Andreas Köpfer, Katharina Papke (Hg.)

KULTURELLE UND SOZIALE PERSPEKTIVEN AUF AUTISMUS

Theoretische und empirische Einwürfe mit Blick auf Schule und Unterricht

UUT 9 Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik

Andreas Köpfer, Katharina Papke (Hg.)

Kulturelle und soziale Perspektiven auf Autismus

Theoretische und empirische Einwürfe mit Blick auf Schule und Unterricht

Roman Bartosch, Wiebke Dannecker, Andreas Köpfer (Hg.)

DIVERSITÄTSORIENTIERTE LITERATUR-, KULTUR- UND SPRACHDIDAKTIK

Band 9

Andreas Köpfer, Katharina Papke (Hg.)

Kulturelle und soziale Perspektiven auf Autismus

Theoretische und empirische Einwürfe mit Blick auf Schule und Unterricht

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

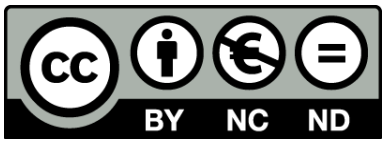
**Kulturelle und soziale Perspektiven auf Autismus –
Theoretische und empirische Einwürfe mit Blick auf Schule
und Unterricht**. Herausgegeben von Andreas Köpfer und Katharina Papke.
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2026
(Diversitätsorientierte Literatur-,
Kultur- und Sprachdidaktik; Band 9)
ISBN 978-3-98940-124-2 (Open Access)
ISBN 978-3-98940-123-5 (Print)
https://doi.org/10.68781/GJXF3949

Der Druck und die Veröffentlichung im Open-Access-Format
wurden ermöglicht durch eine großzügige Förderung der
Meyer-Struckmann-Stiftung.



Umschlaggestaltung: Ingo Schneider

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons "Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)" veröffentlicht (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de).



WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2026
ISBN 978-3-98940-124-2 (Open Access)

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503
Internet: https://www.wvttrier.de
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

VORWORT

Yannick Zobel
Positionalität in der Wissensproduktion zu Autismus.
Herausforderungen für soziale und kulturelle Perspektiven 3

INTERVIEWS

Mitzi Waltz
„Das hat mich wirklich zu einer Kämpferin gemacht…“ 11

Ludger Tebartz van Elst
„Wie können die so unbefangen von ‚dem Selbst‘ sprechen bzw. schreiben?“ 37

Michael Orsini
„Wer über diese Themen sprechen kann – und wer es nicht sollte…“ 53

BEITRÄGE

Katrin Kreuznacht
Autismus als Spektakel – Analysen filmischer und televisueller Inszenierungen
sowie Ableitungen für den Unterricht 67

Thomas Hoffmann
Das neuronale Subjekt. Neurodiversität und Autismus zwischen
emanzipatorischer Bewegung und Biologisierung von Behinderung 85

Julia Tierbach
Teilhabe in der Autismus-Therapie: An der Grenze zwischen Autismus
und Normalität 109

Andreas Köpfer, Katharina Papke & Lena Simon
Die Praxis des Autismus – empirische Perspektiven auf Unterricht zwischen
Gemeinschaft und Individualisierung 133

Fiona Hallett, David Allan & Graham Hallett
Inklusion (über-)denken: Westliche Theorie und Post-Sowjetische Realität 157

Ann-Marie Restayn, Allison Moore & Andreas Köpfer
Zugewiesene Territorien: Über den Zusammenhang zwischen Diagnose und Distanzierung in inklusiven Schulen aus Goffman'scher Perspektive 175

Marek Grummt
Mehr als nur ein Label – Selbstdiagnosen, Diagnosegemeinschaften und Diagnosetranszendenz..... 189

Jules Bündgens-Kosten & Michelle Proyer
Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht: Relevante Diskurslinien 207

Andreia P. Costa & Maïte Franco
Der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Autismus..... 225

Beiträger:innen..... 247

VORWORT

Positionalität in der Wissensproduktion zu Autismus. Herausforderungen für soziale und kulturelle Perspektiven

Yannick Zobel

Autismus aus einer am kulturellen Modell von Behinderung (Waldschmidt 2005) orientierten Perspektive zu untersuchen, wie es sich dieser Sammelband vorgenommen hat, bedeutet, sich vom Komfort eines sichergeglaubten, scheinbar objektiven Wissens zu verabschieden. Denn aus dem Blickwinkel des kulturellen Modells geht es nicht darum, Autismus als eine natürliche Kategorie zu untersuchen, sondern die Mechanismen der sozialen Herstellung von Differenz zu rekonstruieren. Damit einher geht die Herausforderung, auf einen etablierten Ausgangspunkt der Autismusforschung zu verzichten, der typischerweise in den klinischen Diagnosekriterien und den ihnen zugrunde gelegten, (neuro-)biologischen Strukturen von Autismus gesehen wird. Der Verzicht auf dieses verselbstverständlichte Wissen verfolgt ein grundsätzlich emanzipatorisches Interesse, weil diese Wissensordnungen historisch oft „dazu genutzt wurde[n], autistischen Menschen zu schaden – und sie im Grunde zu entmenschlichen“ (Orsini i. d. B., S. 60). Der Versuch, sich auf die Unwägbarkeiten des *Nichtwissens* (Jackson-Perry 2024; Orsini 2022) einzulassen, soll helfen, die ausschließenden und diskriminierenden Elemente der gesellschaftlich wirksamen Wissensordnung Autismus offenzulegen und zu hinterfragen.

Aus der Perspektive des kulturellen Modells steht gerade nicht die Frage im Mittelpunkt, was Autismus *ist*, sondern wie Autismus als spezifische Differenzkategorie hergestellt wird. Ein solcher Ansatz verfolgt also nicht das Ziel, Autismus auf irgendeine neue Art als eindeutig bestimmbaren, objektiv erfassbaren oder abschließend beschreibbaren Gegenstand zu fixieren. Stattdessen richtet sich sein Erkenntnisinteresse auf die gesellschaftlichen Wissensordnungen und Praktiken, innerhalb derer Autismus überhaupt erst als bestimmbarer Gegenstand hervorgebracht und bearbeitet wird (Broderick & Roscigno 2025, S. 629; McGuire 2016, S. 21). Er zielt also nicht auf eine ontologische Wirklichkeit von Autismus, sondern auf eine Rekonstruktion der Praktiken und Prozesse, in denen Autismus zu einer sozialen Wirklichkeit gemacht wird.

Im gesellschaftlichen und insbesondere schulischen Kontext, aber auch in weiten Teilen der Autismusforschung ist eine solche Perspektive unterrepräsentiert, weil Autismus in der Regel als eine objektive, in autistischen Körpern angelegte Realität behandelt wird, die das autistische Verhalten bestimmt, auf das nicht-autistische Menschen und Strukturen dann reagieren müssen. Dieser Band verfolgt das Ziel, stattdessen diejenigen Wissensbestände, Klassifikationen und Praktiken zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen, durch die Autismus in Schule und Gesellschaft überhaupt erst als Gegenstand pädagogischen oder sozialen Handelns hervorgebracht wird. Die Beiträge des Bandes stellen sich dieser Herausforderung auf unterschiedliche Weise. Sie fragen u. a. danach, wie in konkreten Therapie- und Fördersituationen die Grenze zwischen

Normalität und Autismus verhandelt wird und handlungsleitend wirkt (Tierbach i. d. B.). Oder sie rekonstruieren anhand von Interviews mit verschiedenen (schulischen) Akteur:innen, wie (die Diagnose) Autismus als Instrument genutzt wird, um Differenz innerhalb der Homogenisierungstendenzen des Bildungssystems zu verhandeln (Hallett et al. i. d. B.; Köpfer et al. i. d. B.; Restayn et al. i. d. B.).

Auch wenn der Band selbst nicht explizit an diese Theorietradition anknüpft, lassen sich einige der wichtigsten Herausforderungen des bisher skizzierten Ansatzes durch den Einbezug poststrukturalistischer Theorien, insbesondere durch die Arbeiten von Michel Foucault und Judith Butler, besser beschreiben.[1] Foucault begreift Wahrheit nicht als die Entdeckung einer objektiven Realität, sondern als Ergebnis gesellschaftlich organisierter Verfahren ihrer Hervorbringung und Regulierung:

> „Unter ‚Wahrheit' ist ein Ensemble von geregelten Verfahren für Produktion, Gesetz, Verteilung, Zirkulation und Wirkungsweise der Aussagen zu verstehen. Die ‚Wahrheit' ist zirkulär an Machtsysteme gebunden, die sie produzieren und stützen, und an Machtwirkungen, die von ihr ausgehen und sie reproduzieren. Ein ‚Regime' der Wahrheit." (Foucault 1978, S. 53)

Für Foucault besteht ‚Wahrheit' also in den Funktionsmechanismen historisch spezifischer Wissensordnungen oder ‚Wahrheitsregime', die zirkulär mit Machtverhältnissen verschränkt sind, weil sie von diesen hervorgebracht werden und sie gleichzeitig stabilisieren, aber auch ihren Kurs mitbestimmen. Aus diesem Verständnis heraus bringt es also wenig, danach zu fragen, ob bestimmte Aussagen über Autismus ‚richtig' oder ‚falsch' sind. Vielmehr geht es darum, die Bedingungen offenzulegen, unter denen sie als wahr gelten können, und zu zeigen, welche Wirkungen sie in pädagogischen, wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Zusammenhängen entfalten (siehe hierzu: Hoffmann i. d. B.).

Diese Verschiebung des erkenntnistheoretischen Interesses, die dieser Band im Kontext der weiteren erziehungswissenschaftlichen Autismusforschung vornimmt, wendet sich gleichzeitig ab von der Suche nach einem objektivierten Wissenshorizont und hin zu einer emanzipatorisch verstandenen Annahme von Nichtwissen. Sie beinhaltet neben dieser aber auch noch eine zweite, möglicherweise größere Herausforderung. Denn wer Wissensordnungen untersucht, kann sich selbst nicht außerhalb dieser Wissensordnungen positionieren. Auf die Unmöglichkeit, einen neutralen Standpunkt jenseits der Diskurse einzunehmen, hat Butler hingewiesen:

> „Die juridischen Strukturen der Sprache und der Politik konstituieren das gegenwärtige Feld der Macht; folglich gibt es keine Position außerhalb dieses Feldes. Daher ist der Ausgangspunkt dieser Kritik […] die geschichtliche Gegenwart. Und ihre Aufgabe lautet: *innerhalb dieses konstituierten, vorgegebenen Rahmens* eine Kritik jener Identitätskate-

1 Das theoretische Spektrum der Beiträge dieses Bandes reicht über eine poststrukturalistische Theorietradition hinaus, ist aber oft in Erkenntnisinteresse und Vorgehen anschlussfähig – beispielsweise wenn Tierbach (i. d. B.) und Hoffmann (i. d. B.) sich auf materialistische Ansätze berufen.

> gorien zu entfalten, die von den zeitgenössischen Rechtsstrukturen erzeugt, naturalisiert und verdinglicht werden.“ (Butler 1999, S. 20f.; Herv. Y. Z.)

Die Machtgefüge, aus denen Foucaults ‚Wahrheitsregime‘ erwachsen, schließen nach Butler deren Kritiker:innen mit ein. Sie können nicht aus ihnen heraustreten, sondern ihre Kritik findet innerhalb des diskursiv vorgegebenen Rahmens statt und trägt zur Fortdauer der Diskurse bei. Auch die Forschungsperspektiven dieses Bandes – oder dieses Vorworts – verfügen also nicht über einen privilegierten Standpunkt jenseits der Wissensordnungen, die sie untersuchen. Sie sind selbst Teil jener gesellschaftlichen Prozesse der Wissensproduktion und der mit ihnen verschränkten Machtverhältnisse, deren Analyse sie betreiben. Zwar ließe sich mit Butler ihre genealogisch-emanzipatorische Aufgabe darin sehen, die Legitimationspraktiken und Wahrheitseffekte offenzulegen, die innerhalb der Wissensproduktion über Autismus entstehen. Dies geschieht aber trotzdem aus einer Positioniertheit innerhalb bestehender Machtverhältnisse und Wissenshorizonte, die jeweils ihre eigenen Selbstverständlichkeiten beinhalten.

Die Analyse diskursiver Verhältnisse ist demnach immer auch ein positioniertes Teilnehmen an diesen Verhältnissen. Forschung kann Diskurse nicht lediglich beobachten, sondern wirkt an ihrer Fortführung, Veränderung oder Stabilisierung mit. Das stellt ihren wissenschaftlichen Geltungsanspruch nicht infrage. Es zeigt vielmehr, dass die Annahme einer neutralen, auf objektive Erkenntnis zielenden Beobachter:innenposition selbst Teil jener Wissensordnungen ist, die der hier beschriebene Ansatz problematisiert. Gleichzeitig macht es eine methodisch informierte Reflexion der eigenen Positioniertheit notwendig und die Offenlegung der Bedingungen, unter denen wir selbst an der Produktion wissenschaftlichen Wissens teilnehmen.

Wie sind also die versammelten Beiträge des Bandes im Ganzen an der Fortschreibung der Wissensordnung Autismus beteiligt? Zur Beantwortung dieser Frage ist es hilfreich, die thematische Ausrichtung des Bandes im Lichte einer paradigmatischen Verschiebung im gegenwärtigen Autismusdiskurs zu betrachten. Lange Zeit wurde die wissenschaftliche und öffentliche Auseinandersetzung um Autismus von einem Konflikt zwischen klinischen und sozialen Modellen geprägt. Insbesondere die *Critical Autism Studies* (Milton & Ryan 2023; Davidson & Orsini 2013) haben sich an dieser Opposition abgearbeitet und medizinisch-defizitorientierte Forschungszugänge einer sozialwissenschaftlichen Kritik unterzogen. In letzter Zeit wurde diese Konfliktlinie jedoch immer deutlicher von einer neuen Opposition abgelöst, der zwischen defizitorientiert-klinischen Verständnissen und dem Neurodiversitätskonzept.

Vertreter:innen sozialwissenschaftlicher und klinischer Fachbereiche teilen inzwischen viele Annahmen, die sich als Orientierung an einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Autismus beschreiben lassen. Auch davon finden sich Spuren in Beiträgen in diesem Band. Das bio-psycho-soziale Modell wird von autistischen Forscher:innen als vermittelnde Position zwischen sozialen und klinischen Modellen befürwortet (Chown & Beardon 2021) und deckt sich in weiten Teilen mit Autismusverständnissen, wie sie innerhalb der Neurodiversitätsbewegung vertreten werden (Kapp 2020). Es geht darin nicht um eine grundsätzliche Ablehnung medizinischer Wissensbestände, sondern

vor allem um eine Umwertung ihrer pathologisierenden Aspekte. Dadurch wirkt diese Orientierung gleichermaßen attraktiv für politischen Aktivismus und wissenschaftliche – gerade auch klinische – Forschung, die sich als solidarisch mit den Interessen der Betroffenen versteht.

Sozialwissenschaftliche und klinische Forschung gehen demnach heute oft gleichermaßen davon aus, dass autistische Dispositionen nicht beliebig sozial konstruiert sind, zugleich aber erst in konkreten sozialen Zusammenhängen zu Einschränkungen, Problemen oder Behinderungen führen (Tebartz van Elst i. d. B.; Waltz i. d. B.). Hinzu kommt eine wachsende Bereitschaft, die Perspektiven von Autist:innen systematisch in Forschung und Praxis einzubeziehen (exemplarisch für die Psychologie: Pellicano & Steers 2011). Auch wenn weiterhin disziplinäre Unterschiede bestehen – etwa hinsichtlich der bevorzugten Forschungsmethoden, der Erkenntnisinteressen und praktischen Zielsetzungen –, verlaufen diese immer seltener entlang einer grundsätzlichen Opposition von sozialen und klinischen Autismusverständnissen. Diese ist gegenüber einer geteilten Orientierung am Neurodiversitätsparadigma zurückgetreten.

Die diskursiven Konfliktlinien verlaufen aktuell zunehmend zwischen klinischen Verständnissen, die an einer Pathologisierung von Autismus festhalten, und einem Neurodiversitätsparadigma, das neurologische Vielfalt als normal ansieht (Grummt i. d. B.). Neurodiversitätsverständnisse überlappen zwar mit dem klinischen Verständnis, insofern sie Autismus als eine klar abgrenzbare, neurologisch begründete Differenzkategorie ansehen, verurteilen aber vehement die Pathologisierung dieser Differenz. Dass sich diese neue Opposition zu einer dominanten Struktur des gegenwärtigen Diskurses entwickelt hat, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass etablierte klinische Wissensordnungen inzwischen ausdrücklich gegen neurodiversitätsorientierte Ansätze verteidigt werden müssen (Kamp-Becker 2026). Das Neurodiversitätsparadigma wird im klinischen Feld und darüber hinaus offenbar als ernstzunehmende Herausforderung wahrgenommen, die Widerspruch oder Zustimmung notwendig macht. Gerade die scheinbare Notwendigkeit, innerhalb dieses Konflikts zwischen Pathologisierung und Neurodiversität wählen zu müssen, stellt jedoch eine am kulturellen Modell orientierte Perspektive auf Autismus, wie dieser Band sie verfolgt, vor zwei Probleme.

Zum einen wird dieser Perspektive durch die latente Einigung auf ein bio-psychosozial geprägtes Neurodiversitätsverständnis innerhalb der verschiedenen Stränge kritisch-solidarischer Autismusforschung eine noch kleinere Rolle im Forschungsdiskurs zugewiesen als bisher. Ihr Interesse an der sozialen Herstellung von Normalität und Differenz droht durch eine Akzeptanz unhinterfragter, objektivierter Differenz ersetzt zu werden, die Neurodivergenz zwar aufwertet, ihre eigenen normativen Orientierungen aber nicht weiter hinterfragt. Die kulturellen Normen, die solchen Prozessen der Differenzherstellung zugrunde liegen, geraten so leicht aus dem Blick.

Zum anderen ist gerade die aktuelle Orientierung am Neurodiversitätsparadigma eigentlich ein prädestinierter Forschungsgegenstand für die Rekonstruktion von Prozessen der Herstellung von Normalität und (neurodivergenter) Differenz (Hoffmann i. d. B.). Dies birgt aber das Risiko, sich auf eine Seite innerhalb der dominanten Oppo-

sition von Pathologisierung und Neurodiversität schlagen zu müssen oder schlagen zu lassen. Wer die biopolitischen Strategien, die Formen der Identitätspolitik oder mögliche Re-Essenzialisierungen von Autismus innerhalb des Neurodiversitätsparadigmas untersucht, kann rasch in den Verdacht geraten, sich gegen ein erfolgreiches emanzipatorisches Projekt zu positionieren. Umgekehrt kann der Wunsch, sich mit den politischen Anliegen der Neurodiversitätsbewegung zu solidarisieren, dazu verleiten, Neurodiversität nicht als Teil der ‚Wissensordnung Autismus' zu behandeln, sondern als das ‚richtige', befürwortenswerte Autismusverständnis. Mit der Verschiebung von konkurrierenden Modellen von Autismus hin zu einer stärker politisierten Opposition zwischen Pathologisierung und Neurodiversität wächst somit die Gefahr, wissenschaftliche Beiträge danach zu beurteilen, auf welcher Seite sie stehen, anstatt danach zu fragen, wie diese Seiten überhaupt hervorgebracht, stabilisiert und legitimiert werden.

Eine am kulturellen Modell orientierte Perspektive, wie dieser Band sie verfolgt, wird gerade deshalb zunehmend wichtig, weil sie genau danach fragen kann. Es geht ihr nicht darum, welche Position die richtige ist, sondern wie unterschiedliche Akteur:innen die Grenzen zwischen Positionen ziehen, welche Wissensordnungen und ‚Wahrheiten' sie dabei mobilisieren und welche kulturellen Selbstverständlichkeiten sie voraussetzen. Sie muss sich daran messen lassen, inwiefern es ihr gelingt, die Bedingungen zu analysieren, unter denen Konfliktlinien entstehen und wirksam werden – ohne deren politische Relevanz zu leugnen, ohne sich auf die Rolle einer vermeintlich neutralen Beobachter:innenposition zurückzuziehen, aber auch ohne sich selbst unhinterfragt auf eine Seite innerhalb des Konflikts zu stellen. Dadurch kann es im besten Fall gelingen, die ausschließenden und ableistischen Logiken der Wissensordnung Autismus zu problematisieren, die aus einer starken Positioniertheit innerhalb akuter Konfliktfelder nicht im gleichen Maße zugänglich sind. Zur Stärkung und Weiterentwicklung dieser Forschungsperspektive möchte der vorliegende Band einen Beitrag leisten.

Literatur

Broderick, A. & Roscigno, R. (2025). Critical autism studies: methodological incursions into qualitative inquiry in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38 (5), pp. 627-639. https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2470123

Butler, J. (1999). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Chown, N. & Beardon, L. (2021). Theoretical Models and Autism. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 4810-4816). Cham: Springer Int. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102171-1

Davidson, J. & Orsini, M. (Eds.) (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Jackson-Perry, D. (2024). Unknowing as a Methodological Tool: Autism, Authenticity, and Epistemic Injustice. In H. Bertilsdottir Rosquist & D. Jackson-Perry (Eds.),

The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies (pp. 379-395). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66127-3_22

Kamp-Becker, I. (2026). Neurodiversität und Autismus: Eine kritische Auseinandersetzung mit einem populären Konzept. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, S. 1-15. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a001081

Kapp, S. K. (2020): Introduction. In S. K. Kapp (Ed.), *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline* (pp. 1-19). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0

McGuire, A. (2016). *War on Autism. On the cultural Logic of normative Violence*. Ann Arbor: University of Michigan.

Milton, D. & Ryan, S. (Eds.) (2023). *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003056577

Orsini, M. (2022). Who needs to (un)know? On the Generative Possibilities of Ignorance for Autistic Futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38 (5), pp. 640-657. https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098399

Pellicano, E. & Steers, M. (2011). Bridging Autism, Science and Society: Moving toward an Ethically-Informed Approach to Autism. *Autism Research*, 4 (4), pp. 271-282. https://doi.org/10.1002/aur.201

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9-31.

INTERVIEWS

„Das hat mich wirklich zu einer Kämpferin gemacht …“

Mitzi Waltz (im Interview mit Andreas Köpfer)

AK: […] Vielleicht könntest du uns eine biografische Einführung geben: **Wie bist du zum Thema Autismus gekommen?**

MW: Sicher. Das war ein totaler Zufall [lacht]. Ich war keine Wissenschaftlerin, ich war Journalistin. Und ich habe einen Sohn, der jetzt in seinen Dreißigern ist. Er entwickelte sich nicht normal – in diesem Kontext kam in den medizinischen Einrichtungen, die wir aufsuchten, immer häufiger der Begriff Autismus auf. Sie zögerten jedoch sehr, dieses Label zu vergeben. Gewöhnlich wurde von ‚tiefgreifender Entwicklungsstörung‘ gesprochen – es sei denn, es war äußerst klar, dass die Person auch eine geistige Behinderung hatte. Und das war bei ihm nicht klar – er sprach nicht, schien aber intelligent zu sein. Er war einfach sehr eigenwillig – und hatte auch körperliche Entwicklungsprobleme. Es war also eher so: „Was ist hier los?“ Aber schließlich sagte der Arzt, zu dem wir gingen: „Würden Sie sich wohl damit fühlen, wenn ich von Autismus spreche?“ Und wir sagten: „Ja, wir haben sehr viel gelesen, wir denken es ist eine passende Diagnose.“ Danach, Jahre später, realisierten wir, dass es in unserer Familie andere Personen mit Autismus gab, die nicht diagnostiziert worden waren. Wir wurden uns sicherer, je mehr wir wussten und je mehr Menschen wir trafen.

Aber es war zu dieser Zeit ein sehr einsamer Ort – mein Sohn wurde 1990 geboren. Bruno Bettelheim war gerade verstorben – und sein Einfluss war noch immer allgegenwärtig. Wenn du eine:n Psychologen:in aufgesucht hast, war es wahrscheinlich, dass dies der Bezugsrahmen war: Bettelheim. Oder wenn du eine jüngere Fachperson konsultiert hast, dann war es vielleicht Virginia Axline und ihre Spieltherapie. Und das war der erste Ansatz, dem ich begegnete: die Spieltherapie. Wir durften hierbei nicht mit in den Therapieraum hinein, weil die Auffassung war: Zuhause stimmt eindeutig etwas nicht – und wir werden das mit dem nonverbalen Kind im Sandkasten ausarbeiten. Das Gute daran war – es war eine wirklich dumme Therapie, die überhaupt nicht nützlich für ihn war –, aber da war eine Gruppe von Müttern, die im Wartezimmer saß: Das war die erste Begegnung, die ich mit anderen Eltern autistischer Kinder hatte. Daraus entstand mein Engagement in der Welt des Autismus – denn vor Ort bei uns gab es keine entsprechenden Organisationen. Deshalb haben wir dann unsere eigene Elternorganisation gegründet. Wir haben mit den Therapieanbietern gesprochen, damit sie uns erlaubten, einen Raum zu nutzen, während unsere Kinder nutzlose Therapien durchliefen. Dort konnten wir versuchen, Unterstützung zu organisieren und uns über Ressourcen zu informieren – und uns gegenseitig helfen. Das entwickelte sich in eine Aktivismus-Organisation und wurde zu „Oregon Parents United“, was vielleicht sogar noch existiert, ich bin mir nicht sicher. Wir haben Lobbyarbeit betrieben, weil es absolut keine Unterstützung gab. Wenn ich zurückdenke, waren wir vier Eltern, die die Gruppe gestartet haben – und wir waren alle komplett unterschiedlich: Es gab ein Elternteil mit geistiger Be-

hinderung; eines, das recht gut situiert war; dann war da ich, die pleite war; und noch ein Elternteil, das mit vielen anderen Problemen zu kämpfen hatte – finanzielle Probleme, familiäre Probleme etc. Also Menschen, die sich niemals getroffen hätten, hätten wir nicht diese Kinder gehabt.

Und wir blickten in die Leere: Es gab keine Klassen für unsere Kinder. Ich habe alle drei Einrichtungen in Portland [Oregon], wo ich lebte, besucht, die autistische Kinder aufnahmen: Da waren zwei, die eindeutig nur für Kinder mit schweren Lernschwierigkeiten, geistigen Behinderungen waren – da gab es keinen Unterricht, der über ‚lebenspraktische Kompetenzen' hinausging. Das fühlte sich nicht nach dem Richtigen für meinen Sohn an – bzw. für niemanden, um ehrlich zu sein. Es gab keine guten Klassen: Eins-zu-eins-Betreuungen, aber ohne viel Fachwissen – und sie sprachen auch nicht wirklich viel über die Ergebnisse. Und es gab eine andere Klasse, die einfach eine Art Sammelsurium war: Diese Sonderklasse war hinter dem Warmwasserboiler untergebracht, in einem Raum ganz hinten, aber mit einem ziemlich begabten Lehrer. Er nahm alle Schüler:innen auf, die sonst niemand haben wollte – und so gab es eine wirkliche Bandbreite an Kindern in diesem Klassenraum: Sechs oder sieben Schüler:innen waren autistisch, die anderen hatten andere Diagnosen – leichte geistige Behinderungen etwa. Gleichzeitig hatte dieser Lehrer keine Ausbildung im Bereich Autismus. Das war typisch und in gewisser Weise war das eine gute Sache: Hätte er eine Ausbildung gehabt, hätte er wahrscheinlich einige der klugen Dinge, die er tat, nicht gemacht. Aber es herrschte immer noch die Auffassung: „Ihr Kind wird niemals eine Ausbildung abschließen; wir erwarten nicht, dass für ihn in dieser Hinsicht etwas möglich sein wird!" Und wir waren zwischenzeitlich auch noch in einem wirklich schrecklichen Programm: Es war eine Vorschule, in der sie viel mit Ganzkörper-Fixierungen am Boden gearbeitet und Kinder auch in Gummizellen eingesperrt haben, weil sie sie als ‚gestört' ansahen. Und das war ihrer Auffassung nach die Art und Weise, wie man mit einem ‚gestörten Kind' umgehen sollte. Uns war gesagt worden, dies sei das beste Programm mit Blick auf Frühförderung. Es war schrecklich! Es war schwer, ihn dort reinzukriegen – aber es war noch schwerer, ihn wieder herauszubekommen! Das hat mich wirklich zu einer Kämpferin gemacht…

Durch die Gründung dieser **Elterngruppe** lernte ich viele Menschen kennen – und einer der ersten, den ich traf, war ein Mann namens Roger Meyer: ein Erwachsener mit Autismus-Diagnose. Das war zu dieser Zeit super selten. Es war tatsächlich noch bevor Temple Grandin an einer Autismus-Konferenz teilgenommen hatte, was ja überhaupt die erste Teilnahme einer Person mit Autismus-Diagnose an einer öffentlichen Veranstaltung in den USA war. Es gab sicherlich Menschen in Online-Gruppen, aber gebeten zu werden, einen Vortrag zu halten, das war eine Premiere – und schließlich auch eine ziemlich choreografierte Sache! Roger dagegen tauchte einfach so auf. Er hatte eine Ankündigung unserer Gruppe gesehen und sagte: „Ich weiß etwas darüber, weil ich ein autistischer Erwachsener bin – und ich sorge mich wirklich um das Thema der Beschäftigung von autistischen Personen in der Arbeitswelt!" Als junger Mann hatte er sich dem Militär angeschlossen [lacht] – und fand tatsächlich, dass das gar nicht so schlecht zu

ihm passte. Er wurde Zimmermann – also er machte einfach Zimmerarbeiten, er ging nicht in den Krieg: Er baute Gebäude und reparierte Dinge. Das war gute Arbeit für ihn – und als er aus dem Militär ausschied, startete er einen Schreinerbetrieb. Er arbeitete also selbstständig. Aber er war sehr besorgt über das, was er bei anderen jungen Menschen mit Autismus sah – die arbeitslos waren oder in wirklich schrecklichen unterstützten Arbeitsprogrammen, in denen sie nicht bezahlt wurden. Das war für mich ein echter Augenöffner: Denn dies war eine Person, die das alles selbst durchgemacht hatte, die tatsächlich meinem Sohn in mancher Weise nicht so unähnlich war – jemand mit starken Interessen, der diese Interessen verfolgte und der, wie ich es nenne, ein gutes Auskommen hatte. Das war, was ich damals sehen musste. So arbeitete ich schließlich mit Roger an einem Dokument – und ich glaube, das war die erste Sache, die ich über Autismus geschrieben habe: Es war ein Leitfaden mit Blick auf Beschäftigung und Arbeit, den er später weiterentwickelte. Ich glaube, er ist wahrscheinlich noch verfügbar da draußen.[1] […]

Eine der Lektor:innen, mit denen ich zusammenarbeitete – ich habe damals viel inhaltliches Lektorat für Technik-Bücher gemacht –, hatte eine Tochter mit Leukämie und sie erzählte mir, dass sie unseren Verlag unbedingt dazu bringen wollte, eine Buchreihe herauszubringen, die wie „The Manual“ aufgemacht sein sollte. Sie haben dann diese Reihe unter dem Namen „Patient-Centred Guides“ herausgebracht – ein Handbuch für Eltern, die sich mit dem Thema Gesundheit im Kindesalter beschäftigen. Und sie wusste, dass ich einen behinderten Sohn habe. Ich sagte: „Ja, warum erstellen wir nicht einen Vorschlag und gehen zu O’Reilly, um zu sehen, ob sie bereit sind, das zu machen?“ Und das waren sie. Also schrieb sie ihr Buch – und ich schrieb ein Buch über tiefgreifende Entwicklungsstörungen. Ich habe dann damit weitergemacht und mehrere Bücher zu verschiedenen Themen für diese Reihe geschrieben. Von da an hat es sich irgendwie alles überschlagen: Ich begann, Auftragsforschungen für andere Elterngruppen durchzuführen: für die „Tourette Syndrome Association“ und für NAMI [National Alliance on Mental Illness], eine von Eltern geführte Organisation für psychische Gesundheit – in gewisser Weise etwas fragwürdig, aber damals wusste ich noch nicht viel darüber. Sie mochten die Arbeit, die ich machte…

Aber die Frage, die ich als Buchautorin immer zu hören bekam, war: „Was sind Ihre Qualifikationen?“ „Ich bin Journalistin, ich kann recherchieren, vielleicht nicht in allen medizinischen Fachbereichen, aber ich kann Fachartikel lesen, ich bilde mich fort und ich besuche Konferenzen.“ Allerdings hatte ich keine Qualifikationsnachweise. Ich hatte einen Bachelor-Abschluss in Journalismus – das habe ich jemandem gegenüber geäußert, den ich auf einer Konferenz traf, und er meinte: „Würdest du in Betracht ziehen, einen PhD zu machen?“ Ich sagte: „Mit welchem Geld?“ In den USA ist das sehr teuer und ich hatte kein Geld. Er sagte: „Nun, in Großbritannien ist es sehr günstig – und wenn du etwas Förderung bekommst, kannst du es schaffen!“ Ich bekam schließlich eine Förderung für etwa ein Jahr. Also habe ich einfach gearbeitet und gearbeitet – ich habe als Fernstudentin angefangen und bin dann mit meinem Sohn nach Großbritannien

1 Hinweis der Herausgebenden: Meyer, R. N. (2001). *Asperger syndrome employment workbook: An employment workbook for adults with Asperger syndrome*. London: Kingsley.

gezogen. Und dafür gab es auch einen weiteren Grund: Großbritannien war den USA in Sachen Autismus weit voraus, was Schulunterricht, Unterstützung und soziale Leistungen für Erwachsene anging. Die Zustände waren immer noch weit davon entfernt, perfekt zu sein, aber es existierte zumindest etwas. Und ich dachte: „Da gibt es etwas – das bedeutet, wir haben eine Chance, etwas zu bekommen, das hilfreich sein könnte!“ Und es hat nicht ideal funktioniert, aber es war definitiv besser – ich weiß, was mit den jungen Menschen passiert ist, mit denen mein Sohn in der Vorschule war: Sehr wenige von ihnen sind angestellt oder haben ein erfolgreiches Erwachsenenleben. Deshalb bin ich froh, dass wir es gemacht haben.

Am Ende habe ich an der Hochschule gelehrt, was ich nicht erwartet hätte. Ich hatte keinen Master-Abschluss, daher dachte ich nicht einmal, dass das eine Möglichkeit sein könnte. Aber in Großbritannien kann man den Master als Teil des Doktorats absolvieren. In diesem speziellen System machst du einen MPhil, was dann so etwas wie dein PhD-Exposé ist. Also begann ich, Journalismus zu lehren – aber auch ein wenig **Disability Studies**: Die Begegnung mit dieser Perspektive hat mir wirklich die Augen geöffnet! In den USA war man damals sehr stark geprägt von dem medizinischen Modell von Behinderung – oder einem Modell der Wohltätigkeit. Und ich hoffe, dass niemand etwas liest, was ich in den 1990er Jahren geschrieben habe [lacht] – ich war ebenso unterwegs. Ich meine, ich war auf der anderen Seite auch eine Person, die irgendwie einen Gegenkultur-Hintergrund hatte: Also habe ich dem [medizinischen Modell] gelegentlich widersprochen, aber ich hatte keine Verbindungen zu diesen Leuten aus den Disability Studies – ich hatte sie nicht gelesen, wusste nichts von ihnen, sie wurden auch in meinen alten Kreisen nie erwähnt. Und ich habe wahrscheinlich früh viele Fachbegriffe des medizinischen Modells einfach akzeptiert, weil es das war, was uns präsentiert wurde – wir wussten es nicht besser. Als ich nach Großbritannien kam, der Heimat des sozialen Modells, traf ich sehr schnell Menschen, die meine Annahmen stark in Frage stellten. Ich begann dann, Dinge wirklich zu hinterfragen – und diese Leute gaben mir ein Haufen Zeug zu lesen. Ich traf Colin Barnes – und er sagte: „Weißt du, alle gehen zur Lancaster Disability Studies Conference!“ Ich begann darauf, wirklich in diese Welt einzutauchen…

Diese Sichtweisen hatten zu dieser Zeit auch einen starken Einfluss auf die sozialen Leistungen in Großbritannien: Also, im Bildungssystem gab es zumindest einige Diskussionen zum Thema der Anpassungen von (Lern-)Umgebungen, was zu dieser Zeit in den USA einfach undenkbar war! Das hat sich geändert, da bin ich mir sicher. Dazu gehörte auch, sensorische Problemstellungen als Kernbestandteil von Autismus zu verstehen und zu akzeptieren – und nicht: „Wir werden das Kind irgendwie reparieren und es wird keine sensorischen Probleme mehr haben!“ Sondern die Auffassung war, dass dies ein Teil des ‚Autistisch-Seins‘ ist – und wir lernen können, damit umzugehen. Auch innerhalb der „National Autistic Society“, welche eine sehr traditionelle und von Eltern geführte Organisation war, begegnete man diesen Ideen. Man begann sich mit Menschen, die eine Autismus-Diagnose hatten, vertraut zu machen – und diese begannen wiederum, Dinge zu erzählen.

Zu dieser Zeit habe ich angefangen, für die Universität in Birmingham zu arbeiten: Sie hatten das größte **spezialisierte Autismusprogramm** – es als Ausbildungsprogramm zu bezeichnen, ist nicht ganz richtig, aber wir boten Abschlüsse an. Und es gab auch ein Grundlagenangebot für Menschen, die in der Sozialfürsorge arbeiteten und sich professionalisieren bzw. vielleicht später einen Abschluss machen wollten. Also arbeitete ich als Regional-Tutorin nach dem Modell der „Open University“, in dem die Studierenden Lesepakete per Post zugeschickt bekamen. Dann traf man sie an ihren Arbeitsplätzen – was großartig war, weil man so tatsächlich sehen konnte, was innerhalb der verschiedenen Dienste passierte. Ich habe auf diese Weise alle möglichen Orte kennengelernt. Und dann gingen wir die Probleme durch, denen die Studierenden in ihrer Arbeit begegneten – sie führten also Aktionsforschung an ihren Arbeitsplätzen durch. Ich habe es absolut geliebt! Also habe ich das neben meinem anderen Job – der Lehre im Bereich Journalismus – gemacht; und ich habe auch angefangen, mich in der Forschung zu engagieren.

Nachdem ich meinen Doktortitel erworben hatte, arbeitete ich schließlich Vollzeit in Birmingham, wo wir Menschen mit Autismus-Diagnosen hatten, die tatsächlich zu dem Programm beitrugen. Das war ziemlich einzigartig! Ich glaube nicht, dass das damals irgendwo anders ebenso passierte. Es war eine ganze Reihe von Menschen – Ros Blackburn z. B., von der ich hoffe, dass sie noch lebt – ich habe schon lange nichts mehr von ihr gehört. Sie hat eine geistige Behinderung und Autismus – sie kam jedes Jahr für Lehrveranstaltungen und das war großartig! Es war eine sehr persönliche Perspektive – so etwas wie: ‚mein Leben mit Autismus‘. Aber wir hatten auch Menschen mit Autismus, die begannen, die von uns angebotenen Kurse zu besuchen – und die dort dargebotenen Annahmen und Theorien in Frage zu stellen. Larry Arnold war einer von ihnen: Ich habe schließlich seine Master-Arbeit betreut und seinen PhD mitbetreut – und er war dann der erste Mensch mit Autismus, der im Vorstand der „National Autistic Society“ war. Er ist ein engagierter Leser der Kritischen Theorie – und er wird dich nicht mit irgendeiner intellektuellen Faulheit davonkommen lassen! Seine Gedanken schweifen überall hin, aber wenn er sich einmal in etwas verbissen hat, lässt er nie mehr los. Und dann hatte ich Damian Milton, der ebenfalls einer meiner Master-Studierenden war – bzw. war ich später auch die Erstbetreuerin seines PhD, obwohl ich zu dem Zeitpunkt, als er fertig wurde, bereits weg war. Aber wir sind uns die ganze Zeit über eng verbunden geblieben. Als er das Programm begann, war er sich bezüglich seines Werdegangs wirklich unsicher: Er hatte Soziologie studiert, war arbeitslos und kam nicht besonders gut zurecht. Er war sich nicht sicher, ob er etwas erreichen könnte – und wenn er etwas erreichen würde, würde das dann in der akademischen Welt sein, würde es dort einen Platz für ihn geben? Natürlich, wie wir heute wissen, hat er viel mehr erreicht, als ich das beispielsweise jemals getan habe [lacht]. Er ist der Typ mit der Theorie – und ich bin keine Person, die theoretisch etwas entwickelt; aber ich freue mich, dazu beizutragen. Und gerade durch diese Beziehung zu Menschen wie Damian und Larry kam es dazu, dass ich mich schließlich mit Blick auf das Konzept der Neurodiversität, die Neurodiversitätsbewegung und die kritischen Autismus-Ansätze engagiert habe. Ich bin

aber nicht so kritisch wie manche [lacht]: Ich denke, da gibt es ein ‚Etwas'. Und es gibt Personen, die das nicht glauben – sie sind der Meinung, es ist auf jeden Fall ein absolut soziales Konstrukt. Aber das ist eine knifflige Frage!

Das bringt uns irgendwie zum zweiten Punkt, über den du ja auch sprechen wolltest: die Diskussion über das medizinische Modell – versus das soziale Modell. Ich neige eher zur sozialen Konstruktionsseite, aber ich bestreite nicht, dass es wahrscheinlich einige medizinische Aspekte gibt. Sicherlich gibt es auch eine genetische Komponente, was auch immer Genetik bedeutet. Ich bin nicht sicher, ob das wirklich wichtig ist, denn ich habe absolut kein Interesse an dem **Ansatz einer genetischen Untersuchung von Autismus**, der in den USA wirklich vorherrschend ist. Ich habe noch nicht gesehen, dass dies jemals irgendetwas Gutes für eine lebende autistische Person bewirkt hat. Nicht eine einzige Sache – und es kostet Millionen von Dollar! Bestimmt ist es eine sehr interessante Grundlagenforschung, wenn du Genetiker:in bist. Ich meine, natürlich willst du das machen – das Geld ist da, du wirst dich für jede Förderung bewerben, die du bekommen kannst. Und wenn es zum Thema Autismus ist – super, nutze das, um die menschliche Neurologie oder Neuroentwicklung zu verstehen!

Das Lustige daran ist, dass die Dinge jedes Mal, wenn man darauf blickt, weniger und weniger sicher erscheinen: Sehr früh in den 1970er Jahren hatten sie durch die Forschung von Folstein und Rutter erkannt, dass es tatsächlich eine genetische Komponente gibt. Okay, das wissen wir also seit 1977 – das ist keine Überraschung mehr! Wir hätten es sowieso vermuten müssen, denn unsere Familien sind voller interessanter Menschen, die wahrscheinlich eine Diagnose erhalten hätten, wenn es das gegeben hätte. Aber die Forschung dachte, es wäre etwas Einfaches, es wäre ein Gen oder drei Gene oder so etwas – und jetzt gibt es Hunderte von genetischen Unterschieden, die in verschiedenen Kombinationen mit Autismus assoziiert werden. Das führt mich dazu, zu denken, dass es nicht ein einziges ‚Ding' ist – es gibt nicht wirklich ein genetisches Muster, es gibt ein Ergebnis! Und es gibt wahrscheinlich viele verschiedene Wege zu diesem Ergebnis. Da es so viele verschiedene Wege gibt, spielt es eigentlich keine Rolle. Die meisten davon sind ohnehin De-novo-Mutationen, du kannst sie also nicht vorhersagen oder vererben – sie passieren einfach, Zufall! Und viele davon sind wahrscheinlich ziemlich positiv. Rote Haare zu haben etwa – das scheint ein ziemlich unwichtiger genetischer Unterschied, aber tatsächlich kann es einen Unterschied hinsichtlich der Schmerzwahrnehmung bedeuten. Es gibt also etwas auf demselben Gen, das zu roten Haaren beiträgt, was etwas mit der Schmerzwahrnehmung zu tun hat. Und in dieser Hinsicht ist das wichtig. Aber das bedeutet nicht, dass wir irgendetwas mit rothaarigen Menschen tun sollten – es ist nur eine Information! Das ist das Gleiche bei der Genetik von Autismus, soweit ich das sagen kann – und ich lese immer noch diese Artikel. Wir können sie in diesem Bereich nicht vermeiden, sie sind überall – aber ich habe diesbezüglich noch nichts Nützliches gesehen, außer vielleicht einigen Arbeiten zum Rett-Syndrom. Aber das Rett-Syndrom ist nicht Autismus – es gibt nur einige Überschneidungen in Bezug auf Verhalten; genetisch gesehen ist es eine deutlich einfachere Geschichte.

AK: Du hast zu Beginn gesagt, dass du bemerkt hast, dass die Therapien nicht von Nutzen waren. Du warst aber in die Disability Studies nicht so einsozialisiert: Was hat dir also diese **Distanz zu diesem medizinischen bzw. therapeutischen Ansatz** gegeben?

MW: Ich denke, ein Teil davon ist auf Erfahrung und Beobachtung zurückzuführen, nicht auf strukturiertes Wissen. Wir haben viel Druck in Richtung der „Applied Behavior Analysis“ [ABA] erlebt – das sollte der Goldstandard sein. Wir kannten Eltern, die Leute dafür bezahlt haben, in dieser Hinsicht mit ihren Kindern zu arbeiten. Ich habe diese Arbeit beobachtet – und ich dachte: „Das ist schrecklich, das ist nicht okay, das ist keine angemessene Art für ein Kind, seine Zeit zu verbringen!“ Und ich sah keine Ergebnisse, die so positiv waren, dass es das gerechtfertigt hätte. Wie gesagt, ich habe einen in der Gegenkultur verorteten Hintergrund – und Behaviorismus war bei mir nie vorne auf gewesen. Denn es geht hier vor allem darum, Menschen zu zwingen, auf bestimmte Weisen zu leben, sich auf bestimmte Weisen zu verhalten: „Wir werden Strafen und Belohnungen anwenden, um dich dazu zu bringen, das zu tun, was wir wollen!“ Und das haben wir alle erlebt – vielleicht im Arbeitsumfeld: Es ist der Stil, den wir aus Fabriken kennen, den wir vom Militär kennen – und eine Sache, die ich nie in meinem Leben haben wollte. Ich wollte nicht in einer Fabrik arbeiten gehen, was viele Leute in meiner Heimatstadt taten – weil ich dachte, ich möchte nicht so leben. Und das wollte ich auch auf keinen Fall für mein Kind.

Aber es gab da sehr viel Druck: Wenn man als Eltern erst einmal in der Autismus-Welt ist, hat man sehr wahrscheinlich Begegnungen mit Sozialarbeitenden, die in dein Zuhause kommen und dir sagen, was du richtig und falsch machst – im Regelfall ohne die persönliche Erfahrung des Autistisch-Seins, geschweige denn mit der Erfahrung ein autistisches Kind großzuziehen. Sie sagten uns, was wir zu tun haben. Auch in dem Therapieprogramm, an dem mein Sohn teilnahm – das wirklich Schreckliche –, haben sie behavioristische Ansätze verwendet bzw. ihre eigenen Interpretationen dessen: Belohnungssysteme, aber auch dieses ‚Herausholen‘ und ‚Auf-den-Boden-Legen‘. Das sollte eine Art Abschreckung sein, damit bestimmte Verhaltensweisen nicht mehr gezeigt werden. Und, was wir bei unserem Sohn sahen, war, dass es die Dinge jedes Mal noch schlimmer gemacht hat. Wenn er nach einem Tag, an dem er mehrmals auf den Boden gelegt wurde, nach Hause kam, war er total kaputt – er war nicht mehr funktionsfähig. Deshalb habe ich das zuhause auch nicht gemacht, obwohl wir eigentlich dazu angehalten waren […]. Ich konnte es nicht tun, es fühlte sich nicht richtig an! Und als ich mir dann ansah, was andere Leute taten, konnte ich nichts erkennen, was sich daraus ergab, das tatsächlich positiv für diese Kinder war. Und das waren Eltern, die sich wirklich mit Blick auf die ABA-Methoden engagiert haben. Sobald ich Erwachsene mit Autismus traf, die diesen speziellen Ansatz oder einen anderen Auswuchs dessen – wie das „Pivotal Response Training“ [PRT] – erlebt hatten, sagten sie immer genau dasselbe: „Es war die Hölle – und schlimmer, weil sie versuchten, mich zu jemandem zu machen, der ich nicht sein kann!“ Es betrachtet autistische Menschen nicht als vollwertige Menschen – es sei denn, sie können vorgeben, jemand anderes zu sein. Und ich möchte so

etwas sicherlich nicht auf vulnerable Kinder oder Erwachsene anwenden, die nicht über die Handlungsfähigkeit verfügen, sich dem entgegenzustellen.

Dann gab es noch das biomedizinische Zeug [lacht], das war wirklich angesagt. Es gab viel von diesem ‚Alternative-Gesundheitsmethoden'-Unsinn in den Elterngruppen bzw. im Internet – wie dieses Impfgegner-Zeug. Das ist nichts Neues, das begann in den 70er- und 80er-Jahren und war stark in der Autismus-Elternschaft vertreten, weil niemand sonst etwas zu bieten hatte. Was sie zu bieten hatten, war: „Es ist deine Schuld!" Und das ist nie das, was man als Elternteil hören möchte. Man will immer etwas anderes finden, dem man die Schuld geben kann. Es gab den Menschen auch etwas zu tun, das sich positiv anfühlte und gesellschaftlich akzeptiert war. Da bin ich auch reingefallen. Ich habe eine Menge dummes Zeug ausprobiert, zum Glück nichts Schädliches, aber es war wirkungslos, teuer, dumm, langweilig – überwiegend wirkungslos. Und dann, auf der anderen Seite, gab es die Medikamente: Du hattest die Ärzteschaft, die definitiv auf Medikamente gedrungen hat. Mein Sohn bekam im Alter von drei Jahren Risperdal verschrieben – und das hatte auf jeden Fall eine Auswirkung: Ich konnte zwar weder eine Verbesserung seines Lebens noch seiner Aufmerksamkeitsfähigkeit sehen, aber er schlief viel und nahm zu. Und sie konnten nie erklären, was es war, das dies tat. Das hat mich auch genervt. Ich meine, ich weiß, dass dies bei psychiatrischen Medikamenten im Allgemeinen sehr häufig vorkommt – sie wissen nicht genau, wie sie exakt wirken. Wir haben also viel davon ausprobiert, aber wir haben einfach keine Ergebnisse gesehen. Und alle, die ich kannte, waren an derselben Stelle: Ich habe mit vielen Eltern online kommuniziert – die Leute waren einfach bereit, absolut alles auszuprobieren, und das auch noch gleichzeitig […]. Es begann sich anzufühlen, als wären wir auf einem Laufband, auf dem es gilt, Produkte zu kaufen. Leute haben Sachen zu verkaufen – und mir fiel auf, dass auch Eltern in diesem System als Verkäufer:innen eingesetzt wurden: Es gab viel von diesem Multi-Level-Marketing-Zeug, was eine typisch amerikanische Sache ist, wie z. B. „Amway" […]. So begannen Eltern, einander ziemlich schreckliche Dinge anzutun. Aus genau diesem Grund habe ich mich aus diesen Gemeinschaften zurückgezogen. Da gab es einige wirklich verrückte Dinge: […] Ich habe zum Beispiel eine Person dabei erwischt, wie sie Täuschung beging, indem sie vorgab, ein Elternteil zu sein – in Wirklichkeit war sie jedoch ein Scharlatan-Ernährungsberater. […]

AK: Und dann bist du nach Großbritannien gezogen und wurdest vom **sozialen Modell** beeinflusst? Was hat es dir geboten?

MW: Die gängige medizinische Perspektive sagte, dass die Dinge mit Therapie und Medizin reparierbar seien, aber wir haben keine Wirkung gesehen. Ich meine, ich bin ein paar Dingen begegnet, die okay waren; ich würde nicht sagen, dass nichts wirksam war. Ich begegnete TEACCH® [Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children] und im Rahmen dieses Ansatzes gab es viel Gutes. Weißt du, ich konnte den Reiz dieses Ansatzes erkennen: Hier sprach man darüber, (Lern-)Umgebungen zu verändern bzw. zu gestalten. Aber wo ich lebte, gab es keine TEACCH-Programme [lacht]. Ich wusste nur davon und las darüber – erst später traf ich diese Leute in Großbritannien […]. [Mit dem sozialen Modell] ist es möglich zu

sagen, dass ein Mensch mit einer Behinderung nicht von Natur aus fehlerhaft ist und repariert werden muss, sondern dass die Welt, in der wir leben, die Gesellschaft, mit der wir konfrontiert sind, etwas an sich hat, das fehlerhaft ist und repariert werden sollte. Diese Sichtweise hat mich angesprochen.

Und da gab es noch eine andere Kleinigkeit, die ich nicht erwähnt habe, die aber wahrscheinlich einen Einfluss hatte: Damals in den 80er-Jahren lebte ich in San Francisco – und das war keine gute Zeit, um dort zu sein. Ich verlor viele Freund:innen und engagierte mich dann im HIV- und Aids-Aktivismus mit ACT UP [AIDS Coalition to Unleash Power]. Es ging darum: Menschen wollten Zugang zur Gesundheitsversorgung – und sie wollten, dass geforscht wird und all das. Aber da waren auch diese Fragen: „Wo ist die Unterstützung? Warum gibt es diese stigmatisierenden Einstellungen da draußen?“ Diese Ideen sickerten also bereits durch, nur eben in einem anderen Kontext. Ich hatte es noch nicht auf mein eigenes Leben angewendet. Da dies Menschen passierte, die mir wichtig waren, habe ich ein paar aktivistische Sachen gemacht – auf Autos getanzt und solche lustigen Dinge. Diese Ideen waren also da – und ich erkannte ziemlich früh, dass das nichts Neues war: Das war auch das, was z. B. im Kontext von Rassismus diskutiert worden war. Es geht um eine Gesellschaft, die auf eine bestimmte Art und Weise aufgebaut ist, die Menschen stigmatisiert, die sie ausschließt. Und, ich meine, ich bin im segregierten Süden aufgewachsen, das war also nichts Neues für mich. Aber dem dort zu begegnen, wo es dein eigenes Leben berührt, ist etwas anderes. Und mir hat gefallen, dass an einigen Stellen in der frühen Literatur zum sozialen Modell [von Behinderung] diese Verbindungen hergestellt wurden: Ich denke, bei Finkelstein im Besonderen – er war ein Anti-Apartheid-Aktivist, bevor er nach Großbritannien kam.[2] Er äußerte sich sehr explizit dazu: „Hier geht es nicht nur um Behinderung, hier geht es um die ganze Sache! Es geht um Kapitalismus, es geht um Gesellschaft!“ Ich dachte, das ergibt Sinn für mich – im Gegensatz zu all den Dingen aus dem medizinischen Bereich, die ich gesehen und erlebt hatte. [...]

Es bedeutete auch, dass wir die Stimmen der Menschen mit Autismus in den Mittelpunkt stellen müssen – und das war die Herausforderung! Zu dieser Zeit gab es nicht sehr viele [autistische] Menschen vor Ort. Durch meine Arbeit in Birmingham kam ich mit ein paar Leuten in Kontakt: Wenn Lawson war ein weiterer, der ziemlich viel an unserem Kurs mitgearbeitet hat. Und andere Leute – wir hatten alle großen Namen, ich habe sie alle getroffen, z. B. auch Michael Rutter. Das war ein eher medizinischer Ansatz, der jedoch ziemlich different zu dem war, dem ich in den USA begegnet bin. Es bestand eine Offenheit mit Blick auf mögliche Veränderungen und neue Ideen. Und ich denke, wenn du dir diese Leute und ihre Studierenden anschaust, wie Simon Baron-Cohen – nicht, dass ich Simon besonders mag, er hat es in den letzten Jahren wirklich vermasselt –, aber da war eine Bereitschaft, über das medizinische Modell hinauszudenken. Ich würde sagen, Frances Happé war diejenige, die wahrscheinlich auf diese Weise

2 Hinweis der Herausgebenden: Finkelstein, V. (2007). The ‚Social Model of Disability‘ and the Disability Movement. https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-The-Social-Model-of-Disability-and-the-Disability-Movement.pdf

die meisten Veränderungen bewirkt hat.[3] Also selbst innerhalb dieser Art von Mainstream-Ansatz der klinischen Psychologie wurde der realen Autismus-Erfahrung Aufmerksamkeit geschenkt. Ich meine sogar die Dinge, die sie im Hinblick auf die zentrale Kohärenz oder die exekutive Funktion untersuchten: Ich stimmte vielem, was sie sagten, nicht zu, aber damals war es eine interessante Perspektive. Diese sagte nicht: „Das ist falsch!" Sie sagte: „Das ist anders!" Und wenn du anerkennst, dass es anders ist, dann kannst du z. B. verändern, wie du Dinge in einem Klassenraum gestaltest, um damit zu arbeiten. Das ist genau das, worauf auch TEACCH zielt. Also, für mich ergab das auf praktischer Ebene alles Sinn: Für mich ist es okay, dass sie diese Forschung in der klinischen Psychologie durchführen, um zu verstehen, wie das Gehirn funktioniert. Sie haben sich oft geirrt, aber es ist okay – sie haben es versucht. Es ist eine Anstrengung – und es war sicherlich besser, als nur zu sagen: „Autistische Menschen sind hirngeschädigt und werden nie etwas erreichen!" Das war nämlich, was wir vorher hatten. Aber dann zu erkennen, dass man Dinge mit Unterrichtsentwicklung, mit (Lern-)Umgebungsgestaltung, mit Erwartungsmodifikation, mit spezifischen Beschäftigungssituationen, Wohnraum und Unterstützung gestalten kann, um Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen – das sollte sein, worauf wir alle hinarbeiteten! Und dann kam die Neurodiversitätsbewegung…

AK: Ja, das ist, was ich gerade fragen wollte – es zielt in Richtung Neurodiversität: Das **Konzept der Neurodiversität** nimmt Bezug auf neurologische Faktoren und verfolgt gleichzeitig einen kulturellen Ansatz mit Blick auf Diversität. Könntest du das etwas näher erläutern? Es ist eine soziale oder auch aktivistische Bewegung, aber gleichzeitig auch ein [neuro-]wissenschaftlicher Ansatz?

MW: Ich denke, es ist ‚der Ansatz' – und es hat eine Weile gedauert, bis ich darauf gekommen bin. Ich bin zum ersten Mal durch Larry Arnold dem Konzept begegnet.[4] Er war der Erste, der mir einen Artikel darüber brachte. Und er meinte: „Hast du diesen Artikel von Judy Singer gelesen?" Es ergab für mich sofort Sinn, weil es irgendwie die Sache war, mit der ich in meinem eigenen Kopf gekämpft hatte. Wir versuchten ständig, Wege zu finden, Autismus zu definieren; aber was ich immer wieder sah, war, dass es bei unseren Definitionen eigentlich darum ging, Normalität zu definieren. Als sie es zum ersten Mal im DSM definiert haben – ich glaube, DSM-3 war das erste Mal, dass Autismus eine eigenständige Diagnose wurde –, wurde es im Vergleich zu dem definiert, was ein ‚normales Verhalten' wäre. Aber interessanterweise definieren wir nie, was ‚normal' ist, weil wir das nicht wirklich können. Wenn wir versuchen, das ‚Normale' zu definieren, neigen wir dazu, ein Ideal zu identifizieren: ‚Idealerweise sollten sich Kinder nach diesem Zeitplan entwickeln' – aber wir erkennen schnell, dass dies manche

3 Hinweis der Herausgebenden: Happé, F., Ronald, A. & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience*, 9 (10), pp. 1218-1220.

4 Hinweis der Herausgebenden: Arnold, L. (2023). First there is a mountain, then there is no mountain, then there is: whither identity? In D. Milton & S. Ryan (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies* (pp. 13-19). London: Routledge.

Kinder nicht tun. Ich wurde auch kritischer gegenüber dieser Art Forschung, die Dinge wie z. B. Entwicklungspläne aufstellt. Es gibt da viel zu entpacken bzw. gibt es vieles, was wirklich etwas Arbeit gebrauchen könnte. Ich würde mich freuen, wenn jemand einmal zurückblickt und sich etwa die Arbeit von Dr. Tanner genauer ansieht, der im Great Ormond Street Hospital einige äußerst fragwürdige Dinge getan hat.

Sie versuchten also, eine normale Entwicklung zu definieren: Aber, wie würde das aussehen? Das bedeutet auch, dass alles, was außerhalb dieser normalen Entwicklung liegt, auf die eine oder andere Weise pathologisch ist. Autismus spielt in dieser Frage eine gewichtige Rolle. Denn es gibt andere Pathologien, bei denen es eher um die körperliche Entwicklung geht, wo das etwas einfacher ist: Du kannst sagen: „Okay, die meisten Kinder gehen zwischen diesem und jenem Alter – und wenn sie nicht gehen, dann stimmt wahrscheinlich etwas nicht, schauen wir es uns an!“ Man wird dann anhand dieser Betrachtungen das Ergebnis festmachen: Ist es eine Zerebralparese, ist es etwas anderes? Aber bei Autismus geht es mehr um die Persönlichkeit. Es konzentriert sich irgendwie auf ‚das Selbst‘, das auch in der alten Literatur ständig auftaucht – ich meine bei Kanner, bei Asperger, bei Axline, Mahler, bei all den Leuten, die viele der wirklich grundlegenden Schriften verfasst haben. Sie reden ständig von der Entwicklung des Selbst – und davon, dass es ein ‚normales Selbst‘ gibt. Und wenn es nicht normal ist, dann ist es natürlich abnormal. Wir haben viele Möglichkeiten, das ‚abnormale Selbst‘ zu definieren, aber zu welchem Zweck? Der Zweck besteht darin, das ‚normale Selbst‘ zu bestimmen, weil wir ansonsten nämlich nie wirklich sagen können, was das ist. Das normale Selbst ist konformistisch, aber nicht zu konformistisch; intelligent, aber nicht zu intelligent – begabte Kinder sind auch ‚abnormal‘. Der Raum scheint kleiner und kleiner zu werden, je mehr wir die Ausreißer definieren. Und Autismus war äußerst nützlich, um zu definieren, was ‚normal‘ ist – in Beziehungen zwischen Menschen bzw. in dem Raum, in dem wir ‚das Selbst‘ in Aktion beobachten: etwa mit Blick auf repetitives Verhalten etc. Was ist repetitives Verhalten? Früher dachte ich immer: „Wen kenne ich, der ein repetitives Verhalten zeigt?“ Und ich dachte dann an meinen Cousin, der Baseball spielte – er war stundenlang mit seinem Baseball-Schläger draußen. Ist das ein repetitives Verhalten? Nein, denn Sporttreiben ist gesellschaftlich anerkannt. Hier ist es in Ordnung: Man muss wiederholen, denn das ist die Art und Weise, wie man lernt […]. Nun, es liegt also an uns – wir sind diejenigen, die das entscheiden und einordnen. Das beschäftigte mich wirklich sehr, bis ich auf das Konzept der Neurodiversität stieß – und die Idee, dass es eigentlich nicht die eine ‚richtige‘ Art zu sein gibt. Es gibt viele richtige Arten und Weisen zu sein. Ich denke, wir können sagen, dass es wahrscheinlich einige ‚falsche‘ Arten und Weisen gibt, das ist möglich. Psychopathie ist wahrscheinlich ein problematischer Weg, weil es destruktiv ist. Aber es ist auch wirklich selten!

AK: Aber dann wiederum zielt das Neurodiversitätskonzept auch auf die binäre Konzeption von neurotypisch und neurodivergent?

MW: Ja, das ist immer noch da drin – wir haben diesen Kreis noch nicht erweitert. Ich gehe ziemlich oft mit Leuten darauf ein – sogar mit Studierenden, sie sagen z. B.: „Diese:r Student:in ist neurodivers!“ Weißt du [lacht], es sind Studierende! Sie sind die

Menschen, die früher Lehrende wurden. Aber jetzt erwarten wir mehr ‚social skills' von unseren Lehrenden. Ich versuche dann, es zu problematisieren – und zu sagen: „Diese Personen sind normal, wie sie sind. Wenn sie etwas tun, das ein Problem darstellt, lasst uns schauen, ob wir damit arbeiten können!" Weißt du, wenn sie beispielsweise nicht in der Lage sind, in einer Gruppe mit anderen zusammenzuarbeiten, dann ist das problematisch. Aber das ist keine angeborene Sache, es bedeutet nicht, dass sie es nicht können. Allerdings bedeutet es wahrscheinlich, dass der Modus, in dem die Gruppe arbeitet, für sie nicht funktioniert. Wie können wir also etwas gestalten, das mit der Art und Weise zusammenpasst, wie diese Person ist? Ich glaube, dass wir das fast immer können, wenn wir flexibel sind.

Und ich finde es amüsant, dass wir das Wort ‚Inflexibilität' mit autistischen Menschen assoziieren, denn ich habe bei neurotypischen Menschen weitaus mehr Inflexibilität erlebt: Sie sind sich sicher, dass es einen richtigen Weg gibt, Dinge zu tun – und das ist ihr Weg! Und die autistischen Menschen, die ich sehe, sind oft sehr flexibel in der Art und Weise, wie sie Probleme angehen; sie sind es gewohnt, sich ändern zu müssen, um Dinge in ihr Leben zu integrieren, um Dinge erreichen zu können, die sie erreichen wollen. Manchmal sind sie auch unflexibel, aber das trifft auf jede:n zu. Und gerade die Punkte, in denen sie unflexibel sind, unterscheiden sie vielleicht ein wenig mit Blick auf die Durchschnittsbevölkerung. Aber das finde ich nicht problematisch, ich finde es interessant! Das könnte auch ziemlich produktiv sein. Und die meisten Unterschiede, die wir bei Autismus beobachten – abgesehen von geistiger Behinderung, die ein echtes Problem darstellen kann –, sind nicht spezifisch für Autismus. Die Dinge, die wir sehen, die tatsächlich Teil von Autismus sind, sind tendenziell funktional, sie haben eine Funktion im Leben der Person: Es gibt Bewältigungsmechanismen oder einfach unterschiedliche Seinsweisen, unterschiedliche Interessensmuster. Wie z. B. Monotropismus, was ebenfalls aus dem Birmingham-Programm hervorging, insofern Dinah Murray einen wichtigen Part in unserem Programm gespielt und diese Ideen dort zum ersten Mal aufgebracht hat.[5] Und sie ergaben Sinn, obwohl ich nicht glaube, dass dies auf jede Person mit einer Autismus-Diagnose zutrifft. Ich habe mehrere autistische Menschen getroffen, die ziemlich gut im Multitasking sind. Aber für Dinah und andere erklärt Monotropismus wirklich viel. Das ist eine Art zu sein – und daran ist nichts abzuwerten! Ich vermute, es geht auch über Autismus hinaus: Ich hatte viel Kontakt mit Ingenieur:innen und sehr strebsamen Menschen, die nicht diagnostizierbar sind, aber sie verhalten sich monotrop [lacht]. Sie kommen in diese Zone und sie können es dir beschreiben – und zwar mit den gleichen Worten, die eine autistische Person verwendet, die tief in etwas eintaucht, das sie sehr interessiert, wie beispielsweise: „Wenn ich in den Codiermodus komme, merke ich nicht einmal, dass ich hungrig bin, ich bin in der Zone, ich bin konzentriert – und alles, was diesen Fokus unterbricht, darüber werde ich sehr unglücklich, denn das ist ein Flow-Zustand und ich liebe es!" Die meisten von uns würden gerne mehr solcher Tage haben, um wirklich die Dinge zu erreichen, die wir

5 Hinweis der Herausgebenden: Murray, D., Lesser, M. & Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9 (2), pp. 139-156.

anstreben. Das ist also eine Sache, mit der man arbeiten kann. Ich schätze, unter bestimmten Umständen kann es ein Problem sein. Aber das gilt auch für Menschen, die zu viel multitasken – sie neigen dazu, keinen Fokus zu haben.

AK: Wir haben bereits über Forschung gesprochen. Derzeit gibt es viele **partizipative Ansätze** – oder auch Ansätze, die beispielsweise Eltern als Forschende einbeziehen. Vielleicht könntest du das näher erläutern: die Möglichkeiten sowie die Herausforderungen hinsichtlich Repräsentation und politischer Einflussnahme in und durch Forschung?

MW: Ich denke, ich würde es gern sehen, dass weniger Eltern beteiligt sind, als es derzeit der Fall ist. Früher waren wir nicht involviert, außer manchmal heimlich – es gab Eltern, die Forscher:innen wurden, wie Lorna Wing,[6] aber sie hielten es oft ziemlich geheim, weil es ihre Forschungskarriere zum Scheitern gebracht hätte. An dieser Beteiligung ist nichts auszusetzen. Es hat mich auf jeden Fall motiviert und ich verstehe es vollkommen. Aber ich denke, es ist an der Zeit, dass autistische Menschen das selbst übernehmen. Das ist eine Entscheidung, die ich für meine eigene Karriere getroffen habe – ich war damals noch in Birmingham, also noch bevor ich nach Sheffield Hallam ging: Dass mein Karriereziel, wenn ich eines habe, darin besteht, zu versuchen, diese erste Generation autistischer Forscher:innen nach vorne zu bringen.

So starteten wir in Birmingham eine partizipative Forschungsgruppe. Wir bewirkten nicht viel, wir haben vor allem geredet: „Lass uns darüber sprechen, wie das sein könnte!“ Wir schrieben auch ein paar Dinge – und von da an kamen die Leute auf die Idee: „Ja, ich könnte Forscher:in sein! Ich kann das tun und ich kann andere autistische Menschen einbeziehen!“ Wir haben auch über die ganze Sache der Repräsentation gesprochen, dass es nicht nur die handverlesenen Leute sein können, mit denen leicht zu arbeiten ist. Es muss eine breite Gruppe sein, die repräsentativ ist. Wir müssen auch über die Vielfalt unter den Teilnehmenden nachdenken: Damals waren es vor allem weiße Männer, wenn du in der Forschung autistischen Menschen begegnet bist. Derzeit ist es fast das Gegenteil: Es sind überwiegend weiße Frauen! Wenn du Autismusforschung betreibst, wirst du auf Anfragen mehr Antworten von Frauen als von Männern erhalten, was vielleicht nur eine Korrektur ist, die gerade passiert – auf Grundlage der seit Jahren bestehenden diagnostischen Ungleichheiten. Oder vielleicht sind Frauen einfach eher bereit, sich zu engagieren, ich habe keine Ahnung. In jedem Fall haben wir viel weniger Repräsentation von Menschen aus ethnischen Minderheiten oder von Menschen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status […]. Wir brauchen aber die Beteiligung solcher Leute an der Forschung, um den Annahmen zu widersprechen, die von Menschen aus der Mittelschicht stammen – welche häufig die Leute sind, die Organisationen leiten, an Universitäten arbeiten usw. Sie haben viele Annahmen über die Möglichkeiten, denen Menschen begegnen – und dann, wenn die Dinge nicht aufgehen, ver-

6 Hinweis der Herausgebenden: Wing, L. (1973). *Das autistische Kind: Wie Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensstörungen überwunden werden können*. Ravensburg: Maier.

stehen sie nicht, dass es um mehr geht als nur um Autismus: Dass es mit sozialen Problemen zu tun hat, mit wirtschaftlichen Lagen, mit Erwartungen, mit Unterstützung, mit Gemeinschaften, die nicht die gleichen Ressourcen erhalten wie andere. Und ohne ein solches soziologisches Verständnis kannst du zu einigen ziemlich schlechten Forschungsannahmen kommen – wie: „Wir investieren so viel in Bildung, dass die Menschen am Ende nicht arbeiten!" Geht es da nur um Autismus? Nein, es geht um viele Dinge. Autismus spielt eine Rolle, aber es ist nicht die ganze Geschichte. Wir brauchen also vielfältige Gruppen – und das ist schwierig, weil diese Leute an der Universität nicht zu finden sind.

AK: Ja, das wäre meine Frage: Wie könntest du dir vorstellen, dass die Forschungsgemeinschaft Fortschritte macht – in Bezug auf die Vielfalt der Forscher:innen und die Repräsentation von Autismus?

MW: Ich meine, das fängt gerade an – es gibt zumindest mehr schwarze bzw. Autor:innen, die ethnischen Minderheiten angehören und zum Thema Autismus arbeiten. Insbesondere auch einige Theoretiker:innen – und das lese ich sehr gerne! Wir sind nicht immer einer Meinung, aber es ist provozierend und wirklich interessant – wie etwa die Arbeiten von Ly Xīnzhèn Zhǎngsūn Brown.[7] Als ich das letzte Mal versucht habe, eine repräsentative Gruppe zu finden – ich arbeitete speziell mit Frauen zum Thema des Zugangs zur Gesundheitsversorgung in den Niederlanden –, wollte ich nicht die üblichen Verdächtigen – die Leute, die zu jedem Treffen kommen und immer involviert sind: Also habe ich mich an eine Person gewendet, die selbst autistisch ist, die aus dem Arbeitermilieu stammt, und sagte: „Kannst du mir helfen? Ich weiß, dass du online wirklich aktiv bist – und ich wette, du kennst einige Leute?" Und von da an gab es einen Schneeballeffekt: Sie kontaktierte ein paar Leute, diese kontaktierten dann wiederum Leute – und sie machten immer deutlich, dass wir Menschen mit wirklich unterschiedlichen Lebenserfahrungen zusammenbringen möchten. Wir suchten Menschen, die vielleicht selbst Eltern sind, die Kinder haben, die beschissene Jobs haben, die arbeitslos und auf staatliche Unterstützung angewiesen sind – oder Menschen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen und unterschiedlichen Bildungshintergründen. Und wir haben es geschafft, wir haben wirklich eine sehr vielfältige Gruppe zusammenbekommen!

Ich glaube, wir haben insgesamt drei Fokusgruppen gemacht – es war vielleicht eine Person in jeder Gruppe, die ich zuvor schon einmal getroffen hatte. Alle anderen meinten: „Das ist mein erstes Mal, dass ich zu so etwas gehe!" Und ich befürchtete, dass es schwierig werden würde, dass Leute zögern würden zu sprechen, weil niemand sie jemals nach ihren Erfahrungen mit dem Gesundheitssystem oder irgendetwas anderem in diese Richtung gefragt hatte. Niemand hatte sie je gefragt, wie es beispielsweise war,

7 Hinweis der Herausgebenden: Brown, L. X. Z. (2017). Ableist Shame and Disruptive Bodies: Survivorship at the Intersection of Queer, Trans, and Disabled Existence. In A. J. Johnson, R. J. Nelson & E. M. Lund (Eds.), *Religion, Disability, and Interpersonal Violence* (pp. 162-178). Cham: Springer Int.

eine Diagnose zu bekommen. Das war zunächst auch nicht unser Fokus, es war eigentlich nicht die Richtung, in die wir uns bewegen wollten: Wir wollten uns die Gesundheitsversorgung durch Hausärzt:innen bzw. die Notfallversorgung, Geburten etc. ansehen. Aber die Diagnose war definitiv eine Geschichte, die immer wieder aufkam: Insbesondere mit Bezug auf die Schwierigkeiten, eine Diagnose zu erhalten, die Personen – aufgrund ihres Klassenhintergrunds oder weil sie weiblich waren – hatten. Und was passierte dann, wenn sie sie bekamen? Bedeutete dies, dass sie dann als eine andere Art von Patient:innen angesehen wurden, die nicht die gleiche Art von Gesundheitsversorgung verdiente? […] Und warum setzten sie sich nicht für sich selbst ein, was man im niederländischen System definitiv tun muss? […] Für diese Frauen war es viel schwieriger, auch für diejenigen, die ethnisch niederländisch waren und die Erwartungen kannten. Es war einfach eine deutliche Kommunikationsbarriere, die definitiv Einfluss darauf hatte, wie sie auf Dinge zugreifen konnten. Und ich glaube, wenn wir einen Raum voller Menschen aus der Mittelschicht gehabt hätten, hätten sie die Erfahrung mitgebracht, dass ihre Eltern aus der Mittelschicht sich für sie einsetzen: Das ist eine ganz andere Geschichte! […]

So führte unser Vorgehen insgesamt zu einem besseren Forschungsergebnis, denke ich.[8] Das waren nicht unbedingt erfreuliche Nachrichten, aber es war ehrlich – und es gab eine klare Richtung vor, was sich ändern muss. Ich meine, unser Punkt war, dass Hausärzt:innen, wenn jemand zum ersten Mal hereinkommt und sie in der Akte sehen, es ist z. B. eine Frau mit Autismus, dass dann gewisse Annahmen ausgelöst werden können, die mitunter schwierig sind. Das Wichtigste, was Ärzt:innen wissen müssten, ist, dass die Patientinnen mit einer ganzen Erfahrungsladung hineinkommen: Eine ganze medizinische Erfahrungsgeschichte mit Blick darauf, wie sie überhaupt zu dieser Diagnose gekommen sind. Auch mit Blick auf alle gesundheitlichen Probleme, die sie noch mitbringen; eine Erfahrungsgeschichte hinsichtlich Kommunikationsproblemen, die nicht nur von den Patientinnen selbst ausgehen, sondern die auch etwas mit den Erwartungen des medizinischen Fachpersonals oder der Art und Weise, wie das System aufgebaut ist, zu tun haben. Wenn du das berücksichtigen kannst, kannst du deine ärztliche Praxis anpassen – mehr Zeit geben, die richtigen Fragen stellen, die Vergangenheit anerkennen: „Aus Ihrer Akte kann ich ersehen, dass Sie viele verschiedene Ärzt:innen hatten?“ Oder: „Sie haben mehrere Jahre benötigt, um diese Diagnose zu erhalten?“ Es geht einfach darum, die Komplexität des Lebens der Patientinnen anzuerkennen – und auch die Situationen zu verstehen, in denen sie leben und die beispielsweise zu manchen Problemen bei der Einhaltung von ärztlichen Vorgaben beitragen können. Die Patientinnen könnten möglicherweise zusätzliche Unterstützung benötigen, um die Medikamenteneinnahme beizubehalten, um eine Notfallsituation oder den Besuch verschiedener Ärzt:innen wie auch der Physiotherapie zu bewältigen. Vorbereitungen könnten

8 Hinweis der Interviewten: Waltz, M. & Syurina, E. (2020). *Sex, gender identity and (older) age. Impacts on healthcare disparities for women with autism in the Netherlands.* Vrije Universiteit Amsterdam, Athena Instituut. https://www.autisme.nl/wp-content/uploads/2020/07/Waltz_Syurina_Women_autism_and_health_disparities_300120.pdf

wichtig sein, Erwartungsmanagement, all diese Dinge. Und ich weiß, das ist eine echte Herausforderung für Ärzt:innen, weil sie Standard-Patient:innen mögen, die für zehn Minuten hereinkommen und dann wieder gehen. Aber es ist nicht jenseits ihrer Möglichkeiten, wenn sie etwa Beratung hierzu erhalten. Und wir waren so glücklich mit dem, was wir von den teilnehmenden Frauen zurückgemeldet bekommen haben: Sie wollten unbedingt weitermachen! Ich bedauere immer noch, dass wir nie ein Folgeprojekt durchführen konnten, es ist eine wunderbare Gruppe – inklusive der Personen, die damals nicht zu den Fokusgruppen kommen konnten. Ich habe noch viele Namen bekommen, aber ich bin jetzt irgendwie raus aus der Forschungswelt – mit meinem aktuellen Vertrag an der Universität.

AK: Und inwiefern stellte das eine **Herausforderung für das forschungsmethodische Vorgehen** dar? Du hast davon gesprochen, dass du die Erfahrungen adressieren wolltest, die die Leute mitbringen – wie hast du das umgesetzt?

MW: Unser Vorgehen hat sich am Ansatz der Co-Kreation orientiert – in meiner Abteilung am Athena-Institut arbeiten wir so zu allen möglichen Themen: Klimawandel, Ernährungssystem-Transformation, all diese Dinge. Die grundsätzliche Idee war, dass es viele Forschungsaktivitäten geben sollte, die visuell ausgerichtet sind. Und ich dachte: „Okay, nicht alle Menschen mit Autismus sind Visuell-Denkende, aber viele sind es. Und es funktioniert auch für sich typisch entwickelnde Menschen – also lass uns so weit wie möglich bei visuellen partizipativen Methoden bleiben! Alle werden sie nutzen können; manche Menschen mögen sie sehr, die meisten Menschen werden sie zumindest tolerieren.“ Ich erinnere mich, dass ich ein Diagramm erstellt habe – und auf der einen Seite gab es ‚gute Erfahrungen‘ sowie auf der anderen ‚schlechte Erfahrungen‘. Die Idee war: „Macht ein paar Notizzettel dazu!“ Und natürlich haben sie dann eine dritte Kategorie geschaffen: Dinge, die ein bisschen von beidem waren – das haben sie einfach selbst gemacht. Solche Bemerkungen wie: „Es hat nicht so gut geklappt, aber ich mochte den Arzt!“ Und das haben wir dann als Grundlage für Diskussionsrunden genutzt. Da hatten wir erwartet, dass sich einige Probleme stellen könnten – ich habe schon mit autistischen Menschen gearbeitet, die in Gesprächen ziemlich schwer hervorzulocken waren. Aber das war wirklich bei keiner dieser Gruppen der Fall! Sie waren sehr, sehr sprechfreudig – auch, wenn sie alle unterschiedlich kommunizierten: Manche Leute wollten nur mit der Person neben ihnen sprechen und nicht mit der ganzen Gruppe – und dann hat diese Person es für sie präsentiert. Manche zogen es vor, zu schreiben und es von jemandem vorlesen zu lassen – auch das war völlig in Ordnung. Wir haben uns einfach an unterschiedliche Ausdrucksweisen angepasst und sichergestellt, dass jede Person eine Möglichkeit findet, das auszudrücken, was ihr am wichtigsten ist – sowie auf die Dinge zu reagieren, die die ganze Gruppe geschaffen hat. Also Fragen wie: Waren sie z. B. mit der Zusammenfassung einverstanden? Und meine Aufgabe bestand dann mehr darin, Vermittlerin zu sein, als den Bus zu fahren. Ich habe die Aktivitäten kreiert und ich hatte ein paar Studierende, die mir geholfen haben; aber eigentlich haben die Gruppenmitglieder die Sache übernommen – und das war fantastisch!

In einem anderen Projekt arbeiteten wir mit autistischen Studierenden – männlichen und weiblichen. Wir sprachen über ihre Karrieren, Ambitionen und Erfahrungen: „Du schließt dein Studium ab oder du hast es kürzlich abgeschlossen, du suchst Arbeit – welche Hindernisse und Möglichkeiten gibt es?“ Denn wir wissen, da ist diese Kluft, die sich oft auftut: Autistische Studierende können an der Universität wirklich gut sein; vielleicht können sie sich zum ersten Mal überhaupt auf das konzentrieren, was ihnen am meisten Spaß macht – und das mit anderen Menschen, die dies ebenso lieben, mit Professor:innen, die genauso begeistert sind, etc. Es funktioniert nicht immer auf diese Weise, aber oft schon – mit der richtigen Unterstützung. Aber dann, wenn sie die Universität verlassen und versuchen, Arbeit zu finden, gibt es oft viele Probleme.[9] Die Arbeitslosenquote ist schrecklich hoch; und sie wird nicht besser, sie wird eher schlimmer – trotz aller Maßnahmen, Aktivitäten, Ratschläge, Richtlinien und Gesetze. Ich habe das Gefühl, die HR-Welt [Human Resources] stellt tatsächlich ein Problem dar – und es hat eigentlich weniger mit den autistischen Menschen zu tun.

Wir wollten also sehen, was mit den Leuten auf diesem Weg – zwischen ihrem letzten Studienjahr und der Arbeitssuche – passiert war, oder vielleicht hatten sie auch gar keine Arbeit gefunden. Hier war es wirklich aufschlussreich, Interviews zu führen, aber die Interviews mussten offen genug sein. Auch die Visualisierung dieser Reise half: „Wo warst du zu dieser Zeit, wo warst du zu jener Zeit?“ Und: „An welche Dinge erinnerst du dich?“ Ich habe eine Art narrativen Ansatz verwendet, weil das Leuten oft hilft, wirklich darüber nachzudenken, wie die Dinge in ihrem eigenen Kopf zusammenhängen. Aber auch, um es uns klarzumachen: „Das ist passiert und das ist passiert, dann das – und ich habe es auf diese Weise erlebt…!“ Oder: „Ich glaube, das Problem war dies…!“ Beziehungsweise: „Das hat wirklich geholfen!“ Wir sind dem dann weiter nachgegangen: „Warum hat das deiner Meinung nach für dich funktioniert?“ Oder: „Was war es, das in dieser Ausbildungsposition schieflief?“ Und allgemein hatten sie einen guten Zugriff darauf – die meisten Menschen haben ein Gefühl oder sie können die Situation zumindest beschreiben. Und dann gingen wir von dort weiter: „Meinst du, es lag mehr an der sozialen Seite dieses Praktikums als an den eigentlichen Tätigkeiten, die du ausführen solltest?“ Und sie antworteten beispielsweise: „Ja, ich hatte Probleme mit meiner vorgesetzten Person!“ Oder: „Ich passte einfach nicht zu den anderen neuen Mitarbeitenden! Ich fühlte mich ausgeschlossen und bekam von den anderen, die auf der gleichen Stufe wie ich waren, nicht die Hinweise, die ich gebraucht hätte!“

Und es war wirklich interessant für uns: Es besteht die Annahme, dass Menschen mit Autismus üblicherweise Karrieren im Technologie- oder MINT-Bereich anstreben. Das war aber nicht der Fall! Ich meine, natürlich gibt es eine solche Gruppe – genau wie es diese überall gibt. Aber das ist nicht zwangsläufig, wohin die meisten Menschen mit Autismus streben: Sie gehen tatsächlich mitunter in recht menschenorientierte Berufe wie den Lehrberuf oder Berufe im Gesundheitswesen. Und das waren aber auch die Orte, wo sie auf die größten Probleme gestoßen sind. Nicht wegen ihrer eigenen Prob-

9 Hinweis der Interviewten: „The IMAGE Project – Improving Employability of Autistic Graduates in Europe“: https://imageautism.com

leme als autistische Menschen, sondern weil sie nicht in der Lage waren, ‚Normalität' zu performen, und nur sehr wenig Anpassungen für sie vorgenommen wurden. Während für diejenigen, die MINT-Karrieren einschlugen – sie waren ebenfalls nicht wirklich gut in der Lage, Normalität zu performen –, Anpassungsleistungen vorgenommen wurden. Es herrscht hier die Ansicht: „Du bist ein:e wirklich gute:r Programmierer:in, also werden wir die Tatsache ignorieren, dass du etwas seltsam bist!" Während es bei denjenigen, die in die Lehrpersonenausbildung gingen, irgendwie so war: „Du kannst super mit den Kindern umgehen und ich finde deine Unterrichtspläne wirklich toll, aber du passt einfach nicht ins Team – und deshalb wirst du deine Ausbildung nicht abschließen!" Das ist schrecklich! Ich glaube, dass wir auf diese Weise einige wirklich gute Leute verlieren. Doch dieser soziale Fokus schleicht sich jetzt überall ein: die Idee der ‚Passung'. Der Einsatz psychometrischer Tests ist, denke ich, sehr problematisch – und zudem völlig pseudowissenschaftlich! Dahinter ist keine Wissenschaft! Es ist alles von den Leuten erfunden, die es erfunden haben [lacht].

AK: Ja. Ich würde gerne noch über das **Bildungssystem** sprechen, über den Schulbesuch, bei dem es so oft vor allem darum geht, sich als Schüler:in anzupassen, weil es sich im Fall von Schule um ein sehr komplexes und sehr starres Leistungssystem handelt.

MW: Wir sind insgesamt von einem Ansatz weggekommen, der für viele Leute nicht funktioniert hat: „Setze dich in einen Raum – hier sind deine Aufgaben, bearbeite sie!" Wenn du sie nicht richtig gemacht hattest, hattest du versagt – die ‚alte Schule'. Ich meine, ich denke an meinen Vater, der wahrscheinlich im Autismus-Spektrum war. Diese Art von Schule und Unterricht hat für ihn wirklich gut funktioniert: Es gab klare Erwartungen; Lob, wenn du es richtig gemacht hast; Preise, wenn du das beste Modell erstellt hast – oder was auch immer. Das hat für ihn funktioniert, da es auf eine Art sehr individualisiert war. Die Lehrpersonen sagten dann: „Du machst deine Arbeit gut, du handelst verantwortungsvoll!" Jetzt erwarten wir von jungen Menschen, dass sie in Gruppen arbeiten und lernen – dafür gibt es auch gute Gründe. Ich habe Vygotskij gelesen, ich war jahrelang am Fachbereich Pädagogik. Vygotskij arbeitete jedoch mit vielen sich sehr typisch entwickelnden jungen Menschen.[10] Und ja, Lernen kann sozial strukturiert sein – aber es sieht so aus, als ob das bei verschiedenen Menschen unterschiedlich angelegt ist: Es gibt nicht den einen Weg, es zu tun – wenn wir anerkennen, dass Neurodiversität real ist.

Leider ist diese Botschaft in der Bildung nicht angekommen. Es ist, als würden wir vom High-Stakes-Testing-Modell zu einem sehr sozialen Lernmodell übergehen – nach dem Motto: „Okay Kinder, hier ist ein Problem, wir möchten, dass ihr es in einer Gruppe von fünf löst – und dann berichtet: Was ist euer Ergebnis? Zeigt uns, was ihr gemacht habt!" Ohne wirkliches Gerüst müssen die Kinder es selbst herausfinden – in der Annahme, dass alle auf die gleiche Weise aufeinander zugehen und in dieser Um-

10 Hinweis der Herausgebenden: Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften* (Bd. 2): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

gebung lernen können. Das gilt auch für das hochschulische Feld, wo wir ebenso vorgehen. Und ich bin da genauso schuldig wie alle anderen! Aber es funktioniert eben nicht für jede:n. Es gibt immer Menschen, die in der Gruppe, die ihnen gegeben wurde, Schwierigkeiten haben – etwa darum kämpfen müssen, über eine laute, dominierende Person hinweg gehört zu werden […]. Hier geht es nicht darum, dass das schlechte Menschen wären, sie sind einfach so, wie sie sind. Es ist eher die Frage: Wie arbeiten wir damit? Welche Werkzeuge können wir nutzen, um Menschen zu helfen zusammenzuarbeiten? Denn Kooperation ist wichtig, zumindest mit Blick auf einige Dinge. Wie bieten wir Personen aber auch Raum, selbstständig zu arbeiten, wenn dies für sie der beste Modus ist? Nehmen wir sie aus der Zusammenarbeitserwartung heraus? Ich kämpfe da wirklich manchmal mit der Universitätsleitung, weil ich bemerke, dass es für bestimmte Studierende nicht funktioniert – und ich möchte, dass auch sie Erfolg haben. Ich kann sehen, dass sie dazu in der Lage sind, wenn ich ihnen das gleiche Problem allein gebe, oder wenn ich ihnen – was wir gerne tun – Rollen gebe. Der problembasierte Lernansatz ist einer, den du für verschiedene Arten von Menschen anwenden kannst: Du kannst jeder Person in der Gruppe eine Rolle geben – die Rolle ist klar definiert und es gibt eine Anleitung dazu. Du kannst auch einer Person eine Rolle geben, die sehr unabhängig arbeitet […]. Aber wenn man das nicht bis zu dem Zeitpunkt übt, an dem man an die Hochschule kommt, dann ist das wahrscheinlich nicht die Sache, in der man je gut sein wird. Man sollte damit einige Erfahrungen sammeln können, sichere Erfahrungen. Dann kann man später versuchen, die Rollen zu wechseln – vielleicht außerhalb der eigenen Komfortzone, aber innerhalb bestimmter Grenzen: Damit die Personen wissen, was erwartet wird und für wie lange. Man kann die Gruppen auch aushandeln lassen, wie sie während des Projekts miteinander kommunizieren oder wo und wie sie sich treffen wollen. Es ist wichtig, im Vorhinein zu sprechen, um sicherzustellen, dass sie verstehen, dass es in Ordnung ist, wenn es Personen in der Gruppe gibt, die nicht so vorgehen, wie es die anderen machen würden. Menschen sind unterschiedlich und die Herausforderung besteht darin, einen Weg zu finden, Personen dabei zu helfen, einen Beitrag zu leisten – vielleicht auf eine andere Art und Weise als die anderen vier es tun. Ich denke, wenn wir früh verstehen, dass es unterschiedliche Seinsweisen gibt, dass es okay ist, anders zu sein, aber dass man trotzdem mit Menschen arbeiten kann, gerade weil Unterschiedlichkeit eine Stärke ist, würden wir vielleicht auch etwas mit Blick auf Kooperationsprozesse im späteren Leben verändern, z. B. in der Arbeitswelt. Aber dem kommen wir wirklich noch nicht einmal nahe. Ich sehe, dass sich die Arbeitswelt für viele Menschen tatsächlich deutlich verschlechtert.

AK: Ja, das ist wahr. Und wie steht es um die **Rolle der Eltern?** Du hast ja auch über deine Erfahrungen mit einem autistischen Kind gesprochen: Was wäre die Rolle der Eltern? Und wie könnten sie unterstützt werden?

MW: Ich denke, die wichtigste Rolle der Eltern ist diejenige der Fürsprecher:innen und der ‚sicheren Personen‘ im Leben des Kindes: Die Kinder müssen das Gefühl haben, dass sie, wenn sie nach Hause kommen, einen sicheren Ort haben, an dem sie mit Menschen zusammen sind, die sie verstehen – die sie als die Person verstehen, die sie sind.

Und das ist schwierig, denn meistens, wenn Kinder von der Schule nach Hause kommen, haben sie sich große Mühe gegeben, durch den Tag zu kommen – und dann bricht alles zusammen. Das ist die Geschichte, die jedes Elternteil erlebt, das ein autistisches Kind hat: Du bist oft die Person, die es abbekommt, wenn die Schule schrecklich war. Es war ein schrecklicher Tag – und sie haben einfach versucht, es zusammenzuhalten, damit sie keinen Ärger bekommen. Und dann kommen sie nach Hause und übertragen alles auf dich. Ich denke, wir müssen uns wirklich bemühen, etwa sensorische Probleme gut zu verstehen. Ich meine, ich habe Dinge beobachtet und versucht, damit zu arbeiten, aber ich hatte als Elternteil keinen Rahmen, um es wirklich zu verstehen oder zu analysieren. […] Um nur ein Beispiel zu nennen: Mein Sohn hatte eine schreckliche Schuluniform – eine dieser Art Businessanzug-Uniformen mit einer Hose, die einen engen Bund hat, einer Jacke und einer Krawatte. Und er hat ständig die Regeln gebrochen, indem er die Krawatte abgenommen hat. Ich hatte damals einfach nicht die Sprache oder die Fähigkeiten, um für eine Ausnahmeregelung eintreten zu können, der sie vielleicht sowieso nicht zugestimmt hätten. Aber sobald er aus dieser Uniform stieg, war sein Schultag viel angenehmer. Er wechselte auf eine andere Schule und trug dort so etwas wie ein Poloshirt – etwas, das ihn nicht den ganzen Tag verrückt machte. Vorher saß er nie bequem und konnte sich nie voll und ganz den Dingen widmen. Ich brauchte die Sprache, um für ihn eintreten zu können – und die Erlaubnis innerhalb des Systems, dass das eine Sache ist, die artikulierbar ist. Und dann war es so: „Ja, Ausnahmen können gemacht werden, weil wir wissen, dass es wichtig ist."

