

# Herausforderungen und Gelingensbedingungen inklusiver Hochschulbildung von Studierenden aus dem Autismusspektrum

Präsentation von Dipl.-Päd.  
Angelika Sarrazin im Rahmen des  
DVfR-Kongresses am  
12. + 13. September 2023



Schnecke

# Autismus – was ist das?

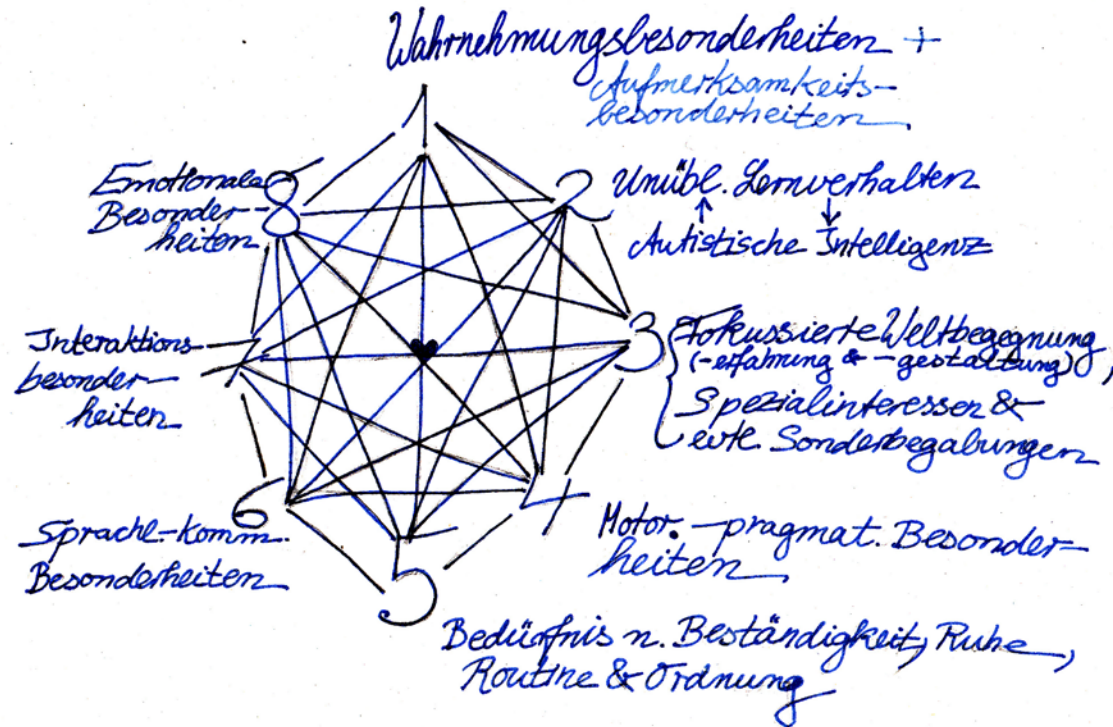
- Ein von Grunja Evimovna Ssucharewa (1891 – 1981), Leo Kanner (1896 – 1981) und Hans Asperger (1906 – 1980) im Gegensatz zur aktuell oft negativ konnotierten Alltagsverwendung aus einer wissenschaftlich neutralen Außensicht vorgenommener vorläufiger Notbehelfsbegriff mit aufrichtiger Unterstützungsintention;
- beschreibt den Rückzug auf die eigene Person (zu altgrch. autos ‚selbst‘).

# Autismus – was ist das?

- Eine dauerhafte Lebensbedingung.
- Ausschließlich individuell verstehbares komplexes und „facettenreiche[s] Phänomen“ (Theunissen 2012 a, 236) im Sinne eines Spektrums gemäß DSM-5 (2013) und ICD-11 (2021)<sup>1</sup>, mit einer Prävalenz von vermutlich ca. 1 % in der deutschen Bevölkerung (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 34).
- Offenbar begründet in einer anderen Verdrahtung und Verschaltung der Gehirnnerven (Neurodiversität) mit ausgeprägter genetischer Komponente (vgl. Attwood 2012, 390).

<sup>1</sup>(which „affects different people in different ways“ (Fabri et al. 2016 d))

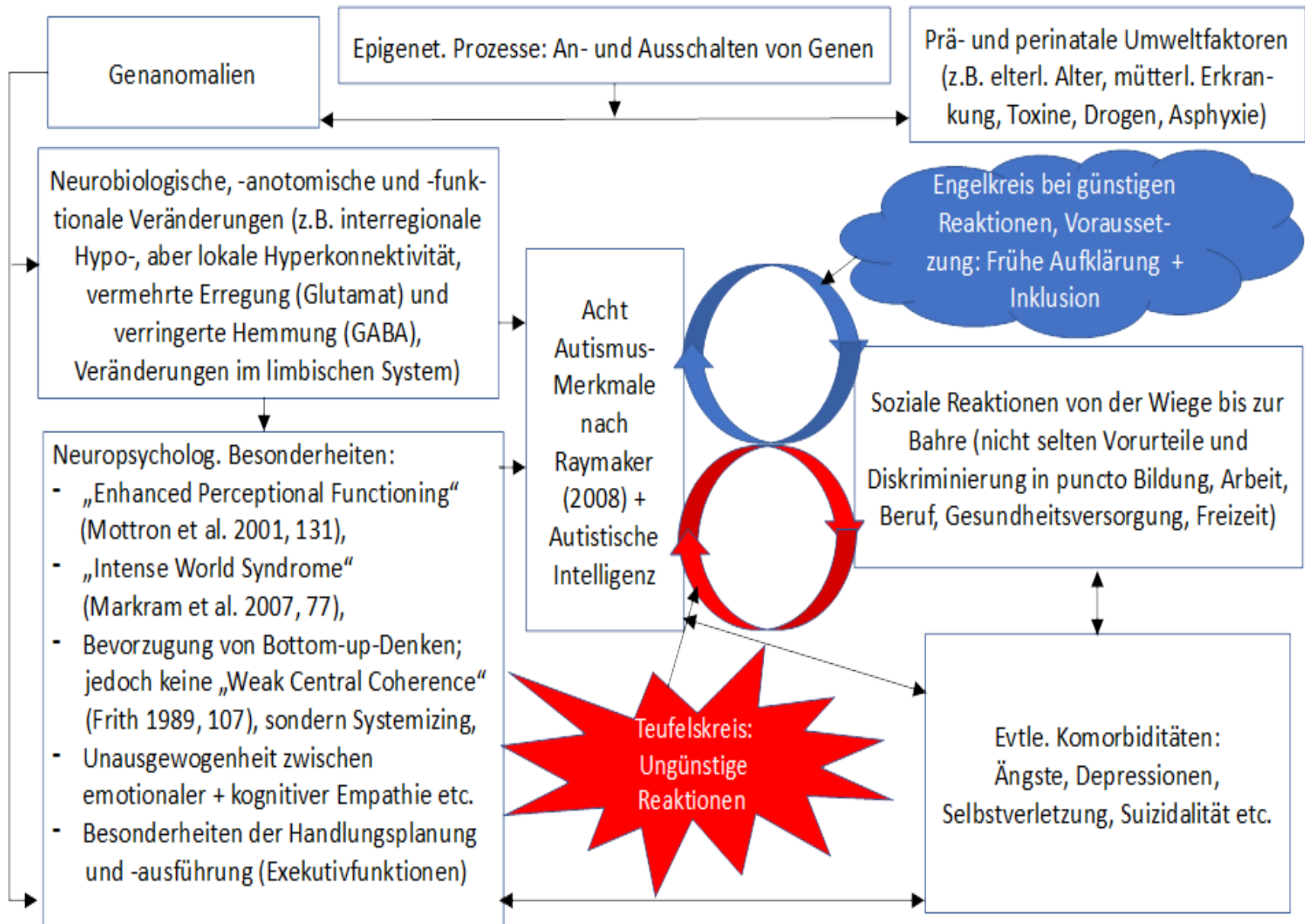
# Häufige Autismusmerkmale (gemäß Raymaker (2008) und Theunissen (2018 a, 52))



Laut Spektrumskonzept sind diese stets um weitere Aspekte ergänzbaren Merkmale individuell mehr/weniger vollständig und verschieden stark ausgeprägt vorhanden.

# Interaktions- und sonstige Autismusbesonderheiten

**Mögliche Auswirkungen bei ausbleibender sozialer Aufklärung** (Peer-, Team-, Vorgesetzten-Coaching): **Spätestens ab Grundschulalter** Auslösen von **Befremden/Vorurteilen**, (hinterrücks erfolgreichem) **Spott, Ausgenutztwerden, Übergriffen/Misshandlungen** und sonstigen ablehnenden und ausgrenzenden Reaktionen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011, 13 f.).



# Zahlen: Studierende mit Behinderung (allgemein)

- Aktuell studieren ca. **11 %** Personen mit Behinderung unter insgesamt 2,8 Millionen, dokumentiert durch die 21. Sozialerhebung der Lebenslage der deutschen Studierenden von Middendorf et al. (2017) sowie von den bundesweiten Repräsentativerhebungen BeSt1 und BeSt2 von Unger et al. (2012) und Poskowsky et al. (2018).



# Zahlen: Autistische Studierende

Diese Zielgruppe wird von den o.g. Studien bezüglich der allgemeinen Situation von Studierenden mit Behinderungen erst implizit (als Zugehörige einer Sammelgruppe) oder gar nicht (wie z.B. bei Hoos et al. (2019) und in der Überblicksrecherche jener Untersuchungen von Petra Stemmer (2016)) gewürdigt.

## Zahlen: Autistische Studierende

Auch ist ihre deutschlandweite Anzahl noch nirgends genau und daher vermutlich zu gering erfasst. So hatten sich in der BeSt1-Studie **0,6 %** der Befragten als autistisch offenbart (vgl. Unger et al. 2012, 248), wohingegen sich bei der BeSt2-Studie schon 0,72 % der Beeinträchtigung „Autismusspektrum-Störung“ zugeordnet haben (vgl. Poskowsky et al. 2018, 21).

Aber auch wenn diese Untersuchungen als repräsentativ gelten, und wichtige Anhaltspunkte liefern, ist es fraglich, ob alle autist. Studierenden hierauf aufmerksam geworden sind und mitwirken wollten.

Und selbst wenn dies so gewesen sein sollte, ist in Betracht zu ziehen, dass sie sich nicht der o.g. Kategorie zuordneten, sei es aus Scham oder weil sie ihren Autismus nicht als Defizit erleben oder zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht diagnostiziert waren

=> Hohe Dunkelziffer!

Mögliche Herausforderungen für  
autistische Studierende  
(Motivation meines Diss.-Vorhabens)

**Nicht selten haben sie täglich mit vielfältigen, miteinander zusammenhängenden sozial-kommunikativen,- akademischen und organisatorischen Herausforderungen, wenn nicht sogar Nöten zu kämpfen (vgl. Fabri et al. 2016 d).**

# Mögliche Herausforderungen für autistische Studierende

Daher kann trotz hoher Lernmotivation, beträchtlicher Vorwissensbestände und fachlichem Interesse sowie autistischen Stärken (wie (autist.) Intelligenz (mit visuellen Fähigkeiten, Detailerfassen, analytischen, aber auch logischem Denken, tiefgründigem Lernen etc. und ggf. Inselbegabungen in den MINT- und musikalisch künstlerischen Bereichen, Merkfähigkeit, Eloquenz, Ehrlichkeit, Genauigkeit, Einsatzfreude Zuverlässigkeit, Fairness) ein Studienabbruch die Folge sein (vgl. Dalferth 2016, 63).

# Mögliche Herausforderungen für autistische Studierende

Dabei müssten es ihnen diese persönlichen Ressourcen eigentlich leichter machen, in wissenschaftlichen Disziplinen gute bis hervorragende Ergebnisse zu erzielen (vgl. Dalferth 2016, 63) bzw. Positionen in hochqualifizierten verantwortungs- und „kulturtragenden Berufen“ (Feuser 2012, II) des ersten Arbeitsmarktes einzunehmen und folglich so Inklusion zu erleben und unsere Gesellschaft kritisch-konstruktiv voranzubringen.

# Herausforderungen für autistische Studierende

- **Soziales Miteinander:**

**Hier erleben autistische Studierende die meisten Herausforderungen.**

Bspw. von allen 280 Teilnehmenden an der qualitativ-schriftl. Online-Befragung des Autism&Uni-Projektes in GB, NL, Polen, Spanien und Finnland wird von einer **Einschränkung bei der Dialog- und Beziehungsgestaltung gegenüber Mitstudierenden, Lp und sonstigen Hochschulangehörigen sowie von damit einhergehenden Ängsten bei dem Sprechen vor bzw. mit anderen und bei Gruppentreffen/-arbeiten** berichtet (vgl. Fabri et al. 2016 b, 11).

Das ist manchmal gepaart mit einer „Überempfindlichkeit gegenüber Kritik und eigenem Versagen“ (Attwood 2012, 348) sowie mit mangelndem Selbstwertgefühl (vgl. ebd.):

„Ich habe mich aufgrund meines Asperger-Syndroms nicht getraut, Kommilitonen wegen einer Lerngruppe anzusprechen, die ich vielleicht gebraucht hätte [...] [10417229]“ (zit. n. Poskowsky et al. 2017, 153).

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

## Gründe:

- **Auftretende** persönliche **autismustypische Besonderheiten/Beeinträchtigungen** in Sozialsituationen **werden** trotz einer bisweiligen Eloquenz und „Fähigkeit, Sachverhalte sehr präzise und logischen Gesetzen entsprechend zum Ausdruck zu bringen“ (Dalferth 2016, 64) durchaus **selbstkritisch registriert**.

So erlebt man Heraus- bzw. Überforderungen bei der Verständigung, wie reizfilterschwächenbedingtes Nichtverstehen, inhaltliches Missverstehen, Small-Talk-Unbeholfenheit, Blickkontaktmeidung, fehlendes Spontanerfassen von Interaktionskontexten und trotz oft intensiver emotionaler Empathie Blindheit gegenüber feinen emotionalen Signalen der Gesprächspartner in Stimmausdruck, Mimik und Gestik (vgl. Fabri et al. 2016 b, 11).

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

Deshalb plagen sich viele mit der Sorge herum, ungewollt unhöflich, desinteressiert oder sogar selbstbezogen-arrogant bis aufdringlich zu wirken, Ablehnung zu erfahren oder in ihren Fähigkeiten verkannt zu werden (vgl. Fabri et al. 2016 b, 11).

Dabei können solche durch ein überaktives Gehirnalarmzentrum (Amygdala) ohnehin unentwegt angefeuerten Befürchtungen durchaus auf reale Bildungsbiografie-Erfahrungen im Kontakt mit eines unwissenden bzw. intoleranten Umfelds an der Schule oder Universität beruhen.

=> Erforderlichkeit von sozialer Aufklärung bzw. eines Sich-Einarbeitens sämtlicher Hochschulangehöriger hinsichtlich der Bedingungen, Problematiken, aber auch Stärken eines Studiums mit Autismus!



# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Steigerung und Erweiterung solcher Probleme bei der Teamarbeit** zur Vorbereitung von Referaten, Präsentationen und Prüfungen, Durchführung und Dokumentation naturwissenschaftlicher Versuche bzw. Erarbeitung künstlerischer, technischer oder architektonischer Projekte, die eine Abstimmung mit anderen sowie Diskussions- und Kompromissfähigkeit abverlangen und ohne welche „heute [...] in den meisten Studiengängen wenig“ läuft (Schuster/Schuster 2013, 129), in der BeSt2-Erhebung genannt von 13 % der Studierenden mit anderer Beeinträchtigung, wie z.B. mit Tumorerkrankung und aus dem Autismusspektrum (vgl. Poskowsky et al. 2018, 151).

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

So ist im Rahmen von Gruppenarbeiten einmal ein Artikulieren und Vertreten des eigenen Standpunktes, das andere Mal ein Abrücken von der Absolutheit desselben gefragt sowie stets ein gegenseitiges Vertrauen in den Einsatz aller (vgl. Schuster/Schuster 2013, 129).

**Hier können autistische Studierende untergehen oder sich andererseits in unbeabsichtigten Konflikten wiederfinden sowie Gefahr laufen, in puncto Arbeitsaufteilungen ungerecht behandelt und übervorteilt zu werden (vgl. Fabri et al. 2016 b, 15).**

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Oft muss man sich auch außerhalb der LV treffen** und am gemeinsamen Vorhaben weiterarbeiten. Für autistische Menschen bedeutet das eine Abweichung von ihrem gewohnten Tagesablauf sowie u.U. ein Erscheinenmüssen an einem unbekanntem Treffpunkt, wofür Anweg und Anfahrt eigenständig geplant und gefunden werden müssen. Dazu können solche Treffen mehrere Stunden länger als geplant dauern und **in lauter Umgebung (Café, Lokal etc.)** stattfinden, die für autistische Studierende wegen ihrer ohnehin und hierdurch noch zusätzlich überbeanspruchten hypersensiblen Sensorik ein **produktives Arbeiten unmöglich** machen kann (vgl. Schuster/Schuster 2013, 129).

# Herausforderungen für autistische Studierende (Gruppenarbeiten):

=> Rückzugstendenzen, Vereinsamung, ggf. Depressionen, Gefährdung des Studienerfolgs und manchmal Studienabbrüche, weil Workloads überhaupt nicht (mehr) mit Peers geteilt/erarbeitet werden können, sondern stets allein erarbeitet werden müssen und Verständnisfragen zu Studieninhalten nicht mit ihnen reflektiert/geklärt werden können (vgl. MacLeod/Green 2009, 633).

## Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Studienmisserfolg kann aber auch eintreten, weil im Privatleben der für die Studienstress- und sämtliche Lebensfragenbewältigung (bzgl. Beziehungen, Sexualität, Sinnsuche, Ablösung vom Elternhaus, Studierendjob etc.) nötige emotionale Rückhalt durch Freunde fehlt, die man im Studium hätte gewinnen können.**

Das macht sich vor allem bei einem Umzug in eine neue Stadt für eine spezifische Studienaufnahme bemerkbar, weil hier außerhalb der Hochschule meist (noch) kein Kreis von aufgebauten Freundschaftsbeziehungen und Familienangehörigen zugegen ist bzw. das Knüpfen sozialer Netzwerke wegen autismusbedingter Kommunikationshemmnisse, sozialer Ängste u.ä. besonders schwerfällt (vgl. MacLeod/Green 2009, 633).

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Obendrein bestehen Schwierigkeiten, eigenständig zu (außer-)hochschulischen Institutionen und Personen (z.B. Lp, Sekretariate, Prüfungsämter, Beratung) Kontakt aufzunehmen, aufrechtzuerhalten, hier (organisatorische) Fragen zu äußern, aber auch über den eigenen Autismus zu informieren und folglich Rechte (auf Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichen (NTA)) wie Hilfestellungen zeitnah einzufordern (vgl. Fabri et al. 2016 a, 3).**

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Jedoch ist dies Vorgehen unbedingt nötig, damit Hochschulverantwortliche um die kognitiven, sozialen und sensorischen Besonderheiten autistischer Studierender wissen** und sich diesbezüglich einarbeiten können, um ihre Bedürfnisse bei VL-Besuchen, Literaturrecherche, -studium, Hausarbeiten, Prüfungen, etc. nachzuvollziehen und durch das Treffen angemessener (NTA-)Vorkehrungen berücksichtigen zu können (vgl. Attwood 2012, 348 f.).

