbildung 14, S. 53) zum Einsatz, das dem Schüler bei der Selbstorganisation seiner Schulmaterialien hilft. Wie bereits in den Kapiteln 2.2.3 und 2.2.4 beschrieben wurde, hilft sowohl der Einsatz von visuellen Hilfen wie auch der Einsatz von Ordnungssystemen Schüler/inne/n mit ASS, sich zu orientieren und zu organisieren.

„Ja, der⁶ ist wichtig und dann kann ich mir die Sachen, ich hab nämlich jetzt ein Fach, da muss ich mir alle Fächer, die ich hab in der Früh, da hab ich ein eigenes Spezialfach. (...) Das ist so ein Fach, da sind so verschiedene kleine Fächer, 5-6-7, und da geb ich meist immer, wenn in der ersten Stunde Deutsch ist, dann geb ich halt in der Früh Deutsch rein,

⁶ Stundenplan

und dann in der zweiten Englisch und dann in der dritten Mathe (...)“ (Interview II, S. 6, Z 202-208)

Daniel gibt an, dass er zwischendurch anhand von Materialien soziale Regeln im Umgang mit seinen Mitschüler/inne/n lernt.

D: „Aber die L.⁷ macht mir solche Kärtchen, was mach ich, wenn ich geärgert werde, oder was mache ich, wenn ich z.B. beschimpft, geschlagen werde oder sonst irgend sowas.“

I: „Ok. Und da schreibt sie dann drauf, was du machen kannst?“

D: „Ja, da zieh ich immer so eine Karte und das muss ich dann befolgen.“ (Interview III, S. 6, Z 205-210)

Der junge Mann macht Aussagen zu seinem „Guinnessbuch“, welches regelmäßig im Einsatz ist. Es handelt sich dabei um ein individuelles Motivationssystem sowohl zur positiven Verstärkung des Verhaltens als auch zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. Dieses Motivationssystem kommt geleitet durch seine Lehrerinnen, die Assistentin oder die Mentorin zum Einsatz.

„Es ist so, am Anfang der Stunde hab ich in jeder Sparte einen Punkt und wenn ich aber einen Blödsinn mach, wird mir in der jeweiligen Sparte der Punkt abgezogen. So sehe ich das. Deshalb wird auch nicht eingetragen, ich habe an diesem Tag 39 Punkte erreicht, sondern da wird z.B. eingetragen, 2 Punkte hab ich nicht erreicht. Wenn ich alle erreicht habe, steht einfach nur da – alle. Das ist der Kalender, wo ich mir auch die Hausübungen eintrage.“ (Interview I, S. 13, Z 542-550)

Georg gibt an, in besonders aufreibenden Momenten seine Kopfhörer zur Beruhigung einzusetzen.

„Ich setz mich eben dann einfach hin und setz entweder meine Kopfhörer auf und hör Musik und wenn ich die nicht da hab, dann geh ich einfach raus.“ (Interview V, S. 8, Z 277-279)

Interpretation

Alle befragten Schüler/innen erfahren im Schulalltag in unterschiedlicher Intensität Unterstützung und Begleitung, welche die Betroffenen durchwegs als positiv erleben. Diese Fördermaßnahmen reichen von einer aktiven pädagogischen Begleitung im

⁷ Assistentin der ÖAH

Schulalltag bis hin zum Einsatz von spezifisch didaktischen Strukturierungs- und Orientierungshilfen. Die Unterstützung erfolgt durch die Lehrer/innen, die Mentor/inn/en und/oder die Assistent/inn/en der ÖAH.

Die Lehrer/innen der jeweiligen Klassen werden im Unterrichtsgeschehen als erste Bezugspersonen betrachtet. Bei den befragten Schüler/inne/n der Kooperativen Mittelschulen nehmen neben den unterrichtenden Fachlehrer/inne/n vor allem die Sonderschullehrer/innen einen wichtigen Stellenwert ein, da sie den Großteil der Zeit in der Klasse sind. Auch die zusätzliche Autismus-spezifische Förderung und Begleitung durch die Mentor/inn/en und Assistent/inn/en der ÖAH werden von den befragten Schüler/innen als vorwiegend als positiv und notwendig erachtet. Vor allem Daniel empfindet die Stütze durch die Assistent/inn/en als bedeutsam. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass in einer Regelklasse im Gegensatz zu einer Integrationsklasse in der Kooperativen Mittelschule kein/e Sonderschullehrer/in involviert ist.

Die von den Befragten genannten Hilfen durch die Lehrer/innen, die Mentor/inn/en und die Assistent/inn/en beziehen sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die unstrukturierten Einheiten, wie die Pausen und Schulveranstaltungen. Im Unterricht erfährt die Gruppe der Befragten vorwiegend Hilfestellungen beim Lernen, beim sich Organisieren wie auch beim Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit durch eine direkte Ansprache. Dies ist, wie bereits in den Kapiteln 1.6.3.2 und 2.2.3 angeführt wurde, auf die beeinträchtigten Exekutivfunktionen und die schwache zentrale Kohärenz zurückzuführen. Diese Beeinträchtigungen bringen auch im schulischen Alltag Konsequenzen mit sich. Häufig ist es für die Betroffenen herausfordernd, schulische Aufgaben zu lösen, denn es zeigen sich Schwierigkeiten dabei, einzelne Handlungen zu automatisieren, Prioritäten zu setzen, die Zeit einzuteilen und die Aufmerksamkeit zu steuern. Außerdem sind Betroffene des Öfteren unflexibel im Denken und beim Suchen von alternativen Lösungsstrategien. Auch die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und Gesamtbotschaften zu erfassen, ist bei Menschen mit ASS vielfach beeinträchtigt, denn sie konzentrieren sich eher auf losgelöste Details.

Abgesehen vom Unterricht erfährt ein Teil der Befragten auch intensive Begleitung und Unterstützung in den unstrukturierten Einheiten, wie in den Pausen und auf Schulveranstaltungen und erlebt dies als positiv und entlastend. Vor allem in diesen Zeiten wird von den Schüler/innen/n große soziale und kommunikative Kompetenz gefordert. Als entlastend und unterstützend wird von einem Teil der Schüler/innen das Erklären von sozialen Regeln und sozialen Situationen erlebt, denn Betroffene werden immer wieder vor Interpretationsprobleme gestellt. Dies kann, wie bereits in den Kapiteln 1.2.2 und 1.6.3.2 dargelegt wurde, auf die mangelhaft entwickelte Theory of Mind bei Menschen mit ASS zurückgeführt werden. Durch die beeinträchtigte Theory of Mind ergeben sich Schwierigkeiten, das Verhalten der Mitschüler/innen und die Gründe hinter dem Verhalten zu verstehen und ihre Absichten zu erkennen. Auch gezielte Hilfen beim Anbahnen einer Unterhaltung werden speziell in einem Fall als hilfreich erlebt, denn auch hier ergeben sich durch die Beeinträchtigungen im Bereich der Kommunikation (vgl. Kapitel 2.2.1) Probleme. Die Hilfestellungen erfolgen abgesehen von den Lehrer/innen/n, Mentor/innen/en und Assistent/innen/en auch durch die Schüler/innen und werden von Befragten als wesentlich erachtet. Das Bedürfnis nach Sozialkontakten ist vorhanden, kann jedoch nicht ohne Unterstützung realisiert werden. Des Weiteren wird von einem Teil der Befragten die Hilfeleistung in Konfliktsituationen mit den Mitschüler/innen/n als entlastend betrachtet, denn sie schaffen es meist nicht, diese eigenständig zu lösen.

