

Université du Luxembourg

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, Arts et des Sciences de l'Éducation
Bachelor en Sciences de l'Éducation (Bachelor professionnel)

Musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus- Spektrum-Störung

Delia WEINACHTER

Bachelorarbeit

2023/2024

unter der Begleitung von: Eric FALCHERO

Zweitgutachter: Sammy ORAZI

Eidesstattliche Erklärung

Titel der Arbeit: Musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung

Abgabesemester: Sommersemester 2024

Name, Vorname der Verfasserin: WEINACHTER, Delia

Matrikel-Nummer: 0201777942

„Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gemäß der im Studiengang *Bachelor en Sciences de l'Education* üblichen APA-Norm gekennzeichnet.“

Ort, Datum: Mersch, den 22. 05. 2024

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'D' followed by a horizontal line and a small flourish.

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht den Einsatz musikalischer Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung. Der Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ bezeichnet eine neurologische Entwicklungsstörung, die sich in verschiedenen Bereichen des Verhaltens und vor allem der sozialen Interaktion manifestieren kann. Der Einsatz von Musik könnte hierbei ein effektives Medium darstellen, um die sozialen Fähigkeiten und die Kommunikationsfähigkeiten von autistischen Menschen zu fördern. Allerdings gibt es noch wenig Forschung zur Integration dieser Aktivitäten in die pädagogische Praxis. Daher wird in dieser Arbeit beleuchtet, inwieweit musikalische Aktivitäten in Schulen, aber auch außerschulisch, bereits angeboten werden. Durch Interviews von fachspezifischen Personen wurden die nötigen Daten erhoben, um eine Antwort zu diesem Forschungsbereich zu finden.

Die Untersuchung ergab, dass musikalische Aktivitäten in Schulen bisher eher selten als Integrations- und Fördermöglichkeit genutzt werden. Jedoch existieren bereits einige gezielte Angebote der FAL, die auf die Bedürfnisse autistischer Kinder zugeschnitten sind. Dennoch besteht noch großes Potenzial zur Erweiterung und Optimierung dieser Möglichkeiten. In Zukunft ist es daher entscheidend, dass pädagogische Einrichtungen und Fachkräfte die Potenziale von Musik nutzen und erweitern, um autistischen Kindern eine ganzheitliche Entwicklung und eine optimale Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Autismus-Spektrum-Störung, Musik, musikbasierte Aktivitäten, Integration, Förderung

Résumé

Le présent travail de bachelor examine l'utilisation d'activités musicales comme possibilité d'intégration et de soutien chez les enfants ayant un trouble du spectre autistique. Le terme "trouble du spectre autistique" désigne un trouble du développement neurologique qui peut se manifester dans différents domaines du comportement et surtout de l'interaction sociale. L'utilisation de la musique pourrait être un moyen efficace pour développer les compétences sociales et les capacités de communication des personnes autistes. Cependant, il existe encore peu de recherches sur l'intégration de ces activités dans la pratique pédagogique. C'est pourquoi ce travail examine dans quelle mesure des activités musicales sont déjà proposées dans les écoles, mais aussi en dehors de celles-ci. Des entretiens avec des personnes spécialisées ont permis de recueillir les données nécessaires pour apporter une réponse à ce domaine de recherche.

La recherche a révélé que les activités musicales dans les écoles étaient rarement utilisées comme moyen d'intégration et de soutien. Cependant, il existe déjà quelques offres ciblées de la FAL qui sont adaptées aux besoins des enfants autistes. Néanmoins, il existe encore un grand potentiel d'extension et d'optimisation de ces possibilités. À l'avenir, il sera donc crucial que les institutions pédagogiques et les professionnels utilisent et élargissent les potentiels de la musique afin de permettre aux enfants autistes de se développer globalement et de participer de manière active à la vie scolaire et sociale.

Mots-clefs : trouble du spectre autistique, musique, activités basées sur la musique, intégration, soutien

Danksagungen

Mein besonderer Dank gilt meinem Tutor, der mich während der gesamten Erarbeitung dieser Bachelorarbeit begleitet hat. Seine Unterstützung und Anleitung waren von unschätzbarem Wert, insbesondere zu Beginn, als er mir half, meine Gedanken zu ordnen und ein präzises Thema zu formulieren, wodurch ich mit dem Schreiben beginnen konnte. Seine konstruktiven Ratschläge und seine Geduld haben maßgeblich zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen.

Ich danke auch den Personen, die sich bereit erklärt haben, an den Interviews teilzunehmen. Ihre Bereitschaft und Offenheit waren entscheidend für das Sammeln der notwendigen Daten. Ohne ihre wertvollen Beiträge wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Abschließend möchte ich meinen Eltern und meiner Stiefmutter meinen Dank aussprechen, die die Arbeit Korrektur gelesen haben. Durch ihre sorgfältige Überarbeitung und ihr wertvolles Feedback konnte ich verschiedene Aspekte verbessern und die Qualität meiner Arbeit steigern.

Vielen Dank an alle, die mich auf diesem Weg unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Vorstellung des Themas	1
1.2	Motivation	2
1.3	Forschungsdiesiderat	3
2	Theoretischer Rahmen	7
2.1	Autismus-Spektrum-Störung	7
2.1.1	Definition	7
2.1.2	Merkmale	10
2.1.3	Diagnose	14
2.1.4	Integration autistischer Kinder in Luxemburg	16
2.2	Musikalische Aktivitäten	19
2.2.1	Musikbildung in Luxemburg	19
2.2.2	Positive Effekte	20
2.3	Musikerleben autistischer Menschen	22
2.4	Musik als Integration und Förderung autistischer Menschen	24
2.4.1	Bedingungen zum Einsatz von Musik	24
2.4.2	Umsetzungsmöglichkeiten	25
3	Methodische Vorgehensweise	27
3.1	Qualitative Studie	27
3.2	Deduktive Studie	27
3.3	Population	28
3.4	Methode der Datensammlung	29
3.5	Methode der Datenanalyse	31
3.6	Ethik	35
3.7	Grenzen der Methodologie	36
4	Darstellung der Daten	37
4.1	Synthese: Autismus-Spektrum-Störung	37
4.1.1	Gesammelte Erfahrungen in diesem Bereich	37
4.1.2	Merkmale	38
4.1.3	Integration und Förderung ohne Musik	41
4.2	Synthese: Musikalische Aktivitäten	43
4.2.1	Musik in der Schule	43
4.2.2	Effekte von Musik	44
4.3	Synthese: Musikerleben von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung	45
4.4	Synthese: Integrations- und Fördermöglichkeiten mit Musik	47
4.4.1	Bedingungen zum Einsatz von Musik	47
4.4.2	Momentaner Einsatz von musikalischen Aktivitäten	48
4.4.3	Zukünftige Umsetzungsmöglichkeiten	50
5	Analyse und Interpretation der Daten	53
5.1	Kenntnisse im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung	53
5.2	Musikalische Aktivitäten in der Schule	55
5.3	Positive Effekte von Musik	56
5.4	Musikerleben autistischer Menschen	57
5.5	Integration und Förderung autistischer Kinder ohne Musik	59
5.6	Bedingungen zum Einsatz von Musik	61
5.7	Momentaner Einsatz musikalischer Integrations- und Fördermöglichkeiten	62

5.8	Zukünftige musikalische Integrations- und Fördermöglichkeiten autistischer Kinder	63
5.9	Beantwortung der Fragestellung	64
6	Ausblick	67
7	Schlussfolgerung	69
8	Literaturverzeichnis	71
9	Anhang	75
9.1	Transkriptionen der Interviews	75
9.1.1	Erstes Interview	75
9.1.2	Zweites Interview	81
9.1.3	Drittes Interview	87
9.1.4	Viertes Interview	94
9.1.5	Fünftes Interview	100
9.2	Kategorisierung der Interviews	107
9.2.1	Erstes Interview	107
9.2.2	Zweites Interview	111
9.2.3	Drittes Interview	114
9.2.4	Viertes Interview	118
9.2.5	Fünftes Interview	122
9.3	Informationsbestätigung der Studierenden	128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leitfaden für die Interviews	30
Tabelle 2: Kodierleitfaden.....	34
Tabelle 3: Kategorisierung des ersten Interviews.....	111
Tabelle 4: Kategorisierung des zweiten Interviews	114
Tabelle 5: Kategorisierung des dritten Interviews.....	118
Tabelle 6: Kategorisierung des vierten Interviews.....	122
Tabelle 7: Kategorisierung des fünften Interviews.....	127

1 Einleitung

1.1 Vorstellung des Themas

Die Bachelorarbeit mit dem Titel „Musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung“ befasst sich mit der Nutzung musikalischer Aktivitäten zur Integration und Förderung autistischer Kinder in pädagogischen Settings. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, zu untersuchen, inwieweit musikalische Aktivitäten bereits als Integrations- und Fördermöglichkeit in schulischen und außerschulischen Umgebungen eingesetzt werden. Dabei wird sowohl auf das bestehende Musikangebot laut *Plan d'études* in Luxemburg als auch auf weitere musikalische Angebote außerhalb der Schule, vor allem bei der „**F**ondation **A**utisme **L**uxembourg“ (FAL) eingegangen.

Die Arbeit verfolgt das Ziel, herauszufinden, wie musikalische Aktivitäten gezielt zur Integration und Förderung autistischer Kinder genutzt werden können und welche Voraussetzungen dafür erforderlich sind. Es sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Einsatz von Musik in pädagogischen Settings noch erweitert oder ergänzt werden könnte, um autistischen Kindern eine optimale Unterstützung zu bieten. Dabei wird auch untersucht, welche spezifischen Bedürfnisse und Vorlieben autistische Kinder in Bezug auf musikalische Aktivitäten haben und wie diese berücksichtigt werden können.

Die Arbeit wird sowohl theoretische Grundlagen zum Thema „Autismus-Spektrum-Störung“ und „Musikpädagogik“ umfassen als auch empirische Daten aus Interviews mit Lehrpersonen und anderen Pädagog*innen, die mit autistischen Kindern arbeiten. Dabei wird auch darauf eingegangen, welche Rolle die Motivation, Einstellung und Bereitschaft der Fachkräfte zur Integration musikalischer Aktivitäten spielt und welche Herausforderungen dabei auftreten können.

Insgesamt zielt die Bachelorarbeit darauf ab, das Verständnis für die Bedeutung musikalischer Aktivitäten für autistische Kinder zu vertiefen und konkrete Handlungsempfehlungen zu entwickeln. Bevor nun auf die theoretischen Grundlagen eingegangen wird, wird in dieser Einleitung zunächst die Motivation zur Erarbeitung dieses Themas, sowie das Forschungsdesiderat näher erläutert, um den Rahmen und die Relevanz der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen.

1.2 Motivation

Die Motivation hinter meiner Entscheidung, das Thema „Musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung“ für meine Bachelorarbeit zu wählen, ist vielschichtig und persönlich geprägt. Als autistische Person habe ich selbst erlebt, wie schwierig soziale Situationen sein können. Obwohl ich gute schulische Leistungen erbrachte, fehlten mir in der Schule oft Freunde. Meine Autismus-Diagnose erhielt ich erst spät im Alter von 21 Jahren, da meine Schwierigkeiten nicht offensichtlich waren und ich in der Schule keine auffälligen Verhaltensweisen zeigte.

Bereits seit meinem 15. Lebensjahr bin ich mir meiner Autismus-Spektrum-Störung bewusst, habe jedoch lange Zeit eine formelle Diagnose vermieden, da ich dachte, ich könne ohne Unterstützung zurechtkommen. Durch intensive Recherche zum Thema „Autismus-Spektrum-Störung“ habe ich jedoch festgestellt, dass trotz zunehmender Aufklärung immer noch viele Vorurteile und Stigmatisierungen existieren, selbst innerhalb fachkundiger Kreise. Parallel dazu begleitet mich seit meiner frühesten Kindheit meine Liebe zur Musik. Seit meinem vierten Lebensjahr singe ich im Chor und spiele auch Klavier. Musik war immer ein wichtiger Bestandteil meines Lebens und hat mir geholfen, mich auszudrücken und mich mit anderen zu verbinden. Zudem habe ich auch während meines Erasmussemesters in Salzburg an vielen Kursen teilgenommen, in denen es darum ging, Musik pädagogisch einzusetzen.

Bei der Suche nach einem Thema für meine Bachelorarbeit war es mein Ziel, meine persönlichen Erfahrungen mit Autismus und meine Leidenschaft für Musik zu verbinden, um einen Beitrag zur Aufklärung und Sensibilisierung zu leisten. Die Erkenntnis, dass autistische Menschen oft ein besonderes Musikerleben haben, inspirierte mich dazu, den Fokus meiner Arbeit auf die Nutzung von musikbasierten Aktivitäten zur Integration und Förderung autistischer Kinder zu legen. Mein Ziel ist es, durch meine Arbeit das Bewusstsein für Autismus zu stärken und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie autistische Menschen besser in die Gesellschaft integriert und in schulischen Umgebungen unterstützt werden können, um ein positives Lern- und Entwicklungsumfeld zu schaffen.

1.3 Forschungsdesiderat

Die Musiktherapie hat sich als vielversprechende therapeutische Methode im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen erwiesen. Trotz zahlreicher positiver Berichte und Fallstudien über die erfolgreiche Anwendung von Musiktherapie bei autistischen Menschen besteht ein erheblicher Bedarf an weiterführender Forschung, um diese Therapieform evidenzbasiert und effektiv zu etablieren. Ein bedeutender Forschungsbereich betrifft die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Musiktherapeut*innen in schulischen Kontexten, sowie die Entwicklung musikalischer Fördermodelle für schulpflichtige Kinder (Vogel, 2018). In einigen Ländern, wie Norwegen oder Großbritannien, wird Musik bereits regelmäßig in pädagogischen Settings eingesetzt, allerdings reicht diese Tatsache allein nicht aus, um die Methode als abgesichert zu betrachten (Jordan, 2018). Daher sollten weitere systematische Forschungsarbeiten in diesem Bereich getätigt werden. Diese Studien sind vor allem in Ländern, in denen Musik in Schulen bisher kaum genutzt wird, von entscheidender Bedeutung.

Ein weiterer kritischer Aspekt ist die begrenzte Verfügbarkeit von vollständig dokumentierten Forschungsstudien im schulischen Umfeld. Bestehende Veröffentlichungen beziehen sich oft auf spezifische Schulen in bestimm-

ten Ländern, was es erschwert, gemeinsame Themen und Trends in der musikbasierten Arbeit im Bildungsbereich zu identifizieren (Pfeifer, 2018). Es besteht ein dringender Bedarf an systematischen Studien, die verschiedene schulische Einstellungen und kulturelle Kontexte einbeziehen, um umfassende Erkenntnisse über die Wirkung von Musik in schulischen Kontexten zu gewinnen.

Die Forschungslage im Bereich der Musik bei autistischen Kindern ist besonders herausfordernd. Trotz zahlreicher Fallstudien, die über positive Ergebnisse berichten, fehlen evidenzbasierte Untersuchungen zur Wirksamkeit bei dieser Bevölkerungsgruppe (Schira, 2019). Der Mangel an vergleichenden Forschungsstudien erschwert die Bewertung der Intervention und ihre Einordnung als empirisch abgesichert. Es ist von zentraler Bedeutung, dass Studien nicht nur einzelne Erfolgsgeschichten betrachten, sondern systematisch die Effekte und Wirksamkeit der Musik bei autistischen Kindern untersuchen.

Obwohl die Methoden der Musiktherapie und Musikpädagogik noch nicht als empirisch abgesichert gelten, ist bemerkbar, dass in fast allen erfolgreichen Studien mit autistischen Menschen positive Effekte festgestellt werden konnten (Geretsegger, Fusar-Poli, Mössler, Vitale, & Gold, 2022). Daher ist es definitiv überlegenswert auch in Luxemburg Musiktherapie oder musikbasierte Interventionen einzusetzen. So können auch hierzulande Studien durchgeführt werden, die überprüfen, ob der Einsatz von Musiktherapie oder von musikbasierten Interventionen mit verschiedenen Personengruppen positive Effekte erzielen könnten. Besonders in Luxemburg, wo die Einwohner*innen viele verschiedene Muttersprachen aufweisen, könnte die Musik als universales Kommunikationsmittel dienen, um einen Kontaktaufbau zu den Personen zu ermöglichen.

Um die Durchführung von Studien zum Einsatz musikbasierter Interventionen in pädagogischen Settings zu ermöglichen ist es allerdings von Bedeutung herauszufinden, ob Lehrpersonen bereits Musik als Integrati-

ons- und Fördermöglichkeit in der Arbeit mit autistischen Kindern einsetzen. Falls dies bereits der Fall sein sollte, könnten die Angebote um bestimmte musikalische Angebote ergänzt werden. Ansonsten wäre auch die Einführung musikalischer Aktivitäten überlegenswert. Je nach Antwort, wäre es in darauffolgenden Studien somit möglich näher auf die Effekte einzugehen, die der Einsatz musikalischer Aktivitäten im luxemburgischen Umfeld, mit sich bringen könnte. Für diese Arbeit wurde daher folgende Fragestellung aufgestellt:

„Inwiefern werden musikalische Aktivitäten bereits als Integrations- und Fördermöglichkeit in pädagogischen Settings bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung eingesetzt und wie können diese Möglichkeiten noch erweitert werden?“

Um diese Fragestellung erarbeiten und schlussendlich beantworteten zu können, wird eine qualitative deduktive Studie durchgeführt. Dabei werden fünf Interviews mit unterschiedlichen fachspezifischen Personen geführt. Im folgenden Punkt werden hierzu zunächst die theoretischen Grundlagen ergründet, worauf dann die Interviewfragen aufgebaut werden können.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Autismus-Spektrum-Störung

2.1.1 Definition

Bei der Autismus-Spektrum-Störung handelt es sich um einen Bereich, der in den letzten Jahrzehnten immer mehr Aufmerksamkeit erfahren hat. Durch die wachsende Anzahl an Forschungen in diesem Fachbereich wird einerseits die Diagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ öfter gestellt und andererseits ist diese Diagnose auch immer mehr zu einem Gesprächsthema innerhalb der Gesellschaft geworden. Allerdings ist vielen Menschen nicht genau bewusst, was diese Behinderung kennzeichnet oder wie betroffene Personen damit umgehen. Daher ist es wichtig näher auf den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ einzugehen, einschließlich der verschiedenen Merkmale.

Der Begriff „Autismus“ stammt vom griechischen Wort „autos“ ab, was so viel wie „selbst“ bedeutet. Dieser Begriff wurde erstmals im Jahre 1911 von Eugen Bleuler benutzt, der die Auffälligkeiten, die mit diesem Begriff verbunden werden, jedoch als Begleiterscheinung einer Schizophrenie wahrnahm. Erst dreißig Jahre später wurde der Begriff „Autismus“ ungefähr zeitgleich und unabhängig voneinander von Leo Kanner und Hans Asperger als eigenständige Diagnose eingeführt. Zudem waren sich beide Wissenschaftler einig, dass es sich bei „Autismus“ um eine Entwicklungsstörung handelt, die angeboren ist, beziehungsweise sich in frühester Kindheit entwickelt. Unterschiede zwischen den Werken der beiden Forscher gab es vor allem bei den Definierungen der Symptomatik und den Diagnosekriterien. Kanner ging davon aus, dass autistische Kinder bereits vor dem 3. Lebensjahr auffällige Verhaltensweisen aufzeigen und sie so klar von anderen Gleichaltrigen zu unterscheiden sind. Zudem definierte er drei Kategorien, in denen autistische Kinder Auffälligkeiten aufwiesen. Diese waren eine Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, eine Beein-

trächtigung der Kommunikation, sowie ein stereotypisches repetitives Verhalten. Kanner stellte außerdem fest, dass eine Komorbidität zwischen der Diagnose „Autismus“ und einem verringerten Intelligenzquotienten bestand. Asperger ging dagegen davon aus, dass autistische Menschen eine normal entwickelte Intelligenz oder sogar eine Hochbegabung aufweisen. Zudem war er der Ansicht, dass die Verhaltensauffälligkeiten auch erst ab dem 3. Lebensjahr auftreten könnten. Ansonsten nutzte er die gleichen Hauptkategorien wie Kanner, allerdings merkte er an, dass seinen Beobachtungen nach, autistische Menschen nicht unbedingt Schwierigkeiten in der Kommunikation aufweisen müssen. Es könnte sogar eher das Gegenteil der Fall sein mit einer weitentwickelten Sprache für das betreffende Alter (Schira, 2019).

Diese beiden Definierungen für die Entwicklungsstörung „Autismus“ wurden lange Zeit weltweit akzeptiert und auch von der ICD (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten) und vom DSM (Diagnostisches und statistisches Handbuch psychischer Störungen) als valide Diagnosekriterien genutzt. Kanners entdeckte Form wurde unter dem Begriff „frühkindlicher Autismus“ geführt, während die Form von Asperger „Asperger-Syndrom“ genannt wurde. Zusätzlich zu diesen beiden Formen des Autismus gab es noch die Form des atypischen Autismus. Hierbei werden erst nach dem 3. Lebensjahr Auffälligkeiten in mindestens einem Bereich festgestellt, die auf die Diagnose Autismus schließen könnten. (Müller, 2023; Schira, 2019).

Über die folgenden Jahrzehnte wurden immer mehr Forschungen in den Bereichen der verschiedenen Autismusformen gemacht. Dabei wurde festgestellt, dass sich die verschiedenen Formen eigentlich nicht so sehr voneinander unterscheiden, da sie alle die gleichen Kernsymptomatiken aufwiesen. Durch diese vielen Überschneidungen war es auch oftmals nicht klar welcher Kategorie eine bestimmte Person zugeordnet werden sollte (Kowal-Summek, 2012/2016). Daher beschloss das DSM 2013 bei der Neuauflage größere Änderungen bei den Diagnosekriterien vorzuneh-

men, woraufhin alle drei Formen des Autismus fortan im DSM-V der Diagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ zugeordnet wurden. Das DSM-V wollte hiermit erreichen, dass „das Kontinuum der Autismusstörung betont und auf die Bezeichnung besonderer Syndrome verzichtet [wird], um eine Grenzziehung der Begrifflichkeiten zu umgehen.“ (Schira, 2019, S. 7) Einige Jahre später änderte auch die ICD-11 die Diagnosekriterien um. Eine Autismus-Spektrum-Diagnose unterscheidet also nun nur noch, ob die diagnostizierte Person eine Intelligenzminderung aufweist oder nicht (Kamp-Becker & Bölte, 2021).

Für die neue, nun gängige, Bezeichnung im DSM-V und im ICD-11 wurde entschieden das Wort „Spektrum“ zu nutzen, weil festgestellt wurde, dass jede autistische Person andere Merkmale in unterschiedlicher Ausprägung aufweist, die jedoch alle der Entwicklungsstörung „Autismus“ zugeordnet werden können (Müller, 2017). „Das Spektrum reicht von schwerwiegenden autistischen Symptomen mit geistiger Behinderung, fehlender Sprachentwicklung und sehr herausfordernden Verhaltensweisen bis zu autistischen Symptomen mit durchschnittlicher bis überdurchschnittlicher Begabung, gutem bis sogar sehr gutem Sprachvermögen und herausragenden Fähigkeiten und Inselbegabungen“ (Markowetz, 2019, S. 107). Es gibt also nicht den „typischen Autisten“, wie er oftmals im Fernsehen dargestellt wurde, sondern vielmehr ist jede autistische Person einzigartig mit unterschiedlichen Charakteristiken wie dies auch bei nicht-autistischen Personen der Fall ist. Diese unterschiedlichen Merkmale werden daher auch im Folgenden genauer erläutert.

2.1.2 Merkmale

Im Wesentlichen unterscheiden sowohl das DSM-V als auch die ICD-11 zwischen zwei Hauptkategorien, zu denen die Merkmale, die für die Diagnose autistischer Personen relevant sind, zugeordnet werden können. Somit wurden in den neusten Versionen der beiden Handbücher die Bereiche „soziale Interaktionen“ und „Kommunikation“ zusammengelegt, da eine klare Trennung oft nicht möglich ist. Im Folgenden werden vor allem die Diagnosekriterien des DSM-V beschrieben, da es sich hierbei um das Handbuch handelt, das bei Diagnoseverfahren in Luxemburg genutzt wird (FAL, 2023).

Die erste Kategorie ist in drei Bereiche gegliedert, die unterschiedliche Aspekte der sozialen Interaktion und Kommunikation enthält. Hierbei weist eine autistische Person im Normalfall Defizite in allen drei Bereichen auf, wobei sich diese Schwierigkeiten je nach Person und Geschlecht unterschiedlich zeigen können (Simone, 2012/2017). Bei der sozialen Interaktion einer nicht-autistischen Person und einer Person mit Autismus-Spektrum-Störung können Schwierigkeiten in der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit auftreten, was darauf zurückzuführen ist, dass autistische Menschen oft entweder hypo- oder hyperemotional sind. Hyposensible Personen nehmen oft mitschwingende Stimmungen nicht wahr und könnten dadurch Sätze sagen, die verletzend wirken. Hypersensible Personen werden von intensiven Stimmungen überwältigt und wissen dann oft nicht, was sie sagen sollen, was das Gespräch zum Erliegen bringt. Auch wirkt die Stimme autistischer Menschen oftmals sehr monoton, ohne erkennbare Gefühlsregungen, was wiederum so wirkt, als ob die Person während eines Gesprächs kein Interesse an seinem Gegenüber habe (Kamp-Becker & Bölte, 2021; Müller, 2023).

Zusätzlich zu den sozial-emotionalen Schwierigkeiten weisen autistische Personen auch Defizite im nonverbalen Kommunikationsverhalten auf. (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Zu den Schwierigkeiten in diesem Bereich

zählen „Beeinträchtigungen bei Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und Gestik zur Regulation von sozialen Interaktionen.“ (Schira, 2018, S. 8) Dies bedeutet konkret, dass autistische Menschen ihrem Gesprächspartner oft nicht in die Augen schauen, was als Unhöflichkeit wahrgenommen wird. Auch bleibt ihre Mimik beim Kommunizieren meistens neutral und Gestikulation, bis auf repetitive Bewegungen, werden vermieden. So kann der Gegenüber oftmals nicht interpretieren, ob noch andere Bedeutungen in den Worten der autistischen Person mitschwingen.

Schlussendlich weisen autistische Personen noch Schwierigkeiten in der Aufnahme, Aufrechterhaltung und dem Verständnis von Beziehungen auf. Dies liegt oftmals daran, dass sie nicht instinktiv wissen, wie sie sich im Umgang mit anderen Menschen oder in sonstigen sozialen Situationen verhalten sollen (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Außerdem ist ihnen oft nicht bewusst oder sie sehen den Sinn darin nicht, warum sie mit ihren Mitmenschen durch Nachrichten ständig in Kontakt bleiben sollten, da für sie Beziehungen auch ohne ständigen Kontakt konstant bestehen bleiben. Durch die bereits erwähnten Schwierigkeiten in den beiden anderen Bereichen wirken Gespräche mit autistischen Personen zudem oft auf nicht-autistische Personen seltsam, wodurch es vorkommt, dass diese in Zukunft Gespräche mit der autistischen Person vermeiden. Dadurch fällt es Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung oftmals noch schwieriger Beziehungen und Freundschaften zu anderen Personen aufzubauen (Simone, 2012/2017).

Die zweite Hauptkategorie, die im DSM-V erwähnt wird, ist „Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten“. In dieser Kategorie gibt es insgesamt vier Bereiche, wobei autistische Personen in mindestens zwei Bereichen Auffälligkeiten aufweisen. Der erste Bereich „Stereotype oder repetitive motorische Bewegungsabläufe, stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Objekten oder der Sprache“ (Kamp-Becker & Bölte, 2021) umfasst bereits mehrere Teilbereiche, in denen autistische Menschen Auffälligkeiten haben können. Bei den repetitiven Bewegungs-

abläufen handelt es sich um bestimmte Bewegungen, die eine autistische Person in wiederkehrenden Situationen oder Gefühlslagen durchführt (Schira, 2019). Im Englischen wird dies auch als „stimming“ bezeichnet, im Deutschen würde wohl eher der Begriff „Autostimulation“ verwendet werden. Dies können je nach Person unterschiedliche Bewegungen sein, die mehr oder weniger auffällig sind. Beispielsweise wippt eine Person von Seite zu Seite, wenn sie nervös ist oder fährt sich ständig durch die Haare. Aber auch wenn Autisten glücklich sind, können solche Verhaltensweisen auftreten (Simone, 2012/2017).

Andere Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung nutzen dagegen Objekte oder ihre eigene Sprache zur Autostimulation. Der Einsatz von Objekten ist oft beruhigend, weil sie zusätzlich zu der Bewegung auch noch die taktilen, akustischen und visuellen Reize anregen, wie beispielsweise beim Rieseln von Reis durch die Hände. Auch die Sprache kann als Selbststimulation genutzt werden. Hierbei wiederholen autistische Menschen oft Wörter, die für sie angenehm klingen oder summen immer wieder die gleiche Melodie. Zudem kann dies in Form von Echolalie, also das Wiederholen von Wörtern oder Sätzen anderer, auch bei der Sprachentwicklung von Kindern helfen. Diese Autostimulationen können auf andere Menschen störend wirken, allerdings schaden sie grundsätzlich niemandem und sollten daher auch nicht unterbunden werden, außer wenn eine autistische Person dadurch jemand anderen oder sich selbst verletzen würde (Müller, 2018).

Autistische Personen benötigen oft auch einen routinierten Alltag und/oder fixe Rituale, damit sie sich wohlfühlen oder im hektischen Alltag der Gesellschaft bestehen können. Dies stellt den zweiten Bereich der Kategorie laut DSM-V dar. Viele autistische Menschen verspüren ein starkes Gefühl nach Beständigkeit, was am besten durch einen strukturierten Alltag gewährleistet werden kann. Das Erleben von vielen unvorhergesehenen Ereignissen kann im schlimmsten Fall zu Wutausbrüchen, Wein- oder Panikattacken führen (Zintz, 2014).

Der dritte Bereich befasst sich mit den Interessengebieten von Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung. In diesem Bereich fällt bereits im Kindesalter auf, dass autistische Kinder anders spielen als ihre nicht-autistischen Altersgenossen. So können sie oft stundenlang verschiedene Materialien sortieren oder einen Lichtschalter ein- und ausschalten, ohne dass ihnen dabei langweilig wird, da dies auf sie faszinierend wirken kann (Schira, 2019). Im späteren Kindesalter entwickeln sich bei autistischen Kindern vermehrt sogenannte Spezialinteressen oder Inselbegabungen. Ein Beispiel wäre ein Kind, das sich intensiv für Insekten interessiert, diese beobachtet und sammelt, alle verfügbaren Bücher dazu liest und Schwierigkeiten hat, an etwas anderes zu denken. Dadurch wird es jedoch zu einem Experten auf diesem Gebiet und teilt oftmals gerne sein Wissen. Es ist wichtig, diese Interessen zu akzeptieren und zu fördern, während man auch Hilfestellungen anbietet, um die Konzentration auf andere Dinge zu ermöglichen (Simone, 2012/2017). Inselbegabungen dagegen sind besondere Fähigkeiten, die verschiedene Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung aufweisen. Diese Fähigkeiten werden oft im Zusammenhang mit ihren Spezialinteressen genutzt, können allerdings auch davon unabhängig existieren. Mögliche Inselbegabungen sind beispielsweise das perfekte Abspeichern von Wissen nach einmaligem Hören oder Lesen oder das sehr schnelle Erlernen eines Musikinstruments (Treffert & Wallace, 2002).

Schlussendlich gibt es noch einen vierten Bereich, der sich damit befasst, wie autistische Menschen die Welt wahrnehmen. So reagieren sie normalerweise entweder hyper- oder hyposensibel auf sensorische Reize ihrer Umgebung. Hierbei kann die Hyper- beziehungsweise Hypoaktivität für jeden Sinn unterschiedlich sein (Kowal-Summek, 2012/2016). Eine bestimmte Person könnte also sehr stark auf akustische Reize reagieren, während sensorische Reize wenig wahrgenommen werden, wodurch sie beispielsweise nur wenig Schmerz verspürt (Müller, 2023). Menschen, die bei vielen verschiedenen Sinnen eine Hyperaktivität aufweisen, neigen da-

zu Reizüberflutungen zu erleben. Dies geschieht, wenn an einem Tag zu viele unterschiedliche Sinneseindrücke auf eine Person einströmen. Neue einkommende Reize können dadurch nicht mehr verarbeitet werden. Die Person gerät dann in eine Art Panikattacke, die im Englischen als „Melt-down“ bezeichnet wird. Zu diesem Zeitpunkt braucht die Person dringend einen ruhigen reizarmen Raum, abgelegen von anderen Menschen, damit sie sich wieder beruhigen kann (Simone, 2012/2017).

Diese vielen unterschiedlichen Merkmale äußern sich bei jeder autistischen Person wohlgeordnet anders, da es sich nicht um ein lineares System, also dass eine Person entweder weniger oder mehr autistisch ist, sondern um ein Spektrum handelt. Das heißt eine bestimmte Person kann in jedem der oben aufgelisteten Bereiche kleinere oder größere Schwierigkeiten aufweisen. Bei einer Diagnose ist es somit wichtig herauszufinden, in welchen Bereichen eine Person, die meiste Unterstützung benötigt und dann die entsprechenden Hilfestellungen anzubieten (Müller, 2023). Daher ist es auch von Bedeutung näher darauf einzugehen, wie oft die Diagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ festgestellt und wie mit dieser Diagnose in Luxemburg umgegangen wird.

2.1.3 Diagnose

Im Schnitt gehen aktuelle Studien davon aus, dass ungefähr ein Prozent der Weltbevölkerung autistisch ist. Außerdem wurde festgestellt, dass Jungen drei bis vier Mal häufiger diese Diagnose erhalten als Mädchen (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Lange Zeit wurde daher angenommen, dass eine Autismus-Spektrum-Störung durch genetische Faktoren bei Jungen viel häufiger auftritt. Allerdings haben Psychiater*innen, welche Experten in diesem Bereich sind, festgestellt, dass sich die charakteristischen Merkmale bei Mädchen oft anders zeigen. Während Jungen bei Reizüberflutungen oder anderen Überlastungen eher dazu neigen Wutausbrüche zu haben, sind Mädchen eher dazu geneigt sich komplett in sich selbst zurückzuziehen. So wirken sie auf andere oftmals nur schüchtern

oder zurückhaltend und mögliche Schwierigkeiten werden nicht erkannt. Dies ist besonders bei autistischen Mädchen zu bemerken, die keine Intelligenzminderung aufweisen. (Simone, 2012/2017). Durch diese neuen Erkenntnisse ist die Geschlechterverteilung wahrscheinlich weniger prägnant als gedacht. Allerdings werden weitere Studien benötigt, um festzustellen, ob die Entwicklungsstörung trotzdem häufiger bei Jungen auftritt oder ob es tatsächlich keine Geschlechterunterschiede gibt.

In jedem Fall sollten sich betroffene Personen oder auch nahe Angehörige an die FAL wenden, wenn sie für sich selbst oder jemand anderen ein Diagnoseverfahren beantragen möchten. Nach Beantragung wird die Person, die diagnostiziert werden soll, auf eine Warteliste eingetragen. Nach einiger Zeit werden der Person Fragebögen zugeschickt, die sie gemeinsam mit einer, ihr nahestehenden Person, ausfüllen soll. Schlussendlich werden noch ein persönliches Interview und ein Test durchgeführt, die Informationen über das Verhalten und die Erlebnisse der Person liefern. Danach kann es noch einige Wochen dauern, bevor die Person die Diagnose erhält. Das gesamte Verfahren von der Eintragung in die Warteliste bis zur Diagnose kann je nach Anzahl der Anfragen bis zu einem Jahr in Anspruch nehmen. Sobald eine Person eine offizielle Diagnose hat, kann sie an Aktivitäten teilnehmen, die von der FAL angeboten werden. Die Diagnose ist auch von Bedeutung, um andere Hilfestellungen im Alltag zu erhalten (FAL, 2023).

2.1.4 Integration autistischer Kinder in Luxemburg

Im Jahr 2018 fanden größere Reformen in den luxemburgischen Grundschulen statt. Neben den Lehrpersonen und anderen in der Grundschule tätigen Personen, wurden nun auch Tätigkeitsbereiche eingeführt, um Kinder mit speziellen Bedürfnissen besser zu unterstützen. Bei diesen Unterstützungsmöglichkeiten wird zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene unterschieden. Ziel hierbei ist es möglichst viele Kinder mit besonderen Bedürfnissen in reguläre Schulklassen zu integrieren. Hierzu zählen dementsprechend auch Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung, die eine reguläre Schulklasse besuchen und dann je nach Unterstützungsbedarf einen/eine Lernbegleiter*in zugeteilt bekommen, der/die sie zu fixen Zeitpunkten in oder auch außerhalb der Schulklasse unterstützt. Es handelt sich hierbei entweder um I-EBS, die die Schüler*innen gezielt bei Lernschwierigkeiten unterstützen, oder um Mitglieder der ESEB. In diesem Team sind verschiedene Berufsgruppen vertreten, die je nach Bedarf in unterschiedlichen Schulen einer Direktion eingesetzt werden. Besonders im Falle von einem autistischen Kind in einer Schulklasse werden Mitglieder der ESEB um Hilfe gebeten, entweder um ein Diagnoseverfahren einzuleiten oder um den/die autistische*n Schüler*in bei der Sprachentwicklung zu unterstützen. Oftmals werden auch Mitglieder der ESEB genutzt, um die Lehrperson in der Klasse zu unterstützen, damit sie gezielt dem autistischen Kind beim freien Arbeiten helfen können (Éducation nationale, 2009).