Die andere Sache, die wir als Eltern brauchen, ist der Kontakt zu autistischen Erwachsenen, die ein gutes Leben führen. Ich hatte Glück, dass ich früh Roger [Meyer] kennengelernt habe – und auch, dass mein Vater seine eigene Neurodivergenz erkannt hatte, was eine lustige Geschichte ist: Ich ging auf eine Autismus-Konferenz in Indianapolis und mein Vater hatte bereits Dinge über das Asperger-Syndrom gelesen. Er meinte: „Das ist genau das, was ich in den 1950er Jahren den Psycholog:innen versucht habe zu erklären – und sie sagten ‚schizoaffektiv'. Ich fand das wirklich beängstigend und bin nie wieder dorthin gegangen. Ich bin doch nicht schizophren, ich höre keine Stimmen!" Vor diesem Hintergrund wollten er und meine Mutter dann auch zu dieser Autismus-Konferenz und mich dort treffen. Meine Mutter ging zu ein paar Sitzungen, mein Vater saß in einem Raum und unterhielt sich mit ein paar Leuten – und ich holte ihn am Ende der Konferenz ab. Er sagte: „Ich habe hier einige der faszinierendsten Menschen überhaupt getroffen – ich wünschte, ich hätte mit diesen Typen zusammengearbeitet!" Er dachte, es wären andere Väter, aber es waren autistische Personen! Und von diesem Zeitpunkt an meinte er: „Okay, wenn autistische Menschen so sind, dann kann ich sagen, dass das absolut in Ordnung geht – damit kann ich mich identifizieren!" Und so konnte er auch sehen, dass es seinem Enkel potenziell gut gehen kann – weil diese Leute großartige, eigenwillige Denker:innen mit vielzähligen Interessen waren. Wir brauchen also als Eltern und Großeltern diesen Kontakt – wir müssen wissen, dass es okay sein kann. Ich denke, es verhält sich sehr analog dazu, ein homosexuelles Kind zu haben. Wenn du keine homosexuellen Personen kennst, dann hast du alle möglichen

Vorstellungen davon, wie das sein wird: ‚ein schlechtes Leben‘. Wenn du aber glückliche homosexuelle Personen mit guten Leben kennst, denkst du: „Naja, das ist interessant, das ist cool!“ Und du machst einfach mit deinem Leben weiter und wirst Fürsprecher:in deines Kindes […]. Eltern brauchen Unterstützung. Wenn sie keinen Kontakt zu glücklichen, funktionierenden Erwachsenen mit Autismus haben, werden ihre Bemühungen natürlicherweise in die Richtung gehen: „Wie mache ich mein Kind normal?“ Denn eine Alternative ist dann nicht in ihrem Kopf. […]

Mein Sohn ist jetzt Mitte 30 und diese Woche helfe ich ihm bei einer weiteren Bewerbung für einen Job. Er hatte in seinem ganzen Leben zwei Tage bezahlter Arbeit – das ist ätzend! Er war an der Universität, er ist ein wirklich kluger Kerl, ein großartiger Mensch. Und sie wollen dort, wo er ehrenamtlich [im Kino] arbeitet, einen Projektionisten einstellen – das wäre sein Traumjob! Ich weiß genau, dass es ihm im Projektionsraum sehr gut gehen wird. Er weiß absolut alles über das Seitenverhältnis und den Fokus und dieses ganze Zeug, weil er ein Film-Nerd ist. Aber in Gesellschaft anderer Film-Nerds ist er normal! […] Ich werde immer zu hundert Prozent auf seiner Seite stehen – koste es, was auch immer es für ein gutes Erwachsenenleben benötigt. Und im Moment habe ich das Gefühl, dass er ein gutes Erwachsenenleben hat, auch wenn er nicht arbeitet. Er lebt unabhängig, er liebt es, sich ehrenamtlich im Kino zu engagieren und ist dort eine vertrauenswürdige und hilfsbereite Person. Er hat Freund:innen, er liebt seine Katze, er hat Hobbys, er hat ein Leben. Oder ich schaue mir jemanden wie Larry Arnold an – und ich meine, Larry hat bei mir promoviert, aber er hat nie einen Job bekommen, einen bezahlten Job. Er hätte einen haben sollen, aber es ist nie passiert. Wie auch immer – er hat ein Leben, in dem er Dr. Arnold ist, was die Leute dazu bringt, ihm zuzuhören, was Autismus betrifft. Und das ist super wichtig! Er hat in seinem Leben viele Dinge erreicht, die nichts mit bezahlter Arbeit zu tun haben, […]. Er ist ein vielbeschäftigter Mann mit einem im Allgemeinen ziemlich glücklichen Leben. […] Ich kenne Menschen, die in betreuten Wohnsituationen oder Heimen leben, und ‚glückliche Leben‘ haben. Es gibt keinen Grund, dass das eine Tragödie sein muss, wenn es so ist. In der englischen Community von Menschen mit geistiger Behinderung gab es einen Satz, den sie früher oft sagten – und den ich sehr mochte: „Wir wollen, dass Menschen mit geistiger Behinderung **‚beneidenswerte Leben‘** haben!“

AK: Beneidenswert?

MW: Ja, beneidenswerte Leben. Nach dem Motto: „Was machst du mit deinem Tag?“ „Oh, ich gehe zu diesem Kurs, und ich töpfere etwas, ich mache lange Spaziergänge, ich treffe mich mit meinen Freund:innen, ich esse das Essen, das ich mag, und ich lebe an einem Ort, den ich mag!“ Das ist etwas, was jeder Mensch wollen würde. Weißt du, ein gutes Leben ist das, was ich sehen möchte! Und ich denke, das könnte für jede Person mit Autismus so sein – auch für jede Person mit einer geistigen Behinderung. Was mir Sorgen bereitet, ist, dass es für viele Menschen sehr davon abweicht – es hat sich in dieser Hinsicht nicht viel getan. Es gibt viele Menschen, die große psychische Belastungen erleben, die Selbstmordrate ist hoch – und das ist wirklich nicht notwendig. Das kommt nicht durch den Autismus, das kommt durch die Welt! […] Wir haben auch viele

Menschen mit körperlichen Leiden, was sich etwa in selbstverletzendem Verhalten äußert. Niemand macht das zum Spaß! Ich habe einige schreckliche Selbstverletzungen gesehen. Ich meine, Leute, die ihren Nacken geöffnet haben und solche Sachen. Und ich bin nicht immer in der Lage zu helfen. Ich war Beraterin in solchen Fällen und ich kann einige Dinge empfehlen, aber weil ich keine Ärztin bin, kann ich nicht sagen: „Das müssen Sie tun!“ Ich kann einige ziemlich gut informierte Vorschläge machen – und sie helfen normalerweise, wenn sie umgesetzt werden können. Aber ich denke wirklich, das ist nicht notwendig – das ist kein Teil des Autismus. Uns wurde beigebracht, dass es Teil des Autismus sei – diese Selbstverletzungen und das Headbangen, das Elendig- und Wütend-Sein, das unglückliche Gemüt. Dabei geht es um ein Missverhältnis zur Umwelt – und das zu ändern, ist eine große Aufgabe für Eltern. Denn wenn jemand das Erwachsenenalter erreicht und achtzehn Jahre eines elenden Lebens hinter sich hat, ist es unwahrscheinlich, dass sich das noch ändert – gleichwohl es möglich ist.

AK: Weil man dann auf eine bestimmte Art und Weise sozialisiert ist?

MW: Ja, weil du nicht die Dinge gelernt hast, die du tun kannst, wenn du dich schrecklich fühlst […]. Wenn ich an die junge Person denke, die ihre Venen im Nacken geöffnet hat […]: Wir haben es schließlich geschafft, ein Rezept für flüssiges Paracetamol zu bekommen. Eine ganz basale Sache – aber ein großer Teil der Selbstverletzungen verschwand dadurch! Ich meine, nicht alles, denn es war ein erlerntes Verhalten. Aber die Person begann, ein viel glücklicheres Leben zu führen – nicht mehr alle ihre Gefühle waren Schmerzen. Allerdings wird so etwas oft ausgeblendet – nach dem Motto: „Das ist es eben, was autistische Menschen tun!“ […] Eltern müssen also wissen, dass es besser sein kann – sie müssen die Erwartung haben, dass es besser sein sollte. Und sie brauchen die Werkzeuge, um die Fürsprecher:innen zu sein, die ihr Kind braucht. Nicht, um für Dinge einzutreten, die ihre Kinder ‚normal‘ machen – wozu sie gedrängt werden –, sondern dafür einzutreten, dass ihre Kinder der beste Mensch sind, der sie sein können, der glücklichste Mensch, der sie sein können.

Und wir müssen in die Zukunft blicken. Eines der wirklichen Probleme mit Elterngruppen ist, dass sie oft zu sehr auf die Kindheit fokussiert sind – sie konzentrieren sich oft zu sehr auf eine ‚Reparatur‘. Aber, wenn du damit beschäftigt bist, dein Kind zu ‚reparieren‘, denkst du nicht darüber nach, wo sie als Erwachsene sein werden, weil du davon ausgehst, dass sie ‚normal‘ sein werden. Aber das wird nicht passieren. Was können wir also stattdessen tun? Ich meine, Eltern von Kindern mit Down-Syndrom versuchen nicht, ihre Kinder ‚normal zu machen‘. Sie versuchen, ihnen ein einigermaßen normales Leben zu ermöglichen – wie sich normal zu kleiden, keine Selbstverletzungen, solche Dinge. Und das ist gut. Sie denken an das Erwachsenenalter, sie denken darüber nach: „Wo wird sie oder er leben? Was für einen Job könnte sie oder er machen? Wer sind ihre bzw. seine Freund:innen – und wie werden wir diese Freundschaften aufrechterhalten? Wer wird für sie oder ihn im Alter da sein?“ Sie führen diese Gespräche schon sehr früh. In der Welt des Autismus führen wir solche Gespräche oft nicht […]. In unseren Gemeinschaften müssen wir aber dafür eintreten. Ich weiß, dass viele Eltern schon viel Wunderbares in diese Richtung geleistet haben. Ich meine, von der Forderung nach

barrierefreien Spielplätzen über das Nachdenken bezüglich geeigneter Programme für Erwachsene bis hin zum Widerspruch gegen einige der Orthodoxien in diesem Bereich. Es gibt viele wirklich schreckliche Programme, insbesondere in der Welt der ‚unterstützten Beschäftigung‘. Diese bringen nicht-autistischen Menschen viel Geld ein, aber es werden oft die Personen mit Autismus überhaupt nicht bezahlt oder sie werden mit einem Hungerlohn ausgezahlt: […] Als Café-Mitarbeiter:innen z. B. – und über ihnen gibt es dann etwa sechs nicht-autistische Personen mit vollem Gehalt. Das ist kein nachhaltiges Modell – und es ist nicht in Ordnung! Wir können das dann ‚soziales Unternehmertum‘ nennen, aber ich sehe nicht, worin hier der ‚soziale‘ Anteil besteht. Und es gibt noch schlimmere Dinge: Wir bauen immer noch ‚Behindertendörfer‘ an einigen Orten in Europa, in Ungarn, Tschechien...

AK: Ja, es gibt immer noch viel **Institutionalisierung**…

MW: Ja, sehr viel. Auch in den Niederlanden – was für mich eine Überraschung ist, denn dies ist sozusagen die wahre Heimat der Antipsychiatrie-Bewegung […]. Nicht alle institutionellen Settings sind schrecklich. Ich war in einem solchen im Nordosten Englands, wo ich dachte: „Wenn ich eine katastrophale Hirnverletzung hätte und 24/7 Pflege bräuchte, wäre es okay, dort zu leben.“ Und es war auch ein Setting für Menschen mit Autismus. Es war total in Ordnung: Da gab es sehr gutes Personal und sie machten viele soziale Dinge, aber du musstest sie nicht tun. Allerdings dachte ich an den meisten Orten, an denen ich war: „Das ist kein Ort zum Leben!“ Sie sind in diesen Einrichtungen oft ganz nett, oberflächlich nett, aber sehr reglementierend, kontrollierend […] – es gibt viele dezidierte Verhaltenserwartungen.

Wir haben derzeit einen Diskurs zum Thema Demenz – und ich bin froh, dass wir ihn haben: Zum Beispiel die Frage, was passieren sollte, wenn jemand in der Nachbarschaft Demenz hat. Allerdings denke ich da immer: Ja, aber es gibt eine andere Gruppe [der autistischen Personen], über die wir wenig nachdenken, die schon immer bei uns war – und wir haben unsere Nachbarschaften für sie nicht besonders freundlich gestaltet; auch wenn eine demenzfreundliche Nachbarschaft ebenso für viele von ihnen sehr zu begrüßen wäre. Wenn ich rausgehe, bemerke ich immer Menschen, bei denen ich denke: eine:r von unseren […]. In den Niederlanden dreht sich momentan auch viel darum, dass es immer mehr Leute zu geben scheint, die sich in der Öffentlichkeit ‚seltsam‘ verhalten. Ja, wir schließen einige der Institutionen – und das ist gut; aber wir müssen auch darüber nachdenken, wie wir freundlich und tolerant sein können, und wie wir Orte gestalten, an denen Menschen ‚sein‘ können. Es gibt so wenige Orte für Menschen, die nicht arbeiten oder kein Geld ausgeben können. Das zu gestalten, ist wichtig für uns alle!

AK: Vielen Dank für all die Einblicke, das sind sehr inspirierende Aspekte! Wir haben eine Menge besprochen: von den Modellen der Behinderung bis hin zum Thema Bildung. Das war sehr interessant – für mich war es nämlich beispielsweise nicht wirklich klar, wie all die Menschen, die du genannt hast, zusammengekommen sind…

MW: Ja, und ich habe einige der wirklich wichtigen nicht einmal erwähnt [lacht]: Martijn Dekker war z. B. tatsächlich wirklich wichtig! Und ich kannte ihn aus völlig anderen

Kreisen, nicht aus der Autismus-Welt. Er war super relevant mit Blick auf die Online-Diskurse, da er das „Independent Living on the Autistic Spectrum“ [InLv] gegründet hat.[11] Er hatte seinen Wohnsitz in den Niederlanden, aber er war international sehr aktiv […]. Und natürlich waren Jim Sinclair und Donna Williams super wichtig – ich hatte mit ihnen allen online Kontakt, war aber nicht unbedingt an ihren Diskussionen über Autismus beteiligt. Mit Martijn Dekker war ich aufgrund seiner Sprachkenntnisse bekannt: Als ich an einem Internetverzeichnis arbeitete und auf der Suche nach Leuten mit Sprachkenntnissen war, tauchte er auf und wir blieben in Kontakt. Ich wusste nicht einmal, dass er autistisch ist. Und als ich ihn dann das erste Mal sah, sagte ich: „Oh, bist du derselbe Martijn Dekker? Wir kennen uns aus diesem Projekt, diesen politischen Online-Geschichten!“ […] Diese Leute waren super einflussreich – sie sind alle ziemlich individuell, sie sehen die Dinge nicht alle gleich. Und das war großartig! Ich denke, das hat auch zu einigen Debatten innerhalb der Community geführt, an denen ich nicht beteiligt war, die ich aber mitbekam.

AK: Ich verstehe. Und vielleicht ist es auch hilfreich, wenn Menschen **unterschiedliche Hintergründe** haben?

MW: Ja. Auch wenn ich denke, dass Wissenschaft manchmal eine gute Möglichkeit für Menschen bieten kann, miteinander in Kontakt zu kommen – und vielleicht Zugang zu erhalten, den sie ansonsten nicht hätten. Ich denke, das war sowohl für Larry [Arnold] als auch für Damian [Milton] wirklich wichtig – gleichwohl sie nicht mit allen, die in Birmingham arbeiteten, einer Meinung waren. Sie brachten ihre eigenen Perspektiven ein. In der Wissenschaft können wir diese Art von Gesprächen führen – du kannst etwas problematisieren, das in einer Vorlesung aufkommt, und sagen: „Was meinen Sie, beeinträchtigte exekutive Funktionen – was genau bedeutet das?“ „Oh, naja, eigentlich wiederhole ich etwas, das ich gelesen habe, aber ich weiß es nicht wirklich.“ In welcher Hinsicht ist es beeinträchtigend, in welcher nützlich? Wir können diese Gespräche führen, vielleicht Annahmen problematisieren, die in der Literatur gemacht werden, einige neue Perspektiven einbringen – und so einen wirklichen Dialog führen, wenn Leute offen dafür sind.

Sicherlich war das PARC-Projekt [Participatory Autism Research Collective] hier wirklich produktiv, insbesondere was die Forschungsmethodik anbelangt. Damian war hier involviert, es ist sozusagen sein Baby […]. Es hat seinen Sitz an der London Southbank University und besteht fast ausschließlich aus autistischen Forschenden. Ich war daran beteiligt, aber nicht hauptsächlich verantwortlich – wir lernten dort vieles. In der letzten Zeit habe ich mich davon zurückgezogen, weil ich hier an der Hochschule nicht mehr wirklich in der Forscher:innen-Rolle bin. Aber sie sind dort sehr aktiv und bewerben sich auf Projektförderungen […]. Allerdings benötigen sie dafür Personen mit pro-

11 Hinweis der Herausgebenden: Dekker, M. (2020). From exclusion to acceptance: Independent living on the autistic spectrum. In S. K. Kapp (Ed.), *Autistic Community and the Neurodiversity Movement. Stories from the Frontline* (pp. 41-49). Cham: Palgrave Macmillan.

fessoralem Status, die ihnen die akademische Unterstützung geben, die sie dafür brauchen – denn nicht jede:r in dieser Gruppe hat einen akademischen Titel. Damian hat einen Doktortitel, aber es gibt andere Leute in der Gruppe, die eher als ‚unabhängige Wissenschaftler:innen‘ unterwegs sind […]. Sie haben dabei möglicherweise auch ganz bestimmte Dinge, die sie erforschen möchten – und diese speziellen Dinge können für andere Menschen irritierend sein […]. Mit Damian habe ich zusammengearbeitet und wir haben u. a. gemeinsam einen Artikel geschrieben. Ich habe einige intellektuelle Wortgefechte mit ihm geführt: Wir sind nicht in allem einer Meinung – und das ist okay! Weißt du, das ist nützlich für mich – ich kann daran meine Argumente schärfen: „Lass uns gemeinsam etwas Literatur lesen und schauen, was wir damit machen können! Und wenn wir immer noch nicht einer Meinung sind, ist es in Ordnung!“ Aber diesen Hintergrund zu haben, hilft wirklich! Und es kommen noch mehr solcher Leute – das ist großartig! Ich denke, es wird die Forschung verändern, aber auch die Art und Weise, wie sie durchgeführt wird. Wir werden dadurch zu einer besseren Forschungsmethodik kommen!

AK: Das hoffe ich sehr. Vielen Dank für das Gespräch! […]

(Das Interview wurde aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.)

Literaturhinweise

Pesonen, H., Waltz, M., Fabri, M., Syurina, E., Krückels, S., Algner, M., Monthubert, B. & Lorenz, T. (2021). Stakeholders’ views on effective employment support strategies for autistic university students and graduates entering the world of work. *Advances in Autism*, 7 (1), pp. 16-27.

Waltz, M. (2023a). *Autism. A Social and Medical History* (2. Ed.). Cham: Springer Int./Palgrave Macmillan.

Waltz, M. (2023b). Critical autism parenting. In D. Milton & S. Ryan (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies* (pp. 194-102). London: Routledge.

„Wie können die so unbefangen von ‚dem Selbst' sprechen bzw. schreiben?"

Ludger Tebartz van Elst (im Interview mit Andreas Köpfer & Katharina Papke)

AK: […] Wir würden das Interview gerne biografisch beginnen: **Wie sind Sie zur Autismus-Forschung gekommen?**

LTvE: Das gehört zu den Zufälligkeiten des Lebens, würde ich sagen. Ich habe mich immer für Neuropsychiatrie interessiert: Da ist Autismus natürlich ein Kernthema, weil es von vielen ja auch als neurologische Erkrankung gesehen wird. Das sehe ich heute eher ein wenig anders, aber es hat bei mir mit einem neurologischen Interesse angefangen. Ich wollte Neuropsychiatrie machen, habe aber auch Philosophie studiert und mich immer dafür interessiert. Das Interesse am Grenzgebiet konnte ich dann allerdings hier in Freiburg in der Neurologie leider nicht entwickeln. Ich bin dann nach London an das „Institute of Neurology": Das war damals der einzige Ort, den ich gefunden hatte, wo es eine richtige neuropsychiatrische Abteilung gab, bei Professor Michael Trimble. Er hatte viel über Epilepsie und die Psyche gearbeitet, aber auch zum Tourette-Syndrom; zu Autismus damals noch nicht. Und da war ich dann 1997/98. Dann kam unsere Tochter zur Welt und ich bin wieder zurück nach Freiburg. Hier habe ich mich für die Psychiatrie entschieden; vorher habe ich ein bisschen hin und her laviert, sage ich mal – und habe dann aber auch erst einmal Neuropsychiatrie weitergemacht. Das heißt: Epilepsie und Bildgebende Forschung waren die großen Themen. Das Thema Autismus kam dadurch indirekt auf, dass Dieter Ebert, in dessen Forschergruppe ich damals gearbeitet hatte – er war hier Professor in der Ambulanz –, zu ADHS gearbeitet hat. ADHS ist ja auch eine Entwicklungsstörung, ein Stück weit auch ein Modethema – das kam zehn Jahre vor Autismus. Dieter Ebert hat immer versucht, mich für ADHS zu begeistern – damals hieß das noch hyperkinetische Störung, nicht ADHS –, da habe ich aber nicht so richtig angebissen.

Dann kam jedoch irgendwann auf zwei Beinen das Thema zu uns – in Form einer Kollegin, Monica Biscaldi, aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Dort ist Autismus schon länger ein Thema, muss man sagen. Erst Dieter Ebert und später auch ich haben relativ schnell das Potenzial entdeckt – und erkannt, dass wir doch viele Leute vorher übersehen haben: mit hochfunktionalen Autismus-Spektrum-Störungen oder -Strukturen, würde ich das heute nennen. Ungefähr 2004/05 haben wir schließlich eine Autismus-Sprechstunde begonnen. Und diese war – wie heute immer noch – innerhalb kürzester Zeit völlig ausgebucht. Das Thema hat ganz schnell viel Fahrt aufgenommen: Wir haben Psychotherapien entwickelt, haben Workshops gemacht an verschiedenen Orten und Therapieforschung begonnen. Wir haben das Lehrbuch herausgebracht: „Das Asperger-Syndrom im Erwachsenenalter". Das war dann eigentlich recht schnell das Standardlehrbuch, muss man sagen – allein deshalb, weil es das Einzige war, was es mehr oder weniger gab [lacht]. Und das ist nun eben schon in der vierten Auflage herausge-

kommen.[1] Dann haben wir Psychotherapien entwickelt; vor fünf Jahren haben wir eine große Studie bewilligt bekommen von der DFG, haben auch vorher schon einige Ursachenforschungs-, Bildgebungsstudien organisiert – und nun eine große Multicenter-Studie zu unserem Therapieprogramm abgeschlossen. So hat sich das dann peu à peu entwickelt.

AK: Was sind für Sie die Entwicklungen im Bereich Autismus, die Sie aus medizinischer Perspektive als hochaktuell einstufen würden? Woran arbeiten Sie gerade?

LTvE: Zum einen ist diese große Multicenter-Therapiestudie das Projekt, in das am meisten Arbeit hineinfließt, bei der wir auch das führende Zentrum sind. Das haben wir, ich glaube, fünf Mal beantragt. Es wurde immer gut gereviewt, aber dann lange nicht gefördert, weil es natürlich auch viel Geld ist – es geht in die Millionen. Dann wurde es aber 2019 bewilligt; und gerade Anfang 2020 kam Corona. Eigentlich ist es als Präsenzstudie konzipiert, als Gruppentherapie – das ging dann jedoch alles nicht wegen der Masken und der Isolationsbestimmungen. Wir haben es schließlich umorganisiert in eine Internet-Variante. Die Studie wurde jetzt gerade Ende letzten Jahres abgeschlossen und ist nun in der Auswertung beim ZKS in Heidelberg. Das, würde ich sagen, ist zeitlich der Hauptfokus – neben einigen anderen Studien, die wir jetzt auch in der Bildgebung laufen haben. Auch hier sind es ganz spannende Themen, wie z. B. die fMRI-/EEG-/Spektroskopie-Forschung: Dort sehen wir uns die EEGs autistischer Menschen an, suchen nach auffälligen langsamen Wellen, erheben parallel eine funktionelle Bildgebung und eine neurochemische Bildgebung. Das ist auch ein großes DFG-Projekt, welches jetzt gerade abgeschlossen wurde. Wir suchen hier konkret nach neuronaler Netzwerkinstabilität – Hinweise für ein Ungleichgewicht zwischen neuronaler Erregung und Hemmung sowie Korrelate dafür – in der Hirnbildgebung.

Konzeptuell beschäftige ich mich persönlich aber am meisten mit den Themen **‚Selbst und Identität'**. Das ist vielleicht ein bisschen theoretisch, aber dazu muss man wissen, dass jetzt im ICD-11 die Persönlichkeitsstörung neu definiert worden ist – es wurde eine komplett neue Art und Weise gewählt, diese zu konzeptualisieren: Da nehmen jetzt die Begriffe Selbst und Identität zentrale Stellungen ein. Wenn man sich die Definition von Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörung im ICD-11 anschaut, dann sieht man, dass sich da inhaltlich doch deutliche thematische Überlappungen mit dem Autismus-Thema ergeben. Zum Beispiel werden die Fähigkeit, enge und für beide Seiten befriedigende Beziehungen aufzubauen, die Fähigkeit, die Sichtweise anderer zu verstehen, oder unflexible Muster der Kognition, des emotionalen Erlebens oder des Verhaltens zu inhaltlichen Kernpunkten von Persönlichkeitsstörungen erklärt. Und dies überlappt sich schon sehr stark mit den typischen Eigenheiten bei Autismus. In dieser Hinsicht beschäftige ich mich seit zwei, drei Jahren – auch in Zusammenhang mit der Herausgeberschaft bzw. der Neuauflage des großen Lehrbuchs „Psychiatrie und Psy-

1 Hinweis der Herausgebenden: Tebartz van Elst, L. (Hrsg.) (2025). *Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter* (4. Aufl.). Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

chotherapie" – stark mit diesen Themenfeldern.[2] Das ist zwar ein wenig theoretisch, aber philosophisch das Spannendste, würde ich sagen. Autismus und ‚Anders-Sein' im Allgemeinen ist in der Tat von großer Bedeutung für die Entwicklung des Selbst, aber auch für die Identitätsentwicklung, die dann ja eher in der zweiten Dekade intensiv einsetzt: ‚Anders-Sein' spricht die Frage an, ob man eher durchschnittlich strukturiert ist als Mensch – oder, ob man eher an den Rändern der Normvarianten körperlich organisiert ist. Das gilt für den Autismus-Phänotyp, aber eigentlich genauso für die anderen Phänotypen im Bereich der Entwicklungsstörungen: also ADHS, Tic-Störungen, Intelligenzvarianz. Und es gilt, denke ich, genauso für die Varianz bei den etablierten Persönlichkeitsstrukturen: also Cluster A, B, C – im alten Denken. Immer wenn Menschen nicht im Durchschnitt der personalen Struktur unterwegs sind, ist es natürlich viel schwieriger für andere, sie zu verstehen – aber auch für sie selbst, sich richtig zu verstehen, wie sie funktionieren. Und die Art und Weise, wie damit umgegangen wird – von Seite der Eltern, Geschwister, der anderen im Kindergarten, in der Grundschule, des Lehrpersonals –, ist sehr prägend für die Selbstentwicklung, die oft verkompliziert ist bei Leuten mit Entwicklungsstörungen. Ähnliches gilt in der zweiten, dritten Dekade, denke ich, auch für die Identitätsentwicklung. Ja, dies sind die theoretischen Themen, die mich momentan am meisten umtreiben.

AK: Das ist spannend. Und wie verbinden Sie das mit Ihrer Forschung?

LTvE: Also zu den Themenfeldern Selbst und Identität habe ich momentan keine empirische Forschung laufen. Das ist auch gar nicht so einfach. Dafür müsste man z. B. erst einmal diesen Selbstbegriff bzw. das Konstrukt gescheit operationalisieren, um das empirisch, psychologisch erforschen zu können. Es muss also erst geklärt werden, was überhaupt ‚das Selbst' ist. Da gibt es eine über hundertjährige intensive Diskussion in der Psychologie – angefangen mit William James –, aber auch in der Philosophie – George Herbert Mead z. B. hat da sehr viel zu geschrieben –, in der Psychoanalyse, aber auch in der klassischen Psychiatrie. Und die Selbstbegriffe, die da verwendet werden, sind extrem unterschiedlich: Zum Beispiel hat C. G. Jung ein ganz anderes Selbstkonzept als Mead. Im ICD-11 bzw. im DSM-5, was ja in vielerlei Hinsicht das Rollenmodell für die ICD-11 war, wird das Selbstkonzept eigentlich gar nicht operationalisiert [lacht]. Das hat mich dann gewundert, auch ein wenig enttäuscht, muss ich sagen. Aber gewundert vor allen Dingen, weil ich mich fragte: „Wie können die so unbefangen von ‚dem Selbst' sprechen bzw. schreiben?" Als ob völlig klar wäre, was das überhaupt ist – als wäre das ein Name für ein Objekt. Aber so trivial ist das jetzt ja nicht mit dem Selbst [lacht]. Das hat mich ein bisschen gewundert. Ja, also ich habe zumindest nichts gefunden – vielleicht übersehe ich auch etwas. Das Beste, was es dazu gibt, ist tatsächlich aus der analytischen Tradition, würde ich sagen: Also in der psychoanalytischen Theorieentwicklung gibt es doch einiges zur begrifflichen Umschreibung dessen, was das Selbst und die Identität überhaupt sind. Und ich glaube,

2 Hinweis der Herausgebenden: Tebartz van Elst, L., Schramm, E. & Berger, M. (Hrsg.) (2024). *Psychiatrie und Psychotherapie* (7. Aufl.). München: Urban & Fischer Verlag.

dass eigentlich ICD-11 und DSM-5 mehr oder weniger implizit darauf zurückgreifen – vor allem auf Auffassungen von Otto Kernberg, der viel zur Borderline-Störung und zum Selbst gearbeitet hat.

AK: Genau, das würde mich interessieren, wie der Begriff des Selbst dann dort Eingang gefunden hat?

LTvE: Ja, genau daran sind wir gerade – mit Rita Werden, einer Kollegin, arbeite ich an der Konzeption zu einem Buch über die Konstrukte ‚Selbst und Identität' in der begriffsgeschichtlichen Entwicklung. Und auch dazu, wie man das operationalisieren oder schärfer eingrenzen kann – auch für die Psychiatrie und Psychotherapie. Das kommt dann vielleicht in zwei oder drei Jahren heraus.

AK: Interessant. Und, wenn Sie so ein bisschen perspektivisch schauen, was sind Ihrer Meinung nach die Richtungen, in die die Autismus-Forschung zukünftig gehen sollte? Was sind unbearbeitete Bereiche, wo Sie sagen, darauf sollte eigentlich viel stärker ein Fokus gelegt werden?

LTvE: Also zum einen würde ich da Entwicklungen nennen, die ich z. B. versuche in meinem **SPZ-Modell** zu erschließen: Dieses SPZ-Modell hat sich seit vier, fünf Jahren aus unserem klinischen Alltag heraus entwickelt. Es unterscheidet mentale Phänomene je nach Grad ihrer Freiheit und biologischen Eingebundenheit in drei Pole: den Strukturbereich – dafür steht das S –, den Problembereich – dafür steht das P –, und den Zustandsbereich – dafür steht das Z. Ich persönlich habe diese Überlegung vor allen Dingen am Themenfeld Autismus entwickelt; ich glaube aber, man kann das ganz gut auf fast alle Bereiche des mentalen Funktionierens übertragen.

In diesem speziellen Modell sind Strukturen [S] biologische, körperliche Phänomene, die mehr oder weniger genetisch oder schicksalhaft gegeben sind und nicht ohne Weiteres verändert werden können. Ein Beispiel wäre die Körpergröße: Das ist eine klassische Struktur, die ist gegeben, ganz wesentlich genetisch beeinflusst, aber auch durch Ernährung und andere Umweltfaktoren, Krankheiten. Andere Beispiele wären meine Weitsichtigkeit, eine strukturelle Besonderheit meines Körpers, die bei mir schon seit früher Kindheit da war – wie die Fehlsichtigkeit bei den meisten Menschen – und auch durch die Entwicklungsphasen hindurch: Durch die erste, zweite Dekade hat sich meine Weitsichtigkeit nicht so stark verändert, obwohl sich der Körper ja deutlich verändert hat. Das Auge ist viel größer geworden, aber die Weitsichtigkeit ist komplett geblieben [lacht]. Auch ein schönes Beispiel für eine Strukturdiagnose. Und Autismus, in vielen Kerneigenschaften, würde ich genauso sehen: Also diese Schwierigkeit, z. B. anderen Leuten in die Augen zu gucken, die Empfindlichkeit für reizreiche, sozialreiche Situationen, diese Empfindlichkeit für Reizüberflutung, für Berührt-Werden; die Schwierigkeit, Sprache pragmatisch zu verstehen, die übertragene Bedeutung metaphorischer Sprache zu erfassen – und zwar spontan, nicht analytisch. Letzteres können auch autistische Menschen – oft sogar sehr gut –, aber spontan, ohne dass man es analysieren muss, eben nicht. Oder die Bedürftigkeit nach immer erwartungsgemäßen Abläufen. Aus irgendeinem Grunde clustern diese Besonderheiten in den Eigenschaften von

menschlichen Körpern. Diese Phänomene des Autismus, die würde ich persönlich mittlerweile als Strukturdiagnose begreifen. Und die ist dimensional aufgestellt, genau wie bei der Weitsichtigkeit auch: Es sind ja nicht alle so stark weitsichtig wie ich – es gibt ja auch Leute, die sind nur bei 0,5 Dioptrien. Also diese Struktureigenschaften, wie Körpergröße auch, sind nicht kategorial organisiert – nach dem Motto: man hat es oder nicht –, sondern sie sind dimensional organisiert. Wenn Sie sich nur die Extreme anschauen – die Menschen über zwei Meter und die ganz kleinen unter 1,50 m –, dann kommt einem das kategorial vor: Dann haben Sie die Riesen und die Kleinen. Aber wenn Sie sich die ganze Bandbreite von Menschen anschauen, dann sehen Sie, das ist eigentlich ein dynamischer Übergangsbereich. Dennoch ist es für den Einzelnen eine Strukturdiagnose: Das bedeutet, er kann es nicht steuern, er kann es nicht verantworten, er hat es nicht gemacht. Es ist sein Schicksal und er kann es auch über die Entwicklung und die Biografie hinweg nicht ändern. Meine Körpergröße ist genauso mein Schicksal wie meine Weitsichtigkeit, meine allgemeine Intelligenz, aber auch mein mehr oder weniger ‚Autistisch-Strukturiert-Sein'. Das ist etwas anderes, als wenn Sie z. B. glauben, die autistische Struktur ist Folge eines kindlichen Traumas – und dann haben Sie vielleicht die Idee: „Na gut, jetzt müssen wir in die Traumabewältigung gehen – sobald ich das Trauma adäquat bewältigt habe, dann ist der Autismus weg." Dann gehen Sie vielleicht in eine Psychotherapie und arbeiten sich da ab, konfrontieren sich mit traumatischen Ereignissen oder was auch immer, aber es ändert sich nichts. Und am Ende sind Sie frustriert. Entweder mit sich selbst enttäuscht, weil Sie denken: „Ich habe es nicht richtig gemacht!" Oder Sie sind von der Therapeutin bzw. dem Therapeuten enttäuscht: „Sie oder er hat irgendetwas falsch gemacht!" Im Grunde haben Sie aber einfach das Phänomen falsch zugeordnet [lacht]. Strukturen sind Schicksale, die muss man erkennen – richtig erkennen –, akzeptieren und, wenn es geht, kompensieren. Denken Sie an die Brille mit der Weitsichtigkeit!

Dann gibt es Probleme [P], die in großer Musterhaftigkeit sich aus diesen Strukturen entwickeln. Zum Beispiel im Themenfeld Autismus: Hier haben Sie es ganz häufig, dass Leute in den Schulen gemobbt werden. Sie kommunizieren sehr direkt, sie wirken oft – gerade, wenn sie normal oder überdurchschnittlich intelligent sind – arrogant oder überheblich. Sie verpetzen vielleicht die anderen nolens volens, weil der Lehrer fragt: „Wer hat das hier gemacht?" Und der autistische Schüler nennt Ross und Reiter, weil er gar nicht richtig lügen kann bzw. soziale Lügen nicht beherrscht. In der Folge wird er ausgegrenzt. Oder in der Hofpause: Alle stehen zusammen und quatschen miteinander, machen Smalltalk – der autistische Junge kann das gar nicht, steht irgendwo am Rande, liest sein Buch. Wenn er dann gleichzeitig noch lauter Einsen schreibt, verzeihen die anderen dem das meist nicht. Dann denken die: „Der arrogante Blödmann – sich zu uns zu stellen, dafür ist er sich zu fein, der Pinkel!" Er redet vielleicht noch ein bisschen gestelzt, professorenhaft – und dann wird gemobbt, auf Teufel komm raus. Da können die ganz normalen, netten und lieben durchschnittlichen Menschen wahnsinnig aggressiv werden – und es wird ausgegrenzt bis hin zu geschlagen. Das sind Muster, die man immer wieder sieht. Nicht bei allen Menschen mit Autismus,

aber bei vielen. Das ist aber keine Strukturdiagnose: Dass man gemobbt wird, ist zwar musterhaft und häufig, es ist aber keine Struktur. Es ist weder genetisch bedingt noch ein erworbenes Schicksal. Es ist eine typische, musterhafte Problemkonstellation, wie sie sich aus der strukturellen Besonderheit Autismus häufig entwickelt. Und die sollte man natürlich nicht akzeptieren – wie die Strukturdiagnose an sich –, sondern man sollte, wo immer das geht, versuchen, diese Probleme aufzulösen. Wenn es geht, sollten sie verschwinden.

Und dann gibt es nicht nur Probleme, sondern auch typische Problemverhaltensmuster. Wenn Sie diese Mischung haben aus autistischer Struktur, typischen Problemen wie Mobbing oder Kommunikation, die immer wieder scheitert, weil autistische Personen das einfach nicht können, dann entwickeln sich auch häufig Verhaltensmuster – wie etwa, dass sich die Betroffenen sozial zurückziehen. Sie stürzen sich auf ihr Spezialinteresse, nehmen sich zurück und beschäftigen sich nur noch mit diesem einen Interesse. Dieser soziale Rückzug ist eine gut nachvollziehbare Kompensationsstrategie in solchen Problemsituationen. Sie können das aber auch als Problemverhalten betrachten. Denn das führt natürlich in die soziale Isolation: Noch weniger Kontakte, noch weniger Lernen mit anderen, noch weniger Lernen an kommunikativen Tricks. Wenn man immer nur auf seinem Zimmer hockt, dann lernt man natürlich auch nicht, wie man sich kommunikativ bewährt in schwierigen Situationen. Also, das ist der Bereich, der aus Problemen und Problemverhaltensweisen besteht. Diese Mischung aus strukturellem ‚Anders-Sein' und typischen Problemen und Problemverhaltensmustern führt dann oft auch zu Depressionen – und Depressionen sind Zustände, ein Beispiel für den Z-Bereich im SPZ-Modell. Zustände sind auch körperliche Phänomene, sie sind biologisch determiniert – eigentlich in aller Regel mehr oder weniger etwas normal-physiologisches: Zustände haben immer einen Anfang und ein Ende. Ein Beispiel ist etwa das Tag- und Nacht-Bewusstsein: Nachts schlafen wir, tagsüber sind wir wach. Ein anderes Beispiel wäre die Grippe, eine Inflammation: Wenn Sie eine Infektion haben, dann ändert sich die Biologie – andere Gene werden abgelesen; da wo Sie sich infiziert haben, gibt es eine Entzündungsreaktion usw. Das geht dann irgendwann wieder vorbei, ist geheilt – der Zustand ist vorüber. Ein anderes Beispiel ist die Schwangerschaft: Der Körper der Frau funktioniert in der Schwangerschaft in wesentlichen Teilen anders als in einer Nicht-Schwangerschaft. Sie müssen plötzlich einen Fremdkörper in Ihrem eigenen Körper tolerieren können, ganz viele Gene werden umgeschaltet, die Immunsuppression wird aktiviert. Auch das Stillen – das sind Zustände, die einen Anfang und ein Ende haben, die jedoch manchmal über Monate oder sogar noch länger andauern. Andere Zustände sind Depressionen, Kopfschmerzen, Migräneattacken. Der Körper kennt unzählige Zustände, die es ihm erlauben, sich an unterschiedliche Umweltkonstellationen anzupassen. Und solche Zustände sind eben auch so etwas wie Depressionen oder Psychosen, Wutattacken oder Anspannungszustände.

Diese drei Eckpunkte [S-P-Z] sind ihrem Wesen nach unterschiedliche Phänomene, deren Unterschiedlichkeit sich aber oft weder die Betroffenen selbst noch das therapeutische Personal bewusst sind. Und man müsste tatsächlich komplett unter-

schiedlich damit umgehen: Strukturen akzeptieren Sie – wenn es geht, suchen Sie Kompensationsstrategien wie die Brille bei der Weitsichtigkeit. Probleme werden Sie lösen – in der Regel lernend. Strukturen wollen Sie also nicht weghaben, Probleme wollen Sie dagegen auflösen. Zustände, wenn es unangenehme sind, wollen Sie auch weghaben: Also eine Depression, eine Kopfschmerzattacke – die versuchen Sie zu heilen, wenn es denn möglich ist: bei den Kopfschmerzen mit Kopfschmerzmedikamenten, bei der Depression mit Antidepressiva und mit Psychotherapie. Und wenn Sie es nicht schaffen, dann müssen Sie warten, bis die Zustände vorbeigehen – sie sind temporär. Das SPZ-Modell ist ein Hilfsmittel, was sich bei uns sehr bewährt hat. Zum einen in der Diagnostik, weil wir natürlich selbst nicht immer ganz sicher sind, ist das Phänomen jetzt wirklich ein Strukturphänomen – oder nicht? Nehmen Sie mal die Kommunikationsmuster von autistischen Menschen: Wenn sie sehr direkt kommunizieren – und sagen wir einmal auf andere unverschämt wirken in ihrer Direktheit –, dann würden die autistischen Menschen selbst sagen: „Das ist ein Strukturphänomen, ich bin Autist, ich kann nicht anders, das ist mein Schicksal!" Und sie erwarten dann, dass das akzeptiert wird. Die anderen Menschen finden das unverschämt und denken sich: „Der kann doch mal lernen, mir nicht so die Wahrheit um die Ohren zu knallen!" Dann kann man anhand des Modells versuchen das einzuordnen.

Das Modell ist auch hilfreich, um das **Problem des Subsyndromalen** zu erfassen: Denn wir haben eine große Diskussion darum, ob wir zu viele Diagnosen stellen. Autismus ist sicher ein gesellschaftliches Modethema – das kann man, glaube ich, wirklich nicht bestreiten. Die Diagnose wird immer mehr nachgefragt, viele wollen sie haben. Das hat jetzt auch wieder viel mit dem Selbst und der Identität zu tun, mit den Themen von eben. Und, ob das noch angemessen ist – oder, ob das ein übertriebenes Diagnostizieren ist, was sich da gerade entwickelt in unserer Gesellschaft, das ist eine Frage, die man nicht so einfach beantworten kann. Dies hat unter anderem etwas mit dem Subsyndromalen zu tun. Da greift jetzt wieder die Körpergröße-Metapher: Also die Leute, die 1,95 m groß sind, die sind natürlich nicht so groß wie Dirk Nowitzki mit seinen 2,13 m – die sind nicht extrem extrem, aber die sind natürlich trotzdem groß. Und sie haben am Ende ganz ähnliche Probleme wie Dirk Nowitzki: Dass sie keine Kleider finden, dass sie sich den Kopf stoßen, wenn sie durch kleine Türen gehen wollen usw. Wenn Sie mit Bezug auf die Körpergröße Störungen im Bereich ab zwei Meter definieren würden, dann würde die Person mit 1,95 m oder 1,99 m natürlich die Diagnose nicht bekommen, weil sie das Cut-Off-Kriterium nicht erfüllt. Sie hätte aber sehr ähnliche Probleme und Alltagsdynamiken wie diejenige mit 2,01 m oder 2,05 m.

Ich glaube, da bewegen wir uns gerade in unseren gesellschaftlichen Diskussionen: Dass sozusagen anhand des Themenfelds Autismus und dessen Extrem plötzlich von vielen Menschen eine Struktur erkannt wird. Und diese Entdeckung des Strukturellen hat natürlich auch etwas Erleichterndes, weil Menschen plötzlich merken: „Oh, in meinem psychischen So-Sein gibt es auch Strukturen – ähnlich wie mit der Körpergröße und der Weitsichtigkeit – und für die bin ich ja gar nicht verantwortlich! Ich habe ja gar nichts falsch gemacht, sondern das ist mein Schicksal!" Das erkennen dann viele am

Beispiel des Extremen, der ganz klaren Autismus-Ausprägungen: Analog zur Körpergröße über 2,05 m – sie sind selbst aber vielleicht so etwas wie 1,95 m und wollen das dann für sich auch in Anspruch nehmen. Weil sie erkennen: „Bei mir ist die Dynamik genauso, ich kommuniziere auch viel zu direkt und werde dafür ausgegrenzt etc." Aber insgesamt, in unserer Betrachtungsweise, erfüllen sie dann das Ausmaß des strukturellen Phänotyps oft nicht in einer Art und Weise, dass wir das so ohne Probleme Störung nennen wollen. Die sind dann natürlich enttäuscht, wenn sie zu uns in die Diagnostik kommen – die haben vielleicht einen Sack voller interpersoneller Probleme in ihren privaten Beziehungen, in Partnerschaften, am Arbeitsplatz, heiße Konflikte, die nicht enden wollen. Und plötzlich entdeckt irgendjemand die besondere Struktur, die ja auch bedeutungsvoll ist für diese Konflikte: Das kann schon durchaus etwas mit dieser Struktur zu tun haben – nur ist die Struktur eben nicht so ausgeprägt, dass man ohne Weiteres eine etablierte psychiatrische Störungsdiagnose stellen könnte. Und dann haben sie ein Problem.

AK: Ja. Das ist ein Stück weit auch die Schwierigkeit, dass die Strukturen auch eine gewisse Dimensionalität haben und die Diagnosestellung sich natürlich entscheiden muss: Welche Dimensionsausprägung erachten wir als diagnoserelevant?

LTvE: In der Psychiatrie haben wir die allgemeinen Störungskriterien: Das sind **Leidensdruck und Dysfunktionalität**. Leidensdruck meint, dass man selbst – wie bei den Persönlichkeitsstörungen übrigens – oder jemand anderes an der Besonderheit des Erlebens, Verhaltens bzw. Denkens leidet; und, dass sich im objektiven Sinne Dysfunktionalitäten ergeben. Das bedeutet, man kann sein partnerschaftliches Leben nicht entwickeln, man kann sein berufliches Leben nicht entwickeln, man kann seine Teilhabe nicht entwickeln, man ist sozial völlig isoliert und ausgegrenzt. Das hängt aber natürlich von vielen Randvariablen ab, nicht nur von der Struktur an sich. Nehmen Sie Dirk Nowitzki: Der ist nun wirklich extrem extrem mit seinen 2,13 m – mehr als drei Standardabweichungen jenseits des Mittelwerts –, ist aber super kompensiert, hat aus seiner Besonderheit eine Stärke gemacht und ist ja ein Idol, ein Vorbild. Ein anderer mag nur 2,05 m sein und furchtbar darunter leiden: Er hat sich immer als langer Lulatsch gesehen, er hat sich gebückt, hat den Kopf gebeugt, damit er auf Augenhöhe in seinen Cliquen ist, wurde vielleicht gehänselt – und hat dann ein schlechtes Selbstwertgefühl, ein schlechtes Körperbild entwickelt. Er erfüllt damit die Störungskriterien ohne Probleme: Er hat keine Partnerschaften, weil er ein schlechtes Selbstwertgefühl hat, und verhält sich irgendwie fehlangepasst. Der ist jetzt, was die Strukturdiagnose anbelangt, dimensional viel weniger betroffen als ein Mensch wie Dirk Nowitzki – aber die Kompensationsleistungen sind ganz andere. Warum? Das ist vielgestaltig: Vielleicht hat der eine gute Eltern, die ihn toll gefördert und gefordert haben – und der andere hatte abwertende Eltern, die ihn immer runtergemacht haben.

AK: Ja, das ist interessant, dass im Grunde der Leidensdruck, der ja eher in den Bereichen von P und Z angesiedelt ist, dann für die Vergabe der Diagnose, die im S-Bereich liegt, ausschlaggebend ist?

LTvE: Also nosologisch, krankheitstheoretisch, ist es auch eine Schwäche unserer klassifikatorischen Systeme, dass wir im Grunde diese drei Dimensionen noch gar nicht richtig scharf trennen und erfassen. Im Borderline-Bereich gibt es die DBT – die „Dialektische Verhaltenstherapie" –, die meint eigentlich genau das. Auf der einen Seite haben Sie das Strukturelle – das, was Sie nicht ändern können, akzeptieren müssen; und auf der anderen Seite das, was Sie doch ändern können: Problemverhaltensweisen. Da tönt das im Grunde an, in dieser DBT von Marsha Linehan.[3] Aber allgemein in der psychiatrischen Krankheitslehre, Nosologie, haben wir diese ontologischen Dimensionen noch nicht differenziert entwickelt. Und das wäre, glaube ich, wichtig – auch um das Problem des Dimensionalen und Subsyndromalen bearbeiten zu können.

Ein anderes Beispiel, das ich immer gerne anführe: Nehmen Sie mal den autistisch strukturierten Techniker, der bei einer großen Firma arbeitet. Alles lief super, er hat Familie, hat Kinder. Bei der Arbeit merkt jeder: „Komischer Vogel!" Bei uns auf dem Dorf hätten sie früher gesagt: „Er ist eigen!" Aber in seinem Spezialgebiet ist der super, kriegt da Sachen hin – nicht gerade kommunikativ, in der Pause steht er immer allein, aber in seinem IT-Sektor schafft er Sachen, von denen andere gar nicht träumen können. So, der hat vielleicht eine nette Frau gefunden, die sozial kompetent ist, ihn gut managt, hat nette Kinder. Und dann gibt es Mitte vierzig – solche Fälle kenne ich ungefähr zehn bis zwanzig – einen Wechsel in der Führungsetage. Der neue Chef ist natürlich unsicher; der alte war souverän – der hat dann, wenn andere sich über den Mitarbeiter beklagt haben, weil er ein Einzelbüro haben wollte, weil es ihm im Großraumbüro zu laut wurde, oder wenn er etwas angeblich Unverschämtes geäußert hat, gesagt: „Lasst den mal – der ist ein bisschen eigen, ein komischer Kauz; aber lasst den Mann in Ruhe, der macht seinen Job gut!" Dann kommt der neue Chef, der ist völlig verunsichert – und es gibt vielleicht freitagmittags eine Sitzung, wo der sagt: „Gibt es noch Anmerkungen oder Kritik – sonst können wir jetzt ins Wochenende?" Dann zeigt dieser besagte Mitarbeiter auf: „Ja, diese Kritikpunkte hätte ich noch!" Und zählt alles auf, so konkretistisch: „Das und das und das hätten Sie jetzt wirklich besser machen können!" Da denkt der neue Chef: „Der will mich hier angreifen, der akzeptiert mich nicht in meiner Rolle, der will mich infrage stellen!" Er ist neu, jung, unsicher – der kämpft zurück. Und das endet dann meistens so, dass der autistische Kollege oder die Kollegin rausfliegt.

Autistische Menschen engen dann auch gerne ein – erst recht, wenn sie gestresst sind. Und dann werden sie noch autistischer: Die Kompensationsstrategien, die vorher funktionierten, brechen plötzlich alle zusammen – das Ganze kocht hoch. Die autistische Person engt auf den Konflikt ein – und es ist irgendwann tatsächlich keine andere Lösung mehr möglich als die Kündigung. Das führt dann oft in die Berentung. Ich sehe diese Fälle dann zehn, zwanzig Jahre später, wenn man nichts mehr machen kann:

3 Hinweis der Herausgebenden: Linehan, M. M. (2016). *Handbuch der Dialektisch-Behavioralen Therapie.* Gießen: Psychosozial Verlag.

furchtbar traurige Geschichten, überflüssig wie ein Kropf. Aber wenn man das jetzt mal analytisch sieht: Was war denn das jetzt? Die allgemeinen Störungskriterien können Sie eigentlich nicht stellen: Dieser Mann ist zwar autistisch strukturiert – er hat aber Frau, hat Kinder, hat jahrelang erfolgreich in seinem Arbeitsfeld gearbeitet, er hat in allen objektiven Funktionsbereichen des Lebens reüssiert, komplett „Full House". Trotzdem ist die große Katastrophe und das große Scheitern eng mit seiner autistischen Persönlichkeitsstruktur kausal verknüpft, was aber nun von allen Beteiligten nicht verstanden wird. Muss man so einem Menschen jetzt mit achtzehn eine Autismus-Diagnose geben? Nein, natürlich nicht. Das hätte ihn ja vielleicht sogar in seiner Entwicklung gehemmt – schließlich hat er ja alles erreicht, was man erreichen kann. Aber mit Mitte vierzig, wo sich aufgrund der besonderen Persönlichkeitsstruktur diese ganze Konfliktkonstellation entwickelt hat, da muss man es erkennen, damit man es richtig behandelt. Wenn Sie jetzt einfach nur sagen: Depression – gut, dass er in dieser Situation eine Depression hat, das verwundert jetzt nicht. Die Zustandsdiagnose Depression ist völlig korrekt und im Problembereich haben Sie interpersonelle Konflikte, auch das ist völlig korrekt. Aber ohne das Besondere des Strukturellen zu erfassen, erfassen Sie die ganze Konfliktdynamik nicht: Warum der an der Stelle rausgeflogen ist und die meisten anderen im Betrieb gar keine Probleme mit dem neuen Chef haben, das verstehen Sie nur auf der Grundlage dieser besonderen Persönlichkeitsstruktur. Und das muss man auch konzeptuell entwickeln – das ist für unser Fach, glaube ich, nicht ganz unwichtig.

AK: Das ist interessant, da wir aus dem Bereich Erziehungswissenschaft kommen, wo es zentral um die Institution Schule geht, die natürlich gewisse Verhaltenserwartungen, gewisse Leistungs- und Fähigkeitserwartungen, Ansprüche – oder ‚Inklusionsbedingungen' könnten wir sagen – stellt, die im individuellen Fall besser oder weniger gut erreichbar sind.[4] Ich denke, Ihr Beispiel kann man durchaus auf das Feld der Schule übertragen?

LTvE: Das denke ich mir oft, dass es hilfreich wäre – jetzt nicht unbedingt im Sinne von personalisierten Diagnosen, sondern eher im Sinne einer theoretischen Information –, den Leuten klarzumachen, dass Strukturen und Strukturdiagnosen mannigfaltig sind: Sportlich – nicht sportlich, musikalisch – nicht musikalisch, groß – klein, dick – dünn, kurzsichtig – weitsichtig, Autismus – ADHS etc. Auch der IQ ist ein Schicksal: Es macht einen großen Unterschied, ob man mit einem IQ von 85 oder 115 durch die Welt gehen muss, gleichwohl natürlich alles Vor- und Nachteile hat. Gerade in der Pubertät, auf dem Gymnasium bzw. auf den weiterführenden Schulen, wenn das Selbst und die Identität ja große Themen sind, wäre es vielleicht gar nicht so schlecht, wenn man so etwas als theoretisches Thema angeht. Ich meine das eher im lehrenden Sinne als selbsterfahrungsorientiert: Selbsterfahrungen in der zweiten Dekade sind schwierig – da muss

4 Hinweis der Herausgebenden zum Konzept der *Inklusionsbedingungen:* Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim/Basel: Beltz.

man aufpassen, dass man ein oft labiles Selbstwertgefühl nicht unterminiert. Aber als theoretisches Thema könnte das schon sehr hilfreich sein.

AK: Nun ist aktuell das **Konzept der Neurodiversität** virulent, das ein Stück weit an der Schnittstelle von wissenschaftlichem und auch populärem Diskurs steht. Wie würden Sie dies einordnen? Wo dockt es an, welche Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten sind damit verbunden?

LTvE: Neurodiversität ist ja stark an diesen Entwicklungsstörungen orientiert: Im Grunde ist der Autismus ja eines der großen Themen – und ADHS. Da kommen dann noch andere dazu – die Themen der sexuellen Identität etwa. Das ist offensichtlich stark durch die Gesellschaft getriggert, weil es ja faktisch ein diskursiv bedeutsames Thema ist, wie es das vor zehn Jahren noch nicht war. So lange ist das ja noch nicht der Fall, dass die Fragen der Geschlechtsidentität in diesem Ausmaß bearbeitet werden. Und gerade um diese Dynamik besser zu erfassen, ist dieses SPZ-Modell vielleicht hilfreich, weil man erst einmal die Phänomene auseinanderhalten und Verhaltensweisen von Strukturen trennen kann bzw. muss. Wenn man sich also überlegt, was ist denn das Selbst und was ist die Identität, dann repräsentieren schon beide Konstrukte etwas Strukturelles. Das Selbst, würde ich sagen, ist das Modell, was man vom eigenen physikalischen und mentalen Körper hat. In der Psychoanalyse wird ja auch das Körperselbst und das mentale Selbst vernünftigerweise, finde ich, unterschieden. Wenn man sich überlegt, wie das zustande kommt, hat Mead viel Kluges zu diesen Prozessen geschrieben. Also, ich glaube, das Selbst entsteht in der biografischen Entwicklung durch die Differenzerfahrungen, die man macht. Mead hat ja einmal sinngemäß gesagt: Ein Robinson Crusoe hätte ein Selbst, denn der ist ja nicht auf der einsamen Insel isoliert aufgewachsen; aber ein Kaspar Hauser, der nie andere Menschen um sich hatte, der hätte gar kein Selbst. Diesen zugespitzten Gedanken von Mead fand ich anfangs erst einmal ein wenig erstaunlich, aber ich glaube eigentlich mittlerweile, dass er recht hat. Das Selbst formt sich im Zusammenleben mit anderen Menschen und damit wesentlich in der Differenzerfahrung: Wenn mein Körper mir zum Thema wird, dann eigentlich immer nur, weil es Differenzen gibt zu anderen. Wenn ich sehe, sehe ich einfach – dann mache ich mir über das Sehen keine Gedanken: Wenn ich jetzt als junger Mensch keine Brille aufgehabt hätte, dann wäre mir nichts aufgefallen – erst, wenn andere Kinder plötzlich etwas lesen können, was ich nicht lesen kann, andere etwas sehen können, was ich nicht sehen kann, an solchen Stellen fällt das ja überhaupt erst einmal auf, es wird der eigene Körper überhaupt erstmals fraglich.

Die Differenzerfahrung ist sozusagen die Grundlage der Selbsterfahrung. Diese Differenzerfahrungen, die ja vor allem im psychosozialen Nahumfeld zunächst einmal entstehen – also mit den Eltern, mit den Geschwistern, mit den Kindern im Kindergarten, in der Krabbelgruppe, in der Grundschule –, prägen zwingend: Der eine kommt schnell das Seil hoch, der andere gar nicht; der eine läuft 100 Meter in zwölf Sekunden, der andere kommt nach 20 Sekunden erst an. Das sind die zwangsläufigen Differenzerfahrungen und deren Auskommentierung – die machen, glaube ich, ganz wesentlich das

Selbst aus. Die Auskommentierung natürlich mehr das Selbstwertgefühl. Und das ist, glaube ich, das Selbst: Das Modell, was man vom eigenen physikalischen und mentalen Körper hat – basierend auf den Differenzerfahrungen. Das bleibt natürlich im weiteren Lebensverlauf so, nur haben die ersten Dekaden eine höhere Bedeutung für das sich daraus entwickelnde Modell des eigenen Körpers. Das ist ja irgendwie auch naheliegend. Dennoch bleibt es – und insofern hat das Selbst als Modell des eigenen Körpers in einer gegebenen Situation Strukturcharakter. Das bedeutet: Ich kann das nicht ändern, das steht mir nicht zur Verfügung. Ich kann jetzt nicht einfach mein Selbst ändern in Situation X, wenn jemand sagt: „Jetzt mal alle hier den Baum hochklettern!“ Dann kann ich nicht einfach so tun, als hätte ich da kein Modell von mir. Entweder weiß ich, ich kann das nicht – dann kriege ich Angst; oder ich weiß, das kann ich viel besser als alle anderen – und freue mich darauf, weil ich weiß, das wird wieder ein großer Erfolg für mich. Insofern ist das Selbst in einer Situation nicht änderbar, es handelt sich situativ um eine strukturelle Gegebenheit. Aber über die Monate und Jahre kann ich natürlich möglicherweise schon an meinem Selbst arbeiten. Und das ist ganz viel Beziehungsarbeit. Das ist genau das, was Psychotherapie macht – Pädagogik natürlich genauso. Pädagogik und Psychotherapie sind ja eigentlich das Gleiche, in meinem Denken: Psychotherapie ist nur krankheitsfokussiert – und Pädagogik spielt sich im Bereich des Normalen, Alltäglichen ab.

AK: Genau. Und Neurodiversität, würde ich denken, hat ja in gewisser Weise den Anspruch, zu einer Art egalitären Differenz zu kommen: Zu sagen, wir sind alle unterschiedlich bzw. besitzen eine neuronale Diversität?

LTvE: Ich glaube, viel ist schon erreicht, wenn man einfach erst einmal erkennt, was alles strukturell anders sein kann. Die Leute, die z. B. zu uns kommen und die Autismus-Diagnose haben wollen, die leiden ja nicht zuletzt darunter, dass sie sich selbst nicht verstehen. Ihre Eltern verstehen sie auch nicht, ihr Umfeld versteht sie auch nicht: „Warum guckt mein Kind mich denn nicht an? Und warum weint es immer, wenn ich mit ihm kuscheln will?“ Das sind so Aussagen, die Sie von Müttern autistischer Kinder bekommen. Dann kommen Fragen wie: „Mag mein Kind mich nicht?“ Oder: „Mag ich mein Kind nicht?“ Es kommen Gedanken, die Angst und Schrecken bereiten: „Ich bin eine schlechte Mutter; ich bin ein schlechter Vater!“ Das sind einfach Fehldeutungen von strukturellen Gegebenheiten. Da setzen sich dann aber – so ist der Mensch gebaut – andere Alternativerklärungen darauf und die sind oft sehr nachteilig. Es kommt die Schulddeutung: „Ich habe etwas falsch gemacht, ich habe mein Kind falsch erzogen, ich war unzulänglich!“ Oder das Kind denkt: „Ich bin schuld, ich bin ein schlechtes Kind, weil ich anderen nun einmal nicht in die Augen gucken kann!“ Eine Patientin hat mir mal erzählt, ihre Oma hätte gesagt [lacht]: „Wer nicht in die Augen guckt, der lügt!“ Und die Patientin war eine schlaue Frau, die war Mitte vierzig, als ich sie sah – aber man konnte gut merken, die hatte das wortwörtlich genommen. Die hatte als Kind gemerkt, meine Oma ist eine liebe Frau, die mag mich, die meint es gut mit mir. Und die Oma hat es ja wirklich auch gut gemeint: Die hat gedacht, jetzt bringe ich dem Kind mal

bei, anderen in die Augen zu gucken, weil dann hat das Kind es sozial leichter! Da hatte sie ja völlig recht mit der Einschätzung, die Oma. Und dann sagt sie so etwas. Wie soll sie es auch sonst sagen? Da muss man auch erstmal etwas Besseres finden. Das Kind nimmt das, was die Oma aber ja nicht ahnen kann, völlig wörtlich und quält sich dann damit ab, anderen in die Augen oder dazwischen zu gucken. Nur, weil es glaubt, es würde ansonsten lügen. Solche Auswirkungen kann das haben. Zur Neurodiversität: Das eine ist, glaube ich, das Erkennen des Strukturellen in seiner Vielfältigkeit; und dann natürlich wiederum die Akzeptanzförderung. Diese ist an die Betroffenen gerichtet, aber auch an die Gesellschaft: Das Strukturelle muss man akzeptieren, es geht nicht anders – das wird sich nicht ändern!

Die Identität ist nun ein anderes Thema: Identitäten können sehr hilfreich sein. Die Identitätsentwicklung vollzieht sich ja vor allem in der zweiten und dritten Dekade: Da geht es sehr viel um Teilhabe – Identität ist meistens bezogen auf Gruppen. Das ist beim Selbst nicht so: Das Selbst erwächst schon auch aus sozialer Interaktion, aber es ist nicht bezogen auf soziale Gruppen. Es geht auch nicht um Teilhabe, es geht um mich selbst – es geht um das Modell, was ich von mir habe, und meinen Selbstwert. Bei der Identität geht es auch um den Selbstwert, aber mit Blick auf die Teilhabe an Gruppen: „Ich als Schwabe", „ich als Niederrheiner", „ich als Psychiater", „ich als Vater", „ich als Mann", „als Frau" usw. Diese Teilhabe hat meistens etwas Positives, sonst würde man diese Identität nicht wählen: „Ich als Schwabe" – dann sehe ich mich als findiger Schwabe, als sparsamer Schwabe, als klug, ordentlich oder was auch immer. Man kann natürlich auch negative Bilder wählen: „Ich als Versager" oder „ich als schlechte Person". So etwas gibt es gerade in unserem klinischen Bereich leider oft. Identitäten haben aber meistens auch etwas Ausgrenzendes, das darf man nie vergessen – sie kriegen keine Identität hin ohne Ausgrenzung: „Ich als Christ" schließt die Nichtchristen aus, die Muslime, die Juden etc. „Ich als Mann" schließt die Frauen – und „ich als Frau" schließt die Männer aus. „Ich als Hetero" schließt die homosexuellen Menschen aus – und „ich als Homosexueller" genauso die heterosexuellen Menschen. Also Identität ist ihrem Wesen nach mit Ausschluss verknüpft. Ich will jetzt nicht sagen, dass Identität etwas Schlechtes ist – da dürfen Sie mich nicht falsch verstehen. Ich glaube, wir alle können dem Bedürfnis nach Identität gar nicht entkommen, das ist fundamental menschlich. Und wir haben ja auch alle viele Identitäten. Ich habe ja nicht nur eine Identität – nicht nur Mann und Psychiater, Vater und Ehemann, sondern ich bin ja auch noch Niederrheiner und was nicht alles. Das bin ich alles gleichzeitig. Problematisch werden Identitäten nach meiner klinischen Erfahrung immer dann, wenn sie sehr monothematisch werden. Wenn eine von diesen vielen Identitäten, die man so hat, plötzlich ganz oben auf dem Sockel steht und alles andere in den Schatten stellt. Und, wenn es sehr ausgrenzend wird. Was den Selbstwert anbelangt, geht es um Eingrenzung. Man will ja seinen identitären Selbstwert dadurch stabilisieren, dass man Teil einer Gruppe ist: „Ich als Niederrheiner" – dann denke ich mir, na gut, Niederrheiner sind Rheinländer, die sind gut gelaunt und witzig und feiern gerne. Da denke ich ja nicht, das sind so Flachländer, die keinen Tiefgang haben – sonst würde ich mich ja nicht als Niederrheiner sehen. Und genauso ist das mit

allen identitären Selbstzuschreibungen: Solange es im Positiven bleibt, glaube ich, ist das okay – wenn es aber zu sehr um das Ausgrenzen geht, wird es natürlich problematisch. Das Thema Identitätsentwicklung könnte also als theoretisches Thema pädagogisch durchaus hilfreich sein, auch um Jugendlichen eine gewisse innere Distanz zu den eigenen Identitäten zu vermitteln.

KP: Sie hatten gerade auch schon das Thema Mobbing angesprochen: Das ist ja ein Problem, was im schulischen Kontext stark verbreitet ist. Gibt es denn noch andere solche Felder, mit denen Sie in der klinischen Arbeit konfrontiert sind? **Welche Entwicklungsnotwendigkeiten würden Sie für Schule und Unterricht sehen?**

LTvE: Ich würde die Frage auch wieder entlang des SPZ-Modells beantworten: Ich glaube, Lehrpersonal sollte befähigt sein, die strukturellen Besonderheiten von Kindern zu erkennen, auch ohne sie unbedingt zu benennen. Also ich finde jetzt nicht, dass man unbedingt immer, wenn man merkt, es fällt dem Kind schwer, in die Augen zu gucken, aussprechen muss: „Das ist ein Autist!“ Das wäre dann wieder eine Überkategorisierung. Aber, dass einem das als Lehrperson auffällt – das ist so ein ADHS-Typ oder ein autistischer Typ –, finde ich schon hilfreich, weil man dann die Kinder besser versteht. Weil es sonst eben wirklich oft zu Missverständnissen kommt, wenn ein Kind z. B. sehr direkt kommuniziert: „Frau Müller, Ihr Unterricht hat mir jetzt wirklich gar nicht gefallen!“ Und wenn man dann weiß, ach, das ist ein autistisches Kind, das meint es nur ehrlich, dann ist man nicht so ärgerlich. Wenn man das nicht erkennt, dann ist man gekränkt und reagiert entsprechend, nachvollziehbarerweise. Insofern ist das wichtig, dass man die strukturellen Besonderheiten der Kinder erkennt – und da ein gewisses Repertoire entwickelt, wie man damit umgeht. Lehrpersonal sollte etwas wissen über typische Entwicklungsphasen; Lehrpersonal sollte auch etwas wissen über die Entwicklung von Selbst und Identität, weil es ein Riesenthema ist – gerade in der Pubertät. Momentan ist dieses Geschlechtsidentitätsthema sehr, sehr groß – in vielen sozialen Kontexten. Es ist auch durchaus komplex, da sollte man wissen: Was ist überhaupt Identität? Wann entwickelt die sich, was sind die typischen ‚Pitfalls‘? Also, dass etwa ein identitäres Thema zu groß wird, zu monothematisch.

Natürlich sollte man auch ein Repertoire an Umgangsformen haben: Bei autistischen Kindern gebe ich jetzt mal lieber Struktur vor, bin eher rigide in der Unterrichtsgestaltung, mache klare Ansagen, spreche nicht durch die Blume – das sollte ich natürlich wissen. Und bei Kindern mit ADHS: „Oh, den muss ich jetzt mal in den Sport schicken!“ Wenn ein Kind mit ADHS ein Stubenhocker ist, dann tut das dem nicht gut. Diese Kinder sind so strukturiert, dass sie extrem von Sport profitieren: Sie sind dann ausgeglichener, sind konzentrierter, sind aufmerksamer – das sollte ich wissen. Und zehn bis zwanzig Prozent der Grundschulkinder haben Tics, das ist gar nicht so selten. Das muss man jetzt nicht unbedingt thematisieren, solange das Kind nicht ausgegrenzt oder von anderen gehänselt wird. Es geht mir mehr um die Sensibilisierung der Wahrnehmung: „Oh, Willi Müller hat Tics!“ Vielleicht zwängelt er dann auch ein wenig – das könnte man erkennen, wenn gewusst wird, dass Tics, ADHS und Zwänge zusammen

auftreten. Aber ich muss ja nicht deshalb gleich intervenieren, ich muss das erst einmal nur erkennen. Und wenn ich dann aber merke, er wird ausgegrenzt und gehänselt, kann ich ja mal stärker darauf achten und überlegen, wie ich interveniere. Also diesen Aspekt, über Strukturen Bescheid wissen und sie erkennen, sehe ich als Thema eher auf Seite des Lehrpersonals. Und auf Seite der Kinder und Jugendlichen würde ich an Psychoedukation denken – gerade in der zweiten Dekade. Ich würde das jetzt nicht selbsterfahrungsorientiert organisieren. Da sind gerade Jugendliche sehr empfindlich. Ich würde es eher als theoretisches Thema gestalten: Lernen am Modell. Oder ich kann auch mal einen Film gucken: „Ben X" etwa ist ein ganz klassischer Film zur Schulsituation eines autistischen Jungen – und dazu, wie sich dann dort die Mobbing-Dynamik entwickelt. So etwas, glaube ich, könnte da schon sehr helfen.

KP: Und nochmals mit Blick auf die Schule: Sie schreiben u. a., dass Diagnosen wie Autismus und ADHS auch ‚instrumentalisiert' werden in institutionellen Konflikten. Können Sie das genauer erläutern, was meinen Sie damit?

LTvE: Zum einen natürlich auf Seite der Eltern, um Unterstützungsbedarf zu organisieren – das funktioniert am besten mit Autismus. Übrigens ein anderer pragmatischer Grund, warum Autismus viel beliebter ist als andere Diagnosen. Wenn Sie z. B. Schulbegleitung wollen oder irgendeine Form von Schulunterstützung – und Sie wollen das finanziert haben vom Landratsamt –, dann haben Sie es viel, viel leichter mit der Autismus-Diagnose als mit jedweder anderen Diagnose, auch wenn die viel schlimmer ist. Es gibt z. B. syndromale Varianten; wenn Sie etwa das 22q11-Syndrom, eine genetische Erkrankung mit einem autistischen Phänotyp nehmen – da ist dann oft noch ADHS und nicht selten auch noch eine Intelligenzproblematik mit vergesellschaftet –, dann haben Sie eigentlich eine viel schwerere Diagnose, als wenn Sie eine reine Autismus-Diagnose hätten. Sie bekommen mit dem Label 22q11-Syndrom aber viel schwerer Unterstützung – wenn da nur Autismus stünde, wäre das viel einfacher. Das wäre dann eine Instrumentalisierung der Diagnose, durch Eltern z. B., um Unterstützung zu organisieren – oft ja auch sehr zu Recht.

Und dann kann es auch immer wieder vorkommen, dass Autismus und Neurodiversität instrumentalisiert werden, um z. B. Rücksichtnahme einzufordern in Situationen, in denen das Problem aber tatsächlich eher ein Problemverhalten ist – also in den Raum der Freiheit der Jugendlichen fällt. Hier dürfen Strukturen, die es zu akzeptieren gilt, und Problemverhaltensweisen, die es zu bearbeiten und lösen gilt, nicht verwechselt werden. Sonst schränkt man den Entwicklungs- und Entfaltungsspielraum der Kinder und Jugendlichen ein. Das wäre nicht gut. Auch hier kann das SPZ-Modell helfen, um in einem ersten Schritt bei allen Beteiligten Klarheit zu schaffen.

AK: Herzlichen Dank für Ihr Interesse und Ihre Zeit! […]

Literaturhinweise

Tebartz van Elst, L. (2020). *Jenseits der Freiheit. Vom transzendenten Trieb*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tebartz van Elst, L. (2023). *Autismus, ADHS und Tics. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tebartz van Elst, L., Biscaldi-Schäfer, V. M., Lahmann, C., Riedel, A. & Zeeck, A. (Hrsg.) (2023). *Entwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik des Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalters*. Stuttgart: Kohlhammer.

„Wer über diese Themen sprechen kann – und wer es nicht sollte …“

Michael Orsini (im Interview mit Andreas Köpfer)

AK: […] Zunächst einmal: Wie bist du zum Thema Autismus gekommen? Vielleicht kannst du uns einen Einblick in deine Biografie geben: **Was hat dich dazu gebracht, dich mit Autismus zu beschäftigen?**

MO: Kurioserweise war Autismus einer der Themenbereiche, die ich für ein Forschungsprojekt bestimmt hatte, für das ich Fördermittel erhielt: Ich wollte mich mit, wie ich es nannte, ‚umstrittenen Krankheiten und Zuständen‘ befassen – und mit der Rolle von Zivilgesellschaften, sozialen Bewegungen etc. Ehrlich gesagt sollte es nur einer von vielen Bereichen sein – nicht mehr und nicht weniger [lacht]. Doch als ich anfing, tiefer zu graben, wurde mir klar, dass Autismus das Projekt dominieren wird. Es war das Thema, auf das ich mich am meisten konzentrierte – ziemlich naiv und unwissend. Aber ich denke, das ist vielleicht manchmal die Art und Weise, wie wir an Forschung herantreten sollten: Nicht ‚zu wissend‘ – oder mit Demut, das ist vielleicht das richtige Wort. Ich begann, tiefer zu graben, mit verschiedenen Leuten zu sprechen, mich selbst zu bestimmen bzw. herauszufinden, wer ich war und wer ich nicht war. Denn natürlich ist in diesem Bereich die Perspektive der ‚gelebten Erfahrung‘ oder des ‚situierten Wissens‘ wichtig – und das konnte ich nicht für mich beanspruchen. Also versuchte ich, vorsichtig zu sein. Dann war ich bei einer Grillparty, die ein Kollege, ein Professor, veranstaltete. Und er stellte mir eine Freundin vor – eine Geografin namens Joyce Davidson: Wir kamen ins Gespräch, ich kannte ihre Arbeit ein wenig – sie ist im Bereich ‚emotionaler Geografie‘ tätig. Und sie hatte an einer Reihe von Projekten gearbeitet, entlang derer wir einige Gemeinsamkeiten fanden. Wir sagten: „Oh, wir sollten dieses Gespräch fortsetzen!“ Aber es war eben ein Grillfest – man trinkt etwas und so weiter. Dann, sehr zu meiner Überraschung – ich nehme an, weil ich sie nicht kannte, ich hatte sie noch nie getroffen –, kam sie auf mich zu und sagte: „Hey, wir sollten das Gespräch fortsetzen!“ Und das war der Beginn der ‚Critical Autism Studies‘ – insofern, dass wir uns darüber unterhielten: „Was sollen wir tun, sollen wir ein Buch schreiben, sollen wir eine Konferenz veranstalten oder einen Workshop?“ Diese Dinge eben, mit denen sich Wissenschaftler:innen herumschlagen.

Wir begannen damit, Fördermittel für einen Workshop mit Leuten zu beantragen, deren Zusammenkunft wir für interessant hielten. Das war 2010 in Ottawa. Damals verwendeten wir zum ersten Mal den Begriff Critical Autism Studies. Wir sagten nicht: „Hier ist dieser wirklich wichtige Begriff, dieser Ausdruck“ – oder was auch immer. Es war eher so: „Wie sollen wir das nennen?“ Also sagten wir: „Nun, es ist kritisch und es befasst sich mit Autismus und der Erforschung von Autismus – also lass es uns Critical Autism Studies nennen!“ Es war nichts wirklich Besonderes, wie dieser Begriff entwickelt wurde. Und es war nicht ganz klar, was dieses Fachgebiet eigentlich war oder wo seine Grenzen lagen. Wir haben uns in gewisser Weise bewusst für Personen entschie-

den, von denen wir dachten, dass es gut wäre, sie einzuladen – aber in einigen Fällen waren wir uns auch nicht hundertprozentig sicher. Es waren Leute aus den Geisteswissenschaften, Leute aus dem Bereich Englisch bzw. Literaturwissenschaft und Personen aus traditionelleren Disziplinen wie Soziologie und Geografie, Philosophie etc. Wir hatten auch Menschen mit sog. gelebter Erfahrung dabei – aber es war nicht so, dass die Mehrheit der Menschen dort autistisch war oder über diese Erfahrung verfügte. Wir haben dann 2010 die **Kapitel des Sammelbandes in einem Workshop** ausgearbeitet – was manchmal der ideale Weg ist, um solche Dinge anzugehen.[1] Einige der Personen, die präsentierten, sind nicht im Sammelband vertreten, aber damit rechneten wir. Wir wussten nicht, welche Wirkung das Projekt entfalten würde, aber wir waren damals sehr motiviert. Das kommt mir jetzt wie eine Ewigkeit vor!

Wir waren uns sicher, dass dieses Buch anders war, dass es viele interessante Perspektiven bot, die bisher keine Beachtung gefunden hatten – aber, um ganz ehrlich zu sein, hatten wir keine Ahnung, ob es Anklang finden würde, ob es gelesen oder rezipiert werden würde oder wie auch immer. Wir hatten Glück, dass wir einen Vertrag mit einem Verlag in den USA bekamen – die „University of Minnesota Press" ist dafür bekannt, dass sie eher kritische Werke veröffentlicht, im Allgemeinen und in den Sozialwissenschaften im Besonderen. Wir hofften, dass es angenommen werden würde – aber, wie du weißt, liegen wir manchmal völlig falsch mit den Dingen, die wir empfinden [lacht]. Ich habe kürzlich darüber nachgedacht: Die Dinge, die ich getan und geschrieben habe, die ich für gut, aber nicht großartig hielt – dafür scheinen sich die Leute zu interessieren. Die Dinge, in die ich mein Herz und meine Seele, Blut, Schweiß und Tränen gesteckt habe, finden irgendwie keinen Anklang. Also, ich glaube nicht, dass wir das jemals wirklich vorhersagen können; aber ich würde sagen, dass uns die Reaktionen – von Menschen aus verschiedensten Bereichen – dankbar gemacht haben. Du siehst es nur als ein Buch, das von einem Wissenschaftsverlag veröffentlicht wurde, aber für Menschen, die zu diesen Themen isoliert arbeiten und nachdenken, sich vielleicht von anderen in ihrem Fachgebiet entfremdet fühlen, kann es sehr, sehr wichtig sein. Und so war es interessant, einige dieser Rückmeldungen zu erhalten – von Menschen, die sagten: „Mein Gott, euer Buch kam zu einer Zeit, als ich das Gefühl hatte, dass sich niemand für diese Themen aus dieser Perspektive interessiert!" Das ist ja irgendwie letztlich der Grund, warum wir die Arbeit tun, die wir tun.

Das Buch war durchdacht, aber wahrscheinlich war es nicht so gut durchdacht, wie es hätte sein können. Ich meine, wir präsentieren immer nur Teilideen, die Änderungen oder Weiterentwicklungen vorbehalten sind – das war uns zu dieser Zeit klar. In den letzten Jahren habe ich einige Dinge geschrieben, mit denen ich versucht habe, mich selbst ein wenig zu kritisieren – nach dem Motto: „Dies hätten wir tun sollen und haben es nicht getan!" Ich denke, wir sollten so vorgehen, anstatt zu sagen: „Das entwickelte Konzept war perfekt und wir würden nichts daran ändern!" Außerdem bin ich Politik-

1 Hinweis der Herausgebenden: Davidson, J. & Orsini, M. (Eds.) (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

wissenschaftler – wenn ich vielleicht Soziologe oder jemand aus dem Bildungsbereich gewesen wäre, wäre es vielleicht anders gewesen; die Frage nach meinem Platz war für mich sehr präsent, ob ich als Person überhaupt legitimiert bin, über Autismus nachzudenken. Ich glaube nicht, dass das wirklich als Frage im Raum stand, aber ich fühlte mich irgendwie wie eine Art Außenseiter. Vielleicht war das gut, ich weiß es nicht. Aber es war etwas, dessen ich mir ziemlich bewusst war – teilweise, weil jedes Mal, wenn die Leute mich auf diese Arbeit ansprachen, sie als erstes fragten, ob ich persönliche Erfahrungen mit einem Familienmitglied, das autistisch ist oder sich im Spektrum verortet, hätte. Oder sie fragten mich, ob ich autistisch sei; aber die meisten Leute fühlten sich wohler, erstere Art von Fragen zu stellen. Wenn ich verneinte, waren sie stets verblüfft über mein Interesse. Und das zeigte mir, dass viele dieser Themen in bestimmten Bereichen nie angesprochen wurden: Es war erklärungsbedürftig, warum Autismus ein politisches Thema war. Wahrscheinlich würde niemand diese Fragen einer Person stellen, die im Bereich Medizinsoziologie arbeitet. Also, in gewisser Weise war das in Ordnung – es ist nur interessant, wie dies die Gatekeeping-Funktion verstärkt bzw. bekräftigt: Wer über diese Themen sprechen kann – und wer es nicht sollte…

AK: Und dann, wie wurde es aufgenommen? Welche Spannungen entstanden im Kontext des Workshops bzw. des Sammelbandes?

MO: Ich glaube, manche Leute hätten sich mehr Aufmerksamkeit für die Rolle autistischer Menschen als Wissensproduzent:innen gewünscht – und dieses Buch hat das nicht unbedingt geleistet. Ich meine, es enthielt Erfahrungsberichte einiger Mitwirkenden, die sich im Spektrum verorteten. Aber die Leute, die sich in jüngster Zeit mit diesem Thema beschäftigt haben, heben die Bedeutung autistischen Wissens als legitimiertem Wissen deutlich hervor. Und ich würde dazu sagen, das ist absolut richtig – genau hier waren wir nicht so erfolgreich. Denn unser Ziel war es, verschiedene Stimmen und Perspektiven zusammenzubringen. Das erschien uns damals irgendwie provokant, anders und neu. Wohingegen wir, denke ich, 2025 sagen würden: „Das ist keine große Sache!“ […]

Es gab dabei nicht viele Debatten oder Auseinandersetzungen zwischen der Soziologie und der Philosophie oder Englisch und was auch immer – das war nicht unbedingt vorherrschend. Aber, ich denke, wenn ich etwas identifizieren müsste, das besonders hervorstach, dann war es die Frage, wie man verschiedene Disziplinen, verschiedene Geistes- und Sozialwissenschaften zusammenbringen kann. Es war nicht so, dass wir der Behindertenrechtsbewegung gleichgültig gegenüberstanden, bzw. dem „Nothing about us without us“-Ansatz, den Damian Milton und einige andere zu akzentuieren versuchten.[2] Aber es war etwas, das uns nicht so sehr beschäftigte: Das bildet wahrscheinlich ab, wo diese Art von Forschung zur damaligen Zeit stand. Weißt du, das war vor 15 Jahren – und kein Buch und keine Konferenz kann alles vollbringen. Ich meine, wir hatten zwar etwas Finanzierung, aber keine unbegrenzten Fördermittel: Mit Blick

2 Hinweis der Herausgebenden: Milton, D. (2023). A personal account of neurodiversity, academia and activism. In D. Milton & S. Ryan (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies* (pp. 150-159). London: Routledge.

auf die Leute, die kommen konnten, war ich beeindruckt, wie sehr sich die Menschen darüber freuten, mit anderen an einem Ort zu sein. Wir sind es nicht gewohnt, mit Menschen zusammen zu denken, deren Fachgebiete uns unbekannt sind. In dieser Hinsicht schuf die Konferenz einen Raum, der zu dieser Zeit wahrscheinlich noch nicht wirklich existierte.

Heute könnte man vielleicht sagen, es ist selbstverständlich, dass Leute interdisziplinär arbeiten bezüglich kultureller Betrachtungen zum Thema Autismus usw. – und einiges davon ist kritisch. Aber ich denke, wenn wir in einer Hinsicht erfolgreich waren, dann darin zu sagen: Es liegt ein empirischer Wert, ein gesellschaftlicher Wert, ein theoretischer Wert darin, über disziplinäre ‚Silos' hinweg zu denken. Und ich nehme an, über die disziplinären Unterschiede hinweg zu denken, war gut, aber es war nur ein Anfang: Der nächste Schritt ist, über verschiedene Wissenssysteme hinweg oder darüber hinaus zu denken. Das ist etwas anderes, das betrifft nicht nur die Soziologie oder Politikwissenschaft, sondern es geht hier um ein anderes Wissen, das von außerhalb der Wissenschaft kommt – von Institutionen. Nun, das war der Teil, den wir nicht geschafft haben. Und ich sage das ohne Reue, in dem Sinne als „Worlds of Autism" nicht alles tun oder alles sein konnte. Das ist okay! Und wenn es eine Agenda aufgestellt und die Menschen dazu gebracht hat, ihr eigenes Ding zu machen: Nun, was könnte besser sein als das? Ich denke, die Tatsache, dass wir keine Hass-Emails bekommen haben, ist wahrscheinlich eine gute Sache [lacht]. Aber vielleicht gab es Hass-Emails, die mich nicht erreicht haben. Es gab irgendwann eine kleine Debatte darüber, wer was zuerst gesagt hat – oder ähnliches. Aber ich glaube wirklich nicht, dass so etwas sinnvoll ist: Denn es geht hier nicht um ein Markenzeichen oder Eigentum an einem Begriff. Wenn du dich ernsthaft mit Autismus kritisch auseinandersetzen willst, solltest du so etwas ablehnen. Tatsächlich ist das jedoch nicht der Fall in den Disability Studies: Es gibt eine sehr angespannte Debatte zu Begriffen wie ‚Neurodiversität' und ‚Neurodivergenz'.

AK: Was mich noch bezüglich der Benennung **Critical Autism Studies** interessiert würde: Wie seid ihr dazu gekommen, von ‚kritisch' zu sprechen? Was kommt durch das Kritische hinzu? Denn man könnte ja auch sagen, nun, viele Studien sind an sich kritisch. Was machte eure Nutzung also kritisch(er)? Und wie würdest du den Diskurs aktuell bewerten, wie hat er sich unter der Perspektive der Critical Autism Studies entwickelt?

MO: Ich denke, zum Teil habe ich mich dabei auf eine frühere Arbeit bezogen, die ich herausgegeben hatte: ein Buch mit dem Titel „Critical Policy Studies".[3] Aber ‚kritisch' ist eine Reihe an Dingen: Ein Erstes, das wir mit diesem Sammelband versucht haben, zum Ausdruck zu bringen, war, dass wir uns für die Machtverhältnisse interessieren, die um Autismus zirkulieren. Die Analyse von Machtverhältnissen ist eine Sache der Politikwissenschaft, nehme ich an – nicht nur der Politikwissenschaft, aber es ist typisch hierfür. Was macht einen Ansatz kritisch? Nun, dazu kann man wahrscheinlich keine

3 Hinweis der Herausgebenden: Orsini, M. & Smith, M. (Eds.) (2007). *Critical Policy Studies*. Vancouver: University of British Columbia Press.

zwei Menschen finden, die sich einig sind. Uns erschien es wichtig, zu betrachten, wie in der Vergangenheit Autismus als alles andere denn als eine Frage von Macht untersucht worden war. […]

Und dann war, was es kritisch machte, der bewusste Versuch, sich von ‚Defizit-Modellen‘ zu lösen – zu überlegen, was an diesen Modellen problematisch ist, und sich auf ein ‚Fähigkeiten-Modell‘ zu fokussieren. Wir waren daran interessiert, wie wir über neue analytische Rahmenkonzepte nachdenken können, die unterschiedliche Kulturen des Autismus berücksichtigen – in Bezug darauf, dass Autismus je nach geografischem, politischem oder sozialem Kontext unterschiedlich erlebt wird. Das war unserer Meinung nach bisher nicht sehr prominent vertreten. Als ich vor ein paar Jahren darüber schrieb, habe ich dann versucht, einiges davon nochmals spezifischer darzulegen – insofern wir trotz unseres Fokus auf Macht gewissen unterdrückenden Strukturen, strukturellem Rassismus, Geschlecht, Intersektionalität und solchen Dingen nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt hatten. Es sind zwar einige Hinweise enthalten, aber eine neu belebte kritische Autismusforschung sollte diese verschiedenen Formen von Macht und Unterdrückung in den Mittelpunkt stellen – vor allem seit wir wissen, dass Fragen von Rasse und Behinderung so stark miteinander verwoben sind.

Und die andere Sache ist, dass wir wahrscheinlich zu schnell von einem Defizit-Modell zu einem Fähigkeiten-Modell übergegangen sind: Also, natürlich gibt es viele Gründe, warum Defizit-Modelle problematisch sind, aber die Idee, dass man diese einfach durch einen Fokus auf Fähigkeiten ersetzen könnte, kann andere Probleme reproduzieren. Man sieht das in Bildungssystemen, man sieht es in Beschäftigungsverhältnissen – etwa in Bezug auf solche Dinge wie ‚autistische Privilegien‘ in Arbeitskontexten: Das hängt mit breiteren Diskursen über Neoliberalismus und ‚produktive Bürger:innen‘ zusammen. In dieser Hinsicht, denke ich, haben wir nicht genug getan, um zu sagen, dass das Fähigkeiten-Modell nicht alle Probleme lösen wird. Du kannst nicht einfach das eine durch das andere ersetzen! Damals waren wir ziemlich zufrieden mit dem, was wir als Grenzen der Critical Autism Studies bezeichneten, aber das bedeutet nicht, dass man sie nicht noch einmal überdenken und überarbeiten sollte. Was es für uns zu jener Zeit kritisch machte, war, verschiedene Disziplinen, Ansätze und Rahmenbedingungen zusammenzubringen. Aber es ging auch darum, über Macht und ihre verschiedenen Manifestationen nachzudenken: Das kann soziale Macht, politische Macht oder kulturelle Macht sein: Wie könnte man nicht über Kultur als einen wichtigen Faktor für die Definition von Autismus sprechen? Es ist irgendwie unmöglich, aber es gab damals noch keinen diesbezüglichen Ansatzpunkt. Man denke an die Metapher der ‚Puzzleteile‘ und all diese Dinge – das zeigt uns heute, dass Autismus fast wie ein kulturelles Ereignis oder ein kulturelles Artefakt entstanden ist, das es zu analysieren gilt. Es sollte in verschiedenen Kontexten, wie beispielsweise unterschiedlichen geografischen Kontexten, verstanden werden. In dieser Hinsicht war Macht für uns damals eine Möglichkeit, transversal zu denken.

AK: Du hast bereits das **Konzept der Neurodiversität** erwähnt, das sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Wie siehst du hier den Zusammenhang zu den Critical Autism

Studies? Neurodiversität als ein, meiner Meinung nach, vor allem kulturelles Konzept – einige sprechen auch von einem populären Diskurs, in Abgrenzung von einem wissenschaftlichen Konstrukt. Wie siehst du das?

MO: Ich denke, ich bin mir bewusst, dass die Arten und Weisen, wie solche Begriffe übernommen werden, nicht immer furchtbar kritisch sind. Also, ich würde hoffen – und ich glaube es auch –, dass die Menschen, die über die Instrumente der kritischen Autismusforschung nachdenken, versuchen, diese auf einen Begriff wie Neurodiversität ebenso anzuwenden. Und womit man am Ende herauskommt, denke ich, ist die Notwendigkeit, wirklich vorsichtig zu sein: Etwa, wenn Neurodiversität dazu verwendet wird, Unterschiede zu nivellieren, anstatt die Vielfalt zu verstehen, die neurologische Differenz mit sich bringt. Ich finde es okay, den Begriff zu verwenden – natürlich ist es das; aber es ist nicht schrecklich sinnvoll, jemanden als ‚neurodivers' zu bezeichnen, das führt zu nicht viel! Also, ich denke, wenn es etwas gibt, wofür der Begriff zu halten und zu nutzen ist, dann dafür, wie er eine Gemeinschaft zusammenbringt. Und wenn Menschen aufgrund einer gemeinsamen neurologischen Differenz zusammenkommen können, dann ist es egal, welchen Begriff du verwendest. Für mich ist es nicht superwichtig, darüber zu diskutieren, ob der Begriff der Neurodiversität entschärft oder instrumentalisiert wurde, denn die Antwort lautet natürlich: Ja, das wurde er! Sollte uns das überraschen? Wahrscheinlich nicht. Führt es zu einer größeren Akzeptanz von neurodivergenten Menschen am Arbeitsplatz, in Institutionen und Schulen? Ich denke, das ist der Punkt, auf den wir achten sollten – und nicht auf das ganze Geplänkel: „Der Begriff ist nicht mehr dies oder nicht mehr das!" Denn, wenn Begriffe definiert werden und in den allgemeinen Sprachgebrauch übergehen, verlierst du jegliche Möglichkeit zu kontrollieren, wie sie sich verbreiten, zirkulieren und verändern. Ich meine, es steht mir nicht zu, alle zu kritisieren, aber manchmal scheinen mir diese Debatten über die Verwendung von Begriffen einfach fehl am Platz – oder reine Energieverschwendung. Man könnte doch einfach sagen: „Wir haben eine Reihe von Kindern in den Schulen, die sich als neurodivergent identifizieren und bestimmte Arten von Unterstützung benötigen, also lass uns auf diese Dinge fokussieren!" Anstatt darüber zu diskutieren, wie wir dies nennen oder wie wir jenes nennen. Ich meine, was in einigen Debatten ebenfalls verlorengegangen ist, ist, dass Neurodiversität nie nur rein auf Autismus bezogen sein sollte – aber in der Praxis ist das irgendwie der Fall. Die Leute versuchen vielleicht noch, ADHS miteinzubeziehen, aber meistens wird es nicht auf die gleiche Weise aufgegriffen. Manche Leute verwenden zwar den Begriff der Neurodiversität, um über X oder Y, unterschiedliche Zustände zu sprechen, aber ursprünglich war der Begriff, glaube ich, deutlich breiter angelegt, als er nun genutzt wird […]. Insbesondere die neoliberale Nutzung des Neurodiversitätsbegriffs ist stark auf Autismus zentriert – im Kontext von Arbeitswelten, Silicon Valley, der Technologie-Branche usw. Mit dieser Idee im Hintergrund: Die neurodiversen Mitarbeitenden seien fügsamer, weil sie soziale Interaktionen nicht so sehr mögen – sie gelten als produktiver. Hier kommen nun ein paar wirklich sehr problematische Dinge auf!

AK: Das ist interessant! Du sagtest vorhin, dass eine Verlagerung zu beobachten ist – vom medizinischen Modell hin zum **ressourcen- bzw. fähigkeitsbasierten Modell**, das oft mit einer sozialen oder kulturellen Perspektive auf Behinderung verbunden ist. Was würdest du an Möglichkeiten sehen in der Autismusforschung, im Autismusdiskurs, um diese Verlagerung zu begleiten – ohne sie programmatisch zu verschieben oder Unterschiede zu reproduzieren?

