

Sasso, Isabella

Schulabsentismus, Autismus und der Verlust von Selbstwirksamkeit. Eine Grounded Theory zur Perspektive der jungen Menschen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 227 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2025)



Quellenangabe/ Reference:

Sasso, Isabella: Schulabsentismus, Autismus und der Verlust von Selbstwirksamkeit. Eine Grounded Theory zur Perspektive der jungen Menschen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 227 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351994 - DOI: 10.25656/01:35199; 10.35468/6223

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351994>

<https://doi.org/10.25656/01:35199>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

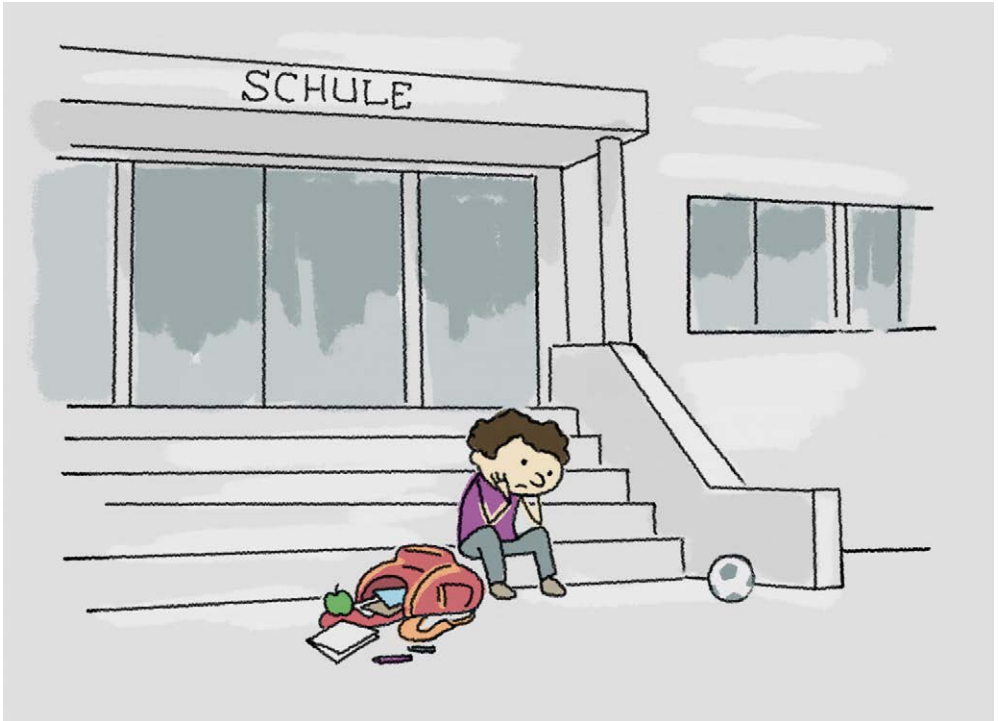
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not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

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Isabella Sasso

Schulabsentismus, Autismus und der Verlust von Selbstwirksamkeit

**Eine Grounded Theory zur Perspektive
der jungen Menschen**

Sasso

Schulabsentismus, Autismus und der Verlust von Selbstwirksamkeit

Isabella Sasso

Schulabsentismus, Autismus und der Verlust von Selbstwirksamkeit

Eine Grounded Theory zur Perspektive
der jungen Menschen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

*Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN,
gefördert aus zukunf.niedersachsen, unterstützt.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät 1 – Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter dem Titel „Schulabsentismus als prozesshafter Verlust von Selbstwirksamkeit – eine Grounded Theory zur Perspektive autistischer Schüler:innen“ als Dissertation angenommen.

Gutachterinnen: Prof. Dr. Teresa Sansour und Prof. Dr. Tanja Jungmann.

Tag der Disputation: 18.11.2025

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Coverabbildung: © Jakob Weyde

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen)
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6223-3 digital

doi.org/10.35468/6223

ISBN 978-3-7815-2761-4 print

Zusammenfassung

Mit Ratifizierung der Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ist Deutschland verpflichtet ein inklusives Bildungssystem zu etablieren und Vorkehrungen zu treffen, sodass ein diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung für alle Schüler:innen gesichert ist. Voraussetzung für die Gestaltung diskriminierungsfreier Lernorte ist die Anerkennung menschlicher Diversität, ohne diese Unterschiede zu werten oder hierarchisch einzuordnen (Katzenbach, 2015b). Dennoch zeigen Studien zur Perspektive autistischer Schüler:innen auf ihre inklusive Bildung an Regelschulen im wesentlichen negative Erfahrungen (Chamberlain et al., 2007; Goodall, 2019). In Deutschland gibt es bisher kaum Forschung zu schulischen Erfahrungen und Abwesenheiten autistischer Schüler:innen. Aus diesem Grund wird in der Untersuchung der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen autistische Schüler:innen im inklusiven Schulsystem als bedeutsam für ihren Schulabsentismus erleben.

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign und orientiert sich methodologisch vorwiegend an der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2025). Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden 20 problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit autistischen Schüler:innen, die inklusiv beschult wurden und Erfahrungen mit schulischen Abwesenheiten haben, geführt. Es wurde eine gegenstandsverankerte Theorie zur Perspektive autistischer Schüler:innen konstruiert, die ausgehend von dem Willen zu Lernen, den prozesshaften Verlust von Selbstwirksamkeit in einem komplexen Bedingungsgefüge beschreibt. Als ursächlich für emotionale Belastungen erlebten die befragten autistischen Schüler:innen schulische Bedingungen. Über den zeitlichen Verlauf wurde der Alltag schwerer zu bewältigen, da gleichzeitig Ressourcen in Form von Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern nicht ausreichten, um die komplexen Belastungen zu kompensieren. Da es aufgrund der Anforderung, die Schulpflicht zu erfüllen sowie der Erwartung, sich an die Lernumgebung anzupassen, kaum Handlungsmöglichkeiten für die autistischen Schüler:innen gab, entwickelten sich psychische Folgen und Schulabsentismus. Es zeichnete sich ein Wunsch nach Veränderungen ab, der in Form von Anregungen an das System Schule formuliert und als alternative Kontextbedingungen konstruiert wurde. Weiterhin wird die Kommunikation im Interview als ko-konstruktiver Prozess beleuchtet. Die Bestandteile der konstruierten Theorie werden vor dem Hintergrund bisheriger Studienergebnisse diskutiert und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Die in dieser Studie berichteten emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch sind nicht als Ausdruck persönlicher Defizite zu verstehen, sondern als Resultat des Ungleichgewichts zwischen Anforderungen und Unterstützung im Rahmen des ‚inkluisiven‘ Regelschulsystems.

Die Limitationen der vorliegenden Arbeit bestehen vor allem in der eingeschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die dennoch wertvolle Hinweise auf Zusammenhänge in Bezug auf schulische Abwesenheiten bei der Zielgruppe und sowohl die Ableitung von Ansätzen für die schulische Praxis in inklusiven Regelschulen als auch für zukünftige Forschungsvorhaben ermöglichen.

Abstract

With the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), Germany is obligated to establish an inclusive education system and to implement measures that ensure non-discriminatory access to education for all students. A prerequisite for creating discrimination-free learning environments is the recognition of human diversity (Katzenbach, 2015b). Nevertheless, studies examining autistic students' perspectives on their inclusive education in mainstream schools predominantly report negative experiences (Chamberlain et al., 2007; Goodall, 2019). In Germany, there has been little research to date on the school experiences and absences of autistic students. Therefore, this study investigates which experiences autistic students perceive as significant for their school absenteeism within the inclusive education system.

The present work is based on a qualitative research design and is methodologically guided primarily by constructivist grounded theory by Charmaz (2025). To answer the research question, 20 problem-centered interviews (Witzel, 2000) were conducted with autistic students in mainstream education who experienced various forms of school absenteeism. A grounded theory was developed to capture autistic students' perspectives, describing a processual loss of self-efficacy within a complex constellation of conditions, beginning with an initial willingness to learn. The interviewed autistic students identified school-related conditions as the primary source of emotional strain. Over time, everyday school life became increasingly difficult to manage, as available resources were insufficient to compensate for the complex burdens experienced. Because the requirement to fulfill compulsory schooling and the expectation to adapt to the learning environment left autistic students with few opportunities for agency, psychological consequences and school absenteeism emerged.

A desire for change became evident, articulated as recommendations directed at the school system and conceptualized as alternative contextual conditions. Furthermore, communication within the interviews is examined as a co-constructive process. The components of the constructed theory are discussed in light of existing research findings. The emotional strain associated with school attendance reported in this study should not be understood as expressions of personal deficits but rather as the result of an imbalance between demands and support within the 'inclusive' mainstream school system in Germany.

The primary limitation of this study lies in the restricted generalizability of its findings. Nevertheless, the results provide valuable insights into factors associated with school absenteeism among autistic students and support implications for inclusive mainstream school practice as well as directions for future research.

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen, ohne die Ermutigung und Unterstützung vieler Menschen.

An allererster Stelle gilt mein besonderer Dank den Kindern und Jugendlichen und ihren Familien. Danke, dass Ihr mit mir über Eure Erfahrungen gesprochen habt, mir Eure Gedanken und Wünsche mitgeteilt, von schönen und schrecklichen Momenten berichtet habt. Danke für Kekse, Kaffee und dass ich für einen kurzen Moment in Euren Alltag schauen konnte.

Diese Arbeit ist an allererster Stelle Für und mit Euch entstanden!

Danke an die Fakultät I und insbesondere das Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg für die Möglichkeit im Rahmen des Kollegs zu promovieren.

Ein weiterer besonderer Dank gilt Prof. Dr. Teresa Sansour.

Von Herzen Danke für Deine Ermutigung, Dein Vertrauen, Dein Engagement, Deine Flexibilität und Deinen Weitblick.

Ich hätte mir keine bessere Betreuung für diese Arbeit vorstellen können.

Insbesondere möchte ich auch Prof. Dr. Tanja Jungmann als meiner Zweitgutachterin sowie Prof. Dr. Ute von Düring und Prof. Dr. Andrea Erdélyi danken, die mich insbesondere in der frühen Phase meiner Promotion begleitet haben.

Danke, dass Ihr meinen Weg mit dieser Arbeit begleitet habt, dabei so viel Vertrauen in mich hattet und ich dabei wusste, dass ich mich jederzeit an Euch wenden kann.

Danke Ute für Deine Worte am Ende meines Studiums, ohne die ich den Weg zurück an die Uni vielleicht nie gewagt hätte.

Danke in diesem Zusammenhang auch an Prof. Dr. Gisela Schulze und die Graduiertenschule 3GO, die bereits während meines Studiums den Gedanken an eine Promotion haben wachsen lassen.

Danke an meine Kolleginnen, die zu Freundinnen geworden sind.

Insbesondere Lara, Carolyn und Anne-Marie für jede Minute Eurer kostbaren Zeit.

Es ist besonders gewesen, diese Zeit mit Euch zu teilen.

Danke an Melika für Dein Vertrauen, Deine Unterstützung und Ermutigung.

Du bist zu einer ganz besonderen Begleiterin während dieser Zeit geworden.

Danke Jeannine für Deine Hilfe und Unterstützung. Danke auch an Alina und Maren.

Und last, but not least. Danke Markus.

Ich kenne niemanden, der so zielstrebig ist wie Du. Danke, dass Du mir ein kleines bisschen davon abgeben hast.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Theoretischer Bezugsrahmen	17
2.1	Das Bio-Ökologische Modell (Bronfenbrenner)	17
2.2	Die Theorie der intensiv erlebten Welt (Markram und Markram)	19
2.3	Selbstwirksamkeit (Bandura) und Selbstbestimmung (Deci und Ryan) im schulischen Kontext	20
3	Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum	23
3.1	Entwicklung	24
3.2	Psychische Gesundheit	25
3.3	Merkmale von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum	25
3.3.1	Wahrnehmung und Reizverarbeitung	26
3.3.2	Lernvoraussetzungen und Informationsverarbeitung	27
3.3.3	Kommunikation und Interaktion	28
3.4	Zwischenfazit	33
4	Autistische Schüler:innen im Lernort Schule	34
4.1	Die Schule als Ort des Lernens und der Entwicklung	34
4.2	Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen über die Schullaufbahn	35
4.3	Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen im Regelschulsystem	39
4.4	Maßnahmen und Empfehlungen für eine inklusive Beschulung autistischer Schüler:innen	41
5	Schulabsentismus bei Schüler:innen im Autismus-Spektrum	44
5.1	Begrifflichkeiten und Definitionen	44
5.2	Einflussfaktoren auf verschiedenen Systemebenen	47
5.3	Prävalenzen von Schulabsentismus	48
5.4	Risikofaktoren für Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen	49
5.4.1	Individuelle Faktoren	49
5.4.2	Familiäre Faktoren	51
5.4.3	Schulische Faktoren	51
5.5	Ableitung der Forschungslücke	52
6	Forschungsleitende Fragestellung	54

7	Forschungsmethod(olog)ischer Zugang	55
7.1	Datenerhebung	57
7.1.1	Forschungsethik	58
7.1.2	Rekrutierungsprozess und Sample	59
7.1.3	Das Problemzentrierte Interview	62
7.1.4	Merkmale der Interviewführung mit Kindern und Jugendlichen	65
7.2	Datenauswertung	65
7.2.1	Datenaufbereitung	65
7.2.2	Der Kodierprozess	67
7.2.3	Die Rolle von Memos im Forschungsprozess	73
7.3	Die Bedeutung von Selbstreflexion im qualitativen Forschungsprozess	74
7.4	Gütekriterien qualitativer Forschung	75
8	Ergebnisdarstellung	78
8.1	Schulabsentismus in den Worten autistischer Schüler:innen	78
8.2	Die prozesshafte Entwicklung schulischer Abwesenheit	81
8.3	Die zentralen Phänomene	88
8.3.1	Der Wille zu Lernen als Ausgangspunkt	89
8.3.2	Emotionale Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch	91
8.4	Ursächliche Bedingungen – „Die Schule das Hauptproblem“	93
8.4.1	Der Schulweg	94
8.4.2	Der Alltag in der Schule	95
8.4.3	Sensorische Herausforderungen	100
8.4.4	Soziale Interaktion und zwischenmenschliche Schwierigkeiten	101
8.4.5	Die Beziehung zu Mitschüler:innen	104
8.4.6	Das (fehlende) Gefühl der Zugehörigkeit	112
8.4.7	Die Rolle der Lehrkräfte für das Lernen und den Schulbesuch	118
8.4.8	Zwischenfazit zu den ursächlichen Bedingungen	129
8.4.9	Kontrastierende Darstellung der ursächlichen Bedingungen am Beispiel von Julian	130
8.5	Intervenierende Bedingungen – Ressourcen	131
8.5.1	Unterstützende Beziehung zu Lehrkräften	132
8.5.2	Das Selbstbild autistischer Schüler:innen	138
8.5.3	Die Rolle der Eltern	150
8.5.4	Zwischenfazit zu den intervenierenden Bedingungen	155
8.6	Erwartungen und Anforderungen als kontextuelle Bedingungen	156
8.6.1	Die Bedeutung der Autismus-Diagnose	156
8.6.2	Erwartungen und Anforderungen	159
8.6.3	Zwischenfazit zu den kontextuellen Bedingungen	162
8.7	Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen	162
8.7.1	Anpassen und Aushalten als Bewältigungsversuch	162
8.7.2	Der Wunsch nach Veränderung	164
8.8	Schulabsentismus als Konsequenz	164
8.8.1	Psychische Folgen der emotionalen Belastung	165
8.8.2	Konsequenzen des Absentismus und der fehlenden Alternativen zum Schulbesuch	167

8.9	Alternative Kontextbedingungen im System Schule.....	169
8.9.1	Anregungen für das System Schule	170
8.9.2	Erwartungen an Lehrkräfte.....	176
8.9.3	Zwischenfazit	177
8.10	Kommunikation im Interview als ko-konstruktiver Prozess	178
8.10.1	Die Rolle der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene im Interview	178
8.10.2	Die Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs.....	184
8.10.3	Die Reflexion des Interviewerinnen-Verhaltens	187
9	Schulabsentismus als prozesshafter Verlust der Selbstwirksamkeit	191
10	Diskussion der Ergebnisse.....	193
10.1	Ursächliche Bedingungen als kumulative Risiken.....	193
10.1.1	Sensorische Erfahrungen und Möglichkeiten zur Anpassung der Lernumgebung.....	193
10.1.2	Zwischenmenschliche Herausforderungen, Mobbing und die Bedeutung eines aktiven Handelns	195
10.1.3	Fehlende Zugehörigkeit.....	197
10.1.4	Negative Erfahrungen mit Lehrkräften	198
10.2	Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern als Ausgleich	199
10.3	Strategien zur Bewältigung und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit	201
10.4	Schulische Anforderungen und ihre Bedeutung für die Entwicklung	203
10.5	Diskussion der Theorie.....	203
10.5.1	Schulabsentismus aus individueller Perspektive: Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung.....	203
10.5.2	Schulabsentismus aus systemischer Perspektive: Die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes	205
10.6	Limitationen der vorliegenden Arbeit	206
11	Fazit.....	208
12	Ausblick.....	210
	Verzeichnisse.....	212
	Literaturverzeichnis	212
	Abkürzungsverzeichnis.....	225
	Abbildungsverzeichnis	226
	Tabellenverzeichnis	226

1 Einleitung

*„[...] Und eigentlich ähm also es macht mich n bisschen wütend, dass ich eigentlich zur Schule gehen will. Und ich will- also ich will wirklich zur Schule. Aber irgendwie lassen sie uns halt allein. [...]“
(Leonie, 15)*

Das Recht auf Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht, das sowohl international als auch national, unter anderem in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UN, 1948), Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989) sowie Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006) und im Grundgesetz (insbesondere Art. 7 GG in Verbindung mit Art. 2 Abs. 1 GG und Art. 1 Abs. 1 GG) sowie in den Landesschulgesetzen verankert ist.

Im Kontext schulischer Inklusion gewinnt das Recht auf Bildung besondere Bedeutung, da es nicht nur den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung, sondern auch deren Ausgestaltung für alle Lernenden umfasst. Gesellschaftliche Inklusion zielt dabei darauf ab, individuelle Unterschiede als Normalität anzuerkennen und als Bereicherung des gemeinsamen Lebens und Lernens zu begreifen. Dabei wird Bildung als gesellschaftlicher Gestaltungsprozess verstanden, in dem alle Lernenden unabhängig von ihren Voraussetzungen gleiche Rechte auf Teilhabe und Entwicklung haben (UN-BRK, 2006, Präambel lit. e, Art. 1, Art. 24; Lindmeier, 2018; Müller, 2018). Bildung ist dabei mehr als die Vermittlung von Wissen, sondern ein zentrales Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe und persönlichen Entfaltung. Für eine inklusive Gesellschaft ist es unerlässlich, dass alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen können (Booth & Ainscow, 2011).

Mit Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist Deutschland seit 2009 völkerrechtlich zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet. Die UN-BRK gilt innerhalb Deutschlands im Rang eines einfachen Bundesgesetzes und ist dementsprechend von allen staatlichen Organen einzuhalten und umzusetzen (Krowosch, 2023). Dabei gilt es, Bildungssysteme so zu gestalten, dass Teilhabe und Chancengleichheit für alle gewährleistet werden. Dies erfordert strukturelle Veränderungen, flexible Lernarrangements und eine professionelle Haltung, die Vielfalt aktiv anerkennt und fördert (Booth & Ainscow, 2011).

Kinder und Jugendliche haben dabei auch im allgemeinen Schulsystem das Recht auf dieselbe individuelle sonderpädagogische Unterstützung und Förderung, die ihnen an einer Förderschule gewährt werden würde. Im Sinne der UN-BRK müssen „angemessene Vorkehrungen“ für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes getroffen werden (Krowosch, 2023).

Trotz gesetzlicher Verankerung des Rechts auf Bildung und Inklusion zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass insbesondere Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein erhöhtes Risiko für Schulabsentismus aufweisen (Lereya et al., 2022).

In Deutschland stagniert zudem die Exklusionsquote und damit der Anteil der Schüler:innen, die an Förderschulen und nicht inklusiv unterrichtet werden, seit Jahren bundesweit,

weshalb ein Paradigmenwechsel angezweifelt werden muss (Krowosch, 2023). Auch im Rahmen der Staatenprüfung des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2023) wurden bei der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland erhebliche Defizite festgestellt. Bemängelt wurden unter anderem die fortbestehende Segregation durch Förderschulen, fehlende Barrierefreiheit, unzureichend geschultes Personal sowie ein Mangel an koordinierenden Mechanismen auf Landes- und Kommunalebene. Darüber hinaus wurde kritisiert, dass das medizinische Modell von Behinderung vielerorts weiterhin dominiert und inklusive Maßnahmen nicht systematisch und übergreifend umgesetzt werden. Auch die Beteiligung von Selbstvertretungsorganisationen und die Partizipation von Menschen mit Behinderungen an politischen und rechtlichen Entscheidungsprozessen seien bislang unzureichend gewährleistet.

Gleichzeitig schließen sich zunehmend Eltern, Schüler:innen, Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen und Erzieher:innen zusammen, demonstrieren für eine gerechte, demokratische Bildung und setzen sich unter dem Slogan „Bildungswende JETZT!“ und „Schule muss anders!“ für eine „gerechte, zukunftsfähige und inklusive Bildung“ ein (bildungswende-jetzt.de).

Bildungsangebote sind dabei weiterhin häufig von defizitorientierten Annahmen geprägt, die neurologische Unterschiede autistischer Schüler:innen als ‚Abweichung‘ von einer vermeintlichen Norm verstehen und damit dem Inklusionsgedanken entgegenstehen (Ducarre, 2024).

Eine Betrachtungsweise, die Diversität nicht als Defizit, sondern als Variante menschlichen Seins versteht, eröffnet das Neurodiversitätsparadigma (Alcorn et al., 2024; Ducarre, 2024; Grummt, 2023; Shaw et al., 2024). Diese Perspektive erkennt die Vielfalt in Bezug auf alle Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkprozesse an, die sich bei jedem Menschen individuell unterscheiden (Grummt, 2023) und bietet damit ein Konzept, das es ermöglicht über Diversität zu sprechen und gleichzeitig dazu beitragen kann, ein inklusives Verständnis von Bildung weiterzuentwickeln (Ducarre, 2024).

Durch die Abkehr von einem medizinischen Modell, das Autismus als ‚Störung‘ betrachtet, geraten gesellschaftliche Barrieren in den Blick, die erst zu Einschränkungen führen. Dabei ist auch zentral, dass die Erfahrungen und Perspektiven neurodivergenter Personen selbst im Zentrum stehen und Sprache, Rahmenbedingungen und Unterstützung sich nicht mehr an neurotypische Normen anpassen, sondern sich am Wohlbefinden und den Zielen neurodivergenter Personen orientieren (Shaw et al., 2024).

Aus dieser Perspektive sollen Lernumgebungen so gestaltet werden, dass sie Vielfalt anerkennen und fördern sowie Autonomie, Zugehörigkeit und Teilhabe für alle Schüler:innen ermöglichen (Ducarre, 2024).

Das bio-psycho-soziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) bietet einen integrativen Rahmen zur Beschreibung von Wechselwirkungen zwischen individueller Funktionsweise, Umweltfaktoren und gesellschaftlicher Teilhabe. Während die ICF grundsätzlich auf die Beschreibung von ‚Gesundheitsproblemen‘ abzielt, lässt sich ihr Modell im Sinne des Neurodiversitätsparadigmas umdeuten, indem Autismus nicht als „Gesundheitsproblem“, sondern als neurologische Variante menschlichen Seins verstanden wird, deren Auswirkungen wesentlich durch die Passung zwischen Person und Umwelt bestimmt werden. Anstelle einer defizitorientierten Sichtweise rückt das Modell dabei die individuelle Funktionsweise sowie Umwelt- und Kontextfaktoren in den Mittelpunkt. Dieses Verständnis bildet die Grund-

lage für eine ganzheitliche und ressourcenorientierte Betrachtung autistischer Personen (Black et al., 2025; WHO, 2001).

Das Verständnis autistischer Personen spiegelt sich nicht zuletzt in der Sprache wider. Autistische Selbstvertreter:innen setzen sich für die Verwendung einer identity-first anstelle einer person-first Sprache ein (Gernsbacher, 2017; Kenny et al., 2016), da Autismus und die damit verbundenen Eigenschaften nicht vom Individuum getrennt betrachtet und damit auch nicht ‚geheilt‘ oder ‚behandelt‘ werden können (Vivanti, 2020). Um diesem Bestreben zu entsprechen und gleichzeitig die Individualität einer jeden autistischen Person und damit den Aspekt des Spektrums zu betonen, wird die identity-first Sprache in dieser Arbeit vorwiegend und gleichzeitig synonym zur Schreibweise ‚Person im Autismus-Spektrum‘ verwendet.

In welcher Weise von Autismus gesprochen wird, wird dabei vielfach auch als Spiegel des Wertesystems verstanden, wie beispielsweise Monk et al. (2022) beschreiben. Weiterhin hat die Art der Definition von Autismus relevante Implikationen für Forschung und Praxis, wie Cherewick und Matergia (2024) in Bezug auf Cascio (2018) und Eyal et al. (2014) feststellen:

“Conceptualized as a disease, autism should be treated and/or cured; conceptualized as a disability, autism needs should be accommodated; conceptualized as a neurological difference, autism should be embraced as part of human diversity”

Ein inklusives Bildungssystem im Sinne der UN-BRK erkennt folglich einerseits Neurodivergenz als wertvolle Form menschlicher Vielfalt an und reagiert andererseits auf Barrieren, indem bedarfsgerechte Unterstützung bereitgestellt wird.

Autistische Schüler:innen erleben Bildungsräume dennoch weiterhin oft als ausgrenzend, da diese auf neurotypischen Erwartungen basieren (Alcorn et al., 2024). Institutionell werden autistische Merkmale häufig noch aus einer defizitorientierten Perspektive betrachtet, was zur Folge hat, dass Förderung und Unterstützung, Anpassung als Ziel setzt, anstatt Teilhabe und individuelle Stärken zu fokussieren. Um schulische Exklusion autistischer Schüler:innen zu überwinden und ihre Selbstwirksamkeit und psychische Gesundheit langfristig zu stärken, ist ein Umdenken im Sinne des Neurodiversitätsparadigmas erforderlich (Ducarre, 2024).

Dass dies vielfach noch nicht gegeben ist und autistische Schüler:innen Exklusion und fehlende Unterstützung erleben, verdeutlicht auch das obenstehende Zitat der 15-jährigen Leonie (*Name geändert*). Um im Sinne des Neurodiversitätsparadigmas sowie des Grundsatzes der UN-BRK, „Nichts über uns ohne uns“ schulische Erfahrungen und Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen zu untersuchen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Fragestellung:

Welche Erfahrungen erleben autistische Schüler:innen im inklusiven Schulsystem als bedeutsam für ihren Schulabsentismus?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt zunächst eine theoretische Annäherung und Herleitung des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit. Dazu wird in Kapitel 2 ein theoretischer Bezugsrahmen hergestellt, der sich aus dem bio-ökologischen Modell nach Bronfenbrenner (1994), der Intense World Theory (Markram & Markram, 2010) sowie dem Konzept der Selbstwirksamkeit der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1977) und der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985) zusammensetzt. In

Kapitel 3 werden Merkmale autistischer Schüler:innen skizziert, während sich Kapitel 4 mit autistischen Schüler:innen im Lernort Schule beschäftigt. In Kapitel 5 wird schließlich der Forschungsgegenstand des Schulabsentismus bei Schüler:innen im Autismus-Spektrum vorgestellt, bevor in Kapitel 6 die Hinführung zur Fragestellung erfolgt.

Es folgt in Kapitel 7 eine Erläuterung des methodologischen Zugangs sowie des methodischen Vorgehens der Grounded Theory (Charmaz, 2025; Strauss & Corbin, 1996) zur Beantwortung der Forschungsfrage anhand der Datenerhebung und Datenauswertung sowie der Einordnung der Gütekriterien qualitativer Forschung.

In Kapitel 8 erfolgt die ausführliche Ergebnisdarstellung, die sich an den Kategorien des Kodierparadigmas von Strauss und Corbin (1996) orientiert. Kapitel 9 beinhaltet eine Zusammenfassung der generierten Theorie um den prozesshaften Verlust der Selbstwirksamkeit. In Kapitel 10 werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Studienlage ausführlich diskutiert. Weiterhin erfolgt die Diskussion der konstruierten Theorie aus individueller und systemischer Perspektive. Zudem werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit genannt. In Kapitel 11 wird schließlich ein Fazit gezogen und in Kapitel 12 ein Ausblick formuliert.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist das bio-ökologische Modell nach Bronfenbrenner (1994). Bronfenbrenners unterschiedliche Systemebenen stehen in Wechselwirkung zueinander und beschreiben den sozialen Rahmen, in dem sich ein Individuum bewegt. Im Falle von Personen im Autismus-Spektrum werden die Einflüsse und Reize, die aus den verschiedenen Systemebenen auf das Individuum einwirken, im Sinne der Intense World Theory (Markram & Markram, 2010) aufgrund von neurobiologischen Unterschieden besonders intensiv wahrgenommen. Die Art der Bewältigung und Verarbeitung dieser Einflüsse ist individuell und wird wiederum durch die Wechselwirkung mit der Umwelt beeinflusst. Eine erfolgreiche Bewältigung und wirksame Interaktion mit der Umwelt führt zum Erleben von Selbstwirksamkeit und erhöht die Erwartung, auch zukünftige Anforderungen und Herausforderungen bewältigen zu können (Bandura, 1977) und sich dabei autonom, kompetent und einem sozialen Kontext zugehörig zu fühlen (Deci & Ryan, 1993).

2.1 Das Bio-Ökologische Modell (Bronfenbrenner)

Bronfenbrenner (1981) beschreibt in seinem bio-ökologischen Modell, Entwicklung als einen wechselseitigen interaktionistischen Prozess zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt und untersucht dabei primär die systemstrukturellen Faktoren sowie deren Einfluss auf das Individuum. Dieser interaktionistische Ansatz der Soziologie geht auf die Vertreter der Chicagoer Schule der Soziologie des frühen 20. Jahrhunderts zurück (Blumer, 1986; Schubert, 2007) und beschreibt im Sinne eines sozialökologischen Modells, zeitliche, räumliche und individuelle Faktoren als Bestandteile der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt (McLaren & Hawe, 2005). Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz aus der Entwicklungspsychologie beschreibt Wechselwirkungen, die zwischen dem sich entwickelnden Individuum und seiner Umwelt stattfinden (Bronfenbrenner, 1979). Entwicklung wird dabei verstanden als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner, 1981). Diese Auseinandersetzung findet in Form von miteinander zusammenhängenden Interaktionen statt, bei denen sich die verschiedenen Ebenen des Systems wechselseitig beeinflussen (siehe Abbildung 1). Eine Veränderung auf einer Systemebene kann dementsprechend Auswirkungen auf andere Systemebenen haben und so die Entwicklung eines Individuums beeinflussen (Bronfenbrenner, 1994).

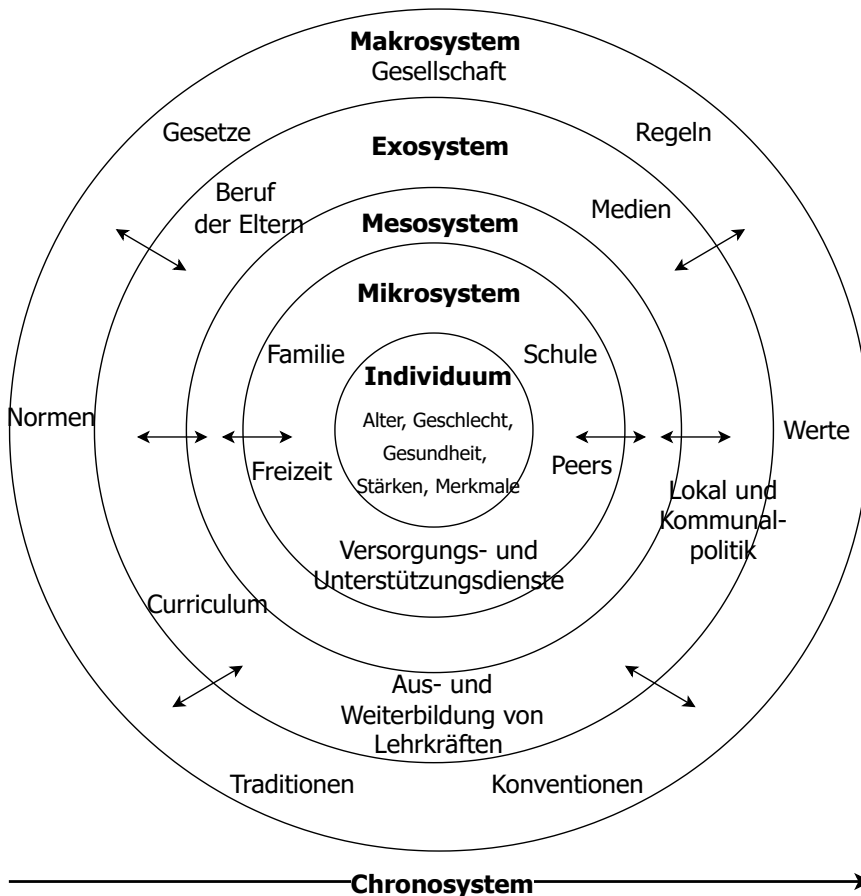


Abb. 1: Eigene Darstellung und Erweiterung des bio-ökologischen Modells nach Bronfenbrenner (1979).

Im Zentrum des Modells nach Bronfenbrenner (1979) steht das Individuum, das von den unterschiedlichen Systemebenen umgeben ist, mit denen es in wechselseitiger Interaktion steht. Die Umwelt wird unterteilt in verschiedene Systemebenen:

- Das Mikrosystem beschreibt im Fall von Schüler:innen das familiäre Umfeld sowie die Schule.
- Das Mesosystem umfasst Wechselbeziehungen zwischen diesen Mikrosystemen, an denen das Individuum aktiv beteiligt ist.
- Das Exosystem bezieht sich auf Bereiche, an denen das Individuum nicht beteiligt ist sowie soziale Strukturen, Ereignisse und Prozesse, die das Individuum indirekt beeinflussen (beispielsweise auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte oder curriculare Bedingungen).
- Das Makrosystem umfasst übergeordnete gesellschaftliche Strukturen (wie beispielsweise die Gesetzgebung, gesellschaftliche Werte).

- Das Chronosystem beschreibt Veränderungen über den zeitlichen Verlauf.

Das bio-ökologische Modell wird in dieser Arbeit verwendet, um einen Rahmen für das Verständnis zu geben, wie autistische Schüler:innen im Zusammenhang mit ihrer schulischen Umgebung stehen und wie Einflüsse aus allen Systemebenen die Entwicklung und den Schulbesuch von autistischen Schüler:innen beeinflussen können. Das Modell bietet einen Rahmen, um nicht nur die individuellen Faktoren von autistischen Schüler:innen zu berücksichtigen, sondern auch strukturelle Bedingungen und Wechselwirkungen im gesamten Bildungssystem. Das bio-ökologische Modell findet aufgrund seiner Betonung der Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt häufige Anwendung in dem Diskurs zur Entstehung von Schulabsentismus.

2.2 Die Theorie der intensiv erlebten Welt (Markram und Markram)

Die "Intense World Theory" wurde als eine neurobiologische Theorie maßgeblich von Henry Markram und Kamila Markram (2010) auf Basis der Beobachtungen ihres autistischen Sohnes entwickelt.

Die Theorie bietet eine alternative Perspektive auf Autismus, indem dieser als Ausdruck eines hyperfunktionalen Gehirns betrachtet wird. Im Zentrum dieser Theorie stehen die Konzepte der Hyperreaktivität und Hyperplastizität lokaler neuronaler Mikroschaltkreise, insbesondere im Neokortex und in der Amygdala. Diese Veränderungen führen laut Markram und Markram (2010) zu einer intensiveren Wahrnehmung und Verarbeitung sensorischer Reize. Durch die Hyperreaktivität und Hyperplastizität zeigen lokale neuronale Netzwerke eine erhöhte Reaktionsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit, wodurch sensorische Informationen verstärkt verarbeitet werden. Es kommt zu einer intensiven Wahrnehmung von Details, während eine ganzheitliche Verarbeitung erschwert wird, was eine ausgeprägte Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen mit sich bringt. Dadurch werden Informationen besonders gründlich aufgenommen, tiefer verarbeitet und langfristig erinnert. Gleichzeitig zeigt die Amygdala, die verantwortlich ist für die Verarbeitung von Emotionen, eine erhöhte Aktivität, wodurch es zu intensiveren emotionalen Reaktionen auf sensorische Reize kommt. Diese intensive Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen kann als überwältigend erlebt werden. Um eine Reizüberflutung zu bewältigen, entwickeln autistische Personen individuelle Strategien, die auf Vorhersehbarkeit und Struktur beruhen. Als ‚autistisch‘ erlebte Verhaltensweisen wie Rückzug, die Beschäftigung mit intensiven, begrenzten Interessen oder externalisierende, von der Umwelt als herausfordernd erlebte, Verhaltensweisen können als eine adaptive Bewältigungsstrategie im Umgang mit der intensiv erlebten Welt verstanden werden (Markram et al., 2007).

Die Theorie beschäftigt sich folglich damit, wie das System vom autistischen Individuum wahrgenommen wird. Durch die erhöhte Sensibilität gegenüber sensorischen, emotionalen und kognitiven Reizen ergibt sich ein intensives Erleben der Welt, das als Ursache autismspezifischer Merkmale verstanden werden kann.

Die Gestaltung reizärmerer, strukturierter und vorhersehbarer Lernumgebungen kann dazu beitragen, Überforderung zu reduzieren und die Teilhabe sowie Entwicklungsmöglichkeiten autistischer Schüler:innen zu fördern (Markram et al., 2007).

2.3 Selbstwirksamkeit (Bandura) und Selbstbestimmung (Deci und Ryan) im schulischen Kontext

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Banduras (1977; 1986) sozial-kognitive Lerntheorie zurück, die individuelles Verhalten weder ausschließlich als Produkt innerpsychischer Prozesse noch als isolierte Reaktion auf Umweltreize versteht. Vielmehr stellt das zentrale Prinzip des reziproken Determinismus eine wechselseitige Beziehung zwischen der Person, dem Verhalten und der Umwelt dar, die sich gegenseitig beeinflussen. Innerhalb dieses Modells kommt den subjektiven Überzeugungen einer Person, insbesondere der Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit in herausfordernden Situationen, eine zentrale Bedeutung zu. Diese Überzeugung wird als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet und bildet ein zentrales Konzept zur Erklärung kognitiver, emotionaler, motivationaler und handlungsbezogener Prozesse.

Unterschieden werden zwei zentrale Erwartungen. Die Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die Überzeugung, das für ein Ergebnis benötigte Verhalten ausführen zu können, während sich die Konsequenzenerwartung auf die Überzeugung bezieht, mit dem eigenen Verhalten ein erwünschtes Ergebnis herbeizuführen (Bandura, 1977).

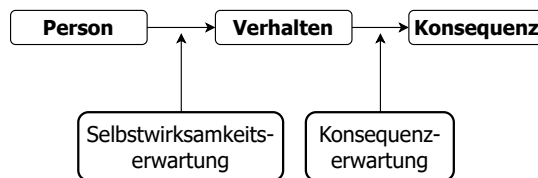


Abb. 2: Eigene Darstellung der Selbstwirksamkeits- und Konsequenzenerwartung nach Bandura (1997).

Bandura (1997) geht davon aus, dass alle Prozesse, die Veränderungen im Verhalten oder in den Kognitionen bewirken, über Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen zustande kommen. Diese subjektive Einschätzung, herausfordernde Situationen aus eigener Kraft bewältigen zu können, entsteht in Wechselwirkung zwischen Bedingungen in der Umwelt und dem eigenen Verhalten, wodurch das Erleben von Selbstwirksamkeit kontext- und situationsabhängig ist. Die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen ("Mastery Experiences") stellt die zentrale Quelle der Selbstwirksamkeit dar. Damit stärken Erfolgserlebnisse die Überzeugung, auch zukünftige Herausforderungen bewältigen zu können. Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserwartungen verstärken und stabilisieren sich somit gegenseitig (Bandura, 1997). Umgekehrt erleben Personen, die sich als wenig wirksam einschätzen, Anforderungen häufig als überfordernd und damit nicht bewältigbar. Dies kann zu negativen, selbstbezogenen Gedanken führen, die wiederum Stress verursachen und die Handlungsfähigkeit einschränken (Bandura, 1986). Weitere Quellen der Selbstwirksamkeit sind stellvertretende Erfahrungen ("Vicarious Experiences"), verbale Einflüsse ("Verbal Persuasion") sowie physiologische und affektive Zustände ("Physiological and Affective States"). Stellvertretende Erfahrungen beziehen sich auf das Beobachten eines erfolgreichen Modells. Personen lernen durch diese Beobachtung, eigene ähnliche Erfolge zu erwarten, insbesondere, wenn das Modell Ähnlichkeit mit der beobachtenden Person aufweist (Bandura, 1997).

Die Stärke einer Selbstwirksamkeitserwartung durch verbale Einflüsse ist gering und werden durch Misserfolge schnell abgebaut. Allerdings kann eine Ermutigung durch andere das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten unterstützen und die Selbstwirksamkeitserwartung erhöhen, wenn die Einschätzung glaubwürdiger erscheint, als die eigene Selbsteinschätzung. Physiologische und emotionale Zustände können eine Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung darstellen, wenn sie als Information für Erfolg verstanden werden. Die erfolgreiche Durchführung eigener Handlungen kann jedoch erschwert werden, wenn die emotionale und physiologische Erregung als Zeichen von Schwäche aufgefasst wird. Die vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen sich gegenseitig und können ihre Wirkung jeweils verstärken oder schwächen (Bandura, 1997). Im schulischen Kontext beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen das Lernverhalten und die Motivation von Schüler:innen (Bandura, 1997). Die Überzeugung von Schüler:innen, Einfluss auf den Unterricht nehmen zu können und damit ein Gefühl von Kontrollierbarkeit zu erleben, spielt eine zentrale Rolle für die Motivation (Rheinberg & Krug, 2017). Wenn Schüler:innen sich selbst als handlungsfähig erfahren, indem sie einen Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und den schulischen Ergebnissen sehen, empfinden sie Unterrichtssituationen als kontrollierbar und sich selbst als selbstwirksam. Bandura (1997) bezeichnet dies als Kontrollierbarkeitserleben durch Selbstwirksamkeitserwartungen. Fehlt hingegen die Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit von Konsequenzen durch das eigene Handeln, kann dies zur Überzeugung führen, dass das eigene Handeln bedeutungslos ist. Langfristig kann daraus ein Gefühl der Hilflosigkeit entstehen, das Seligman (1991) im Rahmen seiner Theorie als „erlernte Hilflosigkeit“ bezeichnet. Bandura (1997) spricht in diesem Fall von fehlenden Konsequenzenerwartungen. Auch, wenn sich Schüler:innen als grundsätzlich kompetent in ihren Fähigkeiten und Handlungen wahrnehmen, kann eine fehlende Kontrolle über die Ergebnisse ihre Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung verringern (Rheinberg & Krug, 2017).

Die Ergebnisse der Studie von Meyer et al. (2024) belegen einen Zusammenhang zwischen hoher schulischer Selbstwirksamkeitserwartung und dem Erleben von Freude im Unterricht. Daraus leiten die Autor:innen ab, dass subjektiv empfundene Kontrolle eine zentrale Rolle für positive Emotionen im schulischen Kontext spielt. Diese positiven Lern- und Leistungsemotionen gehen zudem mit einem höheren schulischen Wohlbefinden einher (Hascher et al., 2018). Umgekehrt zeigt sich, dass ein geringes Gefühl von Kontrolle, das unter anderem durch eine geringe Selbstwirksamkeit gekennzeichnet ist, die Entstehung von Langeweile im Unterricht begünstigt und demnach auch das schulische Wohlbefinden senkt (Meyer et al., 2024).

Eine hohe soziale Selbstwirksamkeit zeigte sich in der Studie von Camus et al. (2024) zudem als ein wichtiger Prädiktor für das psychische Wohlbefinden autistischer Personen. Die Teilnehmenden berichteten von einer höheren Selbstwirksamkeit in vertrauten sozialen Kontexten, die dann im Zusammenhang mit ihrem allgemeinen Wohlbefinden stand. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das subjektive Vertrauen in die eigenen sozialen Fähigkeiten, insbesondere in vertrauten Gruppen, zentral für das psychische Wohlbefinden ist.

Das Gefühl von Kontrollierbarkeit hängt mit dem Erleben von Autonomie zusammen. Autonomie im schulischen Kontext kann bedeuten, im Unterricht über Möglichkeiten zu verfügen und Aktivitäten selbst zu wählen. Das Einschränken der Handlungsmöglichkeiten von Schüler:innen wirkt sich wiederum negativ auf das Erleben von Kontrollierbarkeit und Autonomie aus. Gleichzeitig führen Schüler:innen eine fehlende Kontrollierbarkeit

weniger auf die äußeren Bedingungen, als vielmehr auf eigene fehlende Kompetenzen zurück (Satow, 2002). Dementsprechend scheint es an dieser Stelle eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt zu geben, da die Lernumgebung das Erleben von Autonomie beeinflusst. Das Erleben von Autonomie ist weiterhin eine Voraussetzung für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen (Deci & Ryan, 1985). Neben dem Bedürfnis nach Autonomie bilden auch die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit psychologische Grundbedürfnisse als Bestandteile der Theorie der Selbstbestimmung nach Deci und Ryan (1985; 1993) ab. Die Selbstbestimmungstheorie ist eine psychologische Motivationstheorie, die sich mit der Qualität von Motivation und deren Auswirkungen auf Wohlbefinden und Leistung beschäftigt. Motivation entsteht der Theorie zufolge durch die Erfüllung der grundlegenden psychischen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Autonomie ist in der Selbstbestimmungstheorie mit Motivation, den eigenen Werten und Interessen verbunden und wird verstanden als das Erleben einer inneren Übereinstimmung zwischen Handlungen und eigenen Überzeugungen. Die Kontrolle über die eigenen Handlungen führt zum Erleben von Autonomie, das eine Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung und Motivation ist. Das Erleben der eigenen Kompetenzen bei der Ausübung von Handlungen führt dabei genauso zur Selbstbestimmung wie die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls in einem sozialen Kontext (Krapp & Ryan, 2002). Die Gestaltung von Lernumgebungen, die die Erfüllung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit erfüllen, fördern die Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen genauso wie die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation und üben darüber hinaus Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden aus (Deci & Ryan, 1993).

Zusammengenommen bilden die theoretischen Ansätze von Bronfenbrenner (1979), Markram & Markram (2010), Bandura (1977) sowie Deci & Ryan (1985) einen Rahmen, in dem die Entwicklung schulischer Abwesenheiten bei autistischen Schüler:innen betrachtet werden kann. Die Ansätze liefern sowohl ein Verständnis zur Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den Umgebungsfaktoren, berücksichtigen die besondere Wahrnehmung autistischer Personen in der Verarbeitung der Einflüsse aus dieser Umgebung und geben vor dem Hintergrund von Bedürfnissen einen Einblick in Bewältigungsprozesse, die wiederum mögliche Konsequenzen in Wechselwirkung mit der Umgebung beeinflussen.

3 Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum

Die am 01.01.2022 in Kraft getretene 11. Revision der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (engl.: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems; ICD) der Weltgesundheitsorganisation (engl.: World Health Organization; WHO) klassifiziert Autismus als Spektrum unter dem Begriff Autismus-Spektrum-Störung (Autism Spectrum Disorder) und ersetzt damit die frühere Unterteilung der ICD-10 in verschiedene Einzeldiagnosen wie frühkindlicher Autismus, atypischer Autismus oder Asperger-Syndrom. Die neue Klassifikation betont die Dimensionalität autistischer Merkmale und berücksichtigt die große Bandbreite individueller Ausprägungen, während Autismus als Spektrum von psychischen Störungen weiter kategorial abgegrenzt wird. Diagnostisch entscheidend sind anhaltende Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten. Die ICD-11 unterscheidet Autismus-Spektrum-Störungen zusätzlich danach, ob eine Intelligenzminderung und/oder eine funktionale Sprachbeeinträchtigung vorliegt, wodurch eine differenziertere Beschreibung ermöglicht wird (WHO, 2022).

Die Diagnostik erfolgt symptom-basiert anhand standardisierter Verfahren wie der ‚Diagnostischen Beobachtungsskala für Autistische Störungen‘ (engl.: Autism Diagnostic Observation Schedule; ADOS-2; Lord et al., 2000) und dem Diagnostischen Interview für Autismus (engl.: Autism Diagnostic Interview – Revised; ADI-R; Lord et al., 1994), die als international anerkannter diagnostischer Goldstandard gelten. Diese Instrumente beruhen einerseits auf Verhaltensbeachtung (ADOS-2) sowie andererseits auf retrospektiven Elternangaben (ADI-R), wodurch es insbesondere bei weiblichen, hochfunktionalen oder kompensierenden autistischen Personen zu Fehldiagnosen kommen kann. Zudem berücksichtigt eine symptom-basierte Diagnostik weder neurobiologische noch geschlechtsspezifische oder kulturelle Einflussfaktoren, obwohl diese das Erscheinungsbild autistischer Merkmale maßgeblich beeinflussen können (Lai et al., 2015). Cortese et al. (2025) betonen, dass die aktuelle Diagnostik zu subjektiven Einschätzungen führen kann und es objektiverer, zuverlässigerer Diagnoseinstrumente bedarf, die über die derzeitigen verhaltensbasierten Methoden hinausgehen.

Dies ist insbesondere relevant, da die Merkmale im Zusammenhang mit Autismus eine geringe Spezifität aufweisen und es symptomatische Überschneidungen zu psychischen und entwicklungsneurobiologischen Störungsbildern gibt. Beispielsweise sind soziale Unsicherheiten, Kommunikationsschwierigkeiten oder repetitive Verhaltensweisen auch bei Aufmerksamkeits-, Angst- oder Sprachentwicklungsstörungen zu beobachten (AWMF, 2016).

Darüber hinaus ist die Abgrenzung zu autistischen Merkmalen („autistic-like traits“), die auch bei nicht autistischen Personen ohne klinische Relevanz auftreten, wesentlich (Ruzich et al., 2015).

Die Ursachen von Autismus gelten als multifaktoriell. Wissenschaftliche Befunde weisen auf eine genetische Komponente hin, die von Umweltfaktoren beeinflusst wird (Geschwind & State, 2015; Modabbernia et al., 2017).

Laut den Daten des US-amerikanischen Centers for Disease Control and Prevention (CDC) wurde im Jahr 2020 bei etwa 1 von 36 Kindern im Alter von 8 Jahren Autismus diagnostiziert, was einer Prävalenz von 2,8% entspricht. Dies stellt einen Anstieg gegenüber früheren Jahren dar: 2018 lag die Rate bei 1 von 44 Kindern (2,3%), und im Jahr 2000 betrug sie 1 von 150 Kindern (0,7%). Darüber hinaus zeigen die Daten des CDC, dass Autismus bei Jungen etwa 3,8-mal häufiger diagnostiziert wird als bei Mädchen (4,3% gegenüber 1,1%). Bezüglich der kognitiven Fähigkeiten hatten 37,9% der diagnostizierten Kinder eine intellektuelle Beeinträchtigung (IQ < 70), 23,5% lagen im Bereich einer Lernbehinderung (IQ 71–85), und 38,6% wiesen einen IQ über 85 auf. Die Zunahme der Diagnoseraten wird als Ergebnis verbesserter diagnostischer Kriterien, erhöhter Sensibilisierung und besserer Zugänge zu Screening- und Unterstützungsdiensten interpretiert (Shaw et al., 2025).

3.1 Entwicklung

Autismus manifestiert sich in der Regel bereits im frühen Kindesalter. Die Entwicklung verläuft dabei sehr individuell und wird beeinflusst durch eine Kombination aus individuellen und Umweltfaktoren (Mailick et al., 2025). Bisherige Forschung zu Einflüssen auf die Entwicklung und das Wohlbefinden von Personen im Autismus-Spektrum berücksichtigte vor allem individuelle Faktoren. Mailick et al. (2025) betonen die zentrale Bedeutung kontextueller und Umweltfaktoren und plädieren für eine stärkere Berücksichtigung dieser Faktoren in zukünftiger Forschung.

Während einige Kinder bereits in einem sehr frühen Entwicklungsalter Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion, Kommunikation oder im Verhalten zeigen, durchlaufen andere zunächst eine altersgerechte Entwicklung. Mit zunehmendem Alter und steigenden sozialen Anforderungen, können sich die Herausforderungen für autistische Kinder zudem verstärken, wodurch auch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben herausfordernder wird (Kamp-Becker & Bölte, 2024). Übergänge zwischen verschiedenen Entwicklungs- und Lebensphasen stellen für autistische Kinder und Jugendliche besondere Herausforderungen dar, da sie mit erhöhten Anforderungen an soziale Anpassungsfähigkeit und Selbstregulation einhergehen. Diese Übergänge können zu einer erhöhten Vulnerabilität führen, weshalb kontinuierliche und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen essenziell sind (Snell-Rood et al., 2020). Mit Unterstützung durch eine erfolgreiche, autismusspezifische Behandlung sowie durch förderliche Umweltbedingungen können Auffälligkeiten in der Kommunikation, Interaktion oder andere autistische Merkmale abnehmen (Kamp-Becker & Bölte, 2024). Trotz einer möglichen Veränderung der autismusspezifischen Merkmale stellt Autismus eine lebenslange neurologische Variante dar, sodass die entsprechenden Herausforderungen für Personen im Autismus-Spektrum ein Leben lang bestehen. Aus diesem Grund wird kontinuierlich eine entsprechende Unterstützung benötigt. Trotzdem werden die meisten Therapien und Unterstützungsangebote in der frühen und mittleren Kindheit eingesetzt (Song et al., 2022).

3.2 Psychische Gesundheit

Auf den Begriff der Komorbidität wird an dieser Stelle verzichtet, da Autismus im Verständnis dieser Arbeit keine Störung darstellt und der Begriff der Komorbidität das Auftreten mehrerer psychischer Störungen meint.

Schätzungsweise 70 % der autistischen Kinder und Jugendlichen haben mindestens eine psychische Erkrankung (Rosen et al., 2018; Simonoff et al., 2008). Davon sind die meisten von Angststörungen, Depressionen und Aufmerksamkeitsstörungen betroffen (Rosen et al., 2018). Diese psychischen Erkrankungen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung (Simonoff et al., 2008) und können zu erheblichen langfristigen negativen Auswirkungen auf die Gesundheit und Lebensqualität beitragen (Lai et al., 2019). Autistische Kinder und Jugendliche erleben häufig eine unzureichende Versorgung im Bereich der psychischen Gesundheit. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass sich autismuspezifische Merkmalen und Symptome von Depressionen und Angststörungen überschneiden können. Auch die Schwierigkeit, die eigenen Emotionen zu identifizieren und zu beschreiben (Alexithymie) oder andere Merkmale, die mit Autismus im Zusammenhang stehen können, können Auswirkungen darauf haben, wie sich psychische Erkrankungen bei autistischen Personen zeigen (Crane et al., 2019). Die aktuelle systematische Übersichtsarbeit von Pemovska et al. (2024) zeigt, dass Interventionen zur Verbesserung der psychischen Gesundheit in dieser Zielgruppe oft nicht ausreichend auf autismusbedingte Bedürfnisse zugeschnitten sind. Die Studie betont die Notwendigkeit individualisierter, autismusfreundlicher Interventionen, die sowohl sensorische als auch kommunikative Besonderheiten berücksichtigen.

3.3 Merkmale von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum

Da nicht alle Merkmale und Fähigkeiten autistischer Personen ausführlich dargestellt werden können, werden die für das Verständnis der Ergebnisse dieser Arbeit wesentlichen herausgestellt und überblicksartig erläutert.

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum sind sehr individuell, was auch durch den Begriff des ‚Spektrums‘ ausgedrückt wird und den Neurodiversitätsgedanken unterstreicht (Cherewick & Matergia, 2024). Denn Unterschiede zwischen verschiedenen Personen stellen keine Dysfunktionalität oder Störung dar, sondern bilden vielmehr individuelle adaptive Reaktionen auf strukturelle Unterschiede in der Gehirnentwicklung ab (Johnson, 2017). Autismus ist zudem weit mehr als die symptomorientierten Kriterien der Klassifikationssysteme. Autistische Personen erleben sowohl Herausforderungen in Wechselwirkung mit ihrer Umgebung, als auch Fähigkeiten. Zu diesen Fähigkeiten können unter anderem eine detailorientierte Wahrnehmung, kognitive Stärken im logischen Denken, der Mustererkennung sowie analytischen Fähigkeiten gehören. Darüber hinaus haben viele autistische Personen ausgeprägte Interessen, woraus ein ausgeprägtes Wissen in verschiedenen spezifischen Themenbereichen resultiert. Weiterhin sind mit Autismus Charaktereigenschaften wie Ehrlichkeit, Loyalität und ein starkes Gerechtigkeitsempfinden assoziiert (Cherewick & Matergia, 2024).

3.3.1 Wahrnehmung und Reizverarbeitung

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum weisen vielfältige Besonderheiten in der Wahrnehmung und Verarbeitung sensorischer Reize auf. Diese Unterschiede betreffen verschiedene Sinnesmodalitäten wie Hören, Sehen, Tasten, Riechen, Schmecken sowie die propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung. Dabei können sowohl eine erhöhte Empfindlichkeit (Hyperreaktivität) als auch eine verminderte Reaktion (Hyporeaktivität) auf sensorische Reize auftreten (Robertson & Baron-Cohen, 2017; Marco et al., 2011). Diese sensorischen Besonderheiten sind individuell verschieden und können sich im Laufe der Entwicklung verändern (Gentil-Gutiérrez et al., 2021). Neurowissenschaftliche Studien deuten darauf hin, dass Unterschiede in der sensorischen Verarbeitung bei autistischen Personen mit einer veränderten neuronalen Aktivität in sensorischen Netzwerken des Gehirns zusammenhängen, insbesondere in Hinblick auf neuronale Erregbarkeit, Konnektivität und kortikale Plastizität (Wertheimer & Hart, 2024). Diese Unterschiede können die Integration und Interpretation sensorischer Informationen beeinflussen und somit Auswirkungen auf die alltägliche Lebensgestaltung haben. Insbesondere in schulischen Kontexten kann die Wahrnehmung und Verarbeitung sensorischer Informationen das Lernen und die Konzentration beeinflussen, beispielsweise durch eine erhöhte Sensibilität gegenüber auditiven oder visuellen Reizen (Gentil-Gutiérrez et al., 2021).

In der Studie von Gentil-Gutiérrez et al. (2021) zeigten Schüler:innen im Autismus-Spektrum, die zwischen drei und zehn Jahre alt waren, signifikante Veränderungen in allen sensorischen Verarbeitungsmustern im Vergleich zu neurotypischen Schüler:innen. Eine erhöhte Empfindlichkeit gegenüber sensorischen Reizen kann zu maladaptiven Verhaltens- und Lernreaktionen führen (Ben-Sasson et al., 2009) sowie Angst, Vermeidung oder eine erhöhte Wachsamkeit auslösen und dadurch zu einer erhöhten Ablenkbarkeit beitragen (Gentil-Gutiérrez et al., 2021). Belastungen, die durch sensorische Reize verursacht werden, können zu selbst- oder fremdgefährdenden Verhaltensweisen führen (Marco et al., 2011).

Diese Reaktionen können Ausdruck eines "Meltdowns" infolge einer sensorischen Reizüberflutung sein (Lewis & Stevens, 2023). Eine sensorische Reizüberflutung ("sensory overload") bezeichnet eine Überlastung des Nervensystems durch eine Vielzahl gleichzeitiger Reize, die nicht ausreichend verarbeitet werden können, wodurch es zu einem Zustand der Überforderung ("overwhelm") kommen kann (Lewis & Stevens, 2023). Ein Meltdown beschreibt eine akute Stressreaktion, die als Folge eines Overload auftreten kann. Dabei kommt es zu einem emotionalen und/oder körperlichen Zusammenbruch mit typischen Symptomen wie Schreien, Weinen, fremd- oder selbstverletzenden Verhaltensweisen, die keine bewusste Handlung, sondern eine reflexartige Reaktion infolge der akuten Belastung darstellen, die sich für den Organismus nicht von einer akuten Bedrohung unterscheidet. Die Teilnehmer:innen der Studie von Lewis & Stevens (2023) beschrieben Meltdowns als Reaktion auf überwältigende sensorische, soziale oder emotionale Stressoren, begleitet von extremen Emotionen wie Angst, Wut oder Traurigkeit. Viele Teilnehmende berichteten von einem Gefühl des Kontrollverlusts und beschrieben den Meltdown als eine Art explosionsartige Freisetzung angestauter Emotionen. Auch Gefühle wie Scham und Schuld können mit einem Meltdown verbunden sein.

Im Gegensatz dazu ist ein "Shutdown" eine nach innen gerichtete Reaktion auf sensorische Überlastung. Ein Shutdown kann auch auf einen Meltdown folgen und äußert sich, indem sich die Person stark zurückzieht und für die Umwelt kaum noch oder gar nicht

mehr ansprechbar ist oder auf äußere Reize reagiert. Der Shutdown dient als Schutzmechanismus, um das Gehirn vor weiterer Überlastung zu bewahren (Paris et al., 2025). Besonderheiten in der Verarbeitung sensorischer Reize haben zudem einen signifikanten Einfluss auf das adaptive Verhalten, also die Fähigkeit, alltägliche Anforderungen und soziale Situationen angemessen zu bewältigen. Zudem bestehen Wechselwirkungen zwischen sensorischer Verarbeitung und Aufmerksamkeitsfähigkeiten. Die Bewältigung alltäglicher Aktivitäten, akademische Fähigkeiten und die soziale Teilhabe können somit beeinträchtigt werden (Dellapiazza et al., 2018).

Insbesondere im schulischen Kontext ist die Berücksichtigung sensorischer Herausforderungen somit von Bedeutung. Die Schule stellt einen Kontext mit vielen sensorischen Reizen dar, in dem Kinder und Jugendliche zudem weniger Kontrolle über ihre Umwelt haben, während gleichzeitig hohe Anforderungen an sie gestellt werden (Gentil-Gutiérrez et al., 2021).

3.3.2 Lernvoraussetzungen und Informationsverarbeitung

Wittwer (2022) identifiziert in seiner Übersichtsarbeit Lernvoraussetzungen, die in der Förderung autistischer Schüler:innen besondere Beachtung finden sollten. Dabei nutzt er das Modell der individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens (INVO-Modell) von Hasselhorn und Gold (2017). Dabei werden die Kategorien Vorwissen, exekutive Funktionen und Arbeitsgedächtnis, Lernstrategien, Selbstkonzept und Motivation sowie Emotionen berücksichtigt. Wittwer (2022) betont, dass die Berücksichtigung autismus-spezifischer Merkmale nicht ausreiche, „um der Komplexität des Lernens autistischer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden“, sondern auch Voraussetzungen in der Lernumgebung berücksichtigt werden müssen, um Rückschlüsse auf den Lernprozess zu ziehen.

Laut Wittwer (2022) zeigen autistische Schüler:innen Besonderheiten in den zentralen Lernvoraussetzungen. Dazu zählen unter anderem Schwierigkeiten beim flexiblen Abrufen und Anwenden von Vorwissen, Einschränkungen in exekutiven Funktionen und im Arbeitsgedächtnis sowie eine geringere spontane Nutzung effektiver Lernstrategien. Zudem beeinflussen ein oft beeinträchtigtes Selbstkonzept, geringere Motivation bei fehlender Interessenspassung und herausfordernde Emotionsregulation das schulische Lernen wesentlich. Um autistische Schüler:innen in den individuellen Lernvoraussetzungen zu unterstützen, bedarf es gezielter Fördermaßnahmen, die auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt sind. Wittwer (2022) gibt einen Überblick über die Maßnahmen zur Förderung dieser individuellen Lernvoraussetzungen, die überwiegend in kognitiven Trainings bestehen. Zur Förderung der Anwendung des Vorwissens werden direkte Instruktionen sowie unterstütztes Erinnern benannt. Es zeigt sich ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Förderung von Lernstrategien, Selbstkonzept und Lernmotivation, der mit fehlender Forschung in Bezug auf die Lernumgebung einhergeht.

Autistische Schüler:innen können darüber hinaus Unterschiede im Beobachtungslernen aufweisen (Plavnick & Hume, 2014). Sie imitieren demnach seltener spontan beobachtbare Verhaltensweisen, insbesondere in sozialen oder komplexeren Lernkontexten. Außerdem richteten sie seltener oder unregelmäßiger die Aufmerksamkeit auf die zu beobachtende Person, wodurch weniger Informationen wahrgenommen und verarbeitet wurden. Dies betrifft insbesondere soziale und kommunikative Inhalte, die häufig über Beobachtung gelernt werden, wenn keine zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen an-

geboten werden. Da das Beobachtungslernen bei autistischen Kindern und Jugendlicher weniger spontan stattfindet, profitieren sie von didaktischen Anpassungen im schulischen Kontext, indem das Lernen strukturiert wird, es explizite Instruktionen gibt und bei Bedarf visuell unterstützt wird. Eine Meta-Analyse von Edwards (2014), die sich mit den Imitationsfähigkeiten autistischer Personen beschäftigt und dazu 53 Studien mit Teilnehmenden, die zwischen 4,6 Monaten und 37 Jahren alt waren, untersucht hat, kommt zu dem Schluss, dass sich die Fähigkeit zur Imitation 0,81 Standardabweichungen unter der Imitationsfähigkeit von nicht-autistischen Personen befindet.

Da die eingeschlossenen Studien keine Aussagen darüber treffen, ob die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Untersuchung Interventionen zur Förderung dieser Fähigkeit durchlaufen haben oder nicht, trifft die Meta-Analyse von Edwards (2014) keine Aussage über die Wirkung unterstützender Maßnahmen. Dennoch bestätigen die Ergebnisse der Meta-Analyse frühere Befunde zu reduzierter Imitation bei autistischen Personen.

Die Ergebnisse eines Scoping Reviews von White et al. (2023) betonen die Notwendigkeit von stärkenorientierten Ansätzen, um inklusive Lernumgebungen zu schaffen, Barrieren abzubauen und das Lernen zu unterstützen. Während sich defizitorientierte Maßnahmen als wirksam für die Förderung exekutiver oder Kommunikationsfähigkeiten erwiesen haben, zeigen sie jedoch negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, die schulischen Erfahrungen und den Bildungserfolg (White et al., 2023). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass der Schwerpunkt ausschließlich auf den Schwächen autistischer Schüler:innen liegt und die positiven Eigenschaften und Stärken dabei unberücksichtigt bleiben (Burnham Riosa et al., 2017). Besonders wirksam zeigen sich die Interessen autistischer Schüler:innen als Ausgangspunkt für den Unterricht. Studien, die im Rahmen des Reviews von White et al. (2023) analysiert wurden, zeigen, dass Aufgaben, die sich an den persönlichen Interessen autistischer Schüler:innen orientieren, deren Motivation, Konzentration und Lernerfolg deutlich steigern können. Zentrale Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung stärkenorientierter Ansätze ist die positive Einstellung von Lehrkräften gegenüber Neurodiversität sowie eine professionelle Sensibilisierung für autismusspezifische Wahrnehmungs- und Lernweisen. Neben der individuellen pädagogischen Haltung braucht es auch strukturelle Rahmenbedingungen wie eine visuelle Unterstützung, eine vorhersehbare Tagesstruktur, reizregulierende Klassenumgebungen und Rückzugsräume. Auch die aktive Einbindung von Schüler:innen und ihren Familien bei der Gestaltung solcher Strukturen wird in den Studien als zentral hervorgehoben. Ein Perspektivwechsel zu einem stärkenorientierten Paradigma in der schulischen Bildung trägt zu schulischer Teilhabe, einer Steigerung des Wohlbefindens und der Leistungsentwicklung autistischer Schüler:innen bei, indem die Besonderheiten autistischer Schüler:innen nicht als Herausforderung, sondern als Ressource gesehen werden (White et al., 2023).

3.3.3 Kommunikation und Interaktion

In den defizitorientierten diagnostischen Kriterien, die oftmals zur Beschreibung von autismusspezifischen Merkmalen und insbesondere zur Beschreibung der Kommunikations- und Interaktionsmuster autistischer Personen herangezogen werden, bleiben sowohl die kommunikativen Fähigkeiten und Stärken, als auch die pragmatisch-kommunikative Sprachebene unberücksichtigt. Da sowohl die Fähigkeiten und Stärken (Gernsbacher & Yergeau, 2019), als auch die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen einen wichtigen Ansatz zum Verständnis wechselseitiger Kommunikation und Interaktion

darstellen (Ying Sng et al., 2018), werden diese im Folgenden neben Merkmalen der verbalen und nonverbalen Kommunikation überblicksartig abgebildet.

3.3.3.1 Verbale Kommunikation

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum weisen unterschiedliche Ausprägungen bezüglich der verbalen Sprache auf. Das Spektrum reicht hier von dem vollständigen Fehlen verbaler Sprache bis hin zu einer sehr elaborierten verbalen Ausdrucksweise (Eigsti et al., 2007). Zu beachten ist, dass auch autistische Personen ohne verbale Sprache effektiv und elaboriert kommunizieren können. Der Einsatz von Unterstützter Kommunikation (UK) als Ersatz oder als ergänzende Unterstützung der Entwicklung verbaler Sprache kann dabei die Kommunikationsfähigkeit verbessern und hat zudem positive Auswirkungen auf die soziale Interaktion (Kasari et al., 2014).

Die Entwicklung verbaler Sprache verläuft individuell. Während einige autistische Kinder verspätet mit dem Sprechen beginnen, verfügen andere früh über einen umfangreichen Wortschatz (Eigsti et al., 2007). Außerdem können autistische Personen eine monotone Prosodie, ungewöhnliche Intonation oder einen eher formellen, als „pedantisch“ bezeichneten Sprachstil verwenden (Paul et al., 2009). Manche autistische Kinder verwenden Sprache eher zur Informationsweitergabe als zur sozialen Interaktion. Im Entwicklungsverlauf können verbale Sprachfähigkeiten zunehmen, jedoch bleiben spezifische Merkmale oft bestehen, insbesondere bei erhöhten kommunikativen Anforderungen in der Jugendzeit (Lawley et al., 2023). In der Studie von Lawley et al. (2023) wurde die Verwendung von „ähm“ und „äh“ bei autistischen Kindern im Alter von 4 bis 15 Jahren untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass autistische Kinder seltener „ähm“ verwendeten als Kinder mit typischer Entwicklung, während die Verwendung von „äh“ ähnlich war. Die Verwendung von „ähm“ im Gespräch kann auf eine fortgeschrittene Sprache hinweisen, die der sozialen Interaktion dient.

3.3.3.2 Nonverbale Kommunikation

Die nonverbale Kommunikation, einschließlich der Einsatz von Mimik, Gestik, Blickverhalten und Körperhaltung, ist bei vielen autistischen Kindern und Jugendlichen anders ausgeprägt als bei nicht-autistischen Gleichaltrigen. Beispielsweise zeigt die Studie von De Marchena & Eigsti (2010), dass autistische Jugendliche zwar eine ähnliche Anzahl an Gesten verwenden, wie ihre neurotypischen Gleichaltrigen, dabei jedoch eine Asynchronität hinsichtlich der zeitlichen Abstimmung mit der Sprache aufweisen. Diese Asynchronität kann die Effektivität der Kommunikation beeinträchtigen und zu Interaktionschwierigkeiten beitragen. Diese Unterschiede stellen jedoch nicht zwangsläufig Defizite dar, sondern spiegeln eine alternative Ausdrucksweise wider, während die Intention zur nonverbalen Kommunikation durchaus vorhanden ist (De Marchena & Eigsti, 2010).

In der Studie von Wieckowski und White (2017) wurde untersucht, wie Jugendliche im Autismus-Spektrum Gesichtsausdrücke erkennen und ausdrücken und wie dies im Zusammenhang mit ihrer Blickrichtung steht. Die autistischen Jugendlichen wiesen eine geringe Genauigkeit beim Erkennen von Emotionen auf. Sie zeigten insbesondere Schwierigkeiten beim Erkennen von Traurigkeit und Ekel. Ihr Blickverhalten richtete sich weniger auf die Augenregion des zu betrachtenden Gesichtes, weshalb darauf geschlossen werden kann, dass das Blickverhalten einen Einfluss auf die emotionale Verarbeitung von Gesichtsausdrücken und den Emotionen des Gegenübers haben kann. Gleichzeitig zeigten Wang et al. (2018) in ihrer Studie zur Reaktion auf emotionale Ge-

sichtsausdrücke, dass autistische Kinder besonders bei wütenden Gesichtern weniger Blickkontakt hielten. Sie stellen die Hypothese auf, dass das Vermeiden des Blickkontaktes eine Strategie sein kann, um mit dem eigenen Unbehagen, das durch negative Emotionen des Gegenübers ausgelöst werden kann, umzugehen. Dieses Vermeiden von Blickkontakt könnte wiederum die Verarbeitung von Gesichtsausdrücken beeinflussen und zu Schwierigkeiten bei der Deutung von Mimik führen.

In einer Studie von Van der Donck et al. (2021) zeigten sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den autistischen Jugendlichen und der Kontrollgruppe hinsichtlich Emotionserkennung, Blickverhalten und mimischen Reaktionen. Der einzige Unterschied zeigte sich in einem weniger explorativem Scannen des Gesichts, das jedoch keinen Einfluss auf die emotionale Verarbeitung der Gesichtsausdrücke hatte.

Insgesamt zeigen Forschungsergebnisse heterogene Befunde in Bezug auf die nonverbale Kommunikation autistischer Kinder und Jugendlicher, die einerseits mit der Heterogenität und Diversität innerhalb des Spektrums und unterschiedlichen Zugängen zu Unterstützung und Förderung sowie andererseits mit unterschiedlichen Studiendesigns erklärt werden kann.

3.3.3.3 Pragmatisch-kommunikative Sprachebene

Die pragmatisch-kommunikative Sprachebene bezieht sich auf den Gebrauch von Sprache im sozialen Kontext. Dabei wird nicht nur der Inhalt des Gesprochenen, sondern auch die nonverbale Kommunikation sowie situative Aspekte berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der bereits dargestellten Besonderheiten in der Kommunikation von autistischen Personen zeigen sich auch hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene subtile Unterschiede zu neurotypischen Personen (Ying Sng et al., 2018). In der Übersichtsarbeit von Ying Sng et al. (2018) zeigen sich jedoch insgesamt weniger Unterschiede zwischen den Gruppen als vor dem Hintergrund der diagnostischen Bedeutung von Kommunikation und Interaktion erwartet. Die auffälligsten Befunde zeigen sich in Bezug auf Themenwechsel. Die Gespräche von autistischen Personen wiesen häufiger thematische Abschweifungen, Wiederholungen oder Details auf. Außerdem zeigten sie eher unangemessene Themenwechsel oder ein Festhalten an Themen. Trotz dieser kommunikativen Herausforderungen, die die Informationsweitergabe weniger effektiv machten, konnten grundlegende Gesprächsstrukturen aufrechterhalten werden.

Ying Sng et al. (2018) stellen die Hypothese auf, dass die geringen Unterschiede mit den künstlichen Erhebungsmethoden und -settings zusammenhängen könnte sowie mit den zum Teil bekannten oder bezüglich Autismus geschulten Gesprächspartner:innen. Dies deutet jedoch darauf hin, dass autistische Personen in strukturierten Umgebungen oder mit vertrauten Interaktionspartner:innen durchaus kommunikative Strategien einsetzen können, die zu einer gelingenden Interaktion beitragen. Bei autistischen Kindern und Jugendlichen zeigt sich zudem die Berücksichtigung ihrer individuellen Stärken und Interessen als bedeutsam für eine erfolgreiche Interaktion (De Marchena & Eigsti, 2010). Dennoch heben Ying Sng et al. (2018) ebenfalls hervor, dass viele der Studien nur eine geringe Teilnehmer:innenzahl hatten, wodurch die Generalisierbarkeit eingeschränkt ist.

3.3.3.4 Soziale Interaktion

Soziale Interaktionsmuster und soziale Regeln werden von autistischen Kindern und Jugendlichen in der Regel weniger intuitiv, sondern eher explizit kognitiv gelernt, indem sie beispielsweise gezielt angeleitet werden (Plavnick & Hume, 2014; Ying Sng et al.,

2018). Dabei zeigt sich, dass autistische Kinder und Jugendliche insbesondere von einer klar strukturierten, visuell unterstützenden und konsistenten Lernumgebung profitieren, da diese Transparenz über soziale Erwartungen bietet (White et al., 2023). Auch ein Anknüpfen an bereits bestehenden Stärken, systematischem Denken oder detailorientierter Wahrnehmung stärkt das Verständnis von sozialen Regeln und Mustern (Gernsbacher & Yergeau, 2019).

Gernsbacher & Yergeau (2019) bieten eine umfassende kritische Analyse der weitläufigen Annahme, Personen im Autismus-Spektrum würden eine Beeinträchtigung in der Theory of Mind aufweisen. Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit zu überlegen, was andere Personen denken könnten sowie das Wissen darum, dass diese Gedanken von den eigenen abweichen können. Gernsbacher & Yergeau (2019) schlussfolgern, dass diese Annahme empirisch nicht haltbar und gesellschaftlich schädlich ist, da sie zu einer Stigmatisierung autistischer Personen beitragen kann.

Stattdessen zeigen empirische Daten, dass es für nicht-autistische Personen genauso herausfordernd ist, autistische Personen zu verstehen wie umgekehrt (Gernsbacher et al., 2017). Es besteht folglich eine wechselseitige Herausforderung im gegenseitigen Verstehen, die nicht einseitig autistischen Personen zugeschrieben werden sollte (Gernsbacher, 2006). In einer randomisierten klinischen Studie von Mahoney & Perales (2003), in der Mütter von autistischen Kindern ein Training zur Steigerung der Reziprozität durchliefen, verbesserten sich die sprachlichen Fähigkeiten und das soziale Handeln ihrer Kinder drastisch. Den Müttern wurde in einer wöchentlichen einstündigen Intervention über mehrere Monate unter anderem beigebracht, sich dem perseverierenden Spiel ihrer Kinder anzuschließen, das Verhalten ihrer Kinder als Interesse zu verstehen, auf den emotionalen Zustand des Kindes zu reagieren, das eigene Tempo an das des Kindes anzupassen sowie zu erwarten, dass das Kind gemäß dem eigenen Temperament und Verhalten reagiert. Trotz, dass die Kinder kein Training durchliefen, steigerte sich ihr beobachtbares interaktives Verhalten um 50 % und ihre geteilte Aufmerksamkeit um 80 %. Die Ergebnisse weisen eindeutig auf die Bedeutung der Wechselseitigkeit von sozialer Interaktion hin.

Milton (2012) bezeichnet das Dilemma des häufigen gegenseitigen Missverständens zwischen autistischen und nicht-autistischen Personen als Doppeltes Empathieproblem und widerspricht der Theorie der Theory of Mind, da Empathie ebenfalls ein wechselseitiger Prozess sei, bei dem beide Parteien Schwierigkeiten haben können, sich in die jeweils andere Perspektive hineinzuversetzen. Missverständnisse können aufgrund von unterschiedlichen Kommunikationsstilen, Interessen und Wahrnehmungen in sozialen Situationen entstehen. Schwierigkeiten in der Kommunikation und Interaktion zwischen autistischen und neurotypischen Personen sollten nicht allein dem autistischen Gesprächspartner zugeschrieben werden, sondern liegen in einer gegenseitigen Schwierigkeit, die Perspektive des anderen zu verstehen.

Soziale Interaktion ist dementsprechend relational und hängt genauso von den Fähigkeiten des Kommunikationspartners ab wie von den Fähigkeiten der autistischen Person (Sasson et al., 2017). Die Kommunikation zwischen autistischen Personen wird von diesen im Vergleich zur Kommunikation mit nicht-autistischen Personen effektiver und angenehmer eingeschätzt (Watts et al., 2024). Die Qualität der Interaktion zeigt sich in einem gegenseitigen Verständnis, welches sich in einer entspannten, weniger anstrengenden Kommunikation äußert, in der die autistischen Erwachsenen das Gefühl haben,

sich weniger erklären und anpassen zu müssen als in Interaktionen mit nicht-autistischen Personen, wodurch sich das Stresserleben reduzierte (Watts et al., 2024).

Autistische Kinder zeigen zudem ein besseres soziales Engagement, wenn sie mit anderen autistischen Kindern zusammen sind (Kasari et al., 2016). Autistische Personen geben einem autistischen Gegenüber mehr über sich preis (Morrison et al., 2020). Morrison et al. (2020) schlussfolgern, dass ‚Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion bei Autismus eher eine relationale als eine individuelle Beeinträchtigung‘ darstellen:

“These results suggest that social affiliation may increase for autistic adults when partnered with other autistic people, and support reframing social interaction difficulties in autism as a relational rather than an individual impairment.”

Eine Strategie, die von autistischen Personen bewusst oder unbewusst angewandt wird, um sozial akzeptiert zu werden und Ablehnung zu verhindern, ist das so genannte ‚Camouflaging‘ (Lundin Remnélius & Bölte, 2024). Dabei werden autismusbedingte Merkmale in der sozialen Interaktion kaschiert, indem beispielsweise repetitive Verhaltensweisen unterdrückt werden, trotz Anstrengung Blickkontakt gehalten oder sich auf Kommunikationssituationen vorbereitet wird (Hull et al., 2017).

Hull et al. (2017) definieren Camouflaging als eine Kombination aus Maskieren und Kompensieren. Maskieren bezeichnet das Verbergen autistischer Verhaltensweisen, die sozial auffallen. Maskieren kann auch bedeuten, sich zu verstellen und Charaktereigenschaften vorzutäuschen, während Kompensieren das Ausgleichen sozial-kommunikativer Herausforderungen bedeutet, indem Strategien und Richtlinien erlernt und angewendet werden, um die Erwartungen anderer zu erfüllen sowie die Anpassung an ein bestimmtes Umfeld zu verbessern.

In der qualitativen Studie von Hull et al. (2017) mit 92 Erwachsenen im Autismus-Spektrum mit dem Ziel ein konzeptionelles Modell zu Camouflaging zu entwickeln, beschreibt eine 22-jährige Frau ihr Camouflaging als das Anlegen einer Rolle:

“I camouflage by putting on a character... I treat my clothes rather like costumes, and certain items of clothing help me to uphold certain personality characteristics of which character I am on that occasion.”

Andere Teilnehmende verglichen Camouflaging ebenfalls mit dem Schauspielen oder Verkörpern verschiedener Rollen. Im Hinblick auf vom Gegenüber erwartete nonverbale Signale berichtet eine 45-jährige Teilnehmerin von bewusster Kompensation:

“My autistic lack of non-verbal signals are read as hostility, arrogance or indifference by people, so I have to act the good will that I genuinely feel.”

Da das Kaschieren der eigenen Herausforderungen und das Anpassen zusätzliche besondere Anstrengungen erfordern, hat es emotionale Erschöpfung, Identitätskonflikte sowie ein erhöhtes Risiko für psychische Erkrankungen zur Folge (Hull et al., 2017).

Camouflaging kann wiederum die Diagnostik von Autismus und zusätzlichen psychischen Erkrankungen erschweren (Lundin Remnélius & Bölte, 2024). Insbesondere da autistische Frauen und Mädchen häufiger ihre Schwierigkeiten verbergen, wird Camouflaging als eine mögliche Ursache für die späte und geringere Diagnosestellung bei weiblichen autistischen Personen diskutiert (Cook et al., 2021; Hull et al., 2017).

Camouflaging erschwert zudem das Erkennen besonderer Bedarfe, auch im Schulkontext (Truman et al., 2021). In der Studie von Truman et al. (2021) berichteten Eltern, dass ihre Kinder in der Lage waren, im schulischen Kontext ihre Schwierigkeiten zu verbergen und anschließend aufgrund von Erschöpfung zusammenbrachen, sobald sie zu Hause waren.

3.4 Zwischenfazit

Die Betrachtung von Autismus als relationale Beeinträchtigung rückt zunehmend die Bedeutung kontextueller Einflüsse auf die Entwicklung autistischer Kinder und Jugendlicher in den Fokus. Während die Forschung bislang vor allem individuelle Faktoren betrachtet hat, werden Umwelt- und Sozialfaktoren trotz ihrer nachgewiesenen Relevanz oft vernachlässigt (Mailick et al., 2025). Dieses Umdenken steht in engem Zusammenhang mit der Kritik an Förderansätzen, die überwiegend auf den Ausgleich vermeintlicher Defizite abzielen, während die Stärken, Fähigkeiten und besonderen Interessen autistischer Kinder und Jugendlicher in Forschung und Praxis bislang wenig Beachtung finden (Cherewick & Matergia, 2024). Zwar zeigen defizitorientierte Interventionen Wirkung in den jeweiligen Förderbereichen, doch gehen sie häufig zulasten der psychischen Gesundheit der Betroffenen, da sie normative Erwartungen betonen und individualisierte Bedürfnisse außer Acht lassen (White et al., 2023). Im Gegensatz dazu fördert ein stärkenbasierter Ansatz nicht nur die Kompetenzen, sondern stärkt auch das Selbstbewusstsein und trägt somit maßgeblich zu einer positiven psychosozialen Entwicklung bei. Auch im schulischen Kontext zeigt sich, dass inklusive und stärkenorientierte Konzepte das Wohlbefinden und die schulische Teilhabe autistischer Schüler:innen verbessern können (White et al., 2023).

4 Autistische Schüler:innen im Lernort Schule

Die Schule als Lernort erfüllt mehrere Funktionen und bildet einen wesentlichen Entwicklungsraum für Kinder und Jugendliche, in dem viele förderliche und hinderliche Faktoren die Entwicklung, Bildung und Gesundheit beeinflussen. Zudem finden zahlreiche Interaktionen und Beziehungen mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen statt. Die daraus entstehenden Beziehungen nehmen wiederum Einfluss auf Bildung, Entwicklung und Gesundheit und bilden einen Grundstein für das weitere Leben (Liu et al., 2015). Autistische Schüler:innen erleben durch die dargestellten Merkmale in Wechselwirkung mit der Schulumgebung besondere Herausforderungen.

Dem folgend wird zunächst die Schule als Ort des Lernens im Kontext inklusiver Bildung und der psychosozialen Entwicklung näher beleuchtet, bevor Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen über die Schullaufbahn skizziert wird. Anschließend wird die aktuelle Situation autistischer Schüler:innen in der Inklusion in Deutschland dargestellt, bevor abschließend Empfehlungen für einen ganzheitlichen Schulansatz dargestellt werden.

4.1 Die Schule als Ort des Lernens und der Entwicklung

Die Schule stellt neben der Familie einen der wichtigsten sozialen Kontexte auf Mikroebene dar, die die Entwicklung eines Kindes beeinflussen. Dabei geht ihre Bedeutung über die bloße Vermittlung kognitiver Inhalte und die Vorbereitung auf schulischen Bildungserfolg hinaus. Schule ist zugleich ein zentraler Erfahrungs- und Entwicklungsraum, in dem emotionale und soziale Lernprozesse stattfinden und gestaltet werden. Die Schule als Lernort hat somit nicht nur Einfluss auf die kognitive, sondern trägt auch maßgeblich zur emotional-sozialen Entwicklung bei und hat eine wichtige Funktion für die gesellschaftliche Teilhabe (Liu et al., 2015).

Im Sinne einer inklusiven Bildung ist es das Ziel der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011), allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen. Einschließlich des Erwerbs von Fähigkeiten, die für die Persönlichkeitsentfaltung, ein selbstbestimmtes Leben und die aktive Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen notwendig sind.

Die UN-BRK fordert dafür die Bereitstellung individuell angemessener Vorkehrungen innerhalb des inklusiven Bildungssystems (Krowosch, 2023). Eine Möglichkeit, um diese Vorkehrungen zu treffen, bildet die Identifikation von Barrieren, die den Lernprozess des Individuums behindern (Katzenbach, 2015a).

Voraussetzung für die Gestaltung diskriminierungsfreier Lernorte ist die Anerkennung menschlicher Diversität, ohne diese Unterschiede zu werten oder hierarchisch einzuordnen (Katzenbach, 2015b). Die Schule fungiert somit als ein komplexer Entwicklungsraum, in dem zentrale Aufgaben der individuellen Entwicklung mit gesamtgesellschaftlichen Aufgaben und Herausforderungen verwoben sind. Im Folgenden werden Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen im Kontext der Entwicklungsschritte über die Schullaufbahn beleuchtet.

4.2 Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen über die Schullaufbahn

Mit dem Schuleintritt beginnt für Kinder und Jugendliche in Deutschland die Schulpflicht. Gleichzeitig markiert der Schuleintritt einen bedeutenden Entwicklungsschritt. Kinder machen nach der Einschulung erhebliche Fortschritte in der Konzentrationsfähigkeit und Verhaltenskontrolle, die auf die strukturierte Lernumgebung zurückgeführt werden (Brod et al., 2017).

Weiterhin hat die Grundschule die Aufgabe basale sprachliche und mathematische Fähigkeiten zu vermitteln, die für die weitere Bildung und Entwicklung von Bedeutung sind. Neben basalen sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten hat die Grundschule außerdem die Aufgabe Kindern sozial-emotionale Kompetenzen zu vermitteln, die sowohl für den schulischen Erfolg als auch für die gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung sind (SWK, 2022). Trotzdem sind diese Kompetenzen kaum in den Strukturen des deutschen Bildungssystems verankert. In einer systematischen Analyse von Grund und Holst (2023) zeigte sich, dass 42 % der 422 untersuchten Lehrpläne die Stärkung emotionaler Kompetenzen nicht als Ziel formulieren. Entsprechend fordern die Autoren eine umfassende Integration des sozial-emotionalen Lernens in die Curricula. Eine weitere Voraussetzung bildet die Ausstattung von Lehrkräften mit entsprechendem Wissen und Ressourcen, um die Kompetenzen angemessen vermitteln und als Vorbild verkörpern zu können (Grund & Holst, 2023). Für Lehrkräfte stellen eigene sozial-emotionale Kompetenzen zudem eine Ressource dar, die das eigene Wohlbefinden erhöht sowie Stress und Burnout vorbeugt (Jones & Kahn, 2017).

Die Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten geht nicht nur mit positiven Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und Erfolge der Schüler:innen einher (Corcoran et al., 2022), sondern auch mit einem verbesserten psychischen Wohlbefinden (Jones & Kahn, 2017).

Wohlbefinden ist ein zentrales Konstrukt im Kontext der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000), da es einen positiven Zustand des täglichen beschreibt, der mit Lebensqualität und einem Gefühl von Sinnhaftigkeit einhergeht. Damit stellt Wohlbefinden zugleich einen zentralen Aspekt mentaler Gesundheit dar (WHO, 2021). Psychisches Wohlbefinden ist in diesem Zusammenhang gleichzusetzen mit subjektivem Wohlbefinden und meint einen allgemeinen Zustand hoher Lebenszufriedenheit, der mit dem häufigen Erleben positiver Emotionen verbunden ist (Eid & Larsen, 2008).

Gleichzeitig ist Wohlbefinden neben Lernen ein zentraler Aspekt des schulischen Alltags (Boekaerts, 1993). Subjektives Wohlbefinden kann sich dabei sowohl kurzfristig auf eine aktuelle Situation beziehen oder über längere Zeit bestehen, sich entwickeln und über die Zeit in der Intensität variieren. Wohlbefinden beruht auf sinn- und identitätsstiftenden Tätigkeiten. Schulisches Wohlbefinden ist dabei ein Ausdruck der individuellen Befindlichkeit in der Schule, das mit positiven Gefühlen, Beziehungen und einer Zufriedenheit mit dem Lernprozess einhergeht (Hascher et al., 2018).

Kinder, die sich wohlfühlen, sind motivierter, belastbarer und erfolgreicher im Unterricht. Dementsprechend stellt psychisches Wohlbefinden eine grundlegende Voraussetzung dar, damit Kinder erfolgreich lernen können (Jones & Kahn, 2017). Schüler:innen, die sich in der Schule wohlfühlen, zeigen zudem eine höhere Lernmotivation. In der Studie von Grassinger et al. (2024) zeigte sich eine Wechselwirkung zwischen schulischem Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation. Intrinsische Motivation geht mit

positiven Emotionen und dem Wunsch einher, Lerninhalte wirklich zu verstehen, wodurch wiederum das psychische Wohlbefinden gestärkt wird. Gleichzeitig geht ein hohes Wohlbefinden in Lern- und Leistungssituationen mit positiven Gefühlen und einer persönlichen Wertschätzung der Lerninhalte einher, wodurch Lerninhalte intrinsisch bedeutsam erlebt werden (Grassinger et al., 2024).

Sowohl schulisches Wohlbefinden als auch das Erleben von Selbstwirksamkeit sind zentrale Voraussetzungen für das Lernen, indem sie Lernmotivation, Engagement und schulische Leistungen beeinflussen. Selbstwirksamkeit kann dabei das schulische Wohlbefinden verbessern, was sich wiederum positiv auf das schulische Engagement und die Leistungen auswirkt. In diesem Zusammenhang wirkt schulisches Wohlbefinden als Mediator zwischen Selbstwirksamkeit und schulischem Engagement sowie Leistungen (Phan et al., 2016).

In der Studie von Lera et al. (2023) wurde untersucht, wie effektive Bildungspraktiken das schulische Wohlbefinden beeinflussen. Zu den effektiven Bildungspraktiken zählen regelmäßige Rückmeldungen, direkte hochwertige Instruktionen, eine Klassenführung, die die Aufmerksamkeit der Schüler:innen fördert, der Aufbau unterstützender Lehrkraft-Schulkind-Beziehungen sowie die Förderung des Engagements der Schüler:innen. Es zeigte sich eine medierende Funktion von Selbstwirksamkeit, die den positiven Effekt der Bildungspraktiken auf das schulische Wohlbefinden vermittelt. Schulisches Wohlbefinden wird demnach gesteigert, indem sich Schüler:innen durch die Bildungspraktiken in ihrem Lernen kompetent und wirksam erleben.

In der Studie von Pedditz & Scalas (2024) zeigte sich zudem ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und psychologischem Wohlbefinden, das durch die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2008) operationalisiert wurde. Selbstwirksamkeit hatte den stärksten Einfluss auf die wahrgenommene Kompetenz (63,9 %) und erklärte außerdem 35 % der sozialen Eingebundenheit sowie 30,9 % der Autonomie.

Damit belegen die Studien von Lera et al. (2023), Phan et al. (2016) und Pedditz & Scalas (2024) den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im schulischen Lernkontext. Beide Konstrukte stellen damit eine Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen dar.

Studien zeigen, dass der Übergang in die Sekundarstufe, insbesondere im Verlauf der fünften Klasse, häufig mit einem Rückgang des schulischen Wohlbefindens verbunden ist, der teilweise durch einen Anstieg negativer Leistungsempfindungen wie Angst oder Hoffnungslosigkeit bedingt ist (Meyer & Schlesier, 2022; Obermeier et al., 2022). Beide Studien basieren auf Längsschnittdaten aus der fünften Jahrgangsstufe an weiterführenden Schulen in Süddeutschland und nutzen Mehrebenenmodelle zur Analyse individueller Entwicklungsverläufe (engl.: Multilevel Growth Curve Modelling), um individuelle Veränderungen über drei Messzeitpunkte hinweg abzubilden. Während Meyer und Schlesier (2022) die Veränderung spezifischer Leistungsempfindungen, wie Freude, Stolz, Angst, Hoffnungslosigkeit und Langeweile, im Unterricht untersuchen, analysieren Obermeier et al. (2022) die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in Verbindung mit diesen Leistungsempfindungen und der wahrgenommenen Unterrichtsqualität.