Als entlastend gibt, wie bereits erwähnt wurde, ein Teil der Befragten individuell getroffene Regelungen, wie Befreiungen von einzelnen Unterrichtsgegenständen oder Schulveranstaltungen, an. In diesen Fällen wurde von Seiten der Schule auf die Bedürfnisse der Schüler/innen eingegangen und es werden die Schwierigkeiten im sensorischen Bereich wie auch im Bereich des Sozialverhaltens berücksichtigt.

Und nicht zuletzt erlebt die Gruppe der befragten Schüler/innen den Einsatz von spezifischen Hilfsmitteln im Unterricht als hilfreich und unterstützend. Vorwiegend kommen bei den Befragten Strukturierungs- und Orientierungshilfen, Motivationssysteme und Hilfsmittel zur Reduzierung von sensorischen Reizen, wie z.B. Kopfhörer, zum Einsatz. Die Notwendigkeit des Einsatzes der beschriebenen Unterstützungsmaßnahmen ist auf

die Beeinträchtigungen im Bereich der Orientierung und der Selbstorganisation, auf die Schwierigkeiten mit dem Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit, wie auch auf die Beeinträchtigungen im sensorischen Bereich zurückzuführen.

4.2.2.2 Interessen

Als weiterer Faktor, der auf das schulische Erleben Einfluss nimmt, sollen hier die besonderen Interessen, welche sich häufig bei Menschen mit ASS zeigen, angeführt werden. Diese Interessen werden in der Literatur auf Stereotypen zurückgeführt und zeigen sich, wie bereits in Kapitel 1.6.1.3 dargelegt wurde, vor allem bei Menschen mit der Diagnose Asperger-Syndrom im Denken und im Verfolgen von Spezialinteressen.

Ausgenommen von Daniel machen alle Interviewpartner/innen Aussagen über besondere Interessen. Dabei werden diese Spezialinteressen von den drei Jungs als positiv erlebt. Der junge Mann und Paul beschreiben ihr Computerinteresse, welches ihnen vorwiegend im sozialen Bereich zugutekommt, denn dieses Interesse teilen sie sowohl in den Schulpausen als auch in ihrer Freizeit mit ihrem besten Freund.

„Mit dem einen Freund, der den anderen Freund immer Spitzkinn nennt, den lad ich manchmal zu mir nach Hause ein und dann spielen wir am Computer und so, mit dem andern unterhalt ich mich nur in der Schule. Das sind eben typische Schulfreunde, keine ‚Einladefreunde‘“. (Interview I, S. 14-15, Z 611-615)

Auch Georg erlebt seine Interessen als vorteilhaft, denn sein Interesse für Mathematik und Englisch spiegelt sich in seinen guten Noten wider und sein Interesse an Pferden kann ihm womöglich schon bald in einer berufsbildenden Schule von Nutzen sein.

„Ich geh ins Vollinternat. Da ist ein Internat. Und wir kriegen eine 20 mal 100 Meter Reithalle mit einem Stall bis zu 50 Pferden.“ (Interview V, S. 12, Z 403-405)

Miriam hingegen erlebt ihr Interesse an der Umwelt, dem Klimawandel und der Eurokrise im schulischen Alltag als störend und hinderlich. Sie fühlt sich alleine und unverstanden mit diesen Themen, wodurch sie in eine Außenseiterposition gerät. Dies wird in folgenden Aussagen deutlich:

„Ja, ich interessier mich sehr für die Umwelt, aber ich glaub nicht, dass sich irgendjemand anderer auch dafür interessiert. Ich glaub manchmal, dass ich die einzige auf dem ganzen Planeten bin.“ (Interview IV, S. 10, Z 387-390)

„Ja, weil ich glaub, dass irgendwie mich alle auslachen (--), weil (--), naja (--)“ (Interview IV, S. 10, Z 409-410)

Interpretation

Aus den Angaben der Befragten geht hervor, dass Sonderinteressen für die schulische Integration förderlich als auch hinderlich sein können. Der Großteil der Gruppe der Befragten hat spezielle Interessen, welche von drei der Befragten vorwiegend als vorteilhaft und von der Schülerin als hinderlich erlebt werden. In den drei Fällen beeinflussen die besonderen Interessen im schulischen Bereich sowohl das Herstellen und Aufrechterhalten von Freundschaften als auch das Erbringen von Leistungen in positivem Sinne. Dem jungen Mann und Paul gelingt es durch die gemeinsamen Interessen trotz der Schwierigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens (vgl. Kapitel 2.2.2) Freundschaften zu bilden, denn gemeinsame Interessen sind oft die Basis von Freundschaften. In einem Fall kommen die Interessen den Leistungen des Schülers zugute, denn Georg hatte abgesehen von einer Ausnahme „immer Einser und Zweier“ (Interview V, S. 12, Z 424). Auch die Zukunft des Schülers betreffend, können diese Interessen förderlich sein. In einem Fall werden die besonderen Interessen als hinderlich erlebt. Miriam fühlt sich von Seiten der Mitschüler/innen wie auch der Lehrer/innen eher unverstanden. Sie fühlt sich ausgeschlossen und kommt sich „irgendwie peinlich vor“ (Interview IV, S. S. 7, Z 261-262). Wie bereits im Theorieteil beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2.2.2), steigt bei den Betroffenen vor allem im Alter der Adoleszenz das Bewusstsein, dass sie anders sind als ihre Altersgefährten. Es ist anzunehmen, dass dies auch bei dem befragten Mädchen der Fall ist. Im Gegensatz zu ihren Schulkameraden hat sie Schwierigkeiten damit, Freundschaften einzugehen, verfügt jedoch über erstaunliches Wissen in bestimmten Bereichen. An dieser Stelle soll angeführt werden, dass Sonderinteressen nicht immer dem Interesse der Gleichaltrigen entsprechen und daher in Bezug auf eine Kontaktaufnahme mit Schulkolleg/inn/en auch hinderlich und belastend erlebt werden können. Die drei Burschen teilen ihre große Vorliebe für Computer mit

vielen Gleichaltrigen und haben es somit leichter, über Gespräche Freundschaften zu entwickeln. Miriam hingegen trifft mit ihrem Interesse für Umwelt, Klima und Wirtschaftskrisen nicht unbedingt den Geschmack ihrer Altersgenossen und findet leider auch sonst keine Themen, um Mitschüler/innen in Unterhaltungen zu verwickeln und sie so besser kennen zu lernen.

