

Neurodiversität sichtbar machen – Weibliche Autismusdarstellungen in multimodaler Jugendliteratur als Lernimpuls im DaF-Unterricht

Making Neurodiversity Visible – Female Representations of Autism in Multimodal Young Adult Literature as a Learning Impulse in German as a Foreign Language Teaching

Miriam Pieber
 Universitat de Barcelona
 mpieber@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4299-953X>

Recibido: 20/07/2025

Aceptado: 24/10/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i34.13>

Zusammenfassung:

Obwohl aktuellen Schätzungen zufolge auf zwei männliche Autisten etwa eine weibliche kommt, werden weiterhin mehr Jungen als Mädchen diagnostiziert. Seit 2010 ist durch zahlreiche Own-Voice-Publikationen von Frauen ein wachsendes wissenschaftliches Interesse an geschlechtsspezifischen Ausprägungen von Autismus zu verzeichnen. Auch in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur werden zunehmend neurodiverse Protagonist:innen differenziert und vielschichtig dargestellt. Anhand einer literarischen Analyse werden Besonderheiten in Symptomatik, Diagnostik und gesellschaftlicher Wahrnehmung weiblicher Autisten untersucht. Im Mittelpunkt stehen zwei für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierte illustrierte Bücher: *Harte Schale, Weichtierkern* (2022) von Cornelia Travnicek und *Anders nicht falsch* (2024) von Maria Zimmermann. Implikationen für den DaF-Unterricht werden mittels eines Kriterienkatalogs entlang der Kategorien Diagnostik, Selbstbild und Identitätsentwicklung sowie

Abstract:

Current estimates suggest that for every two male individuals on the autism spectrum, there is about one female, yet boys are still diagnosed more frequently than girls. Since 2010, a growing number of own-voice publications by women have sparked increased scientific interest in gender-specific manifestations of autism. In German-language children's and young adult literature, neurodiverse protagonists are being portrayed with greater nuance and complexity. This study conducts a literary analysis to explore the particularities in symptomatology, diagnosis, and societal perception of female autistic individuals. The focus is on two illustrated books nominated for the German Youth Literature Prize: *Harte Schale, Weichtierkern* (2022) by Cornelia Travnicek and *Anders nicht falsch* (2024) by Maria Zimmermann. Implications for German as a Foreign Language (DaF) teaching are drawn using a criteria catalog that addresses diagnosis, self-image and identity development, belonging and participation,

Zugehörigkeit und Teilhabe herausgearbeitet. Es wird aufgezeigt, wie diese Werke im projektbasierten Unterricht über den Einsatz eines Normalisierungs- oder disruptiven Ansatzes zur Sichtbarkeit von Personen im autistischen Spektrum beitragen, Identifikationspotenzial für jugendliche Lernende bieten, die Kreativität fördern und zur Sensibilisierung eingesetzt werden können.

Schlagwörter: Autismus, Gender, Neurodiversität, Neurodivergenz, Kinder- und Jugendliteratur, Own-Voice-Publikation, Deutsch als Fremdsprache

as well as gender identity. The study shows how these works contribute to the visibility of autistic people in project-based teaching through either a normalization or disruptive approach, provide identification potential for adolescent learners, foster creativity, and can be effectively used to raise awareness.

Keywords: Autism, Gender, Neurodiversity, Neurodivergence, Children's and Young Adult Literature, Own-Voice Narratives, German as a Foreign Language.



ber lange Zeit hinweg wurde in Literatur und Film ein prädominant männlich geprägtes, stereotypes und eindimensionales Bild vom Autismus-Spektrum entworfen: sozial unbeholfene, aber zugleich kreative Genies, die durch ihren scharfen Verstand komplexe Probleme lösen können (Rippon 2025). Weibliche

Perspektiven¹ fehlten weitgehend – eine Leerstelle, die zunehmend durch Own-Voice-Publikationen und differenzierter dargestellte Figuren gefüllt wird, sei es in den sozialen Netzwerken (Gilmore *et al.* 2024), Sachbüchern, Autobiografien² oder in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). Seit 2010 wenden sich auch wissenschaftliche Publikationen³ immer stärker gendersensiblen Ausprägungen von Autismus zu, um autistische Mädchen und nicht-binäre Personen frühzeitiger zu erkennen und gezielter zu unterstützen (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025; Rippon 2025).

Exemplarische Repräsentationen von neurodivergenten Jugendlichen – darunter auch junge Menschen im autistischen Spektrum – können in der KJL zu mehr Selbstverständnis und -akzeptanz führen, positive emotionale Erlebnisse fördern und

Stigmatisierungen im sozialen Umfeld reduzieren (Webber *et al.* 2024). Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag zwei deutschsprachige Jugendbücher aus einer gendersensiblen Perspektive literarisch analysiert und deren didaktisches Potenzial für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) herausgearbeitet. Zum einen handelt es sich um das illustrierte Jugendbuch *Harte Schale, Weichtierkern* (HSWK) von Cornelia Travnicek (2022), welches eine komplexe Protagonistin auf ihrem Weg zur Asperger-Diagnose begleitet. Zum anderen wird das illustrierte (Jugend-)Sachbuch *Anders nicht falsch* (ANF) von Maria Zimmermann (2024) untersucht, das aus einer Own-Voice-Perspektive Sachwissen mit autobiografischen Erlebnissen verbindet.

Nach einer Beschreibung ausgewählter geschlechtsspezifischer Merkmale von Autismus (Abschnitt 1), einem Überblick über die literarische Repräsentation des Autismus-Spektrums in der Kinder- und Jugendliteratur (Abschnitt 2) und allgemeinen Hinweisen zum Einsatz der Werke im DaF-Kontext (Abschnitt 3), werden exemplarische Analysen anhand der Kategorien Diagnostik, Selbstbild und Identitätsentwicklung sowie Zugehörigkeit und Teilhabe präsentiert (Abschnitt 4). Diese veranschaulichen Schwerpunkte, die im Fremdsprachenunterricht gesetzt werden können und die Sichtbarkeit von Inklusion und Diversität in methodischer Hinsicht, in der Materialauswahl und inhaltlich erhöhen. Der Beitrag schließt mit der Vorstellung eines Unterrichtsprojekts (Abschnitt 5), das sich für den Fremdsprachenunterricht eignet, und einem Fazit (Abschnitt 6).

(1) In Anlehnung an Mannherz, Ditrich & Koentges (2025) und Rippon (2025) sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die in diesem Beitrag verwendeten Begriffe *männlich/Mann/Junge* und *weiblich/Frau/Mädchen* nicht in einer binären Lesart verstanden werden sollen. Sie dienen als »Idealtypen«, die nicht zwangsläufig mit der geschlechtlichen oder genderbezogenen Identität einer Person übereinstimmen. Vielmehr geht es darum, die Vielfalt innerhalb des Autismus-Spektrums jenseits stereotyper Vorstellungen anhand literarischer Beispiele aufzuzeigen. Diese Perspektive ist deswegen relevant, weil geschlechtsspezifische Unterschiede in Symptomatik und Diagnostik im klinischen Bereich erwiesen wurden, was dazu führte, dass Mädchen, Frauen und nicht-binäre Personen lange Zeit strukturell und systematisch übersehen wurden. Ob diese Unterschiede biologisch oder sozial geprägt sind, ist nicht abschließend geklärt.

(2) Um nur ein paar Beispiele aus dem spanischsprachigen Raum zu nennen: *Neurodivina y punto* (2023) von Sara Codina, *Mañana ya no hablaremos de nada* (2024) von Montse Bizarro, *El autismo a través de mis ojos* (2025) von Maria De Santos. Für englischsprachige Publikationen sei auf Rippon (2025) verwiesen, die in der Bibliografie einschlägige Werke nennt.

(3) Im Bereich der Pädagogik erscheint voraussichtlich im Jahr 2026 eine Publikation von Lindmeier *et al.* (im Druck) zu Autismus und weiblicher Adoleszenz.

1. Autismus und Gender

Autismus, genauer gesagt, die Autismus-Spektrum-Störung (ASS)⁴ laut Diagnose-Handbücher DSM-5 (APA 2013) und ICD-11⁵ (WHO 2022), ist eine neuromentale Entwicklungsstörung, die sich kennzeichnet durch

anhaltende Defizite in der Fähigkeit, wechselseitige soziale Interaktionen und soziale Kommunikation zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sowie durch eine Reihe von eingeschränkten, sich wiederholenden und unflexiblen Verhaltensmustern, Interessen oder Aktivitäten, die für das Alter und den soziokulturellen Kontext der Person eindeutig untypisch oder exzessiv sind. Der Beginn der Störung liegt in der Entwicklungsphase, typischerweise in der frühen Kindheit, aber die Symptome können sich auch erst später vollständig manifestieren, wenn die sozialen Anforderungen die begrenzten Fähigkeiten übersteigen. (Code 6A02, ICD 11, WHO 2022)

Seit der fünften Auflage des DSM-5 wurde der Spektrums-Ansatz eingeführt und die bis dahin erfassten Subtypen (z.B. das Asperger-Syndrom) wurden ersetzt. Diese Nomenklatur wurde auch in der elften Version des ICD übernommen (Rippon 2025: 59) und gilt seitdem als klinische Bezeichnung. *Störung* verweist auf die derzeit noch ungenügend erforschten neurobiologischen Ursachen, die eine Benennung als Krankheit nicht rechtfertigen. Ob ASS mit einer Behinderung einhergeht, hängt wesentlich davon ab, »inwieweit die gesellschaftliche Teilhabe der betroffenen Personen eingeschränkt ist« (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 46). *Spektrum* betont wiederum die Heterogenität der Symptomkonstellationen, ist aber nicht als Abstufung zu verstehen. Man kann folglich nicht *ein bisschen* autistisch sein, sich aber in Intensität und Kombination der Merkmale je nach Individuum und Lebensbereich unterscheiden (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 43). Derzeit wird angenommen, dass etwa ein Prozent der Bevölkerung im Autismus-Spektrum einzuordnen ist (Rippon 2025: 18).

Viele Autist:innen empfinden die klinische Pathologisierung ihrer Erfahrung als nicht zutreffend, da sie sich eher als *anders* und *richtig* erleben, denn als *gestört* (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 46). An dieser Stelle setzt das von Judy Singer in den 1990er

Jahren geprägte Konzept der Neurodiversität an, da es neurologische Verschiedenheit als natürliche und wertvolle Facette des menschlichen Daseins begreift. Mannherz, Ditrich & Koentges (2025: 48) plädieren jedoch für eine doppelte Perspektive: Einerseits sollte Neurodiversität oder Neurodivergenz nicht stigmatisiert, sondern als Bereicherung anerkannt werden. Andererseits müssen Unterstützungsangebote für Entwicklungsstörungen bestehen, die wirklich einschränkend und unterstützungsbedürftig sind.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht (siehe Abschnitt 3) bedeutet das, dass neurodivergente Lernende sowohl individuell gezielte Unterstützung im Sprachlernprozess erhalten als auch durch die Prinzipien des *Universal Design for Learning* (UDL) auf methodischer und inhaltlicher Ebene berücksichtigt werden sollen. Angesichts der Vielfalt individueller Merkmale innerhalb des Autismus-Spektrums verzichtet dieser Beitrag auf eine umfassende Darstellung aller Teilaspekte. Stattdessen werden gezielt jene in den Mittelpunkt gerückt, die für die gendersensible Analyse der ausgewählten Jugendbücher relevant sind und sich für einen projektbasierten Unterricht eignen.