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

Doch besonders die Kommunikationsbeeinträchtigungen bzw. irri-ge Auffassung, diesbezüglich nicht anspruchsberechtigt zu sein, erschweren das Mitteilen persönlicher Beeinträchtigungen und daraus erwachsener Bedürfnisse (vgl. Simmeborn-Fleischer 2012 a, 189).

Aber **auch** Bescheidenheit, **Anpassungsbestrebungen**, keine „Sonderwürste“ erhalten zu wollen, **wenn nicht sogar Angst und Scham, eine gesellschaftlich negativ bewertete, mit einem sozialen Stigma behaftete neurologische Besonderheit zu offenbaren**, somit evtl. von Mitstudierenden, Dozierenden, aber auch hochschulin- und -externen professionellen Unterstützenden Unverständnis, Unterschätzung der eigenen intellektuellen Studierfähig- und -willigkeit, Unterstellung der Vorteilsnahme, Verweigerung von NTA **sowie** sonstige **Diskriminierungen zu erfahren, spielen eine entscheidende Rolle:**



# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

- „Ich sage es meinen Mitstudenten nicht, denn ich will nicht, dass vorgefasste Einstellungen sich darauf auswirken, wie sie mich sehen. Lieber bin ich ein ‚geheimnisvoller Typ‘ als autistisch [Student, Niederlande]“  
(zit. n. Fabri et al. 2016 c, 11).
- „Ich tue mich schwer damit, meine Probleme anderen mitzuteilen, weil man mir in der Vergangenheit abgesprochen hat, dass ich ‚fit genug für das Studium‘ sei“ [Student, GB]“  
(zit. n. Fabri et al. 2016 a, 11).

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

Derartige **Probleme werden noch dadurch verstärkt, dass** in dem meist hochschwellig mit einer Komm-Ausrichtung gestalteten öffentlichen und hochschulischen Unterstützungssystem sowie im allgemeinen Universitätskontext (wie z.B. im Kontakt mit Dozierenden und Einrichtungen auf dem Campus) eine für das Erwachsenenalter als selbstverständlich angesehene **Eigeninitiative und Selbstdarstellungsfähigkeit** dieser sozial-interaktiven Fähigkeiten der Selbstoffenbarung und Self-Advocacy (Erkennen, Benennen eigener Bedürfnisse und Einfordern von hierauf ausgerichteter Unterstützung) **erwartet wird** (vgl. Eckert/Anderegg 2015, 193).

## Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Weitere Hemmnisse des Anmeldens eigener Bedarfe können entstehen, wenn weder eine o.g. Bewusstseinsbildung sämtlicher Hochschulakteure noch eine korrekte und adäquate Autismusdiagnosestellung oder -übermittlung durch Mediziner bzw. Psychotherapeuten erfolgt ist (vgl. Fabri et al. 2016 a, 11).**

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

**Darüber hinaus bleibt häufig adäquate Unterstützung aus, weil eine Unklarheit der Zuständigkeiten existiert: (Autistischen) Personen wird zu Studienbeginn weder kommuniziert, an wen sie sich zum Anmelden welcher Bedürfnisse und Beantragen welcher Unterstützungen (NTA-Vorkehrungen, Studienassistenzeleistungen, sonstige staatliche Finanzmittel der Eingliederungshilfe etc.) und den Erhalt sozial-emotionaler Unterstützung durch Beratung, Gleichbetroffene u.a. wenden können (vgl. Fabri et al. 2016 a, 14), noch werden sie ermuntert, es zu tun, direkt wenn Problemanzeichen auftreten und nicht, wenn es wegen Konflikten, Mobbing bzw. schlechten Noten längst zu spät ist, ein LV- oder gar Studienabbruch droht (vgl. Fabri et al. 2016 b, 11).**

# Herausforderungen für autistische Studierende (soziales Miteinander):

- „Es hat zu lange gedauert, bis ich den Mut gefunden habe, deren Team zur Behindertenunterstützung anzusprechen, aber dann war es [...] zu spät, da hatte ich schon genug und konnte das Studium nicht mehr fortsetzen, weil ich nicht mehr richtig funktionieren konnte und nicht glücklich war [Ehemaliger Student, GB]“ (zit. n. Fabri et al. 2016 a, 14).
- „Was geholfen hätte, damit ich nicht abbreche? Diagnose, Selbsterkenntnis, geeignete Unterstützung [Ehemaliger Student, Niederlande]“ (zit. n. Fabri et al. 2016 a, 3).

# Herausforderungen für autistische Studierende

- Aneignung von Handlungs- und Wissenskompetenzen, ihre Präsentation in LV und Prüfungen:

**Probleme** in Studienpraxisphasen, aber auch **beim Aufnehmen von theoretischen Informationen und Anfertigen von Notizen, verursacht durch Reizempfindlichkeiten und -filterschwächen**, die verstärkt in unzureichend überwachten lauten Bibliotheken und LV mit hundert Studierenden in Erscheinung treten, neurologische Überbeanspruchung und Erschöpfung verursachen können (vgl. Strunz/Lipinski 2014), sowie wegen manchmal permanent quälender Müdigkeit wegen Schlafstörungen/Medikation bei psychischen Begleit-Erkrankungen (vgl. Simmeborn-Fleischer et al. 2013, 335).

# Herausforderungen für autistische Studierende

Beides **kann** nämlich nicht nur die Belastungs- und Leistungsfähigkeit, sondern auch **das Konzentrationsvermögen** in puncto selektiver Aufmerksamkeit **beeinträchtigen** und so zu **einem Entgleiten von studienrelevanten Text-Informationen**, organisatorischen und inhaltlichen Mitteilungen in den LV **beitragen** (vgl. Strunz/Lipinski 2014).

## Herausforderungen für autistische Studierende (der Aneignung + Präsentation von Kompetenzen)

Gleichfalls kann im herkömmlichen Lehrkontext die Bevorzugung von wenig studierenden- und dialogorientierten frontalen Vortragsstilen, schnellem Voranschreiten in dem oft hierarchisch strukturierten Lernstoff mit wenig Pausen (vgl. Metz-Göckel et al. 2012, 175) sowie implizit-abstrakter Sprache (vgl. Eckert/Anderegg 2016, 182) das Verstehen von Studieninhalten und Aufgaben erschweren.

**Das kann sich auf Leistungen in Klausuren und mündlichen Prüfungen auswirken, weil infolgedessen das erforderliche Wissen nicht hinreichend erworben worden bzw. memorierbar ist** (vgl. Simmeborn-Fleischer et al. 2013, 335).



## Herausforderungen für autistische Studierende (der Aneignung + Präsentation von Kompetenzen)

**Die Ergebnisse in Klausuren, Referaten, Hausarbeiten etc. können aber auch ungünstig ausfallen, wenn keine NTA, wie die der Kernkompetenz im Bereich der autistischen Intelligenz, (thematische) Gegenstände spontan in ihren Einzelheiten (konkret, analytisch), aber auch langfristig ganzheitlich (abstrakt, systematisch, kontextuell) erfassen (vgl. Theunissen 2016 b, 18)) Rechnung tragende **Zeitverlängerungen o.ä., gewährt und keine Lernstrukturierungshilfen** (wie Nennen von Lernanforderungen und ihre Begründungen, schriftlich formulierte prägnante Fragen/ Aufgaben, vorgefertigte LV-Skripte mit ca. fünf Aspekten pro Folie/Seite, entwickelt in Bezugnahme auf die Scaffoldingmethode und TEACCH), **angeboten werden** (vgl. Fabri 2016 b, 11).**

## Herausforderungen für autistische Studierende (der Aneignung + Präsentation von Kompetenzen)

**Dann** kann nicht eingeschätzt werden, wie viel Zeit und welches Workload tatsächlich erforderlich ist, um Leistungserwartungen zu genügen und nicht „auszufern“ (Dalferth 2016, 64); dann kann sich nicht auf die Darbietung **zentraler Informationen** beschränkt oder sie können **erst gar nicht formuliert** werden.

**Ebenso können Zeit- und Seitenvorgaben überschritten, schriftliche Ausführungen nicht zu Ende gebracht werden** (vgl. Simmeborn-Fleischer et al. 2013, 335), die ansonsten vermutlich nicht nur gründlich, sondern auch umfassend ausgefallen wären (vgl. Schuster/Schuster 2013, 136).

## Herausforderungen für autistische Studierende (der Aneignung + Präsentation von Kompetenzen)

**Prüfungsversagen kann sich aber auch aus schlichtem Nicht-/Missverstehen von Aufgabenstellungen ergeben**, die bereits durch eine anwesende Übersetzungs- und Mitlesehilfe vor Ort oder explizit-eindeutige Arbeitsaufträge/ Fragen verhindert werden könnten:

„Weniger gut bin ich bei Essays, wo man implizite Regeln [bzw. offene Aufgabenstellungen; Erg A.S.] befolgen muss, die [...] nicht ausdrücklich erklärt werden“

[Student GB; zit. n. Fabri et al. 2016 b, 12].

## Herausforderungen für autistische Studierende (der Aneignung + Präsentation von Kompetenzen)

**Entsprechende Probleme bei Prüfungen, dem Verfassen von Portfolios etc. können neben einer ggf. schwer leserlichen Handschrift infolge motorischer Einschränkungen, noch nachteilig durch negative Emotionen verstärkt werden** (vgl. Attwood 2012, 348).

So ist das Nichtbestehen von Prüfungen bei Studierenden aus dem Autismusspektrum „viel häufiger durch Probleme bei der Stressbewältigung als durch mangelnde intellektuelle Fähigkeiten oder fehlenden Durchhaltewillen begründet“ (ebd., 349).

# Herausforderungen für autistische Studierende

- **Organisation des Studiums:**

**Hier existieren Herausforderungen der gedanklichen Strukturierung von Aufgaben, Zeit und Orten, wie z.B. bei der Orientierung auf dem Campus.**

Das kann besonders während des Semesterbeginns zu einem Sich-Verirren führen bzw. diesbezügliche Ängste hervorrufen (vgl. Fabri et al. 2016 b, 11).

# Herausforderungen für autistische Studierende (Studienorga)

**Auch kann das Erstellen nicht allzu vollgestopfter Studienpläne mit genügend Pausenfreiräumen, die Schaffung von Arbeitsroutinen und Gewichtung zu erledigender Aufgaben,** was in modernen Modulstudiengängen mit einer Fülle von Anforderungen von großer Bedeutung ist, **das Planen und In-Reihefolgebringen der hierfür zu erledigenden Unterschlritte und erforderlichen Zeiträume** (auch von 38 % der Teilnehmenden an der Studie von Eckert & Anderegg (2015, 184) als ausgesprochen herausfordernd identifiziert) **sowie das Einhalten von Abgabefristen** für Hausarbeiten etc. **beeinträchtigt sein.** Das wird alles noch umso schwieriger, weil in dem Erwachsenenbildungskontext eines Studiums niemand mehr genau sagt, was wie und wann zu tun ist (vgl. Dalferth 2016, 64).

# Herausforderungen für autistische Studierende (Studienorga)

**Damit zusammenhängend wird immer wieder Eigeninitiative für das Auffinden und Überblicken relevanter, aber vielmals verborgener Informationen aus einer uneinheitlichen Überfülle auf I-Net-Seiten, Vor-Ort-Aushängen bzw. aus verbalen und nicht jedermann kommunizierten Auskünften verlangt zu Fragen wie: Welche LV müssen im Studienverlauf wann besucht werden?**

Welche Creditpoints sind hier zu erwerben?

Welche Leistungen werden dafür vorausgesetzt?

Wann, wo, bei wem finden welche Prüfungen statt?

Wann, wo und wie muss man sich dafür anmelden?

**Auch hier kann es Probleme geben**

(vgl. Dalferth 2016, 64).

# Herausforderungen für autistische Studierende (Studienorga)

**Außerdem können für den Studienalltag typ. Stundenplanlücken** (z.B. LV-Beginn erst gegen Mittag), **Unregelmäßigkeiten** (z.B. bei der Platzwahl im Hörsaal) **sowie Unplanbarkeit** und kurzfristige organisatorische Veränderungen (z.B. Seminausfall, Raumwechsel) dem **Bedürfnis nach Beständigkeit und Routine zuwiderlaufen** und somit emotionalen Disstress erzeugen (vgl. Eckert/Anderegg 2016, 182). Bei letztgenannten Unvorhersehbarkeiten genau wie bei sensorischen Überforderungen könnten Rückzugsräume Abhilfe verschaffen, die jedoch oft an Hochschulen fehlen.



## Herausforderungen für autistische Studierende

**- Hauswirtschaftliche und körperliche Selbstversorgung sowie Freizeitgestaltung im Privatleben** als Basis für die Durchführung aller bisher erwähnten Studienaktivitäten:

Mitunter kann eine Tages-, Wochenstrukturierung, Erledigung lebensnotwendiger Verrichtungen und Einführen diesbezüglicher Routinen, wie zeitiges Aufstehen, Körperhygiene, Anziehen, Einkaufen, Kochen, Putzen, Waschen, Umgang mit Geld/ pünktliches Bezahlen von Rechnungen, Öffnen von Post oder E-Mail-Korrespondenz schwerfallen wegen Schlaf- und Selektionsproblemen von Anforderungen, eingeschränkten Exekutivfunktionen bzw. starker Beschäftigung mit studienfremden Interessen, wie PC-Spiele, Fachbücher etc.

(vgl. Simmeborn-Fleischer et al. 2013, 335).

# Herausforderungen für autistische Studierende (Alltagsgestaltung)

Dagegen kann bei anderen das Studium so viel Raum einnehmen, dass keine Zeit für die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse, Gesundheitsvorsorge, notwendige (häusliche) Verrichtungen, Freizeitbetätigungen und Erholung bleibt (vgl. Simmeborn-Fleischer et al. 2013, 335).

Das stellt vermutlich neben den in frühen Studienphasen noch nicht hinreichend ausgebildeten Self-Advocacy-Kompetenzen (relevant für den Umgang mit Lp, aber auch Ärzten, Therapeuten und Krankenkassen etc.) eine Ursache dafür dar, warum für autistische junge Menschen der oft mit einem Auszug von Zuhause verbundene Übergang in das Erwachsenenleben mehr Anstrengung als für ihre neurotypischen Peers erfordert (vgl. Fabri et al. 2016 a, 3).

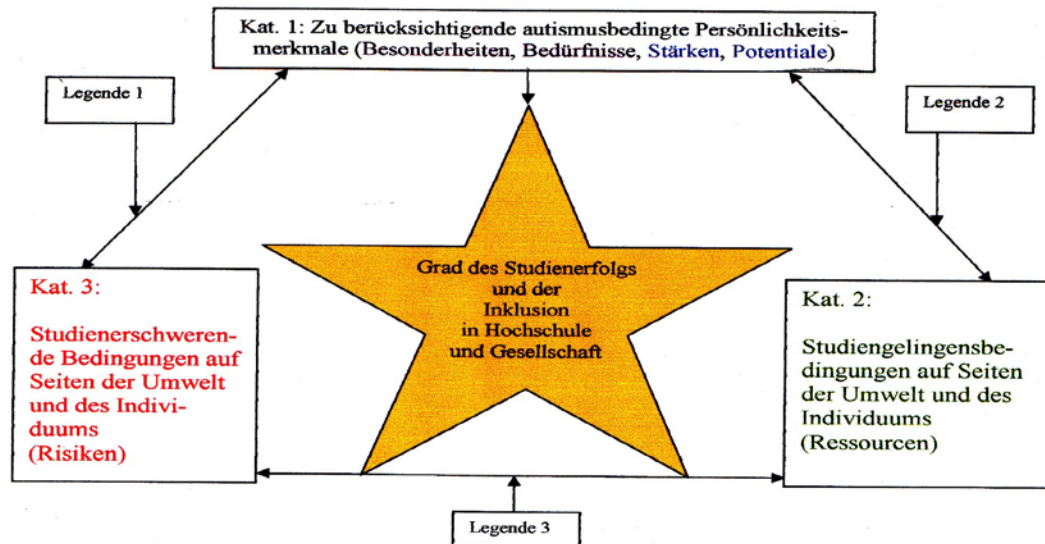
# Herausforderungen für autistische Studierende (Alltagsgestaltung)

Dazu kommt der für sie wegen eventuell vermehrten Ausgrenzungserfahrungen extrem belastende Umgang mit sozialer Isolation, die zwar mit dem Leben in einer neuen Umgebung einhergehen, aber im Gegensatz zu neurotypischen Studierenden oft nicht nach gewisser Zeit überwunden werden kann (Fabri et al. 2016 a, 3).  
**„Such problems are not matched with support focused only on the study situation“**  
(Simmeborn-Fleischer 2012 a, 189).

# Erste Lösungsideen

Gemeinsam mit achtzehn (ehemaligen) autistischen Studierenden und vier sie unterstützenden Personen (Studienassistentz(leitung), hochschulisch Beratende bzgl. Behinderung/Neurodiversität/psychosozialer Herausforderungen) entwickelt im Rahmen der Dissertationsstudie „Gelingensbedingungen inklusiver Hochschulbildung von Studierenden aus dem autistischen Spektrum“ (Abgabedatum vorauss. Ende 2024).

# Erste Lösungsideen/Gelingsbedingungen (gebündelt in folgendem Kategoriensystem)



# Fazit: Einige zentrale Lösungsideen

## Lösungsideen auf hochschulinterner Ebene (Bspe):

- **Auf Fakultäts- und Lehrebene Erwerb von (profunden) Autismuskennntnissen, Umsetzung von NTA, Beherrzigung des UDI- und TEACCH-Ansatzes (förderbar per Coach-Coaching).**
- **Begeh- und Verstehbarmachen von Campuswegen und -orten in und außerhalb von Gebäuden als Zugänglichmachen von Infrastruktur und Architektur:**  
Durch als Online-App verfügbare sowie analog ausreichend gepflegte und beleuchtete, auf Sichthöhe für Rollstuhlnutzende, kleinwüchsige Personen, Fußgänger an vielen Stellen sowie stets an Campus-, Gebäude-, Etagen-, Raumeingänge angebrachte Schilder, Wegweiser, Übersichtskarten, Evakuierungspläne, Notfallinstruktionen in diversen Formaten (Text-, Brailleschrift), Sprachen, mit mindestens 4 cm großer Druckschrift und Farbkontrast, reizarm, strukturiert, mit visuo-taktilen Erklärungshilfen.

# Lösungsideen auf hochschulinterner Ebene

- **Auf Leitungsebene Entwicklung und Steuerung der Umsetzung eines für jede Person öffentlich on- wie offline zugänglichen schriftlich fixierten Hochschulleitbildes mit folgenden Aspekten:**
  - Anerkennung und gleiche Beachtung von (Neuro-)Diversität/Individualität und allen herausfordernden Lebenssituationen (auch **Disability-Mainstreaming**) sowie Bekenntnis zur demokratischen Staatsordnung, ihren ethischen Werten Menschenwürde, Inklusion und Solidarität (mit der Verhaltensnorm eines respektvollen und diskriminierungsfreien Miteinander-Umgehens),
  - daraus abgeleitete **Arbeits- und Maßnahmenbestimmungen einer barrierefreien Lehre und Prüfungsabnahme, Forschung, Dienstleistung, Infrastruktur-Gebäude- und IT-Gestaltung,**
  - **Verankerung von Diskriminierungsschutz und -prävention sowie diesbezüglich anvisierten Strategien** (z.B. Einrichtung von Beauftragten und Beschwerdestellen für Studierende wie Hochschulbeschäftigte diverser Zielgruppen, soziale Aufklärung, Fortbildung, Mediation, Unterbindung/Entschuldigung/Wiedergutmachung von Diskriminierungen, Er-/Abmahnung, Versetzung, Kündigung).

# Lösungsideen auf hochschulinterner Ebene

- **Auf Leitungsebene Zugänglich- und Nutzbarmachen von Gebäuden und Räumen durch Finanzenzuteilung für und Organisation (innen-)architektonischer Vorkehrungen:**
  - **Steigerung von Nutzmöglichkeiten und Komfort durch Umsetzung der DIN-Norm 18040-1:** (Ein-)Gänge barrierefrei gestalten (mit Türbreiten von  $\geq 90$  cm, elektronischen Türöffnern in 85 und 105 cm Höhe,  $\leq 6$  % ansteigenden Zuwegen für alle), genügend LV-Räume vorsehen, beengte Verhältnisse vermeiden und für eine (Neben-)Geräusche ausschließende/dämpfende Raumakustik sorgen, Belüftungen, Kontrollmöglichkeiten von Licht, Schall etc. (wie Dimmschalter, Fensterblenden), separate (Gruppen-) Lernräume, abgetrennte Arbeitszellen, Essbereiche, Raum-/Thresenteiler einbauen, ausreichende und bei Bedarf zusätzliche Sitzmöglichkeiten schaffen, abgesenkte Bedientresen, elektronisch höhenverstellbare Tische, sitzend wie stehend nutzbare Geräte (z.B. Kopierer), Steckdosen, ausreichend Toiletten für Personen mit/ohne Körperbehinderung installieren etc., diese Fazilitäten regelmäßig warten und reparieren.
  - **In allen Hochschuleinrichtungen (mit Wartebereichen) sowie in Fakultäten konstante Ruhenischen/-räume ohne Mehrzweckcharakter mit hinterlegten Schlüsseln für diesbezüglich Bedürftige mit (chron.) Erkrankung, Behinderung, Schwangere etc. einrichten.**



# Lösungsideen auf hochschulinterner Leitungsebene

- **Sorgetragen für eine fortwährende Weiterbesetzung der Planstellen von allen hochschulischen Einrichtungen, ihren Leitungen bzw. relevanten Funktionen (als kritische Infrastruktur) für spezifische benachteiligungsgefährdete Hochschulangehörige** (wie besonders Beratungs- und Unterstützungsstellen für Studierende mit Behinderung/ psycho-sozialer Problematik, Beauftragte für die Gleichstellung, Integration ausländischer Studierender, Belange von Studierenden und Hochschulmitarbeitenden mit Behinderung) mit „diverse staff“ (Anderson et al. 2015, 196), angemahnt von Fr. K. (Unterstützende) im 2. Interview-D’lauf in Z. 33: Hochschulischer Behindertenbeauftragter ist *„momentan [...] nach meiner Emeritierung niemand außer mir so richtig.“*

# Fazit: Zentrale Lösungsideen

**Lösungsideen auf hochschulexterner Ebene (Bspe):**

- **Die Inklusion durch tertiäre Bildung steht und fällt mit einer ausreichenden Studienfinanzierung.**

**=> Dringende Anforderlichkeit einer höheren Wertschätzung von und Investitionen für die Hochschulausbildung in a l l e n Fachdisziplinen auf Seiten der Bundes-, Landesbildungs- und -finanzministerien, besonders für die Studierenden (BAföG) sowie für die Hochschulgrundausrüstung (für dringende Architektur-sanierungen, -erneuerungen und Einrichtung von Dauerstellen in Lehre, Dienstleistung (Beratung, Bibliothekswesen etc.) und Verwaltung).**

# Hochschulexterne Lösungsideen

=> Diesbezüglich für **Studierende mit Behinderung/aus dem Autismusspektrum** erfolgende **bundesweite Aufstockung der Hochschulberatung mit Finanzen und Personal** ohne/mit Behinderungserfahrung (und günstigenfalls Peer-Counseling-Vorbildung) zur regelmäßigen Unterstützung, Dokumentenumsetzung in Brailleschrift, zielgruppenspezifische mündliche und schriftliche On- wie Offline-Studierenden-Ansprachen per Flyer, Plakate, in Kooperation mit Lp o.ä., für die Konzeption von Tagen-der-Offenen-Tür, Uni-Kennenlernwochen, Selbsthilfegruppen, patenschaftlichen Unterstützungsformen zwischen älteren und jüngeren Semestern mit und ohne Behinderung/Neurodiversität sowie die Vernetzung mit Mutmacher-Strukturen, wie IbS/ASTA-Referate für Studierende mit Behinderung.

# Hochschulexterne Lösungsideen

- **Gemäß UN-BRK-Artikel 8 Anstoß eines kulturellen wie hochschulischen Werte- und Einstellungswandels durch gesamtgesellschaftl. Aufklärungskampagnen über physische, neurologische bzw. psychische Diversität** und Thematisierung der Potentiale wie Stärken, aber auch sie beeinträchtigenden Diskriminierung Betroffener in puncto Bildung, Arbeit, Gesundheit, Kultur und Freizeit auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene, z.B. veranlasst durch Beauftragte für Menschen mit Behinderung, die jeweiligen Ministerien für Gesundheit, Arbeit und Soziales und demo-kratische Parteien (welche endlich die Situation von über 9,4 % aller Bürger mit (psych.) Behinderung/Neurodiversität<sup>2</sup> und konkrete Handlungsmöglichkeiten des Abstellens von Diskriminierungen in ihr Grundsatz- und Wahlprogramm aufnehmen).

<sup>2</sup> Abgerufen am 05.06.2023 unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/06/PD22\\_259\\_227.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/06/PD22_259_227.html)

# Hochschulexterne Lösungsideen

- Tätigwerden politisch Verantwortlicher der Legislative und Exekutive auf Kommunal-, Landes- und Bundesebene durch **Auflegen landes-/bundesweiter Beschäftigungsförderungsprogramme für besonders Benachteiligungsgefährdete (z.B. autistische, psychisch beeinträchtigte Menschen) sowie von Gesetzesverschärfungen, -erweiterungen und -umsetzungen, welche die Inklusion behinderter Menschen in allen Lebensbereichen fördern, Exklusion und Diskriminierungen abstellen/verhindern (wie Erhöhung der Ausgleichsabgabe/Beschäftigungspflichtquote, Schaffung/Entfristung von Integrationsfachdienststellen etc.).**

# Hochschulexterne Lösungsideen

- s. Herr L. (Dipl.-Psych.), 1. D'lauf, Z. 259: *„Solange in der menschlichen Gesellschaft das Leistungsprinzip im Vordergrund steht - der Stärkere setzt sich durch - hat man es schwer als Autist und behinderter Mensch.“*
- s. Herr B. (Studienerfahrener), 2. D'lauf, Z. 55 f.: *„In der Realität gibt es [...] eine Leistungs- und Aussiebe-Kultur, die leider Erkrankten gleich welcher Art nicht hilft. Die Erkrankten bringen aber [...] durch den Weg, den sie beschritten haben, wertvolles Wissen mit“*  
(dies ist auch ein Hinweis auf die Relevanz von Peer-Mentoring).
- s. Herr B., 2. D'lauf, Z. 72 f.:  
Er mahnt *„mehr Achtsamkeit gegenüber Beeinträchtigungen, die man nicht sieht“*, an. *„So bedeutet Barrierefreiheit für mich zum Beispiel, dass man im Vorlesungssaal nicht so eng zusammensitzen muss.“*

# Hochschulexterne Lösungsideen

- **Durch politisch Verantwortliche der Legislative in Kooperation mit Hochschulleitungen Aussetzung von Sanktionen** (Ausschluss von Abschlussprüfungen, Zwangsexmatrikulation, Strafgebühren etc. (vgl. Kapitel 2.2.3.2, S. 25)) **bei Regelstudienzeitüberschreitungen (von mindestens drei Semestern) und Einführung von Regularien der möglichen Ableistung eines jeden Studiums im Teilzeitumfang in allen Landeshochschulgesetzen und Studienprüfungsordnungen für Studierende mit familiärer Belastung, Behinderung bzw. aus dem Autismusspektrum:**

So hat Herr G. (PTA und Studierenerfahrener), seiner Auskünfte im 1. Interview-D'lauf in Z. 37 zufolge, überhaupt erst aufgrund einer „*Reduzierung der Semesterwochenstunden*“ studieren können.

Und auch Herr H. (Studierenerfahrener) berichtet im 1. D'lauf in Z. 32, dass er „länger mit dem Studium als die Regelstudienzeit“ brauchte, weil der „*Workload in den einzelnen Kursen [...] groß*“ gewesen ist.

# Hochschulexterne Lösungsideen

- Aber auch im Kleinen **frühzeitige wertschätzende Psychotherapie (PT) mit (angebahnter) korrekter Autismus-, ggf. Komorbiditäts- oder allgemein psychiatrischer Diagnostik für rein psychosozial Belastete sowie passgenauer effektiver** (vermittelter) **Hilfe** kann zum Bewältigen von Sozial-, Prüfungs-, Versagens-, Existenz-, Zukunftsangst und Schlafstörungen (als häufige autismusspezifische Begleiterscheinung), zum Aufbau von Selbstvertrauen/-verständnis/-akzeptanz, zur Self-Advocacy-Entwicklung für das (NTA)Bedarfeanmelden, Hilfe-Organisieren und -Erhalten im Studium wie Alltag sowie Reduktion von (autismus- bzw. angstbedingten) Rückzugstendenzen und Isolation beitragen.



# Hochschulexterne Lösungsideen

- *„In meinem Fall bestanden [...] Probleme [...] darin, mich in Gruppen zu integrieren und Kontakte aufzubauen. Ich weiß nicht, was [...] geholfen hätte – mehr Selbstvertrauen? Die Psychotherapie ab dem 2. Semester hat [...] nicht so viel verbessert“*  
(Herr L., 1. D’lauf, Z. 230 - 232).
- *„Zielführendere psychotherapeutische Hilfe [wäre nötig gewesen; Erg. A.S.], um [inner- und außerhalb des Studiums; Erg. A.S.] an Selbstsicherheit zu gewinnen. Eine Autismusdiagnose hätte mehr Klarheit geschaffen“*  
(ebd., Z. 240 f.).

# Hochschulexterne Lösungsideen

- Auch Fr. Z. (Lehramtsstudienabsolventin mit 1. Staatsexamen) stellt im 1. D'lauf in Z. 42 - 44 Folgendes fest:  
*„Ich weiß, dass es heutzutage viele Hilfen gibt. Das ist aber eine Frage, ob man überhaupt schon im Studium diagnostiziert ist; bei mir war das nicht so [...]. Die [...] Frühdiagnose [...] ist hier essentiell.“*

- Diese Gedanken führt sie wie folgt weiter aus:

*„Ich wusste damals [...] nicht, dass ich Asperger-Autistin bin. Ich entsprach auch nicht dem Bild des ‚Mathe-Nerds (männlich)‘, das zu dieser Zeit vorherrschte bzw. in Deutschland war die Diagnose nicht sehr verbreitet. Das fing ja erst Anfang der 90er Jahre an und noch bis in das erste Jahrzehnt des Jahrtausends hatte man Frauen und Mädchen kaum auf dem Radar“ (2. D'lauf, Z. 147 - 149).*

# Behutsam-wertschätzende Diagnose- übermittlung (gemäß Attwood (2012):

Diese besteht in einer ermutigenden Formulierung zu Beginn, wie z.B. „Herzlichen Glückwunsch, Sie haben Autismus. D.h. nicht, dass Sie verrückt, sondern genauso liebenswert wie ihre Mitmenschen sind und einfach etwas anders wahrnehmen, denken, fühlen.

Das geht mit vielen Chancen jenseits des Mainstreams einher, die Welt zu sehen und mitzugestalten. Daher kann sich auch ein Expertentum in Fachwissensgebieten ergeben.“

Danach erfolgt idealerweise eine gemeinsame individ. Erarbeitung der Stärken wie Begrenzungen in allen Persönlichkeitsbereichen der Motorik, des Wahrnehmens, Denkens, Lernens, sozio-emotionalen Erlebens und Verhaltens an, sowie eine Klärung, welche Merkmale dieses Fähigkeits- und Verhaltensprofils auf den eigenen Autismus, aber welche auch nicht hierauf zurückführbar sind (vgl. ebd., 394).

## Behutsam-wertschätzende Diagnose- übermittlung (gemäß Attwood (2012):

Überdies wird eine Sichtung der Diagnoseunterlagen für den Nachvollzug und die Begründung der Diagnose vorgenommen.

Schließlich werden Informationen über die Autismus-Ursachen, staatlich-finanzielle, sozialdienstliche und (weitere) therapeutische Unterstützungsmöglichkeiten, Selbsthilfegruppen sowie erkenntnisreiche Veröffentlichungen zu dem Thema von Personen mit Selbst- wie Fremdexpertise erteilt (vgl. Attwood 2012, 66).

# Fazit: Zentrale Lösungsideen

**Ex- wie interne Vernetzung als Hauptgelingensbedingung:**

- **Auf Seiten aller Hochschulverantwortlicher Sich-Verantwortlich-Zeigen für akademisch wie zwischenmenschlich günstige Lernerfahrungen mit Zukunfts- und Berufsrelevanz von allen Studierenden (mit (psych.) Behinderung/aus dem Autismusspektrum) und keine alleinige Abwälzung dieser Zuständigkeit auf die zielgruppenspezifischen Beratungen/Behindertenbeauftragten!**

# Zentrale Lösungsidee: Vernetzung

- Besonders in Bezug auf seelische Gesundheitsbeeinträchtigungen und neurologische Diversität **gegenüber allen Studierenden Entstigmatisierung, Enttabuisierung und soziale Aufklärung (Peer-Coaching)** über alle ihre Erscheinungsformen unter Federführung der Interessengemeinschaften behinderter Studierender (IbS) bzw. der Beratung für Studierende mit Behinderung/psychosozialen Problemen in Form von Flyern, Workshops, Kooperationen mit betreffenden Studierenden und Lp in LV etc. zur Prävention von Exklusion und Isolation:

- *„Allgemein wünsche ich mir in meinem Studentenwohnheim und übrigens auch an der Uni mehr Toleranz dafür, etwas anders zu sein.*

*Also, [...] lieber nachfragen, statt über jemanden in seiner Abwesenheit zu reden!“*

(Herr Ba. (aktuell Studierender), 1. D'lauf, Z. 51 f.).

# Zentrale Lösungsidee: Vernetzung (Peer-Coaching)

- *„Es war wohl nicht nur mir unangenehm und es schickte sich auch nicht, als angehender Psychologe mit eigenen psychischen Problemen zu kämpfen zu haben“ (Herr L., 2. D’lauf, Z. 14). „Hinzu kam, dass die Tür zur PBS auf einem nicht ganz unbelebten Gang lag und man beim Anklopfen damit rechnen musste, von Mitstudenten oder Lehrenden gesehen zu werden; so etwas hätte sich womöglich herumgesprachen!“ (ebd., Z. 17)*

# Zentrale Lösungsidee: Vernetzung

- **Coach-Coaching:**

-- Durch zentrale Supportstrukturen (zielgruppenspezifische Beratungen und hochschuldiadaktische Zentren (HDZ) unter Einbindung von Experten in eigener Sache und örtlichen Organisationen/Interessenverbänden von und für Menschen aus dem Autismusspektrum bzw. mit (psychischer) Beeinträchtigung Verhalten von **Professionalisierungsmodulen für Lp**, die neben der Vermittlung von profundem Wissen und Sensibilität bzgl. Behinderungsformen (z.B. Sehbehinderung) und Neurodiversität (z.B. Autismus), ihren Auswirkungen im Studienalltag (z.B. durch Nacherlebenlassen mit der Augenbinde, Konfrontation mit zahlreichen lauten Reizen) und zu anderen Diversitätsaspekten (wie Migration, Homosexualität etc.) Theorien und evidenzbasierte Praxisansätze autismusspezifischer wie „guter inklusiver Lehre“ (Wild/Esdar 2014, 89) und Prüfungsabnahme, wie z.B. die Methoden des Universal Designs of Instruction (UDI) und NTA, nahebringen, sowie Anbieten regelmäßiger bzw. bei Problemen und Fragen kurzfristig ermöglichter Konsultationsgespräche:



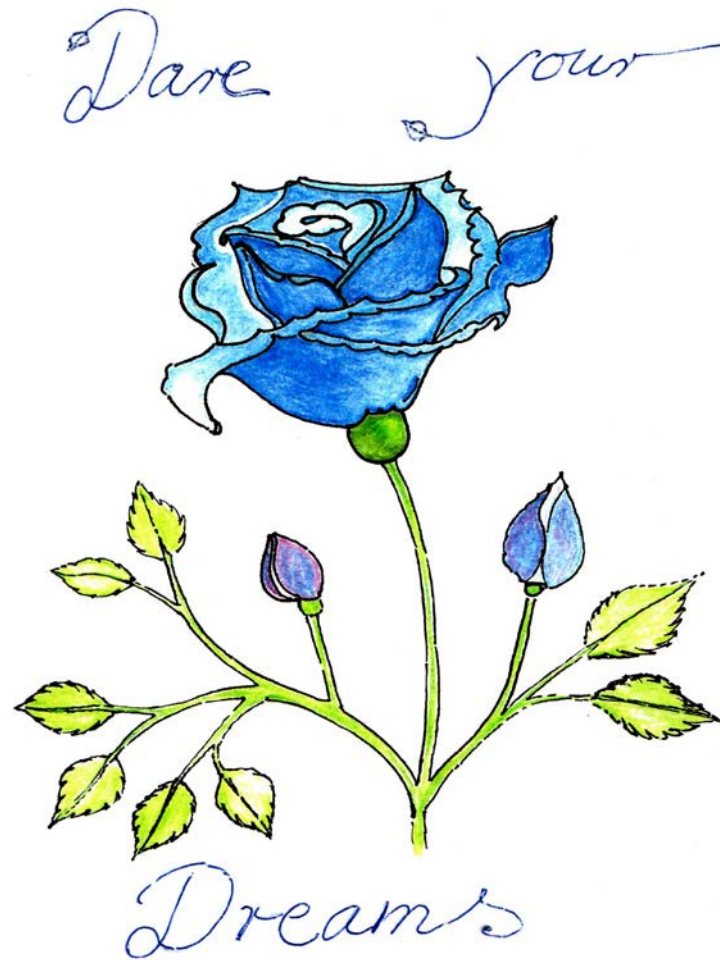
# Zentrale Lösungsidee: Vernetzung (Coach-Coaching):

- **Feste Verankerung jener sozialen Aufklärungs- und Professionalisierungsmaßnahmen bzgl. „Diversity-Lehre“ (Wild/Esdar 2014, 85) im Hochschulleben, indem Landesbildungsministerien in Kooperation mit Hochschul-, Fakultätsleitungen, Hochschulberatern für spezifische Zielgruppen, HDZ etc. eine Teilnahme hieran forcieren, weil sie neben monetären, zeitlichen, symbolischen Anreizen/Anerkennungen (wie de facto Entlohnung geleisteter Arbeitspensen als Besoldungszulagen, Stellenentfristung, Lehrreduktion/-preise) den Erwerb **einheitlich verpflichtender Qualifizierungszertifikate vorsehen** (vgl. ebd., 89):**

# Zentrale Lösungsidee: Vernetzung

- Durchführung **regelmäßiger** (spätestens dreimonatlich) stattfindender **Bildungskonferenzen** mit Studierenden mit Behinderung/aus dem Autismusspektrum, Hochschulberatenden (des Studienfachs) möglichst Lp, Prüfungsamtsmitarbeitenden, ggf. Angehörigen, extern Unterstützenden, wie z.B. mit Psychotherapeuten, bzw. wenigstens per Einbezug ihrer Gutachten (zur Begründung von NTA etc.), zum Erstellen/Treffen bzw. Nachjustieren angemessener (NTA-) Vorkehrungen/Individualcurricula unter Federführung der Beratung für Studierende mit Behinderung (Takeaway 4) des „Best-Practice-Guides“ von dem Autism&-Uni-Projekt für Unterstützende von Fabri et al. (2016 c, 16)).

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



# Ergänzungen für Rückfragen

# Häufige Autismusmerkmale (gemäß Raymaker (2008))

- 1.) Unterschiedliche sensor. Erfahrungen + Reaktionen:**  
Hyper-/Hyposensibilitäten, Reizfilter-, Aufmerksamkeitsschwächen etc.; letztgenanntes oft einhergehend mit Schlafstörungen.
- 2.) Unübliches Lern- und Problemlösungsverhalten** (eher auf sich gestellt und mit vertiefenden Exkursen (vgl. Seng 2011, 28)).

=> **Autistische Intelligenz**<sup>1</sup>, z.B. visuelles Denken, exakt-analytisches, aber zugleich logisches Denken als „Systemizing“ (Baron-Cohen et al. 2009, 1378), hohe Merkfähigkeit, Kreativität, evtl. Inselbegabungen (vgl. Theunissen 2016 b, 74 ff.).

<sup>1</sup> (u.a. ermittelt per WISC-Mosaiktest (1949), Coloured Progressive Matrices Test von Raven (1936))

# Autismusmerkmale

- 3.) Fokussierte Weltbegegnung** und Interessen in speziellen Bereichen.
- 4.) Motorisch-pragmatische Besonderheiten:** Mitunter vielleicht befremdlich wirkendes repetitives, oft aber auch funktionales Verhalten mit Sinn und **Mitteilungsintention**  
(vgl. Theunissen 2012 a, 233).

# Motorisch-pragmatische Besonderheiten

- **Selbstverletzend-gesundheitsschädigende vs. sozial- und selbstverträgliche eigenstimulierende Formen** (Stimming) zur psychisch-emotionalen Stabilisierung, Konzentrations- und Lernsteigerung, die mitunter kaum sichtbar sind bzw. mental erfolgen (vgl. Theunissen 2012 a, 93).
- **Ausführungsprobleme der Körperhaltung, Balance, Schnelligkeit, Geschicklichkeit** (auch evtl. beim Schreiben), Multitaskingprobleme, eingeschränkte gedankliche und reaktive Flexibilität bei abrupten Situationsänderungen etc.

# Autismusmerkmale

- 5.) **Bedürfnis nach Beständigkeit, Vorhersehbarkeit, Übersicht, Routine(n) und Struktur/Ordnung.**
- 6.) **Beeinträchtigungen, Sprache zu verstehen und auszudrücken:**
  - Ausbleiben verbaler Sprache, sprachliche Rückentwicklung/Verzögerung und sonstige Besonderheiten auf Ebene der Phonologie (Lautbildung, Wortbetonung, Artikulation), Morphologie (Wortbildung), Syntax (Satzbildung, Mitteilungen, Bewerkstelligen von Diskursen), Semantik (Ent- und Verschlüsseln von Bedeutungen) und Pragmatik als zweckgerichtetes Handeln mit Sprachäußerungen (vgl. Mesibov et al. 2004, 59).



# Autismusmerkmale - Sprachbesonderheiten

- **Ebenfalls betroffen para- und non verbale Kommunikation** in Bezug auf Sprachmelodie, -lautstärke, Blickkontakt, Mimik, Gestik etc. (vgl. Mesibov et al. 2004, 59).

# Sprachbesonderheiten

- Auch **Kommunikationsherausforderungen bei Personen mit (über-)durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten** und einer „elaborierten Sprache mit großem Wortschatz“ (Remschmidt 2012, 49):
- Ggf. **verminderte/hölzerne Begleitmimik und -gestik** zum Unterstreichen des Sinns von Äußerungen, **ungewöhnliche Betonung von Wörtern/Satzteilen, abgehackt wirkender Sprechrhythmus, Sprechverzögerungen, zu lautes/leises Sprechen** (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011, 15).
- „**Lange Sätze nicht richtig hören und verstehen können**“ (Zöller/Zöller 2012, 40), verschärft bei Reizüberflutung bzw. Gesprochenem mit vielen NS ohne Pausen.  
Sie verrauschen/werden nur bruchstückhaft verstanden.
- **Wörtlicher Umgang mit Sprache** (vgl. Dalferth 2016, 64) und Missdeuten intentional-emotionaler Sprachinhalte (vgl. Heavey et al. 2000, 225).

# Sprachbesonderheiten

- **Schwierigkeiten, in komplexen Gesprächssituationen ad hoc Gesagtes, nonverbale sozio-emotionale Botschaften** (wie verständnisloses Stirnrunzeln, genervtes Augenrollen), **subtile Gefühlsregungen, Anspielungen und Absichten zwischen den Zeilen zu erkennen** trotz oft intensiver emotionaler Empathie (vgl. Smith 2009, 489).
- **Ursachen:** Wegen **erschwerter Blickkontaktaufnahme/Gesichtsblindheit** können (feine) Hinweise, „die sich in Gesten, Mimik und Körperausdruck bis hin zur Tonlage verbergen“ (Dern/Schuster 2007, 3), ad hoc nur eingeschränkt wahrgenommen werden.

# Sprachbesonderheiten

- **Daher oft Nichterkennen, ob Gesagtes fragend, sachlich, vorwurfsvoll, verärgert, neckend oder spöttisch gemeint ist.**
- => Gegenseitiges Missverstehen,**  
noch gesteigert, falls Personen in ihrer Biografie vielfach sozialen Diskriminierungen und Verletzungen ausgesetzt gewesen sind und sich schnell durch (scherzhafte) Äußerungen angegriffen fühlen.
- => Anspannung, Anstrengung und Angst in Gesellschaft!**

# Autismusmerkmale

**7.) Schwierigkeiten, soziale Interaktionen zu verstehen und zu bewerkstelligen während des gesamten Lebenslaufs:**

- **Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen Kontakt herzustellen, Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten**  
(vgl. Theunissen 2016 b, 44).
- **Evtl. eher Kontakt mit Jüngeren/Älteren/ Menschen mit anderen sozio-kulturellen Hintergründen bzw. Aufnahme von emotionalen Bindungen zu Tieren/Dingen**  
(vgl. Theunissen 2018 a, 51).

# Interaktionsbesonderheiten

- Wegen Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und Kommunikationsbesonderheiten sowie Rückzug **Schwierigkeiten, raum-zeitl. wie soziale Situationkontexte intuitiv in ihrer Komplexität mit diversen Veränderungen und Unvorhersehbarem** (wie neu hinzukommende Personen, Gesprächsthemen, plötzlich nötiger Aufbruch) **zu erfassen, dabei von Jetzt auf Gleich non- wie paraverbale feine emotionale Signale in Sprachmelodien, Gesichtern, Gesten, Körperhaltungen zu entschlüsseln und sich deswegen spontan in die Erwartungen, guten, aber auch schlechten Absichten anderer, in ihre Wünsche und Meinungen hineinzusetzen** (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011, 14).

# Interaktionsbesonderheiten

- Daher mögliche **Blindheit gegenüber ungeschriebenen, oft umgebungsabhängigen sozialen Regeln** (vgl. Häußler et al. 2016, 15).
- **Evtl. unbeabsichtigtes Zeigen von gegenüber Personen und Situationen als unangemessen erscheinendem (und ggf. vor den Kopf stoßendem) Verhalten**, wie Privates am Arbeitsplatz), fehlende Kontextualisierung bei Ereignisschilderungen etc. (vgl. ebd.).

# Interaktionsbesonderheiten

**Trotzdem Interaktionsstärken beobachtbar:**

- **Interesse an anderen Menschen/Lebewesen,**
- **Wunsch nach erfüllendem Kontakt;**
- **daher oft Aufsuchen von Dienstleistungen, die Reflexionen über Interaktionen und sozial-emotionales Lernen anregen:**
  - Selbsthilfegruppen,
  - berufliche Integrationsfachdienste (IfD, z.B. *Salo Bildung + Beruf*),
  - tagesstrukturierende Angebote für psychisch beeinträchtigte Menschen,
  - Einzel- und Gruppen-PT,
  - Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen, die auf Rollenspiele, Besprechen von Videoaufzeichnungen und da (Comic-)Geschichten-Verfassen zu erlebten/möglichen Begegnungen zurückgreifen,
- **mitunter Anlegen einer (visuellen) Gedächtnisbibliothek mit einer Fülle sozialer Informationen** (vgl. Theunissen 2016 b, 47).



# Interaktionsbesonderheiten

- Aufgrund dessen und wegen intensivem Sinnes- wie Gefühlsleben und **Stärken der sozio-emotionalen Authentizität, Empathie**, Entwicklung einer genauen Beobachtungsfähigkeit von sozialen Geschehnissen, eines ausgeprägten Feingefühls, vorurteilsfreien Umgangs und Solidarisierungsfähigkeit (vgl. Theunissen 2018 a, 57).
- **Pflege treu-zuverlässiger, tiefer Beziehungen** (wenn man die Chance hierzu erhält), Hilfsbereitschaft, Fürsorge und fester Glaube, dass echte Freundschaft möglich ist, auch wenn man zum Opfer sozialer Schwächen anderer wird (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 74).

# Interaktionsbesonderheiten

Ari Ne'eman (zit. n. Solomon 2008):

„While people with [...] autism [...] have difficulty with social interaction [...], we are not incapable of it and can succeed and thrive on our own terms when supported, accepted and included for who we are.”

# Emotionsbesonderheiten

- **Kein (sprachliches) Ausdrückenkönnen eigener Emotionen, aber auch Schwierigkeiten, sie auszuhalten, zu kontrollieren** (vgl. Theunissen/Paetz 2011, 14),
- **Erhöhtes (Dis-)Stresserleben, Erregbarkeit** (vgl. ebd.).

## **Mögliche Folgen:**

- **Sensitivität, mangelnde Impulskontrolle, Affektregulation**, die in Gefühlsexplosionen und Stimmungsschwankungen münden kann (vgl. Dodd 2007, 64 f.).

# Emotionsbesonderheiten

- **Erhöhte Anfälligkeit für Phobien** gegenüber Ereignissen/Gegenständen, aber auch sozialen Belangen (besonders bei High-Functioning-Autisten, weil sie eigene Interaktionserschwer-nisse durchaus registrieren, aber nicht wissen, wie sie den impliziten Erwartungen anderer (besser) entsprechen können, ohne abgewertet/abgelehnt zu werden).
- **Gefahr der Kontaktmeidung zur Reduktion dieser Ängste** (vgl. Dodd 2007, 64 f.).

# Forschungsstand EU

Trotz oben mehrfach erörterter Dringlichkeit der Beachtung dieser Problematik **äußerst dürftiger aktueller Bestand von deutschsprachigen und internationalen wissenschaftlichen Forschungspublikationen zu dem Thema Autismus/Behinderung und Studium.**

Das zeigt eine Online-Recherche einschlägiger Fachdatenbanken (wie z.B. KVK (Karlsruher-Virtueller-Katalog), FIS-Bildung (Fachinformationssystem Bildung), REHABDATA, ERIC (Educational Resources Information Center), SSOAR (Social Science Access Repository), PsycINFO und PSYINDEX).

## Forschungsstand (Behinderung und Studium)

- Trotz ihres mittlerweile nicht mehr ignorierbaren o.g. großen Anteils von ca. 11 % unter der Studierendenschaft und trotz der UN-BRK-Ratifizierung durch die BRD im Jahr 2009 ist die alltägliche Lebenswirklichkeit von Studierenden mit Behinderung durch die folgende und auf sie nicht abgestimmte Machart des hochschulischen Bildungssystems geprägt:

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

- Gewachsene Studienschwierigkeiten: Infolge einer strafferen Struktur vieler Studiengänge, erhöhter Anwesenheitspflichten und Prüfungsdichte (am Semesterende) sowie der Aufteilung in Bachelor- und Masterstudien im Zuge der Bologna-Reform (1999) werden persönliche Wahlmöglichkeiten von LV, z.B. zu behinderungskompatiblen Zeiten, eingeschränkt (vgl. Fromme 2018, 8). Auch fallen erhöhte Workloads an (vgl. Poskowsky et al. 2018, 150).

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

„Schaut man sich indessen die Leistungserwartungen für ein paar [...] Credit-Points an und registriert man, dass in vielen [...] Studiengängen insgesamt zwischen 50 und 60 Einzelprüfungen anfallen, dann handelt es sich nicht um [...] eine Vervielfältigung von Prüfungsangst und bewusstlosem Auswendiglernen für Klausuren“  
(Lenzen 2014, 33).



# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

Diese sind psycho-physisch äußerst beanspruchend und machen bei einer gesteigerten Anzahl das Angewiesensein auf Nachteilsausgleiche (NTA) nach § 209 SGB IX zur Anpassung des Studiums an ihre beeinträchtigungsbedingten Bedürfnisse erforderlich (vgl. Poskowsky et al. 2018, 150).

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

Dennoch stoßen mitunter etliche unter ihnen bei Lp und Prüfenden auf Unkenntnis von NTA, Studien(prüfungs)ordnungen, Gesetzesgrundlagen (wie GG, UN-BRK und Landeshochschulgesetze, die zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung verpflichten) sowie von grundlegenden Merkmalen gewisser Behinderungsformen und ihren möglichen Auswirkungen auf Studienalltag und -leistungen sowie auf mangelndes Verständnis (vgl. Poskowsky 2015, 165).

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

Das gilt vor allem für Studierende mit unsichtbaren Beeinträchtigungen/Besonderheiten, wie psychische Erkrankungen, neurologische/chronisch somatische Gesundheitseinschränkungen, Sprech-/Hörbehinderung, Teilleistungsstörung und Autismus (vgl. Poskowsky et al. 2018, 156).

Sie machen mindestens zwei Drittel der BeSt-2-Studententeilnehmenden aus (vgl. ebd., 4).

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

- **Unzureichende bauliche, soziale und didaktische Barrierefreiheit:**

Nach wie vor sind viele Lehrgebäude, Lernorte, Ämter, Bibliotheken bzw. Beratungsstellen der Hochschulen nicht für alle zugänglich und nutzbar.

So werden fehlende taktile, optische oder akustische Leitsysteme, unerreichbar positionierte Bibliotheksmedien, keine Belüftungsvorrichtungen, störungsfreie Sicht- und Hörverhältnisse in Bezug auf präsentierte Lehrinhalte, unzugängliche Hörsäle für mobilitätseingeschränkte Studierende sowie fehlende Rückzugsmöglichkeiten beklagt (vgl. Poskowsky et al. 2018, 158 ff.).

# Unzureichende bauliche, soziale und didaktische Barrierefreiheit

Daneben kommen für mehr als drei Viertel der BeSt2-Studienteilnehmenden sozial-einstellungsbedingte Barrieren (wie Vorbehalte, fehlende Wertschätzung (interpersonaler Vielfalt), Sensibilität und Wissen in „Kontakte[n] und Kommunikationen“ (Poskowsky et al. 2018, 146) mit Kommilitonen, o.g. Lp und Mitarbeitenden der Verwaltung, Bibliotheken etc. wg. vielfach kaum existenter sozialer Aufklärungs- und Qualifizierungsangebote zum Tragen.

Dadurch besteht auch die Gefahr, dass eine Inklusion (lat. Einbezogenheit) für alle anstrebende Didaktik unterbleibt, die z.B. auf die Simultan-Visualisierung gesprochener Unterrichtsinhalte zurückgreift, aber auch wertschätzend-vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen mit Studierenden pflegt.

# Unzureichende bauliche, soziale und didaktische Barrierefreiheit

Diese sozialintegrative Führung ermuntert Studierende, sich zu öffnen und vermag kontinuierlich mit ihnen im Gespräch zu bleiben, damit angemessene Vorkehrungen (wie z.B. Änderung der Seminarsitzordnung für störungsreduziertes Lernen oder Gewährung von NTA nach § 209 SGB IX, wie Lockerung der Anwesenheitspflichten, Modifikationen der LN-Erbringung von mündlichen (Referate, Kolloquia) in schriftliche (Hausarbeiten, Klausuren) etc.) getroffen werden können (vgl. Fromme 2018, 10).

Ebenso fehlen meist spezielle Serviceangebote (wie Dokumentenumsetzungsdienste für Studierende mit Sehbeeinträchtigung, PC-Arbeitsplätze, reizreduzierte Lernorte (vgl. Poskowsky 2018, 156).

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

- **Ungesicherte Studienfinanzierung:**

Im BAföG-Kontext sind weder erhöhte beeinträchtigungsbedingte Ausgaben für ABW, barrierefreien Wohnraum, Medikamente, Therapien und Hygieneartikel noch studienbedingte Mehraufwendungen für techn. Hilfen und persönliche Assistenzen wegen einer oft restriktiven behördlichen Handhabung dieser letztgenannten Leistungen zur Bildungsteilhabe nach § 112 SGB IX gedeckt.

Das erschwert den Zugang zur Hochschulbildung und aufgrund dessen zu einer akademischen Laufbahn, wie z.B. zur Promotion (vgl. Middendorf et al. 2017, 38).

# Herausforderungen für Studierende mit Behinderung (allgemein)

- **Unzureichende Info- und Beratungsangebote:**

An den meisten Hochschulen gibt es zwar Beauftragte bzw. Beratende für die Belange von Studierenden mit Beeinträchtigung. Mehrheitlich sind sie aber nicht mit den nötigen finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet, um wachsenden Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden.

Oft sind sie zudem mit ihrem Aufgabenspektrum (z.B. der Hilfeleistung bei der Beantragung von Studienassistenz gegenüber Sozialbehörden bzw. NTA im Hochschulkontext) weder bekannt noch auf die Bedürfnisse von Studierenden mit unsichtbaren Beeinträchtigungen eingestellt (vgl. Poskowsky et al. 2018, 245).



# Forschungsstand EU (Autismus und Studium)

1.) Fünf landesweite qualitative narrativ-biografische und Leitfaden-Befragungen im Querschnittsdesign (mit Face-to-Face-Interviews und Onlinefragebögen) hinsichtlich der aktuellen Studiensituation von einem bis 34 Studierenden aus dem Autismusspektrum, ihren Angehörigen und Hochschulbe-ratenden sowohl bzgl. möglicher Studienschwierigkeiten als auch der als mehr oder weniger hilfreich erlebten Unterstützungsmaßnahmen im sozialkommunikativen, pädagogisch-didaktischen und organisatorisch-strukturellen Bereich in Großbritannien (GB) von Madriaga und Goodley (2010), in Schweden von Simmeborn-Fleischer (2012 a, b), Simmeborn-Fleischer et al. (2013) sowie in der Schweiz von Meier-Popa (2012) und in der BRD von Eckert und Anderegg (2015).

# Forschungsstand EU

2.) Eine Fallstudie im Längsschnittdesign von MacLeod und Green (2009): Sie untersuchte die Wirksamkeit einer alle Lebensbereiche einbeziehenden Unterstützung zweier Studierender aus dem Autismusspektrum während ihrer Gesamtstudienzeit durch die Hochschulservicestelle für Studierende mit Behinderung der englischen University of Birmingham in Kooperation mit zwei Freiwilligen eines örtlichen Vereins von Eltern autistischer Erwachsener.

# Forschungsstand EU

**3.)** Eine Kombinationsuntersuchung von 264 schriftlichen Internet-Befragungen mit sechzehn ebenfalls schriftlich online eingeholten biografischen Fallbeschreibungen:

Diese ist ab Oktober 2013 bis März 2016 von dem EU-finanzierten **Forschungsprojekt *Autism&Uni*** zum Voranbringen eines erfolgreichen Übergangs junger Menschen aus dem Autismusspektrum von der Schule zur Hochschule unter der Ägide der *Leeds Beckett University* in GB, Mitwirkung der *Technischen Universität Eindhoven* (Niederlande), der *Akademie für Human- und Wirtschaftswissenschaften Lodz* (Polen), des finnischen *Kekuspuisto Berufskollegs* für Auszubildende mit Behinderung bzw. aus dem Autismusspektrum, sowie von zwei Non-Profit-Organisationen für die gemeindenaher Unterstützungsarbeit im Alltag und Förderung des Wohlbefindens von autistischen Menschen, ihren Familien und Betreuern namens *Autismo Burgos* in Spanien und *Foundation of European Initiatives* (grenzübergreifend) durchgeführt worden (vgl. Fabri et al. 2016 d, 2).

# Forschungsprojekt Autism&Uni

**Fragebögen Q: Questionnaire und S: Self-Report**

**Q1 für sich auf ein Studium vorbereitende Personen:**

- Warum wollen Sie (Ihr anvisiertes Fach) studieren? Wer hat eventuell hierzu geraten (Eltern, Lehrer, Freunde)?
- Welche autismusbezogene Schulunterstützung haben Sie erhalten (soz. (Kompetenz-)Trainings, visuelle Stundenpläne, Ruheräume, TEACCH...)?
- Welche hochschulische Unterstützung würde helfen?
- Welche studiengangbezogenen Informationen benötigen Sie vorab (Hinweise zum Bewerbungsprozess (wie z.B. Vorstellungsgespräche, Examina), Gespräche mit Ehemaligen, Erkundungstour der Campuswege-, -gebäude, -räume ...)?

# Forschungsprojekt Autism&Uni

## **Q2: Aktuell Studierende:**

- Warum wollten Sie (Ihr damals anvisiertes Fach) studieren?
- Wer hat evtl. Ihre Entscheidung beeinflusst?
- Wie schwer empfanden Sie den Bewerbungsprozess?
- Erhalten Sie momentan Unterstützung, wenn ja, seit wann und welche (Studienassistentz, NTA etc.)?
- Wie hilfreich ist sie?
- Welche Unterstützung würde noch/ansonsten helfen?
- Welche Stress-/ Angstbewältigungsstrategien wenden Sie an (Musik, Mediation, Sport, Essenkochen, Sprechen mit Familie, Freunden...)?
- Welche Rückzugsmöglichkeiten gibt es an Ihrer Hochschule?
- Wann, wem und warum haben Sie hier von Ihrem Autismus erzählt?
- Wie ging/ geht es Ihnen damit, eigene Bedürfnisse zu erklären und zu vertreten?

# Forschungsprojekt Autism&Uni

**Q3 Ehemalige Studierende** mit denselben im Präteritum formulierten Fragen des Fragebogens Q 2 und folgenden Fragen:

- Haben Sie Ihr Studium abgeschlossen?
- Wenn nein, wann haben sie ihr Studium abgebrochen?
- Was hätte Sie davon abhalten können, dies zu tun?
- Wurden Sie an Ihrer Hochschule diskriminiert?  
Wenn ja, von wem?

# Forschungsprojekt Autism&Uni

## **Q 4: Eltern, Betreuende:**

- Erhält der Student momentan Unterstützung, wenn ja, seit wann und welche (Studienassistenz, NTA ...)? Wie hilfreich ist sie?
- Welche Unterstützung würde noch helfen?
- Welche studiengangbezogenen Informationen benötigt der Student vorab oder hätte er vorab benötigt (Hinweise zum Bewerbungsprozess, Gespräch mit Ehemaligen, Erkundungstour der Campuswege-, -gebäude, -räume ...)?
- Haben Sie studiert?
- Haben Sie den Bewerbungsprozess unterstützt? Wenn ja, wie?
- Müssen Sie für Rechte und Bedürfnisse des Studierenden eintreten/tut er es selbst?
- Wie schätzen Sie die akademischen Fähigkeiten des Studenten ein?
- In welchen Studienbereichen könnten Schwierigkeiten auftreten?
- Aber auch: Welche Anforderungen wird der Student ihres Erachtens gut meistern?

# Forschungsprojekt Autism&Uni

## **Q 5: Lehrer:**

- Wie schätzen Sie die akademischen Fähigkeiten Ihres ehemaligen Schülers ein?
- In welchen Studienbereichen könnten Schwierigkeiten auftreten?
- Aber auch: Welche Studienanforderungen wird der Schüler gut meistern?
- Welche Unterstützungsformen bietet Ihre Schule autistischen Lernern an oder vermittelt sie (Schulassistenz, fachliche Beratung, NTA, Akquise in- und externer Unterstützer, Rückzugsmöglichkeiten, Arbeit mit soz. Trainings, visuellen Stundenplänen, TEACCH...)?
- Wie hält Ihr Team sein autismusspezifisches Wissen aktuell (Kontakt mit Autismusinstitutionen, Fortbildungen, Vorhalten von Fachzeitschriften...)?
- Verfolgt Ihre Schule eine Inklusionspolitik, die Ausgrenzung und Mobbing von (autistischen) Lernern verhindert?



# Forschungsprojekt Autism&Uni

## **Q 6: Hochschullehrende und -unterstützende:**

- Welche akademischen Fähigkeiten erkennen Sie bei autistischen Studierenden?
- Welche Unterstützung bieten Sie zu welchem Zeitpunkt (vor, während und bei Beendigung des Studiums) an (Beratung, NTA ...)?
- Welche Unterstützungsform hilft den meisten autistischen Studierenden?
- Gibt es soziale Autismusaufklärungs- und Verhaltensinstructiionsangebote an Ihrer Hochschule für alle Mitarbeitenden?
- Wie hält Ihr Team sein autismusspezifisches Wissen aktuell (s.o.)?
- Verfolgt Ihre Hochschule eine Inklusions- und Anti-Mobbingpolitik?

# Forschungsprojekt Autism&Uni

## **Q 7: Professionell Unterstützende außerhalb der Hochschule:**

- Wie schätzen Sie die akademischen Fähigkeiten der von Ihnen unterstützten autisti-schen Studierenden ein?
- Welche Unterstützungsformen bieten sie an (Alltagsunterstützung, visueller Stun-denplan, Sprechstundenvor- und -nachbereitung, Vorlesungsmitschriften/ -Audioaufzeichnungen, Kontaktvernetzung mit Dozierenden/ Beratenden...)?
- Was sind die größten Schwierigkeiten während Ihrer Arbeit mit der Zielgruppe?
- Welche Erfahrungen haben Sie in der Arbeit mit Hochschulangehörigen gemacht?
- Gibt es Autismusaufklärungs- und Verhaltensinstruktionsangebote in Ihrer Institution für alle Mitarbeitenden?
- Wie hält Ihr Team sein autismusspezifisches Wissen aktuell (s.o.)?

# Forschungsprojekt Autism&Uni

## **S 1: First Person Stories autistischer Studierender:**

- Erzählen Sie uns, eine Erfolgs-, Problemgeschichte oder beides?
- In welchem Monat und Jahr begann diese; wie alt waren Sie damals?
- Was war die Ausgangssituation dieser Geschichte?  
Was wollten Sie erreichen?
- Mit welchen Herausforderungen mussten Sie hierbei kämpfen?
- Was fühlten Sie im Umgang mit diesen Herausforderungen?
- Wer half Ihnen wie bei Bewältigung dieser Herausforderungen?
- Welche andere/weitere Unterstützung wäre hilfreich gewesen?
- Wie endete diese Geschichte?
- Was empfinden Sie jetzt, wenn sie daran zurückdenken?
- Haben Ereignisse dieser Geschichte Einfluss auf Ihr heutiges Leben?
- Was würde Ihnen jetzt helfen, um generell im Leben, aber auch speziell mit den Auswirkungen dieser Geschichte zurechtzukommen?

**S 2: Third Person Stories von Eltern oder professionell Unterstützenden** mit denselben in der 3. Person Singular formulierten Fragen des Fragebogens S1.

# Forschungsstand EU

4.) Bestandsaufnahmen der gegenwärtigen Situation autistischer Studierender von Nicole Schuster & Ute Schuster (2013), Silke Lipinski & Sandra Strunz (2014), dem Bundesverband Autismus Deutschland (2015) und Matthias Dalferth (2016) in Deutschland. Diese stützen sich zwar neben den beiden BeSt-Erhebungen auf etliche der vorher genannten Studien und andere Fachpublikationen sowie Ratgebertexte für Betroffene, Angehörige, aber auch Lp in den Bereichen Studieren mit Autismus und Recht, beziehen jedoch keine eigens vorgenommenen empirischen Erhebungen ein.

5.) Arbeitserfahrungsdokumentationen der von der Leitung der an dem Sheffield-College angesiedelten Beratung für Studierende mit Behinderung Christine Breakey (2006) in GB sowie von Tony Attwood (2012) in Australien, der auf die Erlebnisschilderungen seiner autistischen und darunter auch (ehemals) studierenden Patienten zurückgreift.

## Forschungszielsetzungen, -design und -methodik

### **Forschungszielsetzungen:**

- Klärung der Frage, wie der in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention des Jahres 2006 formulierte Anspruch der Inklusion für autistische Studierende durch Berücksichtigung ihrer Bildungsbedürfnisse aktuell umgesetzt wird und wie dies künftig optimiert werden kann, sowie...
- Entwicklung eines bislang noch nicht erarbeiteten Modells von aufeinander abgestimmten persönlich angemessenen pädagogisch-didaktischen und strukturell-organisatorischen Vorkehrungen zur Umsetzung der Inklusion im Bereich der tertiären Bildung.

## Forschungszielsetzungen

- Warum?
- Verbesserung der Inklusionsumsetzung von autistischen Studierenden an den Hochschulen in den diesbezüglich laut Breakey (2006, 28) entscheidenden Bereichen der sozialen Werthaltungen, Kommunikation und Praktiken der Verantwortlichen in Leitung, Verwaltung, Lehre, Prüfungen, Beratung und sonstigen Dienstleistungen sowie der Strukturen (als bauliche, technisch-mediale Ausstattung, finanzielle, personale und organisatorische Rahmenbedingungen) kann für die gesamte Studierendenschaft in Deutschland nützlich sein.

## Forschungszielsetzungen

- Die aktuelle Studierendenschaft weist nämlich dank politischer Bildungsreformen Ende des 20. Jahrhunderts (wie z.B. BAföG) eine wachsende Heterogenität hinsichtlich sozio-ethnischer Lebenshintergründe, Bildungsbio-  
grafien, körperlicher, psycho-sozialer, neurologischer Besonderheiten/Herausforderungen und Leistungsvoraussetzungen auf (vgl. Wild/Esdar 2014, 9).
- Für alle diese Studierendengruppen kann die Umsetzung von Inklusion zur Verbesserung ihrer Situation, d.h. zur Reduktion von Seminar-, Studienabbrüchen und erfolgreichen Abschlüssen, führen (vgl. Spooner et al. 2015, 139).

## Forschungszielsetzungen

- Beispielsweise profitieren von Strukturierung, Veranschaulichung und einfacher Sprache in LV nicht nur Studierende aus dem Autismusspektrum, sondern auch mit anderen Aufmerksamkeitsbesonderheiten (z.B. ADHS, Epilepsie), mit psychischer Erkrankung, Hörbeeinträchtigung und Migrationshintergrund.



# Forschungszielsetzungen

-- Durch solche Maßnahmen kann somit für sämtliche Studierendengruppen die Eintrittschance in sozial angesehene, qualifizierte Berufe mit reduziertem Armutsrisiko gesteigert werden (vgl. Wild/Esdar 2014, 21).

-- Dabei nützt die Ausübung dieser Berufe jedoch nicht nur ihrer gesellschaftlichen Inklusion, sondern sie können hiermit auch den Schlüsselproblemen der Menschheit entgegentreten sowie langfristig zur wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Weiterentwicklung unseres Landes und unserer Welt beitragen (vgl. ebd.).

# Forschungsdesign und -methodik

Wegen geringer Publikationsdichte in diesem wissenschaftlichen Gebiet qualitativ-exploratives Vorgehen: Verzahnung von Sach- und Subjektorientierung sowie von Abduktion (Entwicklung neuer allgemeiner theoretischer Erkenntnisse aus dem Besonderen (einzelner Daten), Induktion (Erkenntniserweiterndes Schließen von dem Besonderen (einzelner Daten) zum Allgemeinen (einer bereits bestehenden Theorie)) und Deduktion (Erkenntnisprüfendes Schließen vom Allgemeinen (einer bestehenden Theorie) zum Besonderen (einzelner Daten) (vgl. Reichertz 1999, 61).

## **Forschungsdesign der Dissertationsstudie**

Diese Verzahnung von Ab-, In- und Deduktion wird umgesetzt durch...

1.) Teilstandardisierte Leitfadeninterviews in Face-to-Face-, Postkorrespondenz-, E-Mail-, Telefon-, und Online(-Chat)-Befragungsform, um möglichst viele, mitunter sozial gehemmte und traumatisierte Personen aus dem Autismusspektrum zu erreichen.

# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

Die Teilstandardisierung wird wiederum einerseits mit vorgegebenen Fragen erreicht, welche deduktiv mit dem Vorverständnis der Forschenden, also vor dem Hintergrund ihrer eigenen autistischen Betroffenheit, Berufserfahrungen und wissenschaftlichen Literaturanalysen, erarbeitet worden sind.

# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

Leitfadenfragen

(abgeleitet aus o.g. zwei Forschungszielen):

*1) In welchen Bereichen (örtliche Orientierung, Teilnahme an LV, Notizenverfassen, Lektüre, Praktika, Exkursionen, Prüfungen, Leistungsbewertung, Studienorganisation, selbständiges Lernen, Rückzug, Erholung, Kontakte, Alltagsverrichtungen zuhause existieren welche Unterstützungsbedürfnisse von autistischen Studierenden?*

*Welche dieser Bedürfnisse sind als universell (für sämtliche Studierende mit verschiedenen Lebenshintergründen), welche als autismusspezifisch identifizierbar?*

# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

- 2) *Inwieweit erfahren diese Bedürfnisse schon eine Berücksichtigung im Hochschulalltag in puncto soziale Werthaltungen/Kommunikation, Praktiken der Verantwortlichen in Leitung, Verwaltung, Lehre, Prüfungen, Beratung und sonstigen Dienstleistungen sowie Strukturen (bauliche, technisch-mediale Ausstattung, finanzielle, personale und organisatorische Rahmenbedingungen)?*
- 3) *Wie kann man in diesen Bereichen die Berücksichtigung der Unterstützungsbedürfnisse verbessern? Wie kann man dadurch auch die Studiensituation von anderen von Bildungsbenachteiligung bedrohten Studierenden in herausfordernden Lebenskontexten verbessern?*

# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

- 4) *Wie können aber auch Stärken von Studierenden aus dem Autismusspektrum (u.a. auf dem Gebiet der autistischen Intelligenz) im Hochschulalltag eine Berücksichtigung erfahren?*
- 5) *Welche personalen sowie sozio-materialen Ressourcen als in der Umwelt „aktuell verfügbare Potentiale, welche die Entwicklung unterstützen“ (Petermann/Schmidt 2006, 119), haben die Studierenden in Anspruch genommen zur (Verbesserung der) Berücksichtigung ihrer Bildungsbedürfnisse?*

# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

- 6) *Welche kognitiven, sozialen und emotionalen persönlichen Bewältigungsstrategien zur Verbesserung ihrer Bildungssituation haben die Studierenden selbst erarbeitet und erprobt?*
- 7) *Inwiefern können diese Ressourcen und Bewältigungsstrategien auch für Studierende mit anderen herausfordernden Lebenshintergründen hilfreich sein?*



# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

Andererseits kommt die Teilstandardisierung durch eine Offenhaltung der Befragung im ab- und induktivem Sinn zustande.

Diese verzichtet auf feste Antwortvorgaben und Gesprächs(impuls)reihenfolgen, um eine für den erkenntnis(weiter)entwickelnden qualitativen Forschungsprozess erforderliche zwanglos-vertrauens-bildende und sich empathisch auf das Gegenüber mit persönlichen Präferenzen (wie z.B. Einstiegswunsch mit einer nicht an erster Stelle des Befragungsleitfadens stehenden Frage) und Bedürfnissen (wie z.B. schnelle Ermüdbarkeit und Notwendigkeit des Pausen-Einlegens), aber auch neuen spontanen Ideen einlassende Atmosphäre auf Augenhöhe zu schaffen (vgl. Mayring 2002, 67).

# Forschungsdesign der Dissertationsstudie

2.) Auswertung per Grounded Theory, übersetzbar mit „empirisch fundierte[r] Theorie“ (Corbin 2011,70):  
Eine in dem Gesamtkorpus der erhobenen Daten (also der sinnlich erlebten Ereignisse bzw. berichteten Sachverhalte) der in alltagsweltlichen sozialen Zusammenhängen vorgenommenen einzelnen Interviews, teilnehmenden Beobachtungen etc. verankerte und begründete Theoriebildung, die demzufolge in diesen Daten immer direkt wiedererkannt und mit ihnen belegt werden soll (vgl. Strauss/Corbin 1996, 8 f.).

# Diss.-Studie: Grounded Theory

Sie geht davon aus, dass die Forschenden dabei systematisch regelgeleitet vorgehen, indem sie während der Datensammlung 1.) allgemeine Deutungen und hieraus erwachsende theoretische Erkenntnisse entwickeln (Offenes Kodieren), 2.) verfeinern (Axiales Kodieren) und 3.) verknüpfen (Selektives Kodieren), sodass sich Erhebung und Auswertung fortwährend überschneiden (vgl. Mayring 2002, 105).

# Diss.-Studie: Grounded Theory von Glaser & Holton (2011)

Weil mit der Integration o.g. (theoretischer) Präkonzepte der Tatsache Rechnung getragen wird, dass hinsichtlich der Thematik Autismus und Studium ein gewisser, wenn auch erst vereinzelter Bestand an wissenschaftlicher Fachliteratur vorhanden ist, was nicht nur ein ab- und induktionslogisches, sondern auch deduktions-logisches Forschungsvorgehen notwendig macht, wird die Grounded Theory von Strauss & Corbin (1996) als Auswertungsverfahren bevorzugt und nicht diejenige von Barney Glaser und Judith Holton (2011), die den Einbezug jeglicher Vorwissensbestände ablehnt.

