

Lütjens, Anna-Katharina

Möglichkeiten und Grenzen des TEACCH-Konzepts für die
Verbesserung der Lebensqualität und Selbstständigkeit von
Kindern mit Autismus im schulischen Zusammenhang
– ein Praxisbeispiel

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. TEACCH – eine Einführung in die Grundgedanken	6
1.1 Die TEACCH Philosophie – eine wichtige Grundlage für die Praxis	8
2. Das Lernen beeinflussende Besonderheiten und spezifische Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung	12
2.1 Kognition und Informationsverarbeitung – Lernen bei Kindern mit Autismus	13
2.1.1 Kognitive Entwicklung, Intelligenz und spezifische kognitive Fähigkeiten	14
2.1.2 Prozess der kognitiven Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung	15
2.1.3 Aufmerksamkeit und Reizverarbeitung	15
2.1.4 Identifikation und Integration von Informationen	17
2.1.5 Gedächtnis und Speicherung von Informationen	18
2.1.6 Problemlösungsverhalten, Handlungsplanung und motorische Reaktion	19
2.1.7 Zusammenfassung: Schwierigkeiten im Bereich der Informationsverarbeitung	20
2.2 Sensorische Wahrnehmung	20
2.2.1 Fernsinne	21
2.2.2 Auditive Wahrnehmung	21
2.2.3 Visuelle Wahrnehmung	23
2.2.4 Zusammenfassung: Fernsinne	24
2.2.5 Nahsinne	25
2.2.6 Gustatorische und olfaktorische Wahrnehmung	26
2.2.7 Taktile Wahrnehmung	27
2.2.8 Besondere Wahrnehmungserscheinungen	27
2.2.10 Zusammenfassung: Nahsinne und besondere Wahrnehmung	29
2.3 Soziale Interaktion	29
2.3.1 Imitationsfähigkeit und Nachahmungsverhalten	30
2.3.2 Theory of Mind	31
2.3.3 Zusammenfassung: Sozialen Interaktion	33

2.4 Sprachentwicklung und Kommunikation	34
2.4.1 Besonderheiten bei der Entwicklung von Sprache und Kommunikation	34
2.4.2 Zusammenfassung: Sprache und Kommunikation	37
2.5 Spezifische Verhaltensweisen und andere Besonderheiten	38
2.5.1 Stereotypes Verhalten und Sonderinteressen	38
2.5.2 Veränderungsangst, Rituale und Routinen	40
2.5.3 Zusammenfassung: Spezifische Verhaltensweisen und andere Besonderheiten	41
2.6 Motorik	42
2.6.1 Zusammenfassung Motorik	44
2.7 Pädagogische Konsequenzen und Reaktionsmöglichkeiten der Schule	44
3. Structured Teaching	46
3.1 Strukturierung	47
3.2 Visualisierung	50
3.3 Structured Teaching – Umsetzung in der Schulpraxis	51
3.3.1 Strukturierung des Raumes	52
3.3.2 Strukturierung von Zeit und Tagesablauf	54
3.3.3 Arbeitsorganisation, Arbeitspläne und Systeme zur selbstständigen Beschäftigung	57
3.3.4 Gestaltung von Material und visuell strukturierten Aufgaben	59
3.3.5 Routinen zur Unterstützung der Struktur	62
3.4 Effektivität des <i>Structured Teaching</i> und Einschätzung über die Eignung im schulischen Zusammenhang	63
4. Praxis – Umsetzung des <i>Structured Teaching</i>	69
4.1 Einleitung	69

4.2 Die Rahmenbedingungen	70
4.2.1 Vorgeschichte	71
4.2.2 <i>Klassensituation und Schülerbeschreibung</i>	72
4.3 Besondere Verhaltensweisen und herausfordernde Situationen	74
4.4 Lebensqualität – eine Eingrenzung und Begriffsbestimmung	79
4.5 Selbstständigkeit – eine Eingrenzung und Begriffsbestimmung	83
4.6 Die praktische Umsetzung – Gestaltung eines Arbeitssystems	84
4.6.1 <i>Strukturierung des Raumes</i>	85
4.6.2 <i>Strukturierung der Zeit</i>	87
4.6.3 <i>Etablierung eines Arbeitssystems</i>	88
4.6.4 <i>Auswahl des Arbeitsmaterials</i>	90
4.6.5 <i>Routinen</i>	92
4.7 Auswertung und Reflexion des Prozesses	93
4.7.1 <i>Reflexion: Strukturierung des Raumes</i>	93
4.7.2 <i>Reflexion: Strukturierung der Zeit</i>	94
4.7.3 <i>Reflexion: Etablierung eines Arbeitssystems</i>	96
4.7.4 <i>Reflexion: Auswahl des Arbeitsmaterials</i>	98
4.7.5 <i>Reflexion: Routinen</i>	99
4.8 Gesamtbeurteilung der Umsetzung des <i>Structured Teachings in die Praxis</i>	100
4.8.1 <i>Verringerung der problematischen Verhaltensweisen</i>	100
4.8.2 <i>Gestaltung einer förderlichen Arbeitssituation</i>	103
4.8.3 <i>Erhöhung der Selbstständigkeit</i>	104
4.8.4 <i>Erhöhung der Lebensqualität</i>	107
5. Abschließende Gedanken und Reflexion des TEACCH Konzeptes	113
Quellenangabe	119
Anhang	128

„Autismus ist kein Anhängsel, Autismus ist nicht etwas, das eine Person hat, oder eine ‚Glaskugel‘, in der eine Person gefangen ist. Es gibt kein normales Kind hinter dem Autismus. Autismus ist eine Art zu Sein. Er ist tiefgreifend; er färbt jede Erfahrung, jede Empfindung, jede Wahrnehmung, jeden Gedanken, jedes Gefühl und jede Begegnung, jeden Aspekt des Daseins. Es ist nicht möglich, den Autismus von der Person zu trennen - und wenn es möglich wäre, wäre die Person, die übrig bliebe, nicht dieselbe Person, die sie vorher war. Das ist wichtig, also nimm Dir einen Moment Zeit, um darüber nachzudenken: Autismus ist eine Art zu Sein. Es ist nicht möglich, die Person vom Autismus zu trennen.“

(Jim Sinclair)

Einleitung

Im schulischen Alltag kommt es manchmal zu Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen, die einem anderen, manchmal zunächst befremdlichen Rhythmus zu folgen scheinen. Manchmal fallen sie auf, durch ihre besondere Art Herausforderungen zu meistern. Manchmal ist es eine unscheinbare, aber ganz spezifische Bewegung, die ihnen einen Wiedererkennungswert verleiht. Manchmal ist es jedoch auch eine gewisse Impulsivität und Kraft ihrer Reaktionen, die sie aus der Masse herausragen lässt.

Viele dieser Kinder haben eine Diagnose aus dem Autismus-Spektrum. Ihnen wird es in der Welt der Nichtautisten häufig nicht leicht gemacht und sie stehen Tag für Tag vor vielen Herausforderungen und Schwierigkeiten, die durch die spezifische Wahrnehmung ihrer Umwelt und die besondere Verarbeitung dieser Eindrücke geprägt sein kann.

Mit einem Vorkommen von 60 - 100 Autismusdiagnosen auf eine Gruppe von 10.000 Personen (vgl. FREITAG 2008, 22 f.), tritt *Autismus*, im Vergleich zu anderen Behinderungen relativ häufig auf. Dabei ist die Zahl der Diagnosen seit den 80er Jahren deutlich gestiegen. Dies kann unter anderem mit der weiteren Verbreitung von Informationen über Autismus, mit weiter gefassten und genaueren Diagnosekriterien und auch mit der besseren Entwicklung von Untersuchungsinstrumenten in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., 23 / HÄUßLER 2011, 2). Auch die Zahl der Menschen, die von einer solchen Diagnose betroffen sind und aus dieser Perspektive das Erleben ihrer Umwelt schildern, hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Durch die von ihnen gewährten Einblicke in das Erleben eines Menschen mit Autismus, konnte ein großer Beitrag geleistet werden, um viele Verhaltensweisen oder Reaktionen dieser Personen besser zu verstehen. Durch sie konnte die Perspektive und der Blick auf Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung verändert werden. Dieser ist nun vermehrt auf das Verstehen der spezifischen Lebenslage ausgerichtet.

Beide Aspekte sind für die Arbeit in der Schule von besonderer Bedeutung. Durch die Häufigkeit der Diagnose befinden sich immer mehr Kinder mit Autismus in den Schulen, die die Lehrer vor besondere Herausforderungen stellen. Häufig haben diese Kinder spezifische Probleme im Bereich der Wahrnehmung oder der Informationsverarbeitung, weshalb herkömmliche, pädagogische Konzepte häufig an ihre Grenzen stoßen. Es werden deshalb stetig neue Wege gesucht, den spezifischen Bedürfnissen dieser Kinder im schulischen Umfeld besser zu entsprechen.

Der in den USA entstandene TEACCH Ansatz gehört dabei zu den weltweit verbreiteten Fördermethoden, die ihr Konzept speziell auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit

Autismus ausgerichtet haben. Die Methoden des Konzeptes versuchen dabei, die Auswirkungen von häufig auftretenden Schwierigkeiten abzufedern und spezifische Stärken bei der Gestaltung des Lernumfeldes nutzbar zu machen. Dabei soll durch diese Maßnahmen und durch das Aufgreifen der spezifischen Bedürfnisse, vor allem die Lebensqualität der von Autismus Betroffenen erhöht werden. Auch die Förderung der Selbstständigkeit spielt bei der Umsetzung der Ideen nach TEACCH eine wichtige Rolle.

In dieser Arbeit soll anhand einer konkreten Umsetzung des *Structured Teachings* nach dem TEACCH Ansatz herausgestellt werden, ob sich durch den Einsatz von TEACCH Methoden tatsächlich eine Erhöhung der Lebensqualität und der Selbstständigkeit verwirklichen lässt. Dabei sollen die Chancen und auch die Grenzen des Konzeptes aufgezeigt werden.

Die Arbeit ist in fünf Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel soll ein Überblick über das TEACCH Konzept gegeben werden. Dieser Ansatz hat sich der Entwicklung eines Förderkonzeptes verschrieben, welches speziell auf die Bedürfnisse von Menschen mit Autismus eingeht. Um das Konzept einordnen zu können, soll eine kurze Darstellung der Entstehung des dahinterstehenden Programms erfolgen. Daran schließt sich die Darstellung der TEACCH Philosophie an. Diese soll Aufschluss geben über die Schwerpunktsetzung des Konzeptes, über seine pädagogischen Prinzipien für den Umgang mit Menschen mit Autismus und über die allgemeinen Zielvorstellungen der Vertreter.

Im zweiten Kapitel sollen zunächst speziell bei Menschen mit Autismus auftretende Besonderheiten in der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung dargestellt werden. Hier sollen häufig auftretende Schwierigkeiten von autistischen Kindern aufgezeigt und deren Einfluss auf den Lernprozess erläutert werden. Dabei werden alle wichtigen Entwicklungsbereiche aufgegriffen, von der sensorischen Wahrnehmung über die Sprache bis hin zur Motorik. Auch der Bereich der sozialen Interaktion soll in diesem Kapitel seinen Platz finden. Auch hier sollen besondere Schwierigkeiten aufgezeigt werden. Außerdem werden spezifische Verhaltensweisen thematisiert, die bei Menschen mit Autismus häufig auftreten und deren Einfluss auf das Lernen reflektiert werden soll.

Da in dieser Arbeit vor allem die Auseinandersetzung mit dem TEACCH Konzept im Zentrum stehen soll, habe ich auf eine ausführliche Darstellung des Themas „Autismus“ verzichtet und mich auf die Aspekte beschränkt, welche zur Ausarbeitung der Fragestellung von Bedeutung schienen.

Bei der Betrachtung der besonderen Informationsverarbeitung und Wahrnehmung soll stets der Bezug zum Lernen und zur schulischen Förderung von Kindern mit Autismus hergestellt werden, da diese Bereiche im nachfolgenden Teil der Arbeit von Bedeutung sind. Alles in allem soll dieses Kapitel eine theoretische Grundlage bieten, um die Methoden des *Structured Teachings* einordnen zu können.

Diese Methoden werden schließlich im folgenden dritten Kapitel dargestellt. Die Maßnahmen haben zum Ziel, die spezifischen Schwierigkeiten autistischer Kinder im schulischen Umfeld aufzugreifen und, wo es möglich ist, diese zu kompensieren. Dabei bilden die Strukturierung des Lernumfeldes und die Visualisierung die beiden Kernbereiche des *Structured Teachings*, weshalb diese genauer in den Blick genommen werden sollen. Im Anschluss daran werden die konkreten Umsetzungsvorschläge des TEACCH Konzeptes für die Umgestaltung der Lernsituation dargestellt und erläutert. Am Ende des Kapitels wird eine Zusammenstellung von Studien vorgenommen und damit eine Darstellung der Effektivität des TEACCH Ansatzes ermöglicht. In diesem Zusammenhang wird auch eine kurze Einschätzung über die Eignung des Konzeptes für die schulische Förderung von Kindern mit Autismus gegeben.

Im vierten Kapitel sollen schließlich die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung des TEACCH Konzeptes durch die praktische Anwendung aufgezeigt werden. Diese findet im Rahmen einer schulischen Förderung eines Schülers mit problematischen Verhaltensweisen statt. Am Anfang des Kapitels steht deshalb zunächst die Beschreibung der Situation des autistischen Schülers, welcher in der Schule häufig problematisches Verhalten zeigt. Die besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich dadurch für alle Beteiligten ergeben, sollen hier dargestellt werden. Durch eine Analyse der schwierigen Situationen und eine Herausstellung von potentiellen Hintergründen und Auslösern, werden schließlich Möglichkeiten aufgezeigt, wie, in Anlehnung an das TEACCH Konzept, die Situation verbessert werden könnte. Da in dieser Arbeit die Frage nach der Erhöhung der Selbstständigkeit und der Lebensqualität durch die Nutzung des TEACCH Konzeptes gestellt werden soll, werden die beiden Begriffe in einem eigenen Abschnitt eingegrenzt und auf die spezifische Situation des Schülers bezogen, um später eine Einschätzung über die Auswirkungen anhand feststehender Kriterien geben zu können. Im Anschluss daran soll die konkrete Umsetzung der TEACCH Methoden und damit die Umgestaltung der Lernumgebung dokumentiert und erläutert werden. Abschließend findet eine ausführliche Reflexion und Auswertung dieses Prozesses statt.

Im fünften und letzten Kapitel sollen abschließende Gedanken dargestellt werden. Dabei wird sowohl das TEACCH Konzept in seiner Gesamtheit noch einmal kritisch beleuchtet, als auch die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit, auf dem Hintergrund der theoretischen und prak-

tischen Auseinandersetzung mit dem Bereich der Selbstständigkeit und Lebensqualität, vorgenommen.

Zum Schluss möchte ich noch einige Hinweise zum formalen Stil der Arbeit geben.

In einem großen Teil dieser Arbeit befasse ich mich mit der schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Da viele der von mir beschriebenen, autismusspezifischen Schwierigkeiten jedoch altersunabhängig sind und auch auf viele Erwachsene mit Autismus zutreffen, werde ich, sowohl von „Kindern mit Autismus-Spektrums-Störung“ oder „Kindern mit Autismus“ als auch allgemein von „Menschen mit Autismus“ sprechen. Diese Beschreibungen werde ich bevorzugt verwenden, da sie dem großen und vielfältigen Spektrum der Ausprägungen am besten Rechnung zu tragen scheinen. Trotzdem werde ich, aus Gründen der sprachlich abwechslungsreichen Gestaltung, in einigen Fällen von „autistischen“ Kindern oder Menschen sprechen. Auch möchte ich aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Lesbarkeit bei der Nennung von Personen aus bestimmten Personengruppen, bei Berufsbezeichnungen oder Verallgemeinerungen vorwiegend die männliche Form verwenden, wobei stets beide Geschlechter gemeint sind.

1. TEACCH - eine Einführung in die Grundgedanken

Der Name TEACCH bezeichnet ein im U.S. Bundesstaat North Carolina entwickeltes Programm zur Begleitung und Förderung von Menschen mit Autismus. Der Name TEACCH entstand dabei als Abkürzung und Zusammenfassung der zentralen Programminhalte: ‚Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren‘ (=Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder). Um das Anliegen der dahinterstehenden Institution zu verdeutlichen, den zentralen Ansatzpunkt dieses Programms auf den *pädagogischen* Bereich, das wechselseitige Lernen und die verstehende Interaktion zu legen, wurde die Ähnlichkeit zum englischen Wort für ‚unterrichten‘ = ‚teach‘, bei der Namensgebung bewusst gewählt. Den Vertretern von TEACCH geht es vor allem darum, als Begleiter um mögliche Besonderheiten autistischer Menschen im Bereich des Lernens zu wissen und diese durch die Gestaltung des Lernumfeldes und des Lebensraums aufzugreifen. Dadurch soll Orientierung geschaffen und so die Grundlage für das Einsetzen, Festigen und Ausbauen von Kompetenzen gelegt werden (vgl. HÄUßLER 2008, 11).

Gerade im deutschen Verständnis wird TEACCH häufig nicht mit der dahinterstehenden Institution und dem aus den USA stammenden, umfassenden TEACCH Programm in Verbindung gebracht. Bekannt sind hier im deutschsprachigen Raum vor allem Elemente des *Structured Teachings*, wie beispielsweise die Strukturierung von zeitlichen Abläufen oder Arbeitsmaterialien, welche teilweise auch in deutschen Schulen oder in weiteren Lebensbereichen Anwendung finden. *Structured Teaching* ist dabei jedoch nur ein Teilelement der darüberstehenden TEACCH Philosophie, welche die Vereinbarungen über das Verständnis der pädagogischen Arbeit im Rahmen des TEACCH Programms beschreibt (vgl. ebd., 11 ff.).

Um diese Philosophie und das Bild von Autismus besser zu verstehen, welches grundlegend für die Vertreter des TEACCH Konzeptes ist, soll an dieser Stelle ein kurzer Rückblick auf die Entstehung des TEACCH Programms gegeben werden.

Die Grundzüge des Gesamtprogramms gehen auf ERIC SCHOPLER zurück, der in den 60er Jahren durch seine Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung autistischer Kinder an der Universität von North Carolina in Chapel Hill einen neuen Blick auf die Ursachen und Zusammenhänge von Autismus ermöglichte. Er vermutete, dass Autismus durch eine organische Veränderung verursacht sein könnte und wies in diesem Zusammenhang die veränderte Sinneswahrnehmung und -verarbeitung von Kindern mit Autismus nach. Dadurch wurde die damals vorherrschende Meinung hinterfragt, nach der Autismus als eine *emotionale* Störung zu bezeichnen war, vor allem hervorgerufen durch eine Störung in der Mutter-Kind-Beziehung. Die Vermutung,

dass biologische Veränderungen Ursprung für die Auffälligkeiten im Bereich der Kognition und des Verhaltens von Autisten sein könnten, führte in Chapel Hill Mitte der 60er Jahre auch zum Richtungswechsel in der Forschung nach Therapiemöglichkeiten, die nun nicht mehr auf die Verarbeitung eines Traumas, sondern vielmehr auf die *Entwicklungsförderung* von autistischen Menschen ausgelegt wurde. Die Forscher konnten dabei feststellen, dass die untersuchten Kinder in klar strukturierten Lernsituationen besonders von einer Förderung profitieren konnten. Dieses Erkenntnis wurde weiterentwickelt und unter dem Namen *Structured Teaching* im Rahmen der Entwicklung eines umfassenden Programms schließlich zu einem Kernelement der Förderung (vgl. ebd., 12).

Bald wurde aus diesen und weiteren Forschungsergebnissen ein entwicklungstherapeutisches Programm entwickelt, welches sich als sehr erfolgreich herausstellte. Ausgehend von einer Initiative der Eltern von Kindern mit Autismus wurde an die Universität von Chapel Hill schließlich 1971 der staatliche Auftrag erteilt, ein übergreifendes Programm zur Förderung der von Autismus betroffenen Menschen zu entwickeln, das Wissenschaft, Forschung und Praxis verbindet. Im Jahr 1972 wurde deshalb das staatlich finanzierte Programm *Division TEACCH* gegründet, welches das übergeordnete Ziel hat, Menschen mit Autismus und den Personen in ihrem Umfeld abgestimmte und passende Hilfestellung in verschiedensten Bereichen zu bieten.

Das Programm setzt sich auch heute noch aus verschiedenen Grundbausteinen zusammen, wie die ‚dezentrale Organisation‘, um möglichst viele Menschen erreichen und betreuen zu können, die Verbindung von ‚Forschung und Praxis‘, die ‚Kooperation mit den Eltern‘ und auch ‚TEACCH Zentren und Klassen‘ bilden einen wichtigen Teil des Modells. Außerdem werden das ‚Training von Fachleuten‘ und die bereits angesprochene ‚TEACCH Philosophie‘ verbunden mit einer ‚lebenslangen Betreuung‘ als Aufgabe und Ziel der *Division TEACCH* formuliert (vgl. ebd., 14 f.).

Die Auflistung dieser Bereiche macht deutlich wie vielschichtig und weitläufig das Programm ausgerichtet ist. Für den Bereich der schulischen Förderung von Kindern mit Autismus durch das TEACCH Konzept bilden diese Komponenten selbstverständlich wichtige Eckpunkte. Trotzdem ist für diesen spezifischen Bereich und damit für die Fragestellung dieser Arbeit vor allem die bereits genannte TEACCH Philosophie von Bedeutung, um den pädagogisch-therapeutischen Ansatz von TEACCH zu beleuchten.

1.1 Die TEACCH Philosophie – eine wichtige Grundlage für die Praxis

Die Vertreter des TEACCH Ansatzes betonen, dass sie diesen nicht als *fertiges Konzept* oder als *Therapiemethode* verstehen oder verstanden wissen wollen. Sie heben die Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit ihres Konzeptes auf der Grundlage neuer Erkenntnisse in der Autismusforschung hervor und beschreiben Flexibilität und Orientierung an den individuellen Voraussetzungen in Bezug auf die Umsetzung der Betreuung und Förderung ihrer Klienten (vgl. ebd., 9 und 16).

Trotzdem gibt es einige überdauernde und durch die Erfahrung bewährte Grundelemente, die sogenannten *TEACCH Prinzipien*:

- „ *Autismus erkennen und verstehen*
 - *Partnerschaft mit den Eltern*
 - *Streben nach dem Optimum, nicht nach der Heilung*
 - *Individuelle Diagnostik als Basis für individuelle Förderung*
 - *Ganzheitlichkeit*
 - *Strukturierung der Fördersituation*
 - *Kognitive Psychologie und Lerntheorie*
 - *Orientierung an den Stärken*
 - *Langfristig angelegte Hilfen*“
- (HÄUßLER 2008, 16)

Die Auflistung enthält wichtige Grundlagen speziell für die Arbeit mit Menschen, die von Störungen aus dem autistischen Spektrum betroffen sind. Gleichzeitig zeigt sie jedoch auch allgemeine, pädagogische Prinzipien auf, deren Umsetzung im Förderprozess für *jedes* Kind wünschenswert ist, wie die Orientierung an den Stärken des Kindes oder die ganzheitliche Förderung, der eine individuelle Diagnostik vorausgeht. Zu erkennen ist, dass es bei diesen Prinzipien viel mehr um Kennzeichen einer pädagogischen Einstellung geht, um internalisierte Normen, an denen sich der Pädagoge orientiert und zunächst nicht um die Vermittlung spezieller Methoden oder Anwendungsmöglichkeiten. Die pädagogische Haltung ist bei den Vertretern des TEACCH Konzeptes eine zentrale Grundlage für die weiterführende Arbeit im Sinne von TEACCH.

An erster Stelle nennt HÄUßLER in der Auflistung der Prinzipien den *zentralen* Punkt der autisspezifischen Pädagogik, nämlich Autismus zu *erkennen* und zu *verstehen*. Was sich zunächst banal und selbstverständlich anhört, bekommt bei einer genaueren Auseinandersetzung mit den tiefgreifenden Veränderungen, unter anderem im Bereich der Wahrnehmung, der Infor-

mationsverarbeitung oder der Handlungsplanung, denen Menschen mit Autismus in unterschiedlichem Maße ausgesetzt sein können, eine enorme Bedeutung. Ein fundiertes Wissen über Autismus, über die damit zusammenhängenden, möglichen Schwierigkeiten und die aus diesen resultierenden, autismspezifischen Verhaltensweisen, ist deshalb der Grundstein jeder Arbeit mit Menschen mit Autismus. HÄUßLER nutzt in diesem Zusammenhang gerne die Metapher des Eisbergs, dessen Spitze das zu beobachtende Verhalten beschreibt, während unter der Oberfläche des Wassers, ‚unsichtbar‘, die Ursache für das Verhalten liegt - „ein Gehirn, das anders arbeitet als ‚normal‘“ (ebd., 16). Nur das Wissen darüber, dass die Art und Weise der Deutung der Welt bei autistischen Kindern zur eigenen Wahrnehmung verschieden sein kann, ermöglicht dem Umfeld eine verstehende Herangehensweise und die angemessene Reaktion auf spezifisches Verhalten. Welche kognitiven Besonderheiten bei Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung auftreten können und wie der TEACCH Ansatz diese Kennzeichen aufgreift, soll im Verlaufe der Arbeit ausführlich dargestellt werden.

Als eine wichtige Arbeitsgrundlage erscheint auch die Einsicht darüber, dass Autismus nicht heilbar ist. Da es sich um eine tiefgreifende Entwicklungsstörung mit biologischer Ursache handelt, wäre die pädagogische Bemühung, die auf die Heilung dieser ‚Behinderung‘ ausgerichtet ist, ein ermüdender und niemals zielbringender Prozess. Das TEACCH Konzept sieht die Potentiale der pädagogischen Arbeit vielmehr in der Nutzung der bestehenden Ressourcen und Einflussmöglichkeiten, die dem Umfeld von Menschen mit Autismus zur Verfügung stehen, um die Auswirkungen des Autismus abzufedern und eine größtmögliche Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. Ziel soll dabei die „bestmögliche Anpassung im konkreten Lebensumfeld“ (ebd., 17) sein. Anpassung ist hier zum einen auf die Person selbst ausgerichtet, indem ihr, unter Berücksichtigung ihrer vorhandenen Fähigkeiten, Kompetenzen vermittelt und Erfahrungen ermöglicht werden, die sie zur erfolgreichen Teilnahme am Gesellschaftsleben benötigt – welche sie also zur Mitwirkung befähigen. Auf der anderen Seite werde oftmals jedoch auch die Anpassung des Umfeldes an die Bedürfnisse dieser Person, unter Einbezug ihrer Persönlichkeit mit all ihren Stärken und Schwächen, unumgänglich. Ein Zusammenspiel beider Wege im abgestimmten, individuellen Rahmen führe dabei zu einer Optimierung der Möglichkeiten (vgl. ebd., 17).

Wenn es um die Planung der Förderung geht, so wird der Bedarf einer individuellen *Förderdiagnostik* hervorgehoben, die aufgrund der Feststellung der Entwicklungsansätze des Kindes eine auf das Kind abgestimmte Auswahl an *Inhalten* und eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte *Form* der Förderung ermöglicht. Dabei ist eine Grundidee, dass besonders bei Kindern mit Problemen im Bereich der Aufmerksamkeitslenkung in der Förderung die Interessenbereiche aufgegriffen werden, also die Felder, auf die die Aufmerksamkeit ohnehin schon gerichtet ist. Festgestellte Stärken oder Kompetenzbereiche sollen als Basis der Förderangebote genutzt

werden. Auch eine weitläufige und auf lange Zeit angelegte Planung der Förderung soll dabei den Bedürfnissen von Menschen mit Autismus entgegenkommen, indem sie Kontinuität in der Förderung ermöglicht. Die Erkenntnis, dass die meisten der von Autismus betroffenen Menschen eine lebenslange Betreuung benötigen, unterstützt diese Forderung nach auf längere Sicht angelegte Hilfen (vgl. ebd., 17 f.).

Dieser langfristige Blick hilft auch die inhaltliche Förderung des Kindes ganzheitlich zu gestalten. Dabei sollte das Kind niemals auf einen Teilbereich seiner Persönlichkeit oder seiner Kompetenzen reduziert werden, sondern stets als Gesamtpersönlichkeit erkannt und gefördert werden. Auch in der Förderung wird deshalb von einer einseitigen, fachspezifischen Sicht auf das Kind abgeraten und vielmehr die multiprofessionelle Betrachtung gefordert, um allen Bedürfnissen durch die Förderung zu entsprechen. Dies schließt auch die Beachtung der Lebensumstände außerhalb eines spezifischen Umfeldes des Kindes ein. Dieses Prinzip der Ganzheitlichkeit in der Förderung spielt eine wichtige Rolle im Rahmen der Förderung nach TEACCH, welche das ganze Kind und all seine Entwicklungsbereiche ins Zentrum stellen will (vgl. ebd., 18 f.).

Der Verweis der TEACCH Vertreter auf die ‚Kognitive Psychologie und Lerntheorie‘ gibt einen wichtigen Hinweis auf die lerntheoretischen Hintergründe des Konzeptes. Das Vorgehen kann grundsätzlich als verhaltenstherapeutisch beschrieben werden. Betont wird zusätzlich, dass ein Verständnis zugrunde liegt, welches von der Lern- und Entwicklungsfähigkeit jedes Menschen ausgeht. Damit wird auch von der Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit von autismusspezifischen Verhaltensweisen ausgegangen, womit ein wichtiger Grundsatz der Intervention festgeschrieben wird (vgl. THEUNISSEN 2003, 134). Zu den verhaltensanalytischen Ansätzen findet jedoch eher eine Abgrenzung statt (vgl. BÖLTE ET. AL. 2002, 274). Lernen durch Aussicht auf Belohnung werde bewusst eingesetzt, zuvor stehe jedoch die Prüfung des Standes der Entwicklung notwendiger Voraussetzungen an, die zum Erlernen eines neuen Inhalts benötigt werden. Besonders im Umgang mit herausforderndem Verhalten, aber auch im Feld verschiedener Lernbereiche sieht das TEACCH Konzept vor, den Fokus auf das *Verstehen* zu legen.

„Es geht darum, Zusammenhänge verständlich und Erwartungen in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen einsichtig zu machen. Anhand von Hinweisen, wann welches Verhalten angemessen ist, können oft im Vorfeld viele sonst kritische Situationen entspannt werden. Dieses Vorgehen fördert die Fähigkeit zum eigenständigen Handeln, da es auf Einsicht und Verständnis beruht. Durch die Bemühungen, bereits vorbeugend aktiv zu werden, muss viel seltener darauf zurückgegriffen werden, das Auftreten bestimmter Verhaltensweisen zu beeinflussen, indem man es im Nachhinein durch entsprechende Konsequenzen verstärkt.“ (HÄUßLER 2008, 20)

Der TEACCH Ansatz ist darauf bedacht, sowohl das sichtbare Verhalten, als auch dessen Hintergründe, im Sinne von kognitiven Strukturen, mentalen Vorstellungen und Betrachtungsweisen, in eine Förderung einzubeziehen und in der Arbeit aufzugreifen. Zusammenfassend soll es im pädagogischen Umgang nach TEACCH um das *Verstehen* gehen, um die Vermittlung von Bedeutung und, wo es notwendig ist, auch um die Gabe von Hilfestellung, um Bedeutung zu erfassen. Ziel der Arbeit ist nicht das stupide Training von Fertigkeiten oder das zusammenhangslose Einüben spezifischer Kompetenzen (vgl. ebd., 19 f.).

All diese Bereiche sind wichtige Orientierungspunkte für Lehrer, Therapeuten oder Eltern, um Aspekte des TEACCH Ansatzes in die Praxis umzusetzen. Sie sind jedoch schwer greifbar, weniger leicht zu beobachten und ihre Umsetzung ist immer abhängig von den Voraussetzungen und Vorstellungen des Individuums. Anders sieht es aus im Bereich der Strukturierung der Fördersituationen. Hier können ganz konkrete Hinweise auf eine mögliche Gestaltung einer Fördersituation gegeben werden. Das sogenannte *Structured Teaching* beinhaltet dabei im Zuge der TEACCH Programmentwicklung entstandene und überprüfte Methoden und Handlungsstrategien, die den Rahmen für eine individuumsspezifische Förderung bilden sollen. Die TEACCH Vertreter betonen auch hier besonders, dass es sich beim *Structured Teaching* um Vorschläge handelt, Situationen durch Maßnahmen der Strukturierung zu gestalten und diese somit abzustimmen auf die Bedürfnisse der einzelnen Person mit Autismus. Weder die konkrete Umsetzung, noch die Inhalte der Förderung werden deshalb vorgegeben. Hauptanliegen dieser Art der strukturierten Vermittlung von Lerninhalten ist es, das Lernen übersichtlich zu machen, visuelle Unterstützung zu bieten und so eine Basis für erfolgreiches Lernen für Kinder mit Autismus zu schaffen. Welche Hinweise und Vorschläge für die Umsetzung in die Praxis gegeben werden, wird im Kapitel zum *Structured Teaching* näher erläutert.

Doch um diese Form der Unterstützung beschreiben zu können, ist es unumgänglich Besonderheiten des Lernens und der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung von Menschen mit Störungen aus dem Autismusspektrum ausführlich zu erläutern, um Bezüge zum TEACCH Konzept herzustellen zu können.

2. Das Lernen beeinflussende Besonderheiten und spezifische Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung

Menschen mit Autismus zeigen im individuell ausgeprägtem Maße Veränderungen in ihrer Interaktion, Entwicklung und Wahrnehmung und auch im Bereich der Interessen und Verhaltensmuster. Ganz spezifische Verhaltensabweichungen, wie stereotype oder repetitive Handlungen, Störungen in der sozialen Interaktion und Auffälligkeiten in der Kommunikation stellen deshalb in differenzierter Form die drei großen Gruppen der Diagnosekriterien innerhalb der Klassifikationskataloge ICD 10¹ und DSM IV² dar. Da es sich um eine Summationsdiagnostik handelt, muss jedoch aus allen drei Bereichen eine bestimmte Anzahl von Merkmalen vorhanden sein, um in der Kombination zu einer Autismusdiagnose zu führen. Auch wenn jede Person unterschiedlich ausgeprägte Erscheinungsformen autistischer Verhaltensweisen oder besonderer Interaktionsschwierigkeiten aufweisen kann, so reichen die Gemeinsamkeiten doch aus, um Menschen mit Autismus zu einer eigenen, diagnostischen Gruppen zusammenzufassen. Ähnliche Verhaltensweisen, die sich von solchen nicht autistischer Menschen abgrenzen lassen, lassen auf eine autismusspezifische Veränderung der Gehirntätigkeit und der Informationsverarbeitung schließen (vgl. ebd., 27; vgl. FREITAG 2008, 18 f.).

Im Besonderen scheint sich die Wahrnehmung der Umwelt und die anschließende Verarbeitung der äußeren Reize bei Menschen mit Autismus von der Wahrnehmung anderer Menschen zu unterscheiden.

„Die Wahrnehmungsfähigkeit beeinflusst, wie ein Kind mit seinem Umfeld interagiert, wie es Kontakte zu Menschen aufnimmt und wie es lernen und sich entwickeln kann.“

(SCHUSTER 2007, 18)

Wahrnehmung kann demnach als zentraler Grundstein der kindlichen Entwicklung angesehen werden. Veränderungen oder Störungen im Bereich der Aufnahme und Verarbeitung von Umweltreizen können Schritte in der Entwicklung folglich stark beeinflussen. Auch das Verständnis für das Geschehen in der Umwelt und die Integration verschiedener Eindrücke in einen sinnvollen Zusammenhang können dadurch behindert werden. Auf diesem Hintergrund ist es auch für nichtautistische Menschen vermutlich nachzuvollziehen, dass eine Störung des Verarbeitungssystems durchaus zu ungewöhnlichem Verhalten und spezifischen Reaktionen auf bestimmte Reize führen kann. Verhaltensauffälligkeiten, wie sie bei Menschen mit Autismus auftreten kön-

¹ Def.: ICD 10, engl.: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (= Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme); 10 ist dabei die Kennzeichnung der Ausgabe (hier: Version ICD 10 von 2008)

² Def.: DSM IV, engl.: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (= Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen); IV ist dabei die Kennzeichnung der Ausgabe (hier: DSM IV von 2003)

nen, können demnach häufig durch die spezielle Verarbeitung von Sinnesreizen erklärt werden. Auch spezifische Stärken oder Schwächen lassen sich oft durch die besondere Informationsverarbeitung erklären. Es ergibt sich bei Kindern mit Autismus in vielen Fällen ein sehr unausgeglichenes Entwicklungsprofil, da sie oft in einzelnen Bereichen, wie z.B. in der Mathematik oder bei der Erkennung von Details, besondere Stärken zeigen, während sie in anderen Feldern eher Schwächen aufweisen (vgl. FREITAG 2008, 33).

Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Bereiche der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung zur Erhöhung der Übersicht und aus Gründen der Systematisierung weitestgehend getrennt voneinander betrachtet und beschrieben werden. Es soll jedoch an dieser Stelle klar gestellt werden, dass die einzelnen Bereiche, wie in jedem menschlichen Körper, nur durch ein komplexes Zusammenspiel überhaupt zu einer Funktionsfähigkeit im Körper gelangen können und nur aus den genannten Gründen zwischen ihnen differenziert wird.

Welche Ursachen autistische Verhaltensweisen haben können, welche Besonderheiten der Verarbeitung in Bezug auf das Lernen und die Alltagskompetenzen beachtet werden müssen und was die Veränderungen für die Betroffenen und die an sie gestellten Anforderungsbereiche bedeuten, soll im folgenden Abschnitt genauer beleuchtet werden.

2.1 Kognition und Informationsverarbeitung – Lernen bei Kindern mit Autismus

Besonders im schulischen Bereich ist es für den Lehrer von großer Bedeutung über die individuellen Lernprozesse der einzelnen Schüler informiert zu sein, um diese in der Gestaltung der Förderung zu berücksichtigen. Dabei sind alle am Prozess des Lernens beteiligten Bereiche in den Blick zu nehmen, da besondere Stärken für das Lernen nutzbar gemacht werden sollten und spezifische Schwierigkeiten, wenn möglich zu umgehen oder zu kompensieren sind. Werden Problembereiche bei der Informationsverarbeitung nicht erkannt, so kann dies auf den Lernerfolg, durch das enge Zusammenspiel der einzelnen Felder, negative Auswirkungen haben. Da bei Menschen mit Autismus viele Besonderheiten bei der Informationsverarbeitung auftreten können, wird der Pädagogen vor besondere Herausforderungen gestellt, diese Schwierigkeiten oder Stärken zu erkennen. In den folgenden Kapiteln sollen deshalb die Abschnitte der Informationsverarbeitung aufgezeigt, häufig in Verbindung mit Autismus auftretende Schwierigkeiten erläutert und ihre Bedeutung für das Lernen von Kindern mit Autismus aufgezeigt werden.

2.1.1 Kognitive Entwicklung, Intelligenz und spezifische kognitive Fähigkeiten

Menschen mit einer Autismus-Spektrums-Störung haben häufig ein sehr *unausgeglichenes Entwicklungs- und Fähigkeitsprofil*. Während bei diese Menschen einige Bereiche im Vergleich mit Gleichaltrigen normal oder sogar überdurchschnittlich entwickelt sein können, ist es möglich, dass andere Bereiche nur sehr schwach ausgebildet sind und unter dem durchschnittlichen Entwicklungsstand liegen. (vgl. HÄUßLER 2008, 38). Es ist auf Grund dieser Individualität nicht möglich allgemeine Aussagen über *ein* Intelligenz- oder Fähigkeitsprofil von autistischen Menschen zu treffen. Klar ist jedoch, dass die Diagnose Autismus auf keinen Fall mit einer generellen Einschränkung der kognitiven Entwicklung und des Intellekts gleichgesetzt werden darf. Trotzdem treten geistige Behinderungen in verschiedenster Ausprägung häufig auch bei Menschen mit Autismus auf. Wichtig ist jedoch, dass von einer guten Entwicklung in einem Bereich nicht zwangsläufig Übertragungen auf einen anderen Bereich getroffen werden können.

Es gibt einige Entwicklungsfelder, in denen Kinder mit Autismus häufig besondere Stärken, in anderen wiederum überdurchschnittlich oft Verzögerungen aufzeigen. Die individuellen Stärken und Schwächen des jeweiligen Kindes sollten durch eine spezifische Diagnose und Beobachtung ausgemacht werden und daraus Entscheidungen für das pädagogische Handeln und die Förderung zum Wohle des Kindes getroffen werden (vgl. FREITAG 2008, 47 ff.). In welchen Bereichen autissmuspezifische Probleme unter anderem auftreten können, macht das folgende Zitat deutlich:

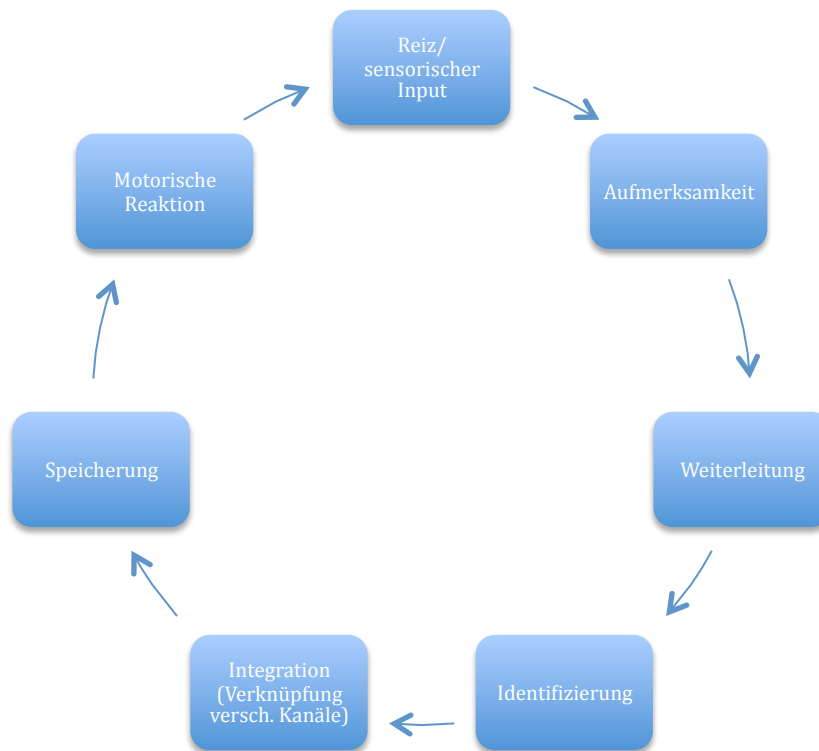
„Zentral bei Personen mit Autismus-Spektrums-Störung ist allerdings, dass von besonderen Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich nicht auf Fähigkeiten in anderen kognitiven Bereichen oder auf adaptive Fähigkeiten im Alltag geschlossen werden kann. Typisch für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrums-Störung ist, dass sie Detailwissen oft sehr gut beherrschen. Es fällt ihnen aber schwer, ein Gesamtbild zu erfassen, was mit der Theorie der schwachen zentralen Kohärenz [...] gut beschrieben werden kann. Daneben fehlt ihnen oft die kognitive Flexibilität, die zum Lösen von problembezogenen Aufgaben notwendig ist.“

(FREITAG 2008, 49)

Eine genauere Betrachtung und Beschreibung dieser und anderer wichtiger Bereiche der Informationsverarbeitung und des Lernens soll in den nachfolgenden Kapiteln erfolgen.

2.1.2 Prozess der kognitiven Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung

Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Zusammenhänge verschiedener Bereiche, die bei der Verarbeitung von Information auf der kognitiven Ebene eine Rolle spielen. Im Anschluss sollten diese Bereiche genauer erläutert und mit der Darstellung besonderer Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus in Verbindung gebracht werden.



(Quelle: Protokoll des Vortrags von HÄUßLER am 13.05.2011; siehe Anlagen)

2.1.3 Aufmerksamkeit und Reizverarbeitung

Menschen mit Störungen aus dem Autismusspektrum haben sehr häufig mit verschiedenen Problemen der *Aufmerksamkeitslenkung* zu kämpfen. Auffälligkeiten zeigen sich dabei zum einen im Bereich der spezifischen Objekte oder Tätigkeiten, auf welche ihre Aufmerksamkeit gerichtet wird. Häufig sind es *spezielle Interessenbereiche* oder Materialien auf die Kinder mit Autismus gezielt und lang anhaltend ihre Aufmerksamkeit richten.

Ein spezielles Filtersystem im Gehirn ermöglicht es dem gesunden Menschen, seine Aufmerksamkeit gezielt auf einzelne Bereiche und spezifische Aufgabenfelder zu richten. Gleichzeitig können andere, weniger wichtige Informationen aus unserer Wahrnehmung herausgefiltert und

damit von der Bewusstseinssebene ignoriert werden. Dadurch sollen nur relevante Informationen verstärkt werden und in unser Bewusstsein vordringen. Nebensächliches kann gleichzeitig abgeschwächt und aussortiert werden. Diese Hirnfunktion macht es uns zum Beispiel möglich, auch bei starken Hintergrundgeräuschen ein Gespräch zu führen oder in einem Raum mit vielen visuellen Eindrücken oder Hintergrundmusik konzentriert eine Arbeit auszuführen. Menschen mit Autismus können aufgrund einer *Störung dieser Filterfunktion* einer permanenten *Reizüberflutung* ausgesetzt sein. Stereotype Verhaltensweisen oder ritualisierte Vorgehensweisen sind dabei für viele autistische Menschen eine Kompensationsmöglichkeit einer solchen Überlastung (SCHUSTER 2007, 18 ff.). Zeitweise kann auch bei ‚gesunden‘ Menschen eine solche Reizüberflutung stattfinden, wie zum Beispiel am ersten Arbeitstag an einem neuen Arbeitsplatz oder an großen Veranstaltungsorten. Diese Überlastung ist dann jedoch in der Regel zeitlich begrenzt und die körperliche Beanspruchung, hervorgerufen durch Stress, kann auf eine kurze Zeitspanne minimiert werden.

Es kann bei Menschen mit Autismus jedoch auch, teilweise als Reaktion auf die Reizüberflutung, genau zum Gegenteil kommen, zu einer ‚*Hyperselektivität*‘. Dabei kann es zu einer Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf ein Merkmal, oder sehr wenige Details, unter Ausschluss oder Vernachlässigung des Gesamtzusammenhangs kommen. Generell fällt es Menschen mit Autismus oft leichter sich auf Einzelheiten und Details zu konzentrieren, als diese zu einem Ganzen zusammenzufügen. Diese Problematik wird in der Theorie zur Störung der *zentralen Kohärenz* beschrieben. Eine Folge dieses „detailfokussierten, ‚lokalen‘ Denkstils“ (FREITAG 2008, 54) ist, dass Menschen mit Autismus häufig Probleme haben Bezüge herzustellen. Da jedoch im Alltag häufig erst durch die Verknüpfung von Einzelheiten und die Betrachtung des Gesamtzusammenhangs auch die Bedeutungen zugeordnet und erschlossen werden können, bleibt autistischen Menschen diese Zuordnung von Inhalt leicht verschlossen. So fällt es zum Beispiel schwerer, komplexe Aufgaben zu lösen, bei denen eine übergeordnete Bedeutung vorhanden und zu beachten ist (vgl. ebd.). Mit den Worten von UTA FRITH kann diese Problematik folgendermaßen beschrieben werden:

„Es geht um die Unfähigkeit, Informationen so zusammenzufassen, dass sich daraus zusammenhängende und sinnvolle Gedanken ableiten lassen. [...] Mit dieser Schwäche der »Mechanik« des Bewusstseins sind die wesentlichen Merkmale des Autismus zu erklären.“

(AARONS/GITTENS 2010, 32).

Auch diese Art des Unverständnisses für die Vorgänge in der Umwelt kann eine Ursache für besonderes Verhalten sein. Deshalb sollte sie bei der Beurteilung von auffälligem Verhalten

stets als möglicher Auslöser in Betracht gezogen werden. Zum Schluss sei darauf hingewiesen, dass auch bei nicht autistischen Menschen durchaus eine vergleichbare Vertiefung in bestimmte Tätigkeiten vorgefunden werden kann, wie etwa beim intensiven Lesen. Auch hier kann die enorme Konzentration unter Umständen in vergleichbarer Weise zur Ausblendung der Umgebung führen. Autistische Menschen zeigen demnach grundsätzlich kein ‚unnormales‘ Verhalten, sondern vielmehr eine extremere und auf weitere Bereiche ausgeprägte Nutzung spezifischer Strategien der Aufmerksamkeitslenkung.

2.1.4 Identifikation und Integration von Informationen

Ist ein sensorischer Reiz aufgenommen worden, so kann es im Bereich der Identifizierung und auch bei der Integration der Informationen im Gehirn zu Problemen kommen. Durch die oben beschriebene Konzentration vieler Kinder mit Autismus auf Einzelheiten und Details kommt es häufig vor, dass das Einordnen eines Objektes in die Kategorie ‚*bereits bekannt*‘, beispielsweise das Zuordnen eines Fußballs in die Kategorie ‚Ball‘, nur dann erfolgen kann, wenn für das Kind wesentliche Details übereinstimmen. Abweichungen im Material, in der Größe oder auch in der Farbe können demnach dazu führen, dass ein Ball, trotz seiner runden Form, nicht als Ball erkannt werden kann. In diesem Bereich der *Generalisierung* treten bei Menschen mit Autismus häufig Probleme auf. Von ihnen wird bei der Einordnung und Wiedererkennung ein Spagat zwischen der Beachtung und der gleichzeitigen Vernachlässigung bestimmter Einzelheiten abverlangt. Bei nicht von Autismus betroffenen Menschen vollzieht sich dieser (komplizierte) Vorgang ab einem gewissen Entwicklungsalter eher automatisiert und ohne bewusste Aufmerksamkeit, weshalb es schwer fällt, eine solche Problematik aus der Außensicht nachzuvollziehen (vgl. HÄUßLER 2011, 3). Auch die Verknüpfung der verschiedenen Sinneskanäle und der dadurch entstehende Informationsaustausch können bei autistischen Menschen Störungen unterliegen. Eine Einschränkung des sogenannten *intermodalen Transfers* kann in diesem Falle dazu führen, dass Erfahrungen allein im beanspruchten Sinneskanal verbleiben und beispielsweise durch den visuellen Kanal aufgenommene Eindrücke nicht oder nur schwer verbalisiert oder nachgeahmt werden können. Auch verbale Anweisungen können deshalb oft nur schwer in Handlung und Aktion umgesetzt werden. Dies kann zu einer erheblichen Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten führen, da Lernen durch die Verknüpfung der Sinne verständlicher und besonders effektiv gestaltet wird (vgl. HÄUßLER 2008, 31).

„Lippenbewegungen, die man sieht, bestimmen mit, welche Laute man hört. Auch die Wahrnehmung von Sprachmelodie und Gesichtsausdruck beeinflusst sich gegenseitig. Die Intensität von Aromen wird durch Farben und Mundgefühle modifiziert, [...], das innere Gespür, also die Propriozeption der Lage der eigenen Glieder, wird durch (täuschende) visuelle Eindrücke mitbestimmt, [...]“

(SCHÖNHAMMER 2009, 221)

Diese Einsichten über mögliche Einschränkungen im Bereich der multisensorischen Wahrnehmung und über Generalisierungsprobleme bei der Integration von Informationen sind für die pädagogische Förderung von Kindern mit Autismus auch in der Schule von besonderer Bedeutung und erfordern Konsequenzen in Bezug auf die methodische und didaktische Vorgehensweise.

2.1.5 Gedächtnis und Speicherung von Informationen

Mit einer Störung aus dem Autismus-Spektrum ist nicht prinzipiell eine Einschränkung der Gedächtnisleistung verbunden. Diskussionswürdig sei nach HÄUßLER aber, ob in vielen Fällen nicht eine Einschränkung der Leistung des ‚Arbeitsspeichers‘ vorliegen könnte. Dieser wird benötigt, um die gleichzeitige Bearbeitung verschiedener Einflüsse zu bewältigen. Dies kann zum Beispiel das Verarbeiten sprachlicher Anweisungen oder das Verständnis der Demonstration von Abläufen betreffen, die später von der Person nachvollzogen werden sollen. Hier wird zum einen das Gedächtnis zur Speicherung benötigt. Gleichzeitig muss jedoch auch die Aufnahme von neuen Informationen bewerkstelligt werden. Da Menschen mit Autismus häufiger Probleme damit zu haben scheinen, sich nach kurzer Zeit an gerade Durchgeführtes zu erinnern, wenn sie unterbrochen wurden oder im Anschluss an die Tätigkeit noch etwas anderes getan haben, liegt ein Fehler im Verarbeitungsprozess des Arbeitsspeichers, den Aussagen HÄUßLERS folgend, nahe. Dieser konnte jedoch auch durch Studien nicht grundsätzlich für autistische Menschen nachgewiesen werden (vgl. HÄUßLER 2008, 32). Außerdem können im Bereich der Informationsspeicherung Probleme bei der *Kategorisierung* von Begriffen und deren Speicherung im semantischen Gedächtnis auftreten. Dies hängt damit zusammen, dass bereits bei der Aufnahme von Begriffen oft keine inhaltlichen Verknüpfungen hergestellt werden und damit oft ungünstige Voraussetzungen für eine Speicherung vorhanden sein können (vgl. ebd.). Interessant ist zuletzt, dass auch das Abrufen der Informationen bestimmten Schwierigkeiten unterliegen kann. So beschreibt HÄUßLER, dass oftmals das ‚in Gang bringen‘ der Informationssuche gestört sei. Durch gezielte Hinweise oder Erinnerungshilfen seien bei autistischen Kindern jedoch gleichwer-

tige Gedächtnisleistungen zu erreichen, wie bei Kindern ohne Störung aus dem Autismusspektrum mit ähnlichem Entwicklungsstand (vgl. ebd., 33).

2.1.6 Problemlösungsverhalten, Handlungsplanung und motorische Reaktion

Grundlage jeder Problemlösestrategie ist die mentale Vorstellung über das zu erreichende Ziel und die Erarbeitung eines Handlungsplans, der die einzelnen Schritte bis zu diesem Ziel festhält und während der Durchführung evaluiert und angepasst wird. Die Schwierigkeit besteht unter anderem darin, dass das angestrebte Ziel als solches oftmals noch nicht sichtbar ist und somit ein Imaginationsvermögen der handelnden Person notwendig wird. Auch zur Überprüfung der Einzelschritte sind Variabilität im Denken und auch im Handeln notwendig, um flexibel auf die Gegebenheiten reagieren zu können und das Handeln an diese anzupassen. Diese notwendigen, kognitiven Voraussetzungen für eine Flexibilität im Handeln, stellen für Menschen mit Autismus häufig ein großes Hindernis dar. Daneben ist für *planvolles Handeln* außerdem eine Kontrolle der Impulse notwendig. Direkte Reaktionen auf bestimmte Reize müssen in vielen Fällen vermieden und das Verhalten am mental repräsentierten Ziel orientiert werden. Auch hier stoßen vielen Menschen mit Störungen aus dem Autismus-Spektrum an ihre Grenzen. HÄUßLER vergleicht das Verhalten vieler Autisten mit markanten Verhaltensmerkmalen von Menschen mit Verletzungen des Frontalhirns:

„Sie verhalten sich eher starr und unflexibel, können sich nur schwer auf veränderte Situationen einstellen und halten an Routinen fest. Oft beharren sie auf einem einmal gefundenen Lösungsweg, zeigen stereotypes Verhalten und wiederholen Reaktionen immer wieder, auch wenn sie nicht mehr zu der Situation passen. Manche sind impulsiv und können Reaktionen auf die unmittelbaren Reize nicht unterdrücken oder aufschieben. Andererseits fehlt es oft an Eigeninitiative.“

(ebd., 33)

Eine solch grundsätzliche Aussage kann nicht für alle Kinder mit Autismus getroffen werden. Trotzdem ist ein solches oder auch abgeschwächtes Verhalten in einigen der genannten Bereiche durchaus bei vielen Menschen mit Störungen aus dem Autismus-Spektrum zu beobachten. Das *Festhalten an Routinen und Strategien* oder auch die *Unflexibilität im Denken und Handeln* kann sich in vielen (auch unscheinbaren) Bereichen des Alltags widerspiegeln. Auch für die Arbeit im schulischen Bereich ist die Einsicht über diese möglichen Besonderheiten im Problemlöseverhalten sehr wichtig, da sie das Verhalten der Kinder für die Außenstehenden in bestimmten Situationen verständlicher macht und pädagogisches Handeln darauf abzustimmen ist.

2.1.7 Zusammenfassung: Schwierigkeiten im Bereich der Informationsverarbeitung

Für die Arbeit der Schule ist ein Wissen über die Möglichkeiten des einzelnen Schülers zur Informationsverarbeitung grundlegend. Spezielle Wege des Lernens und auch Grenzen des Lernens in spezifischen Bereichen sind für die Planung der Förderung zentral. Deshalb ist es wichtig als Pädagoge einen Wissensbestand darüber zu entwickeln, wo Kinder mit Autismus möglicherweise Hilfestellungen benötigen, an welchen Stärken der Verarbeitung angesetzt werden kann und welche Schwierigkeiten durch Anpassung der Rahmenbedingungen kompensiert werden könnten.

Welche konkreten Probleme bei der Verarbeitung von Informationen auftreten können und was das Lernen und Arbeiten von Kindern mit Autismus auch im schulischen Zusammenhang beeinflussen kann, soll an dieser Stelle noch einmal in Kurzform zur Erhöhung der Übersicht und zur Erleichterung der Weiterarbeit dargestellt werden:

- Unausgeglichenes Entwicklungs- und Fähigkeitsprofil
- Theorie zur schwachen zentralen Kohärenz: Detailfokussierung und Schwächen bei der Betrachtung eines Gesamtzusammenhangs
- Generalisierung: Probleme bei der Übertragung des Gelernten auf neue Situationen und bei der Verallgemeinerung von Regeln oder Erfahrungen
- Besonderheiten bei der Aufmerksamkeitslenkung / schnelle Ablenkung
- Hypo- oder Hyperselektivität bei der Filterung von sensorischen Reizen
- Probleme bei der Planung von Handlungsabläufen und deren Umsetzung (besonders bei komplexen Anforderungen)
- Störungen im intermodalen Transfer und bei der multisensorischen Wahrnehmung
- Festhalten an Routinen und Strategien / Unflexibilität im Denken und Handeln

2.2 Sensorische Wahrnehmung

„Autismus – eine Wahrnehmungsstörung? Diese Frage wird immer häufiger mit einem ‚ja‘ beantwortet. Fest steht, dass die Sinneswahrnehmung und speziell die Verarbeitung von Sinnesreizen bei Menschen mit Autismus auf besondere Weise abläuft. Als Resultat erhalten sie eine Wahrnehmung, die sie von den meisten ihrer Mitmenschen unterscheidet.“

(SCHUSTER 2007, 18)

Die Wahrnehmungsfähigkeit wirkt sich unmittelbar auf die Entwicklung eines Kindes aus. Viele Kinder mit Autismus weisen im Hinblick auf sensorische Reize eine besondere Sensibilität auf, die zu einer spezifischen Wahrnehmung der Umwelt führen kann und sich damit auf das Verhalten und die Reaktionen dieser Kinder auswirkt. Welche spezifischen Besonderheiten im Bereich der sensorischen Wahrnehmung auftreten können, soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden.

2.2.1 Fernsinne

Als Fern- oder Distanzsinne werden der auditive und der visuelle Kanal der menschlichen Wahrnehmung bezeichnet. Zum einen wird durch diese Beschreibung die *Entfernung* vom dem wahrzunehmenden Objekt oder Subjekt verdeutlicht, da auch auf große Distanz ein auditiver oder visueller Reiz aufgenommen und verarbeitet werden kann. Auf der anderen Seite ermöglichen das Sehen und Hören für die wahrnehmende Person eher eine Ebene der *psychischen Distanzierung* und damit der Abstraktion, als es bei unmittelbaren Eindrücken im Bereich des Riechens, des Schmeckens oder des Spürens möglich ist (vgl. SCHÖNHAMMER 2009, 124). Die Sinnesorgane der Fernsinne sind außerdem in besonderer Weise auf eine Verarbeitung und Projektion durch das Gehirn des Menschen angewiesen - die Wahrnehmung passiert hier nicht unmittelbar am Organ selbst. Das Hören findet also nicht direkt ‚auf dem Ohr‘ statt, wie zum Beispiel das Schmecken direkt auf der Zunge möglich ist. Auch diese Tatsache stellte die besondere Bedeutung des Sehens und Hörens für die Wahrnehmung des Menschen ins Zentrum.

„Besonders häufig sind die Fernsinne Sehen und Hören durch die Wahrnehmungsveränderungen beeinträchtigt. Kinder mit Autismus greifen daher bevorzugt auf ihre Nahsinne Riechen, Schmecken und Tasten zurück.“

(SCHUSTER 2007, 30)

2.2.2 Auditive Wahrnehmung

Bei der Beschreibung von Kindern mit Autismus wird häufig genannt, dass sie unter anderem in Situationen, in denen mit ihnen gesprochen wird, unaufmerksam wirken oder dem Gegenüber nicht zuhören oder es zu ignorieren scheinen. Auch die Reaktion auf meist laute oder komplexe Geräusche im Umfeld wird häufig als auffällig beschrieben. Aus diesem Grund wird bei den meisten Kindern mit Autismus zunächst eine Störung der Hörorgane vermutet, welche jedoch nicht zwangsläufig vorliegt und im Einzelfall überprüft werden muss (SCHUSTER 2008, 159). Viel-

mehr können die Auffälligkeiten meist durch die Störungen in der *Verarbeitung der auditiven Reize* erklärt werden. Dabei können wie in vielen anderen Bereichen bei autistischen Menschen häufig extreme Elemente der Wahrnehmung bemerkt werden. Zum einen können Unempfindlichkeit und eine schwache Entwicklung in spezifischen Bereichen der auditiven Verarbeitung auftreten, die das Kind ‚wie taub‘ erscheinen lassen. Auf der anderen Seite entwickeln Kinder oft enorme Sensibilität, Empfindlichkeit und genauestes Hören (vgl. FREITAG 2008, 34 f. / SCHUSTER 2007, 40 ff. / HÄUßLER 2008, 28 f.).

Eine übermäßige *Empfindlichkeit des Gehörs* kann dazu führen, dass spezielle Stimmlagen oder von nicht autistischen Menschen als normal wahrgenommene Lautstärken und auch bestimmte Geräusche der Umgebung als „unangenehm laut oder gar schmerzhaft wahrgenommen werden“ (HÄUßLER 2008, 28). Dies können diverse Geräusche des Alltags sein, wie die Geräuschkulisse von großen Menschenmengen, plötzlich platzende Luftballons oder das Weinen eines Kindes. Durch die intensive Wahrnehmung können Gefühle der Angst oder Schmerzen und damit zusammenhängende, körperliche Reaktionen ausgelöst werden, die für Außenstehende meist keinen erkennbaren Grund haben und damit oft auf Unverständnis stoßen (vgl. SCHUSTER 2007, 41).

Auch in Bezug auf die *Komplexität von Klängen* konnte in Studien nachgewiesen werden, dass die Wahrnehmung von einzelnen Klängen bei älteren Kindern und Jugendlichen mit Autismus gut ausgebildet ist, während komplexere Klänge von ihnen schlechter verarbeitet werden konnten, als es bei ‚gesunden‘ Personen aus der Vergleichsgruppe der Fall war (vgl. FREITAG 2008, 34). „Insbesondere die Wahrnehmung und Verarbeitung von Prosodie (*Satzmelodie*) und des klanglichen Wechsels von Lauten scheint bleibend eingeschränkt zu sein“ (ebd.), was ein Erklärungsansatz dafür sein könnte, dass Menschen mit Autismus häufig mit der Identifizierung eines beispielsweise ironischen oder energischen Untertons Probleme haben. Neben diesen Schwierigkeiten kann es außerdem zu Problemen im *Richtungshören* kommen und damit zu Schwierigkeiten bei der Ortung der Herkunft von Geräuschen. Damit im Zusammenhang kann auch die Problematik stehen, dass komplexe Klangeindrücke weniger gut gefiltert und verarbeitet werden können und so auch die Unterscheidung in wichtige und unwichtige Reize erschwert sein kann.

„Die Wahrnehmungsstörungen im auditiven Bereich können so ausgeprägt sein, dass sich menschliche Laute für die Betroffenen nicht mehr von Umgebungsgeräuschen abheben.“

(SCHUSTER 2007, 159)

Da auch die *Reizweiterleitung* bei autistischen Menschen unter Umständen anders verlaufen kann, können verlängerte Zeiten bei der Verarbeitung die Folge sein, eine *Verzerrung* des Gehörten kann vorkommen und Reaktionen auch deshalb nicht unmittelbar erfolgen. Auch wird von Außenstehenden der Eindruck geschildert, dass sprachliche Anweisungen von Kindern mit Autismus schnell wieder vergessen oder bei ihnen zumindest schneller aus dem Bewusstsein verschwinden würden. Nicht direkt erfolgte Reaktionen auf Ansprache oder akustische Signale und scheinbare Unempfindlichkeit in Bezug auf die Sprache, können in all diesen Aspekten der Verarbeitung ihre Ursache haben. Ein besonderes Verhalten sollte deshalb nicht voreilig als bewusste Reaktionen der Person interpretiert werden. Bei der Beurteilung sollte immer auch eine mögliche Verarbeitungsschwierigkeit in Betracht gezogen werden, die eine adäquate Reaktion auf einen Reiz verhindert. Der auditive Kanal scheint zusammenfassend in vielen Bereichen Anfälligkeit für Störungen zu bieten, was auch für die pädagogische Arbeit durchaus von Bedeutung sein kann und im Umgang beachtet werden sollte (vgl. HÄUßLER 2008, 28 f. / FREITAG 2008, 34 f.).

2.2.3 Visuelle Wahrnehmung

Ähnlich wie bei der Betrachtung des auditiven Kanals können bei Menschen mit Autismus auch im Bereich der visuellen Wahrnehmung Störungen auftreten, deren Ursache in den meisten Fällen nicht auf die Beeinträchtigung der Organe, sondern vielmehr auf Schwierigkeiten auf der perceptiven Ebene zurückzuführen sind (vgl. SCHUSTER 2008, 26). Dies kann beispielsweise eine Überempfindlichkeit bei bestimmten Lichtreizen, Farben oder anderen visuellen Reizen sein. Genauso ist jedoch auch die Faszination und positive Reaktion auf einige dieser Reize möglich. Probleme können bei einigen Betroffenen auch in der *räumlichen Wahrnehmung* beobachtet werden. Eine solche Beeinträchtigung kann mangelnde Orientierung im Raum hervorrufen und die Handlungsfähigkeit und -sicherheit verringern. Entfernungen und Bewegungen können dadurch oft schwerer eingeschätzt werden und auch das Ausweichen vor Hindernissen kann aus diesem Grunde oft leicht verzögert eintreten und diese damit zur Stolperfalle werden (vgl. HÄUßLER 2008, 29). Stärken in der visuellen Wahrnehmung sind vor allem im Erkennen von Details festzustellen. Die oben bereits erwähnte Theorie der geringen Ausbildung der zentralen Kohärenz führt auch bei der visuellen Wahrnehmung zu einer *Konzentration auf Details*, weshalb Menschen mit Autismus oftmals Einzelheiten komplexer Darstellungen gut erkennen und durchblicken können und kleinste Veränderungen bemerken. Dies kann sich schließlich in einer besonderen Begabung im Ausfindigmachen von Rechtschreibfehlern zeigen oder auch dazu führen, dass kleine Insekten in einer Ecke des Raumes schon beim Betreten erkannt werden (vgl. SCHUSTER 2007, 36 ff / TAMMET 2008, 58). Ähnlich wie bei der auditiven Wahrnehmung

mung, kann auch beim Sehen eine solche detailorientierte Sicht auf die Welt leicht zur *Überflutung der Sinneskanäle* führen. Überladene Aufenthaltsräume, öffentliche Verkehrsmittel oder große Menschenmengen können hier zum Beispiel eine Fülle von Eindrücken liefern, welche erhöhte Anforderungen an das Filtersystem des menschlichen Gehirns stellen. Gelingt das Ausblenden bestimmter visueller Reize aus dem Bewusstsein nicht, so ist die damit verbundene Überlastung des Verarbeitungssystems und die daraus resultierende Anstrengung für den Körper und die Psyche dieses Menschen enorm. Dies ist für einen Außenstehenden wahrscheinlich nur ansatzweise vorstellbar. Bei autistischen Menschen tritt diese Schwierigkeit jedoch deutlich häufiger auf als bei „gesunden“ Menschen. Auf diese Besonderheiten Rücksicht zu nehmen, ist deshalb eine wichtige Aufgabe für das Umfeld von Menschen mit Autismus (vgl. SCHUSTER 2007, 299).

2.2.4 Zusammenfassung: Fernsinne

Abschließend kann festgehalten werden, dass die für unser Lernen und Leben besonders wichtigen Fernsinne, das Sehen und das Hören, bei autistischen Menschen spezifischen Veränderungen unterliegen können, die zu einer besonderen Wahrnehmung der Umwelt führen. Diese Stärken und Schwächen in bestimmten Bereichen können zum einen dazu führen, dass die gezielte Aufmerksamkeitslenkung nicht in der für die Situation erforderlichen Weise durchgeführt werden kann. Auf der anderen Seite weist FREITAG jedoch auch auf die Möglichkeit hin, dass auch „eingeschränkte Aufmerksamkeitsprozesse und eine genuin eingeschränkte soziale Motivation zu einer schlechteren Wahrnehmung [...] führen können.“ (FREITAG 2008, 38)

Es ist für den Umgang mit Menschen mit Autismus von großer Bedeutung, die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung zu verstehen und diese Besonderheiten in der pädagogischen Förderung zu berücksichtigen, um besonders Kindern eine wichtige Grundlagen für Lernprozesse zu schaffen. Ihnen soll ein Rahmen gegeben werden, in dem sie Schwächen ihres Verarbeitungssystems so weit wie möglich kompensieren können. Außerdem sollen sie innerhalb dieser Organisation der Lernumgebung Strategien vermittelt bekommen, durch welche sie lernen Stärken gezielt zu nutzen und mit den Schwächen adäquat umzugehen.

Zum Abschluss soll noch eine kurze Übersicht gegeben werden über die Bereiche, die bei Kindern mit Autismus bezüglich der Fernsinne auffällig sein können und durch welche die soziale Interaktion und das Lernen, unter anderem in der Schule, erheblich beeinflussen werden können:

AUDITIVE WAHRNEHMUNG

- Hypo- oder Hypersensibilität bei bestimmten Geräuschen, Tonlagen, Lautstärken, u.a.
- Schwierigkeiten beim Richtungshören und beim Orten von Geräuschen
- Probleme bei der Filterung von komplexen Klängen und bei der Einordnung und Differenzierung in bedeutsame und weniger bedeutsame Ebenen
- Verlängerte Zeit der Verarbeitung oder Verzerrung von verbalen Informationen oder Hinweisen

VISUELLE WAHRNEHMUNG

- Hypersensibilität bei bestimmten Lichtreizen, Farben oder anderen visuellen Reizen
- Probleme der räumlichen Wahrnehmung (Orientierung, Abschätzung von Entfernung)
- Konzentration auf Details bei Vernachlässigung des Gesamtzusammenhangs

SINNESÜBERGREIFEND

- Reizüberflutung / ‚Overload‘

2.2.5 Nahsinne

Als Nahsinne werden das Schmecken, Tasten und Riechen bezeichnet. Besonders ist hier, dass die Umweltreize direkt auf das Sinnesorgan einwirken und im Vergleich zu den Fernsinnen eine direktere Reaktion der Affekte und auch der Emotionen hervorrufen.

„Viele Personen mit Autismus bevorzugen die Nahsinne und zeigen ein ungewöhnlich starkes Interesse daran, Gegenstände oder Körperteile von sich selbst oder anderen Personen zu betasten, an ihnen zu schnuppern oder sie zu belecken.“

(HÄUßLER 2008, 29)

Viele Kinder mit Autismus machen Entdeckungen über die Nahsinne. Auch eine intensive Auseinandersetzung mit einem neuen Lerngegenstand oder einer unbekanntem Umgebung kann über diese Sinne geschehen. Deshalb haben sie für den pädagogischen Bereich und damit für die Schule eine große Bedeutung.

2.2.6 Gustatorische und olfaktorische Wahrnehmung

Schon Hans Asperger hat in seiner Erstbeschreibung von Kindern mit Autismus deren extreme Ab- oder Zuneigung gegenüber bestimmten Gerichten oder Nahrungsmitteln festgestellt, die auch heute noch häufig bei der Darstellung und Beschreibung von Autismus genannt wird. Die Vorlieben für bestimmte Zubereitungsformen oder die Auswahl der Lebensmittel kann zu einer enorm einseitigen Ernährung und damit zu Mangelerscheinungen oder Unterernährung der betroffenen Kinder führen. Die *Auswahl der Nahrung* wird von den Kindern dabei oftmals sowohl nach dem Geschmack, wie auch nach dem Geruch oder der Konsistenz des Lebensmittels gerichtet. Außerhalb des Bereiches der Lebensmittel kann jedoch auch eine noch extremere Form der Essstörung, das Pica-Syndrom, beobachtet werden. Dies tritt besonders häufig bei Kindern mit Autismus auf, die zusätzlich eine geistige Einschränkung aufweisen. Das Pica-Syndrom beschreibt, nicht nur bei autistischen Kindern, die Suche nach den extremen Reizen zur Stimulation der Sinneskanäle durch die orale Aufnahme nicht zum Verzehr geeigneter Gegenstände, wie beispielsweise Baumrinde, Seife oder spitze Objekte, die unter Umständen zu einer lebensbedrohlichen Situation führen können (vgl. SCHUSTER 2007, 32 / HÄUßLER 2008, 29).

„Es wird vermutet, dass die extremen Ernährungsgewohnheiten der Betroffenen dazu dienen könnten, einen unterentwickelten Geschmackssinn zu stimulieren, und eine kinästhetische Reizung darstellen könnten.“

(SCHUSTER 2007, 32)

Diese *Unterempfindlichkeit*, wie sie im Bereich des Geschmackssinnes beschrieben ist, kann genauso im olfaktorischen Kanal beobachtet werden, wo zum Beispiel zur Anregung des Geruchssinnes teilweise extreme Gerüche gesucht werden, wie das Schnupfern an intensiven Lacken oder Klebstoffen.

Neben dieser Unterempfindlichkeit können jedoch auch enorme *Sensibilität* und Überempfindlichkeit des Geruchssinnes auftreten. Dominante Gerüche, wie z.B. ein starkes Parfum, Körpergerüche oder Zigarettenrauch, können dabei von Menschen mit Autismus häufig als sehr schwer zu ertragen wahrgenommen werden (vgl. ebd., 35).

Eine Überempfindlichkeit im olfaktorischen und gustatorischen Bereich geht häufig mit einem *Vermeidungsverhalten* einher und kann dadurch zu auffälligem Verhalten und körperlichen Reaktionen führen, für die für Außenstehende auf den ersten Blick häufig keine direkte Ursache zu erkennen ist. Häufig ist durch Einfühlungsvermögen und eine genaue Beobachtung eine Ursachenforschung möglich. Diese kann auslösende Situationen häufig sichtbar und spezifisches

Verhalten dadurch besser nachvollziehbar machen. Auch besondere Reaktionen auf bestimmte Reize sind dadurch treffender einzuschätzen.

2.2.7 Taktile Wahrnehmung

Zu den Nahsinnen gehört ebenfalls die Wahrnehmung über die Haut, welche nochmals in die spezifischen Bereiche der Reaktion des Körpers auf Druck und Berührung, Schmerz und Temperatur aufgeteilt wird. Einwirkungen auf die Haut werden von Menschen mit Autismus häufig sehr unterschiedlich beurteilt. Während *leichte Berührungen* und damit die Reizung der oberen Hautschichten häufig als unangenehm eingestuft werden, kann die Reaktion auf *Druckempfindungen* und damit die Reizung der tiefer liegenden Schichten oft sehr positiv empfunden und sogar bewusst eingefordert werden (vgl. SCHUSTER 2007, 44 / HÄUßLER 2008, 29).

Problematisch kann im Bereich der Wahrnehmung über die Haut eine gering ausgeprägte Empfindung von *Temperaturen und Schmerzreizen* werden. Viele Menschen mit Autismus berichten selbst davon, dass besonders Hitzereize, wie kochendes Wasser oder heiße Herdplatten, nicht als unangenehm wahrgenommen werden. Sie werden demnach selten als Gefahr eingestuft. Der Umgang mit ihnen ist dadurch oftmals sehr unvorsichtig und kann zu erheblichen Verletzungen führen. Auch Kältereizen gegenüber ist häufig eine Unempfindlichkeit festzustellen, die dazu führt, dass Kleidung im Winter nicht dem Wetter angepasst ausgewählt wird oder Unterkühlungen nicht wahrgenommen werden. Damit im Zusammenhang steht auch die oft beschriebene, erhöhte Schmerzschwelle oder gar ausbleibende Schmerzempfindung autistischer Kindern bei Verletzungen oder Reizungen der Haut, etwa nach einem Sturz. Diese Unempfindlichkeit birgt ein großes Gefahrenpotential, da der bei ‚gesunden‘ Kindern vorhandene Lerneffekt bei Erfahrungen mit Schmerz auslösenden Reizen häufig ausbleibt und damit auch die anschließende Vermeidung dieser Reize (vgl. SCHUSTER 2007, 51 ff. / HÄUßLER 2008, 29). Hier ist ein besonderes Gespür der Erwachsenen im Umfeld notwendig, um Gefahren für die Kinder zu erkennen und ihnen Unterstützung und Strategien zu ihrem eigenen Schutz zu vermitteln.

2.2.8 Besondere Wahrnehmungserscheinungen

Neben diesen bekannten und für Menschen mit Autismus ‚typischen‘ Veränderungen der Wahrnehmung im Bereich der fünf Sinne, gibt es außerdem noch einige besondere Wahrnehmungserscheinungen, die von einzelnen Menschen mit Autismus beschrieben werden. Es handelt sich hier häufig um Gefühle oder Empfindungen, die für Außenstehende nur schwer nachvollziehbar

sind, da sie mit kaum etwas vergleichbar scheinen. So beschreibt eine Frau mit Autismus, Donna Williams, zum Beispiel die Wahrnehmung von ‚tiny stars‘ (=kleine Sterne), die sie als Kind sehen konnte, wenn sie in ihrem Bett lag und die ihr das Gefühl gaben in einem Glassarg zu liegen. Später wurde klar, dass es sich bei diesen Sternen um kleine Luftpartikel handelte, die außer ihr niemand wahrnehmen konnte (vgl. SCHUSTER 2007, 54).

Diese spezifischen Wahrnehmungsbereiche sind sehr individuell und nicht auf eine große Gruppe zu verallgemeinern, deshalb möchte ich es an dieser Stelle bei diesem Hinweis auf besondere Wahrnehmung belassen und diesen Bereich nicht weiter ausführen. Wichtig scheint in diesem Bereich, auch offensichtlich nicht wahrnehmbare Sinneseindrücke nicht für unmöglich zu halten und auf das Verhalten und die Reaktionen von Kindern mit Autismus sensibel zu reagieren und sie in ihrer besonderen Wahrnehmung ernst zu nehmen.

Auch die in dieser Arbeit bereits angesprochene Überflutung der Sinnesreize, der sogenannte „Overload“, gehört durch seine Intensität und seine enormen Auswirkungen, die bis zur Handlungsunfähigkeit der Person führen können, zu den besonderen Wahrnehmungserscheinungen von Menschen mit Autismus.

„Handlungsstörungen und –ausfälle können auch eine Reizüberflutung, einen so genannten »Overload« als Ursache haben. Betroffene sind dann kaum mehr imstande, zielorientiert zu handeln. Ein Beispiel kann ein Einkauf in einem gut besuchten Supermarkt sein. [...] Er (Anm.: der Mensch mit Autismus) weiß sich umgeben von gehetzten Menschen, die laut reden und hektisch hin und her strömen, verschiedenste Reize prasseln auf ihn ein, Lockangebote und das umfassende Warenangebot fordern seine Aufmerksamkeit. Der Betroffene kann die Dauerbeschallung mit Musik nicht ausblenden, [...]. All diese Ablenkungen und Verwirrungen wirken handlungslähmend, im extremen Fall und besonders bei Kindern furchterregend.“

(SCHUSTER 2007, 299)

Wichtig scheint in diesem Bereich eine Sensibilisierung der Personen im Umfeld von Menschen mit Autismus. Gerade im Umgang mit autistischen Kindern scheint es von besonderer Bedeutung, in die Überlegungen über den Umgang mit besonderem Verhalten und bei der Suche nach Ursachen, auch solche Auslöser einzubeziehen, die nicht sichtbar und für einen selbst auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar erscheinen. Eine veränderte Wahrnehmung und das Spüren von dem, was andere Menschen vielleicht nicht spüren können, sind mögliche Ursachen für ganz unterschiedliches Verhalten. Der Versuch einer verstehenden Herangehensweise scheint hier aus Respekt vor dem anderen Menschen von besonderer Wichtigkeit.

2.2.10 Zusammenfassung: Nahsinne und besondere Wahrnehmung

Wie schon bei der Zusammenfassung der Fernsinne geschildert, haben auch die Beeinträchtigungen der Nahsinne oder andere Besonderheiten der Wahrnehmung Auswirkungen auf die Fähigkeit mit der Umwelt zu agieren und daraus resultierende Lernprozesse für sich nutzbar zu machen. Es gilt jedoch nicht nur diese Bereiche der besonderen Wahrnehmung zu erkennen und diese bei der Schaffung von Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Gerade bei Kindern, die versuchen eine Unempfindlichkeit in einem Bereich durch das Auslösen extremer Stimulierung zu kompensieren, ist auch eine Selbstgefährdung und -verletzung möglich. Gefahren und gefährdende Situationen einzuschätzen, sofern es das Kind selbst nicht in angemessener Weise kann, ist selbstverständlich auch Aufgabe eines verantwortungsvollen Pädagogen.

Die kurze Darstellung der oben geschilderten Besonderheiten dieses Wahrnehmungsfeldes soll die spätere Bezugnahme erleichtern:

OLFAKTORISCHE UND GUSTATORISCHE WAHRNEHMUNG

- Auswahl der Nahrung nach spezifischen Kriterien
- Hyposensibilität beim Riechen und Schmecken → Stimulation durch extreme Reize
- Hypersensibilität beim Riechen und Schmecken → Vermeidungsverhalten

TAKTILE WAHRNEHMUNG

- Bevorzugung von (starkem) Druck / Ablehnung von (leichten) Berührungen
- Geringes Empfindungsvermögen von Temperatur- und Schmerzreizen
→ dadurch erhöhtes Gefahrenpotential

BESONDERE WAHRNEHMUNG

- Individuumsspezifische Wahrnehmungsbesonderheiten
- „Overload“ / Reizüberflutung

2.3 Soziale Interaktion

„Mir kommt es vor, als würde ich gegen Wände laufen, wenn ich versuche, zu anderen Kontakt aufzubauen. Egal, wie ich es auch anstelle, ich mache immer die gleiche Erfahrung: [...] Ich kann ihre Erwartungen an meine sozialen Fähigkeiten nicht erfüllen, und so wenden sie sich wieder von mir ab. Mittlerweile habe ich das so oft erlebt, dass mir die Lust auf diese undurchsichtigen Menschen zeitweise ganz vergangen ist.“

(SCHUSTER 2007, 130)

Worin genau die von SCHUSTER angesprochenen Schwierigkeiten von vielen Menschen mit Autismus im Bereich der sozialen Interaktion bestehen und worin in vielen Fällen eine Ursache für diese spezifischen Schwierigkeiten gesehen werden kann, soll in diesem Kapitel erläutert werden.

2.3.1 Imitationsfähigkeit und Nachahmungsverhalten

FREITAG beschreibt, dass in Untersuchungen von verschiedenen Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrums-Störung, die unterschiedliche kognitive Entwicklungsniveaus aufzeigten, einheitlich festgestellt werden konnte, dass diese Kinder *Probleme bei der Imitation von Verhaltensweisen und Gesten* und bei der nachahmenden Ausführung einer Tätigkeit, mit oder ohne Gegenstände, aufwiesen. Ganz besondere Schwierigkeiten hatten diese Kinder bei ihnen vorher unbekanntem Tätigkeiten. Erklärungsansätze werden dafür in möglichen Schwierigkeiten beim Vergleichen der eigenen Bewegung mit der des Interaktionspartners gesehen (vgl. FREITAG 2008, 51 ff.).

Auf neuronaler Ebene wird eine Erklärungsmöglichkeit in der Theorie der Spiegelneuronen aufgezeigt. Diese Spiegelneuronen scheinen ein entscheidender Faktor für die Fähigkeit zu sein, durch das Beobachten von anderen Menschen selbst Dinge dazu lernen zu können. Diese speziellen Nervenzellen unterscheiden sich dadurch von anderen Neuronen, dass sie nicht nur beim tatsächlichen Handeln der Person selbst Signale aus- und weitersenden, sondern auch dann, wenn Aktivitäten oder Emotionen bei anderen Menschen *beobachtet* werden (vgl. SCHUSTER 2007, 74). Dies würde unter anderem eine neuronale Verankerung von Empathiefähigkeit bedeuten und damit auch eine Erklärung für viele Schwierigkeiten bieten, die mit der mangelnden *Theory of Mind* bei Menschen mit Autismus beschrieben werden. Diese Theorie wird in einem folgenden Kapitel näher beleuchtet. Die Theorie der Spiegelneuronen beschreibt, dass diese Neuronen bei Personen, die unter einer Autismus-Spektrums-Störung leiden, weniger gut arbeiten würden und damit von Geburt an das Lernen durch Imitation und Nachahmung einschränken könnten. Bisher konnte diese Theorie jedoch noch nicht durch ausreichende Forschung belegt werden (vgl. ebd., 74 ff. und 304 ff.).

Selbst wenn die direkte Nachahmung von Bewegungen oder die Imitation äußerer Merkmale von bestimmten Emotionen durch ein Kind mit Autismus erfolgen kann, können diese Nachahmungen häufig im Gehirn des Kindes nicht in einen größeren und sinnvollen *Zusammenhang eingeordnet* und gespeichert werden. Für spätere Handlungen oder Problemlösungen sind diese dadurch oft nicht mehr abrufbar. Imitationen beschränken sich bei Kindern mit Autismus deshalb

häufig auf die direkte Wiederholung, sowohl im Bereich der Bewegungen und Handlungen als auch im sprachlichen Bereich. Hier können oft Wiederholungen des Gesagten in Form eines Echos beobachtet werden. Vom Kind ausgehende spontane, variierende und an die aktuelle Situation angepasste Nachahmungen von beobachtetem Verhalten oder Anwendung von Sprache gibt es bei Kindern mit Autismus selten (vgl. HÄUßLER 2008, 35).

Dies hat erhebliche Auswirkungen auf das Lernen dieser Kinder. Für nicht-autistische Kinder ist das Imitieren und Nachahmen von Beobachtetem und Gehörtem ein wichtiger Bestandteil des Lernens. Das selbstständige Ausprobieren und Einordnen hilft ihnen eigenes Verhalten zu modifizieren und durch neue Strategien zu erweitern und auszubauen. Dabei erfährt das Kind nicht nur neue Strategien der Sprache oder Handlungsweisen. Auch im Bereich der sozialen Interaktion können besonders durch die Imitation anderer Kinder wichtige Entwicklungsschritte erfolgen. Auch Regeln der gesellschaftlichen Umgangsformen können dadurch verinnerlicht werden. Kinder mit Autismus können diesen *Lernweg der Nachahmung* oftmals für sich nur sehr *eingeschränkt* nutzbar machen (FREITAG 2008, 51 ff.). Für viele Dinge, die andere Kinder wie automatisch und aus ihrem Gefühl heraus lernen, brauchen Kinder mit Autismus-Spektrums-Störung andere Strategien des Lernens als die Form der Imitation. Dies ist für das Lernen in der Schule besonders zu berücksichtigen und bei der Planung der Lernprozesse sowie der Vermittlungswege zu beachten.

2.3.2 *Theory of Mind*

In Beschreibungen über spezifische Problembereiche von Menschen mit Autismus werden häufig Beeinträchtigungen des sozialen Verständnisses und damit einhergehend die Unfähigkeit genannt, sich in das Denken anderer Menschen hineinzusetzen und dadurch deren Handlungen vorauszusehen und nachvollziehen zu können. Hier ist der Begriff der *Theory of Mind* von großer Bedeutung. Der 1978 von PREMACK und WOODRUFF eingeführte Begriff der *Theory of Mind* entwickelte Ideen Piagets weiter, die dieser noch unter der Beschreibung des „nicht egozentrischen Reagierens“ und des „Dezentrierens“ gefasst hatte (vgl. SCHUSTER 2007, 89). Die *Theory of Mind* beschreibt kognitive Fähigkeiten, die es uns ermöglichen „fremdes und eigenes Verhalten und Erleben zu erkennen, zu verstehen, zu erklären, vorherzusagen und zu kommunizieren“ (POUSTKA U.A. 2004, 30). Anders ausgedrückt geht es darum:

„[...] , dass man eigene und fremde psychologische Zustände im eigenen kognitiven System repräsentieren kann, eine Fähigkeit, die auch als »Mentalisieren« bezeichnet wird. Frith hat mit ihrem Ansatz gezeigt, dass Menschen mit Autismus genau diese Fähigkeit zum Mentalisieren fehlt.“

(AARONS/GITTENS 2010, 32).

Eine fehlende oder zumindest verzögert einsetzende Entwicklung dieser *Mentalisierungsfähigkeit* hat Konsequenzen für die soziale Interaktionen und deren Qualität. Sie ist notwendig, um sich in die Gefühle und Gedanken des anderen hinzuversetzen. Daraus sind schließlich Einschätzungen sowie Erklärungen für das gegenwärtige oder zukünftige Verhalten des Gegenübers abzuleiten. Auch ‚gesunde‘ Kinder haben erst ab dem vierten Lebensjahr eine entwickelte Mentalisierungsfähigkeit, deren Ausprägung auch von dem Entwicklungsstand der Sprache, des Hörens, des Sehens und der Kognition abhängig ist. Da all diese Bereiche bei Kindern mit Autismus noch zusätzlich in ihrer Entwicklung verändert sein können, hat die Ausbildung der *Theory of Mind* schlechte Grundvoraussetzungen (FREITAG 2008, 55 ff.).

Viele Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus, besonders im Bereich der sozialen Interaktion, scheinen durch die schlechte Ausbildung der Mentalisierungsfähigkeiten zumindest teilweise erklärbar zu sein. Durch die fehlende Vorstellung darüber, was ein anderer Mensch denkt oder fühlt, geht auch die Fähigkeit zur Einschätzung verloren, was das Gegenüber von einem Menschen wissen kann und was ihm von den eigenen Gefühlen oder Bedürfnissen mitgeteilt werden muss. So kann es vorkommen, dass ein kleines Kind mit Autismus vergeblich darauf wartet, dass seine Lehrerin es zur Toilette begleitet, weil es sein Bedürfnis nicht bewusst artikuliert oder ausdrückt und auf die Initiative der Lehrerin wartet. Von dieser denkt es nämlich, dass sie weiß, dass es auf die Toilette muss.

Der Umgang mit Kindern mit Autismus kann dadurch sehr erschwert werden, denn bestimmtes Wissen, das nur das Kind selbst hat, wird von diesem oftmals nicht bewusst weitergegeben. Gleichzeitig geht dieses Kind aber davon aus, dass das Gegenüber das gleiche Wissen hat, wie es selbst, weshalb entsprechende Erwartungen gestellt werden.

Neben diesem Aspekt, ist auch das Verstehen der Handlungen anderer Personen für autistische Menschen oftmals nicht ohne Weiteres nachzuvollziehen, wenn keine explizite Erklärung für die Handlung erfolgt. Ein Beispiel wäre eine Mutter, die am gedeckten Essenstisch kurz vor Beginn des Essens noch einmal in die Küche geht, um fehlendes Besteck zu holen. Diese Aktion bedarf im Normalfall keiner Erklärung, da sie sich aus der Situation ableitet und auf einer spontanen Erkenntnis über den Mangel an Besteck beruht. Kinder mit Autismus erkennen hier oft den Zu-

sammenhang der Handlung nicht und können selbst die fehlenden Schlüsse, möglicherweise durch eine mangelnde Mentalisierungsfähigkeit, nicht ziehen. Dies kann zu erheblichen Missverständnissen und zu enormen Frustrationserlebnissen für diese autistischen Kinder führen und entsprechend verärgertes oder wütendes Verhalten hervorrufen. Für dieses Verhalten ist für Außenstehenden jedoch oft keine sichtbare Ursache zu erkennen, was zu großen Missverständnissen führen kann. Auch das schlechte Verständnis für Untertöne in der Sprache, welche der bewussten Interpretation des Zuhörers bedürfen, wie das Verstehen von Ironie oder von Aussagen, die im übertragenen Sinne verstanden werden müssen, könnten durch schlecht ausgeprägte Fähigkeiten der *Theory of Mind* gestört sein und kommunikative Probleme hervorrufen (FREITAG 2008, 55 ff.). Uta Frith zieht bei der Beschreibung der Schwierigkeiten bei der Entwicklung der *Theory of Mind* durch die Bezeichnung ‚*Mind-Blindness*‘ den vermutlich treffenden Vergleich zur Farbenblindheit. Ähnlich wie farbenblinde Menschen keine Vorstellung von den Farben hätten, könnten auch Personen ohne entwickelte *Theory of Mind* nicht verstehen, was es bedeuten könnte, sich in die Gedanken des anderen hineinzusetzen (SCHUSTER 2007, 91). Emotionale Reaktionen, wie das Teilen von Freude, das Zeigen von Zuneigung und Mitleid oder das Erkennen von Verärgerung und Wut beim Gegenüber, können ohne Mentalisierungsfähigkeit kaum erfasst werden. Auch das Aufsuchen von Trost oder das Bitten um Hilfe bleibt dadurch bei Kindern mit Autismus häufig aus. Dies fordert von der Umwelt erhöhte Aufmerksamkeit und Sensibilität. Gerade weil ein gesunder Mensch diese Fähigkeiten der *Theory of Mind* auf natürliche Weise, ohne bewusstes Lernen, beherrscht, stellt der Umgang mit einem dazu nicht fähigen Menschen mit Autismus für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar.

2.3.3 Zusammenfassung: Soziale Interaktion

Lernen, besonders in der Schule, ist in fast allen Bereichen verbunden mit der sozialen Interaktion. Dabei geht es unter anderem um initiierte Lernangebote; von großer Bedeutung sind jedoch auch die ‚Nebenschauplätze‘, wie die Pausensituationen, das gemeinsame Essen oder Ausflüge. Hier lernen nichtautistische Kinder viel, indem sie sich Vorbilder suchen, bestimmte Handlungen abschauen und für sich umsetzen. Wie oben geschildert fällt dies Kindern mit Autismus oftmals sehr schwer. Sie brauchen deshalb andere Strategien, um sich die Welt anzueignen und sie für sich nutzbar zu machen. Viele Umstände und Handlungen wirken für diese Kinder oft unvorhersehbar, weil ihnen wichtige Informationen entgehen, die ihre Außenwelt durch das Lesen zwischen den Zeilen, wie automatisch zu erschließen scheinen. Welche veränderten Umstände bei Menschen mit Autismus im Bereich der sozialen Interaktion auftreten können und im schulischen Umgang beachtet werden sollten, soll diese Kurzfassung zeigen:

- Schwierigkeiten bei der Imitation oder Nachahmung von Handlungen, Gesten, Sprache, u.a.
- Fehlen von spontaner, variierender Nachahmung
- Lernen durch Nachahmung und Imitation unterliegt Schwierigkeiten
- Generalisierung: Probleme bei der Einordnung von Handlungen, Gesten, Sprache, u.a. in vorhandene Wissensbestände und in einen bedeutsamen Zusammenhang
- Unvermögen sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und dessen Handlungen, Wissensbestände oder Gefühle einzuschätzen und vorauszusehen
→ *Theory of Mind*

2.4 Sprachentwicklung und Kommunikation

2.4.1 Besonderheiten bei der Entwicklung von Sprache und Kommunikation

In der Sprachentwicklung gibt es durch die Komplexität des Vorgangs viele, verschiedene Bereiche, die sehr störanfällig sind und deshalb bei Menschen mit Autismus beeinträchtigt sein können. Die Sprachentwicklung von Kindern mit Autismus-Spektrums-Störung nimmt in so gut wie allen Fällen einen anderen Entwicklungsverlauf als bei gleichaltrigen, ‚gesunden‘ Kindern. Dadurch ist eine enorme Variationsbreite vorhanden. Bei Kindern mit der schwereren Form des frühkindlichen Autismus kann das Ausbleiben des Lautierens im Säuglingsalter festgestellt werden, welches meist in eine *Verzögerung der Sprachentwicklung* im zweiten Lebensjahr übergeht. Ohne Förderung sei nach FREITAG bei dieser Gruppe sogar bei der Hälfte der Kinder ein komplettes *Ausbleiben der Sprachentwicklung* möglich. Dies hat zur logischen Konsequenz, dass bei dieser Gruppe die Möglichkeiten zur Ausbildung der sozialen Interaktionsfähigkeit deutlich eingeschränkt werden, da die Sprache ein wichtiger Bestandteil davon ist. Bei Kindern, die eher dem Spektrum des Asperger-Autismus zugeordnet werden können, wird dagegen häufig keine Verzögerung bei der Ausbildung der Verbalsprache beschrieben. Sie scheinen oftmals sogar einen sehr ausgeprägten *Wortschatz* zu entwickeln (vgl. FREITAG 2008, 43 ff.).

Kommunikative Handlungen beschränken sich jedoch nicht nur auf die Verbalsprache oder auf die Ausbildung eines Wortschatzes. Auch bei ausbleibender oder schlecht entwickelter Sprachfähigkeit kann durch den Einsatz von *Körpersprache, Mimik und Gestik* eine sinnvolle Interaktion mit dem Umfeld stattfinden. Allerdings ist dieser Bereich bei Menschen mit Autismus oft sehr eingeschränkt und das intuitive Lernen von Körpersprache durch die Imitation anderer Menschen beeinträchtigt. Damit fehlt eine effektive Möglichkeit der Kontaktaufnahme. Generell

scheint die Initiative und Aktivität beim Lernen von Kommunikationsmöglichkeiten bei Kindern mit Störungen aus dem Autismus-Spektrum eher eingeschränkt. In den meisten Fällen scheint weniger eine mangelnde Kompetenz oder grundlegende Sprachstörung ursächlich zu sein, als vielmehr ein fehlender Antrieb und eine geringe Motivation mit der Umwelt in Kontakt zu treten. Dieser starke Wunsch nach Kommunikation ist bei anderen, nicht-autistischen Kindern der wesentliche Antrieb zum Erlernen und Ausbilden der Sprache (vgl. SCHUSTER 2008, 157 / AARONS/GITTENS 2010, 93).

Doch welches sind nun spezifische Probleme der Verbalsprache von Kindern mit Autismus? Lebenslanger Problembereich aller Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung scheint die *pragmatische Ebene* der Sprache zu sein, also das Verständnis über den Gebrauch der Sprache und damit darüber wie, in welchen Zusammenhängen und mit welcher Absicht Sprache genutzt werden kann. Dies umfasst das Wissen über Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und die Aufrechterhaltung von Kommunikation, die Verwendung sprachlicher Intonation, aber auch den Einsatz und die Interpretation von Mimik und Gestik (vgl. FREITAG 2008, 43 ff.). Sprache kann durch eine Störung der Pragmatik häufig nicht adäquat als Mittel der Interaktion eingesetzt werden, da häufig zwei Systeme sprachlicher Äußerungen und deren Entschlüsselung aufeinander treffen und Missverständnisse entstehen. Ein Beispiel von UTA FRITH macht die auftretenden Probleme durch eine Pragmatikstörung sehr deutlich:

„Ein autistisches Kind und seine Mutter sitzen am Mittagstisch. Die Mutter fragt: »Kannst du mir das Salz rübergeben?«. Das Kind antwortet mit einem »Ja«. Es bleibt regungslos sitzen. Für viele Menschen mit Autismus ist die Sache mit einem »Ja« erledigt. Sie gehen davon aus, dass die Mutter nach ihrer Fähigkeit gefragt habe, das Salz überreichen zu können. Das die Frage tatsächlich eine Aufforderung ist, wird von den wenigsten verstanden.“

(SCHUSTER 2007, 185)

Diese Differenz in dem Verständnis von Sprache und Aufforderungen kann zu erheblichen Missverständnissen und zu unangebrachten ‚Verurteilungen‘ des Kindes als mutwillig böse, faul oder ignorant führen, obwohl es schlicht die dahinterliegende Botschaft der Nachricht nicht verstanden hat. Zusammenhänge mit den bereits beschriebenen Problemen des Hineinversetzens in das Denken und Fühlen des Gegenübers aufgrund einer möglicherweise schlecht ausgeprägten *Theory of Mind* bei autistischen Menschen könnten auch für diesen Bereich Erklärungsansätze bieten. Ohne die Beachtung des Wissensbestandes des Gesprächspartners und seiner Bedürfnisse ist es kaum möglich Regeln der Kommunikation zu berücksichtigen, die eigene Sprecherrolle zu definieren und die Ausdrucksweise der Situation anzupassen (vgl. ebd., 185 ff.).

Neben diesen Einschränkungen der Pragmatik scheint auch der Bereich der *Semantik* ein spezifischer Problembereich zu sein. Menschen mit Autismus haben häufig Probleme damit, die Bedeutung sprachlicher Einheiten zu erfassen und sie in sinnvollen Kategorien zu organisieren. Lerninhalte können dadurch oft nur schwer in die vom Umfeld gewünschten Oberkategorien eingeordnet und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden.

Nicole SCHUSTER schildert aus der Perspektive einer von Autismus Betroffenen weitere für Autismus spezifische Probleme der Kommunikation und Sprachentwicklung. So scheint eine große Schwierigkeit die Verwendung von *Personalpronomen* mit Bezug zu Vorausgegangenem zu sein, wie es in dem Satz: „Er hat Glück gehabt.“ gefordert ist. Hier ist die Herstellung der Verbindung vom aktuellen Gespräch zum gemeinsamen Bezugsgegenstand und der gleichwertige Ersatz eines Namens einer Person durch das Pronomen ‚er‘ eine hohe Anforderung an die mentalen Leistungen (vgl. SCHUSTER 2007, 186). *Echolalie* ist ein Phänomen, das vom Umfeld von Menschen mit Autismus häufig als typisch dargestellt wird. Es beschreibt die wortwörtliche oder im Telegrammstil wiedergegebene Wiederholung von Wörtern oder Sätzen, die von Personen in der Umgebung gesprochen wurden, durch Kinder mit Autismus. Diese Wiederholungsphrasen können als direkte oder auch zeitlich verzögerte Wiederholung auftreten. Teilweise wird diese Wiederholung als Mittel der Kommunikation eingesetzt, etwa wenn eine Frage wiederholt wird, um diese positiv zu beantworten, weil das Wort ‚Ja‘, als abstraktes Wort für eine Positivierung, noch nicht erlernt werden konnte (vgl. ebd., 196). Auch können Kinder mit Autismus oft durch einzelne auswendig gelernte Phrasen in einem Gespräch, zum Beispiel über das Spezialgebiet des Kindes, zunächst sehr redegewandt wirken- das hinter den Äußerungen stehende *Sprachverständnis* kann jedoch im Vergleich zur Äußerung wesentlich geringer ausgeprägt sein (vgl. ebd., 175). Generell beschreibt SCHUSTER, dass jegliche Art der Ausschweifungen in Unterhaltungen, die das Gespräch ausschmücken sollen und über den Informationsaustausch hinausgehen oder auch Wiederholungen von bereits Gesagtem, sie sehr anstrengen würden. SCHUSTER sei Klarheit im Gespräch wichtig, da andere Bereiche der Kommunikation, etwa das Sprechen aus Gründen der sozialen Interaktion und Freude am Sprechen selbst, für sie nicht nachvollziehbar seien (...).³

Erklärungsansätze für die Verzögerungen der Sprachentwicklung werden unter anderem im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten autistischer Kinder im Bereich der auditiven und visuellen Wahrnehmung gesehen. So könnten Schwierigkeiten beispielsweise bei der Zerlegung eines gehörten Satzes in einzelne Satzglieder oder Laute, durch eine auditive Störung hervorgerufen

³ Es gibt noch weitere interessante und spezifische Sprachphänomene im Zusammenhang mit der Betrachtung von Autismus- diese zu bearbeiten würde jedoch dazu verleiten, die Fragestellung der Arbeit aus den Augen zu verlieren, weshalb an dieser Stelle auf das Buch von Nicole SCHUSTER: „*Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing*“ (siehe Literaturverzeichnis) verwiesen werden soll, die in einem eigenen Kapitel zur Kommunikation weitere Einblicke in diesen Bereich liefert.

werden. Auch das Heraushören von Betonungen oder Rhythmik in der Sprache anderer Menschen könnte dadurch gestört werden (FREITAG 2008, 43 ff.). Auch eine geringe Aufmerksamkeit und das meist niedrige Interesse, das Kinder mit Autismus der Sprache oder den kommunikativen Signalen ihres Umfeldes entgegenbringen, könnten dafür verantwortlich sein, dass die äußere Anregung für die Sprachentwicklung und damit das Lernen durch Imitation ausbleibt oder weniger effektiv vollzogen werden kann.

2.4.2 Zusammenfassung: Sprache und Kommunikation

Probleme in der Sprache und Kommunikation wirken sich erheblich auf die Fähigkeiten der sozialen Interaktion aus und sind deshalb unter anderem als bedeutsame Ursache für Probleme in diesem Bereich zu sehen. Es muss allerdings deutlich herausgestellt werden, dass das Bedürfnis nach Kommunikation von Kindern mit Autismus anders ausgeprägt sein kann und damit andere Schwerpunkte und Zielsetzungen verfolgen kann, als es das allgemeingültige Verständnis von ‚normaler Kommunikation‘ vorgibt. Deshalb sollte das Umfeld eine Sensibilität für die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes entwickeln und nicht das eigene Verständnis von ‚sinnvoller Kommunikation‘ als höchstes Maß sehen. Auch für den Unterricht muss die spezielle sprachliche Situation, wenn nötig, berücksichtigt werden. Hier sollten adäquate Kommunikationsformen oder Ergänzungsmöglichkeiten der Verbalsprache etabliert werden. Trotzdem sollten die Sprachschwierigkeiten nicht dazu führen, dass mit dem Kind weniger auf verbal sprachlicher Ebene kommuniziert wird. Wie für alle Kinder kann auch für Kinder mit Autismus die verbale Sprache ein wichtiges Kommunikations- und Ausdrucksmittel sein, welches dem Kind in keinem Fall verschlossen bleiben sollte. In der spezifischen Situation, auch ohne direkte, verbale Äußerungen, die Bedürfnisse und Vorlieben des Kindes zu entdecken und diese durch eine daran angepasste Förderung der Kommunikationsmöglichkeiten weiterzuentwickeln, scheint eine sinnvolle Herangehensweise für den Unterricht in der Schule zu sein.

Die Kurzfassung über die Vielzahl von Veränderungen, die im Bereich der Sprache und der Kommunikation auftreten können, soll eine Übersicht schaffen und die Bezugnahme im weiteren Verlauf erleichtern.

- Verzögerung oder Ausbleiben der Sprachentwicklung
- Einschränkungen des Lernens und der aktiven Nutzung der Körpersprache
- Schwierigkeiten mit der pragmatischen Ebene der Sprache → Gebrauch/Anwendung
- Schwierigkeiten auf der semantischen Ebene der Sprache → Bedeutung
- Spezifische Probleme: Personalpronomen

- Echolalie / Wiederholung von Gesagtem
- Ungleiche Ausbildung von Sprachproduktion und dem Sprachverständnis (vergleiche Kapitel ‚*auditive Wahrnehmung*‘)
- Sprache als Medium der Informationsvermittlung sehr störanfällig

2.5 Spezifische Verhaltensweisen und andere Besonderheiten

„Menschen, die wie autistische Menschen ‚anders‘ sind, machen unsere Gesellschaft erst bunt und interessant. Sie sind es, die als kauzige Gesellen für Gesprächsstoff sorgen, die uns mit ihren Eigenheiten in Büchern oder im Fernsehen unterhalten und die unsere Welt mit Erfindungen, Werken und Entdeckungen bereichern. Doch was macht sie so besonders, diese Menschen mit Autismus?“

(SCHUSTER 2007, 327)

Genau dieser Frage soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden. Dabei werden sowohl die bei autistischen Menschen häufig vorkommenden Sonderinteressenfelder oder Stereotypen zur Sprache kommen, als auch spezifische Verhaltensweisen oder besondere Ängste, die bei dieser Personengruppe häufig auftreten.

2.5.1 Stereotypes Verhalten und Sonderinteressen

SCHUSTER beschreibt als einen autismusspezifischen Bereich Auffälligkeiten, welche sie unter der Überschrift *„eingeschränkter Handlungs- und Interessensspielraum“* (ebd., 247) in eine Kategorie fasst. Dieser Oberbegriff umfasst auffällige *Bewegungsabläufe und Stereotypen*, besondere *Intensität und Einschränkungen der Beschäftigungen und Interessenbereiche* und den Hang zur *Ritualisierung* (vgl. ebd.). FREITAG unterscheidet stereotype und wiederholende Verhaltensmuster auf ‚hohem Niveau‘, worunter *„Sonderinteressen, zwanghaftes Verhalten, Veränderungsresistenz und ritualisiertes Verhalten“* (FREITAG 2008, 50) fallen und welche sie als relativ charakteristisch für Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung beschreibt. In die Kategorie der Verhaltensmuster auf ‚niedrigem Niveau‘ fallen *„stereotype Bewegungen, Tics und repetitiver Umgang mit Objekten“* (ebd.), wie sie unter Umständen auch bei Kindern mit einer geistigen Beeinträchtigung zu finden seien. Sie weist darauf hin, dass solche spezifischen Verhaltensweisen oder Interessenfelder sich bei Kindern mit Autismus-Spektrums-Störung meist erst ab dem dritten Lebensjahr ausbilden würden und sie dadurch ab diesem Zeitpunkt deutlicher von Kindern mit einer reinen Entwicklungsverzögerung zu unterscheiden seien. Im Erwachsenenalter

würden aber sowohl die Sonderinteressen als auch die repetitiven und stereotypen Verhaltensweisen zurückgehen (vgl. ebd.). Gerade im Schulalter sind Stereotypen oder „*selbststimulierende Muster*“ (SCHUSTER 2007, 266) bei nahezu jedem Kind mit Autismus in gewisser Weise zu beobachten. Dies können Tätigkeiten sein, wie das beständige Herunterdrücken einer Türklinke oder das Rieseln von Sand durch die Finger, motorische Bewegungen in Form von Händeflattern oder *Fixierungen* auf spezifische Objekte und deren Handhabung, wie das Drehen eines Kreisels oder das An- und Ausschalten eines Lichtschalters.

„[...] und oft saß ich mit geschlossenen Augen auf dem Aulaboden, schaukelte sacht vor und zurück, während ich vor mich hin sumgte- was ich häufig tat, wenn ich mich entspannt und zufrieden fühlte.“

(TAMMET 2008, 64)

Auch die mentale Fixierung auf ein fest umrissenes Interessengebiet, das ‚*Spezialinteresse*‘, wie der Bereich der Dinosaurier oder der öffentlichen Verkehrsmittel, ist besonders bei kognitiv gut entwickelten Kindern mit Autismus zu finden. Das Sammeln und Anhäufen von bestimmten Objekten, ohne dahinter zwangsläufig einen Verwendungszweck zu sehen, ist hier von besonderer Bedeutung (SCHUSTER 2007, 278).

„Ich verbrachte täglich Stunden damit, die Kastanien zu sammeln und in mein Zimmer zu dem rasch anwachsenden Sack in der Ecke zu schleppen. [...] Kurz darauf entwickelte ich ein zwanghaftes Interesse am Sammeln von Prospekten jeder erdenklichen Größe.“

(TAMMET 2008, 77)

Von vielen Menschen mit Autismus werden ihre Stereotypen als „positiv, verstärkend oder beruhigend“ (SCHUSTER 2007, 267) empfunden. Viele sehen diese Handlungen und Verhaltensweisen als Möglichkeit der Entlastung bei einer Strapazierung ihres Wahrnehmungssystems und damit als Kompensationsstrategie und Ablenkung. Es ist jedoch auch die Kompensation einer Unterversorgung mit Reizen durch stereotype Handlungen, wie etwa das Stimulieren der Augen durch Druck, möglich. Diese Äußerungen und Bewertungen autistischer Menschen stehen im Gegensatz zur häufig von Außen zugeschriebenen ‚Inhaltsleere‘ und ‚Sinnlosigkeit‘ dieser beschriebenen Tätigkeiten. Es gilt vielmehr die Hintergründe des Verhaltens zu erforschen und zu verstehen, um möglicherweise weniger gefährdende oder störende Alternativen anzubieten.

Im Gegensatz zu zwanghaften Beschäftigungen, bei denen die Betroffenen unter ihrem Zwangsverhalten leiden, empfinden Menschen mit Autismus durch ihr Spezialgebiet meist ein besonderes Vergnügen und versuchen nicht, sich von diesem zu befreien (ebd., 279). Der Ver-

such eines Außenstehenden sie für andere, als wichtig oder sinnvoll eingestufte Bereiche zu interessieren und ihre Aufmerksamkeit von außen zu lenken, kann unter Umständen sehr schwer und zeitweise sogar ohne jeglichen Erfolg sein. Dies kann besonders im schulischen Zusammenhang zu großen Herausforderungen führen. Im Rahmen einer am Kind orientierten Pädagogik ist jedoch kaum eine Unterbindung der Beschäftigung mit den Interessengebieten, sondern vielmehr das sinnvolle Einbinden dieser Vorzugsgebiete in den Unterricht von Bedeutung. Möglichkeiten dies in der Praxis umzusetzen, sollen deshalb im Kapitel drei dieser Arbeit aufgegriffen werden.

2.5.2 Veränderungsangst, Rituale und Routinen

„Es geschieht oft, dass Kinder mit Autismus großes Unbehagen zeigen, wenn ihre gewohnte Routine durch geringfügige Veränderungen gestört wird. [...] Sie bestehen darauf, dass Eltern, Brüder und Schwestern bestimmte Rituale ausführen, bevor sie selbst zu einer Kooperation bereit sind, [...]. Andere Kinder reagieren mit großer Wut, wenn sie etwas tun sollen, dass ihnen nicht vertraut ist. Paradox ist dabei, dass dieselben Kinder radikale Veränderungen in ihrem Leben oder neue Erfahrungen manchmal gar nicht beachten, z.B. bei Ausflügen oder Ferienreisen ohne Anzeichen einer Verstörung mitmachen.“

(AARONS/GITTENS 2010, 58)

Angst oder Unbehagen bei Veränderungen und das *starre Festhalten und Verteidigen von Routinen und festen Abläufen* wird in der Literatur als eines der Merkmale von Autismus-Spektrumsstörungen benannt. Die häufig sehr *geringe Flexibilität* von Kindern mit Autismus macht es dem Umfeld, der Familie, der Schule oder den Therapeuten, nicht leicht den Alltag zu gestalten, da dieser durch verschiedene Einflussfaktoren nur sehr selten gleich abläuft und kaum ohne Veränderungen und die Notwendigkeit spontanen Handelns auskommt. Die Reaktionen der Kinder auf bestimmte Veränderungen, wie die außerplanmäßige An- oder Abwesenheit einer bestimmten Person, das Ausbleiben einer geliebten Aktivität aufgrund der Witterungsverhältnisse oder die Variation des Pausenbrottes, können individuell sehr verschieden sein. Wutanfälle oder die Einschränkung der Handlungsfähigkeit sind jedoch möglich und stellen dann eine große Beanspruchung der Bewältigungskompetenz der Außenstehenden dar. Schwierig wird es vor allem dadurch, dass das Verhalten aus der Außenperspektive nur selten nachvollziehbar ist (vgl. SCHUSTER 2007, 272 ff.).

Die Schilderungen der jungen Frau, Nicole SCHUSTER, die selbst eine Asperger-Autismus-Diagnose hat, ermöglichen jedoch einen Einblick in die Innenwelt und die Hintergründe einer solchen Verhaltensweise:

„Viele Leute mögen es unangemessen finden, wegen einer kleinen Planänderung einen Wutanfall zu bekommen. [...] Menschen mit Autismus nehmen die Welt aber anders wahr und haben andere Bedürfnisse. Daher verschiebt sich bei ihnen der Maßstab, was angemessen ist und was nicht. [...] So wichtig wie die Lieblingsmannschaft oder die Lieblingsband für andere Leute sind für mich meine Routinen. Doch im Gegensatz zum Ärger über ein verlorenes Fußballspiel kann kaum jemand die emotionale Krise nachempfinden, die bei mir ein Verzicht auf meine geliebten Routinen hervorruft.“ (SCHUSTER 2007, 276)

Besonders der Hinweis auf die *unterschiedlichen Bedürfnisse und Maßstäbe* sollte von nicht-autistischen Menschen bewusst aufgenommen und im Umgang mit Personen mit Autismus-Spektrums-Störung respektvoll beachtet werden. Auch bei der Vorliebe für Beständigkeit von Abläufen handelt es sich nicht um ein ‚typisch autistisches Verhalten‘, sondern vielmehr um ein natürliches Bedürfnis aller Menschen. Dieses ist von Mensch zu Mensch natürlich unterschiedlich ausgeprägt, doch wird sicher niemand bestreiten, dass auch nicht-autistische Menschen eine gewisse Beständigkeit im Leben brauchen, dass eine gewisse Planung des Tagesablaufes das Leben erleichtert oder dass die Erhaltung von bestimmten Rahmenbedingungen das Lernen von Neuem positiv beeinflussen kann.

2.5.3 Zusammenfassung: Spezifische Verhaltensweisen und andere Besonderheiten

Spezifische Verhaltensweisen und Stereotypen treten bei Kindern mit Autismus häufig in starker Abhängigkeit von der Situation auf. Besondere Interessen oder Veränderungsängste der Kinder sind hingegen meist situationsübergreifend und in allen Lebensfeldern zu erkennen. Es gilt in der schulischen Förderung die individuellen Bedürfnisse und Eigenheiten des Kindes zu erkennen, aufzugreifen und bei der Planung und Durchführung möglichst zu berücksichtigen, um diesem Kind einen optimalen Rahmen zum Lernen zu bieten. In der Übersicht soll eine Orientierung über die bereits beschriebenen, wichtigsten Bereiche ermöglicht werden:

- Eingeschränkter Handlungs- und Interessensspielraum
- Verhaltensmuster auf ‚hohem Niveau‘: Sonderinteressen, zwanghaftes Verhalten, Veränderungsresistenz und ritualisiertes Verhalten
- Verhaltensmuster auf ‚niedrigem Niveau‘: stereotype Bewegungen, Tics und repetitiver Umgang mit Objekten
- Angst oder Unbehagen bei Veränderungen und unbekanntem Situationen
- Festhalten an Routinen und Abläufen/Unflexibilität im Handeln

2.6 Motorik

Wie alle bisher genannten Bereiche weicht auch die Entwicklung der Motorik bei Kindern mit Autismus von der gängigen Abfolge der Entwicklungsschritte ab. Außerdem scheinen sich besonders die dahinterstehenden Mechanismen des Lernens von denen anderer Kinder zu unterscheiden (vgl. SCHUSTER 2007, 295).

„Autistische Kinder erscheinen häufig eingeschränkt, wenn es um die Ausübung praktischer Tätigkeiten geht. Oft fehlen ihnen die dafür nötigen grob- oder feinmotorischen Fähigkeiten. Die resultierenden Handlungsunfähigkeiten wurden lange als bewusste und gewollte Verweigerungshaltung interpretiert.“

(ebd., 296)

Die Erkenntnis, dass diese Handlungsunfähigkeit ihre Ursache in Störungen des neurologischen Systems hat, half das Verständnis für dieses unfreiwillige Handlungshindernis zu erhöhen und Menschen mit Autismus von Absichtszuschreibungen zu entlasten.

Auffälligkeiten der Motorik sind je nach Individuum ganz verschieden ausgeprägt. Veränderungen des Wahrnehmungssystems können auch im Bereich der Motorik erhebliche Auswirkungen haben. Ist beispielsweise die *Propriozeption* beeinträchtigt, die sogenannte „Eigenwahrnehmung aus dem Körperinnern“ (ebd., 298), so können dadurch die „Vorstellung, Planung und Ausführung von Handlungen“ (ebd.) beeinflusst werden, da der Sinneseindruck bei einer Handlung (und auch die mentale Vorstellung von dieser) als zentraler Baustein der Handlungsplanung interpretiert werden kann (vgl. ebd.). Es geht also um die Wahrnehmung des eigenen Körpers im Ganzen:

„Und genau das ist oft das Problem autistischer Menschen: Sie spüren sich selbst, ihren eigenen Körper viel zu selten. Wenn man seinen Körper nicht spürt, kann man ihn auch nicht lenken.“ (SCHUSTER 2007, 302)

Teilweise wird bei Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung eine gewisse Steifheit des Körpers und auch die bereits genannte geringe Ausprägung der *Gesichtsmimik* beobachtet. Beides kann unter Umständen durch eine besondere Ausprägung des *Muskeltonus* erklärt werden, für den bei Menschen mit Autismus zwischen der enormen An- und Entspannung kaum Zwischenstufen entwickelt sein können (vgl. ebd., 303). Eine zu niedrige Spannung, zum Beispiel des Zungen- oder Lippenmuskels, kann schlechte Grundvoraussetzungen für das Erlernen der Sprache mit sich bringen. Generell kann ein niedriger Muskeltonus im gesamten Körper zu einer schlaffen Körperhaltung führen.

Die bewusste *Steuerung des Motorikapparats* ermöglicht es uns Handlungen gezielt auszuführen. Hier ist jedoch ein komplexes Zusammenspiel der mentalen Vorstellungsebene mit der ausführenden Ebene notwendig, die bei Menschen mit Autismus einigen Störungen unterliegen kann. Dabei ist in den meisten Fällen nicht die fehlende intellektuelle Leistung Hindernis für die Ausführung, sondern eine gestörte Kommunikation und Übertragung von der einen zur anderen Ebene. Bei SCHUSTER wird dies als die Störung der ‚Willkürmotorik‘ bezeichnet (vgl. ebd., 300 ff.). Dies kann unangenehme Folgen im Alltag haben, da die mangelnde Steuerungsfähigkeit auch Ungeschicklichkeit bei körperlichen Aktivitäten hervorrufen und zu Verletzungen führen kann (vgl. ebd., 309).

Besondere motorische Auffälligkeiten können in Form von *Stereotypien* auftreten. Diese sind nicht zu verallgemeinern und können in ganz unterschiedlicher Intensität in Erscheinung treten. So zählen dazu zum einen Bewegungen, wie das Wedeln mit den Fingern oder das rhythmische Schaukeln. In Stresssituationen treten solche Stereotypien gehäuft auf. Eine ausführliche Bearbeitung des Themas wird jedoch im Kapitel zum stereotypen Verhalten gegeben.

Für den schulischen Bereich ist letztlich noch der Bereich des Sportunterrichts von Bedeutung. Hier ist einerseits durch die körperliche Anstrengung eine gute Möglichkeit zum Stressabbau und auch zur Reduzierung der Anspannung gegeben. Andererseits scheinen viele Sportarten für Kinder mit Autismus weniger geeignet zu sein. So ist zum Beispiel die *Koordinationsfähigkeit* und das *Rhythmusgefühl* oftmals schlechter ausgeprägt, weshalb Bereiche wie das Tanzen oder Gymnastik weniger geeignet scheinen. Auch Mannschaftssportarten, die eine hohe Anforderung an die Fähigkeiten zur *sozialen Interaktion* haben, können häufig eher zu beidseitiger Frustration und weniger zur Förderung der Freude an Bewegung führen. Sportarten mit Bällen verlangen vom Akteur eine gewisse ‚Geschicklichkeit‘ mit diesem umzugehen, die vielen Menschen mit Autismus nicht zuteil kommt. SCHUSTER empfiehlt daher eher Sportarten wie „Joggen, Fahrradfahren oder Wandern. Auch Schwimmen kann eine beliebte Sportart [...] sein.“ (ebd., 319 ff.).

2.6.1 Zusammenfassung Motorik

Der Bewegungsapparat des menschlichen Körpers ist auf ein Zusammenspiel vieler Bereiche angewiesen, wobei Störungen in einem Bereich zwangsläufig Auswirkungen auf die anderen haben. Außerdem werden über die Bewegung und das motorische System viele neue Erfahrungen gemacht, die die Entwicklung voranbringen und Lernen ermöglichen. Menschen mit Autismus können hier ganz unterschiedliche Probleme aufzeigen. Ein Wissen darüber welche Veränderungen auftreten können ist für die Förderung in der Schule und den Umgang mit dem einzelnen Kind wichtig. Eine Kurzfassung soll noch einmal darstellen, welche Bereiche bei der Betrachtung von Autismus von besonderer Bedeutung sind und Beeinträchtigungen hervorrufen können:

- Störung der Propriozeption (Eigenwahrnehmung des Körperinnern)
- Probleme bei der Handlungsplanung und der bewussten Steuerung des Motorikapparats
- Motorische Auffälligkeiten/Stereotypien
- Probleme im Bereich der Fein- und Grobmotorik
- Sport: Störungen der Koordinationsfähigkeit/Unterentwicklung der Körperspannung

2.7 Pädagogische Konsequenzen und Reaktionsmöglichkeiten der Schule

Die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Wissenschaft und den ergänzenden Selbstzeugnissen von Menschen mit Autismus über die Besonderheiten der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und damit auch des Lernens, lassen einige wichtige Konsequenzen für das Lernen in der Schule ziehen.

Zunächst lassen die Äußerungen der Betroffenen selbst einen Einblick in die Innenwelt von Menschen mit Autismus zu. Dies hilft, das Verständnis für deren Schwierigkeiten im Alltag zu erhöhen und ihr eigentlich unvorstellbares Erleben und Wahrnehmen leichter nachzuvollziehen. Dadurch werden auch spezifische Verhaltensweisen verständlicher, die auf den ersten Blick für die Außenwelt grundlos oder ohne Zusammenhang erfolgen. Es gilt für alle Personen im Umfeld von Menschen mit Autismus über das eigene Denken und Erleben hinaus eine Vorstellung von deren individuellen Bedürfnissen zu entwickeln, um respektvoll und sensibel auf diese eingehen und damit umgehen zu können. Missverständnisse, Konflikte und unbefriedigende Situationen können somit leichter vermieden werden. Dies setzt voraus, dass Eltern, Lehrer, Mitschüler und

andere Personen im Umfeld über die oben geschilderten Problematiken und Beeinflussungsmöglichkeiten des Lernens informiert sind.

Neben dieser Veränderung der Haltung liegt es auch in der Hand der Lehrer und Betreuer aufgrund des Wissens über spezifische Problematiken autistischer Kinder Rahmenbedingungen zu schaffen, welche diese Besonderheiten berücksichtigen und damit einen geeigneten Raum bieten, der das Lernen unter besonderen Bedingungen ermöglicht.

Bei der Entwicklung des TEACCH Konzepts wurde versucht dieses Vorhaben der optimalen Gestaltung des Lebensraums für Kinder und Erwachsene mit Autismus-Spektrums-Störung, unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse, umzusetzen. Dies kann nach TEACCH in Form der Reduzierung der Reize des Klassenzimmers und der klaren Gestaltung der Arbeitsbereiche und –materialien erfolgen, aber auch das Bewusstsein über die eigene Sprache oder die verlässliche Strukturierung des Tagesablaufes können hier Ansatzpunkte bieten. Eine Verringerung der Komplexität, nicht unbedingt des Niveaus, der Anforderungen an den Schüler und eine Strukturierung der Aufgabenstellungen können helfen, den Einfluss von Reizen zu verringern und die Handlungsfähigkeit zu erhöhen. Auch gilt es inhaltlich die Spezialinteressen der Kinder zu erkennen und aufzugreifen und die Förderung dort anzusetzen. Die schon vorhandene Aufmerksamkeit des Kindes auf seine Interessenbereiche soll damit genutzt und sinnvoll in den Lernprozess eingebunden werden. Dies schließt ein, dass man bei den Stärken des Kindes ansetzt, was aufgrund des unausgeglichene Entwicklungsprofils von Kindern mit Autismus umso wichtiger erscheint. Trotzdem muss der Schüler die Chance bekommen auch die unterentwickelten Bereiche durch gezielte Förderung zu stärken und durch individuelle Motivationshilfen zur Weiterentwicklung angeregt werden. Ein letzter, aber zentraler Bereich ist die visuelle Unterstützung der Lernprozesse, sowohl bei der Vermittlung von Informationen als auch im Bereich der Entwicklung von Erinnerungshilfen, um mögliche Schwächen der auditiven Wahrnehmung oder der Informationsverarbeitung zu kompensieren (vgl. HÄUßLER 2008, 39 ff.).

Im nachfolgenden Kapitel sollen die genannten Ideen im Rahmen des Konzepts des *Structured Teaching* als Möglichkeit der Gestaltung des schulischen Lernraumes dargestellt werden.

3. Structured Teaching

Durch die pädagogische Orientierung des gesamten TEACCH Ansatzes wurden auch Ideen und Strategien entwickelt, wie das *Lernen* von Menschen mit Autismus unter Berücksichtigung ihrer besonderen Voraussetzungen individuell und sinnvoll unterstützt kann.

„Entsprechend geht es beim »Structured Teaching« (strukturierten Unterrichten) um das Erschließen von Bedeutungen, das Eröffnen von Zusammenhängen und die Vermittlung von Fähigkeiten, um in der Welt zurecht zu kommen.“

(HÄUßLER 2008, 43)

Die TEACCH Methode wurde deshalb unter dem Aspekt entwickelt, dass Verfahren und Arbeitsweisen entstehen, die Menschen mit Autismus-Spektrums-Störung dabei helfen, ihre vorhandenen Kompetenzen und Möglichkeiten zu nutzen, um Lerninhalte und Informationen zu empfangen, zu verwerten und einzuordnen. Außerdem soll die anschließende Anwendung und Nutzung dieser Inhalte und Fähigkeiten zur Problemlösung gezielt unterstützt werden (vgl. ebd., 43 ff.). Schließlich geht es beim *Structured Teaching* darum, „konkrete Hilfen zum Verstehen und Handeln“ (ebd., 51) anzubieten. Die Art der Hilfestellung sollte jedoch genauer umrissen werden:

*„Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sind grundlegende Bedürfnisse jedes Menschen und so ist die **Förderung der Selbstständigkeit** zur eigenständigeren Bewältigung des Lebensalltags vorrangiges Ziel. Im Bewusstsein einer ganzheitlichen Förderung steht die Steigerung der **Lebensqualität** des Einzelnen dabei im Vordergrund.*

Autistische Menschen können ihre Fähigkeiten häufig nicht zur aktiven Bewältigung des Lebensalltags nutzen und brauchen daher in diesem Bereich besondere Unterstützung. Auch wenn eine Unterstützung durch Andere aufgrund von Beeinträchtigung prinzipiell notwendig ist, bedeutet eine Zunahme von Selbstständigkeit eine größere Unabhängigkeit von Bezugspersonen.“

(FEILBACH 2005, 1)

Betrachten wir unsere Umgebung, so ist diese für uns meist einleuchtend und systematisch aufgebaut. Wir erkennen bekannte Strukturen, die uns helfen uns zu orientieren; wir sehen Zusammenhänge und können daraus meist erschließen, wo wir uns befinden und was zu welchem Zeitpunkt zu tun ist. Das verschafft Sicherheit und Vorhersehbarkeit. Menschen mit Autismus fällt es dagegen häufig sehr schwer, die vorhandenen Strukturen in ihrer Umwelt zu erkennen und Orientierung und Hilfestellung in ihr zu finden. Hier hat es sich als sehr hilfreich herausge-

stellt, diese Schwierigkeiten durch die Methoden des *Structured Teaching* und damit der *Strukturierung und Visualisierung* abzuschwächen, indem Ablenkungen und auffällige Reize verringert werden, vorhandene Strukturen und wichtige Aspekte hervorhebt, sowie Anforderungen und Handlungsabläufe klarer gliedert und nachvollziehbar gestaltet (vgl. ebd., 2/HÄUßLER 2008, 41). Welche konkreten Ideen und Veränderungsmöglichkeiten dahinterstehen, kann jedoch erst nach der Klärung der beiden Grundsäulen des *Structured Teaching* Sinn bringend dargestellt werden. Im nächsten Abschnitt soll es deshalb um die Erläuterung der zentralen Ansatzpunkte der TEACCH Methode gehen, um das Prinzip der *Strukturierung* und der *Visualisierung*. Im Anschluss daran soll das Prinzip des *Structured Teaching* weiter ausgeleuchtet werden.

3.1 Strukturierung

Das Wort *Strukturierung* ist im Zusammenhang mit der Planung und Durchführung von Unterricht häufig eher negativ besetzt. Die Konnotation scheint auch in den Köpfen vieler Lehrer häufig der Verlust von Freiheit und die Einschränkung der Möglichkeiten, der Flexibilität und der spontanen Reaktionsfähigkeit zu sein (vgl. HÄUßLER 2008, 43).

„Aus ihnen (Anm.: den Bemerkungen einiger Lehrer) spricht das Vorurteil, Struktur sei gleichbedeutend mit Starrheit und Strukturierung bedeutet Einengung. Dabei ist es, wenn man es genau betrachtet, gerade das Gegenteil: Erst Struktur ermöglicht zielgerichtetes Handeln – und Strukturierung dient der Weiterentwicklung und fördert die Flexibilität!“
(ebd.)

Auch zeigen Beispiele aus unterschiedlichen Schulformen, dass besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten die Strukturierung der Lernsituationen von ganz besonderer Bedeutung für den Erfolg ihrer Lernaktivität sein kann. Doch was genau verbirgt sich hinter dem Begriff *Struktur* und was führt innerhalb des Struktur-Konzeptes zu der Vermittlung von Orientierung?

„Ganz allgemein bezeichnet dieser Begriff ein Bezugssystem oder Ordnungsschema, das einem Gebilde zugrunde liegt. Struktur kennzeichnet, wie etwas aufgebaut ist. Sie definiert, was aufgrund von räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Aspekten zusammengehört. In dem sie feste Bezugspunkte und einen verlässlichen Rahmen bietet, ermöglicht sie Orientierung. Aufgrund der Regeln, die sie vorgibt, werden Zuordnungen, Gesetzmäßigkeiten und die Beziehungen einzelner Teile zum Ganzen erkennbar.“
(ebd., 44)

Hervorzuheben ist außerdem, dass jeder Mensch für sich gewisse strukturierende Maßnahmen nutzt. Sind diese nicht natürlicherweise gegeben, wie zum Beispiel durch die Tageszeiten, so wird er nach seinem Bedarf Strukturen entwickeln, wie es die Nutzung von Terminplanern, Geburtstagskalendern oder Einkaufszetteln zeigt. Auch bestimmte Morgenritualen oder Feierabendgewohnheiten können zu den Struktur gebenden Mitteln gezählt werden. Sie können unsere Körperfunktionen entlasten, indem sie zum Beispiel als *Gedächtnisstütze* fungieren. Strukturierungsmethoden können auch die *Effektivität* unseres Handelns erhöhen, *Überforderung* durch Übersicht vermindern oder als *motivierender Faktor* wirken (vgl. ebd., 45). Ein Leben ohne jegliche Struktur würde für die meisten Menschen wohl leicht unübersichtlich und überfordernd werden. Wer selbst nicht die Möglichkeiten hat, Struktur in das eigene Leben zu bringen oder vorhandene Orientierungspunkte zu nutzen, der ist darauf angewiesen, dass andere Menschen seine Bedürfnisse erkennen und ihm helfen Informationen und Zusammenhänge durchschaubarer und verständlicher zu machen.

Durch die Betrachtung der autismusspezifischen Besonderheiten des Lernens konnten übergreifende Probleme in verschiedenen Bereichen der Orientierung und bei der Informationsaufnahme und –verarbeitung festgestellt werden. Auch Besonderheiten, wie die Angst vor Veränderungen oder relative Unflexibilität im Denken und Handeln konnten beobachtet werden. Schwierigkeiten, die dazu aufforderten, sich auf Wesentliches zu konzentrieren und Nebensächliches auszuschalten, konnten bei Kindern mit Autismus außerdem in diesen Bereichen festgestellt werden.

HÄUßLER stellt in ihren Ausführungen zum *Structured Teaching* einige allgemeine Aspekte bezogen auf die Nutzung von Strukturen heraus, die diese spezifischen Bereiche aufgreifen können und das Potential beinhalten, aus ihnen resultierende Probleme abzumildern und ihre Tragweite zu verringern. Ganz wesentlich scheint in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, durch gewisse Strukturen, das *Wichtige herauszustellen*, *Beziehungen* in der Zeit und im Raum zu verdeutlichen und dadurch *Übersicht und Verständlichkeit* zu fördern. Auch Anforderungen können durch Strukturen durchschaubarer werden. Ein Beispiel dafür ist ein Tagesplan in der Schule, der durch Bilder gestaltet ist und die wichtigsten Stationen des Tagesverlaufes symbolisch darstellt. *Bedeutung* kann dadurch viel schneller entnommen und ein Gefühl der Übersicht und Vorausschaubarkeit vermittelt werden. Dies kann das Empfinden von *Sicherheit* stärken und damit indirekt auf die *Flexibilität* einwirken und das Unbehagen gegenüber Veränderungen beeinflussen. Denn Strukturierung „dient auch dazu, den betreffenden Menschen selbstständiger, flexibler und in seinem Verhalten anpassungsfähiger und somit offener für neue Erfahrungen zu machen. Denn je besser jemand versteht, was passiert, desto eher wird er bereit sein, sich auf Neues einzulassen und desto besser kann er seine Reaktionen auf die Situation abstimmen“ (ebd., 44). Dabei ist die Festigung von nachvollziehbaren Strukturen im *Alltag* wichtig, die an

den individuellen Bedürfnissen ausgerichtet sind und dem Ziel gewidmet sein sollen, den Menschen *selbstständiger* zu machen, ihn beim Erlernen oder Nutzen von Kompetenzen zu unterstützen und ihn von externer Betreuung unabhängiger werden zu lassen (vgl. ebd., 45). Dabei ist ein Augenmerk auch auf die unausgesprochenen Regeln zu legen, die Menschen mit Autismus häufig nicht aus dem Zusammenhang erschließen können und die, wenn der Bedarf vorhanden ist, in verständlicher Weise aufgearbeitet und durchschaubar werden müssen. Ohnehin sind die Nutzung von Strukturen und der Bedarf der Organisation individuell sehr verschieden. Die Maßstäbe müssen am *Individuum* ausgerichtet sein und sollten nicht von den eigenen Erfahrungen des Betreuers ausgehen. Eine Hilfestellung soll dabei als Reaktion auf ein beobachtetes Problem erfolgen und auf keinen Fall im Sinne einer pauschalen ‚Verordnung‘ von Strukturen durchgeführt werden. Die Suche nach einer optimalen Lösung durch das Anbieten, Evaluieren und Modifizieren der Hilfen ist deshalb von großer Bedeutung (vgl. ebd., 44 ff.).

In Bezug auf das Ausmaß an Strukturierung geben die Vertreter des TEACCH Ansatzes eine Empfehlung. Wie oben bereits beschrieben, wird die individuelle Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes als besonders wichtig angesehen. Schließlich empfehlen sie eine regelmäßige Prüfung der Passung zwischen dem Bedarf des Kindes nach Struktur und den gegebenen Strukturierungshilfen. Es wird darauf hingewiesen, dass in vielen Fällen, unter Berücksichtigung des Ziels der Erhöhung der Selbstständigkeit, der langsame Abbau von Strukturierungshilfen sinnvoll sei.

„Ob und wann einen Strukturierungshilfe reduziert werden kann, hängt wiederum vom Einzelfall ab. Keineswegs immer ist es möglich oder sinnvoll, die Hilfen wieder völlig abzubauen. Solange der Betreffende mit der Hilfe besser zurecht kommt als ohne sie, erfüllt sie ihren Sinn.“

(ebd., 49)

HÄUßLER sieht dabei keinen unbedingten Widerspruch zwischen dem Leben der Selbstständigkeit und der Abhängigkeit von Orientierungshilfen, da durch diese Strukturierungshilfen Funktionen des Körpers, die entweder nicht vorhanden sind oder nur mit enormem Aufwand zu erreichen sind, ausgeglichen werden könnten:

„Die wenigsten strukturierenden Maßnahmen werden gänzlich wegfallen können, da sie schließlich die Orientierung bieten, die sich der Betreffende von selbst nicht oder nur unter größten Mühen verschaffen kann. [...] Beispielsweise wäre es denkbar, dass ich mit Hilfe eines intensiven Gedächtnistrainings erlernen könnte, meine Termine im Kopf zu behalten. Der dafür nötige Aufwand an Energie und Zeit wäre mir jedoch viel zu groß.“

lieber behalte ich meine Strukturierungshilfe und bleibe »abhängig« vom Terminkalender.“

(ebd.)

Welche konkreten Vorschläge das TEACCH Konzept zum *Structured Teaching* gibt und welche Möglichkeiten der Hilfestellung durch Strukturierungshilfen nahegelegt werden, wird im dritten Kapitel zur Umsetzung dargestellt.

3.2 Visualisierung

Neben der Strukturierung finden bei der TEACCH Methode im Rahmen des *Structured Teaching* auch Elemente Anwendung, die sich auf die Visualisierung von Informationen auf verschiedenen Ebenen beziehen. Dabei wird zum einen versucht, die häufig auftretenden Probleme in der auditiven Verarbeitung, die unter dem Kapitel *„Auditive Wahrnehmung“* geschildert wurden, durch eine Umlenkung in den visuellen Kanal, zu umgehen. Eine Begründung liegt darin, dass Menschen mit Autismus visuelle Informationen häufig besser verarbeiten und gezielter in Handlung umsetzen können (vgl. ebd., 46). Dies wird unter anderem durch die Eigenschaften visueller Informationen unterstützt, das sie gegenüber der gesprochenen Sprache *beständiger* und *unabhängig* von der aussendenden *Person* sind. Sie bietet damit gute Voraussetzungen für die *selbstständige Nutzung* und Beschaffung von Informationen. Bild- oder Wortkarten ermöglichen eine *längere Verarbeitungszeit*, können während der Arbeit als Unterstützung des Gedächtnisses eingesetzt und auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal eingesehen werden. Besonders wichtig für Menschen mit Autismus ist außerdem, dass die visuelle Übertragung von Informationen *keine Interpretation* der Körpersprache oder anderer, die Sprache begleitender *sozialer Elemente* erfordert. Die Aufmerksamkeit kann deshalb schlicht auf die Entnahme der Informationen gerichtet werden. Durch die Konzentration auf einen Kanal kann ein Wechsel der Sinnesmodalitäten vermieden werden, der sonst zu zusätzlicher Ablenkung führen kann.

Kritischen Anmerkungen gegenüber dieser ‚Fixierung‘ auf den visuellen Wahrnehmungskanal und der Frage von Kritikern, ob „ »verbal« und »TEACCH« zwei Gegensätze sind“ (ebd., 47) tritt HÄUßLER folgendermaßen gegenüber:

„Natürlich wird die Kommunikation nicht völlig auf den visuellen Kanal verlagert und Sprache ganz ausgeblendet. Verbale Kommunikation ist in unserer Gesellschaft die üblichste Kommunikationsform. Die Förderung der Sprachproduktion sowie des Sprachverständnisses bilden daher einen zentralen Aspekt auch im TEACCH Ansatz. Allerdings

werden in beiden Bereichen zudem *alternative und unterstützende Strategien angeboten, um auch dort die Mitteilungsfähigkeit und das Verständnis zu fördern, wo der Betreffende auf rein sprachlicher Ebene an Grenzen stößt.*

(ebd.)

Unabhängig von diesen Einschätzungen, die in der Auswertung am Ende dieser Arbeit noch einmal angesprochen werden sollen, beschreibt der TEACCH Ansatz mit seinem Konzept der Visualisierung nachvollziehbare Hintergründe, die die Nutzung visueller Hilfestellungen als logisch und nachvollziehbar erscheinen lassen. Nach den ausführlichen Darstellungen der beiden Grundelemente soll es im weiteren Verlauf nun um die konkrete Umsetzung der theoretischen Vorhaben gehen.

3.3 Structured Teaching - Umsetzung in der Schulpraxis

Wie es bereits im Kapitel zur Strukturierung ausführlich erläutert wurde, stellt besonders die Herstellung und Unterstreichung von Strukturen einen wichtigen Aspekt zur Schaffung eines geeigneten Rahmens für das Lernen von Kindern mit Autismus dar. Global gesehen, geht es also zunächst einmal um die „*Gestaltung der Umwelt*“ (ebd., 51) - in Bezug auf diese Arbeit im Besonderen um die bewusste Umstrukturierung der Lernfeldes ‚Schule‘. Hier geht es um die „räumliche *Anordnung und Zuordnung* von Gegenständen und Personen sowie Hilfen zur Orientierung im *materiellen Umfeld*“ (ebd.). Dazu zählt die Beschaffenheit und Struktur der Arbeitsmaterialien und Gebrauchsgegenstände genauso wie die „Einrichtung und Ausgestaltung des Lebens- und Lernraumes“ (ebd.).

Ein zweiter wichtiger Aspekt des *Structured Teaching* ist jedoch auch die „*Gestaltung von Abläufen*“ (ebd.). Neben den räumlichen und materiellen Gegebenheiten sind damit auch die zeitlichen Strukturen miteinander in Beziehung zu setzen - vom Ablauf verschiedener *Ereignisse* und deren Koordination bis hin zur Organisation von *Handlungsschritten* (vgl. ebd.). Für dieses Vorhaben wird die Erstellung von Plänen vorgeschlagen. Diese bieten die Möglichkeit der überdauernden, zeitlichen Orientierung, geben damit Sicherheit und Vorausschaubarkeit, sowie eine Hilfestellung, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Besonders betont wird von HÄUßLER jedoch auch die Möglichkeit, Pläne an die individuellen Gegebenheiten anzupassen und diese so als Möglichkeit der Flexibilitätsförderung von Kindern mit Autismus zu nutzen (vgl. ebd., 52). Dabei wird von den Vertretern von TEACCH darauf hingewiesen, dass bei der Bearbeitung von Plänen zur Strukturierung der Zeit, die verschiedenen Ebenen zeitlicher Organisation voneinander zu trennen und *Zeitpläne (Wann passiert etwas?)*, *Aufgabenpläne (Was ist zu*

tun?) und Instruktionspläne (Wie muss etwas getan werden?) deutlich voneinander abzugrenzen seien (vgl. ebd.). Ansonsten können Bemühungen eine Übersicht zu schaffen, leicht durch eine zu hohe Komplexität der Pläne verdrängt werden.

Die Organisation der räumlichen und materiellen Umwelt und der zeitlichen Abläufe gehen bei der praktischen Umsetzung Hand in Hand und wirken ergänzend. Die Situationen, die mit Hilfe der Umsetzung von Ideen der TEACCH Methode strukturiert werden können, sind vielschichtig und umfassen den gesamten Alltag des Kindes. Es können so in der Schule praktisch alle Bereiche, in denen das Kind Schwierigkeiten zeigt, zum Beispiel in Einzelarbeitsphasen oder bei Gruppenaktivitäten, übersichtlicher und klarer gestaltet werden. Wichtig ist jedoch, dass nach TEACCH fünf Bereiche bei den Überlegungen immer beachtet werden sollten:

- a) Raum
 - b) Zeit / Abfolge von Ereignissen
 - c) Arbeitsorganisation / Arbeitssystem
 - d) Aufgaben und Tätigkeiten (Instruktion und Material)
 - e) Routinen
- (vgl. ebd., 51)

Sinnvoll ist es, alle Bereiche aufeinander abzustimmen und in Einklang zu bringen. Im Folgenden werden die fünf Bereiche genauer betrachtet, um im Kapitel zur Praxisanwendung auf die Erläuterungen Bezug nehmen zu können.

3.3.1 Strukturierung des Raumes

„Die räumliche Strukturierung bezieht sich auf Maßnahmen, welche Zusammenhänge von Gegenständen, Personen und Aktivitäten mit den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten bzw. Plätzen verdeutlichen. Sie erleichtern die Orientierung in der physischen Umwelt.“

(HÄUßLER 2008, 53)

Dieser Bereich der Strukturgebung bezieht sich auf die Probleme von Menschen mit Autismus, sich in Räumen zu orientieren oder auch Zusammenhänge zwischen bestimmten Plätzen und der dort verrichteten Aktivität herzustellen. Nach dem TEACCH Konzept sollen die von ihnen genutzten Räume, zum Beispiel das Klassenzimmer, in deutlich unterscheidbare und umrissene Bereiche eingeteilt werden. Damit soll beim Schüler das Verständnis unterstützt werden, dass

es verschiedene Orte im Raum gibt, an denen unterschiedliche Aktivitäten stattfinden und damit auch unterschiedliche Erwartungen an ihn gestellt werden. Durch einen klar abgegrenzten ‚Arbeitsbereich‘ soll das Kind diesen zum Beispiel leichter selbstständig erkennen, sich in diesen Bereich begeben und sich dort, durch die klaren Anforderungen in diesem Bereich, besser auf die Arbeit einlassen können.

Grundsätzlich muss klar sein, welche Bereiche im Klassenzimmer benötigt werden und welche Bedingungen an diesen Ort gestellt werden. Ein Platz zur Einzelförderung sollte beispielsweise möglichst ruhig, reiz- und ablenkungsarm und dadurch eher abgelegen sein, während der Morgenkreis meist in der Mitte des Klassenzimmers oder in Tafelnähe stattfindet. Im Allgemeinen sollte darauf geachtet werden, dass sensorische Reize, auf die das Kind besonders reagiert, wie grelle Farben oder Lichtreize, ablenkende Geräusche oder bestimmte Oberflächen, bereits bei der Planung der Struktur beachtet werden und falls nötig bestimmte Überlegungen für ein Umgehen dieser ablenkenden Reize ermöglicht wird (vgl. ebd., 54).

Die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zur Abgrenzung der Bereiche lassen der Kreativität der umsetzenden Personen viel Spielraum. HÄUßLER und die Vertreter von TEACCH unterscheiden zwischen spürbaren Grenzen und visuellen Teilungen des Raumes. Fühlbare Grenzen, in Form von Raumteilern, Regalen oder Möbeln ermöglichen dabei die größtmögliche Abtrennung eines Bereiches und sind in ihrer Bedeutung als Trennungslinie besonders eindeutig. Aber auch flexiblere Vorhänge oder gespannte Schnüre seien nach TEACCH als Mittel der Raumteilung für manche Kinder geeignet (vgl. ebd., 53).

Für die Aufteilung des Raumes durch rein visuelle Hinweise wird vorausgesetzt, dass die Kinder, die von dieser Strukturierung profitieren sollen, die Bedeutung der sichtbaren, aber nicht spürbaren Grenzen verstehen. In diesen Fällen werden sowohl verschiedene Bodenbeläge, als auch Markierungen auf dem Boden durch Klebestreifen vorgeschlagen (vgl., ebd.).

Sind die einzelnen Bereiche schließlich in gewünschter Weise voneinander differenziert worden, kommt die Frage der Kennzeichnung der Bezirke auf. In den meisten Fällen kann der Ort bereits ganz konkret durch das dort vorhandene Material oder durch bestimmte Gegenstände erkannt werden. Unterstützt werden kann dies jeweils durch Wortkarten, Symbole oder Bilder, die darüber Auskunft geben, um welchen Bereich es sich handelt oder welche Tätigkeiten an diesem Ort durchgeführt werden. Muss ein Bereich für mehrere Aktivitäten benutzt werden, zum Beispiel zum Arbeiten in der Freiarbeit und zum Essen, so wird vorgeschlagen, die jeweilige Aktivität durch eine farbige Tischauflage zu unterstützen. Durch diese Signalwirkung der Farben soll das Kind ein eindeutiges Zeichen für die folgende Tätigkeit erhalten (vgl. ebd., 54).

Ein weiteres, wichtiges Element der TEACCH Methode im Rahmen der Raumstrukturierung ist das Prinzip des ‚Eincheckens‘, welches an dieser Stelle kurz angesprochen wird. Die oben bereits beschriebene Problematik der mangelnden Orientierungsfähigkeit, besonders wenn eine kleine Entfernung zurückgelegt werden muss, soll dabei durch gezielte Hilfestellungen kompensiert werden. Am Startort bekommt das Kind eine Erinnerungshilfe mit auf den Weg, zum Beispiel eine Symbolkarte, welche sich auch am Zielort befindet, ein Foto vom Bestimmungsort oder einen konkreten Gegenstand, der bei der Ankunft benötigt wird. Am Zielort befindet sich schließlich eine eindeutig erkennbare Möglichkeit, das mitgenommene Symbol oder Foto, einem Gleichen zuzuordnen, es in einen gekennzeichneten Umschlag zu stecken oder den Gegenstand sinnvoll zu gebrauchen und sich damit *einzuchecken*. Dadurch soll eine Möglichkeit zur Selbstkontrolle gegeben werden, um zu überprüfen, ob man noch auf dem *richtigen* Weg ist oder ob man am *richtigen* Ort angekommen ist (vgl. ebd.).

Die Strukturierung des Raumes legt in den meisten Fällen den Grundstein für eine erfolgreiche Gestaltung des Lernumfeldes. Hier ist besonders auf die angesprochenen besonderen Bedürfnisse der Kinder, vor allem im sensorischen Bereich, zu achten. Hat das Kind keinen passenden Rahmen, beispielsweise in Form eines geeigneten Arbeitsplatzes, um eine Aufgabe zu bearbeiten, so werden die besten Überlegungen zur Strukturierung der Zeit oder des Materials vermutlich hinfällig. Den Überlegungen zu den Maßnahmen zur Organisation der Lernorte ist deshalb besondere Bedeutung zuzuschreiben.

3.3.2 Strukturierung von Zeit und Tagesablauf

„Viele Menschen mit Autismus haben ein starkes Bedürfnis danach zu erfahren, was passiert und wann etwas eintreten wird. Oftmals sind die Antworten, die sie erhalten, nicht befriedigend, denn Personen, die kein Zeitgefühl entwickelt haben, können mit Begriffen wie »gleich«, »später« oder »noch ein bisschen länger« wenig anfangen.“

(ebd., 55)

Bei dem Bedürfnis nach zeitlicher Strukturierung geht es sowohl um die Erfassung von *Zeiträumen*, als auch um die Übersicht über *Reihenfolgen* innerhalb von Handlungsabläufen oder Ereignissen. Maßnahmen der Strukturierung der Zeit und des Tagesablaufes sollen dem Kind deshalb auf ganz individuellem Niveau Auskunft über die Abfolge von Ereignissen geben (zum Beispiel: „Wann passiert was?“) und in bestimmten Bereichen auch die Dauer einer Aktivität verständlicher machen (vgl. ebd., 55).

Die *Individualisierung* dieser Übersichten über den Ablauf, und damit der Tages- oder Zeitpläne, ist dabei ein zentraler Punkt. Sowohl die *Anzahl* der dargestellten Ereignisse als auch das *Abstraktionsniveau* der verwendeten Objekte oder Symbole muss an den kognitiven Fähigkeiten des Schülers ausgerichtet werden. Wichtig ist hier zum Beispiel, ob der Schüler bereits ein Konzept von »Erst ...– Dann ...« entwickelt hat (vgl. ebd.). Danach wird entschieden, ob nur das direkt darauf folgende Ereignis dargestellt wird oder ob bereits eine Abfolge mehrerer Ereignisse oder der gesamte Ablauf des Tages im Plan repräsentiert wird. Auch die Art der Repräsentation ist sowohl auf gegenständlicher als auch auf symbolischer Ebene möglich. Am leichtesten verständlich ist hierbei die konkrete Verwendung eines Gegenstandes, welcher in der folgenden Aktivität benutzt wird, wie der Teller, der als Zeichen für das anstehende Mittagessen genutzt wird (vgl. ebd.). Mehr Abstraktionsfähigkeit ist auf der Ebene der ‚stellvertretenden‘ Gegenstände gefordert, da auf dieser keine direkte Verwendung der Objekte mehr vorgenommen wird und beispielsweise ein Becher auf das Trinken hinweist, egal aus welchem Gefäß tatsächlich getrunken wird (vgl. ebd.). Gerade auf der gegenständlichen Ebene können für die Verdeutlichung von Abläufen Regale dienen, die von oben nach unten die Abfolge der anstehenden Tätigkeiten verdeutlichen (vgl. ebd., 56). Je nach Grad der Abstraktionsfähigkeit des Schülers können schließlich auch Miniaturgegenstände verwendet werden, aber auch rein bildliche Darstellungen, Symbole, Piktogramme oder sogar Schriftzeichen. Letztere werden eher in Form eines aus einzelnen Kärtchen aufgebauten Planes an der Tafel oder am Arbeitsplatz Anwendung finden.

Das Ziel einer Planherstellung ist immer, dass dieser das Kind durch seine Gestaltung in optimaler Weise darin unterstützt, sich im Alltag zu orientieren. Er soll Sicherheit schaffen und Schwierigkeiten in der Orientierungsfähigkeit kompensieren. Ist zum Beispiel die Lesefähigkeit eines Kindes gerade erst in der Entwicklung, so ist es möglicherweise nicht sinnvoll, dem Kind, unter dem Aspekt der Übung der Lesefähigkeit, einen reinen Schriftplan zu erstellen, den es nur unter enormer Anstrengung nutzen könnte.

In Bezug auf die Individualisierung der Pläne gibt HÄUßLER zum Schluss noch einen wichtigen Hinweis in Bezug auf die Informationsverarbeitung und spricht daraus entstehenden Konsequenzen für die Planerstellung an:

„Die Menge der Informationen, die eine Person verarbeiten kann, ist unabhängig von deren Abstraktionsniveau. So gibt es Menschen, die lesen können und doch davon überfordert sind, wenn auf einem Blatt zu viele Informationen stehen. [...] Andererseits gibt es viele, die zwar »nur« konkrete Objekte verstehen können, die jedoch durchaus in der Lage sind, einen ganzen Tagesablauf anhand dieser Objekte nachzuvollziehen.“ (ebd., 56)

Der Plan ist in vielen Fällen eine gute Möglichkeit, sowohl das Bedürfnis nach Struktur und Vorausschaubarkeit von Kindern mit Autismus aufzugreifen, als auch deren Flexibilität im Handeln und bei Veränderungen im Tagesablauf zu schulen. Ist nämlich eine Veränderung der gewohnten Struktur zu erwarten, zum Beispiel durch eine kurzfristige Erkrankung des Lehrers oder durch aktuelle Anlässe wie Schneefall, bei dem die Klasse statt zur Kunststunde zum Schlittens fahren geht, so kann dies für das Kind deutlich im Plan vermerkt werden und ihm damit die Chance auf eine Vorbereitung auf die Veränderung ermöglicht werden.

Das Sichtbarmachen des *Verstreichens* von Zeit wird durch verschiedene Methoden ermöglicht, wie zum Beispiel durch Markierung oder die Entfernung von Hinweisen auf die erledigte Aktivität auf dem Plan. Hierdurch wird ein Verständnis für den momentanen Standpunkt gefördert, das bereits Vergangene wird sichtbar gemacht und auch die noch bevorstehenden Aktivitäten können überschaut werden. HÄUßLER weist hier treffender Weise auf die Verwendung des Adventskalender-Prinzips hin. Dieser Vergleich macht deutlich, wie bedeutsam und sinnvoll eine solche Übersicht und die damit verbundene Hilfestellung zur Orientierung, auch für Kinder ohne Autismus, sein kann (vgl. ebd.). Besonders die Kennzeichnung des Erledigten, indem der Hinweis darauf beispielsweise abgehakt oder in einen Umschlag mit einem FERTIG-Schild gesteckt wird, ist für das TEACCH Konzept und deren Unterstützung zur Entwicklung einer Zeitstruktur besonders wichtig (vgl. ebd.).

In der Schule ist es immer wieder auch von Bedeutung, dass nicht nur die Abfolge sondern auch die *Dauer*, beispielsweise einer Arbeitsphase oder einer Wartezeit bis zur Pause, gekennzeichnet und nachvollziehbar gemacht wird. Auch für diesen Bereich werden verschiedene Vorschläge zur Umsetzung gegeben. Für einige Kinder ist das Verdeutlichen von Zeitpunkten anhand einer Uhr eine sinnvolle Methode. Diese Ebene des Verständnisses ist jedoch nicht für jedes Kind geeignet, weshalb oft direkt auf der Handlungsebene angesetzt wird. Die einfachste und konkreteste Möglichkeit zur Verdeutlichung von Zeiträumen ist in vielen Fällen die Orientierung am Arbeitsmaterial. Häufig bestimmt schon die Menge des Materials, mit dem man arbeitet, die Dauer der Aktivität, zum Beispiel wenn sechs Puzzelteile zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden sollen. Die Tätigkeit ist dann beendet, wenn das vorhandene Material verarbeitet ist (vgl. ebd.).

Verschiedene Arten von *Zeitmessern*, wie Eieruhren oder Wecker, können helfen, durch ein deutliches akustisches Signal, einen Zeitpunkt genau zu verdeutlichen, auch wenn das Kind keine Uhr lesen kann. Das direkte Verfolgen des Zeitverlaufes ist durch eine Sanduhr gut möglich.

Neben diesen bekannten Möglichkeiten der Zeitmessung ist innerhalb des TEACCH Konzeptes außerdem der TimeTimer® entwickelt worden. Dieser lässt *Zeitspannen* bis zu 60 Minuten sichtbar werden, indem man wie bei einer Eieruhr die gewünschte Zeit einstellt. Dieser Zeitraum wird auf dem Zifferblatt der Uhr durch eine rote Fläche gekennzeichnet und mit jeder vergangenen Minute immer kleiner (vgl. ebd.).

Für Aktivitäten oder Situationen, in denen keine konkrete Auskunft möglich ist, zum Beispiel beim Warten auf den Bus, wird den Pädagogen vorgeschlagen ein eigenes, variables Wartesystem zu entwickeln. In einem Beispiel wird von einer Mutter berichtet, die ihrem Kind beim Warten auf den Bus fünf Wäscheklammern an den Jackenärmel geheftet hat und in der Wartezeit nach und nach immer eine Klammer entfernt hat. Die letzte Klammer wurde schließlich erst entfernt als der Bus in Sichtweite gekommen war. Dieses recht einfache System kann das Warten für das Kind unter Umständen sehr viel überschaubarer und erträglicher gestalten und die so wichtigen Sicherheiten und Möglichkeiten der Situationseinschätzung liefern (vgl. ebd., 57).

Generell kommt es bei der Strukturierung der Zeit im schulischen Alltag besonders darauf an, dass man diese an den Bedürfnissen des Kindes ausrichtet und sich manchmal frei macht von den eigenen Maßstäben und Vorstellungen von ‚geeigneter‘ Struktur und Planung. Die Wünsche von Kindern mit Störungen aus dem Autismus-Spektrum nach Orientierungspunkten und Übersicht können unter Umständen sehr von den eigenen Vorstellungen abweichen und hier zu potentiellen Konfliktpunkten und Ursachen für Missverständnisse werden. Auch kann es passieren, dass man aus eigener Sicht keinen Bedarf an zusätzlicher Strukturierung sieht und deshalb wichtige Hilfen ablehnt. Das Bewusstsein über die möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmung der Situation sollte wie in allen Bereichen der Pädagogik im Bewusstsein des Lehrers stehen.

3.3.3 Arbeitsorganisation, Arbeitspläne und Systeme zur selbstständigen Beschäftigung

Eine wichtige Zielsetzung der pädagogischen Arbeit nach TEACCH ist die Etablierung eines Arbeitssystems für den Schüler, das ihn zu möglichst selbstständigem Arbeiten ohne permanente Begleitung befähigt. Er soll eine Systematik und damit eine bestimmte Herangehensweise beim Arbeiten vermittelt bekommen, die ihm hilft, „sich auf vorgegebene Materialien und Aufgaben einzulassen und diese in bestimmter Weise zu verwenden“ (ebd.).

Dazu ist zunächst die Schaffung eines geeigneten, individuellen Arbeitsplatzes wichtig, der möglichst reizabschirmend angelegt ist und eine Aufmerksamkeitslenkung auf die Aufgaben ermög-

licht, wie es bereits im Abschnitt zur Strukturierung des Raumes beschrieben wurde. Dieser Ort soll für den Schüler leicht als ‚Arbeitsplatz‘ identifiziert werden können und bestimmten Regeln folgen. So sollte zum Beispiel klar sein, wo neues Arbeitsmaterial gefunden werden kann und wohin fertige Produkte oder beendete Arbeiten gelegt werden können. Ein Arbeitsplatz bietet die Möglichkeit, „dass man ganz klar einen Ort definiert, mit dem die Erwartung verknüpft ist, dass der Betreffende dort etwas nach bestimmten Regeln tut (‚Arbeit‘) und dass er es möglichst ohne Hilfe macht (‚selbstständig‘)“ (ebd.). Dies kann Sicherheit und Vorausschaubarkeit vermitteln und helfen, die anstehende Arbeitssituation von anderen Aktivitäten mit spezifischen Erwartungen besser abzugrenzen und leichter nachvollziehbar zu machen.

Da am Arbeitsplatz häufig rein verbale Anweisungen über die zu erledigenden Aufgaben schnell vergessen werden und auch das ‚in Aktion treten‘ von Kindern mit Autismus häufig Schwierigkeiten unterliegt, wird die Erstellung individueller *Aufgabenpläne* oder ‚*Arbeitssysteme*‘ vorgeschlagen (vgl. ebd.). Der Begriff ‚Arbeitssystem‘ umfasst dabei alle Möglichkeiten die Informationen darzustellen, die zur (selbstständigen) Bewältigung der Aufgaben benötigt werden. Dabei kann schon die Anordnung der zu bearbeitenden Materialien (zum Beispiel in einem Regal von oben nach unten) als Arbeitssystem verstanden werden, mit dem das Kind lernt, das Pensum durch spezifische Herangehensweisen zu bewältigen. Auch auf weniger konkreter Ebene können Arbeitssysteme etabliert werden, zum Beispiel durch die Erstellung eines durch Schrift oder Symbole gestalteten Aufgabenplans. Egal auf welcher Ebene der Abstraktion und in welcher Form das Arbeitssystem entworfen wird, im Zentrum soll stets die Beantwortung der zentralen Fragen für den Schüler stehen (vgl. ebd.):

1. Was soll ich tun? (*Inhalt* der Arbeit)
 2. Wie viele Aufgaben sind zu erledigen? (*Menge* der Arbeit)
 3. Wann bin ich fertig? (*Ende* der Arbeit)
 4. Was kommt nach der Arbeit (*Motivation* für die Arbeit)
 - [5. In welcher *Reihenfolge* soll ich die Aufgaben erledigen? → Angabe nur bei Bedarf]
- (ebd., 58)

Werden diese Fragen durch das Arbeitssystem beantwortet, so hat ein Schüler durch den regelmäßigen und routinierten Umgang mit diesem System die Möglichkeit, bald selbst in Aktion zu treten und aufkommende Fragen eigenständig zu beantworten. Dadurch kann ein klarer Ablauf von Arbeitssituationen etabliert werden, der unabhängig von den konkret auszuführenden Aufgaben ist. Der Schüler kann zum Beispiel in einem gegenständlichen Arbeitssystem lernen, dass die Aufgaben, die bearbeitet werden sollen, sich links seines Arbeitsplatzes in einem Regal befinden. Aus diesem wird, der Routine folgend, eine Aufgabe genommen und bearbeitet. Eine

zusätzliche Motivation zur Bearbeitung kann ein kleiner Hinweis auf dem Tisch sein, zum Beispiel ein Miniatur-CD-Spieler, der an das Musik hören *nach* der Arbeit erinnert. Ist die Aufgabe schließlich erledigt, kann sie oder das entstandene Produkt rechts vom Arbeitsplatz an einen bestimmten Ort, beispielsweise in einen FERTIG-Korb oder ein zweites Regal für erledigte Dinge, gelegt werden (vgl. ebd.). Der Ablauf der Aufgabenbearbeitung wird dadurch zur Routine und es bedarf dafür kaum zusätzlicher Überlegungen. Damit kann die volle Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gerichtet werden. Auf abstrakterer Ebene kann die Reihenfolge der Erledigung der Aufgaben auch durch Fotos oder Symbole gekennzeichnet werden, die an einer Leiste angebracht sind und nach Abschluss der Tätigkeit in einen FERTIG-Behälter geworfen werden können. Auch können auf der symbolischen Ebene Kisten mit einem bestimmten Symbol versehen werden, welches auch im Arbeitsplan wiederzufinden ist. Das Symbol auf diesem Plan zeigt dem Kind, welche Kiste es sich holen muss und welche Aufgabe es damit als nächstes bearbeiten soll. Die Kisten selbst sind dadurch sehr flexibel einsetzbar, dass sie im Inhalt bei Bedarf variiert werden können, ohne dass in der Gestaltung des Arbeitsplans eine Veränderung stattfinden muss (vgl. ebd., 59).

Nach den Bedürfnissen und Kompetenzen des Schülers wird die konkrete Gestaltung eines Arbeitsplanes vorgenommen. Es sollten durch das gesamte System die oben genannten, vier besonders wichtigen Fragen beantwortet werden. Welche Form das System jedoch annimmt und welche Hilfestellung und Information in welchem System repräsentiert wird, ist ganz individuell durch die Beobachtung des Schülers und seiner Bedürfnisse zu entscheiden. Wichtig ist, dass das System dem Schüler hilft, Teile des Arbeitsprozesses so zu verinnerlichen, dass es keiner großen Überlegung mehr bedarf und die volle Konzentration dem Lerninhalt und der gestellten Aufgabe gewidmet werden kann. Dies kann das Bedürfnis vieler Menschen mit Autismus nach Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit aufgreifen und ihnen helfen, sich auch auf neue Aufgaben und Lernbereiche einzulassen.

3.3.4 Gestaltung von Material und visuell strukturierten Aufgaben

Im Rahmen des TEACCH Konzeptes werden auch Überlegungen zur Herstellung von strukturierten Materialien und Aufgaben getroffen. Mit deren Hilfe soll das Ziel der größtmöglichen *Selbstständigkeit* unterstützt werden. Ihr Einsatz gilt als gezielte Förderung dieser selbstständigen Arbeit. Die bewusste Gestaltung von angebotenen Materialien ist jedoch auch für andere Förderziele wichtig. Zunächst soll beim Kind durch Motivation und Aufgreifen der Interessen- und Kompetenzbereiche eine generelle *Arbeitshaltung* etabliert werden. Diese ist für die gesamte Schullaufbahn und auch für die spätere Arbeitskarriere von besonderer Bedeutung. Sie schließt

auch die Entwicklung von bewusster *Aufmerksamkeitslenkung* auf visuelle Hinweise und deren Beachtung bei der Ausführung, *ausdauerndes Arbeiten* und *ergebnis- und zielorientiertes Handeln* ein. Letzteres umschreibt, dass ein Gefühl für ‚fertig‘ und damit für den Abschluss eines Prozesses entwickelt werden soll und damit unter anderem das Verständnis, dass das Ergebnis einer Arbeit im Anschluss nicht wieder zerstört wird. Müssen dennoch Dekonstruktionen des Produktes durchgeführt werden, so sollte dies nach HÄUßLER auf jeden Fall nicht innerhalb des Arbeitsprozesses, sondern im Rahmen der Freizeitbeschäftigung des Kindes geschehen. Doch auch wenn kein ‚nützliches‘ Produkt am Ende der Arbeit steht, so stellt auch das *Erleben von erfolgreichem Handeln* und von Stolz über das Erreichte und die eigene Kompetenz eine Funktion des Umgangs mit strukturiertem Material dar. Selbst der Bereich der Nutzung als *Beschäftigungsmöglichkeit* wird durch diese Bereiche des Erfolgserlebens von HÄUßLER als sinnvoll und vergleichbar mit dem Lösen eines Kreuzworträtsels beschrieben, das bearbeitet wird, um einer Beschäftigung nachzugehen (vgl. ebd., 62 ff.). Außerdem können durch das Material spezifische Bereiche des unebenen Fähigkeitsprofils von Kindern mit Autismus aufgegriffen und gezielt gefördert werden.

Um Hilfestellung durch visuelle Struktur im Material zu ermöglichen sollten drei Aspekte bei der Auswahl von Materialien berücksichtigt werden:

- a) visuelle Organisation
 - b) visuelle Instruktionen
 - c) visuelle Deutlichkeit
- (vgl. ebd., 60)

Visuelle Organisation

Die Ebene der Organisation beschäftigt sich mit der „Übersichtlichkeit und räumliche[n] Anordnung der Materialien innerhalb der Aufgabe sowie auf der Arbeitsfläche“ (ebd., 60). Manche Schüler können dazu angehalten werden, die für eine Aufgabe benötigten Materialien selbst zum Arbeitsplatz zu holen. Andere Schüler brauchen hingegen mehr Hilfestellung bei der Organisation - sei es durch Markierungen, die Informationen für die Anordnung auf dem Tisch geben oder durch die vorbereitete Zusammenstellung der notwendigen Materialien. Diese kann auf unterschiedliche Weise und mit variierendem Anforderungscharakter geschehen:

- Korb-Aufgaben

Diese Art der Organisation stellt im Vergleich die höchsten Anforderungen an die Organisationsfähigkeit des Kindes. In einem Korb wird hierbei das benötigte Material gesammelt aufbewahrt. Unterschiedliche Bestandteile finden sich dabei in verschiedene Behälter sortiert, so dass eine

grundlegende Übersicht ermöglicht wird. Zur Bearbeitung der Aufgabe muss der Schüler das Material schließlich selbst sortieren und am Arbeitsplatz anordnen, um mit der eigentlichen Aufgabe beginnen zu können (vgl. ebd.)

- **Tablett-Aufgaben**

Die Anordnung der Materialien wird bei dieser Art der Aufgabengestaltung durch die Montage von Behältern auf einem Tablett vorgegeben. In diesen Behältern findet sich das benötigte Material. Außerdem kann auf dem Tablett ein Behältnis für die fertigen Produkte der Aufgabe angelegt sein.

- **Schuhkarton-Aufgaben**

Bei dieser Aufgabenform bildet ein Karton oder eine Kiste ein in sich abgeschlossenes Arbeitssystem. Der Deckel ist dabei gleichzeitig auch die Arbeitsfläche. Die Behälter mit den notwendigen Materialien oder für die Endprodukte können dabei in den Karton eingelassen sein (vgl. ebd.). Kistenaufgaben bieten meist eine klar organisierte Aufgabenstellung und einen hohen Aufforderungscharakter und können deshalb gut zur Einführung von strukturierten Arbeitsangeboten genutzt werden.

- **Aufgabenmappen**

Die Nutzung von Mappen wird empfohlen, wenn das Kind mit zweidimensionalem Material arbeiten soll, wie bei Zuordnungsaufgaben mit Bildern oder Wortkarten. Es handelt sich bei dieser Art von Aufgaben meist um eine DIN A4 Mappe, deren Arbeitsfläche und Aufgabenstellung durch das Aufschlagen der Mappe sichtbar wird. Manchmal ist auf der Außenseite ein Umschlag mit für die Aufgabe benötigten Karten angebracht. Diese Karten können dann beispielsweise von der linken Seite nach bestimmten Kriterien in verschiedene Umschläge auf der rechten Seite sortiert werden oder dort mit Klammern oder durch Klettband angebracht werden (vgl. ebd.).

Welche Aufgabenform für welches Kind geeignet ist, muss in der Praxis beobachtet und durch Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes herausgearbeitet werden. Schuhkartonaufgaben ermöglichen dabei vor allem die Förderung auf der konkret handelnden Ebene, wohingegen bei Korb-Aufgaben oder Arbeitsmappen Aufgabenstellungen auch auf höherem und eher abstrakterem Niveau gearbeitet werden kann, ohne eine gewisse Strukturierung der Arbeitssituation aufgeben zu müssen.

Visuelle Instruktionen

Unter diesen Punkt fallen alle Bereiche, die visuelle Hilfestellung geben in Bezug auf den Umgang mit dem vorliegenden Material. Dies können sowohl Hinweise in Form von Bildern oder

Worten sein, genauso können jedoch auch Zielprodukte abgebildet oder als reale Vorlage vorhanden sein. Auch die Nutzung von Schablonen ist verbreitet und wird je nach Art der Aufgabenstellung, zum Beispiel als Sortierhilfe oder als Informationsquelle, angewendet (vgl. ebd.). Viele Materialien bieten jedoch von Natur aus schon offensichtliche Merkmale mit Hinweisen auf die Verwendungsmöglichkeiten, die für die Förderung bewusst genutzt werden können:

„So kann ein offener Behälter den Aufforderungscharakter besitzen etwas einzufüllen; oder eine eckige Öffnung lädt dazu ein, einen Würfel durchzustecken, während die Kugel durch die runde Öffnung passt. [...] Auf diese Weise kann man oft an Form, Farbe, Größe und Oberflächenstruktur der Teile ablesen, was man mit ihnen tun soll.“

(ebd.)

Visuelle Deutlichkeit

Dieser dritte Punkt, der bei der Strukturierung von Aufgaben beachtet werden soll, umfasst Maßnahmen, mit denen das Bedeutsame eines Materials oder einer Anweisung ins Zentrum gerückt und somit die Aufmerksamkeitslenkung des Kindes beeinflusst werden kann. Wichtig ist hier zunächst schon der Hinweis auf den Verzicht aller überflüssigen Merkmale, von der unnötigen Information bei der Instruktion bis hin zur ablenkenden Verzierung (vgl. ebd.). Dies hilft häufig die Struktur des Materials zu unterstreichen. Ansonsten können übliche Mittel der Textverarbeitung, wie ein größerer Zeilenabstand, Fettdruck oder eine größere Schrift bei entsprechenden Aufgaben genutzt werden. Auch der Einsatz von Farben, Umrandungen oder Unterstreichungen zur Hervorhebung und die Nutzung von hinweisenden Pfeilen wird vorgeschlagen.

3.3.5 Routinen zur Unterstützung der Struktur

Der Einsatz von Routinen und damit von „eingeübten[n], fast automatische[n] Handlungsabläufe[n]“ (ebd., 62) wird von den Vertretern des TEACCH Ansatzes als Möglichkeit zur „Bewältigung von Standardsituationen“ (ebd.) beschrieben. Damit sind solche Gegebenheiten gemeint, die im Alltag wenigen bis keinen Veränderungen unterliegen. Denn problematisch ist, dass Routinen und mit ihnen verbundene Handlungsfolgen, besonders solche von Menschen mit Autismus, von Außenstehenden kaum beeinflusst werden können. Routinen liegen meist spezifische Erwartungen an die Umgebung zugrunde. Veränderungen dieser Umstände können in vielen Fällen die ohnehin schon vorhandene Verunsicherung durch Veränderungsangst weiter unterstützen. Ein Übermaß an Routinen und ritualisiertem Verhalten vermittelt eine scheinbare Sicherheit und Kontrolle über die Situationen, was vor allem für Menschen mit Störungen aus dem Autismus-

Spektrum verlockend wirken mag - es mindert im gleichen Moment jedoch auch die Flexibilität der Reaktion auf eine auch nur geringfügige Veränderung der Gegebenheiten (vgl. ebd.).

Trotzdem können *funktionale Routinen*, wie sie im TEACCH Konzept bezeichnet werden, auch positive Effekte hervorrufen, zum Beispiel, um die Nutzung von Materialien oder die Arbeit mit einem eingeführten Arbeitssystemen zu festigen. Arbeitsrichtungen ‚von links nach rechts‘ oder ‚von oben nach unten‘ sollen möglichst schnell gefestigt und zur Routine werden, damit Abläufe beispielsweise anhand eines Planes schnell selbstständig erfasst werden können. Außerdem können bestimmte Abläufe, die immer gleich bleiben, in routinemäßige Handlungen umgesetzt werden. Dies kann zum Beispiel sein, dass Endprodukte oder erledigte Aufgabe immer in den FERTIG-Korb gelegt werden oder dass bereits Geschehenes vom Plan abgenommen und in einen Umschlag mit der Aufschrift ‚FERTIG‘ gesteckt wird (vgl. ebd.). Auch spezifische und immer wiederkehrende Abfolgen können für den Arbeitsprozess motivierend wirken, wenn beispielsweise die Gewissheit vermittelt werden kann, dass auf eine Arbeitsphase auf jeden Fall eine Pausenphase folgt - welche Arbeit erledigt wird oder wie lang diese Pause ist, muss hier gar nicht unbedingt festgelegt werden. Viel wichtiger ist die Vorausschaubarkeit, die durch eine solche Maßnahme der Strukturierung gegeben werden kann (vgl. ebd., 63).

Routinen sollten folglich in einem dosierten und gut überlegten Rahmen genutzt werden. Da viele der oben genannten Bereiche sinnvoll durch die Entwicklung von Routinen unterstützt werden können, sollten die Potentiale dieser Strukturierungsform auch im Unterricht genutzt werden. HÄUßLER weist jedoch darauf hin, dass Forderungen von Kindern mit Autismus nach Vorausschaubarkeit, Planung und Sicherheit in den Abläufen meist besser durch die Nutzung von Plänen als durch die Entwicklung von Routinen entsprochen werden kann. Das Augenmerk sollte deshalb eher auf der Etablierung einer routinierten Plannutzung liegen, die, im Gegensatz zu Routinen, die Förderung von Reaktionsflexibilität ermöglicht (vgl. ebd).

3.4 Effektivität des *Structured Teaching* und Einschätzung über die Eignung im schulischen Zusammenhang

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den zahlreichen Ideen, Zielperspektiven und methodischen Vorgehensweisen des TEACCH Ansatzes scheint es wichtig, noch einmal den Gesamtzusammenhang zu beleuchten und eine Einschätzung über die Eignung des Ansatzes im schulischen Umfeld zu geben.

Die Ideen des TEACCH Konzeptes und des *Structured Teachings* haben das übergeordnete Ziel, alle, am schulischen Prozess Beteiligten in ihrem Vorhaben zu unterstützen „eine (Lern-) Situation zu schaffen, die der Art und Weise entgegenkommt, wie Menschen mit Autismus am besten lernen und verstehen.“ (ebd., 19). Besonders Mittel der Strukturierung und der visuellen Verdeutlichung sollen helfen dem Kind optimale Voraussetzungen zu schaffen, um das Verständnis für Zusammenhänge zu unterstützen, das Erlernen neuer Kompetenzen herauszufordern sowie das Erkennen von Bedeutung und Sinn zu ermöglichen (vgl. ebd., 19 und 43). Hier werden vielfältige Vorschläge gegeben, wie die Umsetzung im Konkreten aussehen könnte. Wichtig ist dabei, dass alle Ideen und Veränderungen in der Struktur individuell an das Kind und seine Bedürfnisse angepasst werden können, das heißt sowohl im Inhalt als auch in Bezug auf die Form. Dabei müssen sowohl allgemeine als auch spezifische Entwicklungsbereiche des Kindes beachtet werden. Außerdem sollten vorhandene sensorische Schwierigkeiten und spezifische Verhaltensweisen als wichtiger Teil der Lernvoraussetzungen des Kindes in die Planung eingeschlossen werden. Diese Individualisierung ist als eindeutige Stärke des TEACCH Konzeptes zu sehen, weil es auf starre Vorgaben im Sinne eines Therapieplans verzichtet und die Bedürfnisse des Kindes ins Zentrum stellt. Auch wird betont, dass eine Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Autismusforschung im Konzept möglich ist. Dies erscheint gerade im Bereich des Autismus, in dem immer wieder neue Erklärungsansätze und Theorien publiziert werden wichtig. Trotz aller Flexibilität gibt es eine klare Linie und feste Elemente, die als Grundsteine der Arbeit nach TEACCH angesehen werden und eine permanente Umwälzung des Konzeptes verhindern. Konstantes und verlässliches Arbeiten soll damit ermöglicht werden.

Welche Elemente zur Organisation des Lernfeldes in der Praxis genutzt und wie diese eingesetzt werden, entscheiden am Ende die zuständigen Lehrer, Therapeuten oder andere Betreuungspersonen in der Schule. Deshalb und aufgrund der ganz individuellen Bedürfnisse jedes Kindes und den Unterschieden in der inhaltlichen Ausgestaltung der Förderung, ist es relativ schwer Studien über die Wirksamkeit von TEACCH zu erstellen, da kaum vergleichbare Grundvoraussetzungen zur wissenschaftlichen Überprüfung gefunden werden können (vgl. ebd., 21). Auch durch die ganzheitliche Ausrichtung, durch das Zusammenspiel vieler Faktoren, zum Beispiel am Arbeitsplatz, wo Raum, Material, Zeit, aber auch Motivation etc. eine Rolle spielen, und durch die Umsetzung des Konzeptes in vielen Lebensbereichen, wird die Isolation einzelner Faktoren zur Überprüfung der Wirksamkeit erschwert (vgl. ebd.).

Trotzdem kann besonders durch die Befragung und Einschätzung von Beteiligten eine Beurteilung der Situation, in der TEACCH angewendet wird, vorgenommen werden. Dies wurden zum

einen im Rahmen des TEACCH Programms in den USA⁴ gemacht, aber auch in anderen Ländern⁵, in denen TEACCH in entsprechender Weise angeboten wird:

„In diesen Umfragen berichteten die Bezugspersonen von positiven Effekten. Die Befragten beobachteten bei den Personen mit Autismus unter anderem einen Zuwachs an Fähigkeiten, eine Reduzierung von problematischem Verhalten und die Entwicklung größerer Selbstständigkeit. Laut Einschätzung der Bezugspersonen ermöglicht TEACCH eine höhere Lebensqualität für Menschen mit Autismus (SINES, 1995-6).“

(ebd., 21)

Als Merkmal für die positiven Auswirkungen der Förderung nach TEACCH sieht MESIBOV (1997)⁶ auch die „hohen Rate[n] der erfolgreichen Eingliederung von erwachsenen Klienten in den Arbeitsprozess“ (ebd.), die auf eine besonders effektive Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Erwachsenenalter durch das TEACCH Konzept schließen lasse. In Untersuchungen konnte besonders die positive Wirkung des Einsatzes von Plänen nachgewiesen werden. So wurde unter anderem durch Studien⁷ bestätigt, dass Aufgabenpläne „die Initiierung von Aktivitäten und die Ausführung von Handlungsabfolgen bis zu einem gewünschten Ziel unterstützen“ (ebd.). In zwei dieser Studien wurde außerdem die positive Wirkung von Plänen auf die Erweiterung der Verhaltensflexibilität und die Ausdehnung des Handlungsspielraums untersucht und bestätigt (vgl. ebd.).

Wichtig für den pädagogischen Bereich sind außerdem Ergebnisse, die die positive Beeinflussung von schwierigem Verhalten durch den Einsatz von visueller Unterstützung bestätigen⁸. Hier wurden allerdings nur ein beziehungsweise zwei Schulkinder beobachtet und deren Entwicklung untersucht, weshalb die Ergebnisse zwar als erfolgreiche Fallbeispiele verstanden werden können, jedoch nicht repräsentativ die Effektivität der Methode darstellen können. Auch für den Einsatz von TEACCH Methoden in Wohneinrichtungen ließen sich durch Untersuchungen⁹ positive Effekte auf problematische Verhaltensweisen beobachten, wie der „signifikante Zusammenhang zwischen der Abnahme von negativen Verhaltensweisen und der zunehmenden Anwendung von visueller Strukturierung, besser angepasster Kommunikation und vorbeugenden Verhaltensmaßnahmen“ (ebd., 22).

⁴ Studien USA: HÄUßLER, 1998; Schopler, Mesibov, DeVellis & Short, 1981 (siehe HÄUßLER 2008, 21)

⁵ Studien anderer Länder: z.B. HÄUßLER, 1998; Sines, 1995-6 (siehe HÄUßLER 2008, 21)

⁶ Mesibov, G.B. (1997): Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH programme. *Autism, The International Journal of Research and Practice*, 1, 25-35.

⁷ Bryan & Gast, 2000; Mac-Duff, Krantz & McClanahan, 1993; Pierce & Schreibman, 1994 (siehe HÄUßLER 2008, 21)

⁸ Mesibov, Browder & Kirkland, 2002; Peterson, Bondy, Vincent und Finnegan, 1995 (siehe HÄUßLER 2008, 21)

⁹ Van Bourgondien, Reichle und Schopler 2003 (siehe HÄUßLER 2008, 22)

FREITAG bezieht sich auf eine deutsche Fallstudie¹⁰, die die Auswirkungen eines spezifischen Lehrertrainings ins Zentrum stellt, welches zunächst ein Basiswissen über Autismus-Spektrumsstörungen vermittelt, sowie die wichtigsten Informationen über die Arbeit nach dem TEACCH Ansatz. Diesem Training folgte in der Untersuchung eine kontinuierliche Begleitung mit Übungssituationen in der Klasse, die nach einiger Zeit deutliche Effekte hervorbrachte:

„Die Kinder zeigten nach neun Monaten ein besseres Verhalten im Unterricht, und die Lehrer/innen waren weniger belastet. Zudem zeigte sich eine bessere Interaktion zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Kindern. Diese Studie zeigt also, dass der TEACCH-Ansatz bei Kindern mit Autismus-Spektrums-Störungen und geistiger Behinderung im Unterricht umgesetzt werden kann und zu positiven Ergebnissen führt.“

(FREITAG 2008, 141)

Auch BÖLTE und POUSTKA kommen, durch eine Übersichtsarbeit über Interventionsstrategien bei Störungen aus dem Autismus-Spektrum, zu dem Schluss:

„Eine Reihe von Studien lässt es wahrscheinlich erscheinen, dass es sich bei TEACCH um eine relativ effektive Interventionsstrategie handelt. Die Evidenz ist aber gemindert, da es sich bei den entsprechenden Evaluationsstudien vornehmlich um kleinere, offene Arbeiten mit methodischen Mängeln handelt.“

(BÖLTE ET. AL., 2002, 274)

Damit greifen auch sie die positiven Effekte und Potentiale von TEACCH auf. Sie geben jedoch gleichzeitig auch den wichtigen Hinweis auf die geringe Evidenz der von ihnen einbezogenen und zum TEACCH Konzept durchgeführten Studien. Dies ist in jedem Fall bei der Betrachtung der Studien zur Effektivität und Wirksamkeit und bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Diese vorliegenden Berichte, Studien und Fallbeispiele sprechen generell für eine positive Wirkung der TEACCH Methoden und lassen eine Intervention mit diesen Methoden sinnvoll erscheinen. Kritisch ist zu betrachten, dass viele der Studien im Rahmen des TEACCH Programms durchgeführt wurden oder von Vertretern des Konzeptes, was an einer größtmöglichen Objektivität der Ergebnisse zweifeln lässt. Auch die Evidenz ist meist durch die geringen Fallzahlen, die geringe Größe der Evaluationsstudien oder Mängel in der Methodik als relativ niedrig einzustufen (vgl. ebd.). Diese Problematik fehlender wissenschaftlicher Studien scheint jedoch auch mit den oben bereits erwähnten Schwierigkeiten zusammenzuhängen, die Wirksamkeit

¹⁰ Leppert/Probst 2005 (siehe FREITAG 2008, 141)

des TEACCH Konzept durch Vergleichsstudien zu erfassen. Besonders die Befragung von Bezugspersonen und die Einschätzung der Menschen mit Autismus selbst können jedoch in vielerlei Hinsicht Aufschluss geben über die Wirkung und die Veränderungen im Lernen oder Verhalten durch die Umsetzung der TEACCH Elemente - jeweils nur im konkreten Fallbeispiel. Diese Einschätzungen, wie sie oben dargestellt wurden, scheinen die Veränderungen im Lebensraum durch die Bearbeitung von Strukturen und den Einsatz von visuellen Hilfestellungen für das Lernen und Leben von Menschen mit Autismus als sehr positiv zu sehen. Dies verwundert kaum, wenn man beachtet, dass spezifische Problembereiche von Schülern mit Autismus-Spektrumsstörung aufgegriffen und so weitgehend wie möglich abgemildert und kompensiert werden. Dass für diese Kompensation besonders Mittel der Strukturierung und der Visualisierung geeignet sind, zeigt sich auch dadurch, dass eine offizielle *„Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen“*¹¹ online auf dem Landesbildungsserver des Landes Baden-Württembergs zur Verfügung gestellt wird, der ohne Bezugnahme auf das TEACCH Konzept, sehr ähnlich Vorschläge zur Gestaltung des Lernumfeldes für Kinder mit Autismus macht. Auch in dieser von einer Arbeitsgruppe entworfenen Handreichung bilden im Bereich der didaktischen Konsequenzen besonders Empfehlungen zur strukturellen Veränderung der Umgebung und auch zur visuellen Unterstützung einen zentralen Ansatzpunkt:

„Strukturell

- *beachten von Sitzanordnung*
- *beachten von möglichen Reizüberflutungen*
- *strukturieren von Wahrnehmungsprozessen*
- *strukturieren von Handlungsabläufen*
- *strukturieren von Zeitabläufen*
- *strukturieren von Raum*
- *[...]*

Visuell

Zusätzliche Visualisierung im Unterricht ist für diese Schülergruppe sehr hilfreich:

- *es kann wiederholt angeschaut werden und es ist ein mehrfaches Feedback möglich*
- *schriftliches Arbeitsmaterial ist klarer zu strukturieren und im Inhalt zu begrenzen (Ablenkbarkeit)*
- *[...]“*

(Quelle: Arbeitsgruppe des MKJS: Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen, 39)

¹¹ Arbeitsgruppe des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport: Maier/Scheel/Schmid/Tieck (...): Entwurf einer Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. (online: <http://plone.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/anlage/Autismus-Handreichung-lbs11.pdf>)

Auf Ebene der Unterrichtsgestaltung wird in der Handreichung außerdem die Strukturierung des Unterrichts in Form von Sicherheit gebenden Stundenplänen, durch die „Ritualisierung der Übungsphasen“ (ebd. 33) oder die Orientierungshilfen in Form von eindeutigen Aufgaben vorgeschlagen (vgl. ebd.). Hier spiegeln sich wichtige Grundelemente des TEACCH Konzeptes und des *Structured Teachings* wieder.

Damit kann festgestellt werden, dass das TEACCH Konzept gängige und verbreitete Leitideen zur optimalen Förderung von Kindern mit Autismus durch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten ergänzt und erweitert hat, weshalb die Eignung des Ansatzes für die schulische Förderung deutlich unterstrichen werden kann. Voraussetzung dafür, dass eine passende Lernumgebung für das jeweilige Kind geschaffen wird, ist dabei jedoch, was nicht häufig genug betont werden kann, dass Lehrer und andere Bezugspersonen die Bedürfnisse des Kindes in konkreten Aktionen und in der Planung zur Gestaltung des Umfeldes aufgreifen. Ein Ansatz, wie es das TEACCH Konzept darstellt, kann immer nur einen Anstoß zur Gestaltung geben- wie diese Ideen jedoch verwirklicht werden, kann sich erst in der Betrachtung der spezifischen Situation zeigen.

Im folgenden Teil der Arbeit sollen genau diese Umsetzung der Ideen des TEACCH Ansatzes im praktischen Alltag einer Schule und damit verbundene Chancen und Grenzen des Konzeptes dargestellt und reflektiert werden.

4. Praxis – Umsetzung des *Structured Teachings*

4.1 Einleitung

In diesem Teil der Arbeit soll die Umsetzung der Grundelemente des TEACCH Konzeptes und des *Structured Teachings* nun am Beispiel des Schülers Nick beschrieben werden. Dabei soll der Prozess von der Analyse der Grundvoraussetzungen, über die Entscheidung für und die Umsetzung von geeigneten Hilfsstrukturen nach TEACCH bis hin zur Einschätzung über deren Wirksamkeit und deren Einflussnahme auf die Bereiche ‚*Lebensqualität*‘ und ‚*Selbstständigkeit*‘ dargestellt werden.

Im Rahmen meines Blockpraktikums an einer Schule für Kinder mit dem Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung wurde ich auf die Situation einer Außenklasse aufmerksam. In der Klasse führten, zu diesem Zeitpunkt im Frühjahr 2011, verschiedene Umstände dazu, dass die Lernsituation für alle Kinder als sehr schwierig beschrieben werden konnte. In Verbindung gebracht wurde der Beginn dieser schwierigen Situation mit der Aufnahme des Schülers Nick¹² in diese Klasse. Dieser Eintritt lag damals knapp ein dreiviertel Jahr zurück. Nick, ein damals zehn Jahre und neun Monate alter Junge, der unter anderem die Diagnose ‚Frühkindlicher Autismus‘ bekommen hatte, war im Juni des Schuljahres 2009/2010 in diese Klasse aufgenommen worden. In seiner vorherigen Schule war er davor als ‚nicht mehr tragbar‘ beschrieben und ein Schulwechsel von Seiten der Schulleitung angeraten worden. Grund für den Schulwechsel waren, den Berichten zufolge, vor allem Nicks häufige Fremdaggressionen, die zu einer ‚übermäßigen Bindung von Personal‘ geführt hätten und seine ‚mangelnde Gruppenfähigkeit‘.

In der neuen Klasse lebte Nick sich nach wenigen Anfangsschwierigkeiten recht gut ein. Er zeigte ein ausgeprägtes Interesse für Musik und ging bestimmten Tätigkeiten, wie dem Schieben eines Puppenwagens oder dem Betrachten und Benennen von Fotos, gern und häufig nach. Auch in der neuen Klassensituation kam es jedoch vor, dass Nick besonders die Lehrer und den Zivildienstleistenden, durch Kratzen oder Schläge, verletzte. Aber auch gegenüber seinen, ihm in der Statur deutlich unterlegenen Mitschülern zeigte er in einigen Situationen aggressives Verhalten. Dieses Verhalten wurde von den Lehrern der neuen Klasse jedoch nicht als alleiniges Problem betrachtet. Als besonders schwierig empfanden sie, wie es durch Gespräche und Unterrichtsbeobachtungen herausgearbeitet werden konnte, dass Nick unter anderem in Arbeitsphasen des Unterrichts, schon vor Beginn der Arbeit oder bereits nach kurzer Zeit dazu neigte, sich auf den Boden zu setzen und sich damit der Arbeit ‚zu entziehen‘. Dabei fing er oft an sein

¹² Alle Namen in dieser Arbeit sind vollständig anonymisiert

Gegenüber zu schlagen, zu schreien und auch zu spucken, sobald diese Person versuchte ihn zum Aufzustehen zu bewegen. Außerdem stand Nick während der Arbeitsphasen häufig vom Tisch auf und lief unruhig im Klassenzimmer herum, öffnete Türen und Schränke oder verließ ohne Vorwarnung den Raum. In einer solchen Situation konnten die Lehrer ihn nur selten dazu bewegen, sich wieder zurück an den Arbeitstisch zu setzen. Die dadurch entstehende Unruhe und die permanente Betreuung, die Nick durch diese Umstände benötigte, führten in der Klasse zu einer sehr schwierigen Lernsituation. Nicht nur Nicks schulische Förderung gestaltete sich durch sein Verhalten sehr diffizil; auch das Lernen der anderen Kinder wurde durch die oft sehr problematischen Verhaltensweisen Nicks vor besondere Herausforderungen gestellt.

Im Gespräch mit der Klassenlehrerin Frau Ebel und dem zuständigen Sonderschullehrer Herr Bohr wurde klar, dass diese dringend nach einer Möglichkeit suchten, die helfen könnte, Nicks problematisches Verhalten zu reduzieren. Außerdem hatten sie das Gefühl Nicks Bedürfnissen im schulischen Umfeld noch nicht entsprechen zu können. Auch hier sollten Wege gefunden werden, Nick eine besser angepasste Umgebung zu schaffen. Ein weiteres großes Anliegen war zudem, dass den anderen Schülern der Klasse wieder bessere Lernvoraussetzungen und damit eine ruhigere Lernumgebung innerhalb der Klasse ermöglicht werden sollten.

Bei den gemeinsamen Überlegungen zu möglichen Veränderungsansätzen kamen wir schließlich auch auf die Grundgedanken des TEACCH Ansatzes zu sprechen. Da sowohl in anderen Klassen dieser Schule schon erfolgreich mit Teilelementen des TEACCH Konzeptes gearbeitet wurde und auch ich mich im Rahmen des Sonderschulstudiums bereits mit diesem Ansatz beschäftigt hatte, beschloss ich mich, in Zusammenarbeit mit Frau Ebel und Herrn Bohr, intensiver mit dem Konzept TEACCH auseinanderzusetzen. Auch wollte ich die Möglichkeiten der Umsetzung in dieser Klasse, vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse Nicks, beleuchten, um einige dieser Ideen schließlich in der Praxis umzusetzen. Die Ergebnisse dieses Prozesses sollen im nachfolgenden Teil dieser Arbeit dargestellt werden.

4.2 Die Rahmenbedingungen

Um ein passendes Förderkonzept für Nick zu erstellen, ist es im Sinne einer ganzheitlichen Herangehensweise unumgänglich, das Kind in seiner Gesamtheit in den Blick zu nehmen. Dabei ist sowohl die Berücksichtigung der Persönlichkeit und der besonderen Fähigkeiten und Interessen von Bedeutung, als auch die Kenntnis spezifischen Schwierigkeiten oder besonderer Abneigungen.

Allein die genaue Beobachtung Nicks in seiner aktuellen Klassensituation, schien jedoch für eine umfassende Beschreibung und eine anschließende Interpretation des Verhaltens nicht ausreichend. Da davon auszugehen ist, dass Nick auch die Erfahrungen in seiner Kindheit und in seinen ersten Schuljahren geprägt haben und diese auch seine aktuelle Situation mit beeinflussen, schien es angebracht, sich auch mit seiner Vergangenheit zu befassen.

Um das Verständnis für Nick und seine spezifische Situation zu erhöhen, soll deshalb in dem nachfolgenden, kurzen Abschnitt die Vorgeschichte Nicks beschrieben werden. Als Quelle dienen dabei sowohl Nicks Schulakten, als auch mündliche Berichte der Klassenlehrerin Frau Ebel.

4.2.1 Vorgeschichte

Nick wurde 1999 in Süddeutschland als zweites Kind der Familie geboren. Seine Eltern stammen aus Rumänien und sind 1997 nach Deutschland eingewandert. Nicks Umfeld kann als sehr fürsorglich beschrieben werden, wobei sich vor allem seine Mutter von der Geburt an, sehr um ihn und seinen Entwicklung sorgte. Er erhielt im Alter von sechs Jahren, nachdem bereits seine Entwicklung in der frühen Kindheit als auffällig beschrieben worden war, die Diagnose ‚Geistige Behinderung mit deutlicher Verhaltensstörung v. a. frühkindlicher Autismus‘. Diese wurde einige Monate später ergänzt und ausgeweitet durch die Feststellung einer ‚überaktiven Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungsstereotypien‘. Außerdem wurden ihm auch in diesem frühen Alter schon ‚erhebliche Impulsivität mit Aggressionen‘ ärztlich attestiert.

Nachdem diese Diagnosen getroffen worden waren, wurde Nick in einer Schule für Geistigbehinderte eingeschult. Auch in der Schulzeit zeigte er, den Berichten der Schule zufolge, ‚deutliche Verhaltensauffälligkeiten und Aggressionen‘. Diese seien mit zunehmendem Alter immer massiver geworden, sodass Nick schließlich in seinem vierten Schulbesuchsjahr als Grundstufenschüler mit Ausnahmeregelung, unterstützt durch eine permanenten Schulbegleitung, die Hauptstufe besuchte. Der Stufenwechsel sei auch aufgrund seiner, für seine Altersstufe überdurchschnittlichen Körpergröße entschieden worden, durch welche er in der Grundstufe alle anderen Kinder überragt habe. Zu diesem Zeitpunkt lebte Nick noch bei seinen Eltern, die eine, von der Schule angeratene, Unterbringung in einem Heim, aufgrund von Nicks Alter ablehnten. Im Frühjahr 2009, also in Nicks viertem Schulbesuchsjahr, wurde sein Verhalten durch ein ausführliches Verhaltensprotokoll der Schule dokumentiert. Dies führte schließlich dazu, dass Nick als für diese Schule nicht mehr tragbar eingestuft wurde. Neben seiner Aggressivität waren weitere angeführte Gründe unter anderem, dass Nick durch sein Verhalten, neben der für ihn zuständigen Schulbegleitung, unverhältnismäßig viel zusätzliches Personal bindet würde, dass er

‚keine Gruppenfähigkeit‘ aufweisen würde und zu sehr ‚auf seine eigenen Bedürfnisse fixiert‘ sei. Daraufhin folgte im Juni des Schuljahres 2009/2010 eine Umschulung Nicks in seine heutige Schule, sowie eine Unterbringung in eine an die Schule angegliederte Wohneinrichtung.

4.2.2 Klassensituation und Schülerbeschreibung

In der Zeit von Ende Februar bis Anfang Juli 2011 stand ich in regelmäßigem Kontakt mit Nicks Lehrern. In der Anfangszeit machte ich mir durch Hospitationen einen ersten, eigenen Eindruck vom Stand der Klasse und der Situation Nicks. Diese Hospitationen wurden, besonders im April und Mai, durch die praktische Umsetzung unserer Förderungsideen nach dem TEACCH Konzept, intensiviert und zu regelmäßigen, meist wöchentlichen Besuchen am Donnerstag ausgebaut. An diesen Tagen nahm ich am Unterricht teil, um die Situation Nicks und die Veränderungen zu beobachten und mit den Lehrern über diese ins Gespräch zu kommen. Durch diese Beobachtungen des Unterrichts der Klasse, durch Gespräche mit den Lehrern und der Mutter und durch Nicks Entwicklungsberichte und Förderpläne, konnte ich mir im Laufe der Zusammenarbeit ein genaueres Bild von Nick machen und mir einen Überblick über die Situation in der Klasse verschaffen.

Nick lebte sich nach dem Schulwechsel in seiner neuen Klasse, die als Außenklasse einer Schule für Geistigbehinderte in einem Grund- und Hauptschulzentrum geführt wird, recht schnell ein. Die Klasse besteht neben Nick aus zwei Mädchen und einem weiteren Jungen, die alle drei im vierten Schulbesuchsjahr sind und welche Nick sowohl in der Körpergröße, als auch in der Körpermasse und -kraft deutlich überragt. Dass Nick trotz dieser enormen körperlichen Unterschiede in dieser Klasse untergebracht wurde, sei auf seine kurzfristige Umschulung zurückzuführen. Zum Zeitpunkt der Umschulung seien, Frau Ebel zufolge, in dieser Außenklasse nur drei Schüler untergebracht gewesen, weshalb nur dort so schnell ein Platz für Nick gefunden worden sei. Auch nach den Sommerferien sei aufgrund der feststehenden Klassenplanung diese Konstellation beibehalten worden.

Die Klassenlehrerin Frau Ebel und der Zivildienstleistende Ramon sind die ganze Woche über in der Klasse tätig und als Hauptbezugspersonen der Schüler zu bezeichnen. Der Sonderschullehrer Herr Bohr ist montags und donnerstags ganztätig in der Schule. An diesen Tagen übernimmt er meist die Betreuung Nicks.

Zu Beginn der Zusammenarbeit im März 2011 konnte Nick sich in seiner schulischen Umgebung bereits recht gut orientieren und häufig genutzte Wege und oft aufgesuchte Räume selbststän-

dig finden. Trotzdem wurde er im Schulhaus, in der Pause oder bei Toilettengängen, immer von einem Erwachsenen begleitet, meist von dem Zivildienstleistenden Ramon, da nach Aussagen und Erfahrungen der Lehrer sonst Gefahr bestand, dass er wegläuft. Auch im Klassenzimmer musste stets ein Erwachsener nach Nick schauen, da er ständig versuchte Schränke zu öffnen oder Regale auszuräumen.

Sein besonderes Interesse gilt in der Schule unter anderem dem CD-Spieler, wobei ihm sowohl die abgespielte Musik, als auch das permanente Drücken der Knöpfe sehr viel Freude bereiten. Außerdem beschäftigt Nick sich gerne mit seinen mitgebrachten Kuscheltierspieluhren. Diese trägt er gerne am Ohr während er über den Pausenhof läuft. In der freien Zeit benötigt er oft eine gewisse Anleitung und Vorschläge über mögliche Aktivitäten, die er dann gerne annimmt und umsetzt. Ohne diese schlendert er meist ziellos umher. Generell scheint Nick alles zu interessieren, was nach dem Schema ‚Aktion-Reaktion‘ funktioniert; Bereiche also, in denen durch eine bestimmte Handlung eine gewisse, möglichst erwartbare Reaktionen hervorgerufen wird.

Bei der Beobachtung der Kommunikation konnte festgestellt werden, dass eine von Nick ausgehende Kontaktaufnahme eher gegenüber Erwachsenen erfolgt. Mit seinen drei Mitschülern kommuniziert er eher verhalten. Manchmal macht er jedoch durch groben Körperkontakt auf sich aufmerksam. Bewusste Kontaktaufnahme findet vor allem in Situationen statt, in denen Nick etwas haben möchte und dafür Hilfe benötigt. Dabei wird ein körperlicher Kontakt, zum Beispiel das Ziehen am Ärmel, fast immer auch durch Verbalsprache ergänzt. Nick spricht in Ein- bis Zweiwortsätzen, häufig für ihn besonders wichtige Worte wie ‚Pause‘, ‚Papagei‘ oder ‚Bus fahren‘ oder den Namen seiner Lehrer. Er wiederholt, gerade in entspannten Phasen, in einer leichten Form von Echolalie Äußerungen von Lehrern oder Wohnheimmitarbeitern- diese Wiederholung findet dann meist zeitversetzt statt. Sein aktiver Wortschatz hat sich während des Schuljahres um viele Wörter erweitert. Der passive Wortschatz und das Sprachverständnis werden im Vergleich zum aktiven Gebrauch als wesentlich weiter entwickelt eingeschätzt. Nick wird von den Lehrern mittlerweile recht gut verstanden. Der Gebrauch der Wörter ‚Ja‘ und ‚Nein‘ findet noch sehr unsicher statt, was die Kommunikation häufig erschwert. Sprachbegleitenden Gebärden, zum Beispiel bei der Benennung des Wochentages, schenkt Nick wenig Aufmerksamkeit. Bekannte Symbolkarten und Piktogramme, die zur Gestaltung des Stundenplans genutzt werden, kann er dagegen fast immer richtig benennen und zuordnen. Nick zeigt, je nach Tagesform, Gefallen daran, mit einer Bezugsperson zu interagieren und manchmal auch herumzualbern. Manchmal fordert er die Aufnahme von relativ engem Körperkontakt ein. Auch zeigt er deutlich positive Reaktionen auf verbales Lob und Anerkennung.

4.3 Besondere Verhaltensweisen und herausfordernde Situationen

Der grundsätzliche Umgang mit Nick wurde von den Lehrern im Frühjahr 2011, zu Beginn der gemeinsamen Arbeit, in vielen Bereichen als positiv bezeichnet. Wie die Lehrer beschrieben, erheiterte er die Klassengemeinschaft regelmäßig durch seine sehr eigene und besondere Art den Alltag zu bewältigen. Auch ergänzte er die grundsätzlich eher ruhige Klasse durch seine Lebhaftigkeit und Aktivität. Trotzdem stellte Nick seine Umgebung in vielerlei Hinsicht regelmäßig vor enorme Herausforderungen.

Im folgenden Abschnitt sollen die als schwierig wahrgenommenen Verhaltensweisen Nicks konkreter dargestellt werden. Auch die Situationen, in denen diese Schwierigkeiten aufgetreten sind, sollen erläutert werden, um später eine Analyse zu ermöglichen. Auch sollen dabei die Gegebenheiten dargestellt werden, die nach Einschätzung der Lehrer und durch meine Beobachtungen, einen wichtigen Einfluss auf das schwierige Verhalten Nicks zu haben könnten. Diese Situationsanalyse und die daraus resultierende Ableitung von Maßnahmen schien, sowohl Nicks Lehrern als auch mir, von besonderer Bedeutung, da nicht nur die aktuelle Situation der Klasse als unbefriedigend beschrieben werden konnte. Viel wichtiger erschien es, die Zufriedenheit und Lebensqualität Nicks in seiner schulischen Umgebung durch geeignete Maßnahmen wieder zu erhöhen, da diese durch verschiedene Konfliktsituationen in der Schule und Missverständnisse deutlich zu leiden schien.

Arbeitsphasen

Das höchste Potential für das Auftreten von schwierigen Situationen wurde von den Lehrern in den Arbeitsphasen beschrieben. Ihr Ablauf war in der Klasse seit dem ersten Schuljahr so etabliert worden, dass von einem gemeinsamen Beginn der Klasse in einem Stuhlkreis, ein Übergang zu den Arbeitstischen stattfand. Auf diesen wurden im Fachunterricht immer auf mindestens drei Tischen Stationen aufgebaut. Für jedes Kind wurde an jedem Tisch eine individuelle Aufgabe platziert, welche die Kinder nacheinander bearbeiten sollten. Auch in der Freiarbeit standen für die Kinder verschiedene Aufgaben zur Wahl.

In solchen Arbeitsphasen passierte es häufig, dass Nick vom gemeinsamen Kreis gar nicht erst an einem Arbeitstisch angelangte, weil er sich schon vorher auf den Boden setzte. Ein Aufstehen verweigerte er dann meist strickt und mit vollem Körpereinsatz, manchmal auch durch Kratzen und Spucken. Aber auch die Wechsel von einer Station zur nächsten, die mit einem Tischwechsel verbunden waren, führten oft zu diesem Verhalten. Außerdem versuchte Nick gelegentlich auch während der Aufgabenbearbeitung aufzustehen, wobei er auch dann nur sehr schwer wieder zum Setzen an den Platz bewegt werden konnte.

Dies führte dazu, dass zum einen die effektiven Arbeitsphasen für Nick oft sehr kurz ausfielen und auch die anderen Schüler durch sein Verhalten stark von ihrer Arbeit abgelenkt wurden. Von den Lehrern wurde außerdem als schwierig angesehen, dass Nick während der Arbeitsphasen oder wenn er auf dem Boden saß, mindestens einen Erwachsenen permanent an sich gebunden hatte. So konnte den anderen Schülern keine gleichwertige Aufmerksamkeit mehr entgegengebracht werden. Dies hing auch damit zusammen, dass Nick in der Arbeitsphase nur in 1:1-Situationen arbeitete und kein Arbeiten ohne das Beisein einer Bezugsperson geschah.

Interpretation des Verhaltens:

Gerade während der Arbeitsphasen konnte ich die Stimmung in der Klasse, in meinen Beobachtungsphasen, als sehr angespannt und negativ aufgeladen wahrnehmen. Die für Nick zuständige Bezugsperson schien schon vor der Arbeitsphase in Gedanken damit beschäftigt zu sein, alle eventuell kritischen Situationen mit Nick zu vermeiden, um ihn möglichst problemlos zum Arbeitsplatz zu begleiten. Dieser Eindruck wurde mir später durch die Lehrer bestätigt. Dadurch war ihr Zustand meist relativ gereizt und angespannt, bevor es überhaupt zu einer kritischen Situation gekommen war. Entstanden schließlich wirklich problematische Situationen mit Nick, so war es schwierig, diese Situationen zu klären und aufzulösen. Weder verbale Erklärungen der Problematik, noch Versuche, Nick die Hand zu geben und ihn dadurch zum Aufzustehen zu motivieren, schienen ihn in seinem Handeln beeinflussen zu können. Diese Situationen waren, sowohl für die Lehrer als auch für Nick, besonders anstrengend und emotional aufreibend.

In der gemeinsamen Besprechung dieser Situationen suchten wir¹³ Erklärungsansätze für das problematische Verhalten. Diese sahen wir zum einen darin, dass Nick viele Situationen des Schulalltags, vor allem die Arbeitphasen, möglicherweise als nicht durchschaubar und nachvollziehbar erleben könnte. Sein Verhalten könnte deshalb als (unbewusster) Versuch gesehen werden, aus dieser überfordernden Situation zu entkommen. Da besonders die Stationenarbeit von Woche zu Woche immer wieder anders verlief, durch andere Aufgaben, andere Startpunkte, andere Arbeitsplätze usw., gab es kaum Möglichkeiten für Nick, die für ihn geplanten Aufgaben und die an ihn gestellten Anforderungen, in ihre Art und Dauer, einzuschätzen. Auch der Wechsel der Stationen unterlag keiner sichtbaren Regelung, sondern wurde nach Bedarf durchgeführt. Auch die selbstständige Auswahl der nächsten Station schien für Nick eine, allein meist unlösbare Herausforderung darzustellen.

Diese Situationsanalyse und die parallele Auseinandersetzung mit typischen Schwierigkeiten von Kindern mit Autismus, machte auch für die Außenstehenden deutlich, wie vielen Unsicherheiten und Hürden Nick während eines Schulbesuchs ausgesetzt sein könnte. Beide Aspekte

¹³ Im Folgenden sind mit den Wörtern „wir“ und „uns“ alle am Umstrukturierungsprozess beteiligten Erwachsenen gemeint, also sowohl die Lehrer Frau Ebel und Herr Bohr, der Zivildienstleistende Ramon als auch meine Person

machten es leichter, Nicks Reaktionen einzuordnen. Dies wirkte sich auch auf die Einstellung der Lehrer der Klasse. Viele der Verhaltenweisen Nicks wurden von ihnen im Vorfeld als Provokation, Absicht und Arbeitsverweigerung interpretiert. Durch die parallele Auseinandersetzung mit typischen Problemen, denen Menschen mit Autismus ausgesetzt sein können, konnte das Verhalten Nicks besser verstanden und eingeordnet werden. Dadurch wurde auch die emotionale Grundhaltung Nick gegenüber zum Positiven verändert und eine wichtige Grundlage für die Veränderungen von Gegebenheiten in der Umwelt geschaffen.

Wir sahen, durch die Auseinandersetzung mit dem *Structured Teaching* die Chance, dass man durch eine deutliche Umstrukturierung der Arbeitssituation und eine Verdeutlichung der Abläufe und Anforderungen, für Nick eine Verringerung der überfordernden Situationen schaffen und damit auch die Entstehung von Konfliktsituationen verringern könnte. Durch verschiedene Maßnahmen sollte Nick eine bessere Orientierung ermöglicht werden.

Wie es die weitere Analyse der Situation zeigte, wurden während der Arbeitsphasen keine bewussten Pausen von den Lehrern eingeplant. Dies schien besonders am Donnerstag, an dem die Arbeitsphase eine volle Stunde in Anspruch nahm, für Nick eine besondere Herausforderung zu sein. Für seine Mitschüler schien das kein Problem darzustellen. Nick allerdings zeigte ohnehin Schwierigkeiten im Bereich der Konzentrationsfähigkeit und eine starke Ablenkbarkeit durch Reize im Klassenzimmer. Deshalb wurden eingeplante und für ihn absehbare *Pausen* innerhalb der Arbeitsphasen als Möglichkeit gesehen, ihn zukünftig in seiner Arbeits- und Konzentrationsfähigkeit zu unterstützen. Auch der *Arbeitsplatz* mitten im Klassenzimmer, zwischen den anderen Schülern, wurde durch diese Beobachtungen kritisch betrachtet. Deshalb wurden Überlegungen über die Umstrukturierung des Klassenzimmers und über die Schaffung eines Arbeitsplatzes angestellt, welche zu einer Verringerung der Reizeinflüsse und damit auch der Ablenkung führen sollten.

In der Besprechung stellten wir auch fest, dass die für Nick vorgesehenen *Aufgaben*, wie die Einordnung von Bildkarten in drei Kategorien oder die Zuordnung von gleichen Bildern, Buchstaben oder Ganzworten, eine selbstständige Bearbeitung durch Nick, ohne direkte Betreuung, kaum ermöglichten. Es fehlte folglich an Material, durch welches Nick überhaupt die Chance bekommen könnte, alleine zu arbeiten. Auch wurden Überlegungen über die generelle Passung der Aufgaben angestellt. Auch eine Über- oder Unterforderung in der Aufgabe oder ein mangelndes Interesse an dieser könnten Erklärungen für Nicks ständiges Bestreben bieten, während der Arbeitsphasen aufzustehen. Auch die Bearbeitung des Materials schien deshalb ein wichtiger Ansatzpunkt für die Umstrukturierung der Arbeitssituation zu sein.

Grundsätzlich verfolgten wir das Ziel, alle Anforderungen an Nick und die Gegebenheiten in der Arbeitssituation zu analysieren. Basis der Analyse war dabei die von TEACCH vertretende Annahme, dass „Krisen [...] häufig durch konflikterzeugende oder unangemessene Anforderungen oder Lernziele befördert [würden], die entweder zu niedrig oder zu hoch seien“ (THEUNISSEN, 2003, 137).

Es wurden daraufhin Hauptansatzpunkte für weitere Überlegungen und die Ausarbeitung eines Förderkonzeptes festgelegt:

- Vorbeugung von Konfliktsituationen
→ durch Erhöhung der Struktur und der Klarheit und durch Schaffung von Übersicht über die Anforderungen
- Erhöhung der Selbstständigkeit im Arbeitsprozess
→ durch Erhöhung der Struktur und Anpassung des Materials
- Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit
→ durch Schaffung von Übersichtlichkeit, Verringerung der ablenkenden Reize und durch feste Pausenzeiten

„Wechselhaftigkeit des Gemütszustandes“

Was von den Lehrern außerdem als auffällig beschrieben wurde, waren die „Stimmungsschwankungen“, die Nick, den Schilderungen der Lehrer zufolge, regelmäßig an den Tag legte. Besonders nach Ferienzeiten oder Wochenendbesuchen bei seinen Eltern, sei es oft vorgekommen, dass Nick, ohne offensichtlichen Auslöser, so beschreiben es die Lehrer, sehr unzufrieden gewirkt und viel geschrien habe, sich und andere gekratzt oder Gegenstände auf den Boden geworfen habe.

Interpretation:

Den Einschätzungen der Lehrer zufolge, benötigte Nick einige Tage, besonders nach längeren, schulfreien Zeiten, um sich wieder an die Schule und besonders an die dort an ihn gestellten Anforderungen zu gewöhnen. Phasen, in denen er gut gelaunt war, schlugen in dieser Zeit sehr schnell um zu Phasen, in denen er mit seiner Umwelt absolut „unzufrieden“ zu sein schien. Durch eine genaue Betrachtung der Situationen, die solchen Phasen der „Unzufriedenheit“ vorausgingen, konnten in einigen Situationen relativ spontane Änderungen im Ablauf festgestellt werden. Dies konnte zum Beispiel der unangekündigte Austausch der Frühstückspause und der Bewegungspause aus zeitlichen Gründen sein. Dies führte bei Nick zu großem Unverständnis

und entsprechenden, oben beschriebenen Reaktionen. Auch der einmalige Versuch Frau Ebels für Nick die Wartezeit nach einem Raumwechsel bis zur Pause zu verkürzen, indem sie ihm eine Aufgabe aus der Freiarbeit anbot, führten bei ihm zu lautem Schreien und zum Herunterwerfen der Materialien. Hier schien Nick sich in beiden Fällen auf die „offiziell“ anstehende Aktion vorbereitet und gefreut zu haben. Das spontane Einschleusen einer anderen Aktion schien ihn dabei enorm zu verunsichern und auch zu verärgern. Wir vermuteten deshalb, auch auf Grundlage weiterer ähnlicher Situationen, dass Nick, wie viele andere Kinder mit Autismus, Schwierigkeit hat, Veränderungen in seiner Umwelt und Zusammenhänge in dieser, ohne Erläuterung, zu verstehen. Dies könnte bei ihm auch das beobachtete Verhalten hervorrufen.

Auch in diesem Bereich schien es deshalb angebracht, Nick durch die bewusste Strukturierung seines schulischen Umfelds und durch die regelmäßige Nutzung des *Stunden- und Tagesplans*, eine Hilfestellung und Möglichkeit zur Orientierung zu geben. In diesen Plänen sollten auch Veränderungen bewusst vermerkt und mit ihm geklärt werden, um seinen Bedürfnisse nach Überschaubarkeit nachzukommen. Wir vermuteten, dass es Nick helfen könnte, sich nach den Ferien oder Besuchen der Eltern leichter wieder auf die Schule einzustellen, wenn diese schulische Situation besser zu durchschauen und nachvollziehbarer und verlässlicher strukturiert wäre. Wir erhofften uns, dass wir durch diese Hilfestellungen, seinen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen entgegenkommen würden und seine Bedürfnisse aufgreifen könnten. So sollte versucht werden auch Nicks Zufriedenheit und Lebensqualität sichtbar zu verbessern.

Am Ende der gemeinsamen Reflexion der Beobachtungen konnten vier Ziele definiert werden, welche für die Umgestaltung des schulischen Lebensraumes grundlegend sein sollten:

- Nicks Lebensqualität und Zufriedenheit soll (insbesondere im schulischen Umfeld) erhöht werden
- Das problematische Verhalten soll durch vorbeugende Maßnahmen verringert werden
- Die Arbeitssituationen sollen so gestaltet werden, dass Nick von ihnen profitieren kann
- Nicks Selbstständigkeit soll (insbesondere in den Arbeitsphasen) erhöht werden

4.4 Lebensqualität – eine Eingrenzung und Begriffsbestimmung

Das übergeordnete und allumfassende Ziel der Bemühungen zur Umgestaltung und Anpassung der Rahmenbedingungen an Nicks Bedürfnisse soll die Erweiterung seiner *Lebensqualität* sein. Dafür ist jedoch eine Klärung des Begriffes Lebensqualität und seiner Bedeutung im spezifischen Kontext dieser Arbeit unumgänglich. Hinweise auf das theoretische Konzept der Lebensqualität gibt folgender Abschnitt:

„Das Konzept der Lebensqualität ist ein mehrdimensionales Konzept, das sowohl die objektiven Lebensbedingungen als auch das subjektive Wohlbefinden einer Person bzw. einer Gruppe von Personen in den Blick nimmt. Das Konzept der Lebensqualität stellt die Frage nach den objektiven und subjektiven Bedingungen für ein »gutes, erstrebenswertes Leben«“

(DOOSE 2007, 37)

Besonders für die praktische Anwendung und den individuellen Zuschnitt des Lebensqualitätskonzeptes auf eine spezifische Lebenssituation, gibt Doose in einem späteren Abschnitt genauere Hinweise:

„Was genau Lebensqualität bedeutet, welche Komponenten gute objektive Lebensbedingungen kennzeichnen und woran sich subjektives Wohlbefinden festmachen lässt, muss im jeweiligen Kontext neu ausgehandelt werden.“

(ebd.)

Die beste Möglichkeit Nicks Interessen und Bedürfnisse zu erarbeiten und damit die Dimensionen und Indikatoren für ein auf ihn zugeschnittenes Konzept von Lebensqualität festzulegen, erschien mir, meine Beobachtungen und die Erfahrungen der Lehrer mit Nick im Schulalltag zu nutzen und daraus entsprechende Rückschlüsse zu ziehen. So sollte Nick, trotz seiner geringen verbalsprachlichen Möglichkeiten und der Schwierigkeit, seine Bedürfnisse auf der sprachlichen Ebene zu äußern, durch sein Handeln, auf indirekte Weise, zum Zentrum der Überlegungen werden.

Diese aus der Beobachtung Nicks gezogenen Schlüsse über seine Bedürfnisse sollen auf acht Kerndimensionen des Lebensqualitätskonzeptes bezogen werden, wie sie von SCHALOCK und VERDUGO herausgearbeitet und bei DOOSE zur Klärung des Lebensqualitätskonzeptes herangezogen wurden (vgl. ebd., 40):

Tabelle 1: Die am häufigsten genannten Indikatoren hinsichtlich der Kerndimensionen des Konzeptes von Lebensqualität

Dimensionen	Indikatoren
1. <i>Körperliches Wohlbefinden</i>	<i>Gesundheitszustand</i> Tägliche Aktivitäten <i>Freizeit</i>
2. Emotionales Wohlbefinden	Zufriedenheit Selbstkonzept Freiheit von Stress
3. Zwischenmenschliche Beziehungen	Interaktion Beziehungen Unterstützungen
4. Soziale Interaktion	Integration und Partizipation in der Gemeinde <i>Rollen in der Gemeinde</i> Soziale Unterstützung
5. Persönliche Entwicklung	Bildung Persönliche Kompetenz <i>Performanz</i>
6. <i>Materielles Wohlbefinden</i>	<i>Finanzielle Situation</i> Arbeit <i>Wohnung</i>
7. Selbstbestimmung	Autonomie / Persönliche Kontrolle Persönliche Ziele und Werte Wahlmöglichkeiten
8. <i>Rechte</i>	Menschenrechte (Respekt, Würde, Gleichberechtigung) <i>Gesetze (Bürgerrechte, Zugang, Gerichtsverfahren)</i>

(nach: SCHALOCK/VERDUGO 2002, 35 f., Übersetzung durch den Verfasser¹⁴,
in: DOOSE 2007, 40)

In der Tabelle wurden die als zentral erachteten Bereiche markiert, welche zum Verständnis des Lebensqualitätsansatzes in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung erscheinen. Damit soll zur Erhöhung der Übersichtlichkeit eine Hervorhebung stattfinden und keineswegs eine Bedeutungslosigkeit der anderen Dimensionen oder Indikatoren vermittelt werden. Die Beachtung einiger Dimensionen sollte für die schulische Förderung selbstverständlich sein. Dazu zählen die Förderung des körperlichen Wohlbefindens und die Beachtung der Grundrechte des Menschen, weshalb diese im Folgenden nicht in besonderer Weise bearbeitet werden sollen. Auch das materielle Wohlbefinden scheint die Fragestellung dieser Arbeit nicht unmittelbar zu beschneiden und soll deshalb nicht näher erläutert werden.

Als besonders wichtige Dimension kann in der Zusammenarbeit mit Nick die Dimension 2, das ‚emotionale Wohlbefinden‘, gesehen werden. Hier scheint die Möglichkeit der Ausbildung von ‚Zufriedenheit‘ oder die ‚Freiheit von Stress‘ durch die vielen Konfliktsituationen, in die Nick ver-

¹⁴ Die originale Darstellung (siehe Doose 2007, 40) wurde im Inhalt vollständig wiedergegeben. Sie wurde jedoch durch rein äußerliche Markierungen des Verfassers (Fettdruck) ergänzt.

wickelt ist, stark beeinträchtigt. Eine zusätzliche Hürde scheinen dabei auch die an ihn gestellten Anforderungen zu sein, welche momentan noch wenig an seine Kompetenzen und spezifischen Bedürfnisse angepasst zu sein scheinen. Auch die Entwicklung des positiven ‚Selbstkonzeptes‘ kann durch die vielen problematischen und missverständlichen Situationen im Schulalltag in negativer Weise beeinflusst werden. Die Beobachtung Nicks und die Auseinandersetzung mit dem TEACCH Konzept ließen hier die Vermutung zu, dass die Unterstützung des *Verstehens* der *Umwelt* und vieler darin verstrickter *Zusammenhänge* ein wichtiger Anknüpfungspunkt ist, um Nicks ‚emotionales Wohlbefinden‘ zu steigern und damit seine Lebensqualität zu erhöhen.

Auch die Dimension 3 und damit der Bereich der ‚zwischenmenschlichen Beziehungen‘ ist für die Arbeit in der Schule von großer Bedeutung. Gerade die Herstellung von Vertrauen in die Personen des Umfeldes und das Spüren von Verlässlichkeit sind, wie es die Beobachtungen Nicks im Unterricht zeigen, wichtig, um für ihn eine Grundlage für effektives Lernen zu schaffen. Maßnahmen mit dem Ziel positive Beziehungen aufzubauen und angemessene, an den individuellen Bedürfnissen orientierte Unterstützung zu ermöglichen, sollen deshalb zur Erhöhung der Lebensqualität Nicks beitragen. Damit zusammenhängend soll auch der Dimension 4 folgend die ‚soziale Interaktion‘ unterstützt werden. Das heißt auch, dass Nicks Wahrnehmung dafür gestärkt werden soll, dass er ein Teil einer Gruppe ist, in der einige Regeln und Begrenzungen eingehalten und akzeptiert werden müssen, um die Gruppe zu stabilisieren. Die Entwicklung von Strategien zur sozialen Interaktion, auf der Grundlage des Verstehens der dafür notwendigen Strukturen und Regeln, sollte daher im Schulalltag aufgegriffen werden und zu einer positiven Entwicklung der Lebensqualität führen.

Sehr im Zentrum der schulischen Förderung stehen die übergreifenden Anforderungen an den Lehrer, die ‚persönliche Entwicklung‘ des Schülers zu fördern und damit ‚Bildungsprozesse‘ und den Ausbau ‚persönlicher Kompetenz‘ anzuregen. Dazu ist es im Rahmen einer vom Kind ausgehenden Pädagogik wichtig, dass Förderkonzepte an den Stärken des Kindes angesetzt und dass seine Entwicklungspotentiale ausgebaut und erweitert werden. Für diese Art der Persönlichkeitsentwicklung den geeigneten Rahmen zu schaffen, der durch Maßnahmen der äußeren Gestaltung und durch das Aufgreifen der Bedürfnisse und der spezifischen Voraussetzungen eine Weiterentwicklung unterstützt, ist bei Nick als wichtige Voraussetzung jeder Etablierung von Hilfsmitteln zu sehen. Auch hier kann das Konzept der Lebensqualität greifen.

Immer zu beachten ist jedoch, dass in einer Situation der begrenzten Abhängigkeit, wie sie innerhalb der Strukturen der Schule durch die Rolle von Lehrer und Schüler leicht etabliert werden kann, das Konzept der ‚Selbstbestimmung‘ nicht aus den Augen verloren gehen darf. ‚Selbstbestimmung‘ muss ganz im Gegenteil als Ziel beschrieben werden, will man eine größtmögliche

Unabhängigkeit und ‚Autonomie‘ der Schüler erreichen. Der oben angegebene Bereich der ‚Wahlmöglichkeiten‘ lässt auch dort Selbstbestimmung zu, wo ohne Hilfestellung möglicherweise keine Entscheidung gefällt werden könnte. Da Nick deutliche Probleme zeigt, sich selbstständig Handlungsalternativen oder Entscheidungsmöglichkeiten zu überlegen, sollten ihm durch die Eröffnung von Auswahlmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen, besonders natürlich in Belangen, die ihn selbst betreffen, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung ermöglicht werden. Auch das Ermöglichen einer eigenständigen Bewältigung von Aufgaben und eine Reduzierung der Abhängigkeit von anderen Personen, gerade im Bereich der Arbeit, werden unter dem Aspekt der Erhöhung der Lebensqualität zu einem wichtigen Anliegen.

Das abschließende Thema der *Kommunikation* ist allen Überlegungen übergeordnet. Darunter wird im Zusammenhang dieser Arbeit zum einen das *Ausdrücken* der eigenen Bedürfnisse verstanden, zum anderen aber auch das *Verstehen* der Anforderungen, die von der Außenwelt gestellt werden. Kommunikation scheint dabei alle Dimensionen der Lebensqualität zu durchziehen und soll deshalb als übergreifendes Förderziel verstanden werden. Besonders die visuelle Untermalung der Verbalsprache und die unterstützende Kommunikation durch Bilder und Symbole soll deshalb die Förderung Nicks in allen Bereichen unterstützen. Auch durch diese Möglichkeit der Verständigung soll ein Beitrag zur Erhöhung der Lebensqualität und der Zufriedenheit geleistet werden.

Eine Zusammenstellung soll die beschriebenen Bereiche, die in Bezug auf die Erhöhung der Lebensqualität Nicks von Bedeutung erscheinen, noch einmal in einer Übersicht darstellen:

- Unterstützung der *Kommunikation*
- *Verständnis* für die Zusammenhänge der Umwelt unterstützen
- Berücksichtigung der spezifischen *Bedürfnisse*
- *Kompetenzorientierung* der Bildungsprozesse und Aufgreifen der *Entwicklungspotentiale*
- Unterstützung der *sozialen Interaktion*
- Herstellung positiver, zwischenmenschlicher *Beziehungen* (Vertrauen und Verlässlichkeit)
- Verdeutlichung von *Regeln und Strukturen*
- Erhöhung der *Selbstbestimmung* durch Mitwirkung und Auswahl
- Erhöhung der *Selbstständigkeit* durch Verringerung der Abhängigkeit

Durch diese Übersicht und die vorausgehende Analyse der einzelnen Punkte scheinen das TEACCH Konzept und die Methoden des *Structured Teachings* auf der theoretischen Ebene zur Förderung der Lebensqualität Nicks im schulischen Zusammenhang geeignet. Alle angespro-

chenen Bereiche können, der Theorie folgend, durch verschiedene Überlegungen nach TEACCH positiv beeinflusst werden. Die Wirksamkeit der Methoden und ihr tatsächlicher Einfluss auf Nicks Zufriedenheit und seine Lebensqualität soll in der Umsetzung schließlich auch praktisch überprüft werden.

4.5 Selbstständigkeit – eine Eingrenzung und Begriffsbestimmung

Wie bereits die Analyse des Lebensqualitätskonzeptes zeigen konnte, ist im Rahmen der Selbstbestimmung auch die Entwicklung von Selbstständigkeit ein wichtiges Element der Lebensqualität. Im schulischen Alltag ist es unumgänglich, abgestimmt auf die Bedürfnisse des speziellen Schülers und auf die gegebenen Ressourcen, ein geeignetes Maß an Selbstständigkeit für diesen Schüler zu finden. Ein solches Konzept der Förderung von Selbstständigkeit soll auch für Nicks schulische Förderung, speziell für die Arbeitsphasen, erarbeitet und seiner Lernsituation angepasst werden. Dabei besteht die Herausforderung darin, einen Rahmen zu schaffen, der Nick hilft, Selbstständigkeit zu *entwickeln* und Erfolg in diesem Bereich zu erleben, ohne eine für ihn notwendige und sinnvoll Unterstützung der Arbeitsphasen durch Hilfsmittel oder Personen zu entziehen. Es geht in der ersten Phase der Förderung der Selbstständigkeit vor allem darum, die ‚Abhängigkeit‘ Nicks von einer anderen, ihn betreuenden Person zu verringern. Er soll dazu befähigt werden, sich über zunächst kleinere und dann immer größer werdende Zeiträume eigenständig der Bearbeitung einer Aufgabe zu widmen. Auch das TEACCH Konzept berücksichtigt, dass im Umgang mit Kindern mit Autismus in vielen Fällen ein bestimmtes Maß an Hilfestellung und Unterstützung wichtig (und manchmal unverzichtbar) ist, ohne, dass es dabei die Notwendigkeit einer Förderung der Selbstständigkeit aus den Augen zu verliert:

„Die Entwicklung der Fähigkeit zur selbstständigen Beschäftigung stellt im TEACCH Konzept einen zentralen Punkt in der Förderung dar. Dabei geht es darum, möglichst ohne ständige Begleitung durch andere Personen eine oder mehrere Arbeiten oder Beschäftigungen aufzunehmen, durchzuführen und zu Ende zu bringen. Diese Fähigkeit ist sowohl später für den Arbeitsbereich, als auch für die Beschäftigung in freien (unstrukturierten) Zeiten von großer Bedeutung.“

(HÄUßLER 2008, 57)

Auch geht es in Nicks Situation darum Mitbestimmung und Selbstbestimmung durch die Eröffnung von Auswahlmöglichkeiten zu arrangieren. Dabei soll die positive Bestätigung für die Kompetenz erlebt werden, selbst eine Entscheidung treffen zu können. Möglichkeiten der Entschei-

derung können hier schon im Kleinen eröffnet werden und sinnvoll sein. Bei Nick könnte zum Beispiel die regelmäßige Entscheidungen für eine Beschäftigungen in der Pause angebahnt werden oder auch die Auswahl der Aufgaben in den Arbeitsphasen.

4.6 Die praktische Umsetzung – Gestaltung eines Arbeitssystems

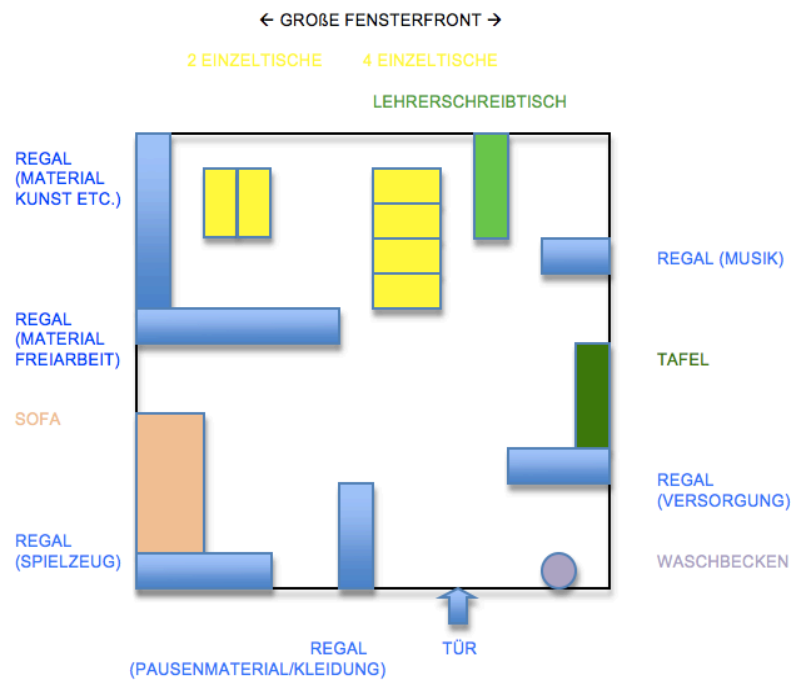
Die Zielperspektive dieser Arbeit ist es, eine Einschätzung über die Möglichkeiten und Grenzen des TEACCH Konzeptes geben zu können, in Bezug auf die Frage, inwieweit dieses auf die Lebensqualität und Selbstständigkeit von Kindern mit Autismus Einfluss nehmen kann. Diese Einschätzung soll unter anderem durch die Begleitung Nicks und die Auswertung seiner Situation gegeben werden. Dafür soll die bereits beschriebene Situation *vor* der Umstrukturierung des Umfeldes mit der Situation *nach* dieser beschrieben und Nicks Verhaltensentwicklung dargestellt werden. Im Anschluss daran soll geklärt werden, wie sich diese Verhaltensentwicklung auf die Selbstständigkeit und Lebensqualität auswirkt und welche positiven und negativen Effekte durch den Einsatz von Methoden nach TEACCH sichtbar geworden sind.

Im nächsten Abschnitt soll deshalb eine Übersicht gegeben werden, in welcher das Vorgehen bei der Veränderung der Arbeitssituation Nicks und die dabei genutzten Maßnahmen dargestellt und erläutert werden.

Im Anschluss an die Analyse der Situationen, die von den Lehrern als besonders problematisch wahrgenommen wurden und die für Nick besonders unbefriedigend zu sein schienen, wurden Ziele für die kommende Förderung festgelegt. Im nächsten Schritt wollten wir schließlich mit der konkreten Veränderung des Umfeldes nach den Ideen des TEACCH Konzeptes beginnen. Dabei erschien es uns sinnvoll, die ersten Veränderungen im Bereich der *Raumstruktur* durchzuführen, um für Nick zunächst einen passenden Arbeitsplatz zu schaffen, der grundlegend für die weiteren Überlegungen sein sollte. In einem weiteren Schritt sollten dann Orientierungshilfen zur *Strukturierung der Zeit* und des Tagesablaufes festgelegt werden, mit denen Nick einen grundsätzlichen Überblick über die anstehenden Aktivitäten bekommen sollte und damit auch die anstehenden Arbeitsphasen besser überblicken könnte. Auch sollten am *Arbeitsplatz* für Nick gewissen Strukturen etabliert werden, um ihm auch während der Arbeit eine Gliederung und Übersicht zu ermöglichen. Vor allem sollte dadurch eine Möglichkeit geschaffen werden, Nicks Selbstständigkeit im Arbeitsprozess zu fördern. Zu diesem Zweck wurde auch die Auswahl und Herstellung von besser *strukturierten Materialien* vorgenommen, die das eigenständige Arbeiten ermöglichen sollten.

4.6.1 Strukturierung des Raumes

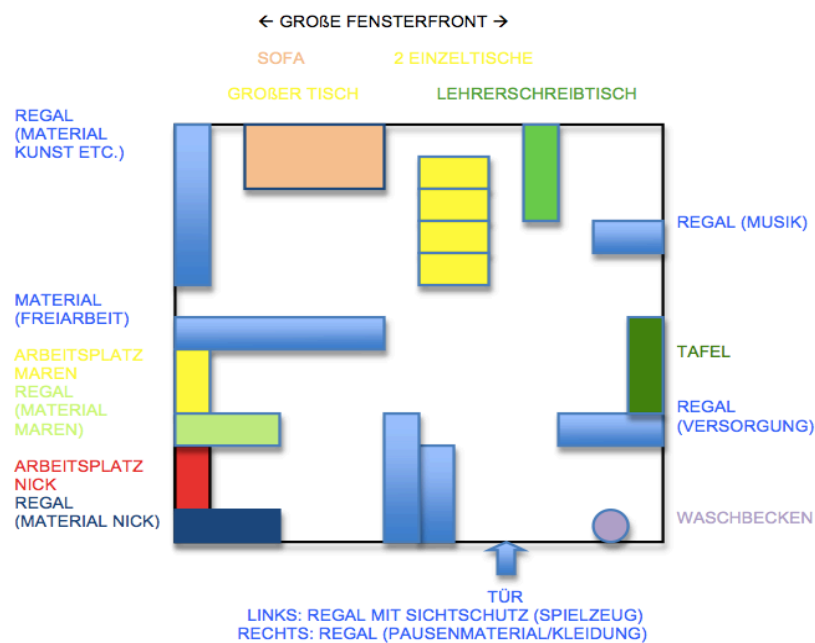
Als erste Maßnahme der Umfeldgestaltung wurde eine Umstrukturierung des Klassenraumes durchgeführt. Damit sollte ein ruhiger, reizarmer Einzelarbeitsplatz für Nick geschaffen werden. In der folgenden ersten Darstellung ist der Grundriss des Klassenzimmers vor der Umstrukturierung zu sehen. Die Fotos sollen im Anschluss den Eindruck von der Ausgangssituation untermauern.



(von links: Eingangsbereich mit Blick auf die Tafel und den Schreibtisch; „Spielecke“ mit Sofa; Arbeitsbereich)

Durch die ungünstige Anlage des Arbeitsbereiches, im Zentrum des Klassenzimmers, wurde Nick während der Arbeitsphasen häufig durch vielfältige Eindrücke der Umwelt von seiner Arbeit abgelenkt. So war er oft damit beschäftigt nach seinen Mitschülern und deren Aufgaben zu sehen oder er wurde durch Schüler oder Ereignisse auf dem Pausenhof abgelenkt. Der Hof ist durch die, an den Arbeitsbereich angrenzende, große Fensterfront sehr gut einzusehen. Auch

die Lehrer, die während der Arbeitsphase zur Betreuung aller Kinder zwischen den Tischen pendelten, stellten für Nick häufig eine Ablenkung dar. In der Beschreibung der problematischen Situationen sollte jedoch deutlich geworden sein, dass seine Schwierigkeit vor allem durch die, für ihn ungünstige Aufteilung der Tische in Stationen hervorgerufen wurden. In diesem Zusammenhang konnte sowohl die Tatsache, dass kein fester Arbeitsplatz festgelegt wurde, als auch der Wechsel zwischen den Tischen zu problematischen Verhaltensweisen führen. Sowohl der Ablenkung durch die Umgebung als auch der Problematik des Tischwechsels sollte durch die Veränderung der Raumstruktur entgegen gewirkt werden. Dazu waren einige Maßnahmen notwendig, die in der folgenden Grundrissdarstellung und den Fotos visualisiert und verdeutlicht werden sollen:



(von links: Nicks neuer Arbeitsplatz; Neugestalteter Arbeits- und Pausenbereich)

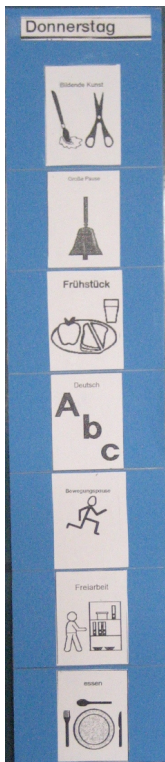
Nick wurde in der ruhigsten Ecke des Klassenzimmers ein einzelner, zur Wand stehender Arbeitstisch eingerichtet. Dafür wurde eine, nur in den Freizeitphasen, genutzte (Spiel-) Ecke des Klassenzimmers aufgelöst, wobei das dort eingerichtete Sofa an der Fensterfront seinen neuen Platz fand. An dieser Fensterseite wurde ein zusätzlicher Arbeitstisch, bestehend aus zwei Ein-

zeltischen, entfernt und die Einzeltische für die neuen Arbeitsplätze eingesetzt. Auch die vorher im Freizeitbereich aufgestellten Regale wurden durch die Umstellung als zusätzliche Raumteiler genutzt.

Links neben dem Arbeitstisch wurde für Nick ein zusätzliches, kleines Regal aufgestellt, in welchem sich die Materialien für die anstehende Arbeitsphase befinden. Auf der rechten Seite wird der Arbeitsplatz noch einmal durch ein solches Regal begrenzt. Dieses trennt die Arbeitsbereiche von Nick und seiner Mitschülerin Maren voneinander ab. Da auch Maren sich schnell durch äußere Reize ablenken ließ, wurde auch für sie an dieser Stelle ein ruhiger und von Nick abgegrenzter Arbeitsbereich geschaffen.

Durch die neue Anordnung des Arbeitsplatzes konnten sowohl die Ablenkungen durch die große Fensterfront als auch durch die Aktivitäten der anderen Personen im Klassenzimmer deutlich verringert werden. Außerdem konnte Nick ein eigens für ihn vorgesehener Platz angeboten werden, der nur von ihm und speziell in Arbeitsphasen genutzt werden kann und damit eine sehr genaue Bedeutung und Funktion hat. Dadurch sollten besonders für das selbstständige Arbeiten gute Grundvoraussetzung geschaffen werden.

4.6.2 Strukturierung der Zeit



Schon vor den Maßnahmen der Umstrukturierung nach TEACCH wurde in Nicks Klasse ein Stundenplan mit Symbolkärtchen für die anstehenden Unterrichtseinheiten oder Aktivitäten genutzt. Dieser Stundenplan wurde für alle Kinder an der Tafel angebracht und im Morgenkreis kurz besprochen. Nicks Mitschüler haben zudem noch jeweils einen eigenen Stundenplan, welcher im Anschluss an den Morgenkreis von jedem Schüler an einer extra Tafel aufgehängt wird und im Tagesverlauf von jedem auf unterschiedliche Weise genutzt wird. Für Nick wurde seit seinem Eintritt in die Klasse kein eigener Stundenplan angefertigt. Für ihn galt bisher der gemeinsame Stundenplan an der Tafel. Im Laufe des Schultages wurde dieser Plan jedoch von den Lehrern kaum oder nur sehr unregelmäßig verwendet, um folgende Aktivitäten oder den aktuellen Standpunkt im Tagesverlauf anzuzeigen. Der Stundenplan schien an vielen Tagen eine reine Formsache zu sein und weniger als sinnvolle Orientierungshilfe zu dienen. Der gemeinsame Stundenplan ist im folgenden Bild zu erkennen:

Dieser Plan sollte zu einem von Nick genutzten Tagesplan umfunktioniert werden. Da Nick der Aufbau des Planes schon bekannt war und er auch mit der ausgewählten Menge der Informationen und dem Abstraktionsniveau der Darstellungen gut zurechtkam, sollte diese Grundstruktur beibehalten werden. Ausschließlich die Nutzung des Planes sollte bewusster mit Nick gestaltet werden. Am Morgen sollte die übliche Besprechung des Planes für die ganze Klasse beibehalten werden, um für alle Schüler einen Überblick über den gesamten Tag zu bieten. Schon am Morgen absehbare Veränderungen im Tagesablauf, wie das Ersetzen des Schwimmunterrichts durch einen Besuch in der Bibliothek, sollten schon im Plan durch einen entsprechenden Vermerk gekennzeichnet und erklärt werden. Außerdem sollte eine bestimmte Routine der Plannutzung etabliert werden: Im Laufe des Tages sollte das Betrachten des Planes nach jeder Aktivität zur Routine werden. In diesem Schritt sollte das Kärtchen für die beendete Aktivität abgehängt, in einen Umschlag mit der Aufschrift ‚Fertig‘ gesteckt und im nächsten Schritt, die nun folgende Aktivität am Plan abgelesen werden. Durch den neuen Impuls sollten entsprechende, mit dem Kärtchen verbundene Handlungen in Verbindung gebracht werden. Dabei wurde bewusst auf die Etablierung eines ‚Eincheck-Systems‘ verzichtet, um Nicks Reaktionen auf die Nutzung des Plans festzustellen und dann über einen Bedarf zu entscheiden. Hierbei sollte dem Grundsatz, ‚So viel wie nötig und so wenig wie möglich‘ gefolgt werden.

Die Verdeutlichung des bereits Geschehenen durch die Nutzung des ‚Fertig-Umschlags‘ sollte bei Nick die Entwicklung eines Konzeptes für ‚fertig‘ unterstützen und ihm gleichzeitig das noch vor ihm liegende Geschehen durch Visualisierung verdeutlichen. Dadurch sollte Übersicht und auch Motivation geschaffen und eine Orientierung im Tagesablauf unterstützt werden.

4.6.3 Etablierung eines Arbeitssystems

Allein durch die Festlegung eines eigenen Arbeitsplatzes schien die Arbeitssituation für Nick schon deutlich übersichtlicher zu sein. Trotzdem sollte der eigentliche Ablauf der Bearbeitung von Aufgaben, auch im Hinblick auf die Förderung des selbstständigen Arbeitens, für ihn noch deutlicher gestaltet werden. Die Etablierung eines Arbeitssystems, welches die Abläufe strukturiert, schien deshalb sinnvoll.

Erster Ansatzpunkt war in diesem Fall die Festlegung einer Arbeitsrichtung, die Nick helfen sollte noch zu bearbeitendes Material von schon fertigem Material zu unterscheiden und beidem einen festen Ort zu geben. Dazu sollte das auf der linken Seite, neben dem Arbeitstisch stehende Regal das noch nicht bearbeitete Material beinhalten.

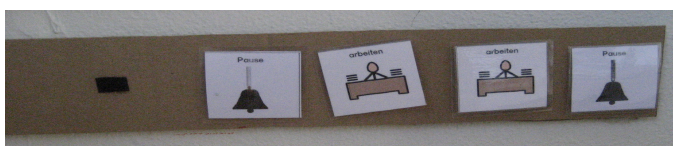


(von links: Nick an seinem Arbeitsplatz; Regal für noch zu bearbeitende Aufgaben; unten: FERTIG-Korb)

Bearbeitetes Material dagegen sollte auf der rechten Seite des Arbeitsplatzes in einen Korb gelegt werden, welcher deutlich mit der Aufschrift ‚fertig‘ und der dafür in der Klasse benutzen Gebärde gekennzeichnet ist. Durch das sich leerende linke Regal und den sich füllenden FERTIG-Korb sollte Nicks Arbeitsfortschritt für ihn sichtbar gemacht werden.



Um für Nick jedoch den gesamten Arbeitsprozess übersichtlicher zu gestalten, das heißt auch seine Dauer und seinen Ablauf zu verdeutlichen, wurde zusätzlich eine Arbeitsleiste eingeführt, an welcher die Intervalle von ‚Arbeiten‘ und ‚Pause‘ durch Kärtchen mit dem jeweiligen Symbol und dem Wort dargestellt wurden.



Durch diese Leiste sollte für Nick zum einen eine Gliederung des vor ihm liegenden Arbeitsprozesses vorgenommen werden. So sollte er eine Übersicht bekommen, wie viele Aufgaben er erledigen muss, um eine kleine Pause machen zu dürfen. Die Aussicht auf die Pause sollte gleichzeitig auch als Motivation bei der Erledigung der Arbeit dienen. Damit sollte eine Klarheit für Nick geschaffen werden, da es zuvor für ihn kaum Vorgaben gab, wie viele Aufgaben er bearbeiten muss, damit ihm eine Pause zusteht. Die Einführung der Arbeitsleiste sollte durch eine klare Regelung also auch für die Lehrer eine Entlastung mit sich bringen. Da die Leiste in ihren Intervallen flexibel zu gestalten ist, ist es auch kein Problem mit dieser ein steigendes Arbeitspensum zu etablieren und zwischen den Pausen mehr Arbeitsphasen einzusetzen. Die Arbeitsleiste sollte ähnlich wie der Stundenplan am Ende einer Aktivität, also nach der Bearbeitung



einer Aufgabe oder nach der Pause, betrachtet werden und das Kärtchen für die gerade ausgeführte Tätigkeit abgenommen werden. Das gelöste Schild sollte dabei in den am FERTIG-Korb befestigten Umschlag mit der Aufschrift ‚fertig‘ eingesteckt werden.

Durch die Leiste wird schließlich der Hinweis auf die folgende Aktivität gegeben und entweder die nächste Aufgabe geholt oder die Pause in Anspruch genommen werden. Die Pausen sollten am Anfang dem häufig gezeigten Bedürfnis Nicks entgegenkommen, in Pausenphasen den Klassenraum für kurze Zeit zu verlassen. Eine Pause innerhalb des Klassenzimmers hätte, so zeigte es die Erfahrung aus anderen Unterrichtsphasen, für zu viel Unruhe in der Klasse gesorgt. Hier neigte Nick dazu, besonders in seiner freien Zeit, ziellos im Raum umherzulaufen und dabei auch die anderen Schüler zu stören. Nick sollte also in den Pausenzeiten mit einem Mitarbeiter den Raum verlassen dürfen. Es schien absehbar, dass besonders das Ende der Pause durch einen rein verbalen Hinweis schwer zu signalisieren war, weshalb zu diesem Zweck eine Eieruhr eingesetzt werden sollte. Diese sollte vor der Pause von dem Mitarbeiter für Nick sichtbar eingestellt (ca. 2 Minuten) und mit in die Pause genommen werden. Durch das Klingeln des Weckers sollte dieses eindeutige, akustische Signal das Ende der Pause verdeutlichen.

Auch diese Form der Pausengestaltung bedurfte der Überprüfung seiner Praxistauglichkeit, da aufgrund der Erfahrungen mit Nick nicht abzusehen war, ob er nach der Pause das Wiederkehren an den Arbeitsplatz und das anschließende Arbeiten akzeptieren würde.

In der Anfangsphase sollte es darum gehen, Nick eine grundlegende Arbeitshaltung und ein leicht verständliches Arbeitssystem zu vermitteln, wodurch er möglichst schnell Erfolg erleben sollte und welches ihm helfen würde, nach und nach selbstständiger und ausdauernder zu arbeiten. Es sollte ein geeigneter Rahmen zur Bearbeitung von Aufgaben geschaffen werden. Deshalb wurden in dieser einführenden Phase weder die Reihenfolge der Bearbeitung vorgegeben, noch wurde ein symbolisches Arbeitssystem eingeführt, was einen weiteren Anspruch an seine Aufmerksamkeit gestellt hätte.

4.6.4 Auswahl des Arbeitsmaterials

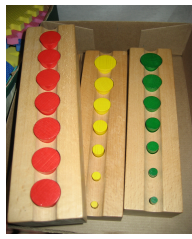
Die Analyse der Arbeitssituationen mit Nick hat klar gezeigt, dass ein *selbstständiges* Arbeiten für Nick mit dem vorher angebotenen Material nicht möglich erschien. Viele Aufgaben schienen Nick, auch mit Hilfestellung, nicht sicher zu gelingen. Zu diesen Aufgaben zählten zum Beispiel

Zuordnungen von gleichen Buchstaben und gleichen Wörtern oder die Einordnung von Bildkarten in die drei Kategorien *Essen, Kleidung und Tiere*.



(Zuordnungsaufgabe: Kategorien: Essen, Kleidung, Tiere)

Bei diesen Aufgaben schienen Nick nicht die Zuordnungen an sich schwer zu fallen- vielmehr schienen ihn die Inhalte nicht zu interessieren oder die inhaltlichen Anforderungen seine Kompetenzen noch zu übersteigen, da er bei diesen Aufgaben sehr oft ohne Betrachtung der Karten (falsche) Zuordnungen machte oder Karten scheinbar ohne Überlegung zuordnete.



Andere, einfachere Zuordnungsaufgaben, oft aus dem Bereich der Freiarbeit, schienen ihm dagegen Spaß zu machen und ihn zu motivieren, da er bei diesen Aufgaben deutlich mehr Ausdauer und Konzentration zeigte.

(Zuordnungsaufgaben aus der Freiarbeit)

Es galt also, vor allem zur Etablierung einer positiven Arbeitshaltung, für Nick Aufgaben zu entwickeln und auszuwählen, die zum einen seinen Interessen und Kompetenzen entsprechen und damit das Arbeiten für Nick zu einer positiven Erfahrung machen würden. Zum anderen sollte diese positive Verknüpfung mit Arbeitsphasen durch die Bearbeitung von Aufgaben verstärkt werden, in denen das Ende absehbar war, zum Beispiel durch die Begrenzung der Menge der zu verarbeitenden Materialien. Dadurch sollten in regelmäßigen Abständen Erfolgserlebnisse hervorgerufen werden. Auch Materialien mit für ihn verstärkenden Effekten, wie das Auftreten eines akustischen Reizes, die das Zusammenspiel von Aktion und Reaktion unterstreichen sollten, könnten für Nick motivierende Aufgaben darstellen. Es wurden daher für die Etablierung des Arbeitssystems vor allem Aufgaben ausgewählt, die noch sehr wenig Anforderungen an Nicks Organisationsfähigkeit stellen würden, indem sie die wichtigen Elemente hervorheben. Nick sollte in der Anfangsphase eher auf der Handlungsebene gefordert werden.



(Anmerkung: In den Anlagen befindet sich eine Übersicht über alle selbst gestalteten Arbeitsmaterialien und eine Arbeitsanleitung)

Die Materialien sind nach den Vorschlägen des TEACCH Konzeptes möglichst selbsterklärend gestaltet. Vor allem durch die Gestaltungsmerkmale der Schuhkartonaufgaben, dass bei der Zuordnung immer nur *ein* Material in *eine* Öffnung des Kartons passt, soll das selbstständige und selbstkontrollierende Arbeiten ermöglicht werden. Durch die Variation der Materialkombinationen (*siehe Übersicht der Materialien im Anhang*) sind die Aufgaben, trotz des gleichen Arbeitsauftrags, unterschiedlich schwierig. Bei diesen Aufgaben sollte es vor allem darum gehen Nick eine Arbeitsweise an die Hand zu geben und ein Schema der Bearbeitung zu etablieren. Wenn Nick den Ablauf sicher beherrschen und die an ihn gestellten Anforderungen verstehen würde, könnten (und sollten) die Aufgaben in ihren Anforderungen an die kognitiven Kompetenzen Nicks gesteigert werden.

Das Einwerfen der Kronkorken in eine Dose mit Schlitzöffnung sollte durch seine akustischen Effekte den Arbeitsprozess antreiben und Nick zum Beenden einer Aufgabe motivieren. Hier ist es vor allem wichtig, dass Nick ein Verständnis dafür bekommt, dass das Ende einer Aufgabe für ihn auch dadurch sichtbar wird, dass das Material der Aufgabe verbraucht ist. Fertig ist die Aufgabe also in dem Moment, in dem alle Kronkorken eingeworfen sind. Auch in den anderen Aufgaben konnte das Ende für Nick eindeutig dadurch erkannt werden, dass alle Inhalte einer Schale jeweils einer Öffnung im Karton zugeordnet werden konnten und kein Material zur Weiterarbeit vorhanden war. In Bezug auf die Selbstständigkeit konnte diese Möglichkeit der Selbstkontrolle als besonders wichtiges und förderndes Merkmal festgehalten werden.

4.6.5 Routinen

Wie es bei der Darstellung des *Structured Teachings* bereits herausgehoben wurde, sind die Entwicklungen von Routinen, ganz besonders bei Kindern mit Autismus, eher kritisch zu betrachten. Manche Prozesse scheinen jedoch trotzdem sinnvoll in Form einer routinierten Handlung im Alltagsleben einsetzbar zu sein. Bei Nick zählt dazu vor allem der Gang zum Stundenplan, der ihm zu jeder Tageszeit Auskunft über die anstehenden Unterrichtseinheiten geben

kann. Diese Aktivität ist unabhängig von den anwesenden Personen oder auftretenden Veränderungen und ist deshalb gut als ‚funktionale‘ Routinehandlung, wie sie TEACCH vorsieht, zu etablieren. Genauso verhält es sich mit der Nutzung der Arbeitsleiste in den Arbeitsphasen. Auch hier kann das Entfernen der Schilder und die Einsicht ‚Erst Arbeit, dann Pause‘ unabhängig von jeglicher äußerer Veränderung als Konstante genutzt werden. Weniger sinnvoll erscheint es dagegen die Gestaltung dieser Pause zwischen den Arbeitsphasen zu ritualisieren, da hier durch personelle Veränderungen oder andere Umstände möglicherweise nicht immer ein gleicher Ablauf zu garantieren ist. So könnte zum Beispiel durch eine verringerte Anzahl an Mitarbeitern eine Pause nur *im* Klassenzimmer und nicht außerhalb zu realisieren sein, weshalb in dieser Hinsicht eine Flexibilität Nicks wichtig ist. Als Routine etabliert werden kann auch die Bearbeitung von Aufgaben am Arbeitsplatz. Das Verständnis dafür, dass ‚neue‘ Aufgaben an diesem Arbeitsplatz *immer* auf der linken Seite zu finden sind und dass bearbeitete Aufgaben *immer* in den dafür vorgesehenen Korb kommen, könnte Nick helfen, sich auf die tatsächliche Bearbeitung zu konzentrieren und ihn von den Überlegungen über die Abläufe frei machen.

Wichtig erscheint in der Arbeit mit Nick, dass sich diese ritualisierten Handlungen nur auf diese wenigen Bereiche beschränken, in denen sie Abläufe für Nick erleichtern können. In allen anderen Situationen des Alltags sollte in jedem Fall die Flexibilisierung seiner Denk- und Handlungsweise und die bewusste Vermittlung flexibler Handlungsstrukturen gefördert werden.

4.7 Auswertung und Reflexion des Prozesses

Im Anschluss an die Darstellung der praktischen Umsetzung der Umfeldgestaltung des Lernraumes von Nick, soll nun die Reflexion dieses Prozesses erfolgen. Die Veränderungen wurden dabei in besonderem Maße durch die Lehrer und den Zivildienstleistenden Ramon, durch ihre tägliche Zusammenarbeit mit Nick und ihre Beobachtungen, festgestellt. Viele der Beobachtungen sind dabei in Form von Gesprächen im Unterricht an mich weitergegeben worden. Außerdem fand ein Abschlussgespräch mit den Lehrern statt, welches auch in den Anlagen zu finden ist. Nicht zuletzt konnte ich jedoch auch durch meine Beobachtungen während der wöchentlichen Besuche Veränderungen festhalten.

4.7.1 Reflexion: Strukturierung des Raumes

Die Umgestaltung des Raumes und die damit verbundene Schaffung eines eigenen Arbeitsplatzes für Nick wirkten sich auf sein Verhalten in den Arbeitsphasen durchaus positiv aus. Nick akzeptierte den Arbeitsplatz von Anfang an und zeigte den Lehrern nach knapp zwei Eingewöh-

nungstagen, dass er verstanden hatte, dass dies sein Platz in Arbeitsphasen war. In einer Deutschstunde ging er nach dem gemeinsamen Morgenkreis direkt zu diesem Platz, was auch in den folgenden Tagen geschah. Den Beobachtungen zufolge fiel es ihm hier auch wesentlich leichter, sich auf das Arbeiten zu konzentrieren. Durch die Sitzrichtung zur Wand war er wesentlich weniger äußeren Reizen ausgesetzt, was ihm zu gefallen und seinen Bedürfnissen entgegenzukommen schien. Dafür spricht auch, dass das Aufstehen innerhalb der Arbeitsphasen den Schilderungen der Lehrer und dem Zivildienstleistenden Ramon zufolge, deutlich zurückgegangen ist und meist nur noch in Situationen geschieht, in denen Nick auf die Toilette muss. Diese Veränderung scheint für Nick eine enorm förderliche gewesen zu sein, da er, besonders in Arbeitsphasen, wesentlich ruhiger geworden ist. Trotzdem wird von den Lehrern angemerkt, dass Nicks bessere Konzentrationsfähigkeit oder auch die bei ihm wahrgenommene Beruhigung besonders an ‚guten Tagen‘ festgestellt werden kann. Wie bei jedem anderen Kind habe auch Nick Tage, an denen er schlechter arbeiten könne, unkonzentrierter oder impulsiver sei. An solchen Tagen müsse er dann oftmals für einige Minuten den Raum verlassen, um wieder zur Ruhe zu kommen. Alles in allem kommt Nick die Raumstruktur unserer Einschätzung nach jedoch absolut entgegen.

In Bezug auf die Veränderungen im Raum wurden jedoch, besonders von Frau Ebel, auch Schwierigkeiten in Bezug auf die Klasse angemerkt. So sei das umgestellte Sofa, welches nun in Sichtweite des Arbeitsplatzes zweier Mitschüler steht, für diese oftmals eine Ablenkungsquelle und die Unterdrückung des Impulses, während der Arbeitsphase dort Platz zu nehmen, für sie nur sehr schwer zu unterdrücken. Dies habe sich jedoch nach einigen Wochen schon deutlich verbessert. Aufmerksamkeit schien das Sofa auch dadurch zu ziehen, dass Nick während der Arbeitsphasen regelmäßig Pausen machen durfte. Dies war für zwei der Mitschüler nur schwer nachvollziehbar- durch Erklärungen der Situation und dem Einbau einer kleinen Pause nach der Hälfte der zu erledigenden Aufgaben, auch für diese Schüler, ließ sich die Situation jedoch entschärfen. Mittlerweile haben sich die Schüler an die Pausen von Nick gewöhnt und sie akzeptieren diese.

4.7.2 Reflexion: Strukturierung der Zeit

Die regelmäßigeren Nutzung des Stundenplanes war am Anfang für alle Beteiligten noch ungewohnt. Auch deshalb wurde der Gang zum Stundenplan oftmals in der Eile vergessen. Besonders vor größeren Unterrichtsblöcken, wie dem Deutsch- oder Kunstunterricht, erinnerte sich jedoch meist ein Mitarbeiter in der Klasse daran und entfernte mit Nick gemeinsam die bisherigen Aktivitäten und zeigte ihm, was nun folgen würde. Nick zeigte dabei großes Gefallen daran,

die mit Klettband angebrachten Schilder von der Tafel zu entfernen und in den Umschlag zu stecken. Nach gut zwei Wochen spielte sich die Plannutzung mit Nick nach Aussagen der Lehrer jedoch gut ein. Dies wurde auch dadurch unterstützt, dass er bei einigen anstehenden Phasen eine deutlich positive Reaktion und Freude zeigte, wie zum Beispiel bei der anstehenden Bewegungspause, oder sich an den Platz begab, der mit der folgenden Aktivität verbunden war. Die Nutzung des Stundenplansymbols als Impuls für die Anregung einer Handlung gelang auf diese Weise unerwartet gut. Wir alle waren oftmals erstaunt, wie zielstrebig Nick sich nach dem Erkennen einiger Zeichen selbstständig auf den Weg machte. Noch in den Anfangsmonaten des Jahres waren für den Weg zum Arbeitsplatz immer wieder Erklärungen, positives Zureden und Motivationen nötig. Auch hier sei angemerkt, dass diese Zielstrebigkeit nicht an jedem Schultag zu sehen war und auch hier eine ‚Tagesformabhängigkeit‘ vorlag. Doch schien sich bei Nick eine gewisse Klarheit für verschiedene Situationen entwickelt zu haben. Es machte nach einigen Wochen der Beobachtung den Anschein, dass viele Momente des Schulalltags und vor allem mit diesen verknüpfte Anforderungen, für ihn auch durch die Nutzung des Planes als Orientierung, tatsächlich verständlicher geworden waren. Dabei war jedoch stets die direkt folgende Aktion für Nick von Interesse- den später folgenden Aktivitäten schenkte er erst wirkliche Beachtung, wenn diese ‚auf dem Plan‘ standen.

Von der Einführung im April bis Ende Juni wurde die Nutzung des Planes zwar regelmäßiger mit Nick durchgeführt, jedoch nicht strikt nach jeder Aktivität, sondern nach Bedarf. Die Mitarbeiter der Schule besprachen demnach nicht jeden Schritt mit Nick einzeln an der Tafel, sondern nutzten den Stundenplan vor allem, wenn eine längere Arbeitsphase oder ein Raumwechsel folgte, um ihm durch den Stundenplan auch die an ihn gestellten Anforderungen zu verdeutlichen. Die Übergang zwischen der Frühstückspause und der Bewegungspause, zum Beispiel, passierte in der Klasse meist ohne bewusste Übergänge. Hier wäre eine Besprechung am Stundenplan nicht sinnvoll und für Nick eher unangenehm, weil er sich auf die Bewegungspause freute und es nicht mochte auf seinem Weg aufgehalten zu werden. Nick zeigte auch keine Probleme damit einige Kärtchen von bereits Geschehenem auf einmal abzuhängen, weshalb die flexible Nutzung des Stundenplans von allen Seiten akzeptiert wurde. Auch wenn Änderungen im Ablauf des Tages anstanden, wie etwa, dass das Frühstück erst nach der Bewegungspause stattfand, also außerhalb des gewohnten Ablaufes, so konnte Nick dies durch die Besprechung am Plan akzeptieren; sollte das Besprochene jedoch nicht eingehalten werden und das Frühstück nach der Bewegungspause nicht direkt stattfinden, so konnte dies bei Nick, verständlicherweise, nach wie vor zu Unverständnis und Unsicherheit führen.

Die Nutzung der Symbolkärtchen zur Unterstützung des Gesagten und der Klärung der Bedingungen der kommenden Situation schien für Nick nicht in allen Phasen notwendig, jedoch in

vielen Fällen hilfreich, weshalb die eher flexible Besprechung und Nutzung des Stundenplans in dieser Form beibehalten und als sinnvoll eingestuft wurde.

4.7.3 Reflexion: Etablierung eines Arbeitssystems

Das Arbeitssystem brachte durch die strukturierte Situation die größte Veränderung mit sich. Wie bereits angesprochen hatte der eigene Arbeitsplatz auf Nick eine positive Wirkung. Aber auch das zum Arbeitsplatz zugehörige Arbeitssystem zeigte nach einer kurzen Eingewöhnungsphase einige positive Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten Nicks.

In der Einführungsphase wurde Nick von der für ihn zuständigen Person jeweils eine Aufgabe aus dem linken Regal gegeben und ihm zur Bearbeitung überlassen. Bei den neuen Materialien folgte darauf, in den meisten Fällen, eine kurze Demonstration der Benutzung des Materials durch den Erwachsenen. Dieser setzte sich im Anschluss daran rechts neben Nick auf den Stuhl, ließ ihn das Material bearbeiten und gab bei Bedarf Hilfestellung oder forderte zum Weitermachen auf. War die Aufgabe beendet, wurde Nick die Benutzung des ‚Fertig-Korbs‘ und die damit verbundene Möglichkeit das Material wegzulegen gezeigt. Diese Abläufe wurden in der ersten Woche mehrmals durchgeführt, um Nick die Abfolgen zu verdeutlichen. Schon in dieser ersten Zeit zeigte Nick im Vergleich zu der vorher sehr unstrukturierten Stationenarbeit deutlich höhere Ausdauer und Motivation für die Ausführung der Aufgaben. Er benötigte jedoch in der Arbeitsphase immer eine Bezugsperson an seiner Seite, da er, bei einer Entfernung dieser Person, sehr schnell anfang das Material auf den Boden zu werfen. Die Arbeitsrichtung und die Abläufe hat Nick nach zwei Wochen sicher verstanden. Er benötigte jedoch, auch nach einigen Wochen, immer noch eine Hilfestellung beim Holen von neuem Material und gelegentlich eine Aufforderung, das Material wegzuräumen.

In Bezug auf die Etablierung der Arbeitsrichtung, konnte drei Wochen nach der Umstrukturierung des Arbeitssystems eine positive Umsetzung des Gelernten in einer neuen Situation beobachtet werden. Die Kunststunden der Klasse finden am Donnerstag mit der Kooperationsklasse



in deren Klassenraum statt. In dieser Situation, mit zusätzlichen 24 Grundschulern, gestaltete sich Nicks Verhalten, in unsicheren Situationen im Klassenraum unruhig umherzulaufen, besonders auffällig. Es war für alle Lehrer schwierig, Nick in den Unterricht zu integrieren und ihn dazu zu motivieren sich an den für ihn vorgesehenen Platz zu setzen und mitzuarbeiten. Daraufhin wurde der

Versuch gestartet, die im Klassenraum gut funktionierenden Strukturen auch in der Kunststunde

teilweise zu übernehmen, um Nick auch im Kunstunterricht eine Mitarbeit zu ermöglichen. Deshalb wurde beim ersten Versuch in einer Stunde, in der ein Regenbogen angemalt werden sollte, auf der linken Seite von Nick eine Schale mit Buntstiften platziert, auf der rechten Seite eine leere Schale. In die Mitte wurde das Blatt mit einem Ausmalregenbogen gelegt. Nick sollte diesen Regenbogen mit den Stiften aus der linken Schale anmalen und die benutzten Stifte in die rechte Schale legen. Dies funktionierte von Beginn an sehr gut und ließ Nick fast sieben Minuten ruhig arbeiten. Als die linke Schale leer war, durfte Nick eine Pause außerhalb des Zimmers machen und bei der Rückkehr nach dem gleichen Schema noch einmal malen. Da dies seit langer Zeit das erste Mal war, dass Nick in der Kunststunde überhaupt in wirklich produktiver Weise mitarbeiten konnte, wurde diese Form des Arbeitens auch in den folgenden Kunststunden zu einer festen Arbeitsform für Nick. Die konkrete Ausführung wurde jedoch, je nach Aufgabenstellung und Material, variiert.

Auch den Sinn der Arbeitsleiste und ihre Nutzung hatte Nick nach einigen Tagen verstanden. Er schien die Bedeutung der Symbole sicher zu kennen, musste jedoch regelmäßig daran erinnert werden, nach einer Phase das entsprechende Kärtchen abzunehmen. Wohin dieses Kärtchen gehörte, konnte er sicher zuordnen und auch die Bedeutung der nachfolgenden Karte, die ihn auf die Pause oder die nächste Aufgabe hinwies, konnte er selbstständig entnehmen. Auch wenn die eigenständige Nutzung dieser Gliederung noch nicht gegeben war, erleichterte sie sowohl für die Lehrer als auch für Nick die Übersicht über die Abläufe. So half es auch den betreuenden Personen den Überblick über die bereits geleistete Arbeit zu behalten und ihm in regelmäßigen Abständen die notwendige Pause einzugestehen. Auch für Nick schienen die Vorgaben der abzuleistenden Arbeiten eine Erleichterung. Nach einer kleinen Eingewöhnungszeit fand keine Hinterfragung der Arbeitsintervalle oder die Einforderung einer frühzeitigen Pause statt. Offensichtlich war Nick mit dem vorgegebenen Arbeitspensum einverstanden, solange die Pause in Sichtweite lag. Dadurch, dass die Aufgaben häufig noch von den Lehrern vorgegeben werden mussten, konnten diese, durch die Auswahl des Materials, auch über die Länge der Arbeitsphasen entscheiden. Hatten sie das Gefühl, Nick könne sich noch gut konzentrieren, wählten sie eine bearbeitungsintensive Aufgabe, bei erhöhter Unruhe eher eine kurze Aufgabe. Damit konnte die Arbeitsleiste als eine gewisse ‚Autorität‘ etabliert werden, deren Vorgaben für alle verständlich waren und auch von Nick akzeptiert wurden.

Auch die Gestaltung der Pause bedurfte einer kurzen Eingewöhnungszeit, bis sich die Abläufe auch für Nick verständlich gestalteten. Nach einiger Zeit schien er sicher zu verstehen, dass auch die Pausen in verlässlicher Weise auftraten, weshalb das Klingeln des Weckers nach wenigen Tagen, am Anfang noch deutