

Stephanie Meer-Walter

PÄDAGOGIK

Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen

Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten
in Schule und Unterricht

2. Auflage

Mit
Online-
Materialien



E-Book inside

BELTZ

Meer-Walter Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen



Mit dem untenstehenden Download-Code erhalten Sie die PDF-Version dieses Buches.

So laden Sie Ihr E-Book inside herunter:

1. Öffnen Sie die Website: <http://www.beltz.de/ebookinside>
2. Geben Sie den untenstehenden Download-Code ein und füllen Sie das Formular aus.
3. Mit dem Klick auf den Button am Ende des Formulars erhalten Sie Ihren persönlichen Download-Link.
[Für den Einsatz des E-Books in einer Institution fragen Sie bitte nach einem individuellen Angebot unseres Vertriebs: buchservice@beltz.de. Nennen Sie uns dazu die Zahl der Nutzer, für die das E-Book zur Verfügung gestellt werden soll.]
4. Der Code ist nur einmal gültig. Bitte speichern Sie die Datei auf Ihrem Computer.
5. Beachten Sie bitte, dass es sich bei Ihrem Download um eine Einzelnutzerlizenz handelt. Das E-Book ist für Ihren persönlichen Gebrauch bestimmt.

Download-Code

XXXX

Stephanie Meer-Walter ist selbst Asperger-Autistin und hat zwanzig Jahre im nordrhein-westfälischen Schuldienst gearbeitet. Sie war als Lehrerin, Fachberaterin, Schulleiterin und Moderatorin in der Lehrer/innenfortbildung tätig.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-83239-9 Print
ISBN 978-3-407-83240-5 E-Book (PDF)
2. Auflage 2024

© 2024 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Svenja Dilger
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/Compassionate Eye Foundation/Robert Daly/OJO Images
Herstellung: Michael Matl
Satz: WMTP Wendt-Media Text-Processing GmbH, Birkenau
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor/innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	9
----------------------	---

Teil I Das Autismus-Spektrum verstehen

Einleitung	15
-------------------------	----

1. Die schulische Situation von autistischen Kindern und Jugendlichen	17
--	----

2. Das etwas andere neuronale »Betriebssystem«	21
---	----

2.1 Ursachen, Prävalenz, Geschlechterverteilung und Intelligenz	21
---	----

2.2 Neurowissenschaftliche Erklärungsansätze	22
--	----

2.3 Kernsymptome	27
------------------------	----

3. Blickwechsel: Autismus aus autistischer Perspektive	39
---	----

4. Ein »typischer« Schultag	49
--	----

Teil II Autistisches Erleben: ein Parcours

Einleitung	63
-------------------------	----

5. Autistisches Wahrnehmen und Erleben verstehen	65
---	----

5.1 Soziale Interaktion und Kommunikation	65
---	----

5.2 Veränderte Wahrnehmungsmodalität	67
--	----

5.3 Intensive Welt	68
--------------------------	----

5.4 Sensorische Wahrnehmung	69
-----------------------------------	----

5.5 Routinen und Rituale	70
--------------------------------	----

5.6	Stimming	71
5.7	Overload, Shutdown, Meltdown	71
5.8	»Verkehrte« Welt	72

Teil III Autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht gerecht werden

Einleitung	75
6. Schulebene	77
6.1 Systemübergänge gestalten und begleiten	78
6.1.1 Von der Grundschule in die Sekundarstufe I	78
6.1.2 Von der Schule in die Ausbildung	80
7. Klassenebene	85
7.1 Die soziale Interaktion und Kommunikation unterstützen	85
7.2 Die sensorische Wahrnehmung berücksichtigen	88
7.3 Regeln, Routinen und Rituale geben Halt	90
7.4 Die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie ihre Eltern ins Boot holen	91
8. Unterrichtsebene	93
8.1 »Autistische Intelligenz«: atypisches Denken und Lernverhalten verstehen	93
8.2 »Autistisch« sprechen	98
8.3 Motorische Schwierigkeiten berücksichtigen	99
8.4 Herausforderndes Verhalten: eine andere Perspektive einnehmen	100
8.5 Spezialinteressen motivieren	102
8.6 Twice Exceptional: hochbegabte autistische Schülerinnen und Schüler fördern und fordern	103
8.7 Fächerspezifische Besonderheiten unter die Lupe nehmen	106
8.7.1 Deutsch	106
8.7.2 Fremdsprachen	107
8.7.3 Mathematik	108
8.7.4 Naturwissenschaften	108
8.7.5 Gesellschaftswissenschaften	109
8.7.6 Sport	109
8.7.7 Kunst	109
8.7.8 Musik	110
8.7.9 Unterricht in anderer Form und/oder an anderen Orten	110

9. Leistungs- und Prüfungsebene: einen Nachteilsausgleich gestalten	111
10. Individualebene	113
10.1 Die autistische Schülerin/der autistische Schüler	113
10.1.1 Stress und Ängste: Emotionen regulieren	113
10.1.2 Selbstbild: das autistische Sein (nicht) verstehen	114
10.1.3 Autistische Mädchen fallen durchs Raster	115
10.1.4 Pubertät: sich des eigenen Andersseins bewusst werden	116
10.2 Die Lehrkraft	117
10.2.1 Eine förderliche Haltung entwickeln	117
10.2.2 Empowerment: autismusspezifische Stärken und Ressourcen nutzen	121
10.3 Die Eltern	122
10.4 Die Schulbegleiterin/der Schulbegleiter	124

Teil IV Individuelle Passung durch Förder- und Forderplanung: Praxismaterialien



Einleitung	127
11. Die aktuelle schulische Situation analysieren	131
11.1 Die schulische Situation der autistischen Schülerin/des autistischen Schülers erfassen	131
11.1.1 Fragebogen »Autistische Schülerin/autistischer Schüler«	132
11.1.2 Fragebogen »Eltern«	160
11.1.3 Fragebogen »Lehrkraft«	189
11.1.4 Qualitative Auswertung der Fragebogen	224
11.2 Das schulinterne pädagogische Konzept zur inklusiven Bildung mit Blick auf die autistischen Besonderheiten überprüfen	229
12. Planung und Durchführung der pädagogischen und strukturellen Maßnahmen	237
Literatur	261

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vielleicht haben Sie das Buch in die Hand genommen, weil Sie demnächst eine autistische Schülerin oder einen autistischen Schüler in Ihre Klasse bekommen werden. Welche Gedanken mögen Ihnen da durch den Kopf gehen? Sehen Sie der Aufgabe eher ängstlich und ablehnend entgegen oder freuen Sie sich sogar darauf? Wird das Ihre erste Begegnung mit autistischen Schülerinnen und Schülern sein oder verfügen Sie schon über Erfahrung? Gibt es an Ihrer Schule mehrere autistische Schülerinnen und Schüler und haben Sie schon unterstützende Strukturen geschaffen? Oder betreten Sie und Ihre Schule absolutes Neuland?

So oder so, ich kann Ihnen versprechen, dass es ein Abenteuer wird, zu dem ich Sie einladen und ermuntern, und bei dem ich Sie mit diesem Buch und meiner Perspektive als Asperger-Autistin auch unterstützen und begleiten möchte. Zunächst einmal: wenn Sie bislang noch nicht autistische Schülerinnen und Schüler unterrichtet haben – vergessen Sie alles, was in den Medien kolportiert wird. Autistische Menschen sind nicht »Rain Man« (US-amerikanischer Film mit Dustin Hoffman in der Rolle des »typischen« Autisten, 1988), »The Good Doctor« (US-amerikanische Krankenhausserie über einen »klassischen« autistischen Chirurgen, seit 2017) oder »Ella Schön« (ZDF-Serie über eine »heldenhafte« Asperger-Autistin, seit 2018). Sie sind keine »Zurückgebliebenen«, die auf bestimmten Gebieten als Genies brillieren. Sie sind auch nicht die Menschen, die nur in der Ecke sitzen und mit dem Oberkörper wippen, oder empathielose Menschen. Ebenso wenig sind sie die »neuen Menschen der Zukunft« (FAZ.NET vom 6. März 2020), die einzig aufgrund ihrer autistischen Fähigkeiten in der Lage seien, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen wie beispielsweise die Klimakrise bewältigen zu können und dadurch zu Retter und Retterinnen der Welt überhöht werden. Damit habe ich die gängigsten Vorurteile aufgelistet.

Was sind autistische Menschen dann? Zuallererst sind sie Menschen. Oftmals fallen sie gar nicht auf, vor allem Mädchen und Frauen, die gelernt haben, sich anzupassen und ihre Schwierigkeiten unter großer Kraftanstrengung zu kompensieren. Vielleicht geht Ihnen gerade der Gedanke durch den Kopf: »Super, was muss ich tun, dass meine Schülerinnen und Schüler das auch schaffen?« Das ist nicht das Ziel, denn es bedeutet in den meisten Fällen permanente Überforderung und führt geradewegs in den Zusammenbruch. Die Depression ist die häufigste psychische Erkrankung autistischer Menschen, genau aus diesen Gründen (Lipinski 2020, S. 100).

Viele autistische Schüler und Schülerinnen fallen jedoch in der Schule und im Unterricht auf. Sie reden vielleicht ununterbrochen vor sich hin, oder sie sagen kein einziges Wort. Sie geben Geräusche von sich, sind dauernd mit ihren Händen beschäftigt. Sie »explodieren« und rasten scheinbar aus nichtigen Gründen aus, sie treten, schlagen, beschimpfen andere. Oder sie rennen einfach weg und lassen Sie ratlos zurück. Das sind unschöne Situationen, die die gesamte Klasse belasten. Glauben Sie mir, Ihre autistische Schülerin oder Ihr autistischer Schüler leidet sehr darunter und schämt sich für ihr/sein Verhalten. »Wenn dem so ist, warum stellt sie/er es dann nicht einfach ab?«, fragen Sie sich vielleicht.

Ganz so einfach ist es nicht. Mit verändertem Blickwinkel wird es einfacher, einfach: Bislang wird auf autistische Schülerinnen und Schüler meist aus der neurotypisch-pathologi-

sehen Perspektive, die autistisches Verhalten aus nicht autistischer Sicht als krankhaft und somit zwingend als zu therapieren bewertet, von Lehrerinnen und Lehrern, Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen geschaut. Ihr Verhalten wird an neurotypischen Erwartungen gemessen und nach neurotypischen Maßstäben beurteilt, allzu oft auch verurteilt.

Wir sehen praktisch nur die Spitze des Eisberges. Was unter der Oberfläche liegt, können wir nicht wahrnehmen. Unter der Wasseroberfläche liegen die Ursachen und Gründe für das oft befremdlich wirkende Verhalten autistischer Menschen. Was uns fremd ist, was wir nicht verstehen, nicht einordnen können, macht uns häufig Angst und löst Abwehr aus. Es greift unser System, unsere Sicherheiten, unsere Vorstellungen von »normal« an.

Was also befindet sich unter der Wasseroberfläche? Was steckt hinter dem autistischen Verhalten, das wir nicht verstehen? Um es noch einmal zu betonen: Autistische Menschen sind Menschen, und ihr sonderbar wirkendes Verhalten sind menschliche Bewältigungsstrategien, um mit überfordernden und extrem stressenden Situationen klarzukommen. Sie kennen diese Reaktionen auch. Wenn es laut wird um Sie herum, zu laut für Sie, was machen Sie dann? Wahrscheinlich werden Sie versuchen, der Situation zu entkommen. Wenn dies nicht möglich ist, werden Sie sich vielleicht die Ohren zuhalten. Vielleicht beginnen Sie zu summen oder zu singen, um die vielen Geräusche zu übertönen. Oder aber Sie fokussieren sich auf eine Sache, um Ihre ganze Konzentration darauf zu verwenden, sodass keine mehr für die Geräuschkulisse um Sie herum übrig bleibt. Je länger die Situation anhält, desto weniger Energie werden Sie haben, desto nervöser und gestresster werden Sie. Ihr Körper wird mit den entsprechenden Symptomen auf Ihren Stress reagieren. Sie geraten sehr wahrscheinlich nur sehr selten in solche Situationen und können sich meist daraus befreien, sodass Sie sie nur kurz überstehen müssen.

Autistische Menschen hingegen geraten sehr viel schneller in diese Situation. Deshalb reagieren sie auch viel häufiger in der geschilderten Weise. Der Schulalltag an sich ist für autistische Schülerinnen und Schüler sehr herausfordernd, er kostet sie viel Energie. Wenn die Energie aufgebraucht ist, geraten sie durch die dadurch entstehende Überforderung in ein physisches wie psychisches Chaos, in einen Strudel, aus dem sie sich befreien wollen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Strafen, Ermahnungen oder der Versuch, das autistische Verhalten »wegzuthrapieren«, nicht funktionieren, sondern es nur noch schlimmer machen für die autistischen Schülerinnen und Schüler und damit auch für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sowie letztlich für Sie als Lehrkraft.

Was hilft also? Es ist nötig, den funktionalen Charakter der autistischen Verhaltensweisen zu verstehen. Somit können Sie die Lernumgebung den autistischen Bedürfnissen anpassen und den Stress für autistische Schülerinnen und Schüler reduzieren. Wenn Sie in der Lage sind, sich in Ihre autistischen Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen, mit ihnen zu fühlen, dann werden Sie wissen, was sie brauchen. Das ist ein Abenteuer, wie ich schon geschrieben habe.

Die Auseinandersetzung mit dem autistischen Sein führt zwangsläufig auch zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Sein als Gegenüber. Es ähnelt dem Fremdsprachenlernen. Es reicht nicht, nur die Vokabeln und die Grammatik zu lernen. Um in eine Fremdsprache richtig eintauchen zu können, ist es nötig, sich auch mit der Kultur des anderen Landes auseinanderzusetzen. Dies erfolgt immer im Vergleich mit der eigenen Kultur und bedeutet, diese kritisch zu hinterfragen, was in der Regel dazu führt, an der Selbstverständlichkeit der Überzeugungen und gesetzten Normen zu zweifeln – kurz: Das Bild von sich selbst verändert sich. Wir beneiden oft Menschen, die mehrere Fremdsprachen sprechen und sich in unterschiedlichen Kulturen zu Hause fühlen. Lernen Sie »Autistisch«, tauchen Sie in die autistische Kultur ein.

Das Buch entspricht ganz dem Aufbau einer Fremdsprachendidaktik. Zunächst geht es darum, sich die Basics anzueignen, den Grundwortschatz und die grundlegenden Grammatikkenntnisse. Das heißt Sie lernen im ersten Teil etwas über die Ursachen des autistischen Seins, die in einer Kombination von genetischen Veränderungen und Umwelteinflüssen zu suchen sind. Daraus ergibt sich ein anderes neuronales »Betriebssystem«: Das autistische Gehirn funktioniert anders als das neurotypische Gehirn. Die Unterschiede werden ebenfalls beschrieben. Aus der anderen Funktionsweise ergeben sich, wie schon angedeutet, andere menschlich funktionale Verhaltensweisen. Außerdem erfahren Sie, wie sich die schulische Situation von autistischen Kindern und Jugendlichen aktuell darstellt. Ausgestattet mit diesen Basics begleiten Sie Sabine Muster-Autistin und Max Muster-Autist durch ihren Schulalltag.

Der zweite Teil des Buches eröffnet die Möglichkeit, erworbene Kenntnisse aus Teil I anzuwenden. Ein autistischer Parcours versucht in verschiedenen Übungen bzw. Experimenten, Sie die Welt wie eine Autistin oder ein Autist wahrnehmen zu lassen, eine Ahnung vom autistischen Erleben und Fühlen zu vermitteln.

Ausgestattet mit diesen Grundlagen geht es im dritten Teil darum, die autistische »Fremdsprache« anzuwenden, sich in ihr frei zu bewegen. Dieser Teil fächert sozusagen eine autismussensible Pädagogik für die Schule und den Unterricht auf. Er ist wie ein Aufbauwortschatz nach Themen sortiert und versucht in den verschiedenen Feldern, autistisches Sein und Verhalten zu erklären und vor allem Unterstützungen und Hilfen aufzuzeigen, wie eine Überforderung der autistischen Schülerinnen und Schüler verhindert werden oder wie ihr begegnet werden kann, wenn sie nicht vermeidbar ist. Sie können die Kapitel in Teil III ganz bedarfsgerecht nutzen.

Im letzten Teil IV erhalten Sie eine Anleitung und Vorlage für einen Förder- und Förderplan Ihrer autistischen Schülerin oder Ihres autistischen Schülers. Dabei ist es wichtig, die Perspektiven aller Beteiligten zusammenzubringen und eine gemeinsame »Sprache« zu finden.

Ich freue mich, dass Sie sich auf diesen Prozess einlassen möchten, und wünsche Ihnen viel Erfolg!

Teil I

Das Autismus-Spektrum verstehen

Wenn Sie Ihre autistischen Schülerinnen und Schüler verstehen möchten, ist der Blick auf die klinischen Diagnosekriterien sicherlich der erste Schritt: Was ist Autismus eigentlich? Sie erfahren darin etwas über Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation, über sensorische Reizüberempfindlichkeiten, über Rituale und stereotypes Verhalten, über eingeschränkte Interessen. Sie lernen mehr über Ursachen und Verbreitung des Autismus-Spektrums. Vielleicht werden Sie überrascht sein, zu lesen, dass sich Mädchen im Grunde genauso oft wie Jungen im Autismus-Spektrum befinden oder dass autistische Menschen nicht entweder überwiegend geistig behindert oder in Ausnahmen hochbegabt sind.

Wahrscheinlich aber wird der erste Blick Ihnen nicht reichen – ganz sicher nicht, wenn Sie Ihre autistischen Schülerinnen und Schüler verstehen wollen. In diesem Teil geht es zunächst einmal darum, den gegenwärtigen Stand der Autismusforschung zusammenzufassen, insbesondere die neurowissenschaftlichen Erklärungsansätze. Einige frühere Ansätze, die zum Beispiel die mangelnde zentrale Kohärenz oder die mangelhaft ausgebildeten exekutiven Funktionen ins Zentrum stellten, sind mittlerweile überholt. An ihre Stelle sind andere Erklärungsansätze getreten. Bahnbrechend für das Verständnis von autistischen Menschen sind die Studien von Henry Markram (Wagner 2018), die belegen, dass autistische Menschen nicht zu wenig, sondern zu viel fühlen und alles andere als empathielose Wesen sind. Die Auswirkungen der hauptsächlich genetisch bedingten anderen neuronalen Struktur autistischer Gehirne auf das Handeln und Empfinden autistischer Menschen werden daher ausführlich diskutiert.

Aus den genetischen Ursachen und dem anderen neuronalen »Betriebssystem« leiten sich die Kernsymptome von Menschen im Autismus-Spektrum ab. Das sind die von außen wahrnehmbaren Verhaltensmerkmale, die von der neurotypischen Variante abweichen und sonderlich wirken können. Es sind die eingangs beschriebenen Symptome wie ununterbrochenes Reden, Gefühlsexplosionen, der Rückzug in sich selbst, Weglaufen oder auch aggressives Verhalten, das gegen sich selbst und gegen andere gerichtet sein kann. Viele Arbeiten zum Autismus-Spektrum begnügen sich mit der Darstellung dieser Spitze des Eisberges, gehen nicht unter die Oberfläche. Ich beschreibe die Kernsymptome aus meinem autistischen Blickwinkel und zeige auf, welche Auswirkungen sie konkret im autistischen Alltag, vor allem natürlich im autistischen Schulalltag haben.

Was bedeutet es nun, wenn von »Defiziten in der Fähigkeit, reziproke soziale Interaktion und soziale Kommunikation zu initiieren und aufrechtzuerhalten« geschrieben wird? Habe ich mir darunter einen Menschen vorzustellen, der stotternd vor mir steht oder überhaupt nicht redet? Und muss so ein vielleicht seltsam wirkender Mensch nicht automatisch auch geistig beschränkt sein, wenn er so »anders« reagiert? Nein, natürlich nicht. Auf welche Schwierigkeiten stoßen autistische Menschen in der Begegnung mit neurotypischen Menschen, die über die Wahrnehmung und das Verhalten des Gegenübers in der Regel so wenig wissen? Sie können auch keine Vorstellung davon haben, wie sollten sie? Umgekehrt haben autistische Menschen auch keine Idee von der neurotypischen Wahrnehmung, wenn sie ihnen nicht explizit geschildert wird.

Um Autismus ist geradezu ein medialer Hype entstanden. Fast regelmäßig wird in der Presse darüber berichtet, in Fernsehfilmen werden immer öfter autistische Rollen ins Zen-

trum gerückt und nicht zuletzt hat die Autismus-Diagnose der Umweltaktivistin Greta Thunberg dem Autismus-Spektrum zu einem weiteren Bekanntheitsgrad verholfen. Doch nach wie vor kommen autistische Menschen selbst noch zu selten zu Wort, findet ihre Perspektive zu wenig Beachtung. Auch darum geht es in diesem Teil. Wie sieht die »autistische Community«, die im Übrigen sehr heterogen ist, ihr autistisches Sein? Ich kann an dieser Stelle allerdings nur meine persönliche Einstellung und Haltung wiedergeben. Vorstellen möchte ich Ihnen autobiografische Arbeiten von jungen autistischen Menschen, die offen und ungeschönt über ihr autistisches Sein schreiben. Es lohnt sich, den schulinternen Literaturkanon um diese zu ergänzen.

Den Abschluss dieses Teils bilden die Beschreibungen eines ganz typischen, ganz normalen Schultages von Sabine Muster-Autistin und Max Muster-Autist. Ich wechsele zwischen beiden hin und her, eigentlich sind sie ein- und dieselbe Person. Ich möchte durch den weiblichen wie männlichen Charakter unterstreichen, dass Mädchen wie Jungen gleichermaßen im Autismus-Spektrum sind. Natürlich gibt es dennoch Unterschiede, aber die spielen an dieser Stelle keine Rolle, zumal autistische Mädchen wie autistische Jungen sein können und autistische Jungen wie autistische Mädchen – ganz so, wie in der neurotypischen Welt auch. In den Erzählungen tauchen Sie tief in autistisches Erleben und Fühlen ein. Die Bezeichnung »Muster-Autistin« bzw. »Muster-Autist« soll darauf hinweisen, dass es eine idealtypische Darstellung ist und nicht jeder autistische Mensch alle Symptome in ihrer ganzen Ausprägung in sich vereint. Wenn Sie die Erzählungen lesen, werden sie vielleicht an Ihre autistischen Schülerinnen und Schüler denken und mehrere Aha-Erlebnisse haben.

Die schulische Situation für autistische Schülerinnen und Schüler ist im gegenwärtigen Bildungssystem nicht zufriedenstellend, oder, wie der Leiter des Arbeitsbereichs »Pädagogik im Autismus-Spektrum« im Institut für Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Prof. Dr. Christian Lindmeier, feststellt: »Die Beschulungssituation von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum kann bisher dem Anspruch einer diskriminierungsfreien Schule noch nicht gerecht werden« (Grummt/Lindmeier/Semmler 2021, S. 16).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt der zweitägige Autismus-Kongress »Autismus im Bildungswesen – besteht Handlungsbedarf?«, der im Sommer letzten Jahres in Gera stattfand. Die Frage wurde aus verschiedenen Perspektiven und Fachrichtungen diskutiert und eindeutig mit einem »Ja!« beantwortet. Kontrovers hingegen gestaltete sich der Austausch darüber, wie die Beschulung autistischer Schülerinnen und Schüler und an welcher Schulform sie erfolgen solle. Einig waren sich die Referentinnen und Referenten sowie Teilnehmenden, dass es verschiedene Bildungsangebote wie die Regelschulen, Förderschulen, speziell auf Autismus spezialisierte Schulen, Autismus-Klassen, Webschulen oder ein modulares Schulsystem, das die genannten Möglichkeiten umfasst, geben muss.

Der Handlungsbedarf ist auch von den Bundesländern erkannt worden, sie gehen nur – wenig überraschend – unterschiedlich damit um. Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein haben einen eigenen sonderpädagogischen Schwerpunkt »Autismus« eingerichtet, Brandenburg und Bremen sprechen von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt »Autistisches Verhalten« bzw. im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung, während Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt zumindest festhalten, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf auch bei autistischen Schülerinnen und Schülern vorliegen kann.

Mit Ausnahme des Saarlandes sind in den Bundesländern Beratungsstellen eingerichtet und Fachberaterinnen und Fachberater für das Autismus-Spektrum ausgebildet worden und/oder es werden Handreichungen zur Beschulung von autistischen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt. Dabei berufen sie sich vielfach auf die »Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten« der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2000, die damit gut ein Vierteljahrhundert alt sind. Vor allem aufgrund der Ergebnisse von zwei Umfragen des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. und damit einhergehenden dringlichen Empfehlungen von verschiedenen Seiten (Grummt/Lindmeier/Semmler 2021, S. 6) werden sie zurzeit (Stand: März 2024) überarbeitet. Denn seit dem Erscheinen der Empfehlungen der KMK hat die Autismusforschung weitere Fortschritte gemacht und Autismus endlich Eingang in die Erziehungswissenschaften gefunden (Schwarz 2020, S. 26).

Zuvor hatten die Medizin und Psychologie die Autismusforschung bestimmt, aber unter anderen als pädagogischen Fragestellungen. Darin zeigt sich eine Schwierigkeit der erziehungswissenschaftlichen Autismusforschung: Sie ist angewiesen auf die Ergebnisse aus anderen Fachdisziplinen, die ein medizinisches Autismusbild zeichnen, das defizitär ausgerichtet

ist. Georg Theunissen, Inhaber des ersten Lehrstuhls für Pädagogik bei Autismus an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ist es zu verdanken, dass durch die konsequente Einbeziehung der Innensichten autistischer Menschen die erziehungswissenschaftliche Forschung die Richtung zu einer verstehenden Sicht unter Berücksichtigung pädagogischer Unterstützungsmöglichkeiten eingeschlagen hat (Theunissen 2019, Theunissen/Sagrauske 2019).

Sein Nachfolger auf dem Lehrstuhl, Christian Lindmeier, setzt diesen Ansatz konsequent fort und grenzt sich von dem klinischen, defizitären Bild, das Autismus als ein zu behandelndes Krankheitsbild, als pathologische Abweichung von der Norm bestimmt, ab. Er tritt damit der zunehmenden Medikalisierung entgegen, also der zunehmenden medizinischen Denkweise, die die Grenzen von »normal« auch im schulischen Kontext und vor allem im Blick auf Autismus verschiebt (Grummt 2023, S. 21–24). Seine Arbeiten und Forschungen verfolgen vielmehr die Integration des Neurodiversitäts-Paradigmas, das Neurodiversität als eine weitere Kategorie der menschlichen Diversität neben solchen wie ethnische Herkunft, Religion/Weltanschauung, Gender und sexuelle Orientierung/Geschlechtsidentität postuliert, in die erziehungswissenschaftliche Autismusforschung (Lindmeier/Grummt/Richter 2023). Mit diesem Autismusbild als eine normale menschliche Verschiedenheit ändert sich auch die Zielrichtung pädagogischen Handelns: weg von der Defizitorientierung, hin zu einer verstehenden Pädagogik autistischen Seins mit dem Schwerpunkt der Stärkenorientierung (Schwarz 2020, S. 233) und damit weg von der erwarteten und geforderten Anpassung autistischer Schülerinnen und Schüler an die schulischen Gegebenheiten, hin zu einer adäquaten Anpassung der Lernumgebung an die autistischen Kinder und Jugendlichen. Wie wichtig diese Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Autismusforschung ist, zeigt die gegenwärtige schulische Realität von autistischen Schülerinnen und Schülern.

In der Schulstatistik der KMK tauchen autistische Schülerinnen und Schüler nicht auf. Es können somit keine Angaben darüber gemacht werden, wie viele Schülerinnen und Schüler sich im Autismus-Spektrum befinden und wie sie beschult werden.

Die von der Verfasserin gestartete Petition »Autismus muss ein eigenständiger sonderpädagogischer Förderschwerpunkt werden!« (www.stephanie-meer-walter.de) ist von über 30.000 Menschen unterzeichnet worden, von autistischen Menschen, von Familienangehörigen, von Lehrerinnen und Lehrern der Regel- sowie der Förderschule, von Erzieherinnen und Erziehern sowie von Therapeutinnen und Therapeuten verschiedener Fachrichtungen. So vielseitig ihre Blickwinkel auch sind, aus denen sie auf die schulische Situation schauen, so erstaunlich einstimmig sind ihre Kommentare, die ein als dramatisch zu bezeichnendes Bild der schulischen Situation von autistischen Schülerinnen und Schülern zeichnen. Ein Bild, das mit Worten wie »Not«, »Horror«, »Hölle«, »Qualen«, »Leiden«, »Spießbrutenlauf«, »Zumutung«, »Überforderung«, »Albtraum« oder sogar »hochtraumatisch« betitelt wird. Deutlich wird, dass es keine passende Schule für die autistischen Schülerinnen und Schüler zu geben scheint, weil das notwendige Wissen über Autismus fehlt. »Zu schwierig für die Regelschule, zu »normal« für die Förderschule«, fasst es ein Kommentar treffend zusammen.

Da entsprechende empirische Daten fehlen, müssen zur Beschreibung der schulischen Situation Umfragen herangezogen werden, die nicht repräsentativ sein können, aber dennoch wichtige Hinweise geben. Darüber hinaus laufen zurzeit (Stand: März 2024) einige Studien, die schon erste Ergebnisse liefern.

In den bereits erwähnten Umfragen des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. von 2016 (Czwerwenka 2017) und 2019 (Grummt/Lindmeier/Semmler 2021) wurden Eltern autistischer Kinder befragt, an der ersten Umfrage nahmen 624 und an der zweiten 1343 Eltern teil. Zum Zeitpunkt der ersten Umfrage besuchen von den autistischen Kindern

- 20,8 Prozent eine Grundschule,
- 31,8 Prozent eine Sekundarschule,

- 14,7 Prozent ein Gymnasium und
- 33,3 Prozent eine Förderschule.

7,1 Prozent der autistischen Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, sind Asperger-Autistinnen und Autisten, das heißt sie sind durchschnittlich bis überdurchschnittlich intelligent. Sie werden also nicht ihren intellektuellen Fähigkeiten entsprechend beschult. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen einer Studie von Britta Demes (Demes 2011, S. 136), die aufdeckt, dass mehr als zehn Prozent der autistischen Schülerinnen und Schüler trotz ihrer durchschnittlich bis überdurchschnittlich guten Intelligenz im Bildungsweg Lernen beschult werden.

160 der 621 Kinder haben keinen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, 79 Kinder haben laut Angaben ihrer Eltern einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Autismus, davon wiederum haben 52 Kinder einen weiteren zusätzlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf besteht demnach in folgenden Bereichen (Czerwenka 2017, S. 44):

- körperliche Entwicklung: 13,8 Prozent,
- Lernen: 12,6 Prozent,
- Kommunikation/Sprache: 15 Prozent,
- sozial/emotional: 35,6 Prozent,
- Hören: 1 Prozent,
- Sehen: 1 Prozent und
- geistige Entwicklung: 15,1 Prozent.

Ein Drittel aller autistischen Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischen Unterstützung bedürfen, sind dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zugeordnet. Das ist insofern bedenklich, weil davon ausgegangen werden kann, dass autistisches Verhalten, das als herausfordernd beurteilt wird, überwiegend die Folge von fehlender Passung der Lernumgebung an die autistischen Bedürfnisse sein dürfte. Es darf also vor diesem Hintergrund mit Recht angezweifelt werden, dass eine adäquate Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler erfolgt (Czerwenka 2017, S. 45).

Die Zuordnung autistischer Schülerinnen und Schüler zu den Förderschwerpunkten Lernen, soziale und emotionale Entwicklung sowie geistige Entwicklung sollte immer erst erfolgen, nachdem die Lernumgebung an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst worden ist. Viele Schwierigkeiten verschwinden dadurch und machen einen zusätzlichen Förderbedarf überflüssig. Auf jeden Fall sind stets zunächst die autistischen Besonderheiten in den Fokus zu rücken, um falsche Rückschlüsse zu verhindern.

In der zweiten Umfrage aus 2019 bewerten 72 Prozent der Eltern die Schulsituation ihrer autistischen Kinder negativ, überwiegend als ungenügend oder sogar als katastrophal. 42 Prozent der autistischen Schülerinnen und Schüler mussten mindestens einmal die Schule wechseln, weil sie nicht passend für sie war; manche Kinder und Jugendliche mussten einen Schulwechsel bis zu vier- oder fünfmal erleben. Die Umfrage zeigt zudem, dass der Schulbesuch autistischer Schülerinnen und Schüler sehr stark von einer Schulbegleitung abhängt. Der Schulbesuch gelingt dann, wenn das autistische Sein anerkannt wird, der Unterricht strukturiert ist, Präsenz- wie Homeschooling möglich sind, vor allem aber dann, wenn nach individuellen Lösungen gesucht wird.

Beide Umfragen bringen eine erschreckend hohe Zahl von Schulausschlüssen autistischer Schülerinnen und Schüler zutage. 2016 waren knapp 21,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler in ihrer bisherigen Schullaufbahn bereits mindestens einmal vom Unterricht ausgeschlossen worden, 2019 waren es 24,5 Prozent. Der Ausschluss reicht von Stunden und Tagen über Wochen und Monate bis hin zu länger als ein Jahr. Neben dem Ausfall der Schul-

begleitung werden der fehlende Nachteilsausgleich und die Überforderung sowie der psychischer Leidensdruck der autistischen Kinder und Jugendlichen, der aus der für sie nicht passenden Lernumgebung resultiert, von den Eltern genannt.

Schulabsentismus ist nicht nur eine rechtliche Frage bei bestehender Schulpflicht, sondern bedeutet vor allem eine Gefährdung des Bildungserfolgs und ein Risiko für die Entwicklung psychischer Erkrankungen. Die Gründe und Ursachen für den hohen (40 bis 53 Prozent) und im Vergleich zu nicht autistischen Schülerinnen und Schülern (fünf bis zehn Prozent) deutlich höheren Schulabsentismus autistischer Schülerinnen und Schüler zu erforschen, sind deshalb das Ziel eines Forschungsprojektes an der Universität Oldenburg (Sasso/Sansour 2023). Eine im Rahmen dieser Studie erstellte Übersicht internationaler Studienergebnisse ergibt, dass sich die Gründe für Schulabsentismus von autistischen und nicht autistischen Schülerinnen und Schülern unterscheiden und dass deshalb ein anderer Blick auf Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum geworfen werden muss. Dazu liegen aber bislang nur vereinzelte Studien vor. In dem Projekt an der Universität Oldenburg werden die autistischen Schülerinnen und Schüler selbst befragt, um ihre Innensichten sichtbar zu machen und dadurch zu verstehen, warum Schule für sie eine so große Herausforderung ist, dass sie »ein erhebliches Risiko für die Gesundheit darstellt, wenn Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden und der Schulbesuch dementsprechend dauerhaft psychischen Stress verursacht« (Sasso/Sansour 2023, S. 10). Der große Wunsch der autistischen Schülerinnen und Schüler, lernen zu wollen, ist ein zentraler Aspekt eines ersten Zwischenfazits. Dem stehen aber Anpassungsdruck und fehlende Unterstützung gegenüber: »Im Sinne der Familien und vor allem der autistischen Schüler/innen ist hier ein Umdenken und ein Wechsel der Blickrichtung hin zur Unterstützung beim Erreichen des bestmöglichen Bildungserfolgs auf einem individuellen Weg dringend erforderlich« (Sasso/Sansour 2023, S. 11) – so wie es in diesem Praxisratgeber geschieht.

Das autistische Gehirn ist anders strukturiert als das der neurotypischen Menschen, sie haben also ein anderes neuronales »Betriebssystem«. Auch wenn der Vergleich mit den zwei großen PC-Betriebssystemen von »Apple« und »Microsoft« nicht vollends durchdekliniert werden kann, eignet sich diese Metapher dennoch als Einstieg in das Thema Autismus. Mac und Windows sind trotz vieler Gemeinsamkeiten nicht per se kompatibel und unterscheiden sich in mehr als nur Nuancen voneinander. Durch Anpassungen sind inzwischen Windows-Programme auf Apple-Betriebssystemen nutzbar. Umgekehrt funktioniert das eingeschränkter und nicht immer ganz so einfach und reibungslos. Welchem Betriebssystem der Vorzug zu geben ist – diese Diskussion soll hier nicht geführt werden. Beide Betriebssysteme sind gleichwertig, keines ist besser oder schlechter, beide haben jeweils ihre Vorzüge und Nachteile. Sie sind nur anders. Ganz ähnlich verhält es sich mit autistischen und neurotypischen Gehirnen. Der neuralgische Punkt liegt in der unterschiedlichen Wahrnehmung, autistische und neurotypische Menschen »sprechen verschiedene Sprachen, sie erleben die Welt grundverschieden« (Wagner 2018, S. 136). Das neurotypische »Betriebssystem« ist mit einem Anteil von gut 99 Prozent aller »Userinnen und User« das mit Abstand am weitesten verbreitete und daher bekannteste, während das autistische »Betriebssystem« nur von wenigen »genutzt« wird und deshalb unbekannter ist, auch wenn es in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit erfährt.

Ursachen, Prävalenz, Geschlechterverteilung und Intelligenz

2.1

Die Ursache bzw. Ursachen für das Autismus-Spektrum als tiefgreifende Entwicklungsstörung sind bislang noch nicht gänzlich bekannt (AWMF 2016, S. 57–67). Wissenschaftlich gesichert scheint das Zusammenwirken von genetischen Faktoren und früh wirksamen Umwelteinflüssen, vor allem während der Schwangerschaft (z. B. Infektionen mit Röteln, bestimmte Medikamente, Geburtskomplikationen), wobei der Genetik der entscheidende Anteil zugeschrieben wird (Riedel 2021).