=> Kein „Empty-Head“-, sondern „Open-Mind“-Herangehen (Breuer et al. 2018, 144)

# Erste Forschungsergebnisse (Kategoriensystem)

Legende 1 (Beispiel einer Wechselwirkung):

Erfolgt als eine Form der Diskriminierung (Kat. 3.4) eine Vernachlässigung der autismusbedingten Persönlichkeitsvoraussetzungen (Fähigkeiten und Bedürfnisse) durch das gesamte Hochschulumfeld, können sich autismusbedingte Herausforderungen (z.B. im Bereich der Rezeption und Verarbeitung von Studieninhalten in LV, der Kommunikation und Interaktion) verstärken.

Insofern können sich wiederum studienerschwerende Bedingungen (wie Orientierungsprobleme, erschwertes Zurücklegen von Wegen, beeinträchtigte Bewältigung von Anforderungen der Studienorganisation, Barrieren im sozialen Miteinander, Unwägbarkeiten bei der Aneignung von Handlungs- und Wissenskompetenzen sowie ihrer Präsentation in LV und Prüfungen, ggf. psychi-atrische Komorbiditäten und soziale Isolation, Selbstscham und Anpassungsdruck) verschärfen.

# Lösungsideen (Kategoriensystem)

Legende 2 (Beispiel einer Wechselwirkung):

Erfolgt hingegen eine Beachtung der Bedürfnisse und Fähigkeiten einer studierenden Person aus dem Autismusspektrum durch Wertschätzung, inklusive Didaktik und zusätzliche spezifische NTA können sich die erwähnten intellektuellen Kern- und Folgekompetenzen sowie die autistischen Lern- und Arbeitstugenden entfalten.

Das kann wiederum zur Ausbildung individueller Studienbewältigungskompetenzen beitragen, wie z.B. das Aufrechterhalten der eigenen Motivation, Verfolgen einer Selbstdisziplin und Tagesstruktur sowie eines möglichst rechtzeitigen (mehrere Wochen vorher erfolgenden) und gründlichen Erarbeitens von Prüfungsinhalten, angereichert mit (individuellen) Lernstrategien und Scaffoldingtools (wie z.B. Loci-Technik, welche Karteikartenexzerpte nach Unterthemen/Fächern im Raum sortiert, oder Concept-Maps).

# Lösungsideen (Kategoriensystem)

Legende 3 (Beispiele einer Wechselwirkung):

Schlafstörungen können durch eine individuelle Prüfungszeitverlegung (Sub-Kat. 2.1.2.1 NTA Prüfungen (Zeitverlegung)) bzw. die Herausforderung, sich bei der Aneignung von Handlungs- und Wissenskompetenzen nicht in Details oder Nebensächlichkeiten zu verlieren (Sub-Kat. 3.1.4.1), kann auf Fakultäts- und Lehrebene durch die UDI-Maßnahme der Offenheit für generelle Anpassungen (wie vor allem Verlängerung Prüfungs-/LN-Aufgabenbearbeitungszeit für alle Studierenden um 25 bis 50 Prozent, wenn organisatorisch möglich (Sub-Kat. 2.1.1.1 UDI-Aspekt VIII)) und den prüfungsbezogenen NTA der (ergänzenden) individuellen Zeitverlängerung zur Vorbereitung bzw. Ableistung von Prüfungen/LN (Sub-Kat. 2.1.2.1 NTA Prüfungen (Zeitverlängerung)) ausgeglichen bzw. entgegengewirkt werden.

# Lösungsideen (Kategoriensystem)

Auch können vermutlich soziale Ängste/biografische Traumata, wenn aufgrund von Peer-Coaching, Coach-Coaching und regelmäßig durchgeführten Bildungskonferenzen mit betreffenden Studierenden (Subkategorien der Vernetzungskategorie 2.1.2.5) ein aufgeklärt- wertschätzendes sowie in inklusiver Serviceleistung und Didaktik fortgebildetes Hochschulumfeld gegeben ist, besser bewältigt werden und sich somit weniger studienenerfolgsgefährdend auswirken.



# Lösungsideen (Kategoriensystem)

Nicht nur die drei Kernkategorien, sondern auch ihre Unterkategorien sind miteinander verflochten, wie z.B. ...

die „Kat. 2.1.2.2 Organisation von Studienassistenz durch Hochschulberatende“ (für Studierende mit Behinderung/Neurodiversität/psychosozialen Herausforderungen) leistbar durch Hilfestellungen während einer diesbezüglichen Antragsstellung bei den Sozialbehörden),

die „Kat. 2.1.2.2 Peer-Mentoring“ (durch ältere Fachsemester mit/ohne Behinderung/ Neurodiversität, organisiert und gecoacht durch o.g. Beratungsstellen) sowie ...

die „Kat. 2.1.2.4 Wertschätzende PT mit angebahnter/selbst geleisteter korrekter Autismus-, ggf. Komorbiditätsdiagnostik“ und passgenauer effektiver (vermittelter) Hilfe für die (Weiter-)Entwicklung von Selbstvertrauen und -vertretung, zusammenfassbar zur „Kat. 2.2.2 Self-Advocacy“ (Fähigkeit, eigene Bedürfnisse anzumelden, Rechte, Interessen und Entscheidungen im hochschulischen und sonstigen öffentlichen Kontext wahrzunehmen und dafür Kontakt mit (hochschulischen) Unterstützungsinstitutionen aufzunehmen).

# Begriffsdefinitionen

**Inklusion** (zu latein. inclusio ‚Einschluss, Einbezogensein, Zugehörigkeit‘) ist als ein überlebenssicherndes und alle Lebensbereiche (Arbeit, Bildung, Kultur, Freizeit etc.) umfassendes „universelles Prinzip einer demokratischen Gesellschaft“ (Wansing 2015, 46) zu verstehen.

# Soziale und personale Inklusion

- Soziale Inklusion: Bedürfnis nach verlässlich-beständigen und vertrauensvollen Beziehungen mit gegenseitigem Geben und Nehmen sowie um das Bestreben, in einer Gemeinschaft dazuzugehören, sich in diese mit geteilten Werten, Normen und Vorhaben einzufügen und im Austausch mit den Mitmenschen Schritt für Schritt auf sie einzustellen, sozial-emotional dazuzulernen (im Sinn eines So-Seins wie alle anderen).
- Personale Inklusion: Bedürfnis, die eigene Persönlichkeit, Fähigkeiten und beruflich-fachlichen Kompetenzen einzubringen (im Sinn eines Sich-Unterscheidens, personale Inklusion), wahrgenommen, wertgeschätzt, anerkannt, unterstützt, aber auch gefordert zu sein, deswegen Selbstbewusstsein, Vertrauen zu entwickeln sowie (in Bezug auf autismusbedingte Bedürfnisse und ggf. (psychische) Komorbiditäten)) verstanden zu werden, sowohl emotional als Mitgefühl als auch kognitiv auf der Grundlage zumindest grundlegender Autismus-Kenntnisse.

Also: „Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit“  
(Prengel 2018, 38).

# Weitere Inklusionsaspekte

**1.) Anerkennung aller Erscheinungsformen von Heterogenität, wie Geschlecht, sozioökonomische Lebenshintergründe, Religionszugehörigkeit, Ethnie, Nationalität, Alter, körperliche, neurologische, kognitive und psychische Individualverfassung wie -fähigkeiten, als alltäglicher Bestandteil des Zusammenlebens sowie Wertschätzung und Berücksichtigung eines jeden Menschen in seinem So-Sein betreffs dieser Diversitäts-aspekte, aber auch seiner unverwechselbaren Personeneigenschaften (in Bezug auf äußere Erscheinung, Vorlieben, Fähigkeiten, Bedürfnisse etc.) als Gesellschaftsbereicherung im Gegensatz zur zu überwindenden sozialen Diskriminierung**  
(vgl. Nuding/Stanislawski 2013, 3).

# Inklusionsaspekte

Heterogenität bezeichnet rein deskriptiv Unterschiede der äußeren Merkmale und inneren Eigenschaften von Personen, ohne sie zu bewerten. Dagegen nimmt der Begriff der Diversität (engl. Diversity) eine anerkennende Unterscheidung vor, welche die wertvollen Beiträge von marginalisierungsgefährdeten Menschen zum Wohl einer Gesellschaft würdigt, getreu dem Motto „Erleben und Kennenlernen von zwischen-menschlicher Vielfalt macht alle stark und eröffnet neue Wissens- und Handlungshorizonte!“ (vgl. Wild/Esdar 2014, 10).

# Inklusionsaspekte

2.) Selbstvertretung eigener Rechte, Interessen und Selbstbestimmung als Freiheit und Kompetenz, als Experte in eigener Sache Entscheidungen in persönlichen Belangen zu treffen und herauszufinden, welche Unterstützungs-arten hilfreich sind (vgl. Theunissen/Schwalb 2009, 12) auf der Grundlage von Empowerment als Stärkung des Selbstbewusstseins und eines hierdurch möglichen „Wechsel[s] der Zuständigkeit und Umverteilung von Macht“ (ebd.);

3.) Partizipation, also Zugang zu und Nutzenkönnen von Produkten, Dienstleistungen und Architektur sowie Mitwissen, -sprache, -entscheidung und -gestaltung, die als Bottom-Up-Strategie einem Top-Down-Prinzip der Machtausübung gegenübersteht (vgl. Theunissen 2012 a, 231), das vom so genannten grünen Tisch aus (Unterstützungs-) Angebote plant und einführt (vgl. Theunissen/Schwalb 2009, 15).

4.) Einbindung in verlässliche rückhaltgebende solidarische Beziehungsnetzwerke in Privatleben wie Beruf mit gegenseitigen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten (vgl. Theunissen 2012 a, 231).

# Nachteilsausgleiche (NTA)

Jene stellen keine Vergünstigung, sondern Maßnahmen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile und Barrieren dar und sind so zu gestalten, dass sie der Person, Art und Schwere ihrer Behinderung und situativen Bedingungen Rechnung tragen (vgl. SGB IX § 209).

Jedoch müssen sie beantragt und begründet werden. Zwar hat im deutschen „demokratischen und sozialen Bundesstaat“ (GG Art. 20) jede Person mit Behinderung wegen der seit 2009 rechtsgültigen UN-BRK, des am 15.09.1994 in Kraft getretenen Absatzes 3 des GG „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ und Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) vom 27.04.2002 als dessen Umsetzungsge-setz, das öffentliche Behörden und Institutionen zu Barriere- und Diskriminierungsfreiheit verpflichtet (vgl. § 4 und § 7), von Vornherein unmittelbar (unabhängig von Landesregelungen) Anspruch auf NTA und kann sich stets darauf berufen; allerdings kann sie diesen aber nur in konkreten Situationen geltend machen, wenn sie ihre Behinderung und daraus erwachsene Erschwernisse per Arztattest nachweist (vgl. Fromme 2013, 12).

BGG § 4: „Barrierefrei sind bauliche und andere Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen [...] ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“)

BGG § 7: „Eine Benachteiligung liegt vor, wenn Menschen [...] ohne zwingenden Grund unterschiedlich behandelt werden und dadurch [...] in der gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft [...] beeinträchtigt werden [...]. Auch [...] die Versagung angemessener Vorkehrungen [...] ist eine Benachteiligung im Sinne dieses Gesetzes“)

# NTA - Beispiele

- Verlängerung von Prüfungsfristen (bei Haus-, Abschlussarbeiten, Klausuren, mündlichen Prüfungen),
- Verlängerung der Bearbeitungszeit zum Ausgleich anfallender Pausenzeiten wegen gesundheitlich notwendigen Toilettengängen, Nahrungsaufnahmen, Medikamenteneinnahmen, Ruhephasen o.ä.,
- Orthografiefehler nicht berücksichtigende Beurteilung für Studierende mit Sprachproblemen (z.B. wegen Migrationshintergrund, LRS) bei Klausuren, allerdings Rückmeldung derselben,
- Prüfungen im eigenen Raum mit bedarfsgerechter Ausstattung, bestimmten raum-akustischen Bedingungen (z.B. einstellbarer Stuhl, Tisch, Teppich, Zusatzlichtquellen) oder ggf. zuhause (bei 24-stündiger Pflegeassistenzenotwendigkeit),
- Zulassen von personeller oder technischer Unterstützung bei schriftlichen oder mündlichen Prüfungen, z.B. Schreibassistenz, Gebärdensprachdolmetscher, assistive Technologien (wie z.B. Laptops),
- Gestattung von Aktivitäten, die aus Anspannungs- und Krisensituationen helfen.



# NTA - Beispiele

- Adaption von Aufgabenstellungen (z.B. bzgl. Schriftart, -größe, Format (Audiodatei, Braille etc.)),
- Mitbestimmung in Bezug auf Termin (z.B. nicht vor 10 Uhr wegen eines höheren epileptischen Anfallsrisikos), Ort/Sitzplatz, Aufsichtsperson (z.B. bestimmtes Geschlecht),
- inhalts- und anforderungsgleiche Umwandlung der Prüfungsform (Transfer von mündlichen in schriftliche Prüfungen, Referaten in Hausarbeiten, Gruppen- in Einzelprüfungen (oder umgekehrt)),
- Modifikation praktischer Prüfungen (z.B. Transformation in verbale Prüfungsleistungen in Geografie, Geologie, Medizin, Kunst etc.),
- Entzerren von Prüfungsballungen/Verschieben von Prüfungsterminen,
- Splitten von Prüfungsleistungen in Teilleistungen,
- Nichtberücksichtigung von krankheits-/behinderungsbedingten Prüfungsrücktritten bei der Zahl möglicher Prüfungswiederholungen,
- Gestattung von mehr Prüfungsversuchen als in der Prüfungsordnung, aufgrund einer bestimmten Art und Schwere der Erkrankung oder Behinderung (vgl. Fromme/Mattert 2013, 84 ff.).

# TEACCH

*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) von Gary Mesibov, Victoria Shea & Eric Shopler (2004), modifiziert erwachsenentauglich.

Evidenzstufe: II a (vgl. Bölte 2009, 225)

# TEACCH

## TEACCH-Leitziele

(„Core values“ (Mesibov et al. 2004, 14)):

Entwicklungsperspektive, welche Lernvermögen und ein optimistisches Menschenbild unterstellt („People with ASD can lead rich and satisfying lifes“ (ebd., 16)),

Ganzheitlichkeit und Kontextorientierung durch interdisziplinäre Abstimmung von Fördermaßnahmen zwischen Mediziner\*innen, Therapeuten, Pädagogen etc., die alle Persönlichkeitsbereiche des Menschen und seine Einbindung in Sozialgefüge (z.B. Familie) beachten (vgl. Häußler 2016, 21),

partnerschaftliche Zusammenarbeit mit allen am Förderprozess Beteiligten (vgl. Mesibov et al. 2004, 15)).

# TEACCH-Leitziele

Aufbau langfristiger gemeindebezogener Unterstützungsformen, damit begonnene Bemühungen von Folgeunterstützungspersonen/-Institutionen weiterverfolgt werden können (vgl. Häußler 2016, 23),

Respektierung des menschlichen Seins in seiner unantastbaren Würde, Einmaligkeit des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens, Handelns (vgl. Schatz/Schellbach 2015, 365) und darauf abgestimmte Umgebungen und Fördermaßnahmen in puncto Körperpflege, Wohnen/Haushalt, Kommunikation, Bildung, Beruf und Freizeit.

Streben nach dem Optimum des Lebens und nicht nach Heilung (vgl. Häußler 2016, 19).

Verstehen und Wertschätzen autistischer Menschen (vgl. Mesibov et al. 2004, 14) und ihrer „Culture of Autism“ (ebd., 19).

# TEACCH-Methoden

- Erwerb profunder Fachkenntnisse über Autismus  
(vgl. Theunissen/Paetz 2011, 145),
- Verstehen von Individuen mit ihren Fähigkeiten und Problemen durch eine fortwährende und umfassende (in)formelle Diagnostik  
(vgl. Mesibov et al. 2004, 29):
- Leitfaden-Gespräche mit Fokus- und Bezugspersonen. Sie klären vor allem Fragen zu dem bisherige Entwicklungsverlauf in puncto Wahrnehmung, Motorik/Handeln, Lernen, Selbstkonzept, Auseinandersetzung mit Mitmenschen, Sexualität, Schwierigkeiten, aber auch Stärken in Fachdisziplinen, sozialen Interaktionen, Selbstorganisation und Alltagspraxis sowie eine Familienanamnese Thema. Jene ermittelt andere/ähnliche Beeinträchtigungen/Besonderheiten bei Verwandten (vgl. Bundschuh 2014, 141).
- Verhaltensdokumentationen in strukturierten Situationen mit Zeit- und Tätigkeitsvorgaben (wie Unterricht, Arbeit) oder bei freiem Spiel oder Agieren im Alltag dazu. Jene können (teilnehmend) beobachtend per Gedächtnisprotokoll oder bei Erlaubnis der Betreffenden bzw. Betreuenden durch Videodokumentation erfolgen (vgl. Theunissen/Paetz 2011, 141).

# TEACCH-Methoden

- Schaffen von Sicherheit durch zuverlässige Ereignisse (vgl. Theunissen/Paetz 2011, 145) durch Einhalten von Verabredungen, rechtzeitige Ankündigung vorhersehbarer Ereignisse, wiederkehrende Handlungen zu bestimmten Zeiten am Tag, in der Woche und im Jahreskreis als Anker in einem wechselvollen Alltag, aber auch u.g. Tages- und Wochenarbeitspläne und den Einbezug in die Organisation von Ereignissen. Überdies kann sie garantiert werden durch...:
- Orientierungshilfe durch Klärung von Erwartungen sowie einfache, eindeutige und inhaltlich zusammenhängende Informationen und Instruktionen (vgl. ebd.).

# TEACCH-Methoden

- Ermöglichen effektive(re)n Lernens, Handelns und In-Beziehung-Seins durch Strukturierung, Visualisierung von Arbeitsplatz, -material, -medien etc. und andere sinnlich erfahrbare Hilfestellungen (vgl. Theunissen/Paetz 2011, 145).

# Realisierungsbspe. TEACCH

In Bezug auf Medien ist diese TEACCH-Methode mittels folgender Techniken umsetzbar:

- Vergrößerung von Arbeitsblättern/ Folien/Skripten/Texten im mindestens 100 %-Zoomformat mit einer Schrift im mindestens 14-Punkt- und Zeilen im mindestens 1,5 cm-Abstand, rein gestalteten/kopierten weißen Seiten (ohne störend grauen Hintergrund, aber mit schwarz-serifenloser Schrift zur Garantie eines hohen Sichtkontrasts)
- Herunterbrechen von Texten/Aufgaben in kleinere Einheiten mit ein bis drei, höchstens fünf Aspekten (Inhalten/Aufgaben) auf mehreren Seiten,
- Entfernung/Vermeidung von redundanten, irrelevanten, ablenkenden Inhalten (Reizreduktion), bei dem Verfassen und Halten von Vorträgen, Präsentationen, Erstellen von Aufgaben/Texten, Entnehmen von Informationen aus dem I-Net, Auswählen und Aufbereiten von Literatur/Arbeitsblättern, zu bewerkstelligen über die digitalen PC-Software-Funktionen „Ausschneiden“/„Kopieren“, „Einfügen“, oder die analog-technischen Hilfsmittel Papier, Klebe, Schere, Kopiergeräte etc.



# Realisierungsbspe. TEACCH (Medien)

- Anreichernde, aber nie ersetzende Veranschaulichungen und -  
Strukturierungen zum Verdeutlichen bzw. Erklären der in Texten und  
anderen Medien enthaltenen Sachverhalte, wie z.B. die nochmalige  
Zusammenstellung und abgekürzte Zusammenfassung von  
Informationen nach bestimmten Rastern (Stichpunktblöcke, Gruppen,  
Rang-folgen, Tabellen, auch anzufertigen mit gerade genannten  
digitalen und analogen Vorrichtungen), Verwendung von ergänzenden  
Markierungen (wie Unterstreichungen, Umrahmungen, verschiedene  
Einfärbungen mit Neonstift etc.) zur visuell sofort erkennbaren  
Herausarbeitung von inhaltstragenden  
Wörtern/Passagen/Textabschnitten, Diagrammen (z.B. als Concept  
Map mit thematischen Einzelaspekten und zwischen ihnen befindlichen  
Pfeilen zur Illustration von (Wirk-)Beziehungen), Bildern (Zeichnungen,  
Fotos), kurzen Beispielen/Lebensaneddoten etc.

# Realisierungsbspe. TEACCH

Bei der LV-Gestaltung können die TEACCH-Methoden durch Vorabnennen von Lernzielen, ihren Begründungen, explizite Fragen/Aussagen/Aufgaben umgesetzt werden sowie durch Visualisierung von (Wirk-)Beziehungen von Aspekten eines Themas durch Concept-Maps, (Schau-)Bilder, Tabellen etc. mit ein paar wenigen Elementen/Stichpunkten (im Sinn der Visuellen Anordnung) sowie vorgefertigte LV-Skripte mit ca. fünf Aspekten pro Folie/Seite, weggelassenem Irrelevantem/Redundantem, mit per Markierung hervorgehobenen Schlüsselwörtern/inhaltlichen Prioritäten (im Sinn der Visuellen Deutlichkeit).

# Realisierungsbspe. TEACCH

In puncto Sprechstunden- und (mündlicher) Prüfungsabwicklung können sie durch Vor-besprechungen diesbezüglicher Inhalte, Abläufe bzw. eine Probeprüfung per Rollenspiel o.ä. (besonders wichtig für autistische/psychisch erkrankte Studierende zur Reduktion von Ängsten) und den Rückgriff auf folgende Maßnahmen verwirklicht werden:

- Sich vorab auf Konversationsregeln, Zeiträume, Themen und Reihenfolge ihrer Abarbeitung verständigen;
- langsame, eindeutige, parataktische Sprache verwenden, Fragen einzeln hintereinander stellen ohne Unterfragen,
- Studierende ermuntern, nachzufragen, falls Fragen nicht verstanden werden, ggf. Fragen wiederholen, umformulieren,

# Realisierungsbsp. TEACCH (mündl. Prüfungen/Gespräche mit Lp)

- falls nicht prüfungsrelevant, Kontextualisieren verwendeter Begriffe, Sachverhalte erläuternde Denkbilder entwerfen;
- ggf. Fragen explizieren, um Angst zu reduzieren (z.B. Begründung einer Zusatzfrage mit der Notenverbesserungsmöglichkeit der gerade bestandenen Prüfung),
- Mitschreiben tolerieren und genügend Zeit hierfür einräumen, Zulassen von Video-/Audiomitschnitten,
- Ausredenlassen, ggf. Gewähren von Pausen, z.B. zur Strukturierung, für das gedankliche Entwickeln von Antworten, zur Erholung etc.

# Universelles Design

Im Gegensatz zum herkömmlichen Design, welches Durchschnittsmenschen Mitte Dreißig, männlichen Geschlechts, ohne Migrationshintergrund und gesundheitliche Einschränkungen im Blick hat und sich der Devise „one size fits all“ (Higbee 2015, 101) verschrieben hat, geht es dem Universellen Design (UD) neben der Berücksichtigung von Zweckdienlichkeit, Funktionalität, Ästhetik und Wirtschaftlichkeit als „proactive approach“ (Burgstahler 2015 b, 10) darum, vorab zu agieren und dabei zur Vermeidung von technisch-architektonischen, praktisch-organisatorischen und sozialen Barrieren bei der Planung und Gestaltung von Produkten, Umgebungen und Dienstleistungen (auch pädagogisch-didaktischer Art) die Verschiedenheit aller Nutzenden in den Blick zu nehmen, um nicht im Nachhinein (z.B. mit architektonischer Nachrüstung) reagieren zu müssen, wenn sie schon wegen Barrieren von diesen Produkten, Umgebungen und Dienstleistungen ausgeschlossen worden sind (vgl. ebd., 3).

# Universal Design of Instruction in Higher Education (UDI) von Burgstahler (2015 c, 43)

UDI-Aspekt	Leitlinie dieses UDI-Aspektes
I Lernklima	Praktiken einführen und anwenden, die eine hohe Wertschätzung des individuellen Verschiedenseins von Lernenden zum Ausdruck bringen, ihren Einbezug gewährleisten und ein solidarisches Miteinander in und außerhalb der LV pflegen (z.B. sozial-integr. Führung, Classroom-Management). => Förderung personaler und sozialer Inklusion.
II Interaktion	Ermutigung Studierender zu regelmäßigen, wertschätzend-hilfreichen Interaktionen und dem Aufbau von „meaningful relationships“ (Higbee 2015, 86) untereinander, aber auch mit der Lp; Anwenden vielfältiger, allen zugänglicher Kommunikationsverfahren.

# UDI (genauer dargestellt in meiner Diss.)

UDI-Aspekt	Leitlinie dieses UDI-Aspektes
III Phys.-räuml. Bedingungen	Sicherstellen, dass Lernorte, ihre Einrichtung, materielle Ausstattung und dort stattfindende Aktivitäten für alle Studierenden psychophysisch zugänglich, nutz- und praktizierbar sind sowie dass die verschiedenen Eigenschaften dieser Lernorte in Sicherheitsüberlegungen einbezogen werden
IV Lehrmethoden	Nutzung diverser für alle zugänglicher und sie aktivierender Methoden der Informationsvermittlung (per „Scaffolding“ (also Lerngerüste (vgl. Durre et al. 2015, 123)) etc.), -erarbeitung (mündlich, schriftlich, handelnd) und Anleitung.

# UDI

UDI-Aspekt	Leitlinie dieses UDI-Aspektes
V Medien	<p>Sicherstellen, dass Medien für allg. zugänglich und nutzbar sind per Garantie von Zeit-, Orts-, personen- und kontextungebundener Verfügbarkeit durch Deponierung von Text-material auf Papier in fakultätsnahen barrierefreien Copyshops/Bibliotheken und Überführung der LV-Unterlagen in elektronisch-digitale Formate, die in Online-Lernräumen (Lernplattformen etc.) postiert werden und...</p> <p>Beachtung der <i>Web Content Accessibility Guidelines 2.0</i> (auch auf verbale Präsentationen/Schrift-dokumente anwendbare deutliche Wahrnehmbarkeit (mit mindestens zwei Sinnen simultan), Verständlichkeit der Sprache bzw. visuellen/auditiven Präsentation, Funktionstüchtigkeit, Bedienbarkeit, Robustheit im On- wie Offline-Bereich für alle)</p>



# UDI

UDI-Aspekt	Leitlinie dieses UDI-Aspektes
VI Rückmeldung	Individuell abgestimmtes Anbieten von regelmäßigen, diskreten, sachlich-konstruktiven, elaborierten (d.h. mit durchdachten und hilfreichen Hinweisen versehenen) sowie vielfältigen verbal-deskriptiven Feedbackmethoden (schriftlich/mündlich, online/offline) aber auch von diversen Korrekturoptionen; dazu gehört auch Studierendenfeedback-Einholen

# UDI

UDI-Aspekt	Leitlinie dieses UDI-Aspektes
VII Lernergebnisbeurteilung	Regelmäßig den Lernfortschritt aller Studierender mit vielfältigen, für sie alle zugänglichen Prüfungs- und Beurteilungsverfahren adäquat einschätzen sowie diesbezüglich die Instruktion hinsichtlich der Auswahl der Lerninhalte und der UDI-Aspekte I – VI anpassen.
VIII Offenheit für Anpassungen	Generelle Regellockerungen, aber auch (nachträgl.) Anpassungen (z.B. NTA) bzw. für Studierende organisieren und umsetzen, deren Bedürfnisse nicht mit der bisherigen, die sieben anderen UDI-Aspekte berücksichtigenden LV-Gestaltung abgedeckt werden konnten.

Vergleichbare Postulate formuliert von John Hattie (2012, 251 ff.), basierend auf seiner Metaanalyse *Visible Learning* (2009) von über 800 Metaanalysen zu 50.000 englischsprachigen Studien mit über 250.000.000 Lernenden aus der (Vor-)Schule, Hochschule, Berufs- und Erwachsenenbildung.

# Sozialintegratives Führungsverhalten

- Es gibt zwar den Kurs vor durch strukturiert-klares Lehren (s. Hattie-Dimension 1.) und Formulieren genau-eindeutiger Lernziele, -vorschläge und Aktivitäten, beachtet aber auch individuelle Bedürfnisse, Interessen und Stärken (z.B. kognitiv in puncto Vorwissen, praktisch, musisch-ästhetisch), lässt Lernende möglichst viel partizipieren.
- Das geschieht durch fordernde wie fördernde, aber nicht-dirigierende informierende, Hinweise gebende, verschiedene Lernangebote unterbreitende und individuell unterstützende Lehraktivitäten sowie gewisse Lp-Haltungstugenden mit erkennbarer Anspielung auf die Variablen Akzeptanz/Wertschätzung, Empathie und Echtheit von Carl Rogers (1981, 67 f.).

# Sozialintegratives Führungsverhalten

- **Echtheit – Aufrichtigkeit** („Credibility“ mit  $d = 0.90$  (Visible Learning Limited Partnership and Cognition Education Group 2018, 2)): Vorbereitet und selbstsicher, aber ohne Berufsfassade und Herablassung sowie bei inakzeptablem Verhalten, wie erhebliche Störungen oder Verunglimpfungen, unter Wahrung von Respekt unmittelbar ehrlich, deutlich, fest, mit scharfem Blick, ohne unpassendes Grinsen oder Diskussionsausschweifungen, sondern mit Durchsetzen von Konsequenzen.
- **Vorbehaltlose Akzeptanz**: Freundlich, zugeneigt, gleichwertig, geduldig, rücksichts-, liebevoll, vertrauend, helfend (wenn nötig), ermutigend, angemessen lobend.

# Sozialintegratives Führungsverhalten

Sie ist gerade bei (selbst-)kritischen oder mit (meta-)kognitiven bzw. psychophysischen Erschwernissen kämpfenden Lernern zur Reduktion von Erlerner Hilflosigkeit und Aufbau einer positiven internalen Kontrollüberzeugung (die Lernerfolge auf eigene Anstrengung anstatt auf Glück oder Zufall zurückführt) unabdingbar und kommt in folgenden Verhaltensweisen zum Ausdruck:

- Befolgen der Wenn-Dann-Regel (Sofort-Darbietung bei dem Erreichen von (Teil-)Lernzielen in puncto Wissen, Verhalten, Einstellungen), Mitnennen des Namens, genaues Spiegeln von Vorgehensweisen des Erreichens von Lernzielen und Vermitteln motivierender Zukunftsausblicke für die Bewältigung weiterer Aufgaben (vgl. Mercer/Mercer 2005, 181).
- Zelebrieren der Vielfalt aller Lerner, indem Vorfreude auf neue Einsichten durch lernwichtige Beiträge von ihnen und speziell derjenigen in besonderen Lebenslagen mitgeteilt, keine lernhemmende ablehnend-exkludierende Gewinner-Verlierer-Atmosphäre gepflegt wird (mit  $d = -0.19$  (vgl. Visible Learning Limited Partnership and Cognition Education Group (2018, 2)), sondern Folgendes geschieht: „Teacher estimates of achievement“ (ebd.,  $d = 1.29$ ) und „Teachers not labeling students“ (ebd.,  $d = 0.61$ ).

# Sozialintegratives Führungsverhalten

→ **Einführendes Verstehen** ohne Abgeben voreiliger Außen(ab)wertungen/ Vorurteile, sondern mit Eingehen auf die Persönlichkeit/innere Welt durch mit dem ersten Tag des Zusammenfindens der Gesamtlerngruppe erfolgendes dauerhaftes Einholen von Informationen zu allen Lernern bzgl.

...

**a) ihrer Lernausgangslagen und -bedürfnisse** (relevant für die Lehrge-staltung und -materialaufbereitung in puncto individueller intakter bzw. bevorzugter Aneignungskanäle in Orientierung an Galperin und Piaget (sinnlich-handelnd, konkret-visuell, verbal, abstrakt) sowie für das Nochmalzusammenfassen(-lassen) inhaltlicher Ausführungen, Arbeitsaufträge etc. und das Darbieten visuell unterstützter und so jederzeit verfügbarer Erklärungen für Lernende mit Sinnesbehinderung, Aufmerksamkeitsbesonderheiten, sonstigen Problemen der auditiven Kurzzeitspeicherung und im Aufbau befindlichen Zweitsprachkenntnissen), sich stets selbst-reflexiv orientierend an der Frage: Können Studierende LV-Ausführungen von mir und anderen (noch) verstehen?

(vgl. Baumert 2012, 20 f.)

# Sozialintegratives Führungsverhalten

**Einführendes Verstehen** fernerhin realisierbar per Einholen von Informationen zu allen Lernern bzgl. ....:

- b) ihrer sozial-emotionalen Voraussetzungen und Integration in die Gemeinschaft (relevant um ggf. zu intervenieren, z.B. ermittelbar durch Aufstellen eines Kummerkastens, regelmäßig-zeitnahe Erreichbarkeit per Mail, Sprechstunde etc. auch außerhalb des Unterrichts) und...**
- c) ihrer individuellen Anliegen/Bedürfnisse, Interessen, Stärken, Begabungen und Lebenshintergründe (z.B. Armut, Behinderung, Neurodiversität) durch stetige Einladung an Lernende, behinderungsbezogene (Lern-)bedarfe sowie Vorschläge zu Nach-teilsausgleichen (NTA), aber auch Belastungen (z.B. Pflege/Betreuung von Angehörigen, Ehrenamt, Teilzeit-/Nebenjob-Tätigkeit zur Finanzierung des Studiums) (anonym) anzumelden sowie erklärte Bekenntnis zur umgehend gemeinsamen Lösung/Erleichterung dieser Lernherausforderungen (vgl. Madriaga/Goodley 2010, 121).**

# Classroom-Management (CLM)

Vermeidung innerer wie äußerer Störungen, Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses, Minimierung lernirrelevanter Aktivitäten („Off-Task behavior“ (Slavin 2009, 330), wie z.B. Spielen mit dem Handy, dadurch Maximierung der tatsächlich eigenaktiv und effektiv genutzten Lernzeit („Time on-task“ (ebd.)), aber auch Pflege eines menschlich wie akademisch zuträglichen räumlich-strukturellen Umfeldes und sozialen Beziehungsklimas (vgl. ebd., 329).



# CLM-Strategien

- (1.) Gewährleistung lernförderlicher örtlicher Umgebungen ohne viele Ablenkungen bzw. Konzentrationserschwernisse während des Unterrichts:**
  - s. Herr L., 1. D`lauf, Z. 172 f.: *„Überfüllte Hörsäle und Seminarräume (Stehplätze!) finde ich unzumutbar. Das gleiche gilt für eine zu kalte, zu warme neonhelle (Flackerlicht) oder schlecht belüftete Lernumgebung.“*
  - s. Fr. B. (Studienerfahrene), 2. D`lauf, Z. 21: *Es störte „die hallende Lautstärke im Vorlesungssaal.“*
- (2.) Einforderung und Durchsetzung eines für die Motivation, Aufmerksamkeit, somit die Informationsaufnahme und den Lernzuwachs zuträglichen Unterrichtens (u.a. durch rasche Unterbindung inhaltsfremder Konversationen):**
  - s. Herr L., 1. D`lauf, Z. 170 f.: *„Nicht nur aus Rücksicht auf autistische Menschen sollte [...] unbedingt auf Ruhe [...] geachtet werden [...]. Störer sollten ermahnt werden und ggfs. die Veranstaltung [...] verlassen müssen“.*
  - s. Fr. B., 2. D`lauf, Z. 21: *„Seitengespräche störten [...] im Vorlesungssaal...“*
- (3.) Gestaltung lernförderlicher Beziehungen durch Einfordern von Respekt und Zuhören bei Mitstudierendenbei- und -vorträgen, damit für alle uneingeschränktes Sich-Äußern ohne Hemmung/Angst möglich wird sowie Einfordern und Fördern (Einführung und Überwachen) eines regelgeleiteten und wert-schätzenden gemeinsamen Agierens im Kontext von Zweierdiskussionen bis hin zu Arbeitsgruppen mit mehreren Personen.**

# CLM-Strategie (3.)

Laut Kapitel 2.1.2 meiner Diss., S. 22, wie folgt garantierbar:

--- (Schriftliche) Statements zu Semesterbeginn: „In dieser LV wird Gruppenarbeit auf der Agenda stehen. Falls Sie keine Partner finden, dies für Sie behinderungsbedingt oder aus anderen Gründen problematisch sein sollte, nehmen Sie sofort Kontakt zu mir auf (am besten per Mail).

Werde mich umgehend mit Ihnen in Verbindung setzen“.

--- Vorab-Vereinbaren von Regeln eines wertschätzenden Miteinanders (wie aktives Zuhören, Ausredenlassen, Würdigen jeden Beitrags etc.) sowie von einer klaren Rolleneinteilung in Zeitwächter, Moderator, Protokollant etc., gerechten Arbeitsaufteilung und -koordination bei der Bildung von Gruppen.

--- Stetes Beobachten und sofortiges Eingreifen bei (Interessen-)Konflikten, ungerechten Aufteilungen von Arbeitslasten, abschätzige Behandlung/Ausschluss (der Beiträge) von Teilnehmenden, Verständigungsschwierigkeiten bis hin zu scheiternden Kommunikationen, sich diesbezüglich stets als verlässlicher, diskreter und, wenn gewünscht, direkt hilfreich beistehender Gesprächspartner per Mail etc. anbieten,

# CLM-Strategie (3.)

- Führen regelmäßiger Reflexionsgespräche, die bewusst machen, dass sich Erfolg nur einstellt, wenn obige Kooperationsregeln befolgt, alle Gruppenmitglieder als ebenbürtig anerkannt, einbezogen werden und in gerechtem Ausmaß Pflichten übernehmen.
- Abverlangen individuell zurechenbarer (ggf. bewerteter) Lern(zwischen)ergebnisse und Übertragen von Verantwortung für den Lösungsprozess in der Gesamtgruppe, z.B. erkennbar durch zusätzliche Vergabe einer Note für alle.
- Bewusste Integration Abseits-Stehender und Übersehener in LV (mit (rivalisierender) Cliquenbildung) in Gruppen mit sozial kompetenten Personen.