Der Übergang in die Sekundarstufe ist verbunden mit steigenden Anforderungen durch Veränderungen in der Umgebung (z.B. größere Gebäude, unterschiedliche Räume), aber auch steigenden zwischenmenschlichen Herausforderungen durch unterschiedli-

che Lehrkräfte, mehr Mitschüler:innen oder veränderten Freundschaften. Hinzu kommen höhere Erwartungen an die Selbstständigkeit und die Leistungen der Schüler:innen (Anderson et al., 2000; Humphrey & Ainscow, 2006). Trotz dieser potentiellen Belastungen zeigen Studienergebnisse keine signifikanten Veränderungen der Angstwerte bei autistischen Schüler:innen vor und nach dem Übergang (Mandy et al., 2016; Sideropoulos et al., 2024). In der Studie von Sideropoulos et al. (2024) wurde zu zwei Messzeitpunkten Angst bei 25 autistischen Kindern von Eltern eingeschätzt. Die Messungen fanden im letzten Jahr der Grundschule und im ersten Jahr der Sekundarstufe statt. Die Ergebnisse zeigten keine signifikanten Veränderungen im Gesamtwert. Zu beiden Messzeitpunkten erreichten die Kinder jedoch klinisch auffällige Werte. Zu beachten ist jedoch die geringe Stichprobengröße und die dementsprechend begrenzte Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Zudem spiegeln die Einschätzungen der Eltern gegebenenfalls nicht die subjektive Erfahrung der Kinder wider.

Hohe Angstwerte autistischer Schüler:innen vor dem Übergang können jedoch ein Prädiktor für einen herausfordernden Übergang sein (Kerns et al., 2021; Nuske et al., 2019). Förderlich ist aus Sicht autistischer Schüler:innen eine Vorbereitung des Übergangs in Form von einem Besuch der neuen Schule mit einem Treffen der neuen Lehrkräfte und einem Einblick in neue Fächer. Außerdem wird Unterstützung in der neuen Schule beispielsweise durch visuelle Karten oder Hilfe bei der Organisation sowie das Mentoring durch ältere Schüler:innen als hilfreich erlebt (Stack et al., 2021). Zudem zeigt sich, dass ein Übergang leichter fällt, wenn die Sekundarschule bereits Erfahrungen mit autistischen Schüler:innen hat und Angebote zur zusätzlichen Unterstützung zur Verfügung stellt (Dann, 2011). Tatsächlich stellen die dargestellten Veränderungen in der Umgebung eine zentrale Herausforderung für autistische Schüler:innen im Umgang mit dem Übergang dar. Dennoch werden von autistischen Teilnehmenden in verschiedenen Studien unterschiedliche Bedarfe im Zusammenhang mit dem Übergang benannt, wodurch die Notwendigkeit eines individuellen Ansatzes und der Einbezug der autistischen Kinder und Jugendlichen selbst hervorgehoben wird (Stack et al., 2021).

Eine systematische Übersichtsarbeit von McKinlay et al. (2025) untersuchte Faktoren aus 36 qualitativen Studien, die autistische Schüler:innen als wichtig für positive Erfahrungen in Regelschulen der Sekundarstufe (engl.: mainstream secondary school) identifizieren, um zu explorieren, wie Schulen autistische Schüler:innen unterstützen können. Dabei betonten alle Studien die Notwendigkeit, die Unterstützung zu verbessern. Es wurden drei übergeordnete Kategorien gebildet: Verständnis und Akzeptanz; Umgebungen, die zu mir passen; Handlungsfähigkeit zur Erfüllung meiner Bedürfnisse. Die Kategorie Verständnis und Akzeptanz wurde zudem in drei Unterkategorien geteilt: Das Verständnis der Bedürfnisse durch Erwachsene, die positive Verbindung zu Gleichaltrigen sowie mich selbst kennen und akzeptieren. Die Unterstützung und Akzeptanz durch andere förderte dabei die Selbstakzeptanz in der Schulumgebung. Eine sensorische Umgebung, die den individuellen Vorlieben entsprach, wurde als hilfreich identifiziert. Besonders positiv wurde dabei die Vertrautheit mit der schulischen Umgebung bewertet. Gleichzeitig konnte eine Handlungsfähigkeit hergestellt werden, indem Strategien zum Umgang mit schulischen Erfahrungen erarbeitet wurden. So diente etwa ein Schülerausweis dazu, die individuellen Bedürfnisse nachvollziehbar zu machen, während ein Ampelsystem dabei half, anderen die aktuellen Kapazitäten zur sozialen Interaktion zu signalisieren. Auch der aktive Umgang mit unstrukturierten Zeiten erhöhte die positiven Erfahrungen in der Schule, indem beispielsweise Sport während der Mittagspause ermöglicht wurde.

Akademische Leistungen wirkten darüber hinaus motivierend, sofern sie als freudvoll und sinnhaft erlebt wurden. Insgesamt heben die Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen positiven Erfahrungen und Handlungsfähigkeit (engl.: agency) hervor, bei dem die Schüler:innen im Zentrum der Unterstützung stehen und eine Umgebung geschaffen wird, die für jede:n geeignet ist (McKinlay et al., 2025).

Lehrkräfte können bei der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse helfen und damit psychisches Wohlbefinden steigern, indem sie die Autonomie der Schüler:innen unterstützen, Strukturen bieten sowie Engagement in der Interaktion mit ihren Schüler:innen zeigen (Snickers-Mommer et al., 2024). Lehrkräfte unterstützen die Autonomie, indem sie Bedarfe und Interessen ihrer Schüler:innen anerkennen (Reeve & Jang, 2006). Sie können Strukturen etablieren, die Unterstützung während des Unterrichts bieten sowie Erwartungen direkt formulieren und konstruktives Feedback geben (Jang et al., 2010). Auch ein Überblick über den Ablauf einer Unterrichtsstunde sowie der Rückbezug zu vorherigen Einheiten kann Struktur geben (Maulana et al., 2013). Aktives Zuhören und sich Zeit nehmen, um Fragen zu beantworten, kann Engagement zeigen und die Beziehung zu Schüler:innen fördern (Ryan & Deci, 2018). In der Studie von Esqueda Villegas et al. (2025) stand die Unterstützung der Autonomie durch Lehrkräfte signifikant positiv mit emotionalem und kognitivem Engagement autistischer Schüler:innen in Verbindung. Eine klare Strukturierung des Unterrichts stärkte das Erleben eigener Kompetenzen und förderte verhaltensbezogenes Engagement. Eine warmherzige und unterstützende Lehrkraft-Schulkind-Beziehung zeigte sich als besonders bedeutsam für das emotionale Engagement. Insgesamt hing das Ausmaß der psychischen Bedürfnisbefriedigung mit dem Maß zusammen, in dem sich autistische Schüler:innen engagierten. Während es zahlreiche Studien zu einzelnen Aspekten wie schulischem Wohlbefinden, Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit oder schulischem Engagement bei autistischen Schüler:innen gibt, sind Untersuchungen zum Bildungserfolg und den genannten Aspekten sowie möglichen Prädiktoren für akademischen Erfolg in der schulischen Umgebung rar. Einzelne Studien untersuchten den Bildungserfolg Studierender im Autismus-Spektrum und die Rolle der psychischen Grundbedürfnisse im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (z.B. Lei & Russel, 2021). Bildungserfolg wird weniger im Zusammenhang mit psychischen oder motivationalen Konstrukten gemessen, sondern eher im Zusammenhang mit individuellen Defiziten oder Eigenschaften wie Intelligenz oder Sprachfähigkeiten (Keen et al., 2016). In dem Review von Keen et al. (2016) untersuchten zudem lediglich zwei von 19 Studien den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Umgebungsfaktoren. Vor dem Hintergrund der dargestellten Voraussetzungen für den Lernerfolg und den unverkennbaren Zusammenhängen mit der Umgebung sowie dem Recht auf inklusive Bildung zeichnet sich hier ein Bedarf nach weiterer Forschung ab. Zudem werden die Bildungsergebnisse autistischer Personen trotz ihrer Varianz insgesamt als ungünstig beschrieben, womit auch weiterfolgende Risiken für das Erwachsenenleben wie Arbeitslosigkeit, soziale Isolation, psychische Erkrankungen und einer reduzierten Lebenserwartung einhergehen (Levy & Perry, 2011).

Der Bildungserfolg autistischer Schüler:innen hängt nicht zuletzt davon ab, ob relevante Barrieren abgebaut werden und damit ein diskriminierungsfreier Zugang zum Bildungssystem hergestellt wird (Hümpfer-Gerhards et al., 2024). Damit stellt ein diskriminierungsfreier Zugang im Sinne § 24 der UN-BRK eine wesentliche Lernvoraussetzung für erfolgreiches Lernen autistischer Schüler:innen dar.

4.3 Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen im Regelschulsystem

Aktuell gibt es keine repräsentativen Daten zur Beschulungssituation autistischer Schüler:innen in Deutschland. Die Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht jährlich die Allgemeinen Schulstatistiken, darunter Daten zur sonderpädagogischen Förderung. Autismus wird dabei nicht separat ausgewiesen, wodurch die Erfassung autistischer Schüler:innen erschwert wird. Da Schulrecht zudem Ländersache ist, liegen in jedem Bundesland unterschiedliche Regelungen zu Schulformen und zur sonderpädagogischen Förderung vor.

Da die aktuell gültigen Empfehlungen der KMK zur Beschulung autistischer Schüler:innen aus dem Jahr 2000 und damit noch vor Ratifizierung der UN-BRK stammen, initiierte der Bundesverband autismus Deutschland e.V. zwei Elternumfragen zur schulischen Situation autistischer Kinder und Jugendlichen (Czerwenka, 2017; Grummt et al., 2022). Die erste nicht repräsentative Umfrage des Bundesverbandes fand im Jahr 2016 statt mit $n = 621$ (Czerwenka, 2017). Folgende Aspekte wurden abgefragt: Bundesland, Klassenstufe, Diagnose, Schulform, „ob die Beschulung integrativ erfolgt“, „ob es einen Integrationshelfer gibt“, „ob es in dem Bundesland einen rechtlich verankerten Förderschwerpunkt Autismus gibt“, Förderbedarf, Zeiten eines möglichen Schulausschluss, Hort- und Ferienbetreuung, Nachteilsausgleich, „Was Sie uns sonst noch mitteilen möchten“. Den Ergebnissen zufolge besuchten zum Zeitpunkt der Umfrage ein Drittel der autistischen Schüler:innen, deren Eltern an der Umfrage teilnahmen, eine Förderschule, während 45 % eine Sekundarschule oder ein Gymnasium besuchen, 20 % waren Schüler:innen an einer Grundschule und 5 Schüler:innen besuchten eine alternative Schulform, für die ein Ruhen der Schulpflicht erforderlich ist (Czerwenka, 2017). Aus den Angaben der Eltern ging hervor, dass 21 % der Schüler:innen, die eine Förderschule besuchen, die Voraussetzungen für die Beschulung an einer Regelschule erfüllen würden. Die Eltern gaben jedoch an, dass sie an den Förderschulen Bedingungen, wie kleinere Klassen oder Wissen der Lehrkräfte über Autismus, vorfanden, die einen Schulbesuch für ihr Kind erst ermöglichten. Auch sei der Besuch einer Förderschule „nicht selten [...] das Ergebnis mehrerer Schulwechsel“ (Czerwenka, 2017). Insgesamt wurden 132 Schulausschlüsse berichtet (ca. 21 %). Die längsten Ausschlüsse umfassten mehrere Monate, 1,5 Jahre bis hin zu 2,5 Jahren. Der Großteil der Ausschlüsse erfolgte ohne Ersatzmaßnahme. Eltern wünschten sich unter anderem weniger Bürokratie bei der Antragsstellung und Fortführung von Hilfen, mehr Fachwissen sowie mehr Offenheit und Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit Lehrkräften, eine bessere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen, kleinere Klassen und Rückzugsmöglichkeiten und Akzeptanz alternativer Schulformen.

Die zweite nicht repräsentative Befragung des Bundesverbandes fand im Jahr 2019 statt. Es nahmen 1343 Eltern teil. In der Auswertung zeigte sich, dass 72 % der allgemeinen Aussagen zur Beschulungssituation negativ sind mit Beschreibungen des Schulsystems als „ungenügend“ oder gar „katastrophal“ (Grummt et al., 2022). Aus Perspektive der Eltern hängt die allgemeine Schulsituation dabei auch mit der Haltung und dem fehlenden Wissen der Lehrkräfte über Autismus zusammen. Außerdem wurden auch in dieser zweiten Umfrage Ausschlüsse berichtet. 25 % der Eltern berichteten dabei von einem Ausschluss ihres Kindes. Die Dauer variierte zwischen einzelnen Tagen bis hin zu mehreren Jahren. 42 % gaben mindestens einen Schulwechsel an, der mit der Beeinträchtigung

des Kindes begründet wurde. Eltern teilten zudem die Wahrnehmung mit, dass von ihrem Kind eine Anpassung sowie unauffälliges Verhalten gefordert werde. Wenn diese Anpassung nicht gelinge, werde ein Schulwechsel nötig. In diesem Zusammenhang berichten Eltern auch von psychischen Auswirkungen wie selbstverletzendem Verhalten und Suizidalität. Vielfach wurden sich förderliche Bedingungen gewünscht, die bereits in der ersten Umfrage aufgegriffen wurden, wie kleinere Klassen und Rückzugsmöglichkeiten, aber auch eine einheitliche Umsetzung vorhandener Konzepte oder die Möglichkeit eines hybriden Lernmodells, bei dem Teile des Unterrichts aus der Distanz bewältigt werden. Die Eltern wünschten sich unter anderem auch eine bessere Zusammenarbeit mit den Lehrkräften sowie eine Anerkennung als Expert:in für ihr Kind sowie eine Förderung des sozialen Miteinanders innerhalb der Klasse.

Zahlreiche internationalen Studien zur Beschulungssituation autistischer Kinder und Jugendlicher bestätigen die Ergebnisse dieser Umfragen und geben zudem ein umfassendes Bild über die Erfahrungen von autistischen Schüler:innen im Regelschulsystem.

In einer Studie von Zakai-Mashiach (2025) wurden halbstrukturierte Interviews mit 10 autistischen Personen zwischen 19 und 25 Jahren geführt, die über ihren gesamten Bildungsverlauf im Regelschulsystem unterrichtet wurden. Es zeichneten sich wiederkehrende Themenschwerpunkte in Bezug auf die jeweiligen Bildungsabschnitte ab. Während dem Besuch der Grundschule waren die beschriebenen Erfahrungen geprägt von einem Zustand der Verwirrung im Versuch die Umgebung zu verstehen sowie einem Gefühl der Überforderung. Dieses Empfinden wurde verstärkt durch das Fehlen angemessener Unterstützung und Hilfestellungen, was in der Studie auf das Fehlen einer Diagnose zurückgeführt wird. Während der Sekundarstufe I dominierten Berichte über das Gefühl von Einsamkeit und dem Versuch so zu sein wie die anderen Mitschüler:innen. Diese Phase wurde von allen Teilnehmenden der Studie als herausfordernd empfunden und traf bei vielen zusammen mit der Auseinandersetzung mit der Diagnose. Der Wunsch, Teil der Gemeinschaft zu sein und genauso dazuzugehören wie ihre nicht-autistischen Gleichaltrigen verstärkte das Stressempfinden und Angst. Schließlich veränderte sich während der Sekundarstufe II die Selbstwahrnehmung und das Selbstbild der Teilnehmenden positiv. Sie betrachteten diese Zeit als einen Wendepunkt, in dem sie Selbstsicherheit und Vertrauen gewannen, während sie sowohl ihre Schwierigkeiten akzeptierten als auch Unterstützung erhielten. In der Studie von Zakai-Mashiach (2025) zeigt sich insgesamt eine enge Verknüpfung zwischen dem Zeitpunkt, den Auswirkungen, der Auseinandersetzung mit und der Verarbeitung der Diagnose und den schulischen Erfahrungen.

Weitere Studien zur Perspektive autistischer Schüler:innen auf ihre inklusive Bildung an Regelschulen offenbaren im wesentlichen negative Erfahrungen, wie unter anderem Mobbing, Angst, soziale Isolation und Einsamkeit (Chamberlain et al., 2007; Goodall, 2019).

Mullally et al. (2024) untersuchten die Erfahrungen von 136 autistischen Kindern zwischen 8 und 14 Jahren durch halbstrukturierte Onlinebefragungen. In vielen Fällen erlebten Schüler:innen die Schule als einen unsicheren Ort, an dem sie von Gleichaltrigen und Expert:innen nicht verstanden wurden. Eine systematische Übersichtsarbeit von Horgan et al. (2023) synthetisierte die Ergebnisse von 33 qualitativen Studien zu den Erfahrungen autistischer Schüler:innen in Regelschulen. Es wurden drei Hauptthemen identifiziert: Anforderungen des Regelschulbesuchs, soziale Partizipation und Einflüsse auf die Schüler:innen. Die Anforderungen lassen sich in akademische, sensorische

und Übergangsanforderungen unterteilen. Beispielsweise beschreiben Teilnehmende in einer Vielzahl an Studien ihre Umgebung als überfüllt, chaotisch und sensorisch herausfordernd. Eine weitere Hauptkategorie stellt soziale Partizipation dar, die einerseits die Beziehung zu Gleichaltrigen, zu Lehrkräften und anderem pädagogischem Personal sowie andererseits Mobbing umfasst. Bezüglich der Beziehung zu Lehrkräften zeigten verschiedene Studien, dass es aus Perspektive der autistischen Schüler:innen für Lehrkräfte entscheidend war, dass sie individuelle Bedürfnisse verstehen, hohe Erwartungen haben, Interesse an den Schüler:innen zeigen und nicht schreien oder genervt reagieren. Auch fehlendes Verständnis und Unterstützung waren wiederkehrende Themen in verschiedenen Studien. Letztlich berichteten Teilnehmende in mehreren Studien von den Auswirkungen der Regelschulumgebung auf ihr Wohlbefinden und ihre mentale Gesundheit, einschließlich Gefühlen von Angst, Einsamkeit, Furcht, Wut und Frustration. Negative Vorstellungen von Autismus und gesellschaftliche Vorstellungen von Differenz führten häufig dazu, dass Schüler:innen ihre autistische Identität verbargen oder maskierten, um sich zugehörig zu fühlen. Das Empfinden von Angst wurde von Schüler:innen einerseits mit der intensiv erlebten Umwelt in einen Zusammenhang gebracht sowie andererseits mit schulischen Bedingungen wie eine hohe Arbeitsbelastung, Fristen und Prüfungen. Die Gefühle Furcht, Wut und Frustration in Bezug auf die Schule wurden von vielen autistischen Schüler:innen internalisierend bewältigt, was bei einigen zu depressiven Symptomen und Suizidalität führte (Horgan et al., 2023). Trotz der Vielzahl an belastenden Erfahrungen erlebten einige Schüler:innen in den Studien, ihren Autismus und die damit verbundenen empfundenen Unterschiede als positiv:

"I like being like this you know, that's the way it is" (Humphrey & Lewis, 2008).

"I think I'm special, I am different from others and that marks me out of the crowd"
(Poon et al., 2014).

Zakai-Mashiach (2025) stellt die Hypothese auf, dass das Fehlen von stärkenbasierten Ansätzen im Schulsystem zu den überwiegend negativen Erfahrungen von autistischen Schüler:innen in Regelschulen beiträgt.

4.4 Maßnahmen und Empfehlungen für eine inklusive Beschulung autistischer Schüler:innen

Zur Sicherung der schulischen Teilhabe gibt es unterschiedliche Maßnahmen, die auf Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 des Grundgesetzes beruhen „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Artikel 2 und 5, Absatz 3 der UN-BRK halten fest, dass das Vorenthalten angemessener Vorkehrungen, die schulische Teilhabe gewährleisten, den Tatbestand einer Diskriminierung erfüllt (Art. 2 und 5, Abs. 3). Diese Maßnahmen umfassen für autistische Schüler:innen zum einen eine Autismustherapie sowie eine Schulbegleitung als Maßnahmen der Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII; § 112 SGB IX)¹ und einen Nachteilsausgleich (§ 209 SGB IX).

Da sich die Empfehlungen der KMK aktuell (Stand Juli 2025) in Überarbeitung befinden, wird auf eine Darstellung der Empfehlungen aus dem Jahr 2000 verzichtet. Stattdessen

1 Im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfeinklusionsgesetzes (IKJHG) sollen bis 2028 Maßnahmen der Eingliederungshilfe in die Kinder- und Jugendhilfe überführt werden. Demnach sollen zukünftig alle Kinder und Jugendliche Zugang zu Hilfen über das SGB VIII erhalten.

wird ein ganzheitlicher Schulansatz (engl.: Whole School Approach) skizziert, der auf dem "whole-school saturation model" von Morewood et al. (2011) basiert, die Lernenden ins Zentrum der Betrachtung stellt und auf Strategien beruht, die in unterschiedlichen Studien als effektiv identifiziert wurden (Roberts & Webster, 2022). Roberts und Webster (2022) tragen zentrale Praktiken zusammen, die in Studien als besonders wirksam identifiziert wurden. Zu den am häufigsten genannten förderlichen Faktoren zählen die Einbindung der Familie sowie eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten. Ebenfalls zentral sind Anpassungen und eine strukturierte Gestaltung der Lernumgebung, des Curriculums und des Unterrichts. Darüber hinaus spielen die Verfügbarkeit von Ressourcen, gezielte Unterstützung für Lehrkräfte und Schüler:innen sowie administrative, soziale und einstellungsbezogene Unterstützung eine wichtige Rolle. Weitere bewährte Maßnahmen zur Förderung autistischer Schüler:innen umfassen ein fundiertes Wissen und Bewusstsein des pädagogischen Personals in Bezug auf Autismus, ein funktionaler Umgang mit herausforderndem Verhalten, die Begleitung von Übergängen, systematische Anleitung, Strategien zur Generalisierung von Gelerntem, regelmäßige Diagnostik und Evaluation, interdisziplinäre Zusammenarbeit, individualisierte Unterstützungsmaßnahmen sowie speziell zugeschnittene Lerninhalte.

Das "whole-school saturation model" geht mit Bronfenbrenners (2005) bio-ökologischer Theorie einher und betont die Zusammenhänge und Einflüsse der unterschiedlichen Systemebenen (Morewood, 2024). Im Sinne dieses ganzheitlichen Schulansatzes ist das Zusammenwirken aller an Schule Beteiligten zur Realisierung einer inklusiven Beschulung bedeutsam. Wesentliche Bedingungen dieses Modells beinhalten ein positives Schulklima, die Organisation und Gestaltung des schulischen Rahmens, professionelle Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie der direkte Einbezug von Mitschüler:innen. Dabei eignet sich die Anwendung eines mehrstufigen Interventions- und Unterstützungssystems, bei dem sowohl die Schul- als auch die Gruppen- sowie die Ebene des Individuums berücksichtigt werden (Roberts & Webster, 2022). Die Unterstützung erfolgt demnach zuerst auf der Schulebene durch den Abbau von Barrieren, die Bereitstellung strukturierter Umgebungen und hochwertiger Lernmethoden. Danach erfolgen Interventionen auf Gruppenebene, indem Gleichaltrige und Mitschüler:innen angeregt werden, sich gegenseitig zu unterstützen. Bleiben Bedürfnisse unerfüllt und es bedarf weiterer Unterstützung, finden Interventionen auf individueller Ebene statt, die auf die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des Individuums zugeschnitten sind (Markowetz & Ahmetovic, 2026). Unter Berücksichtigung des bio-ökologischen Modells nach Bronfenbrenner (2005) ergibt sich somit ein mehrstufiges Programm, bei dem ganzheitliche Veränderungen umgesetzt werden. In der folgenden Abbildung werden die zuvor genannten Bestandteile des ganzheitlichen Schulansatzes zur Übersicht in das bio-ökologische Modell nach Bronfenbrenner übertragen und den entsprechenden Systemebenen zugeordnet (Abbildung 3).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es sowohl rechtliche Grundlagen als auch Ansätze und Empfehlungen für die Umsetzung inklusiver Bildung gibt. Dennoch zeigen sowohl die dargestellten Befragungen des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V., als auch die Staatenprüfung des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2023 (UN, 2023), dass eine inklusive, diskriminierungsfreie Schulbildung in Deutschland zum aktuellen Zeitpunkt nicht gegeben ist.

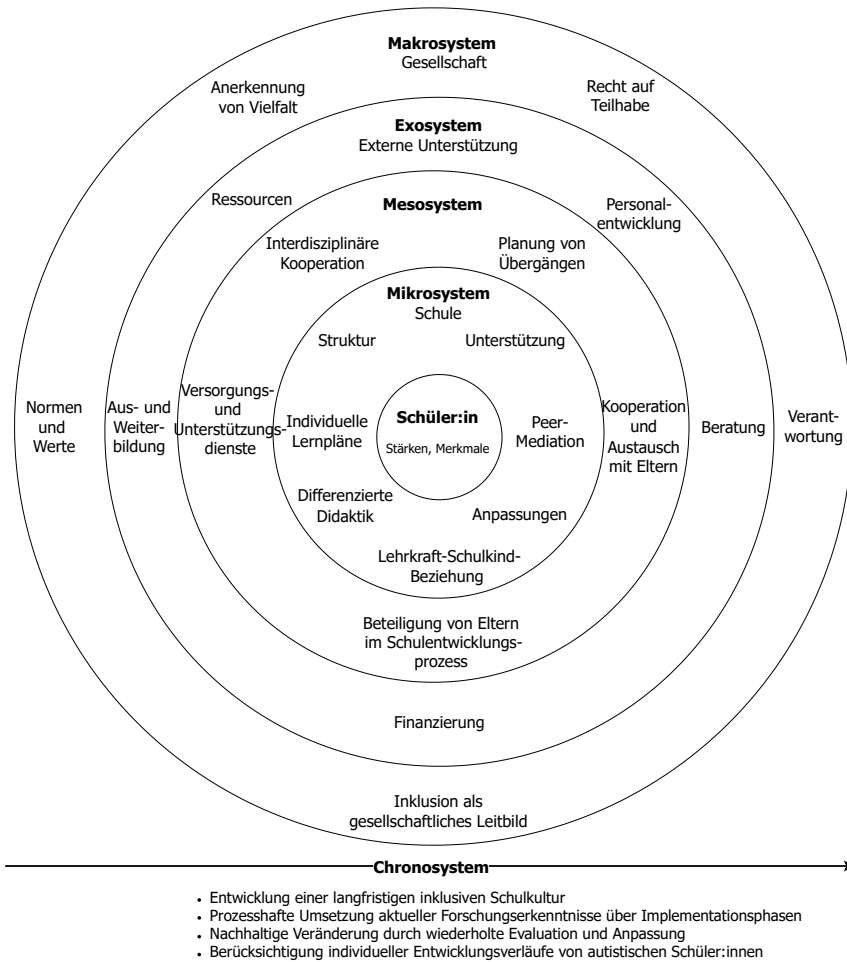


Abb. 3: Eigene Darstellung eines ganzheitlichen Schulansatzes nach Morewood et al. (2011), Roberts & Webster (2022) unter Anwendung des bio-ökologischen Modells nach Bronfenbrenner.

5 Schulabsentismus bei Schüler:innen im Autismus-Spektrum

Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Begriffe und Definitionen rund um das Konstrukt ‚Schulabsentismus‘ skizziert. Einflussfaktoren auf schulische Abwesenheit werden zudem im Kontext des bio-ökologischen Modells dargestellt. Anschließend werden Studien zu den Prävalenzen von Schulabsentismus dargestellt, bevor der aktuelle Forschungsstand zu Einfluss- und Risikofaktoren von Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen abgebildet wird.

5.1 Begrifflichkeiten und Definitionen

In der internationalen Forschung werden unterschiedliche Begriffe und Kriterien verwendet, um Schulabsentismus (engl.: school absenteeism) zu beschreiben. Schulabsentismus als übergeordneter Begriff bezeichnet im Allgemeinen das Fernbleiben vom Unterricht und der Schule, ohne einen Rückschluss auf mögliche Gründe zu implizieren. Stattdessen umfasst dieser allgemeine Begriff verschiedene Formen der Abwesenheit (Kearney, 2016).

Es wird unterschieden zwischen problematischem und nicht-problematischem Absentismus. Nicht-problematische Abwesenheiten können durch Faktoren wie Krankheit, Trauer oder andere ähnliche Ursachen entstehen. Jedoch können anfänglich nicht-problematische und auch entschuldigte Abwesenheiten zu problematischen werden, da auch sporadische Abwesenheiten zu einem Hindernis für die Entwicklung werden können (Heyne et al., 2019; Lenzen et al., 2013). Eine Gefährdung der Entwicklung des Kindes durch die Abwesenheit, die zu schlechteren Noten oder Herausforderungen bei der Reintegration in das schulische Umfeld führen kann, kann dementsprechend als problematisch bezeichnet werden (Kearney, 2016). Daher definiert Kearney (2003) nicht-problematische Abwesenheiten als kurz- oder langfristige Abwesenheiten, die einvernehmlich von Eltern und Schule vereinbart werden und Ausgleichsmaßnahmen beinhalten. Heyne et al. (2019) schlussfolgern, dass Schüler:innen, die eine alternative Form der Beschulung, wie beispielsweise eine Heimbeschulung oder online-Beschulung durchlaufen, keine problematische Form der schulischen Abwesenheit zeigen würden. Heyne et al. (2019) unterscheiden vier Typen problematischer Abwesenheiten.

- *Schulschwänzen* (engl.: truancy) meint eine Abwesenheit ohne die Erlaubnis der Schule und/oder der Eltern. Unterstützt durch Bemühungen des Individuums, das Schwänzen vor den Eltern zu verbergen.
- Die Abwesenheit im Wissen der Eltern oder ein *aktives Zurückhalten* durch die Eltern wird als *Schulentzug* (engl.: school withdrawal) bezeichnet.
- Im Falle eines *Schulausschluss* (engl.: school exclusion) initiiert die Schule das Fernbleiben vom Unterricht, beispielsweise als Disziplinarmaßnahme.

- *Schulverweigerung* (engl.: school refusal) wird als Nichtteilnahme an der Schule aufgrund von emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch definiert, bei dem die Eltern über die Nichtteilnahme informiert sind und sich angemessen bemühen, den Schulbesuch des Kindes zu gewährleisten.

Kearney et al. (2019) unterscheiden zudem *Schulverweigerung* (engl.: school refusal) von *Schulverweigerungsverhalten* (engl.: school refusal behavior). Schulverweigerung ist nach dieser Definition mit einer Abwesenheit von der Schule verbunden, während Schulverweigerungsverhalten verschiedene Verhaltensmuster umfasst, die darauf abzielen, den Schulbesuch zu vermeiden, unabhängig davon, ob diese auf schulbezogenen Ängste zurückzuführen sind oder andere Ursachen haben. Schulverweigerungsverhalten muss folglich nicht zwangsläufig mit Abwesenheiten verbunden sein, sondern betont vornehmlich die Absicht der Schule fernzubleiben (Kearney, 2016).

Schulvermeidung (engl.: school avoidance) bezieht sich hingegen explizit auf eine Abwesenheit aufgrund von schulbezogener Angst (Kearney et al., 2019).

In aktuelleren Studien werden zudem häufiger Begriffe wie *emotionsbasierte Schulvermeidung* (engl.: emotionally based school avoidance) oder *emotionsbasierte Schulabwesenheit* (engl.: emotionally based school non-attendance) verwendet. Es werden dabei Situationen beschrieben, in denen Angst und Stress zu Schwierigkeiten beim Schulbesuch führen (Corcoran et al., 2022). Diese Terminologie könnte jedoch auf ein Defizit des Individuums hinweisen und Umgebungsfaktoren, die Angst und Stress begünstigen, dabei unberücksichtigt lassen (Corcoran & Kelly, 2023).

National wird Schulabsentismus sowohl im pädagogischen Diskurs (z. B. Ricking, 2003, 2009; Stamm et al., 2009) als auch im psychologisch-psychiatrischen Kontext (z. B. Lenzen et al., 2013; Walter & Döpfner, 2009) als Oberbegriff für verschiedene Formen schulischer Abwesenheiten genutzt.

Schulabsentismus erhöht zudem das Risiko eines „Drop-Out“, womit ein endgültiges Verlassen der Schule ohne Schulabschluss vor dem Ende der Schulpflicht bezeichnet wird (Ricking, 2009).

Differenziert wird außerdem der *Unterrichtsabsentismus*, bei dem sich die Schüler:innen zwar in der Schule befinden, dem Unterricht jedoch fernbleiben. Abwesenheiten, bei denen Schüler:innen hingegen im Unterricht anwesend sind, diesem jedoch inhaltlich nicht folgen, sich innerlich zurückziehen, resignieren oder isolieren, können als passive Form des Unterrichtsabsentismus beschrieben werden (Schulze, 2003; Schulze & Witrock, 2004).

Auch Überschneidungen zwischen einzelnen Kategorien und Mischformen zwischen unentschuldigtem und entschuldigtem Fehlzeiten sind möglich (Lenzen et al., 2013; Rogge & Koglin, 2018) sowie Schüler:innen, die sich keiner Kategorie zuordnen lassen (Ricking, 2003), wodurch erneut die Komplexität und Heterogenität des Forschungsgegenstandes deutlich wird.

Da eine Vielzahl der Begrifflichkeiten, bereits Implikationen über wahrgenommene Ursachen und Verantwortlichkeiten im Zusammenhang mit der Abwesenheit beinhalten zu scheinen (Heyne et al., 2019), wird im Rahmen dieser Arbeit ‚Schulabsentismus‘ als übergeordneter, neutraler Begriff synonym zu schulischer Abwesenheit verwendet.

In Abbildung 4 werden verschiedene Begrifflichkeiten zusammengefasst. Schulabsentismus ist auch hier als Oberbegriff dargestellt, von dem nicht-problematische und problematische Abwesenheiten sowie ein Drop-Out abgehen. Die Pfeile stellen dar, dass auch

aus nicht-problematischen, problematische Abwesenheiten resultieren können, die wiederum zu einem Drop-Out führen können. Die darunterliegende Ebene spiegelt sowohl Einflussfaktoren wider, die im folgenden Kapitel 5.2 näher erläutert werden, und sortiert die Begrifflichkeiten zudem danach, durch wen diese initiiert werden. Da Unterrichtsabsentismus sowohl von der Schule als auch vom Individuum initiiert werden kann, führen zwei Pfeile zu diesem Begriff. Da schulische Abwesenheiten, die durch die Eltern legitimiert werden, in vielen Fällen zunächst als nicht-problematisch behandelt werden, befinden sich diese Abwesenheiten auf derselben Seite der Abbildung. Gleichzeitig sind von der Schule initiierte Abwesenheiten vertikal unter dem Drop-Out verortet, da Ausschlüsse als Disziplinarmaßnahme einem Drop-Out in vielen Fällen vorausgehen (Ricking et al., 2009). Weiterhin zeigen sich sowohl Schulvermeidung, als auch Schulverweigerung im Kontext von Schulangst, weshalb dieser Zusammenhang ebenfalls abgebildet wurde.

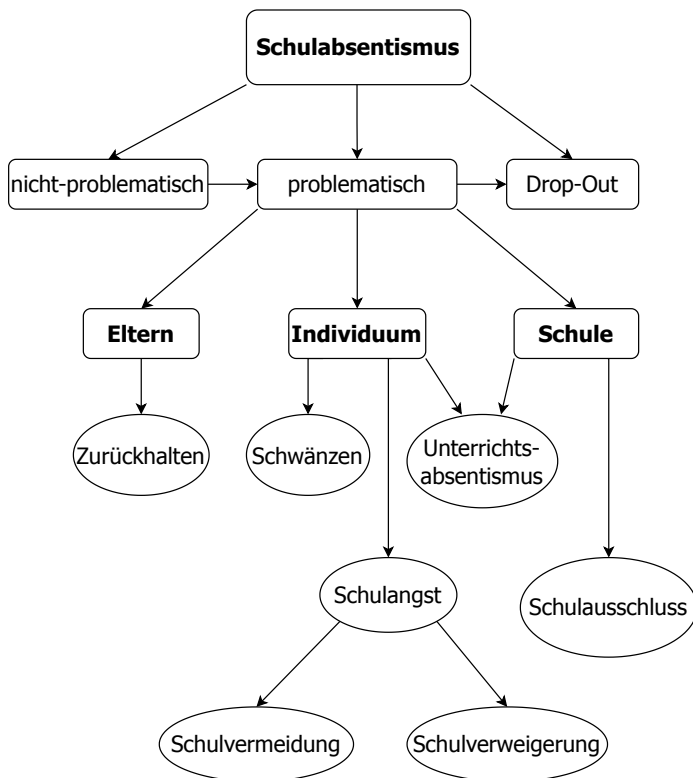


Abb. 4: Eigene Darstellung zu Begriffen schulischer Abwesenheit.

5.2 Einflussfaktoren auf verschiedenen Systemebenen

Da Schulabsentismus ein komplexes Phänomen ist, das in Wechselwirkung mit verschiedenen Systemebenen entsteht, müssen Einflüsse und Faktoren auf verschiedenen Systemebenen berücksichtigt werden (Kearney, 2008; Totsika et al., 2020).

Melvin et al. (2019) stellen mit dem "Kids and Teens at School Framework" (KiTeS) einen umfassenden, inklusiven Ansatz zur Erklärung von Schulabsentismus vor. Sie differenzieren begrifflich zwischen Schulabsentismus (engl.: school absenteeism) und Schulbesuchsproblemen (engl.: school attendance problems). Es findet jedoch eher eine implizite, funktionale Differenzierung statt und keine klar definierte Unterscheidung. Während der Begriff ‚Schulabsentismus‘ eher als das universell beschreibbare Phänomen verwendet wird, beziehen sich ‚Schulbesuchsprobleme‘ auf problematische Formen von Absentismus, deren Ursachen und Ausprägungen differenziert betrachtet werden müssen. Unter Anwendung des bio-ökologischen Modells nach Bronfenbrenner (2005) berücksichtigt der Ansatz individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Einflussfaktoren. Melvin et al. (2019) erklären, dass ihr Ansatz als inklusiv verstanden werden soll und ein Verständnis der komplexen Ursachen von schulischen Abwesenheiten sowohl bei Schüler:innen mit als auch ohne Behinderungen zum Ziel hat. In Rückbezug auf die verschiedenen Systemebenen werden sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren analysiert. Einflussfaktoren auf der Ebene des Mikrosystems können unter anderem Alter, Geschlecht, chronische Erkrankungen und psychische Störungen sein. In Bezug auf das Mesosystem werden insbesondere Beziehungen zu Lehrkräften, Mitschüler:innen und Eltern hervorgehoben, ebenso die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern. Auf der Ebene des Exosystems kann ein niedriger sozio-ökonomischer Status das Risiko für Absentismus erhöhen. Schulische Faktoren des Exosystems die Zusammenhänge mit Schulabsentismus aufweisen, sind unter anderem der Schultyp und die Schulorganisation. Die Effektivität schulischer Organisation kann den Einfluss von potentiellen Risikofaktoren für Schulabsentismus wie sonderpädagogischer Förderbedarf oder eine wirtschaftliche Benachteiligung moderieren (Lenhoff & Pogodzinski, 2018). Die Einstellungen gegenüber Bildung und Behinderungen können variieren und auf Makroebene Einfluss auf den Schulbesuch nehmen. In Bezug auf das Chronosystem können zeitliche Veränderungen und Übergänge relevant werden. Beispielsweise wirkt sich ein früh auftretender Absentismus negativ auf die weitere Schullaufbahn aus. Auch in Bezug auf das Alter der Schüler:innen können sich Einflussfaktoren verändern. Das KiTeS Framework zeigt, dass Schulabsentismus nicht auf isolierte Ursachen zurückzuführen ist, sondern das Ergebnis komplexer, systemübergreifender Wechselwirkungen darstellt. Das Wissen über diese Faktoren sowie deren Wechselwirkungen können zu einem Verständnis von Schulabsentismus beitragen und als eine Grundlage für evidenzbasierte Prävention und Intervention dienen (Melvin et al., 2019).

Ein Faktor, der kurz nach Erscheinen des KiTeS Frameworks auf der Makroebene die Dringlichkeit des Themas hervorgehoben hat, war die Covid-19 Pandemie, die damit verbundenen Lockdowns und das resultierende Homeschooling. Insbesondere autistischen Schüler:innen, die während der Lockdowns von zu Hause unterrichtet wurden, zeigten auch nach Beendigung der Maßnahmen höhere Fehlzeiten (Kouroupa et al., 2023). In der Studie von Simpson und Adams (2023) mit 180 Eltern autistischer Schüler:innen wurden jedoch sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf das Lernen berichtet. Während 42,2% der Eltern von einem negativen Einfluss in Form von weniger

Engagement beim Lernen und einem Rückschritt in einigen Lernbereichen berichteten, erkannten 27,4 % der Eltern einen positiven Einfluss, da ihre Kinder mehr Freude am Lernen zeigten. Weiterhin bemerkten 8,1 % der Eltern ein verbessertes psychisches Wohlbefinden, einhergehend mit mehr Selbstvertrauen und gesteigerter Aktivität. Ähnlich viele Eltern (10,3 %) bemerkten jedoch einen Anstieg depressiver Symptome.

Die Gegensätzlichkeit aber auch Gleichzeitigkeit in den berichteten positiven und negativen Auswirkungen hebt erneut die Komplexität der Faktoren hervor, die schulische An- und Abwesenheit beeinflussen können. Die Ergebnisse unterstreichen den Bedarf an weiteren Informationen, um Rückschlüsse auf entscheidende Bedingungen und Einflüsse auf Schulabsentismus ziehen zu können.

5.3 Prävalenzen von Schulabsentismus

Die Prävalenzangaben von schulischen Abwesenheiten variieren je nach Definition, Kriterium, Erhebungsmethode und Schulform (Heyne et al., 2019; Ricking, 2003), sodass eine zuverlässige Aussage zu den Häufigkeiten von Schulabsentismus kaum möglich ist. Im Folgenden werden exemplarische Häufigkeiten vorgestellt, um einen Einblick von der Häufigkeit von Schulabsentismus zu vermitteln. Dazu werden zunächst die Ergebnisse einer deutschen Studie vorgestellt, bevor die aktuelle Prävalenz schulischer Abwesenheiten bei autistischen Schüler:innen in England betrachtet wird.

In einer Studie von Lenzen et al. (2013) wurden im Rahmen des WE-STAY-Projektes Jugendliche der 8. und 9. Klassenstufen von 25 Schulen im Rhein-Neckar-Kreis und Heidelberg ($n = 2679$) zu ihrem Schulabsentismus sowie emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten befragt. Demnach gaben 16,7 % der befragten Schüler:innen an, 1-4 Tage während eines durchschnittlichen Monats gefehlt zu haben, während 4,1 % mehr als 4 Fehltage angaben. Letzteres diente in der Studie der Definition auffälliger Fehlzeiten.

Knapp über die Hälfte der Schüler:innen (53,5 %) gaben 2-10 entschuldigte Fehltage im Monat an und wiesen damit riskante Fehlzeiten auf. Mehr als 10 Fehltage wurden von 6,1 % der Schüler:innen berichtet. Die Studie zeigt außerdem, dass Mädchen häufiger entschuldigt fehlten, während sich für unentschuldigtes Fehlen keine Geschlechtsunterschiede ergaben. Im Hinblick auf emotionale und Verhaltensauffälligkeiten ergab sich ein deutlicher Zusammenhang mit dem Ausmaß des Fehlens, wobei unentschuldigtes Fehlen besonders stark mit Verhaltensauffälligkeiten und entschuldigtes Fehlen eher mit emotionalen Problemen assoziiert war.

Vereinzelte Studien und Erfassungen der Bundesländer in Berlin, Hamburg, Hessen und Thüringen legen unterschiedliche Definitionen, Kriterien und Erhebungsinstrumente zugrunde, sodass keine Vergleichbarkeit gegeben ist. Insgesamt fehlt es in Deutschland an repräsentativen Daten und einer transparenten Dokumentation von schulischen Abwesenheiten. Im Kontrast dazu werden diese Daten in England systematisch zwei Mal täglich von den Schulen erhoben, an das Department for Education (DfE) übermittelt und von diesem für Analysen online unter GOV.UK zur Verfügung gestellt (Kreitz-Sandberg et al., 2023).

Die Prävalenzen von Schulabsentismus aus dem Schuljahr 2023/24 in England zeigen eine Gesamtabwesenheitsrate von insgesamt 7,1 %, während 20 % der Schüler:innen mindestens 10 % der Unterrichtszeit versäumten. Besonders deutlich sind die Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Schü-

ler:innen mit einem Förderbedarf und zusätzlichem sogenannten "Education, Health and Care Plan" (EHCP) wiesen eine durchschnittliche Abwesenheitsrate von 12,6% auf, verglichen mit 6,1% bei Schüler:innen ohne Förderbedarf. Von den Schüler:innen mit Förderbedarf wiesen 35,5% eine Abwesenheit von mehr als 10% auf, womit die Rate doppelt so hoch ist im Vergleich zu Schüler:innen ohne Förderbedarf (16,2%). Für Schüler:innen mit Förderbedarf, die jedoch keinen rechtlich bindenden EHCP haben, lag die Abwesenheitsrate bei 10,2%, der Anteil dieser Schüler:innen mit mehr als 10% Abwesenheiten bei 30,1%.

Die letzten verfügbaren Daten zu autistischen Schüler:innen stammen aus dem Jahr 2021/22 und zeigen, dass autistische Schüler:innen fast dreimal so häufig Abwesenheiten von über 10% zeigen im Vergleich zum Durchschnitt. In der Primarstufe lag der Anteil der Schüler:innen mit mehr als 10% Abwesenheiten bei 22%, in der Sekundarstufe sogar bei 28,7%, im Vergleich zu 8,8% und 14,8% in der Gesamtschülerschaft. Auch Abwesenheiten von mehr als 50% traten bei autistischen Schüler:innen mit 1,7% in der Primarstufe und 3,6% in der Sekundarstufe deutlich häufiger auf als im Gesamtdurchschnitt (0,7% und 1,5%). Diese Zahlen verdeutlichen die besondere Vulnerabilität autistischer Schüler:innen hinsichtlich schulischer Abwesenheiten (UK Parliament, 2023).

5.4 Risikofaktoren für Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt, die das Ziel verfolgte, Risiko- und Einflussfaktoren von Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen zu identifizieren (Sasso & Sansour, 2024). Es wurden 18 Studien aus Australien, Großbritannien, Schweden, Japan, Norwegen, den USA und Dänemark identifiziert. Die meisten Studien ($n = 6$) kamen aus Großbritannien. Davon basierten drei Studien auf einem qualitativen Forschungsdesign, 13 auf einem quantitativen Design und zwei legten ein mixed-methods Design zugrunde. In neun Studien wurden ausschließlich die Eltern befragt. In einer weiteren Studie kamen zusätzlich Lehrkräfte zu Wort, in einer anderen auch die autistischen Schüler:innen selbst. Drei Studien bezogen alle drei Perspektiven ein: die der Schüler:innen, der Eltern und des pädagogischen Personals.

Die wesentlichen Ergebnisse werden im Folgenden überblicksartig dargestellt. Da außer den dargestellten Einflüssen der Covid-19 Pandemie vor allem Faktoren auf Mikro- und Mesoebene untersucht wurden, werden die Ergebnisse im Folgenden nach individuellen, schulischen und familiären Einflussfaktoren unterteilt.

5.4.1 Individuelle Faktoren

Aktuelle Studien zu individuellen Faktoren beziehen sich hauptsächlich auf das Alter, Geschlecht, die Diagnose, kognitive Fähigkeiten sowie psychische Störungen und damit auf Faktoren, die vom Individuum selbst nicht beeinflusst werden können.

Bezüglich des Alters zeigt die Studie von Mattson et al. (2022) einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen Alter und Fehlzeiten, da jüngere Teilnehmende in der Studie im Durchschnitt häufiger fehlten als ältere Schüler:innen. Mattson et al. (2022) untersuchten Schulabsentismus bei autistischen Vor- und Grundschulkinder im Alter zwischen 3 und 11 Jahren mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die ein Förderschulsetting

besuchten, anhand von archivierten Datensätzen. Bei den Abwesenheiten der jüngeren Kinder handelte es sich zu 40 % um entschuldigte, nicht-problematische Abwesenheiten hauptsächlich aufgrund von Krankheit, Arztterminen und Schlafproblemen. Die Gründe für unentschuldigte Fehlzeiten waren lediglich mit ‚Urlaub/außerhalb der Stadt‘ angegeben, was die Autor:innen darauf zurückführen, dass eine Dokumentation von Gründen für unentschuldigte Fehlzeiten in den USA nicht erforderlich ist. Sie schlussfolgern jedoch, dass eine Untersuchung dieser Gründe notwendig ist, da sie über die Hälfte der Abwesenheiten betraf. In Rückbezug auf das Ergebnis von Kurita (1991), dass Schulverweigerung bei autistischen Schüler:innen tendenziell mit einer höheren Intelligenz einhergeht, fokussieren die meisten Studien ihre Untersuchungen auf Schüler:innen ohne intellektuelle Beeinträchtigung.

In der Studie von Ochi et al. (2020) waren autistische Schüler:innen zum Beginn ihrer Schulverweigerung im Durchschnitt etwa 1 Jahr jünger als nicht-autistische Schüler:innen. Weiterhin zeigt die Studie von Totsika et al. (2020), dass Schulverweigerung mit zunehmendem Alter ansteigt.

Anderson (2020) identifizierten zudem geschlechtsspezifische Unterschiede, bei denen autistische Mädchen höhere Fehlzeiten aus anderen Gründen als Krankheit (54,6 %) aufwiesen als autistische Jungen (43,9 %). Signifikante Geschlechtsunterschiede zeigten sich jedoch insbesondere bei kurzfristigen Abwesenheiten, die bei Mädchen häufiger auftraten, während es bei Abwesenheiten, die länger als 4 Wochen andauerten keine signifikanten Unterschiede gab.

Im Hinblick auf die Diagnose berichten zwei Mütter in der qualitativen Studie von O'Hagan et al. (2022), dass das Gefühl anders zu sein als andere ohne die Erklärung einer Diagnose bei ihren Kindern zu geringem Selbstvertrauen und Selbstwert geführt hat, was im Zusammenhang mit Schulvermeidung stand. Familien und Expert:innen identifizierten zudem eine späte Diagnosestellung den Zugang zu Unterstützung verzögern kann, da besondere Bedarfe nicht erkannt werden, was zu Schulabsentismus beitragen kann (Martin-Denham, 2022; Preece & Howley, 2018). Gleichzeitig berichten auch autistische Schüler:innen mit einer Diagnose von dem Gefühl, anders zu sein sowie dem Wunsch dazu zu gehören, was den Druck, sich anzupassen erhöht (Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022).

Auch psychische Begleiterscheinungen erhöhen das Risiko von Schulabsentismus und tragen zu Fehlzeiten bei. So berichtet Adams (2021) in ihrer Studie von einem um 3 % erhöhten Risiko für halbtägige Abwesenheiten, wenn die Schüler:innen Angst erlebten. Lassen et al. (2022) bestätigen, dass internalisierende Symptome wie Angst eng mit Abwesenheit verbunden sind. Der Zusammenhang zwischen internalisierenden Symptomen und Abwesenheiten war stärker als der Zusammenhang zwischen Abwesenheiten und autistischen oder externalisierenden Symptomen. Dieses Ergebnis bezog sich auch auf die nicht-autistische Kontrollgruppe. In der Studie von Gray et al. (2023) berichteten Eltern, dass sie die Angst ihrer Kinder nicht wahrnahmen, da diese ihre Angst nicht mitteilen konnten. Sie drückten ihre Angst eher über externalisierende Verhaltensweisen aus, die in der Studie als "aggressions" bezeichnet werden, wodurch es zu Schulausschlüssen kam. Truman et al. (2021) berichten zudem von autistischen Schüler:innen mit extremem Vermeidungsverhalten, die Schwierigkeiten in der Schule maskierten und anschließend im familiären Umfeld regelmäßig Zusammenbrüche erlebten. Um den daraus resultierenden Stress und die Angst ihrer Kinder zu reduzieren, berichteten 50 % der Eltern in der Studie, dass sie ihre Kinder von zu Hause beschulen lassen.

5.4.2 Familiäre Faktoren

In aktuellen Studien zeigen sich nur wenige familiäre Faktoren mit einem signifikanten Einfluss auf Schulabsentismus. So haben beispielsweise soziodemographische Faktoren, die eng mit familiären Bedingungen verbunden sind, in vielen Studien keinen Einfluss auf die schulische Abwesenheit (Kurita, 1991; McClemon et al., 2021; Munkhaugen et al., 2017, 2019). Allerdings berichteten Totsika et al. (2020), dass sich das Risiko von Schulausschlüssen von 37 % auf 75 % erhöhte, wenn Schüler:innen in einem Haushalt ohne zwei Elternteile aufwuchsen.

In den Studien von Adams (2021) und Totsika et al. (2020) stieg das Risiko schulischer Abwesenheit, wenn Eltern arbeitslos waren, während Eltern in den Studien von Gray et al. (2023) und Martin-Denham (2022) berichteten, ihre Berufstätigkeit aufgrund der schulischen Abwesenheit ihrer Kinder aufgeben zu haben. Die Wirkrichtung ist dementsprechend nicht eindeutig zu benennen.

In der Studie von Munkhaugen et al. (2017) war die Krankheit eines Familienmitgliedes der einzige familiäre Faktor mit signifikantem Zusammenhang. Adams (2021) stellte ein erhöhtes Risiko fest, wenn Eltern erhöhte Depressionswerte aufwiesen. Gleichzeitig gaben Eltern in den qualitativen Studien von Gray et al. (2023) und Martin-Denham (2022) psychische Probleme aufgrund von Stress und Schuldgefühlen an, die als eine Folge der schulischen Abwesenheit der Kinder auftraten. Es zeigt sich somit ein Unterstützungsbedarf bei auftretendem Schulabsentismus, auch auf Seiten der Eltern (Martin-Denham, 2022).

5.4.3 Schulische Faktoren

Schulische Faktoren wiesen den größten berichteten Einfluss auf Schulabsentismus auf (Anderson, 2020; Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022; Munkhaugen et al., 2017; Preece & Howley, 2018; Truman et al., 2021). Vor allem Mobbing (engl.: Bullying) ist ein häufig untersuchter Faktor (Bitsika et al., 2021, 2022; McClemon et al., 2021; Ochi et al., 2020). Aber auch Bedingungen, die unmittelbar mit dem Schulsetting verbunden sind, wie der Schultyp, die Schulumgebung und negative schulische Erfahrungen weisen Zusammenhänge auf (Anderson, 2020; Totsika et al., 2020).

Mehrere Studien weisen auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Mobbing-erfahrungen und schulverweigerndem Verhalten hin. McClemon et al. (2021) stellten fest, dass autistische Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen (ADHS) mit 68 % deutlich häufiger als autistische Kinder ohne ADHS (28 %) oder Kinder ohne jegliche Diagnose (18 %) die Schule aufgrund von Mobbing verweigerten. In derselben Studie zeigte sich jedoch, dass eine alleinige Autismusdiagnose keinen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit von Schulverweigerung in Reaktion auf Mobbing hatte. Im Gegensatz dazu berichteten Ochi et al. (2020), dass Mobbing-erfahrungen bei autistischen Jungen und Mädchen signifikant mit Schulverweigerung assoziiert waren. In der Stichprobe der Studie von Bitsika et al. (2021), die nur aus autistischen Jungen bestand, erklärte das Erleben von Mobbing einen größeren Anteil der Varianz schulvermeidenden Verhaltens als das Alter, von den Müttern berichtete autismusbezogene Schwierigkeiten oder selbstberichtete Angstsymptome und depressive Verstimmungen. Insgesamt berichteten 85 % der befragten Jungen von Mobbing-erfahrungen in der Schule. Mehr als die Hälfte (56 %) hatte daraufhin ihre Eltern darum gebeten, zu Hause bleiben zu dürfen. McClemon et

al. (2021) machten zudem deutlich, dass autistische Jugendliche mit einem individuellen Förderplan häufiger aufgrund von Mobbing der Schule fernblieben.

Im Kontrast dazu wurde Mobbing von Eltern autistischer Kinder in der Studie von Anderson (2020) im Gegensatz zu anderen Faktoren nur von 4,8% als Grund für die Abwesenheit angegeben. Der häufigste Grund, der von Eltern für den Schulabsentismus ihrer autistischen Kinder angegeben wurde, war fehlende Autismuskompetenz beim pädagogischen Personal (26,6%). Weitere Gründe waren die fehlende Anpassung der Schulumgebung (24,3%) sowie fehlende Unterstützung in Lernsituationen (23,5%) und in sozialen Situationen (23,8%).

Preece & Howley (2018) identifizieren Faktoren in der Schulumgebung als Einfluss auf Schulabsentismus, wie ein Mangel an Verständnis und angemessener Unterstützung, die Größe der Schule und die Anzahl der Schüler:innen, aufgrund der daraus resultierenden Lautstärke. Gray et al. (2023) führen auch sensorische Faktoren der Teilnehmenden auf. Es wurde ebenfalls die Anzahl der Personen, große Klassenräume mit hellem Licht und unstrukturierte Zeiten benannt, die zu Gefühlen von Überwältigung oder einer Reizüberflutung führten. Trotz der Empfehlung von Rückzugsorten in diesen Fällen, stellte Martin-Denham (2022) fest, dass Schulen diese aufgrund fehlender Räumlichkeiten nicht zur Verfügung stellten. Das Gefühl unfair behandelt zu werden, berichteten Teilnehmende der Studie von Gray et al. (2023). Die fehlende Anpassung und Unterstützung führten zu Stress, der wiederum zu einer Weigerung führte, sich in der Schule zu engagieren. Ähnlich zu dem Ergebnis der Studie von Anderson (2020), in Bezug auf die fehlende Autismuskompetenz, beschrieben Eltern in der Studie von Truman et al. (2021) negative Schulerfahrungen, die zumindest teilweise durch ein mangelndes Verständnis von Autismus verursacht wurden. Einige dieser Eltern betrachteten das Maskieren der Schwierigkeiten ihrer Kinder als eine Ursache für Missverständnis zwischen ihren Kindern und Lehrkräften. Die Ergebnisse einer Umfrage unter Eltern und Lehrkräften von autistischen Schüler:innen durch Munkhaugen et al. (2017) deuten darauf hin, dass das Vermeiden bestimmter Fächer, Konflikte mit Mitschüler:innen oder Lehrkräften sowie unzureichende Informationen über die Fächer oder Aktivitäten in der Schule mögliche Gründe für Schulverweigerungsverhalten (engl.: school avoidance behavior) sind.

Diese negativen Erfahrungen werden vor allem im Zusammenhang mit der Beschulung an einer Regelschule berichtet. Das Risiko für dauerhafte Abwesenheiten stieg in der Studie von Totsika et al. (2020) um 104%, wenn autistische Schüler:innen eine Regelschule besuchten. Auch Schulausschlüsse waren häufiger. In der Studie von Martin-Denham (2022) stellten Eltern einen Mangel an Wissen, Kompetenzen, Verständnis und Finanzierung an Regelschulen fest. In der Studie berichteten alle Teilnehmenden von Barrieren, die auftraten, weil das pädagogische Personal im Umgang mit Schüler:innen mit Förderbedarfen nicht ausreichend geschult war.

5.5 Ableitung der Forschungslücke

Anhand der Zahlen des britischen DfE (2024), des erhöhten Risikos autistischer Schüler:innen beim Besuch einer Regelschule (Totsika et al., 2020) sowie den Befunden zur Beschulungssituation autistischer Schüler:innen des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. (Czerwenka, 2017; Grummt et al., 2022) zeigt sich ein deutlicher Forschungsbedarf hinsichtlich des subjektiven Erlebens von Abläufen, Deutungsmustern

und Prozessen, die zu Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen führen, wenn diese an einer Regelschule in einem inklusiven Schulsystem beschult werden. Da der internationale Forschungsstand überwiegend aus quantitativen Studien zu einzelnen Risiko- und Einflussfaktoren besteht, bildet sich ein Bedarf an qualitativen Studien ab, die die subjektive Wahrnehmung sozialer Wirklichkeiten, die Erfahrungen und Perspektiven autistischer Schüler:innen fokussieren sowie die Möglichkeit eröffnen, Prozesse und komplexe Zusammenhänge abzubilden, was in Bezug auf den Forschungsgegenstand von zentraler Bedeutung ist. Auch die Sichtweisen der Schüler:innen auf Faktoren unterschiedlicher Systemebenen scheinen bedeutsam, um die Entstehung und Entwicklung von schulischen Abwesenheiten zu verstehen. Auch die Bedeutung von intrapsychischen, motivationalen und Lernprozessen, wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, schulisches Wohlbefinden und Engagement, in Wechselwirkung mit der schulischen Umgebung wurde in bisherigen Untersuchungen nicht berücksichtigt.

Da es zudem insbesondere in Deutschland keine Studie zu schulischen Abwesenheiten von autistischen Schüler:innen gibt, ist der Bedarf an Forschungserkenntnissen zur Verbesserung der Situation inklusiv beschulter autistischer Schüler:innen besonders gegeben.

6 Forschungsleitende Fragestellung

Die Berücksichtigung der Perspektive von Schüler:innen wurde als wertvolle Methode identifiziert, um die Lebensrealität von Schüler:innen zu verstehen (Parsons et al., 2011; Saggars et al., 2011). Insbesondere vor dem Hintergrund von Inklusion ist es bedeutsam, das Erleben autistischer Schüler:innen abzubilden, um Forschung und inklusive Praxis direkt an der Erfahrungswelt auszurichten und so im Sinne der Forderung nach echter Teilhabe im Sinne eines „nichts über uns ohne uns“ (Charlton, 1998) sowohl die Rechte von Kindern als auch die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen. Trotzdem werden die Perspektiven von autistischen Kindern und Jugendlichen, die die praktische Umsetzung schulischer Inklusion sowie die Erfahrungen mit Schulabsentismus selbst erleben, in aktuellen Forschungsansätzen kaum berücksichtigt (Parsons et al., 2009; Sasso & Sansour, 2024). Wie die Ausführungen in Kapitel 5.4 gezeigt haben, beschäftigt sich die aktuelle Forschung zu Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen vor allem mit der Perspektive der Eltern, der Lehrkräfte und weiterem schulischem Personal.

Zudem zeigt sich insbesondere in Deutschland eine enorme Forschungslücke in Bezug auf schulische Abwesenheiten bei autistischen Schüler:innen, da weder repräsentative Daten zum Schulabsentismus insgesamt noch zur schulischen Situation autistischer Schüler:innen vorliegen. Es konnte zudem keine Studie identifiziert werden, die sich mit Gründen, Ursachen oder Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen in Deutschland beschäftigt.

In internationalen Studien sowie den Umfragen des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. (Czerwenka, 2017; Grummt et al., 2022) zeigt sich vor allem der Besuch einer Regelschule als ein Faktor, der Schulabsentismus zu begünstigen scheint. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Verpflichtung ein inklusives Schulsystem zu etablieren, fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf autistische Schüler:innen in sogenannten „inklusiven“ Regelschulen. Da es bei den Bemühungen um ein inklusives Schulsystem um die Kinder und Jugendlichen selbst geht, erscheint es nur folgerichtig die Schüler:innen selbst nach ihren schulischen Erfahrungen zu befragen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt entsprechend das Ziel, die schulischen Erfahrungen, das Erleben und die Perspektive autistischer Schüler:innen auf mögliche Gründe, Zusammenhänge und Einflüsse zu erfahren, um Rückschlüsse auf den Prozess zu ermöglichen, der zu Problemen beim Schulbesuch und Schulabsentismus führt. Es ergibt sich die folgende Fragestellung:

Welche Erfahrungen erleben autistische Schüler:innen im inklusiven Schulsystem als bedeutsam im Zusammenhang mit ihrem Schulabsentismus?

Die zur Beantwortung dieser Forschungsfragen gewählten Methoden werden im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

7 Forschungsmethod(olog)ischer Zugang

Im Folgenden werden die zur Beantwortung der hergeleiteten Forschungsfrage, welche Erfahrungen autistische Schüler:innen als bedeutsam im Zusammenhang mit ihrem Schulabsentismus im Kontext des inklusiven Schulsystems erleben, gewählten Methoden sowie der methodologische Zugang erläutert.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Perspektiven und das Erleben der autistischen Schüler:innen in Bezug auf ihren Schulabsentismus, in der Komplexität zu verstehen. Um ein tiefergehendes Verständnis des Forschungsgegenstandes zu erzielen, wird der Versuch unternommen, die erlebten Wirklichkeiten in der sozialen Realität der Schüler:innen zu rekonstruieren. Dazu wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt.

Dieser Arbeit liegt einerseits der Konstruktivismus als eine erkenntnistheoretische Position sowie der symbolische Interaktionismus als eine soziologische Theorie zugrunde, die die Zielsetzung dieser Arbeit und die Perspektive auf den Forschungsgegenstand prägen.

Der Konstruktivismus, der unter anderem von Ernst von Glasersfeld (1997) im Sinne eines radikalen Konstruktivismus sowie von Peter Berger und Thomas Luckmann (1969) im Sinne eines sozialen Konstruktivismus geprägt wurde, geht von einer Wirklichkeit aus, die nicht objektiv existent ist, sondern vielmehr durch individuelle Wahrnehmung und soziale Prozesse konstruiert wird. Wissen gilt demnach nicht als Abbild der Realität, sondern als Ergebnis subjektiver Sinnzuschreibungen, die in kommunikativen Kontexten entstehen.

Diese Perspektive prägt die vorliegende qualitative Arbeit, indem subjektive Deutungen und die Konstruktion der Bedeutungen und Wirklichkeiten der autistischen Schüler:innen in den Fokus rücken.

Der symbolische Interaktionismus geht im Wesentlichen auf George Herbert Mead (1934) und Herbert Blumer (1969) zurück, der Meads Ideen weiterentwickelte. Bedeutungen werden demnach durch soziale Interaktion und die Verwendung von Symbolen, beispielsweise Sprache, ausgehandelt. Individuen handeln und reagieren in sozialen Situationen auf der Grundlage von Bedeutungen, die sie bestimmten Dingen, Personen oder Situationen zuschreiben. Diese Bedeutungen werden im sozialen Austausch erworben.

Für den Forschungszugang dieser Arbeit bietet der symbolische Interaktionismus eine methodologische Grundlage, um soziale Wirklichkeit als dynamischen Herstellungsprozess im alltäglichen Miteinander zu verstehen. Dabei wird sich den bedeutungszuschreibenden Prozessen zugewendet, durch die die autistischen Schüler:innen ihre soziale Umwelt verstehen und gestalten. Berücksichtigt wird außerdem, wie Bedeutungen innerhalb verbaler und nonverbaler Kommunikation ausgehandelt werden und welche Rolle Sprache und die pragmatisch-kommunikative Sprachebene dabei spielen.

Während der Konstruktivismus somit nach dem Erkennen und der Konstruktion der subjektiven Wirklichkeit des Individuums fragt, fragt der symbolische Interaktionismus nach der gemeinsamen Aushandlung von Wirklichkeit im sozialen Miteinander durch Symbole. Die Verbindung beider Ansätze ermöglicht demnach einerseits den Fokus auf die Per-

spektive autistischer Schüler:innen, indem individuelle Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse betrachtet werden sowie andererseits die Einbettung dieser Prozesse in einen sozialen Kontext. Der Konstruktivismus ermöglicht die Betrachtung einer autistischen, neurodivergenten Perspektive, die sich von einer neurotypischen Konstruktion unterscheiden und daher missverstanden werden kann. Der symbolische Interaktionismus ergänzt diesen Zugang, indem er es ermöglicht, zu betrachten, wie diese Konstruktionen im sozialen Miteinander entstehen könnten. Gemeinsam ermöglichen es die Ansätze somit, sowohl die subjektive Perspektive in den Fokus zu rücken und gleichzeitig soziale Prozesse zu verstehen, in denen Ausschlüsse, Missverständnisse, Anforderungen und Herausforderungen durch symbolische Bedeutungszuschreibungen entstehen.

Ein Forschungsmethod(olog)ischer Zugang, der dieser Komplexität gerecht wird, die Möglichkeit bietet, Zusammenhänge und Prozesse abzubilden und gleichzeitig die theoretischen Vorannahmen der Forschenden berücksichtigt, ist die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Der Begriff ‚Grounded Theory‘ beschreibt dabei sowohl den Forschungsprozess als auch das Ergebnis der gegenstandsbezogenen Theorie (Strübing, 2021).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den Prämissen der Forschungsstrategie der Grounded Theory Methodologie nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1990). Dabei werden im Forschungsprozess notwendige Anpassungen vorgenommen, die in den weiteren Ausführungen beschrieben werden. Die Notwendigkeit der Anpassung an den Forschungsgegenstand wird bereits in der Pionierarbeit von Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) betont. Glaser und Strauss (1967), die die Grounded Theory während ihrer gemeinsamen Arbeit zu Sterbeprozessen in Krankenhäusern entdeckten², betonten, dass es nicht um die Anwendung eines festgelegten Schemas geht, sondern vielmehr um flexible Strategien zur Theoriegenerierung. Dementsprechend geht die Grounded Theory als Methodologie über eine reine Auswertungsmethodik hinaus und beschreibt vielmehr ein iteratives Verfahren innerhalb eines zirkulären Forschungsprozesses (Strauss & Corbin, 1990). Kathy Charmaz (2025) entwickelte die Grounded Theory durch konstruktivistische Ansätze weiter und betont die Rolle der Forschenden, die nicht eine objektive Realität ‚entdecken‘, sondern diese gemeinsam mit den Teilnehmenden konstruieren. Charmaz (2011, 2025) versteht die Grounded Theory selbst als in einem Prozess befindend und betrachtet beide Varianten der Grounded Theory als zwei Enden eines Kontinuums. Die Unterschiede finden sich dabei vor allem im methodologischen Verständnis, während „in der Praxis die Grenzen zwischen beiden Typen verschwimmen [mögen]“ (Charmaz, 2011).

Charmaz’ (2025) konstruktivistische Grounded Theory unterscheidet sich damit von den früheren Varianten der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), die stärker an einem objektivistischen Wissenschaftsverständnis orientiert waren. Charmaz (2025) versteht Wirklichkeit als stets sozial konstruiert. Dementsprechend sind auch Forschende aktiv beteiligt an Konstruktionsprozessen:

“[...] we are part of the world we study, the data we collect, and the analyses we produce. We *construct* our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices“ (Charmaz, 2025).

2 Zu ausführlichen Darstellungen der historischen Hintergründe zur Grounded Theory und Glaser und Strauss siehe Mey & Mruck (2011); Strübing (2021); Charmaz (2025).

Forschende nehmen eine entscheidende und gestaltende, konstruierende Rolle im Forschungsprozess ein, weshalb die Subjektivität als Teil des Erkenntnisprozesses reflektiert werden muss (Charmaz, 2025). Der reflexive Umgang mit Vorannahmen war für die vorliegende Arbeit aufgrund der beruflichen Vorerfahrungen der Forscherin von besonderer Bedeutung und stellte neben der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit ein maßgebliches Kriterium dar, aus dem die konstruktivistische Grounded Theory leitend für die Durchführung der qualitativen Studie war. Die Reflexion eigener Erfahrungen, Perspektiven und Werte war von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit und fand vor allem in Form von reflexiven Memos statt (Kapitel 7.2.3). Auch die Reflexion der Rolle als Forscherin im Forschungsprozess mit autistischen Kindern und Jugendlichen, die ebenfalls wiederum mit bestimmten Erwartungen in die Forschungssituation eintraten, war bedeutsam für die Einordnung der Forschungsergebnisse (Kapitel 7.3). In Kapitel 8.10.3 wird darüber hinaus insbesondere das eigene Verhalten als Interviewerin reflektiert.

Für den Gegenstand der Forschung der vorliegenden Arbeit, den Erfahrungen und Perspektiven autistischer Schüler:innen im Zusammenhang mit ihrem Schulabsentismus, ist der forschungsmethodologische Ansatz der konstruktivistischen Grounded Theory besonders geeignet, da dieser theoriegenerierend, reflexiv und kontextsensibel angelegt ist. Dieser Rahmen ermöglicht es, sich einem bisher wenig beforschten, sensiblen Forschungsfeld anzunähern, indem die Theorie induktiv aus dem empirischen Material heraus entwickelt und dabei kontinuierlich reflektiert wird, inwiefern auch die Forschende selbst Einfluss auf den Erkenntnisprozess nimmt. In einem sensiblen Kontext, in dem bestehende Deutungsmuster häufig normativ geprägt und unzureichend differenziert sind, stellt die konstruktivistische Grounded Theory somit einen besonders geeigneten methodologischen Rahmen dar (Charmaz, 2025).

Der Forschungsprozess wird im Folgenden näher erläutert, indem zunächst die Phase der Datenerhebung dargestellt wird, wobei sowohl forschungsethische Überlegungen erläutert, der Rekrutierungsprozess und das Sample beschrieben werden sowie die verwendeten Erhebungsmethoden dargestellt werden. Weiterhin erfolgt die Erläuterung des Auswertungsprozesses, während ausführlicher auf den Kodierprozess und die Theoriegenerierung im Rahmen der Grounded Theory eingegangen wird. Schließlich erfolgt eine Reflexion des Forschungsprozesses und eine Betrachtung der Gütekriterien qualitativer Forschung.

7.1 Datenerhebung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, liegen in Bezug auf Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen, insbesondere in Deutschland sowie zur Schüler:innenperspektive kaum empirische Erkenntnisse vor. Da der Forschungsgegenstand aus diesem Grund nur bedingt empirisch abbildbar ist und die Fragestellung dementsprechend offen formuliert ist, bietet sich eine explorative Vorgehensweise an (Mayring, 2020). Für die vorliegende Arbeit wurde als Erhebungsmethode das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) gewählt (Kapitel 7.1.3), da diese Methode sowohl Raum für narrative Erzählungen bietet, als auch eine Strukturierung ermöglicht, die für die Zielgruppe der autistischen Kinder und Jugendlichen sinnvoll erschien (Kapitel 7.1.4). Im Vorfeld der Datenerhebung wurden ethische Überlegungen angestellt sowie ein Antrag bei dem zuständigen Ausschuss für Forschungsfolgeabschätzung gestellt. Das Vorgehen

sowie die forschungsethischen Prinzipien, die während des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt wurden, werden im Weiteren beschrieben.

7.1.1 Forschungsethik

Vor dem Beginn der Rekrutierung wurden forschungsethische Überlegungen angestellt, die den gesamten Forschungsprozess begleiteten. Dabei geht es zum einen um die forschungsethischen Prinzipien der Freiwilligkeit und informierten Einwilligung und den Schutz der Teilnehmenden vor Risiken und Belastungen im Sinne des Prinzips der Nichtschädigung sowie um den Schutz personenbezogener Daten (Döring & Bortz, 2016; Strübing, 2024). Weiterhin wurde die ‚Checkliste für autismusfreundliche Forschung‘ der Autismus-Forschungs-Kooperation (afk) berücksichtigt, die beispielsweise die „Minimierung von Small-Talk“ sowie eine „eindeutige Kommunikation“ aber auch die „Möglichkeit, nach der Teilnahme Fragen/Anmerkungen [...] zu formulieren“ sowie die „Möglichkeit, besondere Bedürfnisse und antizipierte Schwierigkeiten vorab und vor Ort zu kommunizieren“ beinhaltet. Neben diesen kommunikativen Aspekten, wurden auch strukturelle Aspekte wie die „Möglichkeit, eigene Routinen einhalten zu können“ berücksichtigt. Zum Umgang nach der Studie sieht die Checkliste eine Verfügbarmachung der Ergebnisse vor. Den Teilnehmenden werden nach Beendigung der Studie die Ergebnisse entsprechend zur Verfügung gestellt, genauso wie Veröffentlichungen, die im Zusammenhang mit der Studie und dem Forschungsgegenstand erstellt wurden (Lipinski et al., 2019). Vor der Rekrutierung und Datenerhebung wurde das Votum bei dem zuständigen Ausschuss für Forschungsfolgeabschätzung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Um eine **informierte Entscheidung zur freiwilligen Studienteilnahme** zu treffen, benötigen potentielle Teilnehmende ausführliche und verständliche Informationen zur Studie (Döring & Bortz, 2016). Im Zuge der Rekrutierung wurden schriftliche Informationen zum Ziel, dem Ablauf der Studie und der durchführenden Forscherin gegeben, auf deren Grundlage Interessierte Kontakt zur Forscherin aufnehmen konnten. Die interessierten Personen erhielten nach erfolgter Kontaktaufnahme ein Informationsschreiben, das über die Zielsetzung, das Vorgehen und die erwartete Dauer sowie Inhalte des Interviews aufklärte sowie über die Freiwilligkeit der Teilnahme und rechtliche Aspekte wie den Umgang mit personenbezogenen Daten und die Rechtsgrundlage informierte. Bei Fragen oder dem Bedarf nach mündlicher Erläuterung wurden die Inhalte zusätzlich telefonisch besprochen und erläutert. In Fällen, in denen nicht die Kinder oder Jugendlichen selbst Kontakt zur Forschenden aufnahmen, sondern Elternteile, wurden diese gebeten, die Inhalte mit ihren Kindern zu besprechen. Es wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmenden und deren Sorgeberechtigte ausreichend Zeit hatten, um eine informierte Entscheidung zu treffen. Dies wurde gewährleistet, indem zwischen dem schriftlichen Einverständnis und dem vereinbarten Termin für die Durchführung des Interviews sieben Tage lagen. Für Rückfragen stand die Forschende zudem telefonisch und per E-Mail zur Verfügung. Zusätzlich zum schriftlichen Einverständnis der Sorgeberechtigten wurde in jedem Fall das schriftliche Einverständnis des Kindes eingeholt. Die Einverständnis-erklärungen wurden mit dem Informationsschreiben versendet.

Zum vereinbarten Termin des Interviews wurden zudem die Informationen zur Studienteilnahme erneut mündlich wiedergegeben. Die Kinder und Jugendlichen wurden mündlich und schriftlich über ihr Recht aufgeklärt, ihre Einwilligung zurückzuziehen so-

wie das Interview jederzeit abubrechen oder zu unterbrechen. Nach der Aufklärung wurden die Kinder und Jugendlichen erneut mündlich über die Aufzeichnung der Interviews informiert. Erst bei Einverständnis wurde das Aufnahmegerät angeschaltet und das Interview begann.

Der **Schutz personenbezogener Daten und die Anonymisierung** von Forschungsteilnehmenden stellen zentrale Anforderungen an eine ethisch verantwortungsvolle qualitative Forschung dar. Die erhobenen Daten wurden entsprechend der deutschen Datenschutzgrundverordnung (DSGVO), die die Datengewinnung, Speicherung und Weitergabe festlegt, behandelt. Neben den rechtlichen Aspekten geht es auch um den Schutz der Teilnehmenden vor potentiellen Folgen im Umgang mit sensiblen Informationen (Strübing, 2024). Aus diesem Grund wurde auf eine sorgfältige Anonymisierung geachtet, wodurch keine Rückschlüsse durch Dritte möglich sind. Dazu wurden die Namen der Teilnehmenden pseudonymisiert, indem zufällig ausgewählte Namen genutzt wurden. Weitere Namen im Text wurden anonymisiert und ersetzt durch Beschreibungen, wie beispielsweise „Name des Freundes“, „Name der Lehrerin“. Ortsangaben wurden im selben Muster anonymisiert und umschrieben („A-Stadt“, B-Dorf“, usw.). Um insbesondere die online durchgeführten Interviews vor dem Zugriff durch Dritte zu schützen, wurden diese über die Plattform BigBlueButton durchgeführt, die die Daten ausschließlich auf Servern der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verarbeitet. Die Aufzeichnung erfolgte über ein externes Tonaufzeichnungsgerät.

Das **Prinzip der Nichtschädigung** zählt zu den grundlegenden ethischen Leitlinien in der qualitativen Forschung und verpflichtet Forschende, Teilnehmende vor möglichen Schäden zu bewahren. Insbesondere im Kontext sensibler Themen und vulnerabler Gruppen ist ein sorgfältiger Umgang mit potentiell belastenden Situationen erforderlich. Nichtschädigung schließt auch das Minimieren indirekter oder längerfristiger negativer Auswirkungen, wie ein sensibler Umgang mit belastenden Themen ein. Auch das Verhältnis zwischen Erkenntnisinteresse und potentieller Belastung muss stets kritisch reflektiert werden. Vor diesem Hintergrund ist die bereits erwähnte freiwillige Teilnahme sowie das Recht auf Rückzug essentiell (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2018; Flick, 2019). Um einen Schutz zu gewährleisten, wurden die Teilnehmenden bereits frühzeitig vor dem Interview in den schriftlichen Informationen über mögliche Inhalte informiert. Zudem wurde die Möglichkeit eines Vorgesprüches zum Interview gegeben, um weitere Informationen zu erhalten sowie um die Rahmenbedingungen im Hinblick auf mögliche individuelle Bedarfe zu besprechen. Den Teilnehmenden wurde darüber hinaus ermöglicht, bei dem Interview von einer Bezugsperson begleitet zu werden. Zudem wurde auch während der Interviews auf das Wohlergehen der Teilnehmenden geachtet, indem reflektiert wurde, ob Nachfragen zu einem potentiell belastenden Thema gestellt wurden oder nicht, indem Pausen angeboten wurden und indem die Möglichkeit hervorgehoben wurde, auf Fragen nicht zu antworten. Auch die Gestaltung des Leitfadens war von ethischen Überlegungen geprägt, indem ein Einstieg über Interessen gewählt wurde und zum Ende der Interviews positive Perspektiven thematisiert wurden. Nach Abschluss der Interviews wurde zudem die Möglichkeit eines Nachgesprüches gegeben, in denen die Interviewten nach ihrer Befindlichkeit sowie Rückmeldungen zum Interview gefragt wurden. So entstand die Möglichkeit, durch das Interview ausgelöste Emotionen oder Gedanken zu thematisieren oder auch die Teilnahme zurückzuziehen.

7.1.2 Rekrutierungsprozess und Sample

Für die vorliegende qualitative Studie wurden autistische Schüler:innen rekrutiert, die inklusiv beschult wurden und in der Vergangenheit oder gegenwärtig Erfahrungen mit Schulabsentismus jeglicher Art gemacht haben. Eine Altersober- oder untergrenze wurde nicht festgelegt, allerdings wurde explizit nach Schüler:innen ohne intellektuelle Beeinträchtigung gesucht. In dem folgenden Kapitel wird zunächst der Rekrutierungsprozess hinsichtlich der Zugangswege dargestellt. Anschließend erfolgt eine Beschreibung des finalen Samples.

Im Sinne der Grounded Theory verlaufen Datenerhebung, Auswertung und Entscheidung über weiteres zu erhebendes Material in einem zirkulären Forschungsprozess, der letztlich zur in den Daten begründeten Theorie führt. Die Auswahl der Fälle erfolgt dabei auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse durch Erhebung und Auswertung, um eine minimale und maximale Kontrastierung der aus den Daten generierten Konzepte zu erreichen und so eine Dimensionalität zu erzielen. Das theoretische Sampling beinhaltet somit eine Entscheidung für weitere zu untersuchende Fälle, die von der forschenden Person getroffen wird und eine Auswahl voraussetzt (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2025). Im Rahmen der vorliegenden Studie war die Durchführung des theoretischen Sampling erschwert, da es sich bei der Zielgruppe um eine vulnerable und schwer zugängliche Stichprobe handelt. Trotz der gelegheitsbasierten Zusammensetzung der Stichprobe konnte ein Sample zusammengesetzt werden, das verschiedene Perspektiven innerhalb der Stichprobe sichtbar macht und der inhaltlichen Relevanz des Forschungsthemas Sorge trägt. Die Kontrastierung erfolgte schließlich weniger im Sinne eines klassischen theoretischen Samplings, sondern vielmehr anhand der gesammelten Daten im Sinne der theoretischen Sensibilität, die ebenfalls eine Kontrastierung und Dimensionalisierung ermöglichten, wodurch eine theoriegenerierende Vorgehensweise möglich war (Strübing, 2021; Charmaz, 2025).

Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über Informationen zur Studie und einen Aufruf zur Teilnahme auf der Homepage des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V., die öffentlich zugänglich ist. Zudem wurden sowohl die Autismustherapiezentren der Regionalverbände, als auch andere Einrichtungen, die Kontakt mit autistischen Kindern und Jugendlichen haben, in ganz Deutschland per E-Mail kontaktiert und über die Studie informiert. Es erfolgte die Bitte, die Informationen an potentiell interessierte Personen weiterzuleiten. Zudem wurden Selbsthilfegruppen, Elternvertretungen und Vereine mit einer Internetpräsenz per E-Mail kontaktiert. Zudem wurde ein Aufruf über soziale Medien erstellt und ein Aufruf auf zwei Internetforen geteilt.

Auf diesen Wegen konnten 20 Teilnehmende rekrutiert werden. Eine Tabelle mit detaillierten Informationen zum Sample finden sich in Tabelle 1. Die Teilnehmenden stammen aus 9 verschiedenen Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Berlin und Schleswig-Holstein), sind zwischen 7 und 20 Jahren alt, davon identifizieren sich 8 als weiblich, 12 als männlich. Alle Teilnehmenden identifizieren sich mit dem ihnen bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht. Alle Teilnehmenden haben in ihrer Schullaufbahn schulische Abwesenheit erlebt oder erlebten diese zum Zeitpunkt des Interviews. Es wurden nur Teilnehmende eingeschlossen, die von einer gesicherten Autismus Diagnose berichteten. Diese wurde nicht kontrolliert, sondern es wurde sich auf die mündliche Aussage verlassen. Häufige psychische Erkrankungen, von denen mündlich berichtet wurden, waren Aufmerksam-

keitsstörungen, Traumafolgestörungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch und Depressionen. Ein Teilnehmer berichtete von einer Spielsucht. Fünf Teilnehmende berichteten zudem von einer Hochbegabung (IQ > 130). Die Dauer der längsten Abwesenheit von der Schule variierte zwischen wenigen Tagen aufgrund von Krankheit und mehreren Jahren. Einige Teilnehmer:innen berichteten von Schulwechseln oder waren vorübergehend von der Schulpflicht befreit und wurden über die web-individualschule beschult.³ In diesen Fällen wurde die zuletzt besuchte Schulform und die web-individualschule (kurz: web-schule) angegeben.

Tab. 1: Zusammenstellung des Samples.

Nr.	Pseudonym	Alter	Bundesland	BZP ¹	Schulform	Längste Abwesenheit	Durchführung	Dauer in min
1	Ruben	10	BE	KM ²	Grundschule	6 Monate	persönlich	40:57
2	Leonie	15	BW	/	Realschule web-schule	20 Monate	online	70:19
3	Felicitas	13	BW	KM	Realschule	ca. 24 Monate	online	72:45
4	Malte	18	NW	/	Gymnasium	5 Monate	online	41:03
5	Ella	12	SH	KV ³	Gymnasium web-schule	7 Monate	online	60:55
6	Fred	15	NW	/	Gesamtschule	5 Monate	online	29:37
7	Enno	9	NI	KM	Grundschule	k. A.	persönlich	27:29
8	Edda	9	BY	/	Grundschule web-schule	8 Monate	online	38:31
9	Ilias	9	BE	/	Grundschule	1 Woche	persönlich	33:09
10	Sven	15	HE	/	Gymnasium	4 Wochen	online	49:59
11	Leon	13	BE	KM	Gymnasium	3 Monate	online	26:20
12	Magdalena	7	SH	KV	Grundschule	1 Woche	persönlich	40:46
13	Frida	15	SH	/	Gesamtschule web-schule	4 Monate	persönlich	47:43
14	Marten	15	NW	KM	Gymnasium web-schule	ca. 24 Monate	persönlich	54:40
15	Alexandra	14	BY	KV	Realschule	1 Woche	online	37:58
16	Julian	18	BY	/	Wechsel von Förderschule auf Realschule	2 Monate	schriftlich	/
17	Matilda	20	ST	TP ⁴	Hauptschule	ca. 24 Monate	online	31:27

³ Die web-individualschule ist eine private Bildungseinrichtung, die online Einzelunterricht anbietet. Da es sich um keine staatlich anerkannte Schulform handelt, ist das Ruhen der Schulpflicht eine Voraussetzung. Als anerkannter Träger der ambulanten Jugendhilfe erfolgt die Finanzierung in vielen Fällen über die Kinder- und Jugendhilfe nach § 78a ff. SGB VIII. (web-individualschule.de).

Nr.	Pseudonym	Alter	Bundesland	BZP ¹	Schulform	Längste Abwesenheit	Durchführung	Dauer in min
18	Toni	12	NI	/	Gesamtschule Wechsel auf Förderschule	5 Monate	persönlich	26:48
19	Carlo	7	BY	KM	Grundschule	wenige Tage	persönlich	55:04
20	Till	14	TH	/	Gesamtschule web-schule	ca. 12 Monate	online	30:59

¹BZP = Bezugsperson; ²KM = Kindsmutter; ³KV = Kindsvater; ⁴TP = Therapeutin

Im Laufe der Datenerhebung zeichnete sich eine inhaltliche Sättigung in den Interviews ab und es traten zuletzt keine wesentlichen neuen inhaltlichen Aspekte auf, sodass das Sampling abgeschlossen wurde (Strauss & Corbin, 1996). In Anlehnung an das Konzept der theoretischen Sättigung (Charmaz, 2025) kann von einer inhaltlichen Sättigung ausgegangen werden, die eine theoriegenerierende Auswertung auf Basis des vorliegenden Samples erlaubt. Obwohl im Rahmen der vorliegenden Studie kein klassisches theoretisches Sampling durchgeführt wurde, zeigte sich im Verlauf der Analyse eine minimale und maximale Kontrastierung, die eine fundierte theoriegenerierende Auswertung ermöglichte (Charmaz, 2025).

7.1.3 Das Problemzentrierte Interview

Die Erhebung der Daten erfolgte durch problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985, 2000; Witzel & Reiter, 2022). Das problemzentrierte Interview (PZI) ist eine spezifische Form des leitfadengestützten Interviews (Witzel, 1985). Als methodologisch an der Grounded Theory orientiertes Instrument hat es das Ziel durch Narrationen subjektive Sichtweisen beziehungsweise entstandene Sinnkonstruktionen von Individuen bezüglich eines bestimmten Themas zu erforschen (Misoch, 2015). Das problemzentrierte Interview kann als Mischform zwischen teilstandardisierten und sehr offenen, narrativen Interviews verortet werden (Hopf, 2017). Diese Interviewform wurde ausgewählt, da sie zum einen durch ihre Offenheit genügend Raum für Narrationen selbst sowie für situative und individuelle Veränderungen im narrativen Prozess bietet und zum anderen konkrete Fragetechniken mit einem auf theoretischen Annahmen beruhenden Leitfaden verbindet. Witzel (1985, 2000) nennt als Grundpositionen des problemzentrierten Interviews: Problemorientierung (Orientierung an relevanten gesellschaftlichen Problemstellungen), Prozessorientierung (den gesamten Forschungsablauf betreffend) und Gegenstandsorientierung (Entwicklung der Methoden am Forschungsgegenstand und im Forschungsprozess). Da es sich um ein halboffenes Verfahren handelt, können die Gesprächsinhalte einerseits gelenkt werden, andererseits bekommen die Teilnehmer:innen genügend Raum für die Erzählung ihrer Erfahrungen. Zudem werden auf Seiten der Forschenden induktive und deduktive Schritte in diesem Vorgehen der Datenerhebung miteinander verbunden. Es ergibt sich eine Wechselwirkung aus theoretischem Vorwissen und neu gewonnenem Wissen durch die Interviews, was wiederum in die weitere Erhebung einfließt. So entsteht ein zyklisches Vorgehen. Dieses Vorgehen spie-

gelt sich ebenfalls in den drei Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews wider. Die *Problemzentrierung* generiert durch das theoretische Vorwissen eine Fragestellung, die gesellschaftlich relevant ist. Die *Gegenstandsorientierung* fordert eine Anpassung der Erhebungsmethoden und der Gesprächstechniken an den Gegenstand der Forschung. Die *Prozessorientierung* als Prinzip erfordert die stetige Aktualisierung des Leitfadens, um neue Erkenntnisse im Sinne des prozesshaften induktiv-deduktiven Wechselspiels einzubeziehen (Misoch, 2015).

Erhebungsinstrumente, die für ein problemzentriertes Interview verwendet werden, sind ein Kurzfragebogen, der Interviewleitfaden, das Postskript und die Aufzeichnung des Audiomaterials (Witzel, 2000).

Im Vorfeld der Interviews wurde den potentiellen Teilnehmer:innen neben den Informationen zur Studie und den Einwilligungserklärungen, ein Kurzfragebogen zugesendet. Der Kurzfragebogen umfasste relevante persönliche Informationen (Alter, Diagnose, Interessen, Klassenstufe, Schultyp, letzter Schulbesuch, Zeitraum der längsten Abwesenheit von der Schule, Förderbedarf, Schulbegleitung) und diente einerseits der Erfassung von sachbezogenen Angaben, die dem Interview einen Frage-Antwort Charakter geben würden sowie andererseits der Vorbereitung auf das jeweilige Interview. Durch diese Vorab-Information wurde der Einstieg in das Interview erleichtert (Witzel, 2000).

Der **Interviewleitfaden** als roter Faden dient der Rahmung und Fokussierung im Interview. Er beinhaltet die wesentlichen, für das Interview relevanten Themenkomplexe und ermöglicht so eine Vergleichbarkeit der Daten. Dabei sind die Fragen jedoch so offen formuliert, dass Raum für Erzählungen geboten wird. Durch die semi-strukturierte Form ist sowohl eine Vergleichbarkeit der Daten, als auch eine inhaltliche Offenheit gegeben (Misoch, 2015).

Ein Leitfaden richtet sich nach drei Grundprinzipien qualitativer Forschung:

Zum einen dem Prinzip der Offenheit, da das subjektive Erleben der Befragten fokussiert wird. Es soll eine Hinwendung zum Innenleben des Individuums stattfinden, um so persönliche Einstellungen und deren Bedeutung zu analysieren. Somit soll auch der Leitfaden offen und handhabbar für neue Erkenntnisse und Verläufe sein. Ein weiterer Aspekt ist die Prozesshaftigkeit. Diese beinhaltet das Verstehen, dass sich Bedeutungen in sozialen Interaktionen entwickeln.

Der dritte Punkt ist die Kommunikation, durch die in Interviews Informationen generiert werden. Um eine wechselseitige Verständlichkeit zu generieren muss sich an das Sprachniveau der zu Interviewenden angepasst werden, die Fragen müssen verständlich sein und es muss nahe an der alltäglichen Sprache formuliert werden. Das bedeutet eine einfache Fragestruktur, die stets nur eine Frage zur selben Zeit beinhaltet. Im Verlauf des Interviews kann eine Annäherung an ein Alltagsgespräch stattfinden, was eine flexible Handhabung des Leitfadens bedingt. Die Annäherung an ein Alltagsgespräch beinhaltet auch, dass sich weitere relevante Themen im Interaktionsverlauf ergeben können, die erneut eine Offenheit und die angesprochene Balance zwischen Vergleichbarkeit und Offenheit erfordern (Misoch, 2015).

Der Leitfaden wurde im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses nach jedem Interview (vor allem nach den ersten 5) angepasst und im Sinne der Prozesshaftigkeit weiter ergänzt. Der Leitfaden wurde mit einer Jugendlichen mit Problemen beim Schulbesuch im Rahmen eines Pre-Tests erprobt und anschließend überarbeitet. Während der ersten Interviews erwies sich zudem einzelne Fragen als hinderlich für den Gesprächsverlauf und wurden daraufhin eliminiert.

Im Folgenden wird der konstruierte Leitfaden vorgestellt. Dieser folgt auf der strukturellen Ebene den bei Misoch (2015) benannten Phasen: Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase, Hauptphase, Ausklang- und Abschlussphase. In der ersten Phase werden die Teilnehmenden über das Forschungsvorhaben und den Ablauf des Interviews informiert. Es wird die Möglichkeit einer Unterbrechung oder eines Abbruchs besprochen sowie die Möglichkeit des Rücktritts von der Zustimmung. Zudem wird erneut eine mündliche Einwilligung eingeholt, bevor das Audioaufnahmegerät eingeschaltet wird. Weiterhin wird das Verständnis des Forschungsgegenstandes bei den Teilnehmenden abgeglichen, indem der Begriff ‚Schulabsentismus‘ kurz erläutert wird. Die Interviewten werden nach ihren eigenen Worten für ‚Schulabsentismus‘ gefragt, damit diese während des Interviews aufgegriffen werden können.