4.2.2.3 Stress

Wie in den vergangenen Kapiteln erkennbar wird, ist Stress immer wieder ein Faktor, der das schulische Erleben der befragten Schüler/innen beeinflusst. Aussagen diesbezüglich werden von allen Interviewpartner/inne/n sehr häufig gemacht. Aufgrund der Häufigkeit der Angaben soll dieser Faktor an dieser Stelle noch einmal gesondert angeführt werden.

Als Stressauslöser gibt die Gruppe der Befragten unter anderem Leistungsanforderungen, Reizüberflutungen, Schwierigkeiten mit Kommunikation und sozialen Interaktionen wie auch Veränderungen im Laufe eines Schulalltages an. Herausforderungen ergeben sich dadurch sowohl im Unterricht als auch in den Pausen und auf schulischen Veranstaltungen. In einem Fall gibt es immer wieder Verweise auf Ängste. Da Angstzustände und Stress laut Dodd (2007, S. 242) in Zusammenhang stehen, soll auch dieses Empfinden an dieser Stelle angeführt werden. Im Folgenden sollen Aussagen der Interviewpartner/innen, welche sich auf Stresserleben beziehen, exemplarisch angeführt werden. Stress ist ein Faktor, welcher in allen angeführten Kategorien zum Ausdruck kommt, deshalb wurden viele Aussagen der Schüler diesbezüglich schon in früheren Kategorien angeführt. Aufgrund dessen wird nur eine reduzierte Anzahl an Aussagen angeführt.

Alle befragten Schüler/innen erleben hohe Leistungsanforderungen als Stressfaktor. Es werden hier vorwiegend Schularbeiten, Tests, viele Hausübungen und Anforderungen während des Unterrichts genannt. Die Schüler/innen wollen den Anforderungen genügen, denn sie legen alle Wert auf gute Noten.

„In Mathe, da wein ich oft, ich mein jetzt nicht weinen, da verzweifel ich manchmal oft, wenn ich was nicht weiß oder so, dann werd ich leicht so panisch, dann schmeiß ich meine Nerven und dann kann ich gar nicht mehr oder so (--)" (Interview II, S. 2, Z 41-44)

„Naja, ich hab Angst vor der Schularbeit, weil ich kann ja nicht lernen, weil ich so viele Hausübungen hab <<dim>> und einmal hatten wir in der ersten Klasse, das war aber nicht so schlimm, hatten wir glaub ich zwei Referate und eine Schularbeit und irgendwas noch <<dim>>.“ (Interview IV, S. 6, Z 208-212)

Die vier Jungen machen Angaben zu Stressempfinden bezogen auf die sensorischen Wahrnehmungsschwierigkeiten. Bei Daniel, Georg und dem jungen Mann können Verhaltensauffälligkeiten vermerkt werden, welche durch Stress ausgelöst werden.

„(...) dann fang ich eben meistens an, die Leute wüst zu beschimpfen.“ (Interview I, S. 7, Z 249-250)

Darüber hinaus erlebt der junge Mann Veränderungen bezogen auf den Unterricht als herausfordernd. Die Gestaltung des Turnunterrichts veränderte sich. Im Gegensatz zur ersten Klasse findet der Turnunterricht aktuell gemeinsam mit zwei weiteren Klassen nicht im Turnsaal sondern am Eislaufplatz bzw. im Schwimmbad statt.

„(...) in der ersten Klasse war der Turnunterricht im Turnsaal und da ist nur die Klasse turnen gegangen. Jetzt ist es so, dass zwei andere Klassen mit unserer Klasse auch turnen gehen (-), aber irgendwo anders. Also die fahren meistens irgendwo anders hin, meistens schwimmen oder Eislaufen. Also das ist nicht in der Schule, das ist gleich die doppelte Anstrengung.“ (Interview I, S. 8, Z 317-223)

In einem Fall werden sehr häufig Ängste erwähnt, welche die Schülerin als starke Stressmomente erlebt. Wie bereits in 1.6.2 beschrieben wurde, zeigen sich vor allem bei Menschen mit Asperger-Syndrom während der Phase der Adoleszenz Angststörungen. Es ist anzunehmen, dass es sich auch in diesem Fall um eine Begleitsymptomatik handelt. Besonders auffallend sind neben dem Wunsch nach Sozialkontakten das Bewusstsein der Andersartigkeit und eine übermäßige Selbstkritik.

„Weil manchmal ist es so doof, weil z.B. auf Schulfesten ist dann immer Musik, ich bin wahrscheinlich die einzige auf der ganzen Welt, die keine Musik mag. Immer sagen alle, sie können ohne Musik nicht leben, uuuuuuu, und es gibt eigentlich überall Musik, fast in jedem Geschäft und auf jedem Fest. Ich wünschte ich könnte auf eine Geburtstagsparty gehen (-), naja, ich feier ja gar keine Geburtstagspartys mehr, weil die erste Frage, wen soll ich einladen und ohne Musik kann sich wahrscheinlich niemand in meinem Alter eine Party vorstellen. Die typischen Partyspiele sind zu kindisch für mein Alter <<dim>>.“ (Interview IV, S. 8, Z 286-297)

Die Ängste werden von Faktoren ausgelöst, die keine tatsächliche Bedrohung darstellen.

„Ich will noch eins erzählen, aber das hat jetzt nichts mit dem zu tun, aber ich hab Angst vor Dingen, vor denen sich andere überhaupt keine Gedanken machen, z.B. vor der Eurokrise oder dem Klimawandel, davor hat niemand Angst, aber ich schon und deshalb komme ich mir irgendwie peinlich vor.“ (Interview IV, S. 7, Z 257-262)

Interpretation

Der Faktor Stress ist in allen Bereichen des schulischen Alltags relevant. Dies wird auch dadurch deutlich, dass alle befragten Schüler/innen im Rahmen des Schulalltags in verschiedenen Situationen unter starkem Stress leiden. Ursache dafür ist einerseits ein mangelndes Verständnis von sozialen Situationen, andererseits Schwierigkeiten in der sensorischen Wahrnehmung. Die Betroffenen stehen unter dem Druck, soziale und kommunikative Konzepte zu erfassen, Gefühle und zwischenmenschliches Verhalten zu verstehen, sensorische Informationen zu verarbeiten, Aufgaben zu lösen und sich zu organisieren. Häufig wird Stress auch durch Veränderungen von gewohnten Strukturen ausgelöst (vgl. Dodd 2007, S. 242ff). Stress erlebt die Gruppe der Befragten im Rahmen des Schulalltags nicht nur im Unterricht, sondern auch in den unstrukturierten Zeiten, wie den Pausen und auf schulischen Veranstaltungen.