MO: Das ist eine gute Frage. Ich wünschte, ich hätte eine fundierte Antwort. Ich glaube nicht, dass wir zu einem Defizit-Modell zurückkehren wollen. Aber ich denke, es gibt eine Möglichkeit, den Begriff der Beeinträchtigung in gewisser Weise beizubehalten, damit Personen mit unterschiedlichen Bedürfnissen diese Bedürfnisse erfüllt bekommen – anstatt zu sagen: „Wir müssen alles in eine Fähigkeit umwandeln – und das ist der einzige Weg, wie wir erreichen, dass politische Durchsetzungskräfte oder Regierungen sich darum kümmern!“ Also, wenn es in der Debatte um Fähigkeiten geht, dann ist das oft zutiefst ableistisch, oder? […] Nicht selten ist das Fähigkeiten-Modell sehr eng mit der Idee verbunden, dass Menschen produktive Arbeitskräfte sind. Das ist ein Problem! Also wäre die Frage, ob wir Elemente der Idee der Beeinträchtigung beibehalten können – insofern nicht jede:r die gleichen Bedürfnisse hat. Wenn wir uns nur auf Fähigkeiten konzentrieren, werden manche Menschen dadurch handlungsunfähig gemacht – und andere nicht befähigt. Es macht einige zu ‚guten Behinderten‘ und andere zu ‚schlechten Behinderten‘ – darauf haben andere bereits hingewiesen. Es gibt einen Teil, denke ich, den man beibehalten müsste – wir sollten nicht einfach von einem Defizit-Modell zu einem Fähigkeiten-Modell übergehen. Denn dadurch werden viele Menschen ausgeschlossen, die nicht in dieses Fähigkeiten-Modell passen, die unterschiedliche Arten von komplexen Bedürfnissen besitzen – vielleicht sind sie autistisch, aber mit anderen koexistierenden Faktoren.

Und ich weiß nicht, ob das in unseren anfänglichen Überlegungen so deutlich war: Dass man verschiedene Arten von Bedürfnissen, von Ressourcen, die benötigt werden, anerkennen kann – ohne zwangsläufig alles in ein Fähigkeiten-Modell oder -Rahmen pressen zu müssen […]. Das ist auch der Grund, warum der Begriff der ‚Interdependenz‘ wirklich hilfreich ist – weil er uns wegführt von der Binarität abhängig/unabhängig bzw. autonom/nicht-autonom. Wenn es etwas gibt, das wir heute verstehen, dann ist es, dass sich die Bedürfnisse, Interaktionen und Beziehungen der Menschen zu anderen verändern. Auf dieser Grundlage ist man niemals völlig autonom oder unabhängig; das bedeutet nicht, dass man kein vollwertiger Mensch ist. Also, vielleicht waren wir in unserem Denken etwas voreilig, als wir sagten, dass wir vor allem ein Fähigkeiten-Modell bräuchten: Wir haben vor 15 Jahren einfach versucht, die defizitäre Denkweise zu überwinden. Und nun, wenn wir einen Begriff wie ‚Gedeihen‘ verwenden,[4] meint das eine andere Art, das Engagement der Menschen in der Gesellschaft zu verstehen: Es bedeutet

4 Anmerkung der Herausgebenden: ‚Gedeihen‘ fungiert hier als deutsche Übersetzung des englischen Begriffs „flourishing“.

nicht, dass man auf die gleiche Art und Weise erfolgreich und produktiv ist. Wir können nun darüber anders nachdenken.

AK: Ich möchte noch auf einen weiteren Aspekt eingehen, über den du geschrieben hast: den Aspekt des ‚Wissens und Nichtwissens'. Im „International Journal of Qualitative Studies in Education" sprichst du von den „Generative Possibilities of Ignorance for Autistic Futures",[5] was ich sehr interessant finde. Und die Frage wäre: **Welche Transformationen sollten hinsichtlich der Wissensproduktion über Autismus stattfinden?**

MO: Ja, das war mein erster Versuch, darüber nachzudenken. Was mich beim Schreiben dieses Artikels am meisten beschäftigt hat und mich auch heute noch beschäftigt, ist, dass Forscher:innen in der Wissenschaft immer daran interessiert sind, neues Wissen zu schaffen: So machen wir das nun einmal, so rechtfertigen wir unsere Existenz, nehme ich an. Und letztendlich, denke ich, dass dies autistischen Menschen nicht notwendigerweise hilft. Also ist die Frage, wie wir das in Einklang bringen können. Deshalb habe ich versucht zu sagen: Vielleicht kann das Projekt des Nichtwissens bzw. der ‚Ignoranz' hilfreich sein, all das Wissen abzubauen, das dazu genutzt wurde, autistischen Menschen zu schaden – und sie im Grunde zu entmenschlichen. Ich weiß, dass so eine Idee nicht gerade gefragt ist, um Förderungen zu bekommen. Aber, was ich damit auch sagen wollte, war, dass mit der Popularität partizipativer und gemeinschaftsbasierter Forschungsmethoden miteinhergeht, dass autistische Menschen aufgefordert sind, sich an Projekten zu beteiligen. Und ich möchte die Menschen, die diese Forschung betreiben, keineswegs in Verruf bringen; ich habe keine Beispiele für schlechte Formen, dies zu tun. Aber es liegt darin diese Idee, dass mehr Wissen eine gute Sache ist – und mehr Wissen von autistischen Menschen zwangsläufig immer eine gute Sache ist. Ich denke, wir sollten dies hinterfragen. Ich denke, wir sollten sagen: Autistische Menschen haben Zugang zu bestimmten Wissensformen, die aus der politischen Entscheidungsfindung und allen möglichen anderen Bereichen ausgeschlossen sind. Aber dieses Wissen wird auch von Forscher:innen auf eine bestimmte Art und Weise genutzt und gesammelt, die genau geprüft werden sollte – denn: Wonach wird bewertet, was jemand als partizipative oder gemeinschaftsbasierte Forschung bezeichnet? Wie wird es als legitim oder illegitim eingeordnet?

Ich denke, viele Menschen würden sich einfach darüber freuen, dass autistische Menschen Teil von Forschungsprojekten sind oder konsultiert werden o. ä. Und ich würde sagen: ja und nein. Das meine ich mit Ignoranz: Vielleicht gibt es genug Wissen da draußen – und ein Teil dessen, woran wir gemeinsam arbeiten müssten, ist, dieses Wissen abzuschütteln, das in der Vergangenheit auf alle möglichen schädlichen Arten genutzt wurde. Anstatt zu sagen: „Wir werden mit diesen Gemeinschaften Wissensmobilisierung usw. betreiben!" Also, das ist keine populäre Idee – ich denke, es ist eine

5 Hinweis der Herausgebenden: Orsini, M. (2022). Who needs to (un)know? On the Generative Possibilities of Ignorance for Autistic Futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38 (5), pp. 640-657.

unbequeme Idee. Aber es unbequem zu machen, ist wahrscheinlich gut für viele Menschen, die behaupten wollen, dass sie ethische und gemeinschaftsbasierte Forschung betreiben: Ich denke – und ich schließe mich selbst mit ein –, wir sollten kritisch hinterfragt werden. Die Menschen sollten fragen: „Wer sind die Menschen, die einbezogen werden, wer sind die Menschen, die angefragt werden, Teil der Forschung zu sein?“ Das sind wichtige Fragen: Vielleicht sind die Menschen, die einbezogen werden, diejenigen, die für redegewandter gehalten werden. Das könnte super ableistisch sein – also, zu sagen, dass diese Menschen vielleicht leichter zu handhaben sind und man mit ihnen leichter arbeiten kann. Es gibt alle möglichen solcher Gründe […]. Ich habe keine vollständige Antwort auf die Frage – außer zu sagen: Die Frage ist, wie autistische Menschen von der Anhäufung von Wissen im Namen des Autismus profitieren. Und ich weiß nicht, ob wir darauf klare Antworten haben. Vielleicht weißt du es, ich weiß es nicht – ich weiß es ehrlich nicht.

AK: Nein, ich weiß es auch nicht. Aber ich fand es sehr interessant, was du über diese eher unpopuläre Position gesagt hast: Nun, wir müssen darauf achten, wer betreibt eigentlich die Forschung? Und ja, **partizipative Forschung** ist ein guter Ansatz, aber dann wiederum müssen wir auch die Perspektiven und die Wissensbestände betrachten, die daraus hervorgehen. Denn es gibt einige Kritiker:innen, die sagen, die Prinzipien der partizipativen Forschung würden sich im Wesentlichen darauf beschränken, Positionen nachzuzeichnen, was zu einer Entdifferenzierung der Forschung führt.[6] Also, läuft das Prinzip der Betroffenheit nicht Gefahr, ein Phänomen wie Autismus, das aus einer komplexen sozialen Produktion hervorgeht, zu essentialisieren?

MO: Ja, ich weiß gerade nicht mehr, wer es ist; ich glaube, es ist eine Person aus der Soziologie, die den Begriff des ‚unbequemen Wissens‘ geprägt hat:[7] Ich denke es ist okay und wahrscheinlich notwendig, dass es gewisse Störungen gibt – mit Blick auf die Frage, was es bedeutet, ethische Forschung, gemeinschaftsbasierte oder partizipative Forschung zu betreiben. Denn solche Behauptungen entfalten großen politischen Einfluss. Also, autistische Menschen als Gesprächspartner:innen oder Teilnehmende ernst zu nehmen, bedeutet, wirklich tiefgreifend über diese Fragen nachzudenken. Das unbequeme Wissen zu kultivieren, meint, im Rahmen der Forschung Reflexivität zu entwickeln – d. h. Fragen dazu zu stellen, welche Disziplinen beteiligt sind bzw. wie diese in eine bestimmte Denkweise dahingehend investiert sind, was gemeinschaftsbasierte oder partizipative Forschung ausmacht. Ein Großteil dieser Forschung stammt ja aus den Gesundheitswissenschaften, die in dieser Hinsicht nicht unbedingt die beste Tradition vorzuweisen haben.

---

6 Hinweis der Herausgebenden: Wohlrab-Sahr, M. (1993). Empathie als methodisches Prinzip? Entdifferenzierung und Reflexivitätsverlust als problematisches Erbe der ‚methodischen Postulate zur Frauenforschung‘. *Feministische Studien*, 11 (2), S. 128-139.

7 Hinweis der Herausgebenden: Rayner, S. (2012). Uncomfortable knowledge: the social construction of ignorance in science and environmental policy discourses. *Economy and Society*, 41 (1), pp. 107-125.

Also, ich meine nur, dass es in der heutigen Zeit notwendig und wünschenswert ist, Forschung zu rechtfertigen – als etwas, das für Gemeinschaften und Gesellschaften von Wert ist. Und wenn man verschiedene Menschen, die nicht unbedingt Wissenschaftler:innen sind, in Projekte einbezieht, dann sollte das genauer unter die Lupe genommen werden: Personen – einschließlich mir selbst, dir und wem auch immer – sollten sich manchmal unsicher fühlen und sich mit einem Teil dieses Unbehagens konfrontiert finden. Ich glaube, viele Menschen denken vielleicht, dass – nun ja, da autistische Menschen in der Vergangenheit wie Dreck behandelt wurden und wir dies nicht tun, daher müssen wir gut sein: „Wir müssen auf der Seite der Engel stehen!" Oder wie auch immer man das dann verpackt. Ich würde sagen: Nein, ich glaube, jede:r kann es besser machen. Also, das ist meine Hoffnung für die Critical Autism Studies – auch selbstkritisch gegenüber unseren eigenen Begrenzungen als Forschenden zu sein, unseren eigenen Vorurteilen und dem, wie dies unser Handeln, unser Nicht-Handeln und die Fragen, die wir stellen, beeinflusst. Und, weißt du, Ian Hacking oder die anderen, die diesen „interactive kinds"– dieser Idee, dass Klassifizierungen Menschen wirklich definieren – nachgehen, stellen heraus, dass es schwer ist, ihnen zu entkommen:[8] Autistische Menschen als eine Art Gruppe mit bestimmten Eigenschaften – diese Annahmen oder Vermutungen verschwinden nicht einfach. Also, es geht wahrscheinlich darum, mehr zu hinterfragen, wo man dachte, man hätte Klarheit. Und als ich diesen Artikel vor ein paar Jahren schrieb, fühlte ich mich wirklich unwohl.

AK: In einem positiven Sinne?

MO: Ich denke in einem positiven Sinne: Es zwingt einen dazu, Dinge, die man für geklärt hielt, oder Ideen, die klar erschienen, noch einmal zu überdenken. Also, ich habe das nicht geschrieben, um einfach nur Ärger zu machen, es war eher eine Art, mich selbst dazu zu befragen. Leute sagen – Studierende tun das ziemlich oft –, sie wollen X, Y, Z eine Stimme geben. Und ich war ebenso, ich habe das auch versucht. Also, vielleicht geht es um eine bestimmte Form des Hinterfragens – zu sagen: „Okay, es ist eine gute Sache, aber es fühlt sich trotzdem beunruhigend an!"

AK: Ja, das finde ich sehr interessant – und auch den Begriff Reflexivität, wie du ihn nutzt: Du sagst, wir müssten uns mehr in Richtung einer reflexiven Forschung bewegen. Was in Bezug auf partizipative Forschung im Feld von Autismus auch bedeutet, zu sehen, dass so etwas wie die Idee der ‚Empathie' auch ableistisch sein kann?

MO: Ja, eines der Dinge, die die Autism Studies in mir geweckt haben, ist das **Interesse an Empathie und anderen Emotionen**: Ich meine, es sind einige dieser Emotionen für autistische Menschen oder Menschen mit Behinderungen nicht besonders hilfreich, oder? […] Ich bin immer noch irgendwie verwirrt darüber, wie Autismus auf die eine Art als Affektstörung angesehen wird, als diese Unfähigkeit, Emotionen auszudrücken;

8 Hinweis der Herausgebenden: Hacking, I. (1996). The Looping Effect of Human Kinds. In D. Sperber, D. Premack & A. J. Premack (Eds.), *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate* (pp. 351-394). Oxford: University Press.

während gleichzeitig der Ausdruck von Emotionen als irrational und problematisch betrachtet wird. Also, es ist so: Was will man eigentlich? Es ist ziemlich offensichtlich, dass Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen, einschließlich autistischer Menschen, nicht wirklich die Erlaubnis haben, etwas zu fühlen oder Emotionen auszudrücken. Beziehungsweise werden die Emotionen von anderen definiert. Ich habe versucht, ein wenig über Ableismus als „felt politics“ zu schreiben:[9] Wer hat das Recht zu fühlen, wer hat die Fähigkeit zu fühlen, wer ist legitimiert, eine fühlende Person zu sein? Und zur gleichen Zeit hast du wahrscheinlich schon Menschen über ihre Forschung zu Autismus sprechen hören, die diese aus ‚Sorge‘ um autistische Menschen betreiben. Ich möchte das nicht einfach abtun, aber manchmal wird darüber in einer Weise gesprochen, die für mich nicht besonders hilfreich ist – weil sie suggeriert, dass ihre Gefühle gegenüber Autismus wichtiger sind als die Gefühle, die autistische Menschen selbst zum Ausdruck bringen: „Ich habe Mitleid mit diesen Menschen, ich empfinde Empathie oder Fürsorge für diese Menschen!“ Ich bin darauf gestoßen, als ich mich mit Fettleibigkeit beschäftigt und Forscher:innen interviewt habe, die sich damit befassen: Sie sprachen davon, dass sie als Wissenschaftler:innen evidenzbasierten Perspektiven folgen usw. Aber, als sie dann darüber sprachen, wie sie zu dieser Forschung gekommen sind, war es wegen ihrer Sorge um geliebte Menschen o. ä. Ich dachte, das ist sehr interessant, wie sie von der Evidenzbasierung zu Emotionen und Affekten übergehen. Und ich denke, dass davon wahrscheinlich auch ein wenig in der Autismusforschung steckt. […]

AK: Ich habe noch eine letzte Frage in Bezug auf Bildung: Du sagst, du kommst aus der Politikwissenschaft – und ich finde es immer großartig, interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung im Bereich Autismus zu hören. Also, wie denkst du sollte im Bildungsbereich mit den Bedürfnissen autistischer Kinder umgegangen werden? **Welche Transformationen sollten in Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise in Schulen, stattfinden?** Es ist ja interessant, dass auf der einen Seite Dinge wie etwa der Diskurs über Neurodiversität aufgekommen sind, aber dann gibt es auf der anderen Seite diese klare Rigidität der Organisationsstrukturen im Bildungswesen. Also, vielleicht kannst du dazu etwas sagen – was könnte im Hinblick auf Veränderungen hilfreich sein?

MO: Oh Gott [lacht], das ist eine sehr große Frage! […] Ich bin immer überrascht gewesen, dass in Kanada nicht besonders viel ganzheitliches Denken zu beobachten ist. Schulen mussten sich zwar mit dem Erbe des Rassismus auseinandersetzen, mit den Bildungschancen oder dem Mangel an Chancen – und solchen Dingen. Ich weiß nicht, was im deutschen Kontext passiert ist; aber ich denke, was es bräuchte, wäre eine Art breitere Reflexion, die es uns ermöglicht, Abstand von allen Kontroversen zu nehmen – um etwa darüber nachzudenken, wie ein Fokus auf verschiedene Lernstile besser in die Systeme integriert werden kann. Die Lehrpersonen geben sich Mühe, alle geben sich Mühe, keine Frage – aber es gibt alle möglichen Formen von Einschränkungen […].

9 Hinweis der Herausgebenden: Abrams, T. & Orsini, M. (2022). Waves of Ableism: Affective Arrangements in the Time of COVID-19. *Canadian Journal of Disability Studies*, 11 (3), pp. 154-180.

Vielleicht ist es auch etwas, wovon wir uns noch erholen müssen: Dass Bildungseinrichtungen immer Orte der Konformität waren – und Institutionen, die Konformität erzwingen, fügen den Menschen, die bereits strukturell benachteiligt sind, natürlich den größten Schaden zu. Es ist offensichtlich, aber was gelockert werden müsste, ist die traditionelle Rolle, die Bildungseinrichtungen in der Produktion von in erster Linie ‚fügsamen Schüler:innen' einnehmen […]. Ich meine, das ist eine sehr umfassende Geschichte, die sich auf der Ebene von Einstellungs- und Verhaltensänderung abspielt – eine Art gesellschaftlicher Wandel. Aber, wenn wir einerseits Bildungsinstitutionen als absolut grundlegend für den Erfolg von Gesellschaften betrachten, dann müssten in diesen Institutionen die entsprechenden Ressourcen vorhanden sein, um das zu tun, was getan werden muss. Und das Genannte erfordert zusätzliche Ressourcen. Einige der Befürchtungen, die dazu geäußert werden könnten, sind solche, die sich auf den ‚Ruf der Schulen' beziehen: Dass Schulen ihren Ruf als intellektuell anspruchsvoll und ähnliches bewahren sollten. Das alles etwas aufzulockern, würde bedeuten, diesen Ruf zu gefährden. Aber, wenn man über Schule auf Grundlage der Prinzipien von Barrierefreiheit nachdenkt, dann verändert sich die Sache ein wenig. […]

AK: Das war wirklich interessant, vielen Dank für das Interview! […]

(Das Interview wurde aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.)

Literaturhinweise

Davidson, J. & Orsini, M. (Eds.) (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Orsini, M. (2016). Contesting the autistic subject: Biological citizenship and the autism/autistic movement. In S. Murray & D. Holmes (Eds.), *Critical interventions in the ethics of healthcare* (pp.131-146). London: Routledge.

Orsini, M. (2022). Who needs to (un)know? On the Generative Possibilities of Ignorance for Autistic Futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38 (5), pp. 640-657.

BEITRÄGE

Autismus als Spektakel – Analysen filmischer und televisueller Inszenierungen sowie Ableitungen für den Unterricht

Katrin Kreuznacht

1 Autismus als Feld in Bewegung

Autismus wird popkulturell in den letzten Jahren verstärkt inszeniert. Diese Inszenierungen betreffen unterschiedliche Texte: Sie finden sich im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur – beispielsweise in Daniela Schreiters (2020) Graphic Novel *Schattenspringer* oder Mark Haddons (2006) Kinderroman *Supergute Tage* – und im Kontext von Social Media – beispielsweise unter *#celebrateneurodiversity*. Auch in filmischen Texten (*Wochenendrebellen*, 2023; *A Beautiful Mind*, 2001) und in televisuellen Produktionen (*The Good Doctor*, 2017-2024; *Atypical*, 2017-2021; *Die Brücke*, 2011-2018; *The Big Bang Theory*, 2007-2019) werden Autismus und Neurodiversität zunehmend dargestellt. In Anlehnung an Thomas Couser (2018, S. 200), der einen *Memoir Boom* im Kontext von Autobiografien behinderter Menschen herausarbeitet, kann ein Boom von Differenznarrationen im Kontext von Autismus und Neurodiversität identifiziert werden. Das verstärkte Auftreten behinderter Figuren in Film, Fernsehen und Social Media wird auch im wissenschaftlichen Diskurs bemerkt und aufgenommen (DFG-Netzwerk Inklusive Philologie 2023-2026; Imholz 2023; Lopera-Mármol & Pintor Iranzo 2022).

Dieser Befund lässt sich in den von Kien Ngi Ha identifizierten *Hype um Hybridität* einordnen. Ha (2005, S. 13) versteht Hybridität als „modisches Schlag- und Reizwort der Innovation“: In der Hybridisierung gehe es um die „Ausbildung von entsprechend heterogenen, ‚unreinen‘ bzw. bunt gemischten Kulturformen“ (ebd.):

> „Ein Mensch, der heute nach einem Jahrzehnt aus dem Komazustand erwacht und beginnt, die entgangenen Zeitungsartikel blitzlichtartig Revue passieren zu lassen, würde sich über die verlockenden Rufe nach einer schönen hybriden Welt wundern.“ (ebd., S. 11)

Das Prinzip der Hybridität wird bei Homi K. Bhabha, auf den Ha sich u. a. bezieht, in der ‚Treppenhausmetapher‘ entwickelt und veranschaulicht:

> „Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozess symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstruiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, dass sich Identitäten an seinem oberen oder unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt.“ (Bhabha 2011 [2000], S. 5)

Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass sich moderne Machtkonfigurationen neu strukturieren und sich die etablierten Dichotomien – z. B. weiß vs. schwarz oder nicht-

behindert vs. behindert – qualitativ verändern. In Bezug auf kulturelle Texte bedeutet dies eine Veränderung von Sichtbarkeiten: Es sind nicht mehr ausschließlich weiße, binärgeschlechtlich verortete, nichtbehinderte Figuren zu sehen, sondern – unter bestimmten Bedingungen – auch Figuren, die über lange Zeit aus kulturellen Texten ausgeschlossen wurden und so unsichtbar blieben. Diese hybriden Texte gestatten nach Ha aber nur spezifische, von der Dominanzkultur differente Figuren. Ha (2005, S. 105), der vor allen Dingen zu der Differenzkategorie *Race* arbeitet, spricht von „einer selektiven Prozedur“:

> „Zu den wiederkehrenden Bildern in der medialen Inszenierung junger, moderner und erfolgreicher Migranten und Migrantinnen gehört der individuelle Aufstieg, der manchmal auch als Teil der nationalen Erfolgsgeschichte Deutschlands erzählt wird. Unter diesen Umständen schlägt die frühere Abwertung in eine selektive Integration in die Nation um, die sich die hybriden Potentiale des Anderen einverleibt.“ (ebd.)

Nach Ha sind individueller Aufstieg und Erfolg zentral, um sichtbar sein zu dürfen. Diese Beobachtung lässt sich auf Differenznarrationen im Kontext von Behinderung und im Spezifischen auf solche im Kontext von Autismus und Neurodiversität, die in der Regel in einem Modus des *High Functioning* inszeniert werden (Lopera-Mármol & Pintor Iranzo 2022, S. 99), übertragen. Dass Autismus verstärkt popkulturell inszeniert wird, könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass die Eingliederung autistischer Figuren in den kulturellen *Hype um Hybridität* über neoliberale Agenden ermöglicht wird. Die Autist:innen, die innerhalb des *Hypes* sichtbar werden, sind leistungsfähig und employabel. Sie sind zudem dazu fähig, sich die chrononormativen Vorgaben der spätmodernen Ideal-Biografie zu eigen zu machen.[1] Um dieser Annahme näher auf den Grund zu gehen, werden im Folgenden drei Differenznarrationen im Kontext von Autismus analysiert und dahingehend befragt, wie Autismus in ihnen inszeniert wird.

2 Analyse von Differenznarrationen im Kontext von Autismus

Der Film *Rain Man* (1988) gilt als der Prototyp der popkulturellen Autismusinszenierung (Murray 2008, S. 244), der bestimmte Erzählmuster entworfen hat, auf die kulturell iterativ zurückgegriffen wird. *The Big Bang Theory* (2007-2019) ist deutlich später gelagert als der prototypische Text *Rain Man* und ist keine filmische, sondern eine televisuelle, das heißt eine serielle Erzählung. *Atypical* (2017-2021) hingegen erscheint noch einmal später und ist hinsichtlich der Inszenierung von Autismus wiederum different zu *The Big Bang Theory*. Durch die zeitliche Breite der ausgewählten Primärtexte lässt sich eine Entwicklung in der Art und Weise, wie Autismus inszeniert wird, darstellen und diskutieren. Neben Autismus wird in den Texten auch Gender virulent – und Intersektionalität somit als Konzept in der Analyse relevant. Im Kontext der beiden letztgenannten Texte ist außerdem Adoleszenz als verbindendes inhaltliches Sujet zu beleuchten.

1 Siehe zum *Chrononormativitätsdiskurs*: Siegert & Lindmeier (2022).

Nach der Analyse der drei Texte *Rain Man*, *The Big Bang Theory* und *Atypical* erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse. Als Ausblick schließt sich eine Reflexion zu didaktischen Potenzialen an.

2.1 *Rain Man* (1988)

Der zwischen Drama und Komödie oszillierende Film *Rain Man* (1988) des Regisseurs Barry Levinson gilt als „foundational text in cinematic representations of autism" (Murray 2008, S. 244). Er ist einer der ersten popkulturellen Texte, die das Sujet Autismus verhandeln. Im Film wird die als autistisch gezeichnete Figur Raymond als Kontrastfigur zu seinem Bruder Charlie inszeniert. Die narrative Strategie, die Figuren mit Behinderung als Kontrast- oder Spiegelfiguren zu Protagonist:innen aufbaut, ist historisch etabliert (Garland-Thomson 1997, S. 8). Charlie, ein junger Autohändler aus Kalifornien in finanziellen Schwierigkeiten, erfährt nach dem Tod seines Vaters von der Existenz seines Bruders Raymond. Dieser lebt in einer Wohneinrichtung für Menschen mit Behinderung in Cincinnati und erbt das gesamte Vermögen des gemeinsamen Vaters. Raymond ist im popkulturell etablierten Motiv des „idiot savant" (Murray 2008, S. 67) dargestellt: „In movies, savantism has become the quick way of pointing out that autistic people are being dealt with" (Draaisma 2009, S. 1477). Das heißt, auf der einen Seite kann Raymond nicht selbstständig leben und wird als nicht gesellschafts- und kommunikationsfähig gezeigt, verfügt jedoch auf der anderen Seite über spezifische, stark ausgeprägte Fähigkeiten, die im Zuge des gemeinsamen – auf eine Entführung zurückgehenden – Roadtrips von Charlie ‚entdeckt' werden.

Charlie verhält sich seinem autistischen Bruder gegenüber – wie im Akt der Entführung deutlich wird – zunächst ableistisch. In der ersten Szene, in der die Brüder aufeinandertreffen, besucht Charlie mit seiner Partnerin Susanna die Wohneinrichtung, in der Raymond lebt. Es ist der erste Kontakt, den Charlie und Susanna zu behinderten Menschen haben. Während Susanna mit Raymond interagiert, weigert sich Charlie, mit ihm zu reden. Er spricht vielmehr mit Susanna über ihn, während dieser anwesend ist: „He reads, huh?" (Rain Man 1988, 00:21:57). Charlie zeigt wenig Verständnis für das Verhalten seines ihm fremden Bruders. Seine abwertende und ableistische Art mit Raymond (nicht) umzugehen, wird inszenatorisch insbesondere im Vergleich zur verständig und sozial kompetent dargestellten Susanna herausgearbeitet. Der Film arbeitet mit einer starken Geschlechterbinarität, die die männliche, unabhängige und unverständige Figur einer weiblichen, empathischen Figur gegenüberstellt. Raymond ist in diese sich gegenüberstehenden Geschlechterentwürfe nicht einhegbar. Er wird vielmehr als bedingt kommunikationsfähiger – pragmatisch-kommunikative Zwischentöne werden von ihm nicht verstanden, was einen Teil der Komik des komödiantischen Films bedingt –, an Routinen und Ritualen festhaltender Autist mit starkem Interesse an Autos und Baseball sowie hoher Detailorientierung inszeniert. McMahon-Coleman und Weaver (2020, S. 17, Herv. i. O.) bezeichnen die Figur Raymond als „*bingo-card syndrome* stereotype" eines Autisten. Sie verweisen damit auf ein oft genutztes inszenatorisches Muster, in welchem alle Merkmale des Autismus-Spektrums gebündelt in einer stereotypen Figur

dargestellt werden. Raymond werden grundlegende Fähigkeiten (z. B. Emotionalität, Kommunikationsfähigkeiten) sowie seine Selbstständigkeit im Alltag abgesprochen: „No, he doesn't understand the concept of money" (Rain Man 1988, 00:21:06-00:21:08). Dabei wird verschleiert, dass Zugang zu und Verständnis von Geld Ergebnis von Bildungsprozessen sind. Es wird nicht deutlich, ob Raymond tatsächlich kein Konzept von Geld hat oder ob ihm das Konzept aufgrund seiner Behinderung abgesprochen wird. Es wird auch nicht herausgestellt, ob er kognitiv nicht dazu in der Lage ist, ein Verständnis von Geld zu erarbeiten oder ob ihm dieses aufgrund fehlender Bildungsangebote verwehrt bleibt.

Raymond lebt unselbstständig und institutionalisiert. Employabilität im Sinne einer Beschäftigungsfähigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt oder die Möglichkeit einer romantischen Beziehung scheinen ausgeschlossen. Die Darstellung der Institution, in der stereotype Figuren mit sogenannter geistiger Behinderung klinikartig leben, sowie die starke inszenatorische Gegenüberstellung der Brüder baut zwei oppositionelle Welten auf: Charlie verkörpert die nichtbehinderte Welt und tritt als Beobachter der Welt der Behinderten, zu der Raymond als Autist zählt, in die isolierte und periphere Wohneinrichtung ein, ohne mit dieser oder ihren Bewohner:innen in tatsächlichen Kontakt zu kommen. Charlie, der die nichtbehinderte Welt auch in seiner Fokussierung auf eigene Vorteile und Kapital repräsentiert, versteht Raymond und sein Verhalten nicht. Die Wohneinrichtung *Wallbrook* betont räumlich und symbolisch die gesellschaftliche Ab- und Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen. Die Inszenierung hebt die Distanz zwischen neurodivergenten und neurotypischen Lebensrealitäten hervor. Der Arzt und Einrichtungsleiter von *Wallbrook* wird zum Vermittler zwischen den Welten: Er klärt Charlie und Susanna über Raymonds Autismus auf und erläutert seine Fixierung auf Routinen und seine Kommunikationsschwierigkeiten. In der Darstellung des *Arztes* als Experten für Autismus und Vermittler wird die Referenz auf das medizinische Modell von Behinderung auf die Bühne gebracht sowie die Gültigkeit des Modells performativ bestätigt. Die tendenziell ableistische Perspektive des Einrichtungsarztes wird im späteren Verlauf des Films deutlich, wenn er Raymond die Fähigkeit zu sozialen Beziehungen abspricht: „You do have a brother but the point is, he's not capable of having a relationship with you" (Rain Man 1988, 1:55:14-1:55:18).[2] Dass er Arzt, Einrichtungsleiter und Verwalter von Raymonds Erbe ist, unterstreicht die starke Zentrierung auf den Mediziner und verdeutlicht seine überhöhte Rolle in der filmischen Erzählung.

In seiner Fokussierung auf das monetäre Erbe entführt Charlie seinen autistischen Bruder auf einen Roadtrip nach Kalifornien. Die Handlung avanciert so zu einem klassischen Roadmovie, gespickt mit dem Sujet Behinderung. Auch hier nutzt der Film etablierte Stereotype: Christian von Tschilschke (2020, S. 400, Herv. i. O.) arbeitet in einer schlaglichtartigen Auseinandersetzung mit dem Film heraus, dass sich hier „das Figu-

2 Die dargestellte Handlung des Films widerlegt die Aussage des Arztes: Sowohl hatte Raymond zu seinem Vater eine soziale Beziehung, als er auch zu Charlie eine zwischenmenschliche Verbindung entwickelt, die emotionale Nähe anzeigt (Rain Man 1988, 1:57:14-1:58:18).

renklischee des *supercrip*“ entwickle, denn im Zuge eines Casino-Besuchs ‚entdeckt‘ Charlie Raymonds außergewöhnliche Gedächtnis- und numerische Fähigkeiten. Insbesondere durch die starke Fokussierung auf monetäres, also *zählbares* Kapital innerhalb der ‚nichtbehinderten Welt‘, die Charlie verkörpert, scheinen die außerordentlichen numerischen Fähigkeiten der behinderten Figur Raymond attraktiv und werden sensationalisiert. Der Film nutzt die kulturelle Folie des hochfunktionalen Autismus so als Spektakel:[3] „With the combination of the autistic character’s mysterious idiosyncrasies and special talents, autism becomes a spectacle“ (Baker 2008). Die Spektakularisierung von Autismus im Sinne einer Sichtbarmachung erfolgt hier im Modus der Sterotypisierung, der Differenz „reduziert, essentialisiert, naturalisiert und fixiert“ (Hall 2004 [1997], S. 144), sowie in der inszenatorischen Sensationalisierung der besonderen (numerischen) Fähigkeiten der Figur. Der Roadtrip der Brüder wird zur (Anti-)Heldenreise: Auf der einen Seite steht der Antiheld Charlie, „der wie im Märchen eine Reihe von Prüfungen bestehen muss, um am Ende ein besserer Mensch zu werden“ (von Tschilschke 2020, S. 400). Auf der anderen Seite sehen die Zuschauer:innen Raymond, der ihm als Helfer der identitären Bildung dient. Diese Inszenierung als Figur, die „zur Probe für die anderen, zur emotionalen Entwicklungshilfe“ (Seeßlen 2003, S. 35) dient, ist kein Einzelfall, sondern ein klassisches Muster der literarischen Inszenierung von Behinderung. Während Charlie zu Beginn der filmischen Erzählung als herzlos und kalt charakterisiert wird, scheint ihn die Beziehungserfahrung zu seinem autistischen Bruder zu läutern. Er erkennt Raymond an und verteidigt ihn vor Anwalt und Arzt: „You made your point, you don’t have to humiliate him“ (Rain Man 1988, 1:58:36-1:58:38). Auch dieser Darstellungsmodus ist jedoch ableistisch, denn Behinderung wird hier ‚in den Dienst genommen‘, um die Identität des Anti-Helden Charlie moralisch zu stabilisieren. Trotz der sich entwickelnden Beziehung zwischen den Brüdern und dem Wunsch des gemeinsamen Lebens zieht der Routinen liebende Raymond nach dem Roadtrip wieder in *Wallbrook* ein. In *Rain Man* wird Autismus so zu einem Spektakel; Autist:innen werden – anders als in *Hype*-Texten – nicht normalisiert, sondern wohnen in Spezialeinrichtungen, die von dem Leben der Neurotypischen isoliert bleiben.

2.2 *The Big Bang Theory* (2007-2019)

Innerhalb der letzten Jahrzehnte wurden TV-Serien populär, die sich durch „a new model of storytelling“ (Mittell 2015, S. 17) auszeichnen, das durch komplexe narrative und temporale Strukturen entsteht. Die televisuelle Produktion *The Big Bang Theory* (2007-2019) kann als eine solche innovative serielle Erzählung verstanden werden. Dr. Sheldon Cooper als ihr Protagonist wird inzwischen als „pop culture emblem of the Aspie“ (Collins 2009, o. S.) verhandelt. Er fungiert als Figur, die „sich in sozialen Interaktionen stets anders verhält, als die gesellschaftliche Norm es erwarten lässt“ (Horstmann et al. 2015, S. 52), und verkörpert den Prototyp eines ‚Bingo-Card-Autisten‘, der nahezu alle Kriterien des (hochfunktionalen) Autismus-Spektrums erfüllt: „The labeling of Asper-

3 Siehe zur *Spektakularisierung von Behinderung:* Kappeller (2022, S. 11).

ger's syndrome in Sheldon of *TBBT* is nonexistent, although all the symptomatology, as a *bingo-card syndrome*, is presented" (Lopera-Mármol & Pintor Iranzo 2022, S. 101, Herv. i. O.). Sheldon hält starr an Routinen fest, verfügt – insbesondere hinsichtlich Pragmatik – über eingeschränkte Kommunikationsfähigkeiten, weist sensorische Hypersensitivitäten auf und zeigt einen erheblichen Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit: „His difficulty with reading other's emotions can be associated with Asperger's" (Bednarek 2012, S. 202). Sheldon fügt sich in der Art und Weise der Darstellung – wie Raymond in *Rain Man* – in das von Murray herausgearbeitete narrative Schema des „idiot savant" (Murray 2008, S. 67) ein. Anders als Raymond lebt Sheldon nicht institutionalisiert, sondern in einer Wohngemeinschaft mit dem (ebenfalls) *nerdigen* Wissenschaftler Dr. Leonard Hofstadter. In Kontrast zu Raymond ist Sheldons Employabilität gesichert: Er arbeitet als promovierter Physiker am *Californa Institute of Technology*. In der Figur Sheldon zeigt sich eine Spaltung in den hochintelligenten und intellektuell überlegenen Wissenschaftler auf der einen Seite und eine auf sich selbst bezogene, nicht alltagstaugliche und eher kindlich-abhängige Figur auf der anderen Seite (Horstmann et al. 2015, S. 54).

Insbesondere weil Employabilität und die Fähigkeit zu romantischen Liebesbeziehungen in Sheldons Fall gegeben sind (in späteren Episoden wird eine Partnerschaft mit der Neurowissenschaftlerin Amy Fowler entwickelt: The Big Bang Theory 2007-2019, S5/E14), ist die Inszenierung von Sheldon deutlich mehr an Männlichkeit geknüpft als die Autismusnarration in *Rain Man* (Kap. 2.1). In dieser nimmt Raymond zwischen dem stereotyp männlichen Charlie und der stereotyp weiblichen Susanna eher eine Art drittes Geschlecht ein.[4] Wenngleich Sheldon keinem klischeebehafteten hegemonialen Männlichkeitsstereotyp entspricht,[5] ist seine Darstellung an Männlichkeitsimaginationen wie emotionale Unabhängigkeit und Genievorstellungen geknüpft. Sheldon verkörpert zwar keine traditionelle Männlichkeit, die mit körperlicher Stärke, Ausdauer oder offensiver Führungsstärke ausgestattet ist, sondern ist im Schema des „idiot savant" (Murray 2008, S. 67) als lebensuntauglich und sozial beeinträchtigt dargestellt. Durch die Autismus-Folie wird jedoch das Männlichkeitsattribut der emotionalen Unabhängigkeit massiv verstärkt, ebenso wie die männliche, intellektuelle Überlegenheit durch die Inszenierung der Hochfunktionalität heraussticht. Er kann so – trotz offensichtlicher körperlicher Schwäche – machtvoll agieren. In Verbindung mit dem Konstrukt Autismus bleibt diese scheinbar neue, *nerdige* und progressive Form von Männlichkeit patriarchal überlegen. Wenngleich auch Dr. Leonard Hofstadter und Howard Wolowitz als *Nerds* inszeniert sind, die sozial nicht immer konventionell agieren, zeigt sich im Kontrast zu Sheldon dennoch eine Differenz: „His arrogance, obsessive compulsive and Asperger-like behaviour distinguishes him from the other nerds in ‚The Big Bang Theory' and contributes

4 Zum *Verhältnis der Differenzkategorien* Behinderung und Geschlecht, innerhalb dessen Behinderung als dominante „Masterkategorie" (Bereswill 2020, S. 260) Geschlecht oftmals in den Hintergrund treten lässt und so eine wahrgenommene Nichtgeschlechtlichkeit behinderter Menschen evoziert, siehe: u. a. Bereswill (2020) und Moser (1997).

5 Siehe zur *hegemonialen Männlichkeiten:* Connell (1995).

to his being evaluated, even by the other ‚nerds' as batcrap crazy" (Bednarek 2012, S. 223). In dieser aufsehenerregenden *Craziness* fügt sich Sheldon in die Sehgewohnheit von Autismus als Spektakel ein (Baker 2008).

Dass dieses Spektakel eng mit kultureller Männlichkeit verknüpft ist, zeigt sich auch in der rigiden binären Matrix, die insbesondere den ersten Staffeln des Episodenformats inhärent ist. Während Leonard als nerdiger Wissenschaftler und Sheldon als autistisches Superbrain inszeniert werden, ist ihre Nachbarin Penny als Spiegelfigur „framed under the clueless and hot blonde girl stereotype" (Lopera-Mármol & Pintor Iranzo 2022, S. 101) dargestellt. Penny jobbt in der Cheesecake Factory, hat einen Abschluss der Community High School und verfolgt den als naiv inszenierten Wunsch Schauspielerin zu werden – sie ist den männlichen Figuren intellektuell unterlegen und wird durch diese gleichermaßen stark sexualisiert. Auf der anderen Seite ist sie sozioemotional fähig und vermag es, ihren Alltag unkompliziert zu gestalten. Die Folie des männlichen Geniekults in Verknüpfung mit Autismus wird zwischen den Figuren performativ entfaltet, nachdem Penny Sheldons Überlegungen zur Quantenmechanik sichtet, die er auf einem Whiteboard im WG-Wohnzimmer ausstellt:

> Penny: „So you're like one of those *Beautiful Mind* genius guys?" Sheldon: „Yeah." (The Big Bang Theory 2007-2019, S1/E1, 6:55)

Während Sheldon in dieser Szene Pennys Zuschreibung bestätigt, schaut er zufrieden nach unten und zeigt keinen Zweifel an. In intertextueller Referenz auf den Film *A Beautiful Mind* (2001), der ebenfalls als Autismusnarration gelesen werden kann, wird Sheldons Neurodivergenz inszenatorisch bespielt. Das Genie als „fiktiv-virtuelle Gestalt" (Köhne 2014, S. 12) ist dabei ein traditionell männliches Konstrukt, das mit Außergewöhnlichkeit, Passion für Kunst oder Wissenschaft, schöpferischer Autonomie sowie Überlegenheit assoziiert ist (ebd., S. 17). Im Geniekult wird es durch diese Attribute als Männlichkeitsikone verhandelt. Die inszenatorische Verknüpfung zwischen Autismus und kultureller Männlichkeit unterstützt bestimmte, im Diskurs durchaus kritisierte Erklärungs- bzw. Kontextualisierungsansätze von Autismus wie die *Extreme Male Brain Theory*, die davon ausgeht, „dass Männer eher zum Systematisieren, zum eigenständigen Analysieren oder Konstruieren von regelgeleiteten Strukturen" (Baron-Cohen 2015, S. 259) neigen und Autismus mit dem fetalen Testosterongehalt und dessen Einfluss auf die Gehirnentwicklung in Verbindung bringen. Die *Extreme Male Brain Theory* wird dahingehend kritisiert, als dass sie sich auf unzureichenden Daten berufe (Ridley 2019, S. 19), empirisch also nicht valide ist und theoretisch vereinfachend argumentiert. In seiner Inszenierung als genialer, autistischer Physiker hat Sheldon ein Umfeld gefunden, in dem seine besonderen Fähigkeiten ökonomisch nutzbar gemacht werden können. Die Rigidität der performativ zur Schau gestellten binären Geschlechtermatrix zeigt sich im Übrigen auch in einer Transfeindlichkeit, in deren Zuge die ehemalige Nachbar:in „Loui-slash-Louise" (The Big Bang Theory 2007-2019, S1/E1, 4:25) als „200-pound transvestite with a skin condition" (ebd., 3:14) abgewertet wird.

Als Sheldon und Leonard versuchen, Pennys Fernseher bei ihrem Ex-Freund abzuholen, wird das Aufeinandertreffen zwischen traditionell-hegemonialer Männlichkeit

und neuer, immer noch patriarchal überlegener Männlichkeit performativ in Szene gesetzt. Dabei wird offenbar, dass Sheldon und Leonard keine traditionell-hegemoniale Männlichkeit, die sich durch physische Belastungsfähigkeit auszeichnet, verkörpern: „Leonard, the two of us can't even *carry* a TV" (The Big Bang Theory 2007-2019, S1/E1, 17:01). Pennys Ex-Freund hingegen ist ein körperlich in Größe und Muskelmasse deutlich überlegener Mann (ebd., 18:52). Die Auseinandersetzung mit der männlichen Figur wird nicht gezeigt, in der nächsten Szene verlassen die beiden Physiker das Gebäude jedoch ohne Hosen, was die sich durchsetzende Dominanz des Ex-Freundes dokumentiert. In Sheldons Verzweiflung – „Leonard, my mum bought me those pants" (ebd., 19:23) – tritt der emotional unabhängige Wissenschaftler zurück und das hilflose Kind, das sich in der gespaltenen Inszenierung von Sheldon verbirgt, tritt in den Vordergrund. Zwar müssen die Physiker Pennys Fernseher zurücklassen, ihre Anerkennung für den Versuch ist ihnen dennoch sicher. Die Pilotfolge schließt damit, dass Sheldon und Leonard sowie ihre ebenfalls hochgradig *nerdigen* Freunde Howard und Raj mit Penny – die in der gesamten Episode als eine Trophäe sexistisch inszeniert wird – in einer „wonderful little sushi bar" (ebd., 21:57) Essen gehen. Dieser ‚Jagderfolg' bleibt zwar durch die zu Fremdscham einladende Inszenierung der vier jungen Männer ein Stück weit ironisiert, kann aber dennoch als ein Erfolg gegenüber der traditionell-hegemonialen Männlichkeit, die Pennys Ex-Freund verkörpert, gelesen werden. Autismus wird in *The Big Bang Theory* so zu einem Spektakel, das auf Grund von Sheldons hohem beruflichen Erfolg neoliberal einhegbar ist und das männlichen Geniekult bzw. rigide Geschlechterpolaritäten unterstreicht.[6]

2.3 *Atypical* (2017-2021)

In *Atypical* werden die Themen Autismus und Neurodiversität offen thematisiert, worauf bereits der Name des Episodenformats verweist. Die Referenz auf das Neurotypische bzw. das davon abweichende Atypische und damit auch der Bezug auf das Neurodiversitätsparadigma, in welchem zwischen Neurotypik und Neurodivergenz (Atypik) unterschieden wird, scheinen hier angelegt. In den ersten Worten der Pilotfolge äußert der Protagonist Sam seiner Therapeutin gegenüber „I'm a weirdo" (Atypical 2017-2021, S1/E1, 0:12) und stellt sich den Zuschauer:innen auf diese Weise gewissermaßen selbst vor. Er fährt fort und expliziert Verhaltensweisen, die nach ICD-11 als Merkmale des Autismus-Spektrums zählen: „Sometimes I don't know what people mean, when they say things" (ebd., 0:14). Sam beschreibt hier, was in der ICD-11 als „Einschränkungen der Initiierung und Aufrechterhaltung von sozialer Interaktion und Kommunikation" (Freitag 2021, S. 437) gefasst ist. Während er spricht, richtet sich die Kamera auf seine Hände, in denen er in hoher Frequenz ein Gummiband schnipsen lässt. Hier wird *Stimming* aufgeführt, ein im Kontext von Autismus oft beobachtetes Regulationsverhalten, das „der psychischen Entlastung und Beruhigung" (Theunissen & Sagrauske 2019,

6 Siehe zum *Zusammenhang zwischen Produktionslogiken, neoliberalen Arbeitsprozessen und Perspektiven auf Behinderung*: Karim (2021, S. 39f.) sowie Goodley (2014, S. 140f.).

S. 63) dient. Anders als beispielsweise in *The Big Bang Theory* (Kap. 2.2) wird Autismus explizit gemacht. Wiederum anders als in *Rain Man* (Kap. 2.1) führt diese Explizierung jedoch nicht zu der Kategorie ‚Leben in einer Institution'; stattdessen ist ein Leben in einem normalisierten, familialen Kontext in *Atypical* möglich. Bemerkenswert ist, dass diese selbst geäußerte Einordnung mit einer Darbietung des emotional-affektiven inneren Zustands einhergeht: „And that can make me feel alone even when there are other people in the room" (Atypical 2017-2021, S1/E1, 0:16). In der Eröffnung der seriellen Erzählung wird so deutlich, dass die Inszenierung über die Darstellung der Merkmale des Spektrums hinausgeht und insofern der subjektiven Erlebensdimension Raum gegeben wird. Das etablierte Motiv, in dem Autismus mit einer überlegenen und unverletzbar inszenierten Männlichkeit verbunden ist, wird hier aufgebrochen: Sam ist Autist *und* hat Gefühle. Das heißt, bereits in den ersten Sekunden offenbart sich, dass sein Autismus nicht dazu führt, dass er zu einer Art *männlichem Supercrip* wird, wie es für *The Big Bang Theory* herausgearbeitet werden konnte (Kap. 2.2). Dass Sams Perspektive für die Narration der Serie zentral ist, wird deutlich, wenn sein Spezialinteresse Antarktis, das ebenfalls in den ersten 20 Sekunden der Pilotfolge benannt wird, performiert wird. Die zu sehen gegebenen Bilder werden von Sam selbst in einem Voice-Over-Verfahren kommentiert, so dass seine (autistische) Erlebensqualität nachvollziehbar gemacht wird.

Auch der Erlebensperspektive von Sams Eltern und seiner Schwester Casey wird inszenatorisch Raum gegeben. So wird Autismus nicht als am Individuum haftende Störung dargestellt, sondern als das System Familie betreffende Diagnose. In der Narration der Geschwisterbeziehung zeigt sich, dass Sams Schwester Casey mehr ist als eine neurotypische Spiegelfigur: Sie ist Unterstützerin, die ihrem Bruder solidarisch zur Seite steht. Beide verbindet „eine liebevolle Koexistenz, bei der Sam niemals die Funktion übernehmen muss, die Schwester (oder andere Figuren) zu einem besseren Menschen zu machen" (Schwaab 2020, S. 421). Überzeichnete weibliche Stereotype finden sich in ihr nicht. Das heißt, in *Atypical* weicht die etablierte, rigide binäre Matrix auf: Hinsichtlich der Art und Weise des Erzählens geht *Atypical* insbesondere in Bezug auf Geschlecht und Autismus über Schemata und tradierte Tropen der Autismusnarrationen hinaus. Die erzählerische Verhandlung von Norm und Abweichung entwickelt sich von einer binären Struktur wie in *Rain Man* und *The Big Bang Theory* zu einer flexibleren Hybridität, die Dis:ability und Gender betrifft. Das zeigt sich beispielsweise auch darin, dass für Sam ein High School- und in späteren Staffeln ein College-Besuch sowie romantische Beziehungen möglich sind. Autismus wird – im Kontrast zu der Inszenierung in *Rain Man* – zu einem normalisierbaren Phänomen, das zwar Anstrengungen und Selbstzurichtungen des Autisten und seiner Unterstützer:innen abverlangt, aber mit dem latenten Ziel eines erfolgreichen Lebens in neoliberalen Verhältnissen in Einklang gebracht werden kann.[7] Mit Herbert Schwaab (2020, S. 416) lässt sich in *Atypical* eine „rehabilitative Logik" in der Darstellung des Spektrums identifizieren.

7 Sam führt ein normalisierbares Leben. Sein Schulerfolg ist mit Mühen (Selbstzurichtungen) verbunden, aber gesichert, was ihn als zukünftig employabel, also auf dem Arbeits-

Die erzählerische Verhandlung von Norm und Abweichung konstituiert die „Spannkraft der komischen Inkongruenz“ (Kastl 2020, S. 254) in *Atypical*. Diese komische Inkongruenz entsteht beispielsweise in der ‚Bus-Szene‘ der Pilotfolge, wenn die neurotypische Erwartungshaltung der Zuschauerin eines an der Norm orientierten Busfahrens auf die dargestellte Abweichung von der Norm trifft: Weil Sam das sensorische Gefühl der Buslehne an seinem Oberkörper nicht mag, sitzt er mit geradem, ins Hohlkreuz gehenden Oberkörper und hält deutlichen Abstand zu Lehne und Griffen. Sein Brustbein wirkt übermäßig angehoben, er hält die Arme gewinkelt und angespannt, die Hände verschränken sich auf seinen Oberschenkeln. Die Beine hält Sam parallel, mit festem Fußkontakt zum Boden. Sein Blick ist starr geradeaus gerichtet. Er wirkt sehr angespannt. Als Voice-Over kommentiert er: „So I sit like this“ (Atypical 2017-2021, S1/E1, 1:55). Auf der einen Seite bedingt die Spannkraft zwischen der Norm des Fahrgast-Seins und der Art und Weise, wie Sam die Praxis ausführt, das komische Moment der Szene. Auf der anderen Seite formt sich Komik im Kontext der Serie häufig als ‚pragmatischer Witz‘ aus, der durch die im Kontext von Autismus oft eingeschränkten pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten entsteht. Dieser perpetuiert sich beispielsweise als Sam, der sich um seine romantische Zukunft sorgt, mit seinem Vater spricht und dieser ihm rät: „You should marry your best friend“ (ebd., 35:13). In der sich daran anschließenden Nahaufnahme von Sams Gesicht runzelt dieser die Stirn und sieht nachdenklich aus, bevor er irritiert fragt: „Edison?“ (ebd., 35:23). Sams Vater antwortet zwischen Resignation und ruhiger Belustigung oszillierend: „No. Not your turtle, Sam“ (ebd., 35:25). Sam wiederum beharrt auf seinem Verständnis: „You said my best friend. He is my best friend“ (ebd., 35:28). Dabei bildet das entstehende komische Element nicht den Höhepunkt der Szene, sondern Sams Vater erklärt Sam den Inhalt seines Rates noch einmal so, dass dieser ihn verstehen kann. Sams neurodivergente Art des Verstehens wird so nicht nur für einen Lacher ausgenutzt, sondern für Zuschauende nachvollziehbar gemacht. Durch die Erklärung des Vaters wird Sams Verstehen zudem sichergestellt.

In *Atypical* findet eine narrative Verknüpfung der Sujets Autismus und Adoleszenz statt. So wird der für Adoleszenz konstitutive Möglichkeitsraum – „für das Entwerfen und Erforschen […] [von] äußeren und inneren Ablösungsprozessen, die explizite oder implizite Auseinandersetzung mit dem Verlust der Kindheit und der Integration des heranwachsenden und geschlechtsreifen Körpers“ (King & Kuhn 2021, S. 1305) mitführen – durch Sams Autismus limitiert. Das für die Entwicklungsphase der Adoleszenz relevante Spannungsgefüge aus Autonomie und Abhängigkeit wird durch die im Kontext des Spektrums verstärkten Abhängigkeitsbeziehungen, beispielsweise zu Sams Mutter,

markt vermittelbar zeichnet. Auch seine zur Schau gegebene nebenberufliche Tätigkeit in einem Elektronikladen unterstreicht Sams prinzipielle Wettbewerbsfähigkeit auf dem sogenannten ersten Arbeitsmarkt. Sams Therapiesitzungen, die er gewissenhaft aufsucht und die seine Normalisierungsbestrebungen unterstützen, können durchaus als Ausdruck individueller Eigenverantwortung im Sinne eines *unternehmerischen Selbst* (Bröckling 2007) gedeutet werden.

verdichtet. ‚Significant Others' (Mead 1934, S. 142) wie Sams Therapeutin Julia oder Sams Freund Zahid unterstützen Sam dabei, einen Umgang mit Autonomiebestrebungen und -sehnsüchten sowie Abhängigkeiten – beispielsweise auch von sensorisch zu ihm passender Kleidung, Einschränkungen im Nutzen öffentlicher Verkehrsmittel etc. – zu gestalten sowie den Prozess der „adoleszenten Neuschöpfung des Selbst" (King & Kuhn 2021, S. 1303) produktiv auszuloten. Die Inszenierung von Autismus wird zu einem Brennglas von Autonomie-Abhängigkeits-Konflikten, die für Zuschauende Identifikationspotential bietet. Nach Ilka Quindeau (2008, S. 31) sind Autonomie-Abhängigkeitskonflikte nicht mit der Adoleszenz abgeschlossen, sondern betreffen als Grundkonflikte die gesamte Lebensspanne.

Die Inszenierung von (Neuro-)Diversität in *Atypical* kann insbesondere durch die performative Darstellung von Sams Erlebensperspektive, die Auflösung der streng binären Matrix, die Autismus als männliches *Supercrip*-Phänomen erscheinen lässt, sowie den Fokus auf soziale Beziehungen ohne moralisch-edukative Vorteile für die neurotypischen Figuren als progressiv-transformativ gedeutet werden. Gleichzeitig ist *Atypical* ein hybrides Spektakel, in welchem die Inszenierung von Neurodiversität an die Bedingung einer gewissen Leistungsfähigkeit gebunden scheint.

3 Diskussion

Die „postmodern television era" (Lopera-Mármol & Pintor Iranzo 2022, S. 105) inkludiert Differenzerzählungen, in denen die Inszenierung von Autismus eine wahrnehmbare Rolle einnimmt. Während der Film *Rain Man* (Kap. 2.1) einen Autisten darstellt, der aufgrund seiner Behinderung institutionalisiert lebt, nicht lohnarbeitsfähig ist und für den romantische Beziehungen oder gar Generativität im Sinne einer Familiengründung keine Option bilden, werden die autistischen Figuren in *The Big Bang Theory* (Kap. 2.2) und in *Atypical* (Kap. 2.3) in einem Modus des *High Functioning* sowie normalisiert inszeniert. Die Protagonisten Sheldon und Sam zeigen eindeutige Merkmale des Autismus-Spektrum, aber leben eigenständig (Sam zieht in Staffel 4 gemeinsam mit seinem Freund und Unterstützer Zahid in eine eigene Wohnung), haben romantische Liebesbeziehungen und sind employabel bzw. zu Schul- und Hochschulabschlüssen befähigt. Sie sind einhegbar in neoliberale Logiken.[8] Es eröffnet sich ein Konditionalge-

8 Diese analytische Feststellung dient nicht einer vereinseitigenden Perspektive auf die dargestellten Phänomene: Sams Therapie in *Atypical* kann als Form des *unternehmerischen Selbst* (Bröckling 2007) gedeutet werden. *Gleichzeitig* kann die Therapeut:innen-Figur als *Significant Other*, als empowernde Figur gelesen werden, die Sam darin unterstützt, zwischenmenschliche Beziehungen zu führen. Sheldons beruflicher Erfolg führt zu Zufriedenheit und sozialer Inklusion und ist *gleichzeitig* Marker für seine Employabilität. Die Teilhabe Sams an qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten qualifiziert ihn für den Arbeitsmarkt *und* verschafft ihm zugleich transformative Bildungserfahrungen. Diese unterschiedlichen Faktoren sind nicht gegeneinander aufzuwiegen, sondern in ihrer Gleichzeitigkeit zu konzeptualisieren.

füge: Autismus wird in zeitgenössischen televisuellen Texten dann (humorvoll) erzählbar, wenn ökonomische Selbstbefähigung im Sinne des *unternehmerischen Selbst* (Bröckling 2007) ‚Verwertbarkeit' auf dem Arbeitsmarkt sowie ein gewisses Maß an Autonomie und Attraktivität vorhanden sind. Diese Texte bilden hybride Erzählungen, die Diversität (unter Bedingungen) einschließen, und gehen mit einem *flexiblen Normalismus* (Link 2013, S. 203) einher, der den autistischen Textsubjekten ein Erfordernis des Selbstmanagements und der Selbstnormalisierung auferlegt. Ha (2005, S. 105) untersucht diese Hybridität vor allem in Bezug auf *Race* und stellt fest: „Indem diese Aneignungspolitik nur bestimmte Versionen der Andersheit wertschätzt, kreiert sie neue Formen der kulturellen Unsichtbarkeit und Hierarchie". Für den Bereich des Autismus-Spektrums ist folglich relevant, was diese televisuellen Erzählungen nicht zu sehen geben: Auch wenn autistische Personen in ihren kognitiven Kompetenzen häufig unterschätzt werden (Ehrenberg & Lindmeier 2023, S. 270) oder Intelligenzdiagnostiken im Kontext von Autismus oft mit unpassenden Instrumenten durchgeführt werden (Theunissen 2015, S. 159), wird einem großen Teil der autistisch diagnostizierten Personen ebenfalls eine sogenannte geistige Behinderung attestiert. [9] Ein erheblicher Anteil der Autist:innen kommuniziert nicht lautsprachlich – diese Gruppe wird auch in der Forschung oft vernachlässigt (Lindmeier, Sallat & Ehrenberg 2023, S. 13); eine Vermittlung auf dem ersten Arbeitsmarkt scheint hier ausgeschlossen. Popkulturelle Visibilität erlangt also nur ein verhältnismäßig kleiner Teil neurodivergenter Menschen: Es handelt sich dabei um den Teil, der im Sinne einer Selbstbefähigung flexibel-normalisierbar ist – autistische Personen, die zu den Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung gezählt werden, verbleiben kulturell unsichtbar.[10] Dies macht auch deutlich: Die eigentlich überwunden geglaubte „symbolische Indienstnahme" (Helduser 2022, S. 224) behinderter Figuren bleibt in diesem Bedingungsgefüge bestehen. Autist:innen werden als Symbolträger:innen für den individuell möglichen Erfolg in einem hyperflexiblen Kapitalismus, der in Verbindung mit einem flexibel-normalistischen Konzept von Behinderung steht, verhandelt: „In an ableist culture disability cannot just be – it has to mean something. It has to signify" (Davis 2017, S. 44).

4 Ausblick mit Bezug auf (Hoch-)Schule und Unterricht

Die Auseinandersetzung mit Filmen und televisuellen Texten, die Autismus verhandeln, bietet didaktische Potentiale. Sie lassen sich hochschuldidaktisch perspektivieren: Im Wintersemester 2021/22 sowie im Wintersemester 2024/25 wurde beispielsweise ein Lehrangebot an der Universität Hannover konzipiert, das Auseinandersetzungen mit televisuellen Texten einschließt und in der Lehre des Bachelors Sonderpädagogik imple-

9 Prävalenzstudien zeigen sehr breite Streuungen, die annehmen lassen, dass zwischen 12 und 75 % aller Autist:innen zugleich eine sogenannte geistige Behinderung haben (Theunissen 2015, S. 158f.).

10 Siehe zur *Unsichtbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderun*g im Film: Hartwig (2024, S. 189).

mentiert wurde. Im Kontext des Seminars *Differenzwerkstatt*, das 2019 und 2020 durch die Förderlinie *Innovative Lehr- und Lernkonzepte: Innovation plus* des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur gefördert und dann verstetigt wurde, setzen sich Studierende mit Inszenierungen von *Dis:ability*, *Race* und *Gender* in Literatur und Medien auseinander. Aus der Textanalyse nähern sie sich induktiv pädagogisch relevanten Theorien an, die dann im Seminar gegenstandsbasiert erarbeitet werden. So kann beispielsweise ausgehend von der Analyse des Textes *Schyschiphusch* von Wolfgang Borchert (1949) eine induktive Annäherung an das theoretische Konzept der *Intersektionalität* (Crenshaw 1989) erfolgen. Die Analyse des televisuellen Textes *Game of Thrones* (2011-2019) wiederum ermöglicht eine induktive Annäherung an das theoretische Konzept des *Othering* (Spivak 1985; in der Folge u. a. Lindmeier 2019). In der Weiterentwicklung des Konzepts *Differenzwerkstatt 2 – Zur kulturellen Inszenierung von Autismus und Neurodiversität* wurden die folgenden Leitfragen zentral:

> „Wie werden Autismus / Neurodiversität inszeniert und warum birgt die Auseinandersetzung mit diesen Autismusnarrationen eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse? Welche Rolle spielen Aspekte von Gender und Neoliberalismus in den Inszenierungen? Diesen Fragen wollen wir in der Differenzwerkstatt 2 nachgehen und uns so auch mit Theorien und Methoden der Cultural Disability Studies auseinandersetzen.“ (Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik 2025, o. S.)

Auf diese Art und Weise haben sich die Studierenden intensiv mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Autismus-Spektrum und seine Heterogenität befasst. Die Themen Autismus und Neurodiversität wurden aspektreich und kritisch diskutiert – beispielsweise im Kontext von Schule (ausgehend von der televisuellen Erzählung *Sex Education*, 2019-2023) oder in Verknüpfung mit Weiblichkeit (ausgehend von *Die Brücke*, 2011-2018). Auch die zeitgenössisch fehlende Visibilität von autistischen Figuren mit hohem Unterstützungsbedarf kann im Sinne eines Metakommentars der zu sehen gegebenen Texte reflektiert und vor dem theoretischen Hintergrund der Verbindung von Ableismus und Neoliberalismus diskutiert werden (Karim 2021; Maskos 2015; Goodley 2014). In den sich an die Seminardiskussionen anschließenden Hausarbeiten haben die Studierenden diese Verknüpfungen schriftlich ausgeführt. Das Seminarkonzept wurde von den Studierenden der Leibniz-Universität sehr positiv evaluiert.

Auch in Schule und konkreten Unterrichtssituationen ist die Analyse von Film und TV-Serien realisierbar und kann in verschiedenen Kontexten Bildungserfahrungen ermöglichen. So benennt das niedersächsische Kerncurriculum des Faches *Deutsch* für *Integrierte Gesamtschulen* die Auseinandersetzung mit Vielfalt (unter die auch das Phänomen Autismus subsumiert werden kann) als zentralen Teil des fachlichen Bildungsbeitrags: „Literarische Texte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern Einblicke in Grundmuster menschlicher Erfahrungen und bieten ihnen Möglichkeiten der Identitätsfindung, auch vor dem Hintergrund der Vielfalt kultureller, sprachlicher, sozialer und sexueller Identitäten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 5).

Auf Kompetenzebene wird herausgestellt, dass Schüler:innen am Ende des Jahrgangs 8 „die Wirkung filmischer Gestaltungsmittel – insbesondere Schnitt und Mon-

tage, Kamerabewegung – bei der Untersuchung eines Kurzfilms, Videoclips oder Filmausschnitts“ (ebd., S. 32) beschreiben können sollen. Um diese Kompetenz zu entwickeln, eignen sich filmische und televisuelle Texte. Insbesondere in *Atypical* (2017-2021) wird die Wirkung von Nahaufnahmen – die Fokussierung der Figur, ihrer Mimik und Gestik – deutlich. In *Rain Man* (1988) spielen Schnitt und Kamerabewegung eine große Rolle. Wer als Deutschlehrkraft nicht auf Übersetzungen zurückgreifen möchte, kann in Deutschland produzierte televisuelle Texte wie *Ella Schön* (2018-2022) oder den Film *Wochenendrebellen* (2023) nutzen.

Im niedersächsischen Kerncurriculum für Integrierte Gesamtschulen im Fach *Englisch* heißt es: „Das Fach Englisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene, Probleme der nachhaltigen Entwicklung sowie die Vielfalt sexueller Identitäten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 6). Autismus, der familiäre und schulische Umgang mit Autismus sowie Adoleszenz bilden ein solches, für den Englischunterricht relevantes soziales Phänomen, das sich insbesondere an die Lebenswelt von Schüler:innen anschließt. Eine Auseinandersetzung mit der seriellen Erzählung *Atypical* (2017-2021) scheint im Englischunterricht passend. Kompetenzbezogen wird benannt, dass Schüler:innen am Ende von Klasse 8 „den Hauptinhalt von altersgerechten Spielszenen und Filmausschnitten verstehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 4) können sollen. Am Ende von Schuljahrgang 10 sollen sie „altersgerechten Filmen wesentliche Informationen (z. B. Personenmerkmale, Handlungsschritte) entnehmen und, geleitet durch Fragen, auch Detailverständnis nachweisen“ (ebd.). Auch hier können televisuelle und filmische Texte im Kontext von Autismus also sinnvoll eingesetzt werden. Die Verhandlung von Autismus als Teil der „Vielfalt kultureller, sprachlicher, sozialer und sexueller Identitäten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 5) findet auf diese Art und Weise Eingang in Bildungsangebote der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen.

Literatur

A Beautiful Mind (2001). Regie: R. Howard. Universal Pictures; DreamWorks Pictures; Imagine Entertainment.

Atypical (2017-2021). Regie: J. Leigh. Weird Brain; Exibit A; Sony Pictures Entertainment.

Baker, A. D. (2008). Recognizing Jake: Contending with Spectacularized Representations of Autism. https://case.edu/affil/sce/Texts_2005/Autism%20and%20Representation%20Baker.htm

Baron-Cohen, S. (2015). Männlich ausgeprägtes Gehirn (Extreme Male Brain Theory). In G. Theunissen (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 259-261). Stuttgart: Kohlhammer.

Bednarek, M. (2012). Constructing ‚nerdiness‘: Characterisation in *The Big Bang Theory*. *Multilingua*, 31 (2-3), pp. 199-229. https://doi.org/10.1515/multi-2012-0010

Bereswill, M. (2020). Behinderung und Geschlecht. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 259-264). Stuttgart: Metzler.

Bhabha, H. K. (2011 [2000]). *Die Verortung der Kultur* (E. Bronfen, Nachwort). Tübingen: Stauffenberg.

Borchert, W. (1949). Schischyphusch oder Der Kellner meines Onkels. In Ders. (Hrsg.), *Das Gesamtwerk* (S. 284-297). Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Collins, P. (2009). Must-geek TV: Is the world ready for an Asperger's sitcom? https://slate.com/culture/2009/02/is-the-world-ready-for-an-asperger-s-sitcom.html

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Oakland: University of California Press.

Couser, T. G. (2018). Signifying Selves: Disability and Life Writing. In C. Barker & S. Murray (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Literature and Disability* (pp. 199-212). Cambridge: Cambridge University Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), pp. 139-167.

Davis, L. J. (2017). The Ghettoization of Disability. Paradoxes of Visibility and Invisiblity in Cinema. In A. Waldschmidt, H. Berressem & M. Ingwersen (Hrsg.), *Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 39-52). Bielefeld: Transcript.

DFG-Netzwerk Inklusive Philologie (2023-2026). Literary Disability Studies im deutschsprachigen Raum. https://www.germanistik.uni-muenchen.de/forschung/proj_ndl_baukasten/inklusive_philologie/index.html

Die Brücke (2011-2018). Produktion: H. Rosenfeldt & M. Hjorth. Sveriges Television; Danmarks Radio.

Draaisma, D. (2009). Stereotypes of autism. Philosophical Transactions of the Royal Society. *Biological Sciences*, 364 (1522), pp. 1475-1480. https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0324

Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2023). Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation bei Autismus. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 270-282). Stuttgart: Kohlhammer.

Ella Schön (2018-2022). Regie: H. Haase. ZDF; Dreamtool Entertainment GmbH.

Freitag, C. M. (2021). Von den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen in ICD-10 zur Autismus-Spektrum-Störung in ICD-11. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 49 (6), S. 437-441. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000774

Game of Thrones (2011-2019). Produktion: D. Benioff, D. B. Weiss. HBO; HBO Entertainment.

Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature.* New York: Columbia University Press.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.

Ha, K. N. (2005). *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld: Transcript.

Haddon, M. (2006). *Supergute Tage oder Die sonderbare Welt des Christopher Boone*. München: Cbt.

Hall, S. (2004 [1997]). Das Spektakel des ‚Anderen'. In Ders., *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften* (S. 108-166). Hamburg: Argument Verlag.

Hartwig, S. (2024). *Erzählungen – Erwartungen – Erfahrungen. Der Einfluss von Darsteller:innen mit „geistiger" Behinderung auf die Rezeption von Theateraufführungen und Spielfilmen*. Berlin: De Gruyter.

Helduser, U. (2022). Literatur- und Sprachwissenschaft in den Dis*ability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Dis*abilty Studies* (S. 219-234). Wiesbaden: Springer VS.

Horstmann, L., Kreuznacht, K., Müller, C., Redlich, S. & Schilling, N. (2015). Klischeeautismus als verlockender Lebensentwurf: Eine tiefenhermeneutische Kulturanalyse der Darstellung von Autismus in der Sitcom *The Big Bang Theory*. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 43 (2), S. 52-60.

Imholz, S. (2023). Das Konzept der Diversität und seine Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/115132/1/Dissertation_MLU_2024_ImholzSusanne.pdf

Kappeller, F. (2022). Cybathletische Körper und Performanzen: Eine repräsentationskritische und ethnografische Lektüre des Cybathlon 2016. https://uol.de/f/3/inst/materielle kultur/Forschung/Schriftenreihe_Studien_zur_Materiellen_Kultur/Publikationen/Studien_Mat_Kult_Band_51-60/Band51_Kappeller.pdf?v=1667311172

Karim, S. (2021). *Arbeit und Behinderung*. Bielefeld: Transcript.

Kastl, J. M. (2020). Komik und Behinderung. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 248-253). Stuttgart: Metzler.

King, V. & Kuhn, M. (2021). Adoleszenz. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1303-1313). Wiesbaden: Springer VS.

Köhne, J. B. (2014). *Geniekult in Geisteswissenschaften und Literaturen um 1900 und seine filmischen Adaptionen*. Wien: Böhlau Verlag.

Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik (2025). *Forschung und Transfer. Differenzwerkstatt – Dis*ability, das Fremde und Geschlecht in Literaturen*. https://www.ifs.uni-hannover.de/abteilungen/allgemeine-behindertenpaedagogik-und-soziologie/forschung-transfer/projekt-differenzwerkstatt#c109179

Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, C., Sallat, S. & Ehrenberg, K. (2023). Vorwort. In Dies. (Hrsg), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 12-17). Stuttgart: Kohlhammer.

Link, J. (2013). Normalismus. In R. Borgards, H. Neumeyer, N. Pethes & Y. Wübben (Hrsg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 202-207). Stuttgart: Metzler.

Lopera-Mármol, M. & Pintor Iranzo, I. (2022). The representation of neurological and mental disorders in TV series: Complexity, transmission, and educational models. *Sociétés*, 156 (2), pp. 95-106. https://doi.org/10.3917/soc.156.0095

Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion,* (2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277

McMahon-Coleman, K. & Weaver, R. (2020). *Mental health disorders on television: Representation versus reality*. North Carolina: McFarland & Company Inc.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mittell, J. (2015). *The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York: New York University Press.

Moser, V. (1997). Geschlecht: behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. *Behindertenpädagogik*, 36 (2), S. 138-149.

Murray, S. (2008). *Representing Autism: Culture, Narrative, Fascination*. Liverpool: Liverpool University Press.

Niedersächsischen Kultusministerium (2015). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10. Englisch*. Hannover: Unidruck.

Niedersächsischen Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10. Deutsch*. Hannover: Unidruck.

Quindeau, I. (2008). *Psychoanalyse*. Stuttgart: UTB.

Rain Man (1988). Regie: B. Levinson. United Artists.

Ridley, R. (2019). Some difficulties behind the concept of the 'Extreme male brain' in autism research. A theoretical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, pp. 19-27. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.007

Schreiter, D. (2020). *Schattenspringer. Wie es ist, anders zu sein*. Stuttgart: Panini Comics.

Schwaab, H. (2020). Fernsehserien. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 415-422). Stuttgart: Metzler.

Seeßlen, G. (2003). Freaks & Heroes: Wie die Traummaschine Kino Krankheit und Behinderung in unsere Wahrnehmung einschreibt. In S. Heiner & E. Gruber (Hrsg.), *Bildstörungen: Kranke und Behinderte im Spielfilm* (S. 31-40). Frankfurt a. M.: Mabuse.

Sex Education (2019-2023). Produktion: L. Nunn. Eleven; Netflix.

Siegert, K. & Lindmeier, B. (2022). Zum Erleben von und dem Umgang mit Zeit: Chrononormative Orientierungen und deren Bearbeitung in adoleszenten Biographien am Übergang Schule-Beruf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), S. 296-309. https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.03

Spivak, G. C. (1985). The Rani of the Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24 (3), pp. 247-272.

Theunissen, G. (2015). Geistige Behinderung. In G. Theunissen (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 156-160). Stuttgart: Kohlhammer.

Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus*. *Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

The Big Bang Theory (2007-2019). Produktion: C. Lorre & B. Prady. Chuck Lorre Productions; Warner Bros. Television.

The Good Doctor (2017-2024). Produktion: D. Shore. Sony Pictures Television; ABC.

Von Tschilschke, C. (2020). Spielfilm. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 393-403). Stuttgart: Metzler.

Wochenendrebellen (2023). Regie: M. Rothemund. Wiedemann & Berg Filmproduktion; Leonine Studios; Seven Pictures Film.

Das neuronale Subjekt. Neurodiversität und Autismus zwischen emanzipatorischer Bewegung und Biologisierung von Behinderung

Thomas Hoffmann

„Geh, wir haben grobe Sinne. Einander kennen?
Wir müssten uns die Schädeldecken aufbrechen
und die Gedanken einander aus den Hirnfasern zerren."
Georg Büchner (1835), Dantons Tod, I, 1

1 Einleitung

Der Begriff der ‚Neurodiversität' hat sich in jüngster Zeit als wichtiger Bezugspunkt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Anerkennung autistischer Kulturen und Identitäten etabliert (Rosqvist & Jackson-Perry 2024; Lindmeier et al. 2023; Tierbach 2021; Kapp 2020; Rosqvist et al. 2020; Jantzen 2015). Die damit eng verbundene politische Neurodiversitätsbewegung, die in den 1990er Jahren hauptsächlich in Internet-Foren entstanden ist, setzt sich für die vorbehaltlose Anerkennung und Wertschätzung neuronaler Unterschiede ein – ähnlich wie bei anderen menschlichen Diversitätsmerkmalen wie Geschlecht, sexueller Orientierung oder Hautfarbe. Eine ihrer zentralen Forderungen lautet, Abweichungen von einer vermeintlich ‚neurotypischen' Normalfunktion des menschlichen Gehirns nicht als Krankheiten oder Störungen zu begreifen, die einer Therapie oder Behandlung bedürfen, sondern als Teil der ‚natürlichen' Varietät neuronaler ‚Verdrahtung' (engl. ‚wiring'), die nicht pathologisiert, sondern zelebriert und kultiviert werden sollte (Silberman 2015; National Symposium on Neurodiversity 2011).

Diese ursprünglich von Selbstvertreter:innen aus dem Autismus-Spektrum erhobene Forderung wurde inzwischen auf weitere neuropsychologische Syndrome, wie ADS/ADHS, Trisomie 21, Tourette, Williams-Beuren-Syndrom, Epilepsie, aber auch auf bipolare Erfahrungen, Schizophrenie, Dyslexie, Dyskalkulie und viele andere mehr ausgeweitet und übertragen (Nelson 2021). Damit trägt dieser Diskurs dazu bei, die Diskriminierung bestimmter Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten entlang der Grenze von ‚normal' und ‚pathologisch' kritisch zu reflektieren (Campbell 2009) und unterstreicht die Forderung nach einer Überwindung der damit einhergehenden ableistischen Normalitäts- und Fähigkeitserwartungen.

Zugleich ist die vorbehaltlose Anerkennung neuronaler Unterschiede, die die Neurodiversitätsbewegung fordert, mit gewissen Herausforderungen verbunden: So zeigt sich in aktuellen Verwendungsweisen des Begriffs ‚Neurodiversität' eine höchst problematische Tendenz, menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse auf deren neuronales Substrat zu reduzieren und an die Stelle des von der Neurodiversitätsbewegung selbst beanspruchten sozialen und kulturellen Modells von Behinderung eine simple biologisierende Unterscheidung zwischen ‚neurodivergenten' und ‚neurotypischen' Menschen

zu setzen. Dies birgt die Gefahr, komplexe, sozial und kulturell vermittelte Entwicklungsprozesse auf biologische Unterschiede zurückzuführen und dadurch erneut die Vielfalt menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten in ein dichotomisierendes Schema zu zwängen – wenn auch mit teils veränderten Vorzeichen.

Die wissenschaftliche Rekonstruktion dieser Spaltungen und Spannungen erfordert eine kritische Reflexion der kulturellen und historischen Verhältnisse, Diskurse und Entwicklungsdynamiken, in denen Subjektivierung, Identitätsbildung und Anerkennung stattfinden, ohne dabei die neurobiologischen Grundlagen menschlicher Entwicklung zu negieren.

2 Neurodiversität – ein politischer Begriff

Neurodiversität ist in erster Linie ein politischer Begriff: Mit dem Neurodiversitätsdiskurs verbindet sich das emanzipatorische Versprechen, Autismus und andere neuropsychologische Syndrome zu entpathologisieren, die betroffenen Personen der medizinisch-psychiatrischen Definitionsmacht zu entreißen und deren Erleben und Verhalten als gleichwertige und gleichberechtigte Ausdrucksformen menschlicher Existenz anzuerkennen. Damit rücken notwendigerweise jene Zustände und Verhältnisse in den Mittelpunkt, gegen die dieser Begriff in Stellung gebracht wird: die seit den ersten klinischen Beschreibungen des Autismus-Syndroms zu beobachtende Pathologisierung und Psychiatrisierung autistischer Menschen sowie deren Verdinglichung und Anpassung durch psychiatrische, verhaltenstherapeutische und sonderpädagogische Praktiken.

2.1 Pathologisierung und Psychiatrisierung

Bereits die ersten Fallbeschreibungen des Autismus-Syndroms bei Grunja J. Sucharewa (1926), Hans Asperger (1944, 1938) und Leo Kanner (1943) sind von einer pathologisierenden und verdinglichenden Darstellungsweise geprägt: Zwar hebt Sucharewa in ihren Fallvignetten zum Teil auch positive Eigenschaften der von ihr beschriebenen Kinder hervor und stellt deren Entwicklung vergleichsweise differenziert dar; dennoch betrachtet sie ihr Verhalten konsequent als ‚schizoid'[1] und ordnet ihre psychologischen

1 Wie der Ausdruck ‚Autismus' stammt der Begriff ‚schizoid' ursprünglich von Eugen Bleuler (1908). Nach heutiger psychiatrischer Auffassung, wie sie u. a. die ICD-10 widerspiegelt, handelt es sich bei der ‚Schizoiden Persönlichkeitsstörung' (F60.1) um eine schwere Störung der Persönlichkeit und des Verhaltens, die nicht auf eine Hirnschädigung oder -krankheit oder auf eine andere psychiatrische Störung zurückgeführt werden kann und die durch „Rückzug von affektiven, sozialen und anderen Kontakten mit übermäßiger Vorliebe für Phantasie, einzelgängerisches Verhalten und in sich gekehrte Zurückhaltung gekennzeichnet ist. Es besteht nur ein begrenztes Vermögen, Gefühle auszudrücken" (DIMDI 2014, S. 210). Die ‚Schizoide Persönlichkeitsstörung' wird explizit vom Asperger-Syndrom abgegrenzt und taucht in der ICD-11 nur noch indirekt, unter dem Code 6D10.Z „Persönlichkeitsstörung, Schweregrad nicht näher bezeichnet" (WHO 2022, o. S.), auf.

Merkmale als Ausdruck einer tiefgreifenden Persönlichkeitsstörung (‚Psychopathie') ein, was sich auch in ihren durchgängig defizitorientierten Diagnosen widerspiegelt:

> *Fall 1:* „Eine minderwertige, dysharmonische Persönlichkeit; eine Mischung von Feinheit und läppischer Albernheit in der Psyche. Hohe künstlerische Begabung bei einer Minderwertigkeit in toto." (Sucharewa 1926, S. 242)
>
> *Fall 2:* „Von der frühen Kindheit an ein träges ungeschicktes ‚ungeschlachtes' Kind. Einsam im Kindermilieu. Albernes Benehmen, läppisches Wesen, sonderbare impulsive Handlungen. Intellekt übernormal mit einer Neigung zu abstraktem Denken. Gute Produktivität in den Schularbeiten, ein intensives Interesse für Bücher." (ebd., S. 245)
>
> *Fall 3:* „Als charakteristische Besonderheiten dieses Falles können folgende Erscheinungen aufgezählt werden: eine etwas erhöhte läppische Stimmung, Neigung zu Stereotypien und absurden Grübeleien, erhöhte Suggestibilität, Automatismus, Zwangsrechnen, Phobien, eine gewisse Flachheit der Emotionen. Nach der Untersuchung im psychologischen Laboratorium ist sein Intellekt übernormal." (ebd., S. 247)
>
> *Fall 4:* „Introvertierter Typus; autistische, nach innen gekehrte Einstellung. Abstrakter Typus des Denkens. Neigung zum Räsonieren. Bei gutem Intellekt eine (wegen des schwachen seelischen Tonus) herabgesetzte Produktivität. Egozentrisch. Erhöhte Selbstschätzung, ein sehr leicht verwundbares Selbstgefühl. Eine reizbar grämliche allgemeine Färbung des Gefühlslebens. Neigung zu Zwangszuständen." (ebd., S. 249)

Auch bei Kanner und Asperger werden autistische Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten primär als Störungen, Fehlleistungen und Mängel behandelt. Kanner beschreibt als ‚pathognomisch' herausragende Störung eine von Geburt an bestehende Unfähigkeit autistischer Kinder, auf normale Weise mit Menschen und Situationen in Beziehung zu treten (Kanner 1943, S. 242). Von Anfang an bestehe eine „extreme autistische Einsamkeit" (ebd.), die alle äußeren Einflüsse möglichst ignoriere oder ausblende. Autismus wird von ihm als ein psychiatrisches Krankheitsbild dargestellt, das schwerwiegende Defekte der Affektivität, der Kommunikation und sozialen Interaktion mit sich bringt.

Wie Sucharewa, deren Arbeit ihm sehr wahrscheinlich bekannt war (obwohl er sie nicht zitiert), ordnet auch Asperger das Phänomen Autismus den kindlichen ‚Psychopathien' zu. Im historischen Kontext der nationalsozialistischen ‚Rassenhygiene', die ab 1933 in Deutschland und ab 1938 auch in Österreich zur allgemeinen Staatsdoktrin erhoben wurde, bedeutete diese Klassifizierung strukturell ein hohes Risiko für die betroffenen Kinder, da solche Diagnosen der Rechtfertigung von Zwangssterilisierungen und Tötungsmaßnahmen dienten. Asperger war sich dieses Umstands durchaus bewusst: Er bekannte sich nicht nur früh zu den rassistischen Grundwerten des Nationalsozialismus und dessen völkischer Medizin, sondern griff in seiner Habilitationsschrift von 1944 explizit Fragen der Erbbiologie, der sozialen Wertigkeit ‚autistischer Psychopathen', ihrer Gemeinschaftsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Erziehbarkeit und Bildungsfähigkeit auf. Für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, intellektuellen Beeinträchtigungen oder komplexen Verhaltensauffälligkeiten war diese Form der Beschreibung potenziell lebensgefährlich (Czech 2024; Sheffer 2018).

2.2 Verdinglichung und Verhaltensanpassung

Nach den ersten klinischen Beschreibungen des Autismus-Syndroms, die zunächst wenig rezipiert worden sind, dominierten ab 1950 psychogene Autismustheorien, die die Eltern und insbesondere die Mütter autistischer Kinder für deren Zustand verantwortlich machten (‚Kühlschrank-Mütter') und Autismus als Folge einer tiefgreifenden Beziehungsstörung deuteten (Bettelheim 1967). Oft wurden auf dieser Grundlage psychoanalytische Langzeittherapien sowie dauerhafte Heim- und Klinikunterbringungen empfohlen.

Mit dem allgemeinen Niedergang der Psychoanalyse als therapeutisches und wissenschaftliches Paradigma in den USA setzten sich ab 1960 vermehrt behavioristische Erklärungsansätze durch. Etwa zur selben Zeit entstanden die ersten Elternvereinigungen. Autismus wurde nun unabhängig von den familiären Verhältnissen als relativ stabiles Verhaltenssyndrom verstanden, das mit Lern- und Entwicklungsdefiziten in unterschiedlichen Funktionsbereichen wie der Sprache, der sensorischen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, der sozialen Interaktion und affektiven Selbstregulation einhergeht. Spezielle Therapieansätze und pädagogische Förder- und Unterstützungsprogramme wie TEACCH entstanden und es wurden eigene Behandlungs- und Beratungsstellen eingerichtet.[2] Eine in den USA und Kanada bis heute weit verbreitete Form der Verhaltenstherapie für autistische Kinder ist die Applied Behavior Analysis (ABA).[3] Diese Methode kombiniert fortlaufende Verhaltensbeobachtungen mit einem Konditionierungsprogramm von Belohnungen und Bestrafungen, bei dem das Verhalten des Kindes bestimmten sozialen Normen und Entwicklungszielen angepasst werden soll (Lovaas 1987).

Das nachfolgende Beispiel stammt aus einem Modellprojekt zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Behinderung und psychischer Erkrankung, das der Autor von 2014 bis 2018 unter Mitarbeit von Jochen Montiegel und Niklas Pesth an der PH Ludwigsburg wissenschaftlich begleitet hat. Die zentrale Forschungsfrage lautete: ‚Wie können pädagogische und therapeutische Konzepte in Schule und Unterricht so gestaltet und aufeinander abgestimmt werden, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen größtmögliche gesellschaftliche Teilhabe, Selbstbestimmung und Empowerment erfahren?' Dazu wurden u. a. Interviews, Gruppendiskussionen, Videoanalysen und umfangreiche Dokumentenanalysen durchgeführt (Hoffmann et al. 2018). Eines dieser Dokumente war die schriftliche Anleitung einer Therapeutin an die Eltern von Pascal (7 Jahre), einem Jungen mit der Diagnose ‚frühkindlicher Autismus', der sowohl in der Schule als auch zuhause nach ABA therapiert wurde. Die Anweisung lautete:

---

2 TEACCH = Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

3 Zu Deutsch: ‚Angewandte Verhaltensanalyse'. Die nationale Zertifizierungsagentur *Behavior Analyst Certification Board* gibt auf ihrer Homepage für 2024 in den USA eine Gesamtzahl von 276.183 zertifizierten ‚Behavior Analysts', ‚Assistant Behavior Analysts' und ‚Behavior Technicians' an – Tendenz steigend (https://www.bacb.com/about/bacb-certificant-annual-report-data/ – abgerufen am 05.12.2025).

> „Wann immer es Verhaltensweisen gibt, die Ihr nicht sehen möchtet, ist es wichtig, dafür Löschung einzusetzen. Das bedeutet, dass Ihr keinerlei Verstärkung bietet [...]. *Überlegt Euch also immer, welche Verhaltensweisen Ihr öfters sehen möchtet und denkt daran, diese besonders zu loben und gezielt zu verstärken.*“ (Schülerakte P., S. 250, Herv. i. O.)

Es fällt auf, dass die Eltern sich darauf konzentrieren sollen, welche Verhaltensweisen *sie* gerne sehen möchten – nicht aber darauf, welche Motive, Bedürfnisse oder Interessen *Pascal* hat oder haben könnte (Hoffmann 2024, S. 273). Das autistische Kind wird zum Objekt verhaltenstechnischer Kontrolle und Überwachung gemacht – seine Eltern zu Verhaltenskontrolleur:innen.

Der Begründer des ABA-Konzepts, der norwegisch-amerikanische Psychologe Ole Ivar Lovaas, treibt diese Form der Verdinglichung und Dehumanisierung so weit, dass er autistischen Kindern generell ihr Menschsein und ihren Personenstatus abspricht:

> „Sie sehen, Sie beginnen ziemlich von Grund auf, wenn Sie mit einem autistischen Kind arbeiten. Sie haben eine Person im physischen Sinne vor sich – sie haben Haare, Nase und Mund – aber sie sind keine Menschen im psychologischen Sinne. Man kann die Aufgabe, autistischen Kindern zu helfen, so sehen, dass es dabei um das Konstruieren einer Person geht. Sie haben die Rohmaterialien, aber Sie müssen die Person erst noch errichten.“ (Chance & Lovaas 1974, S. 76, Übers. T. H.)

Lovaas schreckte dabei in den 1960er und 1970er Jahren auch vor teils folterähnlichen Behandlungsmethoden wie körperlichen Schlägen oder Elektroschocks nicht zurück (Bowman & Baker 2014; Lovaas et al. 1965). Er rechtfertigte diese Gewaltanwendung damit, dass bei erfolgreicher Therapie die Institutionalisierung in einer geschlossenen Einrichtung vermieden werden könne, was potenziell eine Verbesserung der sozialen Integration der Kinder bewirke. Da die von Lovaas misshandelten Kinder nahezu ausschließlich in Heimen und Kliniken untergebracht waren und ihm dadurch weitgehend schutzlos ausgeliefert, erscheint diese Aussage rückblickend als besonders zynisch.

2.3 Neurodiversität als politische Gegenkraft

Dieser knappe, schlaglichtartige Abriss einiger historischer Etappen der Pathologisierung, Psychiatrisierung und Verdinglichung autistischer Menschen, soll die Ausgangssituation in den 1990er Jahren verdeutlichen, vor deren Hintergrund das Konzept der ‚Neurodiversität‘ als politische Gegenkraft entstanden ist. Begünstigt wurde dies durch mehrere parallele Entwicklungen: Zum einen etablierte sich seit den 1980er Jahren allmählich der Begriff des ‚Autismus-Spektrums‘ (siehe unten), an den das Neurodiversitätskonzept direkt anknüpft. Zum anderen gewannen im Zuge der Behindertenrechtsbewegung und der Disability Studies das soziale, kulturelle und menschenrechtliche Modell von Behinderung an Bedeutung. Der durch Vertreter:innen des internationalen ‚Autism Rights Movement‘ (Kapp 2020) geprägte Begriff der Neurodiversität richtete sich von Anfang an gegen eine Theorie und Praxis, die Personen im Autismus-Spektrum ihren Subjektstatus abspricht, sie entmenschlicht, autistische Verhaltensweisen abwertet und deren Korrektur oder Unterdrückung als zentrales Ziel verfolgt. Aktivist:innen und

ihre Verbündeten setzen sich dafür ein, autistische Kommunikations- und Ausdrucksformen als Teil des allgemeinen Spektrums menschlicher Vielfalt anzuerkennen und Unterstützungssysteme auszubauen, die es autistischen Menschen ermöglichen, ihr Leben *als* autistische Menschen zu führen (National Symposium on Neurodiversity 2011). Im Mittelpunkt der Neurodiversitätsbewegung steht dabei weniger das Interesse an einer wissenschaftlich fundierten Diskussion aktueller Ergebnisse der Hirnforschung, sondern die Durchsetzung allgemeiner Menschenrechte, die Beseitigung spezifischer Barrieren und die Förderung sozialer Inklusion.

Dabei lassen sich mindestens drei Bedeutungen oder Traditionslinien des Diversitätsbegriffs unterscheiden, die hier zum Tragen kommen:

(a) In der Traditionslinie der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung zielt das Konzept der Diversität als *Antidiskriminierungsstrategie* darauf ab, soziale Ungleichheiten zu beseitigen und die Verschiedenheiten der Menschen im Hinblick auf Differenzkategorien wie soziale Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Religiosität u. a. anzuerkennen. Als neue Kategorie tritt hier die der ‚neurokognitiven Differenz' hinzu (Singer 2017 [1998]).

(b) Die zweite Traditionslinie verweist auf betriebswirtschaftliche Konzepte des *Diversity-Managements*, in denen Vielfalt – vor allem im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung internationaler Unternehmen – als Ressource für die Erschließung neuer Märkte, die Optimierung innerbetrieblicher Abläufe und Profitsteigerung gesehen wird. Beide Traditionslinien spielen auch in gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Differenzdebatten eine Rolle (Walgenbach 2017, S. 92). Harvey Blume (1998) spekulierte Ende der 1990er Jahre, dass das Digitale Zeitalter und seine Computerkultur, wenn es um die Arbeit mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien geht, zukünftig autistische Denkweisen bevorzugen und auf diese angewiesen sein werde. Ähnliche Aussagen finden sich auch bei Silberman (2015).

(c) Als dritte Traditionslinie kommt im Neurodiversitätsdiskurs das Konzept der *Biodiversität* hinzu, das sich seit den 1980er Jahren sowohl als biologischer Fachbegriff im Sinne der Vielfalt genetischer Unterschiede innerhalb einer Art, der Artenvielfalt und der Vielfalt unterschiedlicher Ökosysteme etabliert hat, wie auch als normativer Schlüsselbegriff in der Umweltpolitik, der auf den Schutz und die Wiederherstellung biologischer Vielfalt abzielt (Wilson & Peter 1988). In diesem Zusammenhang kann Neurodiversität als ein Unterbegriff von Biodiversität verstanden werden, insofern diese „ein Merkmal der Erde als Ganzes ist, da der Mensch alle Ökosysteme der Erde kolonisiert hat" und sich der Begriff „auf die grenzenlose Variabilität menschlicher Kognition und die Einzigartigkeit eines jeden menschlichen Geistes bezieht" (Singer o. J., o. S., Übers. T. H.).