Zudem existiert auf globaler Ebene auch noch das „**C**entre pour enfants et jeunes présentant un **t**rouble du **s**pectre de l'**a**utisme (CTSA)“. Ihre Aufgabe ist es, autistische Kinder in Regelschulen zu betreuen und ihnen die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen. So soll auch die Lehrperson informiert werden, wie sie am besten mit den besonderen Bedürfnissen solcher Kinder umgeht. Dies soll auch die Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung entlasten (CTSA, 2023).

Im Allgemeinen ist es wichtig, autistischen Kindern eine gewisse Sicherheit und Routine zu bieten. Daher sollten klare Strukturen im Klassenzimmer gewährleistet werden. Eine Möglichkeit stellt hierbei die Verwendung des TEACCH-Ansatzes dar, was für „**T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication-handicapped **C**hildren“ steht. Bei diesem Ansatz wird jedes Programm auf die individuellen Bedürfnisse und Stärken der Person zurechtgeschnitten. Hierzu werden auch Eltern oder andere nahestehende Personen zu Rate gezogen, um das Programm möglichst erfolgreich anzupassen. Im Wesentlichen lässt sich jedoch festhalten, dass der Ansatz auf Strukturierung und Visualisierung basiert. Dies kann sich durch Farbkodierungen oder durch eine klare Zuordnung von Aufgaben in Kategorien widerspiegeln (Rechenberger, 2015).

Um Reizüberflutungen im Klassenzimmer zu minimieren, hilft es, allen Schüler*innen Kopfhörer bereitzustellen und einen Rückzugsort innerhalb des Klassenzimmers anzubieten. Wenn Regeln im Klassenzimmer aufgestellt werden, ist es wichtig, diese klar zu kommunizieren und auch zu erklären, welche Vorteile es für alle Beteiligten hat, wenn die Regeln eingehalten werden. Eine der größten Herausforderungen stellen die sozialen Interaktionen dar. Daher ist es wichtig, dass die Lehrperson die autistischen Kinder dabei unterstützt Beziehungen und Freundschaften zu ihren Klassenkamerad*innen aufzubauen. Dies kann beispielsweise ermöglicht werden, indem für Gruppenarbeiten genaue Regeln für alle Schüler*innen aufgestellt werden. So soll jeder/jede die Möglichkeit erhalten in der Gruppenarbeit seine/ihre Ideen beizutragen. Auch konkrete Rollenverteilungen können die Integration in eine Gruppe erleichtern, wodurch jedes Kind eine bestimmte Aufgabe erhält, auf die es sich zusätzlich während der Gruppenarbeit konzentriert (Markowetz, 2019).

Trotz der Herausforderungen bietet die Inklusion autistischer Schüler*innen in Luxemburg auch viele Chancen. Die Integration in die Klassengemeinschaft fördert nicht nur die sozialen Kompetenzen der autistischen Schüler*innen, sondern bietet auch eine Möglichkeit des Peer-

Teachings, von dem alle Schüler*innen profitieren können. Eine erfolgreiche Inklusion erfordert eine individuelle Herangehensweise, bei der Lehrpersonen eine Beziehung zu jedem/jeder Schüler*in aufbauen und herausfinden, welche spezifischen Unterstützungen erforderlich sind.

Neben diesen Möglichkeiten zur Betreuung autistischer Kinder in den Regelschulen gibt es auch noch die außerschulischen Angebote der FAL. Diese Aktivitäten sind je nach Altersgruppe und Bedürfnisse der jeweiligen autistischen Person in unterschiedliche Bereiche eingeteilt. Im Allgemeinen gilt allerdings, dass sowohl Aktivitäten im Gebäude der FAL in Rambrouch als auch Ausflüge angeboten werden. Bei den Angeboten handelt es sich grundsätzlich um Aktivitäten, die auch in anderen Kindertagesstätten angeboten werden könnten, allerdings ist die FAL darauf spezialisiert auf die besonderen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen einzugehen und so möglichst positive Erfahrungen zu gewährleisten (FAL, 2023).

2.2 Musikalische Aktivitäten

2.2.1 Musikbildung in Luxemburg

In Luxemburg gibt es sowohl schulische als auch außerschulische musikalische Angebote. Beim Musikunterricht in der Grundschule wurde festgehalten, dass dieser auf Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch stattfinden kann (MEN, 2023). Laut *Plan d'études* ist vorgeschrieben, dass in der Schule insgesamt drei Unterrichtseinheiten pro Woche in der Kunst und/oder Musik stattfinden sollen. Zudem wurden verschiedene Kompetenzen festgelegt, die die Schüler*innen bis zum Abschluss des Zyklus 4 erreicht haben sollten. So sollen Schüler*innen in der Lage sein, verschiedene Lieder zu singen, wobei auch rhythmische oder instrumentale Begleitungen möglich sind. Auch verschiedene Instrumente sollten sie identifizieren, sowie eigene einfache Choreografien erfinden und präsentieren können. Schlussendlich ist es ihnen möglich, über eigene Präferenzen mit Hilfe von Fachbegriffen zu sprechen (MEN, 2011, S. 41).

Bei den außerschulischen Angeboten ist zunächst zu erwähnen, dass ein Großteil der musikalischen Angebote für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren seit 2022 kostenlos ist. Hierbei gibt es eine große Auswahl an Musikschulen, Konservatorien und Vereinen, die Kurse und Aktivitäten anbieten. Die Kinder und Jugendlichen erhalten so die Möglichkeit das Notenlesen oder das Spielen bestimmter Instrumente zu erlernen. Auch die Teilnahme an Chören oder Tanzkursen stellt eine Möglichkeit dar. Die musikalische Ausbildung außerhalb der Schule hat zur Aufgabe die erlernten Kompetenzen in der Schule zu ergänzen und zu erweitern. Sie bietet auch eine Möglichkeit zur Teilnahme an musikalischen Gemeinschaften und zur Förderung der kulturellen Teilhabe (MEN, 2024).

2.2.2 Positive Effekte

Die positiven Effekte von musikbasierten Interventionen erstrecken sich über verschiedene Dimensionen. Nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern profitieren vom positiven Einfluss, den die Musik als Medium mit sich bringt. „Das meist positiv besetzte Medium Musik [...] erhöht zudem bei vielen Eltern und Kindern die Therapiemotivation, verringert Ängste und Widerstände“ (Lutz Hochreutener, 2018, S. 26). Dies ist ein wichtiger Faktor, damit der Einsatz von Musik als Intervention gelingen kann. Denn Kinder werden nur aktiv an den Sitzungen teilnehmen und so Fortschritte erzielen, wenn sie keine Angst verspüren und ein gewisses Vertrauen zur betreuenden Person besteht. Musik stellt hierbei ein Medium dar, mit dem die Kinder bereits vertraut sind, wodurch sie sich weniger widersetzen, wenn sie gemeinsam mit dem/der Pädagog*in musizieren sollen. Interventionen können oftmals nur erfolgreich durchgeführt werden, wenn die Kinder gewillt sind sich an den Sitzungen zu beteiligen und wenn Eltern und Lehrpersonen eng miteinander zusammenarbeiten. Dabei dient die Musik während den Sitzungen als kreatives, emotionales und sozio-kommunikatives Medium, das es den Kindern ermöglicht sich während der Sitzungen selbst zu entdecken und weiterzuentwickeln (Heye, 2018).

Der Fokus auf das freie Musikspiel bietet die Möglichkeit, die Ressourcen der Kinder zu stärken, Schwächen zu erkennen und verborgene Potenziale zu aktivieren (Wölfl, 2014). Dadurch fördert diese Methode das kreative Denken, unterstützt die Bewältigung von Ängsten und Stress, sowie die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Stegemann, 2018). Zudem konnten auch „messbare positive Effekte und Auswirkungen musiktherapeutischer Interventionen bei Kindern im Bereich Sprachverständnis und phonologischer Fähigkeiten und Bewusstheit, kreatives Denken, Schmerzen und Angst, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl“ (Pfeifer, 2018, S. 135) festgestellt werden. Sie werden also selbstbewusster und selbstständiger, was dazu führt, dass sie auch eigenständiger alltägliche Situationen bewältigen können.

Im Bereich des Einsatzes musikbasierter Interventionen bei Autismus-Spektrum-Störung wurden bereits mehrere Studien und Reviews durchgeführt, wobei positive Effekte in den Bereichen der geteilten Aufmerksamkeit und der nonverbalen Kommunikation festgestellt werden konnten (Geretsegger, Fusar-Poli, Mössler, Vitale, & Gold, 2022). Dabei ist es allerdings von entscheidender Bedeutung, dass die zwischenmenschlichen Erfahrungen, die autistische Kinder durch die Musik machen, als positiv erlebt werden. Das Vermeiden angstauslösender Situationen ist entscheidend, um die Motivation der Kinder aufrechtzuerhalten und eine positive Grundlage für den Prozess zu schaffen (Schira, 2019). Der künstlerische Ausdruck durch Musik ermöglicht den autistischen Kindern nicht nur, ihre Fähigkeiten zu erweitern, sondern fördert auch ihre soziale Interaktion und Selbstakzeptanz. Dabei sollte ein Spielraum geschaffen werden, in dem sich die Kinder beim Musizieren möglichst wohlfühlen (Holzwarth, 2018).

Die langfristige Zielsetzung beim Einsatz musikbasierter Interventionen mit autistischen Kindern sollte deren soziale Integration und weitestmögliche Emanzipation umfassen. Musikbasierte Interventionen bieten einen Raum, in dem autistische Kinder nicht nur ihre Ausdrucksfähigkeiten entfalten, sondern auch positive soziale Interaktionen erleben und ihre kommunikativen Fertigkeiten entwickeln können. Durch musikbasierte Interventionen erhalten sie die Möglichkeit ihre eigene Persönlichkeit zu entdecken und zu entfalten und lernen Fähigkeiten zur Teilhabe am sozialen Leben (Kowal-Summek, 2012/2016; Schira, 2019).

2.3 Musikerleben autistischer Menschen

Es existieren bereits einige Belege dafür, dass Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung Musik anders wahrnehmen. So stellte bereits Kowal-Summek (2012/2016) fest, „dass autistische Kinder in besonderem Maße auf Musik ansprechen“ (S. 41). Verschiedene autistische Personen zeigen sogar eine besondere Affinität für Musik, indem sie beispielsweise Lieder nach nur einmaligem Hören perfekt nachspielen können. Hierbei handelt es sich um Inselbegabungen im Bereich Musik (Kowal-Summek, 2012/2016). Es wurde andererseits aber auch schon beobachtet, dass autistische Menschen durch das Hören von Musik ruhiger werden. Beruhigende Musik kann dabei helfen Reizüberflutungen zu vermeiden oder es gibt dem Menschen eine Möglichkeit seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Bereich zu lenken.

Zudem kann die Musik sich sogar zu einem einzigartigen Kommunikationsmittel für autistische Menschen entwickeln. Vor allem, wenn sie ansonsten nicht verbal kommunizieren, kann die Musik als Kommunikationssprache mit ihrer Umwelt dienen. Ein solches Beispiel wurde von Ingeborg Nebelung (2018) in ihrem Beitrag "Music therapy in schools in Norway – searching for 'golden moments'" festgehalten, in dem sie davon berichtet, wie sie in Norwegen mit einem autistischen Jungen namens Kristoffer mit musikbasierten Aktivitäten gearbeitet hat. Ein prägendes Element ihrer Therapie war der bewusste Umgang mit den von Kristoffer erzeugten Klängen. Sie integrierte die Laute in die Therapie, spielte mit ihnen, imitierte Kristoffer, und schließlich begann er, sie zu imitieren. Dieser Prozess wurde über mehrere Monate hinweg dokumentiert, und das Ergebnis war eine bemerkenswerte Entwicklung in Kristoffers Fähigkeiten zur Kommunikation. Musikerleben für Kristoffer bedeutete somit weit mehr als nur passive Teilnahme an einer musikbasierten Therapie – es war eine kreative und interaktive Kommunikation durch Klänge. Nebelung (2018) betont, dass die musikbasierte Therapie eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten für Kristoffer spielte.

Dieser Aspekt unterstreicht die Bedeutung der Musik als Medium, um mit autistischen Kindern in Kontakt zu treten. Die herkömmlichen Wege der Kommunikation scheinen oft eine Herausforderung zu sein, aber die Welt der Musik eröffnet neue Möglichkeiten. Das Musikerleben autistischer Menschen ist somit geprägt von einer einzigartigen Beziehung zur Musik. Diese Menschen können durch Klänge kommunizieren, was eine alternative Form der Interaktion darstellt. Die musikbasierten Interventionen bieten einen geschützten Raum, in dem autistische Menschen ihre musikalische Sprache frei erkunden können. Es geht nicht nur darum, Musik zu hören, sondern auch darum, sie selbst aktiv zu gestalten, sich auszudrücken und auf andere zu reagieren (Schumacher, 2017).

Dies ermöglicht nicht nur die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, sondern auch die Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen. Besonders für autistische Menschen ist es eine Herausforderung ihre Gefühle in Worte zu fassen. Dies gilt umso mehr, wenn die Personen nonverbal sind. Die Musik bietet allerdings durch Bereitstellung verschiedener Instrumente die Möglichkeit die eigenen Gefühle anders zu verarbeiten und darzustellen. So werden diese auch an mögliche Zuhörer*innen kommuniziert und können von diesen interpretiert werden, falls es der autistischen Person selbst nicht möglich ist die eigenen Gefühle klar zu identifizieren. Der offene Umgang mit den eigenen Gefühlen ermöglicht eine bessere Selbstreflektion, wodurch wiederum die Resilienz gefördert wird (Geretsegger & Bergmann, 2017; Kowal-Summek, 2012/2016; Nebelung, 2018).

Es ist wichtig zu erkennen, dass der Einsatz musikbasierter Interventionen bei Autist*innen nicht nur als Mittel zur Förderung traditioneller musikalischer Fähigkeiten dient, sondern auch als kraftvolles Werkzeug zur Entwicklung sozialer, emotionaler und kommunikativer Fertigkeiten.

2.4 Musik als Integration und Förderung autistischer Menschen

2.4.1 Bedingungen zum Einsatz von Musik

Musik kann sowohl als Therapie als auch als Pädagogik eingesetzt werden. Solche musikalischen Interventionen sind möglich, weil es sich um eine praxisorientierte Wissenschaft handelt. Teilnehmer*innen werden oft dazu angeregt, während der Sessionen selbst kreativ zu werden und die Musik auf unterschiedliche Art und Weise einzusetzen. Je nach Persönlichkeit und Befinden der Person können verschiedene Umsetzungen gewählt werden. Es gibt also viele verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten, die jeweils an die individuellen Bedürfnisse einer Person angepasst werden können. Daher ist es wichtig, dass der/die Musiktherapeut*in oder der/die Musikpädagog*in stets flexibel während der Sessionen bleibt (Heye, 2018).

Damit Musik in der Pädagogik erfolgreich als Integrations- oder Fördermöglichkeit genutzt werden kann, ist eine vorherige Ausbildung notwendig. Es wird ein gewisses Verständnis für Musik benötigt, um die Improvisationen der Teilnehmer*innen interpretieren zu können. Zudem kommt es auch vor, dass Lernbegleiter*innen für eine Session selbst etwas improvisieren möchten, dass eine bestimmte Reaktion bei der betreuten Person auslösen soll, weswegen sie wissen müssen, wie verschiedene Instrumente gespielt werden. Auch Erfahrungen im Bereich der Pädagogik sind notwendig, damit sich die Teilnehmer*innen während der Sessionen wohlfühlen und nach und nach eine Beziehung aufbauen (Schumacher, 2017).

Der Einsatz von musikbasierten Interventionen legt einen besonderen Wert auf den Beziehungsaufbau und die Interaktion mit den Teilnehmer*innen, um ihnen mit Hilfe der Musik zu helfen. In jedem Schritt der musikbasierten Arbeit ist es daher von entscheidender Bedeutung, positive zwischenmenschliche Erfahrungen zu schaffen. Die Vermeidung

angstauslösender Situationen steht im Mittelpunkt, um die Motivation des Kindes aufrechtzuerhalten und eine positive Grundlage zu legen. Musikbasierte Aktivitäten bieten somit einen kreativen Raum, in dem Kinder ihre Ausdrucksfähigkeiten entfalten, kommunikative Fertigkeiten entwickeln und positive soziale Interaktionen erleben können (Holzwarth, 2018; Nebelung, 2018).

2.4.2 Umsetzungsmöglichkeiten

Der Einsatz von musikbasierten Interventionen für Kinder zeichnet sich durch ein methodisches Vorgehen aus, das auf aktiven und rezeptiven Aktivitäten mit dem Medium Musik basiert. Dies schließt Elemente wie Improvisation, Lieder, komponierte instrumentale Musik, musikalische Rollenspiele und imaginatives Musikerleben ein. Ergänzend kommen Gespräche und körperorientierte Interventionen zum Einsatz. Im Mittelpunkt stehen dabei das freie Spielen auf Musikinstrumenten, sowie das gemeinsame, aber auch individuelle, Singen und Tanzen (Lutz Hochreutener, 2018). Auch das bewusste Musikhören kann als Mittel eingesetzt werden (Schumacher, 2017).

Die Aufforderung an das Kind, zu spielen, was ihm in den Sinn kommt, bildet einen Schlüsselansatz. Diese Methode ermöglicht es die inneren Gedanken und Beschäftigungen des Kindes zu offenbaren. Die Musiktherapie und auch die Musikpädagogik legen dabei Wert auf das freie und individuelle musikalische Ausdrücken, sei es allein, in der Gruppe oder in Begleitung des/der Lernbegleiter*in (Schumacher, 2017).

Besonders in der Entwicklungsförderung durch Musik liegt der Fokus auf strukturierten musikalischen Spiel- und Improvisationsangeboten. Diese sind vorwiegend übungs- oder erlebniszentriert. Die Zusammenarbeit zwischen dem/der Therapeut*in, den zuständigen Lehrkräften und/oder Erzieher*innen spielt hierbei eine zentrale Rolle. Ein Beispiel für ein solches musikbasiertes Projekt ist das *TrommelPower-Projekt*, das

Trommelimprovisation, Klangwahrnehmung, Stimmausdruck und musikalisches Rollenspiel als Methoden nutzt (Roisch & Wöfl, 2018).

Während anfänglichen Interaktionen kann der/die Pädagog*in Atem- und Bewegungsrhythmen des Kindes aufnehmen und musikalisch spiegeln, wodurch eine erste Vertrauensbasis aufgebaut wird. Es ist allerdings wichtig eine solche Methode nur anzuwenden, wenn der/die Pädagog*in bereits über Erfahrungen in der musikalischen Improvisation besitzt. Denn, um das Kind nicht zu bedrängen, muss der/die Lernbegleiter*in gelegentlich zu eigenen Ausdrucksformen zurückkehren oder Pausen einsetzen. Ziel ist es die soziale Interaktion durch Musik anzuregen und über Lieder, Reime, Spiele und gemeinsames Musizieren weiterzuentwickeln. Hierbei handelt es sich um eine Vorgehensweise, die bereits von Karin Schumacher in der Arbeit mit autistischen Kindern erfolgreich eingesetzt wurde, um Vertrauen zu ihnen aufzubauen (Nebelung, 2018; Schumacher, 2017).

Die besondere Bedeutung der Improvisation in der musikbasierten Arbeit mit Kindern ermöglicht es dem/der Pädagog*in, individuell auf jedes Kind einzugehen. Musik dient als nonverbales Kommunikationsmittel, insbesondere wenn Sprache nicht zur Verfügung steht. Somit ersetzt Musik die Position der Sprache. Dies ist laut Schira (2019) möglich, „[d]enn Sprache und Musik korrelieren miteinander und enthalten gleiche Parameter, wie Tonhöhe, Dynamik, Tempo, Melodie und Rhythmus“ (S. 39). Die Kinder erhalten also die Möglichkeit ihre Gefühle und Wünsche mit Hilfe verschiedener Instrumente auszudrücken.

Im Allgemeinen können musikbasierte Sitzungen sowohl im Gruppen- als auch im Einzelsetting stattfinden. Allerdings wurde bereits festgestellt, dass es in der Arbeit mit autistischen Kindern oft von Vorteil ist, zuerst einzeln mit ihnen zu interagieren. So steht der Beziehungsaufbau zu einer Person im Vordergrund und es ist wahrscheinlicher, dass die Kontaktaufnahme gelingt (Vogel, 2018).

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Qualitative Studie

Quantitative und qualitative Studienansätze unterscheiden sich grundlegend in einigen Bereichen. Während bei einer qualitativen Forschung eher „das „Verstehen“ und „Deuten“ wissenschaftlicher Zusammenhänge im Mittelpunkt“ (Voss, 2010/2022, S. 42) steht, befasst sich die quantitative Forschung eher mit dem Messen vorher festgelegter Inhalte, um aufgestellte Hypothesen zu prüfen (Voss, 2010/2022).

Beim Ausarbeiten der Fragestellung für diese Studie war schnell ersichtlich, dass diese Forschung eher darauf abzielt herauszufinden, wie Musik bereits in einigen wenigen Fallbeispielen eingesetzt wird. Hierbei handelt es sich also um einen qualitativen Ansatz. Mit den durch diese Studie erworbenen Erkenntnissen, ist es möglich, in fortführenden Studien konkretere Möglichkeiten zu erschließen, um das Angebot musikbasierter Interventionen zu erweitern und interessanter zu gestalten oder mögliche Implementierungen näher zu analysieren. Die erhobenen Daten in dieser Studie sind nicht-numerischer Natur und werden dementsprechend auch durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet (Voss, 2010/2022).

3.2 Deduktive Studie

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine deduktive Studie. Dies bedeutet, dass die Fragestellung, sowie der Kodierleitfaden, basierend auf den erörterten theoretischen Grundlagen formuliert und entwickelt wurden. Bei der Datenauswertung werden daher auch nur die Daten beachtet, die einer dieser Kategorien zugeordnet werden können. Dies steht im Gegensatz zu einer induktiven Studie, bei der alle gesammelten Daten von Interesse sein können und erst durch die Analyse Kategorien, oder sogar in spezifischen Fällen Forschungsfrage und Forschungsgegenstand, hergeleitet werden.

Bei einer deduktiven Studie wird bereits im Vorfeld ein Kategoriensystem abgeleitet. Bei den gesammelten Daten werden dann nur die Aspekte beachtet, die einer der vorgefertigten Kategorien zugeordnet werden können. Allerdings ist es wichtig zu beachten, dass dieses Kategoriensystem während des gesamten Prozesses immer wieder überarbeitet und angepasst werden muss. Die festgelegten Definitionen für die Kategorien sind also auch noch während des Prozesses anpassbar, wenn sich beispielsweise herausstellen sollte, dass die einzelnen Kategorien sich nicht klar genug voneinander abgrenzen (Mayring, 1983/2022).

3.3 Population

An der Studie für meine Bachelorarbeit werden insgesamt fünf Personen teilnehmen. Mit jeder Person wird ein Einzelinterview durchgeführt, deren Ablauf im nächsten Punkt noch genauer erläutert wird. Die Auswahl der Teilnehmer*innen ist von entscheidender Bedeutung für die Qualität der erhobenen Daten. In diesem Fall werden eine Pädagogin der FAL, eine I-EBS und drei Mitglieder der ESEB interviewt. Diese Population wurde ausgewählt, weil sie unmittelbar mit der Zielgruppe, nämlich autistischen Kindern, arbeitet und somit wertvolle Einblicke und Erfahrungen liefern kann.

Eine der befragten Personen arbeitet als Psychopädagogin bei der FAL. Sie hat bereits jahrzehntlange Erfahrung in der Arbeit mit autistischen Menschen und kann daher einen Einblick in die Herangehensweisen und Erfahrungen einer Organisation gewähren, die sich gezielt mit dem Wohlergehen und der Integration von autistischen Menschen befasst. Bei den vier restlichen Personen handelt es sich um Lehrkräfte aus unterschiedlichen luxemburgischen Grundschulen. Alle Beteiligten haben bereits jahrelange Erfahrung im Umgang mit autistischen Kindern. Durch die Befragung von einer I-EBS und Mitgliedern der ESEB wird daher die Perspektive aus dem schulischen Umfeld hinzugefügt.

3.4 Methode der Datensammlung

Die Methode der Datensammlung erfolgt durch Leitfaden-Interviews, bei denen vorab entwickelte, offene Fragen den Gesprächsverlauf strukturieren. Die Länge der Interviews ist auf etwa 20 Minuten angesetzt.

Die Daten für diese Studie werden mit Hilfe eines Leitfaden-Interviews erhoben. Hierbei gibt der/die Interviewer*in bereits eine gewisse Struktur für den Ablauf des Interviews vor, ermöglicht den Teilnehmer*innen jedoch auch frei auf die Fragen zu antworten. Der vorbereitete Leitfaden dient dem/der Interviewer*in vor allem als Unterstützung. Es ist hierbei wichtig, dass der/die Interviewer*in auch während des Gesprächs flexibel bleibt und gegebenenfalls Folgefragen stellt, die nicht im Leitfaden notiert wurden. Auch kann es vorkommen, dass verschiedene Fragen aus dem Leitfaden nicht gestellt werden, wenn die befragte Person beispielsweise bereits bei einer anderen Frage auf diesen Aspekt geantwortet hat. Der Leitfaden besteht aus folgenden Fragen:

Fragen
<i>Erfahrung mit Autismus-Spektrum-Störung</i>
Welche Erfahrungen haben Sie bisher in der Arbeit mit Menschen im Autismus-Spektrum gemacht?
Können Sie mir einige grundlegende Merkmale oder Herausforderungen nennen, die mit Autismus-Spektrum-Störung verbunden sind?
Welche Ressourcen oder Fachliteratur nutzen Sie, um Ihr Verständnis für Autismus zu vertiefen?
Haben Sie spezifische Schulungen oder Fortbildungen zum Thema Autismus-Spektrum-Störung absolviert? Wenn ja, könnten Sie diese kurz beschreiben?
<i>Musikbasierte Aktivitäten</i>
Haben Sie bereits musikbasierte Aktivitäten in ihrer Arbeit eingesetzt? Wenn ja, können Sie konkrete Beispiele nennen?
Wie schätzen Sie die Wirksamkeit musikbasierter Aktivitäten bei der Unterstützung von autistischen Kindern ein?
Wie beurteilen Sie die Bedeutung von musikbasierten Aktivitäten im Kontext der Förderung von sozialen Fähigkeiten autistischer Kinder?

Wie denken Sie darüber, dass musikbasierte Ansätze in der Therapie oder Pädagogik für autistische Kinder eingesetzt werden?
Welche potenziellen Vorteile und Herausforderungen sehen Sie im Einsatz von Musik bei der Arbeit mit autistischen Kindern?
Wie würden Sie auf die Ansichten von Eltern oder Kollegen reagieren, die möglicherweise Zweifel am Nutzen musikbasierter Interventionen für autistische Kinder äußern?
Welche Überlegungen würden bei einer möglichen Entscheidung, Musik einzusetzen, eine Rolle spielen?
Könnten Sie sich vorstellen, selbst Musik als Teil Ihrer Arbeit mit autistischen Kindern einzusetzen? Wenn ja, welche Art von musikbasierten Aktivitäten könnten Sie sich vorstellen zu integrieren?
Wie könnten Sie sicherstellen, dass musikbasierte Aktivitäten die Inklusion und Partizipation aller Kinder fördern, unabhängig von ihrer Position im Autismus-Spektrum?
<i>Mögliche Kontrollfragen</i>
Wie würden Sie sicherstellen, dass die musikbasierten Aktivitäten den individuellen Bedürfnissen jedes autistischen Kindes gerecht werden?
Inwiefern würden Sie die Auswahl der musikalischen Elemente an die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen der autistischen Kinder anpassen?
Wie gehen Sie damit um, wenn ein autistisches Kind negative Reaktionen auf musikbasierte Interventionen zeigt?

Tabelle 1: Leitfaden für die Interviews

Weiterhin gibt es verschiedene Anleitungen von Cropley (2005), die der/die Interviewer*in beachten sollte, um einen erfolgreichen Ablauf des Interviews zu garantieren. So sollte er/sie ein geeignetes Sprachniveau benutzen, dabei jedoch unnötig komplizierte Fachbegriffe vermeiden. Auch tendenziöse Fragen sollten vermieden werden. Hierbei handelt es sich um Fragen, die so formuliert wurden, dass dem Gesprächspartner schon die erwünschte Antwort vorgegeben wurde. Während des Interviews ist es auch wichtig keine Details der Studie zu besprechen und auch irrelevante private Gespräche zu vermeiden. Schlussendlich sollte der/die Interviewer*in auch regelmäßig Kontroll- oder Folgefragen stellen, um sicherzugehen, dass der/die Interviewteilnehmer*in gestellte Fragen verstanden hat und konsistent darauf antwortet.

3.5 Methode der Datenanalyse

Nach der Durchführung der Interviews werden die gesammelten Daten transkribiert und anonymisiert. Bevor die eigentliche Inhaltsanalyse beginnt, sollte auch bereits das Kategoriensystem festgelegt und definiert worden sein. Dieses steht im Kontext mit der formulierten Fragestellung. In dieser Studie besteht das Kategoriensystem aus vier ordinalen Hauptkategorien, die sich jeweils auf einen Aspekt der Fragestellung beziehen, um diese später zu beantworten. Hierbei stellen vor allem die beiden ersten Unterkategorien der ersten Kategorie eine Möglichkeit dar, um die Validität der restlichen Daten zu überprüfen. Wenn die Interviewteilnehmer*innen nämlich Merkmale von Autismus-Spektrum-Störung nennen können, die mit der etablierten Theorie korrelieren, dann kann eine *Konstruktvalidität* festgestellt werden (Mayring, 1983/2022).

Im Kodierleitfaden wird jede dieser Kategorien kurz theoriegestützt definiert. Zudem werden gegebenenfalls Kodierungsregeln festgelegt, falls Aussagen auftreten, die ansonsten mehreren Kategorien zugeteilt werden könnten. Schlussendlich werden auch noch Ankerbeispiele hinzugefügt. Dabei handelt es sich um Beispiele aus dem transkribierten Material, die eindeutig der beschriebenen Kategorie zugeordnet werden können. Es handelt sich also um Musterbeispiele, die als Orientierungshilfe dienen können, wenn nicht sicher ist, welcher Kategorie ein Element zugeordnet werden soll, wodurch gegebenenfalls wiederum die Kodierungsregeln angepasst werden können. Somit soll auch die *Reliabilität* gewährleistet werden (Mayring, 1983/2022).

Der Kodierleitfaden setzt sich wie folgt zusammen:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierungsregeln
<i>K1: Autismus-Spektrum-Störung</i>			
K1.1: Gesammelte Erfahrungen	Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass sich die Person theoretisch oder praktisch mit dem Thema befasst hat. Dies kann das Lesen von Theorie sein, der Besuch von Weiterbildungen oder auch gesammelte Erfahrungen im Beruf.	« Tout au long de mon parcours à la Fondation, on a subi pas mal de formations. » (T1 ; Z. 34-37) "dann liest een vill an Bicher." (T4; Z. 37)	
K1.2: Merkmale und Diagnose- kriterien	Nennung von Charakteristiken oder Diagnosekriterien laut DSM-V oder ICD-11.	« les personnes avec autisme, elles ont des particularités, (...) un fonctionnement différent en fait, au niveau de tout ce qui est la communication, la gestion des relations sociales. » (T1 ; Z. 43-45)	
K1.3: Integration ohne Musik	Alle Aussagen, die Möglichkeiten zur Integration autistischer Kinder enthalten, jedoch ohne den Einsatz von Musik.	„Ich habe letztes Jahr ein anderes Kind kurz betreut und da habe ich das TEACCH aufgebaut.“ (T2; Z. 56-57)	Genannte Integrationsmöglichkeiten mit dem Einsatz von Musik werden in K4.2. eingeordnet.

<i>K2 : Musikalische Aktivitäten</i>			
K2.1: Musik in der Schule	Alle Aussagen, die musikalische Aktivitäten, die in der Schule durchgeführt werden, enthalten. Die Aussagen beziehen sich allgemein auf die Schule und nicht auf den Einsatz bei autistischen Kindern.	„Oder eben bei Molaarbechten, wou ech et eben gären roueg hat. Also elo keen Lidd, mee einfach nëmmen (...) sou Entspannungsmusek e bëssen esou am Hannergrond gelaf ass, (...) well den Geräischpegel gëtt domadder reduzéiert.“ (T4; Z. 103-106)	Auch der Verzicht auf musikalische Aktivitäten wird dieser Kategorie zugeordnet. Musikalische Aktivitäten, die zwar in der Klassengemeinschaft eingesetzt, jedoch im Bezug der Aussage, auf die Integration eines autistischen Kindes abzielen, werden in K4.2. eingeordnet.
K2.2: Effekte	Alle Effekte, egal ob positiv oder negativ, die Musik auf eine Person haben kann. Dies können kurzweilige Effekt, wie Entspannung, aber auch langwierige Effekte, wie Emotionsregulation, sein.	„Dat ass deen Moment och fördernd fir d’Motorik.“ (T3; Z. 202)	In diese Kategorie werden auch Aussagen kategorisiert, die Aufschluss über mögliche Konsequenzen zum Einsatz von Musik geben.
<i>K3: Musikerleben autistischer Menschen</i>			
K3: Musikerleben autistischer Menschen	Alle Aussagen, die Auskunft darüber geben, wie eine autistische Person, auf Musik reagiert.	„Et kënt vir, datt hien sech wierklech d’Oueren zou hellt, einfach well si et net esou gutt kann.“ (T5; Z. 128-129)	

<i>K4: Musik als Integrations- und Fördermöglichkeit</i>			
K4.1: Bedingungen zum Einsatz von Musik	Alle Aussagen, die Voraussetzungen enthalten, damit Musik erfolgreich als Integration eingesetzt werden kann. Dies schließt Kenntnisse der Lehrperson, Interesse des Kindes, wie auch sonstige Voraussetzungen mit ein.	„Natürlich muss auch die Person, die es macht, in diesem Fall wäre ich das, auch musikalisch sein, weil ich glaube, wenn jemand nicht affin zur Musik ist, dass er es dann nicht machen wird.“ (T2; Z. 108-110)	
K4.2: Momentaner Stand	Alle Aussagen, die Möglichkeiten zur Integration von autistischen Menschen enthalten, die bereits umgesetzt werden.	« dans le cadre de nos services loisirs, ça fait maintenant, je dirais bien, 4 à 5 ans qu'on a un partenariat avec l'EME, donc Écouter pour Mieux Entendre. » (T1 ; Z. 58-59)	
K4.3: Zukünftige Umsetzungs- möglichkeiten	Alle Aussagen, die Möglichkeiten zur Integration von autistischen Menschen enthalten, die in Zukunft umgesetzt werden könnten.	„Mat Musek, datt d’Kanner sollen dat molen wat se fillen, [...] dat wat si héieren zum Ausdrock kennen ze bréngen.“ (T3; Z. 195-196)	In diese Kategorie kommen nur Beschreibungen von musikalische Aktivitäten, die Integrations- oder Fördermöglichkeiten enthalten. Aussagen, die über mögliche Entwicklungen Aufschluss geben, gehören in die Kategorie K2.2.

Tabelle 2: Kodierleitfaden

3.6 Ethik

Die Durchführung der Studie erfolgt unter Berücksichtigung ethischer Standards. Zu den wichtigsten ethischen Überlegungen gehören der Schutz der Privatsphäre, die Vertraulichkeit der Teilnehmer*innen und das Prinzip der informierten Teilnahme. Die Teilnehmer*innen werden im Voraus per Mail kontaktiert. Bei dieser ersten Kontaktaufnahme werden sie über den Zweck und Ablauf der Studie informiert und gefragt, ob sie Interesse daran hätten an der Studie teilzunehmen. Nach einer Zusage wird nach einem möglichen Datum gesucht, an dem das Interview stattfinden kann. Zudem erhalten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit sich den Ort auszusuchen, an dem das Interview abgehalten werden soll. Dieses kann dementsprechend auch per Videokonferenz stattfinden.

Bevor das Interview stattfindet, werden die Interviewpartner*innen darüber informiert, wie genau die Daten für die Studie gesammelt und verarbeitet werden. Dementsprechend werden alle Aussagen mit einem Tonband aufgenommen. Bei der Weiterverarbeitung der Daten werden jedoch alle Informationen, die auf eine bestimmte Person hinweisen könnten, anonymisiert. Auch werden die erhobenen Daten mit keiner anderen Person, außer dem betreuenden Tutor, geteilt. Die Teilnehmer*innen haben jederzeit das Recht ihre Teilnahme am Interview zurückzuziehen.

Die ethischen Bedenken umfassen auch die Sensibilität des Themas, da die Teilnehmer*innen während der Interviews über persönliche Erfahrungen in der Arbeit mit autistischen Kindern sprechen könnten. Hierbei ist es ebenfalls wichtig die erhaltenen Informationen vor der Weiterverarbeitung so zu verschlüsseln, dass keine Rückschlüsse auf spezifische Personen möglich sind. Zudem wird während des gesamten Gesprächs und auch bei der Ausarbeitung dieser Arbeit darauf geachtet, respektvoll über Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung zu sprechen und diskriminierende Elemente zu vermeiden.

3.7 Grenzen der Methodologie

Eine Herausforderung dieser Methodologie zeigt sich bereits bei der Erhebung der Daten. Denn trotz Vorkehrungen ist es fast unmöglich jede soziale Beeinflussung zu vermeiden. Im direkten Gespräch mit anderen Personen werden sich alle Teilnehmer*innen auch immer am Verhalten des anderen orientieren, auch wenn versucht wird möglichst neutral zu bleiben. Dies wird auch als „Greenspoon-Effekt“ bezeichnet, was bei der befragten Person beispielsweise dazu führen kann, dass sie die unbewussten Aussagen oder die Körpersprache des/der Interviewer*in aufgreift und beginnt Antworten zu geben, von denen sie davon ausgeht, dass der/die Interviewer*in diese Antworten erwarten würde (Cropley, 2005). Da diese Effekte bis zu einem gewissen Grad immer auftreten werden, rät Cropley (2005), dass „Forscher sie als einen integralen Bestandteil jedweder Untersuchung akzeptieren und in der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation entsprechend berücksichtigen [sollten].“

Eine weitere Grenze der Methodologie besteht darin, dass die Studie keine Aufschlüsse darüber liefert, inwiefern die befragten Personen nach den Interviews tatsächlich die beschriebenen Möglichkeiten in ihre Arbeitspraxis integrieren. Hierzu werden Folgestudien benötigt, die diesen Aspekt erforschen könnten. Solche Veränderungen erfordern allerdings oft langfristige Beobachtungen und umfangreichere Studiendesigns, was in dieser Untersuchung nicht im Fokus steht.

4 Darstellung der Daten

4.1 Synthese: Autismus-Spektrum-Störung

4.1.1 Gesammelte Erfahrungen in diesem Bereich

Alle, für diese Arbeit befragten Personen, haben in den Interviews angegeben, dass sie bereits Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung sammeln konnten. Diese gesammelten Erfahrungen lassen sich im Wesentlichen einem von drei Bereichen zuordnen, nämlich „Theorie“, „Formationen“ oder „Praxis“. Im Folgenden werden daher die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst.

B2 und B4 haben angegeben, dass sie sich bereits im Vorfeld zu ihrer Arbeit mit autistischen Kindern in diese Thematik hineingelesen hatten, unter anderem um die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder besser nachvollziehen zu können. B4 gab zusätzlich noch an, dass sich Praxis und Theorie jedoch oftmals voneinander unterscheiden. (T2, Z. 38-40; T4, Z. 37-40). Alle Interviewpartner, außer B3, haben bereits an Formationen zum Thema „Autismus-Spektrum-Störung“ teilgenommen. B3 hat allerdings im Zuge seiner freiwilligen Arbeit bei der FAL, Einführungen zu dieser Thematik besucht (T3, Z. 76-78). Bei den restlichen Interviewteilnehmer*innen haben vor allem B1 und B5 zahlreiche Weiterbildungen absolviert, darunter Fortbildungen zum Verhalten von autistischen Mädchen, zu Sinneswahrnehmungen oder zur Spielförderung (T1, Z.34-37; T5, Z. 232-237). B2 hat nur eine Fortbildung zum TEACCH-Prinzip besucht, die ihr allerdings dabei geholfen hat, das Prinzip selbst umzusetzen (T2, Z. 43-45). Auch B4 gibt an, an einigen allgemeinen Weiterbildungen zu dieser Thematik mitgemacht zu haben (T4, Z. 45-49).

Die Erfahrungen der Interviewteilnehmer*innen in der Praxisarbeit sind sehr unterschiedlich. B1 arbeitet bereits seit 20 Jahren bei der FAL, wodurch sie bereits sehr viel Praxiserfahrung sammeln konnte. Hierzu zählt unter anderem die Betreuung autistischer Personen, aber auch die

Durchführung von Diagnosen (T1, Z. 20-24). Auch B3 sprach von mehreren praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung, da er acht Jahre lang bei der FAL freiwillig an verschiedenen Aktivitäten und Kolonien als Betreuer teilgenommen hat. Zudem hat er auch in seinem Beruf als Mitglied der ESEB bereits zwei autistische Kinder betreut, die unterschiedliche Merkmale aufwiesen (T3, Z. 16-20). Die restlichen drei befragten Personen gaben jeweils an, mit einem spezifischen autistischen Kind über einen längeren Zeitraum gearbeitet zu haben. B2 arbeitet momentan nicht gezielt mit einem Kind mit Autismus-Spektrum-Störung zusammen, hat allerdings bis letztes Jahr ein Kind über einen Zeitraum von vier Jahren betreut. Ansonsten habe sie in ihrer Arbeit aber auch noch andere autistische Kinder beobachtet (T2, Z. 16-18). B4 begleitet nun bereits seit sechs Jahren ein autistisches Kind, zuerst im Zyklus 2 als Klassenlehrerin, und in den darauffolgenden Jahren als I-EBS (T4, Z. 27-32). Schlussendlich betreut auch B5 seit drei Jahren ein Kind, das sich jetzt im zweiten Jahr des Kindergartens befindet (T5, Z. 20-26).

4.1.2 Merkmale

In den Interviews haben die befragten Personen viele unterschiedliche Merkmale und Charakteristiken genannt, die auf Autismus-Spektrum-Störung hindeuten, was zeigt, dass sie über weitläufige Kenntnisse in diesem Bereich verfügen. Allgemein hat B1 erklärt, dass es sich bei Autismus-Spektrum-Störung um eine andere Funktionsweise handelt, eben eine andere Art und Weise auf Eindrücke zu reagieren (T1, Z. 46-48). B3 hat angesprochen, dass bei verschiedenen Menschen die Autismus-Spektrum-Störung erst spät festgestellt wird, wie der Fall eines Kindes, das erst im Zyklus 3.2. diagnostiziert wurde. Auch erwähnte er, dass jedes autistische Kind individuell ist und deutet eine genetische Veranlagung an, da er oft auch Geschwister mit Autismus-Spektrum-Störung betreut hat. B3 meinte auch, dass verschiedene autistische Kinder schu-

lich unauffällig sind und somit in diesem Bereich weniger Unterstützung benötigen, um die Schule erfolgreich abzuschließen (T3, Z. 26-33).

B4 und B5 erwähnten beide, dass Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung klare Strukturen benötigen und dass die Abwesenheit dieser Strukturen zu Unsicherheiten oder Nervosität führen kann. So waren für B4 Ausflüge oft eine Herausforderung, da sie nicht sicher war, wie das Kind auf unvorhergesehen Situationen und Eindrücke reagieren würde (T4, Z. 74-80). Auch B5 erwähnte, dass das längere Sitzenbleiben im Kreis oder Stehenbleiben in der Reihe, ohne klares Ziel, zu Unruhen führen konnte (T5, Z. 214-215). Im schlimmsten Fall könnte eine solche Situation dazu führen, dass sich das Kind komplett überfordert fühlt und beispielsweise einen Wutausbruch hat. Ein solcher wurde von B4 beschrieben, bei dem das Kind alles auf den Boden schmiss und einige Zeit benötigte, um sich wieder zu beruhigen (T4, Z. 70-71).

Ein solches Verhalten kann allerdings auch durch eine Reizüberflutung ausgelöst werden, weil autistische Menschen oft, wie B1 beschreibt, über sensorische Besonderheiten verfügen, die jedoch je nach Person sehr unterschiedlich sein können (T1, Z. 48-50). Es besteht sogar die Möglichkeit, dass sie im Laufe der Zeit bei einer bestimmten Person mehr oder weniger stark ausgeprägt sind. B2 erklärte hierzu, dass autistische Kinder es oft nicht mögen, wenn sie angefasst werden (T2, Z. 32). Ähnliche Beobachtungen hat auch B5 gemacht, die erwähnte, dass der Junge, den sie betreut, öfter andere Kinder wegschiebt, wenn er nicht berührt werden möchte (T5, Z. 216-223). Andererseits scheint dieser Junge einen besonders ausgeprägten Geschmackssinn zu haben, da er die Tendenz hat, viele Materialien erst einmal in den Mund zu nehmen, bevor er sie benutzt (T5, Z. 71-74). B4 und B5 haben beide beobachtet, dass es öfter in den Pausen, wenn alle Kinder gemeinsam im Pausenhof spielen, bei den autistischen Kindern zu Reizüberflutungen kommt. Die Reaktionen der beiden Kinder auf diese Umstände zeigten sich unterschiedlich. Während das Kind bei B4 zu einem ruhigeren Ort, wie der Toilette flüchtete, hatte

das Kind bei B5 eher die Tendenz andere Kinder zu schlagen. B4 meinte allerdings auch, dass sich ihr betreutes Kind im Laufe der Jahre an die Eindrücke der Pausenzeit gewöhnt habe, wodurch es nun problemlos an diesen Aktivitäten teilnehmen könne (T4, Z. 55-61; T5, Z. 204-205).

Ein weiteres Merkmal, das B1 in ihrem Interview erwähnte, war das Auftreten von eingeschränkten Interessen oder auch Stereotypen (T1, Z. 45). Konkrete Beispiele wurden hierbei von B4 und B5 genannt, die erzählten, dass sich ihr Kind entweder besonders für Zahlen und Buchstaben oder für Malaktivitäten interessierte. Aktivitäten in diesen Bereichen, oder auch gut strukturierte Aufgaben, konnten die Kinder dann auch stundenlang durchführen. (T4, Z. 53; T5, Z. 85-90). In diesen Bereich fällt auch das spezielle Spielverhalten autistischer Kinder, was vor allem von B3 und B5 näher erläutert wurde. So haben Beide bemerkt, dass autistische Kinder oft nicht gemeinsam mit anderen Kindern spielen, sondern eher für sich bleiben (T3, Z. 66-67). Auch das Spielverhalten an sich kann sich von anderen Kindern unterscheiden, wie B5 näher erläuterte. Sie erklärte, dass das Kind, das sie betreut, gerne Türme baut, aber andere, von der Lehrperson errichtete, Türme in der Nähe zerstört und sich darüber freut. Auch nimmt es manchmal Puppen und wirft sie durch den Raum oder schlägt sie gegen einen anderen Gegenstand, wahrscheinlich wegen den verschieden klingenden Geräuschen. Zudem ist es schwierig dem Kind Spiele zu erklären und es versteht den Ablauf oftmals erst, wenn es einmal vorgeführt wurde (T5, Z. 32-35 & 57-68). Eine andere Form von Stereotypie, die von B5 beschrieben wurde, sind verschiedene Formen von Autostimulationen, die in bestimmten Situationen immer wieder auftauchen. So hebt das Kind die Hände in die Höhe und behält sie in dieser Position, wenn es sich freut. Es hat auch angefangen sich in die eigene Hand zu beißen, wenn es nervös ist oder ihm etwas nicht gefällt (T5, Z. 43-52).

Schlussendlich weisen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung auch oft Besonderheiten in Bezug auf die Kommunikation und die Verwaltung sozi-

aler Beziehungen auf, wie B1 erläuterte (T1, Z. 43-45). Im Falle von B5 bedeutet dies auch, dass ihr Kind nicht redet, sondern bestimmte Laute macht. Die Eltern des Kindes sind in der Lage diese Laute zu interpretieren und so mit ihm zu kommunizieren, allerdings stellt dies für B5 noch eine Herausforderung dar. Sie meinte hierzu auch, dass es lange gedauert hat, um zu dem Kind eine Bindung aufzubauen (T5, Z. 37-43).

B3 ist aufgefallen, dass autistische Kinder tendenziell Blickkontakt meiden, sowie dass es ihnen schwerfällt soziale Kontakte zu knüpfen (T3, Z. 35-36 & 67-69). Ähnliche Erfahrungen machte auch B4, die angab, dass sich die Kommunikation als schwierig gestaltete, weil das Kind nicht immer reagierte, wenn es angesprochen wurde (T4, Z. 180-181). B2 meinte zu diesem Thema, dass es tendenziell einfacher wäre mit autistischen Kindern allein zu arbeiten und zu lernen als in einer Gruppe (T2, Z. 29-32).

4.1.3 Integration und Förderung ohne Musik

Bei der Integration von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung gab B1 an, dass es sich um eine pädagogische Begleitung handelt (T1, Z. 56). Es gehe darum, Menschen entsprechend ihren Stärken und Entwicklungsbedürfnissen zu begleiten, indem passende Medien ausgewählt werden (T1, Z. 114-116). Vor allem sei es auch wichtig, autistischen Menschen eine gute Struktur vorzugeben, wie sowohl B4 als auch B5 angegeben haben. B3 gab hierbei sogar ein konkretes Beispiel durch die Aufstellung eines Tagesplans und das Ausstellen eines *Carnet de sortie pédagogique* (T3, Z. 52-56; T4, Z. 40-42; T5, Z. 113).

Fast alle Interviewteilnehmer*innen erwähnten auch den Einsatz des TEACCH-Prinzips, wobei es auch wieder um die Strukturierung des Alltags geht. B1 erwähnte, dass dieses Prinzip in allen von der FAL organisierten Aktivitäten eingesetzt wird. B1 und B3 beschrieben dies auch als visuelle Strukturierung, bei der auch Piktogramme eingesetzt werden, um zu kommunizieren (T1, Z. 154-157; T3, Z. 50-52). B2 bezeichnete TEACCH als Links-Rechts-Prinzip, da links die zu erledigenden Aufgaben liegen.

Sobald eine Aufgabe dann erledigt wurde, wird sie auf der rechten Seite platziert. So bleibe alles geordnet und strukturiert. B2 erwähnte zudem, dass sie in ihrer Arbeit bereits positive Erfahrungen mit diesem Prinzip gemacht habe. (T2, Z. 48-58). Auch B5 scheint ein ähnliches Programm in der Arbeit mit dem autistischen Kind zu nutzen, wobei die verschiedenen Aufgabenstellungen, sowie auch der Stundenplan, durch Piktogramme und Fotos gekennzeichnet sind. Zusätzlich wird auch die Schulwoche strukturiert, indem jedem Wochentag eine andere Farbe zugeordnet wird, wobei die Farben vom CTSA genutzt werden. B5 berichtete auch, dass dieses Prinzip es dem Kind ermöglichte eigenständig zu arbeiten, auch wenn sie selbst nicht in der Klasse anwesend sei. Nur bei schwierigeren Aufgaben sei es wichtig, dass sie mit dabei sei (T5, Z. 91-110).

Da die Kommunikation für viele autistische Menschen eine Herausforderung darstellt, worunter auch das Präsentieren vor einer Klasse fällt, hat B2 eine alternative Methode genutzt, um die Angst vor dem Vortragen zu reduzieren. Bei der Vorbereitung des Vortrags hat B2 gemeinsam mit dem Kind alles, was es zu dem Thema sagen wollte, mit der App „BookCreator“ aufgenommen. Dies hat dazu geführt, dass auch die Klassenkameraden es für seine Präsentation gelobt haben, wodurch das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wurde (T2, Z. 172-175). Auch B4 und B5 haben darauf geachtet, dass das autistische Kind von den anderen Schüler*innen akzeptiert und in die Klassengemeinschaft integriert wird, beispielsweise indem das Kind regelmäßig mit unterschiedlichen Kindern in der Reihe steht oder sich selbst seinen Platz zum Essen aussuchen kann (T4, Z. 181-187; T5, Z. 206-213).

Eine Form von Integration ist auch die Förderung der schulischen Fähigkeiten, wobei unterschiedliche Herangehensweisen möglich sind. B2 versuchte daher dem Kind die wichtigsten Kompetenzen zu vermitteln, damit es sich später im Alltag zurechtfindet (T2, Z. 21-25). B5 dagegen versuchte mit dem Kind an den allgemeinen Aktivitäten der Klasse teilzunehmen. Bei Aktivitäten wie dem Basteln oder dem Sportunterricht habe

daher auch das autistische Kind teilgenommen, nur mit dem Unterschied, dass es zusätzlich noch die Unterstützung des ESEB-Mitglieds hatte. Das Kind erhielt aber auch öfters die Möglichkeit, außerhalb der Aktivitätszeiten, seiner Lieblingsbeschäftigung, dem Malen, nachzugehen (T5, Z. 77-94). Schlussendlich gibt es auch noch unterschiedliche Möglichkeiten mit Reizüberflutungen oder Wutausbrüchen von autistischen Kindern umzugehen. So kann das Kind entweder aus der stressigen Situation herausgebracht werden, um sich wieder zu beruhigen, so wie bei B5, oder das Kind erhält die nötige Zeit, um sich wieder zu beruhigen, wie bei B4 (T4, Z. 71-71; T5, Z. 198-201).

4.2 Synthese: Musikalische Aktivitäten

4.2.1 Musik in der Schule

In diesem Bereich lässt sich zunächst festhalten, dass es keine Daten zu B1 gibt, da sie als Mitglied der FAL nicht in Schulen tätig ist. Allerdings hat auch B2 angegeben, dass sie selbst noch keine musikalischen Aktivitäten in der Schule durchgeführt hat. Sie sei sich jedoch bewusst, dass die neuen Französischbücher viele Lieder enthalten, die für musikalische Aktivitäten genutzt werden könnten. Zudem fände sie es allgemein wichtig, dass in Schulklassen die Musik mehr gefördert wird (T2, Z. 64-70 & 186).

Eine solche Beobachtung konnte auch B5 machen, die feststellen musste, dass die Klassenlehrerin des autistischen Kindes, das sie betreut, nicht sehr musikalisch ist, weswegen wenig Musik in der Klasse gemacht wird. Allerdings nehmen die Schüler*innen dieser Klasse trotzdem an verschiedenen musikalischen Aktivitäten teil, da zwei andere Lehrpersonen in diesem Kontext regelmäßig die Klasse besuchen. Seit ungefähr zehn Wochen kommt eine Lehrerin in die Klasse, die den Kindern jede Woche ein anderes Instrument vorstellt. Die andere Lehrerin kommt jede zweite Wo-

che in die Schule und singt dann gemeinsam mit den Kindern im Musiksaal verschiedene Lieder (T5, Z. 120-126 & 139-147).

B4 erzählte sogar, dass sie selbst Musik in den Schulalltag miteingebunden habe, als sie noch über eine eigene Klasse verfügte. Musik diene als Ritual um Schulbeginn und Schulschluss zu signalisieren. B4 nutzte Musik auch bei verschiedenen Aktivitäten als Hintergrundgeräusch. So war es automatisch ruhiger in der Klasse, da die Schüler*innen versuchten leise zu reden, damit sie nebenbei immer noch der Musik lauschen konnten (T4, Z. 89-106).

B3 gab an, dass er in einer Klasse des Zyklus 3 an musikalischen Aktivitäten teilgenommen habe. Er wies allerdings auch darauf hin, dass ihm aufgefallen sei, dass es je nach Klasse und Jahrgang starke Unterschiede am Interesse an Musik gab. Trotzdem sei es wichtig zu berücksichtigen, dass laut *Plan d'études* jedes Kind ein Recht auf Musik in der Schule habe (T3, Z. 84-88 & Z. 187-189).

4.2.2 Effekte von Musik

In den Interviews kam hervor, dass die Teilnehmer*innen grundsätzlich positive Effekte von Musik aufzählten. Hierzu erwähnte auch B1, dass Musik hauptsächlich Vorteile mit sich bringt, und auch wenn ihr keine Unterschiede zum Nutzen von Musik bei nicht-autistischen und autistischen Menschen bewusst seien, war sie der Meinung, dass die Vorteile für alle Bevölkerungsgruppen von Vorteil seien, beispielsweise um bei der Entwicklung bestimmter Faktoren zu helfen (T1, Z. 96-100). So kann Musik, laut B1, auch als Motivations- oder Konzentrationshilfe, als Emotionsregulation oder als Reduktion von Ängsten genutzt werden (T1, Z. 73-76 & 110-112).

B2 ging auch davon aus, dass Musik dabei helfen könnte, die sozialen Fähigkeiten autistischer Menschen zu fördern, indem beispielsweise in der Klassengemeinschaft musiziert wird, und so die Angst vor dem Vortragen

reduziert werden kann. Auch sah sie in der Musik eine Möglichkeit noch individueller zu arbeiten (T2, Z. 86-89 & 123-124). B3 und B5 dagegen waren sich eher unsicher, ob Effekte in diesem Bereich möglich seien (T3, Z. 157-158; T5, Z. 156). Allerdings meinte B3 zusätzlich dazu, dass Musik definitiv genutzt werden könne, um das autistische Kind in die Klassengemeinschaft zu integrieren, es sei jedoch nicht immer erkennbar, ob das Kind dann tatsächlich gemeinsam mit den anderen musiziere oder dies eher für sich tue, ohne eine Verbindung aufzubauen (T3, Z. 163-169). Auch B1 meinte, dass das Interesse an Musik die Teilnahme autistischer Menschen an der Gesellschaft erhöhen könne, indem sie einfach Musik hören oder an einem Konzert teilnehmen (T1, Z. 77-80).

Ein weiterer positiver Effekt, der von allen Interviewteilnehmer*innen, außer B5, genannt wurde, war die Fähigkeit von Musik zur Beruhigung. B2 meinte zusätzlich noch, dass es wichtig sei, welche Art von Musik gewählt wird. Es gäbe nämlich sowohl Musik, die beruhigend wirke als auch Musik, die das Gegenteil bewirken könnte (T2, Z. 97-100). B1 und B3 haben auch erwähnt, dass die Feinmotorik durch musikalische Aktivitäten gefördert werden kann, wobei es sich auch um eine wichtige Fertigkeit handle (T1, Z. 80-83; T3, Z. 156 & 202). Schlussendlich meinte auch noch B4, dass die Struktur, die durch musikalische Rituale hergestellt wird, autistischen Kindern helfen könnte, sich im Schulalltag zurechtzufinden (T4, Z. 199).

4.3 Synthese: Musikerleben von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung

Zum Musikerleben von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung erwähnte B3, dass ihr Verhältnis zu Musik ähnlich sei wie bei nicht-autistischen Menschen, allerdings seien ihre Reaktionen oft viel extremer (T3, Z. 114-115). B1 und B5 erwähnten beide, dass es autistische Menschen gibt, die ein großes Interesse an Musik und somit auch eine positive Einstellung zur Musik haben (T1, Z. 185-186; T5, Z. 124 & 133). B3 führ-

te diesen Gedankengang weiter aus. Er erzählte, dass er autistische Menschen gesehen habe, die CDs nutzen, um sich zu beruhigen, während andere Personen die Geräusche, die Musik verursacht, überhaupt nicht mochten. Manche hielten sich dann die Ohren zu oder fingen an hin und her zu wippen. Ähnliche Reaktionen zeigen auch manchmal die beiden Kinder, die von B5 bzw. von B4 betreut werden. Das Kind, das B5 betreut, mag Musik, jedoch reagiert es sehr empfindlich auf falsche Töne, wenn beispielsweise jemand schief singt, und hält sich dann seine Ohren zu. Bei dem Kind, das B4 betreut, variiert das Verhalten je nach Musikart. Bei sehr lauter oder rockiger Musik fühlt sich das Kind nicht wohl und versucht sich zurückzuziehen (T3, Z. 102-105; T4, Z. 129-130; T5, Z. 128-130).

Ein weiterer Punkt, den diese beiden Interviewpartnerinnen aufbrachten, ist das besondere Verhalten der autistischen Kinder bei Musik, die sie mögen. B4 erwähnte, dass ihr Kind sich Lieder, Sätze oder Wörter, die es rhythmisch sehr mag, oftmals mehrere Male hintereinander anhört. Es kam dann sogar vor, dass sie sich fragte, wie oft sie dies schon angehört hatten, dem Kind jedoch noch immer nicht langweilig davon war (T4, Z. 112-118 & 147-151). Auch bei B5 ist diese Erfahrung sehr ähnlich. Sie erzählte, dass das Kind ein bestimmtes Lied wiederholt an der Mini-Stereoanlage einschaltet und es so mehrmals am Tag hört. Manchmal wechselt es das Lied, wenn ihm das andere Lied jedoch nicht gefällt, wechselt es wieder zum ursprünglichen Lied zurück. Dieses Lied mag es sogar so sehr, dass das Kind es sofort einschaltete, als in einem anderen Kontext die Musiklehrerin dieses Lied zum Singen anstimmte (T5, Z. 133-141). Schlussendlich erwähnte noch B1, dass es autistische Menschen gibt, die, wie andere Menschen auch, an Musikkursen teilnehmen, und diese Leidenschaft für Musik zu einer Karriere entwickeln (T1, Z. 193-194).

4.4 Synthese: Integrations- und Fördermöglichkeiten mit Musik

4.4.1 Bedingungen zum Einsatz von Musik

Die Bedingungen zum Einsatz von Musik, die von den Interviewteilnehmer*innen genannt wurden, lassen sich in die Bereiche *Fähigkeiten des/der Betreuer*in, Interesse und Talent des Kindes, sowie organisatorische und räumliche Voraussetzungen* einteilen. Zum ersten Bereich erwähnten sowohl B2 als auch B5, dass es wichtig sei, dass die Person, die Musik einsetzt, diese auch mag (T2, Z. 119-120; T5, Z. 187-188). Zusätzlich meinte B2 noch, dass es von Vorteil sei, wenn die Person musikalisch ist, beispielsweise durch das Singen im Chor oder durch das Spielen eines Instruments (T2, Z.108-115). B1 meinte hierzu noch konkreter, dass die Person, die entweder Musiktherapie oder musikalische Aktivitäten einsetzt, über bestimmte Kenntnisse verfügen muss. So ist es einerseits wichtig, dass sie in der Lage ist, der Person die musikalischen Fertigkeiten beizubringen und andererseits benötigt sie auch Kenntnisse im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung (T1, Z. 102-104). Auch B3 sprach von einem Gespür zur Musik, das hierzu benötigt wird. B2 sprach im Laufe des Interviews darüber, dass sie gerne Musik in ihrer Arbeit einsetzen würde, allerdings wäre es ihr wichtig weitere Fortbildungen in diesem Bereich zu besuchen, damit sie über die nötigen Kenntnisse verfügt (T2, Z. 149-153). B1 erwähnte noch abschließend zu diesem Bereich, dass es auch wichtig sei, die Eltern über die Möglichkeiten aber auch Grenzen aufzuklären. Hierzu zählt auch, die Eltern zu anderen Einrichtungen zu führen, wenn die eigenen Fähigkeiten nicht den Erwartungen der Eltern entsprechen (T1, Z. 104-109 & 190-193).

Zum zweiten Bereich lässt sich festhalten, dass es, laut B1, bei der Umsetzung von Musik auch wichtig ist, auf das Interesse, sowie das musikalische Talent der Kinder zu achten (T1, Z. 188-189). Hierbei erwähnte B3 auch, dass die Begeisterung oder Desinteresse anderer Kinder

zur Musik die eigene Einstellung dazu beeinflussen kann (T3, Z. 90-91). B4 erklärte, dass es immer von den individuellen Bedürfnissen des Kindes abhängt, ob der Einsatz von Musik sinnvoll erscheint. Zudem sei es in verschiedenen Situationen ratsamer Musik in Einzelsettings einzusetzen, weil dann weniger Eindrücke auf das Kind einprasseln und der/die Betreuer*in sich auch gezielt auf dieses Kind konzentrieren kann (T4, Z. 163-165 & 173). B3 hielt es zudem für wichtig auch bei Kindern mit Desinteresse, oder sogar Ablehnung, gegenüber Musik geeignete Lösungswege zu finden, da es nicht ratsam wäre komplett auf Musik zu verzichten. Hierbei könnte es eine Idee sein, verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten auszuprobieren, bis eine gefunden wird, bei der sich das betreffende Kind wohlfühlt. Eine solche Aktivität würde dann wiederholt eingesetzt werden. Das Gleiche gilt bei der Suche nach Aktivitäten, die an die Fähigkeiten des Kindes angepasst sind (T3, Z. 148-152 & 186-187).

Zum dritten Bereich meinte B4, dass es wichtig sei, konsequente Regeln festzulegen, wenn mit Musik gearbeitet werden soll (T4, Z. 160). Auch erwähnten B2 und B3, dass die passende Auswahl von Musik für die Arbeit von Bedeutung sei. So glaubte B3, dass es wahrscheinlich geeigneter wäre klassische oder ruhige Musik als Techno oder typische Radiolieder zu verwenden (T2, Z. 100-101; T3, Z. 115-117). Schlussendlich gab B5 noch zu verstehen, dass eine betreuende Lehrperson nicht immer Einfluss auf das Programm habe und somit auch nicht unbedingt die Möglichkeit habe Musik in der Arbeit umzusetzen (T5, Z. 180-181).

4.4.2 Momentaner Einsatz von musikalischen Aktivitäten

Alle Interviewpartner, bis auf B2, konnten musikalische Aktivitäten nennen, die sie momentan oder zu einem früheren Zeitpunkt bereits in der Arbeit mit einem autistischen Kind eingesetzt haben. B1 erwähnte in ihrem Interview eine Reihe von Aktivitäten, die die FAL bereits in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen umsetzt. Einerseits haben sie bereits seit vier bis fünf Jahren eine Partnerschaft mit „Écouter pour

Mieux Entendre“ (EME) von der Philharmonie, wo sie verschiedene musikalische Ausflüge und Kolonien anbieten. Die möglichen Teilnahmezeitpunkte werden veröffentlicht, so dass sich jede interessierte Person, die von der FAL betreut wird, dort einschreiben kann (T1, Z. 58-63 & 148-151). Andererseits hat die FAL auch eine Partnerschaft mit der „Autisme Luxemburg a.s.b.l.“, wo sie an einer Aktivität namens Diskothek teilnimmt. Hierbei werden regelmäßig Konzerte mit besonderer Musik organisiert (T1, Z. 63-66).

B1 betonte auch, dass das Ziel dieser Freizeitaktivitäten sei, einen Moment des Vergnügens, des Austauschs und des Teilens zu schaffen. Es gehe nicht darum ein Instrument zu erlernen, sondern einen musikalischen Raum zu schaffen, indem sich jeder/jede Teilnehmer*in wohlfühlt. Um dafür zu sorgen, dass es für alle Teilnehmer*innen ein positiver Moment bleibt, werden auch verschiedene Anpassungsmöglichkeiten vorgesehen. So haben die Teilnehmer*innen jederzeit die Möglichkeit den Raum zu verlassen, wenn eine bestimmte musikalische Aktivität ihnen zu laut ist. Auch Kopfhörer zur Schalldämpfung werden bereitgestellt. Zudem ist es auch erlaubt sich eine Zeit lang auf die Aktivität zu konzentrieren, dann einer anderen Tätigkeit nachzugehen und später dann wieder zurückzukehren (T1, Z. 158-179). In diesem Zusammenhang erinnerte sich auch B3, dass in den Kolonien, wo er als Freiwilliger dabei war, Musik genutzt wurde. Er selbst hat allerdings noch keine Musik in seine Arbeit eingesetzt, wobei er jedoch bereits eine Weiterbildung im Bereich der Klangpädagogik absolviert hat (T3, Z. 98 & 120-122).

B5 berichtete von verschiedenen musikalischen Aktivitäten, die sie bereits in der Arbeit mit einem autistischen Kind eingesetzt hat. Wenn sie beispielsweise gemeinsam im Wald unterwegs sind, dann singt sie mit ihm verschiedene Lieder auf Deutsch oder Französisch. Auch erwähnte sie, dass das Kind auf seine eigene Art und Weise an den Musikaktivitäten teilnimmt, die in der Klasse angeboten werden. Sie drängt ihn nicht dazu teilzunehmen, sondern lässt ihn sich auch anderweitig beschäftigen, wäh-

rend das Kind dann passiv dem musikalischen Geschehen in der Klasse zuhört. Es kommt auch vor, dass es sich zu den anderen Kindern in den Sitzkreis gesellt und sich an verschiedenen Aktivitäten beteiligt. B5 betonte, dass das Kind sich während der Aktivitäten wohlfühlt (T5, Z. 131-132 & 144-151). Schlussendlich haben sowohl B4 als auch B5 erwähnt, dass der Einsatz von musikalischen Ritualen dabei helfen kann, dem autistischen Kind Struktur und Halt zu geben. Es handele sich hierbei auch um eine Kommunikation, um dem Kind mitzuteilen, was es nun tun soll, wie beispielsweise Hände zu waschen oder seine Schulsachen wegzuräumen (T4, Z. 103 & 193-197; T5, Z. 156-159).

4.4.3 Zukünftige Umsetzungsmöglichkeiten

Verschiedene Interviewpartner nannten Beispiele musikalischer Aktivitäten, die sie in Zukunft in ihrer Arbeit mit autistischen Kindern einsetzen könnten. B2 und B4 gingen hierbei näher auf die Möglichkeit des gemeinsamen Musizierens in Form von Singen ein. Sie gaben an, dass zu verschiedenen Sätzen, die gelernt werden sollen, Melodien entwickelt werden könnten, was das anschließende Auswendiglernen und vortragen erleichtern könnte (T2, Z. 130-135; T4, Z. 131-133). Ein anderes von B2 genanntes Beispiel war die Einführung eines inklusiven Chors. In diesem Chor wären alle Schüler*innen einer Schule willkommen gewesen und der Chor an die verschiedenen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen angepasst worden. Durch das gemeinsame Auftreten wäre dann auch das Gemeinschaftsgefühl gestärkt worden (T2, Z. 186-191).

B3 schlug auch eine Aktivität vor, bei der verschiedene Instrumente genutzt werden. Hierbei würde er auf sanftere Instrumente, wie afrikanische Trommeln, Boomwhackers, Tamburins oder Regenmacher zurückgreifen. Durch seine Weiterbildung in der Klangpädagogik habe er auch bereits einige konkrete Kenntnisse dazu (T3, Z. 120-138 & 229-230). Auch B4 könnte sich vorstellen Instrumente in Entspannungsphasen in ihrer Arbeit zu nutzen. Zudem zeigte sie auch Interesse an Rhythmusaktivitäten, um

beispielsweise den Aufbau eines Satzes zu erfassen (T4, Z. 128 & 156-158). Schlussendlich nannte B3 noch eine Aktivität, die Musik und Kunst verbinden würde. Hierbei wird den Kindern eine Melodie vorgespielt, woraufhin sie malen sollen, welche gedanklichen Bilder oder Emotionen die Musik in ihnen hervorruft. B3 würde hierzu das Buch „Schreibtanz“ nutzen, in dem bereits Melodien mit möglichen Kunstwerken, die dabei entstehen könnten, enthalten sind. Es bietet zudem bereits eine gewisse Struktur, da die Kinder zuerst einige Vorgaben und Tanzbewegungen erlernen, die sie später für die Kreation der Kunstwerke verwenden können (T3, Z. 193-211).

Ein weiterer Aspekt, auf den bei der Umsetzung musikalischer Aktivitäten bei autistischen Kindern, laut B2 und B3, geachtet werden sollte, ist die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder. Wenn einem Kind eine musikalische Aktivität zu laut wird, sei es wichtig ihm entweder Kopfhörer zu geben, und falls dies nicht ausreicht, es aus der Situation hinauszubegleiten, damit es sich wieder beruhigen kann (T2, Z. 162-167; T3, Z. 177-181).

5 Analyse und Interpretation der Daten

Um eine umfassende Antwort auf die Fragestellung zu erhalten, ist es notwendig die gesammelten Daten im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen zu vergleichen und zu interpretieren. Daher werden die verschiedenen Aspekte zuerst einzeln analysiert, bevor eine globale Interpretation daraus gezogen werden kann.

5.1 Kenntnisse im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung

Die Interpretation dieses Bereiches liefert weniger eine Antwort auf die Fragestellung, ist jedoch von besonderer Bedeutung, um zu überprüfen, inwieweit die Interviewteilnehmer*innen mit der Hauptthematik, also dem Umgang mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung, vertraut sind. In diesem Kontext wiesen alle Teilnehmer*innen eine Vertrautheit mit der Thematik „Autismus-Spektrum-Störung“ auf, da sie sich auf unterschiedliche Art und Weise zu diesem Thema informiert haben, wozu das Einlesen in die Thematik, der Besuch verschiedener Weiterbildungen und das Sammeln eigener Erfahrungen im Praxisbereich gehörten. Allerdings ist zu beachten, dass bereits bei der Auswahl der Interviewteilnehmer*innen darauf geachtet wurde, Personen zu befragen, die einen Bezug zur Thematik aufweisen. Daher wurde einerseits die FAL kontaktiert und andererseits wurden I-EBS und Mitglieder der ESEB angeschrieben, die seit den Reformen in der Grundschule, eigens dafür zuständig sind, Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen zu betreuen (Éducation nationale, 2009).