Es gibt kein einzelnes »Autismus-Gen«, es ist vielmehr das komplexe Zusammenspiel von mehreren hundert Genen, das zu einer veränderten neuronalen Entwicklung führt. Widerlegt wurden inzwischen die lange vertretenen Thesen, dass Impfungen, Nahrungsmittelunverträglichkeiten des Kindes, Alkoholkonsum der Mutter in der Schwangerschaft oder eine emotionslose Erziehung der Mutter, für die der Begriff der »Kühlschrank-Mutter« geschaffen wurde und die dadurch viel Leid erfuhr, zum »Ausbruch« der Autismus-Spektrum-Störung führen würden (Riedel/Clausen 2016, S. 19 f.). Man weiß heute, dass das Kind von Geburt an autistisch ist und sein Leben lang autistisch bleibt.

Die gegenwärtigen Studien gehen von einer Prävalenz von etwa 0,9–1,1 Prozent aus, das heißt, dass sich etwa ein Prozent der Gesamtbevölkerung im Autismus-Spektrum befindet (AWMF 2016, S. 22). Mindestens ein Kind von 160 Kindern sei autistisch. Die seit den 1980er-Jahren gestiegene Prävalenz wird auf besseres Wissen über Autismus und einen ver-

besserten Bekanntheitsgrad – vor allem seit der Einführung des Asperger-Syndroms in den 1990er-Jahren – sowie auf neue Screening- und Diagnoseinstrumente zurückgeführt, nicht auf eine tatsächliche Zunahme von Menschen im Autismus-Spektrum.

In früheren Studien wurde das Verhältnis des männlichen Geschlechts zum weiblichen Geschlecht im Autismus-Spektrum mit vier zu eins angegeben, wobei der Quotient bei autistischen Menschen mit geistiger Behinderung niedriger war (AWMF 2016, S. 25). Heute ist ein Verhältnis von zwei bis drei zu eins zu beobachten, das unabhängig von der intellektuellen Leistungsfähigkeit ist. Die neueren Studien gehen davon aus, dass es nicht wirklich mehr Autisten als Autistinnen gibt. Das Ungleichgewicht sei vielmehr darauf zurückzuführen, dass Autistinnen häufig aufgrund vor allem sozial höherer Anpassungsfähigkeit nicht erkannt werden und wenn, dann später, oft erst im Erwachsenenalter.

Zudem orientieren sich die Diagnostikinstrumente nach wie vor am männlichen Prototypen, die Frage nach geschlechtsspezifischen Diagnosekriterien und -werkzeugen wird gerade erst gestellt, gut 80 Jahre nach der erstmaligen Beschreibung autistischen Verhaltens. Mädchen und Frauen sind in Autismus-Studien »massiv unterrepräsentiert« (Stroth/Kamp-Becker 2021, S. 12), das Gender-Data-Gap, also die geschlechterbezogene Lücke in den wissenschaftlichen Daten, macht auch vor der Autismusforschung keinen Halt.

Als Zeichen von Autismus galten lange Zeit vor allem komplexe Beeinträchtigungen. Man geht heute davon aus, dass etwa die Hälfte aller autistischen Menschen eine intellektuelle Entwicklungsstörung aufweisen und Lernschwierigkeiten haben (AWMF 2016, S. 14). Ob diese Annahme richtig ist, ist allerdings zu bezweifeln. Theunissen verweist auf Studienergebnisse des französischen Psychiaters Laurent Mottron zur Intelligenz autistischer Menschen. Diese ergaben, dass gerade nichtsprechende Autistinnen und Autisten bei sprachfreien Testverfahren einen höheren Intelligenzwert erreichten als bei den sprachgebundenen Standardtests zur Intelligenzmessung (Theunissen 2019, S. 68 f.). Dies ist in Hinblick auf autistische Schülerinnen und Schüler mit einer zusätzlich diagnostizierten Lernschwierigkeit bedeutsam. Bei einer solchen Doppeldiagnose sollte der Schwerpunkt stets zunächst darauf liegen, die autistischen Besonderheiten und Bedürfnisse herauszuarbeiten und die Schul- und Lernumgebung entsprechend anzupassen. Erst dann kann valide beurteilt werden, ob eine Lernbehinderung tatsächlich vorliegt bzw. wo Lernschwierigkeiten bestehen (Theunissen 2021, S. 51–57).

Auch die meist mit Autismus assoziierte Inselbegabung ist kein typisches autistisches Merkmal. Der Eindruck mag dadurch entstehen, dass etwa die Hälfte der Menschen, die über eine Inselbegabung verfügen, sich im Autismus-Spektrum befindet. Tatsächlich aber sind nur wenige Autistinnen und Autisten sogenannte Savantes und Savants und eindeutig in der Minderheit (Lipinski 2020, S. 33 f.). Das im Film »Rain Man« transportierte Bild über autistische Menschen, an das viele zuerst bei Autismus denken, ist falsch und der dramaturgischen Zuspitzung geschuldet. Gleiches gilt für die in dem Film gezeigte mathematische Hochbegabung. Autistische Menschen sind genauso unterschiedlich wie neurotypische Menschen und ihre Begabungen liegen entsprechend in ganz verschiedenen Bereichen, im künstlerischen, geistes- und sozialwissenschaftlichen genauso wie im naturwissenschaftlichen oder technischen (Lipinski 2020, S. 34). Diese Bandbreite an Interessen wird auch in der Studie von Demes, die die autistischen Schülerinnen und Schüler nach ihren Spezialinteressen befragte, abgebildet (Demes 2011, S. 89–99).

2.2 | Neurowissenschaftliche Erklärungsansätze

Die veränderten Gene bedingen eine andere Gehirnentwicklung, das autistische Gehirn weist andere neuronale Konnektivitäten (Verbindungen) auf, die zu einer anderen Wahrnehmung der Welt führen.

Gegenwärtig werden verschiedene neurowissenschaftliche Erklärungsansätze diskutiert, die die Andersartigkeit der autistischen Wahrnehmung und Denkweise zu erklären versuchen (Kamp-Becker/Bölte 2021, S. 31–49, Riedel/Clausen 2016, S. 24–31, Tebartz van Elst 2018, S. 118–131, Theunissen 2021, S. 47–51, Vermeulen 2024): Theorie der exekutiven Dysfunktionen, Modell der Informationsverarbeitung (Top-down und Bottom-up), Modell der erweiterten wahrnehmungsbezogenen Funktionsfähigkeit, Theorie der »Intensiven Welt«, »Theory of Mind« und Theorie des prädiktiven Gehirns.

Exekutive Funktionen, die im Übrigen nicht an die Intelligenz gekoppelt sind, ermöglichen dem Menschen, seine Handlungen zielgerichtet und vorausschauend planen und umsetzen sowie sie bei Bedarf flexibel an neue Situationen anpassen zu können. Das impliziert auch die Steuerung der Impulse. Schwierigkeiten in diesem Bereich sind bei autistischen Menschen oftmals zu beobachten. Es fällt ihnen meist sehr schwer, Aufgaben oder Handlungen zu planen, die einzelnen Schritte zu überlegen, zu priorisieren, entsprechend zu strukturieren und dabei gleichzeitig die zeitliche Dimension zu überblicken. Deshalb spricht man von exekutiven Dysfunktionen. Wenn sie sich für eine Strategie entschieden haben, halten sie an dieser fest, auch wenn sie sich als nicht zielführend herausstellen sollte. Wie gut die exekutiven Funktionen ausgebildet sind, entscheidet wesentlich mit über den schulischen Erfolg.

Ein entscheidender Grund für die andere Wahrnehmung und das andere Denken autistischer Menschen liegt in einer anderen Informationsverarbeitung, in den unterschiedlichen Top-down-Prozessen und Bottom-up-Prozessen (Theunissen 2019, S. 64–67). Dabei geht es um die Einflussnahme der höheren Gehirnareale auf die lokalen Hirnbereiche, weil eine dichte neuronale Konnektivität zwischen ihnen besteht. Dies ist bei neurotypischen Menschen der Fall. Bei autistischen Menschen hingegen liegt eine dichtere neuronale Konnektivität der lokalen Hirnareale vor, während die neuronale Konnektivität zu den entfernteren Hirnbereichen geringer ist. Bei der Top-down-Verarbeitung von Informationen wird der Reiz in einen Kontext eingebunden, indem er entsprechend interpretiert wird, sodass das neurotypische Gehirn nicht jedes einzelne Merkmal verarbeiten muss. Dadurch sind nicht autistische Menschen in der Lage, Situationen und Dinge in einem sozialen, räumlichen und zeitlichen Kontext einzuordnen, also ihren Gesamtzusammenhang zu erkennen und zu verstehen. Dies ist ein intuitiver Vorgang, der nicht bewusst kognitiv angestoßen werden muss.

Bei autistischen Menschen kommt es eher zu Bottom-up-Prozessen, die sich in der fokussierten Detailwahrnehmung spiegeln. Die Merkmale eines Reizes werden analysiert, ohne ein Konzept vom Ganzen im Hintergrund zu haben, die Einzelheiten werden getrennt voneinander wahrgenommen. Das bedeutet dann also, dass sie weniger in der Lage sind, den sozialen, räumlichen und zeitlichen Kontext zu erfassen, was zu vielen Schwierigkeiten führt, beispielsweise wichtige und unwichtige Informationen auseinanderzuhalten (alle Informationen sind gleich bedeutend!) und damit Texte zu verstehen, sie zusammenzufassen oder ihre wesentlichen Aspekte wiederzugeben. Auch soziale Situationen können dadurch nicht verstanden werden, zumindest nicht intuitiv. Dies muss in einem mühsamen Prozess über kognitive Anstrengungen geschehen. Auf der anderen Seite ist diese andere Wahrnehmung aber auch eine Stärke, ermöglicht sie doch das Erkennen von Mustern und Strukturen sowie das Erfassen von Details, die neurotypischen Menschen entgehen.

Das von Mottron und seinem Team in verschiedenen Studien erarbeitete Modell der erweiterten wahrnehmungsbezogenen Funktionsfähigkeit (Mottron 2015) attestiert autistischen Menschen jedoch die grundsätzliche Fähigkeit zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung, also dem Verarbeiten von Informationen im Top-down-Prozess. Nur überlagere bei ihnen nicht wie bei neurotypischen Menschen die globale Wahrnehmung (Top-down) die lokale (Bottom-up), sie sei vielmehr eine optionale Variante. Das heißt, dass autistische Menschen sich beider Wahrnehmungs-Modi unabhängig voneinander bedienen können, was autistische Forscherinnen und Forscher wie Temple Grandin (2022) und Hajo Seng (2021) in ihren

Arbeiten bestätigen. Die autistische Wahrnehmung ist nicht abhängig von der Sprache, den Erinnerung, der gelenkten Aufmerksamkeit oder den kognitiven Erwartungen, was zu einer erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit auf lokaler Hirnebene führt. Dies ermöglicht ein logisch analytisches, unvoreingenommenes und von Vorurteilen befreites Denken. Während also bei neurotypischen Menschen die sprachbezogene Wahrnehmung dominiert, ist es bei autistischen Menschen das wahrnehmungsbasierte Denken, das dominiert und somit zu einem eher nicht sprachlichen Begreifen der Welt führt.

Die Andersartigkeit der autistischen Denkprozesse zeigt sich in weiteren Bereichen. So fällt es autistischen Menschen schwer, sich in andere Menschen hineinzusetzen, ihre Perspektive zu übernehmen und einen anderen Blickwinkel einzunehmen. Sie können die Gefühle und Absichten ihres Gegenübers meist nur erfassen, wenn sie von diesem explizit geäußert werden. Diese Schwierigkeiten bestehen oft genauso im eigenen Verständnis. Die eigenen Gefühle zu erkennen, ist vielen autistischen Menschen nicht möglich, was ebenso Einfluss auf das Erkennen der eigenen Wünsche hat. Die Schwierigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, wird zudem begleitet von der Vorstellung, dass die/der andere die gleichen Gedanken habe und über das gleiche Wissen verfüge wie der autistische Mensch. Sie können sich nicht vorstellen, dass andere Menschen andere Gedanken haben und sich in einem anderen mentalen Zustand befinden könnten als sie selbst.

Die Ursache für die beschriebenen Schwierigkeiten wird mit einer weniger gut ausgebildeten Theory of Mind (Mentalisierung) begründet. Die Theory of Mind ist ein psychisches Konzept, das die kognitive Fähigkeit, sich in die Gedanken anderer hineinversetzen und ihren mentalen Zustand erkennen zu können, um daraus ihr Verhalten erklären und ihre Absichten vorhersagen zu können, beschreibt.

Ein bekanntes Experiment hierzu ist das Sally-Anne-Experiment nach Baron-Cohen, Leslie und Frith (Castañeda/Hallhauber 2013, S. 29–31, Demes 2011, S. 41.). In diesem Experiment wurde autistischen Kindern respektive zwei Kontrollgruppen, neurotypischen und Kindern mit Down-Syndrom, die Geschichte der Puppen Sally und Anne vorgespielt. Sally hat einen mit einer Decke bedeckten Korb, während Anne einen Karton hat. Die Gegenstände liegen nebeneinander, links neben dem Korb steht Sally, Anne steht rechts neben ihrem Karton. Sally legt einen Ball in ihren Korb und verlässt die Szene. Anne nimmt nun diesen Ball aus dem Korb, legt ihn in ihren Karton und verlässt ebenfalls die Situation. Als Sally zurückkommt, werden die Kinder gefragt, wo sie ihren Ball suchen wird: in ihrem Korb oder in dem Karton von Anne? Die neurotypischen Kinder als auch die Kinder mit Down-Syndrom waren zu 85 Prozent bzw. 86 Prozent in der Lage, sich in Sally hineinversetzen und ihre Gedanken zu antizipieren, sodass sie richtig vorhersagen konnten, dass Sally in ihrem Korb nachschauen würde, weil sie ja nicht mitbekommen hatte, dass Anne den Ball in der Zwischenzeit in ihren Karton gelegt hatte. Die autistischen Kinder jedoch gaben zu 80 Prozent an, dass Sally im Karton nachschauen würde, denn sie gingen davon aus, dass sie über das gleiche Wissen verfüge wie sie selbst. Sie waren nicht in der Lage, die Geschichte aus der Perspektive von Sally weiterzudenken.

Weitere Untersuchungen und Studien allerdings zeigen, dass autistische Menschen durchaus in der Lage sein können, ihre weniger gut ausgebildete Theory of Mind durch kognitive Strategien zu kompensieren und sich in andere hineinversetzen. Dies geschieht nur nicht intuitiv und spontan, sodass meist keine direkte Reaktion erfolgt. Die sozialen Interaktionen und Kommunikationen werden in unzähligen Gedankenschleifen auch noch Tage danach analysiert. Je komplexer die Situationen jedoch werden, desto schwerer wird es für autistische Menschen.

Bedingt durch die weniger gut ausgeprägte Theory of Mind fehlt autistischen Menschen folglich die kognitive Empathie. Diese ist nicht gleichzusetzen mit affektiver Empathie, die uns die Gefühle anderer nachempfinden lässt. Diese ist bei Autistinnen und Autisten sehr

wohl in ausgeprägter Form vorhanden. Da die nonverbale Kommunikation für autistische Menschen ein blinder Fleck ist und sie Gefühle darüber nicht deuten können, benötigen sie eine verbale Erklärung. Dann können sie sehr empathisch reagieren.

Dass Autistinnen und Autisten nicht zu Empathie fähig seien, ist ein weit verbreitetes Vorurteil, das sich hartnäckig hält, auch trotz der Arbeiten Henry Markrams. Seine Theorie der »Intensiven Welt« geht auf Zellstudien und Verhaltensforschungen zurück, die ergeben, dass autistische Menschen nicht zu wenig, sondern im Gegenteil zu viel fühlten (Wagner 2018, S. 120–124). Dies sei darauf zurückzuführen, dass die Neuronen des autistischen Gehirns übermäßig aktiv seien, ganz im Gegenteil zu den bisherigen Annahmen. Autistinnen und Autisten reagieren intensiver auf Reize und spüren sie stärker als die meisten anderen Menschen. Sie sind nicht in der Lage, sie zu filtern oder auszublenden.

Ein sehr gutes Beispiel für die unterschiedlichen Wahrnehmungen findet sich in dem Werk Wagners über Henry Markram und seine Theorie der »Intensiven Welt« (Wagner 2018, S. 132 f.). Zunächst wird die liebevolle Hinwendung einer Mutter zu ihrem Säugling beim Wechseln der Windel beschrieben: »Das Baby schläft. Mutter öffnet die Tür. Licht fällt auf die Wiege. Sie nimmt das Baby, streichelt seinen Kopf. Ihre Haut ist leicht rau: vom Waschen, dass er ja keinen Keim abbekommt. Sie sagt die liebsten Worte. Sie desinfiziert die Hände. Und wechselt die Windel. Das Baby weint«.

Die Beschreibung wird mit der Wahrnehmung der Situation aus der Sicht des – autistischen – Säuglings kontrastiert: »Du schläfst. Es knallt. Es gleißt. Donner-Echo im Kopf. Lichtstiche in den Augen. Das Licht schießt in die Zunge, du schmeckst den Schmerz. Es stampft auf dich zu. Deine Welt wackelt. Es reißt dich nach oben, am Kopf Schmirgelschmerz. Ihr Stimme schmerzt, schrillt bis in die Fingerspitzen. In der Nase brennt es, bis in den Kopf hinein. Am Popo Schmirgelschmerz. Du weinst«.

Markram fand heraus, dass nicht nur die Bereiche Vorderlappen und Neocortex betroffen seien, sondern auch der sogenannte Mandelkern (Amygdala), in dem unsere Ängste, Gefühle und unser Gedächtnis verankert sind. Neben der übermäßigen Reizwahrnehmung sind also auch die Emotionen, Gefühle und Erinnerungen autistischer Menschen intensiver. Das bedeutet, dass beispielsweise die Angst nicht verschwindet, weil das Erinnern verstärkt ist. Jeder Schmerz, jedes Trauma – egal, wie klein sie auch gewesen sein mögen – brennen sich in das Gedächtnis autistischer Menschen ein und bleiben dort präsent. Die Zellen seien, so Markram, bei jeder Autistin und jedem Autisten unterschiedlich übermäßig aktiv, sodass sich die verschiedenen Ausprägungen in dem inzwischen etablierten Modell des Spektrums abbilden lassen.