Eingeführt worden ist der Begriff ‚Neurodiversität' u. a. von der australischen Soziologin und Aktivistin Judy Singer, die sich selbst im Autismus-Spektrum verortet.[4] Ihre Master-Thesis aus dem Jahr 1998 (veröffentlicht in: Singer 2017 [1998]) ist eine Mischung aus intellektueller Autobiographie, Geschichte der australischen Autistic-Self-Advocacy-Szene und einer begrifflichen Grundlegung des Neurodiversitätskonzepts. Sie befasst sich darin, wie sie selbst betont, ausschließlich mit dem sogenannten ‚High-Functioning Autism' (‚Asperger-Syndrom'). Autistische Menschen mit intellektueller Behinderung kommen in ihrer Arbeit, wie auch im Neurodiversitätsdiskurs insgesamt, nur am Rande vor.

Singers strategischer Einsatzpunkt ist der Begriff des ‚Autismus-Spektrums', den die britische Psychiaterin Lorna Wing Ende der 1970er Jahre eingeführt hatte (Wing & Gould 1979). Dieser Ausdruck eröffnet nach Singer neue Möglichkeiten der Identitäts- und Gemeinschaftsbildung:

> „Für mich liegt die Bedeutung des ‚Autismus-Spektrums' in seinem Ruf nach und seiner Vorwegnahme einer ‚Politik der Neurodiversität'. Die ‚Neurologisch Verschiedenen' stellen eine neue Ergänzung zu den bekannten politischen Kategorien von Klasse/Geschlecht/‚Rasse' dar und werden die Erkenntnisse des sozialen Modells von Behinderung erweitern." (Singer 2017, S. 34, Übers. T. H.)

Das ‚soziale Modell von Behinderung', auf das Singer sich hier bezieht, bildet eine der zentralen theoretischen Grundlagen der Behindertenrechtsbewegung und der aus ihr hervorgegangenen Disability Studies (Oliver 2009, S. 41ff.). Singer verwendet den Begriff ‚Neurodiversität', wie sie in einem Interview aus dem Jahr 2023 deutlich macht, zum einen, um der Verhaltenspsychologie die Autorität der Neurowissenschaften entgegenzustellen; zum anderen ist ‚Neurodiversität' für sie ein Gegenkonzept zur Eugenik (Schroeder 2023): Als Inbegriff menschlicher Vielfalt ist der Ausdruck für sie zugleich ein Synonym für ‚Menschlichkeit'. Sie warnt daher davor, ‚Neurodiversität' als neue Form der Diagnose zu verwenden: denn entweder sind alle Menschen neurodivers oder niemand. Derselbe Warnhinweis sollte auch für den von der US-amerikanischen Aktivistin Kassiane Asasumasu einige Jahre später eingeführten Ausdruck ‚Neurodivergenz' (Marble et al. 2024, S. 19) gelten: Sofern Menschen dadurch in ‚neurotypische' und ‚neurodivergente' Personen eingeteilt werden, fördert eine solche dichotome Kategorisierung ein individualistisches Verständnis von Behinderung und reproduziert letztlich die problematische Trennung von ‚normal' und ‚anormal'.

Ganz auf dieser Linie lautet eine häufig zitierte Kurzdefinition: „Neurodivergent [...] bedeutet einen Geist zu haben, der in seiner Funktionsweise in erheblichem Maße von den vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen des ‚Normalen' abweicht" (Walker 2021, S. 16, Übers. T. H.). Umgekehrt wird unter ‚neurotypisch' ein neurokognitiver Funktionsstil verstanden, der mit den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen konform geht (ebd.). Konsequent zu Ende gedacht würde diese Definition allerdings zu dem widersinnigen Schluss führen, dass eine Person im Autismus-Spektrum, die sich den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen angepasst hat und dadurch relativ un-

4 Zur Diskussion um die Herkunft des Konzepts siehe auch: Botha et al. (2024).

auffällig ihren Alltag lebt, als ‚neurotypisch' bezeichnet werden müsste – und als ‚neurodivergent' eine Person, die zwar keine neurobiologischen Auffälligkeiten zeigt, aber gesellschaftlich unangepasst erscheint. ‚Neurotypisch' und ‚neurodivers' wären dann zwar keine Synonyme mehr für ‚normal' und ‚anormal', aber stattdessen für ‚sozial angepasst' und ‚sozial unangepasst'.

Das Problem, das sich hier andeutet, hat offenkundig damit zu tun, dass es einigermaßen leichtfällt, normabweichende Verhaltensweisen (z. B. bei einem Gesetzesverstoß) oder anormale Entwicklungsverläufe (z. B. im Hinblick auf die Ergebnisse eines IQ-Tests) als solche zu erkennen, dass aber niemand mit Sicherheit sagen kann, wann ein menschliches Gehirn ‚normal' funktioniert und wann nicht. An dieser Stelle kann das Verhältnis von Normalität und Abweichung nicht detailliert diskutiert werden (siehe dazu u. a. Canguilhem 2013; Foucault 2003), daher beschränke ich mich auf wenige Hinweise: Der deutsch-amerikanische Neurologe Kurt Goldstein stellt zur Begriffsbestimmung von ‚Gesundheit' und ‚Krankheit', ‚Normalität' und ‚Anomalie' fest:

> „Der Organismus, der die ihm wesenhaft zugehörigen Eigentümlichkeiten verwirklicht, oder der, was ja dasselbe besagt, in seinem ihm zugehörigen Milieu den daraus erwachsenden Aufgaben gerecht wird, ist ‚*normal*'." (Goldstein 2014, S. 329)

Die Beurteilung der ‚normalen' Funktionsweise eines Gehirns hat demzufolge mindestens drei Faktoren zu berücksichtigen: (a) die konkrete Lebenssituation einer Person, (b) die daraus resultierenden Anforderungen der Umwelt und des sozialen Umfelds und (c) die der Person zur Verfügung stehen Möglichkeiten oder Mittel, diese zu bewältigen. Eine Betrachtung der biologischen Seite allein reicht nicht aus, zumal die vermeintlich objektiven neurologischen Symptome selbst in hohem Maße situationsabhängig sind und der größte Teil erst bei ganz bestimmten Untersuchungen und unter sehr spezifischen Bedingungen in Erscheinung tritt:

> „Die Symptome sind Antworten, die der Organismus auf ganz bestimmte, von uns gestellte Fragen gibt, sie sind also zum mindesten mitbedingt durch unsere Fragestellung, die wiederum ihrerseits völlig von der theoretischen Grundauffassung bestimmt wird, die wir von der Funktion des Nervensystems haben." (Goldstein 1926, S. 84)

Die eigentümliche Verknüpfung sozialkonstruktivistischer und machtkritischer Perspektiven mit einer biologisierenden Sprache – etwa durch Verwendung von Begriffen wie „neurodivergente Verdrahtung" (Pearson et al. 2024, S. 117) oder die Gleichsetzung von Autismus, ADS/ADHS, Dyslexie und anderen Diagnosen mit einem bestimmten „Gehirntyp" (Marble et al. 2024, S. 16) – erzeugt im Feld des Neurodiversitätsdiskurses einen nur schwer aufzulösenden Widerspruch: Einerseits wird auf das soziale Modell von Behinderung Bezug genommen, das die Ursache von Behinderung nicht in individuellen Merkmalen verortet, sondern das Verhältnis von Person und Umwelt, gesellschaftliche Barrieren, Normen und Fähigkeitserwartungen als entscheidende Faktoren betrachtet und deren Dekonstruktion fordert; andererseits wird auf essenzielle biologische Unterschiede verwiesen, die als angeborene Persönlichkeitsmerkmale gedeutet werden und als solche soziale Anerkennung finden sollen. Das ‚Normale' bzw. ‚Neurotypische' wird dabei als gesellschaftliche Konstruktion und dominante Norm kriti-

siert, während das ‚Anormale' bzw. ‚Neurodivergente' als naturgegeben und unveränderlich dargestellt und damit sowohl als ‚normal' und ‚anders' hervorgehoben wird.

3 Das neuronale Subjekt und sein Dispositiv

Ähnlich widersprüchliche Artikulationsformen lassen sich auch in anderen sozialen Bewegungen beobachten, die sich für die Inklusion und Befreiung zuvor ausgegrenzter, diskriminierter oder marginalisierter Gruppen einsetzen (etwa im Kampf gegen Sexismus, Rassismus oder Queerfeindlichkeit). Mai-Anh Boger (2023, S. 763) spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚trilemmatischen Struktur' solcher Antidiskriminierungsstrategien. Deren Problematik verdichtet sich für sie in drei Schlüsselkonzepten oder Zielen: ‚Empowerment', ‚Normalisierung' und ‚Dekonstruktion', deren konflikthaftes Verhältnis untereinander dazu führt, dass von drei Zielen immer nur höchstens zwei erreicht werden können und mindestens eines ausgeschlossen bleibt. Die von Boger rekonstruierten ‚Trilemmata' beziehen sich dabei auf den „ontologischen Status von Andersheit*", der selbst als „schwankend" (ebd.) angesehen wird, was durch das angehängte Sternchen symbolisiert werden soll (Andersheit als „strategisch essentialistische Andersheit", als „widerständige, fundamentale Andersheit" oder als „ent-essentialisierte Individualität"; ebd., S. 764).

Diese Zerrissenheit kennzeichnet auch den Diskurs der Neurodiversitätsbewegung, dessen ‚Trilemma' derzeit vor allem auf der Verbindungslinie von ‚Empowerment' und ‚Dekonstruktion' zu liegen scheint und sich vorwiegend gegen die Vorstellung einer ‚Normalisierung' autistischen Verhaltens richtet,

> „[…] insofern sie [die Verbindungslinie Empowerment-Dekonstruktion, Anm. T. H.] das Recht betont, sich der Integrationsnötigung, dem Assimilationsdruck, dem Normalisierungszwang zu verweigern. Bezüglich des ontologischen Status von Andersheit* lässt sich auf dieser Linie daher von einer widerständigen Andersheit* (manche präferieren auch den Begriff radikale Andersheit*) sprechen. Dekonstruiert werden soll insbesondere auch der normalisierte Blick, aus dem heraus diese Andersheit* bestimmt wird." (ebd., S. 765)

Um zu verstehen, warum Autismus und Neurodiversität derzeit ein so erhebliches Maß an gesellschaftlicher Aufmerksamkeit erfahren, reichen die bisherigen Hinweise allerdings kaum aus: Dies erfordert eine differenziertere Analyse der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Im Folgenden beschränke ich mich auf einige exemplarische Überlegungen, die verdeutlichen sollen, innerhalb welcher Machtkonstellationen und Interessenlagen sich diese Entwicklung vollzieht und welche Konsequenzen sich daraus für eine kritische Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskurs ergeben.

3.1 Die Autismus-Matrix

Man könnte zunächst vermuten, dass der Hauptgrund dafür, warum das Thema ‚Autismus' seit den 1990er Jahren so viel Beachtung findet, in dem rein quantitativen Anstieg

der Autismus-Diagnosen besteht: In den USA lag die Diagnosehäufigkeit im Jahr 1975 noch bei 1:5.000 (0.02 Prozent) und im Jahr 2009 bereits bei 1:110 (0.9 Prozent) (Weintraub 2011, S. 24). Dies entspricht einem Anstieg der Diagnoserate um einen Faktor von 45. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich auch in anderen Ländern. In den USA, Kanada, Australien und Europa ist daher wiederholt von einer autistischen ‚Epidemie' gesprochen worden (Isaksen et al. 2013). Weltweit wird die Prävalenz von Autismus mittlerweile auf knapp ein Prozent geschätzt, wobei die Zahlen zwischen einzelnen Ländern und Regionen stark schwanken (Global Burden of Disease Study 2021 Autism Spectrum Collaborators 2024; Zeidan et al. 2022). Für einen Teil dieses Anstiegs gibt es nachvollziehbare Erklärungen, wie ein gestiegenes Bewusstsein für Autismus, breiter gefasste Diagnosekriterien, häufigere Zusatzdiagnosen bei Kindern mit intellektueller Behinderung oder eine Diagnosestellung in jüngerem Alter. Für den restlichen Teil des Anstiegs reichen diese Begründungen jedoch nicht aus. Unter anderem wurden daher empirisch bisher unbelegte Vermutungen angestellt, dass komplexe Wechselwirkungen zwischen Umweltfaktoren und genetischer Disposition eine Rolle spielen könnten (Weintraub 2011, S. 24).

Durch historische wie empirische Daten sehr viel besser belegt ist dagegen der Erklärungsansatz des US-amerikanischen Soziologen Gil Eyal und seiner Forschungsgruppe an der Columbia University: Sie haben die These untersucht, dass die Ursache für den Anstieg der Autismus-Diagnosen in den USA nicht in individuellen oder umweltbedingten Gründen zu suchen ist, sondern eine Folge tiefgreifender institutioneller und kultureller Umbrüche darstellt. In dem Buch „The Autism Matrix" stellen sie zwei scheinbar simple Fragen:

> „‚Warum Autismus?' – das heißt, warum nimmt speziell Autismus zu und nicht Lernstörungen oder andere Störungen [...], und ‚Warum jetzt?' – da Autismus bereits 1943 benannt wurde, warum dauerte es dann 48 Jahre, bis die Zahl der Diagnosen zu steigen begann [...]?" (Eyal et al. 2010, S. 46, Übers. T. H.)

Das Hauptargument, das Eyal und seine Gruppe vorlegen, lautet zusammengefasst, dass der Anstieg der Autismus-Diagnosen eine indirekte Folge der Deinstitutionalisierung intellektueller Behinderung ist – gewissermaßen deren um Jahrzehnte verzögertes ‚Nachbeben'. Insbesondere die nachhaltige Verbreitung verschiedenster Autismus-Therapien und Förderansätze, wie die ‚Perceptual-Motor Therapy', ‚Applied Behavioral Analysis', ‚Sensory Integration Therapy', ‚TEACCH', ‚Facilitated Communication' und vieler anderer, habe dazu geführt, dass die ursprünglichen Diagnosekriterien für Autismus verwischt und auf immer neue Gruppen von Kindern ausgedehnt wurden. Zugleich hat sich mit diesen Therapien ein neuer Raum geöffnet: zwischen Medizin und Pädagogik, Wissenschaft und kommerziellen Anbieter:innen, Eltern und Aktivist:innen (ebd., S. 250). Diese Entwicklung ebnete den Weg für das Konzept eines kontinuierlichen Spektrums, wodurch Autismus von der Zuschreibung einer intellektuellen Behinderung auf ein unscharf umrissenes Gebiet von psychischer Erkrankung, Verhaltensauffälligkeit, Entwicklungsstörung bis hin zu Hochbegabung ausgedehnt wurde. Dies legte Eyal und Kolleg:innen zufolge den Grundstein für die scheinbare ‚Epidemie' (ebd., S. 9).

Die ursprüngliche Diagnose ‚Autismus' entstand in einem Schnittfeld von intellektueller Behinderung und psychischer Erkrankung. Die institutionelle Ordnung der Anstaltsfürsorge und Heimunterbringung von autistischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen definierte diese Gruppe in der Regel jedoch nicht über ihre Intelligenz, sondern über ihre sozialen Defizite, weshalb es in früheren Zeiten keinen Anlass für klinische Differenzialdiagnosen gab (ebd., S. 257). Erst eine Reihe weiterer Ereignisse setzte einen spiralförmigen Prozess in Gang, in dessen Verlauf der Begriff ‚Autismus' zu einem Spektrum ausgeweitet wurde.

Durch die in den 1960er Jahren entstandene Elternbewegung und die verstärkte Einbindung von Eltern und Angehörigen in therapeutische Entscheidungen und Interventionen verschwamm zunächst die Grenze zwischen Expert:innenwissen und Laienerfahrung. Die Diagnose ‚Autismus' wurde nun auch auf eher ‚atypische' Erscheinungsformen ausgedehnt, die die klinischen Diagnosekriterien nur teilweise erfüllten, aber eine Therapie oder Förderung rechtfertigten. Parallel dazu etablierte sich ein immer dichteres System der diagnostischen Überwachung: Die Kontrolle verschob sich von der Anstalt in die Familie, die gewissermaßen zur ‚Subunternehmerin' eines pädagogisch-therapeutischen Überwachungsregimes wurde. Die Elternexpertise wurde dabei weiter aufgewertet und zugleich in neue Expert:innen-Netzwerke eingebunden. Die neuen Therapieformen, deren Behandlungsziele im Kontext der Deinstitutionalisierung einen Wechsel von der Heilung zur Eingliederung vollzogen und terminologisch von ‚geistiger Retardierung' zu ‚Entwicklungsstörung', besetzten diesen neu entstandenen Zwischenraum. Die beteiligten Therapeut:innen arbeiteten teils eng mit den Eltern zusammen, wodurch sich die Grenze zwischen professionellen Expert:innen und Laien weiter auflöste. Damit wurde eine weitere Voraussetzung dafür geschaffen, Autismus als Spektrum zu denken: Im Zentrum stand nicht mehr eine globale klinische Diagnose, sondern die konkrete Funktionsbeeinträchtigung, die es therapeutisch zu behandeln galt. Dies ließ die starre Trennung von intellektueller Behinderung und Autismus endgültig obsolet werden.

Autismus, so die Schlussfolgerung von Eyal et al. (2010), ist daher heutzutage weder als eine individuelle Eigenschaft noch als soziale Konstruktion zu begreifen, sondern als eine ‚Matrix' von institutionellen und individuellen Akteur:innen. Veränderungen in dieser Matrix, wie z. B. die Verfügbarkeit neuer Finanzierungsquellen, die Weiterentwicklung von Therapie- und Förderangeboten, das Auftreten profitorientierter Organisationen oder politischer Aktivist:innen, wirken sich kontinuierlich darauf aus, wer als autistisch klassifiziert und wie weit das Autismus-Spektrum ausgelegt wird.[5] Die

5 Im Kontext schulischer Inklusion haben Andreas Köpfer und Katharina Papke im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Die Praxis des Autismus' eine empirisch fundierte Situationsanalyse der ‚Autismus-Arena' und ihrer ‚Entrepreneure' vorgelegt, die mit etwas anderen Begriffen und einer etwas anderen theoretischen Perspektive zu überraschend ähnlichen Ergebnissen kommt: Dies betrifft vor allem die soziale Komplexität und Situiertheit der ‚Autismus-Arena', in der nach Köpfer und Papke (2025, S. 21) sehr unterschiedliche, teils stark fragmentierte soziale Welten und Akteur:innen (Schule, Integrationsdienste, Eltern, Psychiatrie, Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren) mit unterschiedlichsten Zielen, Interessen und Strategien aufeinandertreffen, die letztlich jene

aufgeworfenen Fragen „‚Warum Autismus?‘ […] und ‚Warum jetzt?‘“ (ebd., S. 46) lassen sich demzufolge so beantworten, dass im Vergleich zu den 1970er Jahren weder von einer realen Zunahme von Autismus in einem biologischen Sinne noch von einer gesteigerten Sensibilität oder Sichtbarkeit aufgrund verbesserter Diagnosekriterien auszugehen ist, sondern vor allem von einem Wandel des sozialen, politischen und institutionellen Umfelds.

3.2 Autismus als ‚Lifestyle‘?

Autismus hat sich nach dieser Lesart von einem seltenen, medizinisch mehr oder weniger klar abgegrenzten Krankheitsbild zu einer umfassenden Leitdiagnose gewandelt, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern wirksam wird: von der Gesundheits- und Bildungspolitik, über die Medienkultur, bis hin zur Self-Advocacy-Bewegung und wissenschaftlichen Forschung. Beispiele dafür sind der kommerzielle Erfolg US-amerikanischer Fernsehserien wie *Atypical* (Netflix, 2017-2021), *The Good Doctor* (ABC, 2017-2024) oder *The Big Bang Theory* (CBS, 2007-2019), die Verbreitung von Soap-Dokus wie *Love on the Spectrum* (ABC TV, 2019-2021/Netflix, seit 2022), aber auch die Schaffung eigener Professuren und Studiengänge mit dem Fokus auf Autismus, die Einrichtung von ‚Neurodiversitätszentren‘, Beratungsstellen und Beauftragten für Autismusfragen sowie die Vielzahl an Ratgeberliteratur und Selbsthilfegruppen. Maßgeblich geprägt durch das Internet und dessen Aufmerksamkeitsökonomie (Franck 2007) werden Autismus und andere Formen der ‚Neurodivergenz‘ in den vergangenen Jahren verstärkt zum Gegenstand von Kommerzialisierung, (Selbst-)Vermarktung und immer mehr auch zu einem attraktiven Bezugsrahmen für Identitätsfindung und Lifestyle-Inszenierungen.

Autismus ist dabei selbstverständlich kein ‚Lifestyle‘ im engeren Sinne: Für viele Betroffene bedeutet die Diagnose nach wie vor eine mehr oder minder schwere Beeinträchtigung, die mit erheblichen Herausforderungen in Alltag, Schule und Beruf verbunden ist und keineswegs eine ‚frei‘ gewählte Lebensweise darstellt. Der Ausdruck ‚Lifestyle‘ drängt sich hier dennoch auf, weil sich insbesondere in den sogenannten sozialen Medien die Darstellung von Autismus und autistischen Menschen zunehmend von den tatsächlichen Lebensrealitäten vieler Betroffener entfernt. Dies trägt dazu bei, dass Autismus als ästhetisiertes und stilisiertes Identitätsmerkmal erscheint, jenseits alltäglicher Ausgrenzungserfahrungen, Barrieren und Unterstützungsbedarfe.

Der englische Begriff ‚Lifestyle‘ leitet sich von dem deutschen Wort ‚Lebensstil‘ ab: Alfred Adler, der Begründer der Individualpsychologie, bezeichnete damit ein höchst individuelles, schon in den ersten Lebensjahren angelegtes Muster der Weltdeutung und Lebensführung (Adler 1928). Seit den 1950er Jahren wird der Begriff ‚Lebensstil‘ durch Marktforschung und Werbung auch zur Analyse, Einteilung und Beeinflussung der Konsumgewohnheiten verschiedener sozialer Gruppen verwendet (z. B. ‚luxu-

schulische Praxis hervorbringen, die unter der Bezeichnung ‚Autismus‘ firmiert (siehe auch: Köpfer et al. i. d. B.).

riöser Lifestyle‘, ‚ökologischer‘ oder ‚alternativer Lifestyle‘). In den 1980er Jahren stellten die Vertreter:innen der soziologischen ‚Individualisierungsthese‘, wie Anthony Giddens oder Ulrich Beck, eine zunehmende ‚Pluralisierung der Lebensstile‘ fest, die in (post-)modernen Gesellschaften zum wichtigsten Mittel der Selbstgestaltung und Identitätsfindung geworden seien (Beck et al. 2014). Vertreter:innen einer kritischen Gesellschaftstheorie betonten dagegen etwa zur selben Zeit, dass individuelle und plurale Lebensstile keineswegs nur Ausdruck von persönlicher Identität oder selbstbestimmten Wahlentscheidungen seien, sondern zugleich von ökonomischen Strukturen, gesellschaftlicher Normierung und sozialer Kontrolle abhängen. Statt von ‚Lifestyle’ spricht der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1982) in diesem Zusammenhang vom ‚Habitus‘, der Ausdruck einer sozialen Klassenlage ist und damit der ungleichen Verfügungsmacht über soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital.

Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass sich mit dem Aufkommen der sozialen Medien seit den 2000er Jahren der Prozess der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen und Habitusformen im Sinne von Beck, Giddens oder Bourdieu weiter beschleunigt hat: Durch netzwerkförmige, aber dennoch individuumszentrierte Beziehungen (‚networked individualism‘; Rainie & Wellman 2012, S. 12), intensivierte Identitäts- und Selbstinszenierungspraktiken (Papacharissi 2011) sowie die Subjektivierung von Arbeit und Biografie (Duffy 2017) werden traditionelle Bindungen geschwächt und biografische Wahlentscheidungen wie Selbstentwürfe flexibilisiert und personalisiert. Die grundlegenden Strukturen sozialer Ungleichheit, die mit dem ungleichen Zugang zu Kapital und politischer Macht zusammenhängen, bleiben davon weitgehend unberührt oder werden durch die sogenannte ‚Digitale Kluft‘ (engl. ‚digital divide‘; van Dijk 2020) in den letzten Jahren zum Teil weiter verstärkt (UN 2020).

Auf TikTok, einer Internet-Plattform für Kurzvideos, ist das Hashtag *#autism* nach Auskunft des Recherchetools *tiktokhashtags.com* im Jahr 2024 in insgesamt 2.2 Millionen Beiträgen verwendet worden, die durchschnittlich 17.400-mal angesehen und insgesamt 38.8 Milliarden mal aufgerufen wurden (eigene Recherche). Für das Hashtag *#adhd* lagen die Zahlen sogar bei 3.2 Millionen Beiträgen, die durchschnittlich 12.500-mal angesehen wurden und eine Gesamtzahl von 39.7 Milliarden Aufrufen hatten. Im Jahr 2021 war *#autism* das neunthäufigste und *#adhd* das siebthäufigste mit Gesundheitsfragen verbundene Hashtag auf TikTok (Zenone et al. 2021, S. 2). Eine Inhaltsanalyse der 133 meistgesehenen Informationsvideos (insgesamt 198.7 Millionen ‚Views‘, 25.2 Millionen ‚Likes‘) ergab, dass die Informationen über Autismus in 41 % der Videos falsch waren, in 32 % der Fälle übergeneralisierend und nur 27 % der Videos fachlich und inhaltlich korrekte Informationen enthielten (Aragon-Guevara et al. 2025, S. 1956). Die Autor:innen der Studie kommen zu dem Schluss, dass TikTok und andere soziale Medien zwar in sehr großem Umfang Informationen über Autismus und andere neurodiversitätsbezogene Inhalte verbreiten, dass diese aber zum überwiegenden Teil nicht mit dem aktuellen Wissensstand übereinstimmen.

Internet-Plattformen wie Facebook, Instagram, Twitter/X oder TikTok unterstützen neue Formen der politischen Mobilisierung (Trevisan 2017), der Gemeinschaftsbil-

dung (Farrington & Hsieh 2020; Jordan 2010) und des individuellen Ausdrucks (Gualano et al. 2024); zugleich installieren sie eine Logik der Selbstvermarktung, Selbstdarstellung und Selbstoptimierung, die die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse, die den öffentlich präsentierten ‚Lifestyle' ermöglichen und hervorbringen, subtil verbergen. Autismus und Neurodiversität sind inzwischen zu einem florierenden Geschäftsfeld geworden: Autistische oder ‚neurodivergente' Influencer:innen und Organisationen vermarkten sich online, bieten ‚neurodivergente' Merchandise-Produkte an oder verkaufen zielgruppenspezifische Dienstleistungen: Die Palette reicht von Kleidung, Büchern und Accessoires mit ‚neurodivergentem Design', über persönliche ‚Stories' oder virale ‚Memes', die zu Bezahldiensten führen, bis hin zu Beratungs- und Coaching-Angeboten. Persönliche Identität erscheint dabei zunehmend als konsumierbare und zu vermarktende Ware.

Neurodiversität als ‚Lifestyle' ist auch ein Thema für das betriebswirtschaftlich ausgerichtete Diversity Management: Konzerne wie SAP werben mit Programmen wie ‚Autism at Work' (SAP o. J.) gezielt um Mitarbeiter:innen im Autismus-Spektrum. 2023 beschäftigte SAP laut eigenem „Diversity and Inclusion Report" allerdings weltweit bloß 244 Menschen im Autismus-Spektrum: Bei einer Zahl von 107.602 Mitarbeiter:innen waren das lediglich 0.2 % der Gesamtbelegschaft (SAP 2024, S. 12). Gleichwohl wird das Programm als „industry-leading Autism at Work Program" (ebd., S. 4) präsentiert, das vom Weltwirtschaftsforum als ‚Leuchtturmprogramm' für Diversität, Gleichberechtigung und Inklusion ausgezeichnet wurde und für das der Konzern 2023 den ‚Corporate Compassion Award' der ‚HollyRod Foundation' für seinen weltweiten Einsatz für die Inklusion von Menschen im Autismus-Spektrum erhalten hat (ebd.).

Die Beschäftigung von autistischen Mitarbeiter:innen wird als diversitätsorientierte Personalpolitik inszeniert, die gleichermaßen ethische wie ökonomische Ziele verfolgt. Tatsächlich fungieren solche Programme jedoch oft eher als Teil der strategischen Unternehmenskommunikation, die Reputation und Unternehmensidentität fördern sollen, ohne nennenswerte strukturelle Änderungen zu bewirken. Viele Firmen versuchen Arbeit und die in vielen Branchen damit verbundenen Mobilitäts- und Flexibilitätszumutungen als Lifestyle-Angebot zu kultivieren (Bröckling 2013, S. 174). Persönliche Merkmale wie ‚Neurodiversität' oder ‚Anderssein' werden dabei als weitere ‚Ressource' für Kreativität und Produktivität betrachtet. Um diese abschöpfen zu können, „muss man Möglichkeitsräume schaffen und die Vielfalt steigern. Den Rest regelt der Wettbewerb" (ebd.). Die Anerkennung von Diversität erfolgt dabei in der Regel nicht primär aufgrund ethischer Erwägungen, sondern nur so lange wie ein Unternehmen davon einen ökonomischen Nutzen erwartet.

Die Inszenierung von Autismus als ‚Lifestyle' auf Plattformen wie TikTok oder Instagram, lässt persönliche Erfahrungen zu ‚Content' werden und Identität zur Ware, während Unternehmen das Thema ‚Neurodiversität' zugleich als mögliche Ressource für ihre Profitinteressen entdecken. Beide Tendenzen, die massiv durch Prozesse der Digitalisierung verstärkt werden, leisten einer Entpolitisierung und Banalisierung des ursprünglich emanzipatorischen Versprechens der Neurodiversitätsbewegung Vorschub.

3.3 Neurodiversität und Wahrheit

Das neuronale Subjekt,[6] das innerhalb der Neurodiversitätsbewegung sowohl als normative Begründungsfigur wie als zu befreiendes Selbst adressiert wird, erscheint wie jedes moderne Subjekt in sich gespalten: Nur dadurch kann es überhaupt zum Gegenstand wissenschaftlicher oder politischer Objektivierungen und Diskurse werden (Foucault 1987, S. 243). Nach Michel Foucault entspricht jedem Subjekt ein spezifisches Dispositiv des Macht-Wissens, das sowohl befreit als auch unterdrückt (Agamben 2008, S. 35).

Diese Doppeldeutigkeit ist bereits in der Etymologie des Subjektbegriffs angelegt: Er leitet sich ab von dem lateinischen Wort ‚subjectum', das sowohl mit ‚das Zugrundeliegende' als auch mit ‚das Unterworfene' übersetzt werden kann. Die damit verbundenen Spannungen prägen auch das neuronale Subjekt: Es verweist auf das sich herausbildende Dispositiv einer ‚Neuro-Biopolitik' des Gehirns und der Gene, das Neurodiversität zugleich als individuelle Wahrheit des Selbst (etwa in neurowissenschaftlichen Verhaltensdeutungen, Diagnosen, Selbstbeschreibungen und Identitätspolitiken) wie auch als symbolisches, kulturelles oder ökonomisches Kapital (beispielsweise in der Hervorhebung besonderer Fähigkeiten von Menschen im Autismus-Spektrum als Innovations- und Wettbewerbsvorteil für Unternehmen) objektiviert.

Der Begriff des ‚Dispositivs' bezeichnet bei Foucault ein „heterogenes Ensemble" (Foucault 1978, S. 119) sprachlicher wie nicht-sprachlicher Elemente, das Diskurse und Institutionen, Gebäude und ihre Architektur, Vorschriften und Gesetze, technische Vorrichtungen und vieles mehr umfasst: „Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann" (ebd., S. 120).[7] Ein paradigmatisches Beispiel dafür ist das von Foucault (1983) analysierte Dispositiv der Sexualität, das als Antwort auf das Problem der Regulierung von Bevölkerungswachstum, Gesundheit und Arbeitskraft im 19. Jahrhundert gelesen werden kann und ein wichtiger Vorläufer des Dispositivs der ‚Neuro-Biopolitik' ist. Durch die Verknüpfung sehr unterschiedlicher medizinischer, pädagogischer, juristischer und seelsorgerischer Praktiken (diskursiver wie nicht-diskursiver Art), wird die Sexualität im Verlauf des 19. Jahrhunderts auf vielfältige Weise analysiert, klassifiziert und normiert und dadurch als Gegenstand von Macht und Wissen überhaupt erst hervorgebracht. Foucault hat gezeigt, wie u. a. die Psychiatrisierung und Pathologisierung der kindlichen Sexualität sowie die sexualwissenschaftliche Systematisierung von ‚Perversionen' und Fortpflanzungsverhalten die Sexualität zu einem privilegierten Ort einer allgemeinen und individuellen Wahrheitssuche gemacht haben, die es dem Staat ermöglichte, demographische Risiken, Degenerationsängste und Fragen der Bevölkerungspolitik zu bearbeiten. Die Sexualität erweist sich damit als ein strategischer Schnittpunkt, an dem Biologie und Politik, Disziplinierung des Individuums und Regulierung der Bevölkerung zusammenlaufen.

---

6 Der spanische Philosoph und Medizinhistoriker Francisco Ortega spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „zerebralen Subjekt" (Ortega 2009, S. 425, Übers. T. H.).

7 Franz. ‚dispositif' = ‚Anlage', ‚Vorrichtung', ‚Maßnahme'.

Das Dispositiv der ‚Neuro-Biopolitik' lässt sich als ein Gefüge begreifen, in dem neuronale und genetische Dispositionen problematisiert und reguliert werden. Dieses reicht weit über den Neurodiversitätsdiskurs hinaus und zeigt sich etwa in Debatten um die Verantwortlichkeit und neurobiologische Früherkennung von Straftäter:innen mit bestimmten ‚Hirnprofilen' (Ligthart et al. 2021; Heinemann 2014), bei der Suche nach neuronalen oder genetischen ‚Markern' für Bildungsfähigkeit, Arbeitsmarktchancen und Krankheitsrisiken oder in der Forschung zum technologischen und pharmakologischen ‚Neuro-Enhancement' (Wolbring et al. 2013). In dieser Perspektive bilden die ‚Autismus-Matrix' und die Inszenierung von Autismus als ‚Lifestyle' nur einen Ausschnitt eines größeren Ganzen.

Im Zentrum des Dispositivs der ‚Neuro-Biopolitik' steht dabei die Überzeugung, dass das Wissen über unser Gehirn und unser Nervensystem eine tiefere Wahrheit über das neuronale Subjekt offenbart und dass diese Wahrheit dazu dienen kann, unsere Gehirne und unser gesamtes Leben zu optimieren und zu regulieren. Diese Tendenz zeichnet sich auch im Neurodiversitätsdiskurs ab: Wie bereits oben dargestellt, haben sich die Sichtweisen von Autismus und die damit verbundenen Praktiken nach dem Zweiten Weltkrieg von psychoanalytischen und behavioristischen Erklärungsansätzen hin zu einem Fokus auf Neurobiologie und Genetik verschoben. In den 1950er Jahren gewannen die Verhaltens- und Neurowissenschaften zunehmend an Bedeutung, was dazu führte, menschliches Verhalten und Kognition als neuronale Informationsverarbeitung neu zu definieren (Hebb 1949). Fortschritte auf dem Gebiet der bildgebenden Verfahren in den 1980er Jahren stützten diese Perspektive, indem sie die Aktivität des Gehirns sichtbar machten und scheinbar in Echtzeit Einblicke in dessen Funktionsweise erlaubten (siehe dazu auch: Métreaux & Frisch 2017).

Vor diesem Hintergrund werden Verhalten und Entwicklung als Resultate eines komplexen Zusammenspiels neuronaler Netzwerke, chemischer Interaktionen und genetischer Faktoren angesehen. Dass diese Sichtweise nicht auf wissenschaftliche Beobachtungen beschränkt bleibt, sondern auch in Selbstdeutungen von Alltagserfahrungen eine zunehmend wichtige Rolle spielt, wird anhand der folgenden Zitate von Selbstvertreter:innen aus dem Autismus-Spektrum deutlich:

> „‚*Ich liebe die Art und Weise, wie mein Gehirn funktioniert*, das war schon immer so und es ist eines der Dinge, die ich mir heute eingestehen kann. Ich mag es, wie ich in Zahlen denke. Ich mag es, wie ich mir Dinge visualisiere. Am meisten gefällt mir, dass ich mich so sehr in meine Arbeit vertiefen kann, dass alle anderen mich anschauen und sagen: ‚Gott! Ich wünschte, ich könnte das auch.' Nein, ich werde nichts ändern.' ([Michael John Carley, Anm. T. H.] zitiert in Shapiro 2006; Hervorhebung hinzugefügt)
>
> Die Selbstvertreterin Meyerding (1998) veranschaulicht eine ähnliche Verdinglichung des Gehirns, wenn sie feststellt, dass ihr Arbeitgeber und ihre Freunde ‚glauben, mir vermittelt zu haben, was sie von mir erwarten, aber sie haben in einer Sprache gesprochen, *die mein Gehirn nicht versteht*.'
>
> Beachten Sie, wie diese Aussagen ohne Vorwarnung von ‚meinem Gehirn' zu ‚mir' übergehen: Ich liebe die Art und Weise, wie mein Gehirn funktioniert; ich mag die Art und Weise, wie ich denke; diese Leute sprechen *mit mir* auf eine Weise, die *mein Gehirn* nicht

> versteht. Diese Sprache suggeriert, dass Individuen Gehirne sind und dass Gehirne in jedem Fall personifiziert werden.“ (Ortega 2009, S. 437, Übers. T. H.)

Autismus, ADHS und andere neuropsychologische Syndrome oder ‚Neurodivergenzen‘ werden in dieser Lesart nicht als komplexe, sozial vermittelte Phänomene oder Erfahrungen verstanden, sondern unmittelbar auf bestimmte neurologische Zustände zurückgeführt. Die Ursachen oder Umstände sozialer Schwierigkeiten und gesellschaftlicher Barrieren werden dabei erneut auf das als ‚neurodivergent‘ markierte Individuum projiziert. Das neuronale Subjekt erkennt diese als seine persönlichen Probleme an und bestätigt eine solche Lesart damit. Individuelle Unterschiede, die selbstverständlich auch biologische Ursachen haben können, aber im Sinne des sozialen Modells von Behinderung vor allem als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels von Umweltfaktoren und persönlichen Faktoren zu rekonstruieren sind, werden in biologische Kategorien übersetzt. Neue Praktiken der Selbstoptimierung – wie Gehirn- und Achtsamkeitstrainings, die Identifikation mit bestimmten neurokognitiven Profilen oder die Überwachung und Aufzeichnung von Gehirnfunktionen mittels Tests, Trackern und anderen medizinisch-technischen Verfahren – verlagern die Verantwortung für Normalität und Abweichung in das einzelne Individuum.

In mancher Hinsicht ähnelt somit der aktuelle Diskurs über ‚Neurodiversität‘ dem über die ‚sexuelle Revolution‘ in den 1950er und 1960er Jahren, die durch die Psychoanalyse und die Kritik an der repressiven Kultur (Marcuse 1995) theoretisch untermauert wurde. Wie es jedoch damals schon ein Irrtum war, zu glauben, dass mit der sexuellen Befreiung auch die Gesellschaft befreit würde und die ‚sexuelle Revolution‘ einen grundlegenden Wandel gesellschaftlicher Machtstrukturen und Unterdrückungsverhältnisse bewirken könnte, wäre es auch heute naiv, zu glauben, dass die Erforschung und ‚Befreiung‘ unserer Gehirne uns eine zufriedenstellende Antwort auf die drängenden Fragen unserer Zeit liefern könnten. Wie bei dem von Foucault analysierten Dispositiv der Sexualität, liegt eine gewisse Ironie darin, dass ausgerechnet dieses Dispositiv uns glauben macht, dass es bei der Wahrheit, die in den vielfältigen neuronalen Verstrickungen unserer Gehirne liegen soll, um unsere Befreiung geht (Foucault 1983, S. 190). Nur wenn diese Wahrheit immer wieder kritisch infrage gestellt wird, kann das Konzept der ‚Neurodiversität‘ tatsächlich zu einem emanzipatorischen Projekt werden.

4 Schluss

Jede Anerkennung geht mit möglichen Verkennungen einher (Bedorf 2010). Dies zeigt sich sowohl in der Abgrenzung von Teilen der Neurodiversitätsbewegung zu Menschen mit intellektueller Behinderung als auch in der übergeneralisierenden Adressierung der Mehrheitskultur als ‚neurotypisch‘. Innerhalb des Diskurses über Neurodiversität stehen sich derzeit zwei Sichtweisen gegenüber: Die eine betrachtet alle Menschen als grundsätzlich verschieden, aber gleichwertig. Sie lässt sich als menschenrechtliche oder politische Perspektive charakterisieren und ist eng mit dem sozialen Modell von Behinderung verbunden. Die andere erkennt Autismus und andere ‚Neurodivergenzen‘ als bio-

logisch determinierte Zustände an und hebt die Besonderheiten autistischer Kulturen und Identitäten hervor. Diese Perspektive kann ihrer Tendenz nach als biologistisch und kulturell ausgrenzend oder, in Anlehnung an Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein, als „Rassismus ohne Rassen" (Balibar & Wallerstein 1992, S. 28) charakterisiert werden: als ein „Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist" (ebd., S. 28).

Im Hinblick auf die soziale Inklusion und Exklusion von Menschen im Autismus-Spektrum liegt das Problem nicht in den neuronalen Unterschieden, sondern in den darüber legitimierten sozialen Ungleichheiten, Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierungsformen. Das Konzept der Neurodiversität kann emanzipatorische Prozesse anstoßen, birgt jedoch zugleich die Gefahr, neue Macht- und Kontrollformen zu fördern, wie sie in der Figur des ‚neuronalen Subjekts' oder der ‚Autismus-Matrix' als Teilaspekte einer umfassenderen ‚Neuro-Biopolitik' angelegt sind. Statt den Blick auf die ‚Verdrahtung' des statischen Gehirns (Singular) vereinzelter Individuen zu richten, sollten die neuronale Plastizität und dynamische Entwicklungsfähigkeit menschlicher Gehirne (Plural) in den Vordergrund gestellt werden (Steffens 2019; Doidge 2017), die erst im Verhältnis zum menschlichen Organismus (Goldstein 2014) und in den Beziehungen der Menschen untereinander (sowie zu ihrer materiellen, sozialen und symbolischen Umwelt) das Konzept der ‚Neurodiversität' als Synonym für ‚Menschlichkeit' und als Gegenkraft zur Eugenik im Sinne Singers (Schroeder 2023) verwirklichen. Dies setzt jedoch eine kulturelle, entwicklungsbezogene und dynamische Sichtweise auf Autismus und andere Formen der ‚Neurodivergenz' voraus (Feuser 2024; Tierbach 2021; Jantzen 2015), die im gegenwärtigen Neurodiversitätsdiskurs vielfach noch fehlt. *Wir sind nicht unser Gehirn. Normalität ist eine Illusion.*

Literatur

Adler, A. (1928). *Die Technik der Individualpsychologie. Erster Teil. Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen.* München: Bergmann.

Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Zürich, Berlin: Diaphanes.

Aragon-Guevara, D., Castle, G., Sheridan, E. & Vivanti, G. (2025). The Reach and Accuracy of Information on Autism on TikTok. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, pp. 1953-1958. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06084-6

Asperger, H. (1938). Das psychisch abnorme Kind. *Wiener klinische Wochenschrift*, 50, S. 1314-1317.

Asperger, H. (1944). Die „autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, S. 76-136.

Balibar, É. & Wallerstein, I. (1992). *Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten* [2. Aufl.]. Hamburg: Argument.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2014). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* [6. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self.* New York, London: Macmillan.

Bleuler, E. (1908). *Die schizophrenen Geistesstörungen im Lichte langjähriger Kranken- und Familiengeschichten*. Stuttgart: Thieme.

Blume, H. (1998). Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom. https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/

Boger, M.-A. (2023). (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* [2. Aufl.] (S. 759-771). Wiesbaden: Springer VS.

Botha, M., Kapp, S. K., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Stannard Ashley, A. & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28 (6), pp. 1591-1594. https://doi.org/10.1177/13623613241237871

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bowman, R. A. & Baker, J. P. (2014). Screams, slaps, and love: The strange birth of applied behavior analysis. *Pediatrics*, 133 (3), pp. 364-366.

Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* [5. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness.* New York: Palgrave Macmillan.

Canguilhem, G. (2013). *Das Normale und das Pathologische.* Berlin: August.

Chance, P. & Lovaas, O. I. (1974). „After you hit a child, you can't just get up and leave him; you are hooked to that kid": A conversation with Ivar Lovaas about self-mutilating children and how their parents make it worse. *Psychology Today*, 7 (8), pp. 76-84.

Czech, H. (2024). *Hans Asperger und der Nationalsozialismus. Geschichte einer Verstrickung.* Gießen: Psychosozial.

DIMDI (2014). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM)*. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information.

Doidge, N. (2017). *Neustart im Kopf: Wie sich unser Gehirn selbst repariert* [3. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Campus.

Duffy, B. E. (2017). *(Not) getting paid to do what you love: Gender, social media, and aspirational work*. New Haven, London: Yale University Press.

Eyal, G., Hart, B., Onculer, E., Oren, N. & Rossi, N. (2010). *The Autism Matrix*. *The Social Origins of the Autism Epidemic.* Cambridge: Polity Press.

Farrington, C. J. & Hsieh, G. (2020). Understanding how autistic adults use online forums and social media for support. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4, pp. 1-27. https://doi.org/10.1145/3415179

Feuser, G. (2024). Grundlegende Aspekte eines Verständnisses des ‚kindlichen Autismus'. In W. Lanwer (Hrsg.), *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2023* (S. 25-47). Berlin: Lehmanns Media.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 241-261). Frankfurt a. M.: Athenäum.

Foucault, M. (2003). *Die Anormalen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Franck, G. (2007). *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf.* München: dtv.

Global Burden of Disease Study 2021 Autism Spectrum Collaborators (2024). The global epidemiology and health burden of the autism spectrum: Findings from the Global Burden of Disease Study 2021. *The Lancet Psychiatry*, 12 (2), pp. 111-121. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00363-8

Goldstein, K. (1926). Das Symptom, seine Entstehung und Bedeutung für unsere Auffassung vom Bau und der Funktion des Nervensystems. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 76, S. 84-108.

Goldstein, K. (2014). *Der Aufbau des Organismus: Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen*. Paderborn: Fink.

Gualano, R. J., Jiang, L., Zhang, K., Shende, T., Won, A. S. & Azenkot, S. (2024). „I try to represent myself as I am": Self-presentation preferences of people with invisible disabilities through embodied social VR avatars. In *ASSETS 2024 – Proceedings of the 26th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, Art. 72, pp. 1-15. https://doi.org/10.1145/3663548.3675620

Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior*. *A neuropsychological Theory*. New York: Wiley.

Heinemann, T. (2014). Gefährliche Gehirne: Verdachtsgewinnung mittels neurobiologischer Risikoanalysen. *Kriminologisches Journal*, 46 (3), S. 184-198.

Hoffmann, T. (2024). Diagnostik und Menschenrechte: Isolation und Entfremdung als pädagogisch-diagnostische Kategorien. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 268-275). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hoffmann, T., Montiegel, J., Pesth, N. & Weiser, M. (Hrsg.) (2018). Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung. Erfahrungsberichte, Beiträge und Materialien aus der Praxis. Stuttgart: ZSL. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/materialsammlung

Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S. & Skjeldal, O. (2013). Autism Spectrum Disorders – Are they really epidemic? *Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*, 17, pp. 327-333.

Jantzen, W. (2015). Die Neurodiversitätsdebatte und der dekoloniale Kampf gegen Exklusion: Eine neurosoziologische Perspektive auf die Verdinglichung freier Bürger/-innen. *Behindertenpädagogik*, 54 (3), S. 233-256.

Jordan, C. J. (2010). Evolution of autism support and understanding via the World Wide Web. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (3), pp. 220-227. https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.3.220

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2 (3), pp. 217-250.

Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Cham: Palgrave Macmillan.

Köpfer, A. & Papke, K. (2025). Die Entrepreneure der Autismus-Arena: Eine situationsanalytische Betrachtung im schulischen Feld. *Empirische Pädagogik*, 39 (1), S. 9-24. https://doi.org/10.62350/VFLO8662

Ligthart, S., van Toor, D., Kooijmans, T., Douglas, T. & Meynen, G. (Eds.) (2021). *Neurolaw: Advances in Neuroscience, Justice & Security*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69277-3

Lindmeier, C., Grummt, M. & Richter, M. (Hrsg.) (2023). *Neurodiversität und Autismus.* Stuttgart: Kohlhammer.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (1), pp. 3-9.

Lovaas, O. I., Schaeffer, B. & Simmons, J. Q. (1965). Building social behavior in autistic children by use of electric shock. *Journal of Experimental Research in Personality*, 1 (2), pp. 99-109.

Marble, J., Chabria, K. & Jayaraman, R. (2024). *Neurodiversity for dummies.* Hoboken: Wiley.

Marcuse, H. (1995). *Triebstruktur und Gesellschaft: Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Métraux, A. & Frisch, S. (2017). Seelenabdruck oder was sonst? Zur Kritik des Hirnbildgebrauchs. In A. Friedrich, P. Gehring, C. Hubig, A. Kaminski & A. Nordmann (Hrsg.), *Technisches Nichtwissen: Jahrbuch Technikphilosophie* [3. Aufl.] (S. 255-290). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845277677-255

National Symposium on Neurodiversity (2011). What is Neurodiversity? https://neurodiversitysymposium.wordpress.com/what-is-neurodiversity/

Nelson, R. H. (2021). A critique of the neurodiversity view. *Journal of Applied Philosophy*, 38 (2), pp. 335-347. https://doi.org/10.1111/japp.12470

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability. From Theory to Practice* [2. Ed.]. New York: Palgrave Macmillan.

Ortega, F. (2009). The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity. *BioSocieties*, 4, pp. 425-445. https://doi.org/10.1017/S1745855209990028

Papacharissi, Z. (Ed.) (2011). *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. New York, London: Routledge.

Pearson, A., Bertilsdotter Rosqvist, H., Kapp, S. K., Hultman, L., Watson, C., Williams, G. L., Österborg Wiklund, S., Stenner, P., Botha, M. & O'Dell, L. (2024). Strangers and friends: Navigating neurodiverse research collaboration. In H. Bertilsdotter Rosqvist & D. Jackson-Perry (Eds.), *The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies* (pp. 103-122). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66127-3_7

Rainie, L. & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge: MIT Press.

Rosqvist, H. B., Chown, N. & Stenning, A. (Eds.) (2020). *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429322297

Rosqvist, H. B. & Jackson-Perry, D. (Eds.) (2024). *The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66127-3

SAP (2024). Moving Towards Greater Impact. SAP 2023 Diversity & Inclusion Report. https://www.sap.com/documents/2024/06/985de527-c47e-0010-bca6-c68f7e60039b.html

SAP (o. J.). Autism at Work. https://news.sap.com/tags/autism-at-work/

Schroeder, C. (2023). Neurodivergenz – Psychologie, Trend oder Reform? *Deutschlandfunk Kultur.* https://www.deutschlandfunkkultur.de/neurodivergenz-psychologie-trend-reform-100.html

Sheffer, E. (2018). *Aspergers Kinder. Die Geburt des Autismus im „Dritten Reich".* Frankfurt a. M.: Campus.

Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery.

Singer, J. (2017 [1998]). *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*. Singer (Self-Publishing).

Singer, J. (o. J.). Neurodiversity: Definition and discussion. Reflections on Neurodiversity. https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html

Steffens, J. (2019). Der Mensch lernt nicht mit einem Gehirn, sondern mit vielen Gehirnen in Gesellschaft. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 31-76). Wiesbaden: Springer VS.

Sucharewa, G. J. (1926). Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter. *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, 60, S. 235-261.

Tierbach, J. (2021). Der Umgang mit (Neuro-)Diversität im Kontext einer teilhabeorientierten Pädagogik. *Menschen*, 6, S. 49-55. https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/119468

Trevisan, F. (2017). *Disability Rights Advocacy Online: Voice, Empowerment and Global Connectivity*. New York, London: Routledge.

UN (2020). World Social Report 2020: Inequality in a rapidly changing world. New York: United Nations. https://social.desa.un.org/publications/2020-inequality-in-a-rapidly-changing-world

Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide.* Cambridge: Polity Press.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* [2. Aufl.]. Opladen, Toronto: Budrich.

Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies. Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities.* Fort Worth: Autonomous Press.

Weintraub, K. (2011). The prevalence puzzle: Autism counts. *Nature*, 479, pp. 22-24. https://doi.org/10.1038/479022a

WHO (2022). International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11). Genf: World Health Organization. https://icd.who.int

Wilson, E. O. & Peter, F. M. (Eds.) (1988). *Biodiversity.* Washington: National Academy Press.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9 (1), pp. 11-29.

Wolbring, G., Diep, L., Yumakulov, S., Ball, N. & Yergens, D. (2013). Social robots, brain machine interfaces and neuro/cognitive enhancers: Three emerging science and technology products through the lens of technology acceptance theories, models and frameworks. *Technologies*, 1 (1), pp. 3-25. https://doi.org/10.3390/technologies1010003

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15 (5), pp. 778-790. https://doi.org/10.1002/aur.2696

Zenone, M., Ow, N. & Barbic, S. (2021). TikTok and public health: A proposed research agenda. *BMJ Global Health*, 6 (11), pp. 1-3. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007648

Teilhabe in der Autismus-Therapie: An der Grenze zwischen Autismus und Normalität

Julia Tierbach

1 Ausgangsüberlegungen zur pädagogischen Dimension von Autismus-Therapie und Teilhabe

Im gegenwärtigen Diskurs zur Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum nimmt das autismustherapeutische Feld eine randständige Position in Bezug auf pädagogisch ausgerichtete Fragestellungen ein. Sofern Verweise aufzufinden sind, beziehen sich diese meist auf die inklusive Beschulung autistischer Kinder und Jugendlicher und beschränken sich auf die Implementierung autismustherapeutischer Methoden in den Unterricht oder auf Kooperationserfordernisse zwischen Schulen und Autismus-Therapie-Zentren (Lindmeier 2024, S. 26; Markowetz 2020, S. 34). Eine tiefergehende Beschäftigung mit Autismus-Therapie als Feld, das unter dem Dach des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. organisiert ist, weist jedoch verschiedene Notwendigkeiten hinsichtlich einer intensiveren pädagogischen Auseinandersetzung auf.

Auf professionsbezogener Ebene spiegelt sich die Begründung hierfür in den Leitlinien für die Arbeit in Autismus-Therapie-Zentren des Bundesverbandes (autismus Deutschland e. V. 2017, S. 9) wider, die eine multiprofessionelle Ausrichtung zwischen Psychologie und (Sonder-, Heil-, Sozial-)Pädagogik vorsehen. Auf handlungsbezogener Ebene erscheint die Begründung weniger offensichtlich. Der Begriff der Therapie sowie die verhaltenstherapeutische Prägung des Angebotes (Rittmann 2017a) könnten für eine pädagogische Enthaltsamkeit sprechen. Gleichwohl wäre es vorschnell, Autismus-Therapie an das psychologische Feld zu delegieren, ohne zu differenzieren, worin sich pädagogisches und therapeutisches Handeln unterscheiden und wann beide je nach Kontext zusammentreffen sollten – ohne in eine Therapeutisierung pädagogischer Verhältnisse zu geraten (Willmann 2012). Feuser (2002) argumentiert dahingehend, dass isolierende Bedingungen den Ausgangspunkt für pädagogisches als auch therapeutisches Handeln bilden. Für therapeutisches Handeln trifft dies insbesondere zu, wenn die Folgen der Isolation so schwerwiegend sind, dass daraus resultierende autistische Verhaltensweisen als hauptsächliche Quelle der Überlebenssicherung dienen (Rödler 2019, S. 362). In diesem Fall beschreibt Therapie „den Prozeß mit einem Menschen […] eine neue Lebensperspektive zu finden und aufzubauen“ (Feuser 2002, S. 350). Hierfür geraten jedoch vor allem die zu verändernden Bedingungen in den Blick und nicht ein zu veränderndes Subjekt. Die Realisierung der Lebensperspektive als Prozess der Begleitung von Bildungs-, Aneignungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ist wiederum als pädagogisches Handeln zu fassen (ebd.). Der Begriff der Therapie kann somit kein Indikator dafür sein, sich nicht pädagogisch mit Autismus-Therapie auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Aufgaben und Zielsetzungen im Hinblick auf Teilhabe. An dieser Stelle sei auf Autismus-Therapie als Leistung der Eingliederungshilfe

(SGB VIII & SGB IX) verwiesen, die auf die Realisierung der Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum durch pädagogische Hilfen abzielt. Dieser Bezugspunkt reicht für eine pädagogische Argumentationslinie jedoch nicht aus, da es sich hierbei um eine sozialrechtliche Verengung des Teilhabebegriffs handeln würde. In erster Linie stellt Teilhabe keine pädagogische Grundkategorie dar und doch werden mit ihr wesentlich pädagogische Fragen aufgeworfen. Verfolgt pädagogisches Handeln „das Projekt der Gestaltung der Subjektwerdung" (Bernhard 2024, S. 126) unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen (ebd., S. 128), korrespondiert dies mit Verständnissen von Teilhabe, die diese Wechselwirkung als konstitutiv für die Kategorie betrachten (Kraft 2022; Rödler 2013; Feuser 2004). Damit verbunden sind Fragen nach der Ermöglichung von Teilhabe an den für menschliche Entwicklung notwendigen Prozessen, Begegnungen und Lebensbereichen sowie nach gesellschaftlichen Bedingungen, die dafür verändert werden müssen. Im Hinblick auf das Feld der Autismus-Therapie sind verschiedene Formulierungen vom Bundesverband autismus Deutschland e. V. aufzufinden, die diesen teilhabeorientierten Zusammenhang aufnehmen. Die „Betreuung, Befähigung und Begleitung" (autismus Deutschland e. V. 2020, S. 1) im Sinne der Ermöglichung einer selbstbestimmten und selbstständigen Lebensführung von Menschen im Autismus-Spektrum umfasst den Aufbau von Fähigkeiten, die Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld, die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sowie die schulische und berufliche Teilhabe (autismus Deutschland e. V. 2017, S. 6).

Aus diesen Blickwinkeln betrachtet, erscheint es doch verwunderlich, dass die pädagogische Beschäftigung mit dem Feld bisweilen ausbleibt. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird dies nachgeholt, wobei der Aspekt der Teilhabe hierfür in den Vordergrund gerückt wird. Ausgehend von einer wissenssoziologischen Perspektive wird angenommen, dass spezifische Wissens- und Deutungsmuster über Autismus im Feld der Autismus-Therapie virulent werden. Diese nehmen Einfluss darauf, wie sich die soziale Praxis des Feldes gestaltet, wodurch sie wiederum zur (Re-)Produktion eines als legitim geltenden Wissens über Autismus beiträgt (Kastl 2017, S. 253f.). Das Vorhaben schließt an die Erkenntnis an, dass sich die Sichtweise auf Autismus und die damit als geeignet betrachtete Pädagogik, Förderung und Therapie wechselseitig beeinflussen – und erweitert dies um die Betrachtung des Aspektes der Teilhabe (Berdelmann 2023). Die rekonstruierten Teilhabelogiken aus dem autismustherapeutischen Feld sollen Aufschluss darüber geben, wo die Realisierung von Teilhabe (nicht) ansetzt und welche Konstruktionen von Autismus den Prozessen zugrunde liegen. Da das Verhältnis zwischen Autismus und Normalität sowohl auf Ebene des theoretischen Diskurses als auch im Hinblick auf die empirischen Befunde von Relevanz ist, wird es ins Zentrum der theoretischen Grundlegung gesetzt. Darüber hinaus erfolgt eine Annäherung an den Teilhabebegriff aus Perspektive der *Grenzbearbeitung* (Maurer 2020; Maurer & Kessl 2014; Kessl & Maurer 2010), die als analytisches Instrument fungieren soll. Anschließend werden Konstruktionen von Autismus und Logiken von Teilhabe im Feld der Autismus-Therapie auf literaturbasierter Ebene verortet und über die Rekonstruktionen von Handlungsorientierungen zweier Fälle ergänzt, die mit der *Dokumentarischen Methode* (Bohnsack 2017) angefertigt wurden. Die Befunde werden zum Schluss vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlegungen diskutiert.

2 Theoretische Grundlegung

Die folgenden Ausführungen dienen der theoretischen Grundlegung der wichtigsten Begrifflichkeiten des vorliegenden Beitrages. Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Autismus und Normalität wird hierfür zunächst eine Problematisierung individualisierender und ontologisierender Annahmen zu Autismus fokussiert. Mit Ansätzen der *kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik* (Hoffmann & Steffens 2022; Rödler 2019; Lanwer 2018) wird stattdessen eine Perspektive eröffnet, die autistische Verhaltensweisen auf die sozialen Verhältnisse zurückführt, in und unter denen sie sich entwickeln. Die anschließende Skizzierung des Teilhabebegriffs verweist auf seine grundlegenden Dimensionen und führt mit der Figur der Grenzbearbeitung eine Möglichkeit der Analyse von pädagogischem Handeln im Kontext von Teilhabe ein.

2.1 Autismus und Normalität

In ihrer historisch vergleichenden Analyse zum Wissen über Autismus in pädagogischen Fachdiskursen identifiziert Berdelmann (2023, S. 29) einen Wandel in den Perspektiven auf Autismus: Von defizitorientierten, pathologisierenden Sichtweisen hin zu einer Sichtweise auf Autismus als „Teil des normalen Spektrums menschlicher Neurologie“ (Grummt 2025, S. 42) im Zuge des Neurodiversitätsdiskurses. Einen zentralen Bezugspunkt bildet hierfür die Problematisierung gesellschaftlicher Normkonstruktionen, die mit dem Begriff der Neurotypik umfasst werden. Gemeint ist damit, dass sich gesellschaftliche Strukturen an einer Norm im Hinblick auf Leistung, Wahrnehmung oder Verhaltensweisen orientieren, wobei eine Abweichung hiervon – wie sie mit dem Begriff der Neurodivergenz beschrieben wird – zum sozialen Ausschluss führt (Grummt 2023, S. 11ff.). Gefordert wird, „gesellschaftlich dominante Vorstellungen eines ‚normalen‘ Nervensystems“ (Grummt 2025, S. 41) zu hinterfragen und starre Grenzen zwischen „neurotypisch und pathologisch“ (Grummt 2023, S. 22) aufzuweichen. Anvisiert wird eine „flexible Normalisierung neurologischer Divergenz“ (ebd.), indem „autistische Wesensmerkmale“ (ebd., S. 17) als „natürliche Unterschiede in der neurologischen Entwicklung“ (ebd., S. 16) anerkannt werden.

Bei genauerer Betrachtung erweist sich diese vermeintliche „Neuordnung der Beziehungen zwischen dem Normalen und dem Pathologischen“ (Berdelmann 2023, S. 29) als das, was Lanwer (2018, S. 423) als „Pseudoexaktheit“ beschreibt. Vorstellungen von Normalität und von Autismus als deren Abweichung werden in den aufgeführten Zusammenhängen hinterfragt, jedoch nicht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückgeführt, „von denen [sie] abstrahierend gebildet werden“ (ebd.). Die Unterscheidung zwischen Normalität und Abweichung bzw. Neurotypik und Autismus/ Neurodivergenz wird als Deutungsmuster eingesetzt, um gesellschaftliche Strukturen zu beschreiben – die Unterscheidung selbst wird aber als gegeben angenommen und in der Analyse vorausgesetzt (Stehr 2025, S. 261). Die gesellschaftlichen Zwecke, die den Konstruktionen von Normalität und Autismus als deren Abweichung zugrunde liegen, bleiben damit unangetastet. Stattdessen konzentrieren sich die Bemühungen auf das

‚Aufweichen' oder die Flexibilisierung von Normalitätsgrenzen (Grummt 2023, S. 22). Das „Normalfeld" (Link 1997, S. 75) wird auf diese Weise auf symbolisch-diskursiver Ebene erweitert. Gleichwohl handelt es sich nicht um eine Emanzipation aus vorherrschenden Strukturen, sondern allenfalls „um die Veränderung von Hierarchien in einem nicht infrage zu stellenden Rahmen" (Reh 2024, S. 25). Die damit einhergehende Individualisierung, Naturalisierung und Essentialisierung von autistischen Verhaltensweisen als ‚natürliche Differenzen' bleiben dabei vor dem Hintergrund einer affirmativen Diversitätsrhetorik weitgehend unadressiert (Grummt 2023).

Für den Kontext der Teilhabe ist das Verhältnis zwischen Normalität und Autismus durchaus von Relevanz. Damit verbunden ist die Frage danach, inwiefern dieses Verhältnis bzw. die ihm zugrundeliegenden Kriterien zur Strukturierung von Prozessen beitragen, die letztendlich zur Teilhabe oder Ausgrenzung von autistischen Menschen führen. Die Bewertungskriterien dafür, was als normal gilt und wodurch Normalität versichert wird, sind dabei nicht willkürlich – genauso wenig wie die Zuschreibung von Diagnosen (Stehr 2025, S. 262). Aus kritisch-materialistischer Perspektive wird daher hinterfragt, welche gesellschaftlichen Zwecke durch die Konstruktion von Autismus und Normalität erfüllt werden (Lanwer 2018, S. 418f.). Bezugspunkte bilden ökonomistische Vorstellungen von Nützlichkeit und Verwertbarkeit, vor deren Hintergrund die Leistungsfähigkeit von Menschen bewertet wird (Hirschberg 2020, S. 14f.). Historisch gesehen besteht hier ein Zusammenhang zur „Medizinisierung der sozialen Frage" (Dörner 1994, S. 377) und somit zur klinischen Diagnostik und Klassifikation, die als Maßstab für die Beurteilung von Arbeitskraft eingesetzt wird. Infolgedessen werden Körper, Fähigkeiten sowie eine Vorstellung von Entwicklung normiert und Abweichungen hiervon sanktioniert, indem die vermeintlich gesicherte Diagnose zur Legitimationsgrundlage für die soziale Ausgrenzung von als ‚behindert' oder ‚autistisch' klassifizierten Menschen wird (Hirschberg 2020, S. 14; Feuser 2004). Im Hinblick auf Autismus wird dieses medizinische Wissen durch die Neuropsychologie ergänzt, die sogenannte Verhaltensauffälligkeiten über Defizite in den Bereichen der Wahrnehmungs- und Emotionsverarbeitung sowie Handlungsplanung erklärt (Lütolf & Eckert 2022, S. 13). Auf Basis dieses individualisierenden und pathologisierenden Deutungsmusters konzentrieren sich die pädagogischen Bemühungen vor allem darauf, autistische Verhaltensweisen über die Anwendung von verhaltenstherapeutischen und evidenzbasierten Maßnahmen zu normalisieren (ebd., S. 14). Aus dieser Perspektive ist es die zu verbessernde „Symptomatik des Autismus" (ebd., S. 12), die eine Teilhabe betroffener Menschen gefährdet. Ausgeblendet werden die „Bedingungen, die im Laufe der Entwicklung eines Menschen zu einer Persönlichkeitsstruktur führen, die wir als autistisch klassifizieren" (Feuser 2004, o. S.) und stattdessen die Herstellung „einer gesellschaftlich akzeptableren Form des Autismus" (Rödler 2017, S. 23) fokussiert.

In Rückbindung an die Grundlagen der Neurodiversitätsdebatte stellen die Ablehnung der Medizinisierung und Normalisierung von Autismus zwar wesentliche Bezugspunkte dar (Grummt 2023, S. 14ff.); jedoch haben die medizinisch-pathologisierende sowie die neurodiversitätsorientierte Sichtweise gemeinsam, dass sie autistische Verhaltensweisen individualisieren und naturalisieren. Dementsprechend liegt der Fokus auf dem „Umgang mit Autismus" (Berdelmann 2023, S. 34) und nicht auf dem Umgang mit den

Verhältnissen, in und unter denen sich autistische Verhaltensweisen entwickelt haben. Mit ihnen hängt die Untersuchung der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen zusammen, die zur Limitation der Lebenswege von Menschen im Autismus-Spektrum führen, zu deren subjektiver Beschränktheit sie uminterpretiert werden (Lanwer 2018, S. 424). Damit verbunden ist die Beschränkung von Interpretationen, die über die Deutung von Verhaltensweisen *als autistisch* oder *als neurodivergent* hinausgehen.

Eine alternative Sichtweise auf Autismus wird mit der Kategorie der *Isolation* eingeführt (Hoffmann & Steffens 2022; Rödler 2019). Autistische Verhaltensweisen werden hiermit nicht mehr als individualisierte Eigenschaften, sondern als Resultat der *Wechselbeziehung* zwischen inneren und äußeren isolierenden Bedingungen betrachtet. Während innere isolierende Bedingungen im Falle von Autismus Beeinträchtigungen der zentralen Wahrnehmungsverarbeitung umfassen, betreffen äußere isolierende Bedingungen den „Austausch mit der Umwelt" (Hoffmann & Steffens 2022, S. 12). Ausgehend von der weitestgehend instinktiven Unbestimmtheit des Menschen werden diese sozialen und kulturellen Austauschverhältnisse als grundlegende Voraussetzung für die Verarbeitung von Reizen und die Generierung von sinnhaften Informationen gefasst (Rödler 2019, 2017, 2013). Dies erfolgt, indem Situationen und Begegnungen durch den Austausch von Bedeutungen sozial vermittelt und somit strukturiert werden – „die Welt kann ‚an sich' jenseits von be*deutenden* Prozessen nicht wahrgenommen werden" (Rödler 2013, S. 144, Herv. i. O.). In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Bedeutungen etablieren sich eigene Bezugspunkte vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen und emotionaler Bewertungen, die zur Entwicklung eines „*Eigen-Sinns*" (Rödler 2019, S. 362) beitragen. Dieser dient als innere Referenz, mit deren Hilfe Situationen und Begegnungen verarbeitet werden – auf diese Weise wird ein kohärentes Wahrnehmen, Empfinden sowie Handeln gewährleistet und ein neuronaler Zusammenbruch angesichts „der Flut unstrukturierter Reize" (ebd.) verhindert. Was als orientierend wahrgenommen wird, steht somit in maßgeblicher Abhängigkeit zu den sozialen Austauschmöglichkeiten, in die Menschen eingebunden werden. Ausschlaggebend für diese Prozesse ist die Dialektik zwischen allgemeinen Bedeutungen und subjektivem Sinn als ein „Ringen um Gemeinsinn bei fortlaufender Eigenart und Differenz" (Rödler 2013, S. 150). Es bedarf also der gemeinsam geteilten Erfahrungen und Begegnungen, in denen Menschen sich in ihrem Eigen-Sinn wiederfinden. Diese Notwendigkeit wird insbesondere in Bezug auf neue oder unbekannte Situationen ersichtlich, in denen die bisherigen Ordnungen entlang gemeinsamer Aushandlungen von Bedeutungen erweitert werden müssen. Werden die dafür erforderlichen sozialen Austausch- und Vermittlungsprozesse jedoch nicht so gestaltet, dass die Situation und die mit ihr einhergehende Spannung sinnvoll angeeignet werden können, ist die Bewältigung dieser Unsicherheit „nur auf Basis radikaler, selbst erzeugter körpernaher Ordnungen möglich. Das heißt, dass dies auf der Basis von Stereotypen bis hin zu selbstverletzenden Verhaltensweisen möglich wird" (Rödler 2019, S. 362). Sogenannte *autistische Verhaltensweisen* erfüllen dann den Sinn, eine weiterhin notwendige Ordnung bereitzustellen – in Form von Stereotypien, ritualisierten Abläufen und der Vermeidung neuer Situationen –, wenn die Orientierung durch die soziale Vermittlung nicht geboten wird (Rödler 2017, S. 23). Sie sind „eher

ein Effekt der Wechselwirkung als das Verhalten eines Partners allein“ (Rödler 2019, S. 370). Was infolge der gesellschaftlichen Normalitätserwartungen als Zurückgezogenheit oder Unfähigkeit zum menschlichen Kontakt im Spiegel vorherrschender Vorstellungen von Autismus gewertet wird, erweist sich daher „weniger als Rückzug denn als Ausschluss oder Isolation“ (ebd., S. 365). Autistische Verhaltensweisen sind somit als Nachrichten zu lesen (ebd., S. 371) – darüber, dass notwendige Bedeutungen zur sinnvollen Verarbeitung der Situation fehlen, als Ausdruck von Unsicherheit oder als Suche nach einer geteilten sinnvollen Erfahrung, in der der Eigen-Sinn anerkannt und eingebunden wird. Sie sind nicht als klassifizierbare Symptome oder naturalisierte Neurodivergenz zu werten, wodurch vorherrschende Normvorstellungen als auch ein vermeintliches Wissen über Autismus als individualisierter Eigenschaft reproduziert würden. Menschen im Autismus-Spektrum werden nicht nur wegen ihres als normabweichend bewerteten Verhaltens ausgegrenzt, sondern als autistisch bewertete Verhaltensweisen sind auch als Folge isolierender, ausgrenzender Prozesse zu verstehen (Rödler 2019; Feuser 2004). Daraus folgt für pädagogisches Handeln, isolierende Bedingungen zu überwinden, indem die ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Zwecke (Lanwer 2018, S. 419) – vor dem Hintergrund vorherrschender Normkonstruktionen und Fähigkeitserwartungen – entschlüsselt und Zugänge zu vielfältigen Begegnungen, Räumen und Zusammenhängen unter Einbezug von Kommunikation, Kooperation und Dialog geschaffen werden (Rödler 2019, S. 368ff.).

2.2 Teilhabe und pädagogisches Handeln aus Perspektive der Grenzbearbeitung

Dem Teilhabebegriff wird vermehrt angelastet, dass er ein „Gravitationszentrum zahlreicher theoretischer Schriften, Forschungsprojekte und Praxiskonzepte“ (Dederich & Dietrich 2024, S. 14) darstellt, ohne „den Status eines theoretisch ausgearbeiteten Grundbegriffs“ (ebd.) einzunehmen. Seine verschiedenen Dimensionen und damit verbundenen Ambivalenzen scheinen dabei gleichermaßen konstitutiv wie herausfordernd für seine theoretische Differenzierung zu sein. Mit Teilhabe sind Ansprüche auf mehreren Ebenen verbunden. Strukturen sind so zu gestalten, dass „Bedingungen, Ressourcen und Möglichkeiten“ (Aktionsbündnis Teilhabeforschung 2015, zit. n. Dederich & Dietrich 2024, S. 15) erhalten werden, die sich auf die Zugänge an gesellschaftlichen Lebensbereichen und Systemen beziehen. Dies hängt wiederum mit der Anforderung zusammen, partizipativ an Verfahren mitzuwirken und Prozesse mitzubestimmen, wodurch der emanzipatorische Charakter von Teilhabe im Kontext der Subjektivität und Sozialität hervorgehoben wird (Schnurr 2018, S. 1127). Darüber hinaus umfasst der Teilhabebegriff die Ebene der Zugehörigkeit, die das Erleben von Verbundenheit und Gegenseitigkeit vor dem Hintergrund geteilter Sinngenerierung betrifft (Dederich & Dietrich 2024, S. 17ff.). Teilhabe stellt somit eine vermittelnde Kategorie dar – mit ihr und durch sie werden dialektische Verhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft in den Fokus gerückt und hervorgebracht. Die Relevanz dieser Dimensionen von Teilhabe wurde insbesondere im Hinblick auf die kritisch-materialistische Perspektive auf Autismus deutlich. Bleiben die Ebenen verwehrt, werden „die Auswirkungen solcher

Ausschlussmechanismen lediglich als Symptome eines Individuums“ (Kraft 2022, S. 262) oder als „neurodivergierende Wesenszüge“ (Grummt 2023, S. 17) ontologisiert, wo sie eigentlich ein Produkt der „Wechselwirkung zwischen den jeweils beeinträchtigten individuellen Möglichkeiten und den jeweils konkreten einschränkenden Verhältnissen“ (Kraft 2022, S. 263) sind.

Aufgezeigt wurde, dass die Teilhabemöglichkeiten von als normabweichend bzw. autistisch markierten Menschen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen begrenzt werden. Damit verbunden sind „[g]esellschaftliche Ordnungen oder Ordnungen des Wissens, die beanspruchen, Menschen einordnen, bestimmen, auf ein spezifisches Sosein festlegen zu können“ (Dederich & Dietrich 2024, S. 21) und infolgedessen zu definieren, „*[w]ie, als was* und *woran* Teilhabe erfahren wird“ (ebd., S. 31, Herv. i. O.). Die dadurch formierten Grenzen sind nicht als gegeben zu verstehen, sondern auf die Praktiken und Verhältnisse zurückzuführen, die sie herstellen. Grenzen sind „nicht einfach nur als Differenzierung zwischen Drinnen und Draußen, sondern in Form von Prozessen des Einschlusses im Ausschluss und des Ausschlusses im Einschluss“ (Jantzen & Steffens 2014, S. 50) zu sehen. Teilhabe als formaler Zugang zu einem sozialen System bedeutet daher nicht zwangsläufig, dass die Dimensionen der Partizipation und Zugehörigkeit berücksichtigt werden. Gleichzeitig können sie Bestandteil von exklusiven Lebenszusammenhängen in Sonderinstitutionen sein (ebd., S. 52). Mit der Figur der Grenzbearbeitung (Maurer & Kessl 2014; Kessl & Maurer 2010) soll in diesem Zusammenhang hinterfragt werden, wie Grenzen im Kontext von Teilhabe durch pädagogisches Handeln hervorgebracht werden und woran die Bearbeitung von Grenzen ansetzt (Maurer 2020, S. 152). Pädagogisches Handeln verfolgt die Realisierung von Teilhabe, ist jedoch gleichzeitig in die Verhältnisse eingebunden, die autistische Menschen ausgrenzen. Grenzbearbeitung deutet daher auch auf den pädagogischen Anteil an der Ziehung sowie Überwindung von Grenzen hin (Kessl & Maurer 2010, S. 159). Sie sind relational, aber nicht relativ (ebd., S. 158) – mit Grenzbearbeitung geht somit einher, konkrete Verhältnisse als Begrenzungen zu adressieren, sie im Sinne der Erweiterung von Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten zu bearbeiten und zu überschreiten (Maurer & Kessl 2014, S. 144f.). Mit der Problematisierung und Überwindung von ausgrenzenden Verhältnissen kommt der Grenzbearbeitung als pädagogischer Praktik die Aufgabe zu, sich nicht auf ihre Normalisierungsfunktion reduzieren zu lassen (Kessl & Maurer 2010, S. 160). Hierdurch wird auf eine grundlegende Spannung des pädagogischen Handelns im Kontext von Teilhabe verwiesen, die als Pädagogisierung von Teilhabe beschrieben wird (Thon & Mai 2017). Die Realisierung von Teilhabe setzt infolge dieser Pädagogisierung an der Ziehung der Grenze zwischen Normalität und Abweichung an, wobei sich die Bearbeitung am „Subjekt von Nicht-Teilhabe“ (ebd., S. 273) vollzieht. Dieses gilt es in Orientierung an vorherrschende Normkonstruktionen so weit zu normalisieren, dass es sich als teilhabefähig erweist. Mit der Figur der Grenzbearbeitung werden daher die eigens „vorgenommenen (erneuten) Begrenzungen kritisch in den Blick“ (Maurer & Kessl 2014, S. 145) genommen und ihre (Re-)Produktionsmechanismen in Bezug auf Teilhabe und Ausgrenzung analysiert.

3 Autismus und Teilhabe im Feld der Autismus-Therapie

Da Teilhabe mit verschiedenen Verständnissen sowie Verhältnissen einhergeht, die sich je nach Feld differenzieren, werden für die anschließenden Ausführungen Bourdieus feldtheoretische Grundlagen herangezogen. Bourdieu beschreibt soziale Felder als „relativ autonom" (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 127) – soziale Felder zeichnen sich durch ihre eigenen Strukturen, Regeln und Logiken aus, die sich nicht auf andere Felder reduzieren lassen. Gleichzeitig stehen die sozialen Felder in Relation zueinander sowie in Relation zum sozialen Raum (ebd.). Da Feldlogiken übergreifend sind, geht es für deren Analyse nicht um vereinzelte Institutionen oder Akteur:innen (ebd., S. 134ff.). Jedoch können Rückschlüsse auf die übergeordneten Feldlogiken und -strukturen durch die Rekonstruktion von habitualisierten Handlungsorientierungen gezogen werden (Nohl et al. 2015). Dem geht die Erkenntnis voraus, dass sich der Habitus von Akteur:innen in der Dialektik zwischen objektiven (Feld-)Strukturen und subjektiven Erfahrungen bildet (Bourdieu 2020). Er fungiert so als strukturierte und strukturierende Struktur, die durch die „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata" (ebd., S. 101) der Akteur:innen verkörpert wird. Eine auf die objektiven Strukturen abgestimmte Praxis wird so ermöglicht, ohne dass eine bewusste Abstimmung erfolgen muss (ebd., S. 98f.). Im Rahmen dieses Beitrages kann zwar keine umfassende feld- und habitustheoretische Analyse vorgelegt werden, jedoch sollen diese Ausgangsüberlegungen als Rahmen für die anstehenden theoretischen und empirischen Untersuchungen fungieren. Während die Handlungsorientierungen im Zentrum des nächsten Kapitels stehen, nehmen die folgenden Ausführungen die Gestalt eines *Common Sense* an.[1] Als Eigendarstellungen der Vertreter:innen des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. umfassen sie Äußerungen von Motiven und Intentionen (Bourdieu 1996, S. 269f.). Anhand der vorangeführten Grundlagen zu Autismus und Normalität sowie zu Teilhabe aus Perspektive der Grenzbearbeitung werden erste Verortungen zu den Teilhabelogiken sowie den zugrunde liegenden Konstruktionen von Autismus entlang dieser Common Sense- bzw. Eigendarstellungen vorgenommen.

Im Zentrum steht das Feld der Autismus-Therapie, dessen Einrichtungen unter dem Dach des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. bzw. seiner Landes- und Regionalverbände organisiert sind. Die fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen und gesetzten Paradigmen des Bundesverbandes nehmen eine hervorgehobene Rolle ein, weil sie zeithistorisch relevante Fragestellungen behandeln und auf Menschen im Autismus-Spektrum transferieren (Schwarz 2020, S. 45). Er ist so an der „Geschichte des Autismus" (ebd.) und den dazu herrschenden Diskursen beteiligt, wodurch ein spezialisiertes Wissen über den Bundesverband (re-)produziert wird. Für die weiteren Be-

1 Der *Common Sense* bezieht sich auf „offizielle Vorstellungen" (Bourdieu 1996, S. 269), die Akteur:innen in Bezug auf einen Gegenstand bzw. einen Sachverhalt teilen. Soll ein Gegenstand beschrieben werden, dann greifen Akteur:innen auf den sogenannten Common Sense zurück. Daraus folgt, dass diese Beschreibungen die vorherrschenden Vorstellungen reproduzieren und die Common Sense Darstellungen eine „schützende Evidenz" (ebd., S. 270) erhalten, wodurch sie nicht mehr infrage gestellt werden.

schreibungen wird auf Veröffentlichungen zurückgegriffen, an denen der Bundesverband oder seine Vertreter:innen beteiligt sind und die sich konkret auf Autismus-Therapie und Teilhabe beziehen. Als übergreifendes Ziel der Autismus-Therapie formuliert der Bundesverband:

> „Autismusspezifische Therapiemaßnahmen in spezialisierten Autismus-Therapie-Zentren zielen darauf ab, die soziale Inklusion von Menschen mit der Behinderung Autismus zu verbessern, deren Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aufgrund einer Autismus-Spektrum-Störung stark beeinträchtigt sind. Generelles Ziel der Maßnahme umfasst die Aspekte Betreuung, Befähigung und Begleitung." (autismus Deutschland e. V. 2020, S. 1) [2]

Obwohl es sich hierbei nur um eine kurze Passage handelt, wird bereits ein entscheidendes Verhältnis zu Teilhabe aufgeworfen, das das vorherrschende Autismus-Verständnis betrifft: Eine beeinträchtigte gesellschaftliche Teilhabe wird auf die Diagnose ‚Autismus-Spektrum-Störung' zurückgeführt. Bereits die Verwendung des Begriffs ‚Störung' deutet auf die Orientierung an medizinisch geprägten Sichtweisen hin, wobei sich diese Orientierung bei näherer Auseinandersetzung bestätigt. So widmet sich der Abschnitt ‚Zielgruppe' in den Leitlinien für die Arbeit in Autismus-Therapie-Zentren des Bundesverbandes (autismus Deutschland e. V. 2017, S. 4f.) vor allem der Beschreibung sogenannter ‚Symptome' entlang der medizinischen Klassifikation. Die Bezeichnung als ‚Zielgruppe' legt nahe, dass eine Grenze gezogen wird, um die Adressat:innen des spezialisierten Angebotes zu umreißen. Die Grenzziehung wird also über die pathologisierenden Klassifikationen legitimiert, wodurch der Fokus der Grenzbearbeitung am diagnostizierten Subjekt als Grund für eine beeinträchtigte Teilhabe ansetzt. Ausgeblendet werden isolierende Bedingungen mit Blick auf die Genese autistischer Verhaltensweisen, aber auch als Ursache der Begrenzung von Teilhabemöglichkeiten. In naturalisierenden Deutungsmustern wird Autismus als „Entwicklungsstörung des Gehirns" (ebd., S. 4) mit Bezug zu „Veränderungen der neuronalen und psychischen Entwicklung" (ebd.) beschrieben. Implizit deutet die Festlegung dieser ‚Veränderungen' auf eine Vorstellung von als normal geltenden Entwicklungsverläufen hin, die als gegeben angenommen werden. Die hierdurch neurobiologisierte Grenze zwischen normalen und abweichenden Entwicklungen geht mit der Individualisierung einer „autistischen Problematik" (Arens-Wiebel 2017, S. 38; autismus Deutschland e. V. 2017, S. 4) einher, die diagnostizierte Menschen zu Problemträger:innen werden lässt. Die von der Norm ab-

2 Das Positionspapier wird als öffentliches Dokument herangezogen, da es die Orientierungen des Feldes offenlegt: Autismus-Therapie wird darin unter Bezugnahme sozialrechtlicher Bestimmungen als Leistung zur Teilhabe beschrieben und deren Ziele festgelegt. Auch wenn danach weitere Veröffentlichungen des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. mit Bezug zur Autismus-Therapie erschienen sind – etwa zu frühkindlichen Interventionen, zu gesetzlichen Änderungen im Zuge der Kinder und Jugendhilfe, zu historischen Entwicklungen oder zu spezifischen Methoden – stellt das Positionspapier die aktuellste grundlegende Stellungnahme der Fachgruppe Therapie des Bundesverbandes zur allgemeinen Einordnung von Autismus-Therapie sowie deren Abgrenzung zu anderen Therapieformen wie der Psychotherapie dar.

gegrenzte und personalisierte Problematik wird zum Fokus der Grenzbearbeitung – es geht um den autistischen Menschen mit „seinem Störungsbild“ (Arens-Wiebel 2017, S. 41; Thiemann 2017, S. 216), das über scheinbar eindeutige, „typische Auffälligkeiten“ (autismus Deutschland e. V. 2017, S. 5) erfassbar wird.

Gleichwohl lassen sich Ansätze nachzeichnen, die die Orientierung an den Stärken von autistischen Menschen betonen und eine Flexibilisierung der Grenze implizieren (ebd., S. 6). Beispielhaft hierfür ist in den bereits benannten Leitlinien ein Abschnitt mit der Überschrift „Unsere Sicht auf Autismus“ (ebd., S. 5) wiederzufinden, der nach den medizinischen Beschreibungen folgt und eine Relativierung der bisherigen Defizitorientierung ankündigt. Festgehalten wird:

> „Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung machen uns immer wieder deutlich, dass ihre Sicht auf die Welt zwar eine besondere ist, aber nicht automatisch als defizitär bezeichnet werden sollte.“ (ebd.)

Eine tendenzielle Abgrenzung zu den zuvor ausgeführten Deutungen wird ersichtlich, zugleich wird sie nicht vollkommen abgelehnt. Die Dichotomisierung zwischen autistischen Menschen und ‚ihrer besonderen Sicht‘ sowie einem gegenübergestellten nicht-autistischen ‚Wir‘ wird trotz einer heterodoxen Auslegung stabilisiert. Die hergestellte Grenze zwischen autistischen Menschen einerseits und nicht-autistischen Menschen als Teil einer mehrheitsgesellschaftlichen Norm andererseits wird nicht überschritten oder unterwandert, sondern durch die Umdeutung sogar noch weiter verstärkt. Die auf diese Weise performierte Deutungs- und Definitionsmacht über Autismus wirkt im Sinne der symbolischen Gewalt „sanft“ und „für ihre Opfer unmerklich“ (Bourdieu 2021, S. 8). Verdeckt werden die Prozesse, „die für die Verwandlung der Geschichte in Natur, des kulturell Willkürlichen *in Natürliches* verantwortlich sind“ (ebd., Herv. i. O.). Die als gegeben angenommene Grenze zwischen Autismus und Normalität wird nicht hinterfragt, weil sie auf eine als genauso gegeben angenommene Natur zurückgeführt wird. Wenngleich autistische Wahrnehmungsweisen in den aufgeführten Positionen ‚nicht automatisch als defizitär‘ gerahmt sind, werden sie auch nicht als Resultat misslingender sozialer Vermittlungsprozesse gesehen (Rödler 2019).

Im Hinblick auf Teilhabe ist grundsätzlich festzuhalten, dass die Auseinandersetzungen im Feld der Autismus-Therapie wenig diskursiv verlaufen. Vorzufinden sind nicht näher differenzierte Postulate einer teilhabeorientierten Ausrichtung von Maßnahmen (Fachgruppe Therapie 2022, S. 36) oder teilhabeorientierten Haltung (Rittmann 2020, S. 128), welche nicht darauf eingehen, wie und vor welchem Hintergrund deren Angemessenheit beurteilt werden kann (Dederich 2018, S. 154). Dennoch lassen sich exemplarische Bezugnahmen herausstellen, die implizit auf feldspezifische Bearbeitungsweisen hindeuten, wenn eine Orientierung an Teilhabe in der Autismus-Therapie stattfindet. Diese offenbaren sich u. a. in der Förderung der autistischen Adressat:innen durch den Aufbau von Fähigkeiten (Müller 2017; Rittmann 2017a). Dem Auftrag der „verbesserte[n] Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Müller 2017, S. 45) wird nachgekommen, indem bewährte (verhaltenstherapeutische) Methoden individuell zugeschnitten und eingesetzt werden (ebd.). Dass ausgrenzende Verhältnisse dem Verbesse-

rungsbedarf von Teilhabemöglichkeiten vorausgehen, wird nicht thematisiert. Hierdurch wird das kritische Potenzial der Grenzbearbeitung als Bearbeitung ausgrenzender Verhältnisse untergraben, zu deren Gunsten Normalisierungsstrategien vor dem Hintergrund fähigkeitsbasierter Vorstellungen treten (Kessl & Maurer 2010, S. 160; Feuser 2004). Beziehungsorientierte Ansätze können dafür als beispielhaftes Setting in Bezug auf Adressat:innen im Kindesalter herangezogen werden. Die – wie der Name bereits verrät – hier zentralen Beziehungen sind nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern werden auch als „Beziehungskredit" (Rittmann 2017b, S. 78) dafür gesehen, dass eine Förderung von Interessen und Fähigkeiten besser angenommen wird. Des Weiteren wird die Förderung der „Anpassungsbereitschaft als wichtige Voraussetzung sozialer Eingliederung" (ebd.) aufseiten des Kindes anvisiert. Die Überschreitung von Grenzen im Sinne der Teilhabeermöglichung wird individualisiert, indem die Verantwortung im Fähigkeitsaufbau des Kindes verortet wird. Obgleich das Element der Beziehung als wichtiger Bestandteil für Teilhabe im Allgemeinen und in Bezug auf Autismus im Besonderen herausgestellt wird, darf die Orientierung an Beziehungen im Kontext der Förderung nicht zu deren Verdinglichung führen (Tolle & Stoy 2022, S. 342f.). Dies setzt eine Perspektivverschiebung voraus, die gemeinsam geteilte Sinnbildungsprozesse auf Basis kommunikativer und dialogischer Aushandlungen fokussiert (Rödler 2019).

Gleichzeitig wird an wiederholter Stelle betont, dass „nicht um jeden Preis […] ‚Normalisierung' erreicht werden" (autismus Deutschland e. V. 2017, S. 6) soll. Die „Akzeptanz der autistischen Besonderheiten" (Rittmann 2017a, S. 60) wird hervorgehoben, dennoch müsse sie mit einem „notwendigem Veränderungsbedarf" (ebd.) abgeglichen werden. Die dafür orientierenden Bezugspunkte changieren zwischen einem Verständnis von Teilhabe als Eingliederung in eine vorherrschende Normalität sowie der Förderung der dafür notwendigen Fähigkeiten einerseits (Boger 2024, S. 32; Thon & Mai 2017) und andererseits der Ablehnung einer Normalisierung, an deren Stelle die Unterstützung des jeweiligen Menschen gesetzt wird. Die Normalitätsgrenze wird somit weiterhin angenommen und in gewissem Maße flexibilisiert – dies setzt jedoch voraus, die Grenze zwischen Akzeptanz und Anpassung ziehen zu können.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit dem Umfeld von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum stellt einen weiteren Aspekt dar, mit dem die Teilhabe im autismustherapeutischen Feld verfolgt wird (Herold 2017). Hinsichtlich der schulischen Teilhabe liegt ein Fokus auf dem Verständnis von Autismus und den damit zusammenhängenden Lernwegen. Eine Problematisierung bezieht sich darauf, dass Lehrkräfte das hierfür benötigte Wissen nicht aufweisen und ihre „übliche[n] Erziehungsmethoden" (ebd., S. 191) nicht die erwünschten Effekte erzielen. Um die schulische Teilhabe sichern zu können, bedarf es daher der Beratung und Kooperation sowie der Implementierung autismusspezifischer Methoden in den Unterricht (ebd.; Thiemann 2017, S. 211). Dadurch kommt den Fachkräften der Autismus-Therapie eine Expertise zu, die bei Lehrkräften nicht vorausgesetzt wird oder werden kann. Das Angebot der Autismus-Therapie nimmt dabei eine übergeordnete Funktion ein, da mögliche schulische Schwierigkeiten als „therapeutische Schwerpunktsetzung in der jeweiligen Therapiestunde" (Thiemann 2017, S. 213) integriert werden. Aus diesem Blickwinkel haben Autismus-Thera-

peut:innen eine vermittelnde Rolle für die Gewährleistung von Teilhabe. Die Zuständigkeitsgrenzen gehen aufgrund dieser Kooperationserfordernisse mit Bildungseinrichtungen über das autismustherapeutische Feld hinaus. Auftretende Grenzen im schulischen Alltag werden von der Autismus-Therapie bearbeitet – außerdem werden schulische Grenzen überschritten, die auf das Unwissen von Lehrkräften zu Autismus und den damit verbundenen Lernwegen zurückzuführen sind. Daraus folgt wiederum eine Grenzziehung als Abgrenzung des autismustherapeutischen Feldes, das sich durch ein spezialisiertes Wissen und eine Expertise im Gegensatz zu anderen sozialen Feldern auszeichnet.

Die dargestellten Ausführungen zeigen auf, dass Teilhabe im Feld der Autismus-Therapie entlang der als gegeben angenommenen Grenze zwischen Autismus und Normalität bearbeitet wird. Trotz flexibilisierender Tendenzen wird diese Grenze stabilisiert, indem sie entlang medizinischer und naturalisierender Klassifikationen gezogen wird. Daraus resultiert, dass die Überschreitung von aus- und begrenzenden Verhältnissen aus dem Fokus rückt bzw. vor dem Hintergrund der Fähigkeitsorientierung individualisiert wird.