Es findet ein gekennzeichnete Übergang in die Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up) statt, in der zum Einstieg zunächst die Frage nach den eigenen Interessen und schließlich eine erzählgenerierende Frage gestellt wird. In der Hauptphase des Interviews werden alle relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit den Teilnehmenden erarbeitet. Dabei werden im Sinne der Strukturierung und Vergleichbarkeit sowohl deduktive Fragen gestellt, als auch induktive Fragen, die aus den neuen Informationen zur Vertiefung abgeleitet werden. Die Gliederung der Hauptphase erfolgt anhand der Faktoren individuelle, schulische und familiäre Einflüsse und orientierte sich damit an dem Vorwissen zum aktuellen Forschungsstand (Kapitel 5). Weiterhin wurde nach Veränderungswünschen im familiären und schulischen Bereich gefragt.

In der Ausklangs- und Abschlussphase wurde die Möglichkeit gegeben, bisher Unerwähntes zu ergänzen. Anschließend erfolgt die deutliche sprachliche Kennzeichnung des Abschlusses mit dem Ausschalten des Aufnahmegerätes sowie ein kurzes Nachgespräch und ein Dank.

Die Datenerhebung fand zwischen Juli und Dezember 2023 statt. 11 Interviews wurden online über die Plattform BigBlueButton geführt, 8 fanden persönlich statt und ein Teilnehmer beantwortete die Fragen schriftlich.⁴

Die persönlich durchgeführten Interviews wurden in der Regel bei den Teilnehmenden zu Hause durchgeführt. Ein Teilnehmer wünschte sich die Durchführung in einem Café, ein Interview wurde auf Wunsch des Teilnehmers im Büro der Forscherin durchgeführt. 10 Teilnehmende wünschten sich die Anwesenheit eines Elternteils während des Interviews, eine Teilnehmerin wurde von ihrer Therapeutin begleitet. Die Gesprächsanteile der Begleitpersonen wurden nicht kodiert. Eine Übersicht, welche Interviews gemeinsam mit einer Bezugsperson (BZP) geführt wurden, findet sich in Tabelle 1. Die Reflexion der daraus erfolgten Einflüsse auf den Interviewverlauf erfolgt in Kapitel 8.10.2. Angaben zur jeweiligen Interviewlänge können ebenfalls Tabelle 1 entnommen werden.

Direkt im Anschluss an die Interviews wurde jeweils ein **Postskript** verfasst, in dem wichtige Gesprächsinhalte vor und nach dem Interview festgehalten wurden. Außerdem wurden wichtige Beobachtungen zur Kontaktaufnahme, Gesprächssituation, Mimik und Gestik, mögliche Irritationen oder Besonderheiten notiert. Weiterhin wurde der Umgang mit dem Leitfaden festgehalten sowie das eigene Interviewverhalten reflektiert. Auch der subjektive Eindruck (beispielsweise eigene Emotionen oder Irritationen) wurden festgehalten, weshalb die Postskripte auch für das Verfassen reflexiver Memos genutzt wurden (Breuer et al., 2019).

⁴ Der Teilnehmende ist nicht sprechend und kommuniziert in seinem Alltag mithilfe von Gestützter Kommunikation.

7.1.4 Merkmale der Interviewführung mit Kindern und Jugendlichen

Um die subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu erfassen, ist es erforderlich, junge Menschen direkt nach ihren Vorstellungen, Wünschen und Erinnerungen zu befragen (Lamnek & Krell, 2016; Mey & Schwentesius, 2019; Vogl, 2015). Kinder und Jugendliche werden in der Kindheits- und Jugendforschung als Akteur:innen betrachtet, die die gesellschaftliche Realität aktiv konstruieren. Qualitative Forschungsmethoden, die offen und flexibel eingesetzt werden können, erscheinen daher zur Erhebung der Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen besonders geeignet (Lamnek & Krell, 2016). Neben forschungsethischen Überlegungen zur Form, Planung und Durchführung, ist es erforderlich, die Gestaltung der Interviews als Gesprächssituation an den kognitiven, sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklungsstand anzupassen (Lamnek & Krell, 2016; Vogl, 2015). Da in der vorliegenden Arbeit junge Menschen mit einer großen Altersspanne überwiegend mit demselben Leitfaden befragt wurden, wurden die Fragen derart gestaltet, dass sie situativ und individuell anpassbar waren. Bei dieser Anpassung wurde vor allem der situative Eindruck sowie zum Teil Informationen aus den Vorgesprächen oder dem Kurzfragebogen genutzt. Insgesamt wurde, auch im Sinne der autismusfreundlichen Forschung (Kapitel 7.1.1), auf eine präzise und klare Ausdrucksweise geachtet, bei der komplexe Satzstrukturen vermieden wurden.

Sowohl bei den Vorgesprächen als auch während der Interviews wurde eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen, indem die Forscherin transparent die Zielsetzung des Vorhabens erläuterte und Informationen zur Verfügung stellte. Weiterhin wurde ein Einstieg über die Interessen der Kinder und Jugendlichen gewählt, um ehrliches Interesse zu symbolisieren sowie um mit einem vertrauten, positiv besetzten Thema zu beginnen. Gleichzeitig bestand so die Möglichkeit, bei Anzeichen einer Belastung thematisch auf ein positiv besetztes Thema umzuleiten. Auch die Interviewdurchführung in einer vertrauten Umgebung wie dem eigenen zu Hause entsprach sowohl der Checkliste für eine autismusfreundliche Forschung als auch einer Voraussetzung für die Interviewdurchführung mit Kindern und Jugendlichen (Heinzel, 2025; Lipinski et al., 2019).

7.2 Datenauswertung

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte wie bereits dargestellt im Sinne der Grounded Theory. Die Grounded Theory stellt einerseits einen methodologischen Rahmen dar und andererseits bietet sie Methoden zur Durchführung von qualitativen Forschungsvorhaben. Die Auswertung der mittels PZI erhobenen Daten erfolgte unter Anwendung der von Strauss & Corbin (1996) vorgeschlagenen Methodik sowie unter Berücksichtigung der Weiterentwicklungen von Corbin & Strauss (2015) und der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2025). Die durchgeführte Methodik wird im Folgenden näher erläutert. Dazu werden zunächst die zur Aufbereitung der Daten genutzten Transkriptionsregeln beschrieben, bevor sich dem Kodierprozess, der Rolle von Memos und der Theoriegenerierung gewidmet wird.

7.2.1 Datenaufbereitung

Die Transkription der Daten erfolgte mit Unterstützung der Software noScribe, die als KI-basierte Software Audiodaten lokal auf dem Computer verarbeitet und in Textdateien konvertiert. Die Interviews wurden nummeriert, mit dem anonymisierten Namen und

dem Alter der Teilnehmenden markiert. Die in der Ergebnisdarstellung verwendeten Zitate beziehen sich auf diese Beschriftung und folgen dem folgenden beispielhaften Muster: 3_Felicitas_13, Pos. 98. Die erste Zahl bezieht sich auf die Nummer des Interviews, es folgt der pseudonymisierte Name und das Alter. Die Angabe ‚Pos. 98‘ gibt die Position des Zitats im Interview an, in diesem Fall folglich Position 98.

Die Transkripte wurden im Anschluss unter Nutzung der Auswertungssoftware MaxQDA ausgiebig überarbeitet und die verwendeten Transkriptionszeichen wurden ergänzt (Tabelle 2). Dabei wurde sich an den fünf Grundregeln des Transkribierens nach Kruse (2015) orientiert:

- 1) Gesprochene Sprache wird möglichst wortgetreu und ohne sprachliche Glättung oder Korrektur wiedergegeben.
- 2) Es wird alles kleingeschrieben. Großbuchstaben dienen der Kennzeichnung prosodischer Betonungen.
- 3) Betonungen und Pausen sind für das gesamte Transkript unerlässlich, während weitere prosodische Besonderheiten nur dann erfasst werden, wenn sie für das Textverständnis relevant sind oder wenn sprachlich-kommunikative Auffälligkeiten eine detailliertere Transkription erforderlich machen.
- 4) Transkripte sind Konstruktionen und kein objektives Abbild des Gesprächs. Außersprachliche oder sprachbegleitende Handlungen sollten entsprechend zwar gekennzeichnet, jedoch nicht vorinterpretiert werden.
- 5) Die Transkription soll den Gesprächsverlauf und die Gesprächsorganisation möglichst transparent abbilden, da sprachlich-kommunikativer Sinn in sozialen Forschungszusammenhängen interaktiv und ko-produktiv entsteht.

Bei der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen, ist es entsprechend sinnvoll über den reinen Inhalt des Gesagten hinauszugehen und einzubeziehen, ‚wie‘ etwas gesagt und sprachliche Bedeutungen entstanden sind (Kruse, 2015). Dabei ist sowohl die gesprochene Interpunktion als auch die Verwendung von Betonungen und Tonhöhenbewegungen für die Konstruktion von Bedeutungen entscheidend.⁵ Dennoch bildet auch ein Transkript keine objektive Wirklichkeit ab, sondern unterliegt der subjektiven Wahrnehmung und ist damit bereits eine subjektive Rekonstruktion. Kruse (2015) stellt zudem fest:

„Kein Transkript kann die Gesamtheit der prosodischen, melodischen und paraverbalen Merkmale menschlicher Sprache exakt wiedergeben.“

Die Transkripte wurden demnach nicht ‚geglättet‘, indem die Versprachlichungen grammatikalisch und orthografisch bereinigt wurden, sondern es wurde nach Möglichkeit transkribiert, wie das Gesagte gehört wurde.

Zur besseren Lesbarkeit wurden Nomen großgeschrieben. Pausen unter drei Sekunden wurden pro Sekunde mit jeweils einem Punkt symbolisiert. Betonungen und Pausen wurden für die gesamten Transkripte verwendet, während weitere prosodische Merkmale verwendet wurden, wenn diese besonders auffällig oder inhaltlich besonders relevant erschienen (Kruse, 2015). In diesen Fällen wurde sich an dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT-2) von Selting et al. (2009) orientiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die verwendeten Transkriptionsregeln.

⁵ Beispiele finden sich in Kruse, 2015, S. 344f.

Tab. 2: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kruse (2015) und Selting et al. (2009).

Transkriptionszeichen	Bedeutung
//	überlappende Sprache
(.), (..), (...)	Gesprächspause in Sekunden
(Zahl)	Dauer einer Gesprächspause
(Wort)	unsichere Transkription
(unverständlich)	unverständliche Äußerung
GROßschreibung	Betonung/Akzentuierung
:	Dehnung
=	Verbindung zweier Wörter
(h)	Lachpartikel beim Sprechen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
((hustet))	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen
°h	betontes Einatmen
h°	betontes Ausatmen
-	Abbruch
?	steigende Tonhöhe
,	mittel steigend
.	fallende Tonhöhe
<<f>	laut
<<p>	leise
<<all>	schnell
<<len>	langsam
<<dim>	leiser werdend
<<cresc>	lauter werdend

7.2.2 Der Kodierprozess

Ziel der Auswertung war es, aus dem empirischen Material eine gegenstandsverankerte Theorie zu entwickeln, die die Perspektiven der Teilnehmenden rekonstruieren und zugleich strukturelle Muster im Zusammenhang mit Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen sichtbar machen. Im Zentrum des Auswertungsprozesses stand das schrittweise Kodieren, das der Strukturierung, Interpretation und theoretischen Verdichtung der Daten diente. Der Kodierprozess erfolgte anhand von drei ineinandergreifenden Phasen, die nicht linear oder losgelöst voneinander stattfanden, sondern im Rahmen eines iterativen Prozesses, um die Konzepte und Kategorien zu verdichten (Charmaz, 2025; Strauss & Corbin, 1996). Diese Vorgehensweise ermöglichte es, zentrale Bedeutungen, Zusammenhänge und Deutungsmuster aus dem Material herauszuarbeiten, ohne vorab bestehende theoretische Kategorien auf die Daten zu übertragen (Strübing, 2021). Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Kodierprozesses sowie die forschungspraktischen Entscheidungen im Umgang mit dem Material näher erläutert.

Strauss & Corbin (1996) beschreiben den mehrstufigen Kodierprozess in der klassischen Grounded Theory anhand des offenen, axialen und selektiven Kodierens. Charmaz (2025) hingegen benennt diese Phasen als initiales, fokussiertes und theoretisches Kodieren.

Trotz dieser Unterschiede, auf die im Folgenden weiter eingegangen wird, bleibt das Ziel eine Theorie aus empirisch erhobenen Daten zu generieren, jeglicher Form der Grounded Theory Forschung gemeinsam. Während des Kodierprozesses entstehen aus der detaillierten Analyse komplexe Beschreibungen, die zu Konzepten werden und zu einer Theorie verdichtet werden (Strübing, 2021).

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der gegenstandsbezogenen Anpassung des Vorgehens bei der Grounded Theory. Sowohl in der klassischen Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) und Strauss und Corbin (1996) als auch in der konstruktivistischen Variante nach Charmaz (2025) gilt die Anpassung des Forschungsprozesses an den Gegenstand als zentrales Prinzip. Beide Ansätze verstehen Grounded Theory nicht als starres Methodenschema, sondern als flexible Methodologie, die es erlaubt, Datenerhebung und Analyse dynamisch an die Besonderheiten des Forschungsfeldes anzupassen (Strübing, 2021).

Sowohl das offene Kodieren nach Strauss und Corbin (1996) als auch das initiale Kodieren nach Charmaz (2025) bilden den ersten Schritt im Kodierprozess der Grounded Theory und dienen der systematischen Auseinandersetzung mit dem Material. Beide Ansätze verfolgen das Ziel, bedeutungstragende Codes im Text zu identifizieren, die für die Kategorienbildung relevant sind. Strauss & Corbin (1996) bezeichnen das offene Kodieren als Versuch das Datenmaterial „analytisch aufzubrechen oder zu knacken“. Dabei werden die Daten noch nicht im Hinblick auf die entwickelte Forschungsfrage analysiert, sondern das Material wird mit einer offenen und flexiblen Haltung betrachtet. Dabei kommen mehrere methodische Techniken zum Einsatz, insbesondere das ständige Vergleichen von kodierten Segmenten, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen und Kategorien zu dimensionalisieren. Auch das Stellen von Fragen an den Text („Was passiert?“, „Warum?“, „Wer handelt?“, „Wie?“, „Welche Konsequenzen folgen?“) dient dem Erkennen von Bedeutungen, Strukturen und Prozessen und unterstützt dabei über eine reine Deskription hinauszugehen (Strauss & Corbin, 1996; Corbin & Strauss, 2015). Durch die Analyse kleinerer Abschnitte, wird der Text „wie durch ein Mikroskop betrachtet“, wodurch das ursprünglich bekannte Material nicht mehr im Ganzen gesehen, sondern „auf eine erkenntnisfördernde Weise fremd [wird]“ (Strauss, 2004; Strübing, 2021).

Charmaz (2025) versteht das initiale Kodieren als einen offenen Zugang, bei dem möglichst nah an der Sprache der Befragten kodiert wird, um subjektive Bedeutungen sichtbar zu machen, ohne das Material bereits in systematische Kategorien zu überführen. Hierbei kommen sogenannte ‚In-Vivo Codes‘ zum Einsatz, die direkt aus dem Wortlaut der Teilnehmenden übernommen werden. Der Begriff stammt ursprünglich von Glaser & Strauss (1967), wird aber von Charmaz (2025) in der konstruktivistischen Grounded Theory weiterentwickelt und betont, um die Sprache, Sichtweise und Bedeutungszuschreibungen der Befragten möglichst unverfälscht in die Analyse einfließen zu lassen. In-Vivo Codes sind besonders nützlich, wenn sie dichte oder symbolische Bedeutungen transportieren. Sie ermöglichen die Betonung der Perspektive der Befragten und ver-

hindern eine zu frühe Interpretation des Materials. Charmaz (2025) empfiehlt zudem in Anlehnung an Glaser (1978) das Kodieren im Gerundium (engl.: „gerund“), um so über Verben Prozesse und Handlungen in den Daten sichtbar zu machen. Das themenorientierte Kodieren über Nomen erfolgt zudem eher aus einer Außenperspektive, während das Kodieren in Verbform von Handlungen und Prozessen eine Innenperspektive wiedergibt.

Die Umsetzung dieses ersten Kodierschrittes in der vorliegenden Arbeit erfolgte durch satzweises Kodieren, bei dem verschiedene Aussagen innerhalb eines Satzes kodiert wurden. Da die Perspektive der autistischen Schüler:innen in den Fokus genommen wurde, wurden überwiegend In-Vivo Kodes generiert und auf eine Kodierung in Verbform geachtet. Das folgende Beispiel aus dem Interview mit Leonie veranschaulicht dieses Vorgehen:

„Aber ich möchte ja zur Schule gehen, ich kann nur nicht, [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 4).

Es wurden die Kodes „*ich möchte zur Schule gehen*“ sowie „*ich kann nur nicht [zur Schule gehen]*“ gebildet. Außerdem scheint der Schulbesuch im Sinne des „*zur Schule gehen[s]*“ verstanden zu werden, bei dem zwischen ‚nicht möchten‘ und ‚nicht können‘ differenziert zu werden scheint.

Auch Charmaz (2025) verwendet vergleichende Methoden, um dimensionalisierte Kategorien zu entwickeln. Indem Kodes innerhalb eines Falls sowie zwischen verschiedenen Fällen verglichen werden, entstehen Kontraste und Bedeutungsstrukturen, die zur Theoriebildung beitragen. Das ständige Vergleichen hilft zudem dabei, Widersprüche, Ambivalenzen und Dimensionen zu erkennen und zu überprüfen.

Beispielsweise konnten verschiedene Kodes, die die *Beziehung zu den Mitschüler:innen* beschreiben, in einer Kategorie zusammengefasst werden (Kapitel 8.4.5), wodurch verschiedene Ausprägungen der Beziehung abgebildet wurden (Abbildung 9). In dieser ersten Phase des Kodierens wurde eine Vielzahl an Kodes mit geringem Abstraktionsgrad entwickelt. Verschiedene Lesarten sowie denkbare Zusammenhänge zwischen den Kodes oder ersten formulierten Kategorien wurden in Memos festgehalten.

Um einen höheren Abstraktionsgrad zu erreichen sowie um Beziehungen und Interaktionen zwischen Kategorien zu identifizieren, kommt **das axiale beziehungsweise fokussierte Kodieren** zum Einsatz. Das Ziel dieses Kodierschrittes ist es, ein systematisches Verständnis der Daten aufzubauen. Dazu werden Verbindungen und Beziehungen zwischen den initialen Kodes hergestellt und zentrale Kategorien herausgearbeitet. Kategorien werden durch Unterkategorien differenziert und ihre Eigenschaften und Dimensionen bestimmt. Dabei wird vermehrt auf solche im Material identifizierten Phänomene sowie ihre Ursachen, Konsequenzen und ihren Kontext geachtet, die sich für die Beantwortung der Forschungsfrage als relevant erweisen könnten (Strübing, 2021).

Im Sinne der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) wurde in der vorliegenden Arbeit zunächst ein fokussiertes Kodieren durchgeführt, bei dem analytisch gehaltvolle Kodes zu übergeordneten Kategorien verdichtet wurden. In einem weiteren Analyseschritt wurden die Beziehungen zwischen den Kategorien weiter ausgearbeitet. Dazu wurde das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) heran-

gezogen. Das fokussierte Kodieren nach Charmaz (2025) verzichtet hingegen bewusst auf den Einsatz des Kodierparadigmas. Charmaz (2025) kritisiert das axiale Kodieren mit dem Kodierparadigma als zu starr und schematisch und merkt an, dass es dazu verleite, Daten in vorgegebene Strukturen zu zwingen. Charmaz (2025) betont jedoch gleichzeitig die Flexibilität der Methode, die sowohl zum untersuchten Material als auch zu den untersuchenden Forschenden passen muss:

"Axial coding provides a frame for researchers to apply. The frame may extend or limit your vision, depending on your subject matter and ability to tolerate ambiguity."

Im Sinne der gegenstandsbezogenen Anpassung der Grounded Theory wurde sich für die Anwendung des Kodierparadigmas in einer datengeleiteten Weise entschieden, die wiederum der konstruktivistischen Grounded Theory entspricht. Das Kodierparadigma wurde nicht als verpflichtendes Schema genutzt, sondern als gegenstandsangemessenes Werkzeug, um fallübergreifend konkrete Zusammenhänge und Strukturen der konstruierten Kategorien zu erkennen. Beispielhaft wird dies in Abbildung 5 dargestellt. Entsprechend wurde der offene und reflexive Forschungszugang der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2025) weiterverfolgt. Der Abschluss des axialen Kodierens ergab 20 Kategorien mit entsprechenden Unterkategorien und Kodes, die im weiteren Analyseprozess weiter ausdifferenziert und zu einer Theorie rund um eine Schlüsselkategorie verdichtet wurden.

Das **Kodierparadigma** nach Strauss und Corbin (1996) besteht aus den folgenden miteinander verknüpften Komponenten:

Das *Phänomen* umfasst den zentralen Aspekt, nach dem sich Handlungen oder Interaktionen ausrichten beziehungsweise zu dem Handlungen in Beziehung stehen (Strauss & Corbin, 1996).

Die *ursächlichen Bedingungen* umfassen notwendige Auftretens- oder Entwicklungsvoraussetzungen für das Phänomen beziehungsweise Aspekte, „die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen“ (Strauss & Corbin, 1996). Besonders relevant ist dabei die Analyse der verschiedenen Ausprägungen der Ursachen, die das Zustandekommen eines Phänomens bedingen (Strübing, 2021).

Phänomene sowie die damit im Zusammenhang stehenden Bedingungen können in einem *Kontext* verstanden werden, der in dimensionaler Ebene auf das Geschehen einwirkt. Der Kontext umfasst spezifische Merkmale sowie situative Bedingungen, unter denen Handlungs- und Interaktionsstrategien entwickelt und umgesetzt werden, um das Phänomen zu bewältigen, es zu verändern oder darauf zu reagieren (Breuer et al., 2019; Strauss & Corbin, 1996). Kontextuelle Bedingungen beinhalten nur Aspekte, die für die konkrete Ausprägung des Phänomens relevant sind (Strübing, 2021).

Handlungs- und interaktionale Strategien dienen eben diesem Umgang mit dem Phänomen sowie seinen Bedingungen. Sie können sowohl absichtsvoll durchgeführt werden und zielgerichtet sein, als auch „ohne beabsichtigten Bezug auf das untersuchte Phänomen durchgeführt werden und dennoch Konsequenzen für dieses Phänomen besitzen“ (Strauss & Corbin, 1996). Auch das Ausbleiben einer Handlung, die situativ erwartbar ge-

wesen wäre oder eine fehlende Strategie ist für das Verständnis des Forschungsgegenstandes und dessen Analyse bedeutsam (Strauss & Corbin, 1996).

Intervenierende Bedingungen wirken auf Strategien ein, sie erleichtern oder hemmen diese innerhalb eines Kontexts und können dementsprechend als förderliche oder hinderliche Strukturmerkmale verstanden werden, die sich teilweise weit entfernt vom Phänomen befinden, aber dennoch Auswirkungen haben können (Strauss & Corbin, 1996).

Diese Handlungen und Interaktionen im Umgang mit dem Phänomen haben *Konsequenzen* im Sinne von Resultaten oder Folgen. Diese Folgen können zukünftig wiederum zu ursächlichen Bedingungen für Phänomene und Handlungen werden (Breuer et al., 2019; Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2021).

Folglich bietet das Kodierparadigma einen Orientierungsrahmen, um die zuvor im Material gebildeten Kodes und Kategorien zusammenzufügen (Breuer et al., 2019). Corbin und Strauss (2015) betonen, dass dabei „nicht der Eindruck von Linearität entstehen, sondern eher die Komplexität von Situationen abgebildet werden [soll]“. In einer neueren Version des Kodierparadigmas wird zudem die Bedeutung von Emotionen zusätzlich zu Interaktionen als Komponente aufgeführt, die es zu beachten gilt (Corbin & Strauss, 2015). Emotionen werden dabei als Bestandteile von Motiven, Bedeutungszuschreibungen und Bewältigungsstrategien verstanden, die den Umgang mit Situationen sowie das Handeln beeinflussen, was sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit widerspiegelt. Eine Berücksichtigung der Emotionen bei der Analyse der Zusammenhänge erfolgte einerseits in Form von Memos sowie andererseits über die explizite Kodierung von Emotionen. Emotionen wurden zudem darüber ausgedrückt, wie etwas gesagt wurde, weshalb ein besonderes Augenmerk auf der pragmatisch-kommunikativen und paraverbalen Sprachebene in den Interviews lag. Auffälligkeiten in Form von Wort- und Satzabbrüchen, Pausen, abrupten Themenwechseln oder prosodische Merkmale wurden zusätzlich kodiert. Auf die Rolle dieser Sprachebene wird in Kapitel 8.10.1 näher eingegangen.

Das folgende Beispiel eines Kodierparadigmas veranschaulicht die Zusammenhänge rund um das Phänomen des Erlebens von Belastungen beim Schulbesuch, die in einem Zusammenbruch resultieren. Ursächlich für das Erleben von Belastungen beim Schulbesuch sind Schwierigkeiten, die von den autistischen Schüler:innen während des Schulbesuchs erlebt und durch die exemplarisch abgebildeten Kodes ausgedrückt werden. Das Erleben von Belastungen beim Schulbesuch und die damit verbundenen Strategien zur Bewältigung finden vor dem Hintergrund der Schulpflicht statt sowie der damit verbundenen Erwartung des Umfeldes, die Schulpflicht zu erfüllen. Die wesentliche Strategie zum Umgang mit dem Belastungserleben ist das Anpassen. Diese sowie das Fehlen weiterer Strategien ergibt sich vor dem Hintergrund der Erwartung, die Schulpflicht zu erfüllen sowie aus den intervenierenden Bedingungen, die in den selbst zugeschriebenen Eigenschaften bestehen. Das ‚schnelle Verstehen‘ sowie das ‚nicht auffallen Wollen‘ bedingen dabei die Strategie des Anpassens, die zusammen mit dem Belastungserleben in einem Zusammenbruch resultiert.

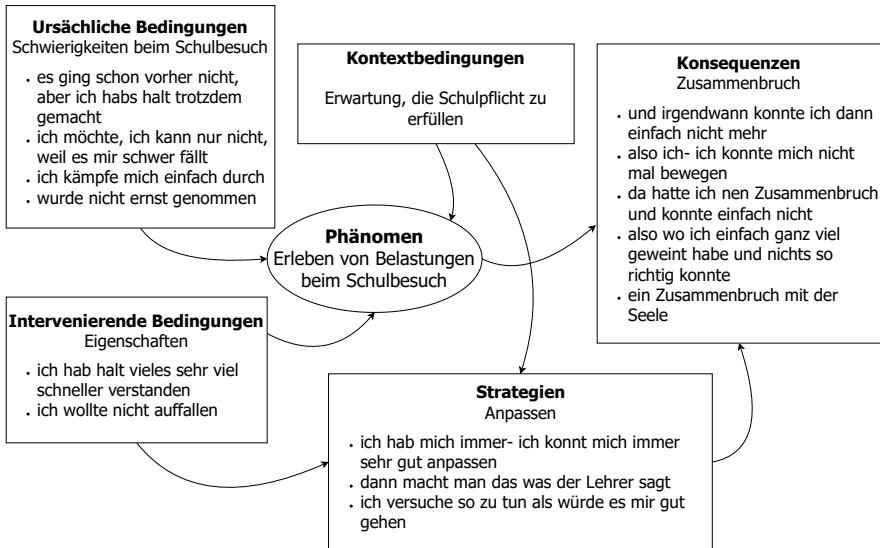


Abb. 5: Eigene Darstellung unter Anwendung des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) anhand des Phänomens ‚Erleben von Belastungen beim Schulbesuch‘.

Aufbauend auf der Analyse der Kategorien entlang der Dimensionen des Kodierparadigmas erfolgte im nächsten Schritt die theoretische Verdichtung im Sinne des **selektiven beziehungsweise theoretischen Kodierens**. In diesem letzten Kodierschritt werden Konzepte und Kategorien weiter abstrahiert und im Hinblick auf ein Hauptthema ausgearbeitet, sodass sich eine (oder mehrere) Schlüsselkategorien herausbilden, die das zentrale Phänomen der Studie darstellen. Diese zentrale Kategorie fungiert als übergeordnete Struktur, die alle anderen relevanten Kategorien in einem systematischen, logisch aufgebauten Modell miteinander verbindet. Das Ziel ist eine theoretisch verdichtete Erklärung des untersuchten Phänomens mit dem Anspruch eine datenbasierte, konsistente Theorie zu generieren (Strauss & Corbin, 1996).

Demgegenüber steht das theoretische Kodieren im Sinne der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2025), das sich von der Idee einer dominanten Kategorie bewusst abgrenzt. Charmaz (2025) betont stattdessen die interpretative Verknüpfung analytisch gehaltvoller Kategorien, ohne diese notwendigerweise hierarchisch zu ordnen oder in ein kausales Modell zu überführen. Die Kategorien selbst haben eine erklärende Funktion, die über bloße Deskription hinausgeht und stattdessen dazu beitragen, Muster, Zusammenhänge und Prozesse im Datenmaterial zu verstehen. Das theoretische Kodieren dient in ihrem Verständnis der explorativen, kontextsensiblen Integration von Bedeutungszusammenhängen, die die Perspektiven der Befragten ernst nimmt und offen für Mehrdeutigkeit, Spannungen und Prozesshaftigkeit bleibt. Die Absicht ist weniger, eine allumfassende Erklärung zu liefern, sondern eine theoretisch dichte, empirisch fundierte Deutung sozialer Wirklichkeit zu entwickeln, die die komplexen Erfahrungen der Befragten abbildet.

Durch die Anwendung des Kodierparadigmas wurde die Perspektive der Befragten abstrahiert und es zeichnete sich eine ‚Prozesshafte Entwicklung schulischer Abwesenheit‘

ab, die in Kapitel 8.2 beschrieben wird. Dabei stellte sich heraus, dass ‚Schulabsentismus‘ nicht das zentrale Phänomen der Studie, sondern vielmehr eine Konsequenz des Prozesses und der Bedingungsbeziehungen ist. Dementsprechend wurde die Prozesshaftigkeit aus Perspektive der autistischen Schüler:innen weiter analysiert und es bildete sich als verbindendes Element ‚der prozesshafte Verlust der Selbstwirksamkeit‘ als eine Schlüsselkategorie heraus, um die herum sich die Kategorien ordnen, woraus sich die gegenstandsverankerte Theorie entwickelte, die in Kapitel 9 beschrieben wird. Auch wenn sich diese als analytisch zentrale Kategorie entwickelte, folgt die Bedeutung dieser Schlüsselkategorie dem konstruktivistischen Verständnis nach Charmaz (2025), das die Theorieentwicklung als kontextgebundenen, reflexiven Prozess auffasst. Die Schlüsselkategorie dient somit nicht der hierarchischen Ordnung, sondern der sinnverstehenden Deutung sozialer Wirklichkeit.

Die Entwicklung und Einordnung dieser zentralen Kategorie erfolgte in Form eines fortlaufenden interpretativen Prozesses, in dem Bedingungsbeziehungen, kategoriale Verbindungen und theoretische Ideen kontinuierlich reflektiert wurden. Eine zentrale Rolle kam dabei dem Schreiben von Memos zu, das im Sinne von Charmaz (2025) nicht nur als technisches Hilfsmittel, sondern als zentrale Denk- und Analysepraxis innerhalb des Forschungsprozesses verstanden wird. Im folgenden Abschnitt wird daher die Funktion von Memos für die theoriegenerierende Analyse sowie ihre Bedeutung für die Reflexivität der Studie näher erläutert.

7.2.3 Die Rolle von Memos im Forschungsprozess

Das Schreiben von Memos stellt einen charakteristischen Bestandteil der Grounded-Theory dar und erfüllt dabei analyseleitende und forschungsbegleitende Funktion bis zum Abschluss der Forschung (Strauss & Corbin, 1996). Insbesondere im Ansatz der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2025) wird das Memoschreiben als ein kreativer, analytischer und reflexiver Prozess verstanden, der eng mit der Theorieentwicklung verwoben ist. Memos dienen dazu, erste analytische Gedanken festzuhalten, Beobachtungen zu hinterfragen, Kategorien zu differenzieren, Beziehungen zwischen Codes zu formulieren und schließlich theoretische Überlegungen auszubilden. Über den gesamten Forschungsprozess werden Memos verfasst, die im Verlauf an theoretischer Dichte zunehmen und die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie begleiten (Strauss & Corbin, 1996). Memos tragen aktiv zum Erkenntnisprozess bei, indem sie es ermöglichen, eine distanzierte Perspektive während der Analyse einzunehmen, die die reflexive Haltung unterstützt (Charmaz, 2025; Strauss & Corbin, 1996).

In der vorliegenden Arbeit wurden Memos auf verschiedene Weise genutzt: 1) um erste Überlegungen zu Eigenschaften von Konzepten und der Dimensionalisierung von Kategorien festzuhalten; 2) um mögliche übergreifende Zusammenhänge zu verschriftlichen sowie um 3) theoretische Entwürfe auszuführen. Darüber hinaus diente das Memoschreiben auch 4) der Reflexion der eigenen Forschendenrolle, emotionaler Reaktionen sowie möglicher Vorannahmen. Weiterhin fand der 5) abduktive Denkprozess in Form analytischer Memos statt, indem vorläufige theoretische Deutungen formuliert, alternative Erklärungen überlegt und gezielt neue Fragen an das Material gestellt wurden (Charmaz, 2025). Mit dem abduktiven Denkprozess sollen sich entwickelnde Kategorien überprüft und verdichtet werden, da dieses „zu logischen, aber kreativen Schlussfolgerungen [führt] und die Überprüfung dieser Schlussfolgerungen anhand von Hypothesen

[nutzt], um zu einer plausiblen theoretischen Erklärung [...] zu gelangen“ (Charmaz, 2011).

Abduktion meint entsprechend einen prozesshaften Analyseprozess, der auch von Strauss (1987) aufgegriffen wird. Die einzelnen Schritte werden von Charmaz (2011) wie folgt beschrieben:

„Wenn beim Forschen etwas Überraschendes entdeckt wird, werden 1. alle denkbaren theoretischen Ideen in Betracht gezogen, die hierfür verantwortlich sein könnten, 2. kehren Forschende ins Feld zurück und sammeln weitere Daten, um diese Ideen zu überprüfen und wählen dann 3. die plausibelste theoretische Interpretation [...]“

Diese Schritte wurden in Form von analytischen Memos durchlaufen, wobei nicht ins Feld zurückgekehrt und neue Daten erhoben, sondern die bereits erhobenen Daten genutzt wurden, um die Ideen auf Plausibilität hin zu prüfen.

Indem Memos zur Verdichtung von Konzepten beitragen und die entstehende Theorie begleiten, tragen sie maßgeblich zur Theorieentwicklung bei. Ihnen kommt somit eine tragende Rolle in der jeglicher Form der Grounded Theory zu (Strauss & Corbin, 1996).

7.3 Die Bedeutung von Selbstreflexion im qualitativen Forschungsprozess

Die Reflexion des Forschungsprozesses bildet einen zentralen Bestandteil qualitativer Forschung. Insbesondere in der konstruktivistischen Methodologie spielt die Perspektive und die Rolle der Forschenden sowie die Reflexion dieser eine zentrale Rolle. Wissen wird in der konstruktivistischen Grounded Theory als ko-konstruiert verstanden, wobei die Forschenden mit ihrem Vorwissen, ihren Fragen und theoretischen Sensibilitäten aktiv an der Entstehung, der Analyse und Gestaltung der datenbasierten Theorie beteiligt sind (Charmaz, 2025).

Um eine Nachvollziehbarkeit sowie eine Transparenz zu gewährleisten, wird im Folgenden der Umgang mit Präkonzepten und Vorwissen im Forschungsprozess erläutert. Präkonzepte stellen Vorstellungen und Annahmen dar, die Forschende zu Beginn einer Studie in die Forschung einbringen und basieren auf bisherigen Erfahrungen, Wissen und Perspektiven. Diese können die Erhebung und Auswertung der Daten beeinflussen, weshalb es notwendig ist, diese während des Forschungsprozesses zu reflektieren (Breuer et al., 2019; Charmaz, 2025):

“Grounded theorists, like other researchers, may and do unwittingly start from their own preconceptions about what a particular experience means and entails. [...] Every researcher holds preconceptions that influence, but may not determine, what we attend to and how we make sense of it” (Charmaz, 2025).

Ein intervenierender Einfluss von Präkonzepten, die im Vorfeld des Reflexions- und Forschungsprozesses noch nicht bewusst waren, kann an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden. In Kapitel 8.10.3 dieser Arbeit wird der Einfluss auf die Interviewsituation einer Vorannahme in Bezug auf Homeschooling reflektiert. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Vorwissen über kommunikative Merkmale autistischer Schüler:innen sowie deren Erfahrungen in institutionalisierten Kontexten von Vorteil für die Interviewsituation war, da

so eine vertrauensvolle Umgebung gefördert werden konnte, in der einfühlsam mit den Teilnehmenden umgegangen wurde.

Im Vorfeld der Interviewführung war dennoch die Reflexion der eigenen professionellen Rolle sowie die Implikationen und der Umgang in kommunikativen und interaktiven Situationen erforderlich. Insbesondere die Unterschiede in der beruflichen Rolle als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, die mit Verantwortungsübernahme, Lösungsorientierung und Interventionen einhergeht und der Rolle als Forschende, die eine offene, nicht steuernde und erkenntnisleitende Haltung erfordert, mussten bewusst gemacht werden. Die damit verbundenen Herausforderungen im Rollenwechsel verlangten nach einer reflexiven Auseinandersetzung und der Entwicklung eigener Gestaltungs- und Umgangsweisen, um beide Perspektiven klar voneinander abgrenzen und angemessen integrieren zu können (Breuer et al., 2019).

Über den Forschungsprozess wurde die Gestaltung der Rolle als Forschende konstant reflektiert. Dabei wurde maßgeblich 1) das eigene Verhalten, vor allem im Kontakt mit den Teilnehmenden reflektiert, sowie 2) die Gedanken, insbesondere im Hinblick auf eigene Erwartungen und Präkonzepte sowie mögliche Erwartungen der Teilnehmenden und 3) Emotionen, die während des Forschungsprozesses auftraten und wie diese das eigene Verhalten und den Umgang mit den Teilnehmenden sowie mit dem Datenmaterial beeinflussten (siehe dazu auch Kapitel 8.10.3).

Neben der konstanten Reflexion in Form von Memos wurde der Austausch über den Forschungsprozess mit nicht involvierten Personen in Form von Forschungswerkstätten genutzt (Strübing, 2021). Maßgeblich während des Analyseprozesses wurden regelmäßig zwei verschiedene Forschungs- und Interpretationswerkstätten besucht. Aufgrund der Heterogenität der beiden Gruppen konnte eine Perspektivenvielfalt erzielt werden, die sowohl der neuen Betrachtung des Datenmaterials diene aber auch dabei half, sich eigener Präkonzepte bewusst zu werden und die eigene Rolle inklusive Verhalten, Gedanken und Emotionen zu reflektieren und bei Bedarf zu justieren. Die Analyse der Daten aus verschiedenen Perspektiven diene ebenso der Steigerung der theoretischen Sensibilität (Strauss & Corbin, 1996).

Auch die Selbstreflexion als solche steigerte die theoretische Sensibilität, da nicht nur der explizite Inhalt analysiert wurde, sondern auch Aspekte, die „zwischen den Zeilen“ stattfinden und sich aus der „Beziehungsebene der Forschungsinteraktion, den Subtexten des Geschehens im Untersuchungsfeld ablesen [...] lassen“ (Breuer et al., 2019). So bekommen bewusst gewordene Präkonzepte, die aus eigenen Erfahrungen, Vorwissen und Annahmen bestehen, eine besondere Bedeutung für die theoretische Sensibilität.

7.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Beurteilung der Güte qualitativer Forschung erfordert Kriterien, die die spezifischen Anforderungen qualitativer, interpretativer und rekonstruktiver Methodologien berücksichtigen (Charmaz, 2025; Steinke, 2017). Im Rahmen dieser Studie, die überwiegend der konstruktivistischen Grounded Theory folgt, wurden die Gütekriterien nach Steinke (1999, 2017) sowie die Kriterien nach Charmaz (2025) herangezogen, um die Qualität des Forschungsprozesses nachvollziehbar zu machen.

Steinke (1999, 2017) hat auf Grundlage einer umfassenden Literaturübersicht sieben Kernkriterien erarbeitet, die als offener, reflexiver Orientierungsrahmen für die Einschät-

zung qualitativer Studien dienen. Um eine **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** herzustellen, wird die umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses als wesentlicher Bestandteil betont. Dabei sollen nicht nur Methoden benannt werden, sondern der Umgang mit den Daten abgebildet werden. Weiterhin soll die Intersubjektivität über eine Zusammenarbeit in Gruppen hergestellt und kodifizierte, etablierte Verfahren verwendet werden (Steinke, 1999, 2017).

Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit wurde umfassend dokumentiert. Zudem wurde durch die Verwendung eines regelgeleiteten Kodierverfahrens sowie die fortlaufende analytische Reflexion in Memos eine systematische Interpretationsarbeit gewährleistet. Durch den Besuch zweier Interpretations- und Forschungswerkstätten wurden ebenfalls verschiedene Perspektiven einbezogen.

Die **Indikation des Forschungsprozesses** umfasst die Darlegung der Angemessenheit der gewählten Methoden sowie die Transparenz und Begründung von Entscheidungen (Steinke, 1999, 2017).

Die Begründung und Auswahl der eingesetzten Verfahren wurde in diesem Kapitel forschungspraktisch begründet. Die verwendeten Methoden wurden im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung sowie in Bezug auf die Forschungslücke ausgewählt und angepasst.

Empirische Verankerung beschreibt die Entwicklung der Theorie aus den empirischen Daten heraus, die über Textbelege nachvollziehbar abgesichert wird und überprüfbare Prognosen erlaubt (Steinke, 1999, 2017).

Die entwickelten Kategorien und theoretischen Zusammenhänge wurden eng am Datenmaterial entwickelt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in engem Bezug zu Zitate der Teilnehmenden. Zudem wurden Konzepte durch In-Vivo Kodes beschrieben. Teil- und Zwischenergebnisse wurden regelmäßig in Form von Vorträgen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Teil dieser Diskussionen waren Lehrkräfte und andere Professionen, Sorgeberechtigte autistischer Kinder und Jugendlicher sowie autistische Personen. Das erhaltene Feedback floss wiederum in die Analyse ein.

Limitationen stellen die Notwendigkeit heraus, die Grenzen der Gültigkeit der Aussagen, Forschungsergebnisse und im Fall der vorliegenden Arbeit der formulierten Theorie, zu benennen (Steinke, 1999, 2017). Dem wird Sorge getragen indem in Kapitel 10.6 die Limitationen dieser Arbeit zusammengetragen werden. Die Studie erhebt nicht den Anspruch auf Repräsentativität, sondern auf kontextspezifisches, theoriebildendes Verstehen. Darüber hinaus werden im Ausblick (Kapitel 12) offene Fragen benannt, die über die Aussagekraft der vorliegenden Studie hinausgehen.

Das Kriterium der **Kohärenz** greift die logische Konsistenz und den Umgang mit Widersprüchen in den Daten auf (Steinke, 2017). Die entwickelten Kategorien bauen nachvollziehbar aufeinander auf und Widersprüche wurden als Abbild der Komplexität analysiert und in die Theorie integriert.

Das Kriterium der **Relevanz** beurteilt den theoretischen und praktischen Nutzen der entwickelten Theorie (Steinke, 2017). Die Ergebnisse der vorliegenden Grounded-Theory Studie leisten sowohl einen Beitrag zur bildungsbezogenen und pädagogischen Autismusforschung, als auch einen praktischen Beitrag zur praktischen Umsetzung von Inklusion an Schulen. Die Arbeit sensibilisiert darüber hinaus für den Einbezug der Perspektiven von autistischen Schüler:innen und deren bedeutsamen Erfahrungen und Erlebnissen, die bislang sowohl in der Forschung als auch in der pädagogischen Praxis vielfach unberücksichtigt blieben.

Reflektierte Subjektivität verlangt nach einer kritischen, reflektierten Auseinandersetzung mit der Rolle der forschenden Person (Steinke, 2017), die im vorangegangenen Kapitel ausführlich erläutert wurde.

Charmaz (2025) schlägt im Rahmen der konstruktivistischen Grounded Theory vier Kriterien vor, die sich mehr auf den Erkenntnisprozess selbst sowie auf die Relevanz der entwickelten Theorie beziehen. Die Kriterien bedingen sich dabei gegenseitig, indem Originalität (engl.: originality) und Glaubwürdigkeit (engl.: credibility) die Resonanz (engl.: resonance) und Nützlichkeit (engl.: usefulness) erhöhen. Die einzelnen Kriterien werden anhand von Fragen zur Selbstreflexion erläutert.

Die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse wird sichergestellt, indem die Entwicklung der Theorie durch eine Vielzahl an direkten Zitaten dargelegt wird und eine Vielzahl an In-Vivo Kodes verwendet wurden. Darüber hinaus tragen das systematische Kodieren und die konstante Reflexion zur Kreditibilität bei. Die Studie leistet einen originellen Beitrag, indem subjektive Perspektiven autistischer Schüler:innen auf die Entwicklung von Schulabsentismus im inklusiven Schulsystem sichtbar gemacht werden und damit nicht nur einer Forschungslücke in Bezug auf schulische Abwesenheit begegnet wird, sondern diese auch maßgeblich aus der Schüler:innenperspektive betrachtet wird. Diese Originalität, verbunden mit einer nachvollziehbaren Analyse, stärkt die Resonanz der Ergebnisse, sowohl für die autistischen Schüler:innen als auch für Fachpersonen, die sich in diesem Kontext bewegen. Die daraus resultierende Nützlichkeit zeigt sich in der Möglichkeit, auf Grundlage der Ergebnisse konkrete Implikationen für zukünftige Forschung und die inklusive Praxis abzuleiten.

8 Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie dargestellt, die auf Grundlage der Grounded Theory Methodologie entwickelt und konstruiert wurden. Ziel war es, ausgehend von den subjektiven Perspektiven autistischer Schüler:innen, Erkenntnisse zu Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen, möglichen Zusammenhängen und Einflüssen im Zusammenhang mit Problemen beim Schulbesuch und Schulabsentismus zu gewinnen und eine datenbasierte Theorie zu entwickeln. Entsprechend wird im folgenden Kapitel die in Kapitel 6 formulierte Forschungsfrage beantwortet:

Welche Erfahrungen erleben autistische Schüler:innen im inklusiven Schulsystem als bedeutsam im Zusammenhang mit ihrem Schulabsentismus?

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt entlang zentraler Kategorien, die im Verlauf des Kodierprozesses zu einer Grounded Theory verdichtet wurden. In Kapitel 8.1 erfolgt zunächst eine Einordnung der Begriffe, die die Teilnehmenden nutzen, um über ihren Schulabsentismus zu sprechen. Es folgt in 8.2 eine Darstellung der prozesshaften Entwicklung von Schulabsentismus, bevor in Kapitel 8.3 die zentralen Phänomene ‚der Wille zu Lernen‘ und ‚die emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch‘ als kategoriale Bestandteile der Schlüsselkategorie ‚Schulabsentismus als prozesshafter Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens‘ dargestellt werden. In Kapitel 8.4 werden die ursächlichen Bedingungen für die Entwicklung des Schulabsentismus beschrieben, die vor allem in den schulischen Bedingungen selbst liegen, während Kapitel 8.5 intervenierende Bedingungen beinhaltet, die als Ressourcen auf die in Kapitel 8.7 beschriebenen Strategien einwirken. In Kapitel 8.6 werden die kontextuellen Bedingungen dargelegt, die in der Bedeutung der Autismus Diagnose liegen sowie in Erwartungen und Anforderungen, die die Schüler:innen erleben. Die Konsequenzen (Kapitel 8.8) dieses Bedingungsgefüges liegen vor allem in emotionalen Belastungen während des Schulbesuchs sowie in Folgen aufgrund der schulischen Abwesenheit. Kapitel 8.9 beschreibt in Form von Alternativen Kontextbedingungen Anregungen der autistischen Schüler:innen für Veränderungen am System Schule, die aus ihrer Perspektive dazu beitragen könnten, Belastungen zu reduzieren und das Erleben von Selbstwirksamkeit zu sichern. Abschließend wird in Kapitel 8.10 die Kommunikation im Interview als ko-konstruktiver Prozess analysiert und reflektiert, bevor in Kapitel 9 die Theorie zusammenfassend formuliert wird.

8.1 Schulabsentismus in den Worten autistischer Schüler:innen

Schulabsentismus ist wie in Kapitel 5.1 dargelegt kein festgelegtes Konstrukt mit einheitlichen Definitionen und Kriterien. Aus diesem Grund ist es besonders bedeutsam im Vorfeld des Gespräches über Schulabsentismus, festzuhalten, wie die Teilnehmenden den Begriff verstehen und wie sie ihre eigenen Schwierigkeiten beim Schulbesuch begrifflich konstruieren.

Während des Kodierprozesses, wurden in der Kategorie des ‚Begriffs für schulische Abwesenheiten‘ Begrifflichkeiten und Erklärungen kodiert, mit denen die autistischen Schüler:innen ihren Schulabsentismus beschreiben. Die Kategorie stellt damit eine eher übergeordnete, deskriptive Kategorie dar, die zwar keinen direkten Einfluss auf das Phänomen ausübt, jedoch von anderen Kategorien beeinflusst wird, da diese das ‚Sprechen Über‘ den Forschungsgegenstand beeinflussen. Die Beschreibung und Einordnung der verschiedenen Begrifflichkeiten erfolgten im Weiteren anhand der kodierten Textstellen. Ein Begriff, der von Leonie im Interview verwendet wurde, war „Schulverweigerung“. Dabei machte Leonie bereits zu Beginn des Interviews deutlich, dass sie sich mit diesem Begriff nicht identifiziert:

„[...] bei mir wird eigentlich meistens Schulverweigerung verwendet. Ähm, aber ich mag dieses Wort eigentlich nicht, weil, hm, (6) weil dann die meisten irgendwie an Jugendliche denken die irgendwie aus- einfach nicht mehr in die Schule gehen weil sie keinen Spaß mehr dran haben. Und- oder einfach halt die Schule schwänzen. Aber ich möchte ja zur Schule gehen, ich kann nur nicht, weil es mir schwerfällt“ (2_Leonie_15, Pos. 4).

Sie macht deutlich, dass sie mit Schulverweigerung die fehlende Lust zur Schule zu gehen verbindet und bringt es mit dem Begriff „schwänzen“ in Zusammenhang. Sie grenzt sich von dem Begriff ab, da sie selbst durchaus die Motivation zum Schulbesuch aufbringt, ihr dieser jedoch „schwerfällt“. Bevor sie die Abneigung des Begriffs begründet, zögert sie sechs Sekunden lang. Das Zögern lässt darauf schließen, dass es ihr schwerfällt, eine klare Haltung zu ihrer Abwesenheit zu formulieren. Gleichzeitig deutet die lange Bedenkzeit darauf hin, dass sie für die Verbalisierung ihrer inneren Prozesse Zeit benötigt. Sie formuliert zudem eine Einschränkung durch die Partikel „eigentlich meistens“, worauf geschlossen werden könnte, dass auch andere Begriffe verwendet werden oder die Schulverweigerung nur in einem bestimmten Kontext genutzt wird. Sprachlich zeigt sich außerdem eine Kontrastierung zwischen „einfach“ und „schwer“. Leonie davon auszugehen, dass anderen Jugendlichen die Entscheidung zur Abwesenheit leichtfällt, da sie „keinen Spaß“ am Schulbesuch haben. Sie deutet an, dass es in ihrem Fall komplexer ist, als „einfache“ Verweigerung, da sie durchaus „zur Schule gehen [möchte]“. Auch Ilias bringt den Begriff des Schwänzens ein, hier im Zusammenhang mit einer spezifischen Situation:

„Ich hab so- (.) ich hab zwei oder drei Tage in Erinnerung ähm wo ich wirklich nicht KONNte. Einmal weil ich (lachend(mit meinem Freund nachsitzen SOLLte.) (...) h° (lachend(Weil wir so- weil wir geSCHWÄNzt haben sin- sind wir auf die Toilette geGANGen dann warn wir da ausverSEHen EXTRA LAnge)“ (9_Ilias_9, Pos. 60).

Ilias berichtet von einem Fernbleiben vom Unterricht gemeinsam mit einem Freund. Er verbleibt dabei jedoch weiterhin im Schulgebäude. Dieses Verhalten deutet auf eine ambivalente Haltung gegenüber dem Schulbesuch hin, die sich auch in seinen weiteren Aussagen widerspiegelt. Auch seine Aussage von „Probleme[n] in der SchUle“ (9_Ilias_9, Pos. 20; 22) zu sprechen, unterstreicht die Ambivalenz. In seiner Aussage zeigt sich außerdem ein Widerspruch, da er die Abwesenheit einerseits als „[V]ersehen“ bezeichnet, gleichzeitig durch das betonte „EXTRA“ eine absichtsvolle Handlung ausdrückt. Durch die lachende Erzählung transportiert er eine kindliche Leichtigkeit, die die Hypothese des absichtlichen Fernbleibens unterstützt. Diese steht im deutlichen Kontrast zu seiner weiteren Erzählung:

„Und dann mh (...) hab ich eben in- (4) in sos gemacht das (.) dann noch zweimal oder dreimal- und da hatte ich nen Zusammenbruch und konnte einfach nicht. (...) Und dann, (.) insgesamt auch noch viel Krankheit“ (9_Illias_9, Pos. 60).

Die lachend gesprochene Erzählung der einmaligen Situation wird gerahmt von ernsten Aussagen und dem Ausdruck „konnte einfach nicht“, der eine Ähnlichkeit zu Leonies Schilderungen aufweist. Die Aussagen zum „Nicht Können“ werden nicht weiter ausgeführt oder begründet. Die fehlende Begründung könnte einerseits mit der Überzeugung zusammenhängen, dass der Ausdruck eine ausreichende Aussagekraft hat, die keiner weiteren Erläuterung bedarf. Andererseits kann vermutet werden, dass ihnen die Worte und Ausdrucksmöglichkeiten fehlen, um ihre Erfahrungen zu beschreiben. Die Schwierigkeit einen Begriff festzulegen wird auch bei Ella deutlich, die nur von „es“ spricht und damit keinen Begriff verwendet, sondern die Situation und Umstände ihres Schulbesuchs und später des Absentismus beschreibt: „Aus MEIner Sicht hat es begonnen, [...] Es war erst mal ganz in Ordnung“ (5_Ella_12, Pos. 22).

Auch Marten umschreibt seine Situation, ohne eine Begrifflichkeit zu verwenden:

„Ich weiß nicht, wenn ich es so sage, dann sag ich halt, ich gehe halt nich zur SCHUle so aber ähm so einen speziellen Begriff dafür habe ich, glaube ich, jetzt NICH wirklich. Ich meine, es ist- es ist ja kein SchulABbruch, weil ich hab sie ja nich abgebrochen, ich mach sie ja quasi weiter, nur ich gehe halt nicht IN die Schule“ (14_Marten_15, Pos. 6).

Marten fällt es ähnlich zu Leonie schwer, sich einem Begriff zuzuordnen oder eine Begrifflichkeit für die eigene Situation festzulegen. Es scheint, als sei seine alltägliche Realität komplexer als ein Begriff sie fassen könnte. Auch Marten grenzt sich ab. In seinem Fall von dem Begriff „Schulabbruch“, da er zwar nicht „IN die Schule“ geht, sie dennoch „quasi weiter“ macht. Im Kontrast dazu benennt Malte seine lange andauernde Abwesenheit eindeutig:

„meine:r STArken Schulabstinenz wo ich dann einfach irgendwann GAR nicht mehr gegangen bin für, MONAte“ (4_Malte_18, Pos. 95).

Er beschreibt seine monatelange Abwesenheit als stark und verwendet dafür den Begriff der Abstinenz. Dabei berichtet er, dass diese von „Therapeuten“ mit einer vermeintlichen „Zocksucht“ in Verbindung gebracht wurde (4_Malte_18, Pos. 95). Es erscheint plausibel, dass er die Bezeichnung „Abstinenz“ entweder aus dem therapeutischen Kontext oder aus Gesprächen übernommen hat, in denen über seine Situation gesprochen wurde. Dies könnte darauf hinweisen, dass er sich in der Beschreibung seiner Erfahrungen sprachlich an Formulierungen anderer orientiert. Julian umschreibt seine Situation und mutet dabei sehr pragmatisch an: „Ich würde einfach sagen: Schulbesuch nicht möglich“ (16_Julian_18, Pos. 4). Er scheint für eine komplexe Realität eine möglichst „einfach[e]“ Umschreibung zu finden, die zunächst keine Rückschlüsse über ursächliche Zusammenhänge zulässt. Insgesamt ist auffallend, dass im Kontext der Begrifflichkeiten gehäuft der Partikel „einfach“ verwendet wird. Auch das „nicht können“ zeigt sich im Kontrast zum „nicht wollen“. Vor dem Hintergrund der dargestellten Beispiele zeigt sich, dass entweder eine klare Abgrenzung zu einem Begriff, eine pragmatische Zuordnung stattfindet oder die Situation umschrieben wird. Es ist anzunehmen, dass auch vom Umfeld abhängt, wie über die Abwesenheit gesprochen wird und damit auch Ursachen (wie keine Lust, oder Sucht) impliziert werden. Wie in Kapitel 5 bereits dargestellt bedarf es neutraler Begriff-

lichkeiten, die keine Ursachen implizieren, sondern ein Erfragen der Hintergründe für schulische Abwesenheiten ermöglichen. Auf der Grundlage der dargestellten Aussagen der Schüler:innen sowie in Rückbezug auf aktuelle Entwicklungen in der internationalen Forschung zu schulischen An- und Abwesenheiten (Kapitel 5) wird sich bei der Ergebnisdarstellungen an folgenden Begrifflichkeiten orientiert:

Schwierigkeiten beim Schulbesuch wird verwendet, wenn Faktoren den Schulbesuch beeinflussen. Es muss dabei nicht bereits zu einer Abwesenheit gekommen sein. Der Terminus kann auch bei bestehendem Schulbesuch genutzt werden, um jegliche Schwierigkeiten zu beschreiben.

Schulbesuchsprobleme beziehen sich auf alle Abwesenheiten, die auf die Schwierigkeiten beim Schulbesuch zurückzuführen sind. Schulbesuchsprobleme können auch einzelne Stunden, Verspätungen, passive Abwesenheiten oder vereinzelte Fehltage beinhalten.

Schulische Abwesenheit stellt eine neutrale Begrifflichkeit zur Verfügung, die keine Schwierigkeiten impliziert, sondern sich lediglich auf die reine Abwesenheit von der Schule bezieht.

Von *Schulabsentismus* wird im Folgenden gesprochen, wenn eine dauerhafte und anhaltende Abwesenheit von der Schule besteht.

Der Begriff *Drop-Out* wird an dieser Stelle nicht verwendet, da dieser durch ein endgültiges Verlassen der Schule ohne Schulabschluss definiert wird und eine Folge von Schulabsentismus sein kann (siehe Kapitel 5). Da die Teilnehmenden zum Zeitpunkt des Interviews ihre schulische Laufbahn noch nicht beendet haben, kann nicht von einer Endgültigkeit gesprochen werden.

8.2 Die prozesshafte Entwicklung schulischer Abwesenheit

Im Folgenden wird die Entwicklung schulischer Abwesenheiten als Prozess dargestellt. Ein Prozess beinhaltet unterschiedliche Komponenten. Ein wichtiger Aspekt ist der zeitliche Ablauf von verschiedenen Aktionen und Interaktionen in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Personen, die zu einer Entwicklung beitragen (Corbin & Strauss, 2015).

Die Entwicklung schulischer Abwesenheiten untergliedert sich in den Beginn, den Verlauf und das Ende. Zu Beginn steht entweder eine konkrete Situation oder mehrere sich anhäufende Situationen, die zu ersten Problemen beim Schulbesuch führen. Der Verlauf ist gekennzeichnet durch eine Abwärtsspirale, die schließlich zunächst zu Schulbesuchsproblemen, dann zu schulischer Abwesenheit und schlussendlich zu Schulabsentismus führen kann.

Das Ende kennzeichnet gleichzeitig den Beginn eines neuen Prozesses: den des Wiedereinstiegs in die inklusive Schule, den Prozess der Suche nach einer geeigneten Alternative zur inklusiven Beschulung und der Suche nach Unterstützung. Da sich die Teilnehmenden an unterschiedlichen Punkten in der Entwicklung und teilweise in unterschiedlichen Prozessen befinden, handelt es sich um ein vorläufiges Ende dieser Entwicklung. Die drei Phasen der prozesshaften Entwicklung werden im Folgenden näher dargestellt und beschrieben.

Zu Beginn steht entweder ein klarer *Startpunkt* oder es zeichnet sich ein *schleichender Beginn* ab. Weiterhin zeigt sich die Unterscheidung zwischen *zeitlicher Einordnung des Beginns* oder einem *symptombasierten Beginn*. *Startpunkte* wurden von den Interviewten

sprachlich sehr prägnant durch kurze Sätze und Signalwörter, die den Start kennzeichnen, ausgedrückt:

„Das erste ist glaube ich, bin damit begonnen, dass ich mal ausgetickt bin.“ (5_Ella_12, Pos. 26).

„Als die Bauchschmerzen angefangen haben. (..) Da hats angefangen. (..)“ (11_Leon_13, Pos. 14-15).

„Mit Religion ging es eigentlich WIRklich los.“ (12_Magdalena_7, Pos. 84).

„[...] aber so gut wie es losging war, dass (.) ähm mit den sozialen Kontakten, dass das ganz anstrengend war [...]“ (20_Till_14, Pos. 8).

Während sich die Aussage zum Startpunkt von Till, Magdalena, Leon und Ella eher an situations- und symptombedingten Kriterien orientieren, werden von anderen Teilnehmenden eher zeitliche Kriterien zur Orientierung genutzt. Dabei werden vor allem Lebens- und Entwicklungsschritte wie „Kita“ (8_Edda_9, Pos. 42; 9_Ilias_9, Pos. 24), „in der Grundschule“ (2_Leonie_15, Pos. 6; 14_Marten_15, Pos. 20) sowie „fünfte Klasse“ (5_Ella_12, Pos. 22) genutzt. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wurde der „Lockdown“ (3_Felicitas_13, Pos. 17) beziehungsweise „nach der Pandemie“ (10_Sven_15, Pos. 14) als Startpunkt identifiziert. Malte spricht von einem „Davor“ als zeitliches Kriterium, in seinem Fall konkret bezogen auf die Trennung der Eltern als Ereignis sowie die daraus entstehenden Depressionen als Symptome, die für ihn den Beginn kennzeichnen:

I: Okay. Du hast eben angesprochen, dass sich deine Eltern auch getrennt haben. Was also was denkst du, was hatte das für einen Einfluss auf die Situation?

Malte: Ja dadurch hat es QUASI hauptsächlich begonnen (.) quasi mit Depressionen und so. (.) Ja. Hat halt quasi alles dann (.) losgela- äh rissen.

I: Gabs denn vorher auch schon mal Tage an denen du nicht gegangen bist oder ist es wirklich damit so initial losgegangen?

Malte: Ja vielleicht gab es hier und da mal Tage aber ähm war dann nichts GroßARTiges. Ich bin dann (.) haupt- ich bin dann trotzdem noch relativ oft eigentlich dahin gegangen. Davor. (4_Malte_18, Pos. 104-107).

Anhand seiner Ausführungen lässt sich vermuten, dass es bereits vor dem Startpunkt Schulbesuchsprobleme gab, da es „hier und da mal Tage [gab] aber ähm war dann nichts GroßARTiges.“ (4_Malte_18, Pos. 107). Unklar bleibt, was der Grund für diese einzelnen Tage war. Er macht außerdem keine präzise Aussage zu der Häufigkeit der Fehlzeiten im „Davor“, sondern bleibt sehr vage: „trotzdem noch relativ oft eigentlich dahin gegangen“. Im Zusammenhang mit seiner deutlichen Aussage für „Monate“ nicht mehr zur Schule gegangen zu sein (4_Malte_18, Pos. 95), kann nur vermutet werden, dass die Abwesenheiten „Davor“ bereits Anzeichen des Beginns darstellten.

Auch Ella bezeichnet einen definierten Startpunkt: „Aus MEIner Sicht hat es begonnen, als ich in die fünfte Klasse gegangen bin.“ (5_Ella_12, Pos. 22). Sie betont ihre Sicht und öffnet dadurch den Raum für andere Sichtweisen. Es zeigen sich bereits vor diesem Startpunkt erste Anzeichen für die Entwicklung von Schulbesuchsproblemen, die erst im Verlauf des Interviews von ihr benannt wurden: „[...] in der Grundschule habe ich häufig am Fenster gestanden weil ich einfach nicht mehr konnte [...]“ (5_Ella_12, Pos. 112).

Deutlich wird an diesen Beispielen, dass die autistischen Kinder und Jugendlichen einzelne Situationen benennen, die aus ihrer Perspektive die Entwicklung schulischer Abwesenheiten einleiten. Gleichzeitig lassen sich erste Anzeichen bereits vor diesem Startpunkt identifizieren.

Bei den Erzählungen zum *schleichenden Beginn* zeigen sich im Kontrast zu den konkreten, kurzen Aussagen zum Startpunkt, längere Ausführungen und Umschreibungen.

„Naja also (.) ich hatte halt schon (.) von der Grundschule an halt immer son bisschen Probleme in der Schule halt so da dann halt das zu schaffen auch in der Grundschule, schon hatten wir mit den Lehrern mal (.) schon Gespräche eben weil (.) es für mich zu stressig war da konnte man dann noch Lösungen finden, und jetzt auch in der weiterführenden Schule (.) war es halt son bisschen Dauerthema und irgendwann ging es dann halt einfach nicht mehr.“ (6_Fred_15, Pos. 9).

Ähnlich zu den Ausführungen bei Ella zeigen sich auch bei Fred bereits Schwierigkeiten in der Grundschule, die sich in der weiterführenden Schule zuspitzen bis es „einfach nicht mehr [geht]“. Till hingegen benennt keinen Zeitpunkt, sondern das Zurechtfinden und die Zugehörigkeit zur Klasse als ausschlaggebend. Er trifft außerdem eine Aussage zu sensorischen Aspekten, geht jedoch nicht näher darauf ein:

„Also:o najaa es ging dam es ging halt damit los, dass ich IN der Klasse mich nicht zurechtgefunden ha:b so richtig. Hatte da wenich Freunde:e- (.) Un:d ganzen GerÜCHE und sowas waren selten. (.) <<all> Ich hab auf jeden Fall das Gefühl gehabt, dass=ich> nich daZU gehöre so- also ich war sehr anders als die anderen- [...]“ (20_Till_14, Pos. 8).

Die Aussage wird gerahmt von den sozialen Aspekten der Freunde und Zugehörigkeit. Es scheint als seien „GerÜCHE und sowas“ weitere Aspekte, die die Situation erschwert haben, wobei die sozialen Schwierigkeiten überwogen haben. Auch in Martens Aussagen zeigt sich die sensorische Belastung im Zusammenhang mit weiteren Belastungen:

„Dann war ich in der vierten Klasse, da hats angefangen schwierig zu werden, ja da wa:r mir ziemlich langweilig, ich hatte alles irgendwie schon durchgekau und es war halt nichts Neues mehr. [...] Wir haben die gleichen Sachen quasi weiter wiederholt und es war ziemlich- also vom Stoff her, (.) sehr UNTERfordernd aber von der allgemeinen Schulsituation her ziemlich ÜBERfordert. Ja es war LAUT, es wurde rumgerannt, äh es wurde rumgeschrien [...] UND dazu kam halt auch noch krasses Mobbing von Mitschülern und teilweise sogar von LEHrern.“ (14_Marten_15, Pos. 20).

An den unterschiedlichen Beispielen zeigt sich, dass das Zusammenspiel mehrerer Belastungen in der Schullaufbahn den Beginn der schulischen Abwesenheiten kennzeichnet. Eine Anhäufung der Belastungen im Verlauf berichtet auch Sven:

„[...] einzelne Situationen waren selten es war eher dass es einfach INsgesamt zu viel war. Dass es sich aufgebaut hat mit der Zeit und immer plus ähm- dass sich halt die kleineren Situationen, die nicht rausstanden, aber im Lau- so sich so oft wiederholt haben, dass sich- ich halt dann nicht mehr in der Lage war. (..)“ (10_Sven_15, Pos. 42).

Der Verlauf ist gekennzeichnet durch unterschiedliche Abschnitte. So tritt nach dem Beginn eine Entwicklung ein, die sich als *Abwärtsspirale* beschreiben lässt, die sich „aufgebaut hat mit der Zeit“ (10_Sven_15, Pos. 42) und „immer schlimmer“ (17_Matilda_20, Pos. 12; 20_Till_14, Pos. 8) wird. In einigen Fällen beschleunigt sich der abwärtsgehende Verlauf. Die Schulbesuchsprobleme entwickeln sich durch „immer wieder“-kehrende Abwesenheiten (6_Fred_15, Pos. 15) sowie dadurch, dass die Entwicklung voranschreitet trotz, dass der Schulbesuch „immer wieder versucht“ (2_Leonie_15, Pos. 40) wird und „viele Lösungsansätze ausprobiert“ (6_Fred_15, Pos. 65) wurden.

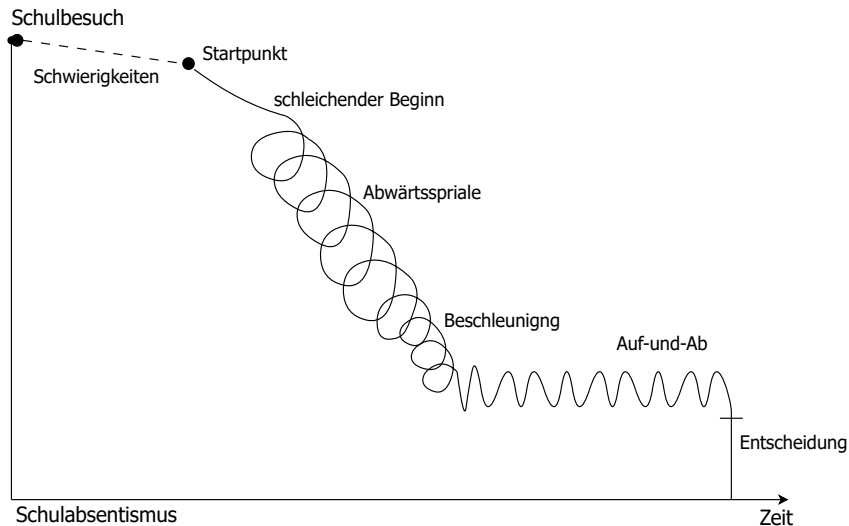


Abb. 6: Entwicklung schulischer Abwesenheiten im Prozess. (Eigene Darstellung).

Die *Abwärtsspirale* ist sprachlich gekennzeichnet durch Steigerungsformen:

- „[...] mit der Zeit wurde es dann halt immer schwieriger [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 28).
- „Und dann. (.) Ja wollte ich dann umso weniger zur Schule gehen und hab mich umso mehr gewährt nicht zur Schule zu gehen (.) [...]“ (4_Malte_18, Pos. 79).
- „Und das wird natürlich dann immer schlimmer und schlimmer, [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 12).
- „[...] un:d, ja, und <<all> dann ging das halt, wurde das halt immer schlimmer [...]“ (20_Till_14, Pos. 8).
- „Es wurd:e schlimmer, je mehr Stunden es wurden, desto schlimmer wurde es.“ (.) (10_Sven_15, Pos. 18).

Die Steigerungsformen drücken die Entwicklung der Schulbesuchsprobleme aus, indem sie indirekt einen Vergleich zu einem Zustand vor dem Beginn herstellen. Der Zusatz „immer“, den Leonie, Matilda und Till nutzen, betont eine kontinuierlich voranschreitende Entwicklung ohne absehbares Ende. Svens und Maltes Äußerungen drücken zudem beispielhaft einen Zusammenhang zwischen der Abwärtsspirale und der Schule aus. Sven bringt seine Entwicklung mit der Anzahl der Schulstunden in Verbindung und drückt die Entwicklung durch einen „je mehr, desto“-Zusammenhang aus. Malte hingegen bezieht sich direkt auf seine Reaktion auf die äußeren Umstände, die in ihm einen Widerstand ausgelöst haben.

Als Antreiber der Abwärtsspirale werden *Schwierigkeiten beim Schulbesuch* benannt, die zu einer Zunahme *psychischer Belastungen* führen. Matildas Aussage verdeutlicht beispielhaft den Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten beim Schulbesuch und psychischen Belastungen:

„[...] ich wurde auch sehr viel ruhiger in der Schule und ich wollte halt auch nicht mehr da sein. Ich habe mich halt trauriger gefühlt schlechter gefühlt. Ja, und das wurde halt auch nach und nach wirklich schlimmer und schlimmer.“ (17_Matilda_20, Pos. 12).

In Matildas Äußerungen können zwei Auffälligkeiten identifiziert werden, die den Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen und dem Schulbesuch ausdrücken. Zum einen wird nicht direkt deutlich worauf sich die Entwicklung „schlimmer und schlimmer“ bezieht. Die Aussage kann sich einerseits auf ihren emotionalen Zustand sowie andererseits auf die Entwicklung ihrer Schulbesuchsprobleme beziehen. Denkbar ist, dass ihr durch die Steigerung der Belastung auch der Schulbesuch schwerer gefallen ist, wodurch die Abwärtsspirale verstärkt wurde. Durch die Steigerungsform wird darüber hinaus angedeutet, dass sie sich bereits vor der angedeuteten Entwicklung ‚traurig‘ und ‚schlecht‘ gefühlt hat. Die Wiederholung des „schlimmer und schlimmer“ suggeriert zudem eine Unaufhaltsamkeit der Verschlechterung und damit einen Verlauf, der nicht zu stoppen scheint. Ihr Wunsch, „nicht mehr da [zu] sein“ erscheint damit wie ein Ausweg. Es bleibt jedoch offen, ob sich der Wunsch auf die Schule oder das Leben im Allgemeinen bezieht.

Negative Interaktionen scheinen den Verlauf der Schulbesuchsprobleme zu beschleunigen, insbesondere, wenn bereits Belastungen durch die sensorische Reizverarbeitung und Lautstärke oder Konflikte mit Mitschüler:innen bestehen. Sven beschreibt, dass er nach einem nicht gelösten Konflikt mit seiner Englischlehrerin an Tagen, an denen er Englisch hatte „noch weniger Kraft hatte als sonst“ (10_Sven_15, Pos. 24). Ella kennzeichnet die Situation, die die Abwärtsspirale beschleunigt hat, eindeutig:

„Und dann hat sie alle aus der Klasse rausgeschickt und mich angeschrien. ((lacht)) Ich sollte dass das gar nicht gehen würde und so, und ja von da an ging es abwärts.“ (5_Ella_12, Pos. 26).

Malte und Leonie erleben *fehlende Unterstützung* als Beschleuniger für bereits bestehende Probleme in der Schule. In beiden Fällen bestehen psychische Belastungen, bei deren Bewältigung sie im schulischen Rahmen Unterstützung benötigt hätten.

„[...] von der Schule bekam ich halt keine Hilfe. Und ich und meine Eltern wurden damit alleingelassen und so wurde der Alltag in der Schule immer schwieriger.“ (2_Leonie_15, Pos. 6).

Leonie schließt ihre Eltern in ihre Aussage mit ein, die ihr zufolge ebenfalls „alleingelassen“ wurden. Die von ihr verwendete Passivkonstruktion impliziert, dass eine Aktivität von anderer Seite ausblieb, jedoch möglich gewesen wäre. Dabei wird nicht deutlich, inwieweit sie oder die Eltern sich um eine Hilfe bemüht haben. Außerdem lässt sich vermuten, dass die Eltern ihr aufgrund der eigenen Belastung keine Unterstützung bei der Bewältigung der Schulbesuchsprobleme bieten konnten. Sie deutet an, dass geeignete Unterstützungsmaßnahmen die Entwicklung hätten beeinflussen können. Sie sieht die Verantwortung damit bei der Schule. In Maltes Fall bleibt eine Unterstützung ebenfalls aus. Stattdessen erlebt er Druck und Ablehnung:

„[...] ja was das Ganze ein bisschen verschärft hatte waren damals so ne- sieb- zwischen der siebten und achten Klasse irgendwo da war das, wo dann die Lehrer sehr viel Druck gemacht haben und ja, direkt gesagt haben auch zu mir und meiner Mutter dass ich jetzt von der Schule soll und dass ich da nichts zu suchen hab.“ (4_Malte_18, Pos. 21).

Malte beurteilt den Einfluss auf seine Schulbesuchsprobleme: „im Nachhinein (.) war das mich natürlich ein bisschen demotiviert wo ich dann natürlich noch weniger zur Schule gegangen bin und noch weniger gemacht hab. (.)“ (4_Malte_18, Pos. 23).

Trotz wiederkehrender schwieriger Situationen bildet sich ab, dass der *Schulbesuch* „immer wieder versucht“ (2_Leonie_15, Pos. 28) wurde sowie „viele Lösungsansätze ausprobiert“ wurden (6_Fred_15, Pos. 65) bis es schlussendlich zu einer länger andauernden Abwesenheit kam. Der Verlauf geht an dieser Stelle in ein stetiges Auf-und-Ab über.

Die Schwierigkeiten in der Schule bleiben über eine bestimmte Zeit bestehen und werden von den Schüler:innen *ausgehalten*. Häufen sich diese Belastungen jedoch weiter an, ohne Möglichkeit einer Entlastung, kommt es zum *Auslöser* für den Absentismus in Form von psychischen Erkrankungen und Belastungen. Wenn der Prozess der Schwierigkeiten beim Schulbesuch zuvor nicht erkannt wird, könnte fälschlicherweise davon ausgegangen werden, dass der Auslöser der einzige Grund für den Absentismus ist. Malte beschreibt diese Entwicklung am Beispiel „keine Lust mehr“ folgendermaßen:

„Und dann zusammen halt aufgrund dessen da hatte ich Probleme in der Schule wo mir dann auch viel Druck von den Lehrern gemacht worden ist weil ich halt Lei- Leistungen nicht hab äh erfüllt habe. Oder Sachen verpennt habe und so weiter. Und halt (.) nicht wirklich aktiv in der Schule war und dann hat es sehr viel Druck von den Lehrern kam und ich dann natürlich irgendwann (.) keine Lust mehr drauf hatte überhaupt dahin zu gehen.“ (4_Malte_18, Pos. 7).

Matilda stellt die Relevanz des Verstehens heraus:

„[...] aber dann hat man halt Gründe, dass ich halt nicht gehe, weil ich halt keine Lust habe oder so weil das halt auch für Mama war, okay, sie hat halt keine Lust. Sie will halt nicht Schule ist halt wichtig und so weiter. Aber es war halt nicht, weil ich keine Lust hatte, sondern weil es wirklich halt, einige Gründe dafür gab. Und dass ich halt nicht gehe, ich konnte es halt einfach nicht.“ (17_Matilda_20, Pos. 42).

Am Ende der prozesshaften Entwicklung von Schulabsentismus steht die *Entscheidung zur An- oder Abwesenheit*. Entscheidungen zur An- oder Abwesenheit lassen sich in tägliche, spontane Entscheidungen oder begründete Entscheidungen zur längerfristigen Abwesenheit unterteilen. Die täglichen, spontanen Entscheidungen werden durch die Schüler:innen selbst getroffen und betreffen den Schulbesuch an einem Tag, während die längerfristigen und begründeten Entscheidungen zum Schutz getroffen werden. Die Aushandlung der Entscheidung zur Abwesenheit findet dabei zwischen Eltern und dem autistischen Kind statt und wird unterschiedlich gestaltet.

Es wird eine klare Entscheidung des Kindes zum Beenden des Schulbesuchs an einer bestimmten Schule zum eigenen Schutz getroffen, während der Besuch einer anderen Schule oder der Schulbesuch im Allgemeinen nicht explizit ausgeschlossen wird:

„[...] dann bin ich halt auch dann rausgegangen und dann bin ich auch nie wieder auf die Schule gegangen.“ (17_Matilda_20, Pos. 22)

„[...] an dieses Gymnasium wo die so, ((lachend gesprochen) demütigend zu mir waren), gehe ich, wenn es GEHT, NICHT WIEDER zurück.“ (5_Ella_12, Pos. 34-35).

Die Eltern stimmen dieser Entscheidung zu oder es findet ein Aushandlungsprozess statt, bis die Eltern die Entscheidung des Kindes akzeptieren: „[...] die wollten natürlich lieber dass ich zur Schule gehe. Natürlich das normal wäre aber- (.) äh die haben das natürlich

akzeptiert [...]“ (20_Till_14, Pos. 64). Deutlich wird dabei ein Verstehensprozess, den die Eltern durchlaufen. Zunächst richten sich die Bemühungen der Eltern danach die Schulpflicht zu erfüllen, bis die Belastungen überwiegen und die Eltern sich zum Schutz des Kindes gegen den Schulbesuch entscheiden.

Weiterhin kann es eine gemeinsame Entscheidung des Kindes und der Eltern geben: „wir haben uns- wir haben mich rausgenommen als ich, nicht mehr in der Lage war, IRgendwas zu tun was mir gut getan hätte.“ (10_Sven_15, Pos. 52). Aufgrund der besonderen Formulierung „wir haben uns-wir haben mich rausgenommen“ bleibt unklar, wie die Entscheidungsfindung stattfand und wer die Entscheidung getroffen hat. Denkbar ist, dass die Eltern die alleinige Entscheidung getroffen haben, diese von Sven jedoch unterstützt wurde, weshalb er sich in die Entscheidung einbezogen fühlt. Weiterhin kann es die eindeutige Entscheidung, „dass es jetzt so nicht weitergehen kann“ (5_Ella_12, Pos. 42) von den Eltern geben. Auch ein gemeinsamer Beschluss von Eltern und Lehrkräften, „dass ich halt erst mal jetzt dauerhaft zu Hause bleibe“ (6_Fred_15, Pos. 11) kann getroffen werden.

Ein besonderer Fall stellt die Abwesenheit aufgrund eines *Ausschlusses* dar. Ein Ausschluss kann eine kurz- oder langfristige Abwesenheit von der Schule, einzelne Aktivitäten oder Unterrichtsstunden betreffen. Die Entscheidung zum Ausschluss wird ohne Einbezug der Eltern oder des Kindes durch die Schule getroffen. Auch ein unter Druck setzen der Eltern und eine explizite Aufforderung zum Schulwechsel wird im Kontext dieser Arbeit als Ausschluss aufgefasst:

„[...] wo dann die Lehrer sehr viel Druck gemacht haben und ja, direkt gesagt haben auch zu mir und meiner Mutter dass ich jetzt von der Schule soll und dass ich da nichts zu suchen hab.“ (4_Malte_18, Pos. 21).

„Sie wollte mich nicht mehr im Unterricht haben, ich musste die ganze Zeit in einem Nebenraum sitzen [...]“ (5_Ella_12, Pos. 26).

„Die hat uns quasi gesagt, ich glaube nicht, dass das hier geht, schicken Sie Ihre Tochter in eine SONDEREinrichtung.“ (5_Ella_12, Pos. 67).

„Na ich war halt allgemein immer son bisschen unruhig und so. (..) Mh ich musste auch dann schon einige Male auch nach Hause gehen.“ (6_Fred_15, Pos. 57).

„Dann wurde meine Schulbegleiterin krank und ich konnte wieder nicht in die Schule. Erst als eine Studentin zur Aushilfe kam, konnte ich zumindest wieder an drei Tagen die Woche in die Schule.“ (16_Julian_18, Pos. 22).

„Wobei ich da die letzte Zeit eh nur noch draußen war gefühlt, weil die mich da rausgeschmissen haben.“ (18_Toni_12, Pos. 86).

Ist die Entscheidung zur Abwesenheit getroffen, stellt sich die Frage, wie es weitergehen kann. Im Prozess der Entwicklung schulischer Abwesenheiten ist die Frage nach einer *Alternative zum Besuch einer Regelschule* allgegenwärtig. Der Mangel an Alternativen sowie die gesetzlich geregelte Schulpflicht beeinflussen alle Beteiligten im Prozess. Dabei wird insbesondere von Seiten der autistischen Schüler:innen nicht das Lernen an sich abgelehnt oder als problematisch empfunden, sondern der Schulbesuch als reine Anwesenheit in der Schule. Das Lernen im Sinne eines Zugangs zu Bildung von der Anwesenheit in der Schule zu trennen, ist somit ein wichtiger Schritt zum Verständnis schulischer Abwesenheiten von autistischen Schüler:innen.

Damit kennzeichnet das *Ende der Entwicklung von schulischer Abwesenheit* gleichzeitig den *Beginn der Suche nach einer Alternative zum Schulbesuch*. Das Ziel hierbei ist Lernen zu ermöglichen und einen Lernfortschritt zu fördern, ohne den zwangsläufigen Besuch einer Regelschule.

Somit steht am Ende der Entwicklung des Schulabsentismus einerseits die Abwesenheit als solche und andererseits die Frage, wie es weitergeht. Die autistischen Schüler:innen berichten einerseits von einer Belastung durch die Warteposition bei andererseits gleichzeitig vorhandener Entlastung durch das Ende des Schulbesuchs. Leonie verdeutlicht die Situation nach der Entscheidung zur Abwesenheit und der gleichzeitigen Suche nach einer alternativen Lernmöglichkeit folgendermaßen:

„[...] es ist eigentlich viel passiert aber im Endeffekt dann irgendwie gar nichts weil ich immer noch zu Hause sitze und die Schule meldet sich bei uns eigentlich gar nicht mehr, ich hab auch keine Aufgaben von der Schule gekriegt und so. Und eigentlich ähm also es macht mich ein bisschen wütend dass ich eigentlich zur Schule gehen will. Und ich will- also ich will wirklich zur Schule. Aber irgendwie lassen sie uns halt allein. Und, eigentlich kommt nur der DRUCK von außen, aber sonst halt nichts. (...) Und ich wünschte das wäre anders.“ (2_Leonie_15, Pos. 90).

Deutlich wird die Enttäuschung über den Druck auf der einen und gleichzeitig der fehlenden Unterstützung bei der Realisierung auf der anderen Seite. Frustration zeigt sich darüber, dass sie „immer noch zu Hause“ ist und gleichzeitig „keine Aufgaben von der Schule“ bekommt. Leonie beschreibt eine *Warteposition*, in der sich auch Ella befindet:

„Ich versuche jetzt, den Stoff, den ich verpasst habe NACHzuholen. (...) UND hm (7) den Stoff den ich verpasst habe nachzuholen und dann- müssen wir eine LANGfristige Lösung finden [...]“ (5_Ella_12, Pos. 34).

Die Warteposition und die gleichzeitige Suche nach einer langfristigen Lösung stellt eine Herausforderung für die autistischen Kinder und Jugendlichen dar. Auch die Folgen der Abwesenheit, wie Sorgen um die Zukunft (2_Leonie_15, Pos. 42), weniger Kontakt zu Freunden (6_Fred_15, Pos. 39; 1_Ruben_10, Pos. 67), das Gefühl etwas (z.B. Schulstoff) zu verpassen (6_Fred_15, Pos. 39; 8_Edda_9, Pos. 214) sind den Kindern und Jugendlichen sehr bewusst. Trotzdem zeigt sich eine Entlastung durch das Ende des Schulbesuchs:

„[...] aber (...) auf jeden Fall geht es mir jetzt deutlich besser als vorher.“ (6_Fred_15, Pos. 37).

„Und, ich würde sagen, ich bin jetzt glücklicher als früher, als ich noch, 5 Stunden, also bis um 4 am Tag verbracht habe, mich von der Schule zu erholen [...]“ (5_Ella_12, Pos. 110).

„Im Vergleich zu früher geht es mir jetzt so gut, wie es mir eigentlich gar nicht gehen könnte. Also auf einer Skala von 1 bis 10 würde ich sagen 1000. Ähm also im Vergleich zu früher. Natürlich läuft nicht alles perfekt, aber das ist ja nie so. Von daher, das kannst du nicht erwarten.“ (14_Marten_15, Pos. 40).

Für dieses Dilemma scheint es aus der Perspektive der autistischen Kinder und Jugendlichen bisher „einfach keine guten LÖSUNGen“ (13_Frida_15, Pos. 189) zu geben.

8.3 Die zentralen Phänomene

Nachdem die Begrifflichkeiten und der Prozess der Entwicklung schulischer Abwesenheit skizziert wurden, wird im Folgenden orientiert an den Bestandteilen des Kodier-

paradigmas das Bedingungsgefüge der entwickelten Grounded Theory rund um die Schlüsselkategorie dargestellt und erläutert. Im Sinne der Grounded Theory stellt das Phänomen den zentralen Aspekt dar, nach dem sich Handlungen ausrichten und zu dem diese in Beziehung stehen (Strauss & Corbin, 1996). Für die in den folgenden Kapiteln darzustellende Grounded Theory haben sich zwei zentrale Phänomene abgezeichnet, die als kategoriale Bestandteile der Schlüsselkategorie *„Schulabsentismus als prozesshafter Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens“* zu verstehen sind. Phänomen I bildet den ‚Willen zu Lernen‘ als Ausgangspunkt dieses Prozesses ab, während Phänomen II die erlebten *„emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch“* abbilden. Damit drückt sich eine Trennung der beiden zentralen Aspekte des Lernens und des Schulbesuchs aus, die sich als wesentlich für das Verständnis der prozesshaften Entwicklung von Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen herausgebildet hat. Die Phänomene werden im Folgenden datenbasiert erläutert. Die Schlüsselkategorie wird in Kapitel 9 im Zusammenhang mit dem gesamten Bedingungsgefüge der entstandenen Theorie beleuchtet.

8.3.1 Der Wille zu Lernen als Ausgangspunkt

Der Wille zu Lernen als Ausgangspunkt des Prozesses beschreibt den Umstand, dass die autistischen Schüler:innen die Schule mit dem primären Ziel zu lernen, besuchen. Der *Schulbesuch* stellt dabei aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht eine gesellschaftliche Notwendigkeit dar, die den Zugang zum Lernen gewährleisten soll. Felicitas verdeutlicht in ihrer Aussage hingegen die notwendige Trennung von Lernen und Schulbesuch:

„Ne also, GEHEN WOLLEN- also jein ich wollte unbedingt viel lernen und ich dacht halt, nicht, dass man das anders konnte wie in der Schule. [...] weil ich ja das alles lernen wollte, aber, eigentlich in die Schule selber wollte ich nie, [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 26).

Felicitas scheint die Schule als Bedingung für das Lernen zu sehen. Ihr primäres Ziel ist dabei nicht der Schulbesuch als solcher, sondern das Lernen.

Der Wille zu Lernen drückt sich bei einigen autistischen Schüler:innen auch durch Spaß am Lernen aus. Sie erleben Freude am Lernen, da sie sich im Lernen durch ihre Fähigkeiten und Eigenschaften selbstwirksam erleben können. Das Lernen selbst stellt dann eine Belohnung dar und ist mit positiven Emotionen verbunden, die über das schulische Lernen auch mit dem Schulbesuch in Verbindung stehen können, wie sich beispielhaft durch Julians Perspektive ausdrückt:

„Ich wollte immer in die Schule und liebe den Unterricht, wenn ich nicht gehen konnte, lag es immer an den Umständen, [...]“ (16_Julian_18, Pos. 18).

Erfolgsenerlebnisse beim Lernen führen zu dem Erleben von Selbstwirksamkeit, das nicht nur das Lernen, sondern auch den Schulbesuch als Zugang zum Lernen positiv verstärken kann:

„Hm (25) ähm (..) als:o (19) ähm ich habe- (..) also im Unterricht habe ich alles recht schnell verstanden. (..) Ähm (5) also h° (4) ich lerne sehr schnell. (..) Das heißt wenn ich- h° also- (..) wenn ich etwas wirklich lernen WILL dann verstehe ich es halt sehr schnell und hab danach keine Probleme mehr mit dem Thema im Unterricht. (..) ähm ich (22) und wenn ich mir etwas vorgenommen hab dann hab ich das auch durchgezogen also im Unterricht ähm- wenn- und- h° also wenn wir zum Beispiel Aufgaben bekommen haben um sie dann selbst zu bearbeiten dann war ich immer eine von den Ersten die fertig waren weil ich mich sehr auf die Aufgaben konzentriert hab ähm h° (50)“ (2_Leonie_15, Pos. 58).

Diese positiven Lernerfahrungen haben dazu geführt, dass Leonie sich „in der Grundschule [...] noch ein BISSchen gefreut [hat] in die Schule zu gehen, ähm weil es da irgendwie noch ein bisschen SPAß gemacht hat“ (2_Leonie_15, Pos. 46). Leonie erlebt sich durch die positiven Lernerfahrungen als selbstwirksam, entwickelt eine Selbstwirksamkeitserwartung und beurteilt zu diesem Zeitpunkt den Schulbesuch als sinnvoll für ihr Lernen.

Felicitas macht die Bedeutung des freiwilligen Lernens deutlich und stellt einen Bezug zu Eigenschaften und Fähigkeiten (Kapitel 8.5) her:

„Ich glaube, dass ich gern lerne hilft mir schon, weil dadurch, dass ich, meistens nicht zum Schulemachen gedrängt werden muss, sondern (.) schon irgendwann selber komm, kann ich halt auch (.) vernünftig denken“ (3_Felicitas_13, Pos. 118).

Da sie die Eigenschaft besitzt „gern [zu] lerne[n]“, muss sie „meistens nicht zum Schulemachen gedrängt werden“, sondern scheint dies überwiegend freiwillig zu tun. Sie schlussfolgert, dass sie aufgrund dieser Freiwilligkeit, die Fähigkeit „vernünftig [zu] denken“ entwickelt hat. Dabei scheint sie „Schulemachen“ als Synonym für Lernen zu nutzen, was erneut die konstruierte Verknüpfung von Lernen und dem Schulbesuch verdeutlicht. Frida drückt den Zusammenhang zwischen Freiwilligkeit, dem Willen und Spaß am Lernen folgendermaßen aus:

„Ich mache nämlich auch Dinge besser, wenn ich sie FREIwillig mache. Das macht ja auch SINNN. [...] Dann bin ich auch ORDentlicher. (..) Wenn ich etwas lernen WILL oder zum Unterricht kommen WILL, weil es mir SPAß macht, weil die Lernmethoden spaßig sind, dann funktioniert das LERNen besser.“ (13_Frida_15, Pos. 177-179).

Frida erlebt sich als selbstwirksam und den Unterricht als förderlich, wenn sie etwas freiwillig lernt, weil sie dies dann „ORDentlicher“ und „besser“ lernt. Auch Frida trennt den Willen zu Lernen vom Schulbesuch. Sprachlich kennzeichnet sie dies durch die Konjunktion „oder“, wodurch sie die beiden Aspekte als unabhängige Alternativen darstellt, die getrennt voneinander betrachtet und beurteilt werden können. Auch Ilias trennt die Schule vom Lernen. Er gibt jedoch an, dass ihm die Schule grundsätzlich gefällt, er nicht „gerne“ geht, weil ihm, im Kontrast zu den bisherigen Beispielen, das Lernen nicht gefällt:

„[...] Ich geh einfach gerne nicht (.) so GERne in die Schule. Einfach lern wie man- Schule ist schon richtig toll. Aber (.) nur ebend ähm LERN macht mir (.) keinen Spaß. Also in der Schule direkt eigentlich (.) nichts. Einfach lernen macht mir keinen Spaß. (.) Also n paar Fächer- manchmal macht es mir Spaß. Guck dir mal diese Münze an. (..)“ (9_Ilias_9, Pos. 152).

Die Betonung des „GERne“ hebt hervor, dass er trotz dem fehlenden Spaß die Schule besucht. Deutlich wird jedoch, dass es Unterrichtsfächer gibt, die ihm „manchmal“ Spaß bereiten. Es stellt sich die Frage, ob er aufgrund dieser Fächer die Schule grundsätzlich „richtig toll“ findet oder ob es andere Gründe dafür gibt. Diese Gründe scheinen in jedem Fall zu seiner insgesamt positiven Bewertung der Schule beizutragen und dadurch seinen Schulbesuch sicherzustellen. Weiterhin ist auffallend, dass er zum Ende seiner Aussage durch eine Münze abgelenkt ist. Denkbar ist, dass es ihm auch im Unterricht schwerfällt, die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten, während ihm das Lernen in Fächern, die sich mit seinen Interessen beschäftigen, leichter fällt.