Im Unterricht werden von allen Interviewpartner/inne/n die Leistungsanforderungen als Stressfaktor genannt. Gute Noten sind sehr bedeutend für die Gruppe der Befragten. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Menschen mit ASS häufig sehr perfektionistisch sind (vgl. Preißmann 2012, S. 76). Durch den oftmals sehr ausgeprägten Perfektionismus geraten die Betroffenen wiederholt unter Zeitdruck, was wiederum viel Stress verursacht. Veränderungen bezogen auf den Unterricht werden von einem Befragten als Stressfaktor angegeben, was, wie bereits in Kapitel 2.2.7 näher erläutert wurde, auf die starren und repetitiven Verhaltensmuster und Interessen zurückzuführen ist.

In den unstrukturierten Zeiten werden vom Großteil der Gruppe der Befragten vor allem Aussagen zu Stressempfinden gemacht, welche eindeutig auf die sensorischen Verarbeitungsprobleme, auf Schwierigkeiten im sozialen Bereich (vgl. Kapitel 2.2.2 und

2.2.5) sowie auf die schwache zentrale Kohärenz (vgl. Kapitel 1.6.3.2) zurückzuführen sind.

Die Ängste, welche sich bei Miriam häufig zeigen, können einerseits auf eine komorbide Störung, eine sogenannte Begleitsymptomatik, andererseits auf die Phase der Adoleszenz zurückgeführt werden. Auffallend ist, dass sich diese Ängste von allen Befragten nur bei Miriam zeigen.

4.2.2.4 Freundschaften

Kinder und Jugendliche haben das Bedürfnis, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein. Indem sie miteinander spielen, lachen und sich streiten, lernen sie sozial zu interagieren. Menschen mit ASS haben in der Regel wenig Interesse, mit anderen etwas zu unternehmen und Zeit zu verbringen bzw. fällt ihnen eine Kontaktaufnahme nicht immer leicht (vgl. Schuster 2010, S. 39).

Die Bedeutsamkeit von Freundschaften innerhalb der Schulklasse soll an dieser Stelle als weiterer durch die Analyse der Interviews erfasster Faktor angegeben werden. Aus den Aussagen der Interviewpartner/innen geht hervor, dass das Schließen von Freundschaften eine Schwierigkeit darstellt. Ebenso verweisen die kurzen Antworten und die langen Pausen vor einer Antwort auf die Beeinträchtigungen in diesem Bereich. Es gibt jedoch immer wieder Aussagen über die große Bedeutung von Freundschaften. Der junge Mann, Paul und Georg geben an, einen besten Freund in der Klasse zu haben. Daniel gibt an, mehrere Freunde zu haben. Nur Miriam hat laut ihren Aussagen keine Freunde.

Äußerst positiv wirken sich diese Freundschaften auch im außerschulischen Bereich aus, denn die Betroffenen treffen ihre Freunde und Freundinnen auch außerhalb der Schule. Der junge Mann bezeichnet seinen besten Freund als „Einladefreund“ (Interview I, S. 15, Z 615). Die beiden treffen sich auch in ihrer Freizeit zu Hause.

„Mit dem einen Freund, der den anderen Freund immer Spitzkinn nennt, den lad ich manchmal zu mir nach Hause ein und dann spielen wir am Computer und so, mit dem andern unterhalt ich mich nur in der Schule. Das sind eben typische Schulfreunde, keine ‚Einladefreunde‘.“ (Interview I, S.14-15, Z 611-615)

Auch Paul trifft sich in seiner Freizeit gerne mit seinem Freund. Dies ist vor allem durch die Aussage „Ja, du kannst zu mir kommen!“ (Interview II, S.11, Z 445) feststellbar.

Im schulischen Bereich verbringen die Befragten, wie bereits in der Subkategorie „Pausen“ (vgl. S. 94) angeführt wurde, vorwiegend die Pausen mit ihren Freunden.

Interpretation

Aus der Analyse der Interviews geht hervor, dass sich das Schließen von Freundschaften für die Gruppe der Befragten als schwierig darstellt. Auf diese Schwierigkeiten wurde bereits in Kapitel 2.2.2 genauer eingegangen. Dennoch werden Freundschaften vom Großteil der Befragten als sehr wertvoll und wichtig erachtet. Diese Freundschaften beeinflussen sowohl den schulischen Alltag als auch den außerschulischen Bereich äußerst positiv. Im Rahmen der Schule können Freundschaften neben dem Unterricht vor allem in den unstrukturierten Zeiten als förderlicher Faktor betrachtet werden, denn fast alle Interviewpartner/innen geben an, die Pausen vorwiegend mit dem besten Freund zu verbringen. In den unstrukturierten Zeiten werden mit dem besten Freund vorwiegend Unterhaltungen über gemeinsame Interessen geführt und positiv erlebt. Es kann hier der Schluss gezogen werden, dass Freundschaften den Betroffenen Sicherheit geben. Dadurch kann Stress, wie bereits in Kapitel 4.2.2.3 dargestellt wurde, entgegengewirkt werden.

4.2.3 Zusammenfassung

Die in Kapitel 4.2.2 angeführten Faktoren stehen in sehr engem Zusammenhang und in Wechselwirkung zueinander und beeinflussen das schulische Erleben der Interviewpartner/innen. Die Analyse der Interviews zeigt, dass sie nicht getrennt voneinander betrachtet werden können.

Stress ist ein Faktor, der auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist und der sich auf alle Bereiche des schulischen Alltags auswirkt, sowohl auf den Unterricht als auch auf die unstrukturierten Zeiten, wie Pausen und Schulveranstaltungen. Das Stresserleben der Interviewpartner/innen wird durch den Grad der Unterstützung und persönlichen Begleitung, der ihnen zuteilwird, beeinflusst und deutlich reduziert. Wie aus den

Interviews hervorgeht, wirken außerdem gemeinsame Interessen mit Mitschüler/inne/n und Freundschaften mit Mitschüler/inne/n diesem Stresserleben positiv entgegen. Trotz der Schwierigkeit, die das Schließen von Freundschaften für die Gruppe der Befragten mit sich bringt, werden Freundschaften als sehr bedeutend angesehen. Häufig wirken gemeinsame Interessen dahingehend unterstützend, als dass sie als Basis für Freundschaften angesehen werden können. u

An dieser Stelle soll die Individualität der einzelnen Schüler/innen mit ASS hervorgehoben werden und angemerkt werden, dass sich die Herausforderungen in unterschiedlicher Intensität äußern können. So gibt es, wie aus den Interviews hervorgeht, betroffene Schüler/innen mit niedrigem Leidensdruck und betroffene Schüler/innen mit hohem Leidensdruck. Die Wechselwirkung der angeführten Faktoren erscheint sehr komplex und muss erst erfasst werden, was eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit den einzelnen Schüler/inne/n notwendig macht. So können die angeführten Faktoren das schulische Erleben der einzelnen Schüler/inne/n auf unterschiedliche Weise beeinflussen. Das bedeutet, dass Freundschaften bei einem Teil der Befragten zu einem positiven Pausenerleben beitragen *können*. Ist die Schülerin/der Schüler mit ASS hypersensibel im sensorischen Bereich und der Stressauslöser (während der Pause) Lärm, können Freundschaften das Erleben der Pausen nur wenig beeinflussen.