4 Rekonstruierte Handlungsorientierungen in Bezug auf Teilhabe in der Autismus-Therapie

Die nachfolgenden Interviews sowie Rekonstruktionen entstammen meiner Dissertationsstudie.[3] Im Zentrum dieser Studie steht die Frage nach der Bedeutung von Teilhabe im Feld und in der Praxis der Autismus-Therapie. Hierfür wurden zwölf narrative Interviews (Rosenthal 2015) mit autismustherapeutischen Fachkräften aus verschiedenen Einrichtungen geführt, die eine Mitgliedschaft zum Bundesverband autismus Deutschland e. V. aufweisen. Die exemplarische Darstellung von zwei Fällen erweitert die bisherigen feldbezogenen Ausführungen, die sich noch auf der Ebene der Eigendarstellungen bewegen (Kap. 3). Um den „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“ (Bourdieu 1996, S. 287, Herv. i. O.) zu ermöglichen, wird der Blick auf die Handlungsorientierungen der autismustherapeutischen Fachkräfte gelenkt. Der Begriff der Handlungsorientierung bezieht sich auf einen spezifischen Ausschnitt von Praxis (Nohl et al. 2015, S. 26), der „vor dem Hintergrund eines weitgehend stabilen Habitus“ (ebd., S. 257) stattfindet. Da die habitualisierten Dispositionen den Akteur:innen nicht bewusst zugänglich sind (Bourdieu 2020, S. 127), bedarf es eines rekonstruktiven Verfahrens, das sich „den *atheoretischen* oder *impliziten* Wissensbeständen zuwendet“ (Bohnsack 2017, S. 15, Herv. i. O.). Mithilfe der Dokumentarischen Methode wird hierfür ein Wechsel in der „Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie*“ (ebd., S. 59, Herv. i. O.) eingeführt. Die wissenssoziologische Perspektive der Dokumentarischen Methode formuliert hierfür eine analytische Trennung, die die verschiedenen Logiken des Wissens und seiner Konstitution umfasst (ebd., S. 104). Das kommunikative Wissen, das sich auf explizite Äußerungen über die Praxis, ihre Regeln sowie Erwartungen bezieht, spiegelt die

3 Die Veröffentlichung erfolgt 2026 unter dem Titel „Das Ringen um Teilhabe – Autismus-Therapie im Spiegel rekonstruktiver Sozialforschung“ in der Reihe „Dialektik der Be-Hinderung“ des Psychosozial Verlags.

Ebene des *Was* wider (ebd., S. 85, 107). Das konjunktive, habitualisierte Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es handlungsleitend für die Praxis ist (ebd., S. 103f.). Es wird von Akteur:innen geteilt, die eine „strukturidentische Praxis" (ebd., S. 105) erfahren und bewegt sich auf der Ebene des *Wie* (Bohnsack & Nohl 2013, S. 325). Die beiden Wissensformen stehen in Relation zueinander und bilden ein Spannungsverhältnis (Bohnsack 2017, S. 103ff.). Im Hinblick auf die Handlungsorientierungen von autismustherapeutischen Fachkräften steht somit nicht nur im Vordergrund, was thematisch gesagt wird, sondern wie Themen und Bezugnahmen im Hinblick auf Teilhabe be- bzw. verhandelt und welche Spannungen dadurch sichtbar werden (Bohnsack & Nohl 2013, S. 325). Indem Sequenzen der einzelnen Fälle in der komparativen Analyse verglichen werden, können fallspezifische sowie fallübergreifende Homologien rekonstruiert werden, die auf einen (geteilten) Orientierungsrahmen schließen lassen. Er gibt darüber Aufschluss, wie sich die Praxis der Befragten strukturiert, woran sie sich dabei orientieren – und dokumentiert somit auch habitualisierte Deutungs- und Interpretationsmuster (Bohnsack 2017, S. 78ff.). Darüber hinaus können so Erkenntnisse über den konjunktiven Erfahrungsraum als geteilter Erlebnisstruktur generiert werden, die Rückschlüsse auf die Organisation, das Feld und die damit verbundenen objektiven Verhältnisse erlauben (ebd., S. 122). Für die vorliegende Analyse bedeutet dies, dass die rekonstruierten Handlungsorientierungen bzw. die damit einhergehenden habitualisierten Dispositionen Erkenntnisse über die Feldstrukturen liefern, die innerhalb des dargestellten Common Sense (Kap. 3) nicht explizit benannt werden. Die folgenden Fälle wurden für den vorliegenden Beitrag gewählt, da ihre Handlungsorientierungen die Bedeutsamkeit des Verhältnisses resp. der Grenze zwischen Autismus und Normalität für die Praxis sowie die damit verbundenen Bearbeitungsweisen aufzeigen.

4.1 Modus der aufklärenden Vermittlung

Die Orientierungen des Falls *Beige* werden nachfolgend anhand von zwei exemplarischen Interviewausschnitten dargestellt.

> Beige: Also ich glaube, da würde ich erst mal doch über das Große gehen, weil ich- äh die (.) Beispiele ergeben sich eher aus dem Großen, weil
>
> I: Ja, bitte.
>
> Beige: (.) ich das Gefühl habe, dass die Teilhabe entsteht, indem wir die Menschen um (.) Klient:innen drum herum mit ins Boot holen. Also dadurch schaffen wir eigentlich erst-für mich ist das Bild immer nicht so, dass wir das- den Klient oder die Klientin nehmen und irgendwo reinformen, sondern (.) mein persönlicher Anspruch, wir arbeiten alle auch individuell, aber ich glaube, dass das schon unser- ((schnalzt)) unser Anspruch ist- ist, alle mitzunehmen und dadurch dann den Betroffenen mit einzubeziehen. Also gar nicht so irgendwo mit reinzuschieben. (Z. 31-40)

Auf die Erzählaufforderung der Interviewerin zu einer Situation, in der Teilhabe Bedeutung hat, entgegnet *Beige*, dass sie „erst mal doch über das Große gehen" wird. Sie nimmt den propositionalen Gehalt an und elaboriert ihn. Die Aufforderung nach konkreten Beispielen wird beantwortet, indem sie einen allgemeinen, globaleren Zugang

zur Bedeutung von Teilhabe schaffen will. Wo sich das „über das Große gehen“ zunächst noch auf die Erzählaufforderung bezogen hat, wird durch die Formulierung „weil ich das Gefühl habe, dass die Teilhabe entsteht, indem wir Menschen um Klient:innen drum herum ins Boot holen“ sogleich eine andere Ebene eröffnet. *Beige* geht hier „über das Große“, indem sie die „Menschen um Klient:innen drum herum“ aufruft, die „ins Boot“ geholt werden müssen, um eine Teilhabe ihrer Adressat:innen zu schaffen. Das ‚Wir‘ kann sich dabei auf zwei Varianten beziehen. In der ersten Variante könnte damit die autismustherapeutische Einrichtung gemeint sein, wodurch ein kollektives ‚Wir‘ entlang der geteilten Sicht-, Deutungs- und Handlungsweisen formiert wird. In der zweiten Variante könnte auch ein ‚Wir‘ gemeint sein, das auf allgemeiner Ebene Menschen ohne Autismusdiagnose umfasst. Mit Sicherheit kann jedoch gedeutet werden, dass es Menschen ohne Autismus sind, die ins Boot geholt werden. Es wird eine Grenze zwischen Autismus und Normalität aufgerufen, wobei *Beiges* Orientierung in Bezug auf Teilhabe am Pol der Normalität zu verorten ist. Die Betonung des „um“ durch ein kurzes Innehalten in der Formulierung „um die Klient:innen drum herum“ verleiht der Adressierung der Mehrheitsgesellschaft in Vergleich zu *Beiges* Adressat:innen Nachdruck im Hinblick darauf, wo die Grenzbearbeitung ansetzt. Sie beschreibt anschließend ein „Bild“, welches für sie „immer nicht so“ ist. Eine Handlungsorientierung dokumentiert sich in diesem negativ konstruierten Horizont, indem eine Abgrenzung zu ihm geleistet wird. Abgelehnt werden demnach eine Verdinglichung und Normalisierung autistischer Menschen. Das zuvor noch ambivalente ‚Wir‘ bekommt an dieser Stelle eine Kontur, indem *Beige* ihren „persönlichen Anspruch“ offenlegt, jedoch ergänzt, dass trotz des individuellen Arbeitens auch ein kollektiver Anspruch angenommen werden kann. Dieser bezieht sich darauf, eine Grenze zu der benannten Verdinglichung und Normalisierung für die eigene Handlungspraxis zu ziehen und sich entsprechend zu positionieren. Es geht nicht darum, die Adressat:innen zu „nehmen“, „irgendwo reinzuformen“ oder „irgendwo mit reinzuschieben“. Das „irgendwo“ wird nicht explizit konkretisiert. Es kann jedoch angenommen werden, dass „irgendwo“ die vorherrschende Norm meint. Ein Wechsel findet in den vorangestellten Formulierungen „alle mitzunehmen“ bzw. „den Betroffenen mit einzubeziehen“ statt. Wo anfangs noch die autistischen Adressat:innen das Zentrum dafür bildeten, alle Menschen um sie herum ins Boot zu holen, werden sie von „allen“ getrennt und anschließend „miteinbezogen“. Eine Vorstellung von Teilhabe wird deutlich, in der „alle“ so weit vorbereitet werden, dass eine Einbeziehung des noch außenstehenden Betroffenen möglich wird. Um dieser Logik Folge zu leisten, bedarf es jedoch der Aufrechterhaltung der Grenze zwischen autistischen Adressat:innen und dem nicht-autistischen Umfeld.

> Beige: Und das ist- ((Einatmen)) Also in meiner Arbeit ist mir ganz wichtig zum Beispiel die Klasse um mein Kind drum herum. Jetzt so. […] Äh da ist es zum Beispiel wichtig, aufzuklären, mitzunehmen, Fragen zu beantworten. Und dadurch entsteht dann eigentlich die Teilhabe. Und ein Beispiel wäre jetzt zu sagen, Teilhabe entsteht dadurch, dass bestimmte Verhaltensweisen nicht hinterfragt werden, weil sie schon erklärt wurden, warum das so ist. (.) Werden nicht mehr komisch angeguckt werden, ich rede jetzt mal vom Stimming, ich nehme jetzt mal ein Beispiel, sich auf die Brust zu klopfen ist ein Stimming. Da dreht sich nicht mehr die ganze Klasse und guckt, was macht der denn da. Sondern die

> wissen: ah, der ist gerade gestresst, muss sich gerade runterfahren, da entstehen keine Fragen mehr. Und so schwimmt er einfach mit und wird so akzeptiert. (Z. 40-53)

Die zuvor noch abstrakte Ebene wird mit dieser Passage auf die konkrete Praxis von *Beige* transferiert. Dies wird mit den Formulierungen „in meiner Arbeit" und „ist mir ganz wichtig" eingeläutet. Die Zuständigkeit von *Beige* bezieht sich auf „ihr" Kind, an dessen Teilhabe sich ihre Handlungspraxis ausrichtet – dafür müssen jedoch Bedingungen geschaffen werden, die eine Orientierung an den Menschen „drum herum" erfordert. Eine zwanghafte Normalisierung des autistischen Kindes als Anpassung seiner Verhaltensweisen wird abgelehnt, jedoch wird eine Teilhabe als Normalisierung verfolgt, die das Kind zu einem Teil der Normalität werden lässt (Boger 2024, S. 32). Hierfür werden die Schüler:innen mitgenommen und ins Boot geholt, um sich mit *Beige* auf eine Aufklärungsreise über Autismus zu begeben, auf der sie ihre Fragen an sie richten können. Teilhabe ist dadurch geschaffen, dass die Schüler:innen der Klasse so gut über autistische Verhaltensweisen aufgeklärt sind, dass diese „nicht hinterfragt werden, weil sie schon erklärt wurden". Es offenbart sich eine Form der vorauseilenden Aufklärung, die dazu beitragen soll, dass autistische Adressat:innen nicht wegen des Unverständnisses von nicht-autistischen Schüler:innen ausgeschlossen werden. Hierdurch wird ein Bewusstsein von *Beige* über die ausgrenzenden Effekte vorherrschender Normalitätsordnungen sichtbar. Die Aufklärung der Klasse verfolgt das Ziel der Akzeptanz von Autismus, indem die Bedeutung des Verhaltens an die Klasse vermittelt wird – jedoch auf Grundlage der Interpretationen von *Beige*. Ihre Adressat:innen werden dadurch „nicht mehr komisch angeguckt", können „mitschwimmen" und zumindest auf Ebene des Normkontextes Schulklasse dazugehörig sein. Inwiefern ihre Adressat:innen nicht nur mitschwimmen und nicht angeguckt werden, sondern auch tatsächlich in die unterrichtlichen und sozialen Vorgänge eingebunden sind, wird nicht thematisiert. Der Fokus liegt stattdessen auf der zu bearbeitenden Grenze zwischen Normalität und Autismus über die Vermittlung von Erklärungen für das autistische Verhalten. Die „ganze Klasse" muss sich nicht mehr wegen des einen autistischen Schülers umdrehen, da sie ihn zu interpretieren weiß – „der ist gerade gestresst, muss sich gerade runterfahren". Die Möglichkeit des autistischen Adressaten, „so einfach mitschwimmen" zu können, während die Klasse ins Boot geholt wurde, markiert weiterhin eine Trennung zwischen autistisch und nicht-autistisch, die zugleich verflüssigt wird – jedoch orientiert *Beige* sich auch nicht daran, die sogenannten Besonderheiten ihrer Adressat:innen zu invisibilisieren. Stattdessen sollen sie so eingeordnet werden, dass ein normaler Schulalltag für alle Beteiligten weiterhin möglich bleibt. Dieser bemisst sich daran, trotz eines auffälligen Verhaltens nicht aufzufallen, indem dieses von allen ‚drumherum' gedeutet und somit akzeptiert werden kann. Das Fundament hierfür bilden die Erklärungen von *Beige* zum Verhalten ihrer Adressat:innen, wodurch ihr eine Deutungsmacht zukommt. Insofern wird das autistische Verhalten als Nachricht gelesen (Rödler 2019, S. 371), die im aufgeführten Beispiel auf einen erlebten Stress hinweist. Jedoch sind die Umstände, die zu dieser Stresssituation bzw. dem autistischen Verhalten beitragen, nicht Gegenstand der Interpretation oder von Veränderungsmaßnahmen – zumindest nicht in der dargestellten Passage.

4.2 Modus der dilemmatischen Besonderung

Die Orientierungen des Falls *Lila* werden ebenfalls an zwei Passagen exemplarisch aufgezeigt, um die Erkenntnisse zu beiden Interviews im abschließenden Kapitel diskutieren zu können.

> Lila: Und Teilhabe ist natürlich was-, was (2) immer schon die Einrichtung natürlich betroffen hat und uns als Haltung ganz wichtig war, aber gleichzeitig auch so eine Ambivalenz mitbringt, weil wir ja in einem Bereich tätig sind, wo wir immer noch viel Besonderung (.) haben. Und auch im Prinzip mit unserer Rolle in den Systemen auch noch eine Besonderung mitbringen beziehungsweise auch manchmal unbedingt wollen quasi. (Z. 39-44)

Die Passage beginnt mit der Verdeutlichung der Bedeutung von Teilhabe für die Einrichtung, die davon „betroffen" ist, und somit auch die Praxis von *Lila* betrifft, die hier gänzlich im kollektiven ‚Wir' spricht. Nach der Erwähnung der mit Teilhabe zusammenhängenden Haltung entsteht ein Bruch, der mit „aber gleichzeitig" mit verbundener Betonung eingeläutet wird. Denn trotz einer Haltung, die Teilhabe hervorhebt, bleibt eine „Ambivalenz" erhalten, die durch Teilhabe „mitgebracht" wird. *Lila* bezieht dies sodann auf die „Besonderung" in einem Dreischritt. Der erste Schritt betrifft die Formulierung: „weil wir ja in einem Bereich tätig sind, wo wir immer noch viel Besonderung haben". Eine mögliche Lesart verweist auf gesellschaftliche Bereiche, die sich als übergeordnete Besonderung von Menschen im Autismus-Spektrum vor dem Hintergrund von vorherrschenden Normkontexten darstellt, in denen *Lila* als professionelle Fachkraft tätig ist. Wäre diese Ausgrenzung der Menschen im Autismus-Spektrum nicht gegeben, müsste *Lila* in diesen Bereichen auch nicht aktiv werden. Der zweite Schritt verweist auf die Formulierung: „im Prinzip mit unserer Rolle in den Systemen auch noch eine Besonderung mitbringen". Hier könnte eine Lesart darauf hindeuten, dass die Fachkräfte „in den Systemen" wie Schulen oder Kindertagesstätten eingesetzt werden, in denen sie die autistischen Adressat:innen womöglich zur Förderung aus ihrem Geschehen herausziehen oder ein Anderssein durch ihre Anwesenheit markieren und somit eine Besonderung „mitbringen". Der dritte Schritt bezieht sich auf die Formulierung, eine „Besonderung auch manchmal unbedingt wollen quasi" – hier wird ein konkreter Bezug dazu geschaffen, dass eine hergestellte Besonderung auch Teil einer überlegten, gewollten Praxis ist. Die Besonderung autistischer Menschen durchzieht somit auf die eine oder andere Weise die Makro-, Meso- und Mikroebene. In Bezug auf die argumentative Hinführung von *Lila* zum ambivalenten Verhältnis zwischen Teilhabe und Besonderung, das die Praxis der Autismus-Therapie beeinflusst, lässt sich ein Zusammenhang feststellen. Denn gerade, weil es sich mit der Besonderung von Menschen im Autismus-Spektrum auf den ersten Blick um einen Gegensatz zu Teilhabe handelt, muss die Orientierung hieran in *Lilas* Praxis ausreichend von ihr verargumentiert und legitimiert werden. Die dadurch adressierte Grenze zwischen den ‚besonderten' autistischen Adressat:innen und den normorientierten Systemen wird von *Lila* angenommen und zum Ausgangspunkt ihrer Praxis. Für die Ermöglichung von Teilhabe scheint es, als ob diese Grenze zunächst verhärtet werden müsste.

> Lila: Also es ist so, um an die Teilhabe ranzukommen, an die, die wir wollen für das Kind in dem System, in der Welt, in der es sich bewegt, in unserer Welt, müssen wir quasi erst

> mal die Besonderung (3) schaffen, damit das Kind überhaupt eine Chance hat, ein Stück weit Teilhabe zu erfahren oder erst mal überhaupt sich selbst wahrzunehmen, in Bezug auf andere wahrzunehmen. Und dann eben die Teilhabe auch einzufordern in irgendeiner Form. (Z. 52-56)

Die Bezugnahme auf Teilhabe zu Anfang der Passage offenbart eine Konzeption, in der Teilhabe ein zu erreichendes Ziel darstellt, an das *Lila* „rankommen" will. Teilhabe formiert sich hier als Zukunftsprojekt – die dafür notwendigen Bedingungen werden im Rahmen der gegenwärtigen Besonderung geschaffen. In einem nächsten Schritt kann Teilhabe auf Grundlage der vergangenen Besonderung zukünftig von ihren autistischen Adressat:innen eingefordert werden – „in irgendeiner Form". Somit kann nicht garantiert werden, dass die Teilhabe die logische Schlussfolgerung der Besonderung als Grenzziehung ist, da eine aktive Einforderung weiterhin bestehen bleiben kann. Jedoch dient der besondernde Rahmen dazu, die Fähigkeiten und Dispositionen in oder mit den autistischen Menschen aufzubauen, die dafür erforderlich sein werden. *Lila* kommt durch ihre Position nicht nur die Legitimität zu, die Besonderung zu begründen, sondern auch die Deutungsmacht darüber, welche Teilhabe sie „für das Kind" erreichen will – wodurch wiederum die Hervorbringung von Teilhabe als Grenzbearbeitung über *Lila* deutlich wird. Sie weiß, welche Teilhabe sie für das Kind will, welches sich zum Zeitpunkt der Förderung noch im dazu entgegengesetzten Verhältnis befindet – und auch befinden muss, um an die gewollte Teilhabe „ranzukommen".

Ähnlich zum Fall *Beige* offenbart sich eine Teilhabelogik, die als Teilhabe an Normalität benannt werden kann. Während *Beige* diese Grenze jedoch aufweichen will, wendet sich *Lila* dieser Grenze bewusst zu und hebt sie für die Ausrichtung ihrer Praxis hervor. Nach einer kurzen Pause wird mit einem Um-zu-Motiv in Hinsicht auf die Besonderung ein Raum geschaffen, in dem „das Kind überhaupt eine Chance hat, ein Stück weit Teilhabe zu erfahren", was wiederum mit der Wahrnehmung von „sich selbst" als auch „in Bezug auf andere" verbunden wird. Dieser Zusammenhang lässt darauf schließen, dass das Setting der Förderung gemeint ist. Die Besonderung ist somit auch ein Tor in „unsere Welt", an der das autistische Kind auf Grund seiner normabweichenden Wahrnehmung sonst nicht teilhat. Es bewegt sich zwar „in der Welt", muss paradoxerweise durch die Besonderung als Grenzziehung aber erst in „unsere Welt" finden. Die Besonderung als zusätzliche Grenzziehung in sowieso schon ausgrenzenden Verhältnissen wird gleichzeitig als Möglichkeit einer Grenzüberquerung formiert, durch die autistische Kinder auf die Seite einer nicht-autistischen Norm kommen können. Obgleich die Spannung ihrer besondernden Praxis für die Realisierung von Teilhabe von *Lila* aufgegriffen wird, sind die dahinterliegenden isolierenden und ausgrenzenden Verhältnisse nicht Gegenstand der Veränderung.

5 Diskussion und Konklusion

Bevor die theoretischen und empirischen Erkenntnisse des vorliegenden Beitrages zusammengeführt werden, erfolgt eine Diskussion der vorausgegangenen rekonstruierten Handlungsorientierungen. Festzuhalten ist, dass die Fälle *Beige* und *Lila* zwar unter-

schiedliche Modi der Ausgestaltung ihrer Praxis aufzeigen – gleichzeitig teilen sie grundlegende Orientierungen, die ihre Praxis im Hinblick auf Teilhabe strukturieren. Diese beziehen sich insbesondere auf die Grenze zwischen Autismus und Normalität, die von beiden Fällen als wiederkehrender Bezugs- und sogar Ausgangspunkt aufgerufen wird. Beide Fälle bearbeiten diese Grenze in einem vermittelnden Modus, der jedoch an verschiedenen Bereichen ansetzt.

Die Vermittlung des Falls *Beige* orientiert sich an den Mitgliedern der mehrheitsgesellschaftlichen Norm. Die Grenze wird bearbeitet, indem *Beige* ihnen Erklärungen zu autistischen Verhaltensweisen vermittelt – damit verfolgt sie das Ziel einer besseren Akzeptanz, was wiederum dazu führen soll, dass ihre autistischen Adressat:innen in Normkontexten verbleiben können. Die Grenze zwischen Normalität und Autismus wird somit als gegeben angenommen, jedoch wird sie unterwandert bzw. flexibilisiert, indem autistische Menschen ‚mitschwimmen'. Hierüber wird jedoch nicht deutlich, inwiefern die Strukturen der Normkontexte ebenfalls verändert werden, um nicht nur ein ‚Mitschwimmen' im Sinne der Anpassung von autistischen Menschen zu erzielen. Dies macht eine Überschreitung von Grenzen erforderlich, indem die Strukturen des – im Falle von *Beige* – schulischen Geschehens hinsichtlich seiner ausgrenzenden Mechanismen untersucht und ins Zentrum der autismustherapeutischen Bearbeitung gerückt werden. Gleichzeitig wird *Beige* ihrem Anspruch gerecht, ihre autistischen Adressat:innen nicht ‚irgendwo reinzuformen'. Es spiegelt sich die im Hinblick auf die feldbezogenen Ausführungen aufgeworfene Grenze wider, die zwischen einer angestrebten Teilhabe an Normalität und einer abzulehnenden Normalisierung gezogen wird (autismus Deutschland e. V. 2017, S. 6). Diese Grenzziehung in der Praxis erweist sich als Balanceakt, wenn zugleich eine Bearbeitung der Grenze zwischen Autismus und Normalität in Orientierung an dem vorherrschenden Normkontext stattfindet. Die Folge von *Beiges* Grenzbearbeitung kann als Teilhabe auf formaler Ebene gewertet werden, da ihre autistischen Adressat:innen einen Zugang zum schulischen Geschehen erhalten. Jedoch bleibt offen, inwiefern sie in soziale Austauschprozesse eingebunden und ihre Stellungnahmen nicht nur *als autistisch* gehört werden. Die damit verbundene Fragestellung bezieht sich darauf, wie ein vermeintliches Wissen über autistische Verhaltensweisen auf Grundlage der Erklärungen von *Beige* „keinen Raum für den Austausch der je individuellen Bedeutungen" (Rödler 2013, S. 146) der Schüler:innen untereinander lässt – oder anders formuliert: ob es über die Erklärungen und mögliche Akzeptanz hinaus eine „Möglichkeit der Aktion oder Annäherung gibt" (Basaglia 1981, S. 7). Die hierdurch gezogenen Grenzen sind vor allem auf die Teilhabelogik von *Beige* zurückzuführen, in der nicht-autistische Menschen ‚ins Boot geholt werden', während autistische Menschen anschließend ‚miteinbezogen' werden können. Indes setzen Überlegungen aus kritisch-materialistischer Perspektive daran an, wie pädagogische Angebote aussehen müssen, die alle Schüler:innen von Anfang an miteinbeziehen. Entlang der Kooperation an *Gemeinsamen Gegenständen* (Feuser 2013) werden Möglichkeiten geschaffen, in denen sich die Auseinandersetzungen mit der „Ding-, Sach- und Personwelt" (ebd., S. 286) im Moment des kollektiven und kooperativen Erfahrens entfalten. Das gemeinsame Er-

schließen und Deuten der Inhalte und Zusammenhänge ist nicht an die Vorbereitung oder Aufklärung der nicht-autistischen Schüler:innen gebunden, wodurch diese Grenzziehung aufgehoben wird. Stattdessen steht im Vordergrund, wie Gegenstände und Begegnungen aufbereitet werden, um den gemeinsamen Austausch zu entfachen (Rödler 2019, S. 363ff.). Aus einem feldtheoretischen Blickwinkel (Bourdieu & Wacquant 1996) betrachtet, werden hierdurch jedoch Grenzen hinsichtlich der Zuständigkeiten des autismustherapeutischen und des schulischen Feldes aufgerufen (Bütow & Gries 2013). Diese werden „aushandlungs- und legitimationsbedürftig" (ebd., S. 230), wenn die Verfolgung von Teilhabe den Eingriff in das didaktische oder unterrichtliche Geschehen involviert. Gleichzeitig lassen die Darstellungen aus dem dritten Kapitel offen, inwiefern die Strukturen des autismustherapeutischen Feldes diese Überschreitung der Grenze überhaupt vorsehen.

Während die Teilhabelogik im Fall *Beige* mit einer Aufweichung der Grenze zwischen Autismus und Normalität einhergeht, wird die Grenze von dem Fall *Lila* als solche angenommen und für die Ausgestaltung der eigenen Praxis genutzt. Dies erfolgt, indem *Lila* eine zusätzliche Grenze durch die Besonderung innerhalb ihrer autismustherapeutischen Förderung zieht. In den theoretischen Grundlegungen zum Teilhabebegriff aus Perspektive der Grenzbearbeitung wurde bereits hervorgehoben, dass ein an Teilhabe orientiertes pädagogisches Handeln auch immer an der (Re-)Produktion von Grenzen beteiligt ist, die es zu überwinden ersucht (Maurer & Kessl 2014, S. 145). Im Fall *Lila* zeigt sich die Paradoxität sowie Unauflöslichkeit der Grenzziehung, -bearbeitung und -überwindung besonders deutlich: Die gesellschaftlich gezogene Grenze als Ausgrenzung von autistischen Menschen wird durch eine zusätzliche Grenze als Besonderung durch die Autismus-Therapie bearbeitet, um diese Grenze wiederum durch die dort angebotene Förderung auflösen zu können und eine Teilhabe an der eigentlich ausgrenzenden Normalität herzustellen. Die Orientierung der Vermittlung von *Lila* liegt somit ebenfalls bei der vorherrschenden Norm, jedoch setzt sie bei dem autistischen „Subjekt von Nicht-Teilhabe" (Thon & Mai 2017, S. 273) an. In Anlehnung an die feldspezifischen Ausführungen zur Teilhabe in der Autismus-Therapie und der damit verbundenen Förderung von Fähigkeiten (Müller 2017) zeigen sich hier Parallelen zum Fall *Lila*. Die Nutzung der Grenze „in verändernder Absicht" (Maurer 2020, S. 155) erfolgt durch und in der Besonderung, um die für die spätere Teilhabe notwendigen Bedingungen zu schaffen. Das dadurch aufgerufene „unternehmerische Selbst" (Bröckling 2019) äußert sich darin, dass autistische Menschen ihre Teilhabe dadurch selbst einfordern müssen. Die Überschreitung der Grenze in Form der Überwindung von Ausgrenzung stellt somit einen zukünftigen Horizont dar – jedoch muss die autismustherapeutische Vorarbeit dafür innerhalb der vorherrschenden Grenzen geleistet werden.

Hinsichtlich des Modus der Vermittlung können beide Fälle dahingehend untersucht werden, wie sie mit einer „Unterwerfung der Subjektwerdung mit Blick auf die Eröffnung und Erweiterung von Handlungsoptionen" (Kessl & Maurer 2010, S. 160) vor dem Hintergrund einer zu realisierenden Teilhabe zusammenhängen. Obgleich pädagogisches Handeln in seiner kritischen Funktion die „Möglichkeiten der Erweiterung,

des Unterlaufens oder der Infragestellung bestehender Grenzen zu bemühen“ (Kessl 2016 zit. n. Huber & Kirschschlager 2019, S. 21) hat, stößt es – wie die rekonstruierten Handlungsorientierungen zeigen – auf verschiedene Spannungsfelder. So geben Huber und Kirschschlager (2019) zu bedenken, dass die Grenzsetzung im Modus der Vermittlung auch einen Rahmen der Verlässlichkeit bietet, in dem Entwicklungsprozesse ermöglicht werden. Wird pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund von Teilhabe gedacht, dann eröffnet dies „Handlungsspielräume, die verantwortet werden müssen“ (Winkler 2018, S. 149). Hierfür bedarf es theoretischer Standpunkte, die sowohl die Handlungsspielräume als auch die damit einhergehende Verantwortung in ihren Ambivalenzen betrachten und ausloten. In Rückbindung an die Dimensionen von Teilhabe bedeutet dies auch, dass diese berücksichtigt und nicht auf einzelne Aspekte beschränkt werden. Im Hinblick auf das Feld und die Praxis der Autismus-Therapie bezieht sich das vor allem darauf, Teilhabe nicht nur als Zugang zu Normkontexten zu verstehen, sondern auch die emanzipatorischen und partizipativen Elemente sowie die Ebene der Zugehörigkeit zu verfolgen (Dederich & Dietrich 2024).

Der vorliegende Beitrag hat aufgezeigt, dass die als gegeben angenommene Grenze zwischen Autismus und Normalität sowohl in den theoretischen Grundlegungen, den feldspezifischen Ausführungen als auch in den rekonstruierten Handlungsorientierungen einen Faktor darstellt, der die Teilhabe von autistischen Menschen riskant werden lässt. Die Kategorie der Isolation betont dahingehend die Analyse der ausgrenzenden Verhältnisse, in und unter denen sich autistische Verhaltensweisen entwickeln (Hoffmann & Steffens 2022; Rödler 2019). Daraus folgt einerseits, sie als Gegenstand der Veränderung zu fokussieren und andererseits, pädagogische Überlegungen auf den erforderlichen Austausch von Bedeutungen in sozialer Begegnung zu lenken. Für das Feld der Autismus-Therapie resultieren daraus Anfragen auf verschiedenen Ebenen: Hierzu gehört, dass sich das Feld mit dem eigenen Anteil an der Reproduktion von ausgrenzenden Verhältnissen unter Berücksichtigung der Einbindung und Wechselwirkung zu den vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen auseinandersetzt (Maurer & Kessl 2014; Bourdieu & Wacquant 1996). Damit verbunden sind unhinterfragte Übernahmen von Konstruktionen zu Autismus und Normalität, die zum Ausgangspunkt und zur Legitimationsgrundlage des Feldes werden (Feuser 2004). Zuletzt soll der Bogen zum Anfang des vorliegenden Beitrages geschlagen werden: Die damit verbundene Anfrage bezieht sich auf die Enthaltsamkeit im Hinblick auf pädagogische Fragestellungen zum und im Feld der Autismus-Therapie. Dies betrifft das autismustherapeutische Feld und seine Abstinenz hinsichtlich der theoretischen Diskurse zu Autismus und Teilhabe aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive – aber auch das Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu pädagogischen Fragestellungen, die das Feld der Autismus-Therapie miteinbeziehen.

Literatur

Arens-Wiebel, C. (2017). „Der rote Faden“: Begleitung von Menschen mit Autismus Spektrum Störung in Autismus-Therapiezentren. In B. Rittmann & W. Rickert Bolg (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 32-41). Stuttgart: Kohlhammer.

autismus Deutschland e. V. (2017). *Leitlinien für die Arbeit in Autismus-Therapie Zentren*. Stade: Stelzer.

autismus Deutschland e. V. (2020). Positionspapier zur „Autismus-Therapie“ des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. https://www.autismus.de/recht-und-gesellschaft/stellungnahmen.html

Basaglia, F. (1981). Was ist Psychiatrie? In F. Basaglia (Hrsg.), *Was ist Psychiatrie?* [2. Aufl.] (S. 7-18). Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp.

Berdelmann, K. (2023). Neurodiversität und Wissen über Autismus im pädagogischen Fachdiskurs – eine historisch vergleichende Perspektive. In C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.), *Neurodiversität und Autismus* (S. 29-45). Stuttgart: Kohlhammer.

Bernhard, A. (2024). *Praxisphilosophische Pädagogik. Ein materialistisch humanistisches Projekt gegen die Enthumanisierung der Gesellschaft.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Boger, M. A. (2024). Anspruch und Begehren: Ethische Reflexionen zu (un)gewollten Inklusionen. *Ethikjournal*, 2, S. 26-39.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Nohl, A. M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.] (S. 325-329). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* [Übersetzung H. Beister] (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2020). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* [11. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2021). *Die männliche Herrschaft* [6. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* [Übersetzung H. Beister] (S. 95-249). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2019). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* [7. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bütow, B. & Gries, E.-M. (2013). Zur Bearbeitung von professionellen Grenzen in der Jugendhilfe – eine empirische Analyse von Gruppendiskussionen. *Soziale Passagen*, 5, S. 229-244.

Dederich, M. (2018). Menschsein und Teilhabe. Eine anthropologische Skizze. In W. Lamers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur* (S. 153-166). Oberhausen: Athena.

Dederich, M. & Dietrich, C. (2024). Das Subjekt der Teilhabe – Ein heuristisches Modell. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Teilhabe. Reflexionen eines unscharfen Begriffs* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dörner, K. (1994). Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. *Leviathan*, 22 (3), S. 367-390.

Fachgruppe Therapie (2022). Die Lage der Autismus-Therapie in Deutschland. *autismus – Zeitschrift des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V.*, (93), S. 36-37.

Feuser, G. (2002). „Austherapiert" und „gemeinschaftsunfähig" gibt es nicht"! Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative-Handlungs-Therapie SDKHT" – eine Basistherapie. In G. Feuser & E. Berger (Hrsg*.), Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie* (S. 349-378). Berlin: Pro Business.

Feuser, G. (2004). Autismus: Eine menschenmögliche und menschliche Lebensform. https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/05/Feuser-Autismus-menschenm%C3%B6gliche-und-menschliche-Lebensform-11-2004.pdf

Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand" – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* [Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7] (S. 282-293). Stuttgart: Kohlhammer.

Grummt, M. (2023). Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.), *Neurodiversität und Autismus* (S. 11-28). Stuttgart: Kohlhammer.

Grummt, M. (2025). Autismus und Neurodiversität – pädagogische Implikationen. *Zeitschrift Menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 48 (1), S. 41-48.

Herold, I. (2017). Hand in Hand für eine gute Beschulung – die einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit in Zeiten der Inklusion. In B. Rittmann & W. Rickert Bolg (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 189-195). Stuttgart: Kohlhammer.

Hirschberg, M. (2020). Definitionen und Klassifikationen. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 13-19). Stuttgart: J. B. Metzler.

Hoffmann, T. & Steffens, J. (2022). Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpädagogik. *Zeitschrift für Disability Studies*, (2), S. 1-19. https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.02

Huber, S. & Kirchschlager, S. (2019). *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung: Eine sozialpädagogische Studie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Jantzen, W. & Steffens, J. (2014). Inklusion und das Problem der Grenze. *Zeitschrift Menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 37 (4/5), S. 48-63.

Kastl, J. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* [2. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.

Kessl, F. & Maurer, S. (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In F. Kessel & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 154-169). Wiesbaden: Springer VS.

Kraft, K. (2022). Fachberatung mit Rehistorisierender Diagnostik in institutionellen Lebenswelten. *Behindertenpädagogik*, 61 (3), S. 261-278.

Lanwer, W. (2018). Behindertenpädagogik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 416-430). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lindmeier, B. (2024). Die Organisationslogik von Schule als Rahmen für den Einsatz von Schulassistenz – nicht nur für Schüler*innen im Autismus Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 15-28). Stuttgart: Kohlhammer.

Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Lütolf, M. & Eckert, A. (2022). Gelingende Förderung und Begleitung von jungen Kindern mit Autismus im Kontext HFE. *Forum Mitgliedermagazin des BVF*, 107 (3), S. 12-18.

Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus Spektrum Störung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt.

Maurer, S. (2020). ‚Grenzbearbeitung' – eine Perspektive für die Kinder und Jugendhilfe? *Forum Erziehungshilfen*, 26 (3), S. 151-155.

Maurer, S. & Kessl, F. (2014). Radikale Reflexivität – eine realistische Perspektive für (sozial)pädagogische Forschung? In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen* (S. 141-153). Wiesbaden: Springer VS.

Müller, C. (2017). Multimodale Autismus-Therapie in verschiedenen Lebensphasen – ein Fallbeispiel. In B. Rittmann & W. Rickert Bolg (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 45-57). Stuttgart: Kohlhammer.

Nohl, A. M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Reh, S. (2024). Pathologien und Pathologisierung. Bemerkungen zur Geschichte eines Konzeptes im Diskurs über Schulen. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 23-39). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rittmann, B. (2017a). Die Bedeutung verhaltenstherapeutischer Förderung in Autismus-Therapiezentren. In B. Rittmann & W. Rickert Bolg (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 58-70). Stuttgart: Kohlhammer.

Rittmann, B. (2017b). Die Differenzielle Beziehungstherapie in der Autismus-Therapie. In B. Rittmann & W. Rickert Bolg (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 71-81). Stuttgart: Kohlhammer.

Rittmann, B. (2020). Kind, Eltern, Umfeld – eine Einordnung der Frühtherapie in ein therapeutisches Gesamtkonzept. In I. Döringer & B. Rittmann (Hrsg.), *Autismus: Frühe Diagnose, Beratung und Therapie. Das Praxisbuch* (S. 127-134). Stuttgart: Kohlhammer.

Rödler, P. (2013). Behinderung und Dekulturation. In G. Feuser, J. Kutscher, I. Beck & W. Jantzen (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* [Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7] (S. 142-152). Stuttgart: Kohlhammer.

Rödler, P. (2017). Autismus. In K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion Lexikon* (S. 22-23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rödler, P. (2019). Bindung und Autismus – eine Kontradiktion? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (8), S. 360-374.

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* [5. Aufl.]. Weinheim/München: Juventa.

Schnurr, S. (2018). Partizipation. In H. U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* [6. Aufl.] (S. 1126-1137). München: Ernst Reinhardt.

Schwarz, K. (2020). *Autismusbilder. Zur Geschichte der Autismusforschung.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Stehr, J. (2025). Normalität und Abweichung. In A. Scherr & S. Müller (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (S. 261-267). Wiesbaden: Springer VS.

Thiemann, C. (2017). Schule als „reizvolles" Lernfeld bei Autismus. In B. Rittmann & W. Rickert Bolg (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 209-218). Stuttgart: Kohlhammer.

Thon, C. & Mai, M. (2017). Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung'. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 259-278). Wiesbaden: Springer VS.

Tolle, P. & Stoy, T. (2022). „Unterstützte Entscheidungsfindung" im Spiegel der Rehistorisierung. *Behindertenpädagogik*, 61 (4), S. 341-357.

Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige" Kinder*. München: Ernst Reinhardt.

Winkler, M. (2018). Pädagogisches Handeln. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 149-166). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Die Praxis des Autismus – empirische Perspektiven auf Unterricht zwischen Gemeinschaft und Individualisierung

Andreas Köpfer, Katharina Papke & Lena Simon

1 Einleitung

Diagnosen stellen gesellschaftliche bzw. institutionelle Ordnungen her. Dabei können sie zum einen identitätsstiftend für Akteur:innen sein – zum anderen bilden sie z. B. für Schulen ein Vehikel aus, um Unterstützung, spezifische Förderung sowie Selektion zu organisieren (Grummt i. d. B.). Im schulisch-unterrichtlichen Kontext wird Autismus in der Regel personenbezogen thematisiert, indem Verhaltensweisen angesichts vorherrschender Erwartungen bewertet und kategorisiert werden. Vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen resultieren diese Prozesse in Ermöglichungen oder Schaffungen von Barrieren. Mit Blick auf die pädagogischen Disziplinen erfuhr dabei das Phänomen Autismus traditionell primär eine sonderpädagogische Bearbeitung, insbes. im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung', aus dem heraus pädagogische Konzepte erarbeitet wurden. Diesbezüglich hat sich nun, über (teil-)disziplinäre Grenzen hinweg, ein eigenständiger Diskurs herausgebildet, wovon etwa die Entwürfe einer ‚Pädagogik bei Autismus' zeugen (z. B. Theunissen & Sagrauske 2025). Wird dabei der Blick zwar (auch) auf institutionelle bzw. organisationale Gegebenheiten und Praxen gerichtet, ist die Basis zumeist eine ontologisierende Zuschreibung, die als Autismus spezifiziert wird. Auch mit Blick auf die angestrebte ressourcenorientierte Wendung im Rahmen der Neurodiversitätsbewegung wird ein solcher Bezugsrahmen – wie Tierbach (2021) herausstellt – für pädagogische Begegnungen überwiegend weitergeführt. Dies vor allem insofern, als hierin der Fokus auf das (entsprechend kategorisierte) Individuum gelegt wird, während die Wechselbezüglichkeiten in der Interaktion mit einer spezifisch sich ausformenden (z. B. schulischen) Umwelt weniger Beachtung erfahren (siehe hierzu auch: Rödler 2013; Fuchs 1995).

Um Schule bzw. Unterricht mit Blick auf die darin sich vollziehende interaktionale Praxis als Ausgangspunkt der Analyse zu setzen und damit Autismus als *soziales und kulturelles Phänomen* zu fassen (Waldschmidt 2005), scheint es lohnenswert, an die durch die sog. *Critical Autism Studies* (Milton & Ryan 2023; Davidson & Orsini 2013) entstandenen Diskurse anzuschließen. Diese haben sich in den vergangenen zwei Dekaden als epistemologisches Paradigma entwickelt. Zwar präsentieren sie sich aktuell noch als junges und uneinheitliches Forschungsfeld (Orsini i. d. B.), doch können bestimmte Prämissen als gemeinsam geteilt markiert werden. Davidson und Orsini (2013, S. 13) verorten als Kernbereich der Critical Autism Studies (CAS): (a) eine sorgfältige Betrachtung dessen, wie Machtverhältnisse das Feld des Autismus prägen; (b) die Bemühung um neue, befähigende Narrative, die die vorherrschenden (defizitorientierten und herabwürdigenden) Konstruktionen von Autismus, welche das öffentliche Meinungsbild, die Politik und Populärkultur beeinflussen, hinterfragen; und (c) das Engagement

für die Entwicklung neuer analytischer Definitionen und Klassifikationen unter Verwendung inklusiver bzw. nicht-reduktionistischer methodologischer und theoretischer Ansätze. Im Zuge von neueren (Justierungs-)Impulsen wird auch die Notwendigkeit hervorgehoben, nach den institutionellen und organisationalen Praktiken wie den epistemologischen Grundannahmen zu fragen (Broderick & Roscigno 2025), welche einen Anteil an der Hervorbringung der Diagnose haben.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die beiden skizzierten Stränge bislang wenige Berührungspunkte fanden. Während (sonder-)pädagogische Konzeptionen vor dem Hintergrund des klassifizierten Phänomens Autismus die gesellschaftlichen wie organisationalen und interaktionalen Hervorbringungsprozesse in großen Teilen unterbeleuchtet ließen und lassen, greifen Zugänge der Critical Autism Studies zwar dort, gereichen aber in ihren Analysen häufig (noch) nicht zu pädagogisch-didaktischen Implikationen. Hier setzt das Forschungsprojekt ‚*Die Praxis des Autismus*' an, indem es vor dem Hintergrund von Grundannahmen der sog. Critical Autism Studies den empirischen Blick auf die Hervorbringung und Bearbeitung der Diagnose Autismus in Schule und Unterricht richtet. Es versucht somit eine Verbindung von rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung und kritischer Autismusforschung, um Impulse für die pädagogische Entwicklung in diesem Bereich beizutragen.

Die vorliegende Arbeit ist dabei so aufgebaut, dass zunächst im Sinne einer Kontextualisierung bislang entwickelte Förder- und Unterstützungsmaßnahmen umrissen werden (Kap. 2). In einem nächsten Schritt wird das Projekt ‚*Die Praxis des Autismus*' vorgestellt sowie die methodisch-methodologische Ausrichtung der *Situationsanalyse* (nach Clarke 2012) erläutert (Kap. 3). Abschließend werden die Ergebnisse der Studie exemplarisch entlang rekonstruierter resp. fehlender empirischer Positionen ausgeführt (Kap. 4) – und mit Blick auf Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Autismusforschung wie die Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert (Kap. 5).

2 Die Situation von Schüler:innen im Autismus-Spektrum: Förderung und Unterrichtsentwicklung

Angesichts des rechtlich verankerten Anspruchs auf inklusive Bildung ist eine wachsende Zahl von Schüler:innen mit Autismus-Diagnosen in Regelschulen zu verzeichnen. Wie Wittwer (2021) in einem Überblick zu Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen zusammenfasst, würden sich für Schüler:innen mit einer Autismus-Diagnose jedoch häufiger als geringer einzustufende schulische Kompetenzen zeigen als für diejenigen ohne ebendiese Diagnose (u. a. Bae et al. 2015), wobei allerdings auch unter den Schüler:innen mit Autismus-Diagnose große Unterschiede bestünden (u. a. Keen et al. 2016). Theunissen und Sagrauske (2025) resümieren den Forschungsstand derart, dass die bislang vorliegenden Ergebnisse eine positive Tendenz mit Blick auf die Kompetenzentwicklung autistischer Schüler:innen in inklusiven Unterrichtssettings ausweisen würden, wenn von schulischer Seite entsprechende Maßnahmen und Anpassungen vorgenommen werden (u. a. Haider et al. 2023). Ein Exklusionsrisiko bestehe dabei jedoch

nicht nur unmittelbar hinsichtlich der Dimension schulischer Leistung, sondern auch mit Blick auf die soziale Dimension – wie die Peer-Beziehungen: So wird für autistische Schüler:innen etwa eine erhöhte Gefahr ausgewiesen, Opfer von Mobbing zu werden (Saigh & Bagadood 2022). In dieser Hinsicht lohnt es spezifischer zu betrachten, welche schulisch-unterrichtlichen (Förder-)Konzepte in den vergangenen Jahren im (inter-)nationalen Raum entwickelt wurden. Dabei zeigt sich, dass die diesbezüglichen Ansätze unterschiedliche Ebenen adressieren – von der individuellen Ebene über die Peer-Gemeinschaft, der Ebene des pädagogischen Personals bis hin zur Gestaltung der Lernumgebung (Tsou et al. 2024). Um dies nachzuzeichnen, werden einige Konzepte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – vorgestellt.

Zu den Konzepten, die auf der individuellen Ebene operieren, zählen in erster Linie verhaltenstherapeutische Interventionen, deren Ziel in der Reduktion des als ‚problematisch' wahrgenommenen Verhaltens bzw. der Förderung ‚angemessenen Verhaltens' besteht. Hierbei würden aktuell Konzepte der *Funktionalen Verhaltensanalyse* (FBA) am häufigsten zur Prävention und Bewältigung herausfordernder Situationen im schulischen Kontext herangezogen (Petersson-Bloom et al. 2025). So sollen etwa *Daily Behavior Report Cards* (DBRC) dabei helfen, Verhaltensänderungen zu überwachen und (insbesondere auch mit Erziehungsberechtigten) in einen Dialog hierüber zu treten (z. B. Riden et al. 2021). Ansätze *positiver Verhaltensunterstützung* (PBS) setzen demgegenüber stärker auf präventive und motivierende Elemente zur Reduktion von als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen (z. B. Alwahbi 2022), etwa in Form von *Color Wheels* als pädagogische Classroom-Management-Systeme (Aspiranti et al. 2019). Des Weiteren existieren Maßnahmen zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten für Schüler:innen mit eingeschränkten oder fehlenden Sprechfähigkeiten – wie die Interventionspraxis der *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), die sowohl nicht-unterstützte Verfahren (z. B. Gebärden, Gesten) als auch unterstützte Systeme (z. B. Bildsymbole, sprachgenerierende Geräte) zum Einsatz bringt (z. B. Iacono et al. 2016), um Teilhabe an sozialen Interaktionen sowie Integration in den schulischen und alltäglichen Kontext zu ermöglichen. Untersuchungen zum Einsatz von AAC bei Schüler:innen im Autismus-Spektrum an Regelschulen berichten positive Effekte hinsichtlich der Erweiterung des verbalen Repertoires, der Häufigkeit sozialer Interaktionen, der Autonomie sowie der Beteiligung an schulischen Aktivitäten (Nunes et al. 2021); gleichzeitig offenbare sich auf Seite der Schüler:innen eine weiter bestehende Schwierigkeit bezüglich der sozialen resp. situationalen Anpassung von Kommunikationshandlungen. Darüber hinaus liegt das Konzept des *Functional Communication Trainings* (FCT) vor, welches auf das funktionale Ersetzen herausfordernden Verhaltens durch äquivalente Kommunikationsakte sowie deren differenzieller Verstärkung fokussiert (z. B. Muharib & Wood 2018). Alakhzami und Chitiyo (2022) geben an, dass dies autoaggressives Verhalten signifikant, wenn auch nur bedingt nachhaltig, reduzieren könne. Der kombinierte Einsatz von FCT und AAC in schulischen Settings führe zudem zu einer signifikanten Reduktion von als herausfordernd wahrgenommenem Verhalten, insbesondere in inklusiven Settings (Walker et al. 2018). Darüber hinaus wenden sich

verhaltensbasierte Sozialkompetenztrainings unmittelbar an das diagnostizierte Individuum: Sie fokussieren auf die Verbesserung sozialer Fähigkeiten und finden häufig ohne direkte Peer-Interaktion statt (Tsou et al. 2024). Zu einem geläufigen pädagogischen Interventionsinstrument zählen sog. *Social Stories*, welche soziale Situationen erklären und Verhalten modellieren sollen: Befunde zeigen auf, dass diese sich im schulischen Umfeld als praktikabel erwiesen hätten (Marshall et al. 2016). Neben dem Einsatz von Social Stories wird auch mit *Rollenspielen* bzw. *Concept-Mastery-Routinen* (Laushey et al. 2009) oder technikgestützten Lernspielen (Walsh et al. 2025) bzw. *Virtual-Reality-Trainings* (Yeh & Meng 2025) gearbeitet. Trotz positiver Effekte auf die individuelle soziale Teilhabe konnten dabei jedoch keine Veränderungen in den Reaktionen der Peers bzw. reziproke Freundschaftsnominierungen festgestellt werden (Tsou et al. 2024).

Daneben existieren auch Konzepte, die direkt auf der Peer-Ebene ansetzen: So werden im Rahmen *Peer-gestützter Interventionen* (PMI) etwa Mitschüler:innen systematisch hinsichtlich Verhaltens- und Sozialstrategien instruiert, um Schüler:innen mit Autismus-Diagnose gezielt einbeziehen und unterstützen zu können. Die Peers übernehmen dabei die Funktion sozialer Vorbilder, Interaktionspartner:innen und natürlicher Verstärker:innen in alltagsnahen schulischen bzw. anderen sozialen Settings (z. B. Chang & Locke 2016) – und agieren bspw. als Begleiter:innen in den Pausen (Brain & Mirenda 2019). Auch wird versucht, Peer-Netzwerke aufzubauen (Kasari et al. 2016), die den sozialen Austausch fördern sollen. Während Brock et al. (2018) in Peer-gestützten Interventionen ein großes Potential für Freundschaftsnominierungen sehen, schränken Tsou et al. (2024) ein, dass autistische Kinder zwar mehr Freundschaftsnominierungen von den Peers erhielten, aber die eigeninitiierte Freundeswahl kaum Veränderung erfahre. Gleichwohl zeige sich ein höheres Maß sozialer Teilhabe im Vergleich zu rein individuumsbezogenen Interventionen, da Peers eine zentrale Rolle im Aufbau sozialer Kompetenzen und in der Prävention herausfordernder Situationen übernehmen könnten (Petersson-Bloom & Holmqvist 2022). Schulische (Nachmittags-)Angebote, welche die individuellen Interessen von Jugendlichen mit Autismus-Diagnose einbinden, würden demgegenüber deren *eigenes* Engagement und die sozialen Initiativen gegenüber Peers steigern (Koegel et al. 2013).

Bei der dritten Form schulischer Förderansätze werden Lehrpersonen sowie weiteres pädagogisches Personal weitreichend in Form von Professionalisierungsmaßnahmen einbezogen (u. a. Ho et al. 2018). Einige Angebote zielen dabei auf eine Wissensvermittlung zu Autismus und informieren bspw. über psychologische Theorien, Kommunikationssysteme oder Unterrichtsstrategien; andere Weiterbildungen fokussieren hingegen auf spezifische Ansätze wie z. B. *Verhaltensanalysen* oder *Functional Communication Training* (Lessner Listiakova & Preece 2020). In Folge einer Weiterbildung zur *Funktionalen Verhaltensanalyse* hätten so neben dem Wissenszuwachs und der Verringerung von herausfordernden Situationen im Schulalltag auch eine gesteigerte Selbstwirksamkeit seitens der Lehrpersonen festgestellt werden können (Bitsika et al. 2017). Insgesamt zeige sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einer

Beratungsintervention und einer Erhöhung der professionellen Selbstwirksamkeit sowie einer Reduktion des wahrgenommenen Stresserlebens bei Lehrpersonen, was sich wiederum positiv auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen auswirke (Love et al. 2019). Außerdem hätten sich Weiterbildungen des gesamten Schulpersonals als förderlich erwiesen (Petersson-Bloom & Bölte 2022). In dieser Hinsicht führen Breitenbach et al. (2013) ein umfassendes inklusives Förderkonzept an, welches sich durch die Berücksichtigung systemischer Faktoren wie (Schul-)Leitung, multifunktionale Kooperation, Professionalisierung sowie flexible Organisation auszeichne. Leifler et al. (2021) benennen fehlende interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachpersonen als Barriere für die Förderung von als autistisch diagnostizierten Schüler:innen, wobei etwa Theunissen und Sagrauske (2025) zusätzlich die Erziehungsberechtigten als relevante Kooperationspartei aufführen. Allerdings – und trotz der positiven Ergebnisse dieser angestoßenen Professionalisierungsprozesse – konstatieren Petersson-Bloom et al. (2023) einen Mangel an forschungsbasierten Empfehlungen zu didaktischen Ansätzen für den Umgang mit autistischen Schüler:innen in inklusiven Settings.

Eine geringe Anzahl an Interventionen adressiert die physische Lernumgebung und die schulisch-unterrichtlichen Rahmenbedingungen. Die Gestaltung dieser Faktoren gilt bisher als unterrepräsentierter Ansatz in der Forschung (Petersson-Bloom et al. 2025; Tsou et al. 2024; Leifler et al. 2021). Al Qutub et al. (2024) entwickelten bspw. ein Rahmenmodell zur Ausgestaltung von akustischen und visuellen Reizen in Klassenzimmern, wobei sie auf einen vertiefenden Forschungsbedarf hinweisen. Eine Untersuchung zu alternativen Sitzgelegenheiten führte zu keinen signifikanten Verbesserungen in der Aufmerksamkeitsspanne (Benson et al. 2019), während die Implementierung eines Rückzugsortes sowie eine strukturierte Klassenraumgestaltung herausforderndes Verhalten verringerten und soziale Interaktionen förderten (Ross 2019). Zusammenfassend kommen Leifler et al. (2021) zu dem Schluss, dass Anpassungen der Lernumgebung positive Effekte auf die schulische Leistung haben können und die Forschung diesbezüglich weiter ausgebaut werden sollte. Dabei finden sich bislang nur vereinzelt Ansätze, in welchen die Schüler:innen an der Ausgestaltung ihrer eigenen Lernumgebung partizipieren (McAllister & Sloan 2016).

Abschließend gilt es zu vermerken, dass es zu zahlreichen Überlappungen der Ansätze kommt und die Differenz zwischen individuumszentrierten und auf das System (Unterricht bzw. Schule) ausgerichteten Zugängen nicht immer eindeutig bestimmbar ist. So lassen sich einige Ansätze (prinzipiell) mehreren Ebenen zuordnen bzw. stellt sich hierbei die empirische Frage nach der konkreten Umsetzung – bspw. mit Blick auf das Konzept *Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children* (TEACCH®). Dieses verfolgt das Ziel, durch strukturierte Lernumgebungen, visuelle Hilfen und klare Routinen Orientierung zu schaffen und Selbstständigkeit sowie funktionale und kommunikative Fähigkeiten zu fördern (Virués-Ortega et al. 2017). Studien bestätigen die Förderung von Struktur, Selbstständigkeit und sozialem Verhalten (z. B. Zhou et al. 2024), schränken jedoch ein, dass die Effekte in kognitiven und sprachlichen Bereichen eher gering ausfallen würden (Virués-Ortega et al. 2013). Theunissen

und Sagrauske (2025) bewerten das TEACCH-Konzept als an den individuellen Besonderheiten von diagnostizierten Personen ausgerichtet, während die Methoden der angewandten Verhaltensanalyse (s. o.) vor allem an einer Normalisierung orientiert seien (siehe auch: Waltz i. d. B.). Hinsichtlich der Förderplanung betonen Theunissen und Sagrauske (2025) generell die Relevanz einer Ausrichtung an Lerninteressen, besonderen Fähigkeiten sowie Potenzialen der autistischen Schüler:innen. Grundsätzlich plädieren sie dafür, den *allgemeinen Lehrplan* als Grundlage für die Lernzielbestimmung zu verwenden, wobei von hier ausgehend nach der Notwendigkeit von Anpassungen – bspw. mit Blick auf unterstützte Technologien, Erweiterungen des Kerncurriculums oder methodischen Vorgehensweisen (etwa hinsichtlich der Form von Ergebnispräsentationen oder Lernstandserhebungen) – gefragt werden könne (ebd.). Die hierin prozessierte Orientierung an einer *allgemeinen Pädagogik* (ebd., S. 145) ruft dabei auch das eingangs erwähnte Spannungsverhältnis mit Blick auf die gleichzeitig proklamierte Notwendigkeit und Spezifik einer ‚Pädagogik bei Autismus' auf (Kap. 1).

So verdeutlicht diese Skizze ein zentrales Ungleichgewicht: Während ein Großteil der autismusbezogenen Schul- und Unterrichtsforschung auf individuelle und überwiegend interventionsbasierte Förder- und Unterstützungskonzepte abzielt, werden Anpassungen der Lernumgebung sowie systemische Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich seltener berücksichtigt (Petersson-Bloom & Holmqvist 2022; Leifler et al. 2021). Die Mehrzahl der Ansätze befasst sich also mit verhaltensanalytischen Methoden, funktionaler Kommunikation oder Unterstützungs- und Sozialkompetenzentwicklung, wohingegen Aspekte wie interdisziplinäre Zusammenarbeit oder konkrete didaktische Handlungspraktiken zur Verfolgung von Bildungszielen bislang kaum Beachtung finden (Petersson-Bloom et al. 2025). Zudem zielen viele Interventionen implizit auf die Anpassung des Verhaltens an die bestehenden (schulischen) Normen, anstatt Entwicklung als interaktionale Verhandlung resp. systemisch zu denken (Tsou et al. 2024; Leifler et al. 2021). Demgegenüber betonen u. a. Petersson-Bloom et al. (2025, S. 11) den Bedarf nach stärkerer Forschung zur „relationship between context and learning environment and students with autism in preventing challenging situations". Hieran ließen sich etwa auch die Perspektiven der eingangs bereits aufgerufenen *Critical Autism Studies* anknüpfen (Kap. 1), die sich programmatisch wie folgt verorten:

> „Critical autism studies offers the opportunity to have an impact on people's lives. It takes the focus off the autistic person and their ‚personal troubles' and recognises the socially situated nature of public issues facing autistic people […]." (Ryan & Milton 2023, S. 3f.)

3 Die Studie ‚Die Praxis des Autismus' – eine situationsanalytische Betrachtung im schulischen Feld

Die vorliegende Studie unternimmt den Versuch, im Zuge schul- und unterrichtsbezogener Forschung die Zugänge der o. g. *Critical Autism Studies* (Milton & Ryan 2023; Davidson & Orsini 2013) aufzugreifen. Wie gezeigt, orientieren sich diese an einem *sozialen Modell von Behinderung* bzw. des *Behindert-Werdens* (s. o.) und weisen damit

rein individualisierende Deutungen des Behindert-Seins zurück (Waltz i. d. B.). Ebenjenes ist insbesondere von Relevanz, da individualisierende Deutungen im Rahmen der vorangehend ausgeführten – vor allem auf die Anpassung des Individuums an seine Umwelt zielenden – Förderkonzepte eine bisweilen wenig hinterfragte Dominanzstellung einnehmen (Kap. 2). Die bereits aufgerufenen methodologischen Justierungs-Intentionen im Rahmen der Kernprogrammatik der CAS erscheinen uns dabei als Leerstelle der empirischen Forschung: So fordern Broderick und Roscigno (2025), die der *Wissensproduktion* zugrundeliegenden Annahmen resp. deren Anteil an der Realitätskonstitution stärker in die Überlegungen und Untersuchungen einzubeziehen. In einer ähnlichen Stoßrichtung ist auch das von Orsini (2022, S. 452) vorgeschlagene Projekt des „unknowing autism" zu verorten – als generative Möglichkeit „to think about the kinds of knowledge we make, we absorb, and we reject" (siehe auch: Orsini i. d. B.). Dem weiter zu folgen würde so u. E. auch einen Beitrag dazu leisten, im Kontext von Autismus(-forschung) einem *kulturellen Modell* (Waldschmidt 2005, S. 25) bzw. Verständnis von Behinderung näherzukommen, was „die gemeinhin nicht hinterfragte ‚Normalität' […] in den Blickpunkt der Analyse geraten" lässt.

Anschlussfähig an diese – letztlich wissenssoziologisch ausgeprägten (Papke et al. 2026) – methodologischen Überlegungen formuliert Clarke (2012, S. 30) im Rahmen ihres Forschungsprogramms der Situationsanalyse, welches auf einer postmodernen Auslegung der *Grounded Theory Methodology* beruht, dass der „analytische[] Fokus […] über 'das wissende Subjekt' hinausgehen und sich ganz auf die Forschungssituation im weitesten Sinne richten" sollte. Den Weg der Erfassung der „Forschungssituation in Gänze" (ebd.) bestreitet das situationsanalytische Forschungsprogramm dabei über *Mapping*-Verfahren, die die (mittels der GTM kodierten) Daten aufschließen sollen: Hierbei werden a.) sog. *Situations-Maps* genutzt, um weitestmöglich „alle analytisch relevanten menschlichen und nichtmenschlichen, materiellen und symbolischen/diskursiven Elemente einer spezifischen Situation" (ebd., S. 125) abzubilden; die zwischen diesen bestehenden „kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze" (ebd., S. 124) im Rahmen von b.) *Soziale Welten/Arenen-Maps* zu erfassen; sowie schließlich c.) die in den Daten „zur Sprache gebrachten und *nicht* zur Sprache gebrachten Positionen" (ebd., Herv. i. O.) mittels *Positions-Maps* herauszuarbeiten.

Im Sinne der situationsanalytischen „Multisite/Multiscape-Forschung" nach Clarke (ebd., S. 202) wird vorliegend eine Erweiterung einer Studie vorgenommen, in welcher Interviews mit Lehrpersonen, Sonder- sowie Sozialpädagog:innen und Schulleitungen als auch Ratgeber-Literatur zum schulisch-unterrichtlichen ‚Umgang mit Autismus' ausgewertet wurden (Köpfer et al. 2021). Im Rahmen des explorativen Forschungsprojekts ‚Die Praxis des Autismus' (2022-2024) wurden dann *problemzentrierte Interviews* (Witzel 2000) mit Erziehungsberechtigten von (ehemaligen) Schüler:innen, die eine Autismus-Diagnose erhalten haben, als auch mit Vertreter:innen der schulamtlichen Stellen sowie der Integrationsdienste – praktisch tätige Schulbegleitungen wie Leitungspersonen der Dienste – in einer Bildungsregion in Baden-Württemberg geführt: So entstanden neun Einzel- und Gruppeninterviews mit letztgenannten Akteur:innen.

Wurde im Zuge einer ersten situationsanalytischen Auswertung bereits auf die spezifische Konfiguration dieser *Autismus-Arena* bzw. der in ihr aufeinandertreffenden *Sozialen Welten* geblickt (Köpfer & Papke 2025), sollen nachfolgend die (nicht) zur Sprache gebrachten *Positionen* im Vordergrund der Ergebnisdarstellung stehen.

4 Ergebnisse: ‚Positions taken – and not taken'

Bezugnehmend auf die Perspektive von Tenorth (2013, S. 17f.) wird vorliegend davon ausgegangen, dass durch den Fachdiskurs um Inklusion und Exklusion in der Erziehungswissenschaft nicht etwas Spezifisches und Neues verhandelt wird. Vielmehr wird die Verhältnissetzung zwischen Allgemeinem und Besonderen neu befragt, die in Bildungsorganisationen – insbesondere hinsichtlich der Differenzlinie Behinderung, die als formalisiertes Strukturmerkmal qua sonderpädagogischen Förderbedarf zu Schulformzuweisungen führt – pädagogisch relevant gemacht wird. Dabei werden die Ausprägungsformen dessen, was als Besonderes wahrgenommen, festgestellt und ggf. diagnostiziert wird, im Spiegel eines Normalitätsbegriffs des Allgemeinen konstituiert (Tervooren 2017, S. 17). Der Blick auf den Umgang mit und die Hervorbringung von Diagnosen in Bildungsorganisationen eröffnet hierdurch also zugleich eine Perspektive auf die, z. B. unterrichtlichen, Normen der Leistungs- und Verhaltenserwartung. Entlang der Forschungsfrage, wie sich die schulische Praxis, die unter Autismus firmiert, gestaltet und welche (kollektiven) Akteur:innen wie daran beteiligt sind, wurden ebendiese Relationierungen analysiert. Zentral steht dabei die Funktion der Diagnose Autismus – und die hiermit verbundene Kreierung von *Diskursobjekten* (Weisser 2017) –, welche mit einer spezifischen Praxis in Schule und Unterricht sowie diesbezüglichen Ein- und Ausschlüssen einhergeht. Mittels situationsanalytischer Prämissen (Kap. 3) wurde so rekonstruiert, wie vor dem Hintergrund bestehender Erwartungen und Bedingungen auf Autismus reagiert wird – wie Autismus also mit Ausprägungen des Bildungssystems korrespondiert resp. von diesen hervorgebracht und institutionalisiert wird.[1]

Folgend bildet eine für das Projekt ‚*Die Praxis des Autismus*' erstellte *Positions-Map* nach Clarke (2012, S. 165, Herv. i. O.) „den Großteil der wichtigen, *in den Daten eingenommenen* Positionen zu den darin wichtigsten diskursiven Themen", wie insbesondere auch „das Fehlen von Positionen, wo man sie erwartet hätte (Orte diskursiven Schweigens)", ab:[2]

1 Für analoge Perspektiven auf z. B. ADHS siehe: Becker (2014) und Reh (2008); auf Legasthenie: Bühler-Niederberger (1991).

2 Explizit zu erwähnen ist dabei, dass einzelne Positionen nicht mit Individuen, Gruppen, Institutionen oder Organisationen zusammenfallen, sondern diese auch durchaus sich widersprechende Positionen vertreten können (Clarke 2012, S. 165f.).

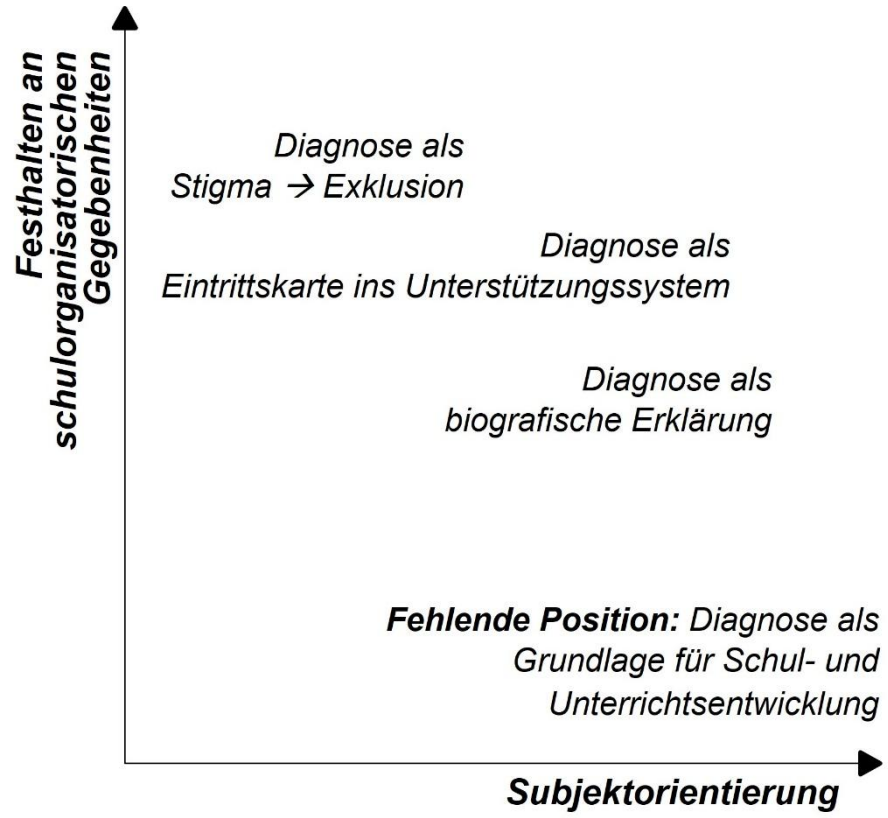


Abb. 1: Positions map ‚Die Praxis des Autismus'

4.1 Diagnose als Stigma und Exklusionsrisiko

Im Rahmen der vorgenommenen Situationsanalyse wird zum einen ersichtlich, dass der programmatische Reformauftrag Inklusion eine aktive Verhandlung von Autismus als inhärentem, sicht- und artikulierbarem Bestandteil der allgemeinen Schule zur Folge hat. Einführungen von Nachteilsausgleichen, Klasseninformationsgespräche mit Blick auf Autismus-Diagnosen von Schüler:innen, Schulbegleitungen etc. sind Ausweis hierfür. Zugleich wird deutlich, dass der Anspruch der Bearbeitung von Autismus als zunächst allgemeine und systemische Aufgabe von Schule und Unterricht in einer Umkehrbewegung – auch bereits vorschulisch (s. u.) – auf das *Individuum* rückgewendet wird, welches sich institutionell im Modus des Besonderen aufgerufen findet. Entsprechend vollzieht sich diese Bearbeitung entlang von besonder(nd)en Maßnahmen (neben den o. g. etwa auch Schulformzuweisungen). Innerhalb dessen verhandeln die Akteur:innen Autismus als schulorganisatorische Maßnahme. Die damit einhergehenden individuellen *Stigmatisierungs- und Exklusionsrisiken* geraten hierbei etwa elternseitig in den Blick, wie das Zitat einer Mutter zeigt:

> „Und für mich ich bin einfach ein sehr kritischer Geist und wenn dann ne Diagnostik gemacht wird, möchte ich wissen, was ist das für ne Diagnostik? […] Weil ich auch weiß, dass das einfach oft sehr weichenstellend sein kann, in welche Richtung //Ja.// irgendwas geht. Und wir auch plötzlich im Kindergarten, also (dass ich) ich war nicht grundlos misstrauisch gegenüber dem Kindergarten. Wir haben lang und breit im Kindergarten darüber

> geredet, ob unser Sohn den, weil wir umgezogen sind, den Kindergarten wechseln soll. Haben uns dann aus verschiedensten Gründen, weil er eigentlich da gut sich wohlfühlt, integriert ist, was weiß ich was, uns dagegen entschieden und dann wurde uns bei so einem Hilfeplangespräch hinten rum durch die Brust empfohlen, er könnte doch vielleicht auch im [Name des Kindergartens], was=n SBBZ ist, oder auch ein Schulkindergarten, da irgendwie in den Kindergarten gehen. Also völlig ganz ab, dass der Wohnort näher ist, also total absurd, ja. Wo wir gemerkt haben so, hä was ist da? Tauchen da plötzlich irgendwie für Kategorien auf? Okay, Kind läuft nicht ganz in der Spur, was auch immer dahinter steckt, weiß man noch nicht so genau, aber (1) Sondersystem." (E1, Pos. 5)

Gleichwohl sich die zitierte Mutter hier skeptisch gegenüber diagnostischen Maßnahmen zeigt, schildert sie, wie sie diesen im weiteren Verlauf zustimmt. Hintergrund bildet dabei, dass später von schulischer Seite geäußert wird, dass ihr Sohn ohne weitere Maßnahmen am gegebenen Ort nicht länger beschult werden könne – sowie ein diesbezüglich entstehender eigener Wunsch um (ansonsten nicht erreichbare) Unterstützung:

> „Wir ham dann diese Diagnostik tatsächlich irgendwie gemacht bei nem niedergelassenen Kinder- und Jugendpsychotherapeuten und quasi haben auch gesagt, dass wir merken, wir würden uns wünschen, dass der [Name des Kindes1] ne pädagogische Unterstützung hat, weil, so ist es nicht gut. […] Und des war dann aber so, also es war tatsächlich eher aufgrund weniger des Verhaltens vom [Name des Kindes1] in den Beobachtungen, sondern eher aufgrund tatsächlich auch des Elterninterviews, […]. Also, sprich der [Name des Kindes1] hat keine eindeutige Diagnose; dieses Kind hat Autismus-Spektrum oder ist Autist oder wie auch immer. Sondern es ist quasi @nicht so ganz@ greifbar, ja. Also, es ist so ne Verdachtsdiagnose. Kann sein, kann auch nicht sein, (.) und so. Dann haben wir gedacht, okay; also auf jeden Fall hat=s dazu geführt, dass das Sozialamt sich mit unserm Drängen und Nerven und was weiß ich was, darauf eingelassen hat, dass der [Name des Kindes1] dann ab Klasse oder schon Ende der zweiten Klasse, ne pädagogische Schulbegleitung bekommen hätte." (E1, Pos. 19)

In den Äußerungen der Mutter wird die Autismus-Diagnostik – wesentlich über die schulische Intervention auf den Plan gebracht – bereits in den Kontext ihrer Optionen der Ressourcen-Generierung gerückt. Wie Tebartz van Elst (i. d. B.) ausführt, ist über die Diagnose Autismus eine – im Vergleich zu anderen, teils auch schwerwiegenderen Diagnosen – erleichterte Freischaltung von Ressourcen erreichbar, was das Risiko einer diesbezüglichen *Instrumentalisierung* mit sich führen könne. Vorliegend scheint die Diskursprägung resp. der Wunsch um Unterstützung und Förderung (in den aktuell gedachten und ermöglichten Formaten, s. u.) die Bedenken der Mutter in den Hintergrund zu drängen. Damit wird jedoch tendenziell auch die Gefahr der *Überformung* der kindlichen Identität – durch die (ungesicherte) ‚Verdachtsdiagnose' – abgeblendet und mit Blick auf die Systemlogik bzw. vor dem Hintergrund des Bedingungsgefüges (‚Hilfe gegen Diagnose') eine Unterwerfungsbewegung vollzogen.

4.2 Diagnose als Zugang zu bzw. Ruf nach spezifischer personeller Zuwendung und Unterstützung

Im oben dargestellten Zusammenhang lässt sich deutlich beobachten, wie über die Diagnose ‚Autismus' spezifische Zuständigkeiten aktiviert werden, die die Grundlage für

die Delegation von Problemlagen im Zuge von *personeller Zuwendung und Unterstützung* bilden (Köpfer et al. 2021). Diesbezüglich sind insbesondere auch unter den interviewten Lehrpersonen Rufe nach behinderungs(art)bezogener Expertise im schulischen Feld zu vernehmen:

> „[…] das fänd' ich inhaltlich am wichtigsten, dass an jeder Schule zumindest einer ist, der über jede Behinderungsart-, es muss ja nicht einer sein, der über alle Behinderungsarten Bescheid weiß; es kann wirklich sein, dass in einer Schule fünf Leute sind und jeder ist Spezialist für eine Behinderungsart, die vorkommen kann. Und das ist umso wichtiger an allgemeinbildenden Schulen, da ist es noch viel wichtiger, da muss man Spezialisten haben." (LP16, Pos. 34)

Bildet sich in dieser Äußerung der Wunsch nach schulintern verankerter Expertise und spezifischer Unterstützungsmöglichkeit ab, zeigt sich in der Analyse der Situation, dass dem Bedarf (gemäß der o. g. Transferierung von Problemlagen aus ihrem schulisch-unterrichtlichen Kontext hinaus in die Individuen resp. die entsprechenden Schüler:innen) jedoch wesentlich über *schulextern* verortete Services – wie die Integrationsdienste – entsprochen wird (Köpfer & Papke 2025). Diese bewerben ihre (sich selbst zugesprochene) Expertise und grenzen sich im Feld der Fachpersonen mit Blick auf Autismus offensiv ab: „[…] dieses tiefe Verständnis von diesen kognitiven Theorien, des was wir unseren Schulbegleiter(.)innen mitgeben, das haben die Sonderpädagog(.)innen, das können die gar net; weil die ham ja noch so viele andere Störungsbilder" (ID1, Pos. 57).

Beispielhaft ausgedrückt im Invivo-Code ‚Schule wird multikomplexer' werden Unterricht und Schule zusammenfassend als Lernort entworfen, in dem sich in einem dichten sozialen Geschehen eine Pluralität unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände aufseiten der Schüler:innen versammelt und für die Spezifik der Bedürfnisse entsprechende (niederschwellige) personelle (Unterstützungs-)Rollen aufgerufen und eingefordert werden, z. B. Schulsozialarbeit, Elterntrainings, Schulbegleitung. Die oben bereits zitierte Integrationsdienst-Leitung drückt dies etwa so aus:

> „[…] also, das wird, dass Lehrkräfte mit Therapeut(.)innen zu tun haben, sich mit Ärzten beschäftigen müssen, des wird zunehmend passieren. Weil die Kinder kommen heut nicht mehr selbstverständlich. Der Erziehungsauftrag wird viel mehr vom Elternhaus in Schule verlagert. //Ja.// Das heißt, Lehrkräfte sind zwangsläufig mit, müssen mit anderem Handwerkszeug ausgerüstet werden. Und wenns nur isch, dass sie erkennen, an wen sie sich wenden müssen. Aber des wird kommen und dass man diese Fachexpertisen, die jetzt wirklich auch über diese Jahre gewachsen sind, über, also, was wir jetzt an Erfahrungen gemacht haben, dass wir das mit einbringen dann. Des wär so meine Vision, dass des gelingt." (ID1, Pos. 47)

Es zeigt sich im Rahmen der *Positions map* eine tendenzielle ‚Aufladung' des Besonderen sowohl auf der Ebene des Individuums (Diagnose) wie auch auf der organisationalen Ebene (von spezifischen Maßnahmen) – vor dem Hintergrund einer schulischen ‚Arena', die sich hinsichtlich der Transformation von Normalitätsverständnissen als persistent erweist: Trotz rechtlicher Veränderungen wie z. B. der UN-Behindertenrechtskonvention findet ein Transfer bzw. eine Personalisierung der machtvoll aufgeladenen Bewertungs- und Anspruchsordnungen in eine pathologisierte Kategorie statt. In

dieser Hinsicht wird die Diagnose Autismus und die mit und in ihr hervorgebrachten *Diskursobjekte* (Weisser 2017) als materialisiertes Differenzmerkmal durch die Eltern, Lehrpersonen, Schulbegleitungen etc. mit Blick auf Verantwortungsdelegation oder Kompensationserwartung bearbeitbar. So kann die enge Verquickung von individuumsbezogener Diagnose und organisationaler Zuwendung in ihrem Verhältnis als strategischer Marker angesehen werden. Different zu der im Fachdiskurs üblichen Fassung des Etikettierungs-Ressourcen-*Dilemma* rückt der Invivo-Code ‚Diagnose als Eintrittskarte' so den Fokus auf:

- eine zertifizierte Legitimierung bzw. ein positiv konnotiertes und proaktiv angestrebtes Ziel, dessen Erreichen es erlaubt, Zugang zu besonderer Zuwendung zu erhalten – was auch die Suche nach einem ‚Mehr' an Zutritt bzw. Zuwendung aufkommen lässt;
- eine artikulierbare Maßnahme im Sinne des *Empowerments* für das Kind (Boger 2015) – und weiter noch: für die Eltern.

In Bezug auf letzteren Punkt tritt dabei nicht selten in den Äußerungen der Eltern ein spezifischer Zusammenhang zwischen diagnostischen Bestrebungen und vorangegangenen Erfahrungen des Scheiterns – sowohl mit Blick auf ihre Kinder als auch z. T. in den eigenen (bildungs-)biographischen Rückblenden – hervor, wie es das folgende Zitat einer Mutter bebildert:

> „Ich bin dann letzten Endes gescheitert dann auch oder beziehungsweise hab dann aufgeben müssen, weil also zur einem waren die Noten dann entsprechend (3) teilweise gut, teilweise oder halt genügend sag ich jetzt mal. Und ((Räuspern)) ein paar hätte ich dann wiederholen müssen. Gleichzeitig musste ich dann nebenbei dann noch arbeiten. Und das war dann definitiv zu viel, wo ich dann doch in ne Ausbildung angefangen hab dann //Ja.// zur Hotelfach-, ja. (1) Kein Wunder, dass das gescheitert ist, aber genau. […] Da hatte ich dann natürlich Probleme im Sozialbereich. Das war dann so ne glorreiche Einfall vom Arbeitsamt, ja, wenn ich sowieso schon so viele Sprachen kann, dann ist ja Hotelfach genau das Richtige. Ja, okay, nö." (E2, Pos. 125)

4.3 Diagnose als biografische ‚Erklärung' sowie Aufruf zu Aufklärung und Visibilisierung

Vor dem Hintergrund des zuletzt Ausgeführten erweisen sich die Eltern als diejenigen, die die Aufmerksamkeit des Besonderen im Allgemeinen forcieren. So beschreibt eine andere Mutter vor dem Hintergrund ihres eigenen – jedoch damals noch nicht diagnostizierten – Autismus und dem Leiden unter lauten Unterrichtssituationen, sozialer Exklusion aus der Gruppe der Peers, Etikettierungen als ‚Störerin' durch Lehrpersonen sowie dem späteren beruflichen Scheitern auf Grund von Depressionen und Burnout den für sie entstandenen Aufklärungsauftrag und dessen Umsetzungsmodalität: „[…] ja, wenn ich autistisch bin, dann weiß ich ja, wies von innen aussieht; (.) hab ich mir vieles erschlossen […], viel (2) in Worte gefasst; eben weil ich gut Sachen in Worte fassen kann" (E3, Pos. 9). Die Eltern bemühen so vielfach eine kommunikative Vermittlungsarbeit, um z. B. durch Aufklärung des pädagogischen Personals und der Mitschüler:in-

nen dem eigenen Kind reibungslose(re), transparente(re) und chancenreiche(re) Schul- und Unterrichtserfahrungen zu ermöglichen. Sie gehen hierfür Bündnisse, z. B. mit den Integrationsdiensten (Köpfer & Papke 2025), ein und streben eine Diagnosestellung bzw. -veröffentlichung an, die dann auch die Funktion *strategischer Essentialisierung* erfüllt (Spivak 1993). Diesbezüglich erzählt die oben bereits zitierte Mutter:

> „Und, in der siebten Klasse hat dann die, seine Schule, sozusagen, (.) die weiße Fahne gehisst (.) beim Elternsprechtag. Und hat gesagt, (.) das geht so nicht; der braucht irgendwas, was wir nicht bieten können. (.) Und dann, hab ich sehr schnell ne Diagnose für ihn auf die Beine gestellt und sehr schnell, mit dem Jugendamt zusammen, ne Schulbegleitung auf die Beine gekriegt. (.) Ich hatte Schwein, weil ich in der Zeit wo ich nicht berufstätig war […] war ich im Elterntreff, im Vorstand; (.) und hatte da mal bei so einem runden Tisch mit dem Jugendamt gesessen. Deswegen war da irgendwie der Draht dann relativ kurz. Das war, einfach super, (.) die Unterstützung dann. (1) Und dann war er an seiner Schule der erste überhaupt mit einer Schulbegleitung. Das heißt die Schulbegleitung musste da ziemlich viele Wege pflügen, im Kollegium und so. Und ich bin unglaublich oft dort aufgeschlagen, bei irgendwelchen Elterngesprächen und hab mein Kind erklärt.“ (E3, Pos. 9)

Mittels der Diagnose kann dieser Visibilisierungs-Auftrag dann auch, bspw. an die Schulbegleitungen, weitergegeben werden. Die Verortung der Schüler:innen mit Autismus-Diagnose im schulisch-unterrichtlichen Geschehen wird hierzu in Relation zur unterrichtlichen Ordnung sowie zur Peerordnung verhandelt. Dabei bestimmen, wie in dem Sample von (Akteur:innen an) überwiegend Regelschulen deutlich wurde, vor allem verhaltensbezogene Aspekte das Bedingungsgefüge:

> „Die [Schulbegleitung] hat einerseits (2) im Lehrerzimmer viel erklärt. Also viel, (.) wie können sie es denn machen mit dem [Name des Kindes]? Wie können sie es ihm möglich machen, dass er vielleicht an Gruppenarbeiten teilnehmen kann? (.) Muss er an Gruppenarbeiten teilnehmen? (1) Später kamen dann immer mehr Projekte dazu; (.) dann ging es auch darum, um diese Gruppenaufteilung. //Ja, ja.// Und, wenn eine Lehrkraft in den Raum sagt, (.) teilt euch, sucht euch mal Vierergruppen; dann war er immer der letzte, der übrig war. Weil er dieses nonverbale, (.) sich angucken und zunicken, (.) das checkt er gar nicht; (.) er sieht das nicht. Er hat nicht verstanden, wie sich diese Gruppen gebildet haben und dann stand er halt da und war sehr frustriert. Dann wurde er Gruppen zugewiesen, dann wollten die ihn nicht dabeihaben. Weil sein Standing in der Klasse halt dann auch so war wie es war. (Wenn) die dann auch gesagt haben, der arbeitet nicht mit (.) und so; (.) mhm. Nichts gegen Lehrmethoden, also (1) Lehrmethodik; aber eben, (.) Gruppenarbeiten muss dann halt vielleicht besser aufgegleist werden. (.) Und da war-, (1) da hat es halt echt eine studierte Sozialpädagogin gebraucht, damit die Lehrer ihr das abkaufen; und dann auch mal damit experimentieren.“ (E3, Pos. 21)

Deutlich wird hierin eine Notwendigkeit bzw. ein Anspruch auf Weiterentwicklung von Unterricht über die ‚qualifizierte‘ Schulbegleitung in das schulische Feld hineingetragen. Die gleichwohl nicht mit Blick auf methodisch-didaktisches Unterrichtshandeln ausgebildete Sozialpädagogin muss dabei die Lehrpersonen in Richtung einer diesbezüglichen Exploration stoßen. In diesem Zusammenhang scheint die Diagnose Autismus also kaum einen Informationswert hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung pädagogischen Handelns mit sich zu führen.

4.4 ‚Position not taken': Diagnose als Grundlage für Unterrichts- und Schulentwicklung

Die Betonung des Besonderen erweist sich in der o. g. Hinsicht als Resultat der rigiden Persistenz von Standardisierung und Homogenisierung in der Funktion von Aufrechterhaltung schulischer und insbesondere unterrichtlicher Ordnung. Transformative Unterrichtsentwicklung mit Blick auf gemeinsam geteilte Lernprozesse (Manske 2004) wird in weiten Teilen nicht verfolgt – sondern ein binäres System von Unterricht und Förderung, z. B. in den Bereichen der Zuständigkeit, der Verantwortung oder des Wissens bzw. der Expertise, prozessiert und durch (para)professionelles Personal gestützt, wie sich etwa im folgenden Zitat einer Schulbegleitung zeigt:

> „Meine Arbeit (1) ist (.) immer am Kind. (2) So, an der Basis, richtig; (.) und die ist ganz ganz vielschichtig, (.) weil die unheimlich vom Fall abhängt. Wo man ist, (.) und auch vom Lehrer, mit dem man arbeitet. (1). Es gibt Kinder, besonders an Regelschulen, die brauchen beispielsweise nur eine leichte Strukturhilfe; (.) dass das Tafelbild zu undurchdringbar ist, (.) für das Kind. Und dann setzt man sich hin (.) und findet eine Lösung; (.) wie kann das Kind das Tafelbild trotzdem auf Papier bringen? (.) Oder der Klassiker, die Textaufgabe ist nicht (erkennbar)? Was will da-, was wird da von mir verlangt? (.) Das man halt ganz einfach mit dem Kind die Sachen strukturiert. (1) Dann gibt es Kinder, und das kann natürlich auch alles vermischt sein; (.) die beim Sozialen sehr viel Hilfe brauchen. Das heißt mit den Kindern ist man dann bei Gruppenarbeiten zusammen (.) oder bringt die überhaupt mal dazu, bei Gruppenarbeiten mitzumachen." (SB2, Pos. 14)

Es gewinnt so durch die *nicht* angestoßene Transformation im Modus des Allgemeinen die Ebene des Besonderen (ausgedrückt im ‚System Förderung') zentrale Relevanz, die sich hier in den unterrichtlichen ‚Übersetzungsleistungen' der Schulbegleitung niederschlägt. Auf schulischer Seite kaum angefragt werden dabei zeitgenössische Normsetzungen, wie sie sich etwa in spezifischen Vorstellungen kollaborativen Lernens oder in der Auflösung von (unterrichtlichen) Strukturen ausformen (siehe hierzu auch: Waltz i. d. B.). Vor diesem Hintergrund fordert eine Mutter:

> „Die Lehrer sollten definitiv eine klare Linie fahren und nicht Wischiwaschi. Es gibt nichts Schlimmeres für ein Autist als diese Laissez-Faire, wir sind hier flexibel mit dem Stundenplan und- (1). Also, dass es ein Stundenplan gibt, ein Wochenplan und daran halten wir uns. Und nich, ich hab jetzt gar kein Bock auf Deutsch, da machen wir jetzt zuerst Mathe und dann machen wir Deutsch hinterher, und ja." (E2, Pos. 71)

Auf der Organisationsebene Schule zeichnet sich also innerhalb dieser und ähnlicher Trends eine Bewegung ab, die die Bearbeitung von Autismus nicht als gemeinschaftliche (Peers, Unterricht, Pädagogik, kollektives Wissen etc.), sondern als spezifische und am Individuum festzumachende Problemstellung erachtet. Dadurch wird ein System der an (be-hinderten) Schüler:innen orientierten Fürsorge gestärkt resp. hervorgebracht (Diagnose, Fördermaßnahmen, Schulbegleitung, Therapie, Externalisierung von Expertise, formalisierte Hilfen, Nachteilsausgleich) und mit Blick auf die o. g. „Arbeit […] am Kind" (SB2, Pos. 14) gar eine *Verdinglichung* prozessiert. In diesem Sinne wird zwar von Eltern wie von Integrationsdiensten die Notwendigkeit von Unterrichts- und Schulentwicklung betont, allerdings verbleiben sie dabei im ‚Referenzrahmen Autismus'.

Dies ist verständlich, bietet dieser ersteren eine ‚Eintrittskarte' in das Unterstützungssystem (s. o.) sowie letzteren ein „Geschäftsfeld" (ID2, Pos. 3). Die *‚position not taken'* ist vor diesem Hintergrund jedoch diejenige, die für das schulische Feld eine Diagnostik einfordert, die derartigen pädagogischen Informationswert besitzt, dass dieser für die Lehr- und Fachpersonen im Rahmen schulisch-unterrichtlichen Handelns umsetzbar ist. Die aus dem System der Sozialen Hilfen bzw. Medizin stammende Diagnostik erfüllt diesen Zweck, wie entlang des empirischen Materials erkennbar wird, jedoch nicht (siehe hierzu auch: Krönig 2021).

So kann insgesamt konstatiert werden, dass die skizzierte Doppelbewegung – ergo die Aufnahme des Inklusions- und Transformationsanspruchs in Schule und Unterricht bei gleichzeitiger Bearbeitung von Autismus im Modus des Besonderen – einen fortwährenden Balanceakt darstellt: Dies wird nicht als inhärenter Teil und (Professionalisierungs-)Anlass einer allgemeinen Unterrichtsentwicklung (mit Blick auf gemeinsame Lernprozesse) behandelt, sondern es werden – im Sinne eines *‚Individualisierungsshifts'* – kompensatorische Maßnahmen zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung bestehender unterrichtlicher Ordnung installiert, die letztlich Gefahr laufen, wiederum separativ zu wirken.

5 Fazit und Implikationen für erziehungswissenschaftliche Autismusforschung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die situationsanalytische Rekonstruktion der Funktion der Diagnose Autismus ist vor dem Hintergrund einer kulturellen und sozialen Perspektive erfolgt (Kap. 3): Hierbei geht es darum, nicht die spezifische physisch-psychische Disposition von Schüler:innen im Autismus-Spektrum als Ausgangspunkt zu setzen (diese aber ebenso wenig zu negieren), sondern, im Sinne einer nicht-reduktionistischen Perspektive auf Autismus, das komplexe schulisch-unterrichtliche Bedingungsgefüge zu berücksichtigen. Die vorangegangen beschriebene doppelte Bewegung kann als Ausweis einer Praxis gelesen werden, in der die Diagnose nicht die Funktion des Anlasses zur Transformation des Allgemeinen einnimmt, sondern vielmehr – via des Anspruchs und Versprechens auf Anerkennung – das Besondere als Resultat hervorbringt. In dieser Hinsicht lassen sich *Impulse für erziehungswissenschaftliche Perspektiven* auf Diagnosen ableiten, v. a. in der Betonung ihres ambivalenten Charakters:

- Diagnosen sind als etwas individuell Feststellendes bzw. persönliches Merkmal und zugleich situativ bzw. institutionell Verhandelbares anzusehen (in Schule: die implizite Maßgabe der Ausweisung des Besonderen mitführend, aber im Kontext von Autismus ohne die explizite Legitimation, dies zu tun);
- Diagnosen bieten teleologische Signalisierung von Zugehörigkeit bei zugleich forcierter Herausstellung von Abweichung. So sind Diagnosen artikulierbare Formen des Empowerments bei gleichzeitiger Markierung der Nicht-Passung.

In diesem Zusammenhang bilden sich sukzessiv schulisch-unterrichtliche Kulturen aus, deren Ausgangspunkte Formen des Scheiterns sein können, in denen Pathologisierungen als Konstrukte der erwünschten Zuwendung Ausbreitung – und nicht Abbau – finden. In dieser Hinsicht formuliert Bärmig (2025) treffend:

> „Neben dem Sinken der Schwelle zur pathologisierenden Diagnostik psychischer Störungen gibt es eine ausgesprochene Welle des individuellen Beharrens auf dieser Pathologie – durchaus mit dem fehlenden Blick für die diskriminierende Dynamik zwischen denen, ‚die sich einer selbstgewählten Förderung zu Zwecken der ökonomisch nutzbaren Selbstoptimierung widmen, und jenen, die dazu nicht die Mittel haben und sodann ‹zwangsbetreut› werden' (Boger 2018: o. S.), weil sie sich die Förderungen/therapeutischen Leistungen nicht leisten können." (Bärmig 2025, S. 237)

Doch was lässt sich nun ableiten aus der situationsanalytischen Perspektive auf die soziale und kulturelle Funktion der Diagnose Autismus im Kontext von Schule und Unterricht? Hierzu werden im Folgenden einige Implikationen und Schlussfolgerungen auf den unterschiedlichen Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Autismusforschung sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammengefasst.