Die Entdeckungen Markrams, die das Bild über autistische Menschen beinahe revolutionierten, wurden in der Folge durch weitere Studien anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gestützt. So stellten Forscherinnen und Forscher beispielsweise fest, dass das autistische Gehirn in Ruhe 42 Prozent mehr Informationen verarbeiten müsse als das neurotypische Gehirn (Wagner 2018, S. 155). Oder dass die übermäßigen Gehirnaktivitäten eben auch im Augenkontakt bei autistischen Menschen zu einer Übersensibilität führten, sodass er als unangenehm und stressig empfunden werde, ja mitunter sogar zu Schmerzen führe (Wagner 2018, S. 141). Würden autistische Menschen zu Augenkontakt gezwungen, würde dies ihre Angst vergrößern. Es verstecken sich also beileibe kein Desinteresse, Langeweile oder eine Provokation hinter dem wohl bekanntesten Kennzeichen autistischen Verhaltens. Die Aufforderung »Schau mir (gefälligst) in die Augen, wenn ich mit dir rede!« führt nicht dazu, einen Konflikt zu lösen, sondern verstärkt ihn im Gegenteil noch.

Die Forschungsergebnisse Markrams weisen darauf hin, dass Gefühle und emotionale Zustände – sowohl die eigenen als auch die anderer – von autistischen Menschen oftmals sehr viel intensiver wahrgenommen werden und körperliche Reaktionen entsprechend heftiger ausfallen. Es kann sogar sein, dass Autistinnen und Autisten den emotionalen Zustand

ihres Gegenübers wahrnehmen, bevor diejenige oder derjenige selbst sich dessen bewusst werden. Gefühle nehmen wir als körperliche Signale wahr. Finnische Forscherinnen und Forscher haben herausgefunden, dass sich emotionale Zustände im Körper lokalisieren lassen, dass die verschiedenen emotionalen Zustände einen festen Ort haben. Diese Orte haben sie in einer »Bodily maps of emotions« markiert (Nummenmaa et al. 2014). Nicht nur autistischen Menschen fällt es schwer, ihre Gefühle wahrzunehmen, zu deuten und zu verbalisieren. Die Körperkarte der Gefühle kann dabei helfen, die Gefühle als solche zu erkennen und ihre Bedeutung zu dekodieren. Bis auf Freude machen uns unsere Gefühle auf unsere – in dem Moment unerfüllten – Bedürfnisse aufmerksam.

So brauchen autistische Schülerinnen und Schüler vor allem Sicherheit, und sie werden nervös, wenn sie fehlt. Es kommt dann schnell zu überfordernden Situationen, in denen sie die Kontrolle über sich und ihr Verhalten verlieren. Ihre Lehrerinnen und Lehrer aber empfinden ihr Verhalten unter Umständen als Provokation, auf die sie ihrerseits mit negativen Gefühlen reagieren, weil ihr Bedürfnis nach Respekt nicht erfüllt wird. Wenn sie nun aber in der Lage sind, die Bedürfnisse hinter dem Verhalten autistischer Schülerinnen und Schüler zu erkennen, werden sie mit der Situation anders umgehen.

Das Nervensystem beruhigt sich nach Abklingen der Gefahr nicht automatisch. Erst wenn sich uns jemand zuwendet und uns versichert, dass alles wieder gut wird, können wir uns entspannen. Nach der Polyvagal-Theorie ist dies ein biologischer Vorgang, den wir kognitiv nicht steuern können (Schneider-Kaiser 2019). Dabei sind es vor allem die Augen, die dem anderen mitteilen, dass es wieder gut ist. Sie ahnen das Dilemma. Gerade der Augenkontakt fällt autistischen Menschen schwer. Stress und Anspannung ihres Nervensystems bleiben somit erhalten. Sie benötigen den expliziten Hinweis, dass es wieder gut ist.

Es gibt auch kritische Stimmen zu Markrams Studien, die sich vor allem gegen seine aus seinen Forschungsergebnissen abgeleiteten Schlussfolgerungen richten, in den ersten Lebensjahren die Hirnentwicklung und das Lernen zu verlangsamen (Wagner 2018, S. 141). Diesen Konflikt von auf der einen Seite zu vielen Reizen und auf der anderen zu wenigen Reizen für eine gesunde Entwicklung gilt es noch zu lösen. Ob die Rückschlüsse, die Markram aus seinen Forschungen zieht, nun bestätigt oder widerlegt werden, mag die Zukunft zeigen, entscheidend bleibt das Fazit, dass autistische Menschen die Welt anders erleben, nämlich viel intensiver, manchmal so intensiv, dass es sie schmerzt. Das autistische Gehirn funktioniert sozusagen über.

Eine neuere Theorie ist die Theorie des prädiktiven Gehirns (Vermeulen 2024). Diese besagt, dass unser Gehirn, schon bevor es einen Reiz empfängt, Vorhersagen über diesen trifft und entsprechend reagiert. Dies ist ein sehr effizientes Vorgehen. Dabei kann es natürlich zu Fehlern in der Vorhersage kommen, also dass der Reiz von der Vorhersage abweicht. Dem neurotypischen Gehirn bereiten diese Vorhersagefehler keine großen Probleme, denn die internen Modelle werden einfach entsprechend korrigiert. Ausnahmen von der Regel wird keine Beachtung geschenkt und überflüssige Informationen werden schon vorab vernachlässigt. Das autistische Gehirn hingegen hat größere Probleme mit Vorhersagefehlern, denn jeder Abweichung der Vorhersage von dem tatsächlichen Reiz misst es absolute Bedeutung zu. Vorhersagefehler werden also nicht übergangen, sondern haben jedes Mal Auswirkungen auf die internen Modelle, die stets aufs Neue überarbeitet und angepasst werden müssen. Dadurch erlangen sie eine hohe Präzision, mit der jedoch die Verallgemeinerung verloren geht. Sie sind dann so spezifisch, dass sie nicht mehr helfen. In der Folge treten noch mehr Vorhersagefehler auf. Dies stresst das autistische Gehirn, denn nichts ist mehr vorhersehbar. Die Welt wirkt dadurch chaotisch, keine Situation gleicht der anderen, weil immer etwas anders ist.

Die jeweiligen Erklärungsansätze der beschriebenen Theorien und Modelle sind das, was sie sind: Ansätze, die die für neurotypische Menschen unverständliche und schwer nachzu-

Autistisches Verhalten wurde Jahrzehnte von neurotypischen Menschen nach neurotypischen Maßstäben beurteilt, mitunter auch verurteilt. Es waren neurotypische Ärztinnen und Ärzte, neurotypische Psychiaterinnen und Psychiater, neurotypische Psychologinnen und Psychologen, neurotypische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, neurotypische Pädagoginnen und Pädagogen, die autistisches Verhalten als Anomalie deklarierten und oftmals noch immer deklarieren. Es sind ihre Narrative, die die Erwartungen an Autistinnen und Autisten formulieren und die die Gesellschaft hört. Dieser einseitige Blick auf Autismus bleibt ohne den autistischen Blick defizitär – ich nutze dieses Wort bewusst. Es verhält sich wie mit dem Eisberg – die autistischen Symptome und Verhaltensweisen bilden seine Spitze. Das autistische Erleben, die Innensichten, wie autistische Menschen die Welt wahrnehmen, bleibt unsichtbar unter der Wasseroberfläche.

Eindrucksvoll belegt dies die Geschichte von Henry Markram. Als sein autistischer Sohn Kai geboren wird, ist Markram bereits ein weltbekannter Hirnforscher. Er kennt die Diagnosekriterien und die Symptome von Autismus, aber sie helfen ihm nicht, seinen Sohn zu verstehen. Erst als er beginnt, unter der Wasseroberfläche zu forschen, gelingt es ihm, Kai zu verstehen und mit ihm mitzufühlen – und er erkennt schmerzvoll, was er seinem Kind als Vater – ungewollt und trotz der bereits bekannten Autismus-Diagnose – angetan hat, als er ihn noch nach neurotypischen Maßstäben erzogen hatte, denn: »[...] keiner wies ihm den Weg, im Gegenteil, all die Fachleute und Bücher führten ihn in die Irre« (Wagner 2018, S. 135). Was Autismus wirklich ist, wird erst verständlich, wenn die wissenschaftlichen Erkenntnisse eine Symbiose mit den autistischen Innensichten eingehen.

Seit den 1990er Jahren wird die Autismusforschung durch »Expertinnen und Experten in eigener Sache« beeinflusst, durch Autistinnen und Autisten, die selbst forschen, in Selbstvertretungsorganisationen aktiv sind, Ratgeber verfassen und/oder biografisch schreiben. Die Perspektive verschiebt sich dadurch – endlich! Die Innenperspektive ergänzt nicht nur den zuvor ausschließlichen Blick von außen auf Autismus, sondern versucht, ihn zu bestimmen. Sie emanzipiert sich von seinen Kategorien und Zuschreibungen.

Noch sind wir aber weit davon entfernt, von einer Selbstverständlichkeit zu sprechen, dass das Selbstbild von Autistinnen und Autisten, ihr Erleben, Gehör findet. Ihnen wird nach wie vor zu selten geglaubt, ihr Erleben wird infrage gestellt, ihre Erfahrungen und ihr Wissen haben keine Bedeutung. Dies ist eine sehr subtile Form von Diskriminierung, für die die britische Philosophin Miranda Fricker den Begriff der »epistemischen Ungerechtigkeit« gefunden hat (Fricker 2023). Von »hermeneutischer Ungerechtigkeit« spricht sie, wenn den Betroffenen die Deutungsmittel für ihr Unrechterleben fehlen. Wenn zum Beispiel eine Lehrkraft die Schwierigkeiten autistischer Schülerinnen und Schüler bagatellisiert und ihnen vorwirft, sie müssten sich bloß mehr anstrengen, und ihnen aus diesem Grund notwendige Unterstützung verwehrt, sind die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Eltern oft nicht in der Lage, die Ungerechtigkeit dahinter als solche zu benennen. Sie fühlen, dass es nicht richtig ist, aber es fehlen ihnen die Begrifflichkeiten. Das meint hermeneutische Ungerechtigkeit.

Aus der Empowerment-Bewegung autistischer Menschen kommt Ende der 1990er-Jahre der Begriff der »Neurodiversität« (Silberman 2017, S. 478), der den Schwerpunkt auf Diversität und nicht auf »Störung« legt, wie dies durch die »offizielle« Bezeichnung »Autismus-Spektrum-Störung« geschieht. Bereits Anfang der 1990er-Jahre setzte sich der Begriff »neurotypisch« durch (Silberman 2017, S. 468), zunächst als Bezeichnung für alle nicht autistischen Menschen, um das unpassende und Autistinnen und Autisten herabsetzende Gegensatzpaar »normal/nicht normal« zu ersetzen.

Neurodiversität ist zum Oberbegriff für die Unterscheidung von neurotypisch und neurodivergent als gleichwertige neuronale Strukturen des menschlichen Gehirns geworden. Neurodivergente Menschen sind beispielsweise autistische Menschen, Menschen mit AD(H)S, Menschen mit Hochbegabung, Menschen mit Dyslexie oder Dyskalkulie. Inzwischen hat das Paradigma der Neurodiversität darüber hinaus eine weitaus größere Dimension erlangt (Grummt 2023). Neurodiversität ist zu einem identitätspolitischen Begriff gereift und knüpft damit an Kategorien wie Klasse, Gender, Ability, Alter und so weiter an, die auf die Diskriminierung marginalisierter Gruppen verweisen. Die Benachteiligung neurodivergenter Menschen entsteht nicht durch ihre divergente Wahrnehmung, ihrem divergenten Denken und Handeln, sondern wird erst durch ihre Umwelt geschaffen, die diese andere Wahrnehmung ignoriert und negiert. Somit ist das Konzept der Neurodiversität auch eine Gesellschaftskritik an hegemonialen Strukturen und Praktiken.

Wird die Neurodiversitäts-Bewegung autistischen Menschen helfen, dass ihr Anders-Sein akzeptiert und wertgeschätzt wird? Wird sie an den strukturellen und institutionellen Machtverhältnissen und der ihnen innewohnenden Diskriminierung etwas verändern? Ist der Neurodiversitäts-Ansatz überhaupt richtig? Verfestigt er eventuell sogar weiter den Gegensatz »autistisch« versus »normal«, »wir« versus »ihr«, »wir« versus »die Anderen«? Wird »neurotypisch« dann zum neuen Schimpfwort für »die Anderen«?

Ich kritisiere nicht den Begriff der Neurodiversität, an sich ist er nahezu banal, schließlich gleicht kein Gehirn dem anderen, ebenso wenig wie ein Mensch dem anderen gleicht. Wir sind keine Kopien. Neurodiversität gerät sogar zu einem Euphemismus, wenn der Begriff aus der Not heraus in Autismus-Foren bisweilen benutzt wird, um die eigene autistische Überlegenheit gegenüber »den Anderen«, den nicht autistischen Menschen, zu betonen. Damit gewinnen wir nichts. Ich bin anders als nicht autistische Menschen und ich habe Schwierigkeiten durch dieses Anders-Sein. Punkt. Ich möchte diese Schwierigkeit und mein Anders-Sein klar benennen, damit ich besser verstanden werde und ich andere besser verstehen kann, wenn sie mir ihr jeweiliges Sein erklären. Und ja, ich benötige Hilfe und Unterstützung.

Ich möchte Sie mit auf meine Gedankengänge nehmen. Quo vadis? Wohin wird die Reise für autistische Menschen gehen? Werden sie dauerhaft und vor allem nachhaltig eine Stimme erhalten? Eine eigene Stimme, die gehört wird, der geglaubt wird, die ein Echo findet? Sind wir tatsächlich am Anfang einer Emanzipationsbewegung, die es autistischen Menschen ermöglicht, sich von den äußeren Zuschreibungen der Gesellschaft zu lösen, die nicht autistische Norm als Bezugspunkt für die Abwertung ihres eigenen Seins abzustreifen? Unser Sein wird erst durch die neurotypische Mehrheit zu einem Anders-Sein, das im Vergleich zum eigenen nicht autistischen Sein weniger wert ist. Wir werden zu »den Anderen« gemacht, die vom »Goldstandard« abweichen. Diesen Prozess bezeichnet man als »Othering«.

2019 ging ein Video über die Zeugnisvergabe und Abschlussfeier einer amerikanischen Highschool viral (Raney Day Media 2019). Ein Absolvent, Jack Higgins, ist Autist und extrem geräuschempfindlich. Deshalb bekam er sein Zeugnis als Erster überreicht, sodass er nicht die ganze Veranstaltung »durchhalten« musste, was ihm unmöglich gewesen wäre. Darüber hinaus erhielt er lautlose Standing Ovationen. Das muss ein für alle Anwesenden sehr berührender, emotionaler Moment gewesen sein, vor allem natürlich für Jack und seine Fa-

milie. Dieser im Video festgehaltene Moment erreichte die ganze Welt. Warum ist das so? Warum ist das einzigartig?

Er rührt die Menschen, weil er menschliche Grundbedürfnisse – Anerkennung, Wertschätzung, Selbstverwirklichung – anspricht und weil die Geste der Mitschülerinnen und Mitschüler, der Lehrerinnen und Lehrer nicht selbstverständlich ist. Denn dann müsste darüber gar nicht berichtet werden. Die besondere Form der Zeugnisübergabe für den autistischen Schüler bringt Akzeptanz und Respekt zum Ausdruck und ermöglicht ihm die Teilhabe an diesen für jede Schülerin und jeden Schüler wichtigen Moment.

Das Video ruft in mir zwiespältige Gefühle hervor: Die Freude über diesen Moment sowie die Mitfreude mit Jack Higgins, aber auch eine große Traurigkeit, dass es nicht selbstverständlich ist.

Selbstverständlich ist vielmehr etwas anderes: die gesellschaftsfähige Diffamierung. Autismus wird nach wie vor gerne verwendet, um einen Menschen zu beleidigen, herabzusetzen, abzuwerten oder zu verunglimpfen. Einige Beispiele von unzähligen mögen reichen:

- Christian Kracht schreibt zum Beispiel in seinem Bestseller »Eurotrash« (2021): »Ich hatte mich nämlich mit fünfundzwanzig entschlossen, einen Roman in der Ichform zu schreiben, erinnerte ich mich, bei dem ich mir selbst und dem Leser vorgaukeln würde, ich käme aus gutem Hause, wäre wohlstandsverwahrlöst und hätte etwas von einem autistischen Snob« (Kracht 2021, S. 64).
- In einem Radiobeitrag wurde der Politiker Hans Norbert Röttgen (CDU) vor einigen Jahren als »bis zum Autismus nicht zugänglich« beschrieben.
- Der Spiegel nannte Markus Braun, den ehemaligen Vorstandsvorsitzenden der Wirecard AG, einen »Workaholic, Nerd [und] Sozialautist[en]« (Croonenbroeck 2021, S. 34). Das Magazin »Autismus verstehen« hat dagegen Beschwerde beim Deutschen Presserat eingelegt, die abgelehnt wurde, weil die Verwendung des Begriffs »Sozialautist« keinen presserechtlichen Verstoß gegen die Menschenwürde oder eine Diskriminierung darstelle.
- Der Hamburger Bildungssenator Ties Rabe (SPD) kritisierte angesichts des Aus des Nationalen Bildungsrates die mangelnde Bereitschaft der deutschen Bundesländer, in der Bildungspolitik länderübergreifend zusammenzuarbeiten, als »autistisch im eigenen Bundesland« (Spiegel-Online 2019).
- Der von Joe Biden 2021 angeordnete Abzug der amerikanischen Soldatinnen und Soldaten aus Afghanistan wird von Dirk Hautkapp in einem Kommentar in der WAZ als »autistisch exekutiert« beschrieben (Hautkapp 2022). Im Gegenzug dazu lobt er den intensiven und offenen Austausch Amerikas mit Europa angesichts der Ukraine-Krise noch vor dem Einmarsch der russischen Soldaten in die Ukraine.
- In einem Interview mit Spiegel-Online bezeichnet Rolf Mützenich (SPD) den russischen Präsidenten Wladimir Putin als einen »autistischen Entscheidungsträger« (Hagen/Teevs 2022).

Vielleicht geht es Ihnen beim Lesen ähnlich wie dem Deutschen Presserat, Sie mögen der unsensiblen Benutzung der Wörter »Autismus«/»autistisch« zustimmen, können aber keine Diskriminierung oder einen Verstoß gegen die Menschenwürde erkennen. Schließlich soll man doch nicht alles auf die »Goldwaage« legen. Ich möchte dem widersprechen. Die immer wieder negative Verwendung der Autismusmetapher verfestigt eine negative Konnotation und das negative Bild von Autistinnen und Autisten. Während viele Metaphern einer Mode unterliegen und nach einer Zeit wieder verschwinden, hält sich die »hässliche Karikatur« (N#MMER 2015, S. 72) des Autismus hartnäckig und wird offenbar von den nicht autistischen Leserinnen und Lesern verstanden.

Die Aussage Mützenichs über Putin als »autistischen Entscheidungsträger« hat mich getroffen. Putins brutalen Krieg gegen die Ukraine mit Autismus zu begründen, ist in der Folge