5 Schlussbetrachtung

5.1 Implikationen für die pädagogische Praxis

Die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit legen nahe, nach deren Relevanz für die pädagogische Praxis zu fragen. Wie aus der Analyse der Daten hervorgeht, bestätigt sich in vielen Bereichen der Zusammenhang zwischen den beschriebenen Schwierigkeiten und dem Erleben der Schüler/innen. Es soll jedoch erwähnt werden, dass die Herausforderungen, welchen sich Schüler/innen mit ASS in der Schule stellen, vielfältig sind und sich nicht bei allen Schüler/inne/n mit ASS in derselben Intensität zeigen, denn wie bereits im Theorieteil erwähnt wurde, können die spezifischen Merkmale in einer Vielzahl von Kombinationen auftreten und in einem breiten Spektrum von leicht bis schwer reichen. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Name „Spektrum“ seine Berechtigung hat, denn er unterstreicht, dass jede Schülerin und jeder Schüler mit ASS individuell gesehen werden müssen. Für Lehrpersonen ist es aufgrund der Individualität jeder Schülerin und jedes Schülers notwendig, sich einzeln mit der/dem jeweiligen Betroffenen im Kontext der Schule auseinanderzusetzen.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass das Wissen über ASS und über die Lebenswelten der Betroffenen wie auch die Herausforderungen in bestimmten Situationen Einsicht und Akzeptanz schaffen und allen Beteiligten den Umgang mit den befragten Schüler/inne/n erleichtern. Die Auseinandersetzung und Vertiefung in die Thematik machen einen Perspektivenwechsel möglich, woraus ein tiefgehender Prozess des Verstehens bei Lehrer/inne/n und Mitschüler/inne/n resultiert. So bringt Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit in den jeweiligen Klassen Verständnis bei den Mitschüler/inne/n mit sich. Die Betroffenen fühlen sich dadurch verstandener und akzeptierter, was eine gewisse Sicherheit mit sich bringt. Vor allem beim jungen Mann zeigt sich, dass aufgrund der Hintergrundinformationen über ASS ein breites Verständnis für seine Verhaltensmuster vorliegt (vgl. Interview I, S. 5, Z 60-161). Es wird deutlich, dass die Mitschüler/innen über das Verhalten des Schülers Bescheid wissen und ihnen daher der

Umgang mit dem Betroffenen erleichtert wird. Auch dem jungen Mann gibt das eine gewisse Sicherheit.

An dieser Stelle soll die Notwendigkeit für große Sensibilität hervorgehoben werden, welche die Aufklärungsarbeit in der Klasse fordert. Die Aufklärung der Mitschüler/innen bezüglich ASS muss pädagogisch sehr gut durchdacht und äußerst vorsichtig eingebettet werden, um für die Betroffenen förderliche Konsequenzen zu erzielen und die Gefahr von Mobbing und Ausgrenzung zu verhindern.

Das Bewusstsein über ASS erhöht außerdem die Sensibilität bei den Lehrpersonen. Eine tägliche kritische Selbstreflexion der Lehrer/innen über ihr pädagogisches Handeln ist notwendig und führt einerseits zu einem bewussten Umgang mit den Betroffenen, andererseits zu einer bedachten Auswahl des didaktischen Materials und zu einer Unterrichtsmethode, die an die Notwendigkeit, den Schüler/inne/n klare und nachvollziehbare Strukturen zu bieten, angepasst ist. Dies ermöglicht das Schaffen einer stressreduzierten und förderlichen Umgebung, denn wie die Ergebnisse zeigen, kann die Stressbelastung durch gezielte Hilfen bedeutend reduziert bzw. vermieden werden, was als Voraussetzung für eine gelungene Integration betrachtet werden kann.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit dargelegt wurde, erfolgt der Wissens- und Kompetenztransfer bezüglich ASS im integrativen Schulsystem in Wien durch die Mentor/inn/en. Ein solcher Austausch wirkt sehr unterstützend und kann zur Lösung bestehender und aufkommender Probleme beitragen, denn er schafft Wissen und Bewusstsein über ASS. Durch die Analyse der Ergebnisse wurde das unterstrichen.

Die Analyse des Gesagten in den Interviews durch die Schüler/innen fordert außerdem das Zulassen von individuellen Maßnahmen im pädagogischen Alltag um Stresserleben zu vermeiden bzw. zu reduzieren. Des Weiteren zeigt sich, dass die befragten Schüler/innen im Schulalltag Unterstützung und Begleitung erfahren und dies durchwegs als förderlich und entgegenkommend erleben. Die als positiv erlebten Fördermaßnahmen reichen von einer aktiven pädagogischen Begleitung im Schulalltag bis zum Einsatz von spezifisch didaktischen Hilfen. Die Analyse verweist ebenfalls auf die Notwendigkeit des Angebots von individuellen Regelungen, sowohl den Unterricht (z.B. verkürzte Aufgabenstellungen,

Partner- statt Gruppenarbeiten, Kopfhörer) als auch die unstrukturierten Zeiten (z.B. Befreiung von Schulveranstaltungen, Anbieten von Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten) betreffend. Individuelle Regelungen sind relevant, um den betroffenen Schüler/inne/n den schulischen Alltag zu erleichtern, aber es bedarf dafür die Auseinandersetzung mit den individuellen Bedürfnissen der Betroffenen.

5.2 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit untersuchte das Erleben der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit ASS aus der Sicht der Betroffenen. Fünf betroffene Schüler/innen – ein Mädchen und vier Jungen – wurden darüber befragt, wie sie den schulischen Alltag erleben.

Die Analyseergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, den schulischen Alltag an die individuellen Bedürfnisse der betroffenen Schüler/innen anzupassen, um die im Theorieteil beschriebenen Herausforderungen reduzieren bzw. vermeiden zu können. Beim Großteil der Gruppe besteht im schulischen Alltag Unterstützungsbedarf in unterschiedlicher Intensität, sowohl den Unterricht als auch die unstrukturierten Einheiten, wie Pausen und Schulveranstaltungen betreffend. Mithilfe von individueller Unterstützung und persönlicher Begleitung können bei den Betroffenen Stress auslösende Situationen vermieden und verringert werden. Auffallend ist, dass die Befragten diese Unterstützungsmaßnahmen und im Besonderen die persönliche Begleitung durchwegs als positiv und förderlich erleben. Die Analyseergebnisse zeigen auch, dass die Unterstützung in Form von persönlicher Begleitung nicht immer konstant ist, was für einen Teil der Gruppe der Befragten jedoch hilfreich wäre.

Gemeinsame Interessen und Freundschaften mit Mitschüler/inne/n wirken sich ebenfalls positiv auf das Erleben der befragten Schüler/innen mit ASS im schulischen Alltag aus. Trotz der Schwierigkeiten mit sozialen Interaktionen werden Freundschaften von allen Befragten als sehr bedeutend angesehen.

Leider konnten im Rahmen dieser Arbeit nur fünf betroffene Schüler/innen befragt werden. Infolge der zu geringen Anzahl der befragten Schüler/innen, können keine allgemein gültigen Aussagen getroffen werden.

Aufgrund des Verhältnisses von betroffenen Jungen zu Mädchen – bei Jungen wird drei- bis viermal häufiger ASS diagnostiziert als bei Mädchen – wurden im Rahmen dieser Studie vier Jungen und ein Mädchen befragt. Sehr auffallend sind im Rahmen der Interviews die Ängste, die sich nur bei dem befragten Mädchen zeigen. Diese Ängste können einerseits auf eine komorbide Störung, andererseits auf die Phase der Adoleszenz zurückgeführt werden. Die Ängste des Mädchens beziehen sich auf ihre besondere Wahrnehmung der Welt und Auseinandersetzung mit selbiger. Die Differenz könnte so erklärt sein, dass das Mädchen den befragten Jungen in ihrer Phase der Adoleszenz voraus ist. Es wäre sehr interessant gewesen, im Rahmen dieser Arbeit ein weiteres womöglich jüngeres Mädchen zu befragen, um zu überprüfen, ob derartige Ängste tatsächlich geschlechterspezifisch sind. Davon wurde jedoch abgesehen wurde, da die Suche nach einer weiteren Interviewpartnerin mit ASS jeglichen angemessenen Zeitrahmen gesprengt hätte. Dies könnte in einer weiteren Studie untersucht und ergänzt werden. Ebenfalls könnten weitere Untersuchungen die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang rücken.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf einer qualitativen Untersuchung und können daher nicht verallgemeinert werden.

Durch den qualitativen Zugang konnte das erforschte Thema aus der Sicht der betroffenen Schüler/innen betrachtet und in deren Sprache erfasst werden. Es konnte tief in die Materie eingestiegen werden. Wissenschaftliche Konzepte wurden in den Worten der Schüler/innen erfasst.

6 Literaturverzeichnis

- Aarons, M. & Gittens, T. (2007): Das Handbuch des Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Weinheim & Basel: Beltz.
- American Psychiatric Association (2011, 7. Juli): DSM-5 Revisions for Personality Disorders Reflect Major Change Public Comment Period for Proposed Diagnostic Criteria Extended Through July 15. Verfügbar unter URL: <http://www.dsm5.org/Newsroom/Documents/DSM-5-Revisions-for-Personality-Disorders-Reflect-Major-Change-.pdf> [2.11.2011].
- Berger, E., Mutschlechner, R. & Feuser, G. (2005²): Autismus- Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. In: Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung, Juli 2005, S. 13-22.
- Bernard-Opitz, V. (2007²): Kinder mit Autismus - Spektrum – Störungen (ASS). Ein Praxisbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernard-Opitz, V. & Häußler, A. (2010): Praktische Hilfen für Kinder mit ASS (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berk, L. E. (2011⁵): Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (Hrsg.) (2007³): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf. Verfügbar unter URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [14.6.2011].
- Diestelberger, A. & Zöttl, Th. (2005): Autismus. „Strukturiertes Lehren und Lernen.“ Pädagogisches Modell.- Wien: bm:bmk.
- Diestelberger, A & Zöttl, Th. (2006): Integration autistischer Kinder in das System Schule in Österreich. In: Integration in der Praxis. Kinder mit autistischer Wahrnehmung.- März 2006, Zentrum für Schulentwicklung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Heft 23.

- Dilling, H. et al. (Hrsg.) (2010⁷): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10, Kapitel V (F). Klinisch- diagnostische Leitlinien. Bern et al.: Hans Huber.
- Dodd, S. (2007): Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen. München: Spektrum.
- Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 252-265.
- Fombonne, E. (2003): The Prevalence of Autism. *The Journal of the American Association*, 289 (1), S. 87-89.
- Fombonne, E. (2005): Epidemiology of Autistic Disorder and Other Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66 (10), S. 3-8.
- Freitag, Ch. (2007): The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature. *Molecular Psychiatry*, 12, 2-22.
- Freitag, Ch. (2008): Autismus-Spektrum-Störungen. München: Reinhardt.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010³): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B. et al. (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 437-455.
- Friedrichs, J. (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek
- Frith, U. (1992): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg et al.: Spektrum.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, F. (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 87-103.
- Gillberg, C. & Wing, L. (1999): Autism: not an extremely rare disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 99 (6), S. 399-406.
- Glöckel, H. (2003⁴): Vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gobara, S. et al. (2010, 8. November). Autismus und politische Ignoranz. *derStandard*, S.19.

- Grubich, R. (2008): Autismus und Integration - die Quadratur des Kreises?! Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.
- Gudjons, H. (2007²): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Happé, F. & Frith, U. (1996): Invited Review. The neuropsychology of autism. *Brain*, 119, S. 1377-1400.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. Friebertshäuser, B. et al. (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 396-413.
- Heinzel, F. (2000): Methoden und Zustände der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, 21-35.
- Heinzel, F. (2010³): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B. et al. (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 707-721.
- Hippler, K. & Sousek, R. (2008): Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). In: Fingerle, M. & Ellinger, St. (Hrsg) (2008): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Horney, W., Ruppert, J. P. & Schultze, W. (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Erster Band A-J. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Howlin, P. (2005²): Autism and Asperger Syndrome. preparing for adulthood. London & New York: Routledge.
- Jørgensen, O. S. (2007³): Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität. Diagnostik und Heilungschancen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kaluza, C. (2007): Autismus und berufliche Integration. Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.
- Kehrer, H. E. (1995⁵): Autismus. Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte. Heidelberg: Asanger.

- Klicpera, Ch. & Innerhofer, P. (2002³): Die Welt des frühkindlichen Autismus: mit 10 Tabellen. München; Basel: E. Reinhardt.
- Klicpera, C., Hippler, K. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006): Autismus. In: Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.) (2006): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Lamnek, S. (2005⁴): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lechmann, C. (2011): Die Zukunft des Asperger-Syndroms. Wird diese Diagnose wieder gestrichen? *autismus*, 71, S. 12-15.
- Lewis, A. (2002): Accessing children's views. Accessing, through research interviews, the views of children with difficulties in learning. In: Support for Learning, 17, 3, S. 110-116.
- Lewis, A. et al. (2008): Children's Voices. Realising child voice: the development of Cue Cards. In: Support for Learning, 22, 1, S. 26-31.
- Matzies, M. (2010): Sozialtraining für Menschen mit ASS (ASS). Ein Praxisbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Mörwald, B. & Tuschel, G. (2006, März): Integration von Schüler/inne/n mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich in Wien. *Integration in der Praxis. Kinder mit autistischer Wahrnehmung*, Heft 23, S. 23-25.
- Mörwald, B. (2007): Das Konzept zur integrativen Beschulung von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich in Wien. In: Mörwald, B. & Tuschel, G. (Hrsg.) (2007): miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: echomania, S. 124-132.
- Müller, Ch. M. (2007): Zentrale Kohärenz bei Menschen mit Autismus – Aktuelle Befunde zur visuellen Wahrnehmung. *Heilpädagogik Online*, 2/07, S. 3-23.
- Netzwerk der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung in Wien. Verfügbar unter URL: <http://www.integration-autismus.at> [Stand Oktober 2011].
- Noterdaeme, M. (2011): Autismus-Spektrum-Störungen – ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand. Pädiatrietage, Thieme.