5.1 Erziehungswissenschaftliche Autismusforschung

In den Ergebnissen der Studie ‚Die Praxis des Autismus' konnte herausgearbeitet werden, wie komplex und vielschichtig die Bezugnahmen und Aufrufungen auf bzw. von Autismus im Feld Schule sind. Während bislang empirische Perspektivierungen erziehungswissenschaftlicher Autismusforschung in erster Linie ausgehend vom klassifizierten Phänomen Autismus auf die Transformationsnotwendigkeit von Schule und Unterricht blicken (Kap. 2), wurden in der vorgestellten Studie schulisch-unterrichtliche (Interaktions-)Ordnungen zentral gestellt, in denen Autismus (mit)hervorgebracht wird. Es wurde deutlich, wie Schule und Unterricht entlang von wirkmächtigen (Homogenisierungs-)Strategien bzw. entlang einer grundlegenden Passungsproblematik von Verhaltens- und Entwicklungsmerkmalen sowie (Fähigkeits-)Erwartungen die medizinische Diagnose Autismus sozial und kulturell bearbeiten. Als Ergebnis konnte dabei eine *(Doppel-)Bewegung* identifiziert werden, in der, unter Beteiligung unterschiedlicher (kollektiver) Akteur:innen und Aktanten, *Inklusion* und *Exklusion* als relationaler und verwobener Prozess wirkmächtig wird: Als diagnosebasierte Zuwendung zum:r Schüler:in entlang von Maßnahmen und Perspektiven der Individualisierung – und als hiermit einhergehende Umkehrbewegung zur Bearbeitung von Autismus im Modus des Besonderen, die mit Blick auf die ‚position not taken' (Kap. 4) die Folge einer ausbleibenden Bearbeitung im Modus des Allgemeinen darstellt. Hierzu weisen die eingenommene Analyseperspektive wie die hierdurch beförderten Ergebnisse darauf hin, dass es notwendig ist, Autismus als aktuell weitreichend artikulierte Kategorie in ihren sozialen Relationierungen der Aufrufung, diagnostischen Prozessierung und schulisch-unterrichtlichen Bearbeitung zu erforschen. Mit Blick auf die insbesondere in ‚westlichen' Ländern stark ansteigende Zahl von Autismus-Diagnosen (Decoteau 2021) ermöglicht

eine solche Perspektive, die v. a. auf Herstellungsprozesse fokussiert, ein differenzierteres und kontextualisierteres Bild.

Die Pathologisierung von Autismus manifestiert sich in der Praxis auf zwei Ebenen: erstens in Form der medizinischen Diagnose und Klassifikation; zweitens, indem die Pathologisierung strukturell eingesetzt wird, um das Fortbestehen vorherrschender Praktiken, Kulturen und (curricularer) Rahmenbedingungen zu legitimieren. Mit Blick auf diesen Zusammenhang lässt sich konstatieren, dass Autismus, wie viele andere Diagnosen, nicht „statisch […] oder von gesellschaftlichen (Trans-)Formationsmomenten entkoppelt" (Kourabas et al. 2026, S. 119) und daher in seiner *(nicht-)pädagogischen* Bearbeitung *erziehungswissenschaftlich* zu analysieren ist.

5.2 Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung von Schüler:innen im Autismus-Spektrum

Wie sich in den vorangegangenen Kapiteln entlang der empirischen Ergebnisse herausgearbeitet findet, stellt eine Konzeptentwicklung mit Blick auf eine inklusive Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung von Schüler:innen im Autismus-Spektrum weitestgehend eine Leerstelle dar. Während kompensatorische und subsidiäre Maßnahmen (u. a. Schulbegleitungen, Nachteilsausgleiche) forciert werden, wurde auf methodisch-didaktischer Ebene in den vergangenen Jahren kaum Weiterentwicklung angestoßen, um eine integrale Unterstützung zu ermöglichen. Hier scheint eine Kluft zwischen Konzepten der allgemeinen (Inklusions-)Pädagogik, wie z. B. Differenzierungsmatrizen (Sasse & Schulzeck 2023), die gegenstandsbezogene Differenzierung und dialogisches Lernen als Kern unterrichtlicher Gestaltung ausweisen, und autismusbezogenen Förderkonzepten (Kap. 2), die weitestgehend unabhängig davon auf diagnosebezogene Entwicklungsspezifika fokussieren, zu bestehen. Werden die Aussagen zur Unterrichtsgestaltung im empirischen Material genauer fokussiert, wird deutlich, dass z. B. Eltern oder Schulbegleitungen implizit oder explizit vor allem auf das Konzept TEACCH verweisen, das als Kommunikations- und Strukturierungshilfe eingesetzt wird (u. a. Häussler 2016):

> „Klar gibt=s so nen paar Dinge; wie zum Beispiel TEACCH, (.) das jedem Kind hilft; (.) auch einem nicht autistischen Kind meiner Meinung nach, (.) strukturiert zu lernen. Zum Beispiel nen Kind mit ADHS oder so; (.) einfach ne Struktur zu bekommen; die Orientierung und Sicherheit gibt." (SB1, Pos. 29)

Insbesondere in den Interviews mit Schulbegleiter:innen wird die unterstützende Tätigkeit, bei der auf TEACCH-spezifische Maßnahmen rekurriert wird, näher beschrieben:

> „Also ganz oft ist es so, dass zum Beispiel ein Arbeitsblatt total überfordernd ist. Das sieht dann aus, als wären das jetzt zehntausend Aufgaben (.) die ich nie und nimmer schaffen kann; (.) also so aus=m autistischen Blick […].
>
> Genau. (1) Und da geht=s zum einmal darum, auch bisschen zu differenzieren. (.) Da reicht=s manchmal nen Blatt zu knicken; (.) vielleicht (.) oder zu markieren, erstmal die paar Aufgaben. Und dann was ganz gängig ist, (.) ne Mappe zu haben. Zum Beispiel für

> Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag. Da sind dann in jedem Tag Aufgaben drin.“ (SB1, Pos. 33-35)

Hierin wird deutlich, dass von der Schulbegleitung Maßnahmen gewählt werden, um als (reiz-)überfordernd wahrgenommene Materialien und Aufgabenstellungen zu adaptieren bzw. zu ‚differenzieren‘, wie sie es selbst ausdrückt. Es kommt dabei zum Vorschein, dass die Grenze zwischen grundlegender und assistiver Tätigkeit kaum zu identifizieren ist: Zwar wird auf rein strukturierende Maßnahmen referiert, jedoch werden (bezüglich der Gestaltung von Arbeitsblättern) zentrale pädagogisch-didaktische Fragen tangiert, deren Bearbeitung eigentlich nicht im Mandatsbereich der Schulbegleitungen liegt (Lindmeier 2024). Dies macht deutlich, dass das paraprofessionelle Konzept von Schulbegleitung genau entlang dieser ‚Grenze‘ zwischen Assistenz und pädagogischer Tätigkeit – oder deren Verwischung – angelegt ist und als ‚strukturierender Schutzschild‘ vor normorientierten Lern und Verhaltenserwartungen fungiert bzw. sich mittlerweile auch offensiv als solches bewirbt:

> „Oder ja oder man schaffts natürlich im besten Fall vorher das vorzubereiten. Man weiß hey, das Kind braucht Vorbereitung. Ohne Schulbegleitung ist es natürlich auch nicht möglich immer ne Einzelsituation //Ja.// zu schaffen, immer dem Kind ne Einzelmöglichkeit so zu geben. Des is halt der große Knackpunkt, wenn Schüler(.)innen keine Schulbegleitung haben.“ (SB1, Pos. 29)

Für weiterführende didaktisch-methodische Entwicklungen, die über assistive Unterstützungsmaßnahmen hinausreichen und Unterrichtsentwicklung im Modus des Allgemeinen verfolgen, sollten stärker die Rolle der Lehrpersonen und der Mitschüler:innen sowie letztlich die Frage nach gemeinsamem Lernen bzw. gemeinsamen Lernsituationen in den Vordergrund rücken (Häcker et al. 2024). Wie in der Studie ‚Die Praxis des Autismus‘ herausgearbeitet werden konnte, wird Autismus zwar verstärkt und strukturbildend in Schulen aufgerufen, jedoch nicht pädagogisch-didaktisch – im Sinne einer subjektorientierten Aufmerksamkeit für den Lern- und Entwicklungsstand eines:r Schüler:in – relevant gemacht. So findet eine unterrichtlich organisierte Zuwendung zum:r ‚behinderten Schüler:in‘ statt, nicht zwangsläufig aber eine pädagogische Zuwendung zum:r Schüler:in (Schneider-Reisinger 2019). Vor diesem Hintergrund wäre mit Blick auf die vorliegend herausgearbeitete ‚position not taken‘ die Stärkung bzw. Herausbildung einer autonomen *pädagogischen* Diagnostik erstrebenswert, die eine diesbezügliche Grundlage bilden könnte.

Literatur

Al Qutub, R., Luo, Z., Vasilikou, C., Tavassoli, T., Essah, E. & Marcham, H. (2024). Impacts of school environment quality on autistic pupils’ behaviours. *Building and Environment*, (265). https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.111981

Alakhzami, M. & Chitiyo, M. (2022). Using Functional Communication Training to Reduce Self-Injurious Behavior for Individuals with Autism Spectrum Disorder.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 52 (8), pp. 3586-3597. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05246-8

Alwahbi, A. (2022). The Efficacy of Virtual Positive Behavior Support in a Special School for Students with ASD. *Journal of Behavioral Education*, 33, pp. 123-141. https://doi.org/10.1007/s10864-022-09486-1

Aspiranti, K. B., Bebech, A., Ruffo, B. & Skinner, C. H. (2019). Classroom management in self-contained classrooms for children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 12 (1), pp. 143-153. https://doi.org/10.1007/s40617-018-0264-6

Bae, Y. S., Chiang, H. M. & Hickson, L. (2015). Mathematical word problem solving ability of children with autism spectrum disorder and their typically developing peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (45), pp. 2200-2208. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2387-8

Bärmig, S. (2025). Zum Zusammenhang von Sorge und Arbeit. In S. Schuppener, J. Budde, M.-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert & A. Dogmus (Hrsg.), *Sorge und Solidarität* (S. 229-239). Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich.

Becker, N. (2014). *„Schwierig oder krank?“: ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Benson, J. D., Morgus, K., Donoso Brown, E. & Smitsky, D. (2019). The Effect of Alternate Seating on Improving Attention and In-seat Behavior of Preschoolers with Autism. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 12 (4), pp. 455-465. https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1672606

Bitsika, V., Warren, A. C. & Sharpley, C. F. (2017). An evaluation of a professional development programme in functional behavior assessment for educators in Australia. *International Journal of Special Education*, 32 (2), pp. 630-641.

Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Brain, T. & Mirenda, P. (2019). Effectiveness of a low-intensity peer-mediated intervention for middle school students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, pp. 26-38. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.02.003

Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L. & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3), pp. 277-294. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676087

Brock, M. E., Dueker, S. A. & Barczak, M. A. (2018). Brief Report: Improving Social Outcomes for Students with Autism at Recess Through Peer-Mediated Pivotal Response Training. *Journal of Autism and Developmental* Disorders, 48, pp. 2224-2230. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3435-3

Broderick, A. & Roscigno, R. (2025). Critical autism studies: methodological incursions into qualitative inquiry in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38 (5), pp. 627-639. https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2470123

Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie – Geschichte und Folgen einer Pathologisierung.* Opladen: Leske & Budrich.

Chang, Y. C. & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, 27, pp. 1-10. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS.

Davidson, J. & Orsini, M. (2013). *Worlds of Autism*. *Across the spectrum of neurological difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Decoteau, C. L. (2021). *The Western Disease*. *Contesting Autism in the Somali Diaspora.* Chicago: The University of Chicago Press.

Fuchs, P. (1995). *Die Umschrift. Zwei kommunikationstheoretische Studien: ‚Japanische Kommunikation' und ‚Autismus'*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Häcker, Th., Köpfer, A., Rühlow, D. & Granzow, S. (2024). EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen. In Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 221-234). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Häussler, A. (2016). *Der TEACCH ® Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus* [5. Aufl.]. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Haider, S., Jencio-Stricker, E. & Schwanda, A. (2023). *Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Ho, F. C., Lam, C., Sam, S. & Arthur-Kelly, M. (2018). An exploratory study on collaborative modes of professional development and learning for teachers of students with autism spectrum disorder (ASD). *Support for Learning*, 33 (2), pp. 142-164. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12199

Iacono, T., Trembath, D. & Erickson, S. (2016). The role of augmentative and alternative communication for children with autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12 (1), pp. 2349-2361. https://doi.org/10.2147/NDT.S95967

Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, L., Lord, C. & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57 (2), pp. 171-179. https://doi.org/10.1111/jcpp.12460

Keen, D., Webster, A. & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? *Autism*, 20 (3), pp. 276-294. https://doi.org/10.1177/1362361315580962

Koegel, R., Kim, S., Koegel, L. & Schwartzman, B. (2013). Improving Socialization for High School Students with ASD by Using Their Preferred Interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, pp. 2121-2134. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1765-3

Köpfer, A. & Papke, K. (2025). Die Entrepreneure der Autismus-Arena. Eine situationsanalytische Betrachtung im schulischen Feld. *Empirische Pädagogik*, 39 (1), S. 9-24. https://doi.org/10.62350/VFLO8662

Köpfer, A., Papke K. & Zobel, Y. (2021). Situationsanalyse Autismus – empirische Perspektivierungen zwischen Ratgeberliteratur und pädagogischem Handeln. *Zeitschrift für Inklusion*, 16 (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/592

Kourabas, V., Boger, M.-A. & Köpfer, A. (2026). Diagnosen in Transformation: Autismus, Endometriose und PTBS. In R. Schroeder, L. Bächler, S. Fränkel & J. Goldan (Hrsg.), *Inklusion – Bildung – Transformation* (S. 112-121). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Krönig, F. K. (2021). Autismus – beobachtet. In A. Platte (Hrsg.), *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche* (S. 40-48). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Laushey, K. M., Heflin, L. J., Shippen, M., Alberto, P. A. & Fredrick, L. (2009). Concept mastery routines to teach social skills to elementary children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (10), pp. 1435-1448. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0757-9

Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S. & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment ‚make the grade'? *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28 (8), pp. 582-597. https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145

Lessner Listiakova, I. & Preece, D. (2020). In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica*, (12), pp. 177-199. https://doi.org/10.24917/20845596.12.9

Lindmeier, B. (2024). Die Organisationslogik von Schule als Rahmen für den Einsatz von Schulassistenz. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 15-28). Stuttgart: Kohlhammer.

Love, A., Findley, J., Ruble, L., & McGrew, J. (2019). Teacher Self-Efficacy for Teaching Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35 (1), pp. 47-54. https://doi.org/10.1177/1088357619836767

Manske, C. (2004). *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder.* Weinheim/Basel: Beltz

Marshall, D., Wright, B., Allgar, V., Adamson, J., Williams, C., Ainsworth, H., Cook, L., Varley, D., Hackney, L., Dempster, P., Ali, S., Trepel, D., Collingridge Moore, D., Littlewood, E. & McMillan, D. (2016). Social Stories in mainstream schools for children with autism spectrum disorder. *BMJ Open*, 6 (8). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011748

McAllister, K. & Sloan, S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, 43, pp. 330-357. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12160

Milton, D. & Ryan, S. (Eds.) (2023). *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies*. London: Routledge.

Muharib, R. & Wood, C. L. (2018). Evaluation of the Empirical Support of Functional Communication Training for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 5, pp. 360-369. https://doi.org/10.1007/s40489-018-0145-5

Nunes, D., Barbosa, J. & Nunes, L. (2021). Alternative communication for students with autism at school: A literature review. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29 (56). https://doi.org/10.5902/1984686X9689

Orsini, M. (2022). Who needs to (un)know? On the generative possibilities of ignorance for autistic futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38 (5), pp. 640-657. https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098399

Papke, K., Zobel, Y. & Köpfer, A. (2026). Epistemic justice in Critical Autism Studies (CAS) – A reflection on the methodological doxa. Contribution to the Leeds Disability Studies Conference. https://uni-freiburg.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=0b9eacfc-407c-41b5-85a6-b41900a64ccc

Petersson-Bloom, L. & Bölte, S. (2022). „Now We All Share the Same Knowledge Base". Evaluating Professional Development Targeting Preschool Staff's Understanding of Autism and Inclusion Skills. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846960

Petersson-Bloom, L., Ewe, L., Klefbeck, K. & Leifler, E. (2025). Bridging the Gap! Strategies to Prevent Challenging Situations in Educational Contexts Focusing on Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00507-z

Petersson-Bloom, L. & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. https://doi.org/10.1177/23969415221123429

Petersson-Bloom, L., Leifler, E. & Holmqvist, M. (2023). The Use of Professional Development to Enhance Education of Students with Autism. *Education Sciences*, 13 (9), pp. 1-13. https://doi.org/10.3390/educsci13090966

Reh, S. (2008). Vom „deficit of moral control" zum „attention deficit". Über die Geschichte der Konstruktion des unaufmerksamen Kindes. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder* (S. 109-126). Weinheim/München: Juventa.

Riden, B., Taylor, J., Ruiz, S., Lee, D. & Scheeler, C. (2021). Using a Daily Report Card to Reduce Off-Task Behaviors for a Student with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Behavioral Education*, 30 (3), pp. 397-416. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09382-6

Rödler, P. (2013). Behinderung und Dekulturation. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen. Behinderung, Bildung, Partizipation, enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* – Bd. 7 (S. 142-152). Stuttgart: Kohlhammer.

Ross, H. (2019). A case study: developing a safe space for vulnerable young people at school. *Support for Learning*, 34 (2), pp. 162-178. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12246

Ryan, S. & Milton, D. (2023). Critical Autism Studies. An introduction. In D. Milton & S. Ryan (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies* (pp. 1-10). London: Routledge.

Saigh, B. & Bagadood, N. (2022). Bullying experiences and mothers' responses to bullying of children with autism spectrum disorder. *Discover psychology*, 2 (33), pp. 1-10. https://doi.org/10.1007/s44202-022-00045-3

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2023). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* [2. Aufl.]. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schneider-Reisinger, R. (2019). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Spivak, G. C. (1993). The Politics of Translation. In G. C. Spivak (Ed.), *Outside in the Teaching Machine* (pp. 179-200). London: Routledge.

Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik. Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17-42). Oberhausen: Athena.

Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A, Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 11-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2025). *Pädagogik bei Autismus* [2. Aufl.]. Stuttgart: Kohlhammer.

Tierbach, J. (2021). Der Umgang mit (Neuro-)Diversität im Kontext einer teilhabeorientierten Pädagogik. *Menschen*, 6, S. 49-55. https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/119468

Tsou, Y. T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E., Koutamanis, A. & Rieffe, C. (2024). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, pp. 45-68. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2

Virués-Ortega, J., Arnold-Saritepe, A., Hird, C. & Phillips, K. (2017). The TEACCH program for people with autism: Elements, outcomes, and comparison with competing models. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 427-436). Cham: Springer Int.

Virués-Ortega, J., Julio, F. M. & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: a meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review*, 33 (8), pp. 940-953. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9-31.

Walker, V. L., Lyon, K. J., Loman, S. L. & Sennott, S. (2018). A systematic review of Functional Communication Training (FCT) interventions involving augmentative and alternative communication in school settings. *Augmentative and Alternative*

Communication, 34 (2), pp. 118-129. https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1461240

Walsh, O., Linehan, C. & Ryan, C. (2025). Is there evidence that playing games promotes social skills training for autistic children and youth? *Autism*, 29 (2), pp. 329-343. https://doi.org/10.1177/13623613241277309

Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz.

Wittwer, J. (2021). Autismus: Ein Überblick über Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (1-2), S. 19-36. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000326

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung,* 1 (1), Art. 22. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519

Yeh, C.-C. & Meng, Y.-R. (2025). Effectiveness of Virtual Reality Social Skills Training for Students with Autism and Social Difficulties Observed Through Behavior and Brain Waves. *Applied Sciences*, 15 (9). https://doi.org/10.3390/app15094600

Zhou, K., Liu, X., Li, S., Zhang, Y., An, R. & Ma, S. (2024). The use of Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children in schools to improve the ability of children with autism to complete tasks independently. *Child: Care Health and Development*, 50 (2). https://doi.org/10.1111/cch.13234

Inklusion (über-)denken: Westliche Theorie und Post-Sowjetische Realität[1]

Fiona Hallett, David Allan & Graham Hallett

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag versucht, die Komplexität des sowjetischen ‚Erbes der Defektologie' mit Bezug auf dessen Auswirkungen auf die Bildungspraxis im heutigen post-sowjetischen Raum zu analysieren. Die Notwendigkeit dieser Analyse ergibt sich dabei daraus, dass ein Großteil der Forschungen zum Thema Inklusion, z. B. Studien, die die Folgen von Etikettierungsprozessen kritisieren (Back et al. 2016) oder ethische Normen und soziale Gerechtigkeit untersuchen (Reindal 2015), auf die Bildungspolitik und -praxis im globalen Westen fokussiert. So werden diese für die Entwicklung einer inklusiven Praxis zentralen Debatten oft geführt, ohne dass nationale Kontexte jenseits des Westens eine Rolle spielen, was jedoch insbesondere angesichts teils reduktionistischer Ansichten zum ‚Wert des Menschen' relevant erscheint (Hartblay 2014).

Indem Wissenschaftler:innen wie Hartblay und Aiylchieva (2013) bzw. Lapham und Rouse (2013), Mladenov (2015) oder Phillips (2012, 2009) Perspektiven zum Einfluss des wohlfahrtsstaatlichen Paternalismus einbringen, laden sie zu einer differenzierteren Untersuchung der kulturellen Realität ein, was das Erleben von Behinderung in post-sowjetischen Kontexten anbelangt. In dieser Hinsicht – sowie als Reaktion auf die Forderung „[to] conduct more research on factors that may impact ableist ideas and actions" (Friedman & Owen 2017, S. 2) – untersucht die vorliegende Studie die gelebten Erfahrungen von Individuen in der Republik Armenien, um ein anderes Licht auf die „conceptual schemas of disability that are formulated by Western theorizing" (Gable 2014, S. 88) zu werfen. Dazu werden vor dem Hintergrund des oben erwähnten ‚Erbes der Defektologie' (Hartblay & Aiylchieva 2013; Bøttcher & Dammeyer 2012; Phillips 2012, 2009) die Einstellungen gegenüber einer jungen Person mit einer ‚versteckten Behinderung' – namens *Elena* – betrachtet. Im Rahmen der analysierten Daten zeigt sich, dass Lehramtsstudierende, Personen, denen selbst eine Behinderung oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) zugeschrieben wird, sowie Eltern solcher Personen überwiegend Elenas Potenzial herausstellen, während Lehrpersonen und Personen ohne persönliche Beziehung zu Fragen von Behinderung vor allem Defizite wahrnehmen.

---

1 Dieser Beitrag ist im englischen Original erschienen unter: Hallett, F., Allan, D. & Hallett, G. (2019). Reconsidering Inclusion: Western theory and post-soviet reality. *Disability Studies Quarterly*, 39 (2). https://doi.org/10.18061/dsq.v39i2.6215.

2 Politischer und historischer Kontext

Die Republik Armenien erlangte 1991 ihre Unabhängigkeit von der Sowjetunion und gehört zusammen mit Georgien und Aserbaidschan zu einer letzten Gruppe von Staaten, die in den durch die Europäische Nachbarschaftspolitik (ENP) geschaffenen Rahmen aufgenommen wurden. Da dieser darauf abzielt, die Stabilisierung in den südlichen und östlichen Nachbarregionen zu fördern und die Interessen der Europäischen Union (EU) mit Blick auf eine verantwortungsvolle Staatsführung, Demokratisierung, Rechtstaatlichkeit und die Durchsetzung von Menschenrechten zu unterstützen, liegt die Vermutung nahe, dass Staaten wie Armenien die EU als Partner sehen. Armenien findet sich administrativ in zehn Regionen (sog. ‚marzes') sowie die Hauptstadt Yerevan unterteilt. Dabei werden mit Bezug auf das Thema der Teilhabe arbeitslose Jugendliche, Frauen und insbesondere Menschen mit Behinderungen als deutlich gefährdeter beschrieben, wenn sie nicht in der Hauptstadt leben (Karapetyan et al. 2011). Im Jahr 2012 äußerte UNICEF Besorgnis darüber, dass

> „[…] discrimination and negative attitudes towards disability continue to permeate the region, which, in parts can be traced to the Communist past when individuals were valued according to their productivity and contributions to the advancement of the State." (UNICEF 2012, S. 20)

Mit Blick auf die Zeit nach der Unabhängigkeit lässt sich herausstellen, dass sich die Wirtschaft, die Infrastruktur und die Leistungen der öffentlichen Dienste zwar verbessert haben, dass die Mehrheit der Menschen, denen offiziell eine Behinderung attestiert wird, jedoch weiterhin mit Problemen konfrontiert ist, die zum einen mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Behinderung in Verbindung stehen. Zum anderen wurde Besorgnis dahingehend geäußert, dass Gesetze und Vorschriften nicht ausreichend durchgesetzt würden sowie den Menschen mit Behinderungen zu großen Teilen unbekannt seien (SCI 2012). Darüber hinaus bestünde von offizieller Seite eine Weigerung, die Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen während der Zeit des Staatssozialismus anzuerkennen (Iarskaia-Smirnova & Rassell 2014). Derzeit gelten Menschen in Armenien als ‚behindert', wenn sie einen spezifischen Prozentsatz ihrer Arbeitsfähigkeit verloren haben; für Kinder gilt ebendies mit Blick auf deren ‚Aktivität' und ‚Engagement'. Im Rahmen einer Überprüfung der Ratifizierung internationaler Konventionen stellte eine Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission fest:

> „In 2014-2015, the Armenian authorities made an overall serious effort to address the shortcomings identified in the area of human rights protection in Armenia. The Armenian authorities also deployed tangible efforts to be more inclusive in their processes related to human rights protection, involve civil society and consult international and regional expertise with a view to meet international standards in this field." (European Commission 2016, S. 23)

Allerdings wurde auch berichtet:

> „Armenia needs to further step up efforts to effectively address several persisting human rights problems, in particular the lack of independence and integrity of the judiciary and of the political system as a whole, no sufficient legislative and enforcement framework against

> use of torture and ill treatment, corruption, discrimination against minorities, discrimination and violence against women and child poverty.“ (European Commission 2016, S. 23)

Weiterhin wurden Bedenken geäußert, inwieweit die regionalen Bildungssysteme in der Lage sind, auf die besonderen Bedürfnisse von Schüler:innen, die gefährdeten Gruppen zugehören, einzugehen. Diesbezüglich wurde 2015 zwischen Armenien und den Vereinigten Nationen ein Rahmenkonzept vereinbart, um die Zusammenarbeit im Zuge der Entwicklungshilfe für die Zeit zwischen 2016 und 2020 zu steuern. Darin wurde folgende Besorgnis zum Ausdruck gebracht:

> „Children with disabilities are among the most marginalized groups facing multiple deprivations: 71 % do not attend preschool, 18 % do not attend school, 12 % attend special schools, 13 % live in institutions (special schools and orphanages), 34 % do not attend any community events and 73 % do not use rehabilitation services. In an effort to ensure that children grow up in a family environment, the government reduced the number of children in residential care by 4,000 since 2007. However, another 4,000 children still reside in 40 different institutions.“ (Armenia-United Nations 2015, S. 23)

In Bezugnahme auf die von Rouse und Lapham (2013) herausgegebene Sammlung an Fallstudien sowie die Arbeiten von Hartblay (2014) und Phillips (2012, 2009) sollen im Rahmen dieses Beitrags Perspektiven auf Bildungszielsetzungen in der Republik Armenien untersucht werden. Gleichwohl viele Gemeinsamkeiten hinsichtlich der von den genannten Autor:innen beforschten nationalen Kontexte existieren, wurden im armenischen Raum bislang nur sehr wenige solcher Studien durchgeführt. Nichtsdestotrotz erinnern Arbeiten – wie diejenige von Balasanyan (2018, S. 584), wenn auch im Kontext von hochschulischer Bildung – daran, dass „Europeanisation may be theorised in terms of globalisation and major social transformations not exclusively initiated by the European Union“. In der vorliegenden Studie wurde das Asperger-Syndrom als Beispiel für eine Verfasstheit, in deren Rahmen sich keine offensichtlichen körperlichen Differenzen ergeben, und mit Blick auf ein Kontextfeld ausgewählt, in dem Behinderung in Bezug auf Arbeitsfähigkeit, Aktivität und Engagement definiert wird.

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie nutzt mit der *Phänomenografie* einen Ansatz, der innerhalb des Forschungsfeldes im Bereich von Behinderung weitgehend unbekannt ist, jedoch größere Aufmerksamkeit verdient, als ihm aktuell zukommt. Dieser umfasst zwei Analyseebenen:

> „[Phenomenography] provides a way of looking at collective human experience of phenomena holistically despite the fact that such phenomena may be perceived differently by different people and under different circumstances.“ (Åkerlind 2005, S. 72)

Die erste Analyseebene zielt darauf, die *Vorstellungen* (Marton 1981) oder *Verständnisse* (Sandberg 2000) einer Sache zu ermitteln, die dann als *Ergebnisraum* dargestellt werden: als eine Zusammenstellung hierarchisch-inklusiv strukturierter Kategorien zur Beschreibung des untersuchten Phänomens (Järvinen 2004). Auf diese Weise werden

hier die Vorstellungen vielmehr kartiert – anstatt über eine Typologie der Themen präsentiert –, um detailliert zu beschreiben, wie sie sich in qualitativer Hinsicht unterscheiden. Jeder der folgend ausgeführten *Ergebnisräume* setzt sich aus einer Mindestanzahl verschiedener Kategorien zusammen, die Variationen innerhalb der Stichprobe fassen (Marton & Booth 1997, S. 111). Mit der zweiten Stufe der *phänomenografischen* Analyse werden die Ergebnisräume in einer Tabellenform zusammengestellt, um die strukturellen und referenziellen Merkmale der Antworten aus jeder Gruppe aufzuschlüsseln, d. h. um zu erkennen, was im Rahmen der Antworten (positiv oder negativ) im Vordergrund steht bzw. wie die Antworten die Komplexität anreichern.

Die im Rahmen der Untersuchung Befragten lassen sich dabei in fünf Gruppen unterteilen: Dies sind zum einen Menschen, denen eine Behinderung oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) zugeschrieben wird, und Eltern solcher, Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen sowie Lehramtsstudierende und Lehrpersonen. Diese verschiedenen Gruppen wurden so ausgewählt, um die von UNICEF, Save the Children International und den Vereinten Nationen aufgeworfenen Fragen zu klären – und zwar aus Perspektive derjenigen, die den kulturellen und politischen Kontext direkt erleben bzw. die mit der Erziehung von Menschen mit zugeschriebener Behinderung resp. SPF betraut sind und deren Einstellungen und Perspektiven somit die Lebenswirklichkeiten und -erfahrungen über den konkreten Bildungskontext hinaus prägen. Ursprünglich sah die Studienplanung hierbei eine Befragung von Personen der einzelnen Gruppen vor – und es wurden entsprechend Einzel- und Fokusgruppeninterviews erprobt. Die Befragten neigten jedoch dazu, sich darauf zu konzentrieren, was bezüglich der Person mit diagnostiziertem Asperger-Syndrom ‚falsch' war. Dies ist zwar verständlich, doch war es das Ziel der Studie, eine Möglichkeit zu bieten, auf die Wahrnehmung der Fähigkeiten – und damit weniger der Defizite (Reindal 2015) – zu fokussieren. Um diesbezüglich die tatsächlichen Perspektiven in Bezug auf eine konkrete Situation bzw. Person zu erfassen, wurde den Teilnehmenden die folgende Vignette präsentiert:

> Elena ist zehn Jahre alt und wurde kürzlich mit dem Asperger-Syndrom diagnostiziert. Sie besucht die Regelschule seit ihrem fünften Lebensjahr, wurde jedoch von drei Schulen verwiesen, da ihre Lehrpersonen sie als verhaltensauffällig beschrieben. Ihre vorherige Lehrerin schilderte, dass sie das perfekte Kind war, bis sie aufgefordert wurde, sich an einen Gruppentisch zu setzen oder an sozialen Aktivitäten teilzunehmen. Die Freizeiten und Mittagspausen sind für sie immer schwer zu bewältigen. Elena interessiert sich sehr für Astronomie und spricht die ganze Zeit hierüber. Sie arbeitet gerne am Computer und bevorzugt die Gesellschaft von Erwachsenen.

Diese Vignette wurde so entwickelt, dass sie die Erfahrungen einer Person mit einem spezifischen ‚Etikett' repräsentiert. Neben dieser wurden im Rahmen der Studie fünf weitere Vignetten entwickelt, die körperliche Behinderungen, das Down-Syndrom, Lernschwierigkeiten, Aufmerksamkeitsdefizit- resp. Hyperaktivitätsstörungen und emotionale bzw. soziale Verhaltensschwierigkeiten abbilden. Im Zuge ihrer Verwendung wurden diese Vignetten jedoch stark mit Blick auf eine potenzielle Produktivität (im Einklang mit den gängigen Definitionen in den post-sowjetischen Nationen, s. o.)

interpretiert, was zu begrenzt aussagekräftigen Ergebnissen führte. So sollten Vignetten ausreichend Kontextinformationen enthalten, damit die Befragten die porträtierte Situation genau nachvollziehen können; sie sollten jedoch mehrdeutig genug sein, um verschiedene Lösungen zu ermöglichen (Seguin & Ambrosio 2002; Wason et al. 2002). Diesem Ziel kam die oben aufgeführte Vignette am nächsten und sie wurde so verwendet.

Im Zuge der Durchführung wurden die Teilnehmenden nach dem Lesen der Vignette dazu befragt, welche Menschenrechte Elena besitzt, wo sie ihre Bildung erhalten sollte – und warum. Dabei wurde die Vignette nach der Übersetzung ins Armenische vorab getestet, um sicherzustellen, dass die Lesenden die Stärken und Herausforderungen, die sich für Elena als Individuum ergeben, erkennen können. Die Vignetten-Studie wurde von armenischen NGOs, der öffentlichen Verwaltung der Republik Armenien, der Staatlichen Universität Goris, der Staatlichen Pädagogischen Universität von Armenien und der Internationalen Eurasia Universität durchgeführt. Individuen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF, Eltern solcher Personen sowie Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen wurden zur Teilnahme im Zuge eines nationalen Sensibilisierungstages eingeladen. Studierende und Lehrpersonen wurden durch die Staatliche Pädagogische Universität zur Teilnahme aufgefordert. In jedem Fall wurde die Zwecksetzung des Projekts erläutert und es wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Antworten in Bezug auf die Vignette auszufüllen bzw. mitzuteilen sowie diese zurückzusenden, wenn sie mit der Verwendung der Daten einverstanden waren. Dazu wurde eine vierwöchige Bedenkzeit eingeräumt, in der die Teilnahme zurückgezogen werden konnte; hiernach übermittelten die o. g. Einrichtungen die Daten zur Auswertung bzw. Kodierung.

Für jede Gruppe wurden die Antworten so ausgewählt, dass sie eine Variation in Bezug auf Alter, Geschlecht, Region sowie ein möglichst breites Spektrum an selbstberichteten Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Bedarfen repräsentieren. Die nachstehend analysierten Ergebnisse sind so zuzurechnen auf:

Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF:

- 6 Menschen mit körperlichen Behinderungen: 4 weiblich, 2 männlich; 15-68 Jahre
- 3 Personen mit der Diagnose Blindheit bzw. starke Sehbeeinträchtigung: 2 weiblich, 1 männlich; 21-38 Jahre
- 4 Personen mit der Diagnose Gehörlosigkeit bzw. hochgradige Hörbeeinträchtigung: 2 weiblich, 2 männlich; 23-72 Jahre
- 3 Personen mit der Diagnose Lernbehinderung: 2 weiblich, 1 männlich; 23-45 Jahre

Eltern von Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF:

- 11 weiblich, 9 männlich; 22-54 Jahre

Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen:

- 10 weiblich, 8 männlich; 20-62 Jahre

Lehramtsstudierende:

- 10 weiblich, 10 männlich; 19-24 Jahre

Lehrpersonen:

- 10 weiblich, 10 männlich; 23-47 Jahre

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisanalyse – Stufe 1

Im Folgenden werden die Ergebnisräume für jede der an der Untersuchung beteiligten Befragten-Gruppen dargestellt und jeweils durch typische Zitate repräsentiert.

Hoffnung
Anspruch
Normalisierung
Akzeptanz sozialer Ungerechtigkeit

Tab. 1: Ergebnisraum für Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF

Diese Gruppe drückte ihre *Akzeptanz sozialer Ungerechtigkeit* – als Nachweis der Marginalisierung – über Kommentare wie den folgenden aus: „Nun, sie sollte auf die Regelschule gehen, aber das wird nicht passieren; es ist falsch, aber so laufen die Dinge nun einmal hier“ (weibliche Person mit Sehbeeinträchtigung, 21 Jahre). Oder: „Die Dinge haben sich nicht so schnell geändert, wie sie es sollten; sie sollte dieselben Chancen haben wie jede andere Person“ (weibliche Person mit Hörbeeinträchtigung, 53 Jahre). Der qualitative Unterschied zwischen Zitaten, die eine Akzeptanz sozialer Ungerechtigkeit repräsentieren, und solchen, die für eine *Normalisierung* stehen, zeigt sich in Äußerungen, die sich darauf beziehen, dass Personen wie Elena „heutzutage als normaler angesehen werden“ (männliche Person mit körperlicher Behinderung, 68 Jahre); oder „solche Kinder eine geringere Bedrohung für die Öffentlichkeit darstellen, weil sie nun, da sie nicht mehr in Heimen leben, sichtbar sind“ (männliche Person mit diagnostizierter intellektueller Beeinträchtigung, 23 Jahre). Darüber hinaus brachten einige der Befragten für Elena *Ansprüche* in Geltung:

> „In diesem Fall würde ich eine normale Schule bevorzugen, weil Elena sich daran gewöhnen sollte mit Menschen zu interagieren und zu kooperieren. Mit Blick auf ihre Interessen denke ich, dass sie viele Fähigkeiten besitzt und vielleicht sogar reifer als andere Kinder in ihrem Alter ist.“ (Weibliche Person mit Hörbeeinträchtigung, 42 Jahre)

Ähnlich äußerten sich andere Personen hinsichtlich „ihrer akademischen Fähigkeiten“ (weibliche Person mit Körperbehinderung, 34 Jahre) und der Tatsache, dass sie „intelligent mit Erwachsenen sprechen kann“ (weibliche Person diagnostiziert mit moderaten Lernschwierigkeiten, 32 Jahre). Nicht zuletzt erwähnten fast alle der befragten Personen die Notwendigkeit der Schaffung einer gerechteren Gesellschaft – und äußerten die *Hoffnung*, dass „wir uns jetzt in diese Richtung bewegen. Die Schulen werden inklusiv, insbesondere in Yerevan“ (männliche Person mit körperlichen Einschränkungen, 17 Jahre). Dies spiegelt Beschreibungen eines Weges hin zu inklusiver Bildung, wie sie

Kauffman und Popova (2013, S. 108) anbringen – und wonach Leistungen „gegen alle Widerstände“ erbracht werden können, wenn „motivierte Einzelpersonen beschließen, dass Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf größere Chancen geboten werden sollten“.

Anspruch
Normalisierung
Fürsorge
Schutz

Tab. 2: Ergebnisraum für Eltern

Auf basalster Ebene drückten Eltern von Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF das Bedürfnis aus, Menschen wie Elena zu *schützen* – und begründeten dies damit, dass sie „schikaniert und ausgestoßen wird“ (weibliche Person, 54 Jahre) oder „niemand ihre Bedürfnisse verstehen wird“ (männliche Person, 42 Jahre). Die qualitative Differenz zwischen Kommentaren, die mit dem Begriff des Schutzes und dem der *Fürsorge* in Verbindung gebracht werden können, zeigt sich in Äußerungen wie: „Nun, sie wird von ihren Eltern und einer psychologischen Fachperson betreut werden müssen, damit ihre Bedürfnisse erfüllt werden“ (männliche Person, 28 Jahre). Einige Eltern sprachen außerdem von der Möglichkeit der *Normalisierung*, „wenn die Leute sie wie andere Kinder sehen“ (männliche Person, 27 Jahre); bzw. davon, „dass die Leute in Yerevan, wenn auch nicht an anderen Orten, sie als normal ansehen und akzeptieren werden“ (weibliche Person, 43 Jahre). Schließlich äußerten vor allem einige Eltern aus Yerevan den *Anspruch*, es sollte „für Kinder wie Elena Personen geben, die erkennen, dass sie Astronomie mag, und ihr helfen, dies zu studieren“ (weibliche Person, 29 Jahre). Diese Antwort exemplifiziert dabei eine Haltung, die etwa durch die Arbeit von Elternverbänden in Tadschikistan befördert wurde, wie es Whitsel und Kodirov (2013) beschreiben: Diese hätten so in den letzten zehn Jahren die Aufmerksamkeit der Medien und der Regierung auf das Recht auf inklusive Bildung gelenkt.

Bestätigung/Anerkennung von Unterschieden
Segregation
Geringe Erwartungen

Tab. 3: Ergebnisraum für Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen

Die meisten Befragten in der Gruppe der Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen kommentierten, dass sie „so jemanden“ (weibliche Person, 44 Jahre) noch nie getroffen hätten. Häufig äußerten sie *geringe Erwartungen* – und es bezog sich niemand auf Elenas Interesse an Astronomie. Typische Antworten referierten auf die Wahrnehmung ihrer Unfähigkeit „soziale Kontakte zu knüpfen“ (männliche Person, 23 Jahre) – und sagten bspw. aus, es wäre für sie „unmöglich, Teil der Gesellschaft zu sein“ (weibliche Person, 59 Jahre). In einigen Fällen wurde dies wohlwollend ausgedrückt:

„Sie wird wahrscheinlich nicht allein zurechtkommen“ (weibliche Person, 40 Jahre). Andere Befragte äußerten sich eher abschätzig: „Ich weiß nicht, warum die Schulen mit so jemanden umgehen sollen müssen – sie wird nie gut zurechtkommen und sollte in eine Sonderschule mit anderen Kindern wie ihr gehen“ (männliche Person, 62 Jahre). Obwohl einige Antworten positiver ausfielen, zeigten sich Teilnehmende dieser Gruppe besorgt, dass „sie in einer normalen Schule nicht zurechtkommt“ (männliche Person, 35 Jahre). Sie schienen an ihrer Fähigkeit zu zweifeln, die Arbeit in einer „normalen Schule“ (männliche Person, 21 Jahre) bewältigen zu können. Mit einer Ausnahme schlugen alle dieser Befragten vor, dass Elena „in eine Sonderschule oder in eine Sondereinrichtung für Personen wie sie“ (männliche Person, 50 Jahre) gehen sollte, wobei einige sie als „anders“ und „seltsam – sie passt nicht dazu“ (weibliche Person, 41 Jahre) bezeichneten. Diese Reaktionen spiegeln den von Hartblay und Aiylchieva (2013) sowie Kokina und Bagdasarova (2013) beschriebenen Mangel an Akzeptanz in der Gemeinschaft wider und dokumentieren den in post-sowjetischen Kontexten offenkundig immer noch vorherrschenden Geist der sozialen Normen (Lapham & Rouse 2013), d. h. auch der *Segregation*.

Wo schließlich Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen Elena als „anders, aber in mancher Hinsicht normal“ (weibliche Person, 40 Jahre) *anerkannten* und *akzeptierten*, schlugen sie vor, dass sie „mithilfe psychologisch oder sonderpädagogisch geschulter Fachpersonen in eine Regelschule gehen“ sollte (männliche Person, 24 Jahre). Darüber hinaus merkten einige an, dass „man heutzutage mehr Menschen wie sie in der Gesellschaft sieht – sie werden nicht mehr versteckt wie noch vor 20 Jahren“ (weibliche Person, 57 Jahre). […]

Soziale Gerechtigkeit
Entwicklung einer inklusiven Haltung
Akzeptanz der Ausgrenzung

Tab. 4: Ergebnisraum für Lehramtsstudierende

Alle an der Studie teilnehmenden Lehramtsstudierenden waren in Yerevan ansässig, wo sich der (einzige) Standort der Staatlichen Pädagogischen Universität befindet. Sie zeigten ein Bewusstsein, was das Thema der Marginalisierung betrifft – und in einigen Fällen auch eine Sorge über die weit verbreitete Ausgrenzung von Schüler:innen. In einer jeden der oben aufgeführten Kategorien wurde die Ausgrenzung als direkter Verstoß gegen die Menschenrechte betrachtet. Im Rahmen der ersten Kategorie – *Akzeptanz der Ausgrenzung* – deuteten die Antworten darauf hin, dass diese als unvermeidbares Systemresultat wahrgenommen wird. Diesbezüglich erklärte etwa ein Student (20 Jahre), dass Elena „in der örtlichen Schule unterrichtet werden sollte, aber man wahrscheinlich wollen würde, dass sie auf eine Sonderschule mit integrativer Ausrichtung geht“. Eine andere Studentin (21 Jahre) argumentierte, dass Elena „weniger individuelle Hilfe benötigen würde, wenn die Lehrpersonen darin geschult wären, sie zu verstehen“. Auf diesem Wege drückten die Lehramtsstudierenden ihre Frustration über die gängige Pra-

xis resp. die mangelnde Kontrolle innerhalb des Systems aus. So war die Verärgerung über den ausgrenzenden Charakter der Steuerungstechnologie (Hartblay 2014) hier deutlich spürbar.

Interessanterweise wurde in vielen der der zweiten Kategorie – *Entwicklung einer (philosophischen) inklusiven Haltung* – zuzurechnenden Antworten auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UNCRC 1989) bzw. die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD 2006) Bezug genommen. Dies deutet darauf hin, dass die Einhaltung dieser internationalen Konventionen als entscheidendes Element für die Umsetzung von Chancengleichheit – und somit einen gerechten Fortschritt – angesehen wird. In dieser Hinsicht kommentierte etwa eine Studentin (21 Jahre) mit Blick auf Elena, dass sie denke, dass „Kinder wie sie mit anderen in inklusiven Schulen lernen müssen, weil sie sonst kein Teil der Gesellschaft werden". Ein anderer Student (22 Jahre) merkte an, dass Elena „das Recht auf Bildung und das Recht, als Mitglied der Gesellschaft akzeptiert zu werden," haben sollte. Die Antworten der dritten Kategorie – *soziale Gerechtigkeit* – kennzeichnen sich durch die Erklärung, Elena besitze die „vollen Menschenrechte, wie sie in der UN-Konvention beschrieben sind," und sie sollte daher „jede Schule" besuchen können (Studentin, 23 Jahre). Bedeutsam ist, dass die Kommentare der Lehramtsstudierenden in dieser Kategorie nicht nur soziale Ungerechtigkeiten aufzeigen, sondern auch deutlich machen, dass diese sich der Notwendigkeit der Einhaltung internationaler Rechtsvorschriften bewusst waren. Die Studierenden negierten dabei die hiermit einhergehenden Herausforderungen nicht, sondern sahen sich selbst als Teil der Lösung – in Anerkennung der beruflichen Hindernisse, wie diese ebenso in den von Rouse und Lapham (2013) zusammengestellten Fallstudien thematisiert werden.

Bedenken
Praktikabilität
Wohlmeinender Paternalismus
Ausgrenzung

Tab. 5: Ergebnisraum für Lehrpersonen

Die befragten Lehrpersonen äußerten hingegen mit Blick auf die Vignette eine weniger fortschrittliche Haltung. So wurden in diesem Zusammenhang deutlich Argumente für eine *Ausgrenzung* vorgebracht, wobei die Sonderschulen als notwendig markiert wurden – sowohl für die Entwicklung autistischer Schüler:innen als auch im Sinne einer Präventionsmaßnahme hinsichtlich der Beeinträchtigung des Lernens anderer Schüler:innen. Ein Zitat, welches stellvertretend für diese erste Kategorie stehen kann, lautet: „Alle Kinder haben das Recht auf Bildung – und jemand wie Elena verhindert durch ihr Verhalten das Recht der anderen Kinder auf Bildung" (Lehrerin, 47 Jahre). Antworten dieser Art sind bezeichnend für die Perspektiven von Lehrpersonen – auch in anderen nationalen Kontexten. So legte etwa 2018 der Bildungsausschuss des britischen Unterhauses dar:

> „An unfortunate and unintended consequence of the Government's strong focus on school standards has led to school environments and practices that have resulted in disadvantaged children being disproportionately excluded, which includes a curriculum with a lack of focus on developing pupils' social and economic capital. There appears to be a lack of moral accountability on the part of many schools and no incentive to, or deterrent to not, retain pupils who could be classed as difficult or challenging." (House of Commons Education Committee 2018, S. 14)

Inwieweit dies – im Vergleich zu den Reaktionen der armenischen Lehrpersonen – als aufgeklärter zu bewerten ist, kann diskutiert werden; sicherlich hat der globale Westen in diesem Beispiel wenig zu bieten. Vorliegend äußerte ein Teil der befragten Lehrpersonen in ähnlicher Weise, dass Menschen wie Elena ein Recht auf Bildung und spezielle Unterstützung hätten, dies jedoch „nicht die Aufgabe der Regelschule" sei (Lehrerin, 52 Jahre). Als wohl fortschrittlicher kann die zweite Kategorie – *wohlmeinender Paternalismus* – eingestuft werden: So wird hier zu Elenas Rechten der „Besuch einer Sonderschule" gezählt (Lehrer, 30 Jahre), wo „Fachleute sie verstehen und ihre Freiheit nicht einschränken" (Lehrerin, 39 Jahre).

Die nächste Kategorie der *Praktikabilität* befasst sich mit der Logistik der Unterstützung für Menschen mit Autismus: Die Lehrpersonen, deren Antworten hierunter fallen, zeigten sich geneigter, autistische Personen als ‚normal' wahrzunehmen. Die praktischen Aspekte der Unterstützung – „Schulen müssen sie unterstützen, um ihr die passenden Hilfeleistungen zukommen zu lassen" (Lehrer, 41 Jahre) – wurden mit ihrem allgemeinen „Recht zu lernen" (Lehrerin, 30 Jahre) in Verbindung gebracht. Zu guter Letzt umfasst die vierte Kategorie Reaktionen, in deren Rahmen die Rechte von Elena mit den Rechten aller gleichgesetzt wurden – insbesondere mit den Rechten, die gesetzlich verankert sind. Jedoch finden sich *Bedenken* hinsichtlich der Umsetzung und somit der Gleichstellung im Bildungswesen geäußert. Dazu brachte eine Teilnehmende zum Ausdruck, dass „wir noch einen weiten Weg vor uns haben, bevor wir eine Zivilgesellschaft werden" (Lehrerin, 32 Jahre).

4.2 Ergebnisanalyse – Stufe 2

Im Rahmen der zweiten Phase der *phänomenografischen* Auswertung wird eine Art Meta-Analyse der Ergebnisräume aus der Phase 1 (Kap. 4.1) erstellt: Dazu werden die strukturellen und referenziellen Konstrukte herausgearbeitet, die sich dort eingebettet finden. Marton (1994) hat dabei die strukturellen Komponenten der Beschreibungskategorien als die internen und externen Bewusstseinsgrenzen des Subjekts bezeichnet, die wiederum Andretta (2007, S. 156) als „the person's total experience of the world at a given point in time" interpretiert. Die referenziellen Komponenten der Beschreibungskategorien repräsentieren die Komplexität der Erfahrung, die in diesem Fall von gesellschaftlicher Ausgrenzung bis hin zur Frustration über ein System, das Menschen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF nicht einbezieht, reicht. So treten in nuancierter Art und Weise Kreuzungspunkte hervor, wenn sowohl die strukturellen als auch die referenziellen Komponenten der einzelnen Antwort-Gruppen herausgestellt werden.

Die nachfolgende Tabelle fasst den strukturellen und referenziellen Rahmen zusammen, der aus den Reaktionen auf die obenstehende Vignette (Kap. 3) gebildet wurde. Dabei wird beleuchtet, worauf die jeweilige Befragten-Gruppe entlang eines Kontinuums von *Ausgrenzung*, was die Defizite hervorhebt, bis hin zu *Frustration* – hinsichtlich der Unterdrückung von Elenas Potenzial durch staatliche, institutionelle und gesellschaftliche Barrieren – fokussiert.

Strukturell	Referenziell			
	Ausgrenzung	*Akzeptanz*	*Anspruch*	*Frustration*
Potenziale		Eltern	Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF	Lehramtsstudierende
Defizite	Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen	Lehrpersonen		

Tab. 6: Primäre Beziehungen zwischen strukturellen und referenziellen Komponenten

Die strukturelle und referenzielle Zusammensetzung der von den spezifischen Teilnehmenden-Gruppen beschriebenen Erfahrungen wirft interessante Fragen hinsichtlich der sozialen und kulturellen Kontexte dieser bzw. der Art und Weise auf, wie die einzelnen Gruppen die Vignette interpretierten und diese Interpretationen mit Elenas Menschen- und Bildungsrechten in Verbindung brachten. Stellten sowohl die Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF als auch die Eltern solcher Personen Elenas Potenzial in den Vordergrund, könnte dies im Falle der ersteren – im Vergleich zur durch die Eltern geäußerten Hoffnung – stärker als Ausdruck eines emanzipatorischen Diskurses gelesen werden. Insofern die Lehramtsstudierenden auf Elenas Potenzial und die Lehrpersonen auf ihre Defizite fokussierten, könnte dies als Indiz einer Weiterentwicklung mit Blick auf die jedoch nach wie vor dominierende Segregation gewertet werden. Im Kontrast hierzu stehen die Antworten der Personen ohne persönlichen Bezug zu Behinderungsfragen, die als einzige Gruppe sowohl das Ausgrenzungs- als auch das Defizitmodell in den Vordergrund stellten.

5 Diskussion

Die Bandbreite der sich hier zeigenden Antworten legt ein komplexes Netz an Wahrnehmungen offen. Über die Konzentration auf die strukturellen und referenziellen Komponenten der Erfahrungen wird es nach Marton und Pong (2005, S. 336) möglich, sowohl „the combination of features discerned and focussed upon by the subject“ als auch „[the] particular meaning of an individual object: anything delimited and attended to by subjects“ zu analysieren. Eine Besprechung dieser Bedeutungen gibt Aufschluss über die Faktoren, die in sozio-kultureller und politischer Hinsicht für den Kontextraum Ar-

menien wirkmächtig sind. Die referenzielle Zusammensetzung von Antworten scheint dabei die sozialen Regeln resp. die historische Entwicklung sozialer Praktiken widerzuspiegeln: So zeigt sich hier zum einen eine Resonanz auf das, was Phillips (2012) als eine zweiseitige Politik der Fürsorge und Kontrolle beschrieben hat. Diesbezüglich scheinen überkommene Konzeptualisierungen des Wertes von Personen mit zugeschriebener Behinderung bzw. SPF zu den Formen des elterlichen Protektionismus geführt zu haben, was etwa bereits für den tadschikischen Kontext herausgestellt wurde (Whitsel & Kodirov 2013), wie auch zu einem Ausmaß an beruflicher Unsicherheit, welches in vielen der Fallstudien von Rouse and Lapham (2013) bebildert wurde. Da soziale Netzwerke ein bedeutsamer Aspekt der Identitätsbildung sind, erscheint es sinnvoll anzuerkennen, dass die Auswirkungen gesellschaftlicher Strukturen spezifische Bestrebungen und Handlungsmöglichkeiten einschränken können. Durch die Aufrechterhaltung eines gesellschaftlichen Status Quo, der der sozialen Gerechtigkeit zuwiderläuft, müssen jedoch alle sozialen Akteur:innen ihre eigene potenzielle Mitschuld am Fortbestehen ausgrenzender Praktiken tragen (Dinishak 2016; Hallett & Allan 2016).

Zum anderen unterstreicht der politische und historische Hintergrund dieser Studie die Notwendigkeit, „plural and new ways of being“ (Veck 2009, S. 43) nachzuvollziehen. Im vorliegenden Rahmen spiegelt die Vielfalt der menschlichen Bedürfnisse eher unmittelbare als philosophische Prioritäten – in einem Kontextfeld, in dem die Technologien des Regierens im Kern durch das gekennzeichnet sind, was Hartblay (2014) als Besessenheit von Produktivität beschrieben hat. Dieser zwischen Post-Kommunismus und Neoliberalismus situierte Mittelweg bildet dabei eine interessante Kontrastfolie zu Kontexträumen wie dem Englischen oder US-Amerikanischen: Wenn jedoch in beiden Menschen mit Behinderung an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, so scheint der Begriff der Inklusion, wie bereits argumentiert wurde (Atkins 2016; Graham & Slee 2008), ein in gewisser Weise illusorischer. Auf dieser Basis schlagen wir vor, dass die Vielzahl von Fragen zum Ausmaß, in dem neoliberale Agenden den sozialen Status von Menschen mit Behinderungen beeinträchtigt haben (Goodley & Runswick-Cole 2015; Ball 2012; Allan 2010), einer eingehenderen Analyse bedürfen. Tatsächlich untersucht Mladenov (2015, S. 456) die Auswirkungen des Neoliberalismus auf die Behinderten-Politik Bulgariens – als Beispiel für einen post-sozialistischen Kontext – und fordert, den Bedeutungsgehalt der Selbstbestimmung vom neoliberalen Mainstream zu reklamieren.

Nach der Unabhängigkeit der Sowjetunion im Jahr 1991 befindet sich Armenien noch immer im Prozess der Entwicklung einer nationalen Identität jenseits der „ghosts of social norms and traditions“ (Lapham & Rouse 2013, S. 175). Im Vergleich zum Vereinigten Königreich als dem Kontextraum, in dem Goodley und Runswick-Cole (2015) über die Auswirkungen neoliberaler Agenden auf den Status behinderter Menschen nachdenken, könnte argumentiert werden, dass Armenien noch nicht in solchem Maß hiervon betroffen ist. Während der Druck zur Inklusion behinderter Kinder in reguläre Bildungseinrichtungen in den 1960er-Jahren begann und in den 70er und 80er Jahren zunahm (Artiles et al. 2011), sind andere Kontexte – einschließlich der Republik

Armenien – noch dabei, den Grundsatz der Platzierung aller Kinder in Regelschulen gesetzlich bzw. politisch zu verankern – es sei denn, es liegen zwingende Gründe für eine differente Vorgehensweise vor (Mitchell 2010). Die hieraus folgende Herausforderung besteht darin, zu untersuchen, wie ‚zwingende Gründe' definiert und gehandelt werden – und was diese Definitionen in der realen Welt bewirken (Goodley & Runswick-Cole 2015), in der Kultur und Bildung als Vermögenswerte gesehen werden können (Stangvik 2014).

Auch wenn das Konzept der Inklusion in den Bildungsdiskursen allgegenwärtig resp. vorherrschend ist, kann behauptet werden, dass eine einheitliche Bedeutungsauslegung des Begriffs der ‚Inklusion' bzw. der ‚inklusiven Bildung' schwerlich zu finden ist. Angesichts der in westlichen Kontexten auszumachenden Versuchung, von einem unilinearen und unidirektionalen Übergang von post-sowjetischen Praktiken zu einer Verwestlichung auszugehen (Hartblay 2014), besteht die Gefahr, dass die im globalen Westen situierten Praktiken als von Natur aus fair verklärt werden. Dabei hat bspw. der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2017 einen vernichtenden Bericht vorgelegt, nachdem er die Einhaltung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die britische Regierung geprüft hatte: Die Regierung des Vereinigen Königreichs wurde in diesem Zuge abgeurteilt und es wurde herausgestellt, dass diese weit davon entfernt sei, bei der Gleichstellung von Menschen weltweit führend zu sein – ein Mitglied ging sogar so weit, dies als „human catastrophe" (CSIE 2017, o. S.) zu bezeichnen. Im Hinblick auf die Tatsache, dass in den UN-Berichten eine ähnliche Sprache gesprochen wird, sollte jede Kritik an den gelebten Erfahrungen von Menschen aus der Republik Armenien Fragen aufwerfen bezüglich derjenigen Erfahrungen von Menschen aus Kontexten, die sich selbst als ‚führend' in Sachen der Gleichberechtigung begreifen.

6 Schlussfolgerung

Obgleich mitunter unerkannt, sind virulente Vorstellungen von Forschung in den Sozial- und Geisteswissenschaften oft implizit, auf die eine oder andere Weise, mit nationalstaatlichen Kontexten verbunden (Fahey & Kenway 2010, S. 113). Über die Untersuchung von Praktiken in anderen Kontexträumen schaffen wir die Möglichkeit, einen kritischen Blick auf unsere eigene Praxis zu lenken: „a lens that, in turn, enables a political reading of place and its socialities and relations of power" (Robertson 2010, S. 645). So kann argumentiert werden, dass Forscher:innen über die einfach zugänglichen nationalen Kontexte hinausschauen müssen, wenn wir annehmen, dass Behinderung in sozial vermittelten Prozessen konstruiert wird und sich daher kulturspezifisch ausformt (Avramidis 2012; Bøttcher & Dammeyer 2012). Zu diesem Zweck lohnt es sich darüber nachzudenken, ob im Hinblick auf Inklusion in unseren eigenen nationalen Kontexten Politiken und Praktiken zu einer sozialen und bildungsbezogenen Ausgrenzung von jungen Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen beitragen oder diese begünstigen. Diesbezüglich könnte die Praxisrealität in der Republik Armenien eine Gelegenheit bie-

ten, über den Grad zu reflektieren, in dem sich die Staaten der sog. ‚entwickelten Welt' – ungeachtet der theoretischen Einsichten – in Richtung sozialer bzw. bildungsbezogener Inklusion bewegt haben (Soldatic & Grech 2014). In Anlehnung an Vehmas und Watson (2016, S. 13) kann dieser Einblick in die „societal and cultural reality in which disability is experienced" zu einem besseren Verständnis hinsichtlich der Anwendung theoretischer Konzepte in wenig vertrauten Kontextfeldern verhelfen. Daher obliegt es den Forscher:innen im globalen Westen, die Sprache der Inklusion zu entmystifizieren – und zu überdenken, was wir über inklusive Bildung zu wissen glauben.

Literatur

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and Commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24 (2), pp. 321-334. https://doi.org/10.1080/07294360500284672

Allan, J. (2010). The Sociology of Disability and the struggle for Inclusive Education. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), pp. 603-619. https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500093

Andretta, S. (2007). Phenomenography: a conceptual framework for information literacy education. *New Information Perspectives*, 59 (2), pp. 152-168. https://doi.org/10.1108/00012530710736663

Armenia-United Nations (2015). Armenia-United Nations Development Assistance Framework 2016-2020. https://unece.org/DAM/operact/Technical_Cooperation/Delivering_as_One/UNDAF_country_files/UNDAF_files_2015-2020/Armenia-UNDAF-2016-2020-FINAL.pdf

Artiles, A. J., Kozleski, E. B. & Waitoller, F. R. (Eds.) (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Cambridge: Harvard Education Press.

Atkins, L. (2016). Dis(en)abled: Legitimising Discriminatory Practice in the name of Inclusion? *British Journal of Special Education*, 43 (1), pp. 6-21. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12123

Avramidis, E. (2012). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), pp. 421-442. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006

Back, L., Keys, C., McMahon, S. & O'Neill, K. (2016). How We Label Students with Disabilities: A Framework of Language Use in an Urban School District in the United States. *Disability Studies Quarterly*, 36 (4). https://doi.org/10.18061/dsq.v36i4.4387

Balasanyan, S. A. (2018). From pedagogy to quality: the Europeanised experience of higher education in post-Soviet Armenia. *European Educational Research Journal*, 17 (4), pp. 584-601. https://doi.org/10.1177/1474904117724571

Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.

Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2012). Disability as a dialectical concept: building on Vygotsky's defectology. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (4), pp. 433-446. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.711958

CSIE (2017). UK failing disabled children. https://csie.org.uk/uk-failing-disabled-children/

Dinishak, J. (2016). The Deficit View and Its Critics. *Disability Studies Quarterly*, 36 (4). https://doi.org/10.18061/dsq.v36i4.5236

European Commission (2016). The EU Special Incentive Arrangement for Sustainable Development and Good Governance (GSP+) covering the period 2014-2015. https://edz.bib.uni-mannheim.de/www-edz/pdf/swd/2016/swd-2016-0008-en.pdf

Fahey, J. & Kenway, J. (2010). Moving ideas and mobile researchers: Australia in the global context. *The Australian Educational Researcher*, 37 (4), pp. 103-114. https://doi.org/10.1007/BF03216939

Friedman, C. & Owen, A. (2017). Defining Disability: Understandings of and Attitudes Towards Ableism and Disability. *Disability Studies Quarterly*, 37 (1). https://doi.org/10.18061/dsq.v37i1.5061

Gable, A. S. (2014). Disability theorising and real-world educational practice: a framework for understanding. *Disability & Society*, 29 (1), pp. 86-100. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776485

Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2015). Big Society? Disabled People with the Label of Learning Disabilities and the Queer(Y)Ing of Civil Society. *Scandinavian journal of Disability Research*, 17 (1). https://doi.org/10.1080/15017419.2014.941924

Graham, L. & Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), pp. 277-293. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x

Hallett, F. & Allan, D. (2016). Architectures of oppression: Perceptions of individuals with Asperger's syndrome in the Republic of Armenia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (2), pp. 123-131. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12367

Hartblay, C. (2014). A Genealogy of (post-)Soviet Dependency: Disabling Productivity. *Disability Studies Quarterly*, 34 (1). https://doi.org/10.18061/dsq.v34i1.4015

Hartblay, C. & Aiylchieva, G. (2013). Raising children without complexes: Successes and shortcomings in implementing inclusive education in Northern Kyrgyzstan. In M. Rouse & K. Lapham (Eds.), *Learning to see invisible children: inclusion of children with disabilities in central Asia* (pp. 111-141). Budapest: Central European University Press.

House of Commons Education Committee (2018). Forgotten children: alternative provision and the scandal of ever increasing exclusions. https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmeduc/342/342.pdf

Iarskaia-Smirnova, E. & Rassell, M. (2014). Integrating practice into Russian social work education: Institutional logics and curriculum regulation. *International Social Work*, 57 (3), pp. 222-234. https://doi.org/10.1177/0020872813519660

Järvinen, P. (2004). *On research methods*. Tampere: Opinpajan kirja.

Karapetyan, S., Manasyan, H., Mirzakhanyan, A., Norekian, M. & Harutyunyan, N. (2011). *Armenia: Social Protection and Social Inclusion*. Yerevan: Armenia Eurasia Partnership Foundation.

Kauffman, N. J. & Popova, L. (2013). Fools Rush In: A Path to Inclusive Education in Petropavlovsk, Kazakhstan. In M. Rouse & K. Lapham (Eds.), *Learning to see invisible children: inclusion of children with disabilities in central Asia* (pp. 83-109). Budapest: Central European University Press.

Kokina, A. & Bagdasarova, N. (2013). Community-based Services in Kyrgyzstan: Umut Nadezhda Rehabilitation Center. In M. Rouse & K. Lapham (Eds.), *Learning to see invisible children: inclusion of children with disabilities in central Asia* (pp. 143-174). Budapest: Central European University Press.

Lapham, K. & Rouse, M. (2013). Conclusion: The Road Ahead. In M. Rouse & K. Lapham (Eds.), *Learning to see invisible children: inclusion of children with disabilities in central Asia* (pp. 175-184). Budapest: Central European University Press.

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp. 177-192. https://doi.org/10.1007/BF00132516

Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 8). Oxford: Pergamon.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description on phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24 (4), pp. 335-348. https://doi.org/10.1080/07294360500284706

Mitchell, D. (2010). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs*. Wellington: Ministry of Education.

Mladenov, T. (2015). Neoliberalism, postsocialism, disability. *Disability & Society*, 30 (3), pp. 445-459. https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1021758

Phillips, S. (2009). There Are No Invalids in the USSR! A Missing Soviet Chapter in the New Disability History. *Disability Studies Quarterly*, 29 (3). https://doi.org/10.18061/dsq.v29i3.936

Phillips, S. (2012). Representations of disability in print news media in post-socialist Ukraine. *Disability & Society*, 27 (4), pp. 487-502. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.662826

Reindal, S. M. (2015). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1). https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123

Robertson, S. L. (2010). Critical Response to Special Section: international academic mobility. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (5), pp. 641-647. https://doi.org/10.1080/01596306.2010.516945

Rouse, M. & Lapham, K. (Eds.) (2013). *Learning to see Invisible Children*. Budapest: Central European University Press.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretive approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1), pp. 925-943. https://doi.org/10.5465/1556383

SCI (2012). *Assessment of Success and Challenges of Projects implemented for People with Disabilities in Armenia* (Report). Armenia: Save the Children International LIFE Programme.

Seguin, C. A. & Ambrosio, A. L. (2002). Multicultural vignettes for teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 4 (4), pp. 10-16. https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404_3

Soldatic, K. & Grech, S. (2014). Transnationalising Disability Studies: Rights, Justice and Impairment. *Disability Studies Quarterly*, 34 (2). https://doi.org/10.18061/dsq.v34i2.4249

Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1), pp. 91-104. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.859819

UNCRC (1989). Convention on the Rights of the Child. http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

UNCRPD (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html

UNICEF (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Geneva: CEECIS.

Veck, W. (2009). From an exclusionary to an inclusive understanding of educational difficulties and educational space: Implications for the Learning Support Assistant. *Oxford Review of Education*, 35 (1), pp. 41-56. https://doi.org/10.1080/03054980701782031

Vehmas, S. & Watson, N. (2016). Exploring normativity in disability studies. *Disability and Society*, 31 (1). https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1120657

Wason, K. D., Polonsky, M. J. & Hyman, M. R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal*, 10 (3), pp. 41-58. https://doi.org/10.1016/S1441-3582(02)70157-2

Whitsel, C. M. & Kodirov, S. (2013). Out of the Shadows: The Work of Parents in Inclusive Education in Tajikistan. In M. Rouse & K. Lapham. (Eds.), *Learning to see invisible children: inclusion of children with disabilities in central Asia* (pp. 35-50). Budapest: Central European University Press.

Zugewiesene Territorien: Über den Zusammenhang zwischen Diagnose und Distanzierung in inklusiven Schulen aus Goffman'scher Perspektive[1]

Ann-Marie Restayn, Allison Moore & Andreas Köpfer

1 Inklusive Bildung als räumliches Phänomen

Wenn von schulischer Inklusion die Rede ist, ist damit oft die Platzierung und Identifizierung von Schüler:innen gemeint, in deren Fall ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) festgestellt wurde und die in Regelschulen unterrichtet werden. Vor dem Hintergrund eines normativen und menschenrechtsbasierten Diskurses, der durch die UN-BRK (UN 2006) gestärkt wurde, ist dies nachvollziehbar. Inklusion manifestiert sich somit sowohl als persönliche als auch als räumliche Kategorie: Ein Kind mit SPF erhält territorialen Zugang zu einem Ort, der ihm zuvor unzugänglich war. Die Reduktion von Inklusion auf eine organisatorische Einheit bzw. einen Platzierungsmechanismus ermöglicht eine klare Kategorisierung und politische Artikulation. Wie wir jedoch zeigen werden, wird dabei die soziale Komponente, d. h. die Komplexität sozialer (und pädagogischer) Beziehungen und Prozesse in Bildungsorganisationen, übergangen.

Räumlich gesehen werden Inklusion und Exklusion häufig im Rahmen eines physisch-absolutistischen Raumverständnisses diskutiert. Inklusion und Exklusion können jedoch auch im Sinne eines relationalen Verständnisses betrachtet werden, d. h. als sozial produzierte Räume, die in bestimmten physischen Räumen entstehen und diese gleichzeitig (ebenfalls physisch) produzieren (Rißler et al. 2024). Dabei gibt es bereits räumliche Analysen, die die Entstehung von Segregation in inklusiven Schulen herausstellen (Holt et al. 2012): Sie legen nahe, dass das Fortbestehen leistungsorientierter, ableistischer Erwartungssysteme in Schulen (und ihren Lehrplänen) unweigerlich zu verdeckten Ausgrenzungsprozessen unter den Schüler:innen führt. Unter Bezugnahme auf die *Critical Disability Studies* und ein kulturelles Verständnis von Behinderung (Snyder & Mitchell 2006) wollen wir einen Beitrag zur Theoretisierung dieses Phänomens der stillschweigenden Ausgrenzung in inklusiven Kontexten leisten, indem wir dies, unter Bezugnahme auf *Goffman*, als sozialen Interaktionsprozess der Distanzierung beschreiben.

Das deutsche Schulsystem, das durch ein hohes Maß an Stratifizierung und Selektion gekennzeichnet ist, bildet unseren Ausgangspunkt: Seine Charakteristika finden sich in Form einer Dreigliedrigkeit – mit einer relativ kurzen gemeinsamen Grundschul-

---

1 Dieser Beitrag ist im englischen Original erschienen unter: Restayn, A., Moore, A. & Köpfer, A. (2025). Assigned Territories—On the Nexus of Diagnosing and Distancing in Inclusive Schools through Goffman's lens. In E. J. Done (Ed.), *Theorising Exclusionary Pressures in Education—Why Inclusion Becomes Exclusion* (pp. 97-111). Cham: Palgrave Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78969-4_7.

zeit – und einem achtgliedrigen Sonderschulsystem, das über spezifische Behinderungskategorein strukturiert ist. In den 1970er Jahren wurde in einigen Bundesländern im Rahmen der Integrationsbewegung die sog. Gesamtschule eingeführt, die jedoch zu einer zusätzlichen Schulform wurde. Seit den 1970er Jahren gibt es auch Schulversuche, um Kinder, denen ein SPF zugeschrieben ist, in Regelschulen zu integrieren; allerdings wurden diese nicht strukturell umgesetzt, sodass eine grundlegende Veränderung des Schulsystems bislang ausblieb. Die gesetzlichen Anforderungen der UN-BRK (UN 2006) haben zwar zu Änderungen der Schulgesetze geführt – mit dem Ziel, Inklusion in Regelschulen zu stärken –, aktuelle Studien zeigen jedoch, dass in einigen Bundesländern die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl in Regel- als auch in Förderschulen gestiegen ist. Inklusion hat so zu einer Zunahme der Diagnosen und Zuweisungen von sonderpädagogischen Förderbedarfen geführt. Eine Gruppe, die ebenso einen Anstieg verzeichnet, sind autistische Kinder. Auf der Grundlage bisheriger empirischer Arbeiten (z. B. Restayn et al. 2024) wollen wir *Erving Goffmans Theorie der sozialen Interaktion* heranziehen, um die Repetition von Exklusion in inklusiven Settings kritisch zu untersuchen. Konkret betrachten wir, wie mit Autismus, bzw. den so bezeichneten Schüler:innen, in schulischen Prozessen der Inklusion und Separation umgegangen wird.

2 Die Ordnung des Territoriums: Soziale Interaktion und ‚Körperpraxis'

Auf Goffman wird in den *Disability Studies* eher fragmentarisch Bezug genommen, wobei der Schwerpunkt meist auf den Werken *Stigma* (Goffman 1963b) und *Asyle* (Goffman 1961a) liegt. Im Gegensatz zu Norbert Elias, Michel Foucault und Pierre Bourdieu konzentriert sich Goffman auf das Mikrosoziale und analysiert den menschlichen Körper als Produzenten sozialer Realität, d. h. nonverbale Kommunikation im Kontext von Interaktionen.

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion, in Diskursen über Inklusion und in den Disability Studies findet sich Goffmans Soziologie – jenseits von *Stigma* und *Asyle* (Waldschmidt 2011) – weitestgehend ausgeblendet. Zwar gibt es fragmentarische Verweise auf einzelne Konzepte (z. B. Pfahl 2012), doch bleibt der Rückgriff oft implizit. Auffällig ist darüber hinaus, dass zwar in (kritischen) Autismus- und Neurodiversitätsstudien häufig auf das ‚autistische Maskieren' Bezug genommen wird, sich jedoch nur eine begrenzte Anzahl an Publikationen auf klassische Sozialtheorien wie die von Goffman stützt (Pearson & Rose 2021). Nur wenige soziologische Texte befassen sich mit Goffmans (implizitem) Ansatz zu Raum (Frehse 2016) oder der in seinem Werk evidenten Verschränkung von Körper und Raum (z. B. Leib 2017; Hancock & Garner 2011).

Wir befassen uns mit dieser Lücke am Beispiel von ‚Autismus', um die Verbindung von Körper und Raum im Kontext inklusiver Bildung theoretisch zu verorten. Auf der Grundlage von Goffmans räumlichen Konzepten zu *Region*, *Territorium* und *Rahmen* untersuchen wir, wie der ‚dramaturgische Körper' in der Institution Schule agiert, um die *Definition der Situation* aufrechtzuerhalten – trotz potenzieller Störungen, die

die Inszenierung gefährden und möglicherweise zu einem Prozess der Distanzierung der Akteur:innen führen. Während zunächst die theoretische Untersuchung von Goffmans Werk im Vordergrund steht (Kap. 2), stellen wir hiernach empirische Exemplifizierungen vor (Kap. 3).

2.1 Goffmans Mikrosoziologie der Interaktion: Soziale Situation, Interaktionsordnung und Ritual

Zeit seines Lebens beschäftigte sich Goffman damit, wie Menschen sich in Gegenwart anderer verhalten, um ihre Identität zu bewahren, wobei er sich auf die menschliche Kommunikation und ihren symbolischen Charakter konzentrierte. Mit seinem dramaturgischen Handlungskonzept stellt Goffman die Vorstellung in Frage, dass Handeln rein wirtschaftlich oder soziokulturell organisiert sei, und schlägt stattdessen vor, Handeln als einen *Prozess* der Aushandlung sozialer Regeln zu betrachten: Soziale Situationen entstehen „whenever two or more individuals find themselves in one another's immediate presence" (Goffman 1964, S. 135). Wie in einem Spiel müssen die (teils verborgenen, teils sichtbaren) Züge durch das Individuum – unter Berücksichtigung der Perspektive der anderen bzw. Antizipation des nächsten Zugs des Gegenübers – ausgeführt werden. Stillschweigende Regeln werden in Form von *Ritualen* praktiziert, um situationsspezifischen Normen zu entsprechen (Goffman 1963a). Goffman unterscheidet dabei zwei Grundformen zwischenmenschlicher Rituale: „deference" und „demeanor" (Goffman 1967, S. 47). *Deference*, Achtung, kann verstanden werden als „symbolic means by which appreciation is regularly conveyed *to* a recipient *of* this recipient" (ebd., S. 56); *demeanor*, das Auftreten bzw. Benehmen, bezieht sich auf die Selbstdarstellung der Person und ist an bestehende Verhaltenserwartungen gebunden. Verstöße gegen die rituelle Ordnung werden als Verletzungen dessen angesehen, was für die Situation als angemessen gilt, bzw. als Zeichen von Respektlosigkeit. Es wird erwartet, dass die handelnde Person mit Scham- oder Verlegenheitsgefühlen reagiert, wenn sie erkennt, dass sie in den Augen des Gegenübers gegen die situational definierte *Etikette* verstoßen hat.

Innerhalb dieses gemeinsamen Glaubens an eine symbolische Ordnung regeln Normen, was in der Interaktionssituation dargeboten werden darf – und was nicht. Für Goffman ist Kommunikation immer fragil, wobei diese Ausrichtung auf Normalität einen stabilisierenden, ordnenden Rahmen produziert: Da Interaktionspartner:innen unter ständigem Druck stehen, den *Eindruck* von Normalität – „phantom normalcy" (Goffman 1963b, S. 122) – zu erwecken, werden Techniken der Verschleierung und Täuschung angewandt, um Schamgefühle zu vermeiden und die eigene Identität zu schützen. Gleichzeitig ist es zur Aufrechterhaltung der *persönlichen Identität* unerlässlich, sich nicht vollständig an die Normen anzupassen (Goffman 1963a). Dies geschieht über das Wahren einer gewissen *Rollendistanz* und die Nutzung des eigenen Interpretationsspielraums (Goffman 1961b). Trotz ihrer zugrunde liegenden Regelhaftigkeiten ist Goffmans *Interaktionsordnung* dynamisch zu denken, insofern Regeln und ihre Bedeutungen je nach Situation ausgehandelt werden können, wenn auch vor dem Hintergrund kulturell angeeigneter Interpretationsschemata.

2.2 Soziale Interaktion und Raum: Goffmans Konzepte von Region, Territorium und Rahmen

Goffman (1964, S. 135) beschreibt *Raum* als „any physical area anywhere within which two or more individuals find themselves in visual and aural range of one another", z. B. „in one another's immediate presence". Auf den ersten Blick impliziert dies eher ein materiell-physisches Verständnis von Raum als ein relationales, jedoch entwickelt Frehse (2022, S. 196) unter Verwendung der Konzepte von Region, Territorium und Rahmen ein sechsdimensionales Raumkonzept, das die Verflechtung von physischem, sozialem und interaktionalem Raum herausstellt: So variiert der soziale Umgang innerhalb von Situationen je nach den physischen Merkmalen der Umgebung (*Regionen*), den territorialen Merkmalen der interagierenden Menschen (*Territorien des Selbst*) und den sozialen Merkmalen, die metaphorisch die kognitive Erfahrung des Individuums an Situationen sozialer Interaktion fassen (*Rahmen*).

Laut Frehse beschreiben Goffmans Konzepte *Region*, *Territorium* und *Rahmen* „three different spatialities implicit in the situations of interaction" (ebd., S. 197). Während sich die Region auf „any place that is bounded to some degree by barriers to perception" bezieht (Goffman 1959, S. 106), bildet das *Territorium* „the boundary that the individual places between his being and the environment" (Goffman 1961a, S. 23). Der *Rahmen* umfasst die Prinzipien, die die kognitive Erfahrung des Individuums in Interaktionssituationen organisieren, da sie sowohl soziale Ereignisse *steuern* als auch „our subjective involvement in them" (Goffman 1974, S. 10f.). Dabei sind Rahmen Schemata, mit denen Signale in einer Situation kategorisiert und interpretiert werden können, sodass es möglich wird, zu verstehen, „what is going on?" (ebd., S. 8): Sie sind kollektiv geteilte soziale Konstruktionen, welche als „collective consciousness in that they are shared and taken for granted" dienen (Hancock & Garner 2011, S. 328). Goffman (1974, S. 345ff.) verwendet den Begriff der *Rahmung* jedoch auch, um die Transformation von Rahmen zu beschreiben, die miteinander kollidieren oder sogar auseinanderbrechen können.

Für Goffman (1971) ist die Interaktionsordnung verkörpert, wo Akteur:innen physisch anwesend sind, sich gegenseitig physisch wahrnehmen und ihr Verhalten physisch aufeinander ausrichten; selbst Normen und Regeln werden demnach physisch ausgedrückt. Die Zeichen, die Akteur:innen aufzurufen oder zu verbergen versuchen, um ihr Gesicht zu wahren, sind ebenfalls (freiwillige oder unfreiwillige) physische Zeichen. Hierbei kann die grundlegende Verletzlichkeit des Körpers durch das Eindringen anderer in die *Territorien des Selbst* beeinträchtigt werden (ebd., S. 28ff.); aber auch die Zeichen, die vom eigenen Körper ausgehen, bergen das Risiko, sich selbst zu verraten und die eigene Identität vor anderen zu schädigen. Dazu verwendet Goffman (1971) den Begriff *Territorien des Selbst*, um die territorialen Ansprüche zu beschreiben, die Menschen in sozialen Situationen zu verteidigen bereit sind. Der Körper und der ihn umgebende *persönliche Raum* müssen vor Angriffen, d. h. *territorialen Übergriffen* durch andere (einschließlich Gesten oder Blicken) geschützt werden. Diesbezüglich verweist Goffman (1963a, S. 34) auf das *body idiom* als ein System vom Körper ausgehender

Zeichen. Diese körperliche Ausdrucksweise reicht weit über bloße Gestik hinaus und wird von den Interaktionspartner:innen beständig wahrgenommen sowie interpretiert. Da diese viel schwieriger zu verbergen sind als verbale Zeichen, sind Interaktionspartner:innen stets vorsichtig und versuchen nur Informationen preiszugeben, die ihnen nützen.

3 Beispiel: Autismus und der Zusammenhang zwischen Diagnose und Distanzierung

Die Schule kann metaphorisch als *Bühne* betrachtet werden, auf der verschiedene Akteur:innen zusammenkommen und auftreten. Um die *Interaktionsordnung* nicht zu gefährden, müssen sie ihre Rolle glaubwürdig spielen und ihrem Körper eine dramaturgische Funktion zuweisen, mit der er die ‚richtigen', d. h. normativ erwarteten bzw. der Situation angemessenen, Signale sendet. Wenn institutionalisierte Rahmenbedingungen innerhalb der Schule als Räume betrachtet werden, in denen das alltägliche Schulleben in verschiedenen Interaktionssituationen inszeniert wird, dient die körperliche Inszenierung, das *bodily enactment* (Goffman 1971, S. 125), der Fortführung der Situationsdefinition. Um eine einheitliche Situationsdefinition aufrechtzuerhalten, muss ein:e Darsteller:in die Konsistenz zwischen dem Setting und der persönlichen Fassade sowie zwischen seinen Ausdrucksformen und denen seines Teams als auch den Erwartungen des Publikums durch geeignete dramaturgische Tugenden wie *Loyalität*, *Umsicht* und *Disziplin* wahren (Goffman 1959, S. 212ff.). Insofern in Schulen eine Vielzahl vordefinierter Räume (oder Bühnen) bestehen, die bestimmte Handlungen erlauben und andere verbieten, können Rahmen als Leitlinien für Schauspieler:innen verstanden werden, die anzeigen, welche Handlungen gespielt werden sollen. Die Lehrperson muss hierbei dafür sorgen, dass die jeweilige Aufführung ordnungsgemäß inszeniert wird, damit die Situationsdefinition erhalten bleibt: Denn Schauspieler:innen, die sich nicht an die vorgegebenen organisatorischen Rahmenbedingungen halten und entsprechend handeln, führen möglicherweise einen Zusammenbruch der sozialen Ordnung herbei (Hancock & Garner 2011), wie das folgende Zitat einer deutschen Grundschullehrperson zeigt:[2]

> „Also man musste ständig/ also ich hatte ein GROSSER also ein Teil meiner Aufmerksamkeit war IMMER immer bei ihm, ich hatte IMMER EIN Auge bei ihm. Was tut er, was macht er, ist es im Rahmen, kann ich ihn lassen, muss ich eingreifen, muss ich jemanden aus der Klasse beschützen, muss ich ihn beschützen, kann ich noch Unterricht weitermachen, muss ich abbrechen, hat er jetzt gerade irgendwas überschwemmt, duscht er sich mit seiner Flasche ähm […]. Er hat bis in Klasse vier eingenässt. Und das war ihm aber dann auch sehr unangenehm, also ich musste dann immer sehr diskret/ also er hätte das auch von sich aus nicht geäußert. Ich musste dann immer hinschauen. So irgendwie

2 Die Sequenzen stammen aus Interviewdaten des TEAL-Projekts, in dem subjektive Theorien von Lehrkräften und deren Einfluss auf diagnostische Urteile in Schulen untersucht wurden (Restayn et al. 2024). Das Projekt ist Teil eines umfassenderen multidisziplinären Doktorandenprogramms zu diagnostischen Urteilsprozessen von Lehrkräften (DIAKOM) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br.

> schielen, ist er eingenässt, muss ich ihm den Tipp geben, dass er sich jetzt bitte umziehen geht. [...] also ein großer Teil meiner Tagesaufmerksamkeit galt immer/ was tut er jetzt gerade? Schneidet er sich gerade die Haare, schneidet er einem anderen Kind die Haare. Also ich war immer IMMER, ich war eigentlich vier Jahre auf dem Sprung, ja."

Die Gefahr eines Zusammenbruchs der Darbietung, die ständige Unsicherheit („immer") im Umgang mit einem Schauspielschüler, der sich nicht an seine zugewiesene Rolle hält, kann nur durch erschöpfende Diskretion ausgeglichen werden (z. B. „schielen", „Tipp"), um eine Störung des reibungslosen Unterrichtsablaufs zu vermeiden. In diesem institutionalisierten Rahmen, der ‚normalerweise' klarstellt, was jede:r *zu tun hat*, herrscht nun Verwirrung und Sehnsucht nach Klarheit. Dies führt zu einer Konstruktion, die die Situation außer Acht lässt, um sie nicht in Frage zu stellen – und stattdessen das Verhalten des Schülers in einen *diagnostischen* Rahmen einordnet. Das Herausfordern des institutionalisierten Rahmens, der die Erwartungen im Klassenzimmer enthält, die die Lehrkraft zu erfüllen versucht, führt somit zu einer Veränderung der Fragestellung – weg von „Was ist los?" (Goffman 1974, S. 8) hin zu ‚Was macht er [der einzelne Schüler]?'.

Als ordnende Bedeutungsstrukturen sind Rahmen Konstruktionen der Realität, die moduliert und transformiert werden können. In diesem Sinne können subjektive ‚Laien-Theorien' über Autismus (und Lernen) auch als ‚diagnostischer Rahmen' bezeichnet werden, der dazu dient, soziale Situationen im institutionalisierten Raum der Schule zu interpretieren. In den Interviewaufzeichnungen kategorisierten Lehrpersonen auffällig oft ‚Situationen' im Sportunterricht als störend, was häufig zu einem (teilweisen) Ausschluss des autistischen Schülers, von dem die Rede war, führte.

> „Sport war ganz schwierig. Sport war furchtbar. Ich glaub, den haben wir ihm dann auch erlassen. Weil er da/ Als ich dann diese für mich die Hypothese Autismus gefunden hatte, war das ja klar, das ist ja ein ungeordnetes Setting, was er nicht erträgt. Laut. Ungeordnet. Ich glaube, das konnte er auch, das konnte auch artikulieren, da ist es ihm zu laut."

Während diese Interviewsequenz darauf hindeutet, dass der diagnostische Rahmen von Autismus das Kind aus dem ‚desorganisierten Umfeld' und damit aus den Leistungserwartungen *als Schüler* zu befreien scheint, kann man, in Anlehnung an Goffman, den Sportunterricht als Beispiel betrachten, in dem Rahmen, sofern es zu Brüchen kommt, transparent werden. Dies kann der Fall sein, wenn ein Spiel zusammenbricht, weil die Spieler:innen es unterschiedlich interpretieren, z. B. als Wettbewerb statt als Kollaboration. Anstatt zu hinterfragen, ‚was in der Situation vor sich geht', wird die Anwendung eines individuellen diagnostischen Rahmens dazu genutzt, ausgrenzende Praktiken auf der Bühne zu rechtfertigen – zum Wohle und in Komplizenschaft mit dem Schüler: „Ich glaube, das konnte er […] auch artikulieren […]". Da institutionalisierte Rahmenbedingungen innerhalb der Schule Situationen und darin mögliche Handlungen vorgeben, dient die machtvolle (diagnostische) (Sub-)Rahmung von Akteur:innen, die eine bestimmte Darbietung gefährden, dazu, die Interaktionsordnung aufrechtzuerhalten. Die Lehrperson steuert hier zwei Rahmen: den ersten als Verhaltensrichtlinie, um zu verstehen, „was vor sich geht" und was in Schulräumen vor sich gehen *muss*; den zweiten als

diagnostisches Schema, um zu verstehen, was innerhalb des ersten Rahmens mit dem Schüler vor sich geht. Letzteres wird u. E. erst dann überflüssig, wenn verstanden wird, dass eine ‚Störung' nicht etwas ist, das ‚im bzw. in der Schüler:in' lokalisiert werden kann, sondern das interaktiv innerhalb einer definierten Situation entsteht.

3.1 Akt und Tat: der zu vermittelnde Eindruck

Als Orientierungsmuster zum Verständnis und zur Strukturierung einer Situation helfen Rahmen den Akteur:innen, das Risiko eines Gesichtsverlusts zu verringern, indem sie sich an Interaktionsrituale halten können und so die soziale Ordnung bewahren. Innerhalb der Schule als institutionalisiertem Raum wird Normalisierung machtvoll hervorgerufen und umgesetzt; Individuen sollen entsprechend den situativen Anforderungen handeln und die ‚richtigen' Verhaltensweisen zeigen. Dabei müssen im Alltag Rituale aufgeführt werden, um Anstand zu etablieren und Chaos zu vermeiden (Abrams 2014). Mit Blick hierauf führt Goffman Regelverstöße bzw. „situational improprieties" auf die Vernachlässigung dieser rituellen Zeichen in der Interaktion zurück (Goffman 1967, S. 147), zu denen Mimik und Engagement gehören, wie z. B. das Aufrechterhalten oder Unterbrechen des Blickkontakts (Goffman 1963a) – Verhaltensweisen, die in hohem Maße neuronormativ sind.

> „Und hat irgendwelche komischen Bewegungen gemacht, was er bis heute eigentlich noch macht. Ganz oft in die Luft gestarrt, konnte einem nicht in die Augen schauen."

Was als ‚Etikette' umschrieben werden kann, macht z. T. das aus, was Goffman (1967) als „demeanor" bezeichnet: „that element of the individual's ceremonial behaviour typically conveyed through deportment, dress, and bearing, which serves to express to those in his immediate presence that he is a person of certain desirable or undesirable qualities" (ebd., S. 77). Neben positiv besetzten Eigenschaften wie Aufrichtigkeit oder Bescheidenheit verweist der Autor auf den diagnostischen Wert wahrgenommener Informationen hinsichtlich Sprachgewandtheit, Körperbewegungen oder Selbstbeherrschung (ebd.).

> „Er [der Mathematiklehrer] wollte immer, dass man am Anfang aufsteht und sagt, Guten Morgen. Und ähm, das wollte sie auf keinen Fall. Und da ist sie immer rausgerannt und hat gebrüllt und er hat dann immer mal wieder mit ihr gesprochen und gesagt, […] andere Menschen finden das freundlich und sinnvoll. Aber sie hat immer nein gesagt."

Um Zwischenfälle wie Indiskretionen oder unbeabsichtigte Fauxpas, die die Aufführung gefährden, zu vermeiden, müssen Schauspieler:innen die dramaturgischen Tugenden *Loyalität*, *Disziplin* und *Umsicht* als Schutzmaßnahmen einsetzen. Kompetente Schauspieler:innen geben dabei eine gemeinschaftliche Darbietung, schützen sie vor Störungen, geben keine internen Geheimnisse an das Publikum preis und kontrollieren ihre Körper in Bezug auf Mimik und Stimme, um als ‚authentisch' wahrgenommen zu werden.

> „Ich kann schon sagen, diese Verhaltensweisen sind UNangemessen. Die sind übertrieben."

Das Publikum kann auch Schutzmaßnahmen, „protective practices“ (Goffman 1959, S. 229), ergreifen, indem es beispielsweise Fehler während der Aufführung taktvoll übersieht und sich von der Bühne fernhält. Die taktvolle Praxis des Eindrucksmanagements, „impression management“ (ebd., S. 212), durch dramaturgische Tugenden gewährleistet den Schutz der verletzlichen Identität der Schauspieler:innen, insofern Peinlichkeiten oder sogar Demütigungen verhindert werden können. Zum *impression management* können auch Techniken der Informationskontrolle – durch Strategien der Verschleierung und Täuschung – gehören (Goffman 1963b). Goffman (1959, S. 74) stellt fest, „we all act better than we know how“ – und drückt damit aus, dass Skripte im Alltag nicht notwendig sind, insofern soziale Interaktionen impliziten Leitlinien folgen, die nach seiner Annahme, allen Beteiligten intuitiv zugänglich sind. So können auch einzelne Darsteller:innen, die ihrem eigenen Skript folgen und ‚aus ihrer Rolle fallen‘, nicht toleriert werden. Vor diesem Hintergrund geht von Teammitgliedern, die sich nicht an die gemeinsamen Regeln halten und möglicherweise Informationen preisgeben, die nicht für das Publikum bestimmt sind, ein Risiko für die Darstellung, ein „performance risk“ aus (ebd., S. 91). Mitglieder, die die Performance potenziell gefährden, werden daher manchmal ausgeschlossen, um die *Fassade* aufrechtzuerhalten. Zusätzlich zur Vorderbühne, auf der die Performance stattfindet, ist der hintere Bereich bzw. die Hinterbühne „a place, relative to a given performance, where the impression fostered by the performance is knowingly contradicted“ (ebd., S. 112).

Die Schule ist hierbei ein Raum, der verschiedene Bühnen umfasst, auf denen unterschiedliche Darbietungen stattfinden und der mindestens aus dem *Team* (Lehrpersonen und Schüler:innen) und dem Publikum besteht (, was im realen Leben nicht leicht zu unterscheiden ist). Goffman (1959) zählt die Kulisse, die Bühne, die die Aufführung umgibt, sowie die persönliche Fassade als Teil der Ausdrucksmittel der Darsteller:in, die aus „insignia of office or rank; clothing; sex, age, and racial characteristics; size and looks; posture; speech patterns; facial expressions; bodily gestures, and the like“ bestehen können (ebd., S. 22-23). Zur Vorderbühne gehören auch Requisiten und Bühnenbild. Da der Eindruck einer Aufführung sehr fragil ist, muss das Team umsichtig und geschickt agieren. Die folgende Sequenz zeigt, wie das gesamte Ensemble (Lehrpersonen, Lernbegleitung und Schüler:innen) zusammenarbeitet, um die Interaktionsordnung aufrechtzuerhalten.