8.3.2 Emotionale Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch

Ein weiteres wesentliches Phänomen stellen *emotionale Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch* dar, die auf den Willen zu Lernen einwirken und aufgrund unzureichender Möglichkeiten zur Bewältigung (Kapitel 8.7), das Lernen während des Schulbesuchs verhindern und psychische Folgen (Kapitel 8.8) nach sich ziehen.

Von Belastungen berichteten die Teilnehmenden im Zusammenhang mit Scham, Traurigkeit, Verwirrung, Verzweiflung, Druck und Ungerechtigkeitsempfinden. Eine oder mehrere Belastungen wurden in 16 Interviews direkt benannt. In den verbleibenden vier Interviews finden sich psychosomatische Beschwerden und körperliche Symptome, die als Anzeichen von Stress gewertet werden können. Die häufigsten emotionalen Belastungen stellen Stress, Wut und Angst dar. Stress wird dabei primär ausgelöst von den ursächlichen Bedingungen, die im folgenden Kapitel 8.4 erläutert werden. Angst und Wut stellen emotionale Reaktionen auf das subjektives Stresserleben dar. Abbildung 7 stellt diesen Zusammenhang bildlich vereinfacht dar.

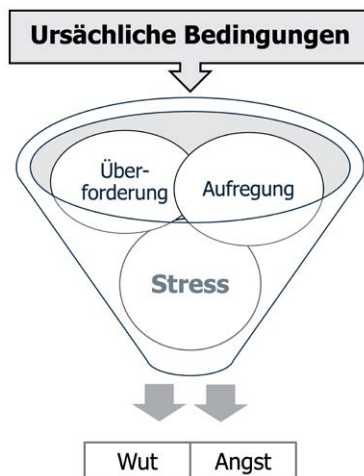


Abb. 7: Zusammenhang zwischen den ursächlichen Bedingungen, Stress, Wut und Angst. (Eigene Darstellung).

Das Stresserleben wird von einigen Teilnehmenden explizit geäußert:

„Ähm also, (..) eigentlich bestand ein Schultag bei mir nur aus Stress. Also ich bin in der Schule angekommen und, dann, war es eigentlich schon zu viel. [...] Ähm ich war schon aufgeregt wegen dem Unterricht ähm und im Unterricht dann kam nur noch mehr Stress dazu. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 48).

„Zu viele Kinder die haben mir Stress gemacht [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 15).

„[...] Und wegen dem Stress auch wahrscheinlich denke ich mal konnte ich auch wenig schlafen. [...]“ (4_Malte_18, Pos. 51).

„[...] ich würde jetzt nicht sagen dass das spezifische Situationen waren. Es war halt einfach so die lange Anhäufung halt an (.) Stress und so. [...]“ (6_Fred_15, Pos. 51).

„[...] weil ich nichts gelernt habe und einfach nur stressiger wurde was, den Stress aus irgendeinem Grund noch schlimmer gemacht hat. (4)“ (10_Sven_15, Pos. 44).

Aus den Aussagen geht hervor, dass Stress während des Schultages mit *Überforderung* und *Aufregung* verbunden ist. Stress scheint sich im Laufe des einzelnen Schultages anzuheufen und mit der Zeit immer mehr zu werden, bis sich dieser in Angst äußert. Angst kann unterteilt werden in die Angst vor der Schule im Allgemeinen,

„[...] bin auch öfter nicht zur Schule geGANGEN weil ich Angst davor hatte [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 6).

„[...] Ich war zu nervös (.) zu gehen. Schulangst. [...]“ (7_Enno_9, Pos. 44).

sowie Angst vor Ablehnung im Besonderen:

„[...] Ähm ic:h hatte Angst davor dass ich vor der Klasse etwas sagen muss. (.) [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 48).

„[...] Und äh (.) ja und ich hab dann auch immer irgendwie Angst, dass ich da irgendwas falsch mache. Ja also dass ich dann Ärger bekommen könnte von meinen Mitschülern oder von meiner Lehrer- von meiner Sportlehrerin. [...]“ (15_Alexandra_14, Pos. 120).

„[...] Angst vor den anderen Mitschülern weil vielleicht irgendwann rauskommen könnte dass ich zum Beispiel ein (Förderbedarf) hab oder dass die mich auslachen. Also das (unverständlich) ich wollte keinen SCHAden da nehmen so. Davor hatte ich halt-“ (20_Till_14, Pos. 15).

Die Angst vor Ablehnung hat einen sozialen Aspekt und kann auch mit der Angst vor Bewertung verbunden sein. Weiterhin werden *Panikzustände* im Zusammenhang mit dem Schulbesuch berichtet und als belastend erlebt:

„[...] sobald es dann halt geklingelt hat dass der Unterricht halt anfängt ähm, hatte ich dann Panikattacken und die wurden halt immer schlimmer [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 28).

„[...] Weil das so eine PANIKreaktion halt war, bis irgendwann ich konnte einfach nicht mehr zur Schule gehen. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 20).

„[...] kurz nachdem ich halt dann zu Hause geblieben bin halt nochmal in die Schule gehen musste um halt meine Schulbücher und so zu holen hatte ich dann-dann sone Panik und so und war so gestresst und (.) irgendwie total äh (.) irgendwie ja- (4) Und ja (.) ich weiß nicht ob ich überhaupt zurück in die Schule gehen könnte.“ (7) (6_Fred_15, Pos. 63).

„[...] Die PANIKATTACKEN haben schon (früh angefangen) im Unterricht [...]“ (20_Till_14, Pos. 58). „[...] Und dann noch, dass ich immer diese Panikattacken hatte und mich kaum auf den Unterricht konzentrieren. <<p>Das war sehr schlimm>. (.)“ (20_Till_14, Pos. 12-13).

Panikzustände scheinen als eine Auswirkung von erheblichem Stress aufzutreten. Die Panik wird unmittelbar in Verbindung mit dem Schulbesuch berichtet und kann als eine Steigerung der Angst empfunden werden. Angst kann außerdem entweder alleine oder zusätzlich mit Wut auftreten:

„Mm (4) also da- also ich fühl dann viel ANGst und auch PANik. (...) Mmmh und, irgendwie auch Hilflosigkeit. Hm (4) Irgendwie auch ein bisschen Wut [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 20). „Und eigentlich ähm also es macht mich n bisschen wütend das:s ich eigentlich zur Schule gehen will. Und ich will- also ich will wirklich zur Schule. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 90).

„[...] Aber ich glaube, ich war echt sauer und echt echt verzweifelt [...]“ (5_Ella_12, Pos. 69).

„Da:a (.) Da habe ich echt (.) laut geschrien bin durchgedreht. [...]“ (8_Edda_9, Pos. 144).

„Ich bin frustriert und wütend und manchmal verletze ich mich selbst weil ich meiner Wut irgendwo hinmuss. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 35).

„[...] Da- also kam halt dazu dass ic:h halt gegen mein Bett hinten so auch geboxt habe oder sehr, sehr sauer wurde [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 30).

Wut wird ebenfalls sowohl in Verbindung mit Angst als auch unabhängig davon berichtet und wird sowohl nach außen als auch gegen sich selbst gerichtet. Wut scheint ein Ausdruck von Verzweiflung und Hilflosig- beziehungsweise Ausweglosigkeit zu sein, wenn es keine Möglichkeit der Lösung oder Besserung zu geben scheint. Verzweiflung wird innerhalb der Interviews unterschiedlich geäußert:

„R: Ne. Und wenn die da sind- (.) ich lege mich ins Grab.//KM: Nein, du legst dich nicht ins Grab, mein Schatz. (.)//Ich hab ja nur gesagt, ich leg mich ins Grab. Ich hab nicht gesagt, ich sterbe. ((lacht))“ (1_Ruben_10, Pos. 304-306).

Ruben bringt hier die Intensität seiner Emotionen zum Ausdruck, indem er den Kontext des Sterbens verwendet. Er stellt hier in seiner Überlegung einen Vergleich an, um verständlich zu machen, wie es für ihn wäre, wenn er erneut auf seine Lehrkräfte treffen würde. Er gibt damit gleichzeitig einen Einblick, in die Ausweglosigkeit, die er während seines Schulbesuchs erlebt hat.

Eine ähnliche Ausweglosigkeit lässt sich an Matildas Äußerung erkennen:

„[...] und ja, ich habe dann auch mal gesagt, dass ich, bevor ich jetzt nochmal in die Klinik gehe oder so, würde ich lieber aus dem Fenster springen, zum Beispiel sowas. [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 30).

Auch sie berichtet nicht explizit von einem Todeswunsch, drückt jedoch die Alternativlosigkeit sowie Intensität ihrer emotionalen Belastungen aus.

Die *emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch* werden im Wesentlichen durch schulische Bedingungen verursacht, die im Folgekapitel ausführlich erläutert werden.

Im Hinblick auf die Schlüsselkategorie ‚Schulabsentismus als prozesshafter Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens‘ lässt sich festhalten, dass sich die autistischen Schüler:innen während des Lernens zunächst als selbstwirksam erleben und aufgrund ihrer Fähigkeiten, Eigenschaften und Erfahrungen diesbezüglich eine positive Selbstwirksamkeitserwartung aufgebaut zu haben scheinen. Während des Schulbesuchs verlieren sie diese positive Erwartung aufgrund der emotionalen Belastungen, während der Verlust der Selbstwirksamkeitserwartung selbst zu einer Belastung wird, die die prozesshafte Entwicklung schulischer Abwesenheit (Kapitel 8.2) weiter vorantreibt.

8.4 Ursächliche Bedingungen – „Die Schule das Hauptproblem“

Die ursächlichen Bedingungen beziehen sich auf Umstände, die dazu führen, dass sich trotz dem Willen zu Lernen, schulische Abwesenheiten entwickeln. Diese Bedingungen finden sich im Wesentlichen in der Kategorie *„die Schule das Hauptproblem“*, die sich zunächst als In-Vivo Kode aus dem Interview mit Malte ergeben hat und schließlich zur Kategorie wurde:

„Jedoch war halt würde ich auch sagen halt die Schule das Hauptproblem.“ (4_Malte_18, Pos. 123).

Weitere Kategorien, die sich als ursächlich und im Zusammenhang mit dem Schulbesuch herausgestellt haben, sind *Zwischenmenschliche Schwierigkeiten* sowie *Sensorische Herausforderungen in der Schule*.

Die Kategorie ‚Die Schule das Hauptproblem‘ besteht aus der *Bedeutung des Schulwegs*, dem *Alltag in der Schule*, dem *Gefühl der Zugehörigkeit*, das sich aus der *Beziehung zu den Mitschüler:innen* und der *Rolle der Lehrkräfte* ergibt.

Die Bedeutung der Schule als das „Hauptproblem“ für den prozesshaften Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens und den Willen zu Lernen drückt Felicitas exemplarisch aus:

„[...] besonders in der [Name]-Schule ist mir das aufgefallen, dass ic-, ich war so wissbegierig und wo ich da rausging, dachte ich, nee, ich will nichts lernen wenn es jetzt nicht grad unbedingt sein muss [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 98).

Im Folgenden wird die Kategorie ‚Die Schule das Hauptproblem‘ anhand der Unterkategorien und der Zusammenhänge mit den *Zwischenmenschlichen Schwierigkeiten* und der *Reizüberflutung* dargestellt.

8.4.1 Der Schulweg

Der Schultag beginnt für alle Schüler:innen bereits vor dem Erreichen der Schule, mit dem *Weg zur Schule*. Dieser kann bereits mit Herausforderungen verbunden sein und den Verlauf des weiteren Schultages prägen. So sind die autistischen Schüler:innen, je nach Transportmittel bereits auf dem Weg zur Schule sensorischen Reizen ausgesetzt, die zu einer späteren *Reizüberflutung* beitragen können: „[...] ich magten de- den Bus nicht weil es war laut.“ (7_Enno_9, Pos. 36). Auch *Beziehungen zu Mitschüler:innen* können sich bereits auf dem Schulweg entwickeln und zu späteren Missverständnissen führen. Leonie lernte während der Busfahrt ein Mädchen kennen, deren Beziehung für sie eher einer Zweckgemeinschaft entsprach, während ihre Lehrkräfte diesen Kontakt als Freundschaft interpretierten, aus dem einzigen Grund, „[...] weil wir die Einzigen aus unserer Klasse waren die schon in der Schule waren und da dachte irgendwie auch jeder dass wir befreundet sind“ (2_Leonie_15, Pos. 70). Für Leonie war dieses Missverständnis weitreichend, da „dieses Mädchen aus der Klasse geholt [wurde] damit sie zu mir kommt und mich irgendwie beruhigt oder so?“ (2_Leonie_15, Pos. 70).

Außerdem ist bereits der *Schulweg* in vielen Fällen mit Routinen verbunden, die den weiteren Schultag beeinflussen können. Ilias beschreibt einen klaren Ablauf, der ihm Autonomie ermöglicht:

„Fahr mit dem Fahrrad zur Schule. Oft sieben Uhr zwanzig ähm gehe ich zur Schule los dass ich noch- fahr ich zur Schule los dass ich noch Zeit aufm Hof habe.“ (9_Ilias_9, Pos. 48).

Die Zeit auf dem Hof scheint für ihn eine besondere Bedeutung in seiner Routine zu sein, weshalb er sie bewusst einplant und dafür auch früher losfährt. Anders ist es bei Magdalena, die vor dem Schulweg zu Hause schaukelt, um sich auf den Tag einzustimmen, dabei jedoch oft zu spät zur Schule kommt. Das „Zu spät kommen“ scheint dabei genauso ein Teil der Routine zu sein, wie das „Schaukeln“ und „hinfahren“ (12_Magdalena_7, Pos. 90). Im Gegensatz zu Ilias wird Magdalena jedoch von den Eltern zur Schule gefahren, ist somit weniger autonom und ihr „Zu spät kommen“ liegt in der Verantwortung der Erwachsenen. Die Autonomie beim Schulweg ist auch für Julian entscheidend. Er fühlt sich „unabhängiger und erwachsener“, wenn er mit dem Taxi zur Regelschule gefahren

wird, „als im Bus der Förderschule“ (16_Julian_18, Pos. 41). Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Erreichen der Schule für Julian und Magdalena lässt sich außerdem beim Verhalten der Schulbegleitung feststellen. Während Julians „Schulbegleiterin schon wartet“ (16_Julian_18, Pos. 37), muss Magdalena auf ihren Begleiter warten, was zur Folge hat, dass sie „[...] NOCH später [...]“ (12_Magdalena_7, Pos. 90) in den Unterricht kommt. Ein wichtiger Faktor in Bezug auf den Schulweg ist zudem die Entfernung, die die Möglichkeit der Transportmittel beeinflusst und somit einen Einfluss auf das Autonomie- und Selbstwirksamkeitserleben hat und auch bei Schulbesuchsproblemen sowie der Suche nach Alternativen zur Schule eine Bedeutung haben kann:

„Zwischendurch haben wir noch mal Maßnahmen versucht, die aber auch wegen der Entfernung und deswegen ich halt auch einen Zug benutzen musste und so weiter, hat dann halt auch nicht funktioniert.“ (17_Matilda_20, Pos. 40).

Bei der Bewältigung von Entfernungen hat Matilda es hingegen als hilfreich empfunden, Unterstützungsangebote aus ihrer Familie zu bekommen oder die Möglichkeit vom Helfersystem, „dass auch [die Kosten für] sehr, sehr lange Strecken übernommen werden konnten“ (17_Matilda_20, Pos. 54).

8.4.2 Der Alltag in der Schule

Mit Erreichen der Schule beginnt der schulische Alltag, der geprägt ist von Unterricht, Pausen, zum Teil besonderen Ereignissen, jedoch überwiegend einem sich wiederholenden Charakter. Aus der *Struktur des Unterrichts* können sich weitere Herausforderungen ergeben. Till unterscheidet Frontalunterricht von „la-la-la-Unterricht“ (20_Till_14, Pos. 33), den er als schwieriger empfindet, weil weniger Struktur vorhanden ist, bei gleichzeitig mehr zwischenmenschlichen Herausforderungen, die ihn am Lernen hindern können. Den Frontalunterricht beurteilt er als besser für sein Lernen, weil dieser strukturierter und vorhersehbarer für ihn ist. Eine weitere Unterscheidung wird getroffen zwischen dem Unterricht an der Grundschule, der als deutlich motivierender wahrgenommen wird, als der Unterricht nach dem Übergang in die Sekundarstufe. Insgesamt wird hier von weniger Druck bei gleichzeitig mehr Begleitung und weniger sozialen Herausforderungen gesprochen. Auch der Charakter des spielerischen Lernens wird hervorgehoben. Felicitas berichtet von einem Lernkonzept, das sie kurz nach dem Wechsel aus der Grundschule in die Sekundarstufe erlebte. Ihre Erzählung fokussiert die Umsetzung dieses Lernkonzeptes:

„[...] die, hatten:n versucht, ein, Konzept, da, zu machen, aber- also gedacht war es vielleicht gut, aber gemacht eben nich:. Also 15 Minuten Input und dann sollten die Schüler selbstständig LERN. Die LEHRER sind dann ins Lehrerzimmer gegangen und ham Kaffee geTRUNKEN, ähm die SCHÜLER dachte natürlich eigentlich keiner dran, sich jetzt an die Lernwegelisten zu setzen, und das war wirklich von einem Tag aufn anderen- also erstens, müsste ja trotzdem ein Lehrer DA sein den man fragen kann. ZWEitens wenn man von dieser- in der Grundschule von diese:r BetrEUUNG in Anführungsstrichen kommt, kann man die nicht von einem Tag auf den anderen in=n leeres Zimmer setzen und sagen, SO, du arbeitest jetzt die Liste ab. Un:d dann haben die natürlich Quatsch gemacht, und sind von den Tischen gesprungen:n und haben geschrie:n und gespi:elt. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 33).

Sie kritisiert dabei eindeutig die Umsetzung durch die Lehrkräfte und verdeutlicht, dass es aus ihrer Sicht weder eine geeignete Einführung und Etablierung einer Arbeitsatmo-

sphäre gab, noch eine geeignete Begleitung. Von dem Verhalten ihrer Mitschüler:innen schließt sie eindeutig darauf, dass diese mit der Offenheit des Konzeptes nicht umgehen konnten, da sie es in der Grundschule anders gewohnt waren und der Wechsel und Übergang zu abrupt und ohne Anleitung und Unterstützung geschah. Dass die Situation im Klassenraum derartig außer Kontrolle geriet, schreibt sie den Lehrkräften zu und gibt diesen die Verantwortung. Auch bei anwesenden Lehrkräften leidet die Struktur des Unterrichts, wenn die Mitschüler:innen außerhalb der Kontrolle der Lehrkräfte sind:

„Ich mein WAS sagt man dazu wenn die KLASse um VIERtel nach acht erst STILL ist? (..) Mit mir warns irgendwie 24 Kinder. (..) Also (..) die anderen Lehrerinnen KONNten die sch- schon in den Griff bekommen aber (..) SIE halt nicht. [...]“ (8_Edda_9, Pos. 88).

„Jein, also Herr [Name] hatte da irgendwie so eine- wenn der reinkam, war ruhig. Aber Frau [Name] zum Beispiel, die mit dieser Brücke, hat sie auch versucht, und bei der, hat es überhaupt nicht funktioniert. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 52).

Es werden deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrkräften wahrgenommen. Es wird jedoch nicht genau benannt, worin diese Unterschiede bestehen. Auffallend ist zudem, dass sich die Kritik vornehmlich an Lehrkräfte richtet, nicht an die Mitschüler:innen. Auch Magdalena stört sich weniger am Verhalten ihrer Klasse und mehr am Umgang der Lehrerin damit:

„Ja, die hat ne Geschichte vorgelesen. Aber das Blöde war, sie hat halt immer *h unterbrochen, weil die anderen Schüler h° (..) Lärm gemacht haben und dann hat sie einfach immer RUMgeschrien und das fand ich blöd. <<p>So rumgeschrien kann man jetzt nicht sagen, aber- ja.> Also- wenn jem- wenn jemand- Eigentlich, ist SIE ja das, VORbild sozusagen in der Klasse. Wenn andere- wenn Kinder dann rumschreien, und sie SCHREIT, die sollen aufhören, dann ist das ja eigentlich ääh schlechtes Vorbild was sie macht, [...]“ (12_Magdalena_7, Pos. 54).

Magdalena wünscht sich ein Verhalten der Lehrerin, das als Vorbild fungieren kann. Sie zeigt sich eindeutig gestört durch einerseits die Unterbrechungen des Unterrichts und andererseits dem Umgang der Lehrerin mit der Unruhe. Denkbar ist, dass Magdalena auch durch die Lautstärke, die durch das Schreien von der Lehrerin ausgeht, gestört ist. Die Strategie der Lehrerin scheint zudem nicht zu wirken, da sie „immer“ und nicht nur einmal unterbricht. Auch die stetigen Unterbrechungen des Vorlesens könnten eine Irritation für Magdalena gewesen sein. Unterrichtsausfälle, kurzfristige Änderungen oder „Sonderprogramm“ (16_Julian_18, Pos. 43) stellen eine Herausforderung dar, da sie eine *Abweichung von der Routine und der Struktur* sind und damit für die autistischen Schüler:innen in ihren Anforderungen und Erwartungen weniger vorhersehbar. Trotzdem soll der Unterricht zum Lernen motivieren, indem interaktiv gearbeitet wird „oder auch mal die Schüler vielleicht THEmen wählen“ (13_Frida_15, Pos. 99). Eine besondere Rolle spielt außerdem der *Sportunterricht*, der von unterschiedlichen Teilnehmenden entweder als besondere Belastung aufgrund sozialer Herausforderungen, wie Mobbing oder der Angst etwas falsch zu machen, hervorgehoben wurde oder als Fach, das sich „n BISSchen MEHR“ gewünscht wird, „weil (..) in der Schule sitzen wir ja eigentlich fast den ganzen Tag“ (8_Edda_9, Pos. 226). Auch der Sportunterricht stellt eine Art „Sonderprogramm“ dar, da dieser weniger strukturiert sowie abwechslungsreicher und damit für die autistischen Schüler:innen weniger vorhersehbar ist, dabei jedoch mehr Anforderungen an Interaktionen mit Mitschüler:innen und der Lehrkraft beinhaltet und gleichzeitig weniger begleitet wird. Auch *Pausen* stellen für viele autistische Schüler:innen keine Erho-

lung dar, da diese sowohl sensorische („zu laut und kalt“, 13_Frida_15, Pos. 71) als auch vermehrt zwischenmenschliche Herausforderungen mit sich bringen:

„[...] Ähm die Pausen waren dann noch schlimmer, (..) wei:l ich nie wusste, was ich irgendwie machen soll. Ähm also entweder war ich alleine und hab mich gelangweilt (.) und hab gehofft dass die Pause schnell zu Ende ist. Oder ich war halt mit ein paar Freundinnen, aber- (.) das war irgendwie auch nicht so toll [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 48).

Sie stellen somit entweder eine weitere Belastung dar oder werden von den autistischen Schüler:innen genutzt, um „gar nichts [zu] tun“ (7_Enno_9, Pos. 30) und sich nach Möglichkeit zurückzuziehen:

„[...] Und dann habe ich mich halt in der Pause immer in der Ecke verkrochen.“ (3_Felicitas_13, Pos. 24).

Dabei scheint insbesondere der Fakt eine Rolle zu spielen, dass die Pausen „DRAUßen“ (13_Frida_15, Pos. 71) auf dem Hof verbracht werden müssen:

„[...] Warum gibt es keine Pause, bei der man drinnen is(s)t. (..) Vielleicht, weil da nicht so viel Platz war. Hm:m (..) Warum kann man nicht einfach in seinem Klassenzimmer bleiben und dann von Klassenzimmer zu Klassenzimmer gehen um Freundinnen zu besuchen oder sowas? Warum geht das nicht? Was stellt sich dagegen, das Klassenzimmer von einer anderen Klasse zu betreten? (.) ((lachend(Was ist das Problem damit?) (..) Verstehe ich nicht.“ (13_Frida_15, Pos. 89-90).

Fridas Fragen zeigen, dass die Nachvollziehbarkeit der Regel nicht gegeben ist und zudem der Wunsch und Bedarf der Kinder und Jugendlichen „die (..) Pausen vielleicht i:m- im Schulhaus [zu] verbringen“ (15_Alexandra_14, Pos. 104) und so auch dem „Gedränge“, (15_Alexandra_14, Pos. 106) zu entgehen, nicht berücksichtigt wird. An Fridas Aussage zeigt sich neben den sensorischen Herausforderungen außerdem ein jugendliches Interesse nach Kontakt zu ihren „Freundinnen“ in einem geschützten Raum. Auch das Hinterfragen der Regeln kann als jugendliches Verhalten gesehen werden. Dabei ist jedoch nicht bekannt, inwiefern ein Gespräch über die Regeln erfolgen konnte. Auch Gruppenarbeiten werden als eine zwischenmenschlich besondere Herausforderung erlebt:

„Ja ähm (..) also wir haben zum Beispiel eine Aufgabe bekommen und, ich hab mir die Aufgabe durchgelesen und, wusste dann immer sofort was zu tun ist. Und- aber die anderen haben halt ewig gebraucht bis sie die Aufgabe überhaupt verstanden haben, oder sie haben sich gar nicht wirklich auf die Aufgabe konzentriert sondern haben irgendwie an-gefangen rumzualbern, (..) und d h° das hat es halt sehr erschwert weil ich es halt schnell verstanden hab und ich wollte die Aufgabe eigentlich auch erledigen und ich hatte eigentlich auch Spaß daran, aber den anderen war es irgendwie egal.“ (2_Leonie_15, Pos. 56).

„h° Gruppenarbeiten waren schWIERIG? Also MEISTens haben sie mich nur geSTÖrt mit der Lautstärke, also am Ende letzten Jahres lief es darauf hinaus, dass ich in der Schulbibliothek saß und mein- und die Sachen ALLEINE und deutlich schneller gemacht haBE. (.) Aber so meistens haben sie mich mehr gestört, als irgendwie mir Vorteile gebracht und, °h Gruppenarbeiten h° wurden schwierig. (..) Also da:a hatte ich, ähm da waren die- da habe ich deutlich mehr- da hatte ich deutlich mehr Gruppenprojekte, di:e darauf hinaus liefen, dass ich von der Gruppe weggegangen bin und meine eigene Sache gemacht habe.“ (10_Sven_15, Pos. 28).

Gruppenarbeiten zeigen sich hier auf verschiedene Art als Herausforderung. Einerseits erleben sich einige der Interviewten als schneller beim Verstehen und Lösen der Aufgaben, die in der Gruppe bearbeitet werden sollen. Andererseits fühlen sie sich durch die Lautstärke und das Verhalten der Mitschüler:innen gestört, weshalb die Gruppenarbeiten eher als Behinderung für die eigene Lernmotivation wahrgenommen und daraus folgend abgelehnt werden. Die Möglichkeiten diese Situationen trotzdem erfolgreich zu bewältigen und die Struktur selbstständig wiederherzustellen, werden von den autistischen Schüler:innen als eingeschränkt erlebt, weshalb ihr Selbstwirksamkeitserleben sinkt:

„[...] Un:d dann haben die natürlich Quatsch gemacht, und sind von den Tischen gesprungen:n und haben geschrie:n und gespi:elt. Und dann hab- und wenn man gesagt hat, wenigstens ein-er möcht hier lernen:n, DANN sind sie nur auf die Schränke noch geklettert und von dort hier runtergesprungen. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 33).

Nicht nur Gruppenarbeiten fordern die Geduld der autistischen Schüler:innen, sondern insgesamt ein Lerntempo, das nicht an die Fähigkeiten angepasst wird. Auch Lerninhalte, die als „einfach zu einFACH“ (12_Magdalena_7, Pos. 30) oder „öde“ (1_Ruben_10, Pos. 10) erlebt werden, führen zu einem Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens, da keine angemessene Förderung stattfindet, sondern die „Zeit abgessen“ (4_Malte_18, Pos. 47) wird:

„Ich mag keinE sinnlosen AufgabEN. Also ähm- ich lerne halt relativ schnell, was halt dafür sorgt, dass ich, wenn ich irgendwie was verstande, dass ich mir das nicht drei Wochen lang dasselbe Prinzip, irgendwelche sinnlosen Aufgaben machen soll, weil die werden sowieso nicht besser und teilweise werden sie sogar noch schlechter, weil ich keine Motivation mehr habe, diese Aufgaben zu tun. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 56).

Die eigenen Fähigkeiten wie beispielsweise das schnelle Lerntempo (Kapitel 8.5) sowie der Wille zu Lernen werden zum eigenen Nachteil, da diese nicht gefördert, sondern indirekt bestraft werden. Der Umgang mit diesen Fähigkeiten in der Schule hat folglich eine besondere Bedeutung für den Schulbesuch. Der Wille zu Lernen sowie der Schulbesuch können dadurch entweder positiv oder negativ beeinflusst werden. Insbesondere die Kombination aus kognitiver Unterforderung bei gleichzeitiger sensorischer Überforderung stellen für die autistischen Schüler:innen eine Belastung dar:

„Aber ansonsten muss ich dann halt diesen äh- von den 90 Minuten diese 70 Minuten wo ich FERTig bin, habe ich nichts zu tun, aber ich, soll nichts tun UND ich hab diese ganzen Umstände von sehr viele Hintergrundgeräuschen und alles, und das hat mich ziemlich fertig gemacht. Vor allem weil ich einfach gesehen habe, dass da kein SINN hinter steckte. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 44).

„[...] da wa:r mir ziemlich langweilig, ich hatte alles irgendwie schon durchgekau und es war halt nichts Neues mehr. Ja da hatte ich mich eigentlich gefreut, so, da hatte ich grad neue Schule, ja:a vielleicht irgendwelche neuen Sachen, interessante Sachen, ja, nichts da. Wir haben die gleichen Sachen quasi weiter wiederholt und es war ziemlich- also vom Stoff her, (.) sehr UNTERfordernd aber von der allgemeinen Schulsituation her ziemlich ÜBERfordert. Ja es war LAUT, es wurde rumgerannt, äh es wurde rumgeschrien, was:s ich nicht wirklich verstehe, warum das im Unterricht der Fall ist. Ähm, es war generell sehr viel IOs, sehr wuselig und halt vor allem immer sehr LAUt.“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Es wird deutlich, dass die Anforderungen an die autistischen Schüler:innen nicht ausgewogen sind. Es scheint einen Rahmen an kognitiver Förderung sowie Umgebungsfaktoren zu geben, dem sich die autistischen Schüler:innen anpassen müssen. Eine individuelle Anpassung der kognitiven Förderung oder eine Anpassung der Umgebung zur Unterstützung der sensorischen Informationsverarbeitung scheint nicht stattzufinden. Stattdessen scheinen sich die autistischen Schüler:innen an diese Faktoren gewöhnen oder sich ihnen anpassen zu müssen. Wodurch eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und Möglichkeiten der autistischen Schüler:innen auf beiden Ebenen entsteht. Die erlebte Belastung durch diese Diskrepanz kommt insgesamt weniger durch einmalige Ereignisse beim Schulbesuch zustande, sondern der alltägliche, wiederkehrende, sich wiederholende Charakter der Schwierigkeiten führt zu einer Belastung:

„[...] so wurde der Alltag in der Schule immer schwieriger.“ (2_Leonie_15, Pos. 6).

„[...] ich bin wirklich um acht oder so in der Schule gewesen, bis um vier, hab dann bis um zehn die ganzen Sachen nachgeholt vonwegen keine Hausaufgaben. Bin dann totmüde ins Bett gefallen und dann hat sich das Ganze wiederholt.“ (3_Felicitas_13, Pos. 41).

Die Bedeutung der sich wiederholenden, gleichbleibenden Belastung, die immer schwieriger zu bewältigen wird, kennzeichnet den *Alltag in der Schule*. Die steigenden Schwierigkeiten den Alltag und die gleichbleibenden Belastungen zu bewältigen, beanspruchen die Kapazitäten der Schüler:innen dabei so stark, dass sie keine Möglichkeit haben „darüber nachzudenken, dass es nicht funktioniert, sondern das war halt einfach so“ (3_Felicitas_13, Pos. 84):

„[...] Aber ehrlich gesagt, es war, NICHT so schlimm wie wenn ich jetzt ein BISSchen Freizeit gehabt hätte weil in dieser FREIzeit hätte ich ja Zeit gehabt, mich, über dieses Schicksal, zu bemitleiden.“ (3_Felicitas_13, Pos. 84).

„[...] also wenn man irgendwie jeden Tag da drin ist- also irgendwann habe ich mich halt an diesen ganzen Druck und den Stress und so gewöhnt.“ (2_Leonie_15, Pos. 14).

„[...] ich war auf so einer Ganztagschule- (.) das heißt die ging den ganzen Tag. [...] Da war ich halt immer beSCHÄFTigt. (..) [...] und dann, war halt schon zu Ende der Tag.“ (20_Till_14, Pos. 23).

Die reine Quantität der Schwierigkeiten sowie die steigende Belastung, die nicht mehr bewältigt werden kann, verdeutlicht auch Sven in seiner Aussage: „[...] je mehr Stunden es wurden, desto schlimmer wurde es. (.)“ (10_Sven_15, Pos. 18). Er bezieht sich dabei auf die Anzahl der Unterrichtsstunden aber auch auf die Zeit, die er in der Schule bringt. Die Auswirkung dieser steigenden Belastung zeigt sich in *einer andauernden Erschöpfung sowie fehlender Zeit zur Erholung*:

„(..) Mmh (.) un:d (.) dann war halt (...) ähm (...) Ja dann bin ich halt nach Hause gegangen und dann habe ich mich erstmal eine Stunde hingesetzt und in die Luft geguckt, (.) [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 82).

„Ich hatte zu der Zeit, weil ich war am Nachmittag, wenn ich nach Hause kommen bin durch. Ja, ging nichts mehr.“ (14_Marten_15, Pos. 173).

„MEIstens, war ich, zU FERTig um irgendwelche Dinge zu tun. Also ich kam=meistens- besonders vor der Bibliothek, wo ich ganz normal in die Schule gegangen bin oder auch wo ich nur zwei bis vier Stunden in die Schule gegangen bin, kam ich komPLeTT physisch, FEDDICH nach

Hause, als wäre ich n Berg hochgelaufen und war einfach nicht mehr in der Lage, Dinge zu tun, die mir gut tun. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 48).

Deutlich wird hier durchaus eine Anstrengungsbereitschaft der autistischen Schüler:innen, die sich trotz der fehlenden Erholung und der anhaltenden Erschöpfung weiterhin dem Schulalltag gestellt haben.

8.4.3 Sensorische Herausforderungen

Eine besondere permanente Belastung stellen die verschiedenen *sensorischen Reize* im Schulalltag dar, die zu einer *Reizüberflutung* führen können:

„[...] durch meinen Autismus konnte ich die Reize um mich herum auch nicht so filtern. Und ich habe alles verstärkt wahrgenommen [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 52).

„[...] bei mir ist es halt so, ich hab dieser GeRÄUSCHfilter, den man normalerweise hat, den habe ich nicht. Ja, ich höre, wenn draußen irgendwer ruft, ich höre die Uhr, ja, ich kann mich nicht auf eine Sache fokussieren, ich höre das alles. Und das ist, wie man sich dann vielleicht vorstellen kann, glaube ich, ein bisschen äh (.) SCHWIERig in so einer Unterrichtssituation“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Die Auswirkungen auf den Schulalltag zeigen sich in der fehlenden Fähigkeit den Unterrichtsinhalten zu folgen. Die Anwesenheit in der Schule reduziert sich auf ein bloßes „überleben“ (20_Till_14, Pos. 58):

„[...] ich bin in die Schule gegangen, saß do:rt ähm, hab nix gesehen, nix gehört, hatte (furchtbar) Kopfweg, hab demnach auch nicht wirklich viel geschafft, [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 82).

„Und zweiten:s ähm, war- wär es schon so wenn ich nur da gesessen wär, ausreichend gewesen, a:aber (.) SO noch versuchen, da irgendwelche Matheaufgaben, die einem vorher verSUCHT wurden, zu erklären- [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 37).

„Wenn die alle so laut geschrien und geredet haben, dann war es wie eine riesige Welle aus Lautstärke, die das Zentrum meines Gehirns völlig überfordert hat und damit gereizt, [...]“ (5_Ella_12, Pos. 102).

Die als belastend empfundenen Wahrnehmungsinhalte beziehen sich maßgeblich auf die Lautstärke und spezifische Geräusche, betreffen aber auch die taktile Wahrnehmung. Auch ‚viele Menschen‘, ‚Gedränge‘ oder ‚Chaos‘ sowie eine neue Umgebung und die Gefühle und Probleme anderer können als belastend erlebt werden. Die Lautstärke wird vor allem verursacht durch die Mitschüler:innen, während die Verantwortung für die Lautstärke den Lehrkräften gegeben wird: „SEHR laute Kinder, sehr freche Lehrer, die die Klasse auf Schrei-Lautstärke gebracht haben, täglich. (..)“ (10_Sven_15, Pos. 20).

Auch die Wut, die deutlich wird, bezieht sich maßgeblich auf die Lehrkräfte, die in den Erfahrungen der autistischen Schüler:innen nicht für eine ruhige Umgebung gesorgt haben. Auch zeigt sich ein Unverständnis gegenüber den Mitschüler:innen. Die autistischen Schüler:innen scheinen weder verstehen zu können, warum ihre Mitschüler:innen laut sind, noch warum die Lehrkräfte das „Chaos“ zu tolerieren scheinen:

„Ja es war LAUT, es wurde rumgerannt, äh es wurde rumgeschrien, was:s ich nicht wirklich verstehe, warum das im Unterricht der Fall ist. Ähm, es war generell sehr viel IOs, sehr wuselig und halt vor allem immer sehr LAUt.“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Neben der eigenen Wahrnehmung der Reize, beeinflusst auch das gegenseitige fehlende Verständnis die Belastung, die aus der Reizüberflutung resultiert:

„Zu viele Kinder die haben mir Stress gemacht u:nd es war zu LA:UT es war, (.) allgemein immer VI:EL. Ich, konnt nich mehr DENKen und keiner hat mich verSTANden. So was halt.“ (3_Felicitas_13, Pos. 15).

Deutlich wird an Felicitas' Aussage, dass die Belastung einerseits entsteht, weil die Menge der Reize ihr Denken beeinträchtigt, andererseits ihre Belastungen nicht verstanden werden. Das fehlende Verständnis könnte als fehlende Wahrnehmung ihrer Schwierigkeiten verstanden werden. In diesem Fall stellt sich die Frage, wie sich Felicitas' Schulbesuch entwickelt hätte, wenn ihre Schwierigkeiten erkannt, verstanden und an einer Lösung gearbeitet worden wäre. Gleichzeitig zeigt sich anhand von Martens Beispiel die Bedeutung der Akzeptanz seiner Schwierigkeiten, auch ohne das Verständnis seines Gegenübers:

„Ja, da bin ich quasi nass geworden im Biounterricht irgendwie. U:nd, nur zur Info, wenn ich nass werde unerwartet, das ist (.) schlimm. (..) Und die [Name], die auch mega korrekt ist, ähm meinte halt, ja, am- am Anfang d-, Wasser wäre d-doch nicht so schlimm. Und dann meinte ich, naja, für mich SCHOn und die hat halt akzeptiert. Die hat gesagt, ja, okay, wusste ich nicht. Dann gehen wir raus. [...] Dann sind wir rausgegangen kurz. Aber die hat es halt akzeptiert. Einfach, wie es ist.“ (14_Marten_15, Pos. 104).

Marten macht hier deutlich, dass auch ohne Verstehen, eine akzeptierende Haltung des Gegenübers hilfreich sein und eine Unterstützung bieten kann.

8.4.4 Soziale Interaktion und zwischenmenschliche Schwierigkeiten

Die Schwierigkeit sich *gegenseitig zu verstehen*, zeigt sich auch als ein Aspekt der Kategorie der *sozialen Interaktion und zwischenmenschlichen Schwierigkeiten*. Weiterhin zeigen sich zwischenmenschliche Schwierigkeiten in unterschiedlichen Bereichen der Kommunikation und Interaktion: der *Kontaktaufnahme oder Reaktion auf Kontaktaufnahme*, im *Nicht Erkennen der Absichten anderer*, auch hier im Gefühl (*nicht*) *akzeptiert zu werden* sowie zum Teil auch daraus folgend dem *Gefühl von Unwohlsein in Gesellschaft*.

Die Schwierigkeit sich *gegenseitig zu verstehen*, äußert sich in *Missverständnissen*, die zum Teil dadurch ausgelöst werden, dass die autistischen Schüler:innen *nicht verstanden werden* oder, dass die autistischen Schüler:innen *Situationen oder Interaktionen nicht verstehen*. Dabei zeigen sich entweder auf Seiten der autistischen Schüler:innen oder in deren Umfeld, Fehlinterpretationen bestimmter Situationen. *Missverständnisse* zeigen sich dabei in unterschiedlichen sozialen Bezügen und betreffen beispielsweise das Thema Freundschaften, indem die autistischen Schüler:innen die Interaktion mit anderen Schüler:innen fälschlicherweise als Freundschaft interpretieren (19_Carlo_7, Pos. 228) oder Beziehungen von Außenstehenden fehlerhaft interpretiert werden (2_Leonie_15, Pos. 70).

Auch die Absichten des Gegenübers können wechselseitig missverstanden werden. So zeigt sich am Beispiel von Ella, dass eine von ihr rein sachlich gemeinte Information von ihrem Gegenüber als persönlicher Angriff verstanden wurde, wodurch es zu einem Konflikt kam:

„Es gibt noch die Geschichte von mir und Frau [Name] wo ich ihr erklärt habe- wo ich vor der ganzen Schule erklärt habe dass ist a- dass man 1792, keine Burgen mehr gebaut hat. [...] Also, ist es ganz klar, dass man da keine Burgen mehr geBAUT hat. Und das konnte die überhaupt nicht verkraften und war dann auch irgendwie sauer auf mich, weil ich sie vor der ganzen Klasse bloßgestellt hatte. [...] ich wollte es einfach nur verbessern, und sagen dass es inhaltlich falsch ist.“ (5_Ella_12, Pos. 88-90).

Denkbar ist hier, dass Aspekte wie Tonfall, Gestik, Mimik und Wortwahl, auch vor dem Hintergrund des Kontextes „vor der ganzen Schule“, bei der Interpretation der Lehrerin eine Rolle gespielt haben. Hier zeigt sich ein gegenseitiges Missverstehen, vermutlich aufgrund einerseits fehlenden Wissens über Ellas Besonderheiten auf Seiten der Lehrkraft, sowie fehlendes Wissen bei Ella über die Wirkung ihrer Kommunikation und Interaktion. Deutlich wird auch, dass Ella den Konflikt und die Wut der Lehrerin nicht nachvollziehen kann. Auch an Alexandras Beispiel zeigt sich die Bedeutung der Interpretation nonverbaler Kommunikationsanteile beim Erkennen von Absichten. So scheint sie die Absicht einer Mitschülerin ihr zu helfen zunächst nicht zu erkennen:

„Da=äh- da hat mir noch ein:e- die ist mir übergriffig, zur Hand gewo- geworden. [...] aber die hat dann so gesagt, ja, ich WILL dir helfen und dann ja und deswegen- ja ist scheiße gelaufen das erste Mal schon. (..) Ja. (..)“ (15_Alexandra_14, Pos. 38).

Denkbar ist, dass Alexandra körperliche Nähe insgesamt und unabhängig von der Absicht als unangenehm empfindet, ihr dabei die Möglichkeit fehlt, dies zu kommunizieren oder auf eine derartige Situation zu reagieren, weshalb das Missverständnis ungeklärt bleibt. Insbesondere durch den gehäuften Einsatz des Füllwortes „ja“ wird durch die Art, wie sie von der Situation spricht, eine gewisse Verlegenheit deutlich. Es scheint als gebe sie sich selbst die Zustimmung, dass die Situation nicht gut verlaufen sei. Eine Aufklärung der Situation scheint nicht stattgefunden zu haben, weshalb das wiederholte „ja“ in Kombination mit der Erklärung „ist scheiße gelaufen“ klingt, wie die Ermutigung zu sich selbst mit der Situation gedanklich abzuschließen und gegebenenfalls auch die damit verbundenen Emotionen hinter sich zu lassen. Der Hinweis zum Schluss „das erste Mal schon“ könnte zudem darauf hindeuten, dass es auch weitere ähnliche Situationen gab, die auf diese erste Situation zurückzuführen sind. Unklar bleibt, ob sie lediglich die Absicht der Mitschülerin nicht erkennen konnte oder sie körperliche Nähe insgesamt als Herausforderung empfindet.

Wenn die Absichten anderer erkannt und verstanden werden, kann es dennoch eine Herausforderung sein, angemessen auf diese zu reagieren oder mit diesen umzugehen. Felicitas macht in ihrem Beispiel deutlich, dass das Verstehen, dass ihre Mitschüler:innen andere gerne „ärgern“ es ihr nicht leichter macht, damit umzugehen, da sie selbst keinen Spaß daran empfindet (3_Felicitas_13, Pos. 116). Dennoch kann auch die Möglichkeit nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass Felicitas die Absicht ihrer Mitschüler:innen nicht oder nicht vollständig verstanden hat. Auch für Leonie ist der richtige Umgang mit den Absichten anderer nicht leicht:

„[...] Ähm also Elgentlich habe ich sie immer durchschaut aber, mh ich dachte- also ich hab denen immer wieder ne Chance gegeben, (.) mh was dann aber nichts gebracht hat. Und in der Sch- also- h° es gab Phasen da hab ich mich mit denen eigentlich, ganz gut verstanden. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 66).

Sie kommt zu dem Schluss, dass sie selbst „naiv“ sei, da sie den Mädchen „immer wieder ne Chance“ gegeben hat, obwohl sie die Absichten der beiden bereits „durchschaut“ habe. Leonie hat hier sehr hohe Ansprüche an sich, sucht die Verantwortung für die Situation bei sich selbst und ihrem Verhalten sowie bei ihrem Klassenlehrer:

„[...] mein Klassen- also mein damaliger Klassenlehrer ähm hatte halt gedacht dass wir irgendwie befreundet sind obwo:hl ich ihm gesagt hab dass ic:h eigentlich nichts mit denen zu tun haben will und, dass sie mich einfach nicht in Ruhe lassen. Und das hat er halt nicht ernst genommen nur weil es für ihn halt wie ne Freundschaft aussah?“ (2_Leonie_15, Pos. 66).

Leonie scheint hier Unterstützung bei ihrem Klassenlehrer gesucht zu haben, von dem sie sich „nicht ernst genommen“ fühlte. Die fragende Formulierung kann darauf hindeuten, dass Leonie sich hier bei der Interpretation des Verhaltens ihres Klassenlehrers nicht sicher ist. Sie stellt damit jedoch auch das Verhalten sowie die Reaktion des Lehrers in Frage, der ihrem Verständnis nach nicht handelt, da er die Situation aus ihrer Perspektive falsch einschätzt. Es zeigt sich ein Zusammenspiel der Bedeutung des *gegenseitigen Verstehens* sowie der *Akzeptanz der Wahrnehmung des Gegenübers* und der *darauf ausgezielten Reaktion*. Auch am oben genannten Beispiel von Marten bezüglich der taktilen Wahrnehmung zeigt sich, dass eine angemessene Reaktion nicht immer auf einem gegenseitigen Verstehen beruhen muss. Vielmehr kann auch ohne das Verstehen, aber mit der Akzeptanz der Wahrnehmung des Gegenübers eine angemessene Reaktion erfolgen. Eine angemessene Reaktion kann folglich sowohl aus der reinen Akzeptanz sowie aus dem Verstehen resultieren, während das gegenseitige Verstehen und die Akzeptanz sich gegenseitig begünstigen können.

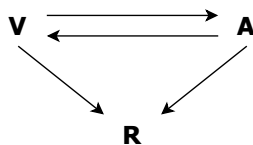


Abb. 8: Zusammenhang zwischen Verstehen – Akzeptanz – Reaktion. (Eigene Darstellung).

Um in der Interaktion vom Gegenüber akzeptiert zu werden, haben sich einige autistische Schüler:innen nach Möglichkeit angepasst oder verstellt. Anpassen und Verstellen dienen hier als Strategien, um mit dem Gefühl nicht akzeptiert zu werden, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden können, umzugehen (Kapitel 8.7). Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang in Leonies Ausführungen:

„Es fiel mir h° schwer was mit anderen zu machen weil, irgendwie jeder, was von mir erwartet hat. Ähm (..) also ich war halt oft überfordert ähm auch die- auch bei der Kommunikation irgendwie und bei Gesprächen ähm und ich hatte einfach- also ich hatte oft das Gefühl irgendwie fehl am Platz zu sein, und also eigentlich war ich nie ich selbst? Ich hab- also hm ich musste mich halt immer verstellen und mich irgendwie anpassen (..) und das war halt anstrengend [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 50).

Einige autistische Schüler:innen scheinen im schulischen Umfeld das Gefühl zu haben, bestimmte Erwartungen in der Interaktion erfüllen zu müssen, die sie zum Teil nicht erfüllen können. Das Gefühl nicht akzeptiert oder verstanden zu werden sowie Erwartungen, die gestellt werden, nicht erfüllen zu können, sich anpassen oder verstellen zu müssen und schlussendlich der Zustand der Überforderung können in einem Unwohlsein in Gesellschaft resultieren. Auf die Frage, was ihn im Alltag am meisten Kraft gekostet hat, antwortet Fred:

„Ja vermutlich schon glaube ich so diese (.) Umgebung dass man halt permanent so halt um Menschen- äh so viele Menschen rum war und halt auch (.) ständig halt irgendwie dann das soziale Interaktionen und so gegeben hat halt. (.) Wo ich dann halt auch irgendwie- obwohl ich eigentlich nicht wirklich nen Anlass dazu hatte irgendwie das Gefühl hatte ich muss auf Eier-schalen treten sozusagen.“ (6_Fred_15, Pos. 27).

Die autistischen Schüler:innen sind in ihrem Schulalltag somit konstant mit den Anforderungen und Erwartungen in der Interaktion konfrontiert, die sie nicht erfüllen können. Dabei stellt sowohl die *Kontaktaufnahme* als auch die *Reaktion auf Initiierung durch andere* sowie Small-Talk eine Herausforderung dar:

„h° Also es war schwer. (..) Ich wusste nicht WIE ich Kontakt zu den anderen aufnehmen soll, und während dann jemand anderes zu mir Kontakt aufgenommen hat dann wusste ich nich wie ich darauf reagieren soll ähm und so Smalltalk und so, ist nicht so mein Ding, also ich kann das einfach nich. Und, in der Schule gab es halt sehr oft Smalltalk auch in den Pausen. Und, es war schwer.“ (2_Leonie_15, Pos. 62).

Deutlich wird, dass sich autistische Kinder und Jugendliche in Bezug auf die zwischenmenschlichen Schwierigkeiten häufig auf die *Interaktionen mit den Mitschüler:innen* beziehen. Die Lehrkräfte werden dabei als mögliche Unterstützung gesehen oder es kommt auch mit diesen in der Interaktionen zu Herausforderungen. Die Interaktion zwischen diesen drei Parteien, den Mitschüler:innen, den Lehrkräften und dem autistischen Individuum, prägen *das (fehlende) Gefühl der Zugehörigkeit*, auf das in Kapitel 8.4.6 vertiefend eingegangen wird.

8.4.5 Die Beziehung zu Mitschüler:innen

Die Beziehung zu den Mitschüler:innen kann auf einem Kontinuum beschrieben werden, wie in Abbildung 9 dargestellt. Die einzelnen Ausprägungen können nicht klar voneinander abgegrenzt werden und befinden sich in einem stetigen Veränderungsprozess, der sich beispielhaft in Alexandras Erfahrungen abbildet: „wir hatten mal ein gutes Verhältnis zueinander, aber das ist jetzt im Eimer“ (15_Alexandra_14, Pos. 62).

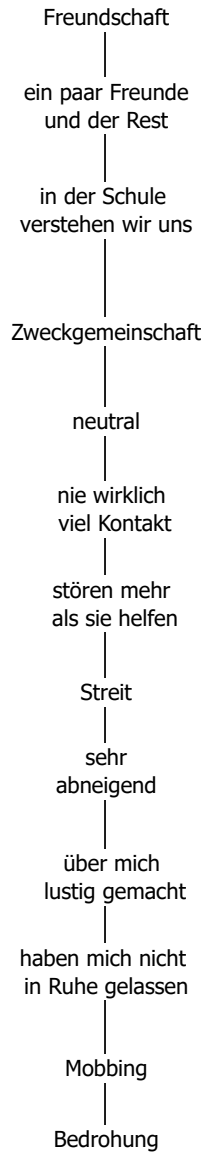


Abb. 9: Kontinuum – Beziehung zu den Mitschüler:innen. (Eigene Darstellung).

Obwohl die Kategorie ‚Freundschaft‘ zunächst recht eindeutig erscheint, spielen subjektive Bedeutungen von Freundschaft und individuelle Wünsche an eine Freundschaftsbeziehung hier eine wesentliche Rolle. Mit der Beschreibung von Freundschaft geht in einigen Fällen ein explizit ausgesprochenes oder implizit gemeintes „aber“ einher:

„[...] Freunde hab ich zwar noch, aber- (4)“ (1_Ruben_10, Pos. 67).

„Oder ich war halt mit ein paar Freundinnen, aber- (.)“ (2_Leonie_15, Pos. 48).

„[...] ich nenne das immer Freundinnen aber- also für die anderen war ich ne Freundin aber für mich, war das halt nicht wirklich Freundschaft.“ (2_Leonie_15, Pos. 50).

„Ich hatte halt auch schon ein paar gute Freunde so. (..) Aber sonst ja (.)“ (6_Fred_15, Pos. 59).

„Ähm ich kannte die Kindern und (.) ja ich hatte (.) we- wenig Freunde aber ich hatte Freunde. (..)“ (7_Enno_9, Pos. 26).

Das „aber“ kann dabei als Ausdruck dafür verstanden werden, dass sich die Vorstellungen von einer Freundschaft von der tatsächlich erlebten Freundschaftsbeziehung unterscheiden. Die Vorstellungen oder Wünsche werden jedoch nicht explizit von den Interviewten erläutert. Stattdessen zeigt sich, dass es keine eindeutige Unterscheidung zwischen *Freundschaft* und *Zweckgemeinschaft* gibt, sondern die beschriebenen Freundschaften vielmehr einer Zweckgemeinschaft entsprechen. So werden Mitschüler:innen als Freunde bezeichnet, weil diese Beziehungen am ehesten Freundschaften entsprechen:

„Also ich hab- mit (*unverständlich*) zwei, dreien gut verSTANDen- (..) mit denen hab ich eigentlich immer was geMACHT aber das waren jetzt keine richtigen Freunde (*von mir*) (.) das war eher so in der SCHULE- (.) wo ich meine NÄHESten Kontakte (*dann gab, die mir ganz gut*) zu(*unverständlich*) waren- aber es gab auch mal paar Konflikte, wo ich (*es*) falsch verSTANDen (...) (*Und das waren so*) meine EINZICHSTen Freunde in Anführungszeichen, die ich da so richtig HATte=und die haben mich manchmal so ein bisschen geSTÜTZT so? (.) Dann hatte ich so ein bisschen RÜCK<<f>halt>, würde ich SAgen=ja aber, das war so- (4)“ (20_Till_14, Pos. 17).

Diese Freunde werden durch Till in einen Kontrast zu „richtigen Freunde[n]“ gestellt. Auch hier wird deutlich, dass er andere Wünsche oder Vorstellungen einer „richtigen“ Freundschaft hat. Zum Ausdruck bringt er dies einerseits durch die zahlreichen sprachlichen Auffälligkeiten wie Pausen, Abbrüche, Betonungen. Andererseits wird die Aussage durch die verwendeten Abtönungspartikel („eigentlich“, „eher“, „manchmal“, „so ein bisschen“) abgeschwächt und ein Zweifel betont. Er bringt zum Ausdruck, dass er sie nur „Freunde“ nennt, weil es die „EINZICHSTen“ waren und öffnet damit Raum für die Möglichkeit, dass er andere Freunde gehabt hätte, wenn es eine Wahl gegeben hätte. Trotzdem haben diese „zwei, dreien“ ihm ein gewisses Maß an „RÜCKhalt“ und Unterstützung gegeben. Malte bringt eine räumliche Komponente in die Beschreibung der Beziehung zu seinen Mitschüler:innen ein. Er macht deutlich, dass sich die Freundschaft zu diesen auf die Schule begrenzt: „Äh mit denen habe ich schon viel rumgegangen quasi in der Schule aber ansonsten auch nicht viel mit denen gemacht.“ (4_Malte_18, Pos. 41). Diese räumliche Unterscheidung klingt auch bei Till an „das war eher so in der SCHULE“, wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Ilias begründet die räumliche Abhängigkeit folgendermaßen: „Ich geh nicht zu denen nach (.) HAUSE weil sie nicht gefragt haben aber in der Schule verstehen wir uns ganz ganz gut.“ (9_Ilias_9, Pos. 150). Im Gegensatz zu Till und Malte ist bei Ilias am ehesten ein Wunsch erkennbar, die Freundschaft auch außerhalb der Schule fortzuführen. Durch seine Begründung bringt er zum Aus-

druck, dass die Begrenzung auf den schulischen Rahmen von seinen Mitschüler:innen ausgeht. Auch deutet sich eine Einseitigkeit an, da er keine Aussage darüber trifft, ob er sie fragt. Das Adverb „ganz“ betont die Aussage, dass sie sich gut verstehen. Gleichzeitig wirkt es durch die Dopplung fast so, als würde er sich selbst davon überzeugen. Auch für Matildas ‚Auswahl‘ ihrer Freundinnen spielte die räumliche Komponente eine Rolle:

„Ja. Weil ich hatte ja sonst niemanden. Anderen. Sie war halt auch die Einzige sie hat auch in meinem Dorf gelebt. (.) Und das war auch mit die Einzige, ja. (.) Das- meine andere beste Freundin, die ich in der Grundschule hatte, die ist leider weggezogen.“ (17_Matilda_20, Pos. 20).

Dabei scheint für Matilda nicht nur die Schule als Ort von Bedeutung zu sein, sondern auch ihr Wohnort. Durch die für sie notwendige Überschneidung der beiden Orte bleibt nur eine „Einzige“ übrig. Dabei hat die reine Verfügbarkeit mehr Gewicht als die Qualität der Beziehung oder das Verhalten ihrer Freundin. Damit bekommt die Freundschaft weniger eine emotionale, zwischenmenschliche und mehr eine funktionale Ebene. Es scheint, als habe Matilda lieber eine als gar keine Freundin. Besonders bedeutsam erscheint dies vor dem Hintergrund, dass das Mobbing, das sie in der Schule erlebt hat, eng mit ihrer Freundin in Zusammenhang steht:

„Das war immer Mobbing gegen mein Gewicht. Das ging auch vor meiner damaligen besten Freundin aus, leider.“ (17_Matilda_20, Pos. 14). „Und natürlich halt ja dass meine BEStE Freundin mich halt da- auch NIE verTEIdigt hat, das hat mich auch sehr verletzt. -hat immer mitgelacht un:d sich darüber lustig gemacht, was die anderen halt ge- (...) ja.“ (17_Matilda_20, Pos. 18).

Matilda drückt nicht nur aus, dass sie sich wünscht von ihrer Freundin verteidigt worden zu sein, anstatt aktiv gemobbt zu werden, sondern bringt auch ihre emotionale Verletzung über das Verhalten ihrer einzigen Freundin zum Ausdruck. Die Verletzung zeigt sich in ihrer Äußerung auch an den Abbrüchen und Betonungen. Die weiterhin bestehende Emotionalität könnte auf eine tiefgreifende Wirkung der Ereignisse schließen lassen, die Matilda auch Jahre nach den Ereignissen noch beschäftigt und beeinflusst. Matilda verwendet explizit den Begriff Mobbing, weshalb auffällt, dass sie trotzdem von „meiner damaligen besten Freundin“ spricht. Dies könnte ein Ausdruck dafür sein, dass es ihr immer noch schwerfällt die beiden Konzepte ‚Freundin‘ und ‚Mobbing‘ zusammenzubringen und einen passenden Begriff dafür zu finden. Denkbar ist, dass Matilda die Kategorisierung der Person strikt von der Kategorisierung des Verhaltens trennt. Während Matilda die Person weiterhin als zu dem Zeitpunkt beste Freundin einordnet, ordnet sie auf der Verhaltensebene das Verhalten als Mobbing ein. Möglich ist zudem eine zeitliche Perspektive. Während sie in der Vergangenheit das Mädchen als ihre ‚beste Freundin‘ empfand, ordnet sie erst retrospektiv ihr Verhalten als Mobbing ein. Im Gegensatz zu Matilda spricht Carlo nicht selbst von ‚Mobbing‘, sondern antwortet auf Fragen seiner Mutter im Interview. Dabei bezeichnet Carlo ältere Schüler als seine Freunde:

„Also, ich hab halt sehr viele Freunde, einmal ne ganze Gruppe, ich kenn zwar nich den- die ganzen Namen.//KM: So große Jungs, ne? Aus der Mittelschule stimmst?//Ja, die- Ja. Ich lauf extra da rüber nur, um meine Freunde zu treffen.//KM: Und dann rufen die immer, hallo Carlo, stimmt's?//Ja. [...]//KM: Und in deiner Klasse hast du da auch einen Freund?//Zwei.//KM: Wen denn?//[Name] und [Name]. (.)//KM: Und wie oft spielst du mit [Name] und [Name]?//Ich such die ganze Zeit nach [Name] und [Name] (.)//KM: Und wo sind die dann, wenn du sie suchst?//(.). Also, die können überall in der Pause sein. Denn unser Pausenhof ist RIEsig. (...)“ (19_Carlo_7, Pos. 228).

Es erscheint als stelle Carlos Mutter die Fragen, weil sie die Antworten bereits kennt und den Blick auf die Beziehung zu seinen Mitschüler:innen lenken möchte. Ähnlich zu dem Zitat von Ilias zeigt sich hier eine Einseitigkeit, in dem Carlo „rüber [läuft] nur, um [s]eine Freunde zu treffen“, diese jedoch nicht zu ihm kommen. Bereits zu Beginn von Carlos Äußerung fällt auf, dass er die Schüler als „Freunde“ bezeichnet, obwohl er „nich den- die ganzen Namen“ kennt. Vor dem Hintergrund, dass die Schüler offenbar seinen Namen kennen und diesen rufen, wirkt dies in der Erzählung als würden sie Carlo aufziehen. Es kann zudem vermutet werden, dass die Schüler um Carlos eingeschränktes Verständnis der Situation wissen. Dadurch entstehen eine Demütigung und eine Hierarchie in der Interaktion, die dadurch verstärkt wird, dass es sich um ältere Schüler handelt. Carlo deutet mit dem „zwar“ einen Zweifel an der Freundschaft an, den er jedoch nicht näher zu ergründen scheint. Auch die „Freunde“ in Carlos Klasse verhalten sich entgegen dem, was von Freunden erwartet werden könnte. Carlo führt dies jedoch nicht auf willentliches Verhalten der „Freunde“ zurück, sondern auf äußere Umstände. Diese Überlappungen von Freundschaft und Mobbing als Ausdruck des oben genannten ‚aber‘ lassen das Kontinuum in den dargestellten Fällen eher wie eine Schlaufe erscheinen:

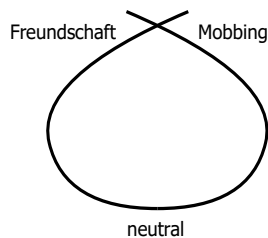


Abb. 10: Überlappung von Freundschaft und Mobbing. (Eigene Darstellung).

Eine Steigerung des Mobblings zeigt sich in der Kategorie *Bedrohung*, die sich in Bezug auf die Sorge um die eigene körperliche Unversehrtheit entwickelte:

„[...] ich wollte keinen SCHAden da nehmen so. Davor hatte ich halt-“ (20_Till_14, Pos. 15).

Obwohl Matilda zu Beginn ihrer Erzählung einleitet, dass es „immer Mobbing gegen mein Gewicht“ war (17_Matilda_20, Pos. 14), zeigt sich im weiteren Verlauf ihrer Erzählung, dass es nicht bei verbalen Angriffen geblieben ist:

„[...] weil ich halt auch immer so ruhig war, wurde halt oft- ja immer so sich über mich lustig gemacht von den Jungs wurde man rumgeschubst geboxt und so weiter. (..) Ja, so Flaschen auch genommen, also trinken, es wurd dann rumgeschossen und das war dann auch einfach immer speziell nur halt von MIR da:s hat man auch gemerkt. (..)“ (17_Matilda_20, Pos. 14).

Sie benennt körperliche Angriffe „von den Jungs“ und schafft Distanz zu den Ereignissen und sich selbst, indem sie „man wurde“ als Generalisierung verwendet. Dass es sich dabei nicht um eine Verallgemeinerung handelt, betont sie am Ende ihrer Ausführung. Mit der Aussage „speziell nur halt von MIR“ stellt sie heraus, dass nur sie derart behandelt wurde und sie die Attacken entsprechend als gezielt gegen sich verstand. Durch das „und so weiter“ ist zudem denkbar, dass sie weitere körperliche Angriffe erdulden musste

und diese weder in der Art, noch im Zeitpunkt vorhersehbar waren. Dies kann zu einem enormen Verlust im Erleben von Sicherheit geführt haben. Eine weitere Bedrohung, die das Erleben von Sicherheit einschränkte, erlebte Marten. Im Interview mit Marten ist seine Mutter anwesend, die eine Situation schilderte, in der sie ihren Sohn nach einem Anruf von Lehrkräften von der Schule abholen musste, da er eine Drohung von Mitschülern erhalten habe: ⁶„Die [Lehrkräfte] können ihn nicht gehen lassen, weil der [Name] und der [Name] haben gesagt, sie prügeln ihn tot auf dem Heimweg.“ (14_Marten_15, Pos. 87).

Eine ähnliche Drohung erhielt Leonie von Mitschüler:innen, die ihr Klassenlehrer für Freundinnen hielt:

„Mh einmal habe ich auch von der einen so=n Zettel bekommen, (.) wo irgendwie so was drauf stand dass sie- keine Ahnung dass ich es bereuen werde und dass (..) ähm. Ich weiß nicht mehr was genau da drauf stand aber es war sehr gemein. h° (..) Es hat auch irgendwie- irgendwie stand da auch was drauf dass ich- dass sie mir den Tod wünscht oder so, ich weiß es nicht mehr genau [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 68).

Leonie bleibt hier recht unkonkret und es wird nicht deutlich, ob die Botschaft eine Reaktion ausgelöst hat. Dass sie angibt, sie wisse nicht mehr genau „was genau da drauf stand“ könnte ein Anzeichen für Verdrängung oder Vergessen sein. Im Falle eines Verdrängens hätte sie vermutlich sprachlich auffällender reagiert oder die Bedrohung gar nicht erwähnt. Da ihre Erzählung fast unbeeindruckt wirkt, spricht dies eher für die Lesart des Vergessens. Im Gegensatz zu den Beispielen, in denen die Bedrohung von den Mitschüler:innen ausgeht, erzählt Ilias kontrastierend dazu eine weniger eindeutige Situation:

„Mhm. (.) Ein Streit mit würgen. Da haben andere mich so genERvt. Habn mich auch- mir wehgetan und dann hab ich den gefangengenommen. (...) Und es- die haben- die haben mich ja selber verletzt aber die andren haben dann eben kein Ärger bekommen. (4) Die haben mich auch geschlagen aber die andren haben dann eben kein Ärger bekommen. Das fand ich extrem fies. (...)“ (9_Ilias_9, Pos. 35-38).

Die stockende Erzählweise mit mehreren Unterbrechungen drückt eine emotionale Beteiligung aus. Auch in der retrospektiven Erzählung wirkt er aufgewühlt, fast aufgeregt. Unklar bleibt, ob er gewürgt wurde oder jemand anderen gewürgt hat. Er macht jedoch deutlich, dass die Situation für ihn eine Ungerechtigkeit enthält, da er einräumt, dass sich beide Parteien nicht richtig verhalten haben, „die“ jedoch „kein Ärger bekommen [haben]“. Für ihn scheint weniger die körperliche Auseinandersetzung an sich ausschlaggebend gewesen zu sein, sondern vielmehr der Aspekt der Ungerechtigkeit. Betont wird dies durch die Wiederholung. Zudem spricht er von den „anderen“ in der Mehrzahl, was das Ungerechtigkeitsgefühl verstärkt. Er räumt dadurch auch ein, dass seine eigene Bestrafung angemessen gewesen ist und sein eigenes Handeln falsch war. Dass er seine eigene Tat nicht explizit benennt, in der Beschreibung das „auch“ wiederholt sowie zu Beginn angibt, dass sie ihn „genERvt“ haben, relativiert seine eigene Tat. Im Gespräch mit Ilias' Mutter nach dem Interview berichtet diese, dass es häufiger zu handgreiflichen

⁶ Die Gesprächsanteile der in den Interviews unterstützenden Eltern wurden nicht kodiert. Da es sich hier um eine kurze, aber sehr prägnante Aussage handelt, die den in den Interviews begründeten Aspekt der Bedrohung veranschaulicht, wurde sich dennoch dazu entschieden, diese Textstelle zu verwenden.

Konflikten mit Mitschülern kommt. Nach so einem Ereignis sei es ihm laut Ilias' Mutter aufgrund von Erschöpfung, Scham und Reue oft für mehrere Tage nicht möglich die Schule zu besuchen. Ilias spricht in diesem Zusammenhang von Zusammenbrüchen, auf die in Kapitel 8.8.1 näher eingegangen wird.

Im Kontrast zu den Bedrohungen und Freundschaften mit Mobbing werden auch besondere Freundschaften zu *einzelnen Freund:innen* hervorgehoben:

„Es gab bloß EINE, das war eine gewisse [Name] mit der habe ich mich mal hin und wieder unterhalten und so <<f<und dann [Name],>> mit der bin ich auch jetzt noch befreundet. [Name] ist auch Autistin aus der Parallelklasse.“ (5_Ella_12, Pos. 104).

„Das war mein EINZiger Schulfreund so. Mh bei dem ich ehrlich gesagt bis heute glaube, dass er- dass er auch Autist ist.“ (14_Marten_15, Pos. 86)

Ellas Aussage des „hin und wieder unterhalten“ steht im Kontrast zu „jetzt noch befreundet“. Während das „hin und wieder unterhalten“ eher flüchtig wirkt, sie diese dennoch rückblickend als Freundschaft bezeichnet und diese noch besteht, könnte darauf hindeuten, dass auch die Begegnungen für sie eine beständige Bedeutung hatten.

Auffallend ist, dass in der Beschreibung dieser Freundschaften erwähnt wird, dass sie „auch Autist“ oder „Autistin“ oder auf andere Art ‚besonders‘ seien, wie in Tonis Beispiel:

„Ja n- n Freund ist von mir äh Freund von mir, der ist Legastheniker heißt das glaube ich wenn man Leserechtschreibschwäche hat, wenn da irgendwie mal was gegenkommt, verteidige ich den natürlich auch so, äh, ja“ (18_Toni_12, Pos. 100).

Auch für Toni scheint das ‚Verteidigen‘ zu seiner Vorstellung von Freundschaft zu gehören, was durch das „natürlich“ ausgedrückt wird und eine Ähnlichkeit zu Matildas Aussage aufweist. Seine Aussage wirkt als sei er stolz darauf, seinen Freund zu verteidigen und damit seine Vorstellung eines Freundes zu erfüllen. Eine Veränderung ihrer Freundschaften erleben Ruben und Fred durch ihre Abwesenheit von der Schule. Ruben berichtet, durch seinen Schulausschluss „keinen Kontakt mehr“ zu seinen Freunden zu haben (1_Ruben_10, Pos. 67). Auch Fred berichtet als Folge seiner Abwesenheit „deutlich weniger Kontakt so zu meinen Freunden [zu haben]. Natürlich spricht man sich auch irgendwie online. Manchmal so aber (.) ja man hat jetzt halt natürlich nicht mehr ganz so viel Kontakt wie wenn man jetzt jede Pause irgendwie zusammen (.) steht und redet.“ (6_Fred_15, Pos. 39). In beiden Fällen hat die schulische Abwesenheit auch die Abwesenheit der Freunde zur Folge und trägt zu sozialer Isolation bei. Neben diesen einzelnen, ‚besonderen‘ Freundschaften scheint es zu einem Großteil der Mitschüler:innen kaum Kontakt gegeben zu haben:

„Ich hatte nie wirklich viel Kontakt mit den Mitschülern.“ (4_Malte_18, Pos. 41).

„Es gab halt KAUM Kontakt <<p<mit Mitschülern und Mitschülerinnen.>“ (5_Ella_12, Pos. 104).

„Aber sonst ja (.) hatte ich jetzt eigentlich nicht wirklich viel Kontakt zu Mitschülern oder so. Und hab den Kontakt auch eigentlich meistens eher gemieden halt. (6)“ (6_Fred_15, Pos. 59).

„Ähm die meisten anderen Mitschüler waren nicht so, also waren waren nicht GEGEN mich, aber auch nicht so befreundet mit mir. Also es waren immer so ziemlich neutral, ja.“ (14_Marten_15, Pos. 86).

Diese neutrale Beziehung ist dadurch charakterisiert, dass der Kontakt von beiden Seiten eher gemieden wird oder aufgrund zwischenmenschlicher Herausforderungen nicht zustande kommt. Trotz dieser neutralen zwischenmenschlichen Beziehung empfinden einige autistische Schüler:innen ihre Mitschüler:innen als „nervig“ (1_Ruben_10, Pos. 228) oder „laut“ (u.a. 12_Magdalena_7, Pos. 82), weshalb diese dann „meistens, stören mehr ähm, als sie HELfen“ (10_Sven_15, Pos. 56). Die Mitschüler:innen werden anhand ihrer Funktionalität für das eigene Lernen beurteilt. Dabei wird es als besonders störend empfunden, wenn diese sich nicht an bestehende Regeln halten:

„[...] sie haben sich gar nicht wirklich auf die Aufgabe konzentriert sondern haben irgendwie an-gefangen rumzualbern, [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 56).

„[...] er nimmt eine Süßigkeit mit die man nicht mit in die Schule nehmen darf.“ (8_Edda_9, Pos. 94).

„Da fand ich einfach nur- (..) dass, er, <<all>super schlechtes Benehmen hat> sogar gegenüber der LehrERIN. (...) Ähm beleidigt auch die anderen, und ich habs natürlich am meisten mitbekommt weil ich leider der Banknachbar war von ihm.“ (8_Edda_9, Pos. 96-97).

„Ja, ja, erst mal LAUT, weil JA- weil die Kinder da jetzt- °h rumgezappelt haben und so äh.“ (12_Magdalena_7, Pos. 82).

„Wenn die Mitschüler schwätzen oder Unfug machen oder sich ärgern, [...]“ (16_Julian_18, Pos. 43).

Besonders die Aussagen von Leonie, Magdalena und Julian deuten darauf hin, dass das Verhalten der Mitschüler:innen als störend für das Lernen empfunden wird. Edda wertet das Verhalten direkt als „super schlecht“. Die Äußerungen legen nahe, dass sich die autistischen Schüler:innen von ihren Mitschüler:innen abgrenzen. Diese Abgrenzung wird auch relevant, wenn die Beziehung nicht mehr neutral ist, sondern die autistischen Schüler:innen das Gefühl bekommen, „nicht in Ruhe gelassen“ zu werden. Auch an dieser Stelle des Kontinuums ist der Übergang von störenden Mitschüler:innen zu Mobbing durch diese fließend (Abb. 9).

„[...] wenn ich so angeschaut werde und genau merke was die anderen denken die sich über mein Verhalten lustig machen weil sie sich nicht auskennen oder böse Bemerkungen machen.“ (16_Julian_18, Pos. 43).

Julian berichtet hier von Blicken, bösen Bemerkungen und sich lustig machen. Er führt dies darauf zurück, dass seine Mitschüler:innen „sich nicht auskennen“, was er auf fehlendes Wissen über seine Besonderheiten zurückführt. Er ordnet das Verhalten der anderen als Unwissenheit ein, was unabhängig von ihm selbst ist und verortet das ‚Problem‘ somit im Umfeld und nicht in sich selbst. Ilias hingegen sieht sich eindeutig durch die aktiven Handlungen seiner Mitschüler:innen beeinflusst. Mit seiner Antwort auf die Frage, worin die von ihm benannten ‚Schwierigkeiten‘ beim Schulbesuch (Kapitel 8.1) für ihn bestehen, macht er eindeutig die Absichten seiner Mitschüler:innen verantwortlich:

„[...] dass die anderen wussten, mh auch manchmal in der Schule ach der Ilias ärgert sich dann immer also REIzen wir ihn EXtra (.) dass ER sich aufregen und er dann immer Ärger beko:mt. (.) Dass sie so mit Absicht gemacht haben dass ich immer Ärger bekomme. (..)“ (9_Ilias_9, Pos. 30).

Mit der mehrfachen Wiederholung des „dass“ als Aufzählung betont er, dass er seine Mitschüler:innen als verantwortlich für seinen „Ärger“ sieht. In der Aufzählung drückt sich eine Frustration über die Ungerechtigkeit aus, dass er „Ärger“ bekommt, obwohl die Aktion „mit Absicht“ von den Mitschüler:innen ausgeht. Die Betonungen heben besonders die Frustration über die Absichtlichkeit hervor, mit der die Mitschüler:innen sein Verhalten provozieren. Absichtsvolles Handeln und fehlendes Wissen sowie eine bewusste Abgrenzung kann auch den Mitschüler:innen von Alexandra und Toni unterstellt werden:

„[...] mein Mitschüler der sagt jetzt- der sagt jetzt zu mir, guck nicht so behindert und nur Behinderte machen das.“ (15_Alexandra_14, Pos. 137).

„[...] da kamen auch irgendwie, andauernd irgendwelche Autistensprüche, Autismus-sprüche von, irgendwie, Mitschülern oder so [...]“ (18_Toni_12, Pos. 94).

Die bisher dargestellten Vorfälle betrafen vor allem vereinzelte Mitschüler:innen oder kleinere Untergruppen. Felicitas und Till schildern Situationen unter Beteiligung der gesamten Klasse:

„[...] dort gab es die Felicitas-Seuche und so Zeug. Ahm das war, glaube ich die schlimmste von allen?//KM: Da blutet mir jedes Mal das Herz.//Mama, es war nicht so schlimm, ich konnte es EINsetzen. (..) Irgendwann habe ich dann gelernt, ja gut, wenn ich die Felicitas-Seuche offenbar habe, ((*lachend*)brauche ich ja einfach mal ein Kissen von allen Seiten anfassen und ins Zimmer werfen, dann sind alle draußen, dann habe ich dort meine Ruhe drin. Das war der LERNeffekt davon.“ (3_Felicitas_13, Pos. 57).

„Naja, ich kam (unverständlich) zur Schule dann. (.) Und wo ich dann reinkam, haben die alle geKLATSCHT und so. (.) Das war eigentlich das aller schlimmste in der Schule. (..)“ (20_Till_14, Pos. 12).

Während Felicitas nach mehreren Erlebnissen dieser Art einen Weg findet, die Situation aktiv zu gestalten, berichtet Till von Angst vor den Mitschüler:innen, die zu der Entwicklung von Panikattacken führt. Felicitas scheint häufiger ähnliche Situationen erlebt zu haben, da sie durch das „irgendwann“ ausdrückt, dass sie erst nach einiger Zeit diese Reaktion zeigte und sich selbst ermächtigte. Trotz unterschiedlicher Reaktionen ordnen Till und Felicitas die geschilderten Situationen als die „schlimmste“ ein. Insgesamt scheinen die negativen Erfahrungen in der Wahrnehmung der Intensität und Anzahl deutlich zu überwiegen. Intensive negative Erfahrungen scheinen nicht durch positive ausgeglichen werden zu können. Besonders bedeutsam für die negativen schulischen Erfahrungen mit Mitschüler:innen scheinen insbesondere die Kategorien Freundschaft und Mobbing sowie ihre Überlappung zu sein.

8.4.6 Das (fehlende) Gefühl der Zugehörigkeit

Ähnlich wie die Beziehung zu den Mitschüler:innen stellt sich auch das Gefühl beziehungsweise das fehlende Gefühl der Zugehörigkeit auf einem Kontinuum dar (Abb. 11), was auch durch den engen Zusammenhang der beiden Kategorien zustande kommt.

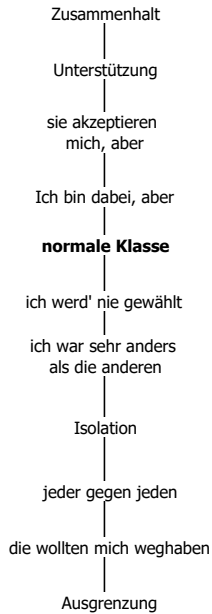


Abb. 11: Kontinuum – Zugehörigkeit. (Eigene Darstellung).

Die höchste Form der Zugehörigkeit hat sich in den untersuchten Daten als *Zusammenhalt* herausgestellt und wird insbesondere in Felicitas' Aussagen deutlich:

„Ja, Herr [Name] hat- die Klassen von Herr [Name] waren immer ähm- immer ähm mehr, eine zu groß geratene Familie.“ (3_Felicitas_13, Pos. 48).

„[...] das- dort habe ich mich Elgentlich ziemlich wohl gefühlt, das HING auch wirklich sehr an Herr [Name]. [...] Also es war wirklich [Name]s Präsenz, die das ausgelöst hat. Und wenn er nicht da war- war es besser wie andere Klassen, aber auch nicht. Also DIE Klasse hat eigentlich immer zusammengehalten, [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 50).

Der Vergleich mit einer Familie verdeutlicht die tiefe Verbundenheit und Sympathie, die Felicitas zu ihrem Lehrer und dadurch zu ihren Mitschüler:innen empfunden hat. Sie zieht eindeutig einen Zusammenhang zur Präsenz des Lehrers, die den familiären Zusammenhalt hervorgerufen hat. Ihre Beobachtungen bei Abwesenheit des Lehrers verstärken ihren Eindruck. Sie benennt keine konkreten Verhaltensweisen, die zu diesem Zusammenhalt geführt haben. Durch den Vergleich mit der Familie ist jedoch denkbar, dass es hier um einen Beziehungsaspekt geht, den sie dabei nicht weiter benennt oder ausführt. Edda hingegen versprachlicht den Zusammenhalt durch die Verwendung des „wir“, das entsteht, da innerhalb der Klasse gemeinsam an einer Lösung gearbeitet und verschiedene Lösungswege ausprobiert wurden:

„Weil (.) wir haben das probiert ihn in jede Sitzreihe zu setzen. Bei dem einen hats nicht geklappt weil der andere- (.) weil der einen (.) den anderen MASSiv genervt hat. (..) Ähm (.) die anderen- die anderen vier oder fünf konntens nicht aushalten, DANN sind NUR noch WIR übrig geblieben. Und MEine Sitznachbarin und ICH fanden es besonders nervig. (.) Also:o- (...) dachte ich mir echt wo soll der Typ noch hin? (..)“ (8_Edda_9, Pos. 98).

Deutlich wird jedoch auch, dass es sich nicht um ein sächliches Problem handelt, sondern der Umgang mit einem als „nervig“ empfundenen „Typ“ gemeinsam ausgehandelt wird. Der Zusammenhalt entsteht, weil eine Person nicht Teil der Lösungsfindung, sondern das Problem ist und damit aktiv vom „wir“ ausgeschlossen wird.

Die *Unterstützung* als Ausprägung der Zugehörigkeit bildet sich am Beispiel von Julian ab, bei der die Mitschüler:innen aktiv die Zugehörigkeit des Einzelnen signalisieren und diese gegenüber Außenstehenden vertreten.

„[...] ich habe mich gefreut das sich meine Klasse hinter mich gestellt hat und dem anderen erklärt wie das ist mit meinem Autismus und was dazugehört.“ (16_Julian_18, Pos. 62).

Wissen ist auch hier zentral, die Mitschüler:innen scheinen über das Wissen eine Akzeptanz entwickelt zu haben, die sie auch anderen vermitteln können. Sie scheinen dadurch die Situation als ungerecht Julian gegenüber empfunden zu haben, was sie zum Einschreiten ermutigt hat. Trotz dieser Unterstützung durch seine Mitschüler:innen fühlt Julian sich nicht gänzlich zugehörig, was er durch das „aber“ zum Ausdruck bringt:

„Das ist schwierig weil ich nicht reden kann oder reagieren wenn sie hallo sagen, ich mag sie und bin einer von Ihnen und sie akzeptieren mich aber so Sachen miteinander das ist schwierig. Ich bin dabei aber zusammen was unternehmen ist schwierig.“ (16_Julian_18, Pos. 56).

Seine Aussage „ich mag sie und bin einer von Ihnen“ drückt ein subjektives Gefühl von Zugehörigkeit aus. Auffallend ist auch, dass die Mitschüler:innen „hallo“ sagen, obwohl sie zu wissen scheinen, dass er nicht antworten kann und sie keine Reaktion erhalten. Die Mitschüler:innen stellen über diese Handlung bereits ein Gefühl der Zugehörigkeit her. Für eine umfassende Zugehörigkeit macht Julian deutlich, dass ihm die Möglichkeit fehlt, sich aktiv zu beteiligen, zu reagieren und zu handeln: „miteinander [...] was unternehmen ist schwierig“. Er macht damit deutlich, dass seine Mitschüler:innen durchaus dazu beitragen, dass er sich zugehörig fühlt. Es jedoch weitere Veränderungen der Umgebungsfaktoren bedarf (Kapitel 8.9), um eine aktive Teilhabe zu gewährleisten. Felicitas macht deutlich, dass in ihrem Verständnis ein gewisses Maß an „Chaos“ und hänseln zu einer ‚normalen‘ Klasse dazu gehört:

„Und die andere Klasse [...] war wieder so=ne, normALE Klasse, wo halt, gehänselt wurd und ein bisschen nervig war, aber ja- nicht mehr das übliche Chaos wie sonst, was ja schon Chaos ist.“ (3_Felicitas_13, Pos. 59).

Felicitas drückt mit ihrer Aussage einerseits eine subjektive Toleranz gegenüber dem Hänseln und dem Chaos aus, das sie trotz, dass es für sie „ein bisschen nervig“ ist, zu ertragen scheint. Andererseits kann eine gewisse Resignation für diese „normale Klasse“ nachempfunden werden, die insbesondere durch den Vergleich „nicht mehr das übliche Chaos wie sonst“ und das damit verbundene implizite Wissen, dass es noch chaotischer sein könnte, versprachlicht wird. In Bezug auf das Gefühl der Zugehörigkeit kann das Hänseln eine Form des oben dargestellten „aber“ (ich bin dabei aber) sein, die in Felicitas' Verständnis zu einer ‚normalen‘ Klasse dazugehört. Als Chaos könnten hier neben der Unordnung und Lautstärke, unterschiedliche Formen der Zugehörigkeit verstanden werden, die in einer ‚normalen‘ Klasse unter anderem durch „gehänselt werden“ entstehen können. Denkbar ist, dass auch Carlo in so einer ‚normalen‘ Klasse ist. Er drückt dabei jedoch den Wunsch nach mehr Zugehörigkeit aus:

„[...] Also ich, ich würde mir aussuchen, (.) also die Kinder sollten jemand- nicht nur die besten Freunde aussuchen (.) weil sie nehmen IMMER die besten Freunde. [...] un:d ich werde halt nie drangenommen. [...] ich werd NIE von den anderen Kindern geWÄHLT.“ (19_Carlo_7, Pos. 230-232).

Aufgrund von Carlos Beobachtung, dass seine Mitschüler:innen „IMMER die besten Freunde“ und er selbst „nie gewählt“ wird, kann darauf geschlossen werden, dass er nicht bewusst oder aktiv von seinen Mitschüler:innen ausgeschlossen wird. Er wird durch dieses Vorgehen dennoch in zweifacher Hinsicht frustriert: er selbst schließt daraus, dass er im Gegensatz zu allen anderen keine „besten Freunde“ in seiner Klasse hat und ist als Folge daraus vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen. Auch für Enno geht es um sein subjektives Empfinden von fehlender Zugehörigkeit durch sein erlebtes doppeltes Anders-sein:

„Ich weiß nicht. Ich oft fühle- (.) wie (.) anders (.) vom alle die anderen. (.) Erstmal weil (...) Autismus und (.) ja spreche so viel weniger dann (.) all die anderen Kindern. (.) Und ich bin meistens wie (.) leise. (...) Ja. (4)“ (7_Enno_9, Pos. 90).

In Ennos Fall wird ähnlich zu Julian durch den sprachlichen Aspekt deutlich, dass mehr Unterstützung erforderlich wäre, um Zugehörigkeit zu gewährleisten. Der Aspekt des Anders-seins ist auch für Till wesentlich für das fehlende Gefühl von Zugehörigkeit:

„Also:o naja:a es ging dann- es ging halt damit los, dass ich IN der Klasse mich nicht zurechtgefunden ha:b so richtig. Hatte da wenich Freunde:e- (.) Un:d ganzen GerÜCHE und sowas waren selten. (.) <<all> Ich hab auf jeden Fall das Gefühl gehabt, dass=ich> nich daZU gehöre so- also ich war sehr anders als die anderen- [...]“ (20_Till_14, Pos. 8).

Für Till scheint die fehlende Zugehörigkeit wesentlich zu den Belastungen beigetragen zu haben, die dazu geführt haben, dass er nicht mehr zur Schule gehen konnte. Er begründet das Gefühl nicht dazu gehört zu haben, einerseits mit wenig Freunden und andererseits mit einem „anders als die anderen“ sein. Das Gefühl anders zu sein als andere, abgelehnt zu werden und keine Freundschaften zu haben, führte in Alexandra zu der Bestrebung allein zu sein und sich aktiv zu isolieren:

„JA. Ich hab äh mich vor den anderen- als ich in die siebte Klasse gekommen bin, habe ich mich dann begonnen von denen RICHTig zu isolieren. Ja.//I: Und wie ist das für dich? (.)//Es ist SCHÖN, wenn ich alleine bin.“ (15_Alexandra_14, Pos. 71-73).

Ihre Betonung des „SCHÖN“ mutet eher trotzig als authentisch an. Auch ihre Betonung des „RICHTig“ mit der expliziten Benennung des Isolierens verstärkt diesen Eindruck. Ihre Antwort auf die Frage, was ihr den Schulbesuch erschwert hat, steht zudem in einem deutlichen Widerspruch zu dieser Aussage:

„Ähm dass ich halt eben keine Freunde habe, abe:r (.) ja, [...] Und äh ja- wenn- und es redet einfach keiner so mit mir in meiner Schule, ja? Weil die ähm natürlich nicht alle so hot nach mir sind, weil die denken, ich bin- weil wahrscheinlich sowieso alle denken, ähm dass ich komisch bin. (.) Ja.“ (15_Alexandra_14, Pos. 87).

Sie scheint durchaus darunter zu leiden, keine Freunde zu haben. Auch ihre subjektive Überzeugung, dass die anderen denken, dass sie „komisch“ sei und nicht mit ihr reden, scheint sie zu belasten und damit ihren Schulbesuch zu erschweren. Durch die selbst

gewählte Isolation vermeidet sie so außerdem einen Abgleich dieser Überzeugung mit den tatsächlichen Gedanken der anderen. Im Gegensatz zu den Überzeugungen, die zu Alexandras fehlender Zugehörigkeit beitragen, zeigen sich anhand Tonis Beispiel aktive Ab- und Ausgrenzungsbestrebungen seiner Mitschüler:innen:

„Und da hatten wir die letzte halt, waren wir dann auch im Schachraum die ganze Klasse und da wollte ich mich an so einen anderen Tisch setzen, den anderen so zugucken, da wollten die mich dann halt weghaben. Ich hatte gar nicht, ich hatte mich nur hingesetzt, da wollten die mich dann weghaben, dann wollte ich sie aber nicht auf sie hören, weil ich kann da theoretisch ja auch sitzen, ohne- wenn ich niemanden stör [...]“ (18_Toni_12, Pos. 66).

Es wird nicht deutlich, warum seine Mitschüler:innen seine Anwesenheit dort nicht tolerierten. Aus Tonis Perspektive zeigt sich ein Ausgrenzungserleben, das sich auch in den bereits dargestellten „Autistensprüchen“ abbildet. Toni wurde damit aktiv von seinen Mitschüler:innen signalisiert, dass er nicht zu ihnen gehört. Till hingegen berichtet von seinem Gefühl ausgegrenzt zu werden, obwohl sein ‚anders sein‘ aus seiner Perspektive „nie aufgefallen“ sei:

„Aber ansonsten, also es ist auch nie aufgefallen DORT- (..) ich wurde halt oft ausge- so ein bisschen ausgegrenzt oder hab die Situation nicht verstanden- (.) und da hab ich mich HALT immer so ein bisschen: n ja ausgegrenzter gefühlt=so ging das eigentlich los. (...)“ (20_Till_14, Pos. 10).

Durch die gleichzeitige Verwendung des „oft“ und „ein bisschen“ wirkt seine Erzählung unsicher. Die Wiederholung des „ein bisschen: n“ verstärkt in Kombination mit dem „HALT“ den Eindruck, dass er aus Unsicherheit seine Aussage abschwächt und sich das „ein bisschen“ nicht auf den Grad der Ausgrenzung bezieht. Es könnte einen Zusammenhang mit seiner Aussage geben, „Situationen nicht verstanden“ zu haben. Durch die Formulierung, dass er sich „ausgegrenzter gefühlt“ hat, anstelle ausgegrenzt zu werden, hält er sprachlich die Möglichkeit offen, auch hier die Situation nur nicht verstanden zu haben. Im Gegensatz zu Toni („die wollten“) drückt Till eine Passivität aus („ich wurde“) und geht damit von seinem eigenen Erleben aus. Er unterstellt seinen Mitschüler:innen keine Absicht, sondern hält die Möglichkeit offen, dass er „die Situation nicht verstanden“ hat, wodurch kein Ungerechtigkeitserleben wie in Tonis Fall zum Ausdruck kommt, sondern eher das Gefühl, dass er rechtmäßig ausgegrenzt werde, weil er ‚zu anders‘ sei als andere. Felicitas erlebt in unterschiedlichen Klassen ein unterschiedliches Gefühl der Zugehörigkeit. An ihrem Beispiel zeigen sich *Entwicklungen und Veränderungen im Erleben von Zugehörigkeit* in unterschiedlichen Abhängigkeiten:

„Mmh, das kommt wirklich wahnsinnig auf die Klasse und den aktuellen Klassenlehrer oder die aktuell unterrichteten Lehrer an, a:ber- zum Allgemeinen, die- die ich erste bis, also erste, zweite und die Hälfte von der dritten hatte, öhm joa war jetzt nicht so wahnsinnig schwierig oder feindselig, aber war- ja schon halt einfach, irgendwie eine Klasse die schon, drauf abgesehen hatte und die auch ziemlich ungezogen und wild war und so halt. [...] Und die vierte Klasse eben, von der ich erzählt hatte mit dem Herr [Name], (.) öhm die waren 12 und die waren auch- also das war ECHT gut, dort. Da haben auch alle zusammengehalten und alle- wenn jemand (*unverständlich*), geholfen- also wenn Frau [Name], das war so eine Eigenschaft von Frau [Name], einfach jemanden VOR jemand anderem zur Rede zu stellen, zum Beispiel, wo ich aus Reli ausgetreten bin, das dann <<f>ja wie Felicitas> und das findet sie ja GAR keine schöne Idee und dann halt vor der ganzen Klasse, <<p>das hat sich natürlich nicht so toll angefühlt.> Und Herr [Name] hätt das, nicht geMA:cht un:d- aber- seiner Klasse HAT er das manchmal gemacht,

aber auch weil er gespürt hat, dass es für uns okay war, weil, ähm ja die Klasse hätte niemanden, verspottet oder versucht so zu sein wie der Lehrer, also nicht so Nachmacher. Ähm und dort war, die WUSSten alle, ich kann nicht gut schreiben, ich kann nicht schnell schreiben und bei dem Diktat hat Herr [Name] dann immer noch gefragt, <<f>Felicitas, fertig?> Und in Frau [Name] Klasse wäre mir das, komplett unangenehm gewesen, und dort war das aber komplett okay, weil die nie auf die Idee kämen, also damals nicht, mich dafür irgendwie zu hänseln oder so, sondern die haben alle MIT aufgepasst. Und in der fünften Klasse, (.) ähm das war die komplette CHAOS-Klasse mit dem Schrank. (.) Ä:h:m (..) Ja. Dort war, ich, eigentlich so mit, drei anderen Mädchen die AUSgestoßene.“ (3_Felicitas_13, Pos. 57).