- Poustka, F. (Hrsg.) (2004): Ratgeber Autistische Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Poustka, F., Bölte, S., Schmötzer, G. & Feineis-Matthews, S. (2004): Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Preis, JM. (2007): Strategies to promote adaptive competence for students on the autism spectrum. In: Support for Learning, 22, 1, 17-23.
- Preißmann, Ch. (2009²): Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preißmann, Ch. (Hrsg.) (2012): Asperger. Leben in zwei Welten. Stuttgart: Trias.
- Pschyrembel, W.: Klinisches Wörterbuch. – Berlin: de Gruyter, 2002, 259. Neu bearbeitete Auflage. Berlin et al.: Walter de Gruyter.
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München; Wien: Oldenbourg.
- Remschmidt, H. (2000): Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München: C.H. Beck.
- Remschmidt, H. (Hrsg.) (2008⁵): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung. Stuttgart: Thieme.
- Remschmidt, H. & Kamp-Becker, I. (2008): Autistische Syndrome und andere tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In: Remschmidt, H. (Hrsg.) (2008⁵): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung. Stuttgart: Thieme, S. 186-199.
- Remschmidt, H. & Martin, M. (2008): Autistische Syndrome. In: Esser, G. (Hrsg.) (2008³): Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Thieme.
- Rollet, B. & Kastner-Koller, U. (2007³): Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. München; Jena: Urban & Fischer.
- Rühl, D., Bölte, S. & Poustka, F. (2001, Juli): Sprachentwicklung und Intelligenzniveau beim Autismus. Wie eigenständig ist das Asperger-Syndrom? *Der Nervenarzt*, 72 (7), Springer, S. 535-540.

- Saß, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. [Bearb.] (2001³): American Psychiatric Association: Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-IV. Göttingen et al. : Hogrefe.
- Schirmer, B. (2010): Schuleratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München et al.: Reinhardt.
- Schmidt, Ch. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B. et al. (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 473-486.
- Schor, B. & Schweiggert, A. (1999): Autismus- ein häufig verkanntes Problem. Kinder und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten. Donauwörth: Auer.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2008⁷): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schuster, N. (2010): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seidel, M. (2004, Dezember): Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Ein neues Mitglied der Familie WHO-Klassifikationen. *Der Nervenarzt*, 76 (1), Springer, S. 79-92.
- Selting, M. et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, S. 91-122.
- Sigman, M. & Capps, L. (2000): Autismus bei Kindern: Ursachen, Erscheinungsformen und Behandlung. Bern u.a.: Huber.
- Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.) (2006): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Impfungen – kein Zusammenhang mit Autismus (11.7.2006). Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/wissen/impfungen-kein-zusammenhang-mit-autismus-1.911348> [20.9.2011].
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

- Trojan, S. (2006): Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung – eine Evaluierung in der Sekundarstufe. Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.
- Tuschel, G. (2007): Eine wahre Erfolgsstory (Zwischenbericht). In: Mörwald, B. & Tuschel, G. (Hrsg.) (2007): miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: echomania, S. 114-123.
- Weinmann, St. et al. (2009): Verhaltens- und fertigkeitenbasierte Frühinterventionen bei Kindern mit Autismus. *Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information*, Köln: medizinwissen. Verfügbar unter URL: http://portal.dimdi.de/de/hta/hta_berichte/hta248_bericht_de.pdf [10. 11. 2011].
- Wing, L. (1980³): Das autistische Kind. Wie Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensstörungen überwunden werden können. Ravensburg: Maier Verlag.
- Wing, L. (1996) in: Dodd, S. (2007): Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen. München: Spektrum.
- World Health Organization, WHO (2007): International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version. Genf.

Internet-Links:

- ARASAAC-Symbole. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. URL: <http://catedu.es/arasaac.htm> [Stand November 2011].
- Netzwerk der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit Autismus-Spektrum-Störung in Wien. URL: <http://www.integration-autismus.at> [10. 8. 2011].

7 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Andrea Lanner
Geburtsdatum, -ort: 6. April 1978, Schwarzach im Pongau, Salzburg
Staatsbürgerschaft: Österreich
Email: andrealanner@gmx.at

Ausbildung

seit 09/02 Pädagogikstudium an der Universität Wien
Schwerpunkte: Heilpädagogik und Integrative Pädagogik,
Psychoanalytische Pädagogik

09/01 - 06/02 Fertigstellung der Ausbildung zur Sprachheilpädagogin

09/99 - 06/01 Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien
(Diplomabschluss für Sonderschullehramt)

09/98 - 06/99 Pädagogische Akademie Salzburg (Lehramt für
Sonderschulen, Sprachheilpädagogik)

10/97 - 06/98 Italienisch- und Englischstudium, Universität Salzburg

09/88 - 06/96 Missionsprivatgymnasium St. Rupert, Bischofshofen
(Maturaabschluss)

Arbeits- und Auslandserfahrungen

seit 09/09 Mentorin für Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störung
im integrativen Schulsystem in Wien

09/01 - 08/09 Integrationslehrerin in der Sekundarstufe I,
KMS Pfeilgasse



Lebenslauf

- 07/08 Sprachheillehrerin im Sommercamp des Landes Niederösterreich für Kinder und Jugendliche mit Sprach- und Hörstörungen am Hochkar
- 03/08 - 05/08 Praktikum bei SORA Institute for Social Research and Analysis im Rahmen des Studiums (wissenschaftliche Assistenz bei unterschiedlichen Projekten zum Themenfeld Schulpolitik, Schuldemokratie und Politische Bildung)
- 07/07 -10/07 Praktikum in einer Schule für geistig behinderte Schüler und Schülerinnen, dem *Chetana Institute for the Mentally Handicapped* in Indien im Rahmen des Studiums für Pädagogik
- 07/02 Außerschulische Betreuung von Jugendlichen aus sozial benachteiligtem Umfeld im Rahmen der Ferienaktion SESAM. Mut zum Leben
- 09/96 - 10/97 Au-Pair in Amerika (Connecticut)

Weiterbildung

- seit 09/09 Diverse Fortbildungen und Tagungen im Bereich Autismus-Spektrum-Störungen