# CLM-Strategie (3.)

- s. Herr B. 2. D'lauf, Z. 47: *„Bei Übungsgruppen wird davon ausgegangen, dass die Leute sich gegenseitig unterstützen, bzw. es wird als soziale Kompetenz vorausgesetzt“. Aber „beim ‚Anschlussfinden an Mit-studenten‘ fallen halt diejenigen [...] heraus, die anders sind...“*  
(Herr B. 1. D'lauf, Z. 43).
- s. Herr S. (Dipl.-Ing.), 1. D'lauf, Z. 31: *„Teilweise konnte ich mangels Arbeitsgruppenfindens keine Scheine machen.“*

# Vorurteile (Definition)

- Jahrhundertlang gesellschaftlich verbreitete und unabhängig von Einzelereignissen bzw. -personen etablierte Gefüge von negativ wie positiv verallgemeinernden Haltungen in Bezug auf materiell-thematische Objekte oder beseelt-soziale Wesen ohne (Selbst-)Reflexion (vgl. Cloerkes 1997, 76 f.).
- Vorurteilskomponenten: Kognitiv, emotional und konativ auf Handlungstendenzen bezogen (vgl. ebd., 77).
- **Vorurteilsart Stigma** (zu altgrch. Stigma ‚Wundmal‘): **Ziemlich verfestigte und emotional ausschließlich sehr negative Bewertung gewisser Merkmale von Personen aus Bevölkerungsgruppen** (vgl. ebd.).

# Vorurteile

- **Stigmaanhaftungen** (vor allem Defizitzuschreibungen, die oft die komplette Individualität, Fähigkeiten und bisherige Lebensleistungen eines hiermit konfrontierten Menschen überschatten) können Diskriminierungen mit gravierenden Beschneidungen der Persönlichkeitsrechte, Lebens- und Berufschancen sowie Beeinträchtigungen der (seelischen) Gesundheit nach sich ziehen.
- **Diskriminierungen: Ungünstige (verbale) Ungleichbehandlungen** (zu lat. discriminare ‚unterscheiden‘), Beschränkungen oder Ausschlüsse von Menschen durch andere Menschen bzw. Institutionen wegen ihrer persönlichen Merkmale (vgl. Welti 2016, 66).

# Vorurteile

- **Nur 5 bis 12 % der autistischen Bürger\*innen in Deutschland haben auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß gefasst** und viele von ihnen üben Tätigkeiten unterhalb ihres Qualifikations- und Leistungsniveaus aus (vgl. Dalferth 2017, 36).
- **Meine Biografie als Beispiel:** Trotz Fachkräftemangels und erworbener erfolgreicher Einsatzerabschlüsse in den Studiengängen Diplom-(Heil-)Pädagogik und Lehramt Sonderpädagogik sowie hoher intrinsischer Motivation und mehrjähriger Berufspraxis in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung keine Einstellung/Tätigkeit als Pädagogin/Lehrerin/Dozentin/Wissenschaftlerin.

# Vorurteile

- **Dieser soziale Aspekt des Behindert-Werdens spielt in Bezug auf Autismus eine vorrangige Rolle**, weil dieses Merkmal (u.a. von Massenmedien und Fremdexperthen befeuert) mit psych. Leid gleichgesetzt wird, autistischen Menschen ihre ebenbürtige Zugehörigkeit zu dieser Welt bzw. fälschlicherweise (positive) Gefühlsfähigkeit, Empathie und Gemeinsinn abgesprochen wird.
- Sozialer Behinderungsaspekt erwähnt in dem **Abschnitt e) der Präambel der UN-BRK (2006)**:  
Behinderung ist nicht allein in psycho-physischen Einschränkungen/ Besonderheiten von Menschen begründet, sondern resultiert erst aus ihrer Wechselwirkung mit baulich technischen, kommunikativ-medialen und sozial einstellungsbedingten Barrieren.



# Soziale Aufklärung über Autismus

- Aufklären im sozialen Sinne bedeutet, jemanden über Sachverhalte in Kenntnis zu setzen und sein Denken von diesbezüglichen Vorurteilen zu befreien (vgl. Wahrig 2005, 204).
- Es kann als in Artikel 8 der UN-BRK für alle Vertragsstaaten verpflichtend vorgesehene „Bewusstseinsbildung“ mit dem Ziel der Förderung eines sich einfühlenden Verstehens nur mit zwei miteinander verwobenen und von Breakey (2006, 106 f.) konkretisierten Vorgehensweisen umgesetzt werden:

# Soziale Aufklärung

- a) Sachlich-inhaltliches Informieren über wesentliche Aspekte eines Phänomens/Themas zur Entwicklung von (Er-)Kenntnis und Förderung von Verstehen und Verständnis.
- b) Sensibilisieren („empfindlicher machen“ (Wahrig 2005, 1149)) zur Förderung von Einfühlung.

## a) Sensibilisieren

- Nacherlebenlassen von Emotions-, Wahrnehmungs-, Denk-, Lern-, Kommunikations- und Interaktionsbesonderheiten mit ihren möglichen (sozialen) Auswirkungen in lebensnahen Situationen. Beispiele:
  - Selbsterlebnisparcours zur Vergegenwärtigung der Filterproblematik, wie Vorlesenlassen eines Kurztextes (z.B. Einladung zum Tag der offenen Tür), dessen Inhalt mitgeschrieben werden soll, bei gleichzeitigem Störreiz-Darbieuten, Rezeption akustisch übersteuerter Autogeräusche etc. Ideen auf:  
<http://www.interactingwithautism.com/section/understanding/sensory/1>

## a) Sensibilisieren

- Zur Verdeutlichung von Fähigkeiten, aber auch sozialen Herausforderungen Rezipieren und Besprechen der Tagebücher/autobiografischen Schilderungen von autistischen Personen, wie D. Williams (1994), K. Rohde (1999), A. Brauns (2004), N. Schuster (2007), T. Grandin (2008), H. Seng (2011) etc. sowie...  
Anschauen annähernd differenziert gestalteter Fähigkeiten-orientierter Dokumentationen/ Spielfilme/Programme, wie z.B. *Der kalte Himmel* (2011) oder die US-amerikan. Sesamstrasse mit der rotlockigen Puppe „Julia“.

## a) Sensibilisieren

„Indem ich mich in die Möglichkeit versetze, dass ich es hätte sein können, der diesen Bedingungen ausgesetzt war, wird aus dem ‚Fall von‘ des oder der Anderen nunmehr ein Fall von Meinesgleichen. Indem ich mich in dem Anderen als Möglichkeit meiner eigenen Existenz spiegele, werde ich für einen Augenblick emotional überwältigt, berührt“  
(Jantzen 1996, 26).

## b) Sachlich-inhaltliches Informieren

### Wissensstufen:

- **Wissensstufe (a) – Grundlegendes Wissen** als mögliche Ausgangsbasis zur Erarbeitung weiterführender und tiefergehender Erkenntnisse (auf den Ebenen (b) - (d)):
- **Notwendig für....:**
- Lp,
- persönliche Vor-Ort-Assistenzen der autistischen Lernenden,
- Beratende,
- Dienstleistende (z.B. Pförtner, Hausmeister, Kantinen-, Bücherei-, Verwaltungspersonal),
- Architekten und Techniker,
- Peers (Schulung bzgl. Wahrnehmung, Stärken, aber auch Diskriminierung).

## **b) Sachlich-inhaltliches Informieren**

### **Komponente der Wissensstufe (a):**

- Kennenlernen der in wissenschaftlichen Studien und Mitbetroffenenberichten belegten acht Autismusmerkmale gemäß Raymaker (2008), der daraus erwachsenen Herausforderungen, wie intensive Erfahrungen, Reizfilter-, Transferschwächen, Hemmungen des Planens und Handelns, Ad-hoc-Fehleinschätzungen feiner sozio-emotionaler Signale, Probleme bei der Kontaktaufnahme, -pflege und bei Gesprächen.

## b) Sachlich-inhaltliches Informieren

### Weitere Komponenten der Wissensstufe (a):

- Erkennen der Bedürfnisse nach raum-zeitlicher und inhaltlicher Überschaubarkeit, einfacher, klarer und ehrlicher Kommunikation, persönlicher Wertschätzung, subjektiv bedeutsamer und lebenspraktischer Tätigkeit etc.  
(vgl. Theunissen/Paetz 2011, 139 f.), aber auch...
- In-Erfahrungbringen o.g. Stärken in puncto Intelligenz (wie visuelle Fähigkeiten, Detailerfassen etc.), Wissensaneignung (tiefgründiges Lernen) u.a.



## **b) Sachlich-inhaltliches Informieren**

### **Weitere Komponenten der Wissensstufe (a):**

- Ferner Sich-Bewusstwerden darüber, dass sich diese Besonderheiten des Erlebens und Verhaltens auf alle Lebensbereiche (Familie, Bildung, Arbeit etc.) auswirken und bei Nichtbetroffenen Irritationen bzw. o.g. kulturell-gängige und davon beeinflusste eigene Vorbehalte, wie Unterstellen von geringer Gefühls-, Empathiefähigkeit, Aggressivität oder Egoismus, hervorrufen können (vgl. Breakey 2006, 18).
- Mitunter schmerzhafter, aber notwendiger Selbstvergewisserungsprozess!

## b) Sachlich-inhaltliches Informieren

- Dennoch ist eine Auseinandersetzung mit diesen Vorurteilen (auch möglich durch kritisches Rezipieren stereotypisierender Fernsehbeiträge) und eine funktionale Sicht auf Verhalten unabdingbar. Ansonsten können unreflektierte Ressentiments (mitunter lebenslang!) für autistische Menschen Leiderfahrungen des Nichtverstanden-, intellektuellen und sozialen Unter- bzw. Fehleingeschätztwerdens sowie bisweilen der Herabwürdigung, Ausgrenzung und Isolation mit sich bringen mit schwerwiegenden gesundheitlichen Konsequenzen (vgl. Breakey 2006, 18).

## **b) Sachlich-inhaltliches Informieren**

- **Kenntnisse auf profunderer Wissensstufe (b) - (d) unentbehrlich für...:**
- Lp und ihre Mentoren in pädagogisch-didaktischen Institutionen,
- persönliche Vor-Ort-Assistenzen der autistischen Lernenden, ...
- Beratende inner- und außerhalb der jeweiligen Institution sowie ...
- wertschätzend-hilfreiche Dialoge auf Augenhöhe, autismusspezifische Binnendifferenzierung von Lehr-Lernsituationen etc.

## **b) Sachlich-inhaltliches Informieren**

**Wissensstufe (b) – Überblick über** vielfältige **Ursachen** der Autismus-Entstehung, -Aufrechterhaltung sowie der hiermit ggf. einhergehenden Komorbiditäten:

- Sich-Vergewissern darüber, dass es sich zwar bei Autismus um neurobiologische Hirnstruktur- und -funktionsabweichungen mit einer genetischen Entstehungsbedingungskomponente handelt, welche acht spezifische Personeneigenschaften hervorbringen können, dass jedoch die mit ihnen verquickten Schwierigkeiten (wie sozialer Rückzug) sowie etwaige Komorbiditäten (wie Ängste, Depressionen etc.) bei ungünstigen sozialen Vorbehalten und Reaktionen verschlimmert werden (vgl. Häußler 2016, 18).

## b) Sachlich-inhaltliches Informieren

**Wissensstufe (c) – Kenntnisse bzgl. konstruktiv wirksamer Förderansätze/angemessener Vorkehrungen und ihre Integration in die eigene Arbeit:**

- ***Positive Verhaltensunterstützung*** (PVU),
- *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH)*,
- ***Gruppenangebote zur Förderung sozialer Kompetenzen*** (SOKO) und...
- ***Picture-Exchange-Programm*** (PECS) (vgl. Bölte 2009 a, 225).
- Elemente dieser Ansätze sind auf die pädagogisch-didaktische Praxis übertragbar, wie die TEACCH-Strategien Strukturierung und Visualisierung auf die Gestaltung von Lernstrategien-schulungen, Lp-Vorträgen, -Kommentaren und -Instruktionen sowie NTA nach § 209 SGB IX als Unterrichts- und Prüfbedingungsanpassungen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile.

## b) Sachlich-inhaltliches Informieren

- **Wissensstufe (d)** – Kritische Auseinandersetzung mit traditionell-psychiatrischen Beschreibungs- und Erklärungsansätzen:
- In den Diagnosemanualen ICD-10, 11 und DSM-5, aber auch in der Weak Central Coherence Theory (WCC) von Frith (1989) und der Theory of Mind (ToM) von Baron-Cohen et al. (1985) formuliert, die aktuell durch die „Systemizing-Theorie“ (Baron-Cohen et al. 2009, 1378) und Hypothese der unausgewogenen emotionalen und kognitiven Empathie getreu Smith (2009, 489) in Frage gestellt werden.
- Also: Diese kritische Rezeption schließt eine fortwährende Beachtung aktueller Wissenschaftserkenntnisse mit ein (vgl. Häußler 2016, 18).

# Literatur

- Anderson, A.; Cory, R.; Griffin, P.; Richter, P.; Ferguson, S.; Patterson, E.; Reed, L. (2015): Application of Universal Design to Student Services: Experiences in the Field. In: Burgstahler, S. (Hg.): Universal Design in Higher Education, 2. Auflage. Cambridge: Harvard Education Press, 191 - 200
- Attwood, T. (2012): Ein Leben mit dem Asperger-Syndrom, 2. Auflage. Stuttgart: Trias-Verlag
- Bölte, S. (2009 a): Evidenzbasierte Intervention. In: Bölte, S. (Hg.): Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: Hans Huber, 221 - 228
- Dalferth, M. (2016): Chancengleich Studieren. Beispiel: Studierende aus dem autistischen Spektrum. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Jg. 163, 62 – 64
- Eckert, A.; Anderegg, N. (2016): Studieren mit dem Asperger-Syndrom oder hochfunktionalem Autismus. In: Klein, U. (Hg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim [u.a.]: Beltz, 178 - 195
- Fabri, M.; Andrews, P.; Pukki, H. (2016 a): Leitfaden 1: Best Practice für Hochschulverwaltungen und leitende Uni-Mitarbeiter/innen. Abgerufen am 18.01.2019 unter: [https://www.autismus.de/fileadmin/user\\_upload/German\\_Best\\_Practice\\_Guide\\_01\\_Screen.pdf](https://www.autismus.de/fileadmin/user_upload/German_Best_Practice_Guide_01_Screen.pdf)
- Fabri, M.; Adrews, P.; Pukki, H. (2016 b): Leitfaden 2: Best Practice für Hochschuldozent/innen und Tutor/innen. Abgerufen am 18.01.2019 unter: [https://www.autismus.de/fileadmin/user\\_upload/German\\_Best\\_Practice\\_Guide\\_02\\_Screen.pdf](https://www.autismus.de/fileadmin/user_upload/German_Best_Practice_Guide_02_Screen.pdf)
- Fabri, M.; Adrews, P.; Pukki, H. (2016 c): Leitfaden 3: Best Practice für Fachkräfte, die autistische Student/innen innerhalb oder außerhalb von Hochschulen unterstützen. Abgerufen am 18.01.2019 unter: [https://www.autismus.de/fileadmin/user\\_upload/German\\_Best\\_Practice\\_Guide\\_03\\_Screen.pdf](https://www.autismus.de/fileadmin/user_upload/German_Best_Practice_Guide_03_Screen.pdf)
- Fabri, M.; Adrews, P.; Pukki, H., Aavikko, P.; Quantock, P.; de Bra, P.; Stash, N.; Montes-Garcia, A.; Merino, M.; Lancho, M.; Garcia, C.; Szukalska, D.; Modrzejewskaja, D. (2016 d): Widening Access to Higher Education for Students on the Autism Spectrum – The European Autism&Uni Project. Abgerufen am 03.04.2020 unter: [www.autism-uni.org/wp-content/uploads/2015/10/Fabri-Andrews-Autism-HCII-2016.pdf](http://www.autism-uni.org/wp-content/uploads/2015/10/Fabri-Andrews-Autism-HCII-2016.pdf)

# Literatur

- Feuser, G. (2012): Vorwort. In: Meier-Popa, O. (2012): Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang
- Hoos, O.; Loose, J.; Bünner, L. (2019): Zentrale Gelingensbedingungen inklusiver Hochschulbildung für Studierende mit Behinderungen und chronischer Erkrankung. Würzburg: Würzburg University Press
- Kamp-Becker, I.; Bölte, S. (2011): Autismus. München [u.a.]: Ernst Reinhardt
- Lipinski, S.; Strunz, S. (2014): Studierende mit Autismus-Spektrum-Störung. Abgerufen am 01.09.2023 unter: <https://zsb.uni-paderborn.de/fileadmin/zsb/SMB/pdf/Nachteilsausgleich-ASS-Autismus-Empfehlung.pdf>
- MacLeod, A.; Green, S. (2009): Beyond the Books: Case Study of a Collaborative and Holistic Support Model for University Students with Asperger Syndrome. In: *Studies in Higher Education*. Vol. 34, 631 – 646
- Metz-Göckel, S.; Kamphans, M.; Scholkmann, A. (2012): Gute Lehre – empirisch geprüft: Aktivierende Forschung zur Hochschullehre. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 60, 174 - 181
- Middendorf, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M.; Netz, N. (2012): Die wirtschaftliche und so-ziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 14.05.2015 unter: [http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01\\_20-SE-Hauptbericht.pdf](http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf)



# Literatur

- Poskowsky, J.; Heißenberg, S.; Zaussinger, S.; Brenner, J. (2018): Beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Berlin: Köllen Druck + Verlag GmbH. Abgerufen am 11.03.2019 unter: [http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt\\_studieren\\_2016-barrierefrei.pdf](http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016-barrierefrei.pdf)
- Raymaker, D. (2008): 10 Autism Controversies. Abgerufen am 16.03.2018 unter: [www.change.org/stories/10-autism-controversies](http://www.change.org/stories/10-autism-controversies)
- Schuster, N.; Schuster, U. (2013): Vielfalt leben – Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart: Kohlhammer
- Simmeborn-Fleischer, A.; Adolfson, M.; Granlund, M. (2013): Students with Disabilities in Higher Education - Perceptions of Support Needs and Received Support. In: *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 36, 330 - 338
- Simmeborn-Fleischer, A. (2012 a): Alienation and Struggle: Everyday Student-Life of three Male Students with Asperger Syndrome. In: *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 14, 177 – 194
- Stemmer, P. (2016): Studieren mit Behinderung/Beeinträchtigung. Teil I: Recherchestudie – Inklusion im Hochschulbereich. Baden-Baden: Nomos

## Literatur

- Theunissen, G. (2018 a): Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung, 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Theunissen, G. (2016 b): Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In: Theunissen, G. (Hg.): Autismus verstehen. Außen- und Innensichten. Stuttgart: Kohlhammer, 15 - 97
- Theunissen, G. (2012 a): Autismus heute und morgen – ein Plädoyer für eine verstehende Sicht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 63, 231 – 240
- Theunissen, G.; Sagrauske, M. (2019): Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Wild, E.; Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz.
- Abgerufen am 5.10.2016 unter: <http://www.hrk-nexus.de/material/publikationen/detailansicht/meldung/fachgutachten-heterogenitaetsorientierte-lehre-3517>

Weitere Literaturangaben  
bzgl. der Ergänzungen für  
Rückfragen befinden sich  
bei der Verfasserin dieser  
Präsentation Angelika  
Sarrazin