Besonders deutlich wird der Einfluss der Lehrkraft in Bezug auf das Gefühl der Zugehörigkeit. Felicitas schreibt den Zusammenhalt in der vierten Klasse ihrem damaligen Klassenlehrer zu und zieht den Vergleich zu einer Lehrerin. Die Betonung „VOR jemand anderem zur Rede zu stellen“ ruft die Assoziation eines Vorführens hervor, wodurch bei Felicitas ein „nicht so toll[es]“ Gefühl entsteht. Auch im Bezug zu ihrem Lehrer spielt das Fühlen eine Rolle, da er „gespürt hat, dass es für uns okay war“. Lehrkräfte scheinen einerseits über ihr Handeln Gefühle in den Schüler:innen auszulösen, die zur Ausprägung des Gefühls der Zugehörigkeit beitragen, während sie andererseits ein gewisses Gespür dafür benötigen, welche Handlungen in Klassen welche Wirkung zeigen. Während die Lehrerin Felicitas eine Bewertung („das findet sie ja gar keine schöne Idee“) mitteilt, stellt der Lehrer eine Frage, vermutlich, um sein Tempo im Diktat anzupassen, wodurch er Rücksicht und Unterstützung zum Ausdruck bringt. Damit erlebt sie die Situationen unterschiedlich, obwohl sie in beiden Situationen von der Lehrkraft exponiert wird. Ihr Lehrer scheint dies jedoch aus einer fürsorglichen Haltung heraus zu tun, während er zudem im Vorfeld für einen Klassenzusammenhalt sorgte, wodurch Felicitas' langsames Tempo zwar auffällt, dies jedoch nicht als Defizit markiert zu werden scheint. Damit unterscheiden sich die Situationen einerseits in der Haltung der Lehrkraft und andererseits in der von der Lehrkraft gestalteten Rolle der Klasse.

In Felicitas' Erzählung deutet sich zudem an, dass einige „Nachmacher“, das Verhalten der Lehrkräfte kopierten. Im Falle des Lehrers würde so ein für den Zusammenhalt und die Zugehörigkeit deutlich zuträglicheres Verhalten von den Mitschüler:innen kopiert werden, während im Falle der Lehrerin eine ungefragte negative Wertung, eine Hierarchie vermittelt und von den Mitschüler:innen kopiert werden könnte. Wie aus vorherigen Zitaten von Felicitas deutlich wurde, gab es in der „CHAOS-Klasse“ in Felicitas' Verständnis kaum Orientierung und Eingreifen durch die Lehrkräfte, was eine Erklärung dafür sein könnte, dass ein Zugehörigkeitsgefühl hier zu fehlen schien. An Ellas Beispiel zeigt sich eine weitere Abhängigkeit sowie eine weitere Möglichkeit wie Lehrkräfte die Zugehörigkeit beeinflussen können:

„In diese Klasse, in diese neue Klasse, in die habe ich gar nicht richtig REINgehört? (...) Ich war irgendwie immer in irgendeinem Nebenraum [...]“ (5_Ella_12, Pos. 22).

„Also. Ich saß mal in der ersten Stunde, im Klassenraum und wartete darauf, dass sie uns die Aufgaben geben würde. Naja und dann fingen die plötzlich an, die Sachen für ein Klassenfrühstück irgendwie hinzustellen. Und es wurde gesagt, ich sollte in den Klassen- in den Rückzugsraum, in diesen Nebenraum rübergehen. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 26).

Auf sprachlicher Ebene wird durch ihre Betonung („REIN“) direkt der Bezug zwischen der Zugehörigkeit und der Bedeutung der Räume hergestellt. Der Ausdruck scheint sowohl wörtlich, als auch im bildlichen Sinne die Situation und Ellas Erleben widerzuspie-

geln. Es gibt einen Raum, in dem die Klasse ist, während Ella in einem Nebenraum ist. In dem zweiten Zitat wird dieser Nebenraum explizit von der Lehrkraft genutzt, um Ella vom Klassenfrühstück auszuschließen. Unklar bleibt auch, aus welchem Grund sie nicht Teil des Klassenfrühstücks sein sollte. Durch die räumliche Trennung wird sie sowohl von dem Frühstück als auch von der Klasse ausgeschlossen, wodurch die Lehrkraft der fehlenden Zugehörigkeit Ausdruck verleiht. Ella verbleibt weder im „Klassen“-Raum, noch ist sie Teil des „Klassen“-Frühstücks und somit nicht Teil der Klasse. Eine bereits bestehende ausgeprägte Zugehörigkeit, in Form von aktivem Zusammenhalt oder aktiver Unterstützung durch die Mitschüler:innen, hätte hier gegebenenfalls schützend wirken können, wenn die Mitschüler:innen das Verhalten der Lehrkraft hinterfragt hätten. Insgesamt bildet es sich eine Aktivität der Mitschüler:innen als bedeutsam für die Zugehörigkeit ab. Um ein Gefühl der Zugehörigkeit in Form des Zusammenhalts herzustellen, ist zudem ein aktiver Beitrag der Lehrkräfte und die Möglichkeit zur aktiven Teilhabe durch die autistischen Schüler:innen notwendig, wie im folgenden Unterkapitel weiter ausgeführt wird.

8.4.7 Die Rolle der Lehrkräfte für das Lernen und den Schulbesuch

Die Rolle der Lehrkräfte wird je nach Lehrkraft entweder als hinderlich für den Schulbesuch und das Lernen oder als unterstützend und hilfreich erlebt. Besonders relevant ist dabei die Beziehung zu den jeweiligen Lehrkräften. Dabei werden eher vereinzelte Lehrkräfte als unterstützend und hilfreich wahrgenommen. Schlechte Beziehungen zu Lehrkräften, die hinderlich für das Lernen und den Schulbesuch sind, werden dabei weniger (aber auch) einzelnen Lehrkräften zugeordnet, eher generalisiert und auf die gesamte Schulerfahrung bezogen.

8.4.7.1 Die Rolle der Lehrkräfte für das schulische Miteinander

Die Verantwortung, eine Struktur sowohl im Unterricht als auch im zwischenmenschlichen Miteinander herzustellen und aufrechtzuerhalten, schreiben die autistischen Schüler:innen den Lehrkräften zu. Die Bedeutung der Lehrkräfte für die Beziehung zu den Mitschüler:innen und dem Zugehörigkeitsgefühl wurde bereits dargestellt und wird besonders deutlich am Beispiel des *Mobbing*. Die folgenden Aussagen zeigen, dass die autistischen Schüler:innen neben der Erfahrung des Mobbing selbst vor allem durch die Reaktion sowie durch das Ausbleiben einer solchen belastet sind. Dabei wird die Verantwortung für den Umgang mit dem Mobbing den Lehrkräften gegeben:

„[...] Es hat auch irgendwie- irgendwie stand da auch was drauf dass ich- dass sie mir den Tod wünscht oder so, ich weiß es nicht mehr genau und ich finde da hätte mein Klassenlehrer was, machen sollen.“ (2_Leonie_15, Pos. 68).

„[...] Aber so wenn sie jemanden beleidigt haben oder so, haben sie demjenigen dann au gesagt, dass man das nicht macht. Aber mehr oder weniger war halt da schon die Einstellung so, die Kinder müssen lernen damit umzugehen. Das ist ja auch richtig, aber dann einfach nicht wirklich eingreifen, hat dann irgendwie auch nix gebracht.“ (3_Felicitas_13, Pos. 43).

„Ähm naja, es gab so die- die die ein:e- die Paar, die einfach wirklich immer AKtiv einen gemobbt haben. (..) Ja äh richtige Arschlöcher, wenn ich das mal so sagen darf. (..) Ähm wo aber von Seiten der Lehrer auch meistens nichts gegen gemacht wurde? Ähm:m ja.“ (14_Marten_15, Pos. 84).

„Die Lehrer habe:n weggeguckt. (..) Sie haben vielleicht einmal kurz gesagt, ja hör auf oder so, aber- die waren auch in den Pausen ja meistens nie da. Und wenn man halt gesagt hat, ja da wird man geärgert, dann haben die gesagt, okay ja, wir reden mit denen oder so, aber wurd halt irgendwie nie was gemacht. (..)“ (17_Matilda_20, Pos. 22).

Matildas und Leonies Aussagen deuten an, dass sie die Lehrkräfte aktiv angesprochen und um Hilfe gebeten haben, die Lehrkräfte jedoch nichts „gemacht“ haben. Matilda deutet zudem an, dass die Zusicherung gemacht wurde, dass die Lehrkräfte „mit denen [reden]“, dies jedoch nicht stattgefunden habe. Auch Marten klagt das fehlende Handeln an, während Felicitas ein fehlendes „Eingreifen“ expliziert. Das Eingreifen kann dabei auf die unmittelbare Situation des Mobblings bezogen werden. Sowohl Felicitas als auch Marten und Matilda sprechen von Situationen, in denen sich die Lehrkräfte in unmittelbarer Nähe des Mobblings befunden und dieses aus Sicht der Schüler:innen wahrgenommen haben, dennoch nicht eingriffen. Matilda kritisiert zudem die Verfügbarkeit der Lehrkräfte in den Pausen. Ihr Widerspruch „meistens nie“ gibt einen Hinweis darauf, dass in den meisten Fällen keine Lehrkraft anwesend war, es ihr jedoch wie ein „nie“ vorkommt, da auch die Anwesenheit einer Lehrkraft nichts änderte, da diese ohnehin „nie was gemacht“ haben. Indem Felicitas die Einstellung „die Kinder müssen lernen damit umzugehen“ thematisiert und Rückschlüsse daraus zieht, gibt sie einen Hinweis, aus welchem Grund die Lehrkräfte nicht eingegriffen haben könnten. In den Beispielen von Matilda, Leonie und Marten wird eher der Eindruck erweckt, dass es sich um eine passive Haltung der Lehrkräfte handelt, während Felicitas durch die Einstellung eine aktive Entscheidung zum ‚nicht Eingreifen‘ andeutet. Das „mehr oder weniger“ kann jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass dies einer unausgesprochenen Einstellung entsprach und die Lehrkräfte unterschiedlich damit umgegangen sind. Die dargestellten Aussagen der autistischen Schüler:innen muten anklagend und zugleich resigniert an. Es wird ein Erleben von Frustration und Hilflosigkeit vermittelt.

Während die Lehrkräfte in den bisherigen Aussagen überwiegend passiv dargestellt wurden, hebt Edda ein aktives Leugnen des Mobbing durch ihre Direktorin hervor:

„Und ähm (..) an die vorherige Direktorin (..) die äh (..) weiß ich nicht. Ähm und (..) DIE meinte so an unserer Schule gibt es kein Mobbing. Was passiert in unserer Klasse? (..) Mobbing. (..) Der Elne aus meiner Klasse. (..) Hat sein- (..) hat jemanden (..) von der Treppe geschubst und derjenige den er runtergeschubst hat- hat sich dabei in den Arm gebrochen. Was sagt man dazu?“ (8_Edda_9, Pos. 90).

Edda Aussage wirkt, als adressiere sie diese direkt „an die vorherige Direktorin“. Ihre Formulierung erinnert an einen Brief mit eindeutigem Absender und könnte ein Ausdruck für Eddas Anliegen sein, die Direktorin direkt zu konfrontieren, wofür sie bisher keine Möglichkeit bekam. Ihre Formulierung und die Beschäftigung mit diesem Thema, trotz, dass sie nicht von Mobbing gegen sich selbst spricht, heben die Notwendigkeit hervor, Raum für Dialog mit den Kindern und Jugendlichen zu schaffen. Da Edda die Situation, die sie als Mobbing beschreibt, nur andeutet, ist nicht eindeutig, ob es sich tatsächlich um Mobbing handelte oder in welchem Kontext die Situation stattfand. Möglich ist auch, dass die Direktorin nichts von der Situation wusste oder die Aussage und der Vorfall in einem anderen zeitlichen Verhältnis standen. Insgesamt bleibt unklar, inwiefern das Thema Mobbing mit den Lehrkräften besprochen wurde. Aus den dargestellten Beispielen lässt sich jedoch einerseits die Notwendigkeit ableiten, der Perspektive der autistischen

Schüler:innen Raum zu geben, diese ernst zu nehmen sowie andererseits eine unmittelbare Reaktion auf Mobbing zu zeigen und einen langfristigen Umgang mit dem Thema zu finden.

8.4.7.2 Der Einfluss der Lehrkräfte

Neben dem Gefühl der Zugehörigkeit erleben die autistischen Schüler:innen auch im Hinblick auf weitere Aspekte einen Einfluss der Lehrkräfte:

„[...] Und er hat, einen großen Teil dazu beigetragen dass ich nicht mehr zur Schule konnte, und ich versteh halt nicht dass EIN Lehrer so was machen kann. Und dass- und ähm ich finde Lehrer haben sehr sehr viel Einfluss auf das Leben von den Schülern, und das muss nicht immer negativ sein, es gibt auch viele Lehrer und Lehrerinnen die das Leben der Schüler positiv beeinflussen. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 92).

Leonie berichtet von Problemen mit ihrem Lehrer, die nicht nur sie selbst, sondern die ganze Klasse erlebte. Dabei bleibt sie eher auf einer beschreibenden, interpretierenden Ebene und erzählt wenig von konkreten Situationen. Im Wesentlichen berichtet sie jedoch von dem Gefühl nicht ernst genommen zu werden, indem zwar ein ‚helfen wollen‘ ausgesprochen, dann jedoch nichts unternommen wurde. Weiterhin berichtet sie davon „unter Druck gesetzt“ worden zu sein (2_Leonie_15, Pos. 92), was schließlich aus ihrer Sicht „einen großen Teil“ zu ihrem Absentismus beitrug. Hervorzuheben ist, dass sie trotz der Erfahrungen, auch von positiven Einflüssen spricht, die Lehrkräfte haben können. Sie betont den Einfluss, den „EIN“ Lehrer haben kann, während sie in der Mehrzahl von Lehrkräften spricht, „die das Leben der Schüler positiv beeinflussen“. Sie führt dies nicht weiter aus, drückt jedoch ihr Unverständnis und im Folgenden auch ihre Wut darüber aus. Dabei wird eine starke emotionale Beteiligung deutlich. So ist vor allem der Beginn ihrer Erzählung stockend und es scheint ihr schwer zu fallen, die richtigen Worte zu finden:

„Mit meinem Klassenlehrer ähm (..) war es sehr schwer weil er (.)- ähm also eigentlich hatte die ganze Klasse Probleme mit ihm nicht nur ich. Und ä:h:m er ä:h:m hat mich auch nicht ernst genommen. Und ähm (..) was mich auch wütend macht ist dass- [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 92).

Gleichermaßen haben Felicitas‘ Erfahrungen mit ihren Lehrkräften dazu geführt, dass es ihr schwer fällt neuen, unbekannten Lehrkräften gegenüber Vertrauen zu fassen:

„[...] also, ich, bin mittlerweile etwas misstrauisch bei Leh- Lehrern, weil ich halt WEIß, dass ich dort meistens auf wenig Verständnis stoßt, deswegen bin ich eigentlich am glücklichsten, wenn ich von Mama unterrichtet werde oder von irgendjemand, der mich halt kennt- also nen Bekannten halt und nich von irgendeinem Lehrer.“ (3_Felicitas_13, Pos. 142).

Dieses Misstrauen gegenüber neuen, unbekannten Lehrkräften erschwert ihre schulische Situation. Auch einzelne Situationen bleiben den Schüler:innen lange in Erinnerung, addieren sich möglicherweise auf und können auch langfristige Auswirkungen haben. So beschreibt Sven eine Situation, in der seine Lehrerin ihm nicht geglaubt und eine Lüge unterstellt hat (10_Sven_15, Pos. 22). Trotz seiner Versuche, die Situation durch Hinzuziehen eines Vertrauenslehrers zu lösen, war der Konflikt nicht lösbar, wodurch seine Schwierigkeiten, die Schule zu besuchen, verstärkt wurden:

„Also ich konnte die Lehrerin von Anfang an nicht leiden und die Situation hat es nur noch schlimmer gemacht und danach war ich- hab ich das gemerkt, dass, an Tagen, wo ich Englisch hatte, noch weniger Kraft hatte als sonst.“ (10_Sven_15, Pos. 24).

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass der ungelöste Konflikt zu einer Belastung wurde. Sven macht deutlich, dass diese soziale Situation ihn nachhaltig Kraft gekostet habe, die ihm beim Schulbesuch fehlte. Dass soziale Situationen und vor allem Missverständnisse und andere zwischenmenschliche Schwierigkeiten nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig Energie rauben können, zeigt sich auch an einer Situation, in der Sven seinen Lehrer auf einen kleinen Fehler hinwies, woraufhin dieser Sven aus seiner Sicht persönlich angreift. Diese vermeintlich unbedeutende Situation hat zur Folge, dass er „sehr negativ dem Lehrer gegenüber eingestellt [war], was halt in den gesamten zwei Jahren, die ich mit ihm hatte, nicht wieder weggegangen ist.“ (10_Sven_15, Pos. 24). Die Anhäufung mehrerer Situationen erweist sich auch für Ella als Belastung, die sie Kraft kostet und zur Entwicklung der Abwesenheit beiträgt (Kapitel 8.2).

„[...] Und irgendwann sind dann drei Lehrer richtig scheiße geworden. (.) Eh der eine Mathelehrer wollte mir dann (erst) Note GEBen, um mich abblitzen und- zu lassen und auszusortieren. Eh und die eine Lehrerin wollte mir die zwei, die Englischlehrerin, nicht anerkennen und hat behauptet, meine Schulbegleitung hätte mir vorgesagt. (.) Und irgendwann konnte ich dann einfach nicht mehr. (8) So hats begonnen. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 22).

Ähnlich zu Svens Schilderungen erlebt auch Ella Konflikte mit Lehrkräften, die ihr eine Lüge unterstellen. Sie bezieht die Situationen auf ihre Person und sieht diese als Versuch sie „auszusortieren“, wodurch ein Machtgefälle zum Ausdruck kommt, da Ella sich diesen Unterstellungen ausgeliefert fühlt, wodurch einzelne Lehrkräfte einen großen Einfluss hatten. Weiterhin berichteten neun autistische Schüler:innen, dass ihre Leistungen oder auch ihre Präferenzen für bestimmte Unterrichtsfächer stark von der jeweiligen Lehrkraft abhingen, wodurch die Lehrkräfte auch darauf einen direkten Einfluss zu haben scheinen. Auffallend war während der Interviews, dass, wenn die Sprache auf bestimmte Fächer kam, direkt ein Bezug zur Lehrkraft hergestellt wurde, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„[...] Fächer (.) Ähm, so, ähm, eins, das wir am häufigsten hatten, war halt eben der Hauptunterricht, da fand ich eigentlich meine Lehrerin ganz nett. (..) Ähm, Handarbeit, das war überhaupt nicht mein Fall. Ich hasse Handarbeit. (..) Ähm, und ja, die ist es jetzt nicht SO nett. [...]“ (1_Ruben_10, Pos. 220). „[...] Mathe, hasste ich, (.) war halt eben auch wegen der Lehrerin [...]“ (1_Ruben_10, Pos. 222).

Besonders auffallend bei Ruben ist, dass er auf eine Frage nach seinen Lehrkräften direkt eine Zuordnung zu den jeweiligen Fächern vornimmt und die Bewertung der Fächer mit der Beurteilung der Lehrkräfte übereinstimmt. Die Lehrkraft und das Fach scheinen untrennbar miteinander verbunden zu sein. Dabei beeinflusst vor allem die Beziehung zur Lehrkraft die Beurteilung des Unterrichtsfaches. Die folgenden Aussagen unterstützen dieses Ergebnis:

„Also teil- also wenn ich halt=n Lehrer nicht mag mag ich das Fach nicht und mache dann automatisch weniger in dem Fach.“ (4_Malte_18, Pos. 65).

„Die LEHrer sind eigentlich das Entscheidende. Gar nicht die FÄCHer. (.)“ (12_Magdalena_7, Pos. 72).

„Also früher waren meine Lieblingsfächer Biologie, aber hauptsächlich aufgrund der korrekten Lehrerin. (..) [...] Ähm (.) Ja, Biologie war zwar mein Lieblingsfach, eigentlich hauptsächlich wegen der Lehrerin, obwohl es nicht wirklich interessant war, [...]“ (14_Marten_15, Pos. 192).

Im Kontrast dazu berichtet Edda von ihrem Lieblingsfach Sport, das von einer Lehrerin unterrichtet wird, die sie „HASSte“ (8_Edda_9, Pos. 46). Edda führt aus, dass sie sich sehr auf ihr Lieblingsfach freute, der Unterricht jedoch nur darin bestand „genau ungefähr fünf Minuten Zeit was zu spielen“ (8_Edda_9, Pos. 46). Sie schreibt dies eindeutig ihrer Lehrerin zu, die „ihre KLASse nicht im Griff bekommen“ (8_Edda_9, Pos. 46) habe, wodurch es zu den enormen Verzögerungen im Unterrichtsbeginn kam. Die Enttäuschung drückt sich schließlich in der Beziehung zu ihrer Lehrerin aus. Nicht nur negative Erfahrungen mit Lehrkräften haben einen Einfluss, sondern auch positive Situationen beeinflussen die autistischen Schüler:innen, wie die folgenden Beispiele zeigen. So berichtet Ella von einem nachhaltigen Einfluss, den eine Lehrerin auf ihr Leben hatte:

„[...] Aber ich glaube, eine Hilfslehrerin namens Frau [Name] war eben DIE Person, die kapiert hat, dass ICH- in der Grundschule habe ich häufig am Fenster gestanden weil ich einfach nicht mehr konnte und, <all<sonst ausgerastet wäre und wenn man mich angesprochen hat bin ich ausgerastet.> [...]“ (5_Ella_12, Pos. 112).

Dadurch, dass die Lehrerin ihre Schwierigkeiten erkannte und den Eltern mitteilte, kam es zur Diagnose, durch die Ella Unterstützung bekommen konnte. Für Ella scheint es außerdem eine Entlastung gewesen zu sein, sich verstanden zu fühlen. Genauso können kleine, zunächst alltäglich erscheinende Situationen positive Auswirkungen haben, wie Julians Beispiel zeigt:

„Ich denke daran, dass einmal mein Klassenlehrer meine Deutsch Hausaufgaben als Musterlösung vorgelesen hat, da war ich sehr stolz.“ (16_Julian_18, Pos. 61).

Diese besondere Anerkennung scheint einmalig für ihn gewesen zu sein. Trotzdem ist ihm diese auch nachhaltig in Erinnerung geblieben. Genauso wie der Stolz, den er mit dieser Situation verbindet. Die Bedeutsamkeit von Anerkennung und Lob durch Lehrkräfte wird an dieser Stelle sehr deutlich und veranschaulicht den Einfluss, den Lehrkräfte auf die autistischen Schüler:innen haben können.

8.4.7.3 Unterstützende Lehrkräfte als Ausnahme

Die positiven Erfahrungen mit Lehrkräften, die unterstützend und hilfreich für den Schulbesuch waren, stellen keine ursächlichen Bedingungen für die schulische Abwesenheit dar. Sie sind vielmehr eine Ressource, die intervenierend wirkt und auf die entsprechend im Folgekapitel (8.5) weiter eingegangen wird. Allerdings trägt der Fakt, dass diese Ressource lediglich vereinzelt zur Verfügung steht und eine Ausnahme bleibt, zur Entwicklung emotionaler Belastungen beim Schulbesuch bei. Ella drückt das Verhältnis zwischen als förderlich und als hinderlich erlebten Lehrkräften folgendermaßen aus:

„Und das ist das Problem- es gibt- es gibt NETTE Lehrer da, was würdest du sagen? So ein Drittel der Lehrer sind ganz in Ordnung oder nett. Und die Schulleitung, die is- die is super nett, die ist super willig. ABER dann gibt es halt ein ZWEIdrittel der Lehrer, ääh die der Meinung sind,

mir dort das Leben zur Hölle machen zu wollen und denen das auch ohne weiteres gelingt. (5)“ (5_Ella_12, Pos. 75).

Trotz vieler negativer Erfahrungen räumt Ella ein, auch gute Erfahrungen mit Lehrkräften gemacht zu haben. Die negativen Erfahrungen überwiegen nicht nur in ihrer Häufigkeit leicht, sondern werden auch subjektiv intensiver wahrgenommen als die positiven. Dabei ist die Wortwahl in Bezug auf die negativen Erfahrungen ist sehr ausdrucksstark: „das Leben zur Hölle machen“, während die positiven Erfahrungen wesentlich weniger stark ausgedrückt werden „ganz in Ordnung oder nett“. Sven gibt einen Satz wieder, den seine unterstützenden Lehrkräfte ihm gegenüber geäußert haben sollen. Auffallend ist, dass diese dieselbe Metapher der „Hölle“ wählen wie Ella:

„[...] wir wollen deine Zeit hier nicht komPLETT zur Hölle machen.“ (10_Sven_15, Pos. 16).

Auch inhaltlich wird eine ähnliche Botschaft übertragen. Das Zitat verdeutlicht, dass die unterstützenden Lehrkräfte die mit dem Schulbesuch verbundenen Belastungen zwar erkennen, sich jedoch der Tatsache bewusst sind, dass sie diese nicht vollständig ausgleichen können, sondern lediglich dazu beitragen, sie abzumildern. Insofern ließe sich auch die Perspektive einnehmen, dass sie in gewissem Maße selbst zu einer negativen Entwicklung beitragen, da sie den belastenden Einflüssen eher passiv gegenüberstehen, anstatt aktiv zu einer Verbesserung beizutragen.

Im Hinblick auf den Einfluss hinderlicher Lehrkräfte ist eine aktive Veränderung nur dann möglich, wenn seitens dieser Lehrkräfte eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Unterstützung und den damit verbundenen Veränderungsprozessen besteht. Dementprechend stellt der *Wille zu Lernen* auch bei Lehrkräften eine Rolle:

„[...] die konnte man- mit der konnte man nich reden. Das hat mit der nichts bewirkt. (.) Un:d Frau [Name] und Frau [Name] und Frau [Name], zwei bei uns hochgeschätzte Personen, die haben DER Hilfe angeboten, ABER die hat die nicht angenommen. (..) Sie hat einfach ihren Stiefel durchgezogen und mich ge- mich ge- quält, und, dann, wenn sie aus dem Unte- wenn sie aus dem Unterricht mit dem Ella-Quälen fertig war, hat sie im Lehrerzimmer geheult [...]“ (5_Ella_12, Pos. 62).

Hervorzuheben ist, dass es sich ausschließlich um Ellas Perspektive handelt. Die Frage, wie es aus Sicht der Lehrkraft zu dieser Situation kam, warum die Unterstützung nicht angenommen wurde und welche Hintergründe vorlagen, kann ausschließlich aus Ellas Perspektive nicht abschließend geklärt werden. Aus Ellas Aussage geht hervor, dass es durchaus Lehrkräfte gab, zu denen sie eine gute Beziehung hatte, die eigene Ideen und Lösungsansätze entwickelten und auch bereit waren, diese im kollegialen Austausch weiterzugeben. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Schwierigkeiten in der Beziehung zur Lehrerin nicht ausschließlich Ella zuzuschreiben sind, sondern mindestens auf Gegenseitigkeit beruhen und auch von Außenstehenden wahrgenommen wurden. Das Verhalten der Lehrkraft scheint für Ella nicht nachvollziehbar, mögliche die Gründe nicht transparent. Ella unterstellt demzufolge eine bewusste Handlung der Lehrerin mit der Absicht ihr zu schaden und sie zu „Quälen“. Auch an dieser Stelle fällt Ellas drastische Wortwahl auf, die auf die Intensität ihrer eigenen Belastungen hinweist.

Der Einfluss negativer Erfahrungen mit als hinderlich erlebten Lehrkräften wird im Folgenden dargestellt.

8.4.7.4 Negative Erfahrungen mit als hinderlich erlebten Lehrkräften

Über die bereits beschriebenen negativen Auswirkungen bestimmter Verhaltensweisen von Lehrkräften hinaus zeigen sich weitere Aspekte, die sich sowohl belastend auf die Beziehung zu den Lehrkräften als auch auf den Schulbesuch, das subjektive Belastungserleben und damit auf das schulische Lernen auswirkten. Es lassen sich aus Perspektive der autistischen Schüler:innen sowohl aktive als auch passive Anteile beschreiben, die die Beziehungsqualität und das Lernen während des Schulbesuchs negativ beeinflussen. Die *Passivität* der Lehrkräfte, die schließlich zu einer für den Schulbesuch und das Lernen hinderlichen Beziehung führt, äußert sich vornehmlich in *Unzuverlässigkeit* und *Fehlen der Rücksicht*. Diese Unzuverlässigkeit äußert sich vor allem darin, dass *Absprachen nicht eingehalten* und *Anpassungen nicht umgesetzt* wurden:

„Ja quasi halt ähm (...) dass sie halt schaut halt das was mit der Schule abgesprochen war zum Beispiel halt auch durchgesetzt wird bei ALLEN LEHRERn. Was dann auch ein bisschen schwer war weil die Kommunikation jetzt damals auf der alten Schule, jetzt nicht die beste war zwischen den Lehrern und, (...) ja, dadurch konnt bei jedem Lehrer EINZELND das Ganze durchsetzen musste, je nachdem wie er ähm- (...) ja wie halt der Lehrer war musst man sich mehr oder weniger mit dem auseinandersetzen. (6) [...]“ (4_Malte_18, Pos. 85).

Die Umsetzung von Absprachen ist hier sehr abhängig von der jeweiligen Lehrkraft. Malte deutet an, dass dies auch mit der erschwerten Kommunikation zwischen den Lehrkräften zusammenhängt. Für ihn hatte dies zur Folge, dass Maßnahmen, die seiner Förderung dienten, mit jeder Lehrkraft individuell ausgehandelt werden mussten. Schlussendlich ist somit die Umsetzung förderlicher Maßnahmen abhängig von der Bereitschaft der jeweiligen Lehrkraft, wie auch Martens Aussage untermauert:

„Meine KlassenlehrerIN war auch nicht wirklich ne große Hilfe. Also die war nicht wirklich, äh- ja, die hat auch- ja HAT, die Sachen, die von meiner Therapeutin gesagt wurden, die umgesetzt werden SOLLen, wurden einfach nicht umgesetzt.“ (14_Marten_15, Pos. 26).

Trotz der Unterstützung durch Martens Therapeutin zeigte sich hier keine Verlässlichkeit. Diese fehlende Umsetzung von vereinbarten Maßnahmen spiegelt sich in der fehlenden Rücksichtnahme wider. Eine Begrifflichkeit, die in diesem Zusammenhang wiederholt auftaucht, ist das ‚Kümmern‘:

„Jo:a, die waren halt oftmals sehr verkampft, etwas, sehr streng, meistens- also di:e- Großteil der Lehrer die ich zumindestens hatte, u:nd ja, haben sich halt nicht wirklich s:o- so quasi ähm, (...) ja nachgegeben oder so oder waren einfach nur sehr streng und wollten einfach nur die guten Noten haben. Aber haben sich- also zumindest um mich haben die sich nicht viel gekümmert. (...) Oder so. Also-“ (4_Malte_18, Pos. 63).

„[...] die Lehrer konnten sich dann irgendwie nicht mehr um meine Probleme dort kümmern, das war dann zu vi:el, da war ich dann halt bisschen zu anders würde ich sagen, [...]“ (20_Till_14, Pos. 57).

„Sich Kümmern“ ist assoziiert mit Versorgung, Hilfe und Unterstützung. Damit ist ein starker persönlicher Bezug deutlich, der sich nicht in den Ausführungen von Malte und Till widerspiegelt. In Maltes Aussage deuten sich verhärtete Fronten an, bei denen keine Seite „nachgeben“ möchte. Eine fürsorgliche, offene und interessierte Haltung fehlt in seiner Beschreibung. Der Ausdruck des ‚Kümmerns‘ steht in einem starken Kontrast zu diesen Formulierungen und lässt vermuten, dass eine Berücksichtigung seiner Bedürf-

nisse ausblieb. Eine Gemeinsamkeit in beiden Ausschnitten ist, dass der Grund, aus dem sich nicht gekümmert wird, von Till und Marten in sich selbst gesucht wird. Till spricht zunächst ein „irgendwie“ im Kontext des nicht Kümmerns aus, wodurch er ausdrücken könnte, dass er zunächst keine Erklärung hat. Zumal es scheint, als habe es einen Zeitpunkt gegeben, zu dem sich die Lehrkräfte durchaus kümmerten, was aus dem „nicht mehr“ hervorgeht. Er bietet die Position an, dass er selbst der Auslöser für die Veränderung war, da er selbst „zu anders“ und seine Probleme „zu viel“ wurden. Diese Position wird auch durch die Verwendung des Verbs ‚können‘ hervorgehoben. Malte hingegen zeichnet dabei das Bild einer hierarchischen Struktur, in der die Lehrkräfte Erwartungen stellen, die die Schüler:innen zu erfüllen haben. Gleichzeitig fehlt ein Entgegenkommen, in Form des nachgeben. Die Charakterisierung seiner Lehrkräfte als „sehr verkrampft“ und „sehr streng“ hebt die Fronten und die hierarchische Struktur hervor. Er beschreibt, dass die Lehrkräfte sich „zumindest“ um ihn nicht viel gekümmert hätten. Die Formulierung könnte bedeuten, dass sich um andere Schüler:innen mehr gekümmert wurde. Möglich ist, dass das ‚Kümmern‘ an ‚gute Noten‘ geknüpft war, was die hierarchische Struktur erneut zum Ausdruck bringt. Im Kontrast dazu zeigen sich Aussagen über Lehrkräfte, die als „streng aber fair“ wahrgenommen und damit positiv und förderlich erlebt werden. Es scheint sich um eine nachvollziehbare, als gerecht empfundene Strenge zu handeln, die das Wohlergehen der Kinder fokussiert:

„Die sind ziemlich streng, aber es ist die Art und Weise. Und es ist immer so, die strengsten Lehrer sind immer die besten Lehrer. [...]“ (12_Magdalena_7, Pos. 74).

„[...] meine BIOlehrerin, die war mega korrekt. Ja, bei der war es auch leise, die war streng, aber fair. Ja, die war richtig cool.“ (14_Marten_15, Pos. 26).

Die Aussagen sind weniger auf die persönliche Beziehung mit den Lehrkräften und mehr auf die Fähigkeit der Lehrkräfte bezogen, die Klasse zu regulieren. Dabei kommt es nach Magdalena „auf die Art und Weise“ und damit eher auf die Umsetzung der Strenge an. Neben der Passivität, die zu einer für den Schulbesuch und das Lernen hinderlichen Beziehung zu Lehrkräften führt, werden Lehrkräfte beschrieben, die *aktiv* zu einer negativen Beziehung beitragen haben. Einige der autistischen Schüler:innen berichten explizit von der Absicht der Lehrkräfte sie „loszuwerden“:

„[...] wo dann die Lehrer sehr viel Druck gemacht haben und ja, direkt gesagt haben auch zu mir und meiner Mutter dass ich jetzt von der Schule soll und dass ich da nichts zu suchen hab.“ (4_Malte_18, Pos. 21).

Diesen indirekten Ausschluss erlebte auch Ella während ihrer Schulzeit und berichtet von dem Prozess, der ihr das Gefühl gab, aussortiert zu werden:

„Und, die Lehrerin aus der neuen Klasse, wollte mich eben, AUCH nicht wirklich haben. (.) Die hat mir quasi im ersten Gespräch (*klar*) gemacht, das geht hier nicht. Ja (..) eh (.) ja (..) °h Und dann ist es entsprechend auch nicht so gut gelaufen.“ (5_Ella_12, Pos. 22).

Nachdem Ella bereits aufgrund von Konflikten mit ihrer Lehrerin die Klasse gewechselt hat, eröffnet ihre neue Lehrerin das Kennenlerngespräch mit diesen Worten. In dieser Sequenz zu Anfang des Interviews berichtet Ella zunächst nicht, was diese Aussage in ihr auslöste. Die Häufung der Füllwörter und Pausen deuten jedoch bereits auf eine emotio-

nale Verunsicherung hin. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews berichtet Ella von dem weiteren Verlauf des Kennenlernens mit ihrer zweiten Klassenlehrerin:

„Die hat uns quasi gesagt, ich glaube nicht, dass das hier geht, schicken Sie Ihre Tochter in eine SONDEReinrichtung. Die hatte auch keine Ahnung ob es Sondereinrichtungen für Autismus gibt und dann hat sie gesagt zu meiner Mutter, ich habe das nicht mitbekommen, schicken Sie Ihre Tochter in eine Sondereinrichtung. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 67).

Die Lehrerin stellt hier nicht nur die Zugehörigkeit zur Regelschule, sondern auch das Recht auf inklusive Beschulung in Frage. Die klare Empfehlung einer „SONDEReinrichtung“ kommt einem indirekten Schulausschluss gleich. Sie tätigt diese Aussage bereits vor der Aufnahme von Ella in ihre Klasse, wodurch sie auch eine Integration von Ella in ihre Klasse direkt ausschließt. Im ersten Zitat stellt Ella die Formulierung der Lehrerin eher als Tatsache dar („das geht hier nicht“; 5_Ella_12, Pos. 22), während sie nun von einer weniger direkten Formulierung spricht („ich glaube nicht, dass das hier geht“; 5_Ella_12, Pos. 67). Ella scheint dabei im ersten Absatz eher die von ihr wahrgenommene Kernbotschaft des Gesprächs zusammengefasst zu haben („die hat mir quasi [...] (klar) gemacht“; 5_Ella_12, Pos. 22). Es wird nicht deutlich, in welcher Konstellation das Gespräch stattfand, da Ella einräumt „ich habe das nicht mitbekommen“, zunächst jedoch formuliert, dass die Lehrerin das „uns“, also ihr selbst und ihrer Mutter, gesagt habe. Auf die Frage wie sie sich nach dem Gespräch gefühlt habe, gibt Ella an:

„[...] ich glaube, ich war echt sauer und echt echt verzweifelt und dachte jetzt, wo geht es sonst noch rein?“ (5_Ella_12, Pos. 69).

Ellas erste Reaktion der Wut scheint von Verzweiflung überschattet worden zu sein. Diese betont sie mit Wiederholung des „echt“. Ihre Frage zum Ende der Aussage deutet außerdem eine Sorge an. Ihre Frage „wo geht es sonst noch rein?“ könnte auf einen Ort bezogen sein. Im Sinne einer Frage, an welchen Ort sie muss, um zu leben oder zu lernen. Die Frage könnte sich jedoch auch auf die konflikthafter Strukturen beziehen und eine Frage danach sein, in welche Konflikte sie noch „rein“ gerät. Ella berichtet, dass sie nach diesem Gespräch, „nur Sachen falsch machen [konnte]“ (5_Ella_12, Pos. 36 und 71) sowie, dass Noten nicht anerkannt oder absichtlich schlechte Noten vergeben wurden, mit der Absicht sie „auszusortieren“ (5_Ella_12, Pos. 79):

„Weil ich nicht in ihren Stiefeln reingepasst habe. Was uns nicht passt, das sortieren wir aus. Ich meine, sie hätten sich ein bisschen ANstrengen müssen und dann hätte das funktioniert. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 79).

Ihre Aussage weist Ähnlichkeiten zu Tills und Maltes Äußerungen zur fehlenden Rücksichtnahme von Lehrkräften auf. Auch Ella wird als nicht passend und zu anders für die Schule befunden und ist gleichermaßen auf Unterstützung von und die Kooperation mit den Lehrkräften angewiesen. Sie weist darauf hin, dass diese sich hätten „ein bisschen ANstrengen müssen“, damit ihre Beschulung hätte gelingen können. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in dem Gefühl, der Willkür der Lehrkräfte ausgesetzt zu sein. Auch Ella ist auf die Bereitschaft zur Kooperation und Zusammenarbeit der Lehrkräfte angewiesen, um ihren Schulbesuch vor dem Hintergrund ihrer besonderen Bedarfe zu ermöglichen. Bei dem Versuch der autistischen Schüler:innen den Schulbesuch zu bewältigen und die Lehrkräfte zu diesem Zweck von einer Kooperation zu überzeugen, scheint

es in besonders festgefahrenen Fällen zu einer Art ‚Machtkampf‘ zu kommen. Machtkämpfe sind dabei charakterisiert durch ein sich wiederholendes Muster an Sanktionen von Seiten der Lehrkräfte und eine wiederholt ausbleibende Reaktion der Schüler:innen darauf, die als Trotz interpretiert werden kann. Das Verhalten der Lehrkräfte scheint dabei nicht zum Wohl der Schüler:innen oder dem Zweck zu dienen, den Schulbesuch und das Lernen zu fördern, sondern der Bestrafung zu dienen. Die Hintergründe des initial als störend erlebten Verhaltens werden dabei nicht näher beleuchtet. Auffallend dabei ist, dass auch längere Zeiten der Abwesenheit bestraft werden und sich die Dynamik immer weiter zuspitzt, dabei immer dysfunktionaler wird und keinen förderlichen Zweck erfüllt.

„[...] Keine Ahnung hatte halt viel Stress mit dem weil ich ähm (.) äh wir auch oft so Elternzettel bekommen haben die halt immer abgeben mussten aber, ich hatte die nie dabei. Deswegen hatte ich da immer dann Stress mit denen. Musste auch OFT nachsitzen, wo ich dann auch ab und zu hingegangen bin, ab und zu nicht je nachdem. Ähm irgendwann habe ich die Stunden einfach abgesessen. (.) Am Anfang natürlich nicht. Und ja ansonsten halt oft angeschnauzt worden von dem. (.) Äh jetzt wegen schlechten Noten oder sonst irgendwas. Das Gleiche auch in Englisch aber nicht ganz so schlimm.“ (4_Malte_18, Pos. 27).

Beteiligt ist zunächst die:der autistische Schüler:in sowie die Lehrkraft. Es bilden sich zwei Fronten, die sich immer weiter verhärten. Mit sich zuspitzender Dynamik werden zunächst die Eltern involviert, das Jugendamt und auch Schulbegleiter:innen bekommen so die Aufgabe zu vermitteln.

„[...] wir [mussten] halt viel mit der Schule rum-. Weil:- also (.) weiß nicht die waren dann recht resistent da=ähm quasi nachzugeben und mir die Sachen quasi zuzu- ähm zuzugestehen die mir quasi da zustehen. Und da musste man viel da mit dem Jugendamt und sowas hin und her, und da dann auch immer wieder Gespräche führen dass, das Ganze auch durchgesetzt wird was, ähm besprochen worden ist und so. Deswegen war es am Anfang noch relativ schwer. (.) Aber dann letzten Endes dann durch die I-Kraft und so und das hat die Schule dann irgendwann einfach- (.) nachgegeben hat.“ (4_Malte_18, Pos. 97).

Am Ende des Machtkampfes können somit 1) ein ‚Nachgeben‘ der Lehrkräfte und damit die Durchsetzung des Rechts auf inklusive Beschulung, 2) das Verlassen der Schule durch den:die Schüler:in, oder 3) ein durchgesetzter oder indirekter Schulausschluss stehen. Das Zitat von Matilda stellt beispielhaft den zweiten Fall dar:

„Die haben auch natürlich nie verstanden, auch dass man die Jacke nicht ausziehen möchte zum Beispiel. (.) [...] Weil mir hat auch oft die Jacke halt auch Sicherheit gegeben. Ich habe mich halt auch geschützter gefühlt und das haben die halt auch nie erlaubt. Einmal habe ich auch da, wo es halt auch schon schlimm war, wo ich dann zurück auf die Schule kam, sollte ich mich nach ganz vorne setzen. Und da habe ich gesagt, dass ich das halt nicht möchte, dass ich halt nur hinten sitzen möchte und da hat er halt mit mir so lange diskutiert, dass er gesagt hat, dann-dass ich den Unterricht verlasse und dann bin ich halt auch dann rausgegangen und dann bin ich auch nie wieder auf die Schule gegangen.“ (17_Matilda_20, Pos. 22).

Der dritte Ausgang des Machtkampfes, ein indirekt durchgesetzter Schulausschluss, wurde in einigen Fällen auch durch Lügen durchgesetzt. In Rubens Fall wurde ein Szenario erfunden, dass es ermöglichte Ruben von der Schule auszuschließen. In dem Gerichtsverfahren, in dem die Familie um die Weiterführung der Beschulung von Ruben

klagte, stellte sich heraus: „Das war alles nur eine Lüge. (..) Ne-ne-nä-ne-ne-ne-nä“ (1_Ruben_10, Pos. 48).⁷

Eine weitere Maßnahme im Machtkampf, die vordergründig als ‚Schutz‘ und gleichzeitig als Bestrafung dient, ist das Einsperren:

„[...] ich hatte dadurch halt auch eine persönliche Schulassistentin und äh dass man mich da ähm in so einen Differenzierungsraum ähm gesperrt hatte mit der, so dass ich die Pausen nicht mehr alleine verbringen wollte- ich wurde dann auch nur noch teils beschult, drei Stunden pro Tag. (..) Wovon ich dann die eine Pause, wenn ich überhaupt mal eine hatte, mit ihr nur in dem Raum war. In der anderen Pause musste ich dann immer äh in so halt n Schlafrum gehen, wo ich den dann auch nicht mehr verlassen konnte- ja (..)/I: [...] Wie kam es dazu, dass du da hin solltest?//Weil ich halt immer so schnell ausgerastet bin. Weil ich halt äh sagen wir mal, so in der Sicht meines Schulleiters ne Gefahr für andere Schüler so dargestellt hab.“ (18_Toni_12, Pos. 38-46).

Auch hier wird die Schulbegleitung genutzt, um eine Seite des Machtkampfes zu unterstützen. In Tonis Erzählung scheint es als diene sie der Aufsicht der „Gefahr“. Anstelle einer gemeinsamen Beschulung und Inklusion findet hier eine Separation und gleichzeitig nur noch eine Teilbeschulung statt. Außerdem findet anstelle einer Suche nach Ursachen für Tonis Verhalten und einer Konfliktlösung, eine dauerhafte Trennung statt. Toni gibt hier an, dass er „aus Sicht meines Schulleiters ne Gefahr für andere Schüler“ darstellte. Die Aussage lässt darauf schließen, dass es auch andere Sichtweisen gab und er die Sicht des Schulleiters nicht unbedingt teilte. Auffallend ist zudem, dass Toni zu Beginn angibt, dass er „die Pausen nicht mehr alleine verbringen wollte“. Er verwendet hier „nicht wollen“, obwohl ein „nicht können“ erwarten werden könnte. Da er gemeinsam mit der Schulbegleitung in den Raum gesperrt wird, kann er folglich die Pausen nicht mehr alleine verbringen, da er stets in Begleitung der Schulbegleitung ist. Dass er trotzdem von „nicht wollen“ spricht, könnte eine Betonung seiner Autonomie sein, indem er so mehr Kontrolle über die Situation suggeriert. Da er das „nicht wollen“ im Kontext des Interviews nicht betont, sondern dies im Erzählfluss formuliert, erscheint es wie eine unbewusste Umdeutung der Situation, die auch einer Bewältigung des Kontrollverlusts dienen kann. Dass er die Sicht des Schulleiters nicht zu teilen scheint, eine „Gefahr für andere Schüler“ zu sein, könnte sein Kontroll- und Selbstwirksamkeitserleben zusätzlich erschüttern, da er so weder eine Kontrolle darüber hat oder mitbestimmen kann, was mit ihm geschieht, noch wie er gesehen und bewertet wird. Ähnliches erlebte auch Edda während ihrer inklusiven Beschulung:

„Ähm (..) dass ich immer in so nem Raum war, um mich zu beruhigen. Aber das hat das GEGenteil gebracht. Es hat mich NICHT beruhigt. Es hAT mich NOCH mehr dazu geHETZT. Die die vor der Tür standen, hab ich geschlagen getreten geboxt alles Mögliche um hier irgendwie mal rauszukommen. (..) Ähm (..) äh:m das haben meine Eltern, diesen °h Lehrerinnen gesagt und °h ähm weil sie da zu dem Zeitpunkt noch nicht wussten was mit mir los war und das war garantiert die SCHLIMMSTE Zeit auf jeden Fall. (...)/I: Und konntest du denn aus dem Zimmer raus? (..)/NE:E da standen imme:r diese (..) F-Frau (..) weiß ich nicht mehr und noch ne Frau standen davor. (..) Ähm ja./I: Okay. (..) Und du bist da reingekommen weil du dich beruhigen solltest? (..)/Ja leider./I: Oh man./Aber das hat halt das GEGenteil bewirkt.“ (8_Edda_9, Pos. 72-77).

⁷ Auch an dieser Stelle sei erneut zu betonen, dass hier ausschließlich die Perspektive des Kindes beziehungsweise der Familie berücksichtigt wurde. Um eine umfassende Analyse der Situation vorzunehmen, fehlt die Perspektive der Schule beziehungsweise der Lehrkräfte.

Auch Edda wird in einen Raum gesperrt, zu einem Zweck, den sie selbst weder nachvollziehen, noch kontrollieren kann. Sie soll sich in dem Raum selbst regulieren, obwohl es ihr zuvor schwer zu fallen scheint, sich zu beruhigen. Anstatt sie bei der Regulation zu unterstützen, wird sie isoliert und ist auf sich allein gestellt. Was Edda besonders zu erschüttern scheint, ist, dass sie selbst erlebt und sich auch an ihrem Verhalten zeigt, dass das Einsperren das Gegenteil von dem bewirkt, was beabsichtigt war, sich dies trotzdem regelmäßig zu wiederholen scheint. Dass es sich nicht um ein einmaliges Erlebnis, sondern um eine Regelmäßigkeit handelt, zeigt sich an der Verwendung des „immer“. Eddas Mutter gibt im Nachgespräch an, dass es sich um vier oder fünf Male gehandelt haben muss. Unklar bleibt, ob die Situationen nachbesprochen wurden und ob Edda die Möglichkeit hatte, mitzuteilen, dass sie sich in dem Raum nicht beruhigen konnte. Es scheint, als habe weder Edda noch die beteiligten Erwachsenen die notwendigen Strategien gehabt, um die Situation zu lösen. Edda verwendet das „hier“ („um hier irgendwie mal rauszukommen“) als wäre sie im Moment des Gesprächs in dem Raum. Sie betont, dass das „garantiert die SCHLIMMSTE Zeit auf jeden Fall“ war. Sowohl Toni als auch Edda berichten von dem ‚Eingesperrt sein‘ als Antwort auf die Frage, welche Situation oder welches Ereignis ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist. Die Antworten zeigen, dass diese Situationen eine besondere und nachhaltige Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen haben. In beiden Fällen werden zudem die Verhaltensweisen, die zum Einsperren geführt haben, von den Kindern nicht nachvollzogen oder verstanden. Es kann somit nicht von einer Zweckmäßigkeit des Einsperrens gesprochen werden.

8.4.8 Zwischenfazit zu den ursächlichen Bedingungen

Die ursächlichen Bedingungen bilden sich als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Erfahrungen ab, die sich aufsummieren und auf das Phänomen des Lernen Wollens einwirken sowie die emotionalen Belastungen verursachen. Der Schulweg stellt den symbolhaften Beginn der Schwierigkeiten beim Schulbesuch dar und damit gleichzeitig den Umstand, dass sich die Herausforderungen, die mit dem Schulbesuch verbunden sind, nicht auf den Ort Schule reduzieren, sondern diese den gesamten Alltag der Kinder und Jugendlichen prägen. Gleichzeitig ist der schulische Alltag durchzogen von wechselhaften Strukturen, die sich wiederholen, gleichbleiben und so eine konstante Belastung darstellen, die immer schwieriger zu bewältigen wird. Ein Bestandteil dieses sich wiederholenden Alltags sind neben den wechselhaften Strukturen, die sensorischen Herausforderungen, die zu einer Reizüberflutung führen können. Dabei ist im sozialen Miteinander vor allem das fehlende Verständnis für diese Belastungen sowie das Fehlen einer akzeptierenden Haltung für die Merkmale und Bedarfe autistischer Schüler:innen ursächlich für die Belastungen beim Schulbesuch. Auch die Notwendigkeit eines Umgangs mit herausfordernden Situationen zwischen den Schüler:innen stellt sich heraus. Dabei werden von den autistischen Schüler:innen sowohl die Herausforderungen selbst, wie Mobbing, Bedrohungen oder Ausgrenzung, als ursächlich empfunden, aber vor allem auch der ausbleibende oder unzureichende Umgang der Lehrkräfte mit diesen Situationen.

Insgesamt kommt den Lehrkräften eine bedeutsame Rolle zu, da sie sowohl den Zugang zu Unterrichtsfächern, dem Klassenraum und Unterstützungsmöglichkeiten beeinflussen können, als auch das Gefühl der Zugehörigkeit im sozialen Miteinander prägen.

8.4.9 Kontrastierende Darstellung der ursächlichen Bedingungen am Beispiel von Julian

Kontrastierend zu einigen der dargestellten Kategorien stellen sich am Beispiel von Julian einige ursächliche Bedingungen anders dar. Julian, ein autistischer junger Mann mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, zeigt die Bereitschaft Reize auf sich zu nehmen, um zu lernen: „[...] es sind ja viele Dinge die ich dort lerne und das aushalten der vielen Geräusche ist mit eines davon.“ (16_Julian_18, Pos. 23). Julian erfährt allerdings in seinem schulischen Alltag eine kognitive Förderung durch den Unterricht an der Regelschule und berichtet nicht von Unterforderung:

„Ich mag es dazu gehören als einer der Schüler und dann mag ich natürlich den Unterricht. Ich bin immer gespannt was kommt und was ich neues lerne. Und zum Glück habe ich hinten ein extra kleines Zimmer da kann ich auch mal hin wenn ich überfordert oder aufgeregt bin.“ (16_Julian_18, Pos. 39-40).

Er hat zudem die Möglichkeit, bei Überforderung oder Reizüberflutung in einen separaten Raum zu gehen und erlebt sich als zugehörig zu seiner Klasse durch das Verhalten seiner Mitschüler:innen. Zudem hat er Unterstützung durch eine Schulbegleitung, die ihm in der Bewältigung seines Alltags sowie in der Kommunikation zur Seite steht. Trotzdem muss Julian geduldig mit seinen Mitschüler:innen sein:

„[...] In Mathe reicht es wenn ich einmal gut erklärt bekomme was Sache ist dann folgt das ja immer den gleichen Prinzipien. Ich habe nie verstanden, weshalb andere so oft nochmal eine Erklärung brauchen [...]“ (16_Julian_18, Pos. 47-48).

Julian hat zudem die Möglichkeit sich selbstwirksam und autonom zu erleben, indem er mit dem Taxi gefahren wird, wodurch er ein Gefühl von Unabhängigkeit verspürt. Auch in seiner Klasse fühlt er sich akzeptiert und zugehörig. Zudem wird er durch seine Lehrkräfte anerkannt:

„Ich habe meine Lehrer immer geliebt und geschätzt weil sie sich einfach so auf mich eingelassen haben und mich akzeptiert in meinen Autismus, sie haben mich behandelt wie andere auch und das hat mir gutgetan.“ (16_Julian_18, Pos. 53).

Trotz all diesen Kontrasten zu den bisherigen Darstellungen ist auch Julian von Problemen beim Schulbesuch betroffen:

„Ich wollte immer in die Schule und liebe den Unterricht, wenn ich nicht gehen konnte, lag es immer an den Umständen, zum Beispiel der Lehrer war krank und ich kam mit der Vertretung nicht klar, oder die Kinder des Lehrers oder der Schulbegleiterin waren krank oder deren Kindergarten war geschlossen wegen Krankheit. Ich wurde nie genötigt zuhause zubleiben wegen meines Verhaltens oder so.“ (16_Julian_18, Pos. 18-19).

Deutlich wird, dass der Schulbesuch für Julian ein Privileg ist, er lernen will und dafür bereit ist, Anstrengungen auf sich zu nehmen. Es zeigen sich bei Julian ursächliche Bedingungen, die vor allem in den „Umständen“ liegen. Die schulischen Bedingungen geben es nicht her, dass er ohne Schulbegleitung am Unterricht teilnimmt. Auch die Beziehung zu seiner Lehrkraft ist von besonderer Bedeutung, sodass eine Abwesenheit dieser mit seiner eigenen Abwesenheit einhergeht. Dabei ist es ihm besonders wichtig zu betonen, dass er selbst mit seinem Verhalten nicht zu seiner Abwesenheit beigetragen hat. Auch

die Formulierung der ‚Nötigung‘ betont hier den Stellenwert, den der Schulbesuch bekommt. Julian formuliert häufiger, dass er „Glück“ hatte, wodurch deutlich wird, dass er seinen Zugang zu Bildung als Glück bezeichnet. Diese Formulierung bringt einerseits eine Wertschätzung zum Ausdruck, verdeutlicht jedoch andererseits, dass die Umstände für ihn nicht beeinflussbar waren und er bei der Realisierung seines Wunsches nach einer inklusiven Beschulung auf Glück angewiesen war:

„zum Glück haben wir dann doch eine engagierte Lehrerin gefunden [...]“ (16_Julian_18, Pos. 9).

„[...] zum Glück habe ich hinten ein extra kleines Zimmer [...]“ (16_Julian_18, Pos. 40).

Insbesondere, dass seine Bildung mit dem Engagement einzelner Lehrkräfte zusammenhängt, zeigt sich in ähnlicher Weise auch in anderen Fällen und wird im Folgekapitel genauer beleuchtet. Womit seine Abwesenheit genau zusammenhängt, wird nicht direkt deutlich. Denkbar ist jedoch, dass dies mit seinem erhöhten Unterstützungsbedarf, insbesondere hinsichtlich der Kommunikation zusammenhängt. Er drückt mehrfach seinen Willen zu Lernen und die Schule zu besuchen, aus sowie Belastungen, wenn der Schulbesuch nicht möglich ist. Neben der Schulbegleitung und dem Engagement der Lehrkräfte hat auch sein zu Hause sowie insbesondere „Ruhe und Ordnung“ für die Realisierung seiner Beschulung eine besondere Bedeutung:

„Bis auf einmal, als ich noch nicht lange an der Regelschule war und wir zuhause einen kellerrohrbruch hatten und meine Oma schwer krank war, da war ich so durcheinander dass ich nicht in die Schule gehen konnte. Es hat mich alles überfordert und ich hatte zu Hause keine Ruhe und Ordnung um all das zu verarbeiten. [...] Ich bekam ein Attest und war fast acht Wochen zuhause und machte mit meinen Eltern Homeschooling. Dann wurde meine Schulbegleiterin krank und ich konnte wieder nicht in die Schule. Erst als eine Studentin zur Aushilfe kam, konnte ich zumindest wieder an drei Tagen die Woche in die Schule. Langsam wurde es besser, der Keller wurde wieder trocken und die Geräte sumteten nicht mehr, das half mir mich wieder an die Schule zu gewöhnen.“ (16_Julian_18, Pos. 20-22).

8.5 Intervenierende Bedingungen – Ressourcen

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Bedingungen, die für das Belastungserleben und den Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens verantwortlich sind, hauptsächlich im schulischen Kontext identifiziert. In diesem Kapitel werden die intervenierenden Bedingungen betrachtet, die zum einen erläutern, weshalb ähnliche Ursachen unterschiedliche Auswirkungen haben können und zum anderen die Strategien beeinflussen. Diese intervenierenden Bedingungen waren vorwiegend in Ressourcen zu finden. Diese Ressourcen bestehen zum einen aus einer *unterstützenden Beziehung zu Lehrkräften*, die durch *Verständnis und Akzeptanz* gekennzeichnet ist, eine *angemessene Förderung* gewährleistet sowie *kooperativ, kompromissbereit und unterstützend* ist. Zum anderen werden Bestandteile des *Selbstbildes* benannt, die die Strategien bedingen, wie der *Selbstwert*, *Eigenschaften* und *Fähigkeiten* aber auch *Schwächen*, die sich selbst und durch andere zugeschrieben werden. Weiterhin stellen die *Eltern* eine Ressource dar, die selbst einen *Verstehensprozess* durchlaufen und aus der Perspektive der autistischen Kinder und Jugendlichen vor allem durch verschiedene Formen der *Organisation* unterstützend wirken.

8.5.1 Unterstützende Beziehung zu Lehrkräften

Die Beziehung zu als unterstützend erlebten Lehrkräften wird überwiegend recht unspezifisch als „gut“ beschrieben:

„[...] meine alte Schule [...] wo es mit den Lehrern eigentlich ganz gut lief [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 92).

„[...] Und die- ja die Lehrer sind auch äh- eigentlich auch zum Groß- also eigentlich alle sind recht nett. (.) Die unterstützen ein auch oder lassen einen halt auch in Ruhe. [...]“ (4_Malte_18, Pos. 125).

Das Zitat von Malte präzisiert diese unspezifische Aussage etwas deutlicher. Er empfindet seine Lehrkräfte als „recht nett“ und unterstützend. Die Aussage, dass diese ihn „auch in Ruhe [lassen]“, kann im Zusammenhang mit seinen Äußerungen zu den hinderlichen Erfahrungen mit Lehrkräften (Kapitel 8.4.7) dahingehend verstanden werden, dass die Lehrkräfte auf seiner neuen Schule nunmehr nicht mehr aktiv zu einer hinderlichen Beziehung beitragen, ihn nicht unter Druck setzen oder bestrafen. Die Aussage könnte jedoch auch dahingehend verstanden werden, dass insgesamt wenig Kontakt zu den Lehrkräften besteht. Diese Lesart wird unterstützt durch die Verwendung der Partikel „eigentlich“ und „recht“, die die positive Aussage abschwächen. Möglich ist, dass die Lehrkräfte hier in einen Vergleich zu den hinderlichen Lehrkräften gestellt werden und in diesem „eigentlich ganz gut“ abschneiden. Für diese Lesart spricht auch, dass Leonie und Malte sich bei ihren Aussagen auf Lehrkräfte beziehen, die sie an einer anderen Schule unterrichteten, als der Schule, während deren Besuch sich ihre schulische Abwesenheit entwickelte.

Bei einigen jüngeren Teilnehmer:innen lässt die Verwendung von unspezifischen Angaben vermuten, dass sie keine genaue Aussage treffen möchten. Insbesondere Leon schien während des Interviews insgesamt eher ausweichend zu antworten:

„Mit den verste- verstehe ich mich recht gut.“ (9_Ilias_9, Pos. 142).

„Ja (eigentlich schon.) Also verstehe ich mich gut.“ (11_Leon_13, Pos. 133).

Ähnlich lassen sich die Aussagen von Till einordnen:

„Mit LEHRERN habe ich eigentlich immer gute Erfahrungen gemacht.“ (20_Till_14, Pos. 37).

Diese Aussage steht in Relation zu Aussagen über Mitschüler:innen, die er direkt im Anschluss trifft und mit denen es deutliche Schwierigkeiten gab. Im Vergleich zu diesen waren seine Erfahrungen mit den Lehrkräften „eigentlich immer gut“. Der Partikel „eigentlich“ schwächt die Aussage über die „gute[n] Erfahrungen“ ab und drückt eine Relation aus. Trotz Tills Betonung der männlichen Form „Lehrer“ an dieser Stelle, weist dies nicht auf eine Aussage zu Lehrern im Vergleich zu Lehrerinnen hin, da er direkt im Vorfeld seine positiven Erfahrungen mit seinen Lehrerinnen teilt. Er scheint mit der männlichen Form auch seine Lehrerinnen zu meinen und hebt mit der Betonung den Vergleich zu seinen Mitschüler:innen hervor. Till beschreibt den Kontakt zu seinem Klassenlehrer als „eigentlich guten Kontakt“, obwohl dieser „im Unterricht trotzdem nicht so auf mich Rücksicht genommen [hat]“ und begründet dies wie folgt:

„Ja im Unterricht trotzdem nicht so auf mich Rücksicht genommen aber ok (weil die haben nicht so eine richtige Ausbildung) wie man mit mir so umgeht obwohl ich viel mit ihm geredet habe,

ja das war halt ok- ander-andere Kinder gewesen die auch Probleme hatten wie ich. (.) Nicht wie ich, aber es waren auch ADHS (und sowas) un:d ja die hatten halt auch Probleme (deswegen hatte der ja auch viel zu tun) dass der da so wenig mit mir gemacht hat aber das hat auf jeden Fall nicht ausgereicht.“ (20_Till_14, Pos. 35).

Er scheint das Verhalten des Lehrers auch hier zu relativieren und zu begründen, indem er das fehlende Wissen, „wie man mit mir so umgeht“ auf eine unzureichende Ausbildung zurückführt. Er bewertet den Kontakt zum Lehrer insgesamt als gut, für ihn persönlich jedoch nicht ausreichend. Er scheint seine Bewertung damit nicht nur auf seine eigene Perspektive und Bedarfe auszurichten, sondern auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu berücksichtigen. Damit zeigt sich auch an dieser Stelle eine eher zurückhaltende Kritik von Till, die eine fehlende Passung zwischen seinen Bedarfen und den schulischen Gegebenheiten ausdrückt:

„[...] das war dann zu vi:el, da war ich dann halt bisschen zu anders würde ich sagen, ich hab halt dann nicht mehr in das System reingepasst [...]“ (20_Till_14, Pos. 57).

Indem er hier auf das System und nicht die Schule verweist, stellt er heraus, dass die fehlenden Ressourcen, um seine Bedarfe zu berücksichtigen, von einer anderen Systemebene als seiner Schule abhängig sind. Seine Belastungen werden damit nicht nur individuell und spezifisch betrachtet, sondern er führt diese auf ein grundlegendes Problem zurück, das in der Passung zwischen „System“ und einem „zu vi:el“ an Bedarfen und Problem sowie seinem „zu anders“ begründet ist.

Tatsächlich zeigen sich in einigen Fällen deutliche Worte in Bezug auf die Beziehung zu unterstützenden Lehrkräften:

„[...] ja hatte ich äh drei Jahre lang den äh besten Lehrer der Welt glaube ich. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 34).

„Ich habe meine Lehrer immer geliebt und geschätzt weil sie sich einfach so auf mich eingelassen haben und mich akzeptiert in meinen Autismus, sie haben mich behandelt wie andere auch und das hat mir gutgetan. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 53).

Auffallend ist hier, dass diese deutlichen Worte im Fall von Marten mit einer angemessenen Förderung und individuellen Unterstützung einhergingen, die ähnlich zu Maltes Beispiel, nach der schulischen Abwesenheit stattfand. Auch in Julians Fall ist diese besonders positive Beziehung mit Förderung sowie mit Akzeptanz und einer Gleichbehandlung verbunden.

8.5.1.1 Verständnis und Akzeptanz

Wesentliche Aspekte, die zu einer förderlichen und unterstützenden Beziehung beitragen, sind Verständnis und Akzeptanz:

„Die haben halt das Ganze akzeptiert so, wie es ist so dass ich halt wenig gemacht habe. Beziehungsweise mein Mathelehrer hatte mich versucht noch zu unterstützen aber- (.) ja, das ging dann nicht.//I: Was hat er gemacht oder wie hat er versucht dich zu unterstützen?//Ja:a hat versucht mich mehr anzuspornen und so ne. Also er wusste auch- also an sich konnte ich halt, (.) zum Beispiel Mathe aber das wusste er auch. Bloß habe ich es halt nie gezeigt so und da wollte er, ein bisschen mehr aus mir rausholen.“ (4_Malte_18, Pos. 31-33).

Es scheint, als habe er aufgrund seiner vorherigen Erfahrungen eine große Schwierigkeit mit dem Erleben von Druck und wünscht sich eher akzeptiert und anerkannt zu werden, wie er ist, auch wenn er „halt wenig“ macht. Obwohl er die Unterstützung des Lehrers zu schätzen scheint, deutet seine Aussage darauf hin, dass er eine uneingeschränkte Akzeptanz bevorzugt, die auch mit einem gewissen Maß an Eigenverantwortung und Autonomie einhergehen kann. Malte gibt an, dass er Mathe „an sich konnte“, das jedoch „nie gezeigt“ hat. Möglich wäre, dass dieses Wissen über die eigenen Fähigkeiten für Malte ausreichte. Zudem schien auch sein Lehrer über seine Fähigkeiten Bescheid zu wissen. Somit könnte sich die Frage stellen, aus welchem Grund Malte seine Fähigkeiten zeigen sollte. Die Wortwahl „aus mir rausholen“ ist zunächst eine geläufige Redewendung, um auszudrücken, ein bestimmtes Potenzial zu entfalten. In dem Fall, dass dies gegen Maltes Willen geschieht, könnte dies dazu führen, dass er sich gedrängt fühlt, was sehr dem „Druck“ ähneln könnte, von dem er in seinen Erfahrungen auf seiner „alten Schule“ spricht (Kapitel 8.4.7.4).

Eine bedingungslose Akzeptanz scheint auch für Marten von Bedeutung zu sein:

„Naja, der hat mich ziemlich gut verstanden, GLAUbe ich. (.) Äh der war schon lange da, hat sich, glaube ich, rela- rela- relativ gut AUSgekannt. Ähm, der war für- der war bereit für Veränderungen. Wenn ich ihm gesagt habe, das geht nicht, dann hat er das akzeptiert, hat nicht irgendwie nachgefragt, warum, ja oder doch. Also, so. (.) Der war, mega cool. (...)“ (14_Marten_15, Pos. 36).

Er erklärt die Akzeptanz des Lehrers mit viel Erfahrung („schon lange da“), Wissen („relativ gut ausgekannt“) sowie einer Veränderungsbereitschaft, die auch mit einer Kompromissfähigkeit zusammenhängt. Der Lehrer scheint Martens „geht nicht“ zu akzeptieren, ohne dies zu hinterfragen oder ihn vom Gegenteil überzeugen zu wollen. Damit geht ähnlich zu Maltes Beispiel mit der bedingungslosen Akzeptanz auch die Anerkennung seiner Autonomie einher, wodurch ein Gespräch auf Augenhöhe möglich wird.

Till berichtet ebenfalls von positiven Erfahrungen mit „andere[n] Lehrerinnen“ vor der ambivalenten Beziehung zu seinem Lehrer. Er schildert diese wie folgt:

„[...] Genau und die- mit der habe ich immer viel- auch sehr viel Kontakt gehabt. Die konnte sich auch irgendwie gut mit mir austauschen. Die hat sofort gemerkt wenn es mir schlecht ging. Also bei der- die hat sich sehr gut um mich gekümmert (sagen wir es mal) so.“ (20_Till_14, Pos. 35).

Till scheint nicht genau benennen zu können, worin der gute Austausch bestand, worauf das „irgendwie“ hindeutet. Dass sie „sofort gemerkt [hat] wenn es [ihm] schlecht ging“ kann auf ein Verständnis hinweisen, das für Till eine positive Erfahrung darstellt. Das ‚Kümmern‘ scheint für ihn in einem häufigen und guten Kontakt sowie der Wahrnehmung seines Zustandes zu bestehen.

Eine besondere Form des Verständnisses äußert Fred in Bezug auf seine Erfahrungen mit seinen unterstützenden Lehrkräften:

„[...] ja meine Lehrer waren da zum Glück immer sehr verständnisvoll. Also die haben da nie irgendwie (.) versucht irgendwas zu blockieren oder so. (.) [...]“ (6_Fred_15, Pos. 11).

Für Fred scheint mit Verständnis zunächst die bloße Abwesenheit von Blockaden einherzugehen. Fred äußert ähnlich zu Julian (Kapitel 8.4.9) „Glück“ mit dem Verständnis zu haben, auch hier drückt sich dadurch implizit aus, dass Verständnis keine Selbstverständ-

lichkeit darstellt. Freds Lehrkräfte scheinen jedoch nicht nur kein Hindernis, sondern auch aktiv unterstützend gewesen zu sein:

„Ähm meine Lehrer und Lehrerinnen warn halt schon immer s- halt sehr hilfsbereit und so. Haben halt oft auch von sich aus dann (.) halt Vorschläge gemacht wie es halt für mich einfacher werden könnte.“ (6_Fred_15, Pos. 53).

Worin diese Vorschläge bestanden, um es ihm „einfacher“ zu machen, führt Fred weiter aus:

„Naja jetzt zum Beispiel eben (.) jetzt eben diese Situation dass ich jetzt halt ganz zu Hause bin. Da haben halt die Lehrer auch halt dann von sich aus auch vorgeschlagen halt wie wir das machen können dass ich halt noch mit Aufgaben versorgt werde und so. Und waren auch dann total dafür dass ich halt erstmal zu Hause bleibe weil die dann halt auch gemerkt haben dass es mir nicht gut ging. (..) Und so ja. (..)“ (6_Fred_15, Pos. 55).

Der Vorschlag der Lehrkräfte von zu Hause zu lernen und mit Aufgaben versorgt zu werden, wird von Fred als unterstützend und „hilfsbereit“ aufgefasst. Auffallend ist, dass Fred seine Formulierung ändert von dem Vorschlag der Lehrkräfte „erstmal zu Hause [zu] bleibe[n]“ zu der „Situation dass ich jetzt halt ganz zu Hause bin“. Trotz der aus Freds Perspektive unterstützenden Absicht der Lehrkräfte wurde er dadurch vom Unterricht ausgeschlossen. In seiner Aussage wird kein alternativer Vorschlag der Lehrkräfte deutlich, sodass unklar bleibt, wie eine weitere Beschulung verlaufen wäre. So kann die ‚Unterstützung‘ auch als ein Vorschlag verstanden werden, der vor allem für die Lehrkräfte „einfacher“ war. Auf die Frage, woran die Lehrkräfte bemerkten, dass es ihm nicht gut ging, antwortet Fred:

„Na ich war halt allgemein immer son bisschen unruhig und so. (..) Mh ich musste auch dann schon einige Male auch nach Hause gehen. Jetzt zum Beispiel (.) [...] war ich dann irgendwie so unter Stress dass ich irgendwie angefangen hab zu zittern. Da wurd ich dann auch nach Hause geschickt weil hal- (.) ja. (...)//I: Okay.//Auch allgemein ists dann halt immer aufwendig weil ich halt immer son bisschen (.) halt erschöpft war und halt nicht so ganz Kraft hatte irgendwie weil ich dann halt oft zum Beispiel auch mit em Kopfaufm Tisch lag und dann halt auch (.) mich nicht mehr so viel beteiligt hab. (.) Irgendwie. (.) ja. (5)“ (6_Fred_15, Pos. 57).

Die von Fred an dieser Stelle verwendeten Formulierungen „ich musste [...] nach Hause gehen“, „nach Hause geschickt“ erinnern weniger an Unterstützung und mehr an Ausschluss. Zudem erscheinen die Formulierungen weniger kooperativ und mehr durch die Lehrkräfte bestimmt. Der von ihm benannte Stress sowie die Erschöpfung werden nicht adressiert. Auch die Ursachen werden nicht ergründet, auf deren Grundlage passende Unterstützungsmöglichkeiten gemeinsam mit Fred und den Eltern hätten besprochen werden können. Fred begründet das nach Hause geschickt werden, damit, dass es „aufwendig“ sei, wenn er „erschöpft“ und „mit em Kopf aufm Tisch lag“ sowie sich „nicht mehr so viel beteiligt“ habe. Diese Erklärung für das Verhalten der Lehrkräfte ähnelt Tills zuvor dargestellte Äußerungen „nicht mehr in das System reingepasst [...]“ (20_Till_14, Pos. 57). Auch Fred scheint mit seinem Verhalten zu „aufwendig“ (20_Till_14, Pos. 57) gewesen zu sein. Dass er das Verhalten seiner Lehrkräfte trotzdem als hilfsbereit und unterstützend wahrnimmt, kann damit zusammenhängen, dass das ‚zu Hause sein‘ eine kurzfristige Erleichterung für ihn darstellte und ihn so entlastete. Langfristig können sich aus einem Ausschluss jedoch weitreichende Konsequenzen ergeben.

8.5.1.2 Förderung

Eine angemessene Förderung kann mit Verständnis und Akzeptanz verbunden sein und drückt sich in der Kommunikation durch Anerkennung und Lob aus: „[...] mich motiviert und ermutigt und auch gelobt wenn ich etwas gut gemacht habe.“ (16_Julian_18, Pos. 54). Diese Ermutigung durch Lob hält die Lehrkraft auch zu einem Zeitpunkt aufrecht, zu dem Julian „nicht zur Schule konnte“ und mit „Aufgaben und Themen“ versorgt wurde (16_Julian_18, Pos. 54). Trotz des Ausschlusses wurde auch Fred von seinen Lehrkräften weiter „mit Aufgaben versorgt“, wodurch das schulische Lernen aufrechterhalten wurde (6_Fred_15, Pos. 55).

Als förderlich werden zudem strenge aber faire Lehrkräfte empfunden:

„Die sind ziemlich streng, aber es ist die Art und Weise. Und es ist immer so, die strengsten Lehrer sind immer die besten Lehrer. [...]“ (12_Magdalena_7, Pos. 74).

„[...] Frau [Name] hat guten Unterricht gemacht, war ein bisschen zu streng [...] irgendwie aber auch ne GUTE und FAIRE Lehrerin. [...]“ (13_Frida_15, Pos. 51).

„[...] Ähm (.) dann ähm muss ich in dem Fall auch nochmal sagen, meine BIOlehrerin, die war mega korrekt. Ja, bei der war es auch leise, die war streng, aber fair. Ja, die war richtig cool. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 26).

Auch eine gewisse Vorbildfunktion von Lehrkräften kann förderlich für den eigenen Lernprozess sein und eine indirekte Unterstützung des Lernens darstellen:

„Ja, ja, erst mal LAUT, weil JA- weil die Kinder da jetzt- oh rumgezappelt haben und so äh. Aber ja, (..) mocht sie halt dann do^oh hoch. Weil sie dann irgendwie ruhiger wurde, mit der Zeit und dann- und sie hatte halt ne AHNUNG von KUNST. Ein WAHRER Künstler ist leise, und malt ordentlich. (.) Und selbst wenn er keine Farben hat, die dazu passen, muss er sich einfach welche machen. (.) Das finde ich total schön. Sie hat AHNung. [...]“ (12_Magdalena_7, Pos. 82).

Magdalena berichtet hier von einem Prozess, den die Lehrkraft durchlaufen hat, von „LAUT“ zu „ruhiger“. Diese Veränderung scheint auch durch das Verhalten der Mitschüler:innen beeinflusst worden zu sein, die „rumgezappelt haben“. Denkbar wäre ein Zusammenhang zwischen der Lautstärke der Lehrerin und den Mitschüler:innen. Möglicherweise ist mit einem „ruhiger“ werden der Lehrerin auch eine ruhigere Klasse verbunden. Es bleibt jedoch unklar, inwiefern sich das Verhalten der Mitschüler:innen verändert hat. Trotzdem scheint die Klasse einen direkten Einfluss gehabt zu haben, der auch Magdalenas Eindruck von der Lehrerin prägt. Sie wirkt durch die Lehrerin motiviert „Ein WAHRER Künstler“ zu sein, der passenderweise auch „leise“ ist. Zudem wirkt die Aussage „wenn er keine Farben hat, [...] muss er sich einfach welche machen“ wie eine Anregung zur Problembewältigung und Lösungsfindung. Magdalena könnte an dieser Stelle Aussagen ihrer Lehrerin wiedergeben, die sie zu verinnerlichen versucht, was auf einen eigenmotivierten Lernprozess hindeutet.

8.5.1.3 Kooperation, Kompromissbildung und Unterstützung

Es können mehrere Faktoren identifiziert werden, wie Lehrkräfte dazu beitragen, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten sowie eine förderliche Beziehung zu etablieren. Beim Bearbeiten von Aufgaben oder Hausaufgaben scheinen pragmatische Lösungen, die das Ziel des Lernens in den Vordergrund stellen, hilfreich zu sein:

„M:h (7) m=manchmal- (.) also, gegen ENdE durften wir dann auc:h, wenn ich es verstanden hatte- also wenn es die ähm Seite 38 Nummer 4 A bis J, ähm habe ich halt die A, B und H, I, J gemacht, wei:l, wenn ich es verstanden hatte dann haben wir halt gleich die schWEREN gemacht und wenn die (.) FLÜSSig waren dann, konnten wir davon ausgehen dass wir uns die anderen FÜNF, ich rechne jetzt nicht, ähm SPAre konnten, (.) also, das, ging, auch manchmal, (.) das war sehr hilfreich, weil es halt auch echt unnötig Batterie gekostet hat.“ (3_Felicitas_13, Pos. 126).

Es wurde nicht auf einem Prinzip beharrt, dass die Aufgaben bearbeitet werden müssen, sondern Felicitas konnte zeigen, dass sie die Lernziele erreicht hat. Eine derartige Zusammenarbeit kann auch bedeuten auf beiden Seiten „sich von seinen Pfosten ein bisschen weg [zu] bewegen, wie zum Beispiel im Unterricht mehr schreiben bis man einen totalen Kampf in der Hand hat [...]“ (5_Ella_12, Pos. 86). Sie beschreibt damit einen Kontrast zu den verhärteten Fronten, die in Kapitel 8.4.7.4 zwischen den Schüler:innen und den als hinderlich wahrgenommenen Lehrkräften. Die Unterschiede zwischen den Lehrkräften in der Zusammenarbeit zur Kompromissfindung beschreibt Ella anhand von drei Typen:

„[...] Also, es gibt Lehrer mit denen mussten wir wahnsinnige Deals eingehen, um uns zu ah- um uns zu einigen wie mit Frau [Name]. Es gibt Lehrer- es gab Lehrer mit denen funktioniert es überhaupt nicht. Und dann gibts halt die Lehrer die pragmatisch einfach eine Lösung gefunden haben.“ (5_Ella_12, Pos. 86).

„Deals“ setzen Verhandlungen voraus, bei denen beide Seiten Kompromisse eingehen müssen und letztendlich eine Seite Gewinne erzielt. Ella beispielsweise musste „mehr schreiben“, während Lehrkräfte auf weniger Wiederholungen, ähnlich zu Felicitas Beispiel, bestanden haben (5_Ella_12, Pos. 85). Auch hier lassen sich zwei Perspektiven einnehmen. Einerseits wird in einem gemeinsamen Prozess ausgehandelt, an welcher Stelle welche Person Zugeständnisse machen kann. Allerdings äußert Ella, dass dies mit jeder Lehrkraft ausgehandelt werden musste und ein enormes Engagement der Eltern von Ella beinhaltete: „[...] Und wenn meine Mutter GANZ schön auf die eingeredet hat, dann hat das mit ihr auch funktioniert [...]“ (5_Ella_12, Pos. 86). Eine einheitliche Lösung scheint es für Ella nicht gegeben zu haben, sodass denkbar ist, dass auch hier in jedem Unterricht bei unterschiedlichen Lehrkräften unterschiedliche Anforderungen an Ella gestellt wurden. Andererseits scheint es, als werde hier um eine angemessene inklusive Beschulung verhandelt. Dass Ella das Recht auf eine angemessene Förderung und Unterstützung hat, scheint hier außer Acht gelassen zu werden, insbesondere bei Lehrkräften, mit denen eine Kooperation „überhaupt nicht [funktioniert]“. Die Art der Zusammenarbeit hängt somit stark von der jeweiligen Lehrkraft ab. Dabei spielt aus Ellas Sicht auch das persönliche Engagement eine Rolle:

„[...] Ich meine, sie hätten sich ein bisschen ANstrengen müssen und dann hätte das funktioniert. (..) Bei mir und ein paar- Und das war eben das Verrückte, bei mir und den- ein paar anderen Lehrern HAT ES funktioniert. (..) Aber (...) ja. Es ist eigentlich das, wenn- wenn der Lehrer will, dann schafft er es. (..) Wenn sie sich darüber informieren wollen WENN sie das schaffen wollen WENN sie mich durchbringen wollen DANN würden sie das schaffen. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 79).

Ella betont hier sehr stark den Willen der Lehrkräfte, ähnlich zum Phänomen *„der Wille zu Lernen“*. Denkbar ist, dass sie von ihrem eigenen Willen, ihrem und dem Engagement der Eltern ausgeht und dieses auch von den Lehrkräften erwartet. Ellas Schilderungen deuten darauf hin, dass für die gelingende inklusive Beschulung und zur Prävention von

Schulabsentismus der Wille, das Engagement sowie die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrkräften und den autistischen Schüler:innen notwendig sind. Sie spricht außerdem die Notwendigkeit an, sich „darüber informieren [zu] wollen“. Naheliegend ist, dass sie mit „darüber“ ihren Autismus und die damit verbundenen Besonderheiten meint. Möglicherweise fällt es ihr schwer, direkt von Autismus zu sprechen, weshalb sie den Ausdruck vermeidet. Dennoch spricht sie eine wesentliche Voraussetzung im Umgang mit autistischen Schüler:innen an: Lehrkräfte benötigen Informationen und Wissen im Umgang mit ihren autistischen Schüler:innen. Eine ähnliche Aussage trifft Julians Lehrerin, die diese Voraussetzung unterstützt sowie die Auseinandersetzung mit Autismus als lohnenswert beschreibt:

„Eine Lehrerin hat nach dem ersten Jahr gesagt, es war nicht immer leicht, weil wir uns alle erst mit dem Thema Autismus befassten mussten, aber es hat uns so bereichert.“ (16_Julian_18, Pos. 53).

Die Aussage deutet darauf hin, dass es durchaus Herausforderungen gab, die jedoch gemeinsam bewältigt werden konnten und sogar eine Bereicherung darstellten. Denkbar ist auch eine Auswirkung dieser Aussage auf Julians Selbstbild.

8.5.2 Das Selbstbild autistischer Schüler:innen

Als ein wesentlicher Faktor, der die Strategien im Umgang mit schulischen Belastungen, aber auch den Willen zu Lernen prägt und beeinflusst, hat sich das *Selbstbild* erwiesen. Dieses wird geprägt durch den *Selbstwert*, *Eigenschaften*, *Fähigkeiten* und *Schwächen*.



Abb. 12: Bestandteile des Selbstbildes autistischer Schüler:innen. (Eigene Darstellung).

Die individuellen Besonderheiten, die im Selbstbild zusammengefasst werden, beziehen sich auf die Person selbst und müssen nicht autismusspezifisch sein oder im Kontakt mit anderen auftreten. Die Teilnehmenden schreiben sich diese Besonderheiten selbst zu.

8.5.2.1 Der Selbstwert – „ich bin ein besonderer Fall“

Der Selbstwert und das Selbstbild stehen in Wechselwirkung zueinander.

„ich bin ein besonderer Fall“ (16_Julian_18, Pos. 59)

In Julians Aussage zu seinem Selbstbild stecken zwei Aussagen: „Ich bin ein [...] Fall“ und ‚ich bin besonders‘. Die Bezeichnung von sich selbst als „Fall“ drückt eine objektive Einschätzung von sich selbst aus, indem Julian sich von außen betrachtet. Die Wortwahl könnte er von Gesprächen über ihn übernommen haben. Da er einen hohen Unterstützungsbedarf hat, ist naheliegend, dass er bereits viele Erfahrungen mit professionellen Unterstützer:innen hat. Seine Aussage trifft er im Kontext der Schulbegleitung „Im Moment habe ich eine tolle Begleitung [...]“ (16_Julian_18, Pos. 59). Es scheint als nehme er in seiner Aussage die Perspektive der Begleitung ein. Gleichzeitig kann die Perspektive von sich selbst als „Fall“ als Gegensatz zu der Aussage ‚ich bin besonders‘ gesehen werden. Ein Fall ist verbunden mit einer Anonymität (ein Fall von vielen). Während die Aussage ‚ich bin besonders‘ auf ein aus der Masse hervorstechen, ein anders sein als andere, hinweist. Dabei kann ‚besonders‘ sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein. Seine Aussage kann implizieren, dass er selbst für Unterstützer:innen eine ‚besonders‘ große Herausforderung darstellt, was seinen Selbstwert verringern könnte. Die Verwendung des Begriffes „Fall“ kann in diesem Zusammenhang auch als ein Schutz des Selbstwertes dienen, da er sich durch den Perspektivwechsel von außen neutral als professionellen Fall betrachtet und so eine Distanz zu sich selbst herstellt. Die Aussage kann auch mit einem gewissen Stolz verbunden sein, da das aus der Masse hervortreten als etwas Positives gesehen werden und die eigene Individualität so hervorgehoben werden kann. „Ich bin ein besonderer Fall“ kann auch verstanden werden, als Abgrenzung zu anderen Personen aus dem Autismus-Spektrum. Diese zusätzliche Unterscheidung hebt auch Felicitas hervor:

„[...] aber ich bin ja, TROTZ dass ich Autismus hab BIN ICH NICH wie jeder andere Autist.“ (3_Felicitas_13, Pos. 76).

In der Aussage steckt einerseits die Abgrenzung zu anderen autistischen Personen sowie die Betonung der eigenen Individualität. Felicitas begründet dies an anderer Stelle mit der Passung der Diagnose:

„<<f>Ja, einerseits es passt relativ gut, manche Sachen, aber einige Sachen eben auch gar nicht.> [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 138).

Die gleichzeitige Wahrnehmung einer fehlenden Passung und die Betonung der eigenen Individualität führen zu einer Unsicherheit im Selbstbild. Hinzu kommt auch bei Felicitas die fehlende Zugehörigkeit zu gleichaltrigen Mitschüler:innen (Kapitel 8.4.5), die ebenfalls zu einer Unsicherheit im Selbstbild beitragen kann. Die Abgrenzung von der Diagnose könnte wiederum das Gefühl verursachen, dass die Diagnose nicht passend ist. Felicitas' Suche nach einer passenden Diagnose führt sie schließlich zu dem Schluss:

„[...] es sind halt tausend Sachen und die sind halt irgendwie alle zu einer sehr komischen Collage. Deswegen passt vermutlich nichts so ganz.“ (3_Felicitas_13, Pos. 172).

Die Metapher der „Collage“ verdeutlicht, dass Felicitas ihr Selbstbild aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt. Da sie in diesem Kontext über unterschiedliche Diagnosen spricht, könnte geschlossen werden, dass sie ihre individuellen Besonderheiten diesen Diagnosen oder Störungsbildern zuordnet und ihr Selbstbild daraus formt. Die fehlende Zugehörigkeit zu gleichaltrigen Mitschüler:innen kann die Identitätssuche in funktionalen Kontexten erschweren. Dadurch könnte es naheliegend erscheinen, sich verstärkt an störungsbezogenen Aspekten zu orientieren. Zusätzliche Besonderheiten oder Schwierigkeiten können wiederum zu weiterer Unsicherheit im Selbstbild führen und das Gefühl der Zugehörigkeit zusätzlich beeinträchtigen:

„[...] wer nimmt schon freiwillig einen Schüler mit Autismus der nicht sprechen kann!“ (16_Julian_18, Pos. 8).

Die Aussage spiegelt die Erwartung wider, nicht erwünscht zu sein und kann aus eigenen Erfahrungen resultieren. Gleichzeitig deutet sich eine Angst vor Zurückweisung an. Indem Julian die Wahrscheinlichkeit einer Zurückweisung ausspricht, könnte er versuchen, eine mögliche Enttäuschung zu entkräften. Die Formulierung lässt zudem darauf schließen, dass er sich der wechselseitigen Herausforderungen bewusst ist. In diesem Sinne kann die Aussage als ein progressiver Umgang mit der eigenen Unsicherheit verstanden werden. Das Ausrufezeichen anstelle eines Fragezeichens verdeutlicht zudem, dass Julian nicht infrage stellt, ob er aufgenommen wird, sondern vielmehr anerkennt, dass seine Aufnahme freiwillig passiert und von Glück und dem Engagement anderer abhängt (Kapitel 8.4.9).

„ich war sehr anders als die anderen“ (20_Till_14, Pos. 8)

Das Gefühl ‚anders‘ als andere oder auch ‚besonders‘ zu sein, kann mit dem Eindruck einhergehen „nicht normal“ zu sein:

„Die sind wie normale Mitschülern deshalb für mich. Weil ich (.) fühle nicht normal. (5)//I: Was meinst du damit? Kannst du das erklären?//Ich weiß nicht. Ich oft fühle- (.) wie (.) anders (.) vom alle die anderen. (..) Erstmal weil (...) Autismus und (.) ja spreche so viel weniger dann (..) all die anderen Kindern. (..) Und ich bin meistens wie (.) leise. (...) Ja. (4)“ (7_Enno_9, Pos. 88-90).

Bei der Formulierung „ich (.) fühle nicht normal“ kann sich das ‚nicht normal‘ auf seine Person („ich fühle [mich] nicht normal“) oder auf seine eigenen Gefühle („meine Gefühle sind nicht normal“) beziehen. Da beide Aussagen letztendlich zum ‚anders sein‘ als andere führen, wird diese Lesart weiterverfolgt. Zudem zeigen sich bei Enno sprachliche Auffälligkeiten, die sich damit erklären lassen, dass deutsch seine Zweitsprache ist. Die Pause zwischen „ich“ und „fühle“ kann somit auch durch eine sprachliche Unsicherheit zustande kommen, die dazu führt, dass er das fehlende ‚mich‘ nicht ausspricht. Durch das Gefühl „anders (.) vom alle die anderen“ zu sein, wird ein fehlendes Gefühl von Zugehörigkeit ausgedrückt. Im Interview mit Enno ist eine gedrückte Stimmung und Unsicherheit spürbar, die sich in seiner leisen und stockenden Sprechweise äußert. Ennos Sprachbarriere verstärkt zusätzlich zum Autismus das Gefühl „nicht normal“ zu sein. In Ennos schulischem Kontext ist es „nicht normal“, „so viel weniger“ zu sprechen „all[s] die anderen Kindern“ weshalb er „meistens wie (.) leise“ ist. Das Gefühl „nicht normal“ und damit nicht zugehörig zu sein, führt zu einer Unsicherheit, die seinen Selbstwert negativ zu beeinflussen scheint. An dieser Stelle zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen dem

‚Anders sein‘ und dem Gefühl der Zugehörigkeit. Das Gefühl anders zu sein als andere kann auch zu einem geringeren oder fehlenden Gefühl von Zugehörigkeit führen und damit eine Wechselwirkung zwischen den ursächlichen und intervenierenden Bedingungen darstellen.

Das Gefühl der Zugehörigkeit und das Gefühl ‚anders‘ zu sein stehen in Wechselwirkung zueinander

Marten und Alexandra wählen den Ausdruck „komisch“ als Beschreibung des ‚Anders seins‘:

„Und äh ja- wenn- und es redet einfach keiner so mit mir in meiner Schule, ja? [...] weil wahrscheinlich sowieso alle denken, ähm dass ich komisch bin. (.) Ja.“ (15_Alexandra_14, Pos. 87).

„Es hat mir auf jeden Fall Klarheit gegeben, warum ich so=n ((lachend(komischer Mensch bin))“ (14_Marten_15, Pos. 157).

Martens Aussage wirkt eher positiv konnotiert, während Alexandra sie als negative Zuschreibung durch andere verwendet. Die unterschiedliche Konnotation kann mit einer zeitlichen Perspektive zusammenhängen. Marten verwendet den Ausdruck mit einem retrospektiven Bezug zu seiner Diagnose. Diese hat ihm „Klarheit gegeben“, während Alexandra in der Gegenwart die Vermutung äußert in der Schule deswegen gemieden zu werden. Auch hier ist eine Wechselwirkung zur ursächlichen Bedingung der Zugehörigkeit ersichtlich. Auffallend ist zudem, dass Marten kurz nach der Passage vom Thema ablenkt (14_Marten_15, Pos. 159). Es kann vermutet werden, dass dies mit dem Gefühl „komisch“ zu sein, zusammenhängt. Marten berichtet zuvor von schwierigen zwischenmenschlichen Situationen mit Lehrkräften und Mitschüler:innen, die im Zusammenhang mit Mobbing und einer fehlenden Zugehörigkeit stehen. Das Gefühl „komisch“ zu sein, kann entsprechend in Wechselwirkung mit der fehlenden Zugehörigkeit stehen. Die Kombination dieser beiden Erfahrungen kann zu einem niedrigen Selbstwert führen, wenn das „komisch“ oder ‚anders sein‘ als Grund für die fehlende Zugehörigkeit gesehen wird, ähnlich zu Alexandras Beispiel. Da Martens Erfahrungen bereits länger zurückliegen und er retrospektiv darauf zurückblickt, ist denkbar, dass er das ‚anders sein‘ in sein Selbstbild integrieren konnte, was es ihm ermöglicht, lachend über sich als „komische[n] Mensch“ zu sprechen. Trotz der negativen Zuschreibung berichtet Alexandra „eigentlich stolz“ auf die Diagnose und das damit verbundene ‚anders sein‘ zu sein (15_Alexandra_14, Pos. 139). Sie begründet dies mit ihren anderen Interessen sowie aufgrund dieser „anders aufgewachsen“ zu sein (15_Alexandra_14, Pos. 141). Im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen wollte sie „nicht gleich äh irgendwie mit 10 Jahren schon TikTok haben“, sondern „[...] war halt eben immer mehr so ähm in Geschichte interessiert. (..)“ (15_Alexandra_14, Pos. 141).