8 Anhang

UNTERRICHT									
Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (ICF, Kapitel 2)									
ICF-Items (mit „Cue Cards“):	Fragen:								
<p>Aufgaben übernehmen</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 10px;">   </div>	<p>Manche Schüler/innen haben Schwierigkeiten, Aufgaben im Unterricht alleine oder in der Gruppe zu schaffen und durchzuführen, andere nicht.</p> <hr/> <p>Wie ist das bei dir?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d9ead3;">+ positives Erleben:</th> <th style="background-color: #f4cccc;">-negatives Erleben:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #d9ead3;">Wie schaffst du es, Aufgaben im Unterricht zu erledigen?</td> <td style="background-color: #f4cccc;">Falls es dir nicht gelingt, warum?</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d9ead3;">Was hilft dir dabei?</td> <td style="background-color: #f4cccc;"></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d9ead3;">War das schon immer so oder hat sich das geändert?</td> <td style="background-color: #f4cccc;"></td> </tr> </tbody> </table>	+ positives Erleben:	-negatives Erleben:	Wie schaffst du es, Aufgaben im Unterricht zu erledigen?	Falls es dir nicht gelingt, warum?	Was hilft dir dabei?		War das schon immer so oder hat sich das geändert?	
+ positives Erleben:	-negatives Erleben:								
Wie schaffst du es, Aufgaben im Unterricht zu erledigen?	Falls es dir nicht gelingt, warum?								
Was hilft dir dabei?									
War das schon immer so oder hat sich das geändert?									

Herausforderungen im Bereich der Selbstorganisation

Die tägliche Routine durchführen



Manche Schüler/innen haben Schwierigkeiten, den Tagesablauf in der Schule alleine zu bewältigen, andere nicht.

Wie ist das bei dir?

+ positives Erleben:

Wie schaffst du es, den Tagesablauf in der Schule zu bewältigen?

Gibt es etwas in deiner Klasse, das dir dabei hilft, den Ablauf in der Schule zu bewältigen?
Gibt es jemanden in deiner Klasse, der dir dabei hilft, den Ablauf in der Schule zu bewältigen?

War das schon immer so?

-negatives Erleben:

Falls du das nicht schaffst, warum?

Herausforderungen im Bereich der Orientierung

Mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umgehen



Es kommt vor, dass man in der Schule vor herausfordernde Situationen gestellt wird. Manche Schüler/innen reagieren darauf mit Stress, d.h. sie sind aufgeregt, hektisch oder unruhig, andere nicht.

Wie ist das bei dir? Gibt es Momente, in denen du gestresst bist?

+ positives Erleben:

Wie gehst du mit Stress um?

-negatives Erleben:

Was löst in dir Stress aus?

Herausforderungen mit Veränderungen/
Herausforderungen im sensorischen



Manche Schüler/innen nehmen gerne an Schulaktivitäten, wie z.B. an Ausflügen oder Klassenreisen, teil, andere wiederum nicht.

Wie ist das bei dir? Nimmst du gerne an schulischen Veranstaltungen teil?

+ positives Erleben:

-negatives Erleben:

In wie fern schaffst du es, daran teilzunehmen?

Was lösen schulische Veranstaltungen in dir aus?

War das schon immer so?

**Allgemeine Aufgaben
und Anforderungen,
anders bezeichnet.**



Manche Schüler/innen interessieren sich für bestimmte Themen ganz besonders, andere nicht.

Wie ist das bei dir?

+ positives Erleben:

-negatives Erleben:

Wie kannst du deine Interessen in der Schule einbringen?

Warum sind deine Interessen manchmal hinderlich?

Herausforderungen mit Stereotypen

KOMMUNIKATION

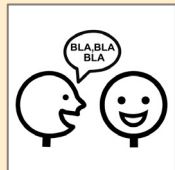
Kommunikation (ICF, Kapitel 3)

Herausforderungen im Bereich der Kommunikation

ICF-Items (mit "Cue Cards"):

Fragen:

Konversation



Manchen Schüler/innen fällt es schwer, mit ihren Mitschüler/innen Unterhaltungen zu führen, anderen fällt es leicht.

Wie ist das bei dir?

+ positives Erleben:	- negatives Erleben:
Wie gelingt es dir, mit deinen Mitschüler/innen eine Unterhaltung zu führen?	Was passiert, wenn es einmal nicht gelingt?
Wie nimmst du eine Unterhaltung auf? Sprichst du in den Pausen oft mit anderen Schülern und Schülerinnen?	Hast du schon Gründe herausgefunden, warum es dir manchmal nicht gelingt?
Was hilft dir dabei?	
War das schon immer so?	

Diskussion



Manchen Schüler/innen fällt es schwer, sich in der Schule an einer Diskussion zu beteiligen, anderen wiederum nicht.

Wie ist das bei dir?

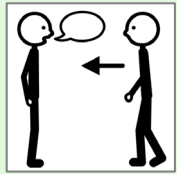
+ positives Erleben:	- negatives Erleben:
In wie fern beteiligst du dich an einer Diskussion?	Was passiert, wenn es einmal nicht gelingt?
Was hilft dir dabei?	

SOZIALE INTERAKTION

Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (ICF, Kapitel 7)

ICF-Items (mit „Cue Cards“):
Fragen:

Interpersonelle Interaktionen



Manchen Schüler/innen fällt es schwer, mit anderen Schüler/innen Kontakt aufzunehmen, anderen fällt es leicht.

Wie ist das bei dir?

+ positives Erleben:

Welche positiven Erfahrungen hast du gemacht?

- negatives Erleben:

Welche negativen Erfahrungen hast du gemacht?



Es kommt ja vor, dass man mit anderen Menschen Ärger oder Schwierigkeiten hat.

Wie ist das bei dir?

+ positives Erleben:

Was hilft dir dabei, mit dem Ärger umzugehen?

- negatives Erleben:

Was passiert, wenn du Ärger oder Schwierigkeiten mit anderen hast?

Herausforderungen im Bereich des Sozialverhaltens



Manchen Schüler/innen fällt es schwer, die Gefühle anderer zu verstehen, d.h. sie verstehen nicht, warum andere in bestimmten Situationen lachen oder weinen.

Wie ist das bei dir? Verstehst du die Reaktionen der anderen immer?

+ positives Erleben:

Was ist für dich wichtig, damit du das Verhalten und die Gefühle der anderen nachvollziehen kannst?

- negatives Erleben:

Warum fällt es dir manchmal schwer, das Verhalten und die Gefühle der anderen nachzuvollziehen?



Manchen Schüler/innen fällt es schwer, freundschaftliche Beziehungen zu anderen aufzunehmen und aufrecht zu erhalten, anderen fällt es schwer, Freundschaften zu schließen.

Wie ist das bei dir?

+ positives Erleben:

In wie fern gelingt es dir, Freundschaften in der Schule zu schließen?

War das schon immer so?

Was unternimmst du gemeinsam mit deinen Freund/innen?

Hast du einen Freund/ eine Freundin in deiner Klasse?

- negatives Erleben:

Hast du schon einmal Gründe herausgefunden, warum es dir nicht gelingt?