> „Und die Lernbegleitung hat dann auch mit ihm da, ja, dass er tatsächlich dann am Schluss von Klasse vier konnte er dann immer noch sehr reduziert zu den anderen Kindern, aber er hat das dann geschafft vor der Klasse zu stehen, seine Präsentation zu halten. Und hat da dann auch überschwänglichstes Lob auch von seinen Klassenkameraden gekriegt, die ihn da WAHNSINNIG dafür gelobt haben, dass er das jetzt geschafft hat auch so lang überhaupt zu STEHEN. […] Also das war tatsächlich/ eben bei ihm konnte man einen WAHNSINNIGEN Weg von diesem ich krabbele ins Schulhaus und schreie in Klasse eins bis dahin, dass er dann tatsächlich diesen Übergang aufs Gymnasium geschafft hat.“

In dieser Situation wird von den Schüler:innen erwartet, dass sie vor der Klasse präsentieren, jedoch fällt dem autistischen Schüler dies schwer. Folglich besteht nicht nur die

Gefahr, dass er die ihm zugewiesene Rolle nicht spielen kann oder will, sondern auch, dass das fragile Drehbuch und die Struktur der Präsentation gefährdet sind. Die Rolle der Lehrerin ist hierbei machtvoll besetzt: Sie ist für die Dramaturgie und die Bereitstellung von Requisiten verantwortlich. Ihre Position ermöglicht es, diejenigen Schauspieler:innen auszuschließen, die nicht wie erwartet agieren und das Stück stören.

So liegt es in der Zuständigkeit der Lehrperson – als Regie dieser Aufführung –, ihn räumlich auszuschließen, wie in anderen Sequenzen deutlich wird. Dies hat die doppelte Funktion, zum einen die Ordnung der Präsentation aufrechtzuerhalten; und zum anderen den Status (und damit das Drehbuch) des Schülers aufzuheben. Stattdessen wird er vorübergehend hinter die Bühne gebracht, wo die Lernbegleitung mit ihm arbeitet und ihm seine ‚Zeilen' beibringt. Hier kann er Fehler machen und seinen Text vergessen, da er nicht im Rampenlicht positioniert ist. Als er es ‚schafft, vor der Klasse zu stehen und seine Präsentation zu halten', schlüpfen die anderen Akteur:innen ebenso in ihre Rolle und applaudieren ihm. Die Lehrperson erklärt, dass er dafür gelobt wurde, ‚so lange stehen zu können', was impliziert, dass er nicht auf dem gleichen Niveau wie seine Klassenkamerad:innen spielt – und das Lob darauf zurückzuführen ist, dass er physisch so weit gekommen ist, dass er nicht mehr ‚in das Schulgebäude krabbelt und im Unterricht schreit'. Hierzu kann die Reaktion der Klassenkamerad:innen als Schutzmaßnahme verstanden werden, mit der seine Darbietung innerhalb des diagnostischen Rahmens ‚Autismus' bewertet wird. Die Motivation für ihr ‚überschwängliches Lob' mag ein taktvolles Ritual des *impression management* oder ein selbstregulatorischer Mechanismus sein, bei dem sie ihre Rolle als Publikum spielen, das seine Präsentation aufnimmt. Die Folge jedoch ist, dass die Ordnung der Darbietung aufrechterhalten wird, d. h. alle Akteur:innen ihre Rolle spielen.

3.2 Chaos verhindern und Gesicht wahren

In unseren Interviewaufzeichnungen zeigte sich eine unterschwellige Unsicherheit seitens der Lehrpersonen hinsichtlich der Absicht hinter dem Verhalten.

> „Das war tatsächlich immer so ein/ man konnte es wirklich NICHT hundertprozentig abschätzen, was ist jetzt, ich sage jetzt einfach mal, Krankheit, und was ist provozierendes Verhalten, ja. Wo will er einfach bewusst Grenzen, also wirklich BEWUSST eine Grenze überschreiten und herausfordern, ja, und wo kann er einfach nicht anders, weil das jetzt einfach sein ähm, seine Autismus-Störung ist. Und da waren sich auch die Lernbegleiter, die dabei waren NIE sicher."

Indem die Lehrperson diese potenzielle Bedrohung der sozialen Ordnung als „Autismus-Störung" rahmt, kann der wahrgenommene Mangel an grundlegenden Interaktionsfähigkeiten der ‚Krankheit' des Schülers zugeschrieben und das ‚provozierende' Verhalten als unbeabsichtigt angesehen sowie verziehen werden. Um die Kontrolle über die Situation zu behalten, werden bestimmte Handlungen, die normalerweise nicht toleriert werden, erlaubt:

> „In Sport ist es so, dass er auch RECHT selten mitmacht. Da turnt und tanzt er eigentlich herum wie er möchte. Nimmt sich dann manchmal, auch wenn er/ also fragt dann schon,

> ob er sich ein Rollbrett nehmen darf oder ist dann einfach so zufrieden, dass er hin und her rennt. Der ist da also recht […] ja recht schnell zu begnügen. Der ist da in Sport friedlich, wenn er halt nicht das machen muss, was man ihm sagt. Also damit hat er in jeglicher Hinsicht Probleme."

Wie diese Sequenz zeigt, führt die machtvolle diagnostische Einordnung nicht nur zu einer Entbindung aus der gemeinsamen Bildungssituation bzw. (räumlichen) Ausgrenzung, sondern entbindet das Kind auch von akademischen Leistungserwartungen und darüber hinaus von dessen Rolle als Schüler. Während die diagnostische Rahmung des Schülers (‚autistisch') als Gesichtswahrungsstrategie der Lehrperson angesehen werden könnte, bleibt eine unterschwellige Unsicherheit hinsichtlich der Frage ‚Ist das Absicht?' bestehen. Während bloße Taktlosigkeit noch übersehen, ignoriert oder zumindest verziehen werden könnte, kommt ein *vorsätzliches* Verhalten einer fundamentalen Störung der sozialen Ordnung gleich, da die grundlegendsten Rituale (*demeanour* und *deference*) nicht eingehalten werden. Dieses Herausfallen aus dem Rahmen ist mehr als nur eine Störung der Dramaturgie, es wird zu einer grundlegenden Bedrohung für die *Identität* der Lehrperson. Um die Territorien des verletzlichen Selbst zu schützen, kann sie jedoch die Distanz zwischen sich und dem Schüler vergrößern.

> „Also ich sage mal, diese, diese Situation im Stuhlkreis, das versuchen wir schon so angenehm wie möglich für die Kinder zu machen. Wenn wir z.B. so einen Halbkreis haben, dann sitzt der Autist oftmals am einen Ende, sage ich mal, dass er nur EINEN Nebenpartner hatte. Wir hatten auch einmal einen Autist, der […] der wollte gerne oder konnte nur dann im Kreis sein, wenn er praktisch sich so hinter einer Wand versteckt hat. Und da haben wir dann so eine Stellwand irgendwie so arrangiert, dass es ihm möglich war, dann mit teilzunehmen."

In dieser Sequenz wird ein dialektisches Verständnis von ‚drinnen und draußen' zum Ausdruck gebracht, insofern eine Flexibilisierung des physischen Raums mit Blick auf die soziale Interaktion vollzogen wird. Auf der Vorderbühne geht es darum, die (physischen) Territorien des Selbst des Schülers – über die „Stellwand" als eine Art zweite Hülle – zu schützen, um ihn inkludieren zu können. Da die Schulbegleitungen eine gewisse Autorität über die institutionellen Requisiten besitzen, kann dieser Distanzierungsprozess durch sie auf der Hinterbühne durchgeführt werden, während der Schüler auf der Vorderbühne einen eigenen Raum erhält (Restayn et al. 2024).

> „Also es war immer schnell so, wenn ich ihm in irgendwelchen Situationen, in denen ich gemerkt habe, das wird ihm jetzt gerade zu viel oder zu anstrengend, Alternativen angeboten habe. Dass er sich entscheiden konnte. Also wir haben das Glück, dass wir einen Nebenraum haben bei unserem Klassenzimmer. Dass ich ihm gesagt habe: Du, wenn es dir zu viel wird dann kannst du auch nach nebenan gehen. Und schon allein diese Möglichkeit, dass ich ihm eine Alternative angeboten habe, die hat ihn glaube ich enorm entlastet. SCHWIERIG war es IMMER in diesen eineinhalb Jahren, wenn unerwartete Situationen auftraten. Also wenn ich mal krank war oder jemand anderes krank war und die Kinder eine Vertretung bekommen mussten. Da/ zu dem Zeitpunkt durfte man die Klassen ja noch aufteilen. Das war schwierig. Oder wenn wir in den Sport/ zum Sportunterricht gegangen sind, wobei ich nicht die Sportlehrerin war, aber diese Situationen, da kamen dann auch so Abhautendenzen dazu. Er ist mir dann auch hin und wieder aus dem Klas-

> senzimmer RAUSGESTÜRMT, wenn ihm alles zu viel war […]. Und die [Schulbegleitung] kann ganz viel so im Vorfeld auch auffangen, wenn sie merkt, dass er unruhig wird. Oder dass ihm irgendwas zu viel wird, dass es zu laut wird, dann schafft sie es auch mal mit ihm rauszugehen."

Der diagnostische Rahmen, der in dieser Sequenz nicht näher erläutert wird, dient als Voraussetzung für Praktiken der Differenz – die Situation wird als ‚freiwillig ergriffen' dargestellt, insofern der Wechsel in einen anderen Raum als Wahlmöglichkeit präsentiert ist. Hier wird eine Ambivalenz zwischen Unterstützung einerseits und Distanzierung andererseits deutlich. Indem diese Individualisierung der Differenz durch die Rhetorik der Unterstützungsbedürftigkeit (‚zu viel für ihn') legitimiert wird, führt die institutionalisierte Differenzierung zu Distanzierungsstrategien. Diese Strategien können als Schutzstrategien seitens der Lehrperson betrachtet werden – wobei die Prozesse mit einer vorübergehenden Ausgrenzung aus gemeinsamen Räumen, beispielsweise durch die Zuweisung eines geschützten Platzes im (hinteren Teil des) Klassenzimmer(s), beginnen, über den vorübergehenden Ausschluss von bestimmten Schulfächern (z. B. Sportunterricht) verlaufen und mit dem formellen Schulausschluss enden können (Restayn et al. 2024).

4 Zum Prozess der Distanzierung im Kontext inklusiver Bildung

Am Beispiel von Autismus und unter Anwendung von Goffmans theoretischen Konzepten haben wir aufgezeigt, wie stark Rollen und Rollenerwartungen die Interaktion prägen. Während die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Diskurs zu inklusiver Bildung (bspw. in Bezug auf das deutsche Bildungssystem) als statischer und administrativer Prozess betrachtet werden kann, haben wir gezeigt, dass sich der Umgang mit Unterschieden und die sukzessive Zuweisung von Raum innerhalb formal ‚inklusiver Settings' relational und interaktiv gestaltet. Goffmans dramaturgische Konzepte machen Platzierungen im sozialen Raum verständlich; es wird deutlich, dass sie nicht (nur) auf besonderen Bedürfnissen – im Sinne einer diagnostischen Aufmerksamkeit für das Kind – beruhen, sondern vielmehr in einen (institutionalisierten) Rahmen aus Ritualen und Rollen sowie der Bewertung von (Un-)Ordnung und der Vermeidung von Chaos eingebettet sind.

Unsere Analyse zeigt, wie die Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse eines Kindes gleichzeitig eine Rahmung schafft, die die bestehende institutionelle Interaktion (wieder) stabilisiert, wenn diese durch bestimmte Verhaltensweisen oder Körperpraktiken gestört wird. Das Herausfallen aus dem institutionalisierten Rahmen wird demnach durch eine Reihe von besonderen, aber auch distanzierenden Maßnahmen kompensiert – sei es durch die Identifizierung sonderpädagogischen Förderbedarfs als administrative und ressourcenbasierte Anwendung eines diagnostischen Rahmens oder durch die Einbeziehung von paraprofessionellem Personal (Lern-/Schulbegleitung), das ebenfalls die Ambivalenz von besonderer Aufmerksamkeit und Separation durch seine Handlungsmandate transportiert (Köpfer & Tan 2023).

Es lässt sich festhalten, dass auf inklusive Bildung derzeit – wie im deutschen Bildungssystem deutlich zu erkennen ist – mit einer Ausweitung diagnostischer Rahmen reagiert wird. Die Diagnose wird als personenbezogen angesehen, und diagnostische Verfahren gelten als psychologische Beurteilung von Bedarf und Abweichung. Unsere sozial-räumliche Analyse, basierend auf einem sozialen Modell von Behinderung, zeigt, dass ein relationales Verständnis der diagnostischen Praxis im Kontext inklusiver Bildung erforderlich ist, welches in erster Linie Fragen zu den Rollen, Rollenerwartungen und der (ableistischen) Grammatik von Bildungssystemen aufwirft, die dazu führen, dass Verhalten in inklusiven Umgebungen als anders und distanziert wahrgenommen wird.

Die Irreführung innerhalb dieser schrittweisen Ausgrenzung aus dem gemeinsamen Raum besteht darin, dass sie als *Komplizenschaft* dargeboten wird. Hierbei überwacht ein Team ständig die gemeinsame Aufführung und stellt sicher, dass sich alle Akteur:innen an die Dramaturgie halten. Indem sie in ritueller Sorgfalt mit der passenden körperlichen Ausdrucksweise agieren, erhalten sie die Definition der Situation im Klassenzimmer aufrecht – sei es durch die Unterstützung eines/r Schulassistent:in im Hintergrund oder schließlich im Sinne einer Subjektivierung durch das Individuum.

Literatur

Abrams, T. (2014). Re-reading Erving Goffman as an emancipatory researcher. *Disability Studies Quarterly,* 34 (1). https://doi.org/10.18061/dsq.v34i1.3434

Frehse, F. (2016). Erving Goffmans Soziologie des Raums. *Sozialraum.de*, 8 (1). https://www.sozialraum.de/erving-goffmans-soziologie-des-raums.php

Frehse, F. (2022). Concepts of space. In K. Lenz & R. Hettlage (Eds.), *Goffman handbook: Life, work, impact* (pp. 196-199). Heidelberg: J. B. Metzler.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life (revised version)*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1961a). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1961b). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Goffman, E. (1963a). *Behaviour in public places: Notes on the social organisation of gatherings*. New York: Free Press.

Goffman, E. (1963b). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66 (6), pp. 133-136.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Basic Books.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organisation of experience*. New York: Harper & Row.

Hancock, B. H. & Garner, R. (2011). Towards a philosophy of containment: Reading Goffman in the 21st century. *The American Sociologist*, 42 (4), pp. 316-340.

Holt, L., Lea, J. & Bowlby, S. (2012). Special units for young people on the autistic spectrum in mainstream schools. *Environment and Planning*, 44 (9), pp. 2191-2206.

Köpfer, A. & Tan, R. (2023). Between support and stigmatization. In E. J. Done & E. Knowler (Eds.), *International perspectives on exclusionary pressures in education* (pp. 279-294). Cham: Palgrave Springer.

Leib, R. S. (2017). Spaces of the self: Foucault and Goffman on the microphysics of discipline. *Philosophy Today*, 61 (1), pp. 189-210.

Pearson, A. & Rose, K. A. (2021). Conceptual analysis of autistic masking. *Autism Adulthood*, 3 (1), pp. 52-60.

Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 415-436). Wiesbaden: Springer VS.

Restayn, A.-M., Moore, A. & Köpfer, A. (2024). Autism, body and space: How teachers' ability expectations performatively shape and contain the autistic body in school spaces. *Zeitschrift Für Inklusion*, 19 (2), S. 37-55. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/740

Rißler, G., Köpfer, A. & Buchner, T. (Eds.). (2024). *Space, education, and inclusion: Interdisciplinary approaches*. London: Routledge.

Snyder, S. L. & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural locations of disability*. Chicago: The University of Chicago Press.

UN (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36 (4), S. 89-106.

Mehr als nur ein Label – Selbstdiagnosen, Diagnosegemeinschaften und Diagnosetranszendenz

Marek Grummt

Einleitung

Im Kontext der Neurodiversitätsbewegung werden Diagnosen weniger als ein Urteil über Defizite verhandelt, sondern eher als *Ressource:* Sie können – wie gleich noch gezeigt wird – biografische Kohärenz stiften, Zugehörigkeit ermöglichen, Schutz- und Teilhaberechte freischalten und kollektive Handlungsfähigkeit begründen. Die Neurodiversitätsbewegung wird hier als soziale Bewegung verstanden, die mehrere Neurominderheiten unter einem eigenen Banner (Craine 2020) und dem aktivistischen Frame der Neurodiversität vereint. Für viele Autist:innen, ADHSler:innen und andere Neurominderheiten markiert die Diagnose (ob formal oder selbstzugeschrieben) den Punkt, an dem Erfahrungen neu lesbar werden und damit im besten Fall auch neue Handlungsmöglichkeiten entstehen.

Gleichzeitig kann eine Diagnose als *soziale Technik* genutzt werden (Jutel 2011, 2009): Sie kann die Zuweisung von Unterstützungsmaßnahmen und Unterstützer:innen strukturieren sowie Diskursräume erzeugen, in denen Sprache, Normen und Wissen neu ausgehandelt werden (unter anderem auch in der Familie und im Klassenzimmer). In der Neurodiversitätsbewegung hat sich das Verständnis von Diagnosen in den letzten Jahrzehnten zwar transformiert (weg vom reinen Störungsetikett, hin zur Passungs- und Ressourcenheuristik), entscheidend ist jedoch ihre Bedeutung für die Menschen: Diagnosen fungieren als *Brücken* zwischen gelebter Erfahrung, institutionellen Logiken und politischer Repräsentation.

Der Beitragsaufbau folgt dieser Bedeutungslogik: Zunächst werden die Bedeutungsdimensionen von Diagnosen systematisiert. Darauf aufbauend wird die historische und digitale Genese der sozialen Bewegung in Relation zu Diagnosen rekonstruiert (wichtige Vertreter:innen, Online-Communities, ASAN/DSM-5), bevor Selbstdiagnosen, Diagnosegemeinschaften und Diagnosetranszendenz vertieft werden. Schließlich werden drei theoretische Vertiefungen (Medikalisierung, Normalismus, Performativität) und Implikationen für die Praxis vorgenommen.

1 Wozu Diagnosen? Fünf Bedeutungsdimensionen

Diagnosen werden allgemeinhin als wertende Zusammenfassungen verschiedener Befunde und Symptome verstanden, die vor allem mit der „Erkennung und Bestimmung einer Krankheit“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2025, o. S.) verbunden sind. Doch schon in der Wortherkunft steckt mehr als nur die Bestimmung und Erkennung einer Krankheit: Das griechische *diágnōsis* steht unter anderem für „Erkenntnis“,

diagignṓskein für „durch und durch erkennen“ (ebd.). Schon im Wort selbst ist also die tiefe Erkenntnis über einen Menschen fest verankert. Tatsächlich ist eine Diagnose für viele Menschen oft genau das: ein (neues) durch und durch Erkennen ihrer Selbst – nicht unbedingt durch die Diagnose selbst, sondern all das, was mit ihr zusammenhängt (spezifische Begriffe und Konstrukte, Community und Verbundenheit mit anderen; empirisch dazu u. a. Leedham et al. 2020). Daran anschließend werden an dieser Stelle fünf weitere Ebenen dargestellt, für die Diagnosen – neben der Bestimmung von Krankheiten oder auch Seinsweisen – von Bedeutung sind:

(1) Rechte & Ressourcen: Als administrative Schlüssel gewähren Diagnosen Zugang zu Nachteilsausgleichen, Unterstützungsleistungen und Schutzrechten (z. B. Notenschutz, Nachteilsausgleich, Schulbegleitung); zugleich legitimieren sie bedarfsorientierte Passungen in Bildungseinrichtungen sowie im Freizeit- und Arbeitsbereich.

(2) Biografische Orientierung & Identität: Diagnosen rahmen Erfahrungen neu, bieten Sprache für zuvor diffuse Belastungen (z. B. Masking, Mobbingerfahrungen, sensorische Überreizung) und ermöglichen Selbstakzeptanz sowie narrative Kohärenz.

(3) Vergemeinschaftung & Mobilisierung: Um Diagnosen herum entstehen Diagnosegemeinschaften, die Wissen, Solidarität und Advocacy produzieren – von Peer-Education bis Policy-Einfluss (z. B. Aspies e. V. Deutschland oder ASAN in den USA).

(4) Sprach- und Kulturpolitik: Diagnosen strukturieren Sprachkämpfe (Identity-First/Person-First: also ‚autistische Schülerin‘ anstatt ‚Schülerin mit Autismus‘), markieren Anerkennung und verschieben Normen – von Heilung und Normalisierung zu Teilhabe und Diversitätsbewusstsein (Lindmeier 2019; West & Fenstermaker 1995).

(5) Wissens- und Normproduktion: In Ko-Produktionen (z. B. DSM-5-Prozess) erhalten Betroffenenperspektiven Normsetzungsmacht. Diagnosen werden damit zu veränderbaren Infrastrukturen.

Mit Foucault (1973) gelesen sind Diagnosen Teil biopolitischer Ordnungen und Orte der Subjektivierung: Sie ermöglichen Statistik, Steuerung und Normalisierung – und liefern zugleich die Vokabulare, in denen Menschen sich selbst verstehen. Die Neurodiversitätsbewegung reagiert auf diesen Doppelcharakter nicht durch simple Ablehnung der Pathologisierung und des Labelings, sondern durch Umkodierung, die allerdings genau dadurch ermöglicht wird, weil Diagnosen biopolitische Instrumente sind: Sie verschiebt die Normalitätsachsen, plädiert für Identity-First-Language und erzählt Autismus/ADHS als Weisen des Seins, nicht als zu beseitigende Defekte. Dadurch wird der klinische Blick nicht negiert, sondern relativiert und in eine beziehungs- und passungsorientierte Perspektive integriert.

Teil I – Historische Wurzeln und Politisierung der Diagnose

2 Von der Pathologie zur Identität: Pioniere und frühe Gegen-Narrative

Die Abkehr vom rein pathologischen Autismusbild hin zu einem Identitäts- und Diversityverständnis ist eng mit einzelnen Pionier:innen verknüpft. Die wahrscheinlich prominenteste unter ihnen ist Temple Grandin, Professorin für Ethologie bzw. Tierwissenschaften an der Colorado State University und 2010 vom *Time Magazine* als eine der 100 einflussreichsten Personen weltweit benannt. Sie vertrat schon seit den 1980/90er Jahren eine ressourcenorientierte Sicht auf autistische Kognition, die Individualität und Stärken betonte, in gewissem Sinne auch schon den Spektrumsgedanken (Grandin 1995; Grandin & Scariano 1986). Die populäre Vermarktung ihrer Geschichte – u. a. durch Oliver Sacks' *Eine Anthropologin auf dem Mars* sowie die Verfilmung *Temple Grandin* – trug dazu bei, Stigma-Narrative aufzubrechen und das Bild des ‚defizitären' Autismus in Frage zu stellen. Grandins Argument, die Menschheitsgeschichte profitiere von der Diversität neurokognitiver Profile und riskiere durch Ausmerzung ‚des Anderen' Innovationsverluste, drehte schon damals die Deutungshoheit vom Streben nach Heilung und Anpassung des Individuums zur Anerkennung von Stärken und Anpassung der Umwelt.

Ein spezifischer paradigmatischer Wendepunkt markierte ein von Jim Sinclair verschrifteter Vortrag, den er als Reaktion auf den Vortrag einer Mutter hielt, die sagte, Eltern autistischer Kinder würden um das Kind und die Kindheit trauern, die sie nie gehabt hätten. Entsprechend stark war der Titel: „Don't Mourn for Us" (Sinclair 1993). Sinclairs Kernthesen – Autismus sei kein abtrennbares Anhängsel („not an appendage"), sondern „a way of being" (ebd., o. S.); oder auch, dass Trauer nicht den Autismus adressiere, sondern unerfüllte, normativ aufgeladene Erwartungen – legten die Grundlage für die Narrative der Neurodiversitätsbewegung. Auch er verschob den Fokus von der ‚Reparatur' des Kindes zur Reflexion gesellschaftlicher Normalitätsimperative. Zugleich war er einer der ersten, die Identity-First-Language (‚autistic person') nutzten – entgegen der Person-First-Variante (‚person with autism') (Sinclair 2013). Diese Veränderung in der Adressierung betont auch heute noch, dass Autismus (oder auch ADHS bei ‚ADHSler:in') sprachlich nicht vom Subjekt abgespalten werden kann, sondern ein konstitutiver Teil der Person ist.

Neben Grandin und Sinclair wurde vor allem die Arbeit von Judy Singer wissenschaftlich bedeutsam – auch wenn sie heute als Person wegen angeblicher transphobischer Kommentare als umstritten gilt. Ihre soziologische Abschlussarbeit (Singer 2017 [1998]) prägte den Terminus *Neurodiversity* als Sammelbegriff für neurokognitive Variationen (auch wenn er vorher schon in entsprechenden Online-Communitys genutzt wurde; Botha et al. 2024) und verband ihn mit einer expliziten sozial- und kulturtheoretischen Verortung im Anschluss an andere Diversitätsdimensionen (‚gender', ‚class', ‚race'). Singer argumentierte, dass die Mechanismen der neurotypischen Gesellschaft (und damit auch Diagnosen) ähnlich wie die anderer sozialer Differenzen wirken. So lassen sich auch in diese älteren Texte die ersten Ansätze hineininterpretieren, Diagno-

sen semantisch vom klinischen Defizit zu trennen und ihre politische und gesellschaftliche Wirksamkeit zu hinterfragen (Singer 2017 [1998]).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt in der Diskursgeschichte ist die Kommunikation über E-Mail-Listen. Das *Autism Network International* (ANI) sowie frühere Mailinglisten (z. B. InLv) schufen ab den 1990ern Räume, in denen sich eine eigenständige, humor- und alltagsnahe *Autistic Culture* herausbildete. Dort entstanden Insider-Codes, Memes, ironische Brechungen medizinischer Terminologie (prominent und als Spaß gemeint das heute breit genutzte ‚neurotypical') und eine Ethik der gegenseitigen Anerkennung. Diese ‚Gegenöffentlichkeit' formte Normen des Umgangs (z. B. Reizsensibilität respektieren, Klartextkommunikation) und übte Praktiken aus, die später Mainstream-Formate (Foren, Blogs, Social Media) prägten.

Die frühe Netzkultur war dabei nicht apolitisch: Sie aggregierte Erfahrungswissen, bündelte Kritik an Therapie- und Normalisierungsnarrativen und professionalisierte sich. Außerdem wurden konkrete Strategien ersonnen, die später unter anderem durch ASAN (*Autistic Self Advocacy Network*; ein einflussreiches Selbstvertretungsnetzwerk) in verschiedenen Aktivismus-Prozessen genutzt wurden. Der Diskurs verlagerte sich damit von einem Kampf um Bedeutungen und symbolische Repräsentationen in die Ebene der politischen und hegemonialen diagnostischen Infrastrukturen (z. B. DSM-Prozesse, staatliche Gremien). Die Neurodiversitätsbewegung verfolgte somit nicht nur Identitätspolitik, sondern auch Wissens- und Regimetransformation.

Auf Ebene der Identitätspolitik ist die Kontroverse zwischen Identity-First- und Person-First-Language zu verorten. Aber sie ist nicht bloß terminologisch, sondern auch als Auseinandersetzung um Deutungshoheit zu verstehen: Ist Autismus Eigenschaft (untrennbar) oder ablösbares Attribut? Die Identity-First-Position verweist auf die Gefahr der moralischen Abwertung durch sprachliche Trennung (Lindmeier 2023). Zugleich ist auf Kontextsensibilität zu achten: In klinischen Kontexten kann Person-First-Language als Entstigmatisierung empfunden werden; in aktivistischen Kontexten wirkt Identity-First identitätsbestärkend. Dieselbe Person kann entsprechend in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bezeichnungen wählen. Diese situierte Mehrsprachigkeit ist auch exemplarisch dafür, dass Diagnosen als soziale Praktiken je nach Arena (Klinik, Community, Politik) different funktionieren. Die immer breitere Verfügbarkeit des Internets ließ zahlreiche Kommunikationsräume entstehen, die für die Debatte um die Deutungshoheit von Diagnosen relevant waren: Newsletter (MAAP), E-Mail-Listen (InLv), Foren (Wrong Planet) und später soziale Medien bildeten geschützte Räume, in denen autistische Menschen Normen neu aushandeln konnten – vor allem fernab neurotypischer Erwartungslogiken (Seidmann 2020; Silberman 2015). Hier entstanden Begriffe wie ‚neurotypical' (s. o.; zunächst satirisch, als Spiegel der Pathologisierungspraxis der Expert:innen) und eine neue geteilte Kultur der Selbstbeschreibung. Diese Räume verschoben die Grenze zwischen ‚Laien-' und ‚Expertenwissen', weil Erfahrungswissen kollektiv kuratiert, vergleichbar und damit gesellschaftlich artikulierbar wurde (Walker & Raymaker 2021).

3 Ko-Produktion von Diagnostik: Die DSN-5-Novellierung als Präzedenzfall

Vor der DSM-Beteiligung von ASAN wurde das Netzwerk durch eine massive Mobilisierung von Eltern und Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen bekannt. 2007 führte das *NYU Child Study Center* eine Werbekampagne durch, bei der verschiedene Diagnosen, unter anderem Autismus, im Stil von Lösegeldbriefen als ‚Entführer' von Kindern dargestellt wurden. Das erst kurz zuvor gegründete, schon erwähnte Autistic Self Advocacy Network (ASAN) mobilisierte im Rahmen einer ‚grass roots campain' in kurzer Zeit tausende Interventionen, wodurch die Kampagne eingestellt wurde (Kras 2010). Dieser Moment gab den Akteur:innen eine größere Bühne und sicherlich auch das Selbstbewusstsein, noch aktiver zu werden. Aus der Zuschreibung ‚Patient:innen' wurden politische Akteur:innen, die Diskursmacht beanspruchten und durchsetzen konnten.

Diesen Erfolgen folgte die Beteiligung autistischer Vertreter:innen an der DSM-5-Revision der Autismus-Diagnose (2013). Steven Kapp und Ari Ne'eman, die beiden ASAN-Mitglieder, die beteiligt wurden, beschrieben später, wie ASAN den Dialog mit der *Neurodevelopmental Disorders Workgroup* suchte, systematisch Studien für die DSM-Arbeitsgruppe bündelte und strategisch Beziehungen aufbaute (Kapp & Ne'eman 2020, 2012). Ihre Ziele bestanden vor allem darin, die diagnostischen Ungleichheiten zu reduzieren, die Zugänge zu Ressourcen und Unterstützung zu sichern und Heilungs-Narrative zurückzuweisen, die vor allem in den USA sehr dominierend waren. Die folgende Zusammenführung vormals getrennter Kategorien (Asperger-Syndrom, atypischer Autismus, Autistische Störung) in ein Spektrum wurde kontrovers verhandelt (u. a. in der Asperger-Community: Hamilton 2010), ermöglichte aber eine lebenslaufbezogene, kontextsensiblere Diagnostik – einschließlich der besseren Erkennbarkeit maskierter Verläufe bei Erwachsenen. Diese Partizipation kann als Meilenstein partizipativer Wissens- und Regelproduktion gelesen werden, denn erstmals wirkten Angehörige einer diagnostizierten Gruppe substanziell an den Kriterien ihrer Diagnose mit.

Teil II – Selbstdiagnose und die Macht digitaler Diagnosegemeinschaften

4 Methodischer Zugang: Social-Media-Posts

Für die vorliegende Rekonstruktion wurden von 2020-2023 etwas über 1.000 öffentliche Beiträge neurodiversitätsnaher Akteur:innen in sozialen Medien (Instagram, Facebook, X/Twitter) im Sinne eines Theoretical Samplings (neben den verschiedenen Ebenen und Diskursarenen von Neurodiversität wurden auch Reichweite und Klickzahlen berücksichtigt) zusammengetragen und qualitativ-inhaltsanalytisch analysiert (Kuckartz & Rädiker 2022). Einzelne Beiträge wurden einer qualitativen Rekonstruktion unterzogen (das umfassend hergeleitete und praxeologische sowie strukturtheoretische Ansätze verbindende methodische Vorgehen ist publiziert in: Grummt 2025). Im Folgenden werden bedeutende Erkenntnisse aufgelistet.

5 Selbstdiagnose als Emanzipation, Brückenpraxis und Widerstand

Eine spezifische Beobachtung ist der Anstieg von Selbstdiagnosen, also die Identifikation mit einer Diagnose ohne den Prozess einer offiziellen Diagnostik durch Ärzt:innen, Psychiater:innen oder Psycholog:innen. Die Diagnosestellung ohne Zulassung ist rechtlich nicht erlaubt, doch die Identifikation mit einem spezifischen Label kann zahlreiche Funktionen erfüllen, die im Weiteren hypothesenartig aufgelistet werden.

Viele Selbstdiagnosen entstehen vor allem aus biografischen Suchbewegungen (einige Posts sprechen von ‚Life-Narrative Repair'), gerade das Gefühl der Nichtzugehörigkeit kann hier teilweise bearbeitet werden (Corden et al. 2021). Allerdings ist die biografische Suchbewegung nicht der einzig mögliche Grund für eine Selbstdiagnose, oftmals ist sie auch Folge der sehr langen Wartezeiten oder der teilweise anfallenden Kosten für Diagnostiken, vor allem im Erwachsenenbereich. In den sozialen Netzwerken und auf Tagungen hört und liest man immer wieder von Fällen, bei denen Diagnosen zuerst nicht und später vergeben wurden auf Grund eines Gender-Bias der Diagnoseinstrumente oder einem zu überzeugenden Maskieren bzw. ‚Camouflaging' der neurodivergenten Persönlichkeitszüge. Schlussendlich lässt sich die bewusste Verweigerung von Zuschreibungen, die traditionell pathologisierend verstanden wurden, zugunsten ressourcenorientierter Selbstdeutungen als ein Motiv für Selbstdiagnosen benennen – was zum Beispiel bei den psychologischen Konstrukten ‚Hochbegabung' oder ‚Hochsensibilität', anstatt der Diagnosen ADHS oder Autismus, öfter zu beobachten ist (Guy-Evans 2024; Doherty et al. 2022).

Diese Beobachtungen lassen aus theoretisierender Perspektive einige Analysen zu. Sie lassen sich vor allem als Versuche der Herstellung *epistemischer Gerechtigkeit* (Fricker 2007) deuten. In vielen Erzählungen fungiert eine Selbstdiagnose als Korrektiv zu externen Fehldeutungen: Sie privilegieren die Innenperspektive (z. B. Belastungsfolgen maskierter Interaktion) gegenüber ausschließlich verhaltensnahen Fremdeinschätzungen. Das stellt ein anderes Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung dar als in der offiziellen Diagnostik, bei der die subjektive Selbsteinschätzung nur ein Teil des Diagnostikprozesses ist. In diesem Sinne ist Selbstdiagnose durchaus als Praxis epistemischer Gerechtigkeit zu lesen, da das individuelle Erfahrungswissen als legitime Wissensquelle markiert wird (Kapp & Ne'eman 2020).

Diese Position diskursiver Legitimation ist allerdings auch nicht unumstritten. Neben dem Diskurs um Probleme und Phänomene, die quer zu den klassischen Neurodivergenz-Diagnosen (Autismus, ADHS, Dyspraxie etc.) liegen, wie Angst oder Traumata oder bestimmte Ressourcenfragen, die weiterhin an ärztliche Diagnosen gekoppelt sind, wird vor allem die Gefahr einer Über- oder Fehldiagnostik benannt. Eine weitere Schwierigkeit im Diskurs stellen die Fehlinformationen in sozialen Medien dar, die durch Algorithmen kuratiert werden, die hochsensibel die Aufmerksamkeit der Nutzer:innen steuern. Dass diese genauer untersucht werden müssen, stellt unter anderem auch das *World Economic Forum* im *Global Risks Report* fest (WEF 2025). Meines Erachtens müssen keine großen Studien abgewartet werden, um zu verstehen, dass mit der Verunsicherung von Nutzer:innen, die dann wiederum länger die Apps der sozialen

Netzwerke nutzen, um mehr Informationen aber begleitend natürlich auch mehr Werbung zu konsumieren, viel Geld verdient werden kann – wichtiger scheint es, hier rasch zu handeln. Ein weiterer umstrittener Punkt ist das Gatekeeping bestimmter Communitys, die die Echtheit selbstgegebener Labels anzweifeln und dann den Zugang zu ihren Netzwerken verweigern.

Zur konzeptuellen Schärfung schlage ich eine *Vier-Felder-Typologie* vor, die Praktiken nach Akteurskonstellation und Validierungsmodus unterscheidet. Die *Y-Achse* differenziert danach, wer diagnostiziert *(Akteurskonstellation):* einzelne Individuen, ein:e professionelle:r Diagnostiker:in oder beide gemeinsam bzw. kooperativ. Die *X-Achse* differenziert danach, wie die Diagnose von außen bestätigt wird *(Validierungsmodus):* durch Peers bzw. die Community oder durch eine Institution, was auch ärztliche Praxen miteinschließt.



Abb. 1: Typologie der Selbstdiagnosen (eigene Darstellung)

Diese Typologie erlaubt, Debatten jenseits der Binärlogik *Selbstdiagnose gut/schlecht* zu führen und stattdessen Übergänge und Brückenprozesse in den Blick zu nehmen.

6 Die Rolle digitaler Diagnosegemeinschaften: Epistemische Kollektive und Gerechtigkeitsinfrastrukturen

Die Bedeutung digitaler Communities ist für die Debatte um Diagnosen nicht zu unterschätzen. Meinungsbildung ist durch digitale Filterblasen stark beeinflusst und die digitalen Gemeinschaften zu Neurodivergenzen sind längst kein Randphänomen mehr. Zwar liegt die Definitionshoheit über klassische Diagnosen weiterhin in Fachhand, was die Diagnosen für Individuen aber bedeuten, ist heute stark durch die Communities beeinflusst. Grundlegend lassen sich vier Funktionen rekonstruieren, die sie übernehmen: (1) Validierung (Resonanzräume, Narrativbildung), (2) Wissensproduktion (Checklisten, Coping-Tipps, Hinweise, um mit Wahrnehmungsdifferenzen umzugehen, etc.), (3) Soziale Unterstützung (Peer-Mentoring, ‚mir geht es genauso', Krisenbegleitung) und (4) Advocacy (Kampagnen, Policy-Kommentare). Damit transformieren die Communities Diagnosen von Labels zu Handlungsressourcen.

Studien zu TikTok u. a. zeigen allerdings, dass vor allem Formate, die auf Erfahrungen rekurrieren, zwar die Zugehörigkeit und Identitätsarbeit stärken, aber auch Simplifizierungsrisiken bergen (Gilmore et al. 2024; Moulder 2023). Die gute Verständlichkeit kann zu hoher Reichweite, ebenso aber zu teils irreführenden Vereinfachungen führen. Da die Grenze zwischen wissenschaftlich fundierten Inhalten, edukativen Beiträgen und personalisierten Erfahrungsberichten in den sozialen Medien verschwimmen, besteht nicht nur ein Risiko für weit verbreitete Falschinformationen, sondern auch für ungerechtfertigte Selbstdiagnosen (wenn man so will: ein ‚Einreden'). Verstärkt werden diese Effekte durch pointierte Listen oder Selbsttests, mit denen viele Creator auch Umsatz aus der Verunsicherung der Konsument:innen schlagen. Aus neurodiversitätsreflexiver Sicht sollte daraus allerdings kein Plädoyer gegen Plattformen folgen, sondern eines für *kuratierte Brücken*: (a) sichtbare Hinweise auf Grenzen von Selbsttests, (b) Verlinkung zu wissenschaftlich fundierten Ressourcen, (c) Moderationsleitfäden gegen Gatekeeping und Romantisierung, (d) Förderung von Co-Produktionen zwischen Forschenden, Kliniker:innen und Selbstvertretung. Damit könnten die produktiven Vorteile (Zugang, Entstigmatisierung, Peer-Support) gesichert werden, ohne die Risiken (Simplifizierung, Fehlinformation) zu sehr zu ignorieren.

Die Optimierung der Algorithmen begünstigt pointierte, stark generalisierte Symptom-Listen und Geschichten, bei denen sich besonders viele Menschen verstanden fühlen. Auch das lässt die Gefahr transdiagnostischer Missdeutungen steigen. Dem steht ein erheblicher Aufklärungsgewinn gegenüber (Entstigmatisierung, Wissenstransfer, niedrigschwellige Zugänge), der potenziell vor allem für die schulische Praxis größer sein könnte als der durch wissenschaftliche Paper – man denke an gut umsetzbare Beispiele von sensorikfreundlichen Settings oder exekutivfunktionsgerechten Arbeitsorganisationen, die in den sozialen Netzwerken zahlreich geteilt werden. Umso wichtiger sind differenzierende Hinweise auf allen Wegen, um auch Aspekte wie Differenzialdiagnostik, Komorbiditäten, Grenzen von Selbsttests ins Bewusstsein zu rufen.

Teil III – Diagnosetranszendenz: Das ‚gemeinsame Banner'

7 Vom Autismus zum Bündnis der Neurominderheiten – der Frame Neurodiversität

Die Ausweitung des Konzeptes Neurodiversität von einem reinen Autismus-Bezug hin zu einem ‚gemeinsamen Banner' (Craine 2020) für ADHS, Dyslexie, Dyspraxie, Tourette u. a. lässt sich bewegungstheoretisch als sogenanntes *Framing* verstehen: Das Neurodiversitätsparadigma fungiert als *Master Frame* (Snow & Benford 2000, 1988), der heterogene Erfahrungen unter einer übergreifenden Deutung bündelt. Diese übergreifende Deutung der Neurodiversität hat verschiedene Ebenen (Grummt 2025), unter anderem, dass Variationen statt Defizite fokussiert oder Barrieren kritisiert werden. In einem englischsprachigen Paper (Grummt 2024) habe ich die veränderte Beziehung und Resonanz zur Welt herausgearbeitet, die eben nicht der neurotypischer Menschen entspricht. Diagnosen werden in einem solchen Frame zu so etwas wie Ankerpunkten: Sie liefern konkrete Erfahrungs- und Bedarfsmarker, die das breite Banner mit konkreteren Erfahrungsräumen füllen. Gleichzeitig ist der Frame des Konzepts Neurodiversität hinreichend flexibel, um in unterschiedlichen Arenen wirksam zu werden (Community, Klinik, Politik). Als Frame erleichtert das gemeinsame Banner: (1) *Ressourcenmobilisierung* (geteilte Kampagnen, Tools, Peer-Infrastrukturen), (2) *Koalitionsbildung* (zwischen Diagnosegemeinschaften, zwischen Betroffenen und Allys) und (3) *politische Anschlussfähigkeit* (Anknüpfung an Diversitäts- und Inklusionspolitiken). Zugleich steigt das Risiko einer *Frame-Verwässerung:* Wird alles zu Neurodiversität, verliert das Banner seine treibende Spezifik.

Ein Beispiel dafür ist der Diskurs um *Hochsensibilität:* Hochsensibilität ist ein Konstrukt der Psychologin Elaine N. Aron (1996), das keine Diagnose im klassischen Sinne einer Krankheit impliziert, sondern eine Persönlichkeitsdisposition. Trotzdem besteht es als Label und Identifikationsmarker, den man sich eigenständig über Selbsttests zuschreiben kann. Das wirft zahlreiche Fragen auf: Wo verlaufen Grenzen zwischen Persönlichkeitsdisposition, klinischer Kategorie und politischer Identität? Möglicherweise folgen aus einem solchen Label auch sogenannte *Looping-Effekte* (Hacking 2006, 1999): Menschen erkennen sich in Beschreibungen wieder, passen Praktiken an, die Kategorie verändert ihre Träger:innen – und umgekehrt. Trotzdem gehört Hochsensibilität zum Frame der Neurodiversität: Es gibt erstens Erfahrungsüberschneidung mit Teilen autistischer/ADHS-Profile (Reizüberflutung, Rückzugsbedürfnisse und empathische Sensibilität); zweitens ähnliche Unterstützungsbedarfe (Umweltgestaltung, Reizmanagement), für die genauso nicht zwingend formale Leistungsansprüche bestehen; und drittens ist Hochsensibilität ein ‚stigmaarmes' Label – etwas, für das sich die Neurodiversitätsbewegung im Ganzen einsetzt.

Teil IV – Theoretischer Rahmen: Diagnose als soziale Technik

8 Diagnosen als Werkzeuge sozialer Ordnung und Grenzziehung

Aus *praxeologischer* Sicht (Reckwitz 2006) lässt sich die Bedeutung von Diagnosen für die Neurodiversitätsbewegung am besten erfassen, wenn man sie nicht als bloße Etiketten, sondern als *Werkzeuge sozialer Ordnung* begreift. Sie verbinden Praktiken, Akteur:innen und Regelwerke über Sektoren hinweg: In der Klinik strukturieren ICD/DSM Abklärung und Dokumentation, im Sozialrecht fungieren Kategorien als Zugangsschlüssel zu Leistungen, in Bildung und Arbeit rahmen sie Nachteilsausgleiche, *Universal-Design*-Strategien und Beschäftigungsmaßnahmen. Für neurodivergente Menschen kann diese Kopplung Übersetzbarkeit erzeugen: Ein klinischer Befund wird in ein Antragsformular, in einen Förderplan oder in eine arbeitsplatzbezogene Passungsmaßnahme überführt. Genau diese Übersetzbarkeit ist es, die die Bewegung sowohl nutzt als auch kritisiert, wenn Diagnosekategorien Leistungen eröffnen, aber inhaltlich zu eng geführt sind (Rose 2013; Bowker & Star 1999).

Zugleich operieren ‚Autismus', ‚ADHS' oder das Banner ‚Neurodiversität' als *Werkzeuge der Grenzziehung:* Sie sind gerade deshalb wirksam, weil sie in verschiedenen Arenen *unterschiedlich* verstanden werden dürfen – und dennoch *gemeinsames Handeln* koordinieren. Kliniker:innen, Lehrkräfte, Arbeitgeber:innen und Aktivist:innen sprechen zwar miteinander über Autismus, aber sie sprechen dabei nicht über das gleiche, sondern jeweils über verschiedene Aspekte, die mit Autismus einhergehen. Die Diagnose ‚Autismus' kann Ressourcen mobilisieren und ist trotzdem ein Begriff für ganz unterschiedliche Lebenserfahrungen. Letzteres ins Zentrum des öffentlichen Diskurses zu rücken, ist ein Ziel der Neurodiversitätsbewegung – man könnte das als Frame-Arbeit bezeichnen: die Besetzung der Begriffe mit einer politischen Passungs-, Rechte- und Ressourcenlogik statt mit Heilungs- oder Normalisierungsnarrativen – allerdings in der Hoffnung, den Begriff nicht zu sehr zu verwässern.

Mit Blick auf praxeologische Theorien lässt sich darüber hinaus sagen, dass Diagnosen in unterschiedlichen Settings verschieden ‚gemacht' werden – man könnte sagen ‚doing diagnosis': Im klinischen Bereich entsteht Autismus als klinisches Ensemble aus Anamnese, Testung und Beobachtung; in der Hochschule erscheint Autismus als Bündel studienorganisatorischer Arrangements (ruhiger Prüfungsraum, alternative Leistungsnachweise); in Community-Räumen wird Autismus als Identität erzählt und kollektiv gestützt. Die digitalen Communities übernehmen hier Übersetzungsarbeit zwischen diesen Hervorbringungen: Sie versuchen Narrative hervorzubringen, die klinische, administrative und identitätsbezogene Versionen so verknüpfen, dass Menschen nicht zwischen Welten fallen, sondern in gewissem Sinne Kohärenz erleben. Das ist auch der Grund, warum sich so viele als ‚neurodivergent' identifizieren, denn das Narrativ verbindet die verschiedenen Ebenen und reduziert nicht nur auf eine einzelne Diagnose oder wie bei vielen ein bestimmtes Zusammenkommen verschiedener Diagnosen.

Teil V – Implikationen für Diagnostik, Pädagogik, Arbeit und Politik

9 Diagnose und Versorgung: Von der Gatekeeper-Logik zur Brückenarchitektur

Niemandem ist mit einer Verteufelung von Selbstdiagnosen geholfen. Sie sind oft Ausdruck eines Leidensdrucks oder zumindest einer Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Gleichzeitig wäre eine romantisierende Relativierung der Risiken (bspw. keine Unterstützung zu suchen) ebenso problematisch. Die fachliche Empfehlung sollte an dieser Stelle sein, Selbstdiagnosen als Einstieg in einen formalisierten Diagnoseprozess anzuerkennen und nicht als Modeerscheinung oder Einbildung abzutun. Die psychologische und medizinische Diagnostik müsste dafür verlässliche *Brücken* zur formalen Abklärung bauen. Dazu gehören bessere Screenings, ein dringend notwendiges Wartezeit-Management und eine offizielle Unterstützung von Peer-Support.

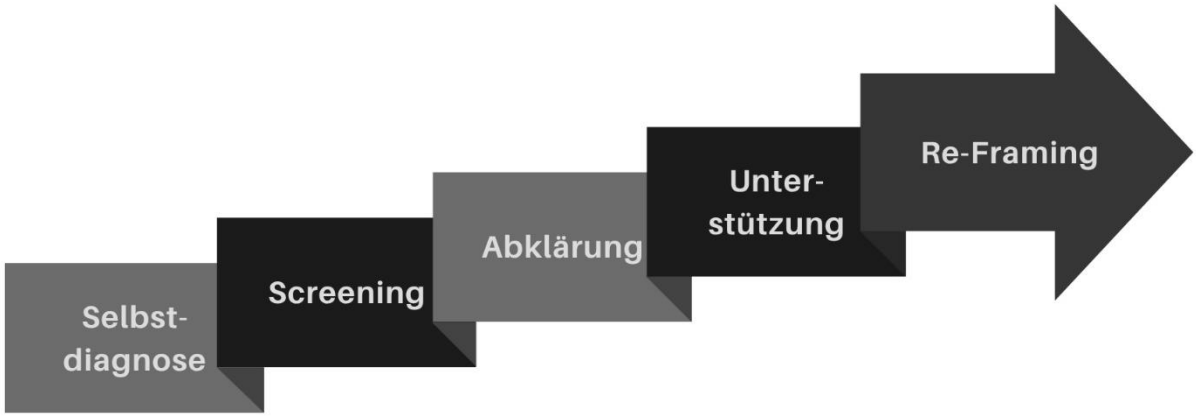


Abb. 2: Diagnostische Infrastruktur als Brückenarchitektur (eigene Darstellung)

Im Diagnostikprozess selbst sind ebenso Weiterentwicklungen empfehlenswert. Im Sinne eines kontextsensiblen Assessments sind eine höhere Sensibilität für Masking, Gender-Bias im Diagnoseprozess und die Lebenswelt notwendig. Gerade für Menschen, die über die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen verfügen, sind Triangulationen von Selbst- und Fremdberichten denkbar. Vor allem lässt sich aus den zahlreichen Berichten von Menschen, die mehrere Diagnosen bekamen, die mehrfach mit anderen Diagnosen ersetzt wurden, bis sie sich verstanden gefühlt und therapeutisch gut betreut erlebt haben, ableiten, dass Diagnostik immer ein Prozess oder auch *Working Concept* ist. Das Zusammenspiel von Identität, administrativen Vorgaben und Unterstützungsbedarf müsste hier transparenter reflektiert werden.

Schlussendlich sollten Leistungssysteme nicht label-exklusiv funktionieren, sondern eher großzügig als sparsam an Bedarfen orientiert sein (Bedarfe ergeben sich aus dem individuellen Profil und dem Kontext und können sich entsprechend jederzeit ändern) und auch nicht-standardisierte Nachteilsausgleiche ermöglichen.

10 Bildung: Neurodiversitätsreflexive Pädagogik

Im Kontext Neurodiversität lässt sich für eine Neurodiversitätsreflexive Pädagogik argumentieren – diese Argumentation ist auch für andere Diversitätsdimensionen adaptierbar. Sie richtet den Blick von der ‚Reparatur' einzelner Lernender auf die reflexive Passung von Lernumgebung, Aufgabenformaten, Kommunikation und Assessment. Sie integriert damit universelle, individuelle und notwendige Maßnahmen. Aus pädagogischer Perspektive tritt das Label selbst in den Hintergrund, während spezifische Profile in den Vordergrund kommen. Damit lässt sich unter anderem an den Ansatz des *Universal Design for Learning* (UDL) anschließen. UDL beschreibt drei Grunddimensionen: *Engagement* (motivationale Zugänge), *Repräsentation* (unterschiedliche Darstellungswege) und *Handlung & Expression* (verschiedene Wege, Wissen zu zeigen) (Meyer et al. 2014; für den deutschsprachigen Raum liegen einige Aufbereitungen vor: CAST 2024; Biewer 2022).

Orientiert an den UDL-Prinzipien würde eine *Neurodiversitätsreflexive Pädagogik* bedeuten:

- *Engagement:* Offenere Unterrichtsformate mit Wahlpflichtoptionen; klare Zieltransparenz; Reizreduktion, Verlässlichkeit und Vorhersagbarkeit (Zeit-/ Ablaufpläne); Interessenandockpunkte; soziale Sicherheit (klar moderierte Interaktionen);
- *Repräsentation:* Multimodale Inputs (Text, Audio, Video, haptisch); strukturierte Zusammenfassungen; Terminologie-Glossare;
- *Handlung & Expression:* Alternativformate (mündlich, schriftlich, visuell-praktisch); flexible Zeitfenster; Hilfsmittel (Text-to-Speech, Noise-Cancelling) und Nachteilsausgleich ohne Stigma;
- *Exekutivfunktionen:* verlässlich genutzte Checklisten und Abläufe, ‚Body-Doubling'-Settings (z. B. Lernwerkstätten), transparente Bewertung;
- *Sensorik:* Rückzugszonen; Kopfhörer-Policy; Licht-/Lärmmanagement; Pausenregelungen.

11 Institutionelle Ebenen und Professionalisierung

Wird in einer Schule keine Bildungsgerechtigkeit fokussiert, kann sich auch die Gerechtigkeit durch Diagnosen nur schwer entfalten. Die bedeutendste Empfehlung auf der institutionellen Ebene ist eine kontinuierliche Schulentwicklungsarbeit vor allem im Sinne der Inklusionsentwicklung. Das impliziert Arbeit an kooperativen Prozessen wie Team-Teaching, Intervision und multiprofessionelle Zusammenarbeit sowie an inklusionsorientierten Praktiken, Strukturen und Kulturen, z. B. im Sinne der Förderplanung als ko-konstruktiver Prozess (Schüler:in, Eltern, Lehrkräfte, ggf. Peer-Mentor:in) und einer Pädagogik im diversitätsreflexiven Sinne. Auch Hochschulen sind damit angehalten, Prüfungsordnungen und Modulhandbücher kritisch zu evaluieren. Der Anstieg speziell ausgestatteter Lehr- und Lernzentren ist hier sehr zu begrüßen. Für die Lehrkräftebildung wäre vor allem die Sensibilisierung für Kompensationsstrategien wie Masking

zu priorisieren. Für die Diagnostik bleiben gendersensible Assessment und die angesprochene Brückenarchitektur bedeutsam. Für die politische Einflussnahme und auch für Prozesse wie die der Schulaufsicht wird es in Zukunft bedeutsamer werden, partizipative Strukturen zu ermöglichen. Die Mitarbeit von Selbstvertreter:innen in Beiräten und Ausschüssen kann hier ein erster Schritt zu mehr sozialer Gerechtigkeit sein.

Teil VI – Grenzen und Spannungen

Ein kritischer Blick auf etablierte Diagnostikpraktiken und die Emergenz neuerer Phänomene wie Selbstdiagnosen und Diagnosegemeinschaften geht auch mit Spannungsfeldern einher. Zuallererst sind auch selbstdiagnostizierte Gruppen in sich sehr heterogen. Auch hier treffen unterschiedliche Symptomprofile aufeinander, was natürlich in klinisch diagnostizierten Kollektiven ebenso passiert, doch hier fehlen oft die Wege für differenzierte Abklärung. Dass schwere Beeinträchtigungen und damit auch 24/7-Unterstützungsbedarfe sichtbar gehalten werden müssen, kann dabei nicht oft genug betont werden – ohne diese gegen identitätspolitische Anliegen auszuspielen. Des Weiteren gehen Selbstdiagnosen trotz des inhärenten inklusiven Gedankens mit knappen Ressourcen einher. Das *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (Bleidick 1988) besteht weiterhin. Eine Diversity-Rhetorik ohne materielle Verschiebungen (Zeit, Geld, Assistenz, Rechte) produziere eben nur ‚ästhetische Inklusion', wie Ahmed (2012) das umschreibt. In Bezug auf den Begriff ‚Neuro' sind auch seine Grenzen zu betonen. ‚Neuro' ist eine wirkmächtige Metapher, aber kein vollständiges Erklärungsmodell. Eine *relationale* Sicht (Behinderung = Person inkl. neurologischer Strukturen × Kultur × Umwelt × Macht) verhindert Neuro-Reduktionismus und hält soziale Determinanten im Blick (Maynard 2025). Außerdem bergen Selbstdiagnosen (so wie alle Diagnosen) das Risiko Intersektionalität zu verkennen und Menschen auf einzelne Elemente ihrer selbst zu reduzieren. Dass viele Selbstdiagnosen durch Beiträge in sozialen Netzwerken entstehen, birgt zahlreiche Gefahren: Hier bedarf es rascher und umfassender Forschung zu den Wirkungen algorithmischer Kuratierung und eine umfassende Aufklärung.

Schluss: Vom Label zur Lebensführung

Die Neurodiversitätsbewegung arbeitet konsequent daran, dass sich Diagnosen von defizitären Etiketten zu Werkzeugen der Lebensführung, Zugehörigkeit und Rechteverwirklichung transformieren. Die bedeutsamste Praxis ist die der *Selbstdiagnosen*, die als Brückenpraktiken und Akte epistemischer Gerechtigkeit fungieren. Die klassischen Diagnosen führten über Prozesse der Vergemeinschaftung zu *Diagnosegemeinschaften*, die als Wissens- und Solidaritätsinfrastrukturen zu verstehen sind. Sie sind es aber auch, die die *Diagnosetranszendenz* – also das gemeinsame Banner der Neurodiversität, das gemeinsame Identifizieren als Minorität und das Hinterfragen der tradierten Diagnosen mit immer flexibleren und individuell passenderen Kategorien und Labels – als eine politische Praxis ermöglichen. Die anstehenden Aufgaben liegen in der institutionellen

Übersetzung: partizipative Governance, bedarfsorientierte Leistungssysteme, neurodiversitätsreflexive Bildungs- und Arbeitswelten. Entscheidend ist, Differenz nicht nur zu akzeptieren, sondern in faire und (bildungs-)gerechte Strukturen zu überführen.

Die Gerechtigkeitsfrage bleibt dabei der Prüfstein jeder Diagnostikdiskussion. Mit Fraser (2000) und Honneth (1994) lässt sie sich dreifach fassen: *Anerkennung* (respektierte Identitäten und Sprachen), *Umverteilung* (materielle Ressourcen, Zeit, Assistenz) und *Repräsentation* (Stimmrechte in Gremien) müssen zusammen – und nicht nur für sich gedacht werden. Die Neurodiversitätsbewegung arbeitet für diese Trias: Sie tritt für bedarfsorientierte Nachteilsausgleiche ohne starre Labelpflicht ein und fordert, dass Selbstvertretungen dauerhaft an Leitlinien-, Curricula- und Fördermittelprozessen beteiligt sind. Ergänzt man Erkenntnisse des *Capability Approaches* (Nussbaum 2006; Sen 1999) lässt sich noch ein zusätzliches Kriterium für gerechte Diagnostikpraxis ergänzen: Eine Diagnose ist dann gerecht eingesetzt, wenn sie reale Fähigkeitenräume erweitert (z. B. den Zugang zu barrierearmen Lernumgebungen, zu sicherer Erwerbsarbeit mit Passungsoptionen oder zu sozialer Teilhabe). Entlang dieses Kriteriums wird sichtbar, dass es weniger um präzise Grenzziehungen geht als um die wirksame Passung zwischen Benennung, Ressource und Handlungsmöglichkeit.

Schlussendlich lässt sich mit dem in diesem Beitrag entfalteten Narrativ (von der historischen Politisierung der Diagnose über Selbstdiagnose und digitale Diagnosegemeinschaften bis zur Diagnosetranszendenz) eine normative Leitthese benennen: *Diagnosen sind Werkzeuge, keine Identitäten. Identitäten brauchen jedoch verlässliche Werkzeuge.*

Diese doppelte Einsicht verschiebt den Fokus von der Frage, ‚ob' wir Diagnosen brauchen, hin zu ‚wofür', ‚wie' und ‚unter wessen Mitwirkung' sie eingesetzt werden (Kapp & Ne'eman 2020; Rose 2001). Das hat Folgen auf vier Ebenen der Diagnostik, die hier als *Modell einer Neurodiversitätsreflexiven Diagnostik* verstanden werden: Sinn von Diagnosen; Diagnostikverfahren; Räume, in denen Diagnosen zum Tragen kommen; und die Verantwortung für diagnostische Rahmungen.

Modell einer Neurodiversitätsreflexiven Diagnostik

(1) Sinn von Diagnosen: Diagnosen werden als Passungsinstrument und nicht als ein Normalisierungsinstrument verstanden. In einer neurodiversitätsreflexiven Perspektive ist Diagnose nicht in erster Linie ein Etikett für Personen, sondern ein Heuristik- und Koordinationsinstrument bzw. -werkzeug für Systeme: Sie soll Unterstützungsbedarfe sichtbar machen, Kommunikation strukturieren, Rechte schalten und die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen anstoßen. Damit wird Diagnose zum Übersetzungswerkzeug zwischen individueller Erfahrung, professionellen Routinen und administrativen Zuteilungen. Die Frage nach ‚Richtigkeit' verschiebt sich zu Nützlichkeit und Fairness: Dient die Diagnose nachweislich der Person-Umwelt-Passung? Reduziert sie Barrieren? Erweitert sie Handlungsspielräume? Wenn nein, ist nicht die Person zu ‚korrigieren', sondern die Verwendungslogik der Diagnose.

(2) Diagnostikverfahren: Der Diagnostikprozess sollte sich von einem Prozess des Gatekeepings zu einem Prozess des Brückenbauens entwickeln. Die Selbstdiag-

nose kann als Brückenpraxis in einem System fungieren, das überlastet und von langen Wartezeiten geprägt ist – auch wenn sie kein Ersatz für formale Abklärung darstellt. In Zukunft gilt es also (a) qualitätsgesicherte Selbst- und Screeninginstrumente, (b) die Co-Diagnose als geteilte Deutungshoheit (Shared Decision Making, partizipative Anamnese) und (c) postdiagnostische Re-Framings (Psychoedukation, Peer-Programme) zu verbinden. Das Entscheidungskriterium ist nicht die Klarheit des Labels, sondern die Zugänglichkeit der Wege, die das Label eröffnen kann: Wie verlässlich und zügig gelangen Menschen von der Selbsterkenntnis zu wirksamer Unterstützung – und wieder zurück, wenn sich Lebenslagen ändern? Diese prozessuale Sicht macht aus Diagnostik anstelle einer Instanz des Labelings eine Dienstleistung der Unterstützung und Passung.

(3) Räume, in denen Diagnosen zum Tragen kommen: Diagnosen werden in Lern-, Arbeits- und Öffentlichkeitsräumen relevant. Pädagogisch ist Universal Design for Learning (UDL) eine mögliche Antwort: Zugänge werden von Anfang an so gestaltet, dass unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk- und Ausdrucksweisen möglich sind. In der Arbeitsorganisation werden Exekutivfunktionen und Sensorik mitbedacht (Zeit- und Aufgabenarchitektur, Binnendifferenzierung, stille Zonen). Die Bedeutung des digitalen Raums (seien es soziale Netzwerke oder Foren), auch im Sinne digitaler Öffentlichkeiten, sollten als epistemische Infrastrukturen einerseits reflektiert anerkannt und aber in einer noch zu bestimmenden Weise auch verantwortungsvoll kuratiert werden. Ganz im Sinne der Inklusion geht es weiterhin darum, nicht Menschen an Normen anzupassen, sondern Rahmenbedingungen in Institutionen so zu justieren, bis Lernen, Arbeiten und Teilhabe ohne Label-Zwang möglich sind. Diagnosen bleiben wichtig, aber sie verlieren den Charakter von Türöffnern.

(4) Verantwortung für diagnostische Rahmungen: Wo Diagnosen administrative Schlüssel sind, entstehen Verantwortungen: für Gerechtigkeitsfragen (bedarfsgerechte Leistungen statt enger Labelpflicht, Nicht-Vernachlässigung von schwerer Beeinträchtigung), für Partizipation (ständige Sitze von Selbstvertretungen in Leitlinien- und Manualprozessen) und für Monitoring (Wartezeiten, Fehlsteuerungen, Outcome-Gerechtigkeit). Forschung könnte hier an mehreren Lücken anschließen: (a) Wirksamkeit von Brückenpfaden (Selbstdiagnose → Screening → Abklärung → Unterstützung → Re-Framing); (b) Fragen der Qualität und der Passung digitaler Informationen, vor allem die mit Peer-Charakter; und (c) Intersektionalität in Diagnostik und Zuteilung (Gender, Klasse, Migration, Queerness). Damit verschiebt sich das Zentrum der Debatte von der Frage ‚Ist Selbstdiagnose legitim?' zu: ‚Wie bauen wir verlässliche, gerechte und partizipative Diagnosesysteme?'.

Das ‚gemeinsame Banner' der Neurodiversität erfüllt seinen Zweck, wenn es Solidarität stiftet und Gatekeeping reduziert, ohne in Beliebigkeit umzuschlagen. Dazu braucht es eine doppelte Präzision: sprachlich-kulturell (Anerkennung vielfältiger Selbstbeschreibungen, auch jenseits klinischer Kategorien) und administrativ (klare, faire Kriterien für Leistungen und Schutzrechte). Wo diese Präzision gelingt, verschwinden die im Diskurs oft aufgerufenen Gegensätze (Selbstdiagnose vs. formale Diagnose; Identität vs. Behandlung, Stärke vs. Behinderung) zugunsten einer relationalen Sicht:

- *Behinderung entsteht im Verhältnis von Person, Kultur, Macht und Umwelt;*
- *Unterstützung zielt auf Passung statt Normalisierung;*
- *Identität ist kein Ausschluss von Fürsorge, sondern deren Voraussetzung.*

Die Neurodiversitätsbewegung hat gezeigt, dass Klassifikationen nicht nur Menschen ordnen, sondern die Mittel der Ordnung selbst veränderbar sind. Die Frage ist nicht, ob Diagnosen überhaupt sinnvoll sind und ob man sie ganz abschaffen sollte, sondern wie sie sich verändern, damit Menschen bleiben können, wie sie sind – und werden können, wer sie sein möchten. Eine gerechte Infrastruktur der Diagnose ist daher kein technisches Add-on, sondern sicherlich auch eine menschenrechtsbasierte Forderung: Sie übersetzt Vielfalt in Rechte, Ressourcen und Unterstützung – und macht aus Differenz Gerechtigkeit, Handlungsfähigkeit und Partizipation.

Literatur

Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.

Aron, E. N. (1996). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. Portland: Broadway Books.

Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung* (S. 221-230). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen*. Halle/Saale: Marhold.

Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A. & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28 (6), pp. 1591-1594. https://doi.org/10.1177/13623613241237871

Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge: MIT Press.

CAST (2024). UDL-Leitlinien Version 3.0. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-german.pdf

Corden, K., Brewer, R. & Cage, E. (2021). Personal Identity After an Autism Diagnosis: Relationships With Self-Esteem, Mental Wellbeing, and Diagnostic Timing. *Frontiers in Psychology*, 12, pp. 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699335

Craine, M. (2020). Changing Paradigms: The Emergence of the Autism/Neurodiversity Manifesto. In S. K. Kapp (Ed.), *Autistic Community and the Neurodiversity Movement. Stories from the Frontline* (pp. 257-264). Cham: Palgrave Macmillan.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2025). Diagnose. https://www.dwds.de/wb/Diagnose

Doherty, M., Neilson, S., O'Sullivan, J., Carravallah, L., Johnson, M., Cullen, W. & Shaw, S. C. (2022). Barriers to healthcare and self-reported adverse outcomes for

autistic adults: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 12 (2), pp. 1-10. https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/12/2/e056904.full.pdf

Foucault, M. (1973). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, pp. 107-120. https://new-leftreview.org/issues/ii3/articles/nancy-fraser-rethinking-recognition

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Gilmore, D., Radford, D., Haas, M. K., Shields, M., Bishop, L. & Hand, B. (2024). Building Community and Identity Online: A Content Analysis of Highly Viewed #Autism TikTok Videos. *Autism Adulthood*, 6 (1), pp. 95-105. https://doi.org/10.1089/aut.2023.0019

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: And other reports from my life with autism*. New York: Doubleday.

Grandin, T. & Scariano, M. M. (1986). *Emergence: Labeled autistic*. Novato: Arena Press.

Grummt, M. (2024). Sociocultural perspectives on neurodiversity – An analysis, interpretation and synthesis of the basic terms, discourses and theoretical positions. *Sociology Compass*, e13249, pp. 1-17. https://doi.org/10.1111/soc4.13249

Grummt, M. (2025). *Neurodiversität – Die Sehnsucht nach kultureller Anerkennung, die Macht der neurotypischen Gesellschaft und Ansprüche an neurodiversitätsreflexive Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Guy-Evans, O. (2024). Is It Valid To Self-Diagnose Autism? *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/autism-self-diagnosis.html

Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.

Hacking, I. (2006). Kinds of people: Moving targets. *Proceedings of the British Academy*, 151, pp. 285-318. https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/2043/pba151p285.pdf

Hamilton, J. (2010). *Asperger's autism diagnoses to be combined* [Radiobeitrag vom 29.01.2010]. Washington: National Public Radio.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* [2. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Jutel, A. (2009). Sociology of diagnosis: A preliminary review. *Sociology of Health & Illness*, 31 (2), pp. 278-299. https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2008.01152.x

Jutel, A. (2011). *Putting a name to it: Diagnosis in contemporary society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kapp, S. K. & Ne'eman, A. (2012). *The new autism diagnosis: What's changing, what isn't, and why*. Washington: Autistic Self Advocacy Network.

Kapp, S. K. & Ne'eman, A. (2020). Lobbying autism's diagnostic revision in the DSM-5. In S. K. Kapp (Ed.), *Autistic community and the neurodiversity movement. Stories from the Frontline* (pp. 167-194). Cham: Palgrave Macmillan.

Kras, J. F. (2010). The „ransom notes" affair: When the neurodiversity movement came of age. *Disability Studies Quarterly*, 30 (1). https://doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1065

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* [5. Aufl.]. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Leedham, A., Thompson, A. R., Smith, R. & Freeth, M. (2020). ‚I was exhausted trying to figure it out': The experiences of females receiving an autism diagnosis in middle to late adulthood. *Autism: the international journal of research and practice*, 24 (1), pp. 135-146. https://doi.org/10.1177/1362361319853442

Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung: Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, C. (2023). Sprach- und Identitätspolitik der Neurodiversitätsbewegung autistischer Menschen – die Debatte über Person-First Language vs. Identity-First Language. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 61-74). Stuttgart: Kohlhammer.

Maynard, D. W. (2025). The Human Spectrum: A Critique of "Neurodiversity". *Symbolic Interaction*, 48, pp. 91-122. https://doi.org/10.1002/symb.691

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST.

Moulder, A. (2023). TikTok and the Reliability to Self-Diagnose Mental Illnesses. *Aletheia*, 8. https://doi.org/10.21081/ax0382

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press.

Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien: Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society*, 18 (6), pp. 1-30.

Rose, N. (2013). What is diagnosis for? https://nikolasrose.com/wp-content/uploads/2013/07/Rose-2013-What-is-diagnosis-for-IoP-revised-July-2013.pdf

Seidmann, A. (2020). From cyberspace to autistic space. In S. K. Kapp (Ed.), *Autistic community and the neurodiversity movement. Stories from the Frontline* (pp. 221-234). Cham: Palgrave Macmillan.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity*. New York: Avery.

Sinclair, J. (1993). Don't Mourn for Us. http://www.autreat.com/dont_mourn.html

Sinclair, J. (2013). Why I dislike „Person First" language. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1 (2), pp. 2-3.

Singer, J. (2017 [1998]). *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*. Singer (Self-Publishing).

Snow, D. A. & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. *International Social Movement Research*, 1, pp. 197-217.

Snow, D. A. & Benford, R. D. (2000). Framing processes and social movements. *Annual Review of Sociology,* 26, pp. 611-639.

Walker, N. & Raymaker, D. M. (2021). Toward a neuroqueer future. *Autism in Adulthood*, 3 (1), pp. 5-10. https://doi.org/10.1089/aut.2020.29014.njw

WEF (2025). The Global Risks Report 2025. https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/

West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9 (1), pp. 8-37.

Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht: Relevante Diskurslinien

Jules Bündgens-Kosten & Michelle Proyer

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Neurodiversität im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Unsere Herangehensweise ist dabei durch drei Aspekte geprägt: (a) den Fokus auf eine fachdidaktische Perspektive, auch im Kontrast zu inklusionsorientierter Didaktik, (b) den Fokus auf fremdsprachenspezifische Aspekte sowie (c) einen Fokus auf D-A-CH-Diskurse, d. h. Diskurse in den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz. Im Zentrum steht Fremdsprachendidaktik aus zwei disziplinär geprägten Perspektiven (Fachdidaktik des Englischen und Inklusive Didaktik), quasi als Dialog der Disziplinen (Bartosch & Rohde 2014), die jeweils von eine*r Autor*in bzw. einer Autorin vertreten werden.

Auch wenn wir hier den rhetorischen Trick anwenden, von der ‚Fremdsprachendidaktik' zu sprechen, sind wir uns der Tatsache bewusst, dass es durchaus Besonderheiten in den Perspektiven der Fremdsprachendidaktiken bezüglich des hier diskutierten Themas gibt. Manche dieser Besonderheiten mögen durch Eigenschaften der jeweiligen sprachlichen Systeme mitmotiviert sein (z. B. Besonderheiten bezüglich der Schreibung vs. dem Interesse an Dyslexie) oder mit institutionellen Besonderheiten im Rahmen der verschiedenen Schulsysteme zusammenhängen (z. B. Englisch als der i. d. R. verpflichtenden Fremdsprache in vielen Regionen vs. den anderen Fremdsprachen, die oft akademisch besonders leistungsfähigen Lernenden oder besonders an Fremdsprachen interessierten Lernenden vorbehalten bleiben).

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Diskurse, die mit deutschsprachigen Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz assoziiert sind. Dieser im restlichen Beitrag vereinfachend als ‚D-A-CH-Forschungslandschaft' bezeichnete Kontext umfasst Arbeiten, die in verschiedenen Sprachen von Autor:innen verfasst sind, welche unterschiedlichen Nationalitäten angehören und an verschiedenen Standorten arbeiten, jedoch dem deutschsprachigen Diskurs zuzuordnen sind. Auch wenn es zwischen diesen Standorten große regionale Unterschiede gibt, sind doch Überlappungen und Ähnlichkeiten vorhanden, die manches vergleichbarer machen als bei einem allgemein-internationalen Fokus.

Gleichwohl das Hauptaugenmerk dieses Bandes auf Autismus liegt, nehmen wir hier eine breitere Perspektive ein, die Neurodiversität und verschiedene Formen der Neurodivergenz in den Blick nimmt. Dies ist sinnvoll aufgrund der Seltenheit von Arbeiten zum Thema in der Fachdidaktik der Fremdsprachen, die primär auf Autismus fokussieren (z. B. Jesper 2016; siehe hierzu auch die Verquickung zwischen Neurodiversität und Autismus außerhalb der Fachdidaktik der Fremdsprachen: z. B. Lind-

meier et al. 2023). Dabei ist uns wichtig, dass wir Neurodivergenz nicht mit Autismus gleichsetzen, und auch Neurodiversität nicht auf mit Autismus zusammenhängende Fragestellungen, Positionen und Überlegungen reduzieren.[1]

Der Beitrag widmet sich einleitend dem Verständnis von Inklusion und Heterogenität auch bezogen auf Neurodiversität/ Neurodivergenz, in der (inklusiven) Didaktik per se und der Fremdsprachendidaktik im Konkreten. Dabei geht es darum zu beleuchten, ob und wie didaktische Ansätze spezifische Bedarfe bezogen auf Neurodiversität mitdenken oder ggf. sogar aktiv aussparen. Danach werden fachspezifische Aspekte tiefergehend verhandelt und im Kontext der Lehrer:innenbildung verortet.

2 Das Verständnis von Inklusion und Heterogenität: Komplexitäten und Verengungen

2.1 Inklusion und Inklusive Didaktik

Mit Blick auf spezifische Bedarfe in einem Klassenraum ergeben sich eine Reihe von Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht. Unterschiedliche Kinder und Jugendliche lernen verschieden schnell und unterschiedlich gut in Abhängigkeit vom didaktischen Arrangement. Häufig finden sich in einem Klassensetting unterschiedliche, manchmal auch vom jeweiligen Kontext abhängende divergierende Bedarfe. Benötigt ein:e Schüler:in beispielsweise viel Ruhe, um sich zu konzentrieren, können sich andere eher in einem aktiven, bewegten, gemeinschaftlichen oder dialogischen Umfeld Lerninhalte erarbeiten. Innerhalb der Gruppe der neurodivergenten Lernenden finden sich – wie in der Gruppe der neurotypischen Lernenden – unterschiedliche Bedarfe. Daraus kann sich eine Reihe von Herausforderungen für Lehrpersonen ergeben, wenn Unterricht allein oder in einem stark standardisierten und prüfungsbezogenen Kontext abgehalten werden muss. In der schulischen Praxis ergibt sich daraus oft, dass bei steigender Komplexität von Inhalten, assoziiert mit höheren Schulstufen, weniger didaktische Materialien zur Verfügung stehen. Die folgende Definition von inklusiver Didaktik fasst das Verständnis über eine reine Methodenauswahl hinausgehend – wie folgt – zusammen:

> „Zentrale Aufgabe inklusiver Didaktik ist es, Unterschiede hinsichtlich schulischer Leistungsfähigkeit, körperlicher Merkmale, sozialer oder kultureller Herkunft, Geschlecht etc. nicht zu ignorieren oder zu unterdrücken, sondern sie bewusst wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu reflektieren (Sturm, 2012), um daran anknüpfend didaktisch handeln zu kön-

1 Die erst rezente Aufnahme des im angloamerikanischen Raum schon lang etablierten Ansatzes führte zwar zu einem exponentiellen Anstieg der Publikationen, diese fokussieren aber häufig auf die Verortung im gängigen Diagnoseregime, in welchem spezifische Diagnosen einer spezifischen didaktischen Implikation zugeordnet werden. Bereits der Titel des Werks von Lindmeier et al. (2023) belegt dies recht eindrücklich: „Neurodiversität und Autismus“.

> nen. Diese Wertorientierungen muss eine inklusive Didaktik auch von den Unterrichtenden einfordern; damit ist sie zwingend normativ.“ (Kullmann et al. 2014, S. 89)

Unterricht bedarf davon ausgehend eines Balanceakts des Auslotens und Ermöglichens von Lernen. In Anlehnung an die Idee einer ‚Schule für Alle‘ (Inklusive Schule) widmen sich zugehörige Ansätze inklusiver/inklusionsorientierter Didaktik der Frage, auf welche Art und Weise Inhalte vermittelt werden können, damit diese allen zugänglich sind. Dabei kann unterschiedlich verfahren werden, weshalb in der Literatur mit Bezug auf Reich (2014) oft von einem ‚bausteinartigen Vorgehen‘ gesprochen wird. Unterschiedliche Methoden und Ansätze könnten so modul- oder mosaikartig parallel im Unterricht zum Einsatz kommen und werden von einer Reihe von Aspekten, die nicht direkt mit Unterricht assoziiert werden, gerahmt. Die von Kersten Reich definierten „Bausteine“ (ebd., S. 59) haben interessanterweise also relativ wenig mit didaktischer Arbeit per se zu tun, jedoch sehr viel mit Gestaltung der Umgebung der Lernenden und des institutionellen Kontextes. Die Punkte umfassen: Beziehungen und Teams, Demokratie und Partizipation, chancengerechte Qualifikation, Ganztagsangebote, förderliche Lernumgebungen, Förderbedarf ohne Stigmatisierung, ein neues Beurteilungssystem, neue Schularchitektur, die Öffnung in die Lebenswelt, Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts (ebd., S. 59ff.). Neben der Referenz auf die konkrete Unterrichtssituation beziehen sich die einzelnen Bausteine, die inklusive Didaktik im Verständnis von Reich (2014) ausmachen, auch auf das Handeln der Lehrpersonen selbst (Teams, Supervision), auf die weiterführenden Implikationen für den Zugang zu Bildung (Qualifikationen) und auf strukturelle Aspekte (Schulformen, Anti-Stigmatisierung).

Differenzierung stellt eine der zentralen Möglichkeiten der Umgestaltung von Unterricht dar (Schuck 2011). Die äußere Form gruppiert Schüler:innen nach spezifischen Merkmalen (wie z. B. Alter, Geschlecht, Interesse oder Kompetenz), um geeignete Materialien anbieten zu können. Via innerer Differenzierung wird innerhalb der Unterrichtsform, Materialauswahl oder unterschiedlichen Sozialformen unterschieden. Differenzierte Instruktion bezieht sich in diesem Verständnis auf die individuelle Gestaltung des Lernalltags. Inklusive Gestaltungsprinzipien stehen zusammenfassend einer auf einzelne, auch von Diagnosen gelöste, Bedarfe reduzierten Unterrichtsgestaltung gegenüber: Vielmehr fokussiert inklusive Didaktik in diesem Verständnis auf die Gestaltung einer barrierefreien, anregenden, inklusiven Lernumgebung. Im Sinne der Gestaltung von Unterricht können diversifizierte Ansätze und Materialien zum Einsatz kommen – aktuell ist vor allem das *Universal Design for Learning* (UDL) gängig (Proyer et al. 2021; Meyer et al. 2014). Das Prinzip basiert darauf, dass unterschiedliche Gestaltung, Involvierung und Repräsentation von Lerninhalten zum Einbezug einer breiten Vielfalt von Lernenden führen kann. Die folgenden Charakteristika sind dabei relevant:

> „1. Breite Nutzbarkeit
>
> 2. Flexibilität in der Benutzung
>
> 3. Einfache und intuitive Benutzung

4. Sensorisch wahrnehmbare Informationen
5. Fehlertoleranz
6. Niedriger körperlicher Aufwand
7. Größe und Platz für Zugang und Benutzung“ (Biewer 2022, S. 222)

Diese zeigen wiederum an, dass es weniger um die Auswahl einer spezifischen (Mikro-) Methode, sondern eher um deren Umsetzung geht (z. B. Punkt 6). Die inklusive Didaktik bewegt sich also weg vom Lerninhalt und dem Individuum hin zur inklusiven Gestaltung von Lernumgebung, die allen Teilhabe ermöglicht (Reich 2014). Interessanterweise rücken spezifische Diagnosen aus dem Fokus, wenn es um die Auswahl einer spezifischen Methode für das Lernen geht. Vielmehr wird die Gestaltung von Lernumgebungen relevanter, da diese einen Rahmen für individuell geeignetes Lernen ermöglicht. Dies bedeutet aber nicht, dass kein spezifisches Wissen oder keine Berücksichtigung spezifischer Bedarfe vorliegt, sondern, im Gegenteil, diese Spezifik kritisch hinterfragt und in den Gesamtkanon der Bedarfe eingebracht wird, um ein gemeinsames Lernen und ggf. auch neue Wege der Wissensaneignung zu ermöglichen. Dies bedeutet auch nicht, dass alle Schüler:innen konstant miteinander im selben Setting lernen, sondern Lernräume und Lernkonstellationen konstant neu gestaltet werden können. Spezifische Methoden, beispielsweise für Lernende mit Autismus, können dabei Anleitungen anbieten, aber auch umgedeutet werden und theoretisch auch für Lernende ohne diese spezifische Diagnose zum Einsatz kommen (Lindmeier et al. 2023). Ein *Noise-Cancelling*-Kopfhörer zum Ausblenden störender Umgebungsgeräusche, der bei der Erledigung von Aufgaben unterstützen kann, kann beispielsweise auch Kindern ohne spezifische Diagnose dabei helfen, den Fokus zu behalten. Dieses prinzipielle Grundverständnis reiht sich gut in ein Verständnis von Neurodiversität, die eben nicht als Sammelbecken für Diagnosen gemeint ist und damit auch nicht einfach in ein diagnostisches Korsett passt. Inklusion als Leitlinie für die pädagogische Arbeit umfasst also mehr als eine kausale Verbindung aus Diagnose und Lernmaterial. Im Folgenden betrachten wir dies nun aus fachdidaktischer Perspektive.

2.2 Inklusion als Thema in der Fachdidaktik der Fremdsprache

Das Thema ‚Heterogenität und individuelle Lernvoraussetzungen‘ hat eine lange Tradition in der Fachdidaktik der Fremdsprachen – in ihren frühesten Ausprägungen z. B. mit Fokus auf Sprachlerneignung (*Language Aptitude*). Heute wird das Thema der Heterogenität und der individuellen Lernvoraussetzungen i. d. R. innerhalb des Inklusionsdiskurses verhandelt, der auch im Fokus dieses Beitrags liegen soll. Auf Arbeiten, die historisch vor diesem liegen, wird hier nicht im Detail eingegangen. Inklusion als Thema im Fremdsprachenunterricht ist durchaus prominent: So gibt es z. B. ein *Netzwerk Inklusiver Fremdsprachenunterricht*,[2] ein Positionspapier der DGFF (2021), dem wichtigsten Fachverband in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik; es gab Themen-

2 Siehe: https://inklusiver-englischunterricht.de

hefte in den wichtigsten deutschsprachigen Zeitschriften;[3] und eine Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts stand unter einem Jahresthema mit explizitem Inklusionsbezug (Burwitz-Melzer et al. 2017).

Neben grundlegendsten Fragen (‚Was ist Inklusion?') sowie Arbeiten, die primär Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (wie Sonderpädagogik oder Psychologie) für Praktiker:innen und Forschende in den Fremdsprachen zugänglich machten, traten schon früh praxisbezogene Überlegungen zum Unterricht sowie empirische Arbeiten. In ihrem *systematic review* zur Behandlung von Heterogenität, Diversität und Inklusion in der deutschen Fremdsprachendidaktik (2009-2020) identifizieren Gerlach und Schmidt (2021, S. 15) sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Beiträge zu den Themen „Unterricht" (viele Beiträge), „Lernende" und „Didaktik" (beides wenige Beiträge). Sie stellen fest, dass zum Thema „Lehrkräfte" durchaus viele Beiträge vorliegen, diese seien aber alle empirischer Natur (ebd.). Dabei ist von Anfang an ein breites Inklusionsverständnis, das z. B. auch Mehrsprachigkeit miteinbezieht und nicht reduktionistisch auf die Kategorie Behinderung referenziert (z. B. Elsner 2015), angelegt. Der Blick auf den weiteren Kontext im oben diskutierten Sinne ist hier aber – auch durch den Fokus auf das konkrete Fach/ die konkreten Fächer – weniger üblich. Dabei würden Fachdidaktiker:innen ebenso zustimmen, dass Schularchitektur und Ganztag relevante Themen sind – diese Gesichtspunkte liegen jedoch i. d. R. außerhalb des Disziplin-Fokus. In dem oben bereits angesprochenen *systematic review* stellen Gerlach und Schmidt (2021, S. 15) fest, dass es keine nach ihren Kriterien einschlägigen Arbeiten zu den Themenaspekten „System" und „Schule" gibt.

Wie bereits oben angedeutet, wird Differenzierung oft als eine zentrale Möglichkeit der Umgestaltung von Unterricht wahrgenommen. Aus einer fachdidaktischen Perspektive wird sie z. B. diskutiert von Eisenmann (2019): Während äußere Differenzierung eine Gegebenheit des Schulsystems ist, auf die z. B. Schulbuchverlage durch schulformspezifische Schulbuchausgaben reagieren, die aber fachdidaktisch wenig diskutiert wird, behandelt der fachdidaktische Diskurs primär innere Differenzierung. In kommerziell publizierten Materialien ist eine klassische Differenzierung nach Leistungsniveau oft zu finden (z. B. Rook 2019; Seeger & Sener 2016). Diese Herangehensweise, die (innere) Differenzierung ausschließlich auf Differenzierung nach Leistungsniveau verkürzt, wird gleichzeitig in fachdidaktischen Diskursen kritisiert. Johannsen (2019) etwa berichtet, dass im Grundschulunterricht Differenzierung häufiger quantitativer als qualitativer Natur ist. UDL – welches wahlweise als ein Differenzierungskonzept oder als eine Alternative zur Differenzierung gelesen werden kann – scheint in fachdidaktischen Diskursen vergleichsweise dominant zu sein (Felix et al. 2025; Lepelt & Vogt 2025; Schulz et al. 2025; Müller & Campbell 2024; Frank Schmid & Müller 2023; Böhm et al. 2021; Krause & Kuhl 2018). Es gibt auch – aber weniger häufig – hierzu passende

3 *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1); spezifisch zu ‚Neurodiversität': *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 52 (2); bei den Praxiszeitschriften: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 156; unter dem Schlagwort ‚Diversität': *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 69.

publizierte Unterrichtsmaterialien. Gerlach und Schmidt (2021, S. 20) betonen außerdem, dass aktuell noch keine empirischen Belege für die Wirksamkeit von UDL im Fremdsprachenunterricht vorgelegt worden seien.

Ansätze jenseits von Differenzierung-nach-Leistungsniveau und UDL existieren, z. B. in Form von *Differenzierungsmatrizen* (Sasse & Schulzeck 2021; angewandt auf den Fremdsprachenunterricht durch: Falkenhagen & Volkmann 2021), werden aber kaum rezipiert – wobei man argumentieren könnte, dass zumindest die diesen zugrundeliegende Idee des *gemeinsamen Gegenstandes* nach Feuser (1998) bekannt ist und genutzt wird (z. B. Weltgen 2020; Bartosch 2019; Surkamp 2017).[4] Auch Konzepte aus der Fachdidaktik selbst werden auf ihre Eignung überprüft (z. B. *Task-based language teaching* bzw. Aufgabenorientierung: Suter 2019; Blume et al. 2018). Gerlach und Schmidt (2021, S. 25) werfen dabei die Frage auf, ob bei fachdidaktischen Überlegungen zu Aufgabenorientierung und anderen, eher offenen Formaten die für manche Lernende notwendige Strukturiertheit und Kleinschrittigkeit berücksichtigt wird.

Aus einer Neurodiversitätsperspektive ist dieser sich verschiebende Fokus von Drei-Stufen-Differenzierung zu UDL begrüßenswert, da hier eine Reduktion von Heterogenität auf Leistungsniveaus besonders simplizistisch und wenig sinnvoll erscheint – wobei unklar ist, ob UDL auch in der aktiven Implementation durch Lehrkräfte in seiner *vollen Komplexität* genutzt wird. Immerhin konnte Böhm (2023, S. 301ff.) zeigen, dass nach einem Seminar mit Fokus auf UDL Englisch-Lehramtsstudierende bei Unterrichtsentwürfen für fiktionale Klassen eine größere Anzahl von UDL-Checkpoints (heute: *considerations*) umsetzen als vor dem Seminar. Gleichzeitig konnte sie beobachten, dass in der Arbeit mit konkreten Lernenden-Gruppen (bei der Entwicklung von Unterrichtsentwürfen und deren praktischen Umsetzung im Rahmen des Praxissemesters) zwar im Bereich von *Representation* und *Engagement* hohe Werte erreicht wurden, im Bereich *Action & Expression* jedoch viel bescheidenere Werte (ebd., S. 309, 313). Auch war die Dimension *Access* deutlich weniger stark ausgeprägt als die Dimensionen *Build* und *Internalize* (ebd.).[5]

Ein Großteil der Diskussionen von Inklusion im Fremdsprachenunterricht bezieht sich auf zielgleichen oder nur sehr leicht angepassten zieldifferenten Unterricht. Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Lernende, die traditionell mit dem Fremdsprachenunterricht verbundene Lernziele (noch) nicht erreichen können, sind, im Vergleich dazu weniger oft zu finden.[6] Konzepte in Bezug auf nicht-verbalsprachlich-kommunizierende Personen sind selten bzw. gar nicht vorhanden. Kommunikation in anderen Modalitäten als Sprechen und Schreiben wird kaum thematisiert – Ausnahmen sind hier jedoch die Beiträge von Lingk et al. (2020) sowie von Schmidt und Sachse

4 Siehe hierzu auch: Gerlach und Schmidt (2021, S. 13).

5 Für Erklärungen dieser UDL-Begriffe siehe z. B.: https://udlguidelines.cast.org/

6 Siehe hierzu: Blume et al. (2018); Stahl-Morabito (2018); Rossa (2015); Steudle (2015). Für Beispiele zu Praxismaterial siehe QUALIS NRW: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/zum-fach-englisch/index.html; für nicht-inklusive Unterrichtskontexte: Zerhusen (2012).

(2015). Spannend ist in diesem Zusammenhang der Praxisbericht eines gehörlosen und gebärdensprach-dominanten Spanisch-Schülers (Bergner et al. 2020). Auch in ihrer als Studienbuch angelegten Arbeit sprechen Gerlach und Lüke (2024) diese Frage mit Bezug auf den kritischen Fremdsprachenunterricht an:

> „Es stellt sich in diesem Kontext insbesondere die Frage, ob wir als Lehrpersonen einen Fremdsprachenunterricht leistungsorientiert entlang bestimmter Normen konzeptualisieren möchten (z.B. durchgängige Einsprachigkeit, Orientierung an einer native speaker-Norm) oder ob wir differenzierte Lernangebote schaffen (bewusster Rückgriff auf Umgebungs-, lebensweltliche oder Erstsprache(n), arbeitsteilige Aufgabengestaltung)." (Gerlach & Lüke 2024, S. 61f.)

Das Risiko einer Defizitperspektive wird in fachdidaktischen Publikationen durchaus angesprochen – aber nicht konsequent vermieden. Beschreibungen von Differenz als Defizit sind vergleichsweise üblich, wenn es um konkrete Neurotypen geht, gleichwohl dieses Vorgehen auch problematisiert wird (z. B. Heine 2024). Das Konzept der Neurodiversität ist dabei im Feld angekommen: Schon das Positionspapier der DGFF (2021) zum *Inklusiven Fremdsprachenunterricht* erwähnt Neurodiversität als Heterogenitätsdimension. Das Risiko, dass Neurodiversität von den sozialen und politischen Konnotationen des *neurodiverity paradigms* (Walker 2021) getrennt verwendet oder sie – gleichgesetzt zu ‚Neurodivergenz' – als Sammelbegriff für verschiedene Diagnosen oder Förderbedarfe genutzt wird, ist jedoch nicht auszuschließen.

Während viele dieser Erwähnungen *in passing* sind, gibt es auch Arbeiten, die Neurodiversität als Konzept direkt in den Blick nehmen (hierunter fallen z. B.: Bündgens-Kosten & Blume 2024, 2022; Blume & Bündgens-Kosten 2023; für Arbeiten zu Neurodiversität auf die Lehrkräftebildung bezogen siehe auch die Diskussion weiter unten). Bündgens-Kosten und Blume (2022, S. 225) fragen danach, ob Neurodiversität „(k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik" sei: Sie regen an, Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht nicht nur auf der Ebene des Nachteilsausgleichs und der Barrieren-Reduktion zu betrachten, und argumentieren, dass Miltons (2012) *double empathy problem* und das Konzept der *epistemic injustice* (Fricker 2007) Fragen in Bezug auf die Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts aufwerfen. In Bündgens-Kosten und Blume (2024) – es handelt sich um die Einleitung zu einem Themenheft von *Fremdsprachen Lehren und Lernen* zu Neurodiversität in der Fremdsprachen- und Lehrkräftebildung – vertiefen die Autor*innen die oben schon angerissenen Fragen im Kontext des Themenhefts und des weiteren Fachdiskurses. Blume und Bündgens-Kosten (2023) betrachten die Erfahrungen von neurodivergenten Personen in digitalen Kontexten und fragen, was dies – z. B. mit Blick auf *agency* – für den Fremdsprachenunterricht bedeuten könnte.

Separat davon zu sehen sind Arbeiten, die sich mit verschiedenen Minderheits-Neurotypen beschäftigen, dies aber nicht notwendigerweise im Rahmen eines Neurodiversitäts-Diskurses tun. Besonders gut untersucht ist hier Dyslexie/Legasthenie/LRS, wozu eine Reihe von fremdsprachenspezifischen empirischen Studien (z. B. Engelen 2024; Gerlach 2013) und eine Vielfalt an Praxisüberlegungen und Handreichungen vor-

gelegt wurden. Existierende Arbeiten zu ADHS fokussieren primär auf die Übertragung von Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften und erste konzeptionelle Überlegungen (Heine 2024; Janicka 2015). Arbeiten zu *Developmental Language Disorder* (DLD) liegen ebenfalls vor (Chilla 2024; Ruberg & Rothweiler 2016; Schick & Mayer 2015). Insgesamt gibt es durchaus nicht selten eine kausale Verbindung aus Diagnose und Lernmaterial (s. o.).

2.3 Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht

Wir blicken in diesem Beitrag auf Neurodiversität und Fremdsprachenunterricht. Den Fremdsprachenunterricht gesondert zu betrachten ist, aufgrund der Sonderposition des Fremdsprachenunterrichts, bei dem Sprache und Kommunikation Ziel *und* Medium sind, durchaus sinnvoll. Diese Betrachtung ist nicht notwendig monodirektional: Es geht nicht nur darum, den Einfluss von Neurodiversität und Neurodivergenz auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu fassen, sondern auch zu schauen, wie das Lehren und Lernen von Fremdsprachen unter einem Neurodiversitätsblickwinkel anders betrachtet werden kann. Das betrifft z. B. die Frage, wie wir sprachliche Fertigkeiten verstehen. König (2025) z. B. arbeitet heraus, wie Mediation (im Sinne von Sprachmittlung) im inklusiven Klassenzimmer anders und weiter betrachtet werden kann. Sie geht hierbei auch explizit auf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ein. Hier kann sich die Fachdidaktik auch an Henner und Robinsons (2023) *Crip linguistic* und ihrer Kritik an zu normierten und ableistischen sprachlichen Normen orientieren.

Ähnliche Erweiterungen sind denkbar, wenn man z. B. den Begriff der *Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz* (ICC) (Byram 2021) bewusst so fasst, dass auch *Disability Culture(s)* (Gill 2009) und *Autistic Culture(s)* (Dekker 2015; Grace 2012) bzw. *Neurodivergent Culture(s)* (Beck 2024) als Aspekt mitgedacht werden. Byrams (2021) ICC-Modell ist nicht auf Kultur im Sinne von Nationalkulturen beschränkt: *Disability Culture(s)*, *Autistic Culture(s)* und *Neurodivergent Culture(s)* – sowohl als Subkulturen mit spezifischen kommunikativen Gepflogenheiten verstanden als auch als Kontexte, in denen Kultur im Großen und Kleinen erschaffen und weitergegeben wird – erlauben das Einüben der Byramschen *savoirs* genau wie andere (Sub-)Kulturen. Zeitgleich könnte, in Anlehnung an Smilges' (2021) *Neuroqueer Literacies*, danach gefragt werden, ob eine kompetenzorientierte Perspektive eventuell ästhetische und sensorische Interaktionen mit der Zielsprache vernachlässigt. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte, auch an die (Fremdsprachen-)Literaturdidaktik. Eine solche Perspektive, die explizit danach fragt, wie ein Neurodiversitätsparadigma unser Verständnis der Ziele des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst, ist aktuell jedoch eher eine Randposition im fachdidaktischen Diskurs der D-A-CH-Region (siehe hierzu auch: Blume in Begutachtung).

Ebenfalls ist zu bedenken, dass Neurodiversität und Neurodivergenz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zum Thema gemacht werden können, z. B. durch die Behandlung von einschlägigen *own voices*-Texten, also Texten „von Autor*innen, die marginalisierten Personengruppen angehören und die deren Erfahrungen widerspiegeln", also „Repräsentation auf der Inhalts- und Produktionsebene leisten" (Bündgens-

Kosten & Alter 2024, S. 34). Am Beispiel einer autobiographisch inspirierten *Graphic Novel* zeigen dies z. B. Bündgens-Kosten und Alter (2024): Hier werden zwar die Erfahrungen der (autobiographisch geprägten) Hauptfigur mit ADHS und Lernbehinderung in den Blick genommen – der Fokus liegt aber nicht auf diesen selbst, sondern auf den Erfahrungen mit dem Schulsystem, z. B. dem Kontrast zwischen hilfreichen, fördernden und solchen, die die Schüler:innen nur abwerteten, oder der Angst, den Respekt von Mitschüler:innen zu verlieren, sollten diese erfahren, dass man *special education*-Kurse besucht.[7]

3 Perspektiven auf Lehrkräftebildung

3.1 Inklusive Ansätze in der Lehrkräftebildung

Im Hinblick auf inklusive Aspekte in der Lehrkräftebildung lassen sich einige zentrale Fragestellungen verorten: Einerseits ist Inklusion unterschiedlich in der Aus- und Weiterbildung verortet (z. B. Buchner & Proyer 2020). Entweder wird in spezifischen Programmen auf die inklusive Arbeit vorbereitet oder Inklusion wird als Querschnittsmaterie vermittelt und ist ein (oft marginaler) Teil der Lehrkräftebildung. Der häufig besonders von Lehrkräftemangel und dem Gefühl der ungeeigneten Vorbereitung betroffene Bereich wird in der Forschung oft auf die Forschung zu Einstellungen von Lehrpersonen und deren Verantwortung in der Umsetzung reduziert. Auch wenn einige Universitäten im D-A-CH-Bereich Lehramtsstudiengänge mit explizit inklusivem Profil anbieten, arbeiten Lehrpersonen mit solchen inklusiven Profilen sehr häufig später in sonderpädagogischen Settings, da Inklusion in Systemen nicht, unzureichend oder noch nicht umgesetzt ist. Dies ist nur einer der unterbeforschten strukturellen Mängel, die es hier aufzuzeigen gilt. Des Weiteren sind die Schnittstellen zu den fachspezifischen Disziplinen unterschiedlich stark ausgeprägt, was sich je nach Modell der Ausbildung (Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Logiken) auch später im praktischen Feld bemerkbar macht. Da Teamarbeit und multiprofessionelle Zusammenarbeit zentrale Merkmale der Inklusion sind, ergibt sich für das spätere Arbeitsfeld und Selbstverständnis, Potential bzw. Herausforderung.

3.2 Lehrkräftebildung in den Fremdsprachen

Die Fachdidaktik der Fremdsprachen hat ein durchaus komplexes Verständnis von Lehrkräftebildung, die auf Fragen der Professionswissenschaft fußt.[8] Fragen z. B. nach *teacher mindsets* oder Wallaces (1991) *reflective practitioner*-Modell werden teilweise

7 Für Überlegungen zu *own voices*-Texten im Fremdsprachunterricht – auch mit Verweisen auf verschiedene Formen der Neurodivergenz – siehe: Bündgens-Kosten (2025). Diskussionen zur Verwendung von literarischen Texten zur Thematisierung und/oder Repräsentation ohne Bezug zu *own voices* finden sich z. B. in Thaler (2012) und Caspari (2012).

8 Siehe z. B. die Professionstagung 2022 in Wuppertal: *Wissen, Können und Handeln für den fremdsprachlichen Unterricht – Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf (angehende) Lehrpersonen, Professions- und Wissensforschung*.

schon in Erstsemester-Einführungen thematisiert (Viebrock 2018). Eine ganze Reihe von Arbeiten betrachtet Lehrkräftebildung mit explizitem Fokus auf Heterogenität und Inklusion, auch mit Blick auf (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte. Entsprechend verfügen wir über viele Publikationen und Projekte zu Lehrkräftebildung und Inklusion/ Heterogenität, von denen die hier genannten nur exemplarisch für viele weitere stehen sollen (Alter & Lanser 2025; Blume et al. 2019; Hüninghake et al. 2019).

Oben haben wir dargelegt, dass Neurodiversität als Konzept zunehmend in fachdidaktischen Diskursen angekommen ist. In der Studie von Gotling et al. (2024) gaben 100 % der Studierenden an drei deutschen und österreichischen Universitäten an, schon einmal von ADHS gehört zu haben, 66 % von Autismus, 77 % von Dyskalkulie und 74 % bzw. 91 % von *dyslexia* und Legasthenie. Dagegen haben erst 31 % von Neurodiversität gehört, was dies zum weniger bekannten Begriff macht. In der Literatur zur Fremdsprachen-Lehrkräfteausbildung werden mehrere Ansätze zur Lehrkräftebildung mit Bezug auf Unterricht in neurodiversen Klassen oder auf das Unterrichten von Lernenden mit bestimmten Neurotypen vorgeschlagen. Im Rahmen des ELLeN-Projekts interviewten Lehramtsstudierende *experts-by-experience*; auf Grundlage dieser Interviews wurden auch Materialien für die Lehrkräftebildung erstellt (Gotling et al. 2024; The ELLeN Group 2024).[9] In einem Gruppengespräch thematisierten Studierende den Bedarf an Raum für die Einordnung des Erfahrens von (eigener) Behinderung und sozialer Dynamiken, die damit einhergehen (van Hove & Proyer 2023). So werden Seminare, die das Thema und die eigene Erfahrung oder die Auseinandersetzung damit befördern, als positiv bewertet; die Rahmung innerhalb einer (bewerteten) Leistung aber als herausfordernd. Eine mögliche Ableitung hieraus wäre, dass Reflexionsräume sehr hilfreich sind, aber spezifischen Rahmenbedingungen abseits des regulären Lehrveranstaltungskontexts bedürfen bzw. eines Überdenkens von assoziierter Leistungserbringung. Dies berührt natürlich auch Fragen danach, inwiefern die Universität als Lernort (bzw. die Schule als Arbeitsort) neurodivergente Studierende (bzw. Lehrkräfte) unterstützt.[10]

Für Französisch als Fremdsprache entwickelte und evaluierte Schauwecker (2024) ein Universitätsseminar mit Fokus auf Differenzierung, u. a. Differenzierung auf Basis des Neurotyps von Lernenden. In diesem Universitätsseminar nutzten Lehramtsstudierende ebenfalls Interviews mit neurodivergenten *experts-by-experience* als Informationsquelle (siehe auch: Bündgens-Kosten & Niesen 2019): Durch das interviewbasierte Vorgehen zu Beginn des Kurses wird sichergestellt, dass die Studierenden neurodivergente Lernende als vieldimensionale Persönlichkeiten wahrnehmen und sie nicht klischeeartig auf ihre Neurodivergenz reduzieren (Schauwecker 2024, S. 92). Bündgens-Kosten (in Begutachtung) nimmt ein Seminarkonzept in den Blick, in dem Lehramtsstudierende anhand von *own voices*-Texten und *own voices*- sowie *nicht-own voices*

9 Siehe dazu auch: http://ellen-project.eu/

10 Siehe hierzu die Studie von Jones und Clark (2024), die Lehrkräfte mit ADHS in den Blick nimmt, sowie den Beitrag von Sophie A. (2024), in dem diese ihre Erfahrungen als Lehramtsstudentin mit LRS beschreibt.

Kinderbüchern sich dem Thema Neurodiversität näherten. Die Arbeit mit *own voices*-Texten (Lektüre, Präsentation im Rahmen einer *Book Party*) wurde von den Studierenden positiv wahrgenommen, die die Texte als authentischer und als besonders geeignet, um Empathie zu fördern, einschätzten. Es gab Hinweise darauf, dass die Positionalität der Studierenden ihre Wahrnehmung beeinflusste: Während eine Person, die sich als neurotypisch positionierte, betonte, dass die Texte geholfen hätten, die Perspektiven einer neurodivergenten Person einzunehmen, empfand eine andere Person, die betonte, keine relevanten Diagnosen zu haben, die Texte als näher an der eigenen Lebenserfahrung.

Solche Studien besitzen aber immer das Problem, dass manche Aspekte des Lehrkräftehandelns überraschend resistent gegenüber Veränderungen sind. Der Einfluss selbst von durchdachten Interventionen sollte nicht überschätzt werden. Auch dass die Mehrheit der Studien Überzeugungen und nicht tatsächliches Unterrichtshandeln in den Blick nimmt, fordert zu vorsichtiger Interpretation auf. Gerlach (2024) betont ebenfalls die Schwierigkeiten, die entstehen, wenn ein neurodiversitätssensitiver Ansatz oder Methoden der Kritischen Fremdsprachendidaktik mit einem Verständnis von Unterricht kollidieren, das das Abarbeiten des Lehrbuchs und das Erreichen von sehr eng verstandenen zielsprachlichen Normen fokussiert.

4 Fazit

Das steigende Interesse an Autismus und Neurodivergenz in der Schule lädt dazu ein, gängige didaktische Konzepte dahingehend zu betrachten, inwiefern spezifische Berücksichtigungen erfolgen bzw. wie inklusiv sich diese gestalten. Zahlreiche Strategien sind bereits didaktisch etabliert und bieten Ansätze für die Gestaltung einer nutzer:innenorientierten Schule. Es stehen also Möglichkeiten zur Verfügung, die adäquates Lernen für alle – abseits einer Pathologisierung – ermöglichen würden.

Dieser Beitrag stellt zentrale Diskurslinien einer inklusiven Didaktik und inklusiven Ansätzen in der Fremdsprachendidaktik gegenüber: Die Auseinandersetzung damit, was unterschiedliche Schüler:innen benötigen, um zu lernen, ist zentraler Bestandteil einer inklusiven Perspektive. Dass je nach fachdidaktischem Ansatz unterschiedliche Formen des Lernens relevant oder relevanter sind, ist nicht weiter überraschend. Sprachspezifische Aspekte und deren spezifische Förderung spielen eine zentrale Rolle in der Sprachendidaktik. Auch hier bietet das Spektrum unterschiedlicher didaktischer Ansätze aber Möglichkeiten der Differenzierung. Zusätzlich spielt dabei nicht nur das Selbstverständnis, sondern auch die Ausbildung von Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Mit Neurodivergenzen assoziierte Fragen bieten eine gute Option, eine weiterführende Reflexion der Umsetzung von Inklusion in der Schule anzuregen.

Literatur

A., S. (2024). Lesen und Verstehen im Studium: Wieso Semesterwochenstunden für manche Menschen mit Lese-Rechtschreibstörung/-schwäche (LRS) eine Herausforderung sind. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 103-105. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0024

Alter, G. & Lanser, E. (2025). Hörstift, Bee-Bots und stop motion Videos: Diklusiver Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe. In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Diklusion im Fremdsprachenunterricht: Perspektiven auf Teilhabe und digitale Medien* (S. 58-72). Weinheim: Beltz.

Bartosch, R. (2019). Interkulturalität und Inklusion. Überlegungen zu Differenzierung und Gemeinsamem Gegenstand im Englischunterricht. In A. Behrendt, F. Heyden & T. H. Häcker (Hrsg.), *‚Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...': Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 61-78). Düren: Shaker.

Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.). (2014). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: WVT.

Beck, T. J. (2024). Neurodivergent culture and embodied knowledge beyond neoliberal identity politics. *Culture & Psychology*, 30 (3), pp. 736-756. https://doi.org/10.1177/1354067X231191489

Bergner, K. & (Unbekannt), E. (2020). Spanisch lernen als tauber Schüler? *Unterricht Spanisch*, 69 (2). S. 28-31.

Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht. In A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke und Ausblicke* (S. 221-230). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Blume, C. (in Begutachtung). Neurodiverse language learning as a critical language learning issue.

Blume, C. & Bündgens-Kosten, J. (2023). The role of digitality for neurodivergent English language learners. *AAA – Arbeiten Aus Anglistik Und Amerikanistik*, 48 (2), S. 218-238.

Blume, C., Gerlach, D., Benitt, N., Eßer, S., Roters, B., Springob, J. & Schmidt, T. (Hrsg.) (2019). Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen. http://inklusiver-englischunterricht.de/tagung-2018/dokumentation/

Blume, C., Kielwein, C. & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inklusiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 27-48). Münster: Waxmann.

Böhm, K. (2023). *Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme für inklusiven Englischunterricht. Unterrichtsplanung und -durchführung vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Böhm, K., Schildhauer, P. & Zehne, C. (2021). Digitale Medien im individualisierenden Englischunterricht – Eine Analyse des Potenzials ausgewählter Tools vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 222-245). Weinheim: Beltz.

Buchner, T. & Proyer, M. (2020). From special to inclusive education policies in Austria–developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), pp. 83-94.

Bündgens-Kosten, J. (2025). Digitale own voices Texte im Fremdsprachenunterricht: Lernen über Diversität mit fremdsprachlichen digitalen Texten: In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Diklusion im Fremdsprachenunterricht: Perspektiven auf Teilhabe und digitale Medien* (S. 73-89). Weinheim: Beltz.

Bündgens-Kosten, J. (in Begutachtung). Preparing teachers for the neurodiverse ELE classroom: Drawing on own voices texts.

Bündgens-Kosten, J. & Alter, G. (2024). Repräsentation und own voices Literatur im (Fremd-)Sprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 28-41. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0017

Bündgens-Kosten, J. & Blume, C. (2022). Neurodiversität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (2), S. 225-247.

Bündgens-Kosten, J. & Blume, C. (2024). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 3-11. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0014

Bündgens-Kosten, J. & Niesen, H. (2019). Nothing about us without us – Was die fachdidaktische Lehre von der Neurodiversity-Bewegung lernen kann. https://inklusiver-englischunterricht.de/tagung-2018/

Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.) (2017). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited.* Berlin: De Gruyter.

Caspari, D. (2012). Das Thema ‚Être handicapé' mit Schülergedichten. *Praxis Fremdsprachenunterricht,* 9 (1), S. 7-8.

Chilla, S. (2024). Neurodiversität und diverse learning needs. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 57-70. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0020

Dekker, M. (2015). On our own terms: Emerging autistic culture. http://www.autscape.org/2015/programme/handouts/Autistic-Culture-07-Oct-1999.pdf

DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) (2021). Positionspapier Inklusiver Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), S. 3-9.

Eisenmann, M. (2019). *Teaching English: Differentiation and individualisation*. Stuttgart: UTB.

Elsner, D. (2015). Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71-94). Berlin: Peter Lang.

Engelen, S. (2024). Lesestrategien im inklusiven Französisch- und Spanischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 43-56. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0019

Falkenhagen, C. & Volkmann, L. (2021). Englisch. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren: Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 143-161). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Felix, M., Frank Schmid, S. & Müller, T. (2025). Universal Design for Learning – Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht. https://www.zebis.ch/sites/default/files/2025-06/UDL_Umsetzungshilfe%20Checkpoints_Fremdsprachenunterricht_2025.pdf

Frank Schmid, S. & Müller, T. (2023). „Universal Design for Learning“ im Fremdsprachenunterricht: Ein spezifizierter Leitfaden für den Umgang mit Diversität. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 60-63. https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.307

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Gerlach, D. (2013). *wordly-Rechtschreibtraining: Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreib-schwache Englischlerner*. Münster: Waxmann.

Gerlach, D. (2024). Diversitätsorientierung und Kritische Fremdsprachendidaktik: Perspektiven für einen bildungsorientierten Fremdsprachenunterricht und die fremdsprachliche Lehrer*innenbildung. *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 14-27.

Gerlach, D. & Lüke, M. (2024). *(Kritische) Fremdsprachenlehrkraft werden*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gerlach, D. & Schmidt, T. (2021). Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematischer Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), S. 11-32.

Gill, C. J. (2009). A psychological view of disability culture. In R. M. Baird, S. E. Rosenbaum & S. K. Toombs (Eds.), *Disability: The social, political, and ethical debate* (pp. 163-167). New York: Prometheus Books.

Gotling, N., Hüttner, J., Proyer, M. & Schlick, M. (2024). Vorbereitung auf inklusiven Fachunterricht: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 74-87. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0022

Grace, E. J. (2012). Autistic Community and Culture: Silent Hands No More. In J. Bascon (Ed.), *Loud Hands: Autistic Self Advocacy Network* (pp. 141-152). The Autistic Press.

Heine, L. (2024). ADHD und Fremdsprachenlernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 51 (4), S. 331-348. https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0062

Henner, J. & Robinson, O. (2023). Unsettling Languages, Unruly Bodyminds: A Crip Linguistics Manifesto. *Journal of Critical Study of Communication & Disability*, 1 (1), pp. 7-37. https://doi.org/10.48516/jcscd_2023vol1iss1.4

Hüninghake, R., Krause, K., Bartz, J. & Wember, F. B. (2019). Inklusionsorientierte Bildung von Lehrkräften durch gemeinsame Lehrveranstaltungen in vernetzten Kooperationen: Das Beispiel Universal Design for Learning im Projekt DoProfiL. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittaufgabe* (S. 43-54). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Janicka, M. (2015). Kinder und Jugendliche mit ADHS im Fremdsprachenunterricht. In M. Michalak & R. Rybarczyk (Hrsg.), *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen* (S. 168-188). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Jesper, U. (2016). Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. https://www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/2inklusion/Inklusiver-Lateinunterricht.pdf

Johannsen, S. (2019). Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungskonstruktionen im inklusiven Englischunterricht: Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. Netzwerk Inklusiver Englischunterricht. https://inklusiver-englischunterricht.de/author/svenja-johannsen/

Jones, M. & Clark, G. (2024). Language teachers with ADHD: Self-efficacy and framings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 106-119. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0025

König, L. (2025). *Diclusive mediation*: Plurilinguale und -kulturelle Sprachmittlung im inklusiven Fremdsprachenunterricht digital ermöglichen. In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Diklusion im Fremdsprachenunterricht: Perspektiven auf Teilhabe und digitale Medien* (S. 114-134). Weinheim: Beltz.

Krause, K. & Kuhl, J. (2018). Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 175-196). Münster: Waxmann.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.

Lepelt, L. & Vogt, K. (2025). Universal Design for Learning: Ein inklusives Rahmenkonzept zur Differenzierung (auch) im digitalen fremdsprachlichen Unterricht. In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Diklusion im Fremdsprachenunter-*

richt: Perspektiven auf Teilhabe und digitale Medien (S. 197-210). Weinheim: Beltz.

Lindmeier, C., Grummt, M. & Richter, M. (2023). *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lingk, L., Bartosch, R. & Sachse, S. K. (2020). Unterstütze Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 141-147). Stuttgart: Kohlhammer.

Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory & Practice*. Lynnfield: Cast professional Pub.

Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: The ‚double empathy problem.' *Disability & Society*, 27 (6), pp. 883-887. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008

Müller, T. & Campbell, S. (2024). UDL als Hilfsmittel zur Gestaltung diversitätssensiblen Fremdsprachenunterrichts. Netzwerk Inklusiver Englischunterricht. https://inklusiver-englischunterricht.de/zugaenge-zu-inklusivem-englischunterricht/universal-design-for-learning/

Proyer, M., Kremsner, G. & Biewer, G. (2021). Good practice in inclusive education: participatory reinterpretation of already existing elaborate classroom practices under a UDL perspective. In A. Galkienė & O. Monkevičienė (Eds.), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning* (pp. 279-312). Cham: Springer Int.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rook, S. (2019). *Differenzierte Lesespurgeschichten Englisch: Lerninhalte vermitteln und erstes sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3 und 4 fördern*. Augsburg: Auer.

Rossa, H. (2015). Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 169-184). Berlin: Peter Lang.

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2016). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen: Eine unüberwindliche Hürde für Kinder mit einer genuinen Sprachentwicklungsstörung? In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (S. 77-90). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren: Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 11-34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schauwecker, Y. (2024). Das Prinzip der Differenzierung: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53 (2), S. 88-102. https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0023

Schick, K. & Mayer, A. (2015). Englischunterricht für Kinder mit Spracherwerbsstörungen. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 237-262). Berlin: Peter Lang.

Schmidt, L. & Sachse, S. (2015). Englisch lernen und sprechen mit dem Kölner Vokabular. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen: Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 322-337). Karlsruhe: von Loeper.

Schuck, K. D. (2011). Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 101-109). Stuttgart: Kohlhammer.

Schulz, L., Chilla, S. & Vogt, K. (2025). Assistive Technologien und KI als Alltagstechnologie im diklusiven Englischunterricht. In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Diklusion im Fremdsprachenunterricht: Perspektiven auf Teilhabe und digitale Medien* (S. 211-223). Weinheim: Beltz.

Seeger, A. & Sener, C. (2016). *Englisch im inklusiven Unterricht – 3. Klasse: Das Komplettpaket für einen differenzierten Englischunterricht im ersten Lernjahr*. Hamburg: Persen.

Smilges, J. L. (2021). Neuroqueer Literacies: Or, Against Able-Reading. *CCC – College Composition & Communication*, 73 (1), pp. 103-125. https://doi.org/10.58680/ccc202131589

Stahl-Morabito, N. (2018). Zieldifferent lernen im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 49-68). Münster: Waxmann.

Steudle, I. (2015). Auf dem Weg zu einer inklusiven Englischdidaktik – Erkenntnisse zu Potentialen und Herausforderungen aus dem (Englisch-) Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 185-193). Berlin: Peter Lang.

Surkamp, C. (2017). Inklusiver Fremdsprachenunterricht: Zum Potential von Literatur und handlungsorientierten Zugängen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 314-325). Tübingen: Narr Francke Attempo.

Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Thaler, E. (2012). A Part-Time Indian – Behinderung und Literatur. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*: *Englisch*, 9 (1), S. 13-14.

The ELLeN Group (2024). *Expert*innen in eigener Sache: Gespräche über Englischunterricht und Neurodiversität*. Münster: LIT.

Van Hove, G. & Proyer, M. (2023). *„(T)his is personal and political all together" – Pre-Service English Teachers' Understanding of Neurodiversity, Inclusion, and*

Learners' Needs. Präsentation zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Viebrock, B. (2018). Teachers of English as a foreign language: Experience and professional development. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language: An introduction* (pp. 39-55). Stuttgart: J. B. Metzler.

Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Fort Worth: Autonomous Press.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: University Press.

Weltgen, J. (2020). Inklusion im Englischunterricht der Grundschule. In H. Böttger (Hrsg.), *Englisch – Didaktik für die Grundschule* (S. 77-93). Berlin: Cornelsen.

Zerhusen, R. (2012). *My book about me: Anfangsunterricht Englisch: Unterrichtsideen und Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung*. Hamburg: Persen.

Der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Autismus

Andreia P. Costa & Maïte Franco

1 Einleitung

Die Schule spielt eine grundlegende Rolle in der menschlichen Entwicklung, da sie nach dem Zuhause der Ort ist, an dem Kinder die meiste Zeit verbringen. Die Schule prägt den Wissenserwerb und die Sozialisierung, und kann entweder die Entwicklungskompetenz von Kindern fördern oder Entwicklungsprobleme verstärken (Eccles & Roeser 2012). Für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, wie z. B. autistische Kinder,[1] kann die Schule ein Umfeld sein, in dem ihre Stärken gefördert werden und ihr Wissen erweitert wird. Wenn jedoch die Lernumgebung auf neurotypische Lernende ausgerichtet ist und die Unterstützungssysteme begrenzt sind, kann die Schule zu einem Umfeld werden, in dem die Herausforderungen für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen verstärkt werden, was zu negativen Entwicklungs- und Lernergebnissen führt (Osher et al. 2014).

Zusätzlich zu diesen Herausforderungen zeichnet sich Schule und Unterricht heutzutage durch ein hohes Maß an sprachlicher Vielfalt aus. Globalisierung, Migration und eine insgesamt erhöhte Mobilität haben das schulische Umfeld verändert, in dem Schüler:innen vielfältige sprachliche Repertoires mitbringen und Mehrsprachigkeit eher die Norm als die Ausnahme ist (Duarte et al. 2020). Dies erfordert von Schulen, ihre Inklusionspraktiken zu überdenken und das Lernen für alle zu fördern. Für autistische Kinder kann der Umgang mit steigenden Lern- und Sprachforderungen sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringen. Ziel der vorliegenden Studie ist es, zu verstehen, wie Sprachkompetenz in einem mehrsprachigen Schulkontext mit der schulischen Leistung autistischer Kinder zusammenhängt.

2 Forschungsstand

2.1 Überblick über Forschungen zu schulischen Leistungen autistischer Kinder

Die schulischen Leistungen von Kindern im Autismus-Spektrum variieren erheblich (für eine Übersicht siehe: Keen et al. 2016). Auf individueller Ebene schneiden viele autistische Kinder akademisch schlechter ab, als es ihr IQ vermuten lässt (Manti et al. 2011; Mayes & Calhoun 2007). Einige erzielen jedoch Leistungen, die ihren Fähigkeiten und ihrem IQ entsprechen, und schneiden in bestimmten Aufgabenbereichen wie dem visuellen Denken (Mayes & Calhoun 2003) möglicherweise sogar besser ab. Bei Menschen mit

1 Die in dieser Studie verwendeten Formulierungen mit Bezug auf Autismus variieren, um die ermittelten begrifflichen Präferenzen der Interessengruppen zu respektieren (Lei et al. 2021; Kenny et al. 2016).

Autismus und hohem IQ sind die Unterschiede in den schulischen Leistungen jedoch größer: Während manche Kinder in Regelschulen gute Leistungen erbringen, benötigen andere zusätzliche Unterstützung, was manchmal auch zu einem Wechsel in eine Förderschule führt (Keen et al. 2016). Schwierigkeiten bei der Anpassung an die Regelschule und daraus resultierende Schulabbrüche sind für autistische Schüler:innen ein großes Problem (Ashburner et al. 2010). So wurde bereits von Barnard (2000) in einer groß angelegten Umfrage mit Eltern von autistischen Kindern in Großbritannien festgestellt, dass die Wahrscheinlichkeit, von der Schule ausgeschlossen zu werden, für Kinder mit Autismus im Vergleich zu den üblichen Landesraten 20-mal höher war; und dies sogar noch häufiger bei autistischen Kindern ohne geistige Behinderung. Auf vergleichender Ebene zeigen mehrere Studien, dass autistische Kinder in der Schule tendenziell schlechter abschneiden als ihre neurotypischen Altersgenoss:innen, und zwar unabhängig von ihrem IQ (z. B. Ashburner et al. 2010; Mayes & Calhoun 2007). Dennoch weisen einige ermutigende Forschungsergebnisse darauf hin, dass Kinder mit Autismus in bestimmten Bereichen, wie z. B. bei prozeduralen Aufgaben, genauso gute oder sogar bessere Resultate erzielen können als ihre neurotypischen Altersgenoss:innen (Minshew et al. 1994). Allerdings schneiden autistische Kinder bei Aufgaben, die komplexe sprachliche Anweisungen beinhalten, tendenziell schlechter ab (Minshew et al. 1994). Daher kann die Sprachkompetenz für die schulischen Leistungen von Kindern mit Autismus besonders relevant sein.

2.2 Überblick über Forschungen zum Zusammenhang von Sprache und schulischen Leistungen

Sprache und Kognition sind eng miteinander verbunden. Gemäß dem *Dual Language-Cognition Model* beeinflusst Sprache das Denken und Entscheiden sowie andere exekutive kognitive Prozesse (Perlovsky 2009). Von besonderem Interesse ist die *Bilingual Advantage Hypothesis*, die besagt, dass Zweisprachigkeit und der ständige Wechsel zwischen Sprachen erhöhte kognitive Anforderungen mit sich bringt und sich vor diesem Hintergrund exekutive Funktionen vorteilhaft entwickeln (Bialystok 2024, 2007). In diesem Bereich gibt es jedoch einige Kontroversen: Während mehrere Studien zeigen, dass typisch entwickelte zweisprachige Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kindern bei kognitiven Aufgaben besser abschneiden (z. B. Padilla & Chen 2025; Blom et al. 2014; Kroll & Bialystok 2013), weisen andere Studien darauf hin, dass Unterschiede in den Studien zum Vorteil der Zweisprachigkeit von den Methoden abhängen und durch den sozioökonomischen Status beeinflusst werden können (Privitera 2025; Paap et al. 2019). Dennoch wurden Vorteile der Zweisprachigkeit (z. B. Inhibitions-, Umschalt- und Perspektivübernahmefähigkeiten) für autistische Kinder nachgewiesen (Romero et al. 2024; Gonzalez-Barrero & Nadig 2019) – selbst unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status (Peristeri et al. 2024).

Kinder mit Autismus weisen eine erhebliche Heterogenität in ihren Sprachfähigkeiten auf (Schaeffer et al. 2023). Während einige Kinder über intakte strukturelle Sprachfähigkeiten verfügen und ihre Sprachschwierigkeiten auf pragmatische Defizite beschränkt sind, weisen andere strukturelle Sprachbeeinträchtigungen in den Bereichen

Erwerb, Verständnis, Produktion und Gebrauch auf (WHO 2022). Die Sprachschwierigkeiten autistischer Kinder in Verbindung mit Theorien wie der *Developmental Interdependence Hypothesis* (die Sprachfähigkeit in einer Zweitsprache hänge hiernach von der Erstsprache ab) und der *Threshold Hypothesis* (eine Zweitsprache könne nur erworben werden, wenn ein bestimmtes Niveau in der Erstsprache erreicht ist) von Cummins (1979) haben zu einem Mehrsprachigkeits-Mythos im Feld von Autismus geführt. Dieser Mythos besagt, dass Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Autismus Verwirrung verursachen könne und daher vermieden werden sollte. Mehrsprachige Familien oder immigrierte Familien bekommen daher oft von Fachleuten geraten, mit ihrem autistischen Kind nur eine Sprache (in der Regel die Hauptsprache des Landes) zu sprechen, auch wenn die Eltern diese Sprache manchmal nicht vollständig beherrschen (Lim et al. 2025). Trotz empirischer Hinweise darauf, dass Mehrsprachigkeit keinen Einfluss auf die Sprachentwicklung bei Autismus hat (Conner et al. 2020; Lund et al. 2017), raten Fachleute Familien mit autistischen Kindern, die in einem mehrsprachigen Umfeld leben, weiterhin, mit ihrem Kind nur eine einzige Sprache zu sprechen (Lim et al. 2025). Es hat sich jedoch gezeigt, dass Mehrsprachigkeit kognitive (Romero et al. 2024; Gonzalez-Barrero & Nadig 2019) sowie familiäre, soziale und kulturelle Vorteile für Familien mit autistischen Kindern bietet (Franco & Costa 2025; Zhou et al. 2019; Wang et al. 2018; McCabe et al. 2013).

3 Hintergrund der vorliegenden Studie

Der Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen autistischer Kinder und Mehrsprachigkeit ist insbesondere in Ländern mit mehreren Landessprachen (z. B. Kanada, Belgien, Luxemburg, Singapur und der Schweiz) von äußerstem Interesse. Angesichts globaler Migrationsbewegungen und fortschreitender Globalisierung besitzt dieser Zusammenhang jedoch auch weltweit hohe Relevanz.

Luxemburg ist ein kleines Land mit einer der höchsten Bevölkerungswachstumsraten und der höchsten Nettomigrationsrate in Europa, wobei Immigrant:innen 47 % der Gesamtbevölkerung ausmachen (Klein & Peltier 2025). Mit Blick auf die mehrsprachige Prägung ist zu bemerken, dass die drei Amtssprachen (Luxemburgisch, Französisch und Deutsch) abwechselnd in der täglichen Kommunikation verwendet werden. Hinzu kommen die Sprachen, die von der starken Einwandererbevölkerung mitgebracht werden, wie beispielsweise Portugiesisch und Englisch. In Luxemburg ist es die Norm, schon von klein auf mehrere Sprachen zu sprechen. Während der gesamten Schulzeit kommen Kinder mit verschiedenen Sprachen in Kontakt, wobei sich die Unterrichtssprache im Laufe der Schulzeit ändert und im Klassenzimmer verschiedene Sprachen gleichzeitig verwendet werden.

Wie oben dargelegt, bieten Zwei- und Mehrsprachigkeit Kindern mit Autismus mehrere Vorteile über die Aktivierung kognitiver Fähigkeiten hinaus (Romero et al. 2024; Gonzalez-Barrero & Nadig 2019) – und das Erlernen einer zusätzlichen Sprache beeinträchtigt nicht den Erwerb einer anderen (Conner et al. 2020; Lund et al. 2017)

oder die Entwicklung anderer Fähigkeiten (Zhou et al. 2019; Wang et al. 2018; McCabe et al. 2013). Zudem kann die Zwei- bis Mehrsprachigkeit für die Beziehungen zwischen den Generationen innerhalb der Familie, die Weitergabe von Kultur und das Wohlbefinden von grundlegender Bedeutung sein (Franco & Costa 2025). Für Kinder mit eingeschränkten Sprachfähigkeiten, wie beispielsweise viele autistische Kinder, kann eine geringe Sprachkompetenz jedoch ein entscheidender Faktor für ihren Schulerfolg sein. Dies kann insbesondere in einem mehrsprachigen Umfeld, in dem Kinder diverse Sprachen beherrschen müssen – wie dies etwa im luxemburgischen Schulunterricht der Fall ist –, eine Herausforderung darstellen. Wenn der Lehrplan in einer Sprache unterrichtet wird, die das Kind nicht ausreichend beherrscht, oder in mehreren Sprachen, könnten Sprachbarrieren die Teilnahme am Unterricht und die Aufnahme von Lerninhalten behindern. Dementsprechend wurde festgestellt, dass bei neurotypischen Kindern niedrigere Kompetenzen in der Unterrichtssprache mit schwächeren schulischen Leistungen zusammenhängen – selbst in Schulfächern, die am wenigsten von Sprache abhängig sind, wie beispielsweise Mathematik (Greisen et al. 2018).

Auch wenn Sprachschwierigkeiten bei Kindern mit Autismus (Schaeffer et al. 2023) sowie die Zwei- und Mehrsprachigkeit autistischer Kinder (Conner et al. 2020; Lund et al. 2017) und deren Zusammenhang mit dem Lernen (Romero et al. 2024; Gonzalez-Barrero & Nadig 2019) bereits in gewissem Umfang untersucht worden sind, ist dennoch wenig darüber bekannt, inwiefern Sprachkompetenz in einem mehrsprachigen Schulkontext mit der schulischen Leistung autistischer Kinder verbunden ist. Unter Verwendung einer Querschnittsmethodik, die die direkte Evaluation der Kompetenzen der Kinder und auch Eltern- und Lehrkräfteberichte einbezieht, zielt die vorliegende Forschung darauf ab, zu verstehen, inwieweit Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache sowie in der Erst- und Zweitsprache mit der schulischen Leistung autistischer Kinder zusammenhängt. Basierend auf früheren Forschungen (Greisen et al. 2018) wird die Hypothese aufgestellt, dass Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache der Schlüssel zum schulischen Gesamterfolg ist, insbesondere in einem mehrsprachigen Bildungsumfeld. Darüber hinaus gehen wir gemäß der Hypothese des Zweisprachigkeitsvorteils (Bialystok 2024, 2007) sowie von Forschungsergebnissen, die die Vorteile des Erlernens verschiedener Sprachen für autistische Kinder aufzeigen (Romero et al. 2024; Gonzalez-Barrero & Nadig 2019), davon aus, dass die Sprachkompetenz in anderen Sprachen ebenfalls zu schulischen Leistungen beitragen kann, wobei diejenigen Kinder mit den fortgeschritteneren Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache einen Vorteil in der Schule haben.

4 Methodisches Vorgehen

Die in dieser Studie verwendeten Daten sind Teil einer größeren Datensammlung im Rahmen des Projekts ASA (Academic Success in Autism).[2] Das Hauptziel des ASA-

2 Das ASA-Projekt wurde vom *Fonds National de la Recherche* (FNR) gefördert; Projekt-Referenznummer: 13651499.

Projekts bestand darin, die schulischen Leistungen autistischer Kinder in Luxemburger Schulen zu evaluieren und deren Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und emotionaler Kompetenz zu verstehen.[3]

4.1 Verfahren

Potenzielle Teilnehmer:innen wurden über Mailinglisten und soziale Medien zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Eltern, die einer Teilnahme zustimmten, begleiteten ihre Kinder in unser Labor an der Universität Luxemburg. Dort wurden Kinder und Eltern gemeinsam über die Ziele der Studie und die damit verbundenen Aufgaben informiert und hatten anschließend die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Die Eltern lasen und unterzeichneten die Einverständniserklärungen zur Teilnahme an der Studie sowie zur Datenerhebung. Die Zustimmung der Kinder zur Teilnahme an der Studie wurde ausdrücklich eingeholt und informell erfasst. Während die Eltern Papierfragebögen ausfüllten, bearbeiteten die Kinder in einem Nebenraum gemeinsam mit einer Forscherin Aufgaben und Evaluationsverfahren anhand verschiedener Testmaterialien (papierbasierte, digitale und physische Materialien). Mit Einwilligung der Eltern wurden die Klassenlehrkräfte der Kinder per E-Mail kontaktiert und die Papierfragebögen wurden ihnen anschließend per Post zugesandt. Die Datenerhebung umfasste demografische Daten sowie Informationen zu den kognitiven, sprachlichen und emotionalen Fähigkeiten als auch den schulischen Leistungen der Kinder.

4.2 Instrumente

Soziodemografische Messungen: Die Eltern füllten einen Fragebogen in Papierform mit verschiedenen soziodemografischen Fragen aus, darunter das Alter und Geschlecht des Kindes. Das Haushaltseinkommen der Eltern (Netto pro Monat) wurde anhand einer Skala (1 = <1899 €, 2 = 1900-3199 €, 3 = 3200-4299 €, 4 = 4300-5799 €, 5 = 5800-8499 €, 6 = >8500 €) erhoben. Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde ebenfalls anhand einer Skala (1 = Grundschule/Primarstufe, 2 = Sekundarstufe [5 Jahre], 3 = Berufsabschluss, 4 = Abitur/Allgemeine Hochschulreife, 5 = Bachelor, 6 = Master oder höher) erfasst. Für die vorliegenden Analysen wurde der jeweils höchste Bildungsabschluss eines Elternteils als Indikator für den elterlichen Bildungsstand herangezogen.

Schulbildung der Kinder: Die Eltern wurden nach der Schulform gefragt, die ihre Kinder besuchen. In Luxemburg folgen die öffentlichen Regelschulen einem Lehrplan mit Deutsch als Unterrichtssprache. Aufgrund der Sprachenvielfalt in Luxemburg und der Sprachschwierigkeiten vieler Kinder mit Migrationshintergrund hat Luxemburg öffentliche internationale Schulen eingeführt, in denen die Kinder einem Lehrplan mit

3 Das ASA-Projekt wurde vom Ethikausschuss (ERP 20-072 ASA) und vom Datenschutzbeauftragten der Universität Luxemburg geprüft und genehmigt. Die Studie wurde der luxemburgischen *Bridgebuilder*-Struktur vorgelegt, die Anträge auf Forschungsstudien zu Schuldaten in Luxemburg prüft, und vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend des Großherzogtums Luxemburg genehmigt.

Französisch, Englisch oder Deutsch als Unterrichtssprache folgen können. Darüber hinaus gibt es in Luxemburg mehrere Privatschulen, die Lehrpläne in Französisch oder Englisch offerieren, sowie Europäische Schulen, die Lehrpläne in mehreren Amtssprachen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union anbieten (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2026). Für die Zwecke dieser Studie haben wir die Antworten der Eltern entweder in ‚Mainstream-Schule', die mit einem klassischen deutschen Lehrplan beginnt und danach Französisch integriert, und ‚andere Schule', in der die Teilnehmer:innen entweder einem französischen oder englischen Lehrplan folgen und danach andere Sprachen integrieren, kategorisiert. Die Eltern wurden auch gefragt, ob ihre Kinder Unterstützung im Unterricht erhielten: Diese konnte in Form von ‚personalisierter' oder ‚allgemeiner Unterstützung' erfolgen.

Kognitive Fähigkeiten: Der IQ der Kinder wurde mit Hilfe der *Wechsler Nonverbal Scale of Ability* (Wechsler & Naglieri 2012) gemessen. Es ist anzumerken, dass es schwierig war, einige Kinder, sowohl autistische als auch neurotypische, für die IQ-Aufgaben zu motivieren, was wahrscheinlich zu einer Unterschätzung ihrer tatsächlichen Fähigkeiten geführt hat – eine Einschränkung, die insbesondere bei Autismus bekannt ist (Wolff et al. 2022).

Schulleistungen: Zur Erfassung der Schulleistungen verwendeten wir die aktuellsten Schulzeugnisse der Kinder in den verschiedenen bewerteten Fachbereichen (transversale Fähigkeiten, Mathematik, Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache, Human- und Naturwissenschaften, Sport und Gesundheit, Ästhetik und Kultur sowie gemeinsames Leben und Werte). Um den Vergleich zwischen unterschiedlichen Schulbenotungssystemen zu erleichtern, wurden alle Noten auf einer Skala standardisiert (wobei 4 die höchstmögliche Note und 0.5 die niedrigstmögliche Note darstellte). Als Indikator für die schulischen Leistungen haben wir den Durchschnitt der verschiedenen Schulfächer verwendet.

Sprachen: Die Sprachkompetenz der Kinder wurde von Eltern und Lehrkräften anhand des *Language History Questionnaire – 3* (LHQ3: Li et al. 2020) bewertet. Eltern und Lehrkräfte wurden unabhängig voneinander gebeten, die Sprachen aufzulisten, die das Kind beherrscht, und die Kompetenz der Kinder in jeder dieser Sprachen auf einer 7-Punkte-Skala zu bewerten (1 = sehr schlecht, 2 = schlecht, 3 = begrenzt, 4 = durchschnittlich, 5 = gut, 6 = sehr gut, 7 = ausgezeichnet). Jede Sprache wurde hinsichtlich der Fähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben bewertet. Aufgrund der unterschiedlichen Altersstufen der Kinder wurden in der aktuellen Studie nur die Fähigkeiten Hören und Sprechen berücksichtigt.

Kompetenz in der Erstsprache: Da Kinder in Luxemburg zu Hause oft mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kommen, ist es häufig schwierig, die Erstsprache eines Kindes zu bestimmen. Aus diesem Grund wurde die von den Eltern am besten bewertete Sprache als Indikator für die Kompetenz des Kindes in seiner Erstsprache herangezogen. Die Erstsprache der Kinder wurde als Durchschnitt der Bewertungen der Eltern in den Bereichen Hören und Sprechen ermittelt (siehe Abb. 1).

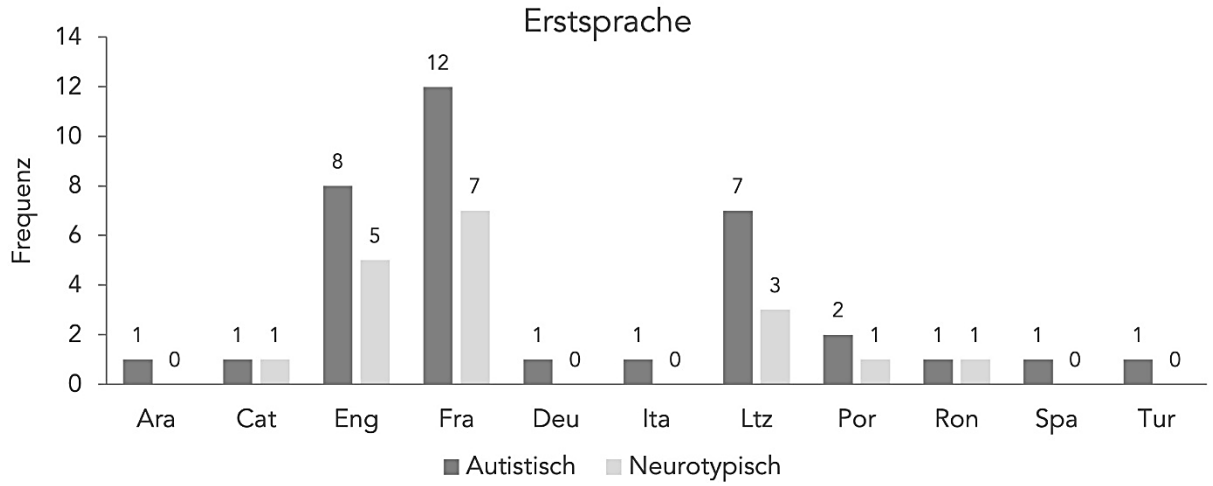


Abb. 1: Häufigkeit der Erstsprache autistischer und neurotypischer Kinder (Angaben der Eltern)[4]

Kompetenz in der Zweitsprache: Die durchschnittlichen Bewertungen der Eltern hinsichtlich des Hör- und Sprechverständnisses der zweitbesten Sprache ihrer Kinder wurden als Indikator für die Zweitsprachenkompetenz der Kinder herangezogen (siehe Abb. 2).

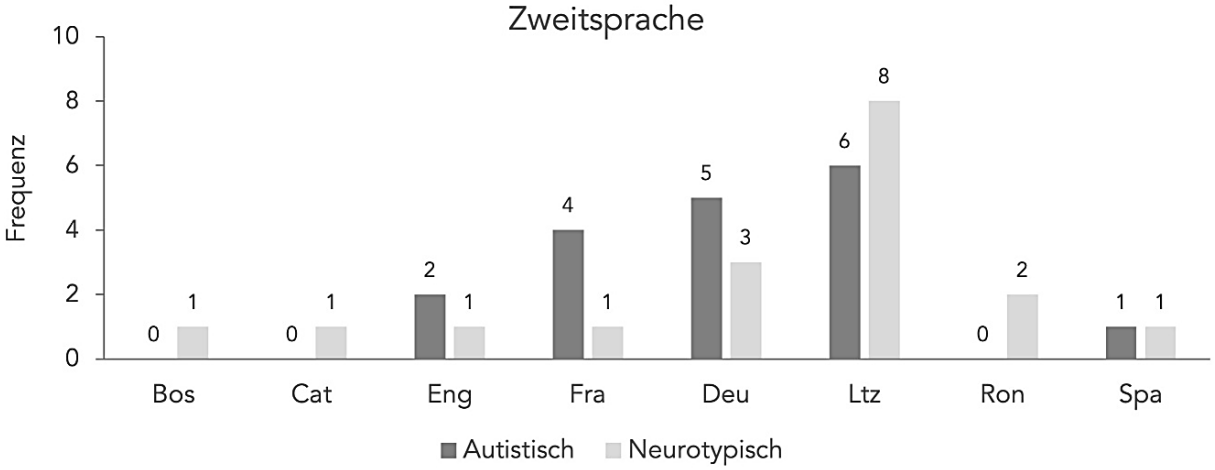


Abb. 2: Häufigkeit der Zweitsprache autistischer und neurotypischer Kinder (Angaben der Eltern)[5]

Kompetenz in der Unterrichtssprache: Die durchschnittlichen Bewertungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Hör- und Sprechfähigkeiten des Kindes in der Unterrichtssprache wurden als Indikator für die Sprachkompetenz des Kindes in der Unterrichtssprache genutzt (siehe Abb. 3).

4 Anmerkung der Verfassenden: Ara = Arabisch; Cat = Katalanisch; Eng = Englisch; Fra = Französisch; Deu = Deutsch; Ita = Italienisch; Ltz = Luxemburgisch; Por = Portugiesisch; Ron = Rumänisch; Spa = Spanisch; Tur = Türkisch.

5 Anmerkung der Verfassenden: Bos = Bosnisch; Cat = Katalanisch; Eng = Englisch; Fra = Französisch; Deu = Deutsch; Ltz = Luxemburgisch; Ron = Rumänisch; Spa = Spanisch.

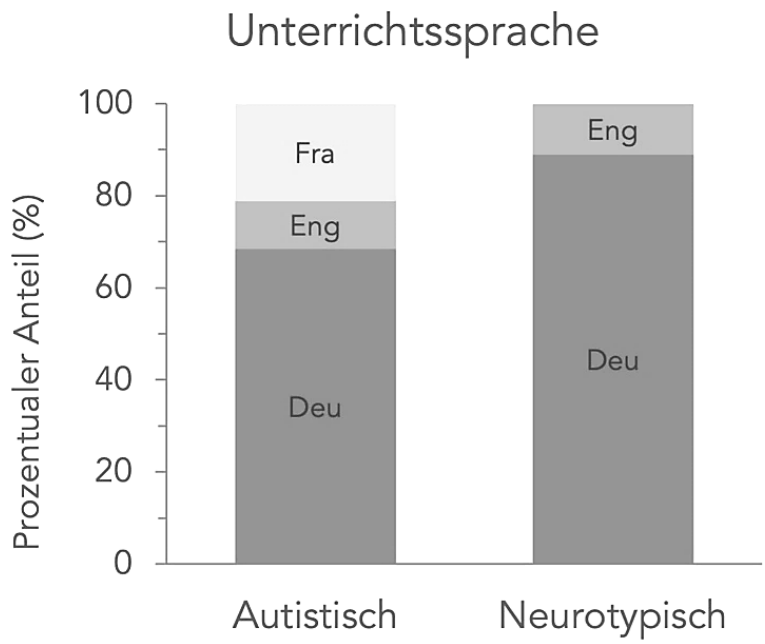


Abb. 3: Unterrichtssprache für autistische und neurotypische Kinder[6]

4.3 Teilnehmer:innen

An der Studie nahmen 19 Kinder, bei denen zuvor eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert worden war, und 18 neurotypische Kinder teil. Diese waren zwischen 6 und 12 Jahre alt und an Grundschulen in Luxemburg eingeschult.[7] Trotz der erheblichen Heterogenität waren die statistischen Unterschiede zwischen der autistischen Gruppe und der neurotypischen Gruppe in den folgenden demografischen Variablen nicht signifikant (siehe Tab. 1): Alter und Geschlecht der Kinder, sozio-ökonomischer Status (gemessen am Haushaltseinkommen und dem höchsten Bildungsabschlusses der Eltern), Art der Schule, die die Kinder besuchten, und IQ der Kinder. Kinder mit Autismus erhielten jedoch deutlich mehr Unterstützung im Unterricht als neurotypische Kinder: Während alle neurotypischen Kinder ohne jegliche Unterstützung zur Schule gingen, erhielten 17 der 19 autistischen Kinder Unterstützung im Unterricht. Davon kam 15 eine personalisierte und zwei eine allgemeine Unterstützung im Unterricht zuteil. Darüber hinaus besuchten zwei dieser Kinder an zwei Tagen pro Woche eine Förderschule. Obwohl die Erstsprache der autistischen Kinder häufiger mit ihrer Unterrichtssprache übereinstimmte (33 %) als die der neurotypischen Kinder (11 %), unterschieden sich die Gruppen hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen ihrer Erstsprache und ihrer Unterrichtssprache statistisch nicht ($p = 0{,}23$ [2-seitiger exakter Fisher-Test]).

6 Anmerkung der Verfassenden: Eng = Englisch; Fra = Französisch; Deu = Deutsch.

7 Die Grundschule in Luxemburg empfängt üblicherweise Kinder im Alter von 6 Jahren (i. e. sechstes Lebensjahr bis Ende August erreicht; Schulstart Mitte September) und ist in sechs Stufen von jeweils einem Jahr eingeteilt.

	Autistisch *n* = 19	Neuro- typisch *n* = 18	Statistik
Alter	*M* = 10.02 *SD* = 1.67	*M* = 8.97 *SD* = 1.77	*t*(35) = 1.859, *p* = .07, *d* = 0.61
Geschlecht			
Weiblich	4 (21 %)	8 (44 %)	*p* = .17, two-sided Fisher's exact test
Männlich	15 (79 %)	10 (56 %)	
Haushaltseinkommen	*MR* = 16.74 *IQR* = 2	*MR* = 21.39 *IQR* = 1	*U* = 128, *p* = .20
Höchster Bildungs-abschluss der Eltern	*MR* = 18.13 *IQR* = 2	*MR* = 19.92 *IQR* = 1	*U* = 155, *p* = .62
IQ der Kinder	*M* = 90.06 *SD* = 28.70	*M* = 96.33 *SD* = 22.88	*t*(34) = 0.726, *p* = .47, *d* = 0.24
Schultyp			
Regelschule	11 (58 %)	16 (89 %)	*p* = .06, two-sided Fisher's exact test
Andere Schule	8 (42 %)	2 (11 %)	
Unterstützung im Unterricht (ja)	17 (88,9 %)	0	*p* < .001, two-sided Fisher's exact test

Tab. 1: Übersicht zu den Ausgangswerten: Vergleiche zwischen autistischen und neurotypischen Kindern

5 Ergebnisse

5.1 Sprachkompetenz

Kinder mit Autismus wurden mit neurotypischen Kindern hinsichtlich verschiedener Schlüssel-Indikatoren der Sprachkompetenz verglichen. In Bezug auf die Anzahl der von den Kindern gesprochenen Sprachen berichteten die Eltern systematisch höhere Werte ($M = 3.55$; $SD = 1.06$) als die Lehrkräfte ($M = 3.10$; $SD = 0.62$), $t(28) = 2.917$, $p < .01$, $d = 0.54$. Die von den Eltern angegebene Anzahl der Sprachen reichte von 2 bis 5, während die Lehrkräfte zwischen 2 und 4 Sprachen nannten. Eltern autistischer Kinder gaben an, dass ihre Kinder weniger Sprachen beherrschten als Eltern neurotypischer Kinder – und ein ähnlicher Trend war bei den Bewertungen der Lehrkräfte zu beobachten (siehe Tab. 2).

In Bezug auf die Sprachkompetenz berichteten Eltern autistischer Kinder, dass ihre Kinder über geringere Kompetenzen in ihrer Erstsprache verfügen als Eltern neurotypischer Kinder. Ebenso gestaltete es sich in Bezug auf die Zweitsprache (siehe Tab. 2).[8]

8 Anmerkung der Verfassenden: Die von den Eltern als „am besten beherrscht" angegebenen Sprachen stimmten nicht immer mit den Nennungen der Lehrkräfte überein. Die Lehrkräfte listeten und bewerteten meist die in der Schule gesprochenen Sprachen – ohne die Sprachen anzugeben oder zu bewerten, die die Kinder zu Hause sprachen. Aus diesen Gründen wurden die Sprachen und Bewertungen der Eltern als Indikatoren für die Erst- und Zweitsprache der Kinder herangezogen. Ähnlich wie die Eltern gaben jedoch auch

Was die Kompetenzen der Kinder bezüglich der Unterrichtssprache angeht, unterschieden sich die Bewertungen der Lehrkräfte für autistische Kinder statistisch nicht von denen für neurotypische Kinder (siehe Tab. 2).

	Autistisch *n* = 19	Neurotypisch *n* = 18	Statistik
Anzahl der Sprachen (Angaben der Eltern)	*M* = 3.33 *SD* = 0.97	*M* = 3.94 *SD* = 0.73	$t(34) = 2.140$, $p < .05$, $d = 0.71$
Anzahl der Sprachen (Angaben der Lehrkräfte)	*M* = 2.81 *SD* = 0.54	*M* = 3.46 *SD* = 0.52	$t(27) = 3.262$, $p < .01$, $d = 1.22$
Kompetenz in der Erstsprache	*M* = 5.94 *SD* = 1.15	*M* = 6.58 *SD* = 0.58	$t(34) = 2.109$, $p < .05$, $d = 0.70$
Kompetenz in der Zweitsprache	*M* = 4.78 *SD* = 1.37	*M* = 5.97 *SD* = 0.88	$t(29) = 3.103$, $p = .01$, $d = 1.03$
Kompetenz in der Unterrichtssprache	*M* = 4.27 *SD* = 1.68	*M* = 4.74 *SD* = 1.35	$t(32) = 0.904$, $p = .19$, $d = 0.31$

Tab. 2: Überblick zu den Sprachkompetenzen: Vergleiche zwischen autistischen und neurotypischen Kindern[9]

5.2 Schulleistungen

Kinder mit Autismus hatten einen signifikant schwächeren Gesamtnotendurchschnitt ($M = 2.92$; $SD = 0.49$) im Vergleich zu neurotypischen Kindern ($M = 4.47$; $SD = 0.34$), $t(30) = 3.719$, $p < .001$, $d = 1.33$. Sie erreichten in allen Schulfächern außer den Sprachen schwächere Noten als ihre neurotypischen Altersgenoss:innen. Dies könnte zum Teil dadurch erklärt werden, dass mehrere autistische Kinder, wahrscheinlich aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten, einen angepassten Lehrplan hatten und in den Sprachen nicht benotet wurden (für einen ausführlicheren Bericht bezüglich der Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen autistischen und neurotypischen Kindern siehe: Costa & Franco 2024).

Weiterführend wurde eine (vorläufige) zweistufig-hierarchische multiple Regressionsanalyse durchgeführt, um die schulischen Leistungen der Kinder anhand ihres Alters, Geschlechts und IQ sowie des Haushaltseinkommens und des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern als Kontrollvariablen, und der Gruppe (neurotypisch/ autistisch), der Kompetenz in der Erstsprache, der Kompetenz in der Zweitsprache und der Kompetenz in der Unterrichtssprache als Prädiktoren vorherzusagen. Dieses Modell zeigte, dass unter den Kontrollvariablen das Alter, das Geschlecht und der IQ der Kinder sowie der höchste Bildungsabschluss der Eltern keinen signifikanten Beitrag zum Modell leisteten (siehe ergänzendes Material, Tab. 1). Da der Beitrag der Prädiktoren ohne diese

die Lehrkräfte an, dass Kinder mit Autismus in ihren am besten und zweitbesten beherrschten Sprachen weniger kompetent seien als neurotypische Kinder.

9 Anmerkung der Verfassenden: Unter Verwendung der *Holm-Bonferroni-Korrektur* für die familienweise Fehlerquote wird die von den Eltern angegebene Anzahl der Sprachen marginal signifikant.

Kontrollvariablen ähnlich blieb und um die Zuverlässigkeit des Modells zu verbessern sowie Überanpassungs- und Multikollinearitätsrisiken zu vermeiden, wurde eine finale Regressionsanalyse mit dem Haushaltseinkommen als Kontrollvariable, sowie der Gruppe (neurotypisch/autistisch), der Kompetenz in der Erstsprache, der Kompetenz in der Zweitsprache und der Kompetenz in der Unterrichtssprache als Prädiktoren durchgeführt (siehe Tab. 3). Das Haushaltseinkommen als Kontrollvariable allein ergab ein signifikantes Vorhersagemodell für die schulischen Leistungen der Kinder ($R^2 = .34$, $F(1, 28) = 14.374$, $p < .001$). Das Modell, das die Gruppe und die Sprachkompetenzen einbezog, zeigte, dass das Haushaltseinkommen, die Gruppe und die Kompetenz in der Unterrichtssprache signifikante Prädiktoren für die schulischen Leistungen waren, während die Kompetenzen der Erst- oder Zweitsprache der Kinder keinen signifikanten Beitrag zum Modell leisteten. Dieses Modell verbesserte die Anpassungsgüte signifikant ($\Delta R^2 = .39$, $p < .001$) und blieb ein signifikantes Vorhersagemodell für die schulischen Leistungen der Kinder ($R^2 = .73$, $F(5, 24) = 12.625$, $p < .001$).

Variablen	β	SE β
Schritt 1		
Haushaltseinkommen	0.271***	0.07
Schritt 2		
Haushaltseinkommen	0.173**	0.06
Gruppe (Neurotypisch/autistisch)	-0.548***	0.12
Kompetenz in der Erstsprache	0.032	0.10
Kompetenz in der Zweitsprache	-0.079	0.07
Kompetenz in der Unterrichtssprache	0.121**	0.04

Tab. 3: Zweistufig-hierarchische multiple Regressionsanalyse (für Variablen, die die schulischen Leistungen von Kindern vorhersagen)[10]

Um den Zusammenhang zwischen der Gruppe und der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache bezüglich der schulischen Leistung weiter zu veranschaulichen, haben wir diese Variablen in einem Diagramm dargestellt (siehe Abb. 4). Die Abbildung zeigt, dass eine Verbesserung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache von unterdurchschnittlich auf durchschnittlich und darüber hinaus zu einer Verbesserung der schulischen Leistung in ähnlichem Maße bei autistischen wie bei neurotypischen Kindern führt. Unabhängig von der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache haben Kinder mit Autismus jedoch niedrigere Durchschnittsnoten als neurotypische Kinder.

10 Anmerkung der Verfassenden: Es werden unstandardisierte Koeffizienten angezeigt (**p < .01, ***p < .001).

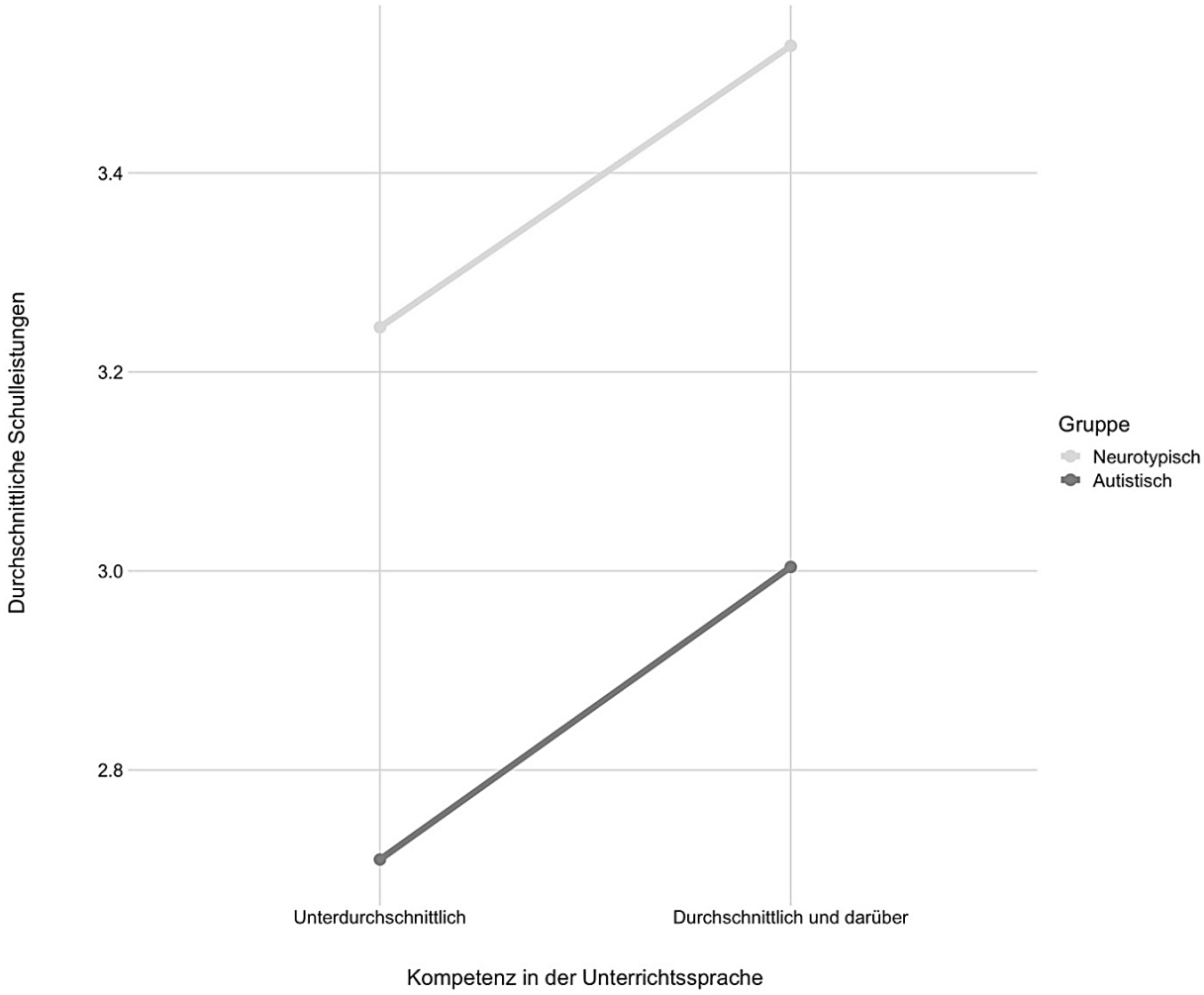


Abb. 4: Zusammenhang zwischen Gruppe (neurotypisch/autistisch) und Kompetenz in der Unterrichtssprache hinsichtlich der schulischen Leistung[11]

6 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte, wie sich Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache sowie in der Erst- und Zweitsprache von Kindern auf die schulischen Leistungen autistischer Kinder in einem mehrsprachigen Bildungskontext auswirkt. Ausgehend von der Annahme, dass die Schule ein grundlegendes Entwicklungsumfeld ist, das die Herausforderungen von Kindern entweder reduzieren oder verschärfen kann (Eccles & Roeser 2012), analysierte diese Arbeit insbesondere die spezifischen Anforderungen eines mehrsprachigen Schulsystems und deren Zusammenhang mit den schulischen Leistungen autistischer Kinder. Die Ergebnisse liefern wissenschaftliche Erkenntnisse, die die wachsende Literatur, die sich mit der Schnittstelle zwischen Autismus, Mehrsprachigkeit und schulischen Leistungen befasst, empirisch unterstützt.

11 Anmerkung der Verfassenden: Die Skala beginnt nicht bei 0.

6.1 Schulische Leistungen

In Übereinstimmung mit früheren Arbeiten, die die Vielfalt der schulischen Leistungen autistischer Kinder hervorheben (Ashburner et al. 2010; Mayes & Calhoun 2003), bestätigen unsere Ergebnisse erhebliche Unterschiede zwischen autistischen und neurotypischen Schüler:innen. Die Kinder mit Autismus in unserer Stichprobe hatten in den meisten Schulfächern schwächere Noten, obwohl sich die demografischen Merkmale wie Alter, Geschlecht, Haushaltseinkommen, Bildungsabschluss der Eltern, Schultyp und IQ zwischen den Gruppen nicht signifikant unterschieden. Darüber hinaus hatten einige der Kinder mit Autismus angepasste Lehrpläne, in denen sie nicht in allen Schulfächern, insbesondere nicht in allen Sprachen, bewertet wurden. Uns lagen dabei keine Informationen darüber vor, warum manche Kinder in bestimmten Schulfächern nicht bewertet wurden. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass diese die Bereiche darstellen, in denen sie die größten Schwierigkeiten haben, bzw. dass die Berücksichtigung dieser Schulfächer die Kinder überfordern könnte. Es ist daher anzunehmen, dass die Leistungsunterschiede im Vergleich zu ihren neurotypischen Altersgenoss:innen noch größer wären, wenn die autistischen Kinder in allen Schulfächern bewertet worden wären.

Es gibt mehrere mögliche Gründe, die erklären könnten, warum Kinder mit Autismus schwächere schulische Leistungen erzielten als neurotypische Kinder: Dazu gehört die Auffassung, dass Schulumgebungen, die auf neurotypische Lernprofile ausgerichtet sind, den Bedürfnissen autistischer Schüler:innen möglicherweise nicht ausreichend gerecht werden und bestehende Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten verstärken (Osher et al. 2014). Die Schwierigkeiten autistischer Kinder in der Schule werden in erster Linie auf Defizite bezüglich exekutiver Funktionen, sensorischer Verarbeitung und Reizüberflutung, sowie sozialer Kommunikation zurückgeführt und weniger auf ihre intellektuellen Fähigkeiten (Kim et al. 2018; St. John et al. 2018). Darüber hinaus können die emotionalen und sozial-kommunikativen Schwierigkeiten, die viele Kinder mit Autismus erleben, zu den schulischen Schwierigkeiten beitragen (Chen et al. 2024).

6.2 Sprachkompetenz und schulische Leistungen

Die zunehmende sprachliche Vielfalt im schulischen Umfeld trägt zusätzlich zur Komplexität bei. In modernen Bildungsumgebungen, insbesondere in Ländern wie Luxemburg, sind Kinder gleichzeitig mehreren Sprachen ausgesetzt und Wechsel der Unterrichtssprache zwischen den Schulstufen sind üblich. Für Kinder mit Autismus, die eine große Heterogenität in ihren Sprachfähigkeiten aufweisen (Schaeffer et al. 2023), kann dieses Umfeld eine Herausforderung sein. Während bisherige Studien suggerieren, dass Zweisprachigkeit selbst für autistische Lernende kognitive, soziale und kulturelle Vorteile mit sich bringen kann (Franco & Costa 2025; Romero et al. 2024; Gonzalez-Barrero & Nadig 2019; Zhou et al. 2019; Wang et al. 2018; McCabe et al. 2013), deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass sich die Vorteile der Mehrsprachigkeit möglicherweise nicht vollständig auf die schulischen Leistungen auswirken, sofern die sprachlichen Kernanforderungen, insbesondere in der Unterrichtssprache, nicht angemessen erfüllt werden. Diese Erkenntnis sollte jedoch in einem mehrsprachigen Kontext interpre-

tiert werden, in dem mindestens Zweisprachigkeit die Norm ist. Tatsächlich sprachen alle unsere Teilnehmer:innen mindestens zwei Sprachen – viele sprachen drei Sprachen und einige sogar vier oder fünf Sprachen. Es ist daher möglich, dass die in anderen Studien beobachteten Vorteile der Mehrsprachigkeit in unserer Studie nicht beobachtet werden konnten, da wir keine einsprachige Vergleichsgruppe hatten.

Ein zentraler Beitrag dieser Studie ist die klare Veranschaulichung, dass die Kompetenz in der Unterrichtssprache ein wichtiger Prädiktor für die schulischen Leistungen sowohl von autistischen als auch von neurotypischen Kindern ist. Bei den meisten Kindern in unserer Stichprobe entsprach die Unterrichtssprache nicht ihrer ersten oder sogar zweitbesten Sprache. Es ist daher nicht überraschend, dass der Kompetenzgrad in der Unterrichtssprache unterschiedlich war und eine so bedeutsame Rolle für die schulischen Leistungen spielte. Dies unterstreicht die immense Bedeutung der Beherrschung der Unterrichtssprache in mehrsprachigen Schulsystemen: Unabhängig vom allgemeinen Sprachrepertoire ist es die Fähigkeit des Kindes, die Unterrichtssprache zu verstehen und zu verwenden, die sich am unmittelbarsten auf die schulischen Leistungen auswirkt. Unsere Ergebnisse stimmen mit früheren Studien überein, die mit neurotypischen Kindern in Luxemburg durchgeführt wurden (Greisen et al. 2018). In unserer Studie war das Muster über alle Gruppen hinweg konsistent: Kinder mit größerer Kompetenz in der Unterrichtssprache erzielten bessere schulische Leistungen, und dieser Zusammenhang galt in ähnlichem Maße für autistische und neurotypische Schüler:innen. Allerdings schnitten Kinder mit Autismus insgesamt auf allen Kompetenzstufen schlechter ab, was darauf hindeutet, dass Sprachkompetenz zwar notwendig, aber nicht ausreichend ist, um die Leistungsunterschiede zwischen neurotypischen und autistischen Kindern vollständig auszugleichen. Andere Faktoren wie Herausforderungen im Bereich der exekutiven Funktionen, sensorische Anforderungen, pragmatische Sprachschwierigkeiten, sozioemotionale Schwierigkeiten, ungeeignete Unterrichtsumgebungen oder mögliche einstellungsbezogene Faktoren und Voreingenommenheit seitens der Lehrkräfte tragen wahrscheinlich weiterhin unabhängig voneinander zu schulischen Problematiken bei.

Im Gegensatz zu früheren Studien, die zeigten, dass der IQ ein signifikanter Prädiktor für die schulischen Leistungen bei Autismus ist (Kim et al. 2018; Duncan et al. 2007; Mayes & Calhoun 2003), war der IQ in unserer Studie kein signifikanter Beitragsfaktor. Dies lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass im Gegensatz zu früheren Studien, die eine vielfältigere Stichprobe von Kindern mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten umfassten, in unserer Studie alle Kinder eine reguläre Grundschule besuchten und bei ihnen ein durchschnittlicher IQ erhoben wurde. Das Ziel war es, eine möglichst gute Übereinstimmung mit neurotypischen Kindern ähnlichen Alters und ähnlicher sozioökonomischer Herkunft zu erreichen, um einen Vergleich anzubieten, der über diese Faktoren hinausgeht. Darüber hinaus ist die IQ-Leistung möglicherweise kein allumfassender Prädiktor für die schulischen Leistungen bei Autismus. Wie andere Studien gezeigt haben, besteht oft eine Diskrepanz zwischen den isolierten Fähigkeiten, die mit IQ-Instrumenten gemessen werden, und ihrer pragmatischen Anwendung bei autistischen Kindern (Kim et al. 2018; Huemer & Mann 2010; Nation et al. 2006).

Ein interessanter Aspekt der Ergebnisse betrifft die Diskrepanzen in den Sprachberichten: Die Eltern gaben im Vergleich zu den Lehrkräften durchweg an, dass ihre Kinder mehr Sprachen beherrschten, obwohl Kinder mit Autismus im Vergleich zu neurotypischen Kindern Berichten zufolge insgesamt weniger Sprachen beherrschten. Die Eltern äußerten auch, dass Kinder mit Autismus sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache weniger kompetent seien. Im Gegensatz dazu nahmen die Lehrkräfte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Kompetenz in der Unterrichtssprache wahr. Diese Diskrepanz könnte darauf hindeuten, dass Lehrkräfte ihre Bewertungen in erster Linie auf die unterrichtsspezifischen Sprachkompetenzen aufbauen, die möglicherweise gleichwertiger erscheinen, während Eltern umfassendere kommunikative Herausforderungen in verschiedenen Kontexten beobachten. Diese Divergenz unterstreicht die Bedeutung von *Multi-Informant:innen*-Ansätzen bei der Evaluation mehrsprachiger Kompetenzen (Reetzke et al. 2021) – insbesondere bei autistischen Kindern, deren sprachliche Stärken und Schwächen je nach Kontext, Modalität und Kommunikationspartner:innen erheblich variieren können.

7 Implikationen

Zusammengenommen haben diese Ergebnisse mehrere Implikationen für die Bildungspraxis und -politik. Erstens stellen sie den hartnäckigen Mythos in Frage, dass sich Mehrsprachigkeit bei autistischen Kindern negativ auf ihre allgemeine und insbesondere Sprach-Entwicklung auswirkt. Unsere Ergebnisse sprechen nicht dafür, den Zugang zu mehreren Sprachen zu unterbinden. Stattdessen unterstreichen sie, dass das größte schulische Hindernis nicht in der Mehrsprachigkeit selbst liegt, sondern in der unzureichenden Unterstützung beim Erlernen der spezifischen Unterrichtssprachen. Die Gewährleistung einer frühzeitigen und nachhaltigen Unterstützung in der Unterrichtssprache, beispielsweise durch gezielten Sprachunterricht, Scaffolding oder fachliche Unterstützung (Mahan & de Zarobe 2025; Pittas & Tompkins 2024), kann in mehrsprachigen Kontexten besonders wichtig sein, insbesondere um die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu stärken.

Zweitens heben die Ergebnisse Bedenken hinsichtlich der Gleichberechtigung hervor, die durch frühere Studien aufgezeigt wurden. Das Haushaltseinkommen erwies sich als signifikanter Prädiktor für die schulischen Leistungen der Kinder. Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass sprachliche und entwicklungsbezogene Faktoren mit sozioökonomischen Ungleichheiten zusammenwirken. Daher sollten Maßnahmen zur Förderung des Lernens von neurodivergenten und sprachlich vielfältigen Bevölkerungsgruppen in einen breiteren Rahmen von Bildungsgerechtigkeit und Barrierefreiheit eingebettet sein.

Drittens weisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit hin, das schulische Umfeld besser auf die Lernprofile autistischer Kinder anzupassen. Selbst unter Berücksichtigung der Kompetenz in der Unterrichtssprache erzielten Schüler:innen mit Autismus nicht die gleichen schulischen Ergebnisse wie ihre neurotypischen Altersgenoss:innen. Dies deutet darauf hin, dass Anpassungen über die Sprache hinausgehen müssen und

zum Beispiel eine individualisierte Pädagogik, sensorisch freundliche Umgebungen, vorhersehbare Routinen und eine umfassende Unterstützung der sozio-emotionalen Bedürfnisse der Kinder umfassen sollten. Zusätzlich würden Lehrkräfte möglicherweise von spezialisierten Fortbildungen zu neuroaffirmativer Pädagogik profitieren, um selbstbewusster mit neurodivergenten Kindern arbeiten zu können.

7.1 Einschränkungen und zukünftige Ausrichtungen

Es sind mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Stichprobengröße war relativ klein und könnte die Generalisierbarkeit einschränken. Zukünftige Studien sollten darauf abzielen, diese Ergebnisse mit größeren und vielfältigeren Stichproben zu replizieren, darunter auch einsprachige Kinder, deren Unterrichtssprache mit ihrer Erstsprache identisch ist. Darüber hinaus wurde die Sprachkompetenz anhand von Eltern- und Lehrkräfteberichten erfasst, die zwar informativ sind und, wie oben erwähnt, ein umfassenderes Verständnis für die unterschiedlichen Arten der Bewertung der Sprachkompetenz durch Lehrkräfte und Eltern vermitteln können, jedoch durch subjektive Vorurteile beeinflusst sein können. Obwohl diese Option erwogen wurde, jedoch aufgrund der Sprachenvielfalt in dieser Studie nicht umgesetzt werden konnte, sollten zukünftige Studien eine direkte Messung der verschiedenen Sprachkompetenzen der Kinder in Betracht ziehen.

Darüber hinaus umfasste die Studie keine direkten Messungen struktureller oder pragmatischer Sprachkomponenten, die zu einem vertieften Verständnis der Rolle von Sprache im weiteren Sinne für die schulischen Leistungen von Kindern beitragen könnte. Zukünftige Studien könnten detaillierte sprachliche Bewertungen einbeziehen und Längsschnittdesigns in Betracht ziehen, um zu verfolgen, wie Sprachkompetenzen im Laufe der Zeit mit schulischen Laufbahnen interagieren. Die Forschung sollte auch untersuchen, welche Arten der Sprachbildung und Sprachförderung (z. B. Co-Teaching, logopädische Interventionen, Translanguaging-Praktiken) die schulischen Leistungen autistischer Schüler:innen in mehrsprachigen Kontexten am effektivsten fördern. Schließlich wurden, für die Zwecke der vorliegenden Studie, exekutive Funktionen und sozio-emotionale Fähigkeiten nicht berücksichtigt. Diese Fähigkeiten vermitteln jedoch womöglich die Beziehung zwischen Sprache und schulischen Leistungen und sollten weiter untersucht werden.

7.2 Schlussfolgerungen

Diese Studie trägt zu einem wachsenden Verständnis bei, wie sich Mehrsprachigkeit und Autismus in Relation zu schulischen Leistungen verhalten. Während der Kontakt mit mehreren Sprachen an sich die Entwicklung autistischer Kinder nicht beeinträchtigt, erweist sich die Beherrschung der Unterrichtssprache als wesentlicher Faktor für den schulischen Lernerfolg. Kinder mit Autismus profitieren ebenso wie ihre neurotypischen Altersgenoss:innen von einer zunehmenden Kompetenz in der Unterrichtssprache, stehen jedoch weiterhin vor größeren schulischen Herausforderungen, die eine systemische, individualisierte und kulturell angepasste pädagogische Unterstützung erfordern. Diese Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig es ist, mehrsprachige Bildungssys-

teme so anzupassen, dass alle Lernenden, einschließlich derjenigen mit neurologischen Entwicklungsunterschieden, wie z. B. autistische Kinder, schulisch und sozial erfolgreich sein können.

Ergänzendes Material

Variablen	β	SE β
Schritt 1		
Alter	-0.038	0.05
Geschlecht	0.359*	0.16
IQ der Kinder	0.002	0.00
Haushaltseinkommen	0.292***	0.07
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	-0.035	0.09
Schritt 2		
Alter	-0.002	0.04
Geschlecht	0.174	0.14
IQ	-0.001	0.00
Haushaltseinkommen	0.204**	0.07
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	-0.041	0.08
Gruppe (Neurotypisch/autistisch)	-0.483**	0.15
Kompetenz in der Erstsprache	0.081	0.11
Kompetenz in der Zweitsprache	-0.099	0.08
Kompetenz in der Unterrichtssprache	0.116	0.05

Tab. 4: Zweistufig-hierarchische multiple Regressionsanalyse (für Variablen, die die schulischen Leistungen von Kindern vorhersagen)[12]

Literatur

Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (1), pp. 18-27. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.002

Barnard, J. (2000). *Inclusion and Autism: Is it Working? 1,000 Examples of Inclusion in Education and Adult Life from the National Autistic Society's Members*. London: National Autistic Society.

Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (3), pp. 210-223. https://doi.org/10.2167/beb441.0

12 Anmerkung der Verfassenden: Es werden unstandardisierte Koeffizienten angezeigt (*p < .05, **p < .01, ***p < .001).

Bialystok, E. (2024). Bilingualism modifies cognition through adaptation, not transfer. *Trends in Cognitive Sciences*, 28 (11), pp. 987-997. https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613(24)00199-2

Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J. & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, pp. 105-119. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007

Chen, Q. X., Chen, Q., Zhai, K., Chen, H. T., Wu, Y. L., Liu, J. M. & Jin, Y. (2024). Inefficient and unique processing of social–emotional interference in school-aged children with high-functioning autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1412533

Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000). The Social, Behavioral, and Academic Experiences of Children with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15 (1), pp. 12-20. https://doi.org/10.1177/108835760001500102

Conner, C., Baker, D. L. & Allor, J. H. (2020). Multiple language exposure for children with autism spectrum disorder from culturally and linguistically diverse communities. *Bilingual Research Journal*, 43 (3), pp. 286-303. https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1799885

Costa, A. & Franco, M. (2024). Der Bildungserfolg autistischer Kinder in luxemburgischen Grundschulen. https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2024/11/BB24_CostaFranco_D.pdf

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), pp. 222-251. https://doi.org/10.2307/1169960

Duarte, J., García-Jimenez, E., McMonagle, S., Hansen, A., Gross, B., Szelei, N. & Pinho, A. S. (2020). Research priorities in the field of multilingualism and language education: A cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44 (1), pp. 50-64.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M. & Brooks-Gunn, J. (2007). *School readiness and later achievement. Developmental Psychology*, 43 (6). https://www.apa.org/pubs/journals/releases/dev-4361428.pdf

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2012). School influences on human development. In L. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge handbook of environment in human development* (pp. 259-283). Cambridge: University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.017

Franco, M. & Costa, A. P. (2025). Should Parents Only Use One Language with Their Autistic Children? The Relations Between Multilingualism, Children's Social Skills, and Parent-Child Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55 (8), pp. 2761-2773. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06347-w

Gonzalez-Barrero, A. M. & Nadig, A. S. (2019). Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children With Autism Spectrum Disorders? *Child Development*, 90 (4), pp. 1043-1060. https://doi.org/10.1111/cdev.12979

Greisen, M., Hornung, C., Baudson, T. G., Muller, C., Martin, R. & Schiltz, C. (2018). Taking language out of the equation: The assessment of basic math competence without language. *Frontiers in Psychology*, 9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01076

Huemer, S. V. & Mann, V. (2010). A Comprehensive Profile of Decoding and Comprehension in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (4), pp. 485-493. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0892-3

Keen, D., Webster, A. & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20 (3), pp. 276-294. https://doi.org/10.1177/1362361315580962

Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C. & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20 (4), pp. 442-462. https://doi.org/10.1177/1362361315588200

Kim, S. H., Bal, V. H. & Lord, C. (2018). Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59 (3), pp. 258-267. https://doi.org/10.1111/jcpp.12808

Klein, C. & Peltier, F. (2025). La démographie luxembourgeoise en chiffres 2024. https://statistiques.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/en-chiffres/2024/population-chiffres-2024.pdf

Kroll, J. F. & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25 (5), pp. 497-514. https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170

Lei, J., Jones, L. & Brosnan, M. (2021). Exploring an e-learning community's response to the language and terminology use in autism from two massive open online courses on autism education and technology use. *Autism*, 25 (5), pp. 1349-1367. https://doi.org/10.1177/1362361320987963

Li, P., Zhang, F., Yu, A. & Zhao, X. (2020). Language History Questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (5), pp. 938-944. https://doi.org/10.1017/S1366728918001153

Lim, N., Wee, R., Wong, V. & Russell-George, A. (2025). Autism and Bilingualism: A Systematic Review of Stakeholders' Perspectives and Experiences. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00519-9

Lund, E. M., Kohlmeier, T. L. & Durán, L. K. (2017). Comparative Language Development in Bilingual and Monolingual Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Early Intervention*, 39 (2), pp. 106-124. https://doi.org/10.1177/1053815117690871

Mahan, K. R. & de Zarobe, Y. R. (2025). Scaffolding English language learners: A systematic review. In Z. Tajeddin & T. Farrell (Eds.), *Handbook of language teacher education: Critical review and research synthesis* (pp. 693-725) Cham: Springer Int.

Manti, E., Scholte, E. M. & Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2011). Development of children with autism spectrum disorders in special needs education schools in the Netherlands: A three-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (4), pp. 411-427. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597172

Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7 (1), pp. 65-80. https://doi.org/10.1177/1362361303007001006

Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2007). Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder. *Child Neuropsychology*, 13 (6), pp. 469-493. https://doi.org/10.1080/09297040601112773

McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Brockmeyer Cates, C., Golinkoff, R., Wishard Guerra, A., Hirsh-Pasek, K., Hoff, E., Kuchirko, Y. & Melzi, G. (2013). Multilingual Children beyond Myths and toward Best Practices. *Social Policy Report*, 27 (4). https://eric.ed.gov/?id=ED595539

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2026). Le système éducatif luxembourgeois: aperçu en bref. https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/divers/informations-generales/systeme-educatif-luxembourgeois-apercu-en.pdf

Minshew, N. J., Goldstein, G., Taylor, H. G. & Siegel, D. J. (1994). Academic achievement in high functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16 (2), pp. 261-270. https://doi.org/10.1080/01688639408402637

Nation, K., Clarke, P., Wright, B. & Williams, C. (2006). Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (7), pp. 911-919. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1

Osher, D., Kendziora, K., Spier, E. & Garibaldi, M. L. (2014). School Influences on Child and Youth Development. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.), *Defining Prevention Science* (pp. 151-169). New York: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_7

Paap, K., Schwieter, J. & Paradis, M. (2019). The Bilingual Advantage Debate. In J. W. Schwieter & M. Paradis (Eds.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (pp. 701-735). Chichester: John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch34

Padilla, A. M. & Chen, X. (2025). Benefits of Bilingualism and Multilingualism. In A. M. Padilla & X. Chen (Eds.), *Positive Psychology and Second Language Education* (pp. 161-182). Cham: Springer Int.

Peristeri, E., Baldimtsi, E., Tsimpli, I. M. & Durrleman, S. (2024). Bilingualism matters: A study of children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. In K. K. Grohmann (Eds.), *Multifaceted Multilingualism* (pp. 204-231). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.66

Perlovsky, L. (2009). Language and cognition. *Neural Networks: The Official Journal of the International Neural Network Society*, 22 (3), pp. 247-257. https://doi.org/10.1016/j.neunet.2009.03.007

Pittas, E. & Tompkins, L. (2024). A systematic review of student learning outcomes in CLIL in LOTE. *Frontiers in Education*, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447270

Privitera, A. J. (2025). Bilingual effects on cognitive control: Are we looking in the right place? *Bilingualism: Language and Cognition,* pp. 1-14. https://doi.org/10.1017/S1366728925100576

Reetzke, R., Pfeiffer, D., Kalb, L. G., Holingue, C., Zetlmeisl, C., Hong, J. S. & Landa, R. (2021). Informant (dis) agreement on ratings of challenging behaviors and social communication in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64 (7), pp. 2766-2775. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-007

Romero, C., Goodman, Z. T., Kupis, L., Dirks, B., Parlade, M. V., Beaumont, A. L., Cardona, S. M., Nomi, J. S., Alessandri, M., Perry, L. K. & Uddin, L. Q. (2024). Multilingualism impacts children's executive function and core autism symptoms. *Autism Research*, 17 (12), pp. 2645-2661. https://doi.org/10.1002/aur.3260

Schaeffer, J., Abd El-Raziq, M., Castroviejo, E., Durrleman, S., Ferré, S., Grama, I., Hendriks, P., Kissine, M., Manenti, M., Marinis, T., Meir, N., Novogrodsky, R., Perovic, A., Panzeri, F., Silleresi, S., Sukenik, N., Vicente, A., Zebib, R., Prévost, P. & Tuller, L. (2023). Language in autism: Domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 130 (3), pp. 433-457. https://doi.org/10.1007/s00702-023-02592-y

St. John, T., Dawson, G. & Estes, A. (2018). Brief report: Executive function as a predictor of academic achievement in school-aged children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 48 (1), pp. 276-283. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3296-9

Wang, M., Jegathesan, T., Young, E., Huber, J. & Minhas, R. (2018). Raising children with autism spectrum disorders in monolingual vs bilingual homes: A scoping review. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39 (5), pp. 434-446. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000574

Wechsler, D. & Naglieri, J. A. (2012). Wechsler Nonverbal Scale of Ability [Dataset]. https://doi.org/10.1037/t15176-000

WHO (2022). ICD-11: International classification of diseases (11th revision). https://icd.who.int/en/

Wolff, N., Stroth, S., Kamp-Becker, I., Roepke, S. & Roessner, V. (2022). Autism Spectrum Disorder and IQ – A Complex Interplay. *Frontiers in Psychiatry*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.856084

Zhou, V., Munson, J. A., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S. & Estes, A. M. (2019). An exploratory longitudinal study of social and language outcomes in children with autism in bilingual home environments. *Autism*, 23 (2), pp. 39-404. https://doi.org/10.1177/1362361317743251

Beiträger:innen

Dr. David Allan arbeitet als Lecturer im Bereich der Berufs- und Weiterbildung am Institut für Gesundheitsforschung der Edge Hill University in Großbritannien.

Dr. Jules Bündgens-Kosten ist Professor*in für die Didaktik des Englischen im Fachbereich Anglistik und Amerikanistik der Bergischen Universität Wuppertal.

Dr. Andreia P. Costa ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Verhaltens- und Kognitionswissenschaften der Universität Luxemburg.

Dr. Maïte Franco arbeitet als Psychologin am Neuropsychiatrischen Krankenhaus Luxemburg.

PD Dr. habil. Marek Grummt arbeitet derzeit als Vertretungsprofessor für Pädagogik bei körperlichen und komplexen Behinderungen am Institut für Sonderpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Dr. Fiona Hallett war Professorin und stellvertretende Dekanin der Graduiertenschule an der Edge Hill University in Großbritannien.

Dr. Graham Hallett arbeitete als Lecturer an der Pädagogischen Fakultät der University of Cumbria in Großbritannien.

Dr. Thomas Hoffmann ist Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Andreas Köpfer ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br.

Dr. des. Katrin Kreuznacht ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilungen Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie sowie Pädagogik im Kontext geistiger Behinderung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover.

Dr. Allison Moore ist Reader im Bereich Erziehungswissenschaft und Soziologie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Edge Hill University in Großbritannien.

Dr. Michael Orsini ist Professor im Feld der „Feminist & Gender Studies“ an der Fakultät für Sozialwissenschaften der University of Ottawa in Kanada.

Dr. des. Katharina Papke ist Postdoktorandin in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br.

Dr. Michelle Proyer ist Professorin für Inklusive Bildung im Fachbereich Bildung und Soziale Arbeit der Universität Luxemburg.

Ann-Marie Restayn ist Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. – und war Teil des FuN-Kollegs DiaKom.

Lena Simon arbeitete als wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsbereich „Autism Studies in Education“ (AutiSE). Sie ist derzeit als Lehrerin an einer Grundschule sowie als Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. tätig.

Dr. habil. Ludger Tebartz van Elst ist Professor an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg sowie stellvertretender Ärztlicher Direktor und Leitender Oberarzt der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Universitätsklinikums Freiburg i. Br.

Dr. des. Julia Tierbach ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen des Instituts für Sozialpädagogik an der Universität Siegen.

Dr. Mitzi Waltz arbeitet als Dozentin am Athena-Institut der Vrije Universiteit Amsterdam in den Niederlanden.

Yannick Zobel ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. – und dort im Forschungsbereich „Autism Studies in Education“ (AutiSE) tätig.

Mit dem vorliegenden Band wird Autismus im Kontext von Schule und Unterricht ins Zentrum gerückt. Dabei wird u. a. den Fragen nachgegangen, welche gesellschaftlichen Entwicklungen Autismus auf welche Weise zu einem schulischen Phänomen machen, welche Rolle Diagnosen an der Schnittstelle medizinischer Feststellung und unterrichtlicher resp. (fach-)didaktischer Bearbeitung spielen und ob bzw. wie das Pädagogische hierin aufgerufen wird. Der Band versteht sich so als tentativer Diskursraum, in dem unterschiedliche empirische, theoretische, inter-/disziplinäre wie inter-/nationale Perspektiven versammelt und verschränkt werden. Hierdurch soll ein Beitrag geleistet werden, Autismus als in Bewegung befindliche kulturelle und soziale Kategorie zwischen Medizin, Sozialrecht, Ökonomie etc. sowie Sozial-, Sonder- und Schul-Pädagogik zu verstehen.

Dr. Andreas Köpfer ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung; **Dr. des. Katharina Papke** ist Postdoktorandin. Beide arbeiten am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br., wo sie den Forschungsbereich „Autism Studies in Education" (AutiSE) mitaufgebaut haben.

ISBN 978-3-98940-124-2 (Open Access)