„ich wollt halt lieber NORMAL sein“ (20_Till_14, Pos. 45)

Im Gegensatz dazu scheint Till das ‚anders sein‘ noch nicht in sein Selbstbild integriert zu haben:

„[...] ich wollt halt lieber NORMAL sein, ich finds halt immernoch bisschen blöd, würd immernoch lieber normal sein, weil ich immer noch nicht so richtig meine Fähigkeiten so entdeckt hab. (..) was mir gut LIEGT oder so? Ja. Ja.“ (20_Till_14, Pos. 45).

Er begründet den Wunsch ‚normal‘ zu sein damit, seine Fähigkeiten noch nicht entdeckt zu haben. Diese Begründung könnte so verstanden werden, dass er Autismus mit besonderen Fähigkeiten verbindet. Da er diese „noch nicht“ entdeckt hat, überwiegen für ihn seine Schwächen. Denkbar ist aber auch, dass er unabhängig von seinem Autismus keine eigenen Stärken erkennen kann, was es ihm erschwert den Autismus anzuerkennen. Auch Till macht Erfahrungen mit fehlender Zugehörigkeit (Kapitel 8.4.6), die das Gefühl anders zu sein wechselseitig bedingen.

„ich hab halt nur Autismus“ (19_Carlo_7, Pos. 177)

Eine alternative Sichtweise auf seinen Autismus zeigt der 7-jährige Carlo:

„Also ich hab halt nur Autismus und ADHS. (..) Aber sonst hab ich- und das ist ja auch ne Behinderung aber- weil mein Gehirn nicht genau entwickelt wurde, aber es ist GANZ GENAU. So wie die anderen, aber halt manche Dinge weiß ich mehr als die anderen, manche weniger. (..) Also so, also wenn- also wenn andere nicht will- also es ist halt so halb so. [...]“ (19_Carlo_7, Pos. 177).

Carlos Aussage veranschaulicht die Bedeutung von Informationen. Carlo scheint Informationen über Autismus und ADHS erhalten zu haben, die ihm Erklärungen über die Auswirkungen liefern. Auch, wenn die Informationen inhaltlich auch kritisch betrachtet werden können, scheint er durch diese Informationen die Möglichkeit zu haben, sich seine Besonderheiten zu erklären. Dabei wird ein positiver Grundtonus deutlich, der Stärken und Schwächen berücksichtigt, die er so in sein Selbstbild integrieren kann. Carlo scheint sich an dem Behinderungsbegriff nicht zu stören, sondern diesen neutral zu verwenden. Im Gegensatz zu Toni, für den der Behinderungsbegriff negativ konnotiert zu sein scheint:

„Ich muss ja jetzt im Autismuszentrum- so heißt es glaube ich, irgendwie so äh, (.) weiterhin, aber, äh, jetzt eigentlich nicht mehr so viel aber am Anfang auch, dass ich da keine Lust drauf hatte, weil Autismus ist halt ne Behinderung und so, das aber, ne, jetzt hat es sich auch geTAN also so sehr wars dann auch nicht. [...]“ (18_Toni_12, Pos. 94).

Das Verb „müssen“ drückt einen empfundenen Zwang aus und verdeutlicht, dass der Besuch des Autismuszentrums nicht freiwillig erfolgte. Seine Aussage, er habe „keine Lust“ gehabt, begründet er mit der Einschätzung, dass „Autismus [...] halt ne Behinderung [ist]“. Dies deutet auf eine Ablehnung des Behinderungsbegriffs sowie des damit verbundenen Autismuszentrums hin. Die Formulierung „also so sehr wars dann auch nicht“ am Ende des Satzes kann als Relativierung dieser Ablehnung im Sinne eines ‚also so [schlimm] wars dann auch nicht‘ verstanden werden. Seine Distanzierung zeigt sich zudem in der Gleichgültigkeit durch die Formulierung „so heißt es glaube ich“. Seine Aussagen „jetzt eigentlich nicht mehr so viel“ und „jetzt hat es sich auch geTAN also so sehr wars dann auch nicht“ haben keinen eindeutigen Bezug. Es lässt sich jedoch vermuten, dass er „jetzt eigentlich nicht mehr so viel“ Zeit im Autismuszentrum verbringt, seltener Termine hat oder dass sein Bedarf zurückgegangen ist, weil eine Entwicklung stattgefunden hat. Besonders „jetzt hat es sich geTAN“ deutet auf eine (positive) Veränderung hin, während „so sehr wars dann auch nicht“ darauf schließen lässt, dass seine anfängliche Ablehnung negativer war als seine tatsächlichen Erfahrungen. Durch diese Relativierung gesteht er indirekt, dass die Termine im Autismuszentrum zu einer positiven Entwicklung beigetragen haben. Im Zusammenhang mit den schulischen Konflikten

ist eine Ablehnung des Behinderungsbegriffs sowie des damit verbundenen Autismuszentrums und einer daraus resultierenden positiven Entwicklung außerdem erklärbar, da eine freiwillige Beteiligung im Autismuszentrum einem Zugeständnis in Bezug auf die Konflikte mit Lehrkräften (Kapitel 8.4.7.4) und Mitschüler:innen (Kapitel 8.4.6) hätte gleichkommen können.

„ich kann ja nix dafür“ (8_Edda_9, Pos. 144)

Edda verwendet den Krankheitsbegriff als Synonym für ihren Autismus:

„[...] Ähm dann war ich in dem Raum (.) da bin ich nicht rausgekommen dann hatte ich nochmal einen RIEsigen Hass auf die die vor der Tür standen. (.) Wo ich mir dachte (...) auch irgendwie Vollpfosten. Weil ähm, (..) ich kann ja nix dafür dass ich diese Krankheit hab. (.) Ja. (...)“ (8_Edda_9, Pos. 144).

Edda bringt eine Ungerechtigkeit zum Ausdruck, da sie für etwas bestraft wird, das im Zusammenhang mit einer „Krankheit“ steht, die sie sich nicht ausgesucht hat. Sie drückt ein großes Ungerechtigkeitsempfinden aus und bezeichnet die Personen, „die vor der Tür standen“ als „Vollpfosten“, weil diese die Ungerechtigkeit nicht berücksichtigen. In diesem Zusammenhang scheint die Verwendung des Krankheitsbegriffes schlüssig, da Edda den Autismus als etwas Externes verstehen zu scheint, das ihr Probleme bereitet und worauf sie keinen Einfluss nehmen kann. Sie grenzt sich so von dem Autismus sowie dem für sie damit zusammenhängenden Verhalten ab. Gleichzeitig drückt sich durch den Krankheitsbegriff deutlicher ein Bedarf an Unterstützung anstelle von der Notwendigkeit für Bestrafung aus.

Julian hingegen veranschaulicht in seiner Aussage zu den Dingen, die er an Schule nicht mag, dass nicht er durch seinen Autismus in seinen Möglichkeiten begrenzt ist, sondern das Umfeld für Einschränkungen verantwortlich ist: „[...] wenn ich eingeschränkt werde [...]“ (16_Julian_18, Pos. 43).

8.5.2.2 Eigenschaften

Eigenschaften werden als Teil der Persönlichkeit wahrgenommen und können nur bedingt verändert werden. Damit prägen sie das Selbstbild und beeinflussen die Ausbildung von Fähigkeiten.

„mein starker Wille“ (5_Ella_12, Pos. 96)

„[...] Und (..) ich würde sagen, ich bin ein Stehaufmännchen. (.) Das hat mir geholfen. (5) Ähm (..) Mir hat außerdem mein starker Willen geholfen, nämlich dass ich zur Schule gehen will. (4) [...]“ (5_Ella_12, Pos. 96).

Ella bezeichnet sich als „Stehaufmännchen“ und veranschaulicht damit, dass sie trotz Rückschlägen, die sie umzuwerfen drohen, immer wieder aufsteht und nicht aufgibt. Sie bezieht außerdem ihren starken Willen direkt auf den Schulbesuch und macht mit ihrer Aussage damit deutlich, dass sie sehr stark und trotz Rückschlägen zur Schule gehen will. Auch Till drückt seine Stärke sowie seinen Willen aus, nicht aufzugeben. Er verfolgt dabei jedoch ein anderes Ziel als den direkten Schulbesuch:

„[...] Also ich hab mich dann da durchgekämpft eigentlich nur damits nicht auffällt [...]“ (20_Till_14, Pos. 43).

Till verwendet die Metapher des Kämpfens, während sein Ziel darin bestand, nicht aufzufallen. Die Verwendung des Partikels „eigentlich“ deutet darauf hin, dass er an dieser Stelle ein Eingeständnis macht. Dies könnte bedeuten, dass er vordergründig ein anderes Ziel verfolgte, etwa den Schulbesuch, während er nun zugibt, lediglich nicht auffallen zu wollen. Unklar bleibt dabei, ob dieses Ziel ausschließlich den schulischen Kontext betraf oder ob er auch den Schulbesuch aufrechterhielt, damit auch im familiären Umfeld „nicht[s] auffällt“.

Einen gegensätzlichen Zweck des starken Willens in Bezug zum familiären Umfeld und den Schulbesuch macht Julian deutlich:

„Ich war zehn Jahre in der Förderschule und das war mir zu langweilig. Ich [...] wusste wie Schule auch sein kann, deswegen habe ich meine Eltern genötigt, mich woanders hinzuschicken. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 7).

Auch Julian verwendet mit „genötigt“ eine ausdrucksstarke Wortwahl, die nicht nur einen starken Willen repräsentiert, sondern auch das Selbstbewusstsein ausdrückt, aufgrund des eigenen Wissens und dem Glauben an sich selbst, die eigenen Eltern zur Umsetzung zu zwingen. Der Begriff kann dabei als ein Ausdruck für die Stärke seines Willens angesehen werden. Es wird nicht deutlich, ob er zum Zeitpunkt dieses nachdrücklichen Willens bereits Erfahrungen mit Zurückweisung gemacht hat, da seine Aussage „[...] wer nimmt schon freiwillig einen Schüler mit Autismus der nicht sprechen kann!“ (16_Julian_18, Pos. 8) darauf hindeuten könnte.

„ich bestehe darauf dass immer alles richtig ist“ (5_Ella_12, Pos. 100)

Eine weitere Eigenschaft ist eine ausgeprägte Genauig- und Gewissenhaftigkeit, die sich in verschiedenen Ausprägungen und in unterschiedlichen Bezügen zeigt. Bestandteil dieser Genauigkeit sind außerdem *nicht lügen können* (3_Felicitas_13, Pos. 103), *Pünktlichkeit* (2_Leonie_15, Pos. 72) sowie *ein genaues Nachdenken darüber „was ich sage und was ich tue“* (2_Leonie_15, Pos. 52), das auch in Form einer *nachträglichen Selbstkritik* stattfinden kann (10_Sven_15, Pos. 36). Eine weitere Form der Genauigkeit kann in einem langsamen aber schönen Schreiben gesehen werden, wenn die Geschwindigkeit zugunsten der Genauigkeit abnimmt (19_Carlo_7, Pos. 226). Ella illustriert die Eigenschaft der Genauig- und Gewissenhaftigkeit am Beispiel von Faktenwissen im Rahmen einer schulischen Situation:

„Es gibt noch die Geschichte von mir und Frau [Name] wo ich ihr erklärt habe- wo ich vor der ganzen Schule erklärt habe dass ist a- dass man 1792, keine Burgen mehr gebaut hat. Das ist schon fast im 19. Jahrhunderts. Ende des 18. Jahrhunderts beginnt in England da gerade die Industrialisierung? Industrialisierung. Also, ist es ganz klar, dass man da keine Burgen mehr gebaut hat. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 88).

Für Ella steht hier eindeutig die Richtigkeit der Informationen an erster Stelle. Sie berücksichtigt dabei nicht den Kontext der Situation („vor der ganzen Schule“) oder mögliche Konsequenzen. Das Gewicht dieser Genauigkeit wird auch daran ersichtlich, dass sie berichtet „Aufgabe[n] nicht bearbeiten“ zu können, wenn dabei etwas „nicht stimmt“ (5_Ella_12, Pos. 81). Auch Sven berichtet von der fehlenden Fähigkeit, Ungenauigkeit auszublenden:

„[...] Ähm und ich stehe sehr auf Effizienz. Also ich kann nicht, wenn ich irgendwas sehe, was nicht effizient läuft oder ineffizient, dann kann ich das nicht ignorieren? [...]“ (10_Sven_15, Pos. 36).

Die Eigenschaft beeinflusst die Beziehung zu Lehrkräften und Mitschüler:innen, da durch das Beharren auf Genauigkeit Konflikte entstehen können. Gleichzeitig ist der Umgang mit eigenen sowie Fehlern anderer erschwert.

Weitere Eigenschaften, die das Phänomen und den Umgang mit den ursächlichen Bedingungen beeinflussen, sind *wissbegierig* und *sensibel*. Die Bedeutung von Sensibilität veranschaulicht Tills Beispiel:

„Ja weil ich bin halt ich war halt immer sehr sensibel da. War schon- musst mich immer sehr zusammenreißen. Also nicht zusammenreißen aber ich hab da schon bisschen Schwierigkeiten gehabt wenn ich da geärgert wurde oder so, (..) Da hatte ich schon echt sehr Schwierigkeiten also da- ich war sehr sensibel und da wollt mich da auch schnell verdrücken und so. Das war eher (*schwierig*) weil ich musst mich dann sehr unter Kontrolle haben, dass ich dann da alles mit(*kriege*) so. Während die mich da so voll- ja geärgert haben so. [...]“ (20_Till_14, Pos. 49).

Es könnte in Frage gestellt werden, ob Till tatsächlich „sehr sensibel“ ist oder ob er eine normale Reaktion („wollt mich da schnell verdrücken“) auf das „geärgert“ werden zeigt, er jedoch aufgrund eigener Ansprüche („ich musst mich dann sehr unter Kontrolle haben“) und der Umstände („dass ich dann da alles mit(*kriege*)“) diese Reaktion als nicht normal und sich selbst demnach als „sehr sensibel“ empfindet.

Am Beispiel einer Aussage von Felicitas zur *Wissbegierde* kann der Zusammenhang zwischen dem Phänomen, den ursächlichen und den intervenierenden Bedingungen veranschaulicht werden:

„Ja vor allen Dingen, besonders in der [Name]-Schule ist mir das aufgefallen, dass ic-, ich war so wissbegierig und wo ich da rausging, dachte ich, nee, ich will nichts lernen wenn es jetzt nicht grad unbedingt sein muss kommt noch schnell genug. Und ich glaub dass meine Schwelle das zu sagen, noch relativ weit oben liegt.“ (3_Felicitas_13, Pos. 98).

Felicitas charakterisiert sich selbst mit der Eigenschaft „wissbegierig“, die das Phänomen „Wille zu Lernen“ beeinflusst. Dieser wird durch die Bedingungen in der Schule geschmälert „ich will nichts lernen“.

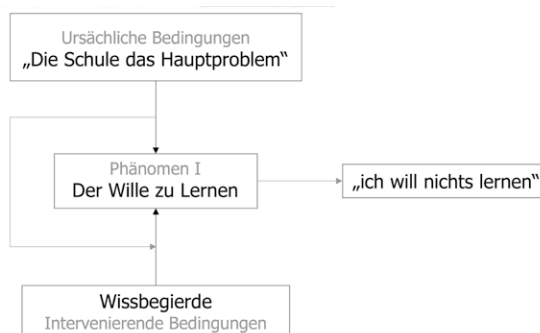


Abb. 13: Zusammenhang in Bezug auf Wissbegierde. (Eigene Darstellung).

Die Eigenschaft der „relativ weit oben“ liegenden Schwelle weist darauf hin, dass die Bedingungen in der Schule einen sehr großen Einfluss haben mussten, da ihre Wissbegierde sehr groß und demnach ihre Schwelle zu sagen, dass sie nichts lernen will, sehr weit oben lag. Felicitas hebt die Eigenschaft der Wissbegierde, die mit der relativ hohen „Schwelle“ verbunden ist, als eine Besonderheit hervor. Indem sie das Pronomen „meine“ in Kombination mit dem Adjektiv „relativ“ verwendet, drückt sie ein Verhältnis zu anderen aus, deren Schwellen zu sagen, dass sie nichts lernen wollen, dementsprechend geringer wäre.

8.5.2.3 Fähigkeiten

Fähigkeiten können erlernt, verbessert, erworben, verlernt oder entwickelt und damit beeinflusst werden. Es wurden Fähigkeiten in bestimmten Schulfächern berichtet wie Mathematik: „Ich rechne- ich kann vierstellig Zahlen im Kopf ausrechnen“ (1_Ruben_10, Pos. 195), Englisch (7_Enno_9, Pos. 74) und Sport (20_Till_14, Pos. 41). Eine häufig beschriebene Fähigkeit bezieht sich auf die eigene Geschwindigkeit beim Verstehen von Lerninhalten:

„[...] also im Unterricht habe ich alles recht schnell verstanden. (..) Ähm (5) also h° (4) ich lerne sehr schnell. (..) Das heißt wenn ich- h° also- (..) wenn ich etwas wirklich lernen WILL dann verstehe ich es halt sehr schnell [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 58).

„[...] also ich kann halt äh- Wenn ich halt wach bin und so auch Interesse hab kann ich halt sehr schnell lernen, also ich muss nicht allzu viel lernen, und krieg der Stoff im Unterricht recht schnell einfach mit und kann es auch direkt anwenden.“ (4_Malte_18, Pos. 73).

„[...] theoretisch hätte ich das alles vermutlich schnell verSTANDen, also fällt mir oft auf- ich versteh manchmal schneller, aber ich- also in der Theorie bin ich manchmal schneller und in der Praxis bin ich aber fast immer viel langsamer. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 82).

„[...] Also jetzt aktuell, weil der Stoff entsprechend ist, ich kann Sachen eigentlich meistens- also ich ich, (.) äh (.) wenn ich es einmal- wenn ich es einmal drin bin- also wenn ich einmal angefangen habe, komme ich damit auch meistens sehr schnell durch. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 188).

„[...] Das hilft mir schneller zu verstehen, ich lerne ich Vokabeln praktisch automatisch und kann auch die Verben deklinieren. In Mathe reicht es wenn ich einmal gut erklärt bekomme was Sache ist dann folgt das ja immer den gleichen Prinzipien. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 47).

„Dass ich ähm Dinge recht schnell eigentlich aufnehme und versuche sie auch zu verstehen [...] ich kann mir sehr schnell einfach Dinge merken. [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 46).

Es werden zum Teil Einschränkungen der Fähigkeit ‚schnell zu verstehen‘ und ‚zu lernen‘ ausgedrückt. Felicitas benennt eine „langsamere [Umsetzung] in der Praxis“. Sie könnte sich dabei auf das Schreiben beziehen, da sie an anderer Stelle angibt „nicht schnell schreiben“ (3_Felicitas_13, Pos. 57) zu können. Dabei könnten Eigenschaften wie die zuvor beschriebene Genauigkeit den Schreibprozess verlangsamen. Leonie hebt den Zusammenhang zum Lernen Wollen hervor, während Malte explizit vom eigenen Interesse spricht, das die Geschwindigkeit des Lernens fördert. Außerdem knüpft Malte das schnelle Lernen an die Bedingung, dass er „wach“ ist. Er könnte dabei auf Probleme mit einem frühen Unterrichtsbeginn oder notwendige Erholung hinweisen. Martens Einschränkung „wenn ich einmal angefangen habe“ könnte eine Schwierigkeit mit dem Beginn andeuten, die auf eine notwendige Unterstützung beim Anfangen hinweisen könnte. Die Einschränkungen hängen mit Umständen, Voraussetzungen, Herausforde-

rungen und Rahmenbedingungen im Schulalltag zusammen, wie Ausstattung, Thema, Unterstützung und Uhrzeit und zeigen wie diese Lernmotivation beeinflussen können. Die eigene Geschwindigkeit beim Verstehen und Lernen wird auch in den Vergleich zu Mitschüler:innen gestellt:

„[...] ich bin anderen immer irgendwie zehn Schritte voraus [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 52).

„[...] Ich habe nie verstanden, weshalb andere so oft nochmal eine Erklärung brauchen bis sie zum Beispiel den Satz des Pythagoras verstehen. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 48).

„[...] ich bin meistens schneller als die meisten anderen in der Klasse [...]“ (10_Sven_15, Pos. 16).

„[...] Ja ähm:m wurde mir gesagt, dass ich eigentlich schon mit dem Stoff der Vierten fertig Wäre. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Die eigene Geschwindigkeit erfordert einerseits Geduld und Verständnis gegenüber Mitschüler:innen. Andererseits wird der Wunsch geäußert, dass im schulischen Kontext mehr auf die individuelle Geschwindigkeit eingegangen wird, damit die Lerngeschwindigkeit nicht zum eigenen Nachteil wird und die Lernmotivation sinkt (Kapitel 8.4.2).

Vertrauen in und Wissen über die eigenen Fähigkeiten kann ein positives Selbstbild fördern und den Selbstwert steigern. Dies zeigt sich in den Interviews vor allem an einer lauterem und deutlicheren Stimmlage der Teilnehmenden, während von den eigenen Fähigkeiten berichtet wird. Im Kontrast dazu stehen folgende Aussagen:

„Also dafür bin ich mir noch etwas zu- ähm (5) dumm, sag ich jetzt mal.“ (1_Ruben_10, Pos. 147).

„[...] weil ich immer noch nicht so richtig meine Fähigkeiten so entdeckt hab. (..) was mir gut LIEGT oder so? Ja. Ja.“ (20_Till_14, Pos. 45).

Sowohl bei Ruben als auch bei Till wird durch die Verwendung des Adverbs „noch“ eine zeitlich nicht abgeschlossene Perspektive ausgedrückt, die die Möglichkeit eröffnet, die eigenen Fähigkeiten in der Zukunft zu entdecken oder auszubilden.

8.5.2.4 Schwächen

Weiterhin berichten die Interviewten von persönlichen Schwächen, die die Strategien im Umgang mit den schulischen Belastungen und dem Lernwillen sowie dem Schulbesuch beeinflussen.

Von eigenen Schwächen wird beispielsweise im Zusammenhang mit Schulfächern gesprochen. Dabei wird Mathematik genannt: „Mathe [...] konnte ich irgendwie nich. So richtig. (..) [...] War ein bisschen langsamer, habe ich das Gefühl gehabt, bei Mathe“ (20_Till_14, Pos. 41). Aber auch Kunst, insbesondere „malen“ wird zum Problem, weil „bei Kunst mussten wir- mussten wir immer Sachen malen egal ob wir wollten oder nicht und (..) wer ist schlecht in Malen? ICH (..)“ (8_Edda_9, Pos. 68). Hier zeigt sich erneut der Zusammenhang zu schulischen Rahmenbedingungen im ‚Müssen‘ „egal ob wir wollten oder nicht“.

Es werden weitere persönliche Schwächen genannt, die im Zusammenhang der Anpassung an schulische Rahmenbedingungen berichtet werden. Ilias berichtet davon, länger zu brauchen um sich in eine neue Klasse einzufügen:

„[...] Weil meine Mutter sagt immer ich brauche mehr als nur zwei drei dre- nur so ein Monat mich in so ne Klasse einzu- eben das find ich ja auch dass ich einfach länger brauche [...]“ (9_Ilias_9, Pos. 26).

Das Bild der eigenen Schwächen ist hier maßgeblich durch die Mutter geprägt. Der Abbruch des Wortes „einzu-“ könnte im Kontext des Klassenwechsels, über den Ilias spricht, mit ‚einzufügen‘ weitergeführt werden. Einfügen meint dann das aktive Anpassen an eine bestehende Klasse. Das „länger brAUche[n]“ als Schwäche erfordert dann vor allem mehr Zeit. Der Faktor Zeit spielt auch bei Matilda eine Rolle. Sie berichtet von „Probleme[n] früh aufzustehen und dann halt loszugehen“ (17_Matilda_20, Pos. 48). Möglicherweise hätte auch Matilda von einer „Aufforderung oder Anleitung“ profitiert, die Julian ähnlich zu Marten (Kapitel 8.4.2.3) benötigt, um mit einer Aufgabe anzufangen (16_Julian_18, Pos. 72).

Eine weitere Schwierigkeit, die sowohl in sozialen Situationen als auch beim Bewältigen von Schulaufgaben auftreten kann, ist das Setzen von Grenzen. Die Schwierigkeit, Grenzen zu setzen, hängt im Fall von Felicitas mit der Genauigkeit zusammen:

„[...] Ich kann nicht DIEsen Kreislauf erklären ohne DIEsen Kreislauf zu erklären, wenn die zuSAMMENhängen. Ich hab ja keine Ahnung, WO ich da die Grenze setzen kann, wenn da keine Ist.“ (3_Felicitas_13, Pos. 153).

Felicitas scheint es schwer zu fallen, zu unterscheiden was für die Aufgabenstellung relevant und was weniger relevant ist und die Bearbeitung dahingehend einzugrenzen. Sie betont nicht zu wissen, „WO“ sie die Aufgabe eingrenzen kann, worauf geschlossen werden könnte, dass ihr das Eingrenzen selbst keine Schwierigkeiten bereitet, jedoch die Entscheidung, wie und an welcher Stelle.

Die Schwierigkeit Grenzen zu setzen, kann auch mit einem fehlenden Selbstbewusstsein in sozialen Situationen verbunden sein. Dies kann dazu führen, dass auch wenn die Möglichkeit besteht, Grenzen zu setzen oder auf eigene Bedürfnisse und Belastungen hinzuweisen, die autistischen Schüler:innen sich nicht zutrauen, diese zu äußern.

„[...] Un:d dann, ähm wars mir halt manchmal zu VI:EL, aber in der Schule war ich immer so, gespannt, dass ich mich, nie getraut hab das zu sagen. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 24).

„[...] Aber das hat irgendwie auch (.) von meiner Seite dann nie so richtig geklappt dass ich da dann den Mut gefasst habe halt das dann auch zu sagen und dann halt zu gehen und so. [...]“ (6_Fred_15, Pos. 35). „[...] dass ich mich dann halt nicht getraut habe dann halt (.) ja dann irgendwie halt Bescheid zu sagen irgendwie dass es mir nicht gut geht oder so. (.) Ja. [...]“ (6_Fred_15, Pos. 65).

„[...] da hatte ich dann nich so den Mut gehabt da das zu sagen das was ich hab so.“ (20_Till_14, Pos. 62).

Felicitas führt die Schwierigkeit darauf zurück, in der Schule „immer so, gespannt“ gewesen zu sein. Sie könnte damit eine Anspannung zum Ausdruck bringen, die, wenn sie diese bemerkt hat, bereits zu groß war, um sich mitzuteilen, während Fred und Till von fehlendem Mut berichten.

Am Beispiel einer Situation im Interview mit Marten wird deutlich, dass Grenzen setzen auch innerhalb des Interviews erforderlich werden könnte und dies andererseits eine Fähigkeit darstellt, die gelernt werden kann:

- I: Genau, perfekt. Genau, wir können auch jederzeit beenden. Also, wenn du irgendwie zu einem Punkt merkst, so, nee, ich will nicht mehr, dann sagst du das einfach.
- M: Nö alles gut, das- dann MELde ich mich, das kann ich mittlerweile relativ gut. (14_Marten_15, Pos. 7-8).

Marten macht deutlich, dass er sich „mittlerweile“ melden kann, wenn er etwas nicht möchte oder es ihm zu viel wird. Für die Interviewdurchführung bedeutet das, dass diese Fähigkeit zukünftig erfragt werden und bei einem Fehlen dieser eine Alternative vereinbart werden sollte. Es kann geschlussfolgert werden, dass auch Marten diese Fähigkeit erst erlernen musste und diese nun bewusst einsetzen kann, wie er zu einem späteren Zeitpunkt im Interview deutlich macht:

„[...] aber das muss ich jetzt glaube ich nicht ins Detail erklären, das will ich auch nicht. Äh:m.“ (14_Marten_15, Pos. 61).

Durch Martens Mutter werden zuvor aktuelle Belastungen angesprochen, auf die Marten kurz eingeht und dann seine Grenze zieht. Unklar ist, ob er dies in anderen Situationen oder Kontexten ebenfalls anwenden kann, beispielsweise, wenn er direkt gefragt wird. Eine weitere Schwäche, die sich einige der interviewten autistischen Schüler:innen zuschreiben, kann mit Ellas Worten „eine eher aufbrausende Natur“ (5_Ella_12, Pos. 100) bezeichnet werden:

„[...] wenn ich aufbrausend bin dann kenne ich kein HALTEN mehr? Ähm raste ich voll aus, ((lachend) brülle irgendwelche BELEIDigungen werde mit-) manchmal sogar auch (4) ja (..) hm auch (..) geWATtätig (..) un:d (..) ja.“ (5_Ella_12, Pos. 100).

Ella stellt direkt eine Verbindung zur Reizüberflutung her:

„Wenn die alle so laut geschrien und geredet haben, dann war es wie eine riesige Welle aus Lautstärke, die das Zentrum meines Gehirns völlig überfordert hat und damit gereizt, so dass ich im Unterricht schnell hochgegangen bin. Würde ich sagen.“ (5_Ella_12, Pos. 102).

Deutlich wird der Zusammenhang zu einer Reizüberflutung als ursächliche Bedingung für das Ausrasten. Ellas „aufbrausende Natur“ stellt demnach eine intervenierende Bedingung dar, die mögliche Strategien beeinflusst. Denkbar ist, dass es auch Ella schwerfällt, eine Grenze zu setzen, sie beim Übertritt einer Belastungsgrenze eher externalisierend reagiert, während andere ‚sehr sensible‘ autistische Schüler:innen eher internalisierend reagieren.

Auch Toni berichtet davon „ziemlich schnell äh ausgerastet“ (18_Toni_12, Pos. 20) zu sein. Auch er kann einen Auslöser identifizieren:

„Äh man brauch mich nur beleidigen und dann- ticke ich schon aus und- gehe auf Leute los.“ (18_Toni_12, Pos. 22).

Toni und Ella benennen keine konkreten Situationen, sondern beschreiben ihr Verhalten. Denkbar ist, dass die eigenen Reaktionen schambehaftet sind und eben nicht der eigenen „Natur“ (5_Ella_12, Pos. 100) entsprechen, sondern vielmehr eine unkontrollierbare Reaktion auf eine belastende Situation darstellen. Dieser Kontrollverlust kann im Nachgang schambehaftet sein. Tonis Zögern bevor er „ticke ich schon aus“ sowie „gehe auf Leute los“ äußert, kann ein Hinweis auf Scham sein. Des Weiteren fällt eine Besonderheit in der Art und Weise auf, wie Toni den Zusammenhang zwischen ‚Beleidigungen‘ und ‚Austicken‘ herstellt. So müsse er „nur“ beleidigt werden bevor er „schon“ austicke. Durch die Wortwahl entsteht der Eindruck, dass Beleidigungen eine Normalität darstellen, während seine Reaktion auf eine sehr drastische, ungewöhnliche und vorzeitige Art erfolge. Im Rückschluss auf sein Selbstbild könnte dies bedeuten, dass die Beleidigungen

ein negatives Selbstbild genauso bestätigen, wie die Erwartung die Beleidigungen zu akzeptieren, ohne darauf zu reagieren. Dass seine Reaktion in einem engen Zusammenhang mit dem Umfeld steht, zeigt sich an einer Erzählung nach einem Schulwechsel:

„[...] Wenn jetzt irgendwie jemand mal allgemein son Autistenspruch raus macht, ignorier ich das jetzt einfach, ohne dass die mich da irgendwie einbring. (..) Ä:h, oder wenn irgendwie mal so aus Spaß gesagt wird, du bist behindert, sag ich, äh, irgendwie so einen Spruch, ja, okay, willst du meinen Ausweis sehen oder so, also das nehm ich auch ganz gelassen eigentlich.“ (18_Toni_12, Pos. 96).

Im Gegensatz zu seiner Schilderung zuvor, gibt er hier an, die Provokation zu ignorieren, nicht darauf einzugehen und „ganz gelassen“ zu bleiben. Denkbar ist auch an dieser Stelle eine Wechselwirkung mit dem Gefühl der Zugehörigkeit. An der ersten Schule erlebte er keine Zugehörigkeit, als Folge ein negatives Selbstbild und zeigte drastische Reaktionen. Während er nach einem Schulwechsel nicht mehr ausgegrenzt wird und sich zugehörig fühlt, wodurch sich sein Selbstbild stabilisiert und er gelassener reagieren kann.

8.5.3 Die Rolle der Eltern

Neben den Lehrkräften, Mitschüler:innen und den autistischen Schüler:innen selbst, kommt im Prozess der Entwicklung schulischer Abwesenheiten auch den Eltern⁸ eine Rolle zu. Die autistischen Schüler:innen erleben ihre Eltern dabei überwiegend unterstützend und erkennen auch bei ihnen eine emotionale Belastung durch die Schwierigkeiten beim Schulbesuch. In der Ko-Konstruktion der Zusammenhänge erwiesen sich die Eltern ebenfalls als intervenierende Ressource, die mit dem Umgang der autistischen Schüler:innen mit den Belastungen interagierte.

8.5.3.1 Der Prozess des Verstehens

Im Verlauf des Prozesses der Entwicklung von schulischer Abwesenheit bildet sich auch bei den Eltern ein Prozess ab, der sich als *Verstehensprozess* bezeichnen lässt und abhängig ist vom Wissen über die Diagnose. Die Zeit vor dem Wissen der Eltern ist für Edda geprägt davon, nicht verstanden und dementsprechend nicht passend unterstützt zu werden.

„[...] Ähm (.) äh:m das haben meine Eltern, diesen °h Lehrerinnen gesagt und °h ähm weil sie da zu dem Zeitpunkt noch nicht wussten was mit mir los war und das war garantiert die SCHLIMMSTE Zeit auf jeden Fall. (...)“ (8_Edda_9, Pos. 72).

Unklar bleibt, was genau die Eltern den Lehrerinnen gesagt haben. Edda berichtet im selben Absatz davon eingesperrt zu werden (Kapitel 8.4.7.4). Möglich ist, dass die Eltern dem zugestimmt oder dies selbst vorgeschlagen haben. Edda begründet dies mit dem fehlenden Wissen der Eltern darüber, „was mit [ihr] los war“ und scheint die Eltern auch zu entschuldigen. Dennoch betont Edda diese als die „SCHLIMMSTE Zeit“, was auch einen Einfluss der Eltern auf die ursächlichen Bedingungen in der Schule zum Ausdruck bringt. Edda macht außerdem deutlich, dass die Reaktion ihrer Eltern auf ihren beginnenden Schulabsentismus eher emotional war:

8 An dieser Stelle wird der Begriff Eltern verwendet, da alle Interviewten von Eltern im Sinne ihrer Bezugspersonen gesprochen haben. Ob die Ergebnisse auch auf andere Erziehungs- und Sorgkontexte übertragen werden können, kann an dieser Stelle nicht eindeutig beantwortet werden.

„Ähm als sies noch nicht wussten waren sie halt dann sauer. Ähm (.) weil ich halt nicht zur Schule gegangen bin. Ja. Genau. (..)“ (8_Edda_9, Pos. 192).

Edda deutet eine Veränderung an, auf die sie jedoch nicht weiter eingeht. Auf Nachfrage gibt sie an, dass die Eltern durch das Wissen „mein Problem halt besser verstehen [konnten]“ (8_Edda_9, Pos. 202). Wissen als Voraussetzung für Verstehen bildet sich auch am Beispiel von Matilda ab:

„[...] Mama hat halt- da, weil sie auch nicht wusste, was sie machen soll, es einfach noch nicht gewusst, wie sie es besser machen soll, wie sie mich dazu bekommt, dass ich zur Schule gehe oder woran, wo das PROBLEM HALT liegt, dass es- so gar nicht funktioniert weil wir ja auch dann halt Ärger bekommen haben. (..) Mama hat gesagt, naja, irgendwann kommt auch die Polizei oder so, holt dich ab, willst du das? Und ich habe halt auch immer geweint, jeden Morgen war das wirklich, Mama hat geweint, ich habe geweint. Das war immer, ja. sehr sehr schrecklich. (...)“ (17_Matilda_20, Pos. 26)“ (17_Matilda_20, Pos. 26).

Edda und Matilda nutzen beide die Formulierung „Problem“, um ihre Schwierigkeiten beim Schulbesuch zu beschreiben, wodurch sie auf eine Herausforderung aufmerksam machen, bei deren Bewältigung sie auf Unterstützung angewiesen sind. Die Schilderungen von Matilda verdeutlichen, dass auch ihre Mutter die Situation als problematisch wahrnimmt. Allerdings erscheint sie hinsichtlich der Bewältigung hilflos und erlebt gemeinsam mit Matilda eine tiefe Verzweiflung. Der einzige erkennbare Lösungsversuch der Mutter manifestiert sich in Form einer Drohung mit der Polizei, die in Kombination mit dem gemeinsamen Weinen als ein Ausdruck ihrer Überforderung und Verzweiflung gesehen werden kann. Diese Reaktion deutet darauf hin, dass sie keine andere Strategie sieht, als Druck, um Einfluss auf ihre Tochter zu nehmen. Die Hilflosigkeit der Mutter könnte dabei auch auf ein fehlendes Unterstützungssystem hindeuten. Die Frage „willst du das?“ impliziert eine bewusste Entscheidung von Matilda und legt eine Schuldzuweisung nahe, anstatt nach den zugrundeliegenden Ursachen des Problems zu fragen. Die Äußerungen der Mutter werden als Unterstellungen formuliert und Matildas Perspektive wird nicht einbezogen. Das fehlende Verständnis und der Druck als einzige Lösungsstrategie belasten die Mutter-Tochter-Beziehung und zeigen die Notwendigkeit weiterer Unterstützung für die Familie auf. Auch Matildas Äußerung im Zusammenhang mit dem Mobbing durch ihre beste Freundin (Kapitel 8.4.5) „ich hatte ja sonst niemanden. Anderen“ (17_Matilda_20, Pos. 20) bekommt hier erneut eine besondere Bedeutung, da sie auch im familiären Umfeld niemanden zu haben scheint, der sie versteht. Matilda verdeutlicht zudem die Notwendigkeit der Unterstützung und des Verstehens durch beide Elternteile:

„(5) Äh ich glaube manchmal auch von Papa besonders nochmal ein bisschen mehr so Verständnis. Ähm (4) Ich hab halt also: o sehr, sehr viel mit Mama geredet aber manchmal war es trotzdem halt frustrierend für Mama. (.) Und da: a, denke ich, dass es halt leichter wäre, wenn ja es halt- wenn ich es halt nicht so gemerkt hätte, dass- dass sie halt trotzdem sauer und frustriert ist obwohl: l (.) sie weiß dass es halt halt n Problem is (.) und ich dann noch gesagt hab, naja, aber e: s geht halt nicht so weiter. Aber es kam halt trotzdem noch sehr oft Unverständnis oder halt einfach Frustration, würde ich eher sagen.“ (17_Matilda_20, Pos. 56).

Sie betont die Bedeutung der Entlastung der Mutter, die offenbar nur begrenzte Möglichkeiten hatte, ihre eigene emotionale Belastung zu regulieren. Der Wunsch nach mehr Verständnis durch den Vater impliziert gleichzeitig den Wunsch nach einer stärkeren

Einbindung in die Unterstützung und Problembewältigung, auch um die Mutter zu entlasten. Eine Entlastung der Mutter hätte dieser wiederum die Möglichkeit geben können, verständnisvoller und einfühlsamer auf Matilda einzugehen. Damit hebt Matilda die Bedeutung einer Unterstützung der Mutter bei der emotionalen Bewältigung hervor, die im Umkehrschluss auch ihr selbst geholfen hätte. Matilda führt das Verhalten ihrer Mutter auch auf deren fehlendes Verständnis sowie deren Annahme zurück, dass sie nur aus fehlender „Lust“ nicht zur Schule gehe. Eine Entlastung brachte demnach das Wissen und das damit verbundene Verständnis der Mutter für die Gründe für Matildas Verhalten:

„[...] Ich weiß gar nicht mehr nach wie langer Zeit, aber dann hat sie, halt mich diagnostiziert [...] dann hat man halt Gründe, dass ich halt nicht gehe, weil ich halt keine Lust habe oder so weil das halt auch für Mama war, okay, sie hat halt keine Lust. Sie will halt nicht Schule ist halt wichtig und so weiter. Aber es war halt nicht, weil ich keine Lust hatte, sondern weil es wirklich halt, einige Gründe dafür gab. Und dass ich halt nicht gehe, ich konnte es halt einfach nicht.“ (17_Matilda_20, Pos. 42).

Grundlage des Verständnisses ist Diagnostik und Therapie.

Auch in Eddas Fall führte die Diagnose zu Wissen und in Folge dessen zu einer besseren Unterstützung durch die Eltern:

- I: Okay. (..) Hättest du oder wünschst du dir noch was was deine Familie oder deine Eltern hätten tun können (..) um dir zu helfen? (...)
- Edda: Mh (..) ähm ne WEIL sie WUSSTen ja zu dem Zeitpunkt noch gar nicht was ich hab. (5)
- I: Und das- das dann zu wissen hinterher hat's- hat dann- hat DIR dann geholfen und deinen Eltern auch? (..)
- Edda: Ähm ja. (..) Ähm weil dann konnten sie mein Problem halt besser verstehen. (..) (8_Edda_9, Pos. 199-202).

Bei Elternteilen, die selbst autistisch sind, könnte sich dies anders gestalten, wie Svens Beispiel veranschaulicht. Das Verstehen und Wissen kann in diesem Fall bereits bestehen und führt über die Einordnung der Verhaltensweisen zur Diagnose:

„[...] Und dann, meine Mutter ist auch autistisch und äh sie hat dann halt die Verhaltensmuster gesehen und dann hatten wir halt Diagnosetermine [...]“ (10_Sven_15, Pos. 68).

Am Ende des Verstehensprozess entsteht idealerweise durch Wissen und Verstehen, Rücksicht:

„[...] Also sie haben auf jeden Fall sehr viel mehr versucht, auf mich zu achten was ich halt dann so brauche. Sie nehmen sehr, sehr viel Rücksicht auf mich ja.“ (17_Matilda_20, Pos. 60).

Die Rücksicht hängt dabei mit Bedarfen und Unterstützung zusammen. Im Fall von Tills Eltern geht die Rücksicht eher mit Akzeptanz und weniger mit Verstehen einher:

„[...] Und dann haben die- also für die war das natürlich auch- die wollten natürlich lieber dass ich zur Schule gehe. Natürlich das normal wäre aber- (..) äh die haben das natürlich akzeptiert- glaube ich sie haben das auf jeden Fall akzeptiert und die helfen mir ja auch [...]“ (20_Till_14, Pos. 64).

Tills widersprüchliche Aussagen zur Akzeptanz seiner Eltern, von „glaube ich“ über „auf jeden Fall“ bis hin zu „natürlich“, deuten darauf hin, dass er selbst nicht gänzlich von der Akzeptanz seiner Eltern überzeugt ist. Indem er aus der Unterstützung seiner Eltern („die helfen mir ja auch“) auf deren Akzeptanz schließt, scheint er sich dieser erst nachträglich zu vergewissern. Zudem stellt sich die Frage, ob die Eltern die Bedarfe ihres Sohnes erkennen und verstehen. Ähnlich wie Till selbst lieber „normal“ sein möchte, könnte auch bei ihnen ein Wunsch nach Normalität im Sinne eines Schulbesuchs bestehen. Möglicherweise nimmt Till diesen Wunsch wahr und erlebt ihn als Widerspruch zu ihrem Handeln. Dieser Widerspruch spiegelt sich auch in seinen Formulierungen. Während er einerseits sagt, „die wollten natürlich lieber, dass ich zur Schule gehe“, betont er gleichzeitig, „die haben das natürlich akzeptiert“. Möglich ist, dass die Eltern den Verstehensprozess noch nicht gänzlich abgeschlossen haben, wodurch auch Tills Selbstbild beeinflusst wird. Sein Versuch die Widersprüchlichkeit in eine schlüssige Aussage zu bringen, scheint in einer Verunsicherung zu resultieren, die er erst durch den sprachlichen Ausdruck wahrnehmen könnte. Ähnlich zu Matildas Beispiel könnte hier weitere Unterstützung für die gesamte Familie notwendig sein, um den Verstehensprozess zu bewältigen.

8.5.3.2 Unterstützung durch die Eltern

In 18 Interviews wurden die Eltern als unterstützend beschrieben. In einem der zwei verbliebenen Interviews wurden keine Aussagen zur Unterstützung durch die Eltern getroffen. Die Eltern von Alexandra scheinen noch am Anfang des Verstehensprozess zu stehen und von Alexandra weniger als unterstützend wahrgenommen zu werden. Beispielfhaft zeigt sich dies in folgender Sequenz:

„Und dadurch dass ich- meine Eltern die denken, ich dass is deswegen, weil ich immer Kopfhörer trage. Ja, weil jetzt, weil ich im Sommer 22 habe ich nämlich festgestellt, dass da- dass ich wieder- dass ich halt eben sensibel auf Geräusche wieder reagiere plötzlich und deswegen habe ich mir gedacht, ich trage jetzt meine Kopfhörer immer, immer, immer.//KV: Gehörschutz musste sagen.//Ja, okay, Gehörschutz. Ja. (.)“ (15_Alexandra_14, Pos. 89-92).

Alexandra gibt an, dass ihre Eltern davon ausgehen, dass die Mitschüler:innen sie als ‚komisch‘ wahrnehmen, da sie die Kopfhörer trägt. Der im Interview anwesende Vater geht nicht auf die Aussage seiner Tochter ein, sondern korrigiert sie. Alexandras Reaktion, die dem Vater zustimmt und sich korrigiert, könnte darauf hindeuten, dass ähnliche Situationen häufiger stattfinden.

Im Kontrast zu Alexandras Eltern wurde in den Interviews die Unterstützung durch die Eltern folgendermaßen beschrieben:

„Meine Eltern haben mich da sehr unterstützt. Also sie haben mich nich unter Druck gesetzt oder so. Sie standen IMMER hinter mir und ähm haben mich, DA unterstützt wo sie nur konnten, ähm (1:02)“ (2_Leonie_15, Pos. 78).

„[...] Glaube sie tun die Besten (.) die kann. [...]“ (7_Enno_9, Pos. 116).

„Rücksichtvoll? (..) Einfühlsam?“ (12_Magdalena_7, Pos. 160).

„[...] Nee, die war da eigentlich immer sehr (.) hm sehr positiv, sehr engagiert. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 200).

Die beispielhaften Aussagen drücken keine konkreten Handlungen aus, sondern eher eine unterstützende und verstehende Haltung der Eltern. Es scheint eher um die Be-

mühungen und das Verständnis der Eltern zu gehen, als um konkretes Handeln, das von den Lehrkräften erwartet wird (Kapitel 8.4.7.1). Gleichzeitig drücken die lange Pause bei Leonie, die fragende Formulierung bei Magdalena, die Verwendung des Partikel „eigentlich“ bei Marten sowie die Formulierung „[ich] Glaube“ bei Enno eine gewisse Einschränkung der Unterstützung aus, indem sie sprachlich die Aussage abschwächen. Im Zusammenhang mit dem Verstehensprozess, den die Eltern durchlaufen, können die Einschränkungen dahingehend interpretiert werden, dass durchaus weitere Unterstützung benötigt wird, die Kinder und Jugendlichen die Bemühungen ihrer Eltern jedoch wertschätzen und wahrnehmen. Eine weitere Bedeutung der ausgedrückten Einschränkungen kann darin bestehen, dass die Unterstützung nicht über den gesamten Prozess der Entwicklung schulischer Abwesenheit gegeben war. So berichten einige der Interviewten von den Bemühungen ihrer Eltern die Schulpflicht zu erfüllen:

„Nee, die war da eigentlich immer sehr (.) hm sehr positiv, sehr engagiert. Hat zwar am Anfang sehr krass versucht, mich wieder in die Schule zu bekommen, was aber ja auch verständlich ist wegen Schulpflicht und sowas. (.) Ähm (.) Aber hat da auch eigentlich unterstützt, wo es geht.“ (14_Marten_15, Pos. 200).

„Ja meine Mutter hat mich halt versucht dazu zubringen halt zur Schule zu gehen (.) weil sie halt von der Schule unter Druck gesetzt worden ist dass ich halt nicht zur Schule geh. Und (.) ich halt verpflichtet bin zur Schule zu gehen wegen der Schulpflicht. Und die Schule auch mit Polizei und so gedroht hatte weil ich, nicht gegangen bin. (.) Da musste sie halt schauen.“ (4_Malte_18, Pos. 107).

Die Interviewten verstehen die Eltern, in den beiden Beispielen die Mütter, in ihren Bemühungen die Schulpflicht zu erfüllen. Dabei spielen der Druck durch die Schulen sowie der Einbezug der Polizei eine Rolle. Es scheint als geben die Eltern den Druck, den sie selbst bekommen, zum Teil an ihre Kinder weiter. Marten stellt im Kontext der Unterstützung eine wesentliche Frage:

„Naja die Frage ist, was heißt unterstützen? Heißt unterstützen jetzt, zu versuchen, dass ich zur Schule gehe oder heißt unterstützen jetzt, mich so zu unterstützen wie ich es brauche. Nee, ähm. Es war halt schwer wegen dieser ganzen Schulpflichts-Sache. Aber irgendwann haben wir dann glaube ich auch alle eingesehen, dass es nicht mehr geht. Und darum unterstützen die bis heute noch. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 207).

Er scheint sich die Antwort auf seine Frage direkt selbst zu geben und seine Bedarfe im Fokus der Unterstützung zu sehen. Die Schulpflicht scheint hier der Beantwortung seiner Bedarfe eher entgegen zu stehen.

Inhaltlich kann die Unterstützung unterteilt werden in rein *organisatorische Aufgaben* sowie *kooperatives Handeln*.

Das kooperative Handeln setzt sich begrifflich aus zwei Bestandteilen (Kooperation und Handeln) zusammen. Beide Teilaspekte sind wesentlich bei dieser Form der Unterstützung durch die Eltern. Zunächst werden Gespräche mit unterschiedlichen Beteiligten im Sinne der Kooperation geführt, schließlich treffen die Eltern eine Entscheidung und handeln (Kapitel 8.2). Die Entscheidung zur schulischen Abwesenheit wird von den Eltern zur Unterstützung ihres Kindes getroffen und vor der Schule aber auch weiteren beteiligten Institutionen vertreten.

Die meiste Unterstützung wird jedoch in Form von Organisation berichtet. Die Bestandteile werden in der folgenden Tabelle abgebildet und mit beispielhaften Zitaten belegt.

Tab. 3: Formen der unterstützenden Organisation durch die Eltern.

Form der unterstützenden Organisation durch die Eltern	beispielhafte Aussagen der Interviewten
Koordination der Hilfen	„[...] Ähm und meine Mutter telefoniert eigentlich auch schon seit, vier Monaten hin und her [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 90). „[...] meine Mama habt kriegt mir ein Assistentin. [...]“ (7_Enno_9, Pos. 114).
Hilfe bei Schulaufgaben	„[...] SPÄter durfte Mama mir dann, einen TEIL, von den Hausaufgaben SCHREIBen also, dass ich halt, ähm die Sachen AUSgerechnet habe oder, eben die, Lösung für die Sache gefunden hab, un:d Mama dann aufgeschrieben hat [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 126).
Informationsweitergabe	„[...] da hat meine Mutter ihm erklärt [...]“ (5_Ella_12, Pos. 86).
Begleitung bei Übergängen	„[...] Und MANCHmal ist Papa die erste Stunde lang bei mir geblieben.“ (12_Magdalena_7, Pos. 164).
Abholen von der Schule	„[...] Ich bin mehrfach in der Schule- ich musste abgeholt werden, weil ich über den Tag einen Vollzusammenbruch hatte. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 42). „Es gab auch halt oft dass ich ähm dann, wenn ich halt irgendwie Stress gemacht hatte, dass ich dann abgeholt werden musste von der Schule, [...]“ (18_Toni_12, Pos. 78).
Unterrichten	„[...] Und da mussten mir das immer meine Eltern erklären. [...]“ (8_Edda_9, Pos. 214). „[...] Dann macht meine Mama mit mit Aufgaben [...]“ (16_Julian_18, Pos. 31).

Auch eine Aufteilung der Unterstützungsformen zwischen den Eltern ist möglich. So übernimmt in Svens Beispiel seine Mutter die Kooperation, während sein Vater organisiert:

„Meine Mutter hat SEhr viel mit der Schulpsychologin gesprochen, und da geguckt was man verbessern kann. U:nd mein Vater hat mich halt zur Schule gefahren und auch abgeholt, auch, wenn, auch zu halt den komischen Zeiten, als ich nur zwei bis vier Stunden in die Schule gegangen bin.“ (10_Sven_15, Pos. 62).

8.5.4 Zwischenfazit zu den intervenierenden Bedingungen

Die intervenierenden Bedingungen stellen sich als Ressourcen und unterstützende Bedingungen dar, die sowohl in der unterstützenden Beziehung zu Lehrkräften, als auch in der Unterstützung durch die Eltern erlebt wird. Das Selbstbild und die damit verbundenen Bestandteile des „anders sein“, der Selbstwert, die Eigenschaften und Fähigkeiten sowie die Schwächen prägen die Einordnung eigener Erfahrungen sowie die Strategien im Umgang mit den Belastungen. Trotz, dass diese drei intervenierenden Ressourcen von den autistischen Schüler:innen als unterstützend erlebt werden, bilden sich Einschränkungen ab. Im Zusammenspiel mit der Vielzahl an komplexen Herausforderungen während des Schulbesuchs stellt sich heraus, dass die intervenierenden Bedingungen der Ressourcen in Form von unterstützenden Lehrkräften, den Eltern sowie den Be-

standteilen des Selbstbildes nicht ausreichen, um die ursächlichen Bedingungen hinreichend zu kompensieren.

8.6 Erwartungen und Anforderungen als kontextuelle Bedingungen

Die dargestellten ursächlichen und intervenierenden Bedingungen beeinflussen die Phänomene vor dem Hintergrund kontextueller Bedingungen. Der Kontext, vor dessen Hintergrund sich Schulabsentismus prozesshaft entwickelt und der sowohl Einfluss auf den Willen zu Lernen als auch auf die emotionalen Belastungen ausübt, setzt sich einerseits aus der *Bedeutung der Autismus-Diagnose* für das *Selbstbild* und den *Zugang zu Unterstützung* zusammen und andererseits aus *Erwartungen und Anforderungen*, die an die autistischen Schüler:innen gerichtet werden.

8.6.1 Die Bedeutung der Autismus-Diagnose

Die Autismus-Diagnose prägt als kontextuelle Bedingung das Selbstbild, das sich als intervenierende Bedingung herausstelle und wiederum die Strategien beeinflusst. Auch der Umgang des Umfeldes mit der Diagnose prägt das Selbstbild und hat darüber hinaus auch Einfluss darauf, welche Strategien im Umgang mit dem Phänomen erlernt und angewendet werden. So zeigte sich in Bezug auf den Selbstwert (Kapitel 8.5.2.1), dass der Behinderungsbegriff unterschiedlich konnotiert ist, in Abhängigkeit davon, wie das Umfeld mit diesem interagiert. Auch inwiefern die Diagnose dem Umfeld mitgeteilt wird oder nicht, hängt stark von den erwarteten oder tatsächlichen Reaktionen ab und wie diese das Selbstbild beeinflussen. Die entsprechenden Sichtweisen des Umfeldes auf den Autismus sowie die entsprechende Diagnose prägen den Umgang mit den autistischen Kindern und Jugendlichen und stellen entsprechend eine Kontextbedingung dar.

Die *Autismus-Diagnose* als solche sowie die *Anerkennung* und der *Umgang* mit dieser erfüllen dementsprechend bestimmte Funktionen, zu denen *die Erklärung* und *Anleitung* sowie *Rücksicht* und *Zugang zu Unterstützung* zählen. Die jeweiligen Funktionen werden im Folgenden anhand von ausgewählten Beispielen dargelegt und erläutert.

8.6.1.1 Die Diagnose als Erklärung

„Öh:h ja, dass man halt öh ich sag mal auch öhm- so kam es für mich zumindest rüber- das dann ja auch bekannt war mit dem Autismus dass es- dass dann auch vieles auf mich vor allen Dingen geschoben wurde.//I: Okay, ja.//Also dann auch immer so hieß, irgendwie von wegen, ja der Autist hat das und das gemacht, so.“ (18_Toni_12, Pos. 114).

Die Diagnose wird von der Schule primär als Bestätigung dafür genutzt, dass die Schwierigkeiten auf Toni zurückzuführen seien und damit in seiner Person verankert sind. Weitere Ursachen oder Zusammenhänge scheinen damit nicht weiter in Betracht gezogen zu werden. Toni als Schüler und Person gerät dabei ebenfalls aus dem Blick und wird auf seinen Autismus reduziert. Im Vordergrund steht er als „Autist“ und das damit verbundene schwierige Verhalten. Toni selbst weist darauf hin, dass es sich dabei um seine persönliche Sichtweise handelt („so kam es für mich zumindest rüber“) und öffnet damit den Raum für weitere Perspektiven. Es wird nicht direkt ersichtlich, durch wen die Zuschreibungen stattfanden. Denkbar ist aufgrund der bisherigen Erläuterungen zu den „Autistensprüche[n]“ (18_Toni_12, Pos. 94; Kapitel 8.4.5), dass dies vor allem durch Mitschüler:innen geschah und durch Lehrkräfte nicht unterbunden wurde.

Besonders bedeutsam erscheint dabei, dass auch bei anderen Beispielen vor allem negative Verhaltensweisen und Schwierigkeiten zur Diagnosestellung geführt haben und durch den Autismus erklärt wurden. Die Diagnose entsteht damit aus einem eher defizitären Blick und wird vom Umfeld als Erklärung von Schwierigkeiten und Herausforderungen herangezogen:

„[...] durch meinen Autismus konnte ich die Reize um mich herum auch nicht so filtern [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 52).

„[...] Ja halt dadurch dass ich ja auch Autismus hatte, äh hatte ich ja auch noch mal Probleme dann, mit Konstellation und so und alles. [...]“ (4_Malte_18, Pos. 65).

„[...] Das war- da war ich im (.) Kindergarten. (..) Da ist halt immer so bisschen aufgefallen dass ich halt Schwierigkeiten hatte (.) Freunde zu finden und so und halt auch [...] da halt auch aufgekomen irgendwann. (..) Ja und (.) seitdem ist da- ich bin dann- (.) genau ich bin dann ins (.) Autismustherapiezentrum [...]“ (6_Fred_15, Pos. 61).

Die Bedeutung der Diagnose wird von den Kindern und Jugendlichen übernommen und muss in das Selbstbild integriert werden. Im Sinne des Kodierparadigmas stellt die Diagnose damit eine Kontextbedingung dar, die das Selbstbild als intervenierende Bedingung und damit auch die Strategien beeinflusst. Dass die Integration der Diagnose in das Selbstbild sowie eine differenzierte Sichtweise auf die eigenen Stärken und Schwächen dabei weniger vom Alter, sondern vielmehr mit entsprechenden Bedeutungszuschreibungen zusammenhängt, lässt die Perspektive von Carlo vermuten:

„[...] Also es ist so ne Halbsuperkraft. (...) Wie n Magnetzauber, weil man keine Sachen, wenn- weil alle Sachen, die auf dem Boden, oder um dich herum liegen, an dich gezogen werden. So ist das halt. Manchmal kannst du damit mit falls du Besteck brauchst, es holen, aber manchmal ist das Besteckholen auch schwierig, weil dann tausend Messer auf dich zugeflogen kommen.“ (19_Carlo_7, Pos. 181).

In seiner Erläuterung bezieht sich Carlo auf die Bedeutung seiner Besonderheiten in unterschiedlichen Kontexten. Denkbar ist, dass er sich auf seine Sensibilität gegenüber Sinnesreizen bezieht, die je nach Umgebungsbedingungen sowohl eine Stärke sein kann, da er Aspekte aufnimmt, die andere ausblenden, als auch eine Schwäche darstellen kann, da sie in reizintensiven Umgebungen zu Überlastung führen kann. Damit erklärt er sich seine Besonderheiten im Kontext des Autismus.

8.6.1.2 Die Diagnose als Anleitung zum Umgang

Eine einseitig defizitäre Perspektive der Autismus Diagnose als Erklärung kann gleichzeitig dazu führen, dass die Diagnose als vorgefertigtes Lösungsmuster genutzt und nicht auf individuelle Bedarfe geachtet wird:

„[...] also zum Beispiel Frau [Name] immer <<f>Ah, Autismus> Und dann dacht=sie, sie wüsste wie sie sich behandeln muss, aber ich bin ja, TROTZ dass ich Autismus hab BIN ICH NICHT wie jeder andere Autist.“ (3_Felicitas_13, Pos. 76).

Im Gegensatz zu Felicitas Erfahrung, bei der die Lehrerin eine festgelegte Vorgehensweise anzuwenden scheint, die sie nicht mit Felicitas abstimmt oder gemeinsam mit ihr entwickelt, zeigt sich bei Matilda ein gegenteiliges Bild:

„[...] dass wir von- wir besser arbeiten können. (.) Und auch Maßnahmen finden, die sich auch damit auch besser auskennen. (.) Und das ist halt auch die Therapie. Also jetzt im Autismuszentrum, halt dass man da halt wirklich ähm weiß, wie man mit Autisten halt auch umgeht. Und weiß, was halt auch Probleme sein können. [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 50).

Deutlich werden die Gegensätze im Vorgehen an der Wortwahl. Während sich Felicitas' Aussage auf die Lehrerin alleine bezieht: „sie wüsste wie sie [m]ich behandeln muss“, wird bei Matilda ein gemeinsamer Prozess deutlich: „wir besser arbeiten können. (.) Und auch Maßnahmen finden“. Auch der gegensätzliche Ausdruck der Verben „muss“ kontrastierend zu „können“ drückt in Matildas Fall eine Offenheit, Flexibilität und Individualität in Bezug auf Maßnahmen aus, die bei Felicitas eher an strikte Vorgaben erinnert. Gleichzeitig klingt jedoch auch bei Matilda ein einheitlicher Umgang an („wie man mit Autisten halt auch umgeht“). Dennoch bilden sich verschiedene Vorgehensweisen ab, die auch auf die unterschiedlichen Kontexte zurückgeführt werden können. Während es sich in Felicitas Fall um eine Lehrerin und damit den schulischen Kontext handelt, spricht Matilda über einen therapeutischen Kontext, weshalb von unterschiedlichen Vorgehensweisen in unterschiedlichen Settings sowie von einem unterschiedlichen Kenntnisstand ausgegangen werden kann.

Eine besondere Form des Umgangs ist *Rücksichtnahme*. Frida hinterfragt die Rücksichtnahme, die sie vor allem nach ihrer Diagnose erfährt:

„Äh, also Leute sind rücksichtsvoller, was ich nicht verstehe, weil wenn man merkt, dass jemand mit etwas Schwierigkeiten hat, kann man da nicht auch OHNE Diagnose Rücksicht nehmen? Hä:ä?. (.) Das ist keinen Sinn warum man das nicht könnte. Ä:hm.“ (13_Frida_15, Pos. 171).

In ihrer Aussage schwingt eine Kritik darüber mit, dass es erst einer Diagnose als Grund bedarf, um Rücksicht auf ihre „Schwierigkeiten“ zu nehmen.

8.6.1.3 Die Diagnose als Zugang zu Unterstützung

Auch um Unterstützung im Umgang mit den Schwierigkeiten zu bekommen, bedarf es einer Diagnose. So unterteilt Malte seine Schulzeit in ein „VOR [der] Diagnose“ und ein „[Da]Nach“:

„[...] Ähm das war- also das alles war noch VOR meiner Diagnose. Nach meiner Diagnose lief es ein bisschen besser weil, wir mit dem Jugendamt und so- also das war ein langer Weg. [...]“ (4_Malte_18, Pos. 25).

„Nach [der] Diagnose“ berichtet Malte von Unterstützung im Umgang mit der Schule durch das Jugendamt und eine Schulbegleitung, die ihm zuvor nicht zustand:

I: Und wenn du die früher gehabt hättest glaubst du das hätte dir damals auch schon geholfen?

Malte: Joa ich denke schon.

I: Weißt du warum du die erst so relativ spät bekommen hast?

Malte: Weil mir davor keine zugesprochen worden ist weil ich- da war erst- also ich hab erst eine bekommen nach meiner Autismusdiagnose. Und davor hatte ich ja keinen wirklichen Anspruch drauf. (4_Malte_18, Pos. 88-91).

Malte eröffnet hier die Möglichkeit, dass eine frühere Unterstützung hilfreich im Umgang mit den schulischen Belastungen gewesen wäre, der „Anspruch“ auf diese jedoch

erst mit der Diagnose einherging, nicht mit den sich entwickelnden Schwierigkeiten beim Schulbesuch.

Die Notwendigkeit einer Diagnose um Zugang zu Rücksicht und Unterstützung zu bekommen, stellt somit eine Kontextbedingung dar.

8.6.2 Erwartungen und Anforderungen

Neben der an Bedingungen geknüpften Unterstützung, prägen Erwartungen und Anforderungen den Kontext (inklusive) Schule. Darunter einerseits die Erwartung und Anforderung, die Schulpflicht zu erfüllen sowie sich an die Lernumgebung anzupassen. Besonders Leonie hebt an mehreren Stellen des Interviews die Bedeutung von Erwartungen bei der Entwicklung ihres Schulabsentismus hervor.

8.6.2.1 Anforderung, die Schulpflicht erfüllen

Eine wesentliche Anforderung beim Schulbesuch ist das Erfüllen der Schulpflicht:

„[...] Mm also, meistens bin ich immer zur Schule gegangen, weil ich irgendwie wusste, dass das jeder von mir (*erwartet*). Vor allem die Schule. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 40).

Für Leonie stellt diese Pflicht eine unausgesprochene Erwartung dar, die von „jede[m]“ aber „vor allem [von der] Schule“ ausgeht. Der Widerspruch, dass sie „meistens [...] immer zur Schule gegangen“ sei, verdeutlicht die Schwierigkeiten, die sie dabei hatte. Dabei scheitert sie vor allem an der Erwartung einen ganzen Schultag zu bewältigen, die mit der Schulpflicht einhergeht und muss immer wieder von der Mutter abgeholt werden, wie sie weiter berichtet:

„[...] Und ich habe es immer wieder versucht. Aber meistens war es dann so, dass ich dort angekommen bin und dann, hat mich meine Mutter eigentlich nach einer Stunde abgeholt. Weil ich gemerkt habe, dass ich es halt nicht aushalte in der Schule.“ (2_Leonie_15, Pos. 40).

Trotz ihrer wiederholten Versuche und der damit verbundenen Anstrengung schafft sie es nicht, die Erwartungen und die Schulpflicht zu erfüllen. Ihre Anstrengung und wiederholten Bemühungen bleiben damit wirkungslos.

Die Erwartungen, die mit der Schulpflicht verbunden sind, beschränken sich jedoch nicht auf die zeitliche Perspektive eines Schultags, sondern erstrecken sich zudem über eine festgelegte Zeitspanne:

„[...] Man muss ja seine zehn Jahre Schule immer machen. (.) Und genau. Als ich die nicht abgeschlossen hatte ja wurde ich halt- musste ich ja immer zur Schule gehen [...]“ (4_Malte_18, Pos. 77).

Die autistischen Schüler:innen erleben somit im Rahmen der Schulpflicht die Erwartung, einen festgelegten Unterrichtsplan über eine festgelegte Dauer bewältigen zu müssen, unabhängig von ihrer eigenen Einschätzung ob und inwiefern sie die damit verbundenen Anforderungen bewältigen können. Auch die Erwartung, sich in einem bestimmten, festgelegten Zeitraum zu erholen, zeigt sich an Fridas Beispiel als Erschwernis:

„[...] Also nach den FErren brauche ich erstmal zwei Wochen lang Regulation dann ääh- dann halt kann ich Elnigermaßen Ferien machen. (.) Aber die meisten Ferien sind nicht so lang wie zwei Wochen. (.) Zwei Wochen VOR Schulbeginn ist es dann auch wieder schlecht, weil ich

weiß, dass die Schule bald wieder beginnt. Also es waren eigentlich die einzigen Ferien, die Sommerferien. Hm“ (13_Frida_15, Pos. 77).

Die Zeit, die Frida zur Regulation und Erholung benötigen würde, steht ihr nicht zur Verfügung.

Matilda sieht sich dem Druck, die Schulpflicht zu erfüllen, nicht nur seitens der Schule ausgesetzt, sondern auch in der Klinik, in die sie aufgenommen wird, während es ihr bereits „Wirklich extrem schlecht. (..) Wirklich sehr sehr schlecht [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 28) geht:

„[...] Also ich hatte da jetzt auch Zeiten, wo ich in die Klinik kam, da wurde mir dann auch gedroht dass wenn ich halt nochmal von der Schule fehle, dass ic:h- ja ins Heim komme und dann, ja, es:s sind halt noch mehr Ängste gewesen. (..) Ähm (..) Ja. (..)“ (17_Matilda_20, Pos. 28).

In Matildas Erzählung entsteht der Eindruck, dass der Schulpflicht ein höherer Stellenwert eingeräumt wurde als ihrem psychischen Wohlbefinden und dass das vorrangige Ziel darin bestand, sie zum Schulbesuch zu bewegen. Es scheint, dass den Ursachen für ihre Abwesenheit nicht nachgegangen wurde, sondern stattdessen ausschließlich mit der Drohung als Interventionsmaßnahme versucht wurde, sie zum Schulbesuch zu bewegen.

8.6.2.2 Erwartung, an die Lernumgebung anpassen

Eine Kontextbedingung, die den Bedarf an Regulation und Erholung erhöht, stellt die erwartete Anpassung an die Schulumgebung dar. Die befragten Schüler:innen geben dabei an, sich vor allem an die Geschwindigkeit des Lernens, der Stundenplanung und Struktur des Unterrichts sowie den Erwartungen in der Interaktion anpassen zu müssen. Eine Anpassung an ihre individuellen Bedarfe und Herausforderungen wiederum erleben sie dabei kaum.

Sven berichtet von seinen Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehr-Geschwindigkeiten seiner Lehrkräfte und der fehlenden Anpassung an die Schüler:innen. Dabei berichtet er einerseits von einer Lehrkraft, die „[...] deutlich zu schnell [war] für alle anderen in der Klasse, sein Schrittempo, sein Unterrichtstempo. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 22). Gleichzeitig fehlen ihm individuelle Lösungen im Umgang mit seiner eigenen erhöhten Lerngeschwindigkeit:

„[...] Aber, in der Schule saß ich dann da rum und selbst wenn man- wenn ich FERTIG war, mit meinen Aufgaben und einfach nur noch rumsaß und nichts tun durfte, im Endeffekt, einfach nur schön rumsitzen sollte? Ähm haben halt die meisten Lehrer gesagt, nee, du kannst jetzt nichts machen? (...) [...]“ (10_Sven_15, Pos. 16).

An Svens gegensätzlichen Beispielen zeigt sich, dass in seinen Erfahrungen weder Rücksicht auf seine eigene Lerngeschwindigkeit, noch die der Klasse genommen wurde. Stattdessen scheint von den Schüler:innen erwartet zu werden, sich an die unterschiedlichen Lehrgeschwindigkeiten der Lehrkräfte anzupassen. Auch die Struktur des Stundenplans ist vorgegeben und mit der Erwartung an die Schüler:innen verbunden, sich den Vorgaben zu fügen:

„Gar nicht. (..) Gar NICHT (..) mag ich es dass WIR ACHT Stunden am Dienstag (..) haben. (..) Also insgesamt (..) hab ich ja alles nicht. Aber trotzdem finde ich es blö:öd dass (..) wir ähm- (..) dass es so ist dass äh man insgesamt einfach acht Stunden hat. Und unsere Parallelklassen haben IMMER

Nur bis zur sechsten Stunde. Und wir haben e- ähm einmal acht Stunden. [...] Dann könnten sie es ja vielleicht einfach EINE Schulstunde weniger haben [...] und die dann vielleicht (.) irgendwo- irgendwie nicht Deutsch in der achten Stunde zu machen. Sondern vielEICHT (6) Musik in der letzten Stunde zu haben. [...]“ (9_Ilias_9, Pos. 82).

Ilias drückt sein Unverständnis und seinen Unmut über die Stundenplanung aus, obwohl diese ihn nicht betrifft, da es ihm nicht möglich ist, vollumfänglich am Unterricht teilzunehmen. Unklar ist, ob es im schulischen Kontext den Rahmen gab, um Unmut über die Stundenplanung zu äußern oder ob die Schüler:innen mögliche Gründe dafür erfahren. Deutlich wird jedoch die Erwartung an die Schüler:innen, sich dem Stundenplan anzupassen. Wenn eine Anpassung nicht möglich ist, scheint eine vollumfängliche Beschulung, wie in Ilias Fall, nicht möglich zu sein.

Auch die Umstellung an die unterschiedlichen Stundenpläne an Schultagen, da jeder Schultag anders ist, scheint von den Schüler:innen erwartet und von diesen nicht in Frage gestellt zu werden:

„[...] Dann gehts bei uns immer acht Uhr fünf los. Es sei denn montags und-äh mittwochs. Da gehts dann (.) neun Uhr los. (..) Und (.) dann äh haben wir immer bis dreizehn Uhr dreißig (.) ähm (..) Schule. (.) An den normalen- (.) an den (.) normalen und kurzen Tagen da gibts (.) HIER (.) eben nur so vier Stunden. Und dann außer dienstags da haben wir Acht Stunden Schule.“ (9_Ilias_9, Pos. 48).

„Un- und FREItags hab ich vier Stunden fast wie am Montag nur dass die zweite Stunde Reli ist. Obwohl, am Mittwoch hab ich auch Reli. Ich- hm also, GU, GU, Pause, WG, WG, Pause se, s, nein, Moment, GU, GU, Pause se, Reli- nein ich mein Sport, Reli li, Pause se, GU, GU. (.) Waren das sechs Wochen? Moment, eins, (zählt leise weiter)“ (19_Carlo_7, Pos. 38).

Beide Kinder holen sich während des Interviews ihre ausgedruckten Stundenpläne, um sich an die jeweilige Stundenaufteilung der entsprechenden Tage zu erinnern und diese korrekt vorzutragen.

Die Rahmenbedingungen im Unterricht und der Ablauf des Unterrichts ist für Leonie ebenfalls mit Erwartungen verbunden:

„[...] In der Schule sitzt man halt nur da und hört dem Lehrer zu und dann macht man das was der Lehrer sagt. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 30).

„[...] und h° ich find:e- (..) ähm (7) also h° Ich hab das Gefühl es wird erwartet dass man zur Schule geht sich irgendwie ins Klassenzimmer setzt ähm dem Lehrer zuhört die Aufgaben macht. Äh gute Noten schreibt und, irgendwi:e- also irgendwie habe ich das Gefühl man wird da irgendwie wie so=n Roboter behandelt, und in der Schule s- gehen die halt, kaum auf die Bedürfnisse der Schüler ein [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 74).

Leonie kritisiert direkt den fehlenden Einbezug der Bedürfnisse der Schüler:innen und vergleicht die Behandlung mit einem „Roboter“. Gleichzeitig nimmt sie Erwartungen in sozialen Situationen wahr:

„Es fiel mir h° schwer was mit anderen zu machen weil, irgendwie jeder, was von mir erwartet hat. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 50).

Sie bezieht sich an dieser Stelle vor allem auf interaktive Situationen mit ihren Mitschüler:innen, wie Pausen und Gruppenarbeiten (Kapitel 8.4.2). Es gibt dabei keinen Rah-

men, keine Unterstützungsmöglichkeit und keine Möglichkeit des Rückzugs von diesen Situationen.

Auch Felicitas nimmt im Umgang mit herausfordernden Interaktionen, wie Mobbing, die Erwartung der Lehrkräfte wahr, die Herausforderungen ohne Unterstützung zu bewältigen:

„Aber mehr oder weniger war halt da schon die Einstellung so, die Kinder müssen lernen damit umzugehen.“ (3_Felicitas_13, Pos. 43).

8.6.3 Zwischenfazit zu den kontextuellen Bedingungen

Während somit einerseits die Autismus-Diagnose als Erklärung für Verhaltensweisen und Schwierigkeiten dient und musterhaft zur Lösungsfindung genutzt wird, scheinen individuelle Bedarfe trotz Diagnose in vielen Fällen weiter unberücksichtigt zu bleiben. Doch auch eine stattfindende Rücksichtnahme nach der Diagnose kann hinterfragt werden. Denn für den Zugang zu Unterstützung scheinen nicht bestehende Schwierigkeiten ausschlaggebend, sondern die Diagnosestellung.

Gleichzeitig scheint das Erfüllen der Schulpflicht weiterhin als oberste Priorität und die Erfüllung des Bedürfnisses nach Erholung erscheint genauso nachrangig, wie das psychische Wohlbefinden. Auch die Erwartung, sich an die Lernumgebung anzupassen, scheint weder Schwierigkeiten, noch Bedarfe oder Bedürfnisse zu berücksichtigen. Stattdessen ist die Anpassung an die Lernumgebung mit festgelegten Zeiten und vorgesehenen Zeiten zur Erholung mit einer hohen Fremdbestimmung verbunden, das dem Bedürfnis nach Autonomie entgegensteht und die Selbstwirksamkeit senkt.

8.7 Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen

In der rekonstruierten Perspektive der autistischen Schüler:innen zeigt sich der Versuch, den Belastungen während des Schulbesuchs mit *Anpassen und Aushalten* zu begegnen, um den Anforderungen der Schulpflicht und den Erwartungen an ihre Anpassungsfähigkeit innerhalb der Lernumgebung gerecht zu werden. Diese Strategien erscheinen jedoch vor dem Hintergrund der ursächlichen Bedingungen als nicht ausreichend, um den Schulbesuch langfristig zu bewältigen. Daraus ergibt sich ein in den Interviews formulierter *Wunsch nach Veränderungen* im System Schule.

8.7.1 Anpassen und Aushalten als Bewältigungsversuch

Anpassung dient als Strategie zur Bewältigung zwischenmenschlicher Situationen sowie zur Erfüllung schulischer Erwartungen und Anforderungen. Sie zeigt sich sowohl in der Kommunikation und Interaktion, um das Gefühl ‚anders zu sein‘ zu kompensieren, als auch in der *Anpassung* an die Lernumgebung.

Leonie adaptiert das Verhalten ihrer Mitschülerinnen, um „das Gefühl irgendwie fehl am Platz zu sein“ in der *Kommunikation und Interaktion* zu bewältigen:

„[...] also ich hatte oft das Gefühl irgendwie fehl am Platz zu sein, und also eigentlich war ich nie ich selbst? Ich hab- also hm ich musste mich halt immer verstellen und mich irgendwie anpassen (..) und das war halt anstrengend [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 50).

Aufgrund des Eindrucks nicht sie selbst sein zu können, verstellt sie sich. Es scheint keinen konkreten Auslöser für diesen Eindruck gegeben zu haben. Trotzdem deutet Leonie mit der Formulierung „ich musste“ einen Zwang an, den sie zwar nicht explizit formuliert, dennoch verspürt. Trotz der damit verbundenen Anstrengung scheint sie keine andere Strategie zu nutzen oder zu entwickeln. Denkbar ist, dass sie aufgrund der Anstrengung keine zusätzliche Kapazität aufbringen kann, um alternative Strategien zu erlernen.

Als Auslöser für ihre Anpassung in Form eines „so tun, als wäre nichts und dann zu Hause zusammenklappen“ (3_Felicitas_13, Pos. 91) beschreibt Felicitas das Fehlen einer Umgebung „wo ich mich hätte trauen können zu sagen, wenn es mir zu viel ist.“ (3_Felicitas_13, Pos. 91). Auch sie macht die mit dem Anpassen verbundene Anstrengung sehr deutlich. Eine *Anpassung an die Lernumgebung* erscheint aufgrund der damit verbundenen Erwartungen alternativlos:

„[...] In der Schule sitzt man halt nur da und hört dem Lehrer zu und dann macht man das was der Lehrer sagt. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 30).

Das Fehlen einer Alternative zum Anpassen, um Erwartungen zu erfüllen, scheint zu der Anstrengung beizutragen. Sowohl ein Hinterfragen dieser Erwartungen als auch ein *Wunsch nach Veränderung* der Kontextbedingungen deutet sich an dieser Stelle bereits an.

Die Strategie des Anpassens ist außerdem eng mit dem *Aushalten* verbunden. Dadurch, dass es keine Möglichkeit einer Entlastung gibt, um die Belastungen, die durch das Anpassen entstehen, zu bewältigen und es zudem keine Alternativen zum Anpassen gibt, wird der Schulbesuch, solange eine Bewältigung möglich erscheint, ausgehalten. Das Aushalten des Schulbesuchs findet vor allem in Form von *passivem Absentismus* statt. Dabei sind die autistischen Schüler:innen zwar anwesend und erfüllen damit die Schulpflicht, nehmen die Unterrichtsinhalte jedoch nicht auf:

„Ich bin zur Schule geGANGen. Also ich war einfach anwesend im Unterricht. Je nachdem wie wenig ich geschlafen hatte ich die vorherige Nacht hab ich halt im Unterricht geschlafen oder nicht. Und hab halt quasi meine Zeit abgesessen und irgendwann wieder nach Hause (.) sobald die Schule vorbei war.“ (4_Malte_18, Pos. 47).

„[...] Ich habe versucht nicht zur Schule zu gehen, bin dann irgendwie doch zur Schule gegangen und dann habe ich mich auf den Tisch gelegt. [...]“ (13_Frida_15, Pos. 63).

„[...] Also, nehmen wir erstmal an, ich BIN zur Schule gegangen, war halt mega stressig, ich habe eigentlich im Unterricht nicht wirklich IRGENDwas gemacht, also nich- nichts wirklich geSCHAFFt. Und dann, ja, war ich-“ (14_Marten_15, Pos. 128).

„Hm also Hauptsache, dass ich den Tag durchhalte oder durchkomme, einfach halt im Unterricht dann sitzen, mich von allem fernhalten, war halt auch meistens auch irgendwie in mein eigenen Gedanken. Ich habe halt auch nie irgendwas mitgeschrieben oder so dann gemacht, [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 36).

„Nichts. Schreibe ich einfach nichts. Das geht nicht aber °h ich mach=s halt.“ (19_Carlo_7, Pos. 74)

„[...] Der Schulbesuch war gar nicht mehr- ich ging da eigentlich nur noch hin um zu überleben so, sozusagen. [...]“ (20_Till_14, Pos. 58). „[...] (Ich hab) auch nichts mehr so mitgekriegt vom Unterricht also war das ja jetzt eigentlich auch kein richtiger Schulbesuch mehr. [...]“ (20_Till_14, Pos. 64).

Aushalten in Form von passivem Absentismus resultiert aus der Anstrengung, die mit dem Anpassen verbunden ist und hat Erschöpfung zur Folge. Der ursprünglich starke Wille zu Lernen schlägt unter dem Einfluss anhaltender Belastungen um in ein Nicht-Lernen-Können. Die eher passiven Strategien tragen zu einem Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens bei, da sich die autistischen Schüler:innen nicht aktiv in der Bewältigung der Herausforderungen erleben können, sondern stattdessen die Erfahrung machen, dass die vorhandenen Strategien, trotz Anstrengung, nicht ausreichen, um die Erwartungen und Anforderungen zu bewältigen.

Da sich die autistischen Schüler:innen aufgrund der Anstrengung den Schulbesuch zu bewältigen und der fehlenden Kapazität, alternative Strategien zu entwickeln, in einer ausweglosen Situation befinden, wünschen sie sich stattdessen Veränderungen im Schulsystem.

8.7.2 Der Wunsch nach Veränderung

Der *Wunsch nach Veränderung* kann ebenfalls als Strategie angesehen werden, da dieser die Perspektive einer Veränderung erzeugt und damit die Möglichkeit einer Verbesserung entsteht:

„[...] ich wünschte das wäre anders.“ (2_Leonie_15, Pos. 90).

„[...] Ich hoffe, dass da sich Dinge verändern zum Positiven hin. In der Zukunft.“ (10_Sven_15, Pos. 76).

Der Wunsch nach und die Hoffnung auf Veränderung stellte für einige Teilnehmende auch eine Motivation dar, am Interview teilzunehmen (Kapitel 8.10.3):

„I: [...] vielen Dank, dass du so viel erzählt hast.//Marten: Ich mache es sehr gerne, weil wenn andere Leute mehr darüber- ich glaube, wenn mehr darüber informiert wird, gibt es auch mehr Verständnis dafür.“ (14_Marten_15, Pos. 234-235).

Der Wunsch nach Veränderung resultiert aus den fehlenden Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit den schulischen Belastungen. Aushalten und Anpassen stellen sich als passive Strategien dar, da den Schüler:innen aufgrund der Kontextbedingung der Schulpflicht sowie der Vielzahl an komplexen Ursachen bei einem zu wenig an Ressourcen, keine aktiven Strategien zur Bewältigung zur Verfügung stehen. Stattdessen besteht der Wunsch, ebendiese Kontextbedingungen zu verändern.

Die Wünsche und Anregungen für Veränderungen werden in Kapitel 8.9 als Alternative Kontextbedingungen ausführlich dargelegt.

8.8 Schulabsentismus als Konsequenz

Im Folgenden werden einerseits die *psychischen Folgen*, die aus den *emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch* (Kapitel 8.3.2) resultieren, dargestellt sowie andererseits die Konsequenzen, die sich aus der schulischen Abwesenheit sowie dem *Fehlen an Alternativen* ergeben.

8.8.1 Psychische Folgen der emotionalen Belastung

In 19 der 20 geführten Interviews wird von *psychischen Belastungen* als Folgen des Bedingungsgefüges um die *emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch* (Phänomen II) berichtet. *Körperliche Symptome, Depressionen, Zusammenbrüche und Erinnerungslücken* stellen dabei die wesentlichen berichteten Folgen dar. Als *körperliche Symptome* werden neben Bauchkribbeln, Zittern, Unruhe und Unwohlsein am häufigsten Erschöpfung und Schmerzen berichtet.

Die berichteten Schmerzen scheinen in einem Zusammenhang mit der Anstrengung beim Schulbesuch zu stehen und in vielen Fällen ein erstes Anzeichen der psychischen Belastungen zu sein:

„Als die Bauchschmerzen angefangen haben. (...) Da hats angefangen. (...)“ (11_Leon_13, Pos. 14).

„[...] umso näher wir der Schule gekommen sind, umso mehr BAUCHweh hatte ich dann auch.“ (3_Felicitas_13, Pos. 26).

„Also, in der weiterführenden Schule kam es immer, häufiger vor, dass ich früher nach Hause gegangen bin weil ich Bauchschmerzen hatte. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 14).

Die körperliche Erschöpfung kann als direkte Folge der Anstrengung aufgrund des Anpassens und Aushaltens verstanden werden. Die Erschöpfung nimmt dabei derartige Ausmaße an, dass auch die Regenerationszeit nach der Schule beeinträchtigt wird:

„Keine Ahnung, meistens hab ich geSCHAUKelt und hab RUMgelegen. (...) Also nach der Schule konnte ich auch nicht mehr wirklich was Kreatives, Produktives machen. Keine Ahnung.“ (13_Frida_15, Pos. 73).

„[...] wo ich ganz normal in die Schule gegangen bin oder auch wo ich nur zwei bis vier Stunden in die Schule gegangen bin, kam ich komPLeTT physisch, FEDDICH nach Hause, als wäre ich n Berg hochgelaufen und war einfach nicht mehr in der Lage, Dinge zu tun, die mir gut tun. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 48). „[...] Und das ist halt- aber erst mal eine Weile bin ich einfach zu FEDDICH, um irgendwas zu tun, sitze rum, gucke irgendwas, spiele irgendwas und ähm bin einfach nicht in der Lage, irgendwas MEhr zu machen. [...] Also wenn ich zu gestresst bin, höre ich auf, wirklich Mittag zu essen [...]“ (10_Sven_15, Pos. 50).

Frida und Sven berichten aufgrund der Erschöpfung von Beeinträchtigungen sowohl beim Ausüben eigener Interessen zur Entspannung als auch bei der Nahrungsaufnahme. Da beide Tätigkeiten der Erfüllung grundlegender Bedürfnisse dienen, entsteht hier ein Kreislauf, der wiederum zu Belastungen führt und diese verschärft. Abbildung 14 veranschaulicht den vereinfachten Zusammenhang zwischen den Ursachen, die zu dem Phänomen der emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch führen, den Strategien des Aushaltens und Anpassens, die zu psychischen Folgen wie Anstrengung und Erschöpfung, die wiederum die emotionalen Belastungen verstärken.

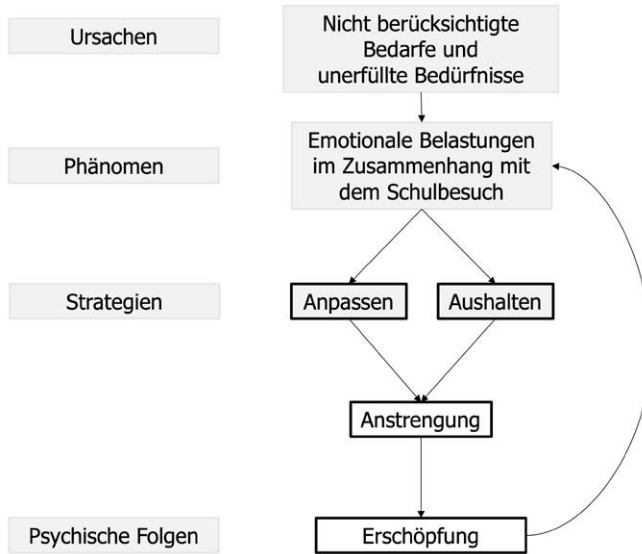


Abb. 14: Zusammenhang zwischen emotionalen Belastungen und psychischen Folgen. (Eigene Darstellung).

Insbesondere die Erschöpfung in Form von Antriebslosigkeit und Interessensverlust wird von den Teilnehmenden im Zusammenhang mit Depressionen berichtet. Die Entwicklung zeigt sich ebenfalls prozesshaft und wird von Fred folgendermaßen beschrieben:

„Naja also (.) ich hatte halt schon (.) von der Grundschule an halt immer son bisschen Probleme in der Schule halt so da dann halt das zu schaffen auch in der Grundschule, schon hatten wir mit den Lehrern mal (.) schon Gespräche eben weil (.) es für mich zu stressig war da konnte man dann noch Lösungen finden, und jetzt auch in der weiterführenden Schule (.) war es halt son bisschen Dauerthema und irgendwann ging es dann halt einfach nicht mehr. Ich hatte dann auch (.) schon leichte Depressionen. Und dann musste ich halt irgendwann rausgenommen werden (.) weils halt wirklich gar nicht mehr ging einfach. (5)“ (6_Fred_15, Pos. 9).

Die Formulierung des „gar nicht mehr ging“ in Verbindung mit dem Verlauf drückt eine Dringlichkeit sowie eine klare Grenze aus. Es schwingt mit, dass er den Schulbesuch bis zu dieser Grenze immer wieder versucht hat, was auch die Formulierung „Dauerthema“ herausstellt. Dieses „gar nicht mehr [gehen]“ entspricht einem Zusammenbruch, wie er von mehreren Teilnehmenden berichtet wird:

„[...] Und einmal ähm- hatte ich so=n Zusammenbruch und war, nich in der Lage- also ich- ich konnt mich nicht mal bewegen. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 72).

„[...] Und irgendwann konnte ich dann einfach nicht mehr. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 22). „[...] ich musste abgeholt werden, weil ich über den Tag einen Vollzusammenbruch hatte. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 42).

„Also wo ich einfach ganz viel geweint habe und nichts so richtig konnte. [...]“ (9_Ilias_9, Pos. 66). „[...] Also das mit dem Weinen weil kann ja auch- hm war eben ein Zusammenbruch mit der SEEle. (..) Für mich in den Moment.“ (9_Ilias_9, Pos. 74).

Die Zusammenbrüche werden sprachlich mit einem ‚nicht mehr können‘ verbunden und gehen zum Teil mit einem Ausfall von Körperfunktionen einher, wie aus Leonies Beschreibung hervorgeht.

Auch die berichteten Erinnerungslücken können mit diesen Zusammenbrüchen in einen Zusammenhang gebracht werden:

„[...] Aber wenn ich zurückdenke kommen, wieder die gleichen Gefühle wieder hoch. Aber ich erinnere mich jetzt nicht an so bestimmte Situationen.“ (2_Leonie_15, Pos. 18).

„Äh? Ich erinnere mich nicht mehr so richtig? Keine Ahnung.“ (13_Frida_15, Pos. 8).

„[...] Und das krasse war, es war in solchen Situationen meistens so, ich habe mich dann danach nicht mehr wirklich daran erinnert, was eigentlich passiert war. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Erinnerungslücken können auf ein Belastungserleben hinweisen, das für die betroffenen autistischen Schüler:innen das Ausmaß einer traumatischen Erfahrung erreicht.

Die dargestellten psychischen Belastungen als Folge des Bedingungsgefüges aus ursächlichen, kontextuellen Bedingungen tragen im Zusammenspiel mit den unzureichenden Ressourcen und Strategien dazu bei, dass das Lernen in der Schule nicht stattfinden kann. Da der Wille zu lernen dennoch weiterhin besteht, die autistischen Schüler:innen mit ihren Anstrengungen zur Bewältigung jedoch keine Veränderung ihrer Situation erzielen, kommt es zu dem Verlust von Selbstwirksamkeit. Da trotz der Anstrengungen zu einem bestimmten Zeitpunkt kein Schulbesuch mehr möglich ist, stellt *Schulabsentismus* damit eine Konsequenz des Bedingungsgefüges dar.

8.8.2 Konsequenzen des Absentismus und der fehlenden Alternativen zum Schulbesuch

Der Schulabsentismus selbst hat wiederum Folgen für die autistischen Schüler:innen. Kurzfristig entsteht eine Entlastung durch die fehlenden Belastungen und Anstrengungen, während sich mittel- und langfristig auch negative Folgen ergeben. Zudem entstehen Folgen in unterschiedlichen Bereichen. Während sich bei Abwesenheit von der Schule der Selbstwert stabilisiert und mehr Kapazitäten vorhanden sind, um die eigenen Bedarfe und Besonderheiten zu verstehen und zu akzeptieren, werden bedeutsame Lebensereignisse versäumt und Sorgen um die eigenen Zukunftsperspektiven kommen auf. Die positiven Auswirkungen der Abwesenheit von der Schule zeigen sich bei Ella und Matilda insbesondere im Hinblick auf ihr Selbstbild. Ellas Selbstwert stabilisiert sich in Folge der Abwesenheit und auch ihre psychischen Belastungen regulieren sich:

„Indem ich von diesen, LEHRern losgekommen bin hab ich kapiert es liegt nicht an mir dass da etwas falsch läuft. (.) Ich bin nicht schlecht, ich bin nicht doof. Ich- ja. (.) Ich bin, einfach, von diesen blöden Kommentaren und diesen Lehrern losgekommen, und, konnte dann mein Trauma, mein kleines Schultrauma, auch mal verarbeiten. Und, ich würde sagen, ich bin jetzt glücklicher als früher, als ich noch, 5 Stunden, also bis um 4 am Tag verbracht habe, mich von der Schule zu erholen [...]“ (5_Ella_12, Pos. 110).

Erst durch die Abwesenheit hatte sie genügend Kapazitäten, um das Erlebte zu verarbeiten. Matilda identifiziert eindeutig die Therapie und das damit verbundene *Verstehen und Akzeptieren* ihrer eigenen Bedarfe und Besonderheiten als maßgeblich für ihre Entwicklung:

„Dass ic:h, also definitiv die ganze Therapie hat sich- äh gezeigt (..) dass ich gelernt habe mich auch selbst mehr zu mögen. [...] Ich hatte kein Selbstbewusstsein und das kommt, wird halt auch immer besser und besser und es ist auch schon sehr sehr gut wieder. Ja dass ich einfach mich nicht schäme für mein- für mich selbst oder- für so wie ich bin oder für die extra Dinge die ich vielleicht brauche oder, für die Sachen für die ich halt einfach anders bin ja. Und einfach mehr gelernt hab, mich mich selbst auch zu verstehen. (.) Ja.“ (17_Matilda_20, Pos. 76).

Trotz der Entlastung sind sich die autistischen Schüler:innen darüber bewusst, dass sie sowohl „Schulstoff“ als auch mögliche bedeutsame Ereignisse versäumen:

„Ja. Ja. Und dann- ja Und dadurch hab ich halt auch viel Schulstoff verpasst weil ich zu wenig DA war. Und da mussten mir das immer meine Eltern erklären. [...]“ (8_Edda_9, Pos. 214).

„[...] Ja was natürlich auch noch ein Punkt ist dass ich halt irgendwie son bisschen das Gefühl hab was zu verpassen so. Weil ich jetzt natürlich so Sachen wie die Abschlussfahrt und so dann (.) jetzt in der zehnn- (.) und so so Sachen halt dann einfach verpasse halt (.) sozusagen. (12)“ (6_Fred_15, Pos. 39).

Außerdem machen sich einige der autistischen Schüler:innen auch Sorgen um die langfristigen Folgen ihrer Abwesenheit:

„[...] Also psychisch geht es mir viel viel besser. Ähm also eigentlich geht es mir gut abe:r, ich mache mir halt viele Gedanken darum wie es weitergehen wird. (..) Also ich gehe in die Realschule und nächstes Jahr komme ich in die 10. Klasse und ich möchte meinen Abschluss machen also meinen Realschulabschluss. Aber ich, möchte halt nicht in eine Regelschule gehen weil ich weiß dass ich halt noch nicht bereit dazu bin und ich mache mir schon viele Gedanken wie ich es hinkrieg die- diesen- diese Prüfung halt zu machen ohne dass ich in eine Regelschule gehe. Und, also- ich mach mir da schon viele Gedanken was mich ein bisschen stresst.“ (2_Leonie_15, Pos. 42).

Fehlende Alternativen zum Regelschulbesuch werden zum Problem, insbesondere wenn es um den Schulabschluss geht. Anstelle von Hilfestellungen und Unterstützung bei der Suche nach Möglichkeiten erleben Leonie und ihre Familie zusätzlichen Druck:

„[...] Ich fühle mich eigentlich, vom ganzen System eigentlich im Stich gelassen wei:l, also auch SEITdem ich nicht mehr zur Schule geh, werden ich und meine Eltern eigentlich von, einer Anlaufstelle zur nächsten geschickt weil, sich einfach keiner für uns irgendwie zuständig fühlt. Und das Jugendamt und so- EIGENTlich macht jeder Druck dass ich in die Schule gehen soll weil es nich gut ist wenn ich lange nich in die Schule gehe. A:ber uns- also mir hilft halt KEINER- also mir und meinen Eltern hilft da irgendwie keiner weiter. Ähm und meine Mutter telefoniert eigentlich auch schon seit, vier Monaten hin und her und wir waren auch beim Gesundheitsamt und so und es ist eigentlich viel passiert aber im Endeffekt dann irgendwie gar nichts wei:l ich immer noch zu Hause sitze [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 90).

Der Einbezug des Systems in Folge des Absentismus erfolgt vor allem durch die Eltern auf der Suche nach Unterstützung und Hilfestellungen. Dabei werden unterschiedliche Systeme einbezogen. Wie Leonies und im folgenden Freds Aussage verdeutlicht, werden verschiedene Ämter und Behörden konsultiert:

„[...] Aktuell sind jetzt auch noch- ähm laufen jetzt auch noch bei der Bezirksregierung und Jugendamt Anträge (.) zur- zum Ruhen der Schulpflicht und zum ähm (.) bä- einer Online-Schule dann. Wo ich dann halt mein Abitur und so machen kann ne. (..)“ (6_Fred_15, Pos. 11).

Dabei wird eine Abhängigkeit von diesen Institutionen ersichtlich, da das Lernen unabhängig vom Schulbesuch, zum Beispiel durch den Besuch einer alternativen Schulform, das Ruhen der Schulpflicht sowie eine Übernahme der Kosten voraussetzt:

„[...] Aber wir haben halt auch noch nicht das- wir haben halt das Ruhen der Schulpflicht schon, bis zum Ende des Schuljahres aber wir haben halt zum Beispiel noch nicht. Ähm die Bewilligung fürs- Geld. Weil die kostet natürlich Geld und ja.“ (20_Till_14, Pos. 58).

Die Abhängigkeit von den verschiedenen Institutionen, um das außerschulische Lernen zu ermöglichen, erfordert von den Eltern Organisation und von den Schüler:innen Geduld und eine hohe Frustrationstoleranz:

„[...] Aber die Bezirksregierung, die sagen Nö Ruhen der Schulpflicht ist nicht, ja:a weil die da irgendwie keinen Bock drauf haben, weil die irgendwie (..) Probleme damit haben? Ich weiß nicht warum.“ (14_Marten_15, Pos. 44).

„[...] Ähm und, es passiert irgendwie kaum was, also ähm sie sagen sie unternehmen was aber im Endeffekt passiert dann eigentlich nichts.“ (2_Leonie_15, Pos. 96).

„Jain, also ja, die ich fände eigentlich das Prinzip von der [Namen einer Privatschule] ziemlich gut, aber irgendwie sind die Ämter da relativ störrisch.“ (3_Felicitas_13, Pos. 146).

Gleichzeitig stellt dieser Prozess für die autistischen Schüler:innen wiederum eine Belastung dar, da es in vielen Fällen keine langfristigen Lösungen gibt, um das Lernen zu realisieren:

„[...] Ich habe immer- immer geHOFFT, dass ich- dass ich wieder zur SCHULE kann. Ich WOLLTE ja was lernen. Ich wollte nicht nichts lernen. Ich konnte es einfach nur nicht.“ (5_Ella_12, Pos. 40).

Weder im Schul- noch im Unterstützungssystem scheinen die Bedarfe autistischer Schüler:innen hinreichend berücksichtigt zu werden, um eine echte inklusive Beschulung zu realisieren. Dennoch konnten die Teilnehmenden wesentliche Bedingungen benennen, die sie für das Lernen im schulischen Umfeld benötigen würden. Diese Bedingungen werden im Folgenden als Alternative Kontextbedingungen dargestellt.

8.9 Alternative Kontextbedingungen im System Schule

„[...] ich hab mal da so was für Minecraft gebaut ne ganze Schule dafür.“ (8_Edda_9, Pos. 226).

Mit ihren Antworten auf die Fragen „Was würdest du an Schule verändern?“, „Wie müsste eine Schule aussehen, damit du gerne/wieder zur Schule gehen kannst?“ zeigen die interviewten autistischen Kinder und Jugendlichen, dass sie sich viele Gedanken um Schule und das Schulsystem machen und dabei alle am System beteiligten Personen und damit vor allem auch ihre Mitschüler:innen und Lehrkräfte, mitdenken. Die Anregungen der Kinder und Jugendlichen schließen dabei einerseits umfassende Veränderungen am System ein, andererseits aber auch kleinere Veränderungen, die auch präventiv wirken könnten. Die Überlegungen zu Veränderungen am System Schule können auch dabei helfen, Belastungen zu kompensieren und damit die Selbstwirksamkeit wiederherzustellen. Die Beschäftigung mit dem System Schule unterstreicht wiederum den Willen zu Lernen und die Bereitschaft, zur Schule zu gehen sowie die Prämisse, dass es vor allem

einer Anpassung der Umgebungsfaktoren bedarf, um den Schulbesuch für autistische Schüler:innen mit dem Willen zu Lernen zu ermöglichen.

8.9.1 Anregungen für das System Schule

- I: Wenn du die Möglichkeit hättest, irgendwas an der Schule zu verändern, so egal was, ob das realistisch ist oder nicht, was würdest du verändern? (22)
- M: Keine Ahnung? Ich hätte sie n bisschen gerechter für AuTISTen gemacht? (12_Magdalena_7, Pos. 177-178).

In 8 der 20 geführten Interviews wurden Aussagen zu Veränderungen bezüglich des *Schulklimas* getroffen. Darunter „generell ein offeneres, freundlicheres Umfeld“ (14_Marten_15, Pos. 214), das sowohl eine verständnisvolle Atmosphäre einschließt, „[...] wo ich mich hätte trauen können zu sagen, wenn es mir zu viel ist. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 91), aber auch ein Miteinander, das von Akzeptanz und Respekt geprägt ist:

„[...] Sie hätten akzeptieren müssen, was für mich geht und was für mich nicht geht. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 198).

„[...] dass man Leute auch respektiert, wenn die jetzt irgendwie sowas haben. Zum Beispiel auch das, ich sag mal Down-Syndrom-Kind, dass man das halt auch respektiert, wie es ist. [...]“ (18_Toni_12, Pos. 116).

„[...] ich glaub, dass jeder so respektiert wird wie er Ist, au- egal von Lehrern oder auch von Schülern. [...]“ (18_Toni_12, Pos. 130).

„[...] also wenn die Kinder einfach [...] ein bisschen aufgeschlossener sind für Leute die halt anders sind als man selbst. [...]“ (20_Till_14, Pos. 60).

Aus Maltes Aussage zum Vergleich zweier Schulen ergibt sich die Perspektive, dass mit der Erfahrung mit Diversität eine unterstützende Atmosphäre, die von Akzeptanz und Respekt geprägt ist, einhergeht:

„Joa. Äh:m meine Schule ist halt n bisschen offener auch für ähm- [...] die hatten schon Autisten und so, [...] Also die haben schon=äh- ist auch ne äh Gesamtschule quasi, die haben da alles. Äh wodurch die ein bisschen mehr ALLGEMEIne Erfahrungen haben mit Pro- Leuten die halt Probleme haben mit Autisten oder *h was weiß ich was- was die halt alles haben. Deswegen die auch schon Erfahrung haben. Ich glaub, jetzt an meiner alten Schule warns- war das noch relativ neu, (.) äh:m für die, überhaupt sowas, (.) u:nd die (.) jetzt auf meiner Schule jetzt (.) zum Beispiel mehr Zeit bei Klausuren oder dass ich Klausuren in einzelnen Raum schreibe, das machen die alles Dlrekt so, di:e (.) geben mir alles was ich brauche [...]“ (4_Malte_18, Pos. 125).

In seiner Aussage wird eine gewisse *Selbstverständlichkeit* deutlich, mit der die Schule ihm Unterstützung ermöglicht, die für ihn Voraussetzungen für den Schulbesuch darstellen.

Ein weiterer Bestandteil des Schulklimas ist aus Sicht der autistischen Schüler:innen der *Umgang mit Herausforderungen*. Dabei einerseits der Umgang mit Mobbing:

„[...] Dass auch drauf geachtet wird wen:n, es halt Mobbingfälle gibt, dass, dann wirklich was unternommen wird und nicht nur gesagt wird, ja wir machen was un:d das wird dann schnell wieder vergessen. [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 66).

Sowie andererseits der *Umgang mit psychischen Belastungen*:

„[...] Ja, dass es einfach auch beachtet wird dass dann nicht jeder Schüler einfach n normaler Schüler ist sondern es halt auch Schüler mit Problemen gibt.“ (17_Matilda_20, Pos. 66).

„[...] ICH finde die Probleme von Schülern sollten viel ernster genommen werden, und ich finde, also h° man bekommt in der Schule eigentlich kaum Hilfe, und ich finde das sollte auch geändert werden [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 74).

Dabei wird von Leonie der Aspekt des ‚*Ernst-Genommen-Werdens*‘ in den Fokus gerückt, während Matilda die Notwendigkeit der Anerkennung und Sichtbarkeit der Probleme betont. Bezüglich des konkreten Umgangs hebt Matilda außerdem die notwendige *Initiative* von Lehrkräften hervor sowie die Kommunikation mit den betreffenden Schüler:innen:

„[...] auch auf die Schüler selbst vielleicht drauf zu gehen. (.) Und fragen hey, ich habe vielleicht gemerkt, du hast Probleme oder, siehst einfach ängstlich aus oder so gibt es irgendwie was, was wir für dich verbessern könnten oder so? [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 78).

Leonie bringt in diesen Zusammenhang auch die *Berücksichtigung von Bedürfnissen* ein:

„[...] und in der Schule s- gehen die halt, kaum auf die Bedürfnisse der Schüler ein und ich finde, das sollte geändert werden [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 74).

Die Flexibilisierung des individuellen Lernens wird sich einerseits hinsichtlich des Tempos und andererseits in der inhaltlichen Auswahl der Lerninhalte gewünscht. Das Etablieren eines *individuellen Lernansatzes* ist eng mit der Berücksichtigung des individuellen Lerntempos verbunden:

„[...] also klar kann sich nicht jeder nach eiNER Person richten, aber es kann sich auch nicht jede Person nach diesem einen Strich richten [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 96).

Dabei geht es vor allem um die Loslösung von einem kollektiven Lerntempo, an das sich die Schüler:innen anpassen müssen. Marten erkennt dabei auch mögliche Herausforderungen in der praktischen Umsetzung an:

„[...] ich weiß nicht, ob ob das theore- in der Praxis möglich wäre, umzusetzen aber wenn man sagt, dass man quasi sagt, ja ich bin jetzt hier schon so und so weit, dass man dann sagt, ja ich mache das aber weiter in meinem Tempo so, dass quasi nicht alles runtergeslowt wird auf das Tempo von EINER Klasse. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 214).

Felicitas und Marten, aber auch andere Teilnehmende, beziehen ihre Anregungen dabei vor allem auf die Erfahrung „schneller als die meisten anderen in der Klasse“ (10_Sven_15, Pos. 16) zu sein. Auch inhaltlich wünschen sich einige Teilnehmende eine Flexibilisierung, um beispielsweise einzelne Inhalte früher zu lernen:

„[...] vielleicht ähm ja- Chemie in der früheren Klasse. Weil es cool wäre, oder irgendwie. Finde ich immer ein bisschen schade. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 214).

„[...] Und ich fand- ich hätte es damals gern schon gelernt und nein, du bist doch zu klein und manche Kinder sind aber mit sechs noch NICH bereit- dann ja aber das steht jetzt im Bildungsplan, also es ist halt irgendwie, musst du so funktionieren, wie man sich das gedacht hat. Ein Stück weit ist es ja auch so, damit, man nicht, komplett im Chaos ist, aber- (.) eben nur ein Stück weit und dieses Stück weit ist weit überschritten.“ (3_Felicitas_13, Pos. 96).

Felicitas hebt die Vorannahmen, die ihr gegenüber in Bezug auf ihr Lernen getroffen wurden und deren Bedeutung für ihren Lernfortschritt hervor. Indem die Annahme „du bist doch zu klein“ getroffen wurde, wurde es ihr verwehrt die Inhalte zu lernen, die sie gern gelernt hätte. Gleichzeitig stellt sie heraus, dass auch von Kindern, die „noch NICHT bereit“ sind, erwartet wird, „so [zu] funktionieren, wie man sich das gedacht hat“.

Anstelle der Erwartung an die Schüler:innen, sich anzupassen, wünscht sich Toni, „dass allgemein jetzt auch, ich sag mal, an den Regelschulen äh mehr auf jemanden eingegangen auf jeden Einzelnen eingegangen wird, als äh (..) es jetzt eh gemacht wird halt schon“ (18_Toni_12, Pos. 130). Damit einher geht eine „Offenheit so für- für Anpassungssachen“ (14_Marten_15, Pos. 214).

Frida schlägt vor, anstelle von Hausaufgaben „Lernen, Hilfen, Extraaufgaben“ bereitzustellen, die dann „FREIwillig sein“ müssen (13_Frida_15, Pos. 103). Auch Carlo wünscht sich ebenfalls eine Ausweitung der freiwilligen und offenen Arbeit in Form von „mehr Freiarbeitsstunden“ (19_Carlo_7, Pos. 187).

Neben diesen Vorschlägen, die das bestehende Schulsystem verändern und aus Sicht der autistischen Schüler:innen verbessern würden, schlägt Sven eine insgesamt andere Gestaltung und Ausrichtung schulischer Bildung vor, die mehr an Inhalten orientiert ist:

„[...] Also, ähm momentan habe ich das Gefühl, dass so eine GRUNDAusbildung deutlich mehr beinhaltet als eine GrundAUSbildung. Also mathematisch mäßig braucht man vielleicht auch nicht der normale Mensch irgendwie Parabeln zu wissen. (..) Weshalb ich eher die Schule eher so aufspalten würde anstatt Gymnasium Gesamtschule und Realschule, würde ich das glaube ich eher auf so (..) kreative Dinge mathe- so naturwissenschaftliche Ding- so naturwissenschaftliche Arten von Schulen und ähm auf künstlerische Schulen, also eher so handlich Dinge machen. (..) Ich würde halt die Schulsystem machen, wo man entweder sein Handliches raus- entweder seine Kreativität rauslässt oder sich diese mathematischen anguckt oder halt sagen wir mal äh oder halt dann irgendwie Geschichte, Kunst nur noch WENiger macht. Dass es halt nur noch quasi Grundgeschichte gibt, dass man sich jetzt nicht anguckt, he ähm im Bürgerkrieg gab es, als sie lief verfolgt haben am 30. Oktober ne Schlacht. (..) So die das würde ich rausnehmen ich würd einfach nur noch simplifizieren. Und äh ne Menge DeTAILs rauslassen, die nicht wirklich was verÄndern. (..) Und halt ähm die Schüler aufteilen auf die naturwissenschaftliche Seite und die sprachlichen Seiten und handwerklichen Seiten. Weil halt Menschen meiner Meinung nach sind ziemlich unterschiedlich, [...]“ (10_Sven_15, Pos. 72).

Um einen individuellen Lernansatz zu gestalten, wünschen sich einige autistische Schüler:innen „mehr Mitspracherecht“ (13_Frida_15, Pos. 191), indem beispielsweise „auch mal die Schüler vielleicht THEmen wählen“ (13_Frida_15, Pos. 99).

Auch in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts stellt sich Sven einen aktiveren Einbezug der Schüler:innen vor:

„[...] halt dass man dann da eher darüber REdet was da sagen wir halt zum Beispiel in sprachlichen Sachen oder Geschichte und Geografie, würde ich halt das eher darauf machen, dass man darüber redet über DINGE und guckt, was damals passiert ist und das Ganze halt die Schüler mehr mitreden lässt. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 72).

In 14 Interviews wurden Aussagen zu *schulischen Umgebungsfaktoren* getroffen.

Neben einem „Stundenplan auf den ich mich verlassen kann“ (13_Frida_15, Pos. 107), der auch inhaltlich sinnvoll gestaltet ist, werden sich Möglichkeiten gewünscht, „um den Stress zu kompensieren“ (16_Julian_18, Pos. 86). Dabei wird vor allem „mehr Ruhe“ benannt:

„Na ja, also vor allem eben mehr Ruhe [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 91).

„Es ist vor allem Ruhe. (...) Also, wenn man, mir genug, Ruhe gibt, kann ich halt mich regene- kann ich halt ähm- kann ich halt irgendwann mich um mich kümmern. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 58).

„[...] Ja ich glaube das wäre fast- und es hätte halt RUhiger sein müssen. Also es hätte halt nicht so wuselig sein sollen. Also, ja.“ (14_Marten_15, Pos. 198).

„[...] Wichtig ist die Pause aber da muss es auch kleine Plätze zum ausruhen geben ohne den Geräuschteppich der vierhundert anderen Schüler. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 84-85).

„[...] ähm dass es vielleicht auch Räume gibt für Schüler, die nicht auf den vollen Hauptpausen- hof raus wollen, sondern Rückzugsräume gibt ähm wo man ja einfach Ruhe hat. [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 78).

Auch die *Gestaltung der Pausen* zeigt sich als bedeutsam für die Teilnehmenden. So wünscht sich Ilias längere Pausen:

„Also (.) so ne KURze Hofpause könnte bestimmt schon so fünfundzwanzig bis dreißig Minuten lang sein und so ne normAle Hofpause so ne lange bestimmt ne Schulstunde- [...]“ (9_Ilias_9, Pos. 90).

„[...] Jede (.) Stunde eben die kurzen Hofpausen eine Schulstunde gehen. Die langen Pausen eine Stunde. [...]“ (9_Ilias_9, Pos. 179).

Während Julian „mehr kleine Pausen“ (16_Julian_18, Pos. 64) benötigt. Auch an dieser Stelle zeigt sich somit die Notwendigkeit eines *individuellen, flexiblen Ansatzes*, der sich an den *Bedarfen und Bedürfnissen* orientiert. Weiterhin wünschen sich mehrere Teilnehmende „Rückzugsräume [...] ähm wo man ja einfach Ruhe hat“ insbesondere „für Schüler, die nicht auf den vollen Hauptpausenhof raus wollen“ (17_Matilda_20, Pos. 78).

Weiterhin werden sich veränderte *räumliche Gegebenheiten* gewünscht, wie eine *modernerer Schulumgebung*, „in der halt (.) nicht mehr alles so praktisch kurz vorm zusammenfallen ist“ (6_Fred_15, Pos. 77), sondern „TECHnik genutzt“ (8_Edda_9, Pos. 226) wird und „die Möglichkeiten an digitalen Hilfsmitteln AUSGEBAUT werden und auch FUNKTIONIEREN“ (14_Marten_15, Pos. 222). Auch ein größerer Schulhof mit verschiedenen Aktivitäten (9_Ilias_9, Pos. 179) und die Möglichkeit auch den Unterricht „im Freien“ (10_Sven_15, Pos. 72) zu machen, werden sich als Veränderungen gewünscht.

In Bezug auf die Schulumgebung haben 8 Teilnehmende *„kleinere Klassen“* explizit als notwendige Veränderung geäußert, um das Lernen im schulischen Umfeld zu ermöglichen:

„Naja ich fände es halt gut wenn halt die Klassen nicht mehr so groß (.) wärn. (.) Wobei das jetzt ja auch aktuell wegen Lehrermangel und so halt ein unvermeidbarer Zustand ist. (.) Weil das hab ich halt auch gemerkt an so Fächer wie Latein oder so wo man dann halt in ner (.) kleinen Gruppe war haben mir auch (.) immer deu- immer deutlich mehr Spaß gemacht und sind auch (.) deutlich leichter gefallen (.) als jetzt so dann halt in ner großen Gruppe mit der ganzen Klasse. (7)“ (6_Fred_15, Pos. 79).

„Ähm dass weniger Leute in den Klassen sind. Aber das ist ja in Deutschland irgendwie nicht möglich. (.) Ähm ja. (...) Genau.“ (8_Edda_9, Pos. 186).

„[...] ich würde es eher so machen dass Klassen- ich würd sie kleiner machen- wenns geht [...]“ (10_Sven_15, Pos. 72).

„[...] Ideal ist für mich wäre eine klassengröße von höchstens 20 Schülern, sonst wird es zu viel. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 66).

„[...] Ich würde wahrscheinlich einfach- Es geht wahrscheinlich nicht aber ich würde einfach so kleinere Klassen, wenn es von mir geht so [...] Also ja kleinere Klassen würde ich machen. [...]“ (20_Till_14, Pos. 72).

Hervorzuheben ist, dass die Interviewten auch dem Schulsystem zugrundeliegende Strukturen berücksichtigen, wie den Lehrkräftemangel und sich ihre Kritik dementsprechend auch an übergeordnete Strukturen richtet.

In 18 Interviews wurden diese *strukturellen Aspekte* des Schulsystems kritisiert, mit denen sich die Teilnehmenden zum Teil intensiv auseinandergesetzt haben:

„Nun, also, ähm ich würd erstmal das gesamte Schulsystem im Endeffekt umÄNDERN, ähm weil ich habe da mal in die Geschichte vom Schulsystem reingeguckt und das heutige Schulsystem basiert auf dem preußischen Modell was sie damals in Polen eingeführt haben. [...] Das heißt, ich würde wahrscheinlich dieses ganze System von ähm- von je ein Lehrer sitzt vorne und sagt irgendwas und Widerrede verboten, würde ich wegmachen. [...]“ (10_Sven_15, Pos. 72).

Im Zuge dieser Auseinandersetzung wünschen sich die Teilnehmenden nicht nur eine Verbesserung ihrer eigenen Lernbedingungen:

„[...] Aber wenn man die Arbeitsbedingungen etwas besser machen würde, gäbs vielleicht mehr LEHRER und dann könnte man das auch ä:h, machen. (...) Ja.“ (13_Frida_15, Pos. 97).

Frida stellt fest, dass viele der benötigten Veränderungen am Schulsystem erst mit mehr Lehrkräften realisiert werden könnten, wozu es *besserer Arbeitsbedingungen* bedarf. Auch andere Teilnehmende heben hervor, dass für Veränderungen *mehr Personal in den Schulen* vonnöten ist:

„[...] was man ändern- verändern müsste wär halt (.) ja dass halt Kinder nicht so untergehen, so in der breiten Masse. Was aber halt schwierig ist bei- (.) also man bräuchte halt würde ich sagen mehr LEHRer. (.) Oder halt auch mehr Lehrer die einen unterstützen und so.“ (4_Malte_18, Pos. 131).

„[...] Und vielleicht auch (...) Das gibt es natürlich nicht aber son bisschen mehr Sonderpädagogen die da bissl mit reingucken. Es gab ja grad diesen Lehrermangel und deswegen geht das ja nich aber das ist ja wahrscheinlich viel besser wenn da noch mal ein paar mehr Leute so mit im Raum sind, die da ein bisschen helfen können. [...]“ (20_Till_14, Pos. 72).

„[...] das es mehr ausgebildete und motivierte Lehrer gibt und mehr Schulbegleiter. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 80).

Damit die vorhandenen Lehrkräfte im Umgang mit den Schüler:innen hilfreich und unterstützend sind, heben einige Teilnehmende die Bedeutung der *Lehrkräfteausbildung* hervor:

„Die Lehrer sollten auf jeden Fall für Probleme die halt ja öfters auftreten ausgebildet sein. (..) Ähm Auf jeden Fall halt immer dazu lernen [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 78).

„Ähm grundsätzlich brauchen wir eigentlich nur kompromissbereite, besser ausgebildete Lehrer. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 131).

Weitere strukturelle Aspekte, die vor allem den *organisatorischen Rahmen* betreffen, umfassen den frühen Schulbeginn:

„Äh ne Schule wo immer der erste Unterricht ab neun beginnt. [...]“ (9_Ilias_9, Pos. 179).

„Außerdem ist es zu früh. (.) Also wenn ich noch nicht ganz wach bin, dann bin ich auch nicht gut im Lernen. Es gibt Leute, die sagen, man lernt besser morgens. Nein, definitiv nein. (.) Ich lerne nachmittags vielleicht mal. (.) Also- äh-//I: Was würdest du sagen, wann sollte die Schule beginnen?//Weiß nicht, frühestens 9? (.) Ähm:m ALLERfrühestens. (...)“ (13_Frida_15, Pos. 93-95).

„[...] ich HABE Probleme früh aufzustehen und dann halt loszugehen. Aber meine Abendschule ist jetzt, da muss ich 17.30 Uhr los und das funktioniert halt sehr sehr gut. [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 48).

Neben dem Wunsch nach einem *späteren Unterrichtsbeginn* wünschen sich einige autistische Schüler:innen den *Wegfall von Noten, der mündlichen Beteiligung* und der *Hausaufgaben*, um Stress zu reduzieren:

„[...] Und wir nicht haben Noten. (...) Ich verstehe das- zu sehen dass wir lernen aber (..) es nur- (.) äh tut Stress an die Kindern. (..) Glaube (.) weiß nicht welches ist (.) ist wichtiger. Aber die haben Stress und die kann nicht (.) wie f-fo-focus. (..) Und dann- sie kann nicht sehen if (.) ja sie haben das gelernt. (..)“ (7_Enno_9, Pos. 100).

„[...] Da wird doch nur Dinge getestet, wie Anpassungsfähigkeit, äh ob du ne Soziale Phobie hast oder nicht oder äh keine Ahnung ob der Lehrer dich DRAN nimmt. Das sind so Sachen, bei denen ich mir denke, kannst du das nicht einfach im Test abfragen, ob ich verstanden habe, worum es GEHT? Und dann DARAUS meine NOte nehmen? (.) Ich meine, im Unterricht mitzumachen, was bringt einem das beim Lernen, wenn man durch die Tests sieht, dass mans KANN? Warum wird die Note dann schlechter weil man nur nicht im Unterricht mitreden will? (.) Also das, verstehe ich nicht. (...)“ (13_Frida_15, Pos. 111).

„[...] Und ähm ich würde Hausaufgaben abschaffen. Ich hab da reingeguckt, es gibt mehrere Studien, die sagen, Hausaufgaben ändern nicht viel, und stressen aber un- und stressen aber total, was halt Hausaufgaben schlimm macht [...]“ (10_Sven_15, Pos. 72).

Weiterhin stellen einige Teilnehmende Bedingungen heraus, die als Bestandteil des Nachteilsausgleiches eine *Voraussetzung für das Lernen während des Schulbesuchs* darstellen:

„[...] mehr Zeit bei Klausuren oder dass ich Klausuren in einzelnen Raum schreibe, [...], ich kann auch während der Klausur- also ich kann- also wenn es möglich ist bei Klausuren darf ich auch die auf nen nen Tablot äh Tablet oder auf dem Laptop schreiben. Bezüglich meiner Handschrift. [...] es gibt da irgendwie anscheinend nich dieses Mündliche dass man äh wirklich mündlich sein soll sondern sonstige Mitarbeit ist, und dass dort- man dort einfach EXTRAarbeiten abgeben kann, anstatt im mündlichen [...]“ (4_Malte_18, Pos. 125).

„[...] Und zum Glück habe ich hinten ein extra kleines Zimmer da kann ich auch mal hin wenn ich überfordert oder aufgeregt bin. [...]“ (16_Julian_18, Pos. 40).

„Ich habe Anspruch auf eine Fachkraft als Assistenz und bekomme Nachteilsausgleich, zum Beispiel 50% Zeitzuschlag bei Prüfungen und darf ein iPad verwenden und habe auch ein paar Sonderrechte, mehr Pausen wenn ich brauche etc.“ (16_Julian_18, Pos. 50).

Gleichzeitig geben einige Aussagen Hinweise darauf, dass ein Nachteilsausgleich trotz rechtlichem Anspruch nicht in allen Fällen selbstverständlich umgesetzt wurde:

„[...] Ja ich hatte auch immer son bisschen Schwierigkeiten i:m Fach Deutsch halt (.) wegen- auch unter anderem weils mir halt immer schwer gefallen ist halt so dann Texte so zu analysie-

ren oder so. Oder halt (.) ja auch mit Rechtschreibung hatte ich halt immer Probleme. (..) Son bisschen. (.) Ja.“ (6_Fred_15, Pos. 45).

„[...] Äh das hatten wir auf der alten Schule nie gemacht, [...] das hatte die auf der alten Schule gar nicht. Da hatte ich dann immer schön immer ne fünf in (.) Mündlichen bekommen weil ich nie aufgezeigt hatte. [...]“ (4_Malte_18, Pos. 125).

Da diese Voraussetzungen nicht fest im inklusiven Schulsystem etabliert zu sein scheinen, wünschen sich einige Teilnehmende ein *vereinfachtes Vorgehen für das Ruhen der Schulpflicht*:

„[...] Mh ja Und an der ganzen rechtlichen Schulsituation finde ich, sollte sich einfach ändern, dass sowas wie Ruhen der Schulpflicht einfacher ist. (.) Also dass sowas- dass man sowas einfacher bekommt. (..) Ja und dass man dann nich äh- wenn jemand- wir haben ja die MÖGlichkeit die Bezirksregierung- also wir haben ja die MÖGlichkeit das zu erklagen und da krass hinterher(zurufen). Das HABEN vielleicht andere nicht. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 196).

Andere Teilnehmende sehen eine Chance in der Freiwilligkeit des Lernens und des Schulbesuchs:

„[...] Und (...) ja also quasi man kann da hingehen, man kann fragen, es, gibt, keine, PFLICHT und ich denke, wenn man, sieht dass es wichtig ist- also wenn ein Kind sieht die Erwachsene SCHREIBen PERMANENT dann werden sie schon irgendwann von selber drauf kommen, das muss wichtig sein, das will ich auch können. [...]“ (3_Felicitas_13, Pos. 96).

„[...] Jetzt mache ich ja Schule jetzt freiwillig und MUSS da nicht- werd da nicht mehr hingezwungen was auch glaube ich n großer Faktor war. Weil ich da einfach hin MUSSte. [...]“ (4_Malte_18, Pos. 65).

Till sieht für sich selbst und sein Lernen eine Chance im „Online-Unterricht“:

„Naja, ich würde auch vielleicht Online-Unterricht einbauen. (..) Zum=Beispiel mir fällt es einfach ganz schwer so soziale Kontakte zu haben. (.) Also ich bin dann abgelenkt auch beim Unterricht machen=für mich ist das am einfachsten wenn ich einfach (mehr gewohntes) machen könnte und nicht da ob jetzt in einer neuen Umgebung sitzen muss und da die ganzen neuen Kinder kennenlernen muss und-alles also das müsste ich natürlich auch online aber- halt nich so so nich so im PHYsischen Kontakt sag ich jetzt mal. [...]“ (20_Till_14, Pos. 78).

Auch Julian blickt aus einer besonderen Perspektive auf das inklusive Schulsystem und leitet aus seinen Erfahrungen weitere Anregungen ab:

„Ich würde verändern, dass Autisten die wechseln von der Förderschule leichter auch an andere Schulen gehen können, [...] Die Prüfungsordnungen der jeweiligen Bundesländer müssen auch Nichtsprecher und damit die gestützte Kommunikation anerkennen, dass das selbstverständlich ist. FC muss anerkannt werden und überall eingesetzt um Schülern die Möglichkeit zur Inklusion zu geben. Anträge und Gutachten müssten schneller bearbeitet werden und es muss weniger Bürokratie für Eltern sein.“ (16_Julian_18, Pos. 80-83).

8.9.2 Erwartungen an Lehrkräfte

In 10 Interviews wurden Erwartungen an Lehrkräfte formuliert, die sowohl die *zwischenmenschliche Kommunikation*, als auch den *Umgang mit den individuellen Besonderheiten* betreffen.

Den Umgang mit Autismus betreffend, geht es den Teilnehmenden maßgeblich um das *Wissen über Autismus*, das *Umsetzen von Beschlüssen* sowie einer *Akzeptanz* ihnen und ihren Bedürfnissen gegenüber. Edda sieht den *Umgang mit* und das *Verstehen* ihrer Probleme als notwendige Veränderung, um ihren Schulbesuch zu ermöglichen:

„Mh (.) dass die Direktorinnen besser mit Autisten umgehen können. Und vor allen Dingen auch die Lehrer, Weil (.) das hats natürlich auch nochmal erschwert. [...] Ähm weil (.) äh (.) die mein Problem halt nicht verstanden haben. (...)“ (8_Edda_9, Pos. 188-190).

Marten versteht *Akzeptanz* als eine Grundlage für diesen Umgang, der für ihn vor allem im *Umsetzen von Beschlüssen* besteht. Das Umsetzen dieser Beschlüsse kann auch ohne ein Verstehen stattfinden, indem die Akzeptanz seiner Person auch ohne Verständnis stattfindet:

„Ich weiß nicht, ich glaube, es lag hauptsächlich an den Menschen, an den Lehrern, dass sie einfach mehr bereit hätten sein müssen, Sachen umzusetzen, die beschlossen wurden sinnvoll zu sein. Sie hätten akzeptieren müssen, was für mich geht und was für mich nicht geht. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 198).

Matilda erweitert diesen Aspekt um die Dimension einer *Verlässlichkeit* in der Handlung und der Umsetzung von Maßnahmen:

„[...] Und die Dinge vielleicht auch dann nicht vergessen werden weil man fragen kann man ja, aber es geht auch darum dass die Sachen eingehalten werden [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 78).

Die Notwendigkeit einer Akzeptanz seiner Person sieht Marten auch in einem Zusammenhang mit dem Einsatz gegen Mobbing:

„[...] Äh und hätten, was eigentlich menschlich ist, also was ich nicht ganz verstehe, warum sie es nicht gemacht haben, (.) akzeptieren sollen, wie ich bin, also als Mensch, und sich auch gegen das Mobbing einsetzen müssen und das nicht verstärken oder alles herunterreden oder sowas. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 196).

Insgesamt werden die *Initiative* und die Notwendigkeit eines *aktiven Handelns* der Lehrkräfte hervorgehoben. Damit erscheint die Erwartung, die Schulpflicht zu erfüllen, nicht nur als Anforderung an die Schüler:innen, sondern implizit auch als Erwartung an die Lehrkräfte, aktiv daran mitzuwirken, dass eine Beschulung möglich wird.

Durch ihre Erfahrung mit unterstützenden Lehrkräften trifft Ella die Schlussfolgerung, dass eine erfolgreiche Beschulung auch mit dem *Willen der Lehrkräfte* als notwendige Kontextbedingung zusammenhängt:

„[...] bei mir und den- ein paar anderen Lehrern HAT ES funktioniert. (.) Aber (...) ja. Es ist eigentlich das, wenn- wenn der Lehrer will, dann schafft er es. (.) Wenn sie sich darüber informieren wollen WENN sie das schaffen wollen WENN sie mich durchbringen wollen DANN würden sie das schaffen. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 79).

8.9.3 Zwischenfazit

Aus der Perspektive der autistischen Schüler:innen auf das Schulsystem sowie aus den Anregungen, Wünschen und benötigten Voraussetzungen ergeben sich nicht nur Ansätze für eine umfassende und übergeordnete Auseinandersetzung mit dem System inklusi-

ver Schule, sondern auch Implikationen für den pädagogischen Alltag und den Umgang von Lehrkräften mit ihren autistischen Schüler:innen.

In dem Wunsch nach *Individualisierung des Lernansatzes* sowie nach *Mitspracherecht* klingt der Wunsch nach Abkehr von einem hierarchischen Schulsystem an. Die autistischen Schüler:innen betonen einen schulischen Ansatz, der auf *Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Akzeptanz* beruht, damit die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen hervorhebt und die Bedürfnisse jedes einzelnen anerkennt. Die autistischen Schüler:innen erkennen auch die Herausforderungen dieses Ansatzes an und räumen Herausforderungen bei der Umsetzung ein. So erkennen sie den bestehenden Mangel an Lehrkräften an und sehen die Notwendigkeit von *verbesserten Arbeitsbedingungen* für Lehrkräfte als einen wesentlichen Aspekt, um Missständen im Schulsystem zu begegnen. Insgesamt zeigen die Teilnehmenden Bedarfe auf, die der Umsetzung eines tatsächlich inklusiven Schulsystems entsprechen würden. Solange diese Umsetzung jedoch nicht zuverlässig erfolgt, zeigen die autistischen Schüler:innen den Bedarf an alternativen Lösungen auf, um ein Lernen für sie zu ermöglichen.

8.10 Kommunikation im Interview als ko-konstruktiver Prozess

Neben den dargestellten Inhalten traten während der Interviews besondere Aspekte auf der kommunikativ-sprachlichen Ebene auf. Da ein Interview aus einem wechselseitigen Interaktionsprozess besteht, in dem Bedeutungen gemeinsam konstruiert werden, wird in diesem Kapitel näher darauf eingegangen, wie bestimmte Aussagen getroffen wurden und wie diese im zwischenmenschlichen Rahmen entstanden sind. Es werden drei Ebenen berücksichtigt: Zunächst werden pragmatisch-kommunikative Merkmale hinsichtlich ihrer möglichen Aussagekraft beleuchtet. Im darauffolgenden Unterkapitel wird der Gesprächsverlauf als zwischenmenschliche Interaktion hinsichtlich der Frage rekonstruiert, wie die Aussagen im kommunikativen Kontext entstanden sind. Abschließend wird das Interviewerinnen-Verhalten hinsichtlich eines möglichen Einflusses auf die Aussagen der Interviewten kritisch reflektiert.

8.10.1 Die Rolle der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene im Interview

Während der Interviews zeigten sich verschiedene Merkmale auf der pragmatisch-kommunikativen und paraverbalen Sprachebene, die sowohl die inhaltliche Bedeutung der Aussagen prägten, als auch einen Einfluss auf den Verlauf der Interviews hatten. Da nicht vom Inhalt zu trennen ist, wie etwas gesagt wird, wurde diese sprachliche Ebene bereits in der inhaltlichen Interpretation in den vorangegangenen Kapiteln berücksichtigt. Da der Kontext, in dem etwas gesagt wird, ebenfalls eine eigene Aussagekraft und einen Einfluss auf den Verlauf der Kommunikation und Interaktion hat, wird diese Sprachebene im Folgenden gezielt betrachtet und die Bedeutung von Merkmalen auf pragmatisch-kommunikativer Ebene beispielhaft dargestellt. Dabei werden auch Rückschlüsse auf die Kommunikation und Interaktion im schulischen Kontext gezogen.

Wort- und Satzabbrüche

Eine auffallende Häufung von Wort- und Satzabbrüchen findet sich vor allem bei hoher Emotionalität der Interviewten. Ein besonders eindrückliches Beispiel ist die folgende Sequenz aus dem Interview mit Ella:

„[...] ge- mich ge- quält, und, dann, wenn sie aus dem Unte- wenn sie aus dem Unterricht mit dem Ella-Quälen fertig war, hat sie im Lehrerzimmer geheult ((lachend) und das hat mir auch nur geschadet, weil diese Frau- weil die Frau) [Name] auch (..) die- die wollte mich dann gar nicht die hat nämlich einen schon versucht- (4) und dann [...]“ (5_Ella_12, Pos. 62).

Sie spricht mit hohem Tempo, beendet ihre Sätze nicht und setzt auch bei einzelnen Worten wiederholt an, was auf eine starke emotionale Erregung hinweist. Ihre Belastung schlägt sich nicht nur in ihrer Wortwahl (z.B. „Quälen“), sondern auch in ihrer Sprechweise nieder. Die Wort- und Satzabbrüche spiegeln eine innere Unruhe und gleichzeitig das Bedürfnis, die Erfahrungen mitzuteilen, wider.

Pausen

Die kommunikative Bedeutung von Pausen wird insbesondere im Interview mit Leonie herausgestellt. Leonie macht während des Interviews mehrfach lange Pausen, in denen sie durch Einsatz von Mimik zum Ausdruck bringt, dass sie überlegt. Die Dauer der Gesprächspausen und die Beendigung dieser variierte. Nach eher offenen, erzählgenerierenden Fragen begann sie mit einem Fülllaut („hm“, „mh“) und zeigte damit an, dass sie nach einer Denkpause auf die Frage antworten würde. Diese Pausen dauerten überwiegend bis zu 25 Sekunden. Sechs Pausen dauerten länger als eine Minute, die längste nach einem Fülllaut 1:16 Minuten. Fünf dieser langen Pausen traten im Kontext der Familie auf:

- L: Meine Eltern haben mich da sehr unterstützt. Also sie haben mich nich unter Druck gesetzt oder so. Sie standen IMMER hinter mir und ähm haben mich, DA unterstützt wo sie nur konnten, ähm (1:02)
- I: Vielleicht kannst du einmal sagen, was haben deine Eltern oder was hat deine Familie gemacht, um dich zu unterstützen? (1:14) Brauchst du noch ein bisschen Zeit oder soll ich eine andere Frage stellen?
- L: Ähm ne andere Frage.
- I: Gab es Veränderungen in deiner Familie? Hat sich irgendwas verändert? (1:19) Hast du was im Kopf und überlegst, wie du es sagen kannst? Oder ist das schwer?
- L: Ä:h schwer.
- I: Hast du denn- also denkst du, es hat sich was verändert oder eher nicht?
- L: (42) Also ja:a es hat sich was verändert. Mh. (1:12)
- I: Sind es Dinge, die du eher gut findest oder die du nicht so gut findest vielleicht? (6) Oder kann man das vielleicht gar nicht so sagen? Ist das weder gut noch schlecht? (1:17) Möchtest du noch weiter überlegen oder sollen wir weitermachen?
- L: Äh weitermachen. (2_Leonie_15, Pos. 77-87).

Aus welchem Grund die zahlreichen langen Pausen zustande kommen, kann nicht abschließend aufgeklärt werden, da auf pragmatisch-kommunikativer Ebene mehrere Erklärungen möglich sind. Zum einen befanden sich die Fragen zum familiären Umfeld und der Unterstützung am Ende des Interviews. Möglich wäre demnach, dass bereits eine Erschöpfung bei der Interviewten eingetreten ist. Die Pausen wurden von Seiten

der Interviewerin unterbrochen, wenn die Interviewte den Ausdruck des Überlegens abbrach.

Unmittelbar nach den Fragen zur Familie folgte die abschließende Frage des Interviews, ob sie noch etwas bisher Unterwähntes ergänzen möchte. Leonie antwortete ausführlich und thematisierte ihre eigene sowie die Belastung ihrer Familie („[...] A:ber uns- also mir hilft halt KEINER- also mir und meinen Eltern hilft da irgendwie keiner weiter. [...]“; 2_Leonie_15, Pos. 90). In diesem Zusammenhang ist denkbar, dass es Leonie im Kontext des Interviews und der unmittelbaren Fragen nach der Familie nicht möglich war, die Belastung der ganzen Familie zu versprachlichen.

Die einzige lange Gesprächspause außerhalb des Gesprächskontextes der Familie, entstand nach einer Frage, die sich auf ihren ehemaligen Klassenlehrer bezog:

„Was hättest du dir von ihm gewünscht?

L: Hm h° (1:16) Mh dass er das ernst nimmt und bei [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 67-68).

Nach dieser langen Pause antwortet Leonie sehr ausführlich, was darauf hindeutet, dass sie diese Wünsche bisher noch nicht formuliert hat und über ihre Antwort zunächst nachdenkt. Dass die Gesprächspausen mit einer eigenen Belastung zusammenhängen können sowie mit der Herausforderung, diese zu verbalisieren, zeigt sich auch an den folgenden Beispielen, in denen mehrere Gesprächspausen gemacht wurden:

„Ähm, also, im Unterricht hatte ich immer schreckliche Angst davor drangenommen zu werden. Ähm, aber die Pausen waren irgendwie noch schlimmer weil- also, entweder war ich allein oder ich war mit Klassenkameradinnen zusammen, aber- hm- ich- wusste nich- ähm, (4) hm (15) also, hm. (21) Ich weiß es nich.“ (2_Leonie_15, Pos. 8).

„Mm (15) also besondere Situationen nicht wirklich. Aber wenn ich zurückdenke kommen, wieder die gleichen Gefühle wieder hoch. Aber ich erinnere mich jetzt nicht an so bestimmte Situationen.“ (2_Leonie_15, Pos. 18).

„Hm (25) ähm (..) als:o (19) ähm ich habe- (..) also im Unterricht habe ich alles recht schnell verstanden. (..) Ähm (5) also h° (4) ich lerne sehr schnell. (..) Das heißt wenn ich- h° also- (..) wenn ich etwas wirklich lernen WILL dann verstehe ich es halt sehr schnell und hab danach keine Probleme mehr mit dem Thema im Unterricht. (..) ähm ich (22) und wenn ich mir etwas vorgenommen hab [...] dann war ich immer eine von den Ersten die fertig waren weil ich mich sehr auf die Aufgaben konzentriert hab ähm h° (50)//I: Überlegst du noch oder sollen wir weiter machen?//Ähm. Wir können weitermachen.“ (2_Leonie_15, Pos. 58-60).

Im Anschluss an das Interview konnte dieses mit Leonie nachbesprochen werden. Sie teilte einerseits mit, dass offene Fragen herausfordernd für sie sind, weil gleichzeitig über die Antwort und mögliche Erwartungen nachgedacht wird, sodass „man dann so sehr mit denken beschäftigt ist, dass die Antwort [...]“ vergessen wird. Auf die Frage, ob es hilfreich wäre, zu Beginn zu betonen, dass es keine Erwartungen gibt, antwortet sie, dass das vermutlich nichts bringen würde, weil es nicht um die ausgesprochenen Erwartungen gehe. Vielmehr lerne man unter anderem in der Schule, dass trotz der Versicherung, dass es keine Erwartungen gebe, diese trotzdem vorhanden sind.

Es ist zugleich denkbar, dass im schulischen Kontext der Umgang mit Gesprächspausen anders erfolgt als in der Interviewsituation. Möglich ist, dass Leonie in der Schule nicht die erforderliche Zeit hatte, um eine Antwort zu formulieren, wodurch das Stresserleben gesteigert und weiterhin sowohl die Beteiligung im Unterricht als auch die Interaktion mit Gleichaltrigen eingeschränkt sein kann.

Abrupte Themenwechsel

In einigen Interviews traten abrupte Themenwechsel in Form von Ablenkungen durch Details auf. Bei den jüngeren Teilnehmenden traten die Themenwechsel sehr plötzlich, kurz und wiederholt auf, während die älteren Teilnehmenden eher vereinzelt zu einem Thema hinleiteten, sich ausführlicher mit diesem beschäftigten und schließlich zum Thema des Interviews zurückkehrten. Auffallend war, dass die Themenwechsel bei Kindern auftraten, bei denen ein Verdacht auf eine Aufmerksamkeitsstörung von den Eltern berichtet wurde. Fraglich ist jedoch auch an dieser Stelle, welche Erwartungen das Umfeld an die Kinder und deren Aufmerksamkeitsleistung stellt. Die Themenwechsel wirkten sowohl bei den Kindern als auch den Jugendlichen wie eine Pause von den problembehafteten und zum Teil belastenden Themen des Interviews, bei denen kaum zu erkennen ist, ob diese bewusst platziert werden oder unbewusst verbalisierten Gedanken entsprechen:

„[...] Also n paar Fächer- manchmal macht es mir Spaß. Guck dir mal diese Münze an. (...)“ (9_Ilias_9, Pos. 152).

„[...] ja:a, (...) keine Ahnung. (...) War dann später einfach alles, NAJA:a. (4) Wenn du dich fragst, was diese schwarzen Punkte an unserer Decke sind, das sind alles erschlagene Mücken und Fliegen. (.)//I: Ne, das habe ich mich gar nicht gefragt. (.)//Trotzdem. Das sind alles erschlagene Mücken und Fliegen. Auch an den Wänden.“ (12_Magdalena_7, Pos. 86-88).

In beiden Fällen ist denkbar, dass sie entweder bewusst von schwierigen Themen ablenken oder durch visuelle Details abgelenkt werden und diese Gedanken ohne erkennbare kommunikative Intention äußern. Im Fall von Magdalena fällt auf, dass sie unmittelbar vor der Ablenkung vermehrt Füllwörter verwendet. Dies könnte auf eine nachlassende Konzentration hinweisen, wodurch sie entweder selbst das Thema wechselt oder leichter durch äußere Reize abgelenkt wird.

In einem anderen Fall fand der abrupte Themenwechsel unmittelbar vor Beginn des Interviews statt:

„Ja, ich überlege, Mama, wo sind die Hühner hin?“ (14_Marten_15, Pos. 14).

Durch den kurzen Einschub beseitigt Marten einen Gedanken, der ihn sonst während des Gesprächs hätte ablenken können. Er bezieht außerdem seine Mutter direkt zu Beginn ein und übergibt ihr damit Gesprächsverantwortung. Der Themenwechsel findet zu einem späteren Zeitpunkt erneut statt, nachdem die Mutter auf ein für Marten belastendes Thema eingeht:

KM: Also die Diagnose war für Marten ne große Erleichterung.

M: Ja. (...) Ey, was gerade lustig war, diese Sekunde Stille, und dann das Huhn so- auf einmal. Das sind unsere beiden Superhühner. (14_Marten_15, Pos. 158-159).

Denkbar ist, dass er hier die Ablenkung nutzt, damit seine Mutter die Zeit vor der Diagnose nicht vertiefend bespricht.

Auch im Interview mit Carlo kommt es an mehreren Stellen zu Themenwechseln, da er sich in Details zu seinen Erzählungen verliert. Er schaffte es jedoch nach jeder Ablenkung den Gesprächsfaden wieder aufzunehmen. Auch bei Carlo wirkten die Themenwechsel wie kleine Pausen, die er immer wieder benötigte. An vielen Stellen des Interviews waren die Themenwechsel nicht nachvollziehbar und erforderten Geduld. Es konnte jedoch

eine zugewandte und kooperative Interaktion mit Carlo hergestellt werden, die im folgenden Auszug beispielhaft ersichtlich wird:

- C: Aber man also, Weiche, Dreierschiene ne. Also, ich kenn halt alle Teil- alle Namen von den Teilen. (4) Aber ein- aber es gibt auch anderthalb Höhlensteine und normale Höhlensteine der- und noch Hammer, Ziel, Messer (...) Schuping, Gausskanone, KuGEL. (4) Habe ich- habe ich schon Weiche gesagt? Weiche?
- I: Ja. (...) Darf ich dir- bin ich jetzt wieder dran? (..)
- C: DANN hab ich-//I: Bin ich jetzt wieder dran?//Also ich habe noch zwei Sachen. Kurve und Hammer.
- I: Okay, jetzt bin ich wieder dran.//Carlo: Ja.//Super so machen wir das. [...] (19_Carlo_7, Pos. 203-206).

Die Kooperation bestand im Wesentlichen darin, dass Carlos Themenwechsel akzeptiert wurden, er seine Gedanken formulieren durfte, wenn sie eher monologartigen Charakter aufwiesen oder mit ihm darüber gesprochen wurde, wenn der interaktive Charakter bestehen blieb. Die Notwendigkeit seine Gedanken vollständig auszuformulieren, bevor er bereit für weitere Fragen war, wird an folgender Sequenz deutlich:

- C: [...] dass mehr (.) mehr Freiarbeitsstunden kommen, weil ich mag Freiarbeit und mag es gut und gut ist groß und groß ist gut weil alles groß und groß ist gut außer bei SORGEN. (.) Ich meine wirklich, das ist wirklich so. (..) Großes Glas, viel Wasser, viel Wasser, gut.
- I: Ist gut, ja. Große Sorgen sind unpraktisch. (..)//Carlo: Ja.//Fällt dir noch was ein, was dir in der Schule-
- C: Großes Spielzeug viel Spaß, viel Spaß groß also. Also, mir fällt halt nix mehr ein, also jetzt kannst du nicht mehr so etwas fragen, wie wenn ein dir ein Gedanke kommt, sag es einfach. Das geht jetzt erstmal schwierig, weil so viele Sachen meinen Kopf durchströmen.
- I: Okay, das hast du total gut gesagt. (..)
- C: Wenn ihr Gedanken lesen könntet, wäre alles damit voll. (19_Carlo_7, Pos. 187-191).

Carlos Äußerungen verdeutlichen, dass er viele Gedanken hat. Diese auszusprechen erscheint wie eine Möglichkeit die Gedankenflut zu bewältigen und ist im Kontext des Interviews umsetzbar. Im schulischen Kontext könnten sich daraus Schwierigkeiten ergeben, wenn er nicht die Möglichkeit erhält, seine Gedanken auszusprechen, die notwendige Geduld fehlt und so keine verständnisvolle, gegenseitige Kooperation aufgebaut werden kann. Auch der Umgang mit Gleichaltrigen kann dadurch erschwert sein und zu Belastungen führen.

Die Themenwechsel fanden hauptsächlich in persönlichen Interviews statt. Auch dafür kann es mehrere mögliche Gründe geben. Ein persönlicher Kontakt kann für die Interviewten mit mehr Anstrengung verbunden sein und so zu schnellerer Erschöpfung beitragen, die Ablenkung begünstigt oder auch den nach einer kurzen Pause erhöht. Außerdem fand im persönlichen Kontakt mehr Kommunikation vor dem Interview statt, sodass zuvor bereits zum Teil über andere Dinge gesprochen wurde (wie Anreise, Tagesablauf der Interviewten, etc.) und eine intensivere Beziehung zu den Teilnehmenden hergestellt wurde, sodass das Interview mehr Gesprächscharakter entwickelte. Ein weiterer Faktor kann der Ort des Interviews sein. Die meisten persönlich geführten Interviews fanden bei den Interviewten zu Hause (Wohnzimmer oder eigenes Zimmer), wo es mehr Möglichkeiten für Ablenkungen gab.

Verwendung von Kraftausdrücken

Während einiger Interviews nutzten die Teilnehmenden Kraftausdrücke im Zusammenhang mit sehr belastenden Erfahrungen. Die Verwendung dieser Begriffe drückte eine emotionale Beteiligung während des Interviews aus, was an folgenden Beispielen aus den Interviews mit Ella und Marten deutlich wird:

„[...] und dann hat diese scheiß Lehrerin gesagt, [...]“ (5_Ella_12, Pos. 28).

„[...] die ist auch echt ARSCHig zu, meiner Mutter gewesen. [...]“ (5_Ella_12, Pos. 62).

„[...] ein:e- die Paar, die einfach wirklich immer Aktiv einen gemobbt haben. (..) Ja äh richtige Arschlöcher, wenn ich das mal so sagen darf. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 84).

Insgesamt wurden jedoch sehr vereinzelt unangemessene Wörter ausschließlich im Kontext von belastenden Erfahrungen genutzt. Die Kraftausdrücke dienten dabei überwiegend der Beschreibung von Personen, die aus der Perspektive der Interviewten zu den Belastungen beigetragen haben. Die Verwendung dieser Begriffe spricht außerdem für eine Vertrauensbasis im Interview sowie für eine authentische Erzählung, ohne sozial erwünschte Antworten.

Prosodische Merkmale

Viele der Interviewten wiesen eine auffällige Sprachmelodie auf, die zum Teil gegensätzlich zu den inhaltlichen Aussagen stand und so Irritationen bei der Interviewerin verursachte.

In den Interviews mit Leonie und Till senkten diese ihre Stimme zum Ende eines Satzes nicht, sondern hoben ihre Stimme an, sodass die Sätze oftmals wie Fragen klangen. Tills Sprachmelodie war zudem geprägt von starken Betonungen, die konträr zur erwartbaren Intonation ausfielen sowie durch wechselnde Lautstärke. Da das Interview mit Till digital stattfand, waren die leiser gesprochenen Bestandteile schlecht verständlich.

Die Sprechweise entgegen der erwarteten Intonation sowie die fragende Formulierung und starke Schwankungen in der Lautstärke könnten in der Interaktion Irritationen und Missverständnisse begünstigen.

Eine besondere Form der kontrastierenden Betonung von Gesprächsinhalten zeigte sich bei Ella und Marten, die besonders belastende Inhalte lachend versprachlichten. Das Lachen kann der Bewältigung dienen sowie Ausdruck des Umgangs mit Unsicherheit sein.

„[...] ElSkalt GELOgen und gesagt, (..) ((lachend gesprochen(das wäre mit meiner Mutter abgesprochen, obwohl die überhaupt GAR nichts davon wusste).“ (5_Ella_12, Pos. 28).

„Es hat mir auf jeden Fall Klarheit gegeben, warum ich so=n ((lachend(komischer Mensch bin.)“ (14_Marten_15, Pos. 157).

Ellas Sprachmelodie wies darüber hinaus Betonungen und eine Intonation auf, die als belehrend oder überheblich wahrgenommen werden kann. Im Zusammenhang mit einem Gesprächsinhalt, indem sie ihr Spezialwissen als normales Alltagswissen versteht, scheinen Missverständnisse im schulischen Kontext absehbar:

„Es ist eigentlich kein ((lachend(KUNSTstück zu wissen dass man 1792 keine Burgen mehr gebaut hat. Tut mir echt leid. Aber wenn man sich anSATZweise mal mit dem Thema beschäftigt, äh sich Baustil anguckt dann, erübrigt sich das von selbst. Und wann so die ganzen klassischen Burgen gebaut wurden.) (..) Naja. Ich würde sagen es ist eine Sache von fünf Minuten? Frag

einmal Doktor Google, dann ist- ja denn auf Google steht das sowieso besser als da.“ (5_Ella_12, Pos. 92).

Die Äußerung kann in der Kombination aus Gesprächsinhalt und der entsprechenden Intonation potentiell überheblich wirken und vom Gegenüber als abwertend empfunden werden, wenn dabei nicht berücksichtigt wird, dass Ella sich der Wirkung ihrer Intonation nicht bewusst ist. Mit der Aussage relativiert sie auch ihr eigenes Spezialwissen, da die Beschäftigung mit diesem für sie eine Alltäglichkeit darstellt.

In diesem Zusammenhang ist besonders auffallend, dass der Vater von Ella im Gesprächsverlauf folgende Aussage trifft:

„KV: Darf ich noch was sagen?//Ella: Ja.//Also, wenn man mit Ella auf Augenhöhe spricht, dann funktioniert das hervorragend. Wenn man aber sozusagen immer//Ella: von oben herab//von oben herab, dann funktioniert das nicht [...]“ (5_Ella_12, Pos. 80).

Denkbar ist, dass die Lehrkräfte entsprechend auf Ellas unbeabsichtigte Intonation reagieren und mit ihr „von oben herab“ anstatt „auf Augenhöhe“ sprechen, da sie Ellas Sprechweise entsprechend interpretieren.

8.10.2 Die Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs

Mit der Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs wird vorwiegend der Frage nachgegangen, wie die Aussagen der Interviewten zustande kommen und welche Gegebenheiten während der Interviews die Aussagen beeinflusst haben können.

Tills Aussage in der Mitte des Interviews kennzeichnet seine Erzählungen als „lange Geschichte“:

„Naja das is ne ganz schön lange Geschichte also, (.) *(ich weiß auch gar nicht ob ich das schonmal erzählt hab)* [...]“ (20_Till_14, Pos. 57).

Mit seiner zögerlichen Äußerung leitet Till über zu der Erzählung, wie es dazu kam, dass er zum Zeitpunkt des Interviews für einen längeren Zeitraum schulabsent ist. Der zweite Satz könnte als Sorge interpretiert werden, sich innerhalb des Interviews zu wiederholen. Er eröffnet damit außerdem die Möglichkeit, dass er diese „Geschichte“ bisher niemandem erzählt hat. Seine Aussage wirkt unsicher und entschuldigend. Zudem spricht er den zweiten Satz sehr leise aus, wodurch dieser schwer verständlich wird. Er scheint diesen eher zu sich selbst zu sprechen und könnte damit eine Überlegung andeuten. Wie er die Möglichkeit bewertet, diese Geschichte in der Länge erzählen zu können, wird nicht direkt deutlich.

Im Gegensatz dazu berichtete die Mutter von Ilias, dass dieser sich sehr über die Interviewanfrage gefreut habe und kaum glauben konnte, dass eine Person ausschließlich mit ihm reden möchte, um seine Sichtweise zu erfahren. Er habe bisher die Erfahrung gemacht, dass Gespräche hauptsächlich mit seiner Mutter stattfanden und in seiner Anwesenheit über, anstatt mit ihm geredet wurde. Dementsprechend, berichtete die Mutter, habe Ilias sich sehr auf den Interviewtermin gefreut und diesen als Wertschätzung empfunden. Ilias zeigte sich während des Interviews sehr bemüht auf die Fragen zu antworten und wirkte stolz als die Mutter den Raum verließ und sich die Aufmerksamkeit der Interviewerin ausschließlich auf seine Ausführungen konzentrierte. Die Aussagen von Till und Ilias' Mutter zeigen, dass die Perspektive der autistischen Schüler:innen

bisher größtenteils unberücksichtigt bleibt, viele der Aussagen dementsprechend zum ersten Mal verbalisiert wurden.

Im Gegensatz dazu zeigen sich in den Interviews auch Aussagen, die eine hohe Reflexionsfähigkeit und Vorwissen voraussetzen, die vor allem von Teilnehmenden mit Therapieerfahrungen, bei denen die Schulbesuchsprobleme länger zurücklagen, getroffen wurden:

„[...] So, und bei mir ist es halt so, ich hab dieser GeRÄUSCHfilter, den man normalerweise hat, den habe ich nicht. Ja, ich höre, wenn draußen irgendwer ruft, ich höre die Uhr, ja, ich kann mich nicht auf eine Sache fokussieren, ich höre das alles. [...]“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Marten erzählt an dieser Stelle nicht von einer konkreten Situation, sondern erklärt seine Wahrnehmungsbesonderheiten. Der erklärende und verallgemeinernde Charakter seiner Aussage lässt sie weniger spontan, sondern vielmehr überlegt und potenziell vorformuliert wirken. Unterstützt wird dieser Eindruck durch das Fehlen typischer Gesprächsmerkmale, die auf Spontanität und ein Nachdenken hinweisen, wie Pausen, Wiederholungen und Interjektionen. Gleichzeitig finden sich andere Passagen im Interview mit Marten, die weniger durchdacht wirken und eher den Eindruck erwecken, als hätte er seine Gedanken zum ersten Mal formuliert, wie seine Antworten auf die Frage „Wie müsste eine Schule aussehen?“ (14_Marten_15, Pos. 214).

Beteiligung der Eltern

Die anwesenden Eltern nahmen in einigen Interviews Einfluss auf den Gesprächsverlauf. Dabei reichte die Beteiligung der Elternteile von bloßer Anwesenheit ohne Gesprächsanteil bis hin zur Übernahme von Strukturierungsfunktion im Interview, indem selbst Fragen gestellt wurden:

„KM: Marten vielleicht sagst du das noch, wann du das erste Mal in der Schule was gelernt hast?“ (14_Marten_15, Pos. 129).

Martens Mutter schien es wichtig zu sein, dass bestimmte Inhalte von Marten angesprochen werden und schlug ihm deswegen die Vertiefung einiger Themen vor, indem sie Fragen stellte. Zu Beginn des Interviews bittet Marten seine Mutter bereits seine Aussagen zu prüfen:

„[...] korrigiere mich, wenn ich was Falsches sage?“/KM: Mhm, mach ich.//Ja ähm:m wurde mir gesagt, [...]“ (14_Marten_15, Pos. 20).

Er signalisiert damit den Wunsch nach Präzision und eröffnet der Mutter die Möglichkeit, sich aktiv in das Interview einzuschalten. Durch diese Art des Einbezugs der Mutter bestätigt er seine Aussagen indirekt, wenn sie ihn nicht korrigiert. Er sichert seine Aussagen damit ab, was ihm Sicherheit im Gespräch geben könnte. Im Zusammenhang mit den Themenwechseln, in die Marten im Interview ebenfalls seine Mutter einbezieht, scheint es, als habe er sie einerseits als aktiven Gesprächspartner im Interview benötigt, den gezielten Themenwechsel andererseits genutzt, um von Inhalten, die sie in das Interview einzubringen versucht, abzulenken.

Auch Ella signalisiert während des Interviews, dass sie den Vater als Gesprächspartner im Interview benötigt. Sie bindet ihn dazu immer wieder aktiv ein, indem sie fragt:

„Was würdest du sagen?“ (5_Ella_12, Pos. 26; 62; 75; 94; 120; 131).

Auch sie sichert ihre Aussagen über diese Rückversicherungen ab. Dass sie diese Sicherheit während des gesamten Gesprächs benötigt, zeigt sich zum Ende des Gesprächs, als der Vater kurz den Raum verlässt, dabei jedoch in Hörweite bleibt:

„[...] Und dann mit dem- Okay. (...) Papa? (.)//KV: Ja?/(...) Ich dachte, du wolltest hier sein. Also- [...]“ (5_Ella_12, Pos. 114).

Für Ella scheint es wichtig zu sein, dass ihr Vater auch zum Ende des Gesprächs weiterhin anwesend ist. Das Bedürfnis nach Rückversicherung könnte durch Ellas Erfahrungen in der Schule, bei denen ihr zum Teil nicht geglaubt oder ihre Wahrnehmung negiert wurde, ausgelöst worden sein. Da Ella während des Interviews von sehr belastenden, emotionalen Erfahrungen sprach, war die Unterstützung durch einen Elternteil in jedem Fall notwendig, um auch im Nachhinein aufkommende Gedanken und Emotionen einordnen und auffangen zu können. Im Interview bekräftigt oder ergänzt Ellas Vater zum Teil Aussagen seiner Tochter, nachdem sie sich rückversichert. Nach einer Aussage greift er jedoch aktiv ein und beeinflusst so den weiteren Gesprächsverlauf:

- E: [...] wenn ich aufbrausend bin dann kenne ich kein HALTEN mehr? Ähm raste ich voll aus, ((lachend gesprochen) brülle irgendwelche BELEidigungen werde mit-) manchmal sogar auch (4) ja (..) hm auch (..) geWALTtätig (..) un:d (..) ja.
- KV: Was, glaube ich, viel wichtiger ist Ella, kann extrem gut hören, sehen und riechen. (5_Ella_12, Pos. 100-101).

Die Unterbrechung des Vaters wirkt, als falle es ihm schwer, den Ausführungen seiner Tochter zu folgen, als bemerke er ihre Belastung und wolle sie davor schützen. Er lenkt das Gespräch zu Ellas Stärken, die in der Schulumgebung gleichzeitig zu den von Ella genannten Reaktionen führen könnten. Gleichzeitig könnte er auch Ellas Stärken hervorheben und eine mögliche negative Wirkung verhindern wollen.

Vertrauensaufbau

Die Bedeutung eines Vertrauensaufbaus wird anhand des Interviews mit Frida zum Ausdruck gebracht. Während sie auf die Eingangsfrage noch antwortet:

„Äh? Ich erinnere mich nicht mehr so richtig? Keine Ahnung.“ (13_Frida_15, Pos. 8).

Wird sie im Verlauf des Interviews deutlich offener, ihre Erzählanteile werden länger und die Sprachmelodie verändert sich. Zu Beginn des Interviews hat sie eine eher monotone Sprachmelodie und hebt die Stimme zum Ende eines Satzes deutlich an, sodass ihre Sätze wie Fragen klingen. Im Verlauf wird ihre Stimme fester, bekommt mehr Variation. Außerdem formuliert sie ihre Sätze ausdrucksvoller und hebt ihre eigene Meinung stärker hervor, wie an folgender Sequenz beispielhaft deutlich wird:

„Dann bin ich auch ORdentlicher. (..) Wenn ich etwas lernen WILL oder zum Unterricht kommen WILL, weil es mir SPAß macht, weil die Lernmethoden spaßig sind, dann funktioniert das LERNen besser.“ (13_Frida_15, Pos. 179).

Nach einer Sequenz, in der sie ausführlich über eines ihrer Interessen sprechen kann (13_Frida_15, Pos. 115-167), wirkt ihr Erzählverhalten offener und zugänglicher. Beson-

ders die Interaktion, in der sie ihre Kompetenzen demonstrieren und der Interviewerin erklären darf, scheint eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu fördern. Diese ermöglicht es ihr, im weiteren Verlauf eigene Gedanken differenzierter zu verbalisieren. Im Anschluss signalisiert Frida ihre Bereitschaft auf weitere Fragen zu antworten:

I: Kannst du noch?

Frida: Ja. Ich habe nur keine Frage mehr. (...) (13_Frida_15, Pos. 168-169).

Es wird deutlich, dass Frida Zeit und eine sichere Beziehungsebene benötigt, um sich mitzuteilen. Dieser Umstand kann im schulischen Kontext möglicherweise nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden.

Eine vertrauensvolle Beziehungsebene für den Rahmen des Interviews konnte ebenfalls mit Carlo aufgebaut werden. Carlo zeigte während des Gesprächs eine enorme Anstrengungsbereitschaft und es gelang ihm nach Ablenkungen immer wieder zum Kontext des Gesprächs zurückzukehren. Carlo zeigte weitere Kompetenzen, die, ähnlich zu Marten, eine hohe Reflexionsfähigkeit und Vorwissen voraussetzen, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass sich auch Carlo therapeutische Unterstützung erhält. Er konnte seine eigenen Besonderheiten in Bezug auf seinen Autismus sowie eigene Grenzen im Interview aus eigener Initiative erklären:

I: Fällt dir noch was ein, was dir in der Schule-

C: Großes Spielzeug viel Spaß, viel Spaß groß also. Also, mir fällt halt nix mehr ein, also jetzt kannst du nicht mehr so etwas fragen, wie wenn ein dir ein Gedanke kommt, sag es einfach. Das geht jetzt erstmal schwierig, weil so viele Sachen meinen Kopf durchströmen. (19_Carlo_7, Pos. 188-190).

Carlo benennt an dieser Stelle, bevor eine mögliche Überforderung einsetzt, dass es ihm nunmehr schwerfällt, offene Fragen zu beantworten und erklärt damit auch seine Ablenkungen und Themenwechsel im Interview. Es scheint, als hätte die Vielzahl an offenen Fragen im Interview viele Gedanken ausgelöst, die es ihm nun erschweren, ohne Ablenkung durch diese auf weitere Fragen zu antworten. Tatsächlich wird Carlo im Interview weniger von äußeren Eindrücken und vielmehr durch eigene Assoziationen abgelenkt. Er kündigt die Notwendigkeit einer baldigen Beendigung des Interviews so indirekt an. Aufgrund seines jungen Alters, seiner sehr kindlichen Erscheinung sowie seiner kommunikativen Besonderheiten (wie den gedanklichen Abschweifungen) ist denkbar, dass seine Kompetenzen im Umgang mit den eigenen Besonderheiten im schulischen Umfeld übersehen werden und Carlo unterschätzt wird. Dennoch sind seine Fähigkeiten im Erkennen und Verbalisieren der eigenen Grenzen wichtige Fähigkeiten, unter anderem auch für den schulischen Kontext.

8.10.3 Die Reflexion des Interviewerinnen-Verhaltens

Im Rahmen der Interviews als Kommunikations- und Interaktionsort war trotz vorheriger Reflexion und Vorbereitung eines Leitfadens eine Beeinflussung der Interviews durch das Verhalten der Interviewerin sowie immanentes Nachfragen oder das Ausbleiben dieser nicht auszuschließen. Aus diesem Grund wird im Folgenden anhand einiger Beispiele das Verhalten der Interviewerin kritisch reflektiert.

Belastende Themen und Emotionalität

Die Interviewerin war auf die emotionale Intensität der in den Interviews geschilderten Belastungen und deren Wirkung nur bedingt vorbereitet. Erst im Verlauf der ersten Interviews wurde deutlich, dass das Aufrechterhalten einer professionellen Haltung als Interviewerin zum Teil entgegen intuitiver Reaktionen wie Trösten oder Lösungen zu suchen, steht. Die Regulation der eigenen affektiven Reaktionen fand zeitgleich mit Entscheidungen zu möglichen Nachfragen statt. Diese spontanen Entscheidungen betrafen vor allem die Frage, ob bestimmte emotionale Themen vertieft werden sollten oder nicht. Dabei wurden konstant Überlegungen zum Wohl der Interviewten angestellt und abgewogen, inwiefern mögliche immanente Nachfragen zu einer weiteren emotionalen Belastung der Interviewten führen könnten. Auch der zeitliche Rahmen spielte eine zentrale Rolle. Da den Interviewten vorab eine Interviewlänge von maximal einer Stunde zugesichert wurde, wurde darauf geachtet, dies einzuhalten. Nachfragen mussten zum Teil ausgelassen werden, auch zugunsten eines sowohl aus inhaltlicher als auch aus forschungsethischer Sicht wichtigen, positiven und stabilisierenden Abschluss des Interviews. Die gleichzeitigen Anforderungen, wie das empathische Reagieren auf Belastungsmomente, das Strukturieren des Gesprächs sowie das Formulieren anschlussfähiger Nachfragen stellten vor allem während der ersten Interviews eine Herausforderung dar. Im Verlauf der Interviewdurchführung entwickelten sich die Gesprächsführungskompetenzen weiter, sodass Nachfragen gezielter formuliert und zunehmend flexibler auf Gesprächsverläufe reagiert werden konnte. Relevant für die Entwicklung war vor allem die Reflexion jedes Interviews mithilfe von Postskripten und reflexiven Memos.

Eine umfassende Vorbereitung auf die Gesprächsinhalte war zudem insbesondere aufgrund des explorativen Vorgehens kaum möglich. In diesem Fall war eine Auseinandersetzung aufgrund der geringen Forschungsdichte zum Forschungsgegenstand zusätzlich erschwert. Auch das methodische Vorgehen im Rahmen der Grounded Theory setzt eine möglichst offene Haltung der Interviewenden voraus, wodurch inhaltliche Erwartungen, die das Interview beeinflussen könnten, reduziert werden sollen. Insbesondere Interviews, die nicht persönlich geführt wurden, erschwerten die Einschätzung und den Umgang mit der Belastung der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden selbst sorgten für unterstützende Rahmenbedingungen, indem Elternteile oder therapeutische Bezugspersonen das Interview begleiteten. Auch die durch das Video-Format entstehende Distanz empfanden einige Teilnehmende als schützend und stimmten dem Interview nur in dieser Form zu. Das Abwägen passender Rahmenbedingungen erfordert somit ebenfalls ein sorgfältiges Abwägen möglicher Vor- und Nachteile für die Teilnehmenden aber auch für die interviewende Person selbst.

Vorannahmen

Trotz intensiver Bemühungen zur Reflexion eigener Vorannahmen im Vorfeld sowie während der Interviewdurchführung blieben unbewusste Vorannahmen bestehen, die den Verlauf der Interviews unabsichtlich prägten. Ein Beispiel zeigt der folgende Ausschnitt:

„Am Anfang ähm da ähm lief es mit dem Homeschooling eigentlich noch richtig gut. [...]//1: Schön. Also auch eine richtig gute Erfahrung irgendwie da gemacht.//Ja. [...]“ (2_Leonie_15, Pos. 30-31).

Da die Interviewerin die Vorannahme hatte, dass das Homeschooling eine positive Lern-erfahrung darstellte, wurde die angedeutete Einschränkung in der Aussage („eigentlich noch“) nicht wahrgenommen, weshalb keine Nachfrage gestellt wurde. Die Konfrontation mit Vorannahmen und daraus resultierenden Erwartungen des Gegenübers ist eine Erfahrung, die autistische Kinder und Jugendliche nicht nur im Interview, sondern auch in anderen interaktiven Kontexten erleben können. Im Kontext der Interviewführung mit autistischen Personen kann Vorwissen in Bezug auf autismusspezifische Merkmale in der Kommunikation jedoch auch einen Nutzen haben. So war es für das Interview mit Ella hilfreich, die Wirkung ihrer unter 8.9.1 erläuterten prosodischen Merkmale zu reflektieren, um sie entgegen dem ersten spontanen Wahrnehmungsurteil einzuordnen.

Erwartungen

Eine weitere Herausforderung stellten die Erwartungen der Familien und der Teilnehmenden an die Interviewerin dar. Einige Eltern teilten mit, dass für sie und ihre Kinder mit der Teilnahme die Hoffnung verbunden sei, dass sich die Situation autistischer Schüler:innen im inklusiven Schulsystem zukünftig ändere. Diese Hoffnung wurde als Erwartungshaltung wahrgenommen. Auch diese Wahrnehmung beeinflusste das Verhalten der Interviewerin, indem sie das verstärkte Bedürfnis auslöste, den Familien Unterstützung anzubieten sowie die Teilnehmenden im Interview nicht zusätzlich zu belasten. Auch das Gefühl von Hilflosigkeit stellte sich ein, da die Rolle der Forscherin keine Möglichkeiten zur Intervention bot. Dass auch die Familien von einer Hilflosigkeit berichteten, verweist auf eine emotionale Resonanz, die auf strukturelle Grenzen im Kontext des Forschungsgegenstandes hinweist und unterstreicht, dass die in den Interviews thematisierten Belastungen nicht nur individuell, sondern strukturell bedingt sind. Diese Erfahrung verdeutlicht zudem, dass qualitativ Forschende in die soziale Wirklichkeit eintreten, die sie erforschen.

Auch die Erfahrung, dass Erwartungen eine emotionale Reaktion in Form von Druck und Stress auslösen können, wenn die Sorge besteht, diese nicht erfüllen zu können, drückt sich nicht nur bei den Teilnehmenden, sondern auch in der Rolle der Interviewerin aus. Denkbar ist, dass Erwartungen im zwischenmenschlichen Miteinander nahezu unvermeidbar sind, die Reflexion der eigenen Erwartungen und deren Auswirkungen auf das Gegenüber jedoch wesentlich für erfolgreiche zwischenmenschliche Interaktion sind.

Formulierungen

Die Auswirkung von Formulierungen und damit verbundenen Implikationen zeigt sich anhand des folgenden Beispiels:

„I: [...] Wenn du irgendwie mit einer Frage Schwierigkeiten hast oder so, sagst du das einfach dann.//M: Klar, ich ich ich, DAS kann ich, das kriege ich hin.//Genau, perfekt. Genau, wir können auch jederzeit beenden. Also, wenn du irgendwie zu einem Punkt merkst, so, nee, ich will nicht mehr, dann sagst du das einfach.“ (14_Marten_15, Pos. 7).

Die Sequenz aus dem Interview mit Marten umfasst die Erklärung der Rahmenbedingungen des Interviews. Die Formulierung, dass Schwierigkeiten „einfach“ angesprochen werden können, setzt die Fähigkeit voraus eigene Grenzen zu erkennen und zu verbalisieren.

Die Intention der Formulierung war es jedoch, den Teilnehmenden die uneingeschränkten Möglichkeiten zur Unterbrechung des Interviews zu verdeutlichen. Obwohl es in

den durchgeführten Interviews keinen Hinweis auf Missverständnisse gab und einzelne Teilnehmende das Angebot einer Pause annahmen, könnte eine angepasste Formulierung oder das gemeinsame Vereinbaren von Signalen zukünftigen Missverständnissen vorbeugen. Eine weitere Möglichkeit wäre es, die unterstützenden Bezugspersonen in die Gestaltung der Interviews einzubinden und absprechen, inwiefern diese auf die Einhaltung der Grenzen im Interview und auf notwendige Pausen achten könnten. Zudem wurde während der Interviews gefragt, ob die Teilnehmenden eine Pause benötigen. Weiterhin sollte in zukünftigen Interviews auf eine direkte und klare Formulierung der Fragen geachtet werden, um Irritationen durch die Fragestellung zu reduzieren. Auch passive Formulierungen sollten vermieden werden. Die Frage „Gibt es Besonderheiten oder Fähigkeiten, die du hast, die dir hilfreich sind beim Schulbesuch?“ aus dem Interview mit Alexandra (15_Alexandra_14, Pos. 95) könnte beispielsweise vereinfacht werden, indem stattdessen gefragt wird: „Hast du Besonderheiten oder Fähigkeiten, die dir in der Schule helfen?“

Auch der Kontext der Fragen war zum Teil nicht eindeutig. Insbesondere bei der Frage nach Veränderungen in der Familie war nicht ersichtlich, ob die Teilnehmenden ihre Antwort im Zusammenhang mit den Schulbesuchsproblemen oder allgemein formulieren. In zukünftigen Interviews könnte die Frage „Gab es Veränderungen in deiner Familie?“ ergänzt werden durch den Zusatz ‚im Zusammenhang mit deiner schulischen Abwesenheit‘.

In dem Interview mit Malte wurde zudem seine allgemeine Sprechweise adaptiert:

„I: Was ist denn hilfreich dabei eine Schulbegleitung zu haben?“ (4_Malte_18, Pos. 82).

Als Folge dieser Adaption antwortete er wiederum allgemein auf die Frage, wodurch eher eine Argumentation und weniger eine Erzählung generiert wurde. In zukünftigen Interviews sollte weiter darauf geachtet werden, nach den Erfahrungen der Teilnehmenden zu fragen, die Fragen weiter erzählgenerierend zu formulieren.

9 Schulabsentismus als prozesshafter Verlust der Selbstwirksamkeit

Wie in den vorangegangenen Kapiteln zum Bedingungsgefüge erläutert wurde, wurde aus der Perspektive der autistischen Schüler:innen eine Grounded Theory konstruiert, die Schulabsentismus als Folge einer prozesshaften Entwicklung versteht, über deren Verlauf die autistischen Schüler:innen ihr Selbstwirksamkeitserleben verlieren.

Der Wille zu Lernen als Ausgangspunkt betont die notwendige Unterscheidung zwischen der Betrachtung des Lernens und des Schulbesuchs. Während sich die autistischen Schüler:innen in ihrem Lernen selbstwirksam erleben und aus erfolgreichen Lernerfahrungen eine Selbstwirksamkeitserwartung aufbauen können, stehen dem emotionale Belastungen während des Schulbesuchs entgegen. Diese emotionalen Belastungen äußern sich in Stress, der auch in Form von psychosomatischen Beschwerden und körperlichen Symptomen auftritt und sich wiederum in Wut und Angst als emotionale Reaktionen äußern kann. Die emotionalen Belastungen werden ausgelöst durch ursächliche Bedingungen, die in der Schule verortet sind. Die komplexen schulischen Erfahrungen setzen sich zusammen aus sensorischen Herausforderungen und Reizüberflutung, Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion, einem fehlenden Gefühl von Zugehörigkeit und als hinderlich erlebten Lehrkräften. Der sich wiederholende Alltag wird über den zeitlichen Verlauf schwieriger zu bewältigen, da es gleichzeitig kaum Möglichkeiten der Erholung und Regeneration gibt. Im sozialen Miteinander stehen das fehlende Wissen über autismusspezifische Merkmale sowie das Fehlen einer akzeptierenden Haltung und fehlendes Verständnis für die erlebten Belastungen hervor. Hinzu kommen kontextuelle Bedingungen, die ein Anpassen an die als herausfordernd empfundene Lernumgebung erfordern, um die Schulpflicht zu erfüllen, bei gleichzeitig unzureichender Anpassung an die Bedarfe und Bedürfnisse der autistischen Schüler:innen. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen zeigen sich zum einen im Umfeld in Form von unterstützenden Lehrkräften, die durch Verständnis, Akzeptanz und angemessener Förderung zur Unterstützung beitragen, sowie in der Unterstützung durch die Eltern, die sich sowohl im Verständnis als auch in der Organisation und kooperativem Handeln ausdrückt. Zum anderen liegen Ressourcen in den autistischen Schüler:innen selbst in Form individueller Fähigkeiten und Eigenschaften, die zusammen mit dem Gefühl, anders zu sein, dem Selbstwert und Schwächen das Selbstbild prägen. Diese Bedingungen beeinflussen die Strategien des Aushaltens und Anpassen, reichen für eine Bewältigung der emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch und einer Aufrechterhaltung des Willens zu Lernen jedoch nicht aus, sodass das Selbstwirksamkeitserleben sinkt. Um die Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen, passen sich die autistischen Schüler:innen an und halten die Umstände in der Lernumgebung aus. Da sie erleben, dass sie selbst nichts an den Bedingungen verändern können, entwickelt sich der Wunsch nach Veränderungen, in Form von alternativen Kontextbedingungen. Aufgrund der fehlenden Möglichkeiten zur Bewältigung und Veränderung entwickeln sich psychische Folgen, die sich in weiteren körperlichen Symptomen, Depressionen sowie Zusammenbrüchen

und Erinnerungslücken äußern, die die Intensität der Belastungen widerspiegeln und zu Schulabsentismus führen. Es erfolgt weiterhin ein Einbezug des Unterstützungssystems, um mögliche Alternativen zum Schulbesuch zu ergründen. In Folge der schulischen Abwesenheit reduzieren sich kurzfristig die Belastungen der autistischen Schüler:innen, während sich gleichzeitig Sorgen um die Zukunft entwickeln, die wiederum zu emotionalen Belastungen werden. Abbildung 15 visualisiert modellhaft die Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Auswirkungen.

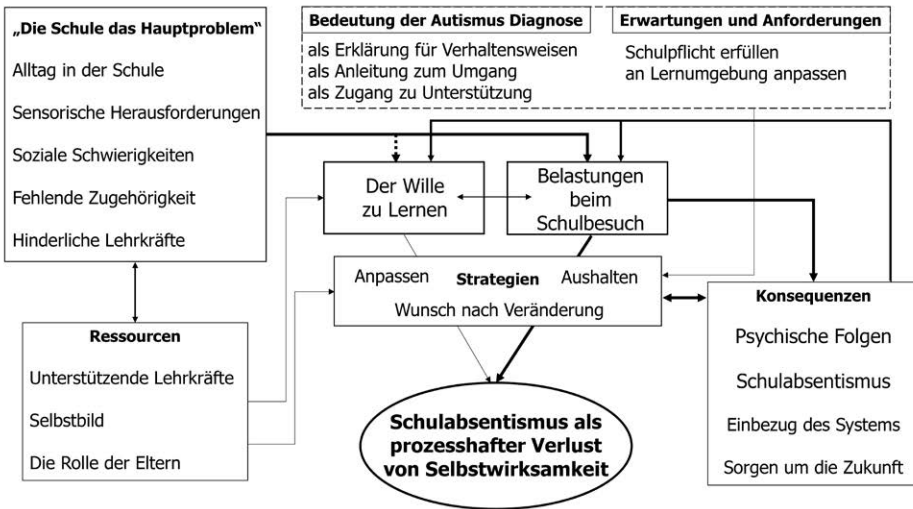


Abb. 15: Modell der Grounded Theory zu Schulabsentismus als prozesshafter Verlust von Selbstwirksamkeit. (Eigene Darstellung).

Selbstwirksamkeit kann im Kontext des Schulbesuchs bedeuten, dass sich die autistischen Schüler:innen handlungsfähig erleben und eine Wahl aus verschiedenen Strategien haben, um ihr Lernen zu ermöglichen. Wie bereits dargestellt, werden die Strategien und das Lernen dabei durch unterschiedliche Bedingungen beeinflusst. Die von den autistischen Schüler:innen vorgeschlagenen alternativen Kontextbedingungen stellen demnach Umstände dar, die aus ihrer Perspektive, die Selbstwirksamkeitserwartung fördern und folglich der Entwicklung von psychischen Folgen und Schulabsentismus vorbeugen könnten.

10 Diskussion der Ergebnisse

Im Weiteren werden die dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zur Perspektive der autistischen Schüler:innen auf Schulabsentismus als prozesshafter Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse diskutiert.

In Bezug auf die Forschungsfrage, *welche Erfahrungen autistische Schüler:innen im inklusiven Schulsystem im Zusammenhang mit ihrem Schulabsentismus als bedeutsam erleben*, stellten sich ursächliche, intervenierende und kontextuelle Bedingungen heraus, die in Wechselwirkung zueinander stehen, Auswirkungen auf den Willen zu Lernen haben, zu emotionalen Belastungen führen und schließlich psychische Folgen nach sich ziehen, die mit Schulabsentismus einhergehen.

Im Folgenden wird zunächst das als bedeutsam erlebte Bedingungsgefüge vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage diskutiert. Es erfolgt eine Einordnung der konstruierten Theorie unter Berücksichtigung einerseits der individuellen Perspektive sowie andererseits aus einer systemischen Perspektive. Abschließend werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit benannt.

10.1 Ursächliche Bedingungen als kumulative Risiken

Die ursächlichen Bedingungen bestehen hauptsächlich in sensorischen und zwischenmenschlichen Herausforderungen, fehlender Zugehörigkeit sowie negativen Erfahrungen mit als hinderlich erlebten Lehrkräften. Die schulischen Erfahrungen mit diesen unterschiedlichen Herausforderungen summieren sich auf und werden zum Alltag der autistischen Schüler:innen, der immer schwerer zu bewältigen wird. Im Rahmen der konstruierten Theorie wirken diese Bedingungen auf den Willen zu Lernen ein und führen zu emotionalen Belastungen.

10.1.1 Sensorische Erfahrungen und Möglichkeiten zur Anpassung der Lernumgebung

Marten und Leonie berichten von einer ‚verstärkten Wahrnehmung‘ der Reize in ihrer Umgebung (Kapitel 8.4.3). Marten spricht vor allem von einer intensiven auditiven Wahrnehmung, die zusammen mit einer sehr lauten Umgebung dazu führt, dass er dem Unterricht nicht mehr folgen kann. Die reine Wahrnehmung dieser intensiven Reize wird von den autistischen Schüler:innen bereits als sehr belastend erlebt. Ein Lernen ist den Erzählungen zufolge nicht mehr möglich.

Wie Mallory & Keehn (2021) in ihrem integrativen Review zu sensorischer Verarbeitung und Aufmerksamkeitsunterschieden von autistischen Kindern in der Schule festhalten, belegt eine Vielzahl an Studien den Einfluss sensorischer Reize in der Schulumgebung auf das Lernen und die akademischen Leistungen. Auditive Reize zeigen dabei die größten negativen Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit autistischer Schüler:innen. Das Hören beeinflusst dabei das Lernen auf vielfache Weise. Hintergrund-

geräusche stellen einen signifikanten Stressor dar, während es ihnen erschwert wird, sich den für das Lernen relevanten Reizen zuzuwenden.

Auch Jones et al. (2020) berichten von einem Einfluss der sensorischen Verarbeitung auf das Lernen. Sie führten eine Erhebung unter Lehrkräften und Eltern durch und befragten diese zu sensorischen Erfahrungen und deren Einfluss auf das Lernen autistischer Schüler:innen. 47% der Eltern und 30% der Lehrkräfte gingen davon aus, dass die autistischen Schüler:innen durch ihre Reizverarbeitung permanent ("all of the time") in ihrem Lernen beeinflusst werden. Sie sahen die Ursache in visuellen und auditiven Ablenkungen, dem ausgelösten Stress, der durch emotionale und physische Reaktionen ausgedrückt wurde oder einem hohen Angstlevel. Auch die Teilhabe im Klassenzimmer wird als eingeschränkt berichtet, indem das Klassenzimmer während des Unterrichts verlassen wurde oder die Schule nicht besucht wurde, wie ein Elternteil berichtete. Um die sensorischen Bedarfe zu unterstützen, wurde das Wissen der Lehrkräfte als wesentlicher Aspekt von Eltern und Lehrkräften benannt. Dieses beinhaltete sowohl autismusspezifische und Kenntnisse über die sensorische Verarbeitung, aber auch das Wissen über die individuellen Bedarfe jedes Kindes.

Durch die Vielzahl an sensorischen Reizen in Kombination mit der erschwerten Reizverarbeitung und dem erhöhten Stress kann es zu Reizüberflutungen kommen, die sich in einem Meltdown äußern können (Lewis & Stevens, 2023). In den für diese Arbeit durchgeführten Interviews wird von den autistischen Schüler:innen nicht explizit von Meltdowns gesprochen, in einigen Erzählungen könnten jedoch Hinweise zu finden sein, wie beispielsweise in den Berichten von Edda (8.4.7.4) und Ella (8.4.7.2). Ella spricht davon in der Grundschule „ausgerastet“ zu sein, wenn sie „nicht mehr konnte“ und dennoch angesprochen wurde (5_Ella_12, Pos. 112). Sie berichtet nicht von einzelnen Situationen, betont jedoch, dass nur eine „Hilfslehrerin“ verstanden habe, was mit ihr los war. An anderer Stelle spricht sie von sich selbst als „aufbrausend“ und „manchmal sogar auch (4) ja (..) hm auch (..) geWALTtätig“ (5_Ella_12, Pos. 100). Sie wird jedoch schnell vom Vater unterbrochen, sodass sie nicht ausführt, in welchen Situationen es dazu kommt (Kapitel 8.10.2). Denkbar ist jedoch eine Rolle der sensorischen Reizverarbeitung und möglicher Reizüberflutungen. Ein Hinweis auf den Zusammenhang zwischen sensorischen Reizen und Ellas Selbstbeschreibung könnte der Einwurf des Vaters sein, der sie mit einem Bezug zur Reizverarbeitung unterbricht: „Was, glaube ich, viel wichtiger ist Ella, kann extrem gut hören, sehen und riechen“ (5_Ella_12, Pos. 101).

Deutlich wird die Bedeutung des Wissens über die Reizverarbeitung autistischer Schüler:innen für ihr Lernen und den Umgang mit sensorischen Reizen in der Lernumgebung. Mallory & Keehn (2021) identifizieren vielfältige Anpassungen der Lernumgebung, die die Teilhabe autistischer Schüler:innen am Unterricht fördern. Darunter finden sich auditive Anpassungen, wie beispielsweise schallabsorbierende Wände und Rückzugsorte, die Verwendung schalldämpfender Kopfhörer oder Systeme, die die Stimme der Lehrkraft direkt auf die Kopfhörer übertragen, aber auch visuelle Unterstützung durch eine geordnete Gestaltung des Klassenraums, indem beispielsweise irrelevante Informationen verdeckt oder weniger intensive Lichtquellen verwendet werden. Dabei schlussfolgern die Autor:innen in Bezug auf Steinfeld und Maisel (2012) sowie Iwarsson und Ståhl (2003), dass Anpassungen in der Lernumgebung zur Unterstützung der Reizverarbeitung das Potential haben, auch neurotypische oder Schüler:innen mit Behinderungen beim Lernen zu unterstützen.