Während der Interviews fiel auf, dass vor allem B1 präzise alle Diagnosekriterien nennen konnte, die im DSM-V verwendet werden. Auch die restlichen Teilnehmer*innen nannten verschiedene Merkmale. So wurden von B3 und B4 Schwierigkeiten beim Knüpfen sozialer Kontakte genannt, sowie das Nichtreagieren auf Ansprechen, was beides auf

Schwierigkeiten in der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit hindeutet (Kamp-Becker & Bölte, 2021; Müller, 2023). Auch im Bereich des nonverbalen Kommunikationsverhaltens bemerkten sowohl B3 als auch B5, dass autistische Menschen oft Blickkontakt meiden, so wie dies auch von Schira (2019) aufgegriffen wurde. Auch Schwierigkeiten bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung von Beziehungen treten öfter auf, wozu auch B5 erwähnte, dass es lange dauerte, um eine Beziehung zu dem autistischen Schüler aufzubauen, den sie betreute. Zudem wäre die Arbeit in Einzelsettings oft sinnvoller bei autistischen Kindern, wie sowohl B2 als auch Vogel (2018) erwähnten.

Auch im Bereich der stereotypen und repetitiven Bewegungsabläufe, wurden in den Interviews mehrere Beispiele hauptsächlich von B5 genannt, wie die Autostimulation bei Freude oder Nervosität, sowie das einzigartige Spielverhalten, welche auch in der Theorie von Simone (2012/2017) und Kamp-Becker & Bölte (2021) erwähnt wurden. B4 merkte in ihrem Interview an, dass Ausflüge oft eine Herausforderung waren, da sie im Voraus nicht wusste, wie das betreute autistische Kind reagieren würde. Auch bei B5 führte das lange Stehen- oder Sitzenbleiben ohne klares Ziel oft zu Unruhen. Hierzu merkte Zintz (2014) an, dass autistische Menschen oftmals ein Gefühl nach Beständigkeit haben und somit auch eine klare Strukturierung des Alltags benötigen. Daher können Situationen, wie sie von B4 und B5 beschrieben wurden, zu Unruhen führen, da in solchen Situationen oftmals die Vorhersehbarkeit der Ereignisse nicht mehr gegeben ist. Im weiteren Verlauf beschrieben auch beide Teilnehmerinnen Verhaltensweisen der autistischen Kinder, die auf Spezialinteressen schließen lassen, wie sie in den theoretischen Grundlagen von Simone (2012/2017) beschrieben wurden.

In der Theorie wurde angesprochen, dass autistische Menschen oft eine Hyper- bzw. Hypoaktivität für verschiedene Sinne aufweisen, was im schlimmsten Fall zu Reizüberflutungen mit Wutausbrüchen oder „Meltdowns“ führen kann (Kowal-Summek, 2012/2016; Müller, 2023). Dieser

Fakt wurde während der Interviews auch von fast allen Interviewteilnehmer*innen mit unterschiedlichen Beispielen erwähnt, wodurch Kenntnisse in diesem Bereich festgestellt werden konnten. Allgemein ist also festzustellen, dass alle Interviewteilnehmer*innen über umfassende Kenntnisse im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung verfügen, auch wenn im Gespräch nicht unbedingt Fachbegriffe verwendet wurden. Daher kann von Validität der Daten gesprochen werden und es ist möglich, die gesammelten Daten für die Beantwortung der Fragestellung zu nutzen.

5.2 Musikalische Aktivitäten in der Schule

Die Musikbildung in Luxemburg und in der Schule bietet eine wichtige Grundlage für die Integration autistischer Kinder durch musikalische Aktivitäten. Daher ist es wichtig zu ermitteln, inwieweit die Grundlagen des *Plan d'études* bereits in den Grundschulklassen implementiert werden, damit sie möglicherweise als Grundlage zur Integration autistischer Schüler*innen genutzt werden können. Da die Interviewteilnehmer*innen nicht über eigene Klassen verfügen, ist nur begrenzt zu erkennen, ob die Vorschriften des *Plan d'études* in den verschiedenen Klassen eingehalten werden (MEN, 2011). Jedoch merkten sowohl B3 als auch B5 an, dass sie bereits an musikalischen Aktivitäten in Klassen teilgenommen haben. Zudem hatte B4 20 Jahre lang eigene Klassen im Zyklus 2, bevor sie anfangs als I-EBS zu arbeiten.

In diesem Kontext war jedoch während der Interviews zu bemerken, dass die Implementierung von Musik in den Schulalltag sehr von der Einstellung der Klassenlehrperson abhängt. B5 gab an, dass die Klassenlehrerin des autistischen Kindes, das sie betreut, selbst nicht musikalisch sei, und daher, bis auf die üblichen Rituallieder im Zyklus 1, wenig Musik einsetze. Trotzdem werden aber die Vorschriften des *Plan d'études* eingehalten, da regelmäßig zwei andere Lehrpersonen die Klasse besuchen, um musikalische Aktivitäten durchzuführen (MEN, 2023). In den ehemaligen Klassen von B4 gehörten musikalische Aktivitäten

dagegen zum Schulalltag. Sie beschränkten sich nicht nur auf den Musikunterricht, sondern wurden auch als Rituale und als Möglichkeit zum Klassenmanagement eingesetzt. Zusätzlich merkte B3 noch an, dass es wichtig sei die Vorschriften des *Plan d'études* einzuhalten, auch wenn die Schüler*innen nicht unbedingt an Musik interessiert seien.

Durch die begrenzten Einsichten in diesen Bereich ist trotzdem festzustellen, dass die Vorschriften des *Plan d'études* grundsätzlich eingehalten werden, wodurch das Erreichen der Kompetenzen am Ende des Zyklus 4 möglich sein sollte (MEN, 2011, S. 41). Zudem ermöglicht dies auch die Implementierung von musikalischen Integrationsmaßnahmen für autistische Schüler*innen, da sie bereits in der Klassengemeinschaft verschiedene musikalische Kenntnisse vermittelt bekommen.

5.3 Positive Effekte von Musik

Sowohl in den theoretischen Grundlagen als auch während der Interviews wurden fast ausschließlich positive Effekte genannt, die mit dem Einsatz von Musik in Verbindung gebracht werden können. So merkte B1 an, dass Musik für alle Bevölkerungsgruppen zu positiven Effekten führen kann, was so auch von Lutz Hochreutener (2018) bestätigt wurde, die angab, dass so auch die Therapiemotivation gesteigert, sowie Ängste und Widerstände verringert werden können. Konkretere positive Effekte wurden von B1 und B2 in Form von Motivations- und Konzentrationshilfe, sowie Emotionsregulation und Reduktion von Ängsten genannt, was auch bezogen auf die Theorie von Stegemann (2018) so erwähnt wurde. Kowal-Summek (2012/2016) und Schira (2019) gaben an, dass musikbasierte Interventionen auch die Teilhabe am sozialen Leben fördern könnten. Ähnliche Berichte machten auch die Interviewteilnehmer*innen. B1 erwähnte, dass das Interesse an Musik dafür sorgen könnte, dass autistische Menschen mehr am sozialen Leben teilnehmen. Auch B2 und

B3 waren der Meinung, dass Musik bei der Integration in die Klassengemeinschaft behilflich sein könnte.

Weitere positive Effekte, die in den theoretischen Grundlagen beschrieben wurden, waren Förderungen im Bereich der geteilten Aufmerksamkeit, der nonverbalen Kommunikation und der sozialen Interaktion (Geretsegger et al., 2022; Holzwarth, 2018). Allerdings wurde hierzu in den Interviews erwähnt, dass verschiedene Interviewteilnehmer*innen sich nicht sicher waren, ob positive Effekte in der Kommunikation und in der sozialen Interaktion möglich seien. B5 erzählte hierzu jedoch, dass sie in ihrer Arbeit teilweise musikalische Rituale verwende, um nonverbal mit dem autistischen Kind zu kommunizieren, wozu auch Nebelung (2018) Kenntnisse gesammelt hatte.

Im Allgemeinen lässt sich daher festhalten, dass die positiven Effekte musikalischer Aktivitäten für autistische Kinder vielfältig sind. Die Daten zeigen, dass musikalische Aktivitäten eine wirksame Möglichkeit zur Förderung der Entwicklung und Integration autistischer Kinder darstellen können, weswegen es durchaus von Vorteil wäre musikalische Aktivitäten in die Arbeit mit autistischen Kindern zu integrieren. Daher ist es von Bedeutung herauszufinden, welche Integrationsmöglichkeiten bereits eingesetzt werden und wie diese gegebenenfalls um musikalische Aktivitäten erweitert werden könnten.

5.4 Musikerleben autistischer Menschen

Die besonderen Merkmale von Autismus-Spektrum-Störung beeinflussen die Art und Weise, wie autistische Menschen auf Musik reagieren. Hierzu ist sowohl in den theoretischen Grundlagen als auch bei den Interviews festzustellen, dass autistische Menschen eine besondere Affinität zur Musik aufweisen können (Kowal-Summek, 2012/2016). In den Interviews äußerten sich sowohl B1 als auch B5 zu diesem Aspekt und B3 erwähnte,

dass Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung extreme Reaktionen bei Musik aufweisen können.

Fast alle Interviewteilnehmer*innen gaben auch an, dass Musik einen beruhigenden Effekt auf autistische Menschen haben kann. Dies ist sowohl ein positiver Effekt als auch auf das besondere Musikerleben autistischer Menschen zurückzuführen. Dieser Aspekt wurde ebenfalls von Kowal-Summek (2012/2016) beobachtet. Indirekt erwähnte auch Stegemann (2018), dass Musik bei der Bewältigung von Ängsten und Stress behilflich sein kann, was dementsprechend auch eine Form von Beruhigung ist.

Zudem beobachteten sowohl B4 als auch B5, besonderes Verhalten bei den autistischen Kindern, die sie betreuten, im Bezug zur Musik. So mochten sie es, über längere Zeiträume wiederholt dieselbe Musik zu hören. Ein solches Verhalten lässt sich auf das Merkmal des repetitiven Gebrauchs von Objekten oder der Sprache zurückführen (Kamp-Becker & Bölte, 2021). Zudem könnte es auch auf eine Form von Echolalie hinweisen, falls beim repetitiven Hören der Sätze oder Lieder auch die eigene Sprache zum Einsatz kommt (Müller, 2018). Somit lässt sich dieses Verhalten definitiv auf das besondere Musikerleben autistischer Menschen zurückführen.

Dieses Musikerleben von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung kann also definitiv genutzt werden, um musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit einzusetzen. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass die musikalischen Aktivitäten an die Bedürfnisse und Vorlieben autistischer Kinder angepasst werden müssen, um ihre Teilnahme und ihr Engagement zu fördern.

5.5 Integration und Förderung autistischer Kinder ohne Musik

Während der Interviews war erkennbar, dass die Teilnehmer*innen bereits unterschiedliche Integrations- und Fördermöglichkeiten ohne Musik in ihrer Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung einsetzten. Zudem fanden sich bei diesen Möglichkeiten auch viele Bezüge zur Theorie wieder. So nutzte beispielsweise B5 die vom CTSA (2023) vorgeschlagenen Farbkodierungen, um den Alltag des betreuten Kindes zu strukturieren. Auch B3 nutzte Strukturierungsmaßnahmen, indem er einen Tagesplan und einen *Carnet de sortie pédagogique* aufstellte. In diesem Sinne gaben auch alle Interviewpartner an, dass sie Prinzipien des TEACCH-Ansatzes in ihrer Arbeit umsetzen. Hierbei nutzten sie unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten, die an die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes angepasst werden können, so wie dies auch in der Theorie kurz erläutert wurde (Rechenberger, 2015).

Zusätzlich wurden in den theoretischen Grundlagen einige weitere wichtigen Faktoren bei der Integration autistischer Kinder erwähnt. So sei es von besonderer Bedeutung Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung beim Aufbau von Beziehungen und Freundschaften zu unterstützen und ihnen Gegenstände, wie Kopfhörer, oder Rückzugsmöglichkeiten bereitzustellen, die sie nutzen können, wenn sie benötigt werden (Markowetz, 2019). Auch in den Interviews listeten die Teilnehmer*innen einige Punkte auf, wie sie die betreuten Personen bereits in diesen Aspekten förderten und integrierten. B2 sprach von Aktivitäten, wo sie es dem autistischen Kind ermöglichte, am Klassengeschehen teilzunehmen. Auch B5 erzählt von Maßnahmen, die sie ergriff, um das Kind in die Klassengemeinschaft zu integrieren. B4 meinte sogar, dass das autistische Kind bereits von den Klassenkamerad*innen akzeptiert sei, es jedoch auch in verschiedenen Situationen, die Zeit erhalte, die es benötige. Somit lässt sich feststellen, dass bereits viel unternommen wird, um Schüler*innen

mit Autismus-Spektrum-Störung in die Klassengemeinschaft zu integrieren, wobei auch vorgeschlagene Methoden von Markowitz (2019) genutzt werden.

Weiterhin nutzte B2 auch eine alternative Methode, um mit dem Kind, das sie betreute, einen Vortrag vorzubereiten. Der/Die Schüler*in konnte so im Vorfeld aufnehmen, was er/sie sagen wollte, wodurch er/sie nicht vor der Klasse sprechen musste, sondern einfach die Aufnahme abspielen konnte. Zu diesem Beispiel gab es keine konkreten Bezüge zur Theorie, allerdings handelt es sich hierbei auch um eine Möglichkeit gezielt auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen und seine Stärken zu fördern, indem es die recherchierten Informationen im Vorfeld aufnehmen konnte.

Allgemein ist also zu bemerken, dass bereits eine Vielzahl von Integrations- und Fördermöglichkeiten in der Arbeit mit autistischen Kindern eingesetzt werden. Hierbei werden jedoch vor allem die bekannteren Techniken, wie das TEACCH-Prinzip eingesetzt. Diese Erkenntnisse müssen im Folgenden mit den Erkenntnissen zum momentanen Einsatz von Integrations- und Fördermöglichkeiten mit Musik verglichen werden, um festzustellen wieviel Musik bereits allgemein in dieser Arbeit eingesetzt wird.

5.6 Bedingungen zum Einsatz von Musik

Die theoretischen Grundlagen haben aufgewiesen, dass eine musikalische Ausbildung ein wichtiger Bestandteil ist, damit musikalische Aktivitäten in der Arbeit mit autistischen Schüler*innen eingesetzt werden können (Schumacher, 2017). Dieser Ansicht waren auch die Interviewteilnehmer*innen, die zusätzlich noch erwähnten, dass mögliche Nutzer solcher Aktivitäten auch an Musik interessiert sein sollten. Andererseits sei es daher auch wichtig, Weiterbildungen in diesem Bereich anzubieten, sowie die Eltern auch über die eigenen Grenzen aufzuklären und dann gegebenenfalls an andere Institutionen weiterzuleiten, wie B2 und B1 angeben.

Des Weiteren wurde in der Theorie erwähnt, dass der Aufbau positiver zwischenmenschlicher Erfahrungen wichtige Voraussetzungen zum Einsatz von Musik sind (Holzwarth, 2018; Nebelung, 2018). Ähnlicher Ansicht waren auch die Interviewteilnehmer*innen, wobei auch angemerkt wurde, dass es hierbei auch wichtig sei, auf die musikalischen Interessen und Talente der Schüler*innen zu achten, damit die musikalischen Aktivitäten daran angepasst werden können. Hierzu erwähnte B4, dass Musik an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden kann, was so auch in der Theorie von Heye (2018) bestätigt wurde.

Diese Informationen deuten daher darauf hin, dass bestimmte Voraussetzungen beachtet werden müssen, damit musikalische Aktivitäten erfolgreich als Integrations- und Fördermaßnahmen bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung eingesetzt werden können. So ist es wichtig die eingesetzte Musik an die individuellen Bedürfnisse und Vorlieben der Schüler*innen anzupassen, sowie klare Strukturen vorzugeben. Zudem sollten Lehrkräfte, wie I-EBS und Mitglieder der ESEB, über die nötigen Kenntnisse verfügen. Diese lassen sich durch das Angebot gezielter Weiterbildungen erweitern.

5.7 Momentaner Einsatz musikalischer Integrations- und Fördermöglichkeiten

Die Daten zeigen, dass bereits verschiedene musikalische Aktivitäten zur Integration autistischer Kinder eingesetzt werden. In diesem Kontext wurde bereits in der Theorie angegeben, dass die FAL (2023) gezielt Angebote für autistische Menschen anbietet, wozu dann laut dem Interview auch musikalische Aktivitäten zählen. Des Weiteren wird bei diesen Angeboten auch darauf geachtet, die Umstände an die Teilnehmer*innen anzupassen, wozu auch die Möglichkeit des Rückzugs oder das Bereitstellen von Kopfhörern, wie von Markowetz (2019) beschrieben, zählen.

Bei den restlichen Interviewteilnehmer*innen wurden musikalische Aktivitäten weniger in der Arbeit mit autistischen Kindern genutzt. Vielmehr wurden gängige Integrationsmöglichkeiten eingesetzt, damit die Schüler*innen auf ihre Art und Weise an den musikalischen Angeboten der Schulklasse teilnehmen konnten. Hierzu zählte beispielsweise, dass die autistischen Schüler*innen zwar bei den musikalischen Aktivitäten in der Klasse anwesend waren, jedoch entscheiden konnten, inwieweit sie am Unterrichtsgeschehen teilnehmen wollten. Zudem hatten musikalische Rituale, die bereits in der Klasse etabliert waren, oftmals den zusätzlichen Effekt, dass sie den Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung die nötige Struktur gaben und als nonverbales Kommunikationsmittel dienen konnten. Schlussendlich merkte ein Interviewteilnehmer jedoch an, dass er bereits an einer Weiterbildung im Bereich Klangpädagogik teilgenommen habe, die gesammelten Kenntnisse jedoch selbst noch nicht in der Arbeit eingesetzt habe. Dies zeigt trotzdem, dass ein Interesse daran bestehen würde, musikalische Aktivitäten einzusetzen, was auch durch die getätigten Vorschläge für zukünftige musikalische Aktivitäten, die im Folgenden näher analysiert werden, bestätigt wird.

5.8 Zukünftige musikalische Integrations- und Fördermöglichkeiten autistischer Kinder

Die Interviewteilnehmer*innen nannten verschiedene musikalische Aktivitäten, von denen sie sich vorstellen konnten, sie in ihrer zukünftigen Praxis einzusetzen. Viele dieser genannten Möglichkeiten wurden so auch bereits in der Theorie erwähnt. So hielten B2 und B4 das gemeinsame Singen für eine interessante Möglichkeit, so wie dies auch von Lutz Hochreutener (2018) erwähnt wurde, wobei B2 sogar von der Einführung eines inklusiven Chors sprach.

In den theoretischen Grundlagen wurden auch einige strukturierte musikalische Improvisationsangebote, beispielsweise mit Instrumenten genannt (Roisch & Wölfl, 2018). Ähnlicher Ansicht waren auch die Interviewteilnehmer*innen, die sich vorstellen konnten die instrumentale Improvisation, beispielsweise basierend auf der Klangpädagogik, in Entspannungsphasen einzusetzen. Interessant war auch die beschriebene musikalische Aktivität von B3, wo Musik und Kunst miteinander verbunden werden. Auch bei dieser Möglichkeit würde es sich um Improvisation handeln, auch wenn andere Mittel eingesetzt werden. B4 war auch noch der Ansicht, dass Rhythmusaktivitäten bei der Erfassung des Satzbaus genutzt werden könnten. Schlussendlich wurde wiederum erwähnt, dass es wichtig sei Rückzugsorte und Kopfhörer bei solchen Aktivitäten bereitzustellen (Markowetz, 2019).

In diesem Bereich ist daher definitiv zu erkennen, dass die Interviewteilnehmer*innen gewillt wären, ihre Arbeit um musikalische Aktivitäten zu erweitern, vor allem da auch bereits einige konkrete Möglichkeiten genannt werden konnten.

5.9 Beantwortung der Fragestellung

Mit diesen Informationen lässt sich nun auch die Fragestellung beantworten. Es ist festzustellen, dass in Schulen tätige Personen momentan eher noch die klassischen Integrationsmodelle, wie das TEACCH-Prinzip, nutzen. Musikalische Aktivitäten werden in Schulen nicht aktiv als Integrations- und Fördermöglichkeit genutzt, wobei jedoch trotzdem darauf geachtet wird, dass die autistischen Schüler*innen in die musikalischen Aktivitäten der Klassengemeinschaft integriert werden. Es war allerdings auch festzustellen, dass in der FAL bereits eine Vielzahl von musikalischen Aktivitäten angeboten werden, die gezielt auf die Bedürfnisse autistischer Personen abgestimmt sind. Somit werden musikalische Aktivitäten in der Schule eher weniger eingesetzt, während jedoch bereits einige außerschulische Angebote existieren und umgesetzt werden.

Damit die musikalischen Angebote in den Schulen erweitert werden können, ist es laut den Interviewteilnehmer*innen wichtig über die nötigen musikalischen Kenntnisse zu verfügen, sowie auf die Interessen und individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Das einzigartige Musikerleben jedes Kindes sollte beachtet werden, um passende musikalische Aktivitäten zu entwickeln. Durch solche Voraussetzungen können möglichst positive Effekte erzielt werden. Die genannten potenziellen Umsetzungsmöglichkeiten zur Integration und Förderung sind vielfältig, wodurch es möglich sein sollte, musikalische Aktivitäten für jede Art von Person zu finden. Es ist also möglich, das Angebot an musikalischen Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit noch beträchtlich zu erweitern.

Die Antwort auf die Fragestellung wäre daher, dass musikalische Aktivitäten allgemein noch sehr begrenzt eingesetzt werden. Der Einsatz beschränkt sich größtenteils auf außerschulische Angebote der FAL. Somit besteht noch viel Potenzial zur Erweiterung dieser Möglichkeiten. Durch

eine ganzheitliche und individualisierte Herangehensweise, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Vorlieben autistischer Kinder eingeht, sowie durch die Bereitstellung von Ressourcen, Schulungen und Unterstützung für Lehrkräfte können musikalische Aktivitäten weiterentwickelt und optimiert werden, um die Integration und Förderung autistischer Kinder zu fördern.

6 Ausblick

Für zukünftige Forschung und Praxis bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, um den Einsatz musikalischer Aktivitäten bei der Integration und Förderung autistischer Kinder weiter voranzutreiben. Als angehende Lehrperson liegt ein wichtiger Schwerpunkt darin, die eigenen musikalischen Kompetenzen zu erweitern und gezielt in den Unterricht zu integrieren. Durch Fortbildungen können Lehrkräfte besser darauf vorbereitet werden, musikalische Aktivitäten als pädagogisches Werkzeug einzusetzen. Darüber hinaus sollte die Forschung verstärkt darauf abzielen, die Wirksamkeit und Effektivität verschiedener musikalischer Interventionen bei autistischen Kindern zu untersuchen. Hierbei sind sowohl quantitative als auch qualitative Studien erforderlich, um fundierte Erkenntnisse zu gewinnen. Insbesondere longitudinale Studien könnten Aufschluss darüber geben, wie sich musikalische Aktivitäten langfristig auf die Entwicklung autistischer Kinder auswirken.

Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass diese Studie auch einige Grenzen aufweist. Zum einen basiert sie auf einer begrenzten Stichprobe von Interviewteilnehmer*innen, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken könnte. Zudem könnte die Selbstausswahl der Interviewpartner zu Verzerrungen führen. Des Weiteren beschränkt sich diese Arbeit auf den Kontext Luxemburgs und berücksichtigt möglicherweise nicht alle kulturellen und institutionellen Unterschiede, die in anderen Ländern bestehen könnten. Trotz dieser Einschränkungen bietet die vorliegende Studie wertvolle Einblicke in den aktuellen Stand der Nutzung musikalischer Aktivitäten zur Integration und Förderung autistischer Kinder in Luxemburg und legt den Grundstein für weiterführende Forschung und praktische Anwendungen auf diesem Gebiet.

Auf meine zukünftige Arbeit als Lehrperson bezogen, sehe ich in den Erkenntnissen meiner Bachelorarbeit wertvolle Anknüpfungspunkte. Die Erkenntnis, dass musikalische Aktivitäten noch nicht ausreichend als In-

tegrations- und Fördermöglichkeit genutzt werden, eröffnet mir die Möglichkeit, diese in meinem zukünftigen pädagogischen Wirken gezielt einzusetzen. Ich werde mich darum bemühen, musikalische Elemente in meinen Unterricht zu integrieren und dabei die individuellen Bedürfnisse und Vorlieben meiner Schüler*innen zu berücksichtigen. Somit sollen auch autistische Schüler*innen, sowie Schüler*innen mit anderen spezifischen Bedürfnissen in das Unterrichtsgeschehen integriert werden. Zudem werde ich mir vornehmen an Weiterbildungen im Bereich der Musik teilzunehmen, um meine eigenen musikalischen Kenntnisse zu erweitern und so die bestmögliche Unterstützung bieten zu können.

Bezüglich zum Forschungsstand sehe ich die Ergebnisse meiner Bachelorarbeit als Ausgangspunkt für weitere Forschungsaktivitäten. Es bleibt noch viel zu erkunden, wie musikalische Aktivitäten gezielt zur Integration und Förderung von autistischen Kindern genutzt werden können. Hierbei könnten vertiefende Studien notwendig sein, um beispielsweise die Wirksamkeit verschiedener musikalischer Ansätze zu untersuchen oder um die Auswirkungen einer ganzheitlichen und individualisierten Herangehensweise genauer zu erforschen. Zudem könnten weitere Untersuchungen dazu beitragen, konkrete Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte zu entwickeln, sowie die Rolle der Eltern und des sozialen Umfelds autistischer Kinder bei der Integration musikalischer Aktivitäten zu beleuchten. Folgende Studien könnten darauf ausgerichtet sein, einen Beitrag zur Optimierung der Integrations- und Fördermöglichkeiten autistischer Kinder durch musikalische Aktivitäten zu leisten und damit ihren Bildungserfolg und ihre soziale Teilhabe zu fördern.

7 Schlussfolgerung

In meiner Bachelorarbeit habe ich mich mit der Fragestellung beschäftigt, inwieweit musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung bereits genutzt werden und wie diese weiterentwickelt oder ergänzt werden können. Durch die Auswertung von Interviews mit fachspezifischen Personen, sowie einer Analyse des aktuellen Forschungsstandes konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden.

Es zeigt sich, dass musikalische Aktivitäten in pädagogischen Settings bisher eher weniger genutzt werden. Dennoch existieren bereits einige außerschulische Angebote der FAL, die gezielt auf die Bedürfnisse autistischer Kinder abgestimmt sind. Die Erkenntnisse meiner Arbeit verdeutlichen, dass noch viel Potenzial zur Erweiterung und Optimierung dieser Möglichkeiten besteht.

Für eine verstärkte Nutzung musikalischer Aktivitäten zur Integration und Förderung autistischer Kinder sind bestimmte Voraussetzungen erforderlich. Dazu zählen das Fördern musikalischer Kenntnisse bei Pädagog*innen, sowie eine individualisierte Herangehensweise, die die Bedürfnisse und Vorlieben der Kinder berücksichtigt. Zudem sind die kontinuierliche Unterstützung und Schulung des pädagogischen Personals von entscheidender Bedeutung.

Meine Arbeit zeigt auf, dass musikalische Aktivitäten vielfältige Möglichkeiten bieten, um die Integration und Förderung autistischer Kinder zu unterstützen. Durch eine gezielte Einbindung in den Schulalltag und die Bereitstellung entsprechender Ressourcen können positive Effekte erzielt werden. Es liegt nun an den pädagogischen Einrichtungen und Fachkräften, diese Potenziale zu erkennen und zu nutzen, um autistischen Kindern eine ganzheitliche Entwicklung und eine optimale Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

8 Literaturverzeichnis

- Centre pour enfants et jeunes présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme [CTSA]. (2023). *CTSA – Accueil*. Abgerufen am 22. Dezember 2023 von <https://cc-ctsa.lu/>
- Cropley, A. J. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden* (2. Auflage). Dietmar Klotz. Abgerufen von http://bnl.ciando.com.proxy.bnl.lu/shop/book/short/index.cfm?fuseaction=short&bok_id=4534
- Éducation nationale. Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. legilux.public.lu § (2009).
- Fondation Autisme Luxembourg [FAL]. (2023a). *Diagnoseverfahren der Fondation Autisme (FAL)*. Abgerufen von <https://www.fal.lu/files/109526.pdf>
- Fondation Autisme Luxembourg [FAL]. (2023b). *Tagesaktivitäten für Kinder*. Abgerufen am 22. Dezember 2023 von Fondation Autisme Luxembourg: <https://www.fal.lu/dienste/ausserschulische-aktivitaeten/>
- Geretsegger, M., & Bergmann, T. (2017). Originalbeiträge. *Musiktherapeutische Umschau*, 38, 5–14. Abgerufen von https://www.musiktherapie.de/wp-content/uploads/2019/12/Geretsegger-Bergmann-2017_ASS-review.2.pdf
- Geretsegger, M., Fusar-Poli, L., Mössler, K. A., Vitale, G., & Gold, C. (2022). [Review of Music therapy for autistic people (Review)]. *Cochrane Library*, (5). Abgerufen von <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD004381.pub4/epdf/full>
- Heye, A. (2018). Möglichkeiten und Grenzen der Musiktherapie in (musik-)pädagogischen Institutionen. In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Holzwarth, K. (2018). „Da kann man alles tun, als wäre das ein Spielplatz“ – Musiktherapie in der Musikschule am Beispiel der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg. In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Jordan, A.-K. (2018). Einzelmusiktherapie in Schulen – eine Videovergleichsstudie mit Fokus auf der Beziehungsqualität. In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Kamp-Becker, I., & Bölte, S. (2021). *Autismus* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag. Abgerufen von <https://elibrary-utb.de.proxy.bnl.lu/doi/book/10.36198/9783838556246>
- Kowal-Summek, L. (2016). *Musiktherapie und Autismus* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer. (Originalwerk 2012 veröffentlicht)

- Lutz Hochreutener, S. (2018). Musiktherapie im schulischen Kontext - Fakten - Herausforderungen - Chancen. In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Markowetz, R. (2019). Autismus-Spektrum-Störung. In *Studienbuch Inklusion* (pp. 107–120). Julius Klinkhardt. Abgerufen von <https://elibrary-utb-de.proxy.bnl.lu/doi/10.36198/9783838552484-108-121>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Auflage). Weinheim: Beltz. (Originalwerk 1983 veröffentlicht)
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle [MEN]. (2011). *Plan d'études - École fondamentale*. Luxembourg: Faber Imprimerie.
- Ministère de l'Education nationale [MEN]. (2023). Règlement grand-ducal du 15 août 2023 modifiant le règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. Abgerufen am 9. Mai 2024 von https://www.stradalex.lu/fr/slu_src_publ_leg_mema/toc/leg_lu_mema_202308_528/doc/mema_etat-leg-rgd-2023-08-15-a528-jo
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse [MEN]. (2024). *Musikalisches Ausbildung*. Abgerufen am 9. Mai 2024 von [men.public.lu: https://men.public.lu/de/systeme-educatif/enseignement-musical.html](https://men.public.lu/de/systeme-educatif/enseignement-musical.html)
- Müller, L. (2017). DSM-5: Autismus-Spektrum-Störung Diagnosekriterien. *Autismus-Kultur*. Abgerufen von <https://autismus-kultur.de/dsm-5-diagnosekriterien/>
- Müller, L. (2018). Echolalie bei Menschen im Autismus-Spektrum: Ratgeber. Abgerufen am 14. April 2024 von Autismus-Kultur: <https://autismus-kultur.de/echolalie-autismus/>
- Müller, L. (2023). *Was ist Autismus?* Abgerufen am 4. Januar 2024 von Autismus-Kultur: <https://autismus-kultur.de/autismus/autismus-spektrum-was-ist-autismus.html>
- Nebelung, I. (2018). Music therapy in schools in Norway – searching for "golden moments". In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Pfeifer, E. (2018). Musiktherapie und Schule: Empirie als Baustein eines gemeinsamen Fundaments? In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Rechenberger, S. (2015). Der TEACCH-Ansatz. In *Kinder mit frühkindlichem Autismus: Der TEACCH-Ansatz als Fördermöglichkeit*. Diplomica Verlag. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unilu-ebooks/detail.action?docID=4340644>
- Roisch, H., & Wölfl, A. (2018). TrommelPower – ein musiktherapeutisches Gewaltpräventionsprojekt – Ein Projektmodell des Freien Musikzentrums e.V. München

- für die Arbeit an Schulen und in der Förderung mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Schira, J. (2019). *Verhaltenstherapie und Musiktherapie für Kinder mit Autismus - Methoden und Wirkungsweise der beiden Interventionen*. Norderstedt: Science Factory.
- Schumacher, K. (2017). *Musiktherapie bei Kindern mit Autismus*. Wiesbaden: Dr Ludwig Reichert.
- Simone, R. (2017). *Aspergirls die Welt der Frauen und Mädchen mit Asperger* (U. Bischoff, Trans.). Weinheim: Beltz. (Originalwerk 2012 veröffentlicht)
- Stegemann, T. (2018). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – Warum Musiktherapie an Schulen wichtig ist! In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Treffert, D. A., & Wallace, G. L. (2002). Intelligenz: Inselbegabungen. *Spektrum*. Abgerufen von <https://www.spektrum.de/magazin/inselbegabungen/829084>
- Vogel, C. (2018). Musiktherapie an österreichischen Schulen, Sonderschulen und Musikschulen – Ergebnisse einer Befragung. In *Musiktherapie in pädagogischen Settings*. Münster: Waxmann.
- Voss, R. (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten* (8. Auflage). München: UTB. (Originalwerk 2010 veröffentlicht)
- Wölfl, A. (2014). *Gewaltprävention mit Musik. Empirische Wirkungsanalyse eines musiktherapeutischen Projektmodells*. Wiesbaden: Reichert.
- Zintz, K. (2014). Rituale geben Autisten Sicherheit. *Stuttgarter Zeitung*. Abgerufen von <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.psychologie-rituale-geben-autisten-sicherheit.b03d3e58-2f95-4bf4-b144-f82896f0e5a4.html>

9 Anhang

9.1 Transkriptionen der Interviews

9.1.1 Erstes Interview

Partenaire de l'interview : Psychopädagogin der FAL

Date: 15 avril 2024 à 10 Uhr

Endroit: Visioconférence sur Teams

Interviewer (I) : Bonjour, je ne vous entends pas. #00:00:09#

Personne interviewée (B1): Est-ce que là vous m'entendez? #00 :00 :18#

I : Oui. #00 :00 :20#

B1 : Voilà, (rire) bonjour. #00 :00 :22#

5 I : Bonjour, merci de faire cette interview. #00 :00 :24#

B1 : Il n'y a pas de quoi avec plaisir. #00 :00 :28#

I : Pour commencer, je vous explique brièvement le déroulement de l'interview. (...) Je vous poserai différentes questions concernant (...) vos connaissances sur le trouble du spectre autistique et sur l'utilisation de la musique chez les enfants autistes. Ensuite, je vous poserai quelques questions générales sur votre opinion pour l'utilisation de la musique. (...) Vous avez le droit de toujours répondre à une question et vous avez aussi le droit de terminer l'interview à tout moment sans justification. J'ai estimé que l'interview dure une heure, mais ça peut aussi être moins de temps parce que je n'ai pas fait d'autres interviews à ce moment-là. #00 :00 :33#

15 B1 : D'accord. #00 :01 :39#

I : Donc d'abord, est-ce que vous avez encore des questions ? #00 :01 :43#

B1 : Non, c'est clair. #00 :01 :48#

I : Ok, donc la première question, c'est est-ce que vous pouvez vous présenter brièvement ? #00 :01 :50#

20 B1 : Je suis psychologue de formation et je travaille à la Fondation depuis 20 ans. J'ai travaillé au départ comme éducatrice, puis assez rapidement dans le service d'évaluation diagnostique et soutien aux familles. J'ai été après pendant longtemps responsable du service diagnostique et soutien. Et maintenant, depuis six ans, je suis responsable du département psychopédagogique à la Fondation. #00 :01 :59#

25 I : Ok, merci. Donc, est-ce que vous pouvez expliquer un peu votre travail à la Fondation comme psychopédagogique? #00 :02 :32#

30 B1 : D'accord. Donc, (...) en fait, dans mon département se trouvent tous les services qui accueillent des personnes avec autisme. Donc, par exemple, dans mon département, il y a le service hébergement, le service « activités de jour », le service de loisir, le service diagnostique et soutien, etc. (...) #00 :02 :46#

