

Zobel, Yannick

Autismusratgeber als Vermittler zwischen medizinisch-psychologischem Wissen und pädagogischer Praxis? Zur Bezugnahme auf Theory of Mind in Ratgebern für Lehrkräfte

Sauerbrey, Ulf [Hrsg.]; Großkopf, Steffen [Hrsg.]; Ott, Christine [Hrsg.]: *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 94-103



Quellenangabe/ Reference:

Zobel, Yannick: Autismusratgeber als Vermittler zwischen medizinisch-psychologischem Wissen und pädagogischer Praxis? Zur Bezugnahme auf Theory of Mind in Ratgebern für Lehrkräfte - In: Sauerbrey, Ulf [Hrsg.]; Großkopf, Steffen [Hrsg.]; Ott, Christine [Hrsg.]: *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 94-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301840 - DOI: 10.25656/01:30184; 10.35468/6097-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301840>

<https://doi.org/10.25656/01:30184>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Yannick Zobel

Autismusratgeber als Vermittler zwischen medizinisch-psychologischem Wissen und pädagogischer Praxis? Zur Bezugnahme auf Theory of Mind in Ratgebern für Lehrkräfte

1 Einleitung

In Ratgebern für Lehrkräfte (im folgenden Schulratgeber genannt) zu Autismus wird *Theory of Mind* als ein „Wunderwerkzeug“ (Vero, 2020, 25) gepriesen oder sogar zur „Basis jeder Gemeinschaft“ (ebd.) erklärt. *Theory of Mind* bezeichnet die kognitive Fähigkeit, die es uns ermöglicht, uns auf andere einzulassen, ihre Stimmungen und Erwartungen an uns zu erkennen und uns danach zu verhalten. In der Familie, im Supermarkt, in der Schule oder am Arbeitsplatz – *Theory of Mind* befähigt uns, im Umgang mit anderen Menschen deren „mentalen Zustand“ zu erkennen, „um daraus ihr Verhalten erklären und ihre Absichten vorhersagen zu können“ (Meer-Walter, 2021, 24). Mit Verweis auf neurowissenschaftliche Forschung schreiben Schulratgeber diese Fähigkeit ausschließlich neurotypischen Individuen zu und gehen davon aus, dass Autist*innen „nur eingeschränkt über diese Fähigkeiten [verfügen], was zu ihren Problemen im zwischenmenschlichen Bereich beiträgt“ (Schuster, 2020, 20). Autist*innen hätten demnach „oft ein unvollständiges Bild davon, was in anderen vorgeht“ (Teufel & Soll, 2021, 36). Die vereinfachte Art und Weise, mit der Ratgeber neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur Grundlage praxisorientierter, pädagogischer Ratschläge für Lehrkräfte nehmen, ist insofern genauer zu betrachten, dass die Verknüpfung von Neurologie, Kognition und Interaktion sogar die neuropsychologische Forschung vor große Herausforderungen stellt: Houlihan, Tenenbaum und Saxe sprechen von „daunting challenges“ allein schon was die „implementation of Theory of Mind in the brain“ betrifft (2021, 209) – und damit ist die Frage wie unterschiedliche neuronale Voraussetzungen eigentlich für „Probleme im zwischenmenschlichen Bereich“ (Schuster, 2020, 20) verantwortlich gemacht werden können noch gar nicht adressiert. In diesem Beitrag untersuche ich, wie und in welcher Komplexität Schulratgeber zum Thema Autismus medizinisch-psychologische Wissensbestände, insbesondere Wissen über *Theory of Mind*, aufgreifen, aufbereiten und

zur Grundlage pädagogischer Handlungsempfehlungen machen. Dafür stelle ich zunächst vor, was kognitive Erklärungen von Autismus, zu denen auch die *Theory of Mind*-Hypothese zählt, überhaupt sind. Dabei geht es weniger um eine Abbildung des aktuellen Forschungsstandes zu den neurologischen Grundlagen von Mentalisierung¹, sondern um die wissenschaftstheoretische Frage, was kognitive Erklärungen von Autismus leisten sollen und können und was nicht. Anschließend rekonstruiere ich am Beispiel der *Theory of Mind*-Hypothese², wie solche Erklärungen in Schulratgebern zum Thema Autismus einbezogen werden. Dabei greife ich auf Material zurück, das ich im Rahmen eines größeren Forschungsvorhabens zur Neurologisierung von Autismus in pädagogischen Kontexten analysiert habe. Methodisch orientiere ich mich an der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2011). Meine Analyse zeigt, dass Bezüge auf medizinisches Wissen vor allem der autoritativen Naturalisierung autistischer Differenz dienen, die wiederum einen besonderen Umgang mit autistischen Individuen legitimiert und die Entwicklung eines dezidiert pädagogischen Verständnisses von Autismus überflüssig erscheinen lässt.

2 Kognitive Erklärungen von Autismus

Mit *Theory of Mind* wird in der neurowissenschaftlichen Forschung die kognitive Fähigkeit beschrieben, Annahmen über die geistigen Zustände anderer zu treffen und in die eigenen Handlungen und Entscheidungen einzubeziehen (Houlihan et al., 2021, 210). Die gängigsten Versuche, diese Fähigkeit zu erforschen, sind False-Belief-Tests wie der bekannte Sally-Anne-Test (ebd.; Grant et al., 2001). Dabei beobachten Proband*innen eine Puppe (Sally), die sich ein Urteil über die gegenwärtige Situation bildet („Mein Ball liegt in der Kiste.“). In Abwesenheit von Sally verändert ein andere Puppe (Anne) die Situation, indem sie den Ball etwa in den Schrank legt. Anschließend werden die Proband*innen gefragt, wo Sally den Ball bei ihrer Rückkehr suchen wird. Mit diesem Versuch wird erhoben, inwiefern Proband*innen zwischen ihrem eigenen Wissen um den tatsächlichen Ort des Balls und Sallys falscher Vermutung, der Ball sei noch immer in der Kiste, unterscheiden können – ob sie also Sally einen anderen mentalen Zustand als den eigenen zuschreiben können. In der klinischen Autismus-Forschung gilt der Erwerb dieser kognitiven Fähigkeit bei Autist*innen als verzögert oder sogar grundsätzlich eingeschränkt (Rosenthal et al., 2019). False-Belief-Tests werden deshalb schon lange als ein verlässliches Instrument der Autismus-Diagnostik angesehen

1 Einen guten Einstieg in aktuelle Fragen neurobiologischer Forschung zu Mentalisierung bietet der Sammelband *The Neural Bases of Mentalizing* (2021) von Gilead und Ochsner.

2 Die Ratgeber beziehen sich auch auf andere kognitive Erklärungen von Autismus, insbesondere die Hypothesen einer beeinträchtigten Exekutivfunktion und einer schwachen zentralen Kohärenz (vgl. Markowetz, 2020, 15f., Schuster, 2020, 20).

(Grant et al., 2001). Aber was sagen sie eigentlich aus und wie wird daraus eine kognitive Erklärung von Autismus?

False-Belief-Tests haben den Zweck, Mentalisierungsprozesse auf einen testbaren, propositionalen Gehalt zu bringen und damit Kategorisierungen in ‚normal‘ und ‚defizitär‘ zu ermöglichen. Inhaltlich werden sie der Komplexität von *Theory of Mind*-Konzepten nicht gerecht (Houlihan et al., 2021, 211), da sie lediglich das Vermögen überprüfen, dem Bewusstsein einer anderen Person isolierte Aussagen zuzuschreiben („Mein Ball liegt in der Kiste.“) und die vielen anderen Facetten der informellen und weitaus komplexeren alltäglichen Mentalisierungsprozesse vernachlässigen (ebd.). Es gibt zwar auch eine ganze Reihe weiterer Theory-of-Mind-Tests, die versuchen, andere Aspekte von Mentalisierung zu erfassen (ebd., 211ff.; speziell für Autismus Murray et al., 2017). Was jedoch alle Tests verbindet, ist die konzeptuelle Vereinfachung zugunsten der Eindeutigkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Für die kritische Autismusforschung (Davidson & Orsini, 2013) ist daran besonders interessant, wie aus diesen Tests eine kognitive Erklärung von Autismus wird: Wie also eine soziale Fähigkeit neurologisiert wird, um sie als Kriterium für die Unterscheidung von ‚normalen‘ und ‚defizitären‘ neurologischen Strukturen und als Ursache autistischer Verhaltensweisen zu nutzen. Für die Autismusforscherin Uta Frith haben kognitive Erklärungen von Autismus wie die *Theory of Mind*-Hypothese einen Erkenntniswert, da sie als Bindeglied oder vermittelnde Theorie zwischen Verhaltensbeobachtung und (bisher nicht identifizierten) neuronalen Ursachen fungieren:

„[T]o analyse behavioural symptoms with respect to a cognitive—and eventually neural—explanation was the right approach [...]. Studying the behaviour by itself would perhaps lead to a continuous refinement of psychometric tests and checklists of signs and symptoms. But there would be no principled way of distinguishing primary and secondary or merely associated problems“ (Frith, 2012, 2077).

Ohne kognitive Erklärungen müsse man den gemeinsamen neurologischen Nenner von als autistisch angesehenen Verhaltensweisen induktiv erschließen, ohne dabei zwischen der primären Ursache und nachgelagerten ‚Problemen‘ unterscheiden zu können. Die kognitive Erklärung benennt also eine Fähigkeit, die – so die Hoffnung – einfacher auf neuronale Grundlagen zurückgeführt werden kann und ein klares Ursache-Wirkungs-Verhältnis zwischen Gehirn und erwartungswidrigem Verhalten vorwegnimmt, auch wenn dessen konkrete Funktionsweisen noch erforscht werden müssen.

Kognitive Erklärungen sind also im doppelten Sinne Konstrukte. Sie sind medizinische Konstrukte, die ein Phänomen benennen, für das eine biologische Ursache angenommen wird, die bisher aber nicht eindeutig identifiziert werden konnte, wie die Autismusdiagnose selbst auch (Bölte, 2009, 31). Gleichzeitig sind sie so-

ziale Konstrukte in dem Sinn, dass ihre Definition kontext- und nutzenabhängig von sozialen Akteur*innen gesetzt wird. Kognitive Fähigkeiten sind in dieser Vorstellung eine begrenzte Gruppe, bei der manche Aspekte menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens ein- und andere ausgeschlossen werden. Bevorzugt getestet und diskutiert werden eher die engen, kognitiven und leicht zu versprachlichenden Aspekte von *Theory of Mind*. Vernachlässigt oder explizit ausgeschlossen werden beispielsweise ein prälinguistisches, emotives Mit- oder Einfühlen oder auch regelbasierte Verhaltensanpassungen, die als Kompensationsstrategien angesehen und von Mentalisierung abgegrenzt werden (Livingston & Happé, 2017, 732). Kognitive Autismuserklärungen stellen also hypothetische Verbindungen dar zwischen ‚problematischen‘ Verhaltensweisen und den dafür verantwortlich gemachten, neurologischen Strukturen. Inwiefern normative Verhaltenserwartungen die Suche nach biologischen Ursachen beeinflussen, oder umgekehrt biologische Fakten Unterscheidungen zwischen normalem und nicht-normalem Verhalten legitimieren sollen, spielt in der Diskussion um kognitive Autismuserklärungen eher keine Rolle. Stattdessen wird meist von einer klaren Unterscheidbarkeit ausgegangen zwischen ‚normalen‘ neurologischen Anlagen, die mit ‚normalem‘ Verhalten korrespondieren, und ‚defizitären‘ Ausprägungen, die mit ‚problematischem‘ Verhalten korrespondieren und somit kompensiert werden müssen. Kognitive Autismuserklärungen reproduzieren und naturalisieren also die Werte und Normen einer konkreten sozialen Ordnung, in der die Fähigkeit, die Gedanken und Bedürfnisse des Gegenübers errahnen und danach handeln zu können, zentral ist. Durch ihre Verknüpfung von Verhalten und Neurologie tragen sie zur Biologisierung erwartungswidrigen Verhaltens bei und damit auch zur Legitimierung der sozialen Normen, die dieses Verhalten überhaupt erst als ‚problematisch‘ einstufen. Diese Darstellung der wissenschaftstheoretischen Komplexität kognitiver Erklärungen soll im weiteren Verlauf dabei helfen, einzuordnen, welche Aspekte von medizinisch-psychologischem Wissen über *Theory of Mind* in den Ratgeber aufgegriffen und welche vernachlässigt werden.

3 *Theory of Mind* in Schulratgebern

Autismus wird in den Schulratgebern in meinem Sample medizinisch definiert als „tiefgreifende Entwicklungsstörung“, die von „komplexen Störungen des Zentralnervensystems“ (Schuster, 2020, 9; Teufel & Soll, 2021, 15; Markowetz, 2020, 8) verursacht wird, was Autismus fest im Zuständigkeitsbereich medizinischer und psychologischer Forschung verortet. Auch wenn Interessenverbände oder die Disability Studies ein ausschließlich klinisches Autismusverständnis vermehrt kritisieren und alternative Modelle (Chown & Beardon, 2017) vertreten, bleibt Wissen über Autismus in den Schulratgebern medizinisch-psychologisches

Wissen, das die Ursachen der ‚Störung‘ identifizieren und deren Auswirkungen auf das Verhalten vorhersagen kann. Ohne die dominierende Relevanz medizinischer Wissensbestände zu begründen, positionieren die Ratgeber sich so selbst als notwendige Vermittler zwischen medizinischem Wissen und pädagogischer Praxis und bedienen sich dabei unterschiedlicher Strategien des Wissenstransfers. Die Grundstruktur des Beraters besteht darin, erst „Hintergrundinformationen zu Ursachen, möglicherweise auftretende Verhaltensweisen, Krisen und Spannungen in Schule und Unterricht“ zu vermitteln, bevor „Praxishinweise zur Unterrichtsgestaltung, Materialtipps und Informationen zur Förderdiagnostik und Förderplanung“ (Markowetz, 2020, 6) präsentiert werden, die auf die durch Autismus verursachten ‚Probleme‘ einwirken sollen. Diskursiv werden pädagogische Herausforderungen so objektiviert und an medizinische Fachbereiche delegiert.

Entsprechend dem klinischen Modell von Autismus wird die Ursache für schulische ‚Probleme‘ im Körper bzw. im Gehirn des autistischen Kindes verortet und der Schwerpunkt der Autismusdarstellungen auf autistische Defizite gelegt (Chown & Beardon, 2017), insbesondere mit Verweis auf *Theory of Mind*: Autist*innen verfügen „nur eingeschränkt über diese Fähigkeit“ (Schuster, 2020, 21), sie haben ein „reduziertes Verständnis für (psychische) Zustände anderer Personen“ (Teufel & Soll, 2021, 36) und ihnen fehlt somit „ein soziales Verständnis“ (Markowetz, 2020, 15). Die defizitäre *Theory of Mind*-Ausprägung erscheint als so anerkanntes Wissen, dass es bis auf wenige Ausnahmen (Markowetz, 2020) ohne Verweise auf Fachliteratur präsentiert werden kann. Auch die neurologischen Ursachen dieser zugeschriebenen Defizite werden als geklärt vorausgesetzt. Die Annahme eines „veränderten Informationsfluss[es] im Gehirn“ von Autist*innen stützt sich aber nur allgemein auf das, wovon „Wissenschaftler sprechen“ oder was „Wissenschaftler [...] bestätigen“ (Schuster, 2020, 20). Bei Teufel und Soll dagegen werden Mentalisierungsdefizite am Beispiel eines fiktiven Autisten namens Paul beschrieben. Dass er seine Mitschüler nicht durchschaut, liege nach „eigener Aussage“ daran, dass er den sozialen „Geheimcode“ nicht kennt, „an den sich scheinbar alle halten (2021, 36). Die personalisierte Erzählung und die Aussagen eines imaginären Autisten ersetzen den Verweis auf wissenschaftliche Fachliteratur. Alle Beispiele präsentieren autistische *Theory of Mind*-Defizite als nicht kontroversen Fakt über Autist*innen, ohne *Theory of Mind* als eine hypothetische, kognitive Erklärung einzuordnen.

Theory of Mind besitzt hier den Stellenwert medizinischen Allgemeinwissens, das nicht anhand von Fachliteratur entwickelt oder hergeleitet werden muss. Das spiegelt durchaus die Haltung klinischer Forschungsliteratur wieder (z. B. Grant et al., 2001; Murray et al., 2017), erschwert den Ratgebern aber auch den Einbezug kritischer Perspektiven auf das klinische *Theory of Mind*-Verständnis und bietet diese folglich auch den Rat suchenden Leser*innen nicht an. So vertreten insbesondere autistische Forscher*innen unter dem Stichwort der *Double Empathy*

(Milton, 2012) schon seit Langem eine weniger pathologisierende Erklärung für die Autist*innen zugeschriebenen Mentalisierungsschwächen. Sie sehen sie als ein Problem des *gegenseitigen* Verständnisses autistischer und nicht-autistischer Personen, das aber nur aus nicht-autistischer Perspektive erforscht und zur Grundlage von Behinderungszuschreibungen genutzt wird. Demnach haben „non-autistic individuals [...] just as much difficulty in understanding the autistic mind as vice versa“ (Chown, 2014, 1.672). Daher sei es „entirely wrong to classify autistic difficulty in ‚reading the mind‘ of the person without autism as a disability when the difficulty experienced by the person without autism is not so regarded“ (ebd.). Zudem hätten autistische Menschen eine ähnlich ausgeprägte Empathie mit anderen Autist*innen wie nicht-Autist*innen untereinander (ebd., 1.673). Psychologisch getestet und für defizitär befunden werde aber immer nur die Fähigkeit autistischer Personen, sich in nicht-autistische Personen hineinzudenken. Das spreche eher dafür, dass *Theory of Mind*-Probleme nichts genuin autistisches sind, sondern vielmehr dann zustande kommen, wenn neurologisch unterschiedlich verfasste Individuen versuchen, einander zu verstehen. Allein das Machtgefälle zwischen der neurotypischen Mehrheit und den neurodiversen Minderheiten entscheidet demnach darüber, welche Formen neurologischer Verfasstheit pathologisiert werden und welche nicht. Die Ratgeber berücksichtigen aber weder diese Kritik, noch gehen sie auf die wissenschaftstheoretische Komplexität von *Theory of Mind* als einem vermittelnden Konstrukt zwischen biologischen und sozialen ‚Realitäten‘ ein. Stattdessen präsentieren sie defizitäre *Theory-of-Mind*-Fähigkeiten als biologischen Fakt mit eindeutigen sozialen Konsequenzen. Neurotypische *Theory of Mind*-Fähigkeiten erscheinen so nicht nur als normal, sondern auch als besser. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass sich bei Autist*innen objektive neurologische ‚Defizite‘ feststellen lassen, die dann ebenso objektive soziale ‚Defizite‘ verursachen. Die scheinbar logische Konsequenz für pädagogisches Handeln ist der Versuch, diese Defizite abzubauen und auf eine Anpassung an neurotypische Standards hinzuarbeiten.

Wenn in den Ratgebern kritische Perspektiven auf *Theory of Mind* auftauchen, sind sie eng verknüpft mit den Selbstpositionierung der Autor*innen: Vero (2020) und Meer-Walter (2021) verstehen sich selbst als autistisch.³ Beide greifen zwar die für die anderen Ratgeber typische, defizitorientierte *Theory of Mind*-Darstellung auf, versuchen aber gleichzeitig, sie zu relativieren. Ähnlich wie die anderen Ratgeber beschreibt Meer-Walter *Theory of Mind* zunächst als gesichertes Wissen und verweist dazu auf – zum Teil populäre – psychologische Quellen, Berichte von Betroffenen und andere Ratgeber (Meer-Walter, 2021, 24). Eine zu eindeutige Darstellung von autistischer Mentalisierungs- und Empathieschwäche versucht

3 Schuster versteht sich selbst als „junge Frau, die ihren Autismus jetzt als weitgehend überwunden betrachtet“ (2020, 9f.) und fällt dadurch ein wenig aus dem Schema.

sie aber zu vermeiden. So hätten nicht näher benannte „Untersuchungen und Studien“ (ebd.) gezeigt, „dass autistische Menschen durchaus in der Lage sein können, ihre weniger gut ausgebildete *Theory of Mind* durch kognitive Strategien zu kompensieren und sich in andere hineinzusetzen“ (ebd.). Obwohl Autist*innen „die kognitive Empathie“ fehle, besäßen sie „affektive Empathie“, mit der sie „die Gefühle anderer nachempfinden“ könnten (ebd.). Meer-Walter übernimmt an dieser Stelle die normative Bewertung von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ funktionierender *Theory of Mind*, versucht dabei aber zwischen unterschiedlichen Formen des Mentalisierens zu differenzieren. Für das autistische Gehirn als Ganzes lehnt sie diese im Detail vollzogene, normative Unterscheidung von kognitiven Prozessen jedoch ab. Das autistische Gehirn sei zwar anders, aber nur „im Sinne von unterschiedlich im Vergleich zu dem Gehirn neurotypischer Menschen“ (ebd., 26). Allerdings sei die „sich daraus ergebende andere autistische Wahrnehmung [...] nicht schlechter oder besser,“ sondern nur eine „Variante des ‚Standardmodells‘“ mit anderen „Stärken und Schwächen“ (ebd.). Trotz der Ablehnung einer Bewertung des autistischen Gehirns als „schlechter“ im Vergleich zum neurotypischen ‚Standardmodell‘ bleibt das letztere dennoch der Bezugspunkt für Vergleiche, in denen einzelne autistische Eigenschaften wie Mentalisierung als Schwäche erscheinen. Anders als im *Double Empathy* Ansatz werden insbesondere die kognitiven Aspekte von *Theory of Mind* weiterhin als etwas angesehen, was neurotypische Menschen besitzen und Autist*innen nicht und was zur ‚normalen‘ Ausstattung des menschlichen Gehirns gehört.

Dagegen ist Veros Ansatz anders als alle übrigen Ratgeber radikal autobiographisch. Über ihre Rolle als Autismusexpertin sagt sie, sie sei nur „Experte für meinen Autismus“, will aber dennoch mit ihrem Ratgeber „Autismus-Grundwissen“ vermitteln (Vero, 2020, 13). Dazu greift sie immer wieder auch Stichworte des wissenschaftlichen Autismusdiskurses wie *Theory of Mind* auf oder spricht über neuronale Strukturen und deren Funktion, bezieht sich aber an keiner Stelle direkt auf Fachliteratur. Ähnlich wie für Meer-Walter ist für Vero Autismus „keinesfalls eine Störung, sondern eine höchst interessante [...] Variante der Norm“ (ebd.) und sie unterscheidet ebenfalls zwischen kognitiven und emotionalen Empathieformen. Letztere seien „auch eine Art Wunderwerkzeug“, das bei Autist*innen sogar besonders intensiv ausgeprägt sei (ebd., 26). Vero teilt mit den anderen Ratgebern ein Verständnis von *Theory of Mind* als der Fähigkeit ein „Modell des Geistes Anderer zu haben“ (ebd., 25), leitet ihre Beschreibungen davon aber aus biographischen Erlebnissen ab. Das führt dazu, dass sie nicht schildert, wie gut die *Theory of Mind* neurotypischer Menschen funktioniert, sondern wie deren *Theory of Mind* daran scheitert, sie als Autistin zu verstehen. Aufgrund einer Wahrnehmungsbesonderheit wollte Vero als Schulkind „nicht in das Klassenzimmer mit den Schränken mit den Spiegeltüren“ gehen, was ihr als „Bockigkeit und Sturheit unterstellt“ wurde (ebd.). Sie wurde bestraft und gezwungen den Raum zu betreten, was bei ihr selbst-

verletzendes Verhalten auslöste, mit dem sie sich „wieder zu regulieren“ versuchte, was aber nur „weitere negative Konsequenzen“ für sie zur Folge hatte (ebd.). Auch wenn Vero *Theory of Mind* eigentlich als „Wunderwerkzeug“ (ebd.) bezeichnet, erzählt sie ein Erlebnis, bei dem ihr von neurotypischen Menschen mittels dieses Wunderwerkzeugs Intentionen unterstellt wurden, die nichts mit ihrer eigenen Wahrnehmung zu tun hatten. Vero beschreibt nicht, wie sie sich als Autistin unzureichend in andere hineinversetzen kann und damit deren Erwartungen nicht erfüllt. Stattdessen erzählt sie davon, wie sie von neurotypischen Menschen trotz oder gerade wegen deren *Theory of Mind*-Fähigkeiten missverstanden wird. Daraus schließt sie, dass in „der Begegnung von autistischen und nicht-autistischen Menschen [...] die Fähigkeit zur Theory of Mind und deren Anwendung in der sozialen Interaktion zu großen Problemen führen kann“ (ebd.).

Aufgrund der autobiographischen Perspektive ist der Text weniger interessiert daran, unterschiedliche Befähigungen zu *Theory of Mind* zu beschreiben und nähert sich stattdessen eher dem *Double Empathy* Ansatz an, in dem *Theory of Mind* vor allem in der Verständigung zwischen autistischen und nicht-autistischen Menschen zum Problem wird. Dabei bleibt *Theory of Mind* für Vero allerdings etwas, das nur neurotypische Menschen besitzen und das nur „im Umgang mit autistischen Menschen nicht gut bis überhaupt nicht“ (ebd.) funktioniert. Obwohl die Perspektive insofern gedoppelt wird, dass nicht-autistische Menschen genauso große Schwierigkeiten haben, Autist*innen zu verstehen wie andersherum (Chown, 2017, 1.672), greift Vero Chowns Kritik, dass *Theory of Mind* dennoch vor allem als Instrument der Pathologisierung von Autismus dient, nicht auf. Sowohl Meer-Walter als auch Vero vermeiden also letztlich trotz der kritischen Elemente ihrer *Theory of Mind*-Darstellungen eine grundsätzliche Kritik an medizinischen Wissensordnungen und deren Relevanz für pädagogische Kontexte.

4 Die Relevanz medizinischer Forschung für die pädagogische Praxis

In den hier rekonstruierten Wissensordnungen von Autismus im pädagogischen Kontext sind drei Aspekte besonders relevant. Erstens zeigt sich das Ringen um das dominante Verständnis von Autismus als ständiger Normalisierungs- und Normativierungsprozess entlang von Grenzziehungen zwischen autistisch und nicht-autistisch, Kognition und Verhalten, Defizit und Stärke. Die Ratgeber autistischer Autor*innen positionieren sich zwar als Korrektiv zu der offenbar konsensualen, weil in den meisten Ratgebern nicht begründeten oder erklärten Sicht, dass Autismus ein kognitiv defizitäres Anderes zu neurotypisch funktionierenden Individuen darstellt. Doch selbst im Rahmen dieser Kritik dienen medizinische Wissensordnungen der Objektivierung und Normalisierung von autistischer Differenz, die

autismusspezifische pädagogische Strategien und eine Anpassung autistischer Individuen an neurotypische Standards notwendig erscheinen lassen.

In den verschiedenen Übersetzungen medizinisch-psychiatrischen Wissens in den pädagogischen Kontext, die ich am Beispiel von *Theory of Mind* analysiert habe, spiegelt sich zweitens immer wieder die als selbstverständlich vorausgesetzte Annahme, dass Autismus zunächst medizinisch verstanden werden muss, um pädagogisch bearbeitet werden zu können. Medizin als Autorität ersetzt ein pädagogisches Verständnis von Autismus; Objektivierung oder Naturalisierung von Differenz blendet die sozialen Bedingungen aus, unter denen Autismus zum ‚Problem‘ für pädagogisches Handeln (gemacht) wird. Eine solche Aneignung medizinischer Wissensordnungen bildet die Grundlage für pädagogische Strategien, die eher auf eine Behandlung der durch autistische Kinder ‚verursachten‘ Probleme zielen als auf eine Reflexion der systemischen Bedingungen, unter denen Autismus zum ‚Problem‘ wird.

Drittens bleiben diese Aneignungen medizinischer Wissensbestände meist auf der Ebene eines Alltagsverständnisses. Die Aushandlungsprozesse, die disziplinintern in den medizinischen und psychologischen Diskursen stattfinden, werden zugunsten einer Komplexitätsreduktion ausgeblendet. Das entspricht den typischen Merkmalen des Ratgebergenres, zeigt aber auch, dass die zugeschriebene Autorität des medizinisch-psychologischen Wissens in erster Linie auf symbolischer Macht statt auf kritisch-differenzierter, wissenschaftlicher Qualität fußt. Das konkrete, oft komplexe und kontroverse Wissen über neurobiologische Verhaltensgrundlagen ist nicht entscheidend; vielmehr werden medizinische Kategorisierungen vor allem als Legitimation sozialer Ein- und Ausschlussprozesse genutzt, in denen sozial unerwünschtes Verhalten pathologisiert wird. Auffallend ist, dass selbst autistische Autor*innen, die sich kritisch zu Zuschreibungsprozessen positionieren und für sich die konkurrierende Autorität von Insider*innen reklamieren, sich dieser Machtdynamik kaum entziehen können.

Als Konsequenz aus diesen drei Punkten wird deutlich, dass ein medizinisches Verständnis von Autismus nicht als Ersatz für ein pädagogisches Autismusverständnis dienen kann, sondern weitreichende Fragen aufwirft: Wie beeinflussen normative und normalisierende Erwartungen an akzeptable Verhaltensweisen und geistige Entwicklungsprozesse die Bewertung von neurologischen Veranlagungen? Wie wollen wir mit neurologischer Diversität im Bildungssystem umgehen? Warum wird Autismus als ‚Problem‘ biologisiert, während andere Verhaltensweisen wie etwa unterschiedlich stark ausgeprägte Selbstständigkeit oder Leistungsbereitschaft als etwas angesehen werden, das jede*r selbst entwickeln kann und muss? In ihrem Ausblenden dieser Fragen liefern die schulpädagogischen Ratgeber zum Thema Autismus der wissenssoziologisch orientierten Erziehungswissenschaft den Anlass, ihre Wissensordnungen transparent zu machen und kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Bölte, S. (2009). Symptomatik und Klassifikation. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (S. 31.45). Bern: Huber.
- Chown, N. (2014). More on the Ontological Status of Autism and Double Empathy. *Disability & Society*, 29(10), 1.672-1.676. DOI: 10.1080/09687599.2014.949625
- Chown, N. & Beardon, L. (2017). Theoretical Models and Autism. In F.R. Volkmar (Hrsg.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-6435-8_102171-1
- Davidson, J. & Orsini, M. (2013). Introduction. Critical Autism Studies: Notes on an Emerging Field. In J. Davidson & M. Orsini (Hrsg.), *Worlds of Autism. Across the Spectrum of Neurological Difference* (S. 1-28). Minneapolis: University of Minnesota. DOI: 10.5749/minnesota/9780816688883.003.0001
- Frith, U. (2012). Why we need cognitive explanations of autism. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(11), 2073-2092. DOI: 10.1080/17470218.2012.697178
- Gilead, M. & Ochsner, K.N. (Hrsg.). (2021). *The Neural Basis of Mentalizing*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-51890-5
- Grant, C.M., Grayson, A. & Boucher, J. (2001). Using Tests of False Belief with Children with Autism: How Valid and Reliable are they? *Autism*, 5(2), 135-145. DOI: 10.1177/1362361301005002004
- Houlihan, S.D., Tenenbaum, J.B. & Saxe, R. (2021). Linking Models of Theory of Mind and Measures of Human Brain Activity. In M. Gilead & K.N. Ochsner (Hrsg.), *The Neural Basis of Mentalizing*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-51890-5
- Keller, R. (2011). *Wissensoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92058-0
- Livingston, L.A. & Happé, F. (2017). Conceptualising compensation in neurodevelopmental disorders: Reflections from autism spectrum disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 80, 729-742. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2017.06.005
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Milton, D.E.M. (2012). On the Ontological Status of Autism: The ‚Double Empathy Problem‘. *Disability & Society*, 27(6), 883-887. DOI: 10.1080/09687599.2012.710008
- Murray, K., Johnston, K., Cunnane, H., Kerr, C., Spain, D., Gillan, N., Hammond, N., Murphy, D. & Happé, F. (2017). A new test of advanced theory of mind: The „Strange Stories Film Task“ captures social processing differences in adults with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 10(6), 1.120-1.132. DOI: 10.1002/aur.1744
- Rosenthal, I.A., Hutcherson, C.A., Adolphs, R. & Stanley, D.A. (2019). Deconstructing Theory-of-Mind Impairment in High-Functioning Adults with Autism. *Current Biology*, 29(3), 513-519. DOI: 10.1016/j.cub.2018.12.039
- Schuster, N. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Teufel, K. & Söll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Göttingen: Hofgrefe.
- Vero, G. (2020). *Das andere Kind in der Schule: Autismus im Klassenzimmer*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor

Zobel, Yannick, M.A.

Pädagogische Hochschule Freiburg
 Kunzenweg 21
 79117 Freiburg
 yannick.zobel@ph-freiburg.de