10.1.2 Zwischenmenschliche Herausforderungen, Mobbing und die Bedeutung eines aktiven Handelns

Die emotionale Belastung lag auch im Zusammenhang mit den sensorischen Herausforderungen vor allem im fehlenden Wissen über sowie dem fehlenden Verständnis autismspezifischer Merkmale, das sich in Missverständnissen äußern kann, wie Ellas Beispiel zum Konflikt mit ihrer Lehrerin verdeutlicht (Kapitel 8.4.4). Ella klärt ihre Lehrerin darüber auf, dass „man 1792, keine Burgen mehr gebaut hat“ und gibt an, dass ihre Lehrerin daraufhin „sauer“ auf sie gewesen sei, da sie „sie vor der ganzen Klasse bloßgestellt“ habe (5_Ella_12, Pos. 88-89). Sie stellt jedoch klar, dass sie sie „einfach nur verbessern, und sagen [wollte] dass es inhaltlich falsch ist“ (5_Ella_12, Pos. 90). Es scheint dabei als habe nicht nur Ella die Reaktion ihrer Lehrerin nicht verstanden, sondern auch als habe die Lehrerin Ellas Absicht nicht verstanden. Das wechselseitige Missverstehen erinnert dabei an das von Milton (2012) beschriebene doppelte Empathieproblem. Demnach ist die Verantwortung für das Missverständnis nicht nur bei Ella zu suchen, sondern auch bei ihrer Lehrerin, denn um ein wechselseitiges Verständnis zu ermöglichen und Missverständnisse aufzulösen, ist es notwendig, dass sich auch nicht-autistische Personen mit den Kommunikationsweisen und Merkmalen autistischer Personen beschäftigen. Durch Verstehen kann Missverständnissen vorgebeugt werden, die im Alltag überwiegend zulasten autistischer Personen verlaufen (Milton, 2012), wie das Beispiel von Ella verdeutlicht.

Auch im Kontakt mit Mitschüler:innen werden Herausforderungen und Missverständnisse deutlich, die ebenfalls zulasten der autistischen Schüler:innen verlaufen, insbesondere im Kontext von Mobbing. Einige autistische Schüler:innen berichteten explizit von Mobbing, wie Matilda („Das war immer Mobbing“; 17_Matilda_20, Pos. 18), Marten („AKtiv einen gemobbt haben“; 14_Marten_15, Pos. 84) oder Edda („Was passiert in unserer Klasse? (..) Mobbing“; 8_Edda_9, Pos. 90). Während sich in anderen Erzählungen eher implizit Umstände abbilden, die sich als Mobbing definieren lassen, wie in Carlos, Tills oder Felicitas' Fall (Kapitel 8.4.5).

Dass einige Teilnehmende ihre Erfahrungen nicht explizit als Mobbing bezeichnen, kann verschiedene Hintergründe haben, wie eine Grounded Theory Studie aus der Perspektive ehemaliger von Mobbing Betroffener ergab (Wójcik & Rzeńca, 2021). Die Gründe, aus denen Teilnehmende ihr Mobbing nicht mitteilten, waren einerseits ein Gefühl von Scham; die Angst, nicht ernst genommen zu werden sowie Sorge, die Schuld zugeschrieben zu bekommen. Andere zeigten Schwierigkeiten, das Mobbing als solches zu erkennen oder bestimmtes Verhalten zu beschreiben.

Denkbar ist, dass einige Teilnehmende in dieser Studie in Bezug auf ihre Erfahrungen ebenfalls Scham, Angst oder Sorge empfanden. Dass sie dennoch im Interview von ihren Erfahrungen berichteten, diese jedoch nicht als Mobbing bezeichneten, könnte dafür sprechen, dass sie ihre Erfahrungen nicht mit dem Begriff des Mobbing in Verbindung brachten oder dass der Begriff als solcher schambehaftet empfunden wird.

Eine besondere Bedeutung kommt dem Erkennen von Mobbing im Kontext von Freundschaften zu. Bei einigen Teilnehmenden ging das Mobbing von Gleichaltrigen aus, die die autistischen Schüler:innen als ihre Freunde bezeichneten (Kapitel 8.4.5). Diese Überlappung findet sich auch in der Studie von Bitsika und Sharpley (2014), die sich mit den Reaktionen auf sowie den Erfahrungen mit Mobbing von autistischen Jungen beschäftigten. Die häufigsten verbalen Formen von Mobbing beinhalteten zum Gespött gemacht,

gemeine Namen genannt oder beschimpft werden, unangebrachte Bemerkungen zum Verhalten, von Aktivitäten ausgeschlossen und fälschlicherweise den Lehrkräften gemeldet werden. Die häufigsten körperlichen Formen beinhalteten geschlagen, gestoßen, getreten werden, gefolgt von gemeinsamen Angriffen durch mehrere Personen, ignoriert werden, bestohlen werden sowie Eingriff in Freundschaften. Trotz, dass 72,9% der befragten autistischen Jungen angaben, Freunde in der Schule zu haben, berichteten 60,4%, dass sie ihre Pause alleine verbringen. 39,6% gaben an, dass sie Mobbing durch jemanden erfahren haben, der ‚manchmal‘ ihr Freund ist. 75,6% berichteten ihren Eltern von dem Mobbing, 52,1% ihren Lehrkräften. Trotzdem geben 37,5% an, dass das Mobbing durch das Mitteilen manchmal oder dauerhaft schlimmer wurde. 56,3% der Untersuchten zeigten schulische Abwesenheiten als Reaktion auf Mobbing, um mit ihren Erfahrungen umzugehen. Bitsika und Sharpley (2014) schlussfolgern, dass es hilfreich sein kann, autistischen Schüler:innen zu vermitteln, wie sie wirkliche Freundschaften identifizieren, um sie vor Mobbing zu schützen und sie für subtile Verhaltensweisen von Gleichaltrigen zu sensibilisieren, genauso wie das Erlernen von Strategien, um Mobbing-situationen selbst zu entkommen. Weiterhin sollten Kinder im Aufbau funktionaler Freundschaften unterstützt werden.

Einige der in der Studie angegebenen Formen des Mobblings finden sich auch in den Erzählungen der autistischen Schüler:innen in der vorliegenden Studie (Kapitel 8.4.5). Neben den Formen des Mobblings und der Überlappung zu Freundschaften trugen auch die ausbleibenden oder unzureichenden Reaktionen der Lehrkräfte zum Belastungserleben der autistischen Schüler:innen bei (Kapitel 8.4.7.1). Matilda, Leonie und Marten kritisieren eine eher passive Haltung der Lehrkräfte, die „nie was gemacht“ haben (17_Matilda_20, Pos. 22), während Felicitas ein aktives Nicht-Eingreifen beschreibt: „Aber mehr oder weniger war halt da schon die Einstellung so, die Kinder müssen lernen damit umzugehen“ (3_Felicitas_13, Pos. 43). Besonders deutlich wird die Bedeutung der Reaktion auf das Mobbing auch in Bezug auf die Erwartungen an Lehrkräfte (Kapitel 8.9.2), wo insbesondere Marten den aktiven Einsatz der Lehrkräfte gegen Mobbing fordert.

Die Notwendigkeit eines aktiven Handelns durch Lehrkräfte wird auch in Untersuchungen zur Intervention und Prävention im Zusammenhang mit Mobbing betont. Wie sich in einer Untersuchung von Gony et al. (2015) zur Durchführung des Olweus Programm gegen Mobbing zeigt, ist nicht nur die reine Umsetzung, sondern auch die Qualität der Intervention durch Lehrkräfte entscheidend für den erfolgreichen Einsatz. Zudem wird in einer Vielzahl von Studien betont, dass ausbleibendes Handeln von Lehrkräften die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, dass Mobbing anhält oder sich die Intensität sogar erhöht, da das fehlende Einschreiten als indirektes Signal interpretiert wird, dass das Mobbing toleriert wird. Die Betroffenen werden entmutigt das Mobbing zu melden, während die Täter den Eindruck erhalten, ihr Verhalten werde akzeptiert. Beobachtende fühlen sich außerdem weniger verpflichtet, einzuschreiten. Lehrkräften kommt somit eine zentrale Verantwortung bei der Intervention und Prävention von Mobbing zu. Ein Eingreifen der Lehrkräfte ist dementsprechend entscheidend um Mobbing zu unterbinden (Burger et al., 2022; Campaert et al., 2017; Olweus, 1993; Yoon & Kerber, 2003).

Um zudem langfristig eine sichere Lernumgebung zu gewährleisten, hat sich der Einsatz kooperativer Maßnahmen unter Einbezug der gesamten Klasse sowie Interventionsformen, die gemeinsames Aushandeln zur Konfliktlösung beinhalten, als wirksam gezeigt. Schüler:innen selbst schätzen die Intervention durch Lehrkräfte zudem am wirksamsten

ein, während sich auch die Erwartung der Schüler:innen zur Intervention durch Lehrkräfte in bisherigen Forschungsergebnissen abbildet (Dudziak et al., 2017).

10.1.3 Fehlende Zugehörigkeit

Bereits Olweus (1993) beschreibt im Kontext der Mobbingprävention die Bedeutung des Gefühls, sich gemocht und akzeptiert zu fühlen sowie der Beziehung zu Gleichaltrigen in der Schule und der aktiven Gestaltung dieser durch Lehrkräfte.

Die Bedeutung der Lehrkräfte für das Gefühl der Zugehörigkeit wird in der vorliegenden Arbeit an unterschiedlichen Erzählungen deutlich (Kapitel 8.4.6). Während Ella von ihrer Lehrerin räumlich von ihrer Klasse differenziert wurde, was sie als aktiven Ausschluss versteht und in ihr das Gefühl auslöste, nicht in die Klasse zu gehören, erlebte Felicitas in einer Klasse zunächst einen sehr engagierten Lehrer, der durch seine „Präsenz“ ein Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Klasse auslöste (3_Felicitas_13, Pos. 50), die Felicitas mit einer „zu groß geratenen Familie“ verglich (3_Felicitas_13, Pos. 48). Nach einem Klassenwechsel erlebte Felicitas einen deutlichen Unterschied in der Ansprache durch die Lehrkraft. Während sie durch ihren Lehrer Wertschätzung und Rücksicht durch eine fürsorgliche Haltung erfuhr, erlebte sie ihre Lehrerin eher wertend und anklagend. Sie deutet zudem an, dass ihre Mitschüler:innen das Verhalten der Lehrkräfte nachahmten, indem sie „versucht[en] so zu sein wie der Lehrer“ (3_Felicitas_13, Pos. 57), worin sich ein Modelllernen ausdrücken könnte.

Magdalena spricht diesbezüglich explizit von ihrer Lehrerin in einer Funktion als „Vorbild“. Sie berichtet von ihrer Beobachtung, dass die Lehrerin auf den „Lärm“ der Klasse mit ebenfalls lautem Schreien reagierte und schlussfolgert, dass die Lehrerin ein „schlechtes Vorbild“ für die Klasse sei (12_Magdalena_7, Pos. 54; Kapitel 8.4.2).

Die Studien von Wentzel (1997), Hughes et al. (2001) und El Zaatari & Maalouf (2022) verdeutlichen, dass Lehrkräfte nicht nur durch direkte Unterstützung, sondern auch in der Rolle als Modell das Gefühl von Zugehörigkeit fördern, indem sie durch empathisches Verhalten als Vorbild fungieren, durch wertschätzende Interaktionen mit einzelnen Schüler:innen ein positives Klassenklima herstellen (Wentzel, 1997), durch sichtbare Zuwendung und Unterstützung die Wahrnehmung eines Kindes beeinflussen (Hughes et al., 2001) und durch die Vermittlung von Sicherheit, Respekt und Fürsorglichkeit soziale Eingebundenheit ermöglichen (El Zaatari & Maalouf, 2022). Das Verhalten der Lehrkraft im Kontakt mit einzelnen Schüler:innen wirkt für beobachtende Schüler:innen als Modell für eigenes Verhalten (Hughes et al., 2001; Wentzel, 1997). El Zaatari & Maalouf (2022) betonen, dass die Lehrkraft-Schulkind-Beziehung als zentrale Variable zum Aufbau von Zugehörigkeit wirkt, insbesondere, wenn Lehrkräfte Wärme, Fürsorge und Akzeptanz zeigen.

Die Bedeutung der Lehrkräfte für das Gefühl der Zugehörigkeit, die sich in der vorliegenden Untersuchung im Erleben der autistischen Schüler:innen zeigte, spiegelt sich damit auch in den dargestellten Forschungsergebnissen wider.

Die Ergebnisse der qualitativen Studie von Walther-Hansen et al. (2024) bringen zudem die Bedeutung des Gefühls der Zugehörigkeit zu einer Klassengemeinschaft für Schulbuchsprobleme zum Ausdruck. Sie schlussfolgern aus den berichteten Erfahrungen einer Teilnehmerin, dass ihr fehlendes Gefühl von Zugehörigkeit mit Gefühlen von Hoffnungslosigkeit und Einsamkeit verbunden war und dazu führte, dass sie „aufgab“. Auch in anderen Fällen der Studie erschienen die schulischen Abwesenheiten als ein Verhalten,

das aus dem Bedürfnis nach einer Pause von einer Klasse entstand, die von den Teilnehmenden als zu schwierig empfunden wurde, um ein Teil von ihr zu sein.

Auch diese Ergebnisse ähneln den geschilderten Erfahrungen, insbesondere denen von Felicitas, die von herausfordernden Situationen mit einer Klasse berichtet, in der sie sich weder zugehörig fühlte, noch die Unterstützung durch Lehrkräfte erfuhr. Stattdessen bringt sie ein Gefühl der Überforderung zum Ausdruck, da sie weder eine Möglichkeit sah, um mit der Situation umzugehen, noch in ihr zu lernen, was schließlich zu ihrem Absentismus und dem Verlust der Selbstwirksamkeitserwartung beitrug (Kapitel 8.4.2). Wie die systematische Übersichtsarbeit und Meta-Analyse von Davies et al. (2025) hervorhebt, hat das Gefühl der Zugehörigkeit eine zentrale Bedeutung für schulisches Wohlbefinden, Engagement und Teilhabe, das sich im Fall von Felicitas als eine Art Wechselwirkung abbildet. Die Möglichkeit in einer Klasse zu lernen, trägt zu Felicitas' Wohlbefinden bei, das mit einem Gefühl von Teilhabe und Zugehörigkeit einhergeht, wie aus ihrer Erfahrung in den beiden Klassen mit unterschiedlichen Lehrkräften hervorgeht (3_Felicitas_13, Pos. 57; Kapitel 8.4.6).

10.1.4 Negative Erfahrungen mit Lehrkräften

Eine weitere schulische Bedingung, die zu den Belastungen der autistischen Schüler:innen führte, zeigt sich in negativen Erfahrungen mit Lehrkräften. Die Erfahrungen mit als hinderlich erlebten Lehrkräften äußert sich insbesondere in der Beziehungsqualität, deren Bedeutung in einer Vielzahl von Studien hervorgehoben und deren Effekt auch in der Meta-Analyse von Hattie (2008) belegt wird, in der sich die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden zu einer der stärksten Einflussfaktoren für schulischen Lernerfolg abbildete. Hattie (2008) betont, dass erfolgreiche Lehrkräfte durch Empathie, Vertrauen und positive Kommunikation eine Atmosphäre schaffen, in der sich Schüler:innen sicher und wertgeschätzt fühlen, was sich durch die Reduktion von Angst und schulbedingtem Stress, positiv auf kognitive Lernprozesse sowie das emotionale Wohlbefinden auswirkt. In den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zeigte sich darüber hinaus die besondere Verantwortung, die Lehrkräften in Bezug auf das Gefühl der Zugehörigkeit, den Umgang mit Mobbing sowie in der Anpassung der Lernumgebung zukommt. Dabei stellt sich sowohl die emotional als auch akademisch fehlende Unterstützung als ein Faktor heraus, der auch in anderen Studien zu Schwierigkeiten beim Schulbesuch und Schulabsentismus beiträgt (Baker & Bishop, 2015; Dannow et al., 2020). In einer Meta-ethnographischen Übersichtsarbeit mit zehn qualitativen Studien zu der Perspektive der Schüler:innen mit längerfristigen schulischen Abwesenheiten ("extended school non-attendance") von Corcoran & Kelly (2023) wurden sieben Hauptthemen aus den Erfahrungen der Schüler:innen generiert: die schwierige Beziehung zu Gleichaltrigen, inkonsistente Beziehungen und Unterstützung durch Erwachsene, negative Erfahrungen beim Schulwechsel, negative schulische Lernerfahrungen, Bedarfe in den Bereichen des emotionalen Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit, negative Wahrnehmung dieser Bedarfe durch andere und persönliche Überzeugungen bezüglich der Anwesenheit. Die inkonsistente Beziehung zu Lehrkräften wurde laut den Autor:innen in den analysierten Studien von Schüler:innen häufig erwähnt. Lehrkräfte wurden als beängstigend, streng, unfair, unvorhersehbar, widerwillig in der Bereitstellung von Unterstützung und gleichgültig gegenüber den Schüler:innen empfunden. Auch die Unterstützung durch Lehrkräfte wurde durch die mangelnde Anerkennung der Bedarfe als

unzureichend empfunden. Die Schüler:innen führten dies einerseits auf ihr überwiegend unauffälliges Verhalten, andererseits auf häufige Abwesenheiten und Wechsel der Lehrkräfte sowie auf fehlende Ressourcen der Lehrkräfte zurück (Corcoran & Kelly, 2023).

Auch in Studien zu schulischen Abwesenheiten autistischer Schüler:innen finden sich diese Aspekte wieder. In der Studie von Gray et al. (2023) berichteten autistische Schüler:innen ebenfalls von dem Gefühl unfair behandelt zu werden, was zu Stress und der Weigerung führte, sich in der Schule zu beteiligen. In der Studie von Truman et al. (2021) beschrieben Eltern autistischer Schüler:innen, dass fehlendes Verständnis der Lehrkräfte zu negativen schulischen Erfahrungen führte. Ein Teil der befragten Eltern führte die unzureichende Unterstützung durch Lehrkräfte darauf zurück, dass ihre Kinder ihre Bedarfe in der Schule maskierten, wodurch Lehrkräfte diese nicht erkannten.

Diese Ergebnisse spiegeln die in der vorliegenden Arbeit berichteten negativen Erfahrungen wider, die die Beziehung zu den Lehrkräften belasteten und sich negativ auf das schulische Lernen, den Schulbesuch und das Belastungserleben auswirkten. Dabei bildeten sich passive Anteile von Lehrkräften ab, die in Form von Unzuverlässigkeit, indem Absprachen nicht eingehalten und Anpassungen nicht umgesetzt wurden und fehlender Berücksichtigung von Bedarfen und Bedürfnissen zu negativen Erfahrungen beitrugen. Im Gegensatz dazu wurden Erfahrungen mit Lehrkräften berichtet, die aus Sicht der autistischen Schüler:innen aktiv zu den negativen Erfahrungen und der schulischen Abwesenheit beitrugen. Diese Erfahrungen bestanden einerseits aus indirekten Ausschlüssen, bei denen das Verlassen der Schule empfohlen wird sowie andererseits aus Machtkämpfen und Bestrafungen, die entweder zu einem Schulausschluss oder zu einem Verlassen der Schule führten (Kapitel 8.4.7.4).

Anders als in der Analyse von Corcoran und Kelly (2023) führten die autistischen Schüler:innen in der vorliegenden Studie ihre negativen Erfahrungen nicht direkt auf fehlende Ressourcen der Lehrkräfte zurück, benannten den Lehrkräfte- und Personalmangel an Schulen sowie die zum Teil unzureichende Ausstattung der Schulen jedoch in Bezug auf die Wünsche, die als alternative Kontextbedingungen abgebildet wurden (Kapitel 8.9).

Zusammenfassung

Die von den autistischen Schüler:innen beschriebenen ursächlichen schulischen Bedingungen können als kumulative Belastungsfaktoren verstanden werden (Evans et al., 2013), die das Risiko für psychische Belastungen und Schulabsentismus mit der Zeit erhöhen. Die positiven Erfahrungen mit einzelnen Lehrkräften wirken dabei intervenierend und tragen zunächst zur Abmilderung der erlebten Belastungen bei, können die Risiken jedoch nicht gänzlich kompensieren, da sie eine Ausnahme bleiben (Kapitel 8.4.7.3).

10.2 Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern als Ausgleich

Die intervenierenden Bedingungen in der vorliegenden Arbeit finden sich vorwiegend in Ressourcen, in Form von Erfahrungen mit unterstützenden Lehrkräften sowie der Unterstützung durch Eltern.

Auch in der Meta-Ethnographischen Analyse von Corcoran und Kelly (2023) stellen sich positive Beziehungen zu Lehrkräften, die fürsorglich und respektvoll waren sowie individualisierte Förderung boten, als unterstützender Faktor heraus.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Beziehung zu unterstützenden Lehrkräften von den autistischen Schüler:innen überwiegend als „gut“ beschrieben (Kapitel 8.5.1). Eine

„gute“ Beziehung zeichnete sich dabei, ähnlich zu den Ergebnissen von Corcoran und Kelly (2023), vor allem durch Verständnis und Akzeptanz aus. Der Aspekt der Fürsorge findet sich ebenfalls in Form des ‚Kümmerns‘ wieder, der von Till besprochen wird (Kapitel 8.5.1.1). Auch eine angemessene Förderung wird mit einer positiven Beziehung zu Lehrkräften verknüpft, die einerseits ermutigen, andererseits ‚streng aber fair‘ sind und damit das individuelle Lernen unterstützen (Kapitel 8.5.1.2). Zusätzlich wird die Möglichkeit zur Kooperation hervorgehoben, bei der die Lehrkräfte nicht auf einem Prinzip beharren und es nicht zu den erwähnten Machtkämpfen kommt, sondern Kompromisse ausgehandelt werden können (Kapitel 8.5.1.3).

In einer Fragebogenerhebung mit $N = 733$ Sekundarschüler:innen wurde von Hoferichter und Raufelder (2022) zu zwei Messzeitpunkten untersucht, ob die Unterstützung durch Lehrkräfte das Erleben von Stress und Erschöpfung moderiert. Ausgangspunkt der Untersuchung waren Erkenntnisse aus bisheriger Forschung, dass Schüler:innen, die kontinuierlich und frühzeitig wahrgenommene sozio-emotionale und akademische Unterstützung sowie Lob und Anerkennung durch ihre Lehrkräfte erfahren, im Verlauf eines Schuljahres von geringerem allgemeinen Stress und schulischer Erschöpfung berichten. Während die wahrgenommene sozio-emotionale Unterstützung, akademische Lernunterstützung sowie Lob und Anerkennung durch Lehrkräfte mit einem niedrigeren Erschöpfungserleben in der Untersuchung von Hoferichter und Raufelder (2022) zusammenhing, zeigte sich, dass akademische Lernunterstützung allein nicht ausreichte, um das allgemeine Stresserleben zu senken, jedoch zur Milderung schulischer Erschöpfung beitrug.

Dieser Befund bildet sich ebenfalls in der vorliegenden Untersuchung ab, da trotz zum Teil positiver Erfahrungen mit angemessener Förderung durch Lehrkräfte, diese die emotionalen Belastungen nicht ausgleichen konnten. Das Stresserleben der autistischen Schüler:innen scheint sich nicht auf den schulischen Rahmen zu beschränken, sondern in Form eines allgemeinen Stresserlebens aufzutreten, da sie von umfassenden Beeinträchtigungen durch den Stress sprechen, wie am beschriebenen Alltag und insbesondere an Felicitas' Beispiel eindrücklich zum Ausdruck gebracht wird (Kapitel 8.4.2). Die Unterstützung durch Lehrkräfte konnte den Einfluss der ursächlichen Bedingungen auf das Belastungserleben nicht abmildern, da die positive Beziehung zu Lehrkräften sowie die damit verbundene Unterstützung eher vereinzelt erlebt wurde (Kapitel 8.4.7.3).

Eine weitere intervenierende Bedingungen zeichnete sich in der Ressource der Unterstützung durch Eltern ab, die sich vorwiegend in einer verstehenden und unterstützenden Haltung, aber auch im kooperativen Handeln sowie der Organisation ausdrückt (Kapitel 8.5.3.2).

Ein ähnliches Bild der Unterstützung durch Eltern zeichnet sich in der Analyse von Corcoran und Kelly (2023) ab. Familienmitglieder wurden als Schutzfaktor in Bezug auf den Schulbesuch beschrieben, die den Kindern und Jugendlichen in ihren Bedürfnissen glaubten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass einige Familien Druck auf die Kinder und Jugendlichen ausübten, damit diese zur Schule zurückkehrten, obwohl diese noch nicht bereit dazu waren (Baker & Bishop, 2015).

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass die Eltern einen Verstehensprozess durchlaufen, der parallel zum Prozess der Entwicklung schulischer Abwesenheiten verläuft. In vielen Fällen richteten sich die Bemühungen der Eltern zunächst danach, die Schulpflicht zu erfüllen, bevor sie die Schwierigkeiten und Belastungen ihrer Kinder verstanden und unterstützend wirkten (Kapitel 8.5.3.2). Gleichzeitig zeigen sich auch die

Eltern durch die schulische Situation und die fehlenden Alternativen belastet, sodass sie kaum zu einer Entlastung ihrer Kinder beitragen können, wie Leonie herausstellt (Kapitel 8.8.2).

Studien zu den Erfahrungen von Eltern mit den Problemen beim Schulbesuch ihrer Kinder dokumentieren eindeutig die Barrieren, die auf Seiten der Eltern zu Belastungen führen (Cleary et al., 2024; Rabba et al., 2024). In einer qualitativen Studie zu Schulausschlüssen autistischer Kinder und deren Einfluss auf die psychische Gesundheit der Eltern zeichnete sich ein Stresserleben in Bezug auf die Bemühungen ab, eine geeignete Schule für das Kind zu finden, mit dem schulischem Personal an der Berücksichtigung der Bedarfe zu arbeiten, während die Eltern weiterhin versuchten ihre Berufstätigkeit und andere Verpflichtungen zu erfüllen, wenn das Kind von der Schule ausgeschlossen wurde (Cleary et al., 2024). In einer weiteren Interviewstudie wurden Mütter nach ihren Erfahrungen zur Interaktion mit den Schulen ihrer autistischen Kinder befragt (Rabba et al., 2024). Die Mütter berichteten von dem Eindruck, sich in einer Kriegszone ("war zone") um den Bedarf und die Unterstützung ihrer autistischen Kinder zu befinden und dabei selbst als das Problem betrachtet zu werden, während ihre eigene Expertise in Bezug auf Autismus oft nicht berücksichtigt oder ignoriert wurde. Anhaltende Konflikte zwischen den Eltern und Schulen führte zu emotionalen Belastungen, die negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Mutter und der Kinder sowie erhebliche Auswirkungen auf die Berufstätigkeit und Lebensbedingungen hatte (Rabba et al., 2024). In den Studien von Gray et al. (2023) und Martin-Denham (2022) berichteten Eltern, ihre Berufstätigkeit infolge der schulischen Abwesenheit ihrer Kinder aufgeben zu haben. Rabba et al. (2024) thematisieren zudem den Effekt, den diese negativen Erfahrungen auf autistische Eltern haben könnten, die ein erhöhtes Risiko für psychische Erkrankungen haben und möglicherweise selbst bildungsbezogene Barrieren, Benachteiligungen oder schulische Traumata erfahren haben.

Als Einflussfaktor, der eine Reintegration in die Schule förderte, beschreiben Eltern in verschiedenen Studien hingegen die Bedeutung positiver Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern (Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022; O'Hagan et al., 2022; Preece & Howley, 2018). Dabei wird die Wirkung einer konsistenten und effektiven Kommunikation und Zusammenarbeit sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften bestätigt (Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022).

Für eine effektive Zusammenarbeit heben Mütter, die von positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Schulen ihrer autistischen Kinder berichten konnten, die Bedeutung von gegenseitigem Respekt, Offenheit für den Austausch von Wissen und Expertise sowie einer gemeinsamen Problemlösung hervor. Auch ihre eigene Entschlossenheit und Selbstvertretung trug zu einer förderlichen Beziehung bei (Rabba et al., 2024).

10.3 Strategien zur Bewältigung und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit

Um mit den Bedingungen, die zu Belastungen führen, umzugehen, bildeten sich vor allem die Strategien des Aushaltens und Anpassens heraus. Diese Zustände stellen keine effektiven Bewältigungsmechanismen dar, weshalb auch das Fehlen effektiver Strategien im Umgang mit sensorischen Herausforderungen, fehlenden Anpassungen der Lernumgebung, zwischenmenschlichen Herausforderungen, Mobbing, fehlender Zugehörigkeit

sowie unzureichender Unterstützung bei gleichzeitig vorhandenen Erwartungen, sich anzupassen und der Anforderung, die Schulpflicht zu erfüllen, festgestellt werden kann. Da die autistischen Schüler:innen zur Bewältigung dieser komplexen Bedingungen keine effektiven Strategien haben und diese vor dem Hintergrund der bestehenden emotionalen Belastungen und Erschöpfung nicht entwickelt werden können, befinden sich die autistischen Schüler:innen in einer ausweglosen Situation, in der sie die Bedingungen aushalten und sich Veränderungen in der Umgebung wünschen.

In den bisherigen Ausführungen findet sich wiederholt das Bedürfnis nach Akzeptanz, Verständnis und Unterstützung im schulischen Umfeld wieder, das Goodenow und Grady (2010) zusammenfassen als das Gefühl der Zugehörigkeit in Schule:

“the extent to which they feel personally accepted, respected, included, and supported by others – especially teachers and other adults in the school social environment.”

Das Ausmaß, indem sich eine Person akzeptiert, respektiert, inkludiert und unterstützt fühlt, entscheidet demnach über das Ausmaß des Gefühls nach Zugehörigkeit. Der Wunsch nach Akzeptanz, Verständnis und Unterstützung sowie die zahlreichen Beispiele, in denen sich die autistischen Schüler:innen in der vorliegenden Studie nicht akzeptiert, respektiert, inkludiert und unterstützt gefühlt haben, spiegeln das fehlende Gefühl der Zugehörigkeit wider.

Demnach kann das Anpassen der autistischen Schüler:innen auch als ein Versuch gesehen werden, um akzeptiert, verstanden, respektiert, unterstützt und damit inkludiert zu werden, um sich zugehörig zu fühlen.

In einer qualitativen Studie mit acht weiblichen autistischen Jugendlichen wurden diese in Interviews über ihre Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Ausschluss in Sekundarschulen befragt (Myles et al., 2019). Die autistischen Schülerinnen erlebten Druck, ihr Verhalten anzupassen sowie ihre Unterschiede zu verbergen, um akzeptiert zu werden. Dabei berichtete eine Teilnehmerin, ihr Verhalten an das ihrer Mitschüler:innen anzupassen, um positive Interaktionen herzustellen.

Ähnlich wurde dies durch Leonie berichtet (Kapitel 8.4.4; Kapitel 8.7.1), die angab, sich in der Interaktion anzupassen und zu verstellen, wodurch sie ‚nie sie selbst‘ war. Sie setzt dies in einen Zusammenhang mit Erwartungen, Überforderung sowie dem „Gefühl irgendwie fehl am Platz zu sein“ (2_Leonie_15, Pos. 50). Damit erinnert das Anpassen an Camouflaging, auf das in Kapitel 3.3.3.4 dieser Arbeit eingegangen wurde. Die Studie von Hull et al. (2017) ergab, dass Camouflaging zusätzliche Anstrengung erforderte, von der auch Leonie berichtete.

In einer Untersuchung von Atkinson et al. (2025) wurden 72 autistische Schüler:innen, die eine Regelschule besuchen, zu schulischer Zugehörigkeit, Camouflaging und Angst befragt. 38,9% der Teilnehmenden gaben an, sich in der Schule sicher, akzeptiert und wohl zu fühlen, während 61,1% angaben, dass dies nicht zutreffe. Aus den offenen Antworten wurden die Kategorien ‚Freundschaft und Interaktion mit Gleichaltrigen‘, ‚wer ich bin und was ich tue‘, ‚Akzeptanz und Verständnis‘, ‚Schulumgebung und Strukturen‘ sowie ‚die Rolle des schulischen Personals‘ gebildet. Auf die Frage, was ihnen hilft, sie selbst zu sein, wurden Freundschaften, aber auch Unterstützung durch Lehrkräfte sowie Anpassungen zur Unterstützung der Inklusion genannt, wie die Möglichkeit Kopfhörer zu tragen sowie Zugang zu einem ruhigen Raum zu haben.

Die Ergebnisse der Studie überschneiden sich sowohl in Bezug auf die gebildeten Kategorien der vorliegenden Studie, als auch hinsichtlich der Faktoren, die dabei halfen, sie selbst zu sein und damit auch die Zugehörigkeit unterstützten. Insbesondere die Unterstützung durch Lehrkräfte sowie die Anpassungen in der Lernumgebung zur Unterstützung der Inklusion finden sich in den Wünschen nach Veränderung wieder (Kapitel 8.9).

10.4 Schulische Anforderungen und ihre Bedeutung für die Entwicklung

Die vorliegenden Ergebnisse sind vor dem Hintergrund des Entwicklungsverlaufes von Kindern und Jugendlichen zu betrachten, in der sich verändernde schulische Anforderungen und Erwartungen mit psychosozialen Herausforderungen und körperlich-kognitive Veränderungen in vulnerablen Phasen einhergehen (Arnett, 2000; Eccles, 1999; Kaplan et al., 2005). Studien zeigen, dass insbesondere in der Adoleszenz das Stress- und Erschöpfungserleben zunimmt (Byrne et al., 2007; Inchley et al., 2016; Pascoe et al., 2020), was mit psychischen Gesundheitsproblemen einhergeht (Eppelmann et al., 2016; Snyder et al., 2017) und das Risiko für einen eingeschränkten Bildungserfolg erhöht (Kaplan et al., 2005; Raufelder et al., 2018).

Im Fall von autistischen Kindern und Jugendlichen, die ein zusätzlich erhöhtes Risiko für psychische Erkrankungen haben (Simonoff et al., 2008; Kapitel 3.2), kommen zusätzliche Belastungen in der Reizverarbeitung, Interaktion sowie einer fehlenden Anpassung der Umgebung hinzu (Kapitel 3.3). Daraus ergeben sich komplexe, kumulative Belastungen, die zu psychischen Folgen führen, wenn Ressourcen und Unterstützung nicht ausreichen, um eine Überlastung zu verhindern (Hoferichter & Raufelder, 2022; Lazarus & Folkman, 1984).

Die in dieser Studie berichtete emotionale Belastung, die im Rahmen der konstruierten Theorie zu psychischen Folgen und Schulabsentismus führt, ist insofern nicht als Ausdruck persönlicher Defizite, sondern vielmehr als Resultat des Ungleichgewichts zwischen Anforderungen und Unterstützung im Rahmen des ‚inkluisiven‘ Regelschulsystems zu verstehen.

10.5 Diskussion der Theorie

Im Folgenden wird die generierte Theorie zum einen aus individueller Perspektive hinsichtlich der Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung diskutiert. In diesem Zusammenhang werden die Daten auch dahingehend eingeordnet, inwieweit sie spezifisch für autistische Schüler:innen sind. Zum anderen erfolgt die Diskussion aus systemischer Perspektive, die sich mit der Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes auseinandersetzt.

10.5.1 Schulabsentismus aus individueller Perspektive: Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung

Selbstwirksamkeitserwartung entsteht unter anderem aus der Erfahrung, Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Diese erfolgreichen Bewältigungen stärken die Überzeugung, auch zukünftige Herausforderungen bewältigen zu können. Personen, die wiederum die Erfahrung machen, Anforderungen nicht bewältigen zu können und diese

als überfordernd erleben, erleben sich als wenig selbstwirksam, was sich negativ auf ihre Erwartung auswirkt, zukünftige Anforderungen bewältigen zu können (Bandura, 1977). In den Erfahrungen der autistischen Schüler:innen bildeten sich durch die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften, die mit dem erfolgreichen Lernen verbunden sind, zunächst Erfolgserlebnisse ab, die zu einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung führten. Die steigenden Anforderungen und Erwartungen, die außerhalb des Lernens lagen sowie die Belastungen, die im Zusammenhang mit dem Schulbesuch auftraten, konnten immer seltener erfolgreich bewältigt werden, wodurch es zu einem prozesshaften Verlust des Erlebens von Selbstwirksamkeit gekommen ist.

Die kumulativen Belastungen bei gleichzeitig unzureichender Unterstützung führen zu Misserfolgen, die die Selbstwirksamkeitserwartung schrittweise abbauen.

Durch die unzureichenden Bewältigungsstrategien sowie die fehlende Möglichkeit, Einfluss auf die Anforderung der Schulpflicht und die Erwartung, sich an die Lernumgebung anzupassen, zu nehmen, fehlt zudem die Wahrnehmung von Kontrollierbarkeit und Kompetenzerleben. Da die Konsequenzen durch das Handeln der autistischen Schüler:innen nicht beeinflusst werden können, kommt es zu der Überzeugung, dass das eigene Handeln bedeutungslos ist.

Diese wahrgenommene Bedeutungslosigkeit des eigenen Handelns spiegelt sich in dem Wunsch nach Veränderung wider. Die autistischen Schüler:innen wünschen sich eine Veränderung in den Kontextbedingungen, da sie in ihrem eigenen Handeln keine Möglichkeit sehen, ihre Situation und die daraus entstehenden Konsequenzen zu beeinflussen.

Durch diese wahrgenommene Bedeutungslosigkeit und fehlende Selbstwirksamkeitserwartung kommt es zu einem Gefühl von Hilflosigkeit (Seligman, 1991), das einige Teilnehmende explizit benennen (Kapitel 8.3.2).

Eine Möglichkeit um sich selbstwirksam zu erleben, stellt das Treffen eigener Entscheidung im Sinne von Kontrollierbarkeit und Autonomie dar. Dies bildet sich vor allem bei Schüler:innen ab, die freiwillig und ohne Anforderungen oder Erwartungen lernen (Kapitel 8.3.1, Kapitel 8.9.1).

Ein Beispiel dafür sind Schüler:innen, die freiwillig lernen und nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, wie Malte oder Matilda (Kapitel 8.9.1). Ihre Selbstwirksamkeit entstammt dabei dem Erleben ihrer Autonomie, da sie ihre Handlungen selbst kontrollieren können, aus eigener Überzeugung heraus handeln und damit Einfluss auf das eigene Lernen nehmen können. Mit der Autonomie, Kontrollierbarkeit und der erfolgreichen Bewältigung des freiwilligen Schulbesuchs, geht das Erleben der eigenen Kompetenzen einher.

Schüler:innen, die wiederum durch Hilflosigkeit und fehlende Strategien keine Handlungsmöglichkeiten sehen, können ihre eigenen Kompetenzen nicht erleben und keine Selbstwirksamkeitserwartung aufbauen.

Das Erleben von Autonomie stellt neben dem Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1985) eine Voraussetzung für psychisches Wohlbefinden und den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen dar (Camus et al., 2024). Die fehlende Zugehörigkeit im Sinne einer fehlenden sozialen Einbindung, die die autistischen Schüler:innen in der vorliegenden Untersuchung erleben, trägt somit ebenfalls zum Verlust des Selbstwirksamkeitserlebens bei.

Die vorliegende Untersuchung fokussiert ausschließlich die Perspektive autistischer Schüler:innen auf ihre prozesshafte Entwicklung von Schwierigkeiten beim Schulbesuch und Schulabsentismus. Dennoch zeigen sich Überschneidungen zu anderen Studien zur

Schüler:innenperspektive, die sich nicht ausschließlich mit autistischen Schüler:innen beschäftigen und aus gemischten Samples aus nicht-autistischen und autistischen Schüler:innen bestehen (z. B. Corcoran & Kelly, 2023; Hamadi et al., 2025).

Es zeigen sich Überschneidungen hinsichtlich der Prozesshaftigkeit von Problemen beim Schulbesuch, die sich in der vorliegenden Arbeit als prozesshafte Entwicklung von Schulabsentismus darstellt (Kapitel 8.2), bei der der Schulbesuch aufrechterhalten wird, bis die autistischen Schüler:innen ‚nicht mehr können‘ (Kapitel 8.8). Auch die Teilnehmenden bei Hamadi et al. (2025) beschreiben mit der Zeit ansteigende schulische Abwesenheiten, die einen Wendepunkt erreichen, an dem die Belastungen die Kapazitäten der eigenen Bewältigung übersteigen. Dabei wird vor allem die fehlende Unterstützung hervorgehoben, die aus Sicht der Teilnehmenden zu spät kam. Dieser Anstieg stimmt auch mit der Entwicklung von Schulabsentismus überein, die von Kearney et al. (2019) beschrieben wird. Der Widerspruch zwischen dem „Nicht [mehr] Können“ und Begriffen wie ‚Schulverweigerung‘ oder ‚Schulvermeidung‘ wird ebenfalls sowohl von den Teilnehmenden in der vorliegenden Studie (Kapitel 8.1), als auch in anderen Studien (Corcoran & Kelly, 2023) herausgestellt. Weiterhin werden auch in anderen Studien von den Schüler:innen hauptsächlich schulische Faktoren benannt, die vor dem Hintergrund unzureichender Unterstützung zu Schulabsentismus führen (Corcoran & Kelly, 2023; Hamadi et al., 2025). Auch die grundsätzlich positive Haltung zum Lernen, die sich in der vorliegenden Arbeit in dem ‚Willen zu Lernen‘ (Kapitel 8.3) ausdrückt, spiegelt sich in den Ergebnissen von Hamadi et al. (2025) wider.

Gleichzeitig zeigen sich autismspezifische Unterschiede bei den autistischen Schüler:innen in der vorliegenden Studie, die im Wesentlichen in der sensorischen Reizverarbeitung, den interaktionellen Herausforderungen im wechselseitigen Verstehen und den daraus resultierenden Bedürfnissen in der Lernumgebung bestehen, die in gemischten Samples nicht in ihrer Tiefe erfasst werden können.

Entsprechend wird angenommen, dass die beschriebenen Belastungen autismspezifisch verstärkt auftreten, während grundsätzliche Belastungen für vulnerable Schüler:innen bestehen, die als Ausdruck struktureller schulischer Herausforderungen interpretiert werden können.

10.5.2 Schulabsentismus aus systemischer Perspektive: Die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes

Im Prozess der Entwicklung von Schulabsentismus stellen schulische Bedingungen und fehlende Unterstützung der autistischen Schüler:innen zum Umgang mit Herausforderungen und Belastungen ein komplexes Bedingungsgefüge dar. Fehlende Ressourcen sind beispielsweise in Form von fehlender Unterstützung, fehlendem Wissen und fehlender Anpassung der Lernumgebung zu finden.

Dabei wird die fehlende Unterstützung vor allem Lehrkräften zugeschrieben (Kapitel 8.4.7), an die sich Erwartungen bezüglich zwischenmenschlicher Kommunikation und dem Umgang mit individuellen Besonderheiten richten (Kapitel 8.9.2).

Gleichzeitig zeigen einige Teilnehmende auch ein Bewusstsein über fehlende Ressourcen im Schulsystem, wie den Lehrkräftemangel und fordern bessere Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte und mehr Personal an Schulen sowie eine bessere Ausbildung der Lehrkräfte (Kapitel 8.9.1). Die alternativen Kontextbedingungen, die im Zusammenhang

mit dem Wunsch nach Veränderung geäußert wurden, entsprechen zudem in vielfacher Hinsicht der Umsetzung und Idee eines tatsächlich inklusiven Schulsystems.

Um Schulabsentismus zu begegnen und ein inklusives Schulsystem zu etablieren, scheinen entsprechend Maßnahmen auf allen Systemebenen erforderlich. Neben dem in Kapitel 4.4 abgebildeten ganzheitlichen Schulansatz zur Realisierung einer inklusiven Beschulung, stellen auch Kearney & Graczyk (2020) einen mehrdimensionalen und mehrstufigen Unterstützungsansatz im Zusammenhang mit schulischer Anwesenheit und Absentismus vor, der auf einem präventiven, ganzheitlichen Schulansatz beruht. Sie heben die Bedeutung von präventiven Ansätzen hervor, die verschiedene Aspekte von Schulbesuchsproblemen berücksichtigen und das Vermeiden, was die Autoren als einen "wait to fail approach" bezeichnen. Ihr Ansatz beschreibt ein Dreistufiges Modell, bei dem im Sinne einer universellen Prävention zunächst alle Schüler:innen berücksichtigt werden. Diese Ebene des Modells umfasst Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas und der Sicherheit, eine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, Gesundheitsförderung, Elternarbeit sowie Maßnahmen zur Förderung von Inklusion und der Lernbereitschaft. Zur Diagnostik in dieser Phase kann eine Erfassung der Anwesenheitsdaten dienen sowie die Identifikation von Risikofaktoren wie Noten oder Verhaltensänderungen. Ebene zwei umfasst verschiedene Maßnahmen für Schüler:innen mit ersten Anzeichen für Schulbesuchsprobleme und ist abhängig von der Art und Funktion der Abwesenheiten. Dementsprechend werden hier in der Diagnostik genauere Informationen eingeholt, beispielsweise über Verhaltensbeobachtungen und Gespräche mit den Schüler:innen. Ebene drei umfasst entsprechend Maßnahmen und Diagnostik für Schüler:innen mit anhaltendem oder bereits chronischem Absentismus, die intensive Fallarbeit, Kooperation sowie alternative Maßnahmen der Beschulung und Maßnahmen zur Reintegration umfasst.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit heben den Bedarf einer Etablierung solcher Maßnahmen hervor, die einerseits das frühzeitige Erkennen von Problemen beim Schulbesuch sowie andererseits zeitnahe Interventionen erfordern. Die autistischen Schüler:innen erlebten den Einbezug weiterer Maßnahmen erst als Konsequenz ihrer Belastungen und daraus resultierenden Abwesenheiten (Kapitel 8.8.2). Entsprechend dem Ansatz von Kearney & Graczyk (2020) sollte eine Intervention frühzeitig erfolgen und hätte in der vorliegenden Studie entsprechend als intervenierende Bedingung erlebt werden sollen, um die Strategien im Umgang mit Belastungen zu stärken und eine Unterstützung darzustellen. Zudem scheint in vielen Fällen die Diagnose eine Voraussetzung für Unterstützung zu sein (Kapitel 8.6.1), was eine Barriere im Zugang zu Unterstützung darstellt. Nicht zuletzt heben die Ergebnisse die Bedeutung der Perspektive der Schüler:innen hervor. Eine frühzeitige Bemühung, die Perspektive der Schüler:innen zu verstehen, ermöglicht zielgerichtete individualisierte Interventionen (Corcoran et al., 2022), fördert das Wohlbefinden sowie das schulische Engagement (Reid et al., 2010) und das Gefühl der Zugehörigkeit (Corcoran & Kelly, 2023).

10.6 Limitationen der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der prozesshaften Entwicklung von Schulabsentismus aus der Perspektive autistischer Schüler:innen. Aufgrund des gewählten qualitativen Studiendesigns ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt. Die

Aussagen beziehen sich vor allem auf den untersuchten Personenkreis in dem spezifischen Kontext. Die Ergebnisse liefern dennoch wertvolle Hinweise auf Zusammenhänge in Bezug auf schulische Abwesenheiten bei der Zielgruppe und ermöglichen sowohl die Ableitung von Ansätzen für die schulische Praxis in inklusiven Regelschulen als auch für zukünftige Forschungsvorhaben.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte ohne Überprüfung der Autismus Diagnose oder anderer Diagnosen. Das Vorhandensein einer Autismus Diagnose wurde im Kurzfragebogen vor Interviewdurchführung erfragt, durch die Forscherin zugunsten eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses jedoch nicht kontrolliert. Es wurden jedoch nur Teilnehmende eingeschlossen, die mündlich und im Kurzfragebogen angaben, eine Diagnose zu haben. Auch die während oder im Vorfeld der Interviews benannten psychischen Erkrankungen wurden nicht überprüft. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden von ‚emotionalen Belastungen‘ und ‚psychischen Folgen‘ gesprochen. Teilnehmende waren Personen mit guten Sprachkenntnissen und ohne intellektuelle Beeinträchtigung, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zusätzlich einschränkt. Ein Teilnehmer verfügte nicht über gesprochene Sprache und nahm schriftlich an der Untersuchung teil. Die Erfahrung dieses Teilnehmers lässt sich jedoch ebenfalls nicht uneingeschränkt auf andere autistische Personen ohne verbale Sprache übertragen.

Zudem stammte ein großer Anteil der Teilnehmenden aus Familien mit einem mittleren bis hohen sozio-ökonomischen Status und hat Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen.

Dementsprechend spiegeln die beschriebenen Belastungen und Herausforderungen möglicherweise nicht die Erfahrungen von Personen wider, die weitere Unterstützungsbedarfe haben und/oder aus vielfältigeren Kontexten stammen.

Zudem erfolgte kein Einbezug autistischer Personen in alle Phasen der Forschung im Sinne einer partizipativen Forschung. Eine Validierung der Ergebnisse mit den Teilnehmenden ist zum Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit noch nicht erfolgt, jedoch in Planung. Ein positives Votum der Kommission für Forschungsfolgenabschätzung und Ethik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg liegt bereits vor.

Da der ursprüngliche Fokus der vorliegenden Arbeit auf den Ursachen, Gründen und Risikofaktoren für Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen lag, fokussierte der in den Interviews genutzte Leitfaden vor allem diesen Bereich, weshalb nicht explizit nach weiteren unterstützenden Maßnahmen oder Erfahrungen gefragt wurde. Möglich ist entsprechend, auch aufgrund des prozesshaften Charakters schulischer Abwesenheit, dass weitere Bedingungen und Unterstützungsfaktoren unberücksichtigt blieben. Weiterhin konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht alle in den Interviews benannten Aspekte hinreichend beleuchtet werden, weshalb sich auf die, für die Entwicklung des Schulabsentismus der autistischen Schüler:innen wesentlichen Aspekte fokussiert wurde.

11 Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Perspektive autistischer Schüler:innen auf Schulabsentismus im Regelschulsystem. Die Ergebnisse legen nahe, dass Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen als eine Folge und Konsequenz des prozesshaften Verlustes von Selbstwirksamkeit verstanden werden kann, der sich durch ein komplexes Bedingungsgefüge aus schulischen Bedingungen, unzureichender Unterstützung, einem Mangel an effektiven Bewältigungsstrategien, Erwartungen und Anforderungen sowie emotionalen Belastungen entwickelt. Hervorzuheben ist dabei die Bedeutung der schulischen Erfahrungen der autistischen Schüler:innen, die zu emotionalen Belastungen beitrugen und das schulische Lernen negativ beeinflussten.

Bei der Betrachtung des schulischen Lernens stellte sich die Bedeutung der Trennung des Schulbesuch und des Lernens heraus, da die autistischen Schüler:innen einerseits den Willen zu Lernen zeigten, der sich aus Eigenschaften, Fähigkeiten und Erfolgserlebnissen ergab und andererseits Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch erlebten, die schulisches Lernen verhinderten.

Die autistischen Schüler:innen versuchten die Anforderung des Schulbesuchs sowie die Erwartung, sich an die Lernumgebung anzupassen, zu erfüllen. Da sie nur unzureichende Unterstützung für die Herausforderungen im schulischen Alltag erfuhren, stiegen die emotionalen Belastungen weiter an, bis auch der Schulbesuch nicht mehr möglich war. Die Wünsche nach Veränderung, die in der vorliegenden Arbeit als alternative Kontextbedingungen dargestellt wurden, geben differenzierte Hinweise auf die Bedarfe und Bedürfnisse autistischer Schüler:innen und erlauben Rückschlüsse auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems, die sich auch in den skizzierten ganzheitlichen Ansätzen abbilden.

Dass Teilnehmende aus unterschiedlichen Bundesländern stammen und dennoch von ähnlichen, vergleichbaren Erfahrungen berichten, verdeutlicht die Dringlichkeit, mit der das Phänomen schulischer Abwesenheit in Deutschland näher betrachtet werden muss. Insbesondere vor dem Hintergrund der dargestellten Erwartungen und Anforderungen, bei gleichzeitig bestehenden emotionalen Belastungen und psychischen Folgen bedarf es schneller, flexibler und konkreter Unterstützungsangebote für Kinder, Jugendliche und deren Familien.

Da insbesondere die Schulpflicht den Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendliche sichern soll, sollte die Anforderung, die Schulpflicht zu erfüllen im Umkehrschluss nicht als eine Bedingung erlebt werden, die schulische Bildung verhindert.

Da autistische Schüler:innen, wie dargestellt wurde, die Bedingungen am Lernort Schule nicht als förderlich, sondern als überfordernd und belastend sowohl für die psychische Gesundheit als auch für das Lernen erleben können, erscheint es für einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung erforderlich, die notwendigen Bedingungen zur Sicherung dieses Zugangs im Sinne eines tatsächlich inklusiven Schulsystems zu gestalten, in dem sowohl die Unterstützung als auch die Umgebung des Lernens an individuellen Bedarfen orientiert ist.

Dazu ist auch der Einbezug der autistischen Schüler:innen selbst erforderlich, um im Sinne des Grundsatzes der UN-BRK „Nichts über uns ohne uns“ Voraussetzungen für Teilhabe und Inklusion zu schaffen und schulisches Lernen, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden zu fördern. Der Einbezug von Kindern, Jugendlichen, autistischen Personen und Schüler:innen in ihre Belange sollte dementsprechend nicht nur in der Forschung in Form von partizipativen Forschungsansätzen weiterverfolgt werden, sondern auch das schulische Handeln prägen. Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass die autistischen Schüler:innen ihre Stimmen, ihre Perspektiven und Erfahrungen nutzen können und wollen, um gesellschaftliche Prozesse voranzutreiben und aktiv zu gestalten.

12 Ausblick

Wie bereits in den Limitationen angeklungen ist, lassen sich die Ergebnisse dieser Arbeit nicht uneingeschränkt generalisieren, ermöglichen jedoch unter anderem die Identifikation von Ansätzen für zukünftige Forschungsvorhaben.

Zunächst ist der Bedarf nach weiterer Forschung in Bezug auf schulische Abwesenheit bei unterschiedlichen Zielgruppen insbesondere in Deutschland festzustellen. Dazu bedarf es sowohl qualitative als auch quantitative Studiendesigns, um einerseits Perspektiven, Erfahrungen, Prozesse, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen aber auch Häufigkeiten, Kausalzusammenhänge und Wechselwirkungen zu untersuchen. Lohnenswert erscheint auch der Zusammenhang zwischen schulischen Abwesenheiten und Hochbegabung, da viele der in dieser Studie befragten Kinder und Jugendlichen eine hohe Intelligenz aufwiesen. Gleichzeitig sollten auch Probleme beim Schulbesuch von minimal, non-verbalen und/oder Schüler:innen mit intellektuellen Beeinträchtigungen näher untersucht werden, um Barrieren und Bedarfe im inklusiven Schulsystem zu identifizieren.

In diesem Zusammenhang ist auch der Bedarf an einheitlichen Definitionen, Kriterien und Erhebungsinstrumenten von schulischen Abwesenheiten zu nennen. Dazu sind Begrifflichkeiten und Definitionen notwendig, die keine Implikationen beinhalten, um eine möglichst neutrale und offene Erfassung von Hintergründen zu ermöglichen und so einer Etikettierung oder möglichen Stigmatisierung vorzubeugen.

In Bezug auf die Erfassung schulischer Abwesenheiten zur frühzeitigen Identifikation und Prävention, aber auch hinsichtlich der Umsetzung von Interventionen und Unterstützungsmöglichkeiten sowie insgesamt in Bezug auf die Gestaltung des Zugangs zu einem barriere- und diskriminierungsfreien inklusiven Bildungs- und Schulsystems sind insbesondere auch politische Entscheidungsträger in der Verantwortung, um den rechtlichen Anspruch aller Schüler:innen auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung zu erfüllen.

Weiterhin bedarf es weiterer Forschung zum Übergang von entschuldigten, nicht-problematischen zu problematischen Abwesenheiten

Weiterhin bildet sich ein Forschungsbedarf an quer- und längsschnittlichen Untersuchungen zum allgemeinen wahrgenommenen sowie schulischen Stresserleben, der schulischen Erschöpfung, dem schulischen Wohlbefinden und der Unterstützung durch Lehrkräfte bei autistischen Schüler:innen ab. Möglich ist, dass Prädiktoren abgeleitet werden können, die Aussagen über die Wahrscheinlichkeit von Schulabsentismus zulassen. In diesem Zusammenhang ist auch der Bedarf an weiterer Forschung zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Schulabsentismus zu nennen, der sich ebenfalls im Längsschnitt untersuchen ließe.

Weitere Forschung ist zudem denkbar hinsichtlich der Möglichkeiten einer Flexibilisierung von Schule. Insbesondere bezüglich der Frage, inwiefern die Möglichkeit einer hybriden Beschulung, eine Perspektive für die Sicherung von Teilhabe und Inklusion darstellen könnte.

Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle erneut die Bedeutung der Schüler:innenperspektive in Forschung und Praxis sowie die Bedeutung von partizipativen Ansätzen, um Bildungs- und Lernprozesse bedarfsgerecht zu gestalten.

Dabei ist auch die Berücksichtigung der Perspektive der Familien erforderlich, die in vielen Fällen Erfahrungen und Expertise in Forschung und Praxis einbringen können.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Adams, D. (2021). Child and Parental Mental Health as Correlates of School Non-Attendance and School Refusal in Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3353–3365. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-5>
- Alcorn, A.M., McGeown, S., Mandy, W., Aitken, D., & Fletcher-Watson, S. (2024). Learning About Neurodiversity at School: A feasibility study of a new classroom programme for mainstream primary schools. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241272186>
- Anderson, L. (2020). Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4356–4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>
- Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Atkinson, E., Wright, S., & Wood-Downie, H. (2025). "Do My Friends Only Like the School Me or the True Me?": School Belonging, Camouflaging, and Anxiety in Autistic Students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06668-w>
- AWMF (2016). S3-Leitlinie: Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Version 5.1, Stand: 05.04.2016. AWMF-Registernummer 028-018.
- Baker, M., & Bishop, F.L. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354–368. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), 191–215.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S.A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A Meta-Analysis of Sensory Modulation Symptoms in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bitsika, V., Heyne, D.A., & Sharpley, C.F. (2021). Is Bullying Associated with Emerging School Refusal in Autistic Boys? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(4), 1081–1092. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04610-4>
- Bitsika, V., & Sharpley, C.F. (2014). Understanding, Experiences, and Reactions to Bullying Experiences in Boys with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 747–761. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393-1>
- Bitsika, V., Sharpley, C., & Heyne, D. (2022). Risk for school refusal among autistic boys bullied at school: Investigating associations with social phobia and separation anxiety. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 190–203. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2021.1969544>
- Black, M.H., Remnélius, K.L., Alehagen, L., Bourgeron, T., & Bölte, S. (2025). From Symptomatology to Functioning—Applying the ICF to Autism Measures to Facilitate Neurodiversity-Affirmative Data Harmonization. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(1), 114–129. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06204-2>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boekaerts, M. (1993). Being Concerned with Well-Being and with Learning. *Educational Psychologist* 28, 2, 149–67.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-22219-2>

- Brod, G., Bunge, S.A., & Shing, Y.L. (2017). Does One Year of Schooling Improve Children's Cognitive Control and Alter Associated Brain Activation? *Psychological Science*, 28(7), 967–978.
<https://doi.org/10.1177/0956797617699838>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human, bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, 2, 37–43.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2312–2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Burnham Riosa, P., Chan, V., Maughan, A., Stables, V., Albaum, C., & Weiss, J.A. (2017). Remediating Deficits or Increasing Strengths in Autism Spectrum Disorder Research: A Content Analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(3), 113–121. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0027-3>
- Byrne, D.G., Davenport, S. & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393–416.
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior*, 43(5), 483–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>
- Camus, L., Rajendran, G., & Stewart, M.E. (2024). Social self-efficacy and mental well-being in autistic adults: Exploring the role of social identity. *Autism*, 28(5), 1258–1267. <https://doi.org/10.1177/13623613231195799>
- Cascio, M.A. (2018). Commentary: What are we talking about when we talk about autism? In E. Fein & C. Rios (Eds.), *Autism in translation: An intercultural conversation on autism spectrum conditions* (251–260). Springer.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Charlton, J.I. (1998). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press.
- Charmaz, K. (2025). *Constructing grounded theory* (Third edition). Sage.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (181–205). Wiesbaden: VS.
- Cherewick, M., & Matergia, M. (2024). Neurodiversity in Practice: A Conceptual Model of Autistic Strengths and Potential Mechanisms of Change to Support Positive Mental Health and Wellbeing in Autistic Children and Adolescents. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 8(3), 408–422.
<https://doi.org/10.1007/s41252-023-00348-z>
- Cleary, M., West, S., McLean, L., Johnston-Devin, C., Kornhaber, R., & Hungerford, C. (2024). When the Education System and Autism Collide: An Australian Qualitative Study Exploring School Exclusion and the Impact on Parent Mental Health. *Issues in Mental Health Nursing*, 45(5), 468–476.
<https://doi.org/10.1080/01612840.2024.2328251>
- Cook, J., Hull, L., Crane, L., & Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 89, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080>
- Corbin, J.M., & Strauss, A.L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). SAGE.
- Corcoran, S., Bond, C., & Knox, L. (2022). Emotionally based school non-attendance: Two successful returns to school following lockdown. *Educational Psychology in Practice*, 38(1), 75–88.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2033958>
- Corcoran, S., & Kelly, C. (2023). A meta-ethnographic understanding of children and young people's experiences of extended school non-attendance. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(1), 24–37.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12577>
- Cortese, S., Bellato, A., Gabellone, A., Marzulli, L., Matera, E., Parlatini, V., Petruzzelli, M.G., Persico, A.M., Delorme, R., Fusar-Poli, P., Gosling, C.J., Solmi, M., & Margari, L. (2025). Latest clinical frontiers related to autism diagnostic strategies. *Cell Reports Medicine*, 6(2), 101916. <https://doi.org/10.1016/j.xcrm.2024.101916>
- Crane, L., Adams, F., Harper, G., Welch, J., & Pellicano, E. (2019). 'Something needs to change': Mental health experiences of young autistic adults in England. *Autism*, 23(2), 477–493.
<https://doi.org/10.1177/1362361318757048>

- Czerwenka, S. (2017). Umfrage von autismus Deutschland e.V. zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. *autismus*, 83, 42–48.
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293–312. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603534>
- Dannow, M.C., Esbjörn, B.H., & Risom, S.W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 22– 36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- Davies, C. A., Cordier, R., Graham, P., Littlefair, D., Speyer, R., & Melo, D. (2025). Interventions to Improve Connectedness, Belonging, and Engagement in Secondary Schools: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Education Sciences*, 15(5), 582. <https://doi.org/10.3390/educsci15050582>
- De Marchena, A., & Eigsti, I. (2010). Conversational gestures in autism spectrum disorders: Asynchrony but not decreased frequency. *Autism Research*, 3(6), 311–322. <https://doi.org/10.1002/aur.159>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dellapiazza, F., Vernhet, C., Blanc, N., Miot, S., Schmidt, R., & Baghdadli, A. (2018). Links between sensory processing, adaptive behaviours, and attention in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Psychiatry Research*, 270, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.023>
- Department for Education (DfE). (2025). *Pupil attendance in schools*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-attendance-in-schools/2025-week-21> [letzter Zugriff: 20.06.2025].
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) (Hrsg.). (2018). *Ethisches Handeln in der psychologischen Forschung*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02802-000>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungs-und Wissenschaftsethik. In N. Döring & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial-und Humanwissen-schaften* (121–139). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_4
- Ducarre, L. M. (2024). Redefining the Right to Quality Education for Autistic Children Through a Neurodiverse Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 26(1), 366–379. <https://doi.org/10.16993/sjdr.1043>
- Dudziak, I., Niproschke, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Oertel, L., Schubarth, W., Seidel, A., Ulbricht, J. & Wachs, S. (2017). Häufigkeiten, Formen und Erfolg von Lehrerinterventionen aus Lehrer-und Schülersicht. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (Hrsg.). *Gewalt und Mobbing an Schulen* (103–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9, 30–44.
- Eid, M. & Larsen, R. (Eds.). (2008). *The science of subjective well-being*. New York: Guilford.
- Edwards, L. A. (2014). A Meta-Analysis of Imitation Abilities in Individuals With Autism Spectrum Disorders. *Autism Research*, 7(3), 363–380. <https://doi.org/10.1002/aur.1379>
- Eigsti, I.-M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond Pragmatics: Morpho-syntactic Development in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007–1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- ElZaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? *Sage Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Eppelmann, L., Parzer, P., Lenzen, C., Bürger, A., Haffner, J., Resch, F. et al. (2016). Stress, coping and emotional and behavioral problems among German high school students. *Mental Health & Prevention*, 4, 81–87.
- Esqueda Villegas, F., Van Der Steen, S., Van Dijk, M., Esqueda Villegas, D. A., & Minnaert, A. (2025). Teacher-Student Interactions of Autistic Adolescents: Relationships between Teacher Autonomy Support, Structure, Involvement and Student Engagement. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06723-0>
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Eyal, G., Fitzgerald, D., Gillis-Buck, E., Hart, B., Lappé, M. D., Navon, D., & Richard son, S. S. (2014). New modes of understanding and acting on human difference in autism research, advocacy and care: Introduction to a Special Issue of BioSocieties. *BioSocieties*, 9(3), 233–240. <https://doi.org/10.1057/biosoc.2014.19>
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9. Auflage). Rowohlt Taschenbuch.

- Gentil-Gutiérrez, A., Cuesta-Gómez, J. L., Rodríguez-Fernández, P., & González-Bernal, J. J. (2021). Implication of the Sensory Environment in Children with Autism Spectrum Disorder: Perspectives from School. *International Journal of Environ mental Research and Public Health*, 18 (14), 7670. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147670>
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41 (1-2), 62- 90. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955734>
- Gernsbacher, M. A. (2017). Editorial Perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (7), 859-861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>
- Gernsbacher, M. A. (2006). Toward a behavior of reciprocity. *The Journal of Develop-mental Processes*, 1, 139-152. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4296736>
- Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., & Dern, S. (2017). Specificity, contexts, and reference groups matter when assessing autistic traits. *PLOS ONE*, 12 (2), e0171931. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171931>
- Gernsbacher, M. A., & Yergeau, M. (2019). Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind. *Archives of Scientific Psychology*, 7 (1), 102-118. <https://doi.org/10.1037/arc0000067>
- Geschwind, D. H., & State, M. W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: On the path to precision medicine. *The Lancet Neurology*, 14 (11), 1109-1120. [https://doi.org/10.1016/s1474-4422\(15\)00044-7](https://doi.org/10.1016/s1474-4422(15)00044-7)
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- von Glaserfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goncy, E. A., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., Sullivan, T. N., & Doyle, S. T. (2015). Measuring Teacher Implementation in Delivery of a Bullying Prevention Program: The Impact of Instructional and Procedural Adherence and Competence on Student Responsiveness. *Prevention Science*, 16 (3), 440-450. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0508-9>
- Goodall, C. (2019). 'There is more flexibility to meet my needs': Educational experiences of autistic young people in Mainstream and Alternative Education Provision. *Support for Learning*, 34 (1), 4-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12236>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (2010). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Grassinger, R., Landberg, M., Määtä, S., Vasalampi, K., & Bieg, S. (2024). Interplay of intrinsic motivation and well-being at school. *Motivation and Emotion*, 48 (2), 147-154. <https://doi.org/10.1007/s11031-024-10057-2>
- Gray, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2023). "He's shouting so loud but nobody's hearing him": A multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion. *Autism & Developmental Language Impairments*, 8. <https://doi.org/10.1177/23969415231207816>
- Grummt, M. (2023). Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.). *Neurodiversität und Autismus* (12-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grummt, M., Lindmeier, C. & Semmler, R. (2022). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen. *Gemeinsam leben*, 2, 95-104. <https://doi.org/10.3262/GL2202095>
- Grund, J., & Holst, J. (2023). Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100238. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100238>
- Hamadi, S. E., Havik, T., & Høien, S. (2025). "Too little, too late": Youth retrospectives on school attendance problems and professional support received. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 4. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1595289>
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heinzel, F. (2025). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung – Konzepte, methodische Zugänge und Herausforderungen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (3. Aufl., 28-45). Weinheim: Beltz.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26 (1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hoferichter, F., & Raufelder, D. (2022). Kann erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte schulische Erschöpfung und Stress bei Schülerinnen und Schülern abfedern? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (1-2), 101-114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000322>

- Hopf, C. (2017). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (589–599). 12. Aufl. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Horgan, F., Kenny, N., & Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526–538. <https://doi.org/10.1177/13623613221105089>
- Hümpfer-Gerhards, L., Fuhrmann, S., Schwager, S., Kleres, J., Kunert, J., Benecke, M., Knigge, M. & Moser, V. (2024). *Schule & Autismus – schAUT. Barriere sensible Gestaltung inklusiver Schulen. Eine Handreichung*. White Unicorn e.V.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(01)00074-7)
- Hull, L., Petrides, K.V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on My Best Normal": Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 319–331. <https://doi.org/10.1007/BF03173419>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L. et al. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Iwarsson, S., & Ståhl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design— Positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and Rehabilitation*, 25(2), 57–66. <https://doi.org/10.1080/dre.25.2.57.66>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Johnson, M.H. (2017). Autism as an adaptive common variant pathway for human brain development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 25, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.02.004>
- Jones, E. K., Hanley, M., & Riby, D. M. (2020). Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101515. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101515>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/>
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2024). *Autismus* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kaplan, D.S., Liu, R.X. & Kaplan, H.B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: the conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3–17.
- Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: A randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12460>
- Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S., & Almirall, D. (2014). Communication Interventions for Minimally Verbal Children With Autism: A Sequential Multiple Assignment Randomized Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 635–646. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019>
- Katzenbach, D. (2015a). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichtes auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, D. (2015b). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (19–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kearney, C.A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.

- Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28 (3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C.A., González, C., Graczyk, P.A., & Fornander, M.J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: To ward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implemen-tation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kearney, C.A., & Graczyk, P.A. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23 (3), 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- 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), 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), 442–462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
- Kerns, C.M., Winder-Patel, B., Iosif, A.M., Nordahl, C.W., Heath, B., Solomon, M., & Amaral, D.G. (2021). Clinically Significant Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorder and Varied Intellectual Functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50 (6), 780–795. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1703712>
- Kouroupa, A., Allard, A., Gray, K., Hastings, R.P., Heyne, D., Melvin, G.A., Tonge, B., & Totsika, V. (2023). The association between home learning during COVID-19 lockdowns and subsequent school attendance among children with neurodevelop-mental conditions. *Child: Care, Health and Development*, 49 (5), 846–851. <https://doi.org/10.1111/cch.13113>
- Krapp, A., & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen: Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 54–82. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3931>
- Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å., Fredriksson, U., Isaksson, J., Rasmusson, M., & Gren Landell, M. (2023). Recording and Reporting School Attendance and Absence: International Comparative Views on Attendance Statistics in Sweden, Germany, England, and Japan. *ORBIS SCHOLAE*, 16 (3), 187–212. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.9>
- Krowosch, S. (2023). *Inklusive Schulbildung: Warum Bund und Länder gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten* (2. geänderte Aufl.). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2.Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendli-chen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- Kurita, H. (1991). School refusal in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/bf02206993>
- Lai, M.-C., Kasse, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W., Szatmari, P., & Ameis, S.H. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychia-try*, 6 (10), 819–829. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30289-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30289-5)
- Lai, M.-C., Lombardo, M.V., Auyeung, B., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/Gender Differences and Autism: Setting the Scene for Future Research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54 (1), 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003>
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Lassen, J., Aggeraæs, B., Foldager, M., Pedersen, J., Oranje, B., Kjær, T.W., Arnfred, S., & Vestergaard, M. (2022). Psychopathological symptoms associated with psychosocial functioning in children and adolescents with autism spectrum disorders and their typically developing peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 98, 102040. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102040>
- Lawley, G.O., Bedrick, S., MacFarlane, H., Dolata, J.K., Salem, A.C., & Fombonne, E. (2023). “Um” and “Uh” Usage Patterns in Children with Autism: Associations with Measures of Structural and Pragmatic Language Ability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53 (8), 2986–2997. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05565-4>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

- Lei, J., & Russell, A. (2021). Understanding the role of self-determination in shaping university experiences for autistic and typically developing students in the United Kingdom. *Autism*, 25 (5), 1262–1278. <https://doi.org/10.1177/1362361320984897>
- Lenhoff, S.W., & Pogodzinski, B. (2018). School Organizational Effectiveness and Chronic Absenteeism: Implications for Accountability. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1–2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1434656>
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentzsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., Wasserman, D., Resch, F., & Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland—Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinder-psychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570–582. <https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.8.570>
- Lera, M.-J., Leon-Perez, J.M., & Ruiz-Zorrilla, P. (2023). Effective Educational Practices and Students' Well-being: The Mediating Role of Students' Self-efficacy. *Current Psychology*, 42 (26), 22137–22147. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03266-w>
- Lereya, S., Cattan, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (2022). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*, 38 (2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059631>
- Levy, A., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (4), 1271–1282. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.023>
- Lewis, L.F., & Stevens, K. (2023). The lived experience of meltdowns for autistic adults. *Autism*, 27(6), 1817–1825. <https://doi.org/10.1177/13623613221145783>
- Lindmeier, C. (2018). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung: Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036083-9>
- Lipinski, S., Blanke, E.S., Sünkel, U., Bergmann, T., Anglim, J., Bota, A., et al. (2019). *Forschende brauchen Daten, aber was brauchen die Proband_innen? Präferenzen erwachsener Autist_innen bei Teilnahme an wissenschaftlichen Studien*. https://www.autismus-forschungs-kooperation.de/WordPressStrato200521/wp-content/uploads/2019_Poster_CL_autismusfreundliche_Studien.pdf
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50 (5), 354–362. <https://doi.org/10.1002/ijop.12112>
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L. et al. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A Standard Measure of Social and Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 205–223. <https://doi.org/10.1023/A:1005592401947>
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659–685.
- Lundin Remnélius, K., & Bölte, S. (2024). Camouflaging in Autism: Age Effects and Cross-Cultural Validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54 (5), 1749–1764. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05909-8>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using Relationship-Focused Intervention to Enhance the Social—Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 74–86. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Mailick, M., Bennett, T., DaWalt, L.S., Durkin, M.S., Forbes, G., Howlin, P., Lord, C., Zaidman-Zait, A., Zwaigenbaum, L., Bal, V., Bishop, S., Chiang, C., DiMartino, A., Freitag, C.M., Georgiades, S., Hollocks, M., Lai, M., Maenner, M.J., Powell, P.S., et al. (2025). Expanding Research on Contextual Factors in Autism Research: What Took Us So Long? *Autism Research*, 18 (4), 710–716. <https://doi.org/10.1002/aur.3312>
- Mallory, C., & Keehn, B. (2021). Implications of Sensory Processing and Attentional Differences Associated With Autism in Academic Settings: An Integrative Review. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.695825>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism*, 20 (5), 580–590. <https://doi.org/10.1177/1362361315598892>
- Marco, E.J., Hinkley, L.B.N., Hill, S.S., & Nagarajan, S.S. (2011). Sensory Processing in Autism: A Review of Neurophysiologic Findings. *Pediatric Research*, 69 (5 Part 2), 48R–54R. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e3182130c54>

- Markowetz, R. & Ahmetovic, M. (2026). Schulische Bildung. In L. Poustka, M. Noterdaeme, E. Herbrecht & I. Kamp-Becker (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Kohlhammer.
- Markram, H. (2007). The intense world syndrome – an alternative hypothesis for autism. *Frontiers in Neuroscience*, 1(1), 77–96. <https://doi.org/10.3389/neuro.01.1.1.006.2007>
- Markram, K., & Markram, H. (2010). The Intense World Theory – A Unifying Theory of the Neurobiology of Autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2010.00224>
- Martin-Denham, S. (2022). Marginalisation, autism and school exclusion: Caregivers' perspectives. *Support for Learning*, 37(1), 108–143. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12398>
- Mattson, J. G., Bottini, S. B., Buchanan, K. A., Jarbou, M., & Won, D. (2022). Examination of School Absenteeism Among Preschool and Elementary School Autistic Students. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(3), 331–339. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00263-9>
- Maulana, R., Opendakker, M.-C., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in Teachers' Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1348–1371. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9921-9>
- Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In G. Mey, K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (3–17). Wiesbaden: Springer VS.
- McClemon, A. J., Morton, H. E., Gillis, J. M., & Romanczyk, R. G. (2021). Brief Report: Predictors of School Refusal Due to Bullying in Children with Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1781–1788. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04640-y>
- McKinlay, M., Thorpe, D., Cage, E., Grainger, C., Jasper, C., & Stewart, M. (2025). A systematic review: Which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being important for positive experiences in mainstream secondary school? *Autism*, 29(3), 566–578. <https://doi.org/10.1177/13623613241285974>
- McLaren, L. & Hawe, P. (2005). Ecological perspectives in health research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 6–14.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University Press.
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J., & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems. *Frontiers in Education*, 4, 61. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00061>
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (3–35). Wiesbaden: Springer.
- Mey, G. & Muck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Grundet Theory Reader* (11–48). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, S., & Schlesier, J. (2022). The development of students' achievement emotions after transition to secondary school: A multilevel growth curve modelling approach. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 141–161. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00533-5>
- Meyer, S., Schlesier, J., & Gläser-Zikuda, M. (2024). Beeinflussen individuelle und schulische Prädiktoren das Erleben der Emotionen Freude und Langeweile von Schüler:innen nach dem Übergang in die Sekundarschule? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28(2), 441–465. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01281-0>
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Milton, D., Gurbuz, E., & López, B. (2022). The 'double empathy problem': Ten years on. *Autism*, 26(8), 1901–1903. <https://doi.org/10.1177/13623613221129123>
- Miranda, A., Berenguer, C., Baixauli, I., & Roselló, B. (2023). Childhood language skills as predictors of social, adaptive and behavior outcomes of adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 103, 102143. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102143>
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: An evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-017-0121-4>
- Monk, R., Whitehouse, A. J. O., & Waddington, H. (2022). The use of language in autism research. *Trends in Neurosciences*, 45(11), 791–793. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2022.08.009>

- Morewood, G. (2024). *What is the whole-school saturation model and how can it improve outcomes for autistic students in inclusive settings?*
<https://autismawarenesscentre.com/what-is-the-whole-school-saturation-model-and-how-can-it-improve-outcomes-for-autistic-students-in-inclusive-settings/>
- Morewood, G., Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: making it work. *Good Autism Practice*, 12, 62–68.
- Morrison, K. E., DeBrabander, K. M., Jones, D. R., Faso, D. J., Ackerman, R. A., & Sasson, N. J. (2020). Outcomes of real-world social interaction for autistic adults paired with autistic compared to typically developing partners. *Autism*, 24(5), 1067–1080. <https://doi.org/10.1177/1362361319892701>
- Mullally, S. L., Wood, A. E., Edwards, C. C., Connolly, S. E., Constable, H., Watson, S., Rodgers, J., Rose, K., & King, N. (2024). *Autistic voice: Sharing autistic children's experiences and insights*.
<https://doi.org/10.1101/2024.07.22.24310796>
- Müller, F. J. (Hrsg.). (2018). *Blick zurück nach vorn, WegbereiterInnen der Inklusion*. Psychosozial-Verlag.
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, 23(2), 413–423.
<https://doi.org/10.1177/1362361317748619>
- Myles, O., Boyle, C. & Richards, A. (2019). The social experiences and sense of belong-ing in adolescent females with autism in mainstream school. *Educational and Child Psychology*, 36, 8–21.
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306– 325.
<https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Obermeier, R., Schlesier, J., Meyer, S., & Gläser-Zikuda, M. (2022). Trajectories of scholastic well-being: The effect of achievement emotions and instructional quality in the first year of secondary school (fifth grade). *Social Psychology of Education*, 25(5), 1051–1070. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09726-2>
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>
- O'Hagan, S., Bond, C., & Hebron, J. (2022). Autistic girls and emotionally based school avoidance: Supportive factors for successful re-engagement in mainstream high school. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1919–1935. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2049378>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Paris, K., Lodestone, A. "Zeph", Houser, M., & Lewis, L. F. (2025). "Shutdowns Are Like You're Stuck on the Blue Screen of Death": A Metaphor Analysis of Autistic Shutdowns. *Autism in Adulthood*.
<https://doi.org/10.1089/aut.2024.0193>
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2011). International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543532>
- Parsons, S. J., Guldberg, K., MacLeod, A. A. N., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders* (Vol. 2). National Council for Special Education Ireland.
https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/2_NCSE_Autism.pdf.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 104–112.
- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2009). Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 115–125.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0607-1>
- Pedditz, M. L., & Scalas, L. F. (2024). Psychological Well-Being and Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1037.
<https://doi.org/10.3390/ijerph21081037>

- Pemovska, T., Loizou, S., Appleton, R., Spain, D., Stefanidou, T., Kular, A., Cooper, R., Greenburgh, A., Griffiths, J., Barnett, P., Foye, U., Baldwin, H., Minchin, M., Brady, G., Saunders, K.R.K., Ahmed, N., Jackson, R., Olive, R.R., Parker, J., et al. (2024). Approaches to improving mental health care for autistic children and young people: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 54(10), 2313– 2343. <https://doi.org/10.1017/S0033291724001089>
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. *Psychological Reports*, 119(1), 77–105. <https://doi.org/10.1177/0033294116656819>
- Plavnick, J. B., & Hume, K. A. (2014). Observational learning by individuals with autism: A review of teaching strategies. *Autism*, 18(4), 458–466. <https://doi.org/10.1177/1362361312474373>
- Poon, K. K., Soon, S., Wong, M.-E., Kaur, S., Khaw, J., Ng, Z., & Tan, C. S. (2014). What is school like? Perspectives of Singaporean youth with high-functioning autism spectrum disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1069–1081. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693401>
- Preece, D., & Howley, M. (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education – the impact on young people and their families. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(4), 468–481. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1433695>
- Rabba, A.S., Smith, J., Hall, G., Alexander, V., Batty, K., Datta, P., Goodall, E., Heyworth, M., Lamb, S., Lawson, W., Lilley, R., Reid, K., Syeda, N., & Pellicano, E. (2024). 'I'm sick of being the problem': Autistic mothers' experiences of interacting with schools for their autistic children. *Autism*, 29(4), 1034–1046. <https://doi.org/10.1177/13623613241297223>
- Raufelder, D., Lazarides, R. & Lätsch, A. (2018). How classmates' stress affects student's quality of motivation. *Stress and Health*, 34, 649–662.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reid, K., Challoner, C., Lancett, A., Jones, G., Rhysart, G.A., & Challoner, S. (2010). The views of primary pupils on school attendance at Key Stage 2 in Wales. *Educational Studies*, 36(5), 465–479. <https://doi.org/10.1080/03055690903425300>
- Rheinberg, F., & Krug, J.S. (2017). *Motivationsförderung im Schulalltag: Psychologi-sche Grundlagen und praktische Durchführung* (4. Aufl). Hogrefe.
- Ricking, H. (2009). Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler* (383–396). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout: Erscheinungsformen – Erklärungsan-sätze – Intervention* (13–48). Ferdinand Schöningh.
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: A whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rogge, J., & Koglin, U. (2018). Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (49– 69). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_4
- Rosen, T.E., Mazefsky, C. A., Vasa, R. A., & Lerner, M. D. (2018). Co-occurring psychiatric conditions in autism spectrum disorder. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 40–61. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1450229>
- Ruzich, E., Allison, C., Smith, P., Watson, P., Auyeung, B., Ring, H., & Baron-Cohen, S. (2015). Measuring autistic traits in the general population: A systematic review of the Autism-Spectrum Quotient (AQ) in a nonclinical population sample of 6,900 typical adult males and females. *Molecular Autism*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-6-2>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic Psychological needs in motivation, Development, and Wellness*. Guilford.
- Saggers, B., Hwang, Y.-S., & Mercer, K.L. (2011). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173–190. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173>
- Sasso, I., & Sansour, T. (2024). Risk and Influencing Factors for School Absenteeism among Students on the Autism Spectrum—A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00474-x>

- Sasson, N.J., Faso, D.J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D.P., & Grossman, R.B. (2017). Neurotypical Peers are Less Willing to Interact with Those with Autism based on Thin Slice Judgments. *Scientific Reports*, 7(1), 40700. <https://doi.org/10.1038/srep40700>
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen: Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 44, 174–191. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3935>
- Schubert, H.J. (2007). The Chicago School of Sociology. Theorie, Empirie und Methode. In C. Klingemann (Hrsg.), *Jahrbuch für Soziologiegeschichte* (119–164). Wiesbaden: Springer.
- Schulze, G. (2003). *Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster: Formen, Ursachen, Interventionen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schulze, G. & Wittrock, M. (2004). Unterrichtsabsentismus: Ein pädagogisches Thema im Schnittfeld von Pädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 73, 282–290.
- Seligman, M. & Csíkszentmihályi, M. (2000): Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist* 55,1, 5–183.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10 (2009), 353–402.
- Shaw, K.A., Williams, S., Patrick, M.E., Valencia-Prado, M., Durkin, M.S., Howerton, E.M., Ladd-Acosta, C.M., Pas, E.T., Bakian, A.V., Bartholomew, P., Nieves-Muñoz, N., Sidwell, K., Alford, A., Bilder, D.A., DiRienzo, M., Fitzgerald, R.T., Furnier, S.M., Hudson, A.E., Pokoski, O.M., et al. (2025). Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. *MMWR. Surveillance Summaries*, 74 (2), 1–22. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>
- Shaw, S.C.K., Brown, M.E.L., Jain, N.R., George, R.E., Bernard, S., Godfrey-Harris, M., & Doherty, M. (2024). When I say ... neurodiversity paradigm. *Medical Education*, 59(5), 466–468. <https://doi.org/10.1111/medu.15565>
- Sideropoulos, V., Palikara, O., Burchell, E., Ashworth, M., & Van Herwegen, J. (2024). Anxiety during transition from primary to secondary schools in neurodivergent children. *JCPP Advances*, e12262. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12262>
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Simpson, K., & Adams, D. (2023). Brief Report: Covid Restrictions had Positive and Negative Impacts on Schooling for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53 (7), 2921–2927. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05451-z>
- Snell-Rood, C., Ruble, L., Kleinert, H., McGrew, J.H., Adams, M., Rodgers, A., Odom, J., Wong, W.H., & Yu, Y. (2020). Stakeholder perspectives on transition planning, implementation, and outcomes for students with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(5), 1164–1176. <https://doi.org/10.1177/1362361319894827>
- Snijkers-Mommer, S., Hoekman, J., Mayo, A., & Minnaert, A. (2024). Triggered and maintained engagement with learning among gifted children in primary education. *Frontiers in Education*, 9, 1164498. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1164498>
- Snyder, H.R., Young, J.F. & Hankin, B.L. (2017). Chronic stress exposure and generation are related to the P-factor and externalizing specific psychopathology in youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 48, 306–315.
- Song, W., Salzer, M.S., Nonnemacher, S.L., & Shea, L. (2022). Lifespan service receipt and unmet needs among individuals on the autism spectrum. *Administration and Policy in Mental Health*, 49(4), 694–705. <https://doi.org/10.1007/s10488-022-01192-4>
- Stack, K., Symonds, J.E., & Kinsella, W. (2021). The perspectives of students with Autism Spectrum Disorder on the transition from primary to secondary school: A systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101782>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.). (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Zusammenfassung. SWK: Bonn. <https://doi.org/10.25656/01:25543>
- Stamm, M., Niederhauser, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009). *Schulabsentismus: ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS.

- Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. John Wiley & Sons, Inc.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., 319–331). Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Strauss, A. L. (2004). Analysis through microscopic examination. *Sozialer Sinn*, 5 (2), 169–176.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Strübing, J. (2024). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (3. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.
- Sutton, B. M., Webster, A. A., & Westerveld, M. F. (2019). A systematic review of school-based interventions targeting social communication behaviors for students with autism. *Autism*, 23 (2), 274–286.
<https://doi.org/10.1177/1362361317753564>
- Tavassoli, T., Miller, L. J., Schoen, S. A., Nielsen, D. M., & Baron-Cohen, S. (2014). Sensory over-responsivity in adults with autism spectrum conditions. *Autism*, 18 (4), 428–432. <https://doi.org/10.1177/1362361313477246>
- Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B., & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism*, 24 (7), 1639–1649.
<https://doi.org/10.1177/1362361320916967>
- Truman, C., Crane, L., Howlin, P., & Pellicano, E. (2021). The educational experiences of autistic children with and without extreme demand avoidance behaviours. *International Journal of Inclusive Education*, 28 (1), 57–77.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916108>
- UK Parliament. (2023). *Written evidence submitted by the Children's Commissioner (ABS0020)*. House of Commons Education Committee.
- UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (2023). Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands (CRPD/C/DEU/CO/2-3). Vereinte Nationen.
<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands>
- United Nations (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbol-no=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en
- Van Der Donck, S., Vettori, S., Dzhelyova, M., Mahdi, S. S., Claes, P., Steyaert, J., & Boets, B. (2021). Investigating automatic emotion processing in boys with autism via eye tracking and facial mimicry recordings. *Autism Research*, 14 (7), 1404– 1420. <https://doi.org/10.1002/aur.2490>
- Vivanti, G. (2020). Ask the Editor: What is the Most Appropriate Way to Talk About Individuals with a Diagnosis of Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 (2), 691–693.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04280-x>
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Walter, D., & Döpfner, M. (2009). Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen – Konzept und Behandlungsempfehlungen. *Verhaltenstherapie*, 19 (3), 153–160. <https://doi.org/10.1159/000227995>
- Walther-Hansen, W., Knage, F. S., & Gentle-Genitty, C. (2024). Being a Square Among Circles—The Role of Hope in Expanding the Conceptualization of School Attendance Problems: A Poetic Inquiry Approach Using Qualitative Interviews with Youth. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-024-00462-x>
- Wang, Q., Lu, L., Zhang, Q., Fang, F., Zou, X., & Yi, L. (2018). Eye avoidance in young children with autism spectrum disorder is modulated by emotional facial expressions. *Journal of Abnormal Psychology*, 127 (7), 722–732. <https://doi.org/10.1037/abn0000372>
- Watts, G., Crompton, C., Grainger, C., Long, J., Botha, M., Somerville, M., & Cage, E. (2024). 'A certain magic' – autistic adults' experiences of interacting with other autistic people and its relation to Quality of Life: A systematic review and thematic meta-synthesis. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/13623613241255811>

- Wentzel, K. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
- Wertheimer, O., & Hart, Y. (2024). Autism spectrum disorder variation as a computational trade-off via dynamic range of neuronal population responses. *Nature Neuroscience*, 27(12), 2476–2486.
<https://doi.org/10.1038/s41593-024-01800-6>
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P.J., & Black, M. H. (2023). Creating Inclusive Schools for Autistic Students: A Scoping Review on Elements Contributing to Strengths-Based Approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>
- Wiekowski, A. T., & White, S. W. (2017). Eye-Gaze Analysis of Facial Emotion Recognition and Expression in Adolescents with ASD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 110–124.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1204924>
- Wiesmann, U. N., DiDonato, S., & Herschkowitz, N. N. (1975). Effect of chloroquine on cultured fibroblasts: Release of lysosomal hydrolases and inhibition of their uptake. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 66(4), 1338–1343. [https://doi.org/10.1016/0006-291x\(75\)90506-9](https://doi.org/10.1016/0006-291x(75)90506-9)
- Wittwer, J. (2022). Autismus: Ein Überblick über Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 19–36. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000326>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (227–256). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wójcik, M., & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or Hiding Bullying Victimization: A Grounded Theory Study From Former Victims' Point of View. *School Mental Health*, 13(4), 808–818.
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5>
- World Health Organization (2022). *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*.
<https://icd.who.int/en/>
- World Health Organization (2021). *Promoting well-being*. <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>
- World Health Organization (Hrsg.). (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.
- Ying Sng, C., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3.
<https://doi.org/10.1177/2396941518803806>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35. <https://doi.org/10.7227/rie.69.3>
- Zakai-Mashiach, M. (2025). I was hanging in the air and holding on tight. It's exhausting: An autistic perspective on their journey through the general school system. *Autism*, 29(6), 1483–1496.
<https://doi.org/10.1177/13623613241310295>

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
ADI-R	Autism Diagnostic Interview – Revised
ADOS-2	Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition
afk	Autismus-Forschungs-Kooperation
AWMF	Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften
BE	Berlin
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BZP	Bezugsperson(en)
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
DfE	Department for Education
DGPs	Deutsche Gesellschaft für Psychologie
EHCP	Education, Health and Care Plan
HE	Hessen
GAT-2	Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2
GG	Grundgesetz
I	Interviewerin
ICD	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
IQ	Intelligenzquotient
k. A.	keine Angabe
KM	Kindsmutter
KMK	Kultusministerkonferenz
KV	Kindsvater
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
PZI	Problemzentriertes Interview
SGB	Sozialgesetzbuch
SH	Schleswig-Holstein
ST	Sachsen-Anhalt
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
TH	Thüringen
TP	Therapeut:in
u. a.	unter anderem
UK	Unterstützte Kommunikation
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Eigene Darstellung und Erweiterung des bio-ökologischen Modells nach Bronfenbrenner (1979).	18
Abb. 2:	Eigene Darstellung der Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartung nach Bandura (1997).	20
Abb. 3:	Eigene Darstellung eines ganzheitlichen Schulansatzes nach Morewood et al. (2011), Roberts & Webster (2022) unter Anwendung des bio-ökologischen Modells nach Bronfenbrenner.	43
Abb. 4:	Eigene Darstellung zu Begriffen schulischer Abwesenheit.	46
Abb. 5:	Eigene Darstellung unter Anwendung des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) anhand des Phänomens ‚Erleben von Belastungen beim Schulbesuch‘.	72
Abb. 6:	Entwicklung schulischer Abwesenheiten im Prozess. (Eigene Darstellung).	84
Abb. 7:	Zusammenhang zwischen den ursächlichen Bedingungen, Stress, Wut und Angst. (Eigene Darstellung).	91
Abb. 8:	Zusammenhang zwischen Verstehen – Akzeptanz – Reaktion. (Eigene Darstellung).	103
Abb. 9:	Kontinuum – Beziehung zu den Mitschüler:innen. (Eigene Darstellung).	105
Abb. 10:	Überlappung von Freundschaft und Mobbing. (Eigene Darstellung).	108
Abb. 11:	Kontinuum – Zugehörigkeit. (Eigene Darstellung).	113
Abb. 12:	Bestandteile des Selbstbildes autistischer Schüler:innen. (Eigene Darstellung).	138
Abb. 13:	Zusammenhang in Bezug auf Wissbegierde. (Eigene Darstellung).	145
Abb. 14:	Zusammenhang zwischen emotionalen Belastungen und psychischen Folgen. (Eigene Darstellung).	166
Abb. 15:	Modell der Grounded Theory zu Schulabsentismus als prozesshafter Verlust von Selbstwirksamkeit. (Eigene Darstellung).	192

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Zusammenstellung des Samples.	61
Tab. 2:	Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kruse (2015) und Selting et al. (2009).	67
Tab. 3:	Formen der unterstützenden Organisation durch die Eltern.	155

Im Rahmen der Grounded Theory Studie wurde eine Theorie zur Perspektive autistischer Schüler:innen im inklusiven Schulsystem konstruiert, die ausgehend von dem Willen zu Lernen, den prozesshaften Verlust von Selbstwirksamkeit in einem komplexen Bedingungsgefüge beschreibt. Als ursächlich für emotionale Belastungen erlebten die befragten autistischen Schüler:innen schulische Bedingungen. Ressourcen wie unterstützende Eltern und Lehrkräfte reichten dabei nicht aus, um die komplexen Belastungen zu kompensieren. Aufgrund der Anforderung, die Schulpflicht zu erfüllen sowie der Erwartung, sich an die Lernumgebung anzupassen, erlebten die autistischen Schüler:innen kaum Handlungsmöglichkeiten, woraus sich über den zeitlichen Verlauf psychische Folgen und Schulabsentismus entwickelten.



Die Autorin

Dr. phil. Isabella Sasso ist approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (VT) und hat Pädagogik (B.A.) und Rehabilitationspädagogik (M.A.) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg studiert, wo sie auch promovierte.

Bereits während des Studiums arbeitete sie mit autistischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie deren Familien und Unterstützungssystemen.