Seit der Konzeptualisierung von Autismus im 20. Jahrhundert wurden wesentlich mehr Jungen und Männer als Mädchen und Frauen diagnostiziert. Laut *World Health Organization* (WHO) liegt das aktuelle Diagnoseverhältnis bei 4:1 zugunsten männlich gelesener Personen. Diese Diskrepanz ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Tests und Screenings mit männlichen Studienteilnehmern entwickelt wurden und vordergründig »männliche« Symptome erkennen. Berücksichtigt man Erkennungs- und Diagnostikverzerrungen, werden ca. 80% aller autistischer Mädchen und Frauen gar nicht als solche erkannt.⁶ Die angenommene Prävalenz liegt daher heutzutage eher bei 2:1 (Rippon 2025: 88).

Viele Frauen (und nicht-binäre Personen) erhalten ihre Diagnose erst im Erwachsenenalter, häufig zwischen 30 und 50 Jahren, manchmal auch später. Problematisch ist dies insofern, als die Diagnose für viele Betroffene eine große Erleichterung darstellt: Sie hilft, die eigene Biografie besser zu verstehen, Erfahrungen einzuordnen und ein Gefühl von Zugehörigkeit zu entwickeln. Der Austausch mit anderen Autist:innen wird dabei als erlösend empfunden, da oft (erstmal) Verständnis und Gemeinschaft erlebt wird. Eine

(4) Zur Entwicklung des Konzepts durch die russische Kinderpsychiaterin Grunja Sucharewa, dem Kinderarzt Hans Asperger und dem Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner siehe Mannherz, Ditrich & Koentges (2025) sowie Rippon (2025).

(5) DSM-5 ist die Abkürzung für die fünfte Auflage des US-amerikanischen *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. ICD-11 steht für die elfte Auflage der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme.

(6) Weitere Herausforderungen bei der korrekten Diagnose von weiblichen Personen stellen kompensatorische Verhaltensweisen (z.B. *Masking*), die elterliche Sorge um die Konsequenzen der Diagnose, die Fremdwahrnehmung anderer und zu wenig Informationen vonseiten der Eltern und Lehrenden dar (Lockwood Estrin et al. 2020).

verzögerte Diagnose führt Frauen häufig um zentrale Aspekte ihrer Identität und viele beschreiben ihre früheren Lebensphasen als ein Gefühl des *Fehl-am-Platz-seins*, als wären sie »Aliens von einem anderen Planeten« (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 15; Rippon 2025: 15-20), was u.a. mit einem Mangel an Unterstützung im Kindes- und Jugendalter zusammenhängt.

Obwohl viele Symptome geschlechterübergreifend auftreten, können sich Ausprägung und Intensität deutlich unterscheiden. Tatsächlich sind Unterschiede »innerhalb der Geschlechtergruppen viel größer als diejenigen zwischen männlichen und weiblichen Individuen« (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 20). Bezüglich nicht-binärer Personen steht die Forschung erst am Anfang (Rippon 2025). Tendenziell zeigt sich bei Autistinnen, »eine höhere soziale Motivation mehr Freundschaften und geringer ausgeprägte stereotype Verhaltensweisen [...]« (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 49) an den Tag zu legen. Weitere Merkmale, die sich bei Frauen häufiger manifestieren, sind sozial akzeptierte Spezialinteressen (z.B. Lesen, Pferde), die sogar oft im sozialen Bereich liegen. Auch subtilere repetitive Verhaltensweisen, die durch sogenanntes *Masking*⁷ verdeckt werden, sowie stärker nach innen gerichtete Symptome, wie Ängste, Depressionen oder Essstörungen sind möglich.

2. Repräsentationen von Autismus in der Kinder- und Jugendliteratur

2.1 Historischer Abriss und Forschungsstand

Im Kontext von Inklusion (Frickel & Kagelmann 2019, Von Glasenapp 2020a) und Diversität⁸ zeigt sich in der deutschsprachigen und übersetzten Kinder- und Jugendliteratur (KJL) seit einigen Jahren eine steigende Anzahl an Publikationen, die sich mit Behinderungen (Riederer 2017), Neurodiversität oder Neurodivergenz⁹ beschäftigen. Während »Behinderung« im Jahr 2010 noch als »Nischenthema« in der KJL bezeichnet wurde (JuLit 10/1, Arbeitskreis für Jugendliteratur 2010),

(7) Unter *Masking* oder *Camouflaging* (tarnen) ist die Kompensation zu verstehen, die »für soziale Interaktion aufgewendet wird« und beinhaltet das Unterdrücken des autistischen Verhaltens und die Umsetzung der situationsangemessenen Reaktion. Das kann so weit gehen, dass auch Mitmenschen oder Filmfiguren imitiert werden (Mannherz, Ditrich & Koentges 2025: 53).

(8) Obwohl die Begriffe *Diversität* und *Inklusion* oft synonym verwendet werden, und sie Gemeinsamkeiten durch ihren positiven Fokus auf Anderssein teilen, erläutert Keuchel (2016), dass die beiden Termini während der Bürgerrechtsbewegung in den 1970er Jahren an Fahrt aufgenommen haben und sich vor allem in den anvisierten Zielgruppen, der fachlichen Verortung und der Intention unterscheiden: Während Diversität sich auf Ethnien und Herkunft aus einer kultursozialen und betrachtenden Perspektive konzentriert, ist Inklusion ein Begriff aus der Pädagogik, dessen Ziel konkrete Handlungsstrategien sind, um Menschen mit Behinderung zu fördern.

(9) Bei *Neurodiversität* handelt es sich um einen Sammelbegriff mit einer engen und einer weiten Lesart. In seiner engen Lesart ähnelt er dem Begriff der *Neurodivergenz*, da darunter all jene Menschen oder Gruppen subsummiert werden, die nicht neurotypisch sind (z.B. Autismus, Aufmerksamkeits-Defizits-(Hyperaktivitäts)-Störung (ADHS), Hochbegabung oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)/Legasthenie). Wird die weite Lesart angewandt, versteht man darunter alle Neurotypen, d.h. auch solche, die keine »diagnostizierbaren neurologischen Besonderheiten besitzen« (Bündgens-Kosten & Blume, 2022: 227).

stellen Frickel *et al.* (2020: 11) ein Jahrzehnt später eine stärkere Präsenz fest. Neben Flucht und Migration gehört das Thema zu den häufigsten Schwerpunkten aktueller Kinder- und Jugendmedien.

KJL spielt eine wichtige Rolle bei der inklusiven Bildung, da sie gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse auf literarisch-ästhetische Weise im Spannungsverhältnis zwischen Einfachheit und Komplexität verhandelt. Durch ihr Vermögen, stärker als die Literatur für Erwachsene auf soziale Veränderungen einzugehen, und die teils (verdeckt) utopische Präsentation von Lebensentwürfen, gestaltet sie gesellschaftliche Transformationsprozesse aktiv mit (Von Glasenapp 2020b: 28-29).

KJL spielt eine wichtige Rolle
bei der inklusiven Bildung,
da sie gesellschaftliche
Entwicklungen und Diskurse
[...] verhandelt.

Inhaltlich lässt sich in den letzten Jahrzehnten eine thematische Verschiebung beobachten: Während körperliche Behinderungen früher dominierten, finden geistige Behinderungen und Lernschwierigkeiten zunehmend mehr Beachtung (Frickel *et al.* 2020: 13). Allerdings werden behinderte oder neurodivergente Figuren oft dramatisiert, weswegen Riederer (2017) die Notwendigkeit einer differenzierten Darstellung postuliert. Dies deckt sich mit Befunden von Dyches, Prater & Leininger (2009), die aufzeigen, dass autistische Figuren in der anglophonen Kinderliteratur zwar größtenteils positiv skizziert werden, aber wie Gaffney & Wilkins (2016) betonen, nur wenige realistisch abgebildet werden. Es wird zudem auf eine mangelnde Diversität der Figuren hingewiesen. Um eine größere Bandbreite autistischer Lebensrealitäten sichtbar zu machen, empfehlen die Autorinnen der Studie den parallelen Einsatz mehrerer Werke im Unterricht (Wiegard 2021).

In einer französischen Studie analysieren Lemoine & Schneider (2020) Kinderbücher mit Fokus auf

Autismus, die zwischen 2000 und 2019 erschienen sind. Sie stellen fest, dass die beschriebenen Merkmale sich mit dem DSM-5 abdecken und teilweise sogar darüber hinausgehen. Sie finden ebenso Vergleiche von autistischen Personen mit »mysteriösen Wesen von anderen Planeten« und »Tieren« (Wiegard 2021).

Eine weitere Perspektive bringen neurodivergente Jugendliche selbst ein: In einer Studie (Webber *et al.* 2024) berichten 14- bis 17-Jährige, dass (neurodivergente) Figuren, mit denen sie sich identifizieren können, idealerweise vielschichtig, realistisch und positiv dargestellt werden sollten. Dabei müssen sich die Figuren nicht komplett mit den eigenen Erfahrungen der Lesenden decken, aber bestimmte Merkmale helfen dabei, Nähe und Verständnis herzustellen. Ein Behinderungsmerkmal sollte lediglich einen Teil der Figurenpersönlichkeit ausmachen, und nicht den Charakter essentialistisch dominieren. Bereits die bloße Existenz einer nicht-stereotypen neurodivergenten Figur sei aus ihrer Sicht ein Fortschritt. Für die Rezeption wird auf die Notwendigkeit einer barrierefreien Gestaltung hingewiesen, zum Beispiel durch lesefreundliche Schriftarten oder Hörbuchversionen, damit auch Lesende mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) den Text lesen können.

Konkret auf Autismus bezogen, werden einschlägige Publikationen von den Verlagen mit einem entsprechenden Etikett versehen. Eine kriterienbasierte Selektion und Analyse von Kinder- und Jugendbüchern steht für den deutschsprachigen Raum jedoch noch aus. Arens-Wiebel (2024) versucht diese Lücke zu schließen, indem sie 91 Werke in drei Kategorien (KJL, Aufklärungsbücher und Arbeitsbücher) auflistet, von denen 48 in die Kategorie KJL einzuordnen sind.¹⁰ Das Jugendbuch von Travnicek wird darin erwähnt, das Sachbuch von Zimmermann hingegen (noch) nicht. Studien, die sich explizit mit der weiblichen Perspektive in illustrierten Jugend- und Sachbüchern auseinandersetzen, sind bislang nicht bekannt.

Umso bedeutsamer ist die Nominierung der beiden hier analysierten Bücher für den Deutschen Jugendliteraturpreis:¹¹ *Harte Schale, Weichtierkern* wurde 2023 für die Kategorie Jugendbuch und *Anders nicht falsch* 2024 in der Kategorie Sachbuch nominiert. In beiden Fällen betont die Jury die differenzierte

Darstellung neurodiverser Figuren sowie die Verbindung von Wissensvermittlung, künstlerischer Gestaltung und individueller Erfahrung (Arbeitskreis für Jugendliteratur 2025b, 2025c). In den folgenden Abschnitten werden die beiden Werke vorgestellt.

2.2 Harte Schale, Weichtierkern

Harte Schale, Weichtierkern, geschrieben von der österreichischen Autorin Cornelia Travnicek und illustriert von Michael Szyszka, erschien 2022 im Beltz & Gelberg-Verlag als Teil einer Reihe mit weiblichen Hauptfiguren. In der Erzählung sucht die sechzehnjährige Fabienne hinter dem Rücken ihrer Familie einen Psychologen auf, weil sie sich nach der Trennung von ihrem Freund Marco in einer instabilen emotionalen Situation befindet. Im Zuge der Sitzungen wird ihr das Asperger-Syndrom (AS) als eine besondere Spielart der ASS diagnostiziert.

In Form eines Tagebuchs gewährt Fabienne während der Sommerferien bis zu ihrem 17. Geburtstag über fragmentarische und assoziative Einträge emotionale und reflexive Einblicke in ihre Gedankenwelt. Ihre Auseinandersetzung ist glaubwürdig, da sie von Unsicherheiten, inneren Widersprüchen und einer schrittweise Annäherung an die Diagnose und ihre Identität geprägt ist. Dies entspricht auch den Empfehlungen von Webber *et al.* (2024), neurodiverse Figuren realistisch und positiv darzustellen, ohne dass das Behinderungsmerkmal essentialistisch dominiert.

Die Illustrationen durchziehen das gesamte Buch und verleihen dem Text eine symbolische sowie strukturierende Dimension. An manchen Stellen ist ein »geflochtener Zopf« erkennbar, da sich Bild, Typografie und Text in der Erzählung vervollständigen (Nikolajeva & Scott 2001). Das Lettering spielt ebenfalls eine wichtige Rolle, da es den Tagebuchcharakter des Textes hervorkehrt und unterschiedliche Stimmen im Text erkennbar macht: Kritzeleien, Sätze in Schreibschrift, durchgestrichene Textteile sowie der Einsatz schwarzer, blauer und roter Stiftfarben unterstreichen den fragmentarischen und prozesshaften Charakter des Schreibens. Das Tagebuch wird nicht als fertiges, sondern als ein sich entwickelndes Produkt dargestellt, in dem Perfektion weder angestrebt noch vorausgesetzt wird. In einer Metareflexion setzt sich Fabienne mit ihrer ambivalenten Haltung gegenüber dem Tagebuch auseinander, die ein Bedürfnis nach Struktur und zugleich die Angst vor Unvollkommenheit offenbart (HSWK: 10-11). Durch dieses Verfahren wird die Figur

(10) Die Anzahl an weiblichen und männlichen autistischen Protagonist:innen wurde hier nicht quantifiziert.

(11) Neben den genannten Werken wurden bisher nur zwei weitere Werke unter dem Stichwort Autismus für den deutschen Jugendliteraturpreis nominiert: das Kinderbuch *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm* (2015) von der amerikanischen Autorin Ann M. Martin, in dem es um eine weibliche Figur geht, und das Jugendsachbuch *Kai lacht wieder* (1983) von Hartmut Gagemann (Arbeitskreis Jugendliteratur 2025a).

der Forderung nach differenzierten Darstellungen neurodiverser Charaktere (Dyches *et al.* 2009, Riederer 2017) gerecht.

Kritisch einzuwenden ist (Meer-Walter 2022), dass Travnicek auf eine Own-Voice-Perspektive verzichtet.¹² In der Danksagung am Ende des Buches (HSWK: 125) bedankt sich die Autorin jedoch explizit bei der neurodiversen Community im Internet, was darauf hindeutet, dass sie sich dort informiert und ausgetauscht haben könnte, um die Hauptfigur glaubwürdig zu entwerfen. Das Buch adressiert Jugendliche ab 14 Jahren und fügt sich in die aktuelle Entwicklung der deutschsprachigen KJL ein, die Neurodiversität zunehmend sichtbar macht (Frickel *et al.* 2020, Von Glasenapp 2020a).

2.3 Anders nicht falsch

Während Travniceks Jugendbuch fiktional ist, basiert *Anders nicht falsch* (2024) auf den Erfahrungen der Zürcher Künstlerin Maria Zimmermann. Das 2024 erschienene Sachbuch wurde im Kommode Verlag veröffentlicht und über Crowdfunding finanziert (Wemakeit o.J.). Das Buch entstand im Rahmen von Zimmermanns Abschlussarbeit an der Zürcher Hochschule der Künste. Ausgangspunkt ist ihre späte Autismusdiagnose, die sie zum Anlass nimmt, das Thema sachlich-autobiografisch aufzuarbeiten.

In elf Kapiteln werden persönliche Erfahrungen mit allgemeinen Informationen zu Autismus verknüpft, wobei ein besonderer Fokus auf spezifische Merkmale von weiblichen und marginalisierten Personen gelegt wird. Gleich zu Beginn zitiert Zimmermann die bekannte Aussage: »Wer eine Autistische Person kennt, kennt nur eine Autistische Person« (ANF: 13), um die Vielfalt im Autismus-Spektrum zu betonen.

Jedes Kapitel ist einem bestimmten Thema gewidmet und beginnt mit einer Kapitelüberschrift sowie einer Illustration im Stil der *ligne claire*, bei dem alle Objekte – mit Ausnahme von Sprechblasen und Infokästen – mit feinen schwarzen Konturen versehen werden. Sprache als identitätsstiftendes Merkmal nimmt trotz der knappen Textgestaltung eine zentrale Rolle ein, etwa durch Zimmermanns Vorliebe für Wortneuschöpfungen. Die Illustrationen unterstützen das Textverständnis und visualisieren im Text genannte Metaphern (z.B. Masken oder Filter), die ihr Erleben als Autistin symbolisieren. Es dominiert

eine reduzierte Farbpalette aus den Primärfarben Gelb, Blau und Rot sowie den achromatischen Farben Schwarz und Weiß. Während Hintergrundfarben Emotionen transportieren (z.B. Wut, Aufregung oder Trauer), heben geometrische Formen und starke, komplementäre Farbkontraste (z.B. hellblaue Schrift auf rotem Hintergrund¹³) zentrale Inhalte hervor. Das Sachbuch entspricht der Forderung von Webber *et al.* (2024) nach ästhetischem Anspruch, ist größtenteils barrierefrei, da neben der übersichtlichen visuellen Darstellung auch eine große, serifenlose Schrift eingesetzt wird und der Fokus auf jeweils einen Aspekt des Autismus-Spektrums in jedem Unterkapitel unterstützt das Leseverständnis zusätzlich.

Das Sachbuch richtet sich an Jugendliche ab 14 Jahren und Erwachsene. Die illustrative Aufbereitung der Sachinformation veranschaulicht Neurodiversität sowohl auf textueller, typografischer als auch auf visueller Ebene. Zimmermann trägt mit ihrem Werk dazu bei, eine realistische Perspektive auf das Leben im autistischen Spektrum zu erhalten.

Trotz ihrer Unterschiede im Hinblick auf die zugrundeliegende Textsorte (Sachtext, Tagebuch), die Erzählperspektive, Sprachhandlung (informieren, erzählen) und der Strukturierung des Textes (nach Themen, chronologisch), eignen sich beide Werke in Kombination für die parallele Lektüre mit Jugendlichen, da sie auf unterschiedliche Art und Weise komplementäre und realistische Einblicke in neurodiverse Personen/Figuren gewähren und stereotype Dramatisierung vermeiden (Wiegand, 2021). Damit erfüllen sie die in der Forschungsliteratur formulierten Desiderate an realistische und vielschichtige Darstellungen der Persönlichkeit von Figuren im Autismus-Spektrum (Gaffney & Wilkins 2016, Riederer 2017, Lemoine & Schneider 2020).

3. Didaktische Perspektive: Einsatz im Fremdsprachenunterricht

In der spanischen Bildungslandschaft wurde in den 1990er Jahren das Konzept der Diversität im Schulgesetz LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) eingeführt.¹⁴ Damit einher ging die Integration von Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen (*Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, ACNEAE). In den letzten Jahrzehnten fand zunehmend eine

(12) Die Autorin Stephanie Meer-Walter (2022), welche lange Zeit als Lehrerin, Schulleiterin und Fachberaterin tätig war und einen Podcast über Autismus betreibt, betont in einer Folge, sie habe die Lektüre des Tagebuchs aufgrund der sprachlichen und visuellen Darstellung »wunderbar« gefunden. Allerdings wirft sie aufgrund der Innenperspektive der Protagonistin die Frage nach kultureller Aneignung auf und stellt Überlegungen an, wer über autistische Erfahrungen schreiben darf bzw. kann.

(13) Obwohl die serifenlose Schrift und die große Schriftgröße den Lesefluss erleichtern, beeinflusst die Kombination von signalhaften Farben die Lesbarkeit negativ und könnte problematisch für die Barrierefreiheit des Textes sein.

(14) Für eine Übersicht über die historische Entwicklung der Diversität im spanischen Schulsystem siehe Domínguez Pérez (2023).

Verschiebung in Richtung Inklusion statt, die auch im aktuellen Schulgesetz LOMLOE (Jefatura del Estado 2020) festgeschrieben wurde. Zentrale Prinzipien sind Chancengleichheit, gemeinsame Beschulung, individuelle Förderung und Konfliktprävention. Lernende mit ASS zählen zu den sog. ACNEAE und haben Anspruch auf pädagogisch-didaktische Unterstützung durch individuelle Förderpläne, angepasste Lernumgebungen und eine Einbindung der Eltern.¹⁵

Um eine lernförderliche Umgebung für autistische Schüler:innen zu schaffen, wurde ein Leitfaden (De las Casas García *et al.* 2023) erstellt, der die Vertiefung des Fachwissens von Lehrpersonen, eine enge Zusammenarbeit mit Expert:innen sowie eine individualisierte und diversitätssensible Unterrichtsgestaltung empfiehlt. Um vor allem letzteren Forderungen im Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden, schlagen Bündgens-Kosten und Blume (2022: 233) vor, den Unterricht mittels *Universal Design for Learning* (UDL) zu planen, um alle Neurotypen einzuschließen, und betonen zwei methodische Zugänge zur Integration von Neurodiversität (Seburn 2021: 110-148).

Einerseits kann durch den *usualization approach* (»Normalisierungsansatz«) »die Vielfalt der im Material vertretenen und im Unterricht sichtbaren Stimmen erhöht, ohne dass hiermit tiefgreifende inhaltliche Änderungen verbunden wären« (Bündgens-Kosten & Blume 2022: 237). Das bedeutet, dass reale oder fiktive Personen mit unterschiedlichen Neurotypen in das Material eingebunden werden, ohne dass Neurodivergenz explizit angesprochen wird. Vielmehr wird Vielfalt als normaler Bestandteil gesellschaftlicher Realität abgebildet, was u.a. zur Entstigmatisierung von autistischen Menschen beiträgt. Beim *disruptive approach* (»disruptiver Ansatz«) wird marginalisierten Personen oder Gruppen in Anlehnung an die *Kritische Fremdsprachendidaktik* (Gerlach 2020) explizit eine Stimme verliehen, um Erfahrungen zu teilen. Die Lernenden erfahren dadurch die Möglichkeit, eigene Standpunkte und Gewissheiten zu hinterfragen (Seburn 2021: 117 in Bündgens-Kosten & Blume 2022: 237).

Beide Ansätze lassen sich sowohl mit fächerübergreifenden Kompetenzen (z.B. kommunikative, personale, soziale und kulturelle) der LOMLOE (Jefatura del Estado 2020) als auch mit

kulturreflexiven Prinzipien (Wurm 2021) im DaF-Unterricht verknüpfen. Kinder- und Jugendliteratur eignet sich hierfür aufgrund ihrer strukturellen, formellen und ästhetischen Einfachheit, da sie einen niederschweligen Zugang zu komplexen Themen bietet (Caspari & Steininger 2016: 44-45).

Harte Schale, Weichtierkern konzentriert sich auf eine einzelne Ich-Erzählerin und behandelt Themen wie Freundschaft, Kommunikation, soziale Konflikte, persönliche Interessen, Körperlichkeit und Identität. Die klar strukturierte und linear erzählte Geschichte, die durch Illustrationen ergänzt wird, erleichtert das Textverständnis auf niedrigen Sprachniveaus. Die rekurrende Metapher des Oktopusses eröffnet eine symbolische Auseinandersetzung mit der autistischen Wahrnehmung. Das Autismus-Spektrum ist vorhanden, aber die Lernenden konzentrieren sich auf universelle Erfahrungen der Protagonistin. Beispielsweise lassen sich Missverständnisse in der zwischenmenschlichen Kommunikation, sprachlich-soziale Konventionen (z.B. Register, Tonfall), Alltagsroutinen und *Coming-of-Age*-Themen wie Hobbies, Beziehungen oder persönliche Interessen anhand von Textausschnitten bearbeiten.

In Anlehnung an den Originaltext können im Sinne des Generativen Schreibens (Belke 2016) kreative Paralleltex te entworfen werden, um einen empathischen Zugang zur Figur zu entwickeln: illustrierte Tagebucheinträge, Chatverläufe, Rollenspiele mit sprachlichen Missverständnissen, Listen zur Personenbeschreibung, Sprachnachrichten oder Einkaufslisten. Eine weitere Option ist das Bearbeiten der im Buch gestellten Reflexionsaufgaben, um sie im Anschluss daran mit dem Original zu vergleichen. Diese Aktivitäten können den Schüler:innen zeigen, wie unterschiedlich oder ähnlich Menschen sind, unabhängig von ihren Neurotypen.

Als Sachbuch mit autobiografischen Elementen eignet sich *Anders nicht falsch* besonders gut für den disruptiven Ansatz, da zahlreiche Merkmale des Autismus-Spektrums wie *Masking*, *Stimming*, *Prosodie*, *Dinge wörtlich nehmen* oder *Echolalie* eingeführt werden. Zusätzlich erleichtern kurze Merksätze und klare Illustrationen das Verständnis. Die Einteilung in kurze Kapitel mit anschaulichen Beispielen ermöglichen es, einzelne Aspekte herauszugreifen. Im Unterricht kann das Buch helfen, stereotype Vorstellungen über Autismus aufzubrechen, alternative Sichtweisen auf Normen und Kommunikationsformen

(15) Laut aktuellen Daten besuchen 84,5% der Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen eine Regelschule. Etwa 29,71% davon (ca. 78.063 Kinder und Jugendliche) sind mit ASS diagnostiziert, was 0,94% aller Schüler:innen in Spanien und der weltweiten Prävalenz entspricht. Der Anteil von Autistinnen beträgt aktuell 17,76% und spiegelt ein Geschlechterverhältnis von 1:4,6 wider (Plaza Sanz 2024).

zu werfen und sich Fachwortschatz anzueignen. In Kombination mit dem Jugendbuch von Travnicsek, lassen sich ausgewählte Szenen analysieren und mit dem theoretischen Wissen aus dem Sachbuch verbinden.

4. Exemplarische Analyse

Bevor im nächsten Abschnitt ein Unterrichtsprojekt vorgestellt wird, soll anhand von drei Kategorien eine exemplarische Analyse vorgenommen werden.

4.1. Diagnose

Da Autismus bei Mädchen und nicht-binären Personen oft unerkannt bleibt, erhalten viele erst im Jugend- oder Erwachsenenalter eine korrekte Diagnose. Diese Tatsache spiegelt sich auch in den beiden Büchern wider: Maria erhält in *Anders nicht falsch* (ANF) erst als 29-jährige einen korrekten Befund (ANF: 9), nach einer langen Abfolge an Fehldiagnosen, von Essstörungen bis hin zu Depressionen. Erst durch eine Therapeutin wird sie an ein Autismuszentrum überwiesen, wo mehrere Tests und Gespräche durchgeführt werden (ANF: 34-35). Maria nimmt die Diagnose positiv wahr und akzeptiert ihren Autismus stolz als Teil ihrer Identität (ANF: 15-16). Obwohl sie Herausforderungen benennt, plädiert sie dafür, das Autismus-Spektrum nicht als Krankheit zu fassen, sondern im Sinne der Neurodiversität als »selbstverständliche Form [...] des menschlichen Daseins« (ANF: 205). Aus diesem Grund bevorzugt sie auch einen nicht pathologisierenden Wortgebrauch: »Entdeckung, nicht Diagnose. Merkmal, nicht Symptom [...]« (ANF: 16) und die Bezeichnung »Menschen im Autistischen Spektrum« mit einem großen A, um die selbstbewusste Aneignung des Wortes zu markieren (ANF: 13-15).

Die sprachliche Verschiebung von *Diagnose* hin zu *Entdeckung* ist Ausdruck einer epistemischen Selbstbestimmung, die medizinische Kategorisierungen unterläuft und der Autorin Deutungshoheit über ihre eigene Existenzform zurückgibt. Maria positioniert sich im Paradigma der Neurodiversität, welches Autismus nicht als Defizit, sondern als natürliche Vielfalt wahrnimmt.

In *Harte Schale, Weichtierkern* (HSWK) wird Fabienne mit 16 Jahren diagnostiziert (HSWK: 56-57), was vergleichsweise früh erscheint. Allerdings wird sie von ihrer Mutter und ihrem Umfeld häufig als »nicht

normal« wahrgenommen (HSWK: 14, 23). Auch bei ihr erfolgt die Initiative zur Diagnose unabhängig von ihrem Umfeld. Sie bezahlt die Austestung von ihrem Ferialpraktikumsgehalt, um in ihrer Familie nicht aufzufallen. Das Masking verleiht ihr einen Anschein von Normalität, innerlich ringt sie jedoch mit der Sorge vor Ablehnung oder einem herunterspielenden Umgang (»Du bist doch nicht behindert.«, HSWK: 67). Die Suche nach einer Erklärung oder einer Diagnose dient der eigenen Verortung in einem sozialen System, welches abweichendes Verhalten ausgrenzt oder unsichtbar macht.

In beiden Büchern wird explizit auf das Diagnostik-Problem hingewiesen (ANF: 34-39): In einer listenartigen Übersicht über das Asperger-Syndrom und das Autismus-Spektrum, beziehen sich 6 der 15 Kriterien in HSWK auf Genderaspekte, z.B. dass Diagnoseleitlinien auf männlichen Kindern basieren oder Frauen oft Fehldiagnosen wie z.B. bipolare Störung erhalten (HSWK: 60). Auch die partielle Überschneidung mit ADHS-Symptomen wie Impulsivität wird erwähnt (HSWK: 104-105).

Dadurch wird eine Schieflage in der Wissensproduktion und Diagnose aufgezeigt, die »männlichen« Autismus als Standard definiert. Weibliche Ausprägungen werden selbst in der Diagnosestellung als abweichend von der »Norm« autistischer Verhaltensmuster betont. Dass die beiden Protagonistinnen sich aktiv auf die Suche begeben müssen, um eine korrekte Diagnose zu erhalten, zeugt von der epistemischen Gewalt, die sie erfahren, da sie erst als »wirklich« autistisch anerkannt werden, wenn sie normativen Kriterien oder Stereotypen entsprechen, die aber nicht der Lebensrealität der meisten weiblich gelesenen Personen im autistischen Spektrum entsprechen. Beide Bücher zeigen, wie komplex und genderbezogen die Diagnostik im Autismus-Spektrum verlaufen kann und unterstreichen, dass eine differenzierte Betrachtung unabdingbar ist.

4.2. Selbstbild und Identitätsentwicklung

Durch das Verfassen eines Tagebuchs reflektiert Fabienne ihren Zugang zur (Um-)Welt mit einer Mischung aus ironischer Distanz, poetischer Sprache und verknüpften Gedanken. Besonders eindrücklich zeigt sich das in folgendem Eintrag: »Ich bin nicht gestört, ich werde gestört. Vieles auf dieser Welt stört mein seelisches Wohlbefinden sogar ganz erheblich« (HSWK 86). Damit verdeutlicht sie, dass

ihre Probleme vordergründig auf eine nicht-inklusive Umwelt zurückzuführen sind. Zugleich spielt sie mit der doppelten Bedeutung des Begriffs *gestört*, im Sinne von »eine Störung haben« oder durch externe Faktoren in ihrem Sein behindert werden. Fabienne dekonstruiert den pathologischen Diskurs, indem sie die Zuschreibung »gestört« umkehrt und damit den gesellschaftlichen Blick als Quelle der Irritation offenlegt.

Ein Behinderungsmerkmal sollte lediglich einen Teil der Figurenpersönlichkeit ausmachen, und nicht den Charakter essentialistisch dominieren.

In Bezug auf ihr Selbstbild schreibt sie: »Andere Leute verbringen ihr Leben damit, aus sich rauszugehen, weil sie es in sich selbst nicht aushalten. Ich komme ganz ausgezeichnet mit mir aus« (HWSK: 123). Ihre Aussage bezieht sich auf die Wahlmöglichkeit, bewusst allein zu sein. Ebenso sei dieser Zustand nicht mit Einsamkeit gleichzusetzen. Fabienne positioniert sich jenseits sozialer Validierung und betont die Wichtigkeit der Abgrenzung als Form der Selbstfürsorge und -regulierung.

Obwohl sie zuerst an sich und an den Methoden des Psychologen zweifelt, ermöglicht ihr das Tagebuchschreiben, eigene Verhaltensweisen zu ergründen und eine akzeptierende Haltung einzunehmen. Ihr Selbstbild entwickelt Fabienne über die Erstellung von Listen zu persönlichen Eigenschaften, Lieblingsgerüchen, Lieblingstagesaktivitäten sowie die Beantwortung von Fragebögen (HWSK: 22-23, 40-41, 94-95). Diese strukturierende Schreibweise befriedigt nicht nur ihren Wunsch nach Ordnung, sondern stellt auch einen Versuch dar, systematisch Wissen über sich selbst zu generieren. Das Schreiben wird dadurch zum Instrument der Selbstfindung und -definition. Darüber hinaus integriert sie Fremdbeschreibungen in ihre Notizen:

Marco hat einmal zu mir gemeint – und ich glaube, es war ein Vorwurf –, dass ich abwechselnd wie ein kleines Kind oder wie eine alte Oma sei. Was er damit meinte, war, dass ich einerseits Disney-Film mit glücklichen Enden und lustige Brettspielabende (mit wenigen Freunden) mag, auf der anderen Seite kleine, dunkle, ruhige Cafés mit bequemen Stühlen und Drinks, die mit Serviette daherkommen, und am Weg dahin gerne mit meiner Handtasche auf meinem Schoß auf dem Beifahrersitz sitze. (HWSK: 45)

Die hier beschriebene Widersprüchlichkeit zwischen kindlichen Interessen und einem stark ausgeprägten Bedürfnis nach Struktur und Ruhe kehrt Fabiennes Selbstwahrnehmung im Dazwischen hervor. Ihre Identität befindet sich zwischen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und entzieht sich einer klaren Rollenzuordnung. Dadurch entsteht eine produktive Spannung zwischen Einzigartigkeit, Selbstbehauptung und Ablehnung vonseiten ihrer Umwelt.

Ihr Spezialinteresse an Oktopoden dient nicht nur der Identitätsstiftung, sondern wird auch als visuelles Leitmotiv eingesetzt. Auf jeder Doppelseite finden sich Zeichnungen von Tintenfischen, die Fabiennes emotionale Verfasstheit abbilden. Deutlich wird das am metaphorisch verfassten Zitat: »Ich habe mal irgendwo gelesen, dass ein Forscher meinte, einem Oktopus zu begegnen, wäre das Nächste zu einem Treffen mit einem Außerirdischen, das man erleben könnte« (HWSK: 37). Die Analogie zwischen Meer und All, zwischen Anders- und Fremdsein wird dadurch ausgedrückt. Fabienne zeichnet verschiedene Oktopus-Arten in unterschiedlichen Farben, um deren Einzigartigkeit hervorzuheben (HWSK: 6-7, 124-125). Immer wieder malt sie Aquarien als Räume, in denen die Tiere gefangen sind oder daraus ausbrechen. Bei Reizüberflutung, z.B. in Diskotheken oder auf Festivals, wünscht sich Fabienne einen Rückzugsort und symbolisiert dies anhand einer Kokosnussschale, wie sie bestimmte Oktopoden als Versteck nutzen (HWSK: 85, 123). Es lässt sich daraus ableiten, dass der Oktopus als Projektion des nicht-menschlichen Anderen fungiert und Fabienne dazu dient, Fluidität, Vielgestaltigkeit und sensorische Vielschichtigkeit als positive Qualitäten des Andersseins greifbar zu machen. Sie versteht Differenz nicht als defizitär, sondern als gegebene Variation.

Auch Vergleiche mit Märchen, wie *Arielle*, die *Meerjungfrau* werden genutzt, um komplexe

Beziehungsdynamiken zu veranschaulichen: »Ich bin ein Kopf ohne Nase, Mund. Zwei große Augen, in die zu viel Licht fällt. Die Seehexe hat meine Stimme genommen. Meine Mutter deutet das als Abweisung« (HWSK: 115). Auf Bildebene wird der Text durch Portraits ohne Nase und Mund ergänzt, um auf Kommunikationsschwierigkeiten der Figur hinzudeuten.

Der intertextuelle Verweis auf das Märchen eröffnet eine metaphorische Lesart der Sprachlosigkeit als kulturell geformtes Motiv weiblicher und hier insbesondere autistischer Erfahrung. Selbstironisch merkt Fabienne an: »Vielleicht bin ich ja selbst die Seehexe« (HWSK: 115). Dadurch kehrt sie die Täter-Opfer-Zuschreibung um und legt Machtmechanismen offen, die auf *Gaslighting*-Momente und internalisierte Fremdzuschreibungen deuten, die in Gesprächen mit ihrer Mutter zutage treten.

Nach der Diagnose weiß Fabienne nicht, wem sie davon erzählen will. Für sie ändert sich ihr Wesen durch die Diagnose nicht: »So, wie ich gestern Fabi gewesen bin, so wie ich morgen Fabi sein werde. Das bedeutet nicht, dass ich mich nicht ändere« (HWSK: 68). In dem Zitat drückt sie aus, dass sie Veränderung als einen dem Leben inhärenten, dynamischen Prozess wahrnimmt, dadurch aber nicht ihre zugrundeliegende Identität verliert. Die Hauptfigur repräsentiert das Spannungsverhältnis, welches sich zwischen der medizinischen Diagnose und dem existenziellen Selbstverständnis bewegt. Einerseits ermöglicht die Diagnose Verständnis in das eigene Befinden und erklärt einige Verhaltensweisen, andererseits möchte Fabienne nicht essentialistisch auf diese Facette ihrer Identität reduziert werden.

Maria hingegen gliedert ihr Buch strukturiert in Kategorien wie *Enthusiasmen*, *Kognitive Fähigkeiten*, *Sensorische Sensibilität*, *Sprache*, *Gefühle* oder *Soziales* und geht dabei jeweils auf jene Punkte ein, die auf ihr Leben zutreffen. Stets versucht sie, Sprache als Werkzeug der Selbstpositionierung und zur Dekonstruktion normativer Zuschreibungen ersichtlich zu machen. Sie setzt sich mehrfach mit dem Begriff der Norm auseinander, den sie als gesellschaftliche Übereinkunft bezeichnet, die darüber entscheidet, welche Daseinsform geduldet wird. Weiters beschreibt sie den erschöpfenden Prozess bis zur Diagnose:

[...] Ich habe mich so angestrengt, normal zu sein, mich anzupassen und bin doch immer und

immer wieder gescheitert. War zu kompliziert, zu auffällig, verletzend, undankbar, arrogant, rücksichtslos, daneben, seltsam, habe das Falsche gesagt, getan, den falschen Gesichtsausdruck gehabt, habe und wurde missverstanden. (ANF: 12)

Sie beschreibt ihre emotionale Belastung durch ständiges Masking und die erlebte Ausgrenzung. Weiter heißt es: »Ich lebte mit dem Gefühl, dass ich mich einfach mehr anstrengen müsse, damit es mir besser geht und die Schuldgefühle und depressiven Phasen weniger werden« (ANF:10-11). Diese Aussagen zeigen, wie der Anpassungsdruck als internalisierte Gewalt auf Maria wirkt, indem er Abweichungen als Defizit markiert. Selbst nach der Diagnose sieht sie sich dazu gezwungen, ihren Autismus regelmäßig zu *beweisen*: »Ich muss argumentieren, rechtfertigen und überzeugen. [...] Dass ich nicht einfach ein bisschen Autistisch bin, sondern ganz« (ANF: 11). Diese Notwendigkeit zur Legitimation zeigt die zermürende Konfrontation zwischen Selbstermächtigung und epistemischer Ungleichheit, die sie dazu zwingt, die eigene Wahrnehmung gegen hegemoniale Wissensordnungen zu verteidigen.

Zugleich reflektiert sie ihren Zugang zu Normen und Abweichungen und räumt ein, dass sie selbst manchmal ableistisch agiere, ohne dies zu intendieren (ANF: 201). Damit verdeutlicht sie die Schwierigkeit, von internalisierten Normen Abstand zu nehmen. Indem sie Ambivalenzen offenlegt, integriert sie im Sachbuch das Spannungsfeld zwischen Erkenntnis und Ethik. Trotz aller Herausforderungen weist Maria bereits zu Beginn des Sachbuchs auf die positive Seite des Autistisch-Seins hin. Ihre Spezialinteressen und Enthusiasmen, die sie größtenteils eigenständig erlernt hat, sind z.B. Lesen, Musik, Gestaltung sowie die Handhabung von Formen und Stoffen. Diese Vorlieben stehen ganz im Einklang mit dem farblichen und formalen Design des Sachbuches (ANF: 41-51) und verweisen auf deren ästhetische Übereinstimmung.

4.3. Zugehörigkeit und Teilhabe

Zugehörigkeit und soziale Teilhabe spielen für beide Figuren eine wichtige Rolle, äußern sich jedoch unterschiedlich, was mit der Persönlichkeit und dem Alter der Figuren sowie dem Genre der Werke (Jugendbuch und Sachbuch) zusammenhängt.

In HWSK spricht Fabienne nicht offen über ihre Diagnose, da sie unsicher ist, wie sich das Etikett langfristig auswirken könnte. Trotz einiger Bekannter und einer

engen Freundin fühlt sie sich nach der Trennung von ihrem Partner isoliert. Mobbing scheint sie nicht zu erleben, dafür stößt sie bei anderen aufgrund ihrer unkonventionellen Kommunikationsweise häufig auf Unverständnis. Deswegen rät ihr Psychologe, »[...] sich den Menschen zu nähern, als wären sie Oktopusse, [...]«. Als Forscherin. Mit Neugier« (HSWK: 69). Er überträgt ihren Forschergeist von Oktopoden auf das menschliche Verhalten und schlägt eine Brücke zwischen ihrem Drang zur Mustererkennung und dem Verständnis menschlicher Emotionen. Der forschende Zugang dient als symbolische Strategie sozialer Annäherung. Fabienne beobachtet soziale Dynamiken und Verhaltensweisen aus einer wissenschaftlichen, distanzierten Perspektive und wählt einen eher erkenntnisorientierten Zugang, der nicht auf Emotionen basiert. Dadurch wird das Potenzial der Protagonistin, genaue Beobachtungen anzustellen und Verhaltensweisen zu imitieren, positiv verstärkt und weniger ihre Probleme im Umgang mit anderen Menschen.

»Im Allgemeinen heißt es, Tintenfische wären Einzelgänger. Aber es gibt auch durchaus gesellige Arten. Der größere gestreifte Pazifik-Oktopus zum Beispiel lebt in mittelgroßen Gruppen. [...] Zusammen ist man so viel angenehmer allein« (HSWK: 121). Dieses Zitat verdeutlicht Fabiennes Ambivalenz zwischen Rückzug und Gemeinschaft. Indem sie ihr Spezialwissen einbringt, dekonstruiert sie das stereotype Bild des solitären Oktopusses und unterläuft zugleich die verbreitete Annahme, Autist:innen wären am liebsten allein. Besonders der letzte Satz ist aufschlussreich: Auch wenn Alleinsein für Fabienne grundsätzlich kein Problem darstellt, sucht sie dennoch emotional stabile Bindungen. Durch das Beispiel wird aufgezeigt, dass Autonomie und Verbundenheit sich nicht ausschließen, und dass der Wunsch nach Alleinsein und Rückzug parallel zum Wunsch nach Zugehörigkeit bestehen kann. Es illustriert zudem, wie wichtig es ist, Ambivalenzen auszuhalten.

Fabienne pflegt Freundschaften, nennt aber die meisten davon »Be-kante« (HSWK: 50), ein Wortspiel, das Menschen »[h]art an der Kante von Freunden zu Bekannten« bezeichnet. Aufgrund der Trennung von Marco verliert sie ihre sogenannten »Stieffreunde« (HSWK: 16) und fühlt sich plötzlich allein. Diese Beispiele bekunden ihre Sprachaffinität und den Versuch, witzig zu sein (HSWK: 22). Die Protagonistin

verwendet Sprache nicht nur zum Beschreiben, sondern auch zur Ausformung sozialer Kategorien. Durch kreative Wortschöpfungen schafft sie sich eine eigene semantische Ordnung, welche die Komplexität sozialer Bindungen veranschaulicht.

Eigene Freund:innen hat sie zwar, aber es fällt ihr schwer, neue Bekanntschaften zu knüpfen, da sie ungern fortgeht. Trotzdem überwindet sie sich gelegentlich, geht zu einem Filmfestival und trinkt Alkohol, um gesellschaftlichen Anschluss zu finden (HSWK: 38-39; 46-47). Mehrmals sinniert sie über die Schwierigkeit zwischenmenschlicher Kommunikation: »Manchmal fühle ich mich in Gesprächen, als hätte ich nie richtig schwimmen gelernt« (HSWK: 100-101). Die Metapher des Schwimmens ermöglicht es den Lesenden, besser nachvollziehen zu können, wie sich das Unbehagen für die Figur anfühlt, in Gesprächen nicht adäquat handeln zu können.

Noch deutlicher wird das in einem Vergleich mit Kalmaren, bei dem die Protagonistin das unangenehme Gefühl beschreibt, von anderen Menschen nicht verstanden zu werden und deswegen einsam zu bleiben, obwohl sie die gleiche Sprache spricht:

Kalmare können die Farbe wechseln [...], sie können aber eventuell selbst aber [sic!] gar nicht alle Farben sehen, was meiner Meinung nach vielleicht der Grund dafür ist, dass sie ausgeprägte Einzelgänger sind, weil es kann doch in Wahrheit nichts trauriger sein, als wenn man weiß, dass man selbst spricht und der andere auch, man aber einander niemals jemals wirklich vollständig verstehen kann. (HSWK: 43)

Fabienne thematisiert das Scheitern der Kommunikation als existenzielles Problem. Ihr Vergleich signalisiert eine Fremdheitserfahrung und die Erkenntnis, dass gegenseitiges Verstehen immer nur partiell möglich ist.

Trotzdem tastet sie sich über eine philosophische Herangehensweise an Beziehungen heran: »Vielleicht ist es mit Menschen so wie mit [einer] Zielscheibe. Vielleicht muss man ein Stück darüber hinaus zielen. Vielleicht muss man versuchen, den Menschen kennenzulernen, zu dem der oder die andere erst werden will, nicht den, der er oder sie schon ist« (HSWK: 119). In dieser Anapher begreift Fabienne die soziale Interaktion als eine erlernbare Praxis, die einerseits Neugierde und eine gewisse Offenheit erfordert und andererseits das Risiko

der Enttäuschung einschließt. Die Überlegung zur Selbsthilfegruppe: »Was, wenn die alle vom anderen Ende des Spektrums sind?« (HSWK: 76), zeigt, dass die Figur selbst innerhalb dieses *Safe Space* Differenz wahrnimmt. Dieser Gedanke manifestiert eine Sorge um eine doppelte Ausgrenzungserfahrung durch die Mehrheitsgesellschaft und unter Gleichgesinnten. Außerdem stellt die Protagonistin Überlegungen zum Autismus-Spektrum an. Sie hinterfragt die Bezeichnung und weiß nicht, wo und ob sie sich überhaupt positionieren will. In dem Zitat spielt sie mit den assoziierten Bildern. Sie weiß zwar, dass Spektrum symbolisch für einen Raum, Regenbogen oder Fächer steht. Trotzdem nimmt sie es punktuell aufgrund ihrer Sorge um Ausgrenzung linear mit zwei Polen wahr.

Kommunikative Missverständnisse stellen sich sowohl bei Fabienne als auch bei Maria regelmäßig ein. In einem Gespräch mit Walli, Fabiennes bester Freundin, über Eisessen interpretiert Fabienne dies als Verabredung. Als sie am vereinbarten Tag vor der Eisdiele steht, stellt sie fest, dass sich Walli schon mit anderen Freunden trifft (HSWK: 111). Ein weiteres Beispiel: Als Fabienne erfährt, dass Walli mit einer anderen Freundin eine Europareise plant, fühlt sie sich umgangen, obwohl sie weiß, dass sie vermutlich nicht mitfahren würde. Schlussendlich entschuldigt sich Walli für beide Vorfälle und lädt Fabienne zur Europareise ein (HSWK: 92-93; 120).

Im ersten Beispiel ist erkennbar, dass Fabienne wörtliche und starre Interpretationen des Gesagten vornimmt, ohne subtile Hinweise der Alltagssprache wahrzunehmen. Außerdem kann sie sich nur schwer in ihre Freundin hineinversetzen und versteht nicht, dass das Treffen für Walli eine Möglichkeit, aber keine fixe Verabredung darstellte. Aufgrund der Diskrepanz zwischen Fabiennes Erwartungen und der Realität, die sich durch sprachliche Fehlinterpretationen ergeben, können Frustrationen oder Gefühle der Zurückweisung zu einer verstärkten sozialen Angst führen. Das zweite Beispiel illustriert das Missverhältnis zwischen kognitivem-rationalen Verständnis und emotionaler Reaktion. Obwohl Fabienne weiß, dass sie die Europareise vermutlich nicht bewältigen könnte, tritt ihr emotionales Bedürfnis nach Einbeziehung zutage. Besonders ersichtlich wird das anhand ihrer ambivalenten Reaktion, als Walli sie schlussendlich einlädt mitzureisen.

Vermutlich sind diese Vorfälle darauf zurückzuführen, dass Fabienne einen hohen Grad

an Masking aufweist, der ihr zwar ermöglicht, sozial integriert zu sein, aber gleichzeitig zu einer höheren Angstschwelle oder sozialen Ermüdung führt. Folglich wäre eine explizitere Kommunikation sowie ein sensibler Umgang in Bezug auf die Teilnahme an sozialen Ereignissen (Feiern, Reisen usw.) vonseiten der Kommunikationspartner:innen notwendig.

Durch die
Mehrfachadressierung [...] können auch Nicht-Betroffene
einen Perspektivenwechsel
vollziehen [...]

Bei Maria steht die Interaktion mit anderen weniger im Vordergrund, aber es ist erkennbar, dass sie oft sozial erschöpft ist und sich als nicht zugehörig wahrnimmt. In Kapitel 8 *Soziales* beschreibt sie, ähnlich wie Fabienne, das Gefühl, in Dialogen eine andere Sprache zu sprechen oder auf einer anderen Wellenlänge zu sein (ANF: 152). Die begleitende Illustration visualisiert das Konzept einer sozialen Peripherie und Isolation, in der Teilhabe zwar teilweise möglich ist, aber nie vollständig: Maria steht allein in der Mitte, umgeben von Gruppen, die über wellenförmige blaue Linien miteinander verbunden sind, während von ihrem Kopf aus gelb gezackte Linien ins Leere strahlen (ANF: 152-152). Auch die unterschiedlichen Farben und Formen visualisieren, wie die beiden Figuren auf einer »anderen Wellenlänge« kommunizieren und sich dadurch Verständnisschwierigkeiten ergeben.

Die soziale Erschöpfung kann bis zu depressiven Symptomen und Burnout führen. Maria beschreibt sich selbst metaphorisch als wäre sie »aus Papier« (ANF: 141). Die Ursachen sieht sie unter anderem in einem geringen Selbstwertgefühl, im permanenten *Masking* und der Anstrengung, soziale Regeln wie eine Fremdsprache erlernen zu müssen (ANF: 149). Der Vergleich, an neurotypischen Konversationen teilzunehmen, sei wie »auf ein Laufband mit Höchstgeschwindigkeit aufzuspringen« (ANF: 149). Diese Metapher veranschaulicht das Spannungsfeld

zwischen Wunsch nach Teilhabe und innerlicher Erschöpfung. Ähnlich verhält es sich mit der Metapher der Milchglasscheibe: »Bis zu einem gewissen Grad kann ich an der Welt teilnehmen, aber nie ganz. Am einsamsten fühle ich mich, wenn ich erfolglos versucht habe, mit anderen Menschen eine Verbindung aufzubauen, die richtige Wellenlänge aber nicht fand« (ANF: 187). Die Protagonistin fühlt sich immer abseits der Norm und nimmt Teilhabe als enormen Energieverbrauch wahr, der trotz aller Bemühungen nicht immer zum gewünschten Ergebnis führt.

Dass Maria trotz allem soziale Kontakte pflegt, ist auf bildlicher Ebene implizit erkennbar, da neben der schwarzhaarigen Protagonistin immer wieder eine blonde junge Frau mit ihr interagiert, die möglicherweise eine Freundin oder Verwandte der Autorin darstellt, aber nicht benannt wird (ANF: 74-75, 101, 110, 188). Auch Freunde und Beziehungen werden visuell angedeutet (ANF: 107, 147). Maria verrät zudem, dass sie als Kind Theater spielte und sich dort neurotypische Verhaltensweisen angeeignet habe. Doch dieses Spiel mit Rollen wird zweischneidig bewertet und zeigt die verschwimmende Grenze zwischen künstlerischer Performativität und Authentizität der nach außen präsentierten Identität: »Manchmal fühle ich mich, als hätte ich das Theater nie verlassen« (ANF: 177). Das Zitat widerspiegelt, dass sich Marias Identität nicht aus dem Sein ergibt, sondern im wiederholten (Aus-)Handeln. Dennoch kann sie in ihrer gespielten Rolle nicht so sein, wie sie sich selbst wahrnimmt.

Insgesamt wird herausgestellt, dass beide Figuren Anschluss an sozialen Interaktionen suchen, aber auf unterschiedliche Weise mit den Herausforderungen umgehen. Fabienne nähert sich der Zugehörigkeit über Humor, Metaphern und Beobachtung, während Maria sie durch Reflexion, Vergleiche und Selbstbeobachtung analysiert. Beide oszillieren zwischen dem Bedürfnis nach Rückzug, um ihre Energie zu schonen, und dem Wunsch nach asymptotischer Annäherung an die Gesellschaft. Ihre alternative Form der Teilhabe ist fluide und wird fortwährend neu ausgehandelt.

5. Projektarbeit »Raus aus der Kokosnussschale?«

5.1. Kontextualisierung des Projekts

Im folgenden Abschnitt wird eine Unterrichtssequenz vorgestellt, die auf Niveau A2.2

oder B1.1 mit Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren durchgeführt werden kann. Unter dem Titel »Raus aus der Kokosnussschale? Ein Tagebuch aus dem Autistischen Spektrum« wird ein kollaboratives und kommunikativ ausgerichtetes Projekt im Ausmaß von ca. sechs Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten vorgestellt. Der Fokus liegt auf der literarischen Auseinandersetzung mit Aspekten wie Diagnose, Selbstbild sowie Teilhabe von weiblichen Figuren im autistischen Spektrum (siehe Abschnitt 4), dem Erlernen von fachspezifischem Wortschatz und der Erstellung von kreativen Produkten für einen adaptierten Tagebuch-Slam. Im Hinblick auf die Lernziele können sprachliche von inhaltlichen unterschieden werden:

Sprachliche Lernziele

Die Lernenden ...

- benennen Merkmale der diskursiven Textsorte Tagebuch (Datum, persönliche Anrede, direkte Rede, Ich-Form, Präsens, Perfekt und Präteritum).
- erstellen kollaborativ einen Kriterienkatalog für die Textsorte Tagebuch.
- analysieren Fabiennes und Marias metaphorischen Sprachgebrauch und unterscheiden zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung.
- verfassen einen Tagebucheintrag und gestalten diesen mit visuellen Elementen.
- präsentieren einen fiktiven Tagebucheintrag im Rahmen eines Tagebuch-Slams.

Inhaltliche Lernziele

Die Lernenden ...

- kennen die Bedeutung zentraler Fachbegriffe rund um das Autismus-Spektrum (z.B. *Masking*, *Stimming*, Reizüberflutung, Neurodiversität).
- analysieren Herausforderungen und Stärken von Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum anhand von literarischen Textausschnitten.
- reflektieren eigene Stärken und Vorlieben.

Auch UDL wird im gesamten Projekt auf den Bereichen *Repräsentation*, *Handlung* und *Ausdruck* sowie *Engagement* berücksichtigt. Hinsichtlich der *Repräsentation* erhalten die Lernenden multimodalen und sprachsensiblen Input (durch Flip-Karten,

Listen, Visualisierungen, Rollenspiele, mehrsprachige Textauszüge und Illustrationen). *Handlung und Ausdruck* werden durch vielfältige Output-Formate, wie Rollenspiele, Zeichnungen, und Tagebucheinträge gefördert. Außerdem werden alle vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören) bearbeitet. Schließlich wird das *Engagement* durch die freie Wahl der Themen, einen starken Bezug auf die eigene Person und kulturelle Reflexion angeregt.

5.2. Erste Einheit: Annäherung an das Gefühl des Anderssein

In der ersten Unterrichtseinheit findet eine Annäherung an das Gefühl des Andersseins statt. Die Lernenden beschreiben, in welchen Situationen sie sich anders, fremd oder nicht verstanden gefühlt haben. Zusätzlich kann das Erstellen einer Liste über Lieblingsaktivitäten und -objekte (Hobbies, Nahrungsmittel, Gerüche, Tiere, Landschaften) als Gesprächsimpuls dienen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb der Klasse herauszuarbeiten. Besonders geeignet sind dafür folgende Textpassagen:

- »[...] Beschreiben Sie sich selbst in 10 Worten. [...].« (HSWK: 22-23)
- »Make a list of 30 things that make you smile.« (HSWK: 40)
- »Cultivate an attitude of gratitude by maintaining a daily list of things you appreciate, including uplifting quotes.« (HSWK : 52)
- »Write down 3 of your favorite [sic!] smells [...].« (HSWK: 94)

Im Sinne des Normalisierungsansatzes wird daran angeknüpft, dass alle Menschen bestimmte Eigenheiten aufweisen. Das Erstellen von Listen ist bereits auf niedrigen Niveaustufen möglich und stellt einen ersten Bezug zu *Harte Schale, Weichtierkern* (HSWK) her. Werden Gefühle in den Mittelpunkt gerückt, kann auch der Gefühlskreis in *Anders nicht falsch* (ANF:121) herangezogen werden. Die Anweisungen in HSWK sind teilweise auf Englisch formuliert und aktivieren das gesamte Sprachenrepertoire der Lernenden.

Im Anschluss daran, stellen die Lernenden Vermutungen über das autistische Spektrum an. Vielleicht kennen sie eine Person aus ihrem Umfeld oder haben Filme gesehen. Zunächst werden alle Ideen auf einer digitalen Pinnwand gesammelt. Vielleicht wird ein stereotypes Bild von (eher männlichem) Autismus umrissen. Dies wird vorerst nicht weiter kommentiert,

sondern durch eine Definition¹⁶ aus ANF (20-23 bzw. 20-27, je nach Alter und Sprachniveau der Lernenden) sowie eine listenartige Übersicht mit *Funny Facts* über Autismus (HSWK: 60-61) ergänzt. In Kleingruppen können unbekannte Wörter nachgeschlagen und Verständnisfragen zum Text beantwortet werden.

Abschließend könnte aus kulturreflexiver Perspektive das Quiz »Autistic or German?« (HSWK: 112-113) behandelt werden, um kulturspezifische Normvorstellungen zu besprechen. Im Quiz werden anhand von drei ironischen Fragen stereotype Zuschreibungen zur Diskussion gestellt. Es wird erörtert, inwiefern Verhaltensweisen sozial erlernt, kulturell geprägt oder auf neurologische Symptome zurückzuführen sind, und wie diese je nach sozialem Kontext interpretiert werden können. So lädt die Frage »George had a meltdown because his neighbor insisted on mowing his lawn on a Sunday – is George ... Autistic or German?« (HSWK: 113) dazu ein, kulturelle »Gegebenheiten« kritisch infrage zu stellen.

5.3. Zweite Einheit: Fachwortschatz

Die zweite Einheit ist der Auseinandersetzung mit speziellen Ausprägungsformen des Autismus-Spektrums bei Mädchen und Frauen gewidmet. Dafür lesen die Schüler:innen in Kleingruppen eine Stelle aus HSWK (92-93, 111 und 120, siehe Abschnitt 4.3), bei der es um Kommunikationsprobleme zwischen Fabienne und ihrer besten Freundin Walli geht. Dabei versuchen sie, das Verhalten der beiden Figuren zu interpretieren. Jede Gruppe erhält einen Satz Flip-Karten mit einem Begriff wie *Stimming*, *Masking*, *Meltdown* oder *Dinge wörtlich nehmen* und einer kurzen Definition aus ANF (z.B. 91, 128).

Der *Incident* ist geeignet, um über individuelle Erfahrungen und gesellschaftliche Erwartungen zu sprechen und über Sprache als machtvolleres Mittel zur Inklusion oder Ausgrenzung von Menschen/Kollektiven nachzudenken. Im Anschluss an die erste Analyse, erhalten die Lernenden eine Doppelseite aus ANF (160-161), auf der auf der linken Seite eine für Maria typische Interaktion abgebildet wird. Auf der rechten Seite werden drei Ebenen beschrieben, welche die Protagonistin während des gesamten Gesprächs aktiv analysiert: die sensorische, soziale und Interaktionsebene. Diese Beispiele bieten den Lernenden Einblicke in die Gedankenwelt einer Person im autistischen Spektrum und verdeutlichen den erheblichen Energieaufwand, den viele von ihnen

(16) Die Definition umfasst einen Merksatz sowie eine visuelle Darstellung eines Spektrums, typische Merkmale und mögliche Ursachen von Autismus.

bei sozialen Interaktionen aufwenden.

Danach lösen die Lernenden das kommunikative Missverständnis durch ein Rollenspiel und probieren dabei wertschätzende Lösungsansätze aus. Hilfreiche Redemittel werden vorab als *Scaffolding*-Maßnahme bereitgestellt und besprochen. Die Aufgabe lautet folgendermaßen:

Fabienne sagt: »Manchmal fühle ich mich in Gesprächen, als hätte ich nie richtig schwimmen gelernt« (HSWK: 101). Du bist mit Fabienne befreundet und hast ihr gesagt, dass du gerne Eis isst. Sie hat geglaubt, dass das ein Termin ist. Das war ein Missverständnis. Spiele den Dialog zwei Mal mit einem Partner/einer Partnerin nach, einmal wie im Original und einmal mit einer positiven Veränderung. Besprich das Erlebnis in der Kleingruppe: Wie haben Fabienne und Walli beim zweiten Versuch reagiert? Wie habt ihr das Kommunikationsproblem gelöst?

5.4. Dritte Einheit: Merkmale und Funktion des Tagebuchs

In der dritten Einheit beschäftigen sich die Lernenden mit der diskursiven Textsorte *Tagebuch* und lesen einen fiktiven Eintrag von Fabienne, in dem es um eine Begegnung mit ihrem Ex-Freund geht (HSWK: 96-97). Eingangs besprechen die Lernenden in Partnerarbeit, ob sie selbst ein Tagebuch führen, oder ob sie jemanden kennen, der dies macht. Sie stellen auch Hypothesen auf, warum es hilfreich sein könnte, eines zu verfassen.

Bei der nächsten Aktivität geht es um Globalverstehen. Unbekannte Wörter werden vorläufig übersprungen. Anhand von inhaltlichen Fragen werden zentrale Merkmale des Textes besprochen: Was passiert im Tagebucheintrag? Wie fühlt sich die Person am Ende? Warum ist dieses Treffen wichtig für Fabienne?

In einem nächsten Schritt analysieren die Schüler:innen in Partnerarbeit, welche Merkmale typisch für ein Tagebuch sind, und suchen Beispiele im Text. Ein paar Beispiele:

- **Formale Merkmale:** Anrede an das Tagebuch, Datum oder zeitliche Einordnung, Ich-Perspektive, private Kommunikationssituation, Wechsel in der Schriftgestaltung (Großbuchstaben, Handschrift, Zeichnungen, Kritzeleien).
- **Sprachliche Merkmale:** Umgangssprache, Ellipsen, Ausrufe, Fragen, um Gedanken oder Emotionen auszudrücken, Wechsel zwischen innerem Monolog und Erzählung, direkte Anre-

de, imaginäre Monologe.

- **Inhaltliche Merkmale:** persönliche Erlebnisse, Anekdoten, Thematisierung von Gefühlen und alltagsnahe Themen (z.B. Beziehungen, Freundschaft, Erinnerungen), persönliche Bewertung.
- **Strukturelle Merkmale:** freie Struktur, Wechsel zwischen Beschreibung und Reflexion.

Ziel der Aktivität ist die gemeinsame Erstellung eines verbindlichen Kriterienkatalogs, der am Ende des Projekts zur Bewertung der Tagebucheinträge herangezogen wird. Dadurch soll der Blick der Lernenden für die Textsorte geschärft werden. Außerdem übertragen die Lernenden ihr sprachliches und literarisches Hintergrundwissen aus der Erstsprache und Englisch auf die Fremdsprache Deutsch. Ergänzend könnte auch ein Brainstorming an möglichen Begleitsätzen vor der Einleitung einer direkten Rede (z.B. *sagen, antworten, flüstern, rufen, erklären, meinen, fragen*) und Konnektoren (z.B. *zuerst, dann, danach*) durchgeführt werden.

5.5. Vierte und fünfte Einheit: Kreatives Schreiben

In der vierten und fünften Einheit werden die Spezialinteressen der Protagonistinnen in den Vordergrund gerückt. Die Schüler:innen lesen zuerst einen Abschnitt (ANF: 48-51), in dem Maria über ihre Leidenschaft für Gestaltung und Musik schreibt, und dann einen aus HSWK (66-67 und 85). Darin schreibt Fabienne über ein Abendessen mit ihrer Familie, präsentiert Fakten über den Tiefsee-Oktopus und äußert das Bedürfnis, sich bei Lärm zurückzuziehen. Die Verknüpfung von direkter Rede, Reflexion und Kommentar veranschaulicht die reiche Gedankenwelt der Protagonistin sowie deren Sorgen. Die Textausschnitte können auf inhaltlicher Ebene durch Detailfragen bearbeitet werden.

Danach wird die Bedeutung der Kokosnusschale für die Protagonistin und die Verbindung mit dem autistischen Spektrum besprochen: z.B. Rückzug, Isolation, Versteck, Sicherheit, Kontrolle, Abgrenzung, Schutz vor sensorischer Reizüberflutung, Struktur, aber auch die Möglichkeit, wieder hervorzukriechen und mit der Umwelt zu interagieren. Die Lernenden bewerten zudem, inwiefern ihre Schule angenehm für autistische Personen gestaltet ist, und identifizieren mögliche Verbesserungsbereiche.

In der nächsten Aufgabe verfassen die Lernenden einen Tagebucheintrag und zeichnen ein Tier, welches sie und ihr Hauptinteresse abbildet:

Fabienne liebt Oktopoden. Sie helfen ihr, über sich selbst nachzudenken. Auch Maria beschreibt ihre Spezialinteressen als positive Kraft. Schreibe einen Tagebucheintrag über ein Erlebnis rund um dein Lieblingsinteresse: Was ist dein Lieblingsinteresse? Warum ist es wichtig für dich? Wie hilft es dir im Alltag, wenn du traurig, wütend oder überfordert bist? Zeichne ein Tier, das dich und dein Interesse symbolisch repräsentiert. Wortanzahl: ca. 100-150 Wörter.

Bei dieser Aktivität geht es darum, eine positive Selbstbeschreibung anzufertigen und den Wortschatz rund um Hobbys und Gefühle zu festigen. Die Lernenden können dafür wieder den Gefühlskreis heranziehen. Sofern Zeit vorhanden ist, könnten die Texte kollaborativ anhand des Kriterienkatalogs überarbeitet werden. Implizit wird dabei eine häufig bei autistischen Personen ausgeprägte Stärke, wie Genauigkeit oder Detailorientierung, aufgegriffen und zugleich ein persönlicher Bezug zu den Lernenden hergestellt. Es ist jedoch wichtig, den Schüler:innen zu erklären, dass sogenannte Spezialinteressen nicht mit Lieblingsinteressen gleichzusetzen sind, da sie sich oft durch eine besondere Intensität und anhaltende Beschäftigung auszeichnen.

5.6. Sechste Einheit: Tagebuch-Slam

In der letzten Einheit findet ein Posterrundgang statt. Die Gruppe wird so aufgeteilt, dass ein Drittel aller Lernenden gleichzeitig präsentiert und die anderen Zuschauer:innen sind. Die Lernprodukte werden aufgehängt und von den Schüler:innen vorgestellt. Sie präsentieren jeweils zwei Mal, dann werden die Rollen getauscht. Die Zuschauer:innen dürfen insgesamt drei Sticker für Lieblingseinträge vergeben. Die Person mit den meisten Stickern erhält zum Schluss eine kleine Überraschung. Abschließend findet eine Zusammenschau statt und die Schüler:innen halten auf einer digitalen Pinnwand fest, was sie über das autistische Spektrum gelernt haben.

6. Fazit und Ausblick

Plurale Perspektiven auf Neurodiversität, die sich von defizitorientierten Narrativen lösen und individuelle Lebensrealitäten differenziert darstellen, sind nicht nur für die Forschung relevant, um weibliche und nicht-binäre Personen angemessen zu repräsen-

tieren und zu unterstützen. Auch in der KJL bieten solche Darstellungen neurodiversen Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten und ermöglichen Einblicke in plurale Lebensentwürfe. Durch die Mehrfachadressierung der analysierten Werke *Harte Schale, Weichtierkern* (2022) von Cornelia Travnicek und *Anders nicht falsch* (2024) von Maria Zimmermann können auch Nicht-Betroffene einen Perspektivenwechsel vollziehen und sich mit bisher marginalisierten, aber »selbstverständliche[n] Formen des menschlichen Daseins« (ANF: 203) beschäftigen.

In den letzten Jahren ist eine zunehmende Differenzierung in der Repräsentation von Diversität und Inklusion in der deutschsprachigen KJL zu beobachten. Anhand der beiden analysierten Werke wurde exemplarisch aufgezeigt, wie weibliche Figuren im Autismus-Spektrum jenseits gängiger Klischees hinsichtlich der Kategorien *Diagnose*, *Identität* und *Teilhabe* vielschichtig dargestellt werden. Beide Werke eröffnen Räume der Selbstermächtigung, welches sich zugleich von (gegenderten) Zuschreibungen löst, und beschäftigen sich mit sozialer Teilhabe, ohne die Herausforderungen, die mit der Autismus-Spektrum einhergehen, zu leugnen.

Die Analyse zeigt, dass sich beide Texte sinnvoll im projektbasierten DaF-Unterricht einsetzen lassen. Im Sinne des Normalisierungsansatzes tragen diese authentischen Texte zur Vielfalt von Unterrichtsmaterialien bei. Aus Sicht des disruptiven Ansatzes werden gesellschaftliche Diskurse über Neurodiversität und das Autismus-Spektrum bearbeitet, kulturellreflexiv analysiert und neurodiverse Perspektiven gestärkt. Im Projektvorschlag werden sowohl Merkmale von Personen im autistischen Spektrum bearbeitet als auch positive und lösungsorientierte Zugänge gewählt, um die Lernenden für Vielfalt zu sensibilisieren und deren Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache zu stärken.

Eine systematische Auswertung aktueller Kinder- und Jugendbücher zum Thema Autismus unter Einbezug gendertheoretischer Perspektiven und weiterer poststrukturalistischer Ansätze wäre wünschenswert, um rekurrierende Tropen, Argumentationsmuster und Brüche aufzudecken. Infolgedessen könnten besonders geeignete Werke für den DaF-Unterricht ausgewählt und in inklusive Materialien überführt werden.

Bibliografie

- American Psychiatric Association [APA] (2013).** *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. Aufl.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arbeitskreis für Jugendliteratur (2010).** Kultur kennt kein Handicap. Angebote für behinderte Kinder und Jugendliche rund ums Buch. *JuLit*, 10(1).
- Arbeitskreis für Jugendliteratur (17. Juni 2025a).** Suchergebnis für »Schlagwort: Autismus«. <https://www.jugendliteratur.org/search/result?schnellsuche=autismus>
- Arbeitskreis für Jugendliteratur (10. Juli 2025b).** Harte Schale, Weichtierkern. *Jurybegründung*. https://www.jugendliteratur.org/buch/harte-schale-weichtierkern-4312-9783407756459/?page_id=1
- Arbeitskreis für Jugendliteratur (10. Juli 2025c).** Anders nicht falsch. *Jurybegründung*. https://www.jugendliteratur.org/buch/anders-nicht-falsch-4351-9783905574975/?page_id=1
- Arens-Wiebel, C. (2024).** *Kinder- und Jugendbücher zum Thema Autismus/Asperger*. [PDF-Dokument] https://www.autismus.de/fileadmin/SERVICE_UND_MATERIALIEN/Literaturempfehlungen/Kinder_Jugendbuecher_Autismus_Aasperger.pdf
- Belke, G. (2016).** *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft* (5. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Bizarro, M. (2024).** *Mañana ya no hablaremos de nada*. Almadia.
- Bündgens-Kosten, J., & Blume, C. (2022).** Neurodiversität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27(2), 225–247. <https://doi.org/10.48694/zif.3501>
- Caspari, D., & Steininger, I. (2016).** Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur: Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht. In Burwitz-Melzer, E., & O'Sullivan, E. (Hrsg.), *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht* (S. 33–49). Praesens.
- Codina, S. (2023).** *Neurodivina y punto. 40 años siendo autista y yo sin saberlo*. Lunwerg.
- De las Casas García, M., Verde Cagiao, M., González de Rivera, T., Hernández Layna, C., & Confederación Autismo España (2023).** *El alumnado con autismo. Guía de orientaciones generales para equipos docentes en Educación Primaria y Secundaria*. Real Patronato sobre Discapacidad & Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. <https://www.sis.net/documentos/ficha/589677.pdf>
- De Santos, M. (2025).** *El autismo a través de mis ojos*. Siglantana.
- Dominguez Pérez, D. (2023).** Atención a la diversidad. In Sánchez Sánchez, N. (Hrsg.), *Procesos y contextos educativos en Educación Secundaria* (S. 157–177). CEF.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009).** Juvenile Literature and the Portrayal of Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304–317. <http://www.jstor.org/stable/24233477>
- Frickel, D., & Kagelmann, A. (2019).** Kinder- und Jugendliteratur. In Hochstadt, C., & Olsen, R. (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 242–256). Beltz.
- Frickel, D., Kagelmann, A., Seidler, A., & von Glasenapp, G. (2020).** Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. In Frickel, D., Kagelmann, A., Seidler, A., & von Glasenapp, G. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (S. 9–26). Peter Lang.
- Gaffney, M. & Wilkins, J. (2016).** Selecting picture books featuring characters with autism spectrum disorder: recommendations for teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1024–1031. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145262>
- Gagelmann, H. (1983).** *Kai lacht wieder. Ein autistisches Kind durchbricht seine Zwänge*. Walter Verlag.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020).** *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr, Francke, Attempto.
- Gilmore, D., Radford, D., Haas, M., Shields, M., Bishop, L., & Hand, B. (2024).** Building Community and Identity Online: A Content Analysis of Highly Viewed #Autism TikTok Videos. *Autism in adulthood*, 6(1), 95–105. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0019>
- Jefatura del Estado (2020).** *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado n.º 340.
- Keuchel, S. (2016).** Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.382>
- Lemoine, L., & Schneider, B. (2020).** Autism spectrum disorder in French children's literature: An analysis of portrayals of children with autism in the light of the DSM-5. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 101675. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101675>
- Lindmeier, C., Lindmeier, B., Ehrenberg, K., Taulien, T., & Böcker, R. (im Druck).** *Autismus und weibliche Adoleszenz*. Kohlhammer.
- Lockwood Estrin, G., Milner, V., Spain, D., Happé, F., & Colvert, E. (2021).** Barriers to Autism Spectrum Disorder Diagnosis for Young Women and Girls: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 454–470. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00225-8>
- Mannherz, M., Dittrich, I., & Koentges, C. (2025).** *Die Welt autistischer Frauen und Mädchen. Warum sie anders genau richtig sind*. Beltz.
- Martin, A. M. (2015).** *Die wahre Geschichte von Regen und Sturm*. KönigsKinder.
- Meer-Walter, S. (2. Mai 2022).** Autismus in der öffentlichen Wahrnehmung. *Autismus braucht Aufklärung*. https://jz7pg3.podcaster.de/autismus-braucht-aufklaerung/media/Folge_65_Autismus_in_der_oeffentlichen_Wahrnehmung.mp3
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013 [2001]).** *How Picturebooks Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Plaza Sanz, M. (2024).** *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023*. Confederación Autismo España https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2024/04/2024_Informe_DatosAlumnadoNoUniversitario_Curso2022-2023_AutismoEspana.pdf
- Riederer, M. (23. September 2017).** Vom Gleichsein und Anderssein. Inklusion im Kinder- und Jugendbuch. *Deutschlandfunk*. <https://www.deutschlandfunk.de/inklusion-im-kinder-und-jugendbuch-vom-gleichsein-und-100.html>
- Rippon, G. (2025).** *The Lost Girls of Autism. How Science Failed Autistic Women and the New Research That's Changing the Story*. Macmillan.
- Seburn, T. (2021).** *How to write inclusive materials*. ELT Teacher 2 Writer.
- Travnicek, C. (2022).** *Harte Schale, Weichtierkern*. Beltz Gelberg.
- UNESCO (2017).** *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Von Glasenapp, G. (2020a).** Kinder- und Jugendliteratur. In Hartwig, S. (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S.352–356). Springer.
- Von Glasenapp, G. (2020b).** Möglichkeitenräume. Zur kinder- und jugendliterarischen Repräsentation von Inklusion avant la lettre. In Frickel, D., Kagelmann, A., Seidler, A., & von Glasenapp, G. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (S. 27–48). Peter Lang.
- Webber, C., Santi, E., Crompton, C. J., Fletcher-Watson, S., & McGewon, S. (2024).** Representation in fiction books: Neurodivergent young people's perceptions of the benefits and potential harms. *Neurodiversity*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.1177/27546330241237881>
- Wemakeit (o.J.).** <https://wemakeit.com/projects/anders-nicht-falsch-buch/show/news>
- Wiegard, A. L. (2021).** *Reproduzieren deutschsprachige Kinderbücher eine defizitorientierte und stigmatisierende Sicht auf Autismus?* Masterarbeit. MSH Medical School Hamburg. <https://opus.bsz-bw.de/msh/frontdoor/index/index/year/2021/docId/27>
- World Health Organization [WHO] (2022).** 6A02 Autism spectrum disorder. *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. Aufl.). <http://id.who.int/icd/entity/437815624>
- Wurm, G. M. (2021).** Kulturreflexivität und Fremdheitserfahrung. Zur Bedeutung eines Auslandspraktikums für (zukünftige) DaF/DaZ-Lehrende. *ÖDaF-Mitteilungen* 37(1), 77–91. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.1.76>
- Zimmermann, M. (2024).** *Anders nicht falsch*. Kommode Verlag.