I : Ok, merci. Donc (...), ensuite (...), quelles expériences avez-vous accumulées jusqu'à présent en travaillant avec des personnes autistes? #00 :03 :27#

35 B1 : Alors, j'ai travaillé au départ dans l'encadrement. Donc, j'ai vraiment connu le quotidien en fait, en hébergement, (...) pour faire le suivi de nos personnes. Tout au long de mon parcours à la Fondation, on a subi pas mal de formations. Donc, des formations TEACCH, des formations en autisme, en comportement des filles, (...) en sensorialité. Enfin, voilà, tout un nombre de formations. (...) J'ai pratiqué des évaluations diagnostiques également. J'ai fait des soutiens dans les familles (...) sous diverses formes, des choses plus individuelles. Je donnais aussi des formations aux familles de jeunes enfants. Voilà, donc il y a tout un panel de choses. #00 :03 :45#

40 I : Oui, c'est beaucoup. (...) Donc, (...) pouvez-vous me citer quelques caractéristiques ou quelques difficultés associées aux troubles du spectre autistique? #00 :04 :29#

45 B1 : Oui, donc les personnes avec autisme, elles ont des particularités, (...) un fonctionnement différent en fait, au niveau de tout ce qui est la communication, la gestion des relations sociales. (...) Officiellement, on parle aussi souvent de stéréotypie, d'intérêt restreint, etc. Bon, ça, c'est les termes un petit peu officiels. Voilà, mais on considère surtout que c'est un fonctionnement différent, une manière différente de réagir au stimuli, etc. (...) Également, souvent, il y a des particularités sensorielles qui peuvent être très variées d'une personne à l'autre, plus ou moins présentes, d'ailleurs, chez les mêmes personnes au cours du temps. #00 :04 :45#

50 I : Oui, merci. (...) Donc, maintenant, avec les connaissances des activités basées sur la musique, est-ce que vous avez déjà utilisé des activités basées sur la musique dans votre travail? #00 :05 :31#

55 B1 : Alors, moi-même, non. Maintenant, au sein de la Fondation, en fait, on n'a jamais mis en place de musicothérapie. D'ailleurs, dans nos services, (...) on ne met pas en place nous-mêmes des thérapies. C'est plutôt un accompagnement pédagogique. Maintenant, (...) clairement, la musique est très intéressante comme biais motivateur, etc. pour toute personne. Et donc, dans le cadre de nos services loisirs, ça fait maintenant, je dirais bien, 4 à 5 ans qu'on a un partenariat avec l'EME, donc Écouter pour Mieux Entendre. C'est un organisme au Luxembourg, je pense, lié à la Philharmonie
60 ou à quelque chose comme ça. (...) Ils (...) participent, ils animent des colonies, en fait, au moins une fois par an. Donc, en venant (...) proposer des activités de musique, des instruments, etc. pour (...) les enfants et ou les adolescents qui participent à ces colo-

65 nies. (...) On participe aussi avec nos bénéficiaires à une activité organisée par Autisme Luxembourg a.s.b.l. qui s'appelle le Discothisme. Régulièrement, ils organisent un concert (...) de musique particulier. Là, on est toujours aussi présent avec des groupes de nos bénéficiaires. (...) Globalement, c'est ces choses-là. #00 :05 :47#

I : Merci. (...) Vous faites des activités avec d'autres personnes et d'autres organisations, mais est-ce que vous évaluez que ces activités sont efficaces dans le soutien aux enfants autistes et aux adolescents? #00 :07 :15#

B1 : Les activités qu'on fait nous-mêmes ou bien en général? #00 :07 :42#

I : En général. #00 :07 :44#

75 B1 : OK. (...) Comme pour toute personne, la musique est vraiment quelque chose qui (...) peut apporter un bienfait parce que c'est souvent assez relaxant, plutôt apaisant, assez motivant aussi. Donc, pour différentes raisons, ça peut apporter quelque chose aussi aux personnes avec autisme. (...) Nous, on n'utilise pas cette forme de thérapie, donc la musicothérapie, je n'ai pas d'expérience là-dedans. Nous, les faits qu'on voit, c'est que pour les personnes qui apprécient la musique, c'est vraiment des moments très intéressants, soit écouter de la musique, soit participer au concert, soit bénéficier justement de
80 ces moments d'activité. C'est un média qui est très intéressant parce que, du coup, ça peut permettre à la personne (...) de se concentrer, de pouvoir apprendre, à utiliser plus la motricité fine, par exemple, parce que si on leur fait des exercices (...) ennuyants de motricité fine, ce n'est pas forcément gai. Si on leur fait travailler la motricité fine (...) en essayant d'apprendre à jouer un instrument, c'est tout à fait autre chose. Donc, en fait,
85 on travaille la motricité, mais par un biais plus ludique. Dans cette optique-là, je pense que c'est très, très intéressant. Après, nous, on ne fait pas du tout d'évaluation de l'efficacité puisque ce n'est pas une thérapie, ce n'est pas quelque chose d'intensif, ce n'est pas des objectifs, des rires très précis, etc. #00 :07 :45#

I : Oui, merci. (...) Donc, vous avez déjà un peu parlé des avantages que la musique peut avoir pour les personnes en général, mais aussi pour les personnes autistiques. C'est aussi les choses que j'ai trouvées dans mes recherches. Donc, j'ai une question qui est...
90 (...) Comment réagissez-vous aux avis des parents ou des collègues qui pourraient émettre des doutes sur les avantages que la musique peut avoir pour les personnes? #00 :09 :17#

95 B1 : Je pense que c'est assez reconnu (...) dans la population générale et je pense qu'il y a certainement des recherches qui ont montré les bienfaits de la musique en général. A ma connaissance, il n'y a pas vraiment d'études qui montrent que ça a un intérêt plus grand pour les personnes avec autisme que sans, mais je pense que les bienfaits qu'on détecte sont les mêmes. Et ça peut vraiment être très positif chez les deux types de
100 population. Donc, (...) il n'y a pas de raison de ne pas utiliser la musique comme un biais

motivant, comme (...) une activité relaxante ou autre, comme pour toute personne. Après, au niveau de la musicothérapie, (...) je pense que ce qui est très particulier, c'est qu'il faut toujours faire attention à tomber sur des professionnels compétents à la fois en musicothérapie et à la fois en autisme. Et donc, si des parents (...) nous disent oui, on va
105 absolument faire de la musicothérapie, on va donner les informations objectives en disant l'état des connaissances, mais aussi en disant à quoi ils doivent peut-être faire attention. On entend aussi parfois des musicothérapeutes ou d'autres professionnels qui disent on va guérir l'autisme. Et ça, non. Donc, c'est important qu'on donne les bonnes informations aux parents. Maintenant, un enfant qui apprécie la musique, ça peut être
110 effectivement très intéressant par le biais de la musique, de l'aider à développer, soit par exemple réduire son anxiété ou travailler la motricité ou travailler la gestion de ses émotions. Mais c'est important que les parents (...) n'aient pas d'attente irréaliste non plus, parce que la guérison de l'autisme, non. D'ailleurs, ce n'est pas une idée de chercher à guérir l'autisme. L'idée, c'est plutôt d'accompagner les personnes en fonction de leurs
115 forces et de leurs besoins de développement en choisissant des médias qui peuvent les aider, dont la musique peut faire partie. #00 :10 :10#

I : Oui, j'ai aussi lu que la musique peut être une forme de communication. Donc, (...) les personnes non verbales peuvent communiquer (...) en utilisant la musique. Est-ce que vous avez l'avis que ça peut être possible? #00 :12 :12#

120 B1 : Alors, moi, je n'ai pas cette connaissance, donc je n'ai jamais lu cela. On n'est pas du tout spécialisé en musique ou en musicothérapie à la Fondation. (...) De quelle manière les personnes arrivent à communiquer, par exemple, via ce biais? #00 :12 :33#

I : Par exemple, ils ont différents instruments devant lui, et (...) ils utilisent un instrument concret et des notes concrètes de ce instrument pour dire, par exemple, s'ils
125 veulent (...) aller à un endroit spécifique, ou (...) seulement pour dire oui ou non à une question, c'est variable aussi qu'est-ce qu'ils peuvent faire. Mais ils utilisent les instruments pour communiquer. Cette chose comme ça. #00 :12 :48#

B1 : D'accord. Alors, je suppose que si vous l'avez lu, c'est qu'il y a en tout cas certains professionnels qui sont arrivés à ce type de résultat. (...) Comment je dirais? Je pense
130 que je n'utiliserai pas forcément, non, je ne vais pas dire ça. On ne recommanderait pas en priorité d'apprendre la musique pour communiquer, parce que c'est quelque chose qui va être très difficile pour la majorité des gens à pouvoir interpréter comme communication. Donc, c'est vrai qu'on va, (...) de prime abord, plutôt recommander de pouvoir utiliser soit des objets concrets, soit des pictogrammes, ou le verbal en fonction de la
135 personne, (...) pour que la personne puisse être comprise, peu importe à qui elle adresse sa communication. Si elle apprend qu'en faisant le dos sur le piano, ça veut dire oui, presque personne autour de cette personne ne va comprendre sa communication.

Maintenant, pour une personne qui n'a pas d'autre moyen, ou qu'on a essayé d'autre chose et que ça n'a pas marché, c'est toujours plus intéressant d'avoir cette forme de communication que pas de communication, (...) je dirais. Maintenant, ça nécessite effectivement de toute manière un apprentissage (...) très clair et de pouvoir apprendre à la personne à associer tel type de son, ou tel type de note, ou tel type d'instrument à un oui, un non, une réponse, etc. #00 :13 :28#

I : Merci. (...) Vous avez dit auparavant que vous faites des activités avec la Philharmonie ou autre organisation pour faire des activités musicales, mais comment vous choisissez ? (...) Est-ce que des personnes qui veulent participer peuvent s'inscrire dans une liste ou quelque chose pour aller ? #00 :14 :54#

B1 : Donc, quand on diffuse les dates des colonies qu'on organise, il y a toujours un thème lié à la colonie. Ces dates-là, c'est des colonies (...) avec musique en partenariat avec l'EME. Du coup, les familles voient le thème et peuvent inscrire leurs enfants ou leurs adolescents à ces dates-là. #00 :15 :29#

I : Ok. (...) Est-ce que vous (...) avez des adaptations pour que les (...) enfants et les adolescents se sentent bien pendant l'activité ? #00 :15 :52#

B1 : Évidemment, dans tout cadre dans toutes nos activités, on utilise la structuration visuelle, on utilise les principes de TEACCH. (...) En gros, la structuration, la communication, de pouvoir leur donner un horaire prévisible de ce qui va arriver dans leur journée. C'est très résumé, évidemment. Ça, c'est de toute manière pendant toutes nos activités. Pour l'activité de musique, le but, c'est vraiment un loisir et d'avoir un moment de plaisir, un moment d'échange, de partage. (...) On ne vise pas là d'apprendre un instrument, (...) on ne vise pas non plus une thérapie, alors qu'on adapte aussi au moment à la personne, c'est-à-dire que si une personne va être plus à l'aise juste d'être dans la pièce et d'écouter, c'est très bien. On va essayer de la stimuler pour qu'elle aille (...) aussi toucher aux instruments, etc. Mais si elle ne veut pas, c'est très bien aussi. On va faire des apprentissages petit à petit, essayer de l'aider à prendre part, être dans la relation, etc. Si une personne, à un moment donné, ça fait trop de bruit ou certains instruments (...) ne supportent pas, par exemple, le bruit qu'elle veut plutôt sortir de la pièce, on va aussi pouvoir s'adapter. Il y a des moments où c'est plutôt, ils écoutent la musique qui est faite par le groupe ou la philharmonie, etc. Donc, (...) voilà. #00 :16 :08#

I : Oui, merci. (...) Donc, vous avez dit que si un enfant (...) trouve que c'est trop de bruit, est-ce que vous avez des possibilités pour l'accompagner dans une autre salle pour faire quelque chose ? #00 :17 :41#

B1 : Oui, tout à fait. En fonction de l'enfant, parfois, ça va être simplement, on lui propose un casque anti-bruit pour atténuer (...) le son, par exemple. Parfois, s'il faut, on va même changer l'instrument, par exemple. Puis sinon, on peut toujours l'accompagner

175 dans le couloir, dans la pièce d'à côté. Parfois aussi, certains vont pouvoir être concentrés dans l'activité pendant une heure, d'autres, peut-être cinq minutes, puis ils vont marcher un petit peu dehors, puis ils reviennent, etc. Donc, on s'adapte (...) le mieux possible pour que, justement, ça reste un moment donné, un moment positif, en fait, pour l'enfant ou l'adolescent. #00 :18 :04#

180 I : OK, merci. (...) Je crois que vous avez répondu à mes questions que j'ai écrites. Donc, pour la plupart, je n'ai aucune question maintenant. #00 :18 :45#

B1 : D'accord. #00 :19 :04#

I : Mais merci, c'était (...) beaucoup d'informations et c'est une très grande aide pour mon travail. #00 :19 :05#

185 B1 : D'accord. Peut-être juste une chose que je n'ai pas mentionnée, mais c'est vrai que certaines personnes avec autisme ont aussi un grand intérêt pour la musique. Et donc, pour certaines, ça peut vraiment devenir une voie, même professionnelle. Donc, ça aussi, c'est vraiment quelque chose d'important de déceler certains qui ont l'intérêt, mais aussi le talent musical. C'est encore deux choses différentes. Et voilà, pour certains, ça peut

190 être aussi les soutenir là-dedans. Alors, nous, à la Fondation, on n'est pas professionnels de la musique, donc on ne va pas pouvoir les soutenir dans cette démarche, mais on va pouvoir guider les parents vers peut-être d'autres structures qui vont pouvoir les aider à développer ça. Certains participent d'ailleurs à des cours de musique, de solfège, (...) certains sont compositeurs, etc. Donc, voilà. #00 :19 :18#

195 I : Oui, mon travail, c'est plus d'avoir juste à voir quelles possibilités il y a dans les différentes institutions de la Fondation, mais aussi dans les écoles. Donc, (...) c'est plutôt ça. J'ai décidé de faire ce travail parce que je m'intéresse beaucoup pour la musique. Je suis moi-même (...) artiste, donc pour moi, c'est un thème très important. #00 :20 :02#

B1 : D'accord. Très bien. Avec plaisir. Si vous avez peut-être encore une ou l'autre question qui n'était pas claire, vous pouvez tout réchanger avec moi par mail. Et s'il y a

200 besoin, on peut se recontacter. #00 :20 :35#

I : Oui, merci. #00 :20 :48#

B1 : De rien. Une bonne journée. #00 :20 :49#

I : Merci, de même. #00 :20 :51#

205 B1 : Au revoir. #00 :20 :53#

9.1.2 Zweites Interview

Interviewpartnerin: Mitglied der ESEB

Datum: 23. April 2024 um 17 Uhr

Ort: Bei der Interviewpartnerin zuhause

I: Guten Tag, also [...] vielen Dank, dass Sie das Interview mitmachen. [...] Als erstes nochmal kurz zum Ablauf des Interviews. Ich werde zuerst Fragen, allgemeine Fragen zur Erfahrung mit autistischen Kindern [...] fragen. Also, welche Erfahrungen Sie da schon so gesammelt haben, dann Ihre Kenntnisse zu musikbasierten Aktivitäten und da-
5 nach eben allgemein, was Ihre Meinung zum Einsatz von solchen Aktivitäten ist, sowie die Bereitschaft, diese selbst in der Arbeit einzusetzen. [...] Haben Sie dazu noch Fragen?

#00:00:04#

B2: Nein, habe ich im Moment nicht. #00:00:46#

I: Okay, dann würde ich gerne damit beginnen, dass Sie sich einmal kurz vorstellen, [...]
10 so wie Sie auch [...] mit Ihrer Arbeit. #00:00:48#

B2: Okay, ich arbeite in der ESEB [...] als Sozialpädagoge. Dort betreue ich Kinder mit spezifischen [...] Bedürfnissen und [...] Kinder, die integriert werden in die Klassen.

#00:00:59#

I: Okay, danke. Dann [...] haben Sie auch schon einmal dort in dem Bereich Erfahrung
15 mit der Arbeit mit autistischen Kindern gesammelt. #00:01:20#

B2: Ja, habe ich. Ich hatte vor einem Jahr [...] ein autistisches Kind, was ich über einen längeren Zeitraum [...] vier Jahre begleitet habe. [...] Und sonst habe ich auch andere Kinder schon gesehen, aber nicht speziell mit ihnen gearbeitet. #00:01:30#

I: Okay, [...] können Sie kurz so allgemein erklären, was Sie mit [...] diesem Kind so
20 gearbeitet haben, das Sie betreut haben? #00:01:47#

B2: Nun, ich habe versucht, dieses Kind schulisch auf ein gewisses Niveau zu bringen, was aber sehr schwierig war, weil er kognitiv diese Fähigkeiten nicht alle hatte. Wir haben [...] dann das Programm so an ihn herangetastet, dass wir das Wichtigste versucht haben, ihm beizubringen, zum Beispiel den Umgang mit Geld oder die Uhrzeit kennen-

25 lernen. #00:01:57#

I: Okay, danke. Dann jetzt eher eine etwas allgemeinere Frage. Können Sie mir einige grundlegende Merkmale oder Herausforderungen nennen, die mit Autismus-Spektrums-Störung verbunden sind? #00:02:22#

B2: Ja, man merkt schon, dass [...] das Lernen in der Gruppe schwieriger sich gestaltet
30 als zum Beispiel das Lernen außerhalb. Es ist einfacher, mit einem autistischen Kind alleine zu lernen, als in einer Gruppe, [...] was eben vom Autismus her einfacher sich

gestaltet. [...] Sonst, das Übliche auch, man darf autistische Kinder kaum anfassen. Das heißt, man wird andere Methoden finden, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.
#00:02:36#

35 I: Okay, danke. [...] Sonst haben Sie schon irgendwelche Ressourcen oder auch Fachliteratur genutzt, um sich über Autismus-Spektrums-Störungen zu informieren?
#00:03:17#

B2: Ja, ich habe sehr viel über Autismus-Spektrums-Störungen gelesen, um mich einfach in diese Arbeit hineinzusetzen und diese Kinder auch besser zu verstehen. Und auch
40 ihre [...] ganzen Problematiken zu verstehen. #00:03:31#

I: Okay, [...] haben Sie auch schon mal Schulungen oder Fortbildungen zu diesem Thema besucht? #00:03:50#

B2: Ich hatte eine Fortbildung zum Thema Autismus, [...] das war allerdings nur zwei Stunden. Aber dort haben sie uns das Projekt TEACCH vorgestellt, so dass ich mir unter
45 TEACCH sehr gut vorstellen konnte, [...] wie und wo ich TEACCH benutzen kann.
#00:03:58#

I: Können Sie [...] kurz erklären, was TEACCH ist? #00:04:19#

B2: TEACCH ist eine bestimmte [...] Methode, mit autistischen Kindern zu arbeiten. Das heißt das Links-Rechts-Pro... [...] Links liegen die Aufgaben, die zu erledigen sind. Dann
50 nimmt das Kind sich sie, arbeitet diese Aufgaben ab, legt sie nach rechts rüber und so kann es alle Arbeiten, die es zu erledigen hat, einzeln abarbeiten. Das ist so ein System, wo [...] alles geordnet ist und eine Reihenfolge zu hat. Das ganze Programm ist etwas größer, aber das ist [...] jetzt einfach erklärt. #00:04:24#

I: Okay, und haben Sie das auch in der Arbeit mit dem autistischen Kind, wo Sie
55 gearbeitet haben, eingesetzt? #00:05:00#

B2: Ich habe das [...] nicht bei diesem einen Kind eingesetzt. Ich habe letztes Jahr ein anderes Kind kurz betreut und da habe ich das TEACCH aufgebaut. Und der hat auch so funktioniert mit diesem Links-Rechts-Arbeiten. Das hat ganz gut bei ihm funktioniert.
#00:05:07#

60 I: Okay, danke. Dann wären wir mit dem Teil nun soweit [...] wäre dieser abgeschlossen. Und jetzt kommen wir zu einigen Fragen über musikbasierte Aktivitäten. Hierbei wäre eben die erste Frage, haben Sie bereits musikbasierte Aktivitäten in Ihrer Arbeit eingesetzt? Also egal, ob jetzt mit autistischen Kindern oder allgemein? #00:05:23#

B2: Nein, eigentlich nicht direkt. #00:05:49#

65 I: Okay, das ist auch nicht weiter schlimm, darum geht es nicht unbedingt jetzt hierbei. [...] Aber könnten Sie sich irgendwie etwas darunter vorstellen, was der Begriff musikbasierte Aktivitäten umfassen könnte? #00:05:55#

B2: Ja, ich kann mir schon vorstellen, was es befasst, wenn man nämlich jetzt das neue französische Buch guckt. In diesem Buch sind sehr viele [...] Aufgaben, die musikbasiert sind. #00:06:09#

70 I: Ja, es enthält ja beispielsweise viele Lieder. [...] Könnten Sie sich noch andere Aktivitäten mit Musik vorstellen, außer jetzt [...] die französischen Bücher? #00:06:22#

B2: Ja, kann ich mir sehr gut vorstellen. Ich habe nur nie darüber nachgedacht. #00:06:41#

75 I: Also halten Sie [...] Von den verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten dafür, sind die ganz ähnlich, wie [...] auch ein Musikunterricht gestaltet werden könnte. Also, gemeinsames Singen oder gemeinsames Instrumente spielen oder...? #00:06:45#

B2: Ja, also es ist schon für mich ähnlich, weil [...] das wäre dann halt zusammen singen oder zusammen tanzen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, da kann man alles umsetzen. #00:07:04#

80 I: [...] Wie sehen Sie das, könnten musikbasierte Aktivitäten denn vielleicht dabei helfen, die sozialen Fähigkeiten von autistischen Kindern zu fördern? #00:07:23#

B2: Ja, ich denke schon, es könnte helfen. Ich habe noch nie darüber nachgedacht, sie einzusetzen. #00:07:34#

85 I: Auf welche Art und Weise? Hätten Sie da eine Idee? #00:07:40#

B2: Na, ich könnte mir vorstellen, dass das Singen mit anderen Kindern zusammen, [...] das fördern und das würde verschiedene Ängste überwinden lernen, zum Beispiel, das vor der Gruppe reden oder [...] was autistischen Kindern sehr schwer fällt, könnte da vielleicht helfen, weil sie dann lernen, durch Singen geht es einfacher. #00:07:47#

90 I: Ja, danke. [...] Würden Ihnen aber auch verschiedene Herausforderungen einfallen, die vielleicht damit verbunden sein könnten, wenn man Musik einsetzt? #00:08:11#

B2: Wie zum Beispiel? #00:01:20#

I: Ja, wie zum Beispiel, dass wenn das Kind, [...] also ein autistisches Kind, [...] also autistische Kinder haben ja oft sehr sensible Sinne oder so, dass dann in dem Zusammenhang etwas mit Musik, so eine Herausforderung beispielsweise auftreten könnte. #00:01:20#

95 B2: Ja, das könnte sein, dass gerade das Musik, [...] einerseits könnte Musik beruhigen, andererseits könnte Musik aber auch aufdrehen. Das hängt auch von der Musik ab, die man sich auswählt. Das könnte dann die Sinne entweder [...] beruhigen oder [...] verschlimmern, also das Ganze verschlimmern. Das hängt viel davon ab. Da müsste man sehr gewogen vorgehen, denke ich. #00:08:46#

100 I: Ja, wahrscheinlich eben auch [...] betreffend der Bedürfnisse... #00:09:11#

B2: Mhm #00:09:15#

105 I: ...des Kindes. [...] Wie denken Sie denn darüber, also allgemein eben musikbasierte Ansätze in [...] der Schule beispielsweise einzusetzen? [...] Also denken Sie, das wäre machbar in einer Schulklasse oder auch in Einzelarbeit so umzusetzen? #00:09:15#

110 B2: Es ist bestimmt umsetzbar. Also wie gesagt, ich habe nie darüber nachgedacht, aber es ist bestimmt umsetzbar. Natürlich muss auch die Person, die es macht, in diesem Fall wäre ich das, auch musikalisch sein, weil ich glaube, wenn jemand nicht affin zur Musik ist, dass er es dann nicht machen wird. #00:09:36#

I: Ja, [...] wo Sie das angesprochen haben, welche Erfahrungen haben Sie denn selbst schon mit Musik gesammelt? #00:09:53#

115 B2: Also ich habe [...] ganz jung, mit acht Jahren angefangen Klavier zu spielen und habe in einem Kinderchor angefangen mit Singen und singe seitdem regelmäßig in Chören und mache Musik. [...] Ich spiele weniger Klavier, weil das habe ich irgendwie verlernt. #00:10:01#

I: Okay, und Sie denken, wenn [...] man eben Musik einsetzen möchte, muss man schon verschiedene Erfahrungen mit Musik gesammelt haben? #00:10:20#

120 B2: Ja, denke ich auch, weil [...] jemand, der [...] Musik nicht mag, wird sie auch nicht einsetzen. #00:10:31#

I: Ja, das heißt [...] Also, aber Sie selbst, weil Sie sich ja mit Musik auskennen, würden es schon machen? #00:10:41#

125 B2: Ich würde es machen, habe aber nie darüber nachgedacht, weil eigentlich ist es eine Möglichkeit, noch individueller zu arbeiten, aber ich habe wirklich nicht darüber nachgedacht. Es war mir nicht in den Sinn gekommen, aber so, wenn ich jetzt darüber nachdenke, kann ich es mir vorstellen, es einzusetzen. #00:10:49#

I: Okay, hätten Sie schon irgendwie Ideen, was Sie konkret machen könnten? #00:11:08#

130 B2: Also, da ich im Moment leider nicht mit autistischen Kindern arbeite, [...] weiß ich es nicht so, aber ich kann mir schon vorstellen, wenn ich wieder ein autistisches Kind, dass ich mich vielleicht mit ihm hinsetze und Lieder einstudiere und diese dann vor der Klasse vortragen würde, was ihm [...] die Möglichkeit gibt, etwas vor der Klasse vorzutragen, ohne – wie soll ich sagen – ohne, dass er – [...] weil wir haben immer wieder Methoden gesucht, wie können wir was vor der Klasse vortragen, weil er die Angst überwinden musste, wie er vor der Klasse etwas vorträgt. #00:11:13#

135 I: Und Sie glauben eben durch Musik wäre es dann einfacher? #00:11:48#

B2: Ich glaube schon, dass es durch Musik einfacher ist. Da kann man nämlich zum Teil auch mitsingen, was man bei einem Vortrag so nicht unbedingt machen kann.
#00:11:53#

140 I: Ja, okay, danke. Denken Sie, es gibt noch andere Vorteile, die Musik, also der Einsatz von Musik mit sich bringen könnte, [...] außer nur eben die Angst vor dem Vortragen oder sozialen (nicht klar verständlich)? #00:12:02#

B2: Also Musik kann man auch nutzen, um irgendwas einzustudieren. Man kann [...] durch Vernoten von Sätzen oder so, die man lernen muss, kann man Sachen leichter lernen. Das könnte man auch so einsetzen. Allerdings [...] habe ich das auch noch nicht probiert. #00:12:19#

I: Okay, aber [...] grundsätzlich wären Sie dann interessiert daran, vielleicht eine Fortbildung oder so zu besuchen, wo man sowas lernen könnte? #00:12:34#

B2: Das wäre interessant, aber ich glaube, im Moment gibt es keine Fortbildung in dem Bereich. #00:12:44#

I: Nein, aber wenn es zum Beispiel in Zukunft welche geben würde? #00:12:51#

B2: Wäre ich eine von den Ersten, die sich anmelden würde, weil mir fehlt da einiges an Material, um mich da weiterzubilden. #00:12:55#

I: Okay, das heißt, [...] grundsätzlich wären Sie eigentlich interessiert am Einsatz von Musik, aber momentan [...] fühlen Sie sich nicht bereit genug, um das umzusetzen? #00:13:03#

B2: Genau. #00:01:20#

I: Okay [...] Wie [...] Jetzt, um nochmal zurückzukommen, wenn jetzt ein Kind zum Beispiel auf laute Musik sehr sensibel reagieren würde und sich die Ohren zuhalten würde oder so, wie könnten Sie dann zum Beispiel darauf reagieren, [...] damit es sich wieder beruhigen kann oder so? #00:01:20#

B2: Also es gibt mehrere Möglichkeiten. Die erste wäre, es aus der Situation herauszubringen. [...] Die zweite Möglichkeit wäre, wenn das Kind einen Kopfhörer, also einen Kopfschutz hat, dann würde ich diesen hervorholen und ihm hinhalten, weil das hilft ganz oft. Dann setzen die Kinder diesen auf und das ist erträglicher für sie. [...] Das sind eigentlich diese zwei Möglichkeiten, die ich anwenden würde. Entweder das Kind aus der Situation herausbringen oder eben etwas anbieten, damit es seine Ohren schützen kann. #00:13:47#

I: Okay, danke. [...] Wenn Sie mit autistischen Kindern gearbeitet haben, haben Sie da auch schon verschiedene [...] Integrationsmöglichkeiten genutzt, also jetzt nicht auf Musik bezogen, sondern allgemein? #00:14:19#

175 B2: Ja, ich habe einmal mit einem Kind einen Vortrag gemacht, da er nicht reden wollte, haben wir das Ganze aufgenommen mit Book Creator, der App. Und wir haben diesen ganzen Vortrag so vorbereitet, dass er nicht reden musste, sondern dann alles über die App abgelaufen ist. #00:14:35#

I: Okay, und hat das dann auch gut funktioniert danach? #00:14:54#

180 B2: Das hat sehr gut funktioniert, weil er hat alles sagen können, was er zu den Sachen sagen wollte [...] und war ganz stolz nachher, als jeder ihn gelobt hat für die vielen Worte, die er geredet hat, weil im Allgemeinen hat dieses Kind kaum geredet. #00:14:58#

I: Okay, denken Sie, dass bei dem Kind [...] vielleicht auch eben Musik helfen könnte, um das nochmal zu vereinfachen? #00:15:16#

B2: Hätte eine Möglichkeit sein können, ja. #00:15:27#

185 I: Okay, [...] hätten Sie sonst noch so als Abschluss irgendwelche Ideen, wie Musik jetzt auch im Klassenverband eingesetzt werden könnte, um einfach die Partizipation zwischen dem autistischen Kind und der Klasse so zu fördern? #00:15:32#

190 B2: Ja, dass allgemein mehr gesungen wird in Klassen, aber das ist etwas anderes. Aber was ich selbst als Projekt mal machen wollte – leider ist es gescheitert – ich wollte einen [...] Chor in einer Schule, somit alle Schüler zum Chor hinzuziehen. [...] Dann hätte ich auch diese Kinder mit speziellen Bedürfnissen hineingezogen, sodass ich dann [...] alle, und dann hätten diese Kinder mit den anderen Kindern gemeinsam auf einer Bühne stehen können. Das wäre natürlich ein [...] sehr interessantes Projekt geworden, aber leider ist dieses Projekt jetzt gestorben. Wir haben ein Neues begonnen und das hat nichts damit zu tun. #00:15:52#

195 I: Okay, und das hatte einfach organisatorische Gründe, warum... #00:16:33#

B2: Das hatte organisatorische Gründe, warum es nicht stattgefunden hat. #00:16:38#

I: Okay, das ist schade, aber vielleicht gibt es da irgendwann nochmal eine Möglichkeit dazu. Sonst [...] wäre das jetzt der Abschluss. [...] Ich habe keine weiteren Fragen mehr. Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen. #00:01:20#

200 B: Gern geschehen. #00:01:20#

9.1.3 Drittes Interview

Befragte Person: Mitglied der ESEB

Datum: 2. Mai 2024 um 17 Uhr

Ort: Videokonferenz über Teams

- I: Sonst, eng Kéier kuerz zum Oflaf, also et dauert plus minus 20 Minutten. [...] Also, et geet eben drëm eng Kéier, sou bëssen d'Meenung [...] ofzefroen, wéi wäit Kenntnisser mat Kanner mat Autismus sou sinn, wéi do sou d'Kenntnisser sinn an dono op schonn Musek agesat gouf oder net an wéi d'Meenung dozou ass. An usech [...] Dir hutt eben
- 5 och al Moment während dem Interview d'Recht ze soen ech well op eng Fro net äntweren oder ech wëll net mei weider maachen also do kennt Dir dat dann decidéieren wéi Dir wëllt. #00:00:00#
- B3: Jo. #00:00:43#
- I: An, jo, dat wär usech sonst alles, wär dozou nach iergend eng Fro? #00:00:44#
- 10 B3: Nee. #00:00:50#
- I: Ok, dann géif ech ufänken, also fir d'éischt einfach mol, villäicht datt Dir Iech kuerz virstellt. #00:00:51#
- B3: Jo, also, [...] ech schaffen an der ESEB [...] als Educateur. #00:01:03#
- I: Jo, ok, merci. Hutt Dir dann och schonn eng Kéier mat engem autisteschen Kand dann
- 15 geschafft? #00:001:12#
- B3: Jo, ech hunn an menger Studentenzeit aacht Joer Benevole fir d'Fondation Autisme Luxembourg gehollef, [...] wou ech mat an d'Kolonien war, Stagen [...] an och Vakanzenaarbechten gemaacht hunn an Sortien an d'Foyeren. An ech hatt an mengem éischte Joer, wou ech ugefaangen hunn an der Schoul, een Kand mat Asperger-Autismus,
- 20 an aktuell hunn mer och elo erëm een Kand mat Autismus an der Schoul. #00:01:20#
- I: Ok, an wat ass Iech dann sou opgefall, wann Dir mat deenen Kanner sou geschafft hutt, dat sinn dann schonn zimmlech vill Fäll? #00:01:50#
- B3: Jo, also bei der Fondation Autisme, di Kanner haten al Kanner-Autismus, [...] also dat ass schonn eppes ganz anescht, wéi lo... #00:02:03#
- 25 I: Jo. #00:02:19#
- B3: ...wat een an der Schoul begéint. Do war et awer och zimmlech individuell, also, d'Verhale vun deenen verschiddene Kanner. [...] Och ënnert den Geschwëster, mir haten ganz oft dann Geschwëster. #00:02:20#
- I: Mhm. #00:02:36#

- 30 B3: Dann, dat Kand wat ech deemools zu Beefort an mengem éischte Joer hatt, dat war am Cycle 3.2 dat war och eréischt an deem Joer diagnostizéiert ginn. Dat heescht, deen hatt bis dohinner een relativ normalen Schouparcours gemaach, ouni datt dat elo bekannt war. Hien hatt och eng relativ liicht Form vum Asperger-Autismus. #00:02:39#
I: Mhm. #00:03:05#
- 35 B3: Do waren och lo keng sou grouss Differenzen, eben just dat soziaalt wat e bëssen méi schwiereg war. [...] Awer soss vum schouleschen hier... An wann hien sech sécher war, datt hien eppes [...] wéist, och wann dat deen Moment falsch war, dann huet hien dann drop behaapt datt säint richtig wier, an net dat wat d'Joffer gesot huet. #00:03:06#
- 40 I: (laacht) #00:03:31#
B3: Soss war do awer elo weider kee grouse Problem, hien ass dono och an den Cycle 4 komm, an ass och nom 4.2, ass hien op den Classique orientéiert ginn. Krut ech deemools vun senger Joffer matgedeelt, wou ech dunn och nach Kontakt do hat. #00:03:32#
- 45 I: Dat heescht et waren haaptsächlech éischer déi sozial Schwieregkeeten. #00:03:47#
B3: Genau. An aktuell hunn mer een [...] Jong bäikritt, den kennt och aus Portugal. Do ass den Problem elo eben mat dobäi, datt hien eis Sprooch net kann. #00:03:51#
I: Jo. #00:04:06#
B3: Wou mir awer elo, [...] hien war een Joer an der Schwäiz an der Spillschoul ier si dunn zeréck an Portugal gaangen sinn. An do gouf och schon mam TEACCH, mat den Piktogrammen mat him geschafft an och mat dem Buch kommunizéiert hien weider, also sou wéi dat och bei der Fondation Autisme ass. Mir setzen och elo do een Dagesplang ëm fir hien, och wéi dat bei der FAL dann ass, well ech deen System... #00:04:06#
I: Jo. #00:04:34#
- 55 B3: ... kennen an hien kritt dann och een Carnet de Sortie oder een Carnet de Sortie pédagogique fir dann matzehuelen. #00:04:34#
I: Ok, merci. #00:04:45#
B3: An hien huet Musek net gären. #00:04:46#
I: (laacht) #00:04:48#
- 60 B3: Kann ech och direkt soen. Huet hien eis schon matgedeelt. #00:04:49#
I: Jo, also ech denken, datt et do och vill Ënnerscheeder gëtt. #00:04:53#
B3: Jo. #00:04:58#

I: Vun deem wat ech och schonn esou gelies hunn. Mee wann Dir iwwerleet, sinn Iech dann awer charakteristesche Merkmaler vun Leit mat enger Autismus-Spektrum-Stéierung
65 esou opgefall. #00:04:59#

B3: Also, déi Saachen, wou ech am Fong ëmmer direkt probéieren drop ze kucken, ass, ob si mat deenen aneren Kanner spillen oder nieft deenen aneren Kanner. An dann och, ob si den Bléckkontakt sichen oder ob si éischer een Bléck hunn, deen duerch een geet, awer net wierklech op engem läit. #00:05:17#

70 I: Ok. #00:05:41#

B3: Dat sinn awer meeschtens och déi Punkten, déi sech dann deen Moment bestätegen. #00:05:43#

I: Ok, also Dir sot jo och, datt Dir vill an der FAL, also an der Fondation Autisme mat waart. Hutt Dir och schonn Formatiounen oder sou [...] an deem Beräich gemaach?
75 #00:05:49#

B3: Nee, Formatiounen selwer hunn ech keng gemaach, also ausser elo déi während der Schoulzäit. Soss hunn ech awer just d' Aféierungen bei der FAL matgemaach fir dann do ze schaffen. #00:06:05#

I: Ok, [...] ech mengen dat war sou weit alles zu deem Deel. Elo wollt ech dann méi drop
80 agoen zur Musek, ob Dir iergendwéi schonn gesinn hutt, datt anerer Musek agesat hunn oder selwer schonn Musek agesat hutt. Also fir d'éischt emol allgemeng elo net spezifesch autistesche Kanner, mee einfach esou an der Aarbecht vläicht Musek schonn emol agesat hutt. #00:06:19#

B3: Jo, ech hunn am Cycle 3 Musek matgemaach. [...] Et ass do ganz oft ënnerschiedlech. Ech fannen méi Ënnerscheeder vun Joergang zu Joergang [...] wéi elo onbedéngt op d'Kanner selwer bezunn. Et huet een ëmmer Kanner, déi gären Musek maachen, ëmmer Kanner, déi net sou musikalesch sinn. Et huet een Joergang, wou mei un der Musek interesséiert sinn, wéi anerer, [...] wou een dann vläicht och, wann een dat géif analyséieren, kéint vläicht dovun ausgoen, datt einfach och do dann méi sou deen
90 Gruppengeng ass. Warscheinlech, wann méi Kanner dovun begeeschtert sinn, maachen déi aner automatesch méi mat. #00:06:49#

I: Jo, ech hunn selwer och schonn matkrut, also wann ech am Stage war, datt dat tatsächlech esou war, wann si gemierkt hunn: "Oh, déi aner hunn Spaass drun", dann haten si et op eemol selwer och. #00:07:31#

95 B3: Jo. #00:07:44#

I: Also elo konkret bei autisteschen Kanner hutt Dir awer nach keng Musek agesat gehat, oder? #00:07:46#

B3: An den Kolonien, mee do war et ëmmer schwiereg. Also, [...] et kann een schonn bal soen Hallef-Hallef, well et hat een wierklech [...] – ech soen elo och Persounen, well et
100 waren der och, déi schonn iwwer 18 Joer waren – déi, déi gären Musek gelauschtert
hunn. Déi och CDen matkrit hunn fir an d’Kolonien. Déi sech dobäi och berouegt hunn.
An et hat een awer och genaousou och déi aner Hallschent, déi den Kaméidi einfach net
verdroen hunn. Déi sech dann iergendwou hi gesat hunn an sech d’Oueren zougehalen
hunn an och dann den typeschen Wippen ugefaangen hunn, deen dann beim Kanner-
105 Autismus (net däitlech) ass. #00:07:53#

I: Ok, domadder hutt Dir och schonn e bëssen ugeschwat, wat eben fir Erausfuerder-
ungen kéinten optrieden, wann een géif versichen Musek zum Beispill elo an engem
Grupp autistescher Kanner oder eben och Erwuessener anzesetzen, datt et do ganz ën-
nerschiddlech ass. Mee géift Dir mengen, datt et dann och sonst aner vläicht Virdeeler
110 kéint bréngen, wann een géif Musek bei autisteschen Mënschen asetzen? #00:08:35#

B3: Ech denken, datt roueg classesch Musek warscheinlech fir déi meescht méi an-
geneem wäert sinn, wéi wann een elo géif haart, Techno oder [...] wierklech Musek mat
Bass huelen. Sou wéi dat bei ons och ass, mee eben datt dat bei hinnen vill méi extrem
zum Virschäin kënnt. Mee ech denken, wann een méi roueg Lidder huet, kritt een si
115 éischer alleguerten, also datt si alleguerten och domat eens ginn, wéi elo bei deenen
typesch classeschen Radiolidder. #00:09:06#

I: Jo, kéint Dir Iech dann vläicht och virstellen selwer musikalesch Aktivitéiten anzeset-
zen, wann Dir mat autisteschen Kanner schafft? #00:09:41#

B3: Dach, mat verschiddenen Instrumenter schonn. Ech denken, datt dat hinnen éischer
120 géif zousoen an éischer datt si do géifen matmaachen, well si et selwer kontrolléieren
kennen, wéi... #00:09:56#

I: Jo. #00:10:07#

B3: ...wéi elo einfach Lidder unzemaachen an mat hinnen ze danzen oder esou.
#00:10:08#

I: Jo, wéi kéint Dir Iech dat dann virstellen mat den Instrumenter? Also wéi eng Instru-
125 menter kéint een vläicht huelen? #00:10:13#

B3: Ech géif do méi sanft Instrumenter huelen, wéi zum Beispill sou afrikanesch Trom-
melen [...] oder déi – ech weess leider net wéi se heeschen – déi Plastiksbengelen do fir
Musek ze maachen, déi et och vill an den Schoulen gëtt. #00:10:20#

I: Also, ech weess och elo grad net wéi si heeschen, mee ech weess awer wat gemengt
130 ass. #00:10:36#

B3: Jo, also Instrumenter mat méi doucen Téin. Vlächicht och nach eng [...] – do weess ech och elo den Numm net, ech kéint zwar do elo eng hei aus menger Këscht eraushuelen – déi fir an d’Hand mat den Schellen fir ze klappen. #00:10:43#

135 I: Ah, een Tamburine. #00:10:57#

B3: Tamburine, genau oder esou een Regenmacher, esou Saachen, déi ech vlächicht éischer géif nach huelen fir an den Entspannungsphasen. #00:10:59#

I: Dat heescht dann géift Dir méi entspaant Musek eben esou, fir datt si sech berouegen kéinten maachen? #00:11:10#

140 B3: Jo. #00:11:18#

I: Ok, [...] also elo kéint Dir [...] – waart, ech muss een Moment kucken [...] – wann Dir eben géift iwwerleeën Musek anzesetzen, wat kéint do vlächicht nach eng Roll spillen, datt Dir Iech géift dofir oder dogéint entscheeden et eben anzesetzen? #00:11:20#

B3: Ech mengen dogéint géif ech mech net entscheeden. Ech géif éischer kucken wat
145 geet an wat net. #00:11:55#

I: Jo. #00:12:03#

B3: Saachen, déi géifen goen, wou ech géif mierken: “Do fillen si sech wuel. Do géifen si och matmaachen.” Déi géif ech dann méi widderhuelt asetzen. Also, ech géif kucken, wéi hier Reaktiounen sinn, ob verschidden Saachen. An wann ech mierken bei eppes, datt
150 dat bei engem guer net géif goen, dann géif ech och probéieren, dat gréisst méiglech ze evitéieren. #00:12:03#

I: Ok, denkt Dir, datt Musek eben och kéint dobäi hëllefen fir zum Beispill gezielt d’Schwierigkeeten vun autisteschen Kanner ze ënnerstëtzen, wéi eben zum Beispill [...] d’sozial Fäegkeeten stäerken oder d’Feinmotorik stäerken. #00:12:28#

B3: D’Motorik denken ech schonn, well dat brauch een jo awer. Et muss een awer e gewëssent Gefill opbréngen. [...] Dat soziaalt do weess ech elo net direkt eng Äntwert drop, wann ech ganz éierlech sinn. #00:12:53#

I: Jo, vlächicht hänkt [...] dat och dovunner of, wann een elo eenzel mat engem Kand schafft, denken ech net, datt bei sozial eppes –also fir do eppes ze stäerken – mee wann
160 een et elo géif am Grupp maachen, wou dat autistescht Kand mat am Grupp wär, wär et dann vlächicht méiglech? #00:13:11#

B3: Ech denken schonn. Also am schouleschen Beräich definitiv. Wann mir vun der Inklusioun schwätzen, [...] gesinn ech keen Problem dran fir d’Kand mat anzebannen. #00:13:30#

165 I: Ok, merci. #00:13:44#

- B3: D’Fro ass also – wou ech mir dann eben d’Fro stellen – wou ech dann nach eng Kéier op dat vun virdrun och zeréck kommen mam spillen, [...] ob d’Kand dann wierklech aktiv mat deenen aneren Musek matmécht oder ob d’Kand säint fir sech nieft deenen aneren mécht. #00:13:45#
- 170 I: Jo, do misst een dann eben weider kucken, [...] wann een et bis asetzt, [...] ob een gesäit datt et do géif hëllefen oder ob een anescht muss virgoen. Do [...] misst een dann deen Moment gezielt d’Aktivitéiten kucken. Mee [...] elo nach eng aner Fro, wann elo géif sech erausstellen, wann Dir elo zum Beispill dat mat den Instrumenter géift maachen an d’Kand géif eng negativ Reaktioun dorop weisen, wéi géift Dir dann dorop reagéieren?
- 175 #00:14:01#
- B3: Ech géif deen Moment vläicht kucken fir dem Kand Hëllef ze ginn, wéi zum Beispill Kopfhörer oder esou, wann Musek ass [...] oder vläicht och, wann d’Kand eng Assistance huet, wou och een kennt, [...] d’Musek dann och éischer an déi Stonnen ze leeën, sou datt d’Kand och dann d’Méiglechkeet huet mat där Persoun eraus ze goen. Also sou datt
- 180 si eng Méiglechkeet huet sech zeréck ze zeien. #00:14:45#
- I: Ok, merci. [...] A wéi géift Dir dann vläicht reagéieren, wann [...] d’Elteren oder d’Kolleegen géifen soen, datt een op kee Fall däerf Musek benotzen, well [...] dat Kand schonn am Virus iergendwéi komesch dorop reagiert huet an elo mengen si, datt dat ëmmer esou wär. Wéi géift Dir dann doropper reagéieren? #00:15:13#
- 185 B3: Deen Moment géif ech soen, misst een eng Léisung fannen fir dat Kand, mee et kann een awer net Musek an deem Sënn ofschaffen. Do géif ech mech dann op den Plan d’études bezéien, wou och dran steet, datt d’Kanner d’Recht hunn op Musek an der Schoul. #00:15:57#
- I: Ok, merci. [...] Dir hutt schonn vill gesot, datt Dir eben vill éischer géift Instrumenter
- 190 asetzen fir musikalesch Aktivitéiten ze maachen, mee sonst hätt Dir nach eng aner Iddie fir eng musikalesch Aktivitéit vläicht ouni Instrumenter? #00:16:13#
- B3: Mat molen. #00:16:44#
- I: Zum Beispill? #00:16:47#
- B3: Mat Musek, datt d’Kanner sollen dat molen wat se fillen, [...] dat wat si héieren zum
- 195 Ausdrock kennen ze bréngen. #00:16:48#
- I: Jo, kéint Dir vläicht een Beispill ginn? Also eent dat Iech vläicht grad afält? #00:17:00#
- B3: Wann ech elo géif [...] op sou eng Spannungsmusek goen, wou awer e bëssen sou een Duerchlaf ass – oder nee – ech géif vläicht nach éischer op den [...]
- 200 Schreibtanz, dat ass een Buch, wou et eben wierklech drëm geet op den Rhythmus an op d’Musek dann och Konscht ze maachen. Dat ass deen Moment och fördernd fir d’Motorik.

[...] Et ass zwar mat Virgaben, dat heescht am Ufank léieren d’Kanner eng Aart Danzbeweeung an herno kréien si dann mat Staffeleien hier Blieder dohinner gemaach mat den Faarwen an dann maachen si unhand vun deenen Bewegungen entsteet dann

205 herno dat Bild an do ass wierklech, datt [...] d’Melodie oder d’Touneinlagen, d’Instrumenter schonn eng Geschicht erzielen. [...] Wann ech elo un dat éischt denken, dat ass zum Beispill d’Bild vum Vulkan, [...] wéi den Vulkan dann am Ufank nach brodelt an herno ausbrécht. Also sou géif ech dat dann abauen. Schonn sou [...] rhythmesch Geschichten, wou awer elo net onbedéngt [...] genau virginn ass, wéi dat herno soll

210 ausgesinn. #00:17:10#

I: Ok, dat Buch hunn ech net mol kannt gehat, mee dat héiert sech wierklech zimmlech interessant un. Also d’Aktivitéit usech, datt een moolt, wat een héiert, dat hunn ech schonn kannt, awer dat Buch do konkret net. Et ass wierklech interessant. [...] Sonst hätt ech nach – also den Fokus ass jo hei d’Musek an pädagogeschen Settings ze notzen

215 – mee ech wollt einfach e bëssen froen mol, ob Dir schonn eng Kéier dovunner héieren hutt, datt et eben Musektherapie gëtt? Also, ob Dir deen Begrëff schonn eng Kéier héieren hutt fir d’éischt? #00:18:33#

B3: Jo, ënner anerem och mat der Klangpädagogik hat ech och schonn eng Formatioun gemaach, wat jo och (Bewegungen mat den Hänn). #00:19:12#

220 I: Ok, jo. #00:19:21#

B3: (laacht) #00:19:23#

I: Ok, dat heescht Dir hutt dat schonn héieren. [...] Dann wësst Dir warscheinlech och, datt et eben och e puer Leit ginn, déi eben d’Musektherapie hei an Lëtzebuerg asetzen.

#00:19:26#

225 B3: Jo. #00:19:39#

I: Jo, [...] an wësst Dir dann e bëssen wat [...] fir Aktivitéiten si do sou maachen? #00:19:40#

B3: Also ech weess just vun der Klangpädagogik, wou si dann wierklech mat den Klangschalen oder mat Trommelen oder och mat den Regenmacher schaffen. [...] Wou ënner

230 anerem och soll [...] d’Vibratioun mat duerch den Kierper wierken fir [...] dat bannescht am Fong ze rengegen. [...] Wat dann duerch d’Vibratiounen vun der Klangschuel och entsteet oder duerch den Toun ganz no beim Ouer. #00:19:53#

I: Ok an dat ass dann eben och erëm berouegend? #00:20:30#

B3: Jo. #00:20:34#

235 I: Ok, merci. Ech mengen, [...] dat war schonn den Gros vun deem wat ech wollt froen. [...] Merci fir d’Äntwerten, déi hunn mer gehollef. An [...] dann wënschen ech nach een schéinen Owend. #00:20:36#

9.1.4 Viertes Interview

Befragte Person: I-EBS

Datum: 2. Mai 2024 um 19 Uhr

Ort: Videokonferenz über Teams

I: Jo, moien. Elo geet et. (...) Ech sinn och e bëssen erkaalt nach, dat heescht wann ech houschten ass dat dowéinster. #00:02:04#

B4: Keen Problem. #00:02:18#

5 I: Objidenfall emol moien an merci, datt Dir zougestëmmt hutt fir den Interview ze maa-
chen. (...) Jo, eben kuerz, ech hat gesinn, Dir hat eng Mail geschéckt, wou Dir d'Blat
ausgefëllt hat fir matzemaachen. Et ass och hei elo esou agestallt, datt automatesch op-
gezechent gëtt, fir datt ech dono transkribéieren kann. An sonst zum Oflaf elo vum
10 Interview, ass et esou, ech wäert fir d'éischt e bëssen allgemeng Froen stellen, eben zur
Autismus-Spektrum-Stéierung an dono e bëssen zur Musek an dann eben e bëssen Är
Astellung dozou froen. Dir hutt eben – Dir kënnt all Moment soen: "Ech wëll op déi Fro
net äntweren." Dann iwwersprangen mir déi Fro an Dir kënnt eben och soen, wann Dir
wëllt ophalen, ouni eben een Grond ze soen. #00:02:20#

B4: Ok. #00:03:20#

I: Ass sonst dozou iergendwéi nach eng Fro? #00:03:23#

15 B4: Nee, ech loossen mech elo einfach iwwerraschen. #00:03:27#

I: Ok, also ech weess och net méi, wat ech an der Mail geschriwwen hat, mee (...) ech
hunn elo schonn e puer Interviewen gemaach an ech kann schonn soen, datt et ongeféier
20 Minutten wäert daueren. #00:03:30#

B4: Ok. #00:03:41#

20 I: Dann fir unzufänken géif ech dann einfach emol fir d'éischt froen, datt Dir Iech eng
Kéier kuerz géift virstellen. #00:03:44#

B4: Ech schaffen elo zënter véier Joer als I-EBS, virdrun war ech eben am Fundamental,
während 20 Joer an ëmmer am Cycle 2. #00:03:53#

25 I: Ok, an hutt Dir elo an där Zäit, entweder eben wéi Dir am Cycle 2 geschafft hutt oder
och elo als I-EBS schonn eng Kéier mat engem autisteschem Kand geschafft?
#00:04:08#

30 B4: Während mengen leschten zwee Joren am C2 hat ech eben een autistescht Kand an
der Klass. Also am éischten an am zweeten Schouljoer an duerno soen ech elo, mat
deem weider gefuer als I-EBS, dat heescht ech hunn deem elo sechs Joer (...) eben
begleet. #00:04:22#

I: Dat ass jo dann usech seng ganz Grondschoulzäit. #00:04:38#

B4: Jo, jo awer just een an menger ganzer Karriär. #00:04:41#

I: Jo, dat geet usech schonn duer, datt Dir vläicht e bëssen Anung hutt, (...) wat villäicht
35 Charakteristiken esou vun autisteschen Kanner sinn. Also hätt Dir do e bëssen eng
Anung? #00:04:46#

B4: Also am Ufank, ech wosst jo, datt en autistescht Kand an d'Klass géif kommen an
dann liest een vill an Bicher. Dat ass och ëmmer schéin Theorie an dat ass awer dann an
der Praxis ganz anescht. Ech war och an Formatiounen, wou ech geduecht hunn: "Ok,
40 wat kënnt elo ob dech duer?" Schlussendlech ass et – muss een dat Kand emol einfach
kennenléieren, well (...) all Kand ass anescht. Hei war et eben am Ufank, (...) et huet
einfach extrem strukturéiert alles mussen sinn. Wéi dat bis do war, ass et wierklech im-
mens gutt gaangen. #00:05:03#

I: Ok, Dir sot jo, Dir waart och eben an Formatiounen dozou. Kéint Dir villäicht eng
konkret Formatioun soen, déi Dir an deem Beräich besicht hutt? #00:05:39#

45 B4: Also, ech weess just dat war den Dr. W, deen se gehalen huet. Ech denken, datt déi
(...) "Autismus" geheescht huet, well dat Kand war och bei deem Dokter eben diagnosti-
zéiert ginn. #00:05:51#

I: Ok. #00:06:04#

B4: Deen hat um IFEN eben d'Formatioun dunn gehalen. #00:06:06#

50 I: Ok, (...) also Dir sot d'Kand misst wierklech strukturéiert (...) virgoen, fir datt et sech
wuel gefillt huet. Sinn Iech sonst nach iergendwéi Schwieregkeeten opgefall, déi d'Kand
sonst esou hat oder och Saachen, wou et gutt konnt? #00:06:11#

B4: Also, et war begeeschtert vun Zuelen an Buschtawen, dat heescht dat war ganz posi-
tiv am éischten Schouljoer fir Schreiwen an Liesen ze léieren. (...) Ech géif soen – soen
55 mir emol esou – (...) haaptsächlech dat éischt Joer esou an den Pausen, dat war méi
schwéier, well do einfach vill Kanner sinn – dann sinn mir nach eng kleng Schoul – (...)
mee dann ass et wierklech esou: "Wou ass et elo? Dat Kand?" an dann war et einfach op
der Toilette verschwonnen, wou et mei roueg war. Mëttlerweil ass dat awer guer keen
Problem méi fir an der Paus do (...) mat ze lafen an ze spillen, mee dat war wierklech
60 ganz oft sou: "Wou? Ass et fortgelaf?" an dann war et einfach just op der Toilette, well et
do roueg war. #00:06:32#

I: Jo, dat ass méi oft, datt wann autistesche Kanner sech iergendwéi iwwerfuerdert fillen
vun deenen ganzen Saachen, datt si sech dann iergendwéi zeréck zéien. (...) Mee sonst,
ech kucken kuerz. (...) Hat Dir sonst, also ausser, datt hien eben heiansdo fortgelaf ass,
65 hat Dir awer sonst keng Erausforderungen mam Kand? #00:07:16#

B4: Et ass jo eigentlech ni fortgelaf et war ëmmer nach am Schoulhaff. #00:07:47#

I: Jo, jo op d'Toilette gaangen. #00:07:49#

70 B4: Jo, jo (...) et war einfach am Ufank och einfach déi Situatioun, ech mengen, et war fir mech nei, et war fir d'Assistance en classe nei, wou mir nach net esou strukturéiert waren. Wat dann wierklech esou jo, (...) esou d'Emotiounen mat him duerch gaangen sinn an dann ass eng Kéier alles op den Bueden geflunn (...) an dann hunn mir eis erëm berouegt. Mee dat war wierklech déi éischt sechs Wochen, duerno wossten mir awer wéi hien géif ticken an fonctionéieren. Mee et sinn natierlech och ëmmer alles esou, esou wéi en Ausflug an alles wat nei ass an dat war och ëmmer esou spannend: "Wéi geet dat
75 elo?" Wann mir iergendwou hifueren wou hien net kënneg ass. #00:07:52#

I: Jo, dat heescht, dat huet hien nervös gemaach wann hien net wosst wat hien géif erwaarden, oder? #00:08:36#

80 B4: Einfach wéi geet hien mat der Situatioun ëm. Mir waren eng Kéier um Bauerenhaff – wéi kann hien mat den Déieren ëmgoen – (...) ass dat esou ganz léif mat den Déieren sinn oder wierklech mol d'Kaz mam Schwanz zéien. #00:08:44#

I: Ok an sonst mat deenen aneren an der Klass waren awer keng Schwieregkeeten? #00:08:59#

B4: Nee, wierklech net. Nee. #00:09:05#

85 I: Dann wäeren mir usech mat deem Deel schonn (...) fäerdeg. Dann géif ech gären e bëssen sou froen, ob Dir vläicht schonn eng Kéier Musek an enger Aarbecht agesetzt hutt. Also fir d'éischt emol allgemeng, elo net spezifesch mat deem autisteschen Kand, mee einfach: Hutt Dir dat schonn allgemeng Musek an enger Aarbecht agesat, also musikalesch Aktivitéiten. #00:09:10#

90 B4: Also, wéi ech dunn eben nach eng Klass hat, ass ëmmer moies ier et ugaangen ass, esou als Ritual een Lidd gespillt ginn: "D'Schoul fänkt un." Dann wosst einfach jiddereen: "Ok, ech huelen elo meng Schachtel eraus. Ech huelen meng Hausaufgaben, déi leeën ech prett dohinner." An och zum Schluss um 12 Auer hunn ech erëm een Ofschluslidd gespillt. Dann wosst een och ëmmer: "Ok, elo muss een erëm d'Schachtel apaken an elo ass Zäit fir heem ze goen." Am Plaz, datt een dat muss fënnef Mol widderhuelen: "Mir
95 paken alles an an mir raumen", war dat einfach emol: "Ok, ech héieren schonn emol (...) an ech raumen an." #00:09:33#

I: Ok, dat heescht Dir hutt Musek also als Ritualer mat an den Schoulalldag mat agebaut. #00:10:05#

100 B4: Jo, also déi sinn ëmmer dann gelaf. Also moies um aacht an dann nach eng Kéier um zwielf oder um véier. #00:10:11#

I: An deem Fall dat Kand bei Iech an der Klass war dat jo dann och gewinnt, also dat autistescht Kand. #00:10:19#

B4: Dat wosst och Bescheed. (...) Oder eben bei Molaarbechten, wou ech et eben gären roueg hat. Also elo keen Lidd, mee einfach nëmmen (...) sou Spannungsmusek e
105 bëssen esou am Hannergrond gelaf ass, (...) well den Geräischpegel gëtt domadder re-
duzéiert. #00:10:25#

I: Jo, dat hunn ech selwer och schonn gemierkt gehat, wann ech Stagen an den Klassen
hat. (...) Allgemeng elo mam Bezuch éischer op dat autistescht Kand, ass Iech do och
opgefall, wann Dir dann déi Musek genotzt hutt als Ritualer oder eben och fir et méi rou-
110 eg an der Klass ze maachen, datt dat och bei deem Kand gewierkt huet? #00:10:45#

B4: Ech denken schonn. Ech kann mech elo net erënneren, datt et elo (...) net gaangen
ass. Et sinn och heiansdo Lidder oder wann hien iergendwéi eppes hat, esou een
Tingstëft, wou een konnt lauschteren, wat him immens gutt gefall huet, huet hien ëmmer
erëm (...) ofgespillt. Dann hat hien eben seng Kopfhörer op. Dat waren dann (...) ëmmer
115 esou déi nämmlecht fënnef Sekonnen, esou: "Ich bin..." Ech weess net – wat war dat –
deen een seet: "Ich bin Sil", an "Hallo, ich bin Ben", an zesammen gëtt dat dann
"Silben". Wou een sech dann denkt: "Ok, dat wéivillt mol hunn mir dat dann elo schonn
héieren?", mee dat sinn dann einfach esou Melodien, déi hänken bliwwen sinn.
#00:11:13#

I: Jo, dat schéngt hien dann och wierklech interesséiert ze hunn, wann hien dat ëmmer
erëm gelauschtert huet. (...) Dat ass elo net direkt mat der Schoul, mee ech wollt ein-
fach eng Kéier froen, ob Dir vläicht einfach mol schonn eng Kéier den Begrëff
Musektherapie héieren hutt? #00:11:53#

B4: Jo, vague. Jo. #00:12:16#

I: Jo, dat ass elo net direkt dat, wat ech kucken, mee usech Musektherapie ass eben wou
een Musek als Therapie asetzt. Kéint Dir Iech vläicht do virstellen, wat een do kéint un
Aktivitéiten vläicht maachen? #00:12:19#

B4: Ech denken Rhythmus ass ëmmer gutt, (...) och fir herno d'Silben ze klatschen. (...) Wann
ech elo just mäin Kand do am Hannerkapp hunn, dat wier elo net esou wierklech
130 haart Musek oder wëll Musek, dann wier deen elo éischer ënnert den Dësch geklommen.
Esou eppes Douces awer oder wou een einfach kann – ech weess net – een Saz domad-
der léieren: "Die Schule ist aus." Datt einfach den Sazbau do kann geléiert ginn, géif ech
awer an der Schoul interessant fannen. #00:12:39#

I: Jo, also et gëtt eben och Musekpädagogik, wou een dat eben mécht, also mat
135 Rhythmus oder eben och fir d'Feinmotorik ze üben. Do ginn et dann och – also do wär
dat usech mat Instrumenter, wou een dat dann kéint maachen. (...) An deem Fall wollt
ech eben froen ob Dir Iech kéint virstellen och selwer vläicht (...) déi Rhythmusmaachen,
déi dir jo schonn gesot hutt oder och zum Beispill mat Instrumenter – also et mussen jo

- 140 keng schwiereg, esou eppes wéi een Tamburine oder esou Instrumenter – Iech kéint
virstellen, dat dann anzesetzen fir mat autisteschen Kanner se schaffen? #00:13:14#
- B4: Et kënnt een emol ëmmer probéieren. Et ass all Kand aneschters. #00:14:01#
- I: Jo. #00:14:07#
- B4: Wann ech elo un mäin Kand denken, war hien elo net esou – also dach einfachen
Rhythmus jo – awer (...) hien hätt dat elo net onbedéngt fräiwëlleg op engem Instru-
145 ment wëllen nospillen. #00:14:09#
- I: Dat heescht hien war elo net onbedéngt esou interesséiert un Musek. #00:14:24#
- B4: Also dat emol lauschteren. Also mir haten ëmmer esou: "Hüt-te, Hütte. Hüt-te Hüt-
te." Esou eppes kënnen mir dann fënnef Minutten laang lauschteren. #00:14:29#
- I: (laacht) Jo. #00:14:39#
- 150 B4: Awer elo net mat klatschen einfach nëmmen, well dat jo dann esou (Rhythmus vum
"Hü-te. Hütte" nogesongen), ëmmer esou dat. Ëmmer erëm dat nämmlecht. (laacht)
#00:14:41#
- I: Jo, dat hëlleft och schonn fir den Rhythmus e bëssen ze üben. (...) Dat heescht ei-
gentlech, wéi géift Dir dat éischer gesinn? Et wär éischer eng Erausfuerderung fir mat
155 deem Kand mat Instrumenter eppes ze maachen? #00:14:52#
- B4: Elo géing ech "jo" soen. Also esou Spannungsmusek géif ech gutt fannen, einfach
fir erëm erof ze kommen. Elo Instrumenter wieren méi spannend gewiescht, ob dat elo
gaangen wier oder net. #00:15:15#
- I: Jo, villäicht wann een... #00:15:27#
- 160 B4: Et misst een et konsequent einfach maachen. #00:15:30#
- I: Jo an villäicht misst een och konkret genau Reegelen festsetzen an vläicht net esou
een ganzen Kuerf mat Instrumenter op eng Kéier mathuelen. #00:15:33#
- B4: Dach, wann een elo eenzel kann mam Kand schaffen. Wann dat elo natierlech an
enger Klass ass, wou dann 17 aner Kanner och nach rëselen, dann (...) kann dat (...) e
165 bëssen schif ausgoen, well dat einfach (...) ze vill Andréck dohanner léisst. #00:15:45#
- I: Jo, also elo an deem Fall war et och éischer geduecht, wann een eleng géif mat dem
Kand schaffen, ob een et dann kéint benotzen. #00:16:07#
- B4: Dach, et kann een et jo ëmmer probéieren. Et ass jo och all Kand och aneschters.
#00:16:16#
- 170 I: Wann Dir vläicht an Zukunft nach eng Kéier een anert autistescht Kand géift betreien,
elo als I-EBS, kéint Dir Iech do virstellen och vläicht eben ze probéieren mat der Musek,
ob dat kéint hëllefen? #00:16:29#

- 175 B4: Wéi gesot, ech misst elo kucken wei een Kand. Also hei war elo wierklech liicht autistesesch, (...) wou eigentlech alles gutt fonctionéiert huet, (...) mee et kann een awer ëmmer probéieren. Jo, firwat net. #00:16:44#
- I: Sonst (...) vläicht nach eng Kéier eben esou an der Klass. Dir sot dat Kand, dat Dir eben hat, war dann liicht autistesesch an ass jo och gutt mat deenen aneren Kanner eens ginn. Also Dir sot, et hat usech net esou vill Schwieregkeeten an der sozialer Kommunikatioun, oder? (...) Wéi war dat do? #00:17:03#
- 180 B4: Déi éischt zwee bis dräi Joer war elo keng grouss Kommunikatioun do. (...) Dat heescht, et freet een jo heiansdo, mee et krit een awer keng Äntwert. (...) Et heescht, déi aner Kanner hunn emol – ech weess net – eng Schmierenkëscht opgeraf oder opgepasst: "Hei bleif an der Rei!" (...) Also Kommunikatioun elo téschent den Kanner war nach net do, (...) mee si hunn hien awer akzeptéiert, och wann emol een Dag war, wou et net
- 185 esou gutt gaangen ass an et sinn méi Geräischer komm. Dat war fir si awer dann ok. (...) Si hunn awer och emol gesot: "Hei, elo muss du roueg sinn" an dann huet hien dat awer och akzeptéiert. #00:17:25#
- I: Ok, (...) sonst (...) an der Klass – och mat den Ritualer vun der Musek – huet hien awer dann – (...) also ech huelen un, datt wann Dir een Ofschlosslidd hat fir d'Enn vun
- 190 der Klass – do hunn dach bestëmmt och Kanner dat ëmmer matgesongen, wann dat esou ugestëmmt gött. Erënnert Dir Iech vläicht drun, ob hien dat och matgesongen huet oder matgemaach huet? #00:18:05#
- B4: Ech géif elo net soen, datt hien matgesongen hätt. Also ech weess et net, well dat elo véier Joer hir ass, (...) mee hien huet awer drop reagiert. Dat heescht hien wosst:
- 195 "Ok, elo kann ech apaken." Wann et ugefaangen huet: "Die Schule ist aus." Dann war et: "Ok, ech kann alles an mäin Schoulsak paken. Et däerf näischt méi op der Bänk leien bleiwen." #00:18:39#
- I: Dat heescht d'Ritual huet him awer och (...) schonn gehollef. #00:18:58#
- B4: Jo. #00:19:04#
- 200 I: Sonst (...) denken ech, datt ech esou wäit all meng Froen ofgedeckt hunn. (...) Merci, dat war awer schonn mol zimmlech hëllefträich. #00:19:08#

9.1.5 Fünftes Interview

Befragte Person: Mitglied der ESEB

Datum: 3. Mai 2024 um 8 Uhr

Ort: Videokonferenz über Teams

B5: Hallo, een schéinen gudden Moien. #00:01:02#

I: Moien. #00:01:05#

B5: Ah, klappt jo. #00:01:07#

5 I: Jo, dat ass schonn mol gutt. (...) Fir d'éischt emol merci, datt Dir matmaacht. (...) Ok,
dann fänken ech eben eng Kéier kuerz domadder un ze soen wéi den Interview opgebaut
ass. Also fir d' éischt wär et einfach eng Kéier allgemeng Froen zur Autsimus-Spektrum-
Stéierung, also wat den Begrëff ass. Dono eben zur Musek an dann e bëssen wat är
Meenung dozou ass fir Musek bei autisteschen Kanner anzesetzen. Dir kennt och ëmmer
10 bei al Fro soen, wann Dir eng Fro net wëllt beäntwerten, dann iwversprangen mer déi
einfach. Och wann Dir einfach wëllt ophalen, dann kennt Dir dat och einfach soen.
#00:01:09#

B5: Mhm, ok. #00:03:32#

15 I: An vläicht nach, den Teams hei gëtt automatesch mat opgezeechent, fir datt ech dann
kann kucken wat esou gesot gouf, fir datt ech dat kann benotzen. Mee dat gëtt dono
erëm geläscht. #00:03:34#

B5: Ok, gutt. #00:03:48#

I: Dann géif ech mat der éischter Fro ufänken. Einfach emol fir d'éischt (...) eng Kéier
froen, datt Dir Iech kuerz virstellt, also wat Dir (...) esou schafft. #00:03:51#

20 B5: Ech schaffen an der Schoul. (...) Ech sinn als Chargé ënnerwee normalerweis an dëst
Joer awer an der Equipe vun der ESEB. Do betreien ech een Jong, deen ass elo an der
zweeter Spillschoul. Ech betreien hien elo schonn dräi Joer laang. Säin éischt Joer war
am Precoce an dono huet hien nach een zweet Joer Precoce gemaach, well hien einfach
nach net prett war fir an d'Spillschoul. (...) Dat éischt Joer Precoce war ech net dobäi.
Dat zweet Joer Precoce an dann éischt Spillschoul an zweet Spillschoul. Dat geet elo op
25 een Enn an wann hien elo keng Platz krit beim CTSA (...) an der Schoul, dann bleibt hien
hei. #00:04:11#

I: Kéint Dir dann vläicht sou e bëssen – also dat Kand ass jo dann, huelen ech un, (...)
autisteschesch – sinn Iech do iergendwellech charakteristeschesch Saachen, déi fir eng Autismus-
Spektrum-Stéierung stinn un deem Kand opgefall? #00:05:13#

30 B5: Jo, sou ganz am Ufank, wéi mir ugefaangen hunn mat schaffen, huet hien wierklech
kengem an d'Aen gekuckt. (...) Hien spillt elo, haut och nach, net vill mat aneren Kanner.
Hien spillt vill eleng fir sech. (...) Wat elo fir den Moment den Fall ass, datt wann ech mat
him spillen – hien baut immens gären. Hien baut gär Tierm mat Holzstécker an wann ech
dann awer niewent him bauen, dann zerstéiert hien mäin Tuerm gären an freet sech
35 doriwwer. #00:05:31#

I: (laacht) #00:06:11#

B5: Jo, also fir mat him Kontakt opzehuelen, huet (...) schonn laang gedauert. Awer mir
hunn elo eng gutt Bindung an hien kuckt mir och an d'Aen heiansdo emol, virun allem
wann et him wichteg ass, mir ze soen, datt him dat net gefält, wann (net däitlech) vun
40 him verlaangen. (...) Hien schwätzt net. Hien mécht ganz vill Lauter. Seng Elteren – also
seng Mamm – verstinn hien, wann hien eppes seet. Heiansdo kënnt et bei mir och emol
vir, datt ech een Wuert eraushéieren. Awer (...) eng Kommunikatioun iwwer Sätz, dat
geet net. Autistes. Hien hat elo dëst Schouljoer ugefaangen sech (...) ze bäissen. An
d'Hand ze bäissen, wann hien nervös ass, wann et him ze vill gëtt, wann him eppes net
45 gefält, net passt. Dat war lescht Joer am Juli nach net. Sou vun September un awer ëm-
mer méi an mëttlerweil, well et och schonn sou laang iwwer Méint geet, gesäit een
wierklech un senger Hand, wou hien bäisst. Et ass eng richtig Hornhaut. #00:06:13#

I: Jo. #00:07:35#

B5: Wat hien schonn laang net méi gemaach huet, ass, wann hien sech freet, dann steet
50 hien wierklech esou do, mat den Hänn esou (hieft d'Hänn an d'Luucht). Awer dat huet
hien schonn effektiv schonn méi laang net méi gemaach. Dat huet hien lescht Joer an dat
Joer virdrun wierklech ganz dacks gemaach. #00:07:37#

I: Dat huet sech vläicht geännert, well hien elo och ugefaangen huet sech an d'Hand ze
bäissen. Dat ass jo och eng Ännerung. #00:07:53#

55 B5: Jo, awer een Ersatz denken ech ass et net, well dat bäissen ass jo awer wierklech,
(...) ech well (net däitlech) an dat ass jo awer éischer esou sech freeën. (...) Typesch fir
Autisten. (...) Et ass immens schwierig him een Spill ze erklären oder him matzedeelen,
wat mir gären wëllen. Dat ass wierklech schwierig. Et geet wierklech ganz dacks iwwer
weisen an mat him maachen. (...) Hien mécht awer och Saachen no, wou ech heiansdo
60 wierklech erstaunt sinn. Mat Momenter huet hien mat Poppen gespilt, awer op seng Aart
an Weis. Trotzdeem hien war eemol bei mech komm an huet mir esou eng Stoffpizza, déi
kann een dann selwer (net däitlech). Hien huet mir eppes ze iessen ginn oder hien hält
och eng Popp an setzt si – mir hunn sou een Caddie fir Akafen ze goen am Mini – an hien
setzt si dann do dran an fiert dann domadder duerch d'Klass. Awer hien hält och d'Popp
65 an schléit se express op den Kapp oder schéisst se an d'Klass, bis si dann och wierklech
op den Kapp fält. Sou Saachen sinn dann natierlech och... (...) Hien mécht dat aus

iergendem Grund, villäicht wéinst dem Geräisch, well dat do anescht knuppt wéi um Réck. #00:08:01#

70 I: Jo, dat ass warscheinlech seng Aart an Weis ze spillen an et ass iergend eppes do drun wat hien dann interesséiert. #00:09:47#

B5: Hien schmaacht gären ganz vill Saachen an hien richt och. Also Plastilinn (...) schmaacht hien wierklech dauernd an Faarf – Gouachefaarf – an al Kéiers, wann mir an der Klass eppes molen mat Pinsel, hien muss dat dann awer ëmmer do tëschent schmaachen. (lacht) #00:09:55#

75 I: Ok, ech denken dat ass schonn zimmlech vill Saachen. Wann Dir bei deem Kand sidd, wat maacht Dir dann esou un Aktivitéiten mat him? #00:10:15#

B5: Elo déi lescht zwee Joer war ganz vill – am Fong probéieren mir ëmmer dat ze maachen, wat och an der Klass gemacht gëtt, datt mer Deel huelen. Mee am Krees sëtzen, dat sinn Saachen, déi klappen net gutt. Awer do muss ech soen, do sinn ech och net
80 ëmmer dobäi. Et ass einfach ze vill Nervositéit, fir datt d’Joffer dat och well agoen an dofir maachen mir do – dann probéieren mir weider och net. Sonst Aktivitéiten, schneiden, dat maachen mir vill, well si bastelen gären vill an der Klass. Net seng Liblingsbeschäftegung – mir schneiden awer 2-3 mol d’Woch – müssen mir awer schneiden. Dann natierlech zesummen pechen, mam Pech (...) oppechen. Ausmolen. Seng
85 Liblingsbeschäftegung ass souwisou molen an seng Mamm kann och ganz vill molen. (...) Schon vum leschtem Joer un September huet hien ëmmer den Mister Bean gemoolt. Am Ufank war een nach net gutt ze erkennen, awer hien moolt wierklech mat all Detailer – een rouden Knapp an een Stéck Giel vun hei ënnen – ech gleewen et ass d’Krawatt. Et ass wierklech ganz vill Detailer mam Kapp an mat Falen am Gesicht an dat kann hien
90 mega gutt. Do loosse mir hien och am Ufank vum Dag gären molen. Hien moolt seng Biller. (...) Mir ginn och turnen. Mir ginn och schwammen. (...) Beim schwammen war ech lescht Joer matgaangen an ech hunn probéiert – ech sinn mat him och an d’grousst Waasser gaangen. Ech war ëmmer bei him mat am Waasser, also am klengen Baseng manner. (...) Hien huet een ganzen Programm, deen mir opgehaangen hunn. Schon am
95 Precoce hunn mir dat gestart. (...) Al Dag huet eng aner Faarf. Mir hunn d’Faarwen vum CTSA geholl an mir hänken dann am Fong säin hallwen Dag op, dat heescht vun moies acht bis zwielf an mëttes hänken mir dann nei op mat Piktogrammen an mat Fotoen gemëscht. (...) Am Ufank just mat Fotoen. Dann probéieren mir och esou Check-in Saachen. Hien hält dann d’Foto vun sengem Programm an dann ginn mir zum Check-in op
100 seng Aarbechtsplaz, déi mir him ageriicht hunn. Do huet hien dann Tiräng un der Mauer hänken. Dann dräi Piktoen: een Fësch, een Villchen an een Hond. Dann hält hien den Fësch op d’Këscht vum Fësch an dann hält hien d’Këscht vum Fësch an mécht d’Saachen, déi do dran sinn. Hien kann dat stänneg maachen. Awer virun allem wann d’Joffer eleng

ass mat him an der Klass, dann kritt hien och Saachen, déi hien schonn gutt kennt.

105 Wann ech dobäi sinn, dann sinn méi schwiereg Saachen. Ech sinn dann och ëmmer ganz no dobäi. Heiansdo mécht dat Situatioun e bëssen schwiereg, well ech him dann gären wëll erklären, wat hien muss maachen, awer hien dat schonn eleng kann maachen. Dann muss et awer schonn wierklech gutt preparéiert sinn, da geet et. Wann et net esou gutt preparéiert ass, méi spontan, dann ass et méi schwiereg. #00:10:32#

110 I: Jo, also ech mierken jo och, datt säin Dag dann schonn zimmlech duerchstrukturéiert ass, fir datt hien och den Halt huet, deen hien brauch. #00:14:01#

B5: Jo, probéieren mir. #00:14:10#

I: Dann wollt ech e bëssen froen, ob dann elo – fir d'éischt eben allgemeng – also et ass jo eng Spillschoulsklass – also ginn ech dovunner aus mol, datt dann och Musek an der

115 Klass gemaach gëtt, vläicht als Ritualer. Wësst Dir do vläicht eppes? #00:14:14#

B5: Jo, also d'Ritualer vun der Klass mëscht hien esou net onbedéngt mat. (...) Ganz vill Musek mécht d'Joffer selwer elo net, awer (...) mir hunn – vun wéini un ass dat – vun no der Chrëschtvakanz oder no der Fuesvakanz – et sinn sechs oder zwoelf Wochen, (...) also zéng Wochen, wou eng Joffer vun der Museksschoul vun Réiden kënnt. Si kënnt

120 ëmmer zwou Stonnen – eng Stonn an d'Klass. Si mëscht dann een Programm, wou si dann Saachen virstellt, al Woch een anert Instrument. Do mëscht hien sou net mat. Also mir setzen dobäi, awer hien beschäftegt sech mat sengen Saachen, also hien spillt. (...) Hien krit dat warscheinlech schonn mat, well hien selwer huet gären Musek. Hien mierkt zum Beispill, wann mir an der Klass d'Lidd sangen fir ze iessen: "Gudden Appetit, gudden

125 Appetit." (gesongen) (...) D'Joffer kann net esou gutt sangen. (laacht) #00:14:31#

I: (laacht) #00:15:49#

B5: Et kënnt vir, datt hien sech wierklech d'Oueren zou hellt, einfach well si et net esou gutt kann. Ech sangen dann heiansdo och schonn emol mat. Ech sangen wierklech gären an hien mierkt den Ënnerscheid, also hien huet et net gär, wann d'Joffer sengt. (...)

130 Wann ech mat him ënnerwee sinn, dann sangen mir och, well mir ginn an den Bësch ee-mol d'Woch an dann sangen mir verschidden Lidder op Franséisch oder op Däitsch. Hien huet gären Musek, géif ech elo emol behaupten. Mir hunn och sou eng Mini-Stereosanlag an der Klass schonn zwee Joer laang an dëst Joer huet hien déi wierklech entdeckt mat den Knäppercher. Lues an lues huet sech dat esou entwéckelt, datt och eng CD dran ass.

135 Hien huet am Ufank ëmmer dat nämmlecht Lidd ugemaach vum Tulu. Hien héiert dat ëmmer erëm, ëmmer erëm, ëmmer erëm. Dat e puer mol den Dag an heiansdo hält hien och emol een anert Lidd, gefällt him dann awer net, dann hält hien erëm säin Lidd an dat gär. D'Joffer vun Réiden, déi dann komm ass, si huet dat Lidd och schonn gesongen an der Klass. Dann ass hien gaangen an huet d'Stereosanlag ugemaach, fir dat d'Lidd dann.

140 (...) Musek. Mir hunn nach eng aner Joffer, déi kënnt all zweet Woch fir zwou Stonnen. Si

- ass ganz musikalesch an si gëtt och Gittarscoursen an der Schoul. Alles wat Musek ass, geet ëmmer alles bei hatt. Dofir ginn mer och al zweet Woch an säin Sall. Et ass esou een Musekssall. Do maachen mir och ëmmer – do mëscht hien mat op seng Aart an Weis. D’Kanner hunn een Stull an mir setzen all am Krees, ronderëm, ee groussen Krees.
- 145 Si huet d’Gittar an stëmmt dann ëmmer een Lidd un an hien bleift op dem Stull setzen. Hien dréit zwar mam Stull, mee et ass awer net, datt hien fortleeft, well hien ass een deen wierklech vill fortleeft. Awer hien bleift do (...) an heiansdo sinn och Spiller mat Beweegungen – esou Lidder – an dann kënnt et och schonn emol vir, datt hien matmëscht. Net vill, awer hien spiert sech do wuel an et gefält him ganz gutt.
- 150 #00:15:51#
- I: Dat heescht also dat Kand schéngt zimmlech begeeschtert ze sinn vun Musek. Mee dann kéint Dir Iech och virstellen d’Musek weider anzesetzen fir et vläicht och gezielt bei sengen Schwieregkeeten – vläicht bei der Kommunikatioun oder sozialen Fäegkeeten – esou ze hëllefen. Also hätt dir do eng Iddie? #00:18:23#
- 155 B5: Nee, do hunn mir weider nach net driwwer nogeduecht. (...) Wat mir maachen, esou un Kommunikatioun ass, wann mir op der Toilette waren an mir eis Hänn wäschen, dann sangen ech ëmmer mat him “Händwaschen”. (...) Dat ass eng Kommunikatioun fir him ze soen: “Denk drun, mir ginn elo Hänn wäschen.” #00:18:49#
- I: Jo, usech och dat anert, dat Iessenslidd ass och eng Kommunikatioun fir him ze soen, datt et iessen gëtt. #00:19:14#
- 160 B5: Awer hien brauch dat esou net fir ze wëssen, datt dat elo kennt oder datt hien dat elo muss maachen. #00:19:22#
- I: Hutt Dir vläicht schonn eng Kéier vun deem Begrëff Musektherapie oder Musekpädagogik héieren? #00:19:34#
- 165 B5: Jein, ech kann elo näischt dozou zielen, also ech hunn keng Erfarungen. Nee. #00:19:45#
- I: Ok, also et war einfach eng allgemeng Fro, fir eemol ze froen, mee usech Musekpädagogik ass – oder och dat anert – mee elo Pädagogik, well mir jo an der Schoul sinn – ass usech eben gezielt Musek anzesetzen bei Kanner, déi een dann eben betreit, fir (...) hin-
- 170 nen bei verschiddenen Schwieregkeeten ze hëllefen. Elo zum Beispill (...) bei autisteschen Kanner ass jo och d’Feinmotorik, déi schwiereg ass, dat heescht eben gezielt zum Beispill Instrumenter ze huelen, wou een vläicht e bëssen mei Feinmotorik brauch. Also lues erun taaschten, fir datt si dat kennen üben. Verschidden Instrumenter, wéi een do d’Fanger anescht muss asetzen, fir dat ze spillen an dann gëtt och spilleresch
- 175 d’Feinmotorik direkt matentwéckelt. Et sinn usech esou Aktivitéiten oder och (...) eben elo sozial Fäegkeeten. Dat wär dann éischer esou am Grupp sangen, datt een do mierkt,

datt een do zum Grupp gehéiert. Mee dat ass natierlech méi schwiereg, wann een mat engem eenzelen Kand schafft. Do ginn esou Méiglechkeeten. #00:19:53#

180 B5: Jo, awer do läit et dann éischer un der Joffer, dat mat an den Programm eran ze huelen. Do hunn ech leider iwverhaapt keen Afloss drop. Iwverhaapt net. #00:20:57#

I: Dat ass éischer eben wann een d'Kand kann mat eraus huelen, wou een esou Saachen kéint maachen. Ech wollt einfach eng Kéier froen, ob Dir dat schonn eng Kéier héieren hutt. Mee sou allgemeng géift dir dat awer eng interessant Iddie fannen, wann een déi Méiglechkeeten huet? #00:21:07#

185 B5: Jo, also déi Iddie, déi hat ech esou nach net héieren, awer mech perséinlech géif dat interesséieren, dat eemol ze testen. Dat op alle Fall, well ech hunn selwer gären Musek. Ech denken et ass och einfach eng Astellungssaach. #00:21:25#

I: Jo, et ass leider – ech hunn esou e bëssen gekuckt gehat fir meng Aarbecht an hei an Lëtzebuerg ass et nach net esou verbreet. Et ass éischer an deenen nördlechen Länner
190 oder och an Däitschland an e puer Plazen, wou dat schonn méi gemaach gëtt. (...) Hei ass Musekpädagogik nach net esou verbreet, mee et ginn awer e puer Musektherapeuten, déi dat schonn maachen, mee dat ass natierlech ausserhalb vun der Schoul an dat ass net d'Iddie hei an deem Fall. (...) Sonst denken ech, datt Dir schonn vill gesot hutt. Ausser, (...) d'Kand, wann et jo net mat an den Sëtzkrees geet, wéi ass dann usech säin
195 Verhältnis zu deenen aneren Kanner an der Klass? #00:21:42#

B5: Also, verschidden. Mir hunn immens Problemer op der Spillplaz, awer do sinn jo och aner Kanner net just eis. (...) Do heiansdo kënnt et vun mir aus, datt ech hien ausgrenzen an mir ginn an deen aneren Haff hannen, well hien do aleng ass an hannen dann zur Rou kënnt. Awer dat maachen ech net ëmmer. Hien geet och vun sech aus dohinner,
200 mee elo fir den Moment ass d'Rutschban erëm interessant ginn. Dat war se nämlech am Moment iwverhaapt net an elo gëtt se erëm interessant. Just de Problem ass, hien klëmmt do erop an do uewen ass esou een Haischen. Do hält hien sech och gären op, just de Problem ass, dann kommen déi aner Kanner. Ech denken – also dat ass just meng Meenung – et ass him einfach ze vill an dann schléit hien. (...) Dann kennt ëmmer
205 een erof an kräischt: "Hien huet geschloen!" Soss an der Klass: Hien akzeptéiert op alle Fall, datt Kanner niewent him spillen. Hien sëtzt sech fir ze iessen, do sicht hien sech seng Plaz eraus. (...) Also hien muss net op der nämmelechter Plaz ëmmer setzen. (...) Am Fong net eleng, hien ass bei den Kanner. Mir hunn eng Rei fir iergendwou hin ze goen, (...) déi awer net fix ass. Déi aner Kanner aus der Klass kommen ëmmer froen:
210 "Oh Joffer, däerf ech mat him goen?" Deen éischen, deen freet, deem soen mir dann "jo". Et ass esou een Roulement vun plus ou moins dräi Kanner, ëmmer déi nämmelecht, oder véier. Et hänt e bëssen dovunner of. An hien gëtt dann och eng Hand, (...) keen Problem domat. Wann hien awer muss laang an der Rei stoen, well nach net jiddereen

215 fäerdeg ass, dann (...) bleift hien net roueg op enger Plaz stoen. An déi aner Kanner, si sinn och net roueg an drécken oder si kommen un eng Spillsaach vun him. Dann dréckt hien si fort an dann ass hien och net frou. (...) Awer datt hien schléit an der Klass am Fong ni. Nee, dat mäuscht hien net. #00:22:42#

I: Jo, dat wierkt awer esou, wéi wann déi aner Kanner hien géifen akzeptéieren. Wann esou Kanner sech fräiwëlleg mellen fir eppes mat him ze maachen. #00:25:08#

220 B5: Jo, also et ass een Meedchen, wat verliebt ass an hien, schonn dat ganzt Schouljoer. (laacht) Et gëtt him och Kussen an hält hien an den Arem. Heiansdo dréckt hien hatt dann och fort. (laacht) Et sinn aner Kanner, déi sichen manner Kontakt, sou offensiv, awer wou ech dann schonn emol gefrot hunn: "Wëlls du dann him gär d'Hand ginn?", dann waren si awer ganz: "Jo, gären!" (...) Nee, esou ass hien akzeptéiert. #00:25:19#

225 I: Dat ass jo gutt. (...) Dann fillt hien sech och bestëmmt méi wuel an der Klass, wann hien eben akzeptéiert ass. #00:25:50#

B5: Jo, ech denken schonn. Dach, also vun den Kanner ass hien op alle Fall akzeptéiert. #00:25:58#

230 I: Sonst wollt ech just nëmmen nach froen, ob Dir vläicht schonn eng Kéier (...) Formatiounen am Beräich vum Autismus gemaach hutt? #00:26:05#

B5: Also dat éischt Joer, wou ech dunn am Precoce war an mat him ugefaangen hunn ze schaffen, hunn ech vill Formatiounen gemaach (...) um IFEN. Ech weess elo net méi, wéi si all heeschen, mee ech glewen, et waren 80 Stonnen. (laacht) Hat mech wierklech interesséiert. Vill och am CTSA gemaach. Si haten virdrun eng aner ugebueden an dunn hat ech Spielförderung gemaach et waren der véier oder fënnef, wou ech awer dobäi war an wou ech mech informéiert hunn. #00:26:17#

235 I: Merci, dat war usech och elo den Schluss. Also, ech hunn elo weider keng Froen mei. Merci fir d'Äntwerten, déi waren ganz hëllefräich. #00:26:52#

B5: Jo, gären. #00:27:03#

9.2 Kategorisierung der Interviews

9.2.1 Erstes Interview

<i>K1: Autismus-Spektrum-Störung</i>	
K1.1	<p>Je suis psychologue de formation et je travaille à la Fondation depuis 20 ans J'ai travaillé au départ comme éducatrice, puis assez rapidement dans le service d'évaluation diagnostique et soutien aux familles. J'ai été après pendant longtemps responsable du service diagnostique et soutien. Et maintenant, depuis six ans, je suis responsable du département psychopédagogique à la Fondation. (Z. 20-24)</p> <p>dans mon département se trouvent tous les services qui accueillent des personnes avec autisme. Donc, par exemple, dans mon département, il y a le service hébergement, le service « activités de jour », le service de loisir, le service diagnostique et soutien, etc. (Z. 27-30)</p> <p>j'ai travaillé au départ dans l'encadrement. Donc, j'ai vraiment connu le quotidien en fait, en hébergement, (...) pour faire le suivi de nos personnes. (Z. 33-34)</p> <p>Tout au long de mon parcours à la Fondation, on a subi pas mal de formations. Donc, des formations TEACCH, des formations en autisme, en comportement des filles, (...) en sensorialité. Enfin, voilà, tout un nombre de formations. (Z. 34-37)</p> <p>J'ai pratiqué des évaluations diagnostiques également. J'ai fait des soutiens dans les familles (...) sous diverses formes, des choses plus individuelles. Je donnais aussi des formations aux familles de jeunes enfants. (Z. 37-39)</p>
K1.2	<p>les personnes avec autisme, elles ont des particularités, (...) un fonctionnement différent en fait, au niveau de tout ce qui est la communication, la gestion des relations sociales. (...) Officiellement, on parle aussi souvent de stéréotypie, d'intérêt restreint, etc. Bon, ça, c'est les termes un petit peu officiels. (Z. 43-46)</p> <p>Voilà, mais on considère surtout que c'est un fonctionnement différent, une manière différente de réagir au stimuli, etc. (Z. 46-48)</p> <p>Également, souvent, il y a des particularités sensorielles qui peuvent être très variées d'une personne à l'autre, plus ou moins présentes, d'ailleurs, chez les mêmes personnes au cours du temps. (Z. 48-50)</p>

K1.3	<p>C'est plutôt un accompagnement pédagogique. (Z. 56)</p> <p>L'idée, c'est plutôt d'accompagner les personnes en fonction de leurs forces et de leurs besoins de développement en choisissant des médias qui peuvent les aider, dont la musique peut faire partie. (Z. 114-116)</p> <p>plutôt recommander de pouvoir utiliser soit des objets concrets, soit des pictogrammes, ou le verbal en fonction de la personne, (...) pour que la personne puisse être comprise, peu importe à qui elle adresse sa communication. (Z. 133-136)</p> <p>dans tout cadre dans toutes nos activités, on utilise la structuration visuelle, on utilise les principes de TEACCH. (...) En gros, la structuration, la communication, de pouvoir leur donner un horaire prévisible de ce qui va arriver dans leur journée. C'est très résumé, évidemment. Ça, c'est de toute manière pendant toutes nos activités. (Z. 154-157)</p>
<i>K2: Musikalische Aktivitäten</i>	
K2.1	
K2.2	<p>la musique est très intéressante comme biais motivateur, etc. pour toute personne. (Z. 57-58)</p> <p>Comme pour toute personne, la musique est vraiment quelque chose qui (...) peut apporter un bienfait parce que c'est souvent assez relaxant, plutôt apaisant, assez motivant aussi. Donc, pour différentes raisons, ça peut apporter quelque chose aussi aux personnes avec autisme. (Z. 73-76)</p> <p>Nous, les faits qu'on voit, c'est que pour les personnes qui apprécient la musique, c'est vraiment des moments très intéressants, soit écouter de la musique, soit participer au concert, soit bénéficier justement de ces moments d'activité. (Z. 77-80)</p> <p>C'est un média qui est très intéressant parce que, du coup, ça peut permettre à la personne (...) de se concentrer, de pouvoir apprendre, à utiliser plus la motricité fine, par exemple, parce que si on leur fait des exercices (...) ennuyants de motricité fine, ce n'est pas forcément gai. (Z. 80-83)</p> <p>les bienfaits de la musique en général. (Z. 96)</p> <p>A ma connaissance, il n'y a pas vraiment d'études qui montrent que ça a un intérêt plus grand pour les personnes avec autisme que sans, mais je pense que les bienfaits qu'on détecte sont les mêmes. Et ça peut vraiment être très positif</p>

	<p>chez les deux types de population. (Z. 96-100)</p> <p>soit par exemple réduire son anxiété ou travailler la motricité ou travailler la gestion de ses émotions. (Z. 110-112)</p>
<p><i>K3: Musikerleben autistischer Menschen</i></p>	
	<p>c'est vrai que certaines personnes avec autisme ont aussi un grand intérêt pour la musique. (Z. 185-186)</p> <p>pour certaines, ça peut vraiment devenir une voie, même professionnelle. (Z. 187)</p> <p>Certains participent d'ailleurs à des cours de musique, de solfège, (...) certains sont compositeurs, etc. (Z. 193-194)</p>
<p><i>K4: Musik als Integrations- und Fördermöglichkeit</i></p>	
K4.1	<p>Après, au niveau de la musicothérapie, (...) je pense que ce qui est très particulier, c'est qu'il faut toujours faire attention à tomber sur des professionnels compétents à la fois en musicothérapie et à la fois en autisme. (Z. 102-104)</p> <p>Et donc, si des parents (...) nous disent oui, on va absolument faire de la musicothérapie, on va donner les informations objectives en disant l'état des connaissances, mais aussi en disant à quoi ils doivent peut-être faire attention. (Z. 104-107)</p> <p>c'est important qu'on donne les bonnes informations aux parents. (Z. 108-109)</p> <p>un enfant qui apprécie la musique, ça peut être effectivement très intéressant par le biais de la musique, de l'aider à développer (Z. 109-110)</p> <p>Mais c'est important que les parents (...) n'aient pas d'attente irréaliste non plus, parce que la guérison de l'autisme, non. (Z. 112-113)</p> <p>ça nécessite effectivement de toute manière un apprentissage (...) très clair et de pouvoir apprendre à la personne à associer tel type de son, ou tel type de note, ou tel type d'instrument à un oui, un non, une réponse, etc. (Z. 140-143)</p> <p>c'est vraiment quelque chose d'important de déceler certains qui ont l'intérêt, mais aussi le talent musical. C'est encore deux choses différentes. (Z. 188-189)</p> <p>pour certains, ça peut être aussi les soutenir là-dedans. (Z. 189-190)</p> <p>nous, à la Fondation, on n'est pas professionnels de la musique, donc on ne va pas pouvoir les soutenir dans cette démarche, mais on va pouvoir guider les parents vers peut-être d'autres structures qui vont pouvoir les aider à développer</p>

	ça. (Z. 190-193)
K4.2	<p>dans le cadre de nos services loisirs, ça fait maintenant, je dirais bien, 4 à 5 ans qu'on a un partenariat avec l'EME, donc Écouter pour Mieux Entendre. C'est un organisme au Luxembourg, je pense, lié à la Philharmonie ou à quelque chose comme ça. (...) Ils (...) participent, ils animent des colonies, en fait, au moins une fois par an. Donc, en venant (...) proposer des activités de musique, des instruments, etc. pour (...) les enfants et ou les adolescents qui participent à ces colonies. (Z. 58-63)</p> <p>On participe aussi avec nos bénéficiaires à une activité organisée par Autisme Luxembourg a.s.b.l. qui s'appelle le Discothisme. Régulièrement, ils organisent un concert (...) de musique particulier. Là, on est toujours aussi présent avec des groupes de nos bénéficiaires. (Z. 63-66)</p> <p>quand on diffuse les dates des colonies qu'on organise, il y a toujours un thème lié à la colonie. Ces dates-là, c'est des colonies (...) avec musique en partenariat avec l'EME. Du coup, les familles voient le thème et peuvent inscrire leurs enfants ou leurs adolescents à ces dates-là. (Z. 148-151)</p> <p>Pour l'activité de musique, le but, c'est vraiment un loisir et d'avoir un moment de plaisir, un moment d'échange, de partage. (Z. 158-159)</p> <p>On ne vise pas là d'apprendre un instrument, (...) on ne vise pas non plus une thérapie, alors qu'on adapte aussi au moment à la personne, c'est-à-dire que si une personne va être plus à l'aise juste d'être dans la pièce et d'écouter, c'est très bien. (Z. 159-162)</p> <p>On va essayer de la stimuler pour qu'elle aille (...) aussi toucher aux instruments, etc. Mais si elle ne veut pas, c'est très bien aussi. On va faire des apprentissages petit à petit, essayer de l'aider à prendre part, être dans la relation, etc. (Z. 162-164)</p> <p>Si une personne, à un moment donné, ça fait trop de bruit ou certains instruments (...) ne supportent pas, par exemple, le bruit qu'elle veut plutôt sortir de la pièce, on va aussi pouvoir s'adapter. (Z. 164-167)</p> <p>Il y a des moments où c'est plutôt, ils écoutent la musique qui est faite par le groupe ou la philharmonie, etc. (Z. 167-168)</p> <p>En fonction de l'enfant, parfois, ça va être simplement, on lui propose un casque anti-bruit pour atténuer (...) le son, par exemple. Parfois, s'il faut, on va même changer l'instrument, par exemple. Puis sinon, on peut toujours l'accompagner</p>

	<p>dans le couloir, dans la pièce d'à côté. (Z.172-175)</p> <p>Parfois aussi, certains vont pouvoir être concentrés dans l'activité pendant une heure, d'autres, peut-être cinq minutes, puis ils vont marcher un petit peu dehors, puis ils reviennent, etc. (Z. 175-177)</p> <p>Donc, on s'adapte (...) le mieux possible pour que, justement, ça reste un moment donné, un moment positif, en fait, pour l'enfant ou l'adolescent. (Z. 177-179)</p>
K4.3	

Tabelle 3: Kategorisierung des ersten Interviews

9.2.2 Zweites Interview

<i>K1: Autismus-Spektrum-Störung</i>	
K1.1	<p>Ich hatte vor einem Jahr [...] ein autistisches Kind, was ich über einen längeren Zeitraum [...] vier Jahre begleitet habe. [...] Und sonst habe ich auch andere Kinder schon gesehen, aber nicht speziell mit ihnen gearbeitet. (Z. 16-18)</p> <p>ich habe sehr viel über Autismus-Spektrums-Störungen gelesen, um mich einfach in diese Arbeit hineinzusetzen und diese Kinder auch besser zu verstehen. Und auch ihre [...] ganzen Problematiken zu verstehen. (Z. 38-40)</p> <p>Ich hatte eine Fortbildung zum Thema Autismus, [...] das war allerdings nur zwei Stunden. Aber dort haben sie uns das Projekt TEACCH vorgestellt, so dass ich mir unter TEACCH sehr gut vorstellen konnte, [...] wie und wo ich TEACCH benutzen kann. (Z. 43-45)</p>
K1.2	<p>das Lernen in der Gruppe schwieriger sich gestaltet, als zum Beispiel das Lernen außerhalb. Es ist einfacher, mit einem autistischen Kind alleine zu lernen, als in einer Gruppe, [...] was eben vom Autismus her einfacher sich gestaltet. (Z. 29-32)</p> <p>man darf autistische Kinder kaum anfassen. (Z. 32)</p>
K1.3	<p>ich habe versucht, dieses Kind schulisch auf ein gewisses Niveau zu bringen, was aber sehr schwierig war, weil er kognitiv diese Fähigkeiten nicht alle hatte. Wir haben [...] dann das Programm so an ihn herangetastet, dass wir das Wichtigste versucht haben, ihm beizubringen, zum Beispiel den Umgang mit Geld oder die Uhrzeit kennenlernen. (Z. 21-25)</p> <p>TEACCH ist eine bestimmte [...] Methode, mit autistischen Kindern zu arbeiten.</p>

	<p>Das heißt das Links-Rechts-Pro... [...] Links liegen die Aufgaben, die zu erledigen sind. Dann nimmt das Kind sich sie, arbeitet diese Aufgaben ab, legt sie nach rechts rüber und so kann es alle Arbeiten, die es zu erledigen hat, einzeln abarbeiten. Das ist so ein System, wo [...] alles geordnet ist und eine Reihenfolge zu hat. Das ganze Programm ist etwas größer, aber das ist [...] jetzt einfach erklärt. (Z. 48-53)</p> <p>Ich habe letztes Jahr ein anderes Kind kurz betreut und da habe ich das TEACCH aufgebaut. Und der hat auch so funktioniert mit diesem Links-Rechts-Arbeiten. Das hat ganz gut bei ihm funktioniert. (Z. 56-58)</p> <p>ich habe einmal mit einem Kind einen Vortrag gemacht, da er nicht reden wollte, haben wir das Ganze aufgenommen mit Book Creator, der App. Und wir haben diesen ganzen Vortrag so vorbereitet, dass er nicht reden musste, sondern dann alles über die App abgelaufen ist. (Z. 172-175)</p> <p>Das hat sehr gut funktioniert, weil er hat alles sagen können, was er zu den Sachen sagen wollte [...] und war ganz stolz nachher, als jeder ihn gelobt hat für die vielen Worte, die er geredet hat, weil im Allgemeinen hat dieses Kind kaum geredet. (Z. 177-179)</p>
<p><i>K2: Musikalische Aktivitäten</i></p>	
K2.1	<p>Nein, eigentlich nicht direkt. (Z. 64)</p> <p>ich kann mir schon vorstellen, was es befasst, wenn man nämlich jetzt das neue französische Buch guckt. In diesem Buch sind sehr viele [...] Aufgaben, die musikbasiert sind. (Z. 68-70)</p> <p>allgemein mehr gesungen wird in Klassen, aber das ist etwas anderes. (Z. 186)</p>
K2.2	<p>Ja, ich denke schon, es könnte helfen. (Z. 83)</p> <p>ich könnte mir vorstellen, dass das Singen mit anderen Kindern zusammen, [...] das fördern und das würde verschiedene Ängste überwinden lernen, zum Beispiel, das vor der Gruppe reden oder [...] was autistischen Kindern sehr schwer fällt, könnte da vielleicht helfen, weil sie dann lernen, durch Singen geht es einfacher. (Z. 86-89)</p> <p>einerseits könnte Musik beruhigen, andererseits könnte Musik aber auch aufdrehen. Das hängt auch von der Musik ab, die man sich auswählt. Das könnte dann die Sinne entweder [...] beruhigen oder [...] verschlimmern, also das Ganze verschlimmern. Das hängt viel davon ab. (Z. 97-100)</p>

	<p>eigentlich ist es eine Möglichkeit, noch individueller zu arbeiten (Z. 123-124)</p> <p>Ich glaube schon, dass es durch Musik einfacher ist. Da kann man nämlich zum Teil auch mitsingen, was man bei einem Vortrag so nicht unbedingt machen kann. (Z. 137-138)</p>
<p><i>K3: Musikerleben autistischer Menschen</i></p>	
<p><i>K4: Musik als Integrations- und Fördermöglichkeit</i></p>	
K4.1	<p>Da müsste man sehr gewogen vorgehen, denke ich. (Z. 100-101)</p> <p>Natürlich muss auch die Person, die es macht, in diesem Fall wäre ich das, auch musikalisch sein, weil ich glaube, wenn jemand nicht affin zur Musik ist, dass er es dann nicht machen wird. (Z. 108-110)</p> <p>Also ich habe [...] ganz jung, mit acht Jahren angefangen Klavier zu spielen und habe in einem Kinderchor angefangen mit Singen und singe seitdem regelmäßig in Chören und mache Musik. [...] Ich spiele weniger Klavier, weil das habe ich irgendwie verlernt. (Z. 113-115)</p> <p>Ja, denke ich auch, weil [...] jemand, der [...] Musik nicht mag, wird sie auch nicht einsetzen. (Z. 119-120)</p> <p>Das wäre interessant, aber ich glaube, im Moment gibt es keine Fortbildung in dem Bereich. (Z. 149-150)</p> <p>Wäre ich eine von den Ersten, die sich anmelden würde, weil mir fehlt da einiges an Material, um mich da weiterzubilden. (Z. 152-153)</p> <p>Genau. (Z. 157)</p>
K4.2	
K4.3	<p>es ist schon für mich ähnlich, weil [...] das wäre dann halt zusammen singen oder zusammen tanzen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, da kann man alles umsetzen. (Z. 78-80)</p> <p>dass ich mich vielleicht mit ihm hinsetze und Lieder einstudiere und diese dann vor der Klasse vortragen würde, was ihm [...] die Möglichkeit gibt, etwas vor der Klasse vorzutragen, ohne - wie soll ich sagen - ohne, dass er - [...] weil wir haben immer wieder Methoden gesucht, wie können wir was vor der Klasse vortragen, weil er die Angst überwinden musste, wie er vor der Klasse etwas</p>

	<p>vorträgt. (Z. 130-135)</p> <p>Also Musik kann man auch nutzen, um irgendwas einzustudieren. Man kann [...] durch Vernoten von Sätzen oder so, die man lernen muss, kann man Sachen leichter lernen. Das könnte man auch so einsetzen. (Z. 143-145)</p> <p>Also es gibt mehrere Möglichkeiten. Die erste wäre, es aus der Situation herauszubringen. [...] Die zweite Möglichkeit wäre, wenn das Kind einen Kopfhörer, also einen Kopfschutz hat, dann würde ich diesen hervorholen und ihm hinhalten, weil das hilft ganz oft. Dann setzen die Kinder diesen auf und das ist erträglicher für sie. [...] Das sind eigentlich diese zwei Möglichkeiten, die ich anwenden würde. Entweder das Kind aus der Situation herausbringen oder eben etwas anbieten, damit es seine Ohren schützen kann. (Z. 162-167)</p> <p>Hätte eine Möglichkeit sein können (Z.182)</p> <p>Aber was ich selbst als Projekt mal machen wollte - leider ist es gescheitert - ich wollte einen [...] Chor in einer Schule, somit alle Schüler zum Chor hinzuziehen. [...] Dann hätte ich auch diese Kinder mit speziellen Bedürfnissen hineingezogen, sodass ich dann [...] alle, und dann hätten diese Kinder mit den anderen Kindern gemeinsam auf einer Bühne stehen können. (Z. 186-191)</p>
--	--

Tabelle 4: Kategorisierung des zweiten Interviews

9.2.3 Drittes Interview

<i>K1: Autismus-Spektrum-Störung</i>	
K1.1	<p>ech hunn an menger Studentenzeit aacht Joer Benevole fir d'Fondation Autisme Luxembourg gehollef, [...] wou ech mat an d'Kolonien war, Stagen [...] an och Vakanzenaarbechten gemaacht hunn an Sortien an d'Foyeren. (Z. 16-18)</p> <p>ech hatt an mengem éischte Joer, wou ech ugefaangen hunn an der Schoul, een Kand mat Asperger-Autismus, an aktuell hunn mer och elo erëm een Kand mat Autismus an der Schoul. (Z. 18-20)</p> <p>Formatiounen selwer hunn ech keng gemaach, also ausser elo déi während der Schoulzäit. Soss hunn ech awer just d'Afféierungen bei der FAL matgemaach fir dann do ze schaffen. (Z. 76-78)</p>
K1.2	<p>Do war et awer och zimmlech individuell, also, d'Verhale vun deenen verschiddene Kanner. [...] Och ënnert den Geschwëster, mir hätten ganz oft dann Geschwëster. (Z. 26-28)</p> <p>dat Kand wat ech deemools zu Beefort an mengem éischte Joer hatt, dat war</p>

	<p>am Cycle 3.2 dat war och eréischt an deem Joer diagnostizéiert ginn. Dat heescht, deen hatt bis dohinner een relativ normalen Schoulparcours gemaach, ouni datt dat elo bekannt war. Hien hatt och eng relativ liicht Form vum Asperger-Autismus. (Z. 30-33)</p> <p>Do waren och lo keng sou grouss Differenzen, eben just dat soziaalt wat e bëssen méi schwierig war. Awer soss vum schouleschen hier... (Z. 35-36)</p> <p>An wann hien sech sécher war, datt hien eppes [...] wéist, och wann dat deen Moment falsch war, dann huet hien dann drop behaupt datt säint richtig wier, an net dat wat d'Joffer gesot huet. (Z. 36-38)</p> <p>déi Saachen, wou ech am Fong ëmmer direkt probéieren drop ze kucken, ass, ob si mat deenen aneren Kanner spillen oder nieft deenen aneren Kanner. (Z. 66-67)</p> <p>An dann och, ob si den Bléckkontakt sichen oder ob si éischer een Bléck hunn, deen duerch een geet, awer net wierklech op engem läit. (Z. 67-69)</p>
K1.3	<p>do gouf och schon mam TEACCH, mat den Piktogrammen mat him geschafft an och mat dem Buch kommunizéiert hien weider, also sou wéi dat och bei der Fondation Autisme ass. (Z. 50-52)</p> <p>Mir setzen och elo do een Dagesplang ëm fir hien, och wéi dat bei der FAL dann ass, well ech deen System... (Z. 52-53)</p> <p>... kennen an hien kritt dann och een Carnet de Sortie oder een Carnet de Sortie pédagogique fir dann matzehuelen. (Z. 55-56)</p>
<i>K2: Musikalische Aktivitäten</i>	
K2.1	<p>ech hunn am Cycle 3 Musek matgemaach. Et ass do ganz oft ënnerschiddlech. Ech fannen méi Ënnerscheeder vun Joergang zu Joergang [...] wéi elo onbedéngt op d'Kanner selwer bezunn. Et huet een ëmmer Kanner, déi gären Musek maachen, ëmmer Kanner, déi net sou musikalesch sinn. Et huet een Joergäng, wou mei un der Musek interesséiert sinn, wéi anerer (Z. 84-88)</p> <p>Do géif ech mech dann op den Plan d'études bezéien, wou och dran steet, datt d'Kanner d'Recht hunn op Musek an der Schoul. (Z. 187-189)</p>
K2.2	<p>D'Motorik denken ech schonn, well dat brauch een jo awer. (Z. 156)</p> <p>Dat soziaalt do weess ech elo net direkt eng Äntwert drop, wann ech ganz éierlech sinn. (Z. 157-158)</p> <p>Ech denken schonn. Also am schouleschen Beräich definitiv. Wann mir vun der</p>

	<p>Inklusioon schwätzen, [...] gesinn ech keen Problem dran fir d’Kand mat anzebannen. (Z. 163-164)</p> <p>ob d’Kand dann wierklech aktiv mat deenen aneren Musek matmécht oder ob d’Kand säint fir sech nieft deenen aneren mécht. (Z. 168-169)</p> <p>Dat ass deen Moment och fördernd fir d’Motorik. (Z. 202)</p> <p>Wou ënner anerem och soll [...] d’Vibratioun mat duerch den Kierper wierken fir [...] dat bannescht am Fong ze rengen. [...] Wat dann duerch d’Vibratiounen vun der Klangschuel och entsteet oder duerch den Toun ganz no beim Ouer. (Z. 230-233)</p> <p>Jo (Z. 235)</p>
<p><i>K3: Musikerleben autistischer Menschen</i></p>	
	<p>An hien huet Musek net gären. (Z. 58)</p> <p>Kann ech och direkt soen. Huet hien eis schonn matgedeelt. (Z. 60)</p> <p>et kann een schonn bal soen Hallef-Hallef (Z. 98-99)</p> <p>déi, déi gären Musek gelauschtert hunn. Déi och CDen matkrit hunn fir an d’Kolonien. Déi sech dobäi och berouegt hunn. (Z. 100-101)</p> <p>An et hat een awer och genaousou och déi aner Hallschent, déi den Kaméidi einfach net verdroen hunn. Déi sech dann iergendwou hi gesat hunn an sech d’Oueren zougehalen hunn an och dann den typeschen Wippen ugefaangen hunn, deen dann beim Kanner-Autismus (net däitlech) ass. (Z. 102-105)</p> <p>Sou wéi dat bei ons och ass, mee eben datt dat bei hinnen vill méi extrem zum Virschäin kënnt. (Z. 114-115)</p>
<p><i>K4: Musik als Integrations- und Fördermöglichkeit</i></p>	
K4.1	<p>Warscheinlech, wann méi Kanner dovun begeeschtert sinn, maachen déi aner automatesch méi mat. (Z. 90-91)</p> <p>Ech denken, datt roueg klassesch Musek warscheinlech fir déi meescht méi angeneem wäert sinn, wéi wann een elo géif haart, Techno oder [...] wierklech Musek mat Bass huelen. (Z. 112-114)</p> <p>Mee ech denken, wann een méi roueg Lidder huet, kritt een si éischer alleguerten, also datt si alleguerten och domat eens ginn, wéi elo bei deenen typesch klasseschen Radiolidder. (Z. 115-117)</p>

	<p>Jo (Z. 141)</p> <p>Saachen, déi géifen goen, wou ech géif mierken: "Do fillen si sech wuel. Do géifen si och matmaachen." Déi géif ech dann méi widderhuelst asetzen. Also, ech géif kucken, wéi hier Reaktiounen sinn, ob verschidden Saachen. An wann ech mierken bei eppes, datt dat bei engem guer net géif goen, dann géif ech och probéieren, dat gréisst méiglech ze evitéieren. (148-152)</p> <p>Et muss een awer e gewässent Gefill opbréngen. (156-157)</p> <p>Deen Moment géif ech soen, misst een eng Léisung fannen fir dat Kand, mee et kann een awer net Musek an deem Sënn ofschaffen. (186-187)</p>
K4.2	<p>An den Kolonien, mee do war et ëmmer schwierereg. (Z. 98)</p> <p>ënner anerem och mat der Klangpädagogik hat ech och schonn eng Formatioun gemaach, wat jo och (Bewegungen mat den Hänn). (Z. 219-220)</p>
K4.3	<p>Dach, mat verschiddenen Instrumenter schonn. Ech denken, datt dat hinnen éischer géif zousoen an éischer datt si do géifen matmaachen, well si et selwer kontrolléieren kennen, wéi... (Z. 120-122)</p> <p>...wéi elo einfach Lidder unzemaachen an mat hinnen ze danzen oder esou. (Z. 124)</p> <p>Ech géif do méi sanft Instrumenter huelen, wéi zum Beispill sou afrikanesch Trommelen (Z. 128-129)</p> <p>déi Plastiksbengelen do fir Musek ze maachen, déi et och vill an den Schoulen gëtt. (Z. 129-130)</p> <p>also Instrumenter mat méi doucen Téin. (Z. 133)</p> <p>déi fir an d'Hand mat den Schellen fir ze klappen. (Z. 135)</p> <p>Tamburine, genau oder esou een Regenmacher, esou Saachen, déi ech vläicht éischer géif nach huelen fir an den Entspannungsphasen. (Z. 137-138)</p> <p>Ech géif deen Moment vläicht kucken fir dem Kand Hëllef ze ginn, wéi zum Beispill Kopfhörer oder esou, wann Musek ass [...] oder vläicht och, wann d'Kand eng Assistance huet, wou och een kennt, [...] d'Musek dann och éischer an déi Stonnen ze leeën, sou datt d'Kand och dann d'Méiglechkeet huet mat där Persoun eraus ze goen. Also sou datt si eng Méiglechkeet huet sech zeréck ze zeien. (Z. 177-181)</p> <p>Mat molen. (Z. 193)</p>

	<p>Mat Musek, datt d’Kanner sollen dat molen wat se fillen, [...] dat wat si héieren zum Ausdrock kennen ze bréngen. (Z. 195-196)</p> <p>Wann ech elo géif [...] op sou eng Entspannungsmusek goen, wou awer e bëssen sou een Duerchlaaf ass - oder nee - ech géif vläicht nach éischer op den [...] Schreibtanz, dat ass een Buch, wou et eben wierklech drëm geet op den Rhythmus an op d’Musek dann och Konscht ze maachen. (Z. 199-202)</p> <p>Et ass zwar mat Virgaben, dat heescht am Ufank léieren d’Kanner eng Aart Danzbewegung an herno kréien si dann mat Staffeleien hier Blieder dohinner gemaach mat den Faarwen an dann maachen si unhand vun deenen Bewegungen entsteet dann herno dat Bild an do ass wierklech, datt [...] d’Melodie oder d’Touneinlagen, d’Instrumenter schonn eng Geschicht erzielen. [...] Wann ech elo un dat éischt denken, dat ass zum Beispill d’Bild vum Vulkan, [...] wéi den Vulkan dann am Ufank nach brodelt an herno ausbrécht. Also sou géif ech dat dann abauen. Schonn sou [...] rhythmesch Geschichten, wou awer elo net onbedéngt [...] genau virginn ass, wéi dat herno soll ausgesinn. (Z. 203-211)</p> <p>ech weess just vun der Klangpädagogik, wou si dann wierklech mat den Klangschalen oder mat Trommelen oder och mat den Regenmacher schaffen. (Z. 229-230)</p>
--	--

Tabelle 5: Kategorisierung des dritten Interviews

9.2.4 Viertes Interview

<i>K1: Autismus-Spektrum-Störung</i>	
K1.1	<p>Während mengen leschten zwee Joren am C2 hat ech eben een autistescht Kand an der Klass. Also am éischten an am zweeten Schouljoer an duerno soen ech elo, mat deem weider gefuer als I-EBS, dat heescht ech hunn deen elo sechs Joer (...) eben begleet. (Z. 27-30)</p> <p>awer just een an menger ganzer Karriär. (Z. 32)</p> <p>dann liest een vill an Bicher. Dat ass och ëmmer schéin Theorie an dat ass awer dann an der Praxis ganz aneschtens. Ech war och an Formatiounen, wou ech geduecht hunn: "Ok, wat kënt elo ob dech duer?" Schlussendlech ass et - muss een dat Kand emol einfach kennenléieren, well (...) all Kand ass aneschtens. (Z. 37-40)</p> <p>Ech denken, datt déi (...) "Autismus" geheescht huet (Z. 45-46)</p>

	<p>Deen hat um IFEN eben d'Formatioun dunn gehalten. (Z. 49)</p> <p>et war fir mech nei, et war fir d'Assistance en classe nei, wou mir nach net esou strukturéiert waren. (Z. 68-70)</p> <p>Mee dat war wierklech déi éischt sechs Wochen, duerno wossten mir awer wéi hien géif ticken an fonctionéieren. Mee et sinn natierlech och ëmmer alles esou, esou wéi en Ausfluch an alles wat nei ass an dat war och ëmmer esou spannend: "Wéi geet dat elo?" (Z. 72-75)</p>
K1.2	<p>et war begeeschtert vun Zuelen an Buschtawen (Z. 53)</p> <p>haauptsächlech dat éischt Joer esou an den Pausen, dat war méi schwéier, well do einfach vill Kanner sinn (Z. 55-56)</p> <p>"Wou ass et elo? Dat Kand?" an dann war et einfach op der Toilette verschwonnen, wou et mei roueg war. Mëttlerweil ass dat awer guer keen Problem méi fir an der Paus do (...) mat ze lafen an ze spillen (Z. 57-59)</p> <p>"Wou? Ass et fortgelaf?" an dann war et einfach just op der Toilette, well et do roueg war. (Z. 60-61)</p> <p>Wat dann wierklech esou jo, (...) esou d'Emotiounen mat him duerch gaangen sinn an dann ass eng Kéier alles op den Bueden geflunn (Z. 70-71)</p> <p>"Wéi geet dat elo?" Wann mir iergendwou hifueren wou hien net kënneg ass. (Z. 74-75)</p> <p>Einfach wéi geet hien mat der Situatioun ëm. Mir waren eng Kéier um Bauerenhaff - wéi kann hien mat den Déieren ëmgoen - (...) ass dat esou ganz léif mat den Déieren sinn oder wierklech mol d'Kaz mam Schwanz zéien. (Z. 78-80)</p> <p>Nee, wierklech net. (Z. 83)</p> <p>Also hei war elo wierklech liicht autistes, (...) wou eigentlech alles gutt fonctionéiert huet (Z. 173-174)</p> <p>Déi éischt zwee bis dräi Joer war elo keng grouss Kommunikatioun do. (...) Dat heescht, et freet een jo heiansdo, mee et krit een awer keng Äntwert. (Z. 180-181)</p>
K1.3	<p>Hei war et eben am Ufank, (...) et huet einfach extrem strukturéiert alles mussen sinn. Wéi dat bis do war, ass et wierklech immens gutt gaangen. (Z. 40-42)</p> <p>an dann hunn mir eis erëm berouegt. (Z. 71-72)</p>

	<p>Et heescht, déi aner Kanner hunn emol - ech weess net - eng Schmierenkëscht opgeraf oder opgepasst: "Hei bleif an der Rei!" (...) Also Kommunikatioun elo tëschent den Kanner war nach net do, (...) mee si hunn hien awer akzeptéiert, och wann emol een Dag war, wou et net esou gutt gaangen ass an et sinn méi Geräischer komm. Dat war fir si awer dann ok. (...) Si hunn awer och emol gesot: "Hei, elo muss du roueg sinn" an dann huet hien dat awer och akzeptéiert. (Z. 181-187)</p>
<p><i>K2: Musikalische Aktivitäten</i></p>	
K2.1	<p>Also, wéi ech dunn eben nach eng Klass hat, ass ëmmer moies ier et ugaangen ass, esou als Ritual een Lidd gespilt ginn: "D'Schoul fänkt un." Dann wosst einfach jiddereen: "Ok, ech huelen elo meng Schachtel eraus. Ech huelen meng Hausaufgaben, déi leeën ech prett dohinner." (Z. 89-92)</p> <p>An och zum Schluss um 12 Auer hunn ech erëm een Ofschlosslidd gespilt. Dann wosst een och ëmmer: "Ok, elo muss een erëm d'Schachtel apaken an elo ass Zäit fir heem ze goen." (Z. 92-94)</p> <p>Am Plaz, datt een dat muss fënnef Mol widderhuelen: "Mir paken alles an an mir raumen", war dat einfach emol: "Ok, ech héieren schonn emol (...) an ech raumen an." (Z. 94-96)</p> <p>also déi sinn ëmmer dann gelaf. Also moies um aacht an dann nach eng Kéier um zwielf oder um véier. (Z. 99-100)</p> <p>Oder eben bei Molarbechten, wou ech et eben gären roueg hat. Also elo keen Lidd, mee einfach nëmmen (...) sou Entspannungsmusek e bëssen esou am Hannergrond gelaf ass, (...) well den Geräischpegel gëtt domadder reduzéiert. (Z. 103-106)</p>
K2.2	<p>einfach fir erëm erof ze kommen. (Z. 156-157)</p> <p>Jo. (Z. 199)</p>
<p><i>K3: Musikerleben autistischer Menschen</i></p>	
	<p>Et sinn och heiansdo Lidder oder wann hien iergendwéi eppes hat, esou een Tingstëft, wou een konnt lauschteren, wat him immens gutt gefall huet, huet hien ëmmer erëm (...) ofgespillt. Dann hat hien eben seng Kopfhörer op. Dat waren dann (...) ëmmer esou déi nammlecht fënnef Sekonnen, esou: "Ich bin..." Ech weess net - wat war dat - deen een seet: "Ich bin Sil", an "Hallo, ich bin Ben", an zesummen gëtt dat dann "Silben". Wou een sech dann denkt: "Ok,</p>

	<p>dat wéivillt mol hunn mir dat dann elo schonn héieren?“, mee dat sinn dann einfach esou Melodien, déi hänken bliwwen sinn. (Z. 112-118)</p> <p>Wann ech elo just mäin Kand do am Hannerkapp hunn, dat wier elo net esou wierklech haart Musek oder wëll Musek, dann wier deen elo éischer ënnert den Dësch geklommen. (Z. 129-130)</p> <p>Also mir haten ëmmer esou: “Hüt-te, Hütte. Hüt-te Hütte.” Esou eppes kënnen mir dann fënnel Minutten laang lauschteren. (Z. 147-148)</p> <p>Awer elo net mat klatschen einfach nëmmen, well dat jo dann esou (Rhythmus vum “Hü-te. Hütte” nogesongen), ëmmer esou dat. Ëmmer erëm dat nämmlecht. (Z. 150-151)</p> <p>Elo géing ech “jo” soen. (Z. 156)</p>
<p><i>K4: Musik als Integrations- und Fördermöhlichkeit</i></p>	
K4.1	<p>Et misst een et konsequent einfach maachen. (Z. 160)</p> <p>wann een elo eenzel kann mam Kand schaffen. Wann dat elo natierlech an enger Klass ass, wou dann 17 aner Kanner och nach rëselen, dann (...) kann dat (...) e bëssen schif ausgoen, well dat einfach (...) ze vill Andréck dohanner léisst. (Z. 163-165)</p> <p>Wéi gesot, ech misst elo kucken wei een Kand. (Z. 173)</p>
K4.2	<p>Dat wosst och Bescheed. (Z. 103)</p> <p>Ech denken schonn. Ech kann mech elo net erënneren, datt et elo (...) net gaangen ass. (Z. 111-112)</p> <p>Ech géif elo net soen, datt hien matgesongen hätt. Also ech weess et net, well dat elo véier Joer hir ass, (...) mee hien huet awer drop reagiert. Dat heescht hien wosst: “Ok, elo kann ech apaken.” Wann et ugefaangen huet: “Die Schule ist aus.” Dann war et: “Ok, ech kann alles an mäin Schoulsak paken. Et däerf näischt méi op der Bänk leien bleiwen.” (Z. 193-197)</p>
K4.3	<p>Ech denken Rhythmus ass ëmmer gutt, (...) och fir herno d’Silben ze klatschen. (Z. 128)</p> <p>Esou eppes Douces awer oder wou een einfach kann - ech weess net - een Saz domadder léieren: “Die Schule ist aus.” Datt einfach den Sazbau do kann geléiert ginn, géif ech awer an der Schoul interessant fannen. (Z. 131-133)</p> <p>Also esou Entspannungsmusek géif ech gutt fannen (Z. 156)</p>

	Elo Instrumenter wieren méi spannend gewiescht, ob dat elo gaangen wier oder net. (Z. 157-158)
--	--

Tabelle 6: Kategorisierung des vierten Interviews

9.2.5 Fünftes Interview

<i>K1: Autismus-Spektrum-Störung</i>	
K1.1	<p>Do betreien ech een Jong, deen ass elo an der zweeter Spillschoul. Ech betreien hien elo schonn dräi Joer laang. Säin éischt Joer war am Precoce an dono huet hien nach een zweet Joer Precoce gemaach, well hien einfach nach net prett war fir an d'Spillschoul. (...) Dat éischt Joer Precoce war ech net dobäi. Dat zweet Joer Precoce an dann éischt Spillschoul an zweet Spillschoul. Dat geet elo op een Enn an wann hien elo keng Platz krit beim CTSA zu Harel an der Schoul, dann bleift hien hei. (Z. 20-26)</p> <p>Also dat éischt Joer, wou ech dunn am Precoce war an mat him ugefaangen hunn ze schaffen, hunn ech vill Formatiounen gemaach (...) um IFEN. Ech weess elo net méi, wéi si all heeschen, mee ech gleewen, et waren 80 Stonnen. (lacht) Hat mech wierklech interesséiert. Vill och am CTSA gemaach. Si haten virdrun eng aner ugebueden an dunn hat ech "Spielförderung" gemaach et waren der véier oder fënnef, wou ech awer dobäi war an wou ech mech informéiert hunn. (Z. 232-237)</p>
K1.2	<p>sou ganz am Ufank, wéi mir ugefaangen hunn mat schaffen, huet hien wierklech kengem an d'Aen gekuckt. Hien spillt elo, haut och nach, net vill mat aneren Kanner. Hien spillt vill eleng fir sech. (Z. 30-32)</p> <p>Wat elo fir den Moment den Fall ass, datt wann ech mat him spillen - hien baut immens gären. Hien baut gär Tierm mat Holzstécker an wann ech dann awer niewent him bauen, dann zerstéiert hien mäin Tuerm gären an freet sech doriwwer. (Z. 32-35)</p> <p>also fir mat him Kontakt opzehuelen, huet (...) schonn laang gedauert. Awer mir hunn elo eng gutt Bindung an hien kuckt mir och an d'Aen heiansdo emol, virun allem wann et him wichteg ass, mir ze soen, datt him dat net gefällt, wann (net däitlech) vun him verlaangen. (Z. 37-40)</p> <p>Hien schwätz net. Hien mécht ganz vill Lauter. Seng Elteren - also seng Mamm - verstinn hien, wann hien eppes seet. Heiansdo kënnt et bei mir och emol vir, datt ech een Wuert eraushéieren. Awer (...) eng Kommunikatioun iwwer Sätz,</p>

dat geet net. (Z. 40-43)

Hien hat elo dëst Schouljoer ugefaangen sech (...) ze bäissen. An d'Hand ze bäissen, wann hien nervös ass, wann et him ze vill gëtt, wann him eppes net gefält, net passt. Dat war lescht Joer am Juli nach net. Sou vun September un awer ëmmer méi an mëttlerweil, well et och schonn sou laang iwver Méint geet, gesäit een wierklech un senger Hand, wou hien bäisst. Et ass eng richtig Hornhaut. (Z. 43-47)

Wat hien schonn laang net méi gemaach huet, ass, wann hien sech freet, dann steet hien wierklech esou do, mat den Hänn esou (hieft d'Hänn an d'Luucht). Awer dat huet hien schonn effektiv schonn méi laang net méi gemaach. Dat huet hien lescht Joer an dat Joer virdrun wierklech ganz dacks gemaach. (Z. 49-52)

Et ass immens schwierig him een Spill ze erklären oder him matzedeelen, wat mir gären wëllen. Dat ass wierklech schwierig. Et geet wierklech ganz dacks iwver weisen an mat him maachen. (Z. 57-59)

Hien mécht awer och Saachen no, wou ech heiansdo wierklech erstaunt sinn. (Z. 59-60)

Mat Momenter huet hien mat Poppen gespilt, awer op seng Aart an Weis. Trotzdeem hien war eemol bei mech komm an huet mir esou eng Stoffpizza, déi kann een dann selwer (net däitlech). Hien huet mir eppes ze iessen ginn oder hien hält och eng Popp an setzt si - mir hunn sou een Caddie fir Akafen ze goen am Mini - an hien setzt si dann do dran an fiert dann domadder duerch d'Klass. Awer hien hält och d'Popp an schléit se express op den Kapp oder schéisst se an d'Klass, bis si dann och wierklech op den Kapp fält. Sou Saachen sinn dann natierlech och... (...) Hien mécht dat aus iergendengem Grond, villäicht wéinst dem Geräisch, well dat do anescht knuppt wéi um Réck. (Z. 60-68)

Hien schmaacht gären ganz vill Saachen an hien richt och. Also Plastilinn (...) schmaacht hien wierklech dauernd an Faarf - Gouachefaarf - an al Kéiers, wann mir an der Klass eppes molen mat Pinsel, hien muss dat dann awer ëmmer do téschent schmaachen. (Z. 71-74)

Seng Liblingsbeschäftigung ass souwisou molen an seng Mamm kann och ganz vill molen. (...) Schonn vun leschtem Joer un September huet hien ëmmer den Mister Bean gemoolt. Am Ufank war een nach net gutt ze erkennen, awer hien moolt wierklech mat all Detailer - een rouden Knapp an een Stéck Giel vun hei ënnen - ech glewen et ass d'Krawatt. Et ass wierklech ganz vill Detailer mam

	<p>Kapp an mat Falen am Gesicht an dat kann hien mega gutt. (Z. 85-90)</p> <p>Hien kann dat stänneg maachen. (Z. 103-104)</p> <p>Ech denken - also dat ass just meng Meenung - et ass him einfach ze vill an dann schléit hien. (Z. 204-205)</p> <p>Wann hien awer muss laang an der Rei stoen, well nach net jiddereen fäerdeg ass, dann (...) bleift hien net roueg op enger Plaz stoen. (Z. 214-215)</p> <p>Dann dréckt hien si fort an dann ass hien och net frou. (...) Awer datt hien schléit an der Klass am Fong ni. (Z. 216-218)</p> <p>Heiansdo dréckt hien hatt dann och fort. (Z. 222-223)</p>
K1.3	<p>am Fong probéieren mir ëmmer dat ze maachen, wat och an der Klass gemaacht gëtt, datt mer Deel huelen. (Z. 77-78)</p> <p>dann probéieren mir weider och net. (Z. 81)</p> <p>Sonst Aktivitéiten, schneiden, dat maachen mir vill, well si bastelen gären vill an der Klass. Net seng Liblingsbeschäftegung - mir schneiden awer 2-3 mol d'Woch - mussen mir awer schneiden. (Z. 81-84)</p> <p>Dann natierlech zesammen pechen, mam Pech (...) oppechen. Ausmolen. (Z. 84)</p> <p>Do loossen mir hien och am Ufank vum Dag gären molen. Hien moolt seng Biller. (Z. 90-91)</p> <p>Mir ginn och turnen. Mir ginn och schwammen. (...) Beim schwammen war ech lescht Joer matgaangen an ech hunn probéiert - ech sinn mat him och an d'groust Waasser gaangen. Ech war ëmmer bei him mat am Waasser, also am klengen Baseng manner. (Z. 91-94)</p> <p>Hien huet een ganzen Programm, deen mir opgehaangen hunn. Schonn am Precoce hunn mir dat gestart. (...) Al Dag huet eng aner Faarf. Mir hunn d'Faarwen vum CTSA geholl an mir hänken dann am Fong säin hallwen Dag op, dat heescht vun moies aacht bis zwielef an mëttes hänken mir dann nei op mat Piktogrammen an mat Fotoen gemëscht. (...) Am Ufank just mat Fotoen. Dann probéieren mir och esou Check-in Saachen. Hien hält dann d'Foto vun sengem Programm an dann ginn mir zum Check-in op seng Aarbechtsplaz, déi mir him ageriicht hunn. Do huet hien dann Tiräng un der Mauer hänken. Dann dräi Piktoen: een Fësch, een Villchen an een Hond. Dann hält hien den Fësch op d'Këscht vum Fësch an dann hält hien d'Këscht vum Fësch an mécht d'Saachen, déi do dran sinn. (Z. 91-103)</p>

	<p>Awer virun allem wann d'Joffer eleng ass mat him an der Klass, dann kritt hien och Saachen, déi hien schonn gutt kennt. (Z. 104-105)</p> <p>Wann ech dobäi sinn, dann sinn méi schwiereg Saachen. Ech sinn dann och ëmmer ganz no dobäi. Heiansdo mécht dat Situatioun e bëssen schwiereg, well ech him dann gären wëll erklären, wat hien muss maachen, awer hien dat schonn eleng kann maachen. Dann muss et awer schonn wierklech gutt preparéiert sinn, da geet et. Wann et net esou gutt preparéiert ass, méi spontan, dann ass et méi schwiereg. (Z. 105-110)</p> <p>Jo, probéieren mir. (Z. 113)</p> <p>Do heiansdo kënnt et vun mir aus, datt ech hien ausgrenzen an mir ginn an deen aneren Haff hannen, well hien do aleng ass an hannen dann zur Rou kënnt. Awer dat maachen ech net ëmmer. Hien geet och vun sech aus dohinner (Z. 198-201)</p> <p>Hien akzeptéiert op alle Fall, datt Kanner niewent him spillen. Hien sëtzt sech fir ze iessen, do sicht hien sech seng Plaz eraus. (...) Also hien muss net op der nämmelechter Plaz ëmmer setzen. (Z. 206-208)</p> <p>Am Fong net eleng, hien ass bei den Kanner. Mir hunn eng Rei fir iergendwou hin ze goen, (...) déi awer net fix ass. Déi aner Kanner aus der Klass kommen ëmmer froen: "Oh Joffer, däerf ech mat him goen?" Deen éischten, deen freet, deem soen mir dann "jo". Et ass esou een Roulement vun plus ou moins dräi Kanner, ëmmer déi nämmelecht, oder véier. Et hänkt e bëssen dovunner of. (Z. 209-213)</p> <p>An hien gëtt dann och eng Hand, (...) keen Problem domat. (Z. 213-214)</p> <p>Et sinn aner Kanner, déi sichen manner Kontakt, sou offensiv, awer wou ech dann schonn emol gefrot hunn: "Wëlls du dann him gär d'Hand ginn?", dann waren si awer ganz: "Jo, gären!" (...) Nee, esou ass hien akzeptéiert. (Z. 223-225)</p>
<p><i>K2: Musikalische Aktivitäten</i></p>	
<p>K2.1</p>	<p>Ganz vill Musek mécht d'Joffer selwer elo net (Z. 117-118)</p> <p>also zéng Wochen, wou eng Joffer vun der Museksschoul vun Réiden kënnt. Si kënnt ëmmer zwou Stonnen - eng Stonn an d'Klass. Si mëscht dann een Programm, wou si dann Saachen virstellt, al Woch een anert Instrument. (Z. 120-122)</p> <p>D'Joffer kann net esou gutt sängen. (Z. 126)</p>

	<p>D'Joffer vun Réiden, déi dann komm ass, si huet dat Lidd och schonn gesongen an der Klass. (Z. 139-140)</p> <p>Mir hunn nach eng aner Joffer, déi kënnt all zweet Woch fir zwou Stonnen. Si ass ganz musikalesch an si gëtt och Gittarscoursen an der Schoul. Alles wat Musek ass, geet ëmmer alles bei hatt. Dofir ginn mer och al zweet Woch an säin Sall. Et ass esou een Musekssall. (Z. 141-144)</p> <p>D'Kanner hunn een Stull an mir sëtzen all am Krees, ronderëm, ee groussen Krees. Si huet d'Gittar an stëmmt dann ëmmer een Lidd un an hien bleift op dem Stull sëtzen. (Z. 145-147)</p>
K2.2	do hunn mir weider nach net driwwer nogeduecht. (Z. 156)
<i>K3: Musikerleben autistischer Menschen</i>	
	<p>Hien krit dat warscheinlech schonn mat, well hien selwer huet gären Musek. (Z. 124)</p> <p>Et kënnt vir, dass hien sech wierklech d'Oueren zou hellt, einfach well si et net esou gutt kann. (Z. 128-129)</p> <p>Ech sungen wierklech gären an hien mierkt den Ënnerscheid, also hien huet et net gär, wann d'Joffer sengt. (Z. 129-130)</p> <p>Hien huet gären Musek, géif ech elo emol behaupten. (Z. 133)</p> <p>Mir hunn och sou eng Mini-Stereosanlag an der Klass schonn zwee Joer laang an dëst Joer huet hien déi wierklech entdeckt mat den Knäppercher. Lues an lues huet sech dat esou entwéckelt, dass och eng CD dran ass. Hien huet am Ufank ëmmer dat nämmlecht Lidd ugemaach vum Tulu. Hien héiert dat ëmmer erëm, ëmmer erëm, ëmmer erëm. Dat e puer mol den Dag an heiansdo hält hien och emol een anert Lidd, gefält him dann awer net, dann hält hien erëm säin Lidd an dat gär. (Z. 133-139)</p> <p>Dann ass hien gaangen an huet d'Stereosanlag ugemaach, fir dat d'Lidd dann. (Z. 140-141)</p>
<i>K4: Musik als Integrations- und Fördermöglichkeit</i>	
K4.1	<p>Jo, awer do läit et dann éischer un der Joffer, dass mat an den Programm eran ze huelen. Do hunn ech leider iwwerhaupt keen Afloss drop. Iwwerhaupt net. (Z. 180-181)</p> <p>Dat op alle Fall, well ech hunn selwer gären Musek. Ech denken et ass och</p>

	einfach eng Astellungssaach. (Z. 187-188)
K4.2	<p>Do mëscht hien sou net mat. Also mir setzen dobäi, awer hien beschäftegt sech mat sengen Saachen, also hien spillt. (Z. 122-123)</p> <p>Hien mierkt zum Beispill, wann mir an der Klass d'Lidd sangen fir ze iessen: "Gudden Appetit, gudden Appetit." (Z. 124-126)</p> <p>Wann ech mat him ënnerwee sinn, dann sangen mir och, well mir ginn an den Bësch eemol d'Woch an dann sangen mir verschidden Lidder op Franséisch oder op Däitsch. (Z. 131-132)</p> <p>do mëscht hien mat op seng Aart an Weis. (Z. 144-145)</p> <p>Hien dréit zwar mam Stull, mee et ass awer net, datt hien fortleeft, well hien ass een deen wierklech vill fortleeft. Awer hien bleibt do (...) an heiansdo sinn och Spiller mat Beweegungen - esou Lidder - an dann kënnt et och schonn emol vir, datt hien matmëscht. Net vill, awer hien spiert sech do wuel an et gefält him ganz gutt. (Z. 147-151)</p> <p>Wat mir maachen, esou un Kommunikatioun ass, wann mir op der Toilette waren an mir eis Hänn wäschen, dann sangen ech ëmmer mat him "Händewaschen". (...) Dat ass eng Kommunikatioun fir him ze soen: "Denk drun, mir ginn elo Hänn wäschen." (Z. 156-159)</p> <p>Awer hien brauch dat esou net fir ze wëssen, datt dat elo kennt oder datt hien dat elo muss maachen. (Z. 162-163)</p>
K4.3	<p>Jo, also déi Iddie, déi hat ech esou nach net héieren, awer mech perséinlech géif dat interesséieren, dat eemol ze testen. (Z. 186-187)</p>

Tabelle 7: Kategorisierung des fünften Interviews

9.3 Informationsbestätigung der Studierenden

INFORMATIONSBESTÄTIGUNG DER STUDIERENDEN

BACHELORARBEIT VON WEINACHTER DELIA

Musikalische Aktivitäten als Integrations- und Fördermöglichkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung

STUDIERENDE

Ich habe die Lehrer*innen, welche an der erziehungswissenschaftlichen Studie meiner Bachelorarbeit teilgenommen haben, schriftlich über diese Studie und ihre Ziele informiert und ihnen Möglichkeiten gegeben, alle Fragen diesbezüglich beantwortet zu bekommen.

Alle erhobenen Informationen wurden anonymisiert (Gesichter werden verschwommen dargestellt, Stimmen verfremdet, Namen durch Pseudonyme ersetzt) und vertraulich behandelt. Alle gesammelten Informationen wurden von mir sicher aufbewahrt. Niemand außer mir und meinem*meiner Tutor*in hatte Zugriff auf diese Informationen. Sie wurden ausschliesslich im Rahmen meiner Bachelorarbeit benutzt. Nach dem Abschluss der Bachelorarbeit werde ich alle gesammelten Informationen löschen.

Vorname und Nachname der Studierenden: *WEINACHTER Delia*

Ort & Datum: *Mersch, der 25. Januar 2024*

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'D' followed by a series of loops and a horizontal line at the end, representing the name Delia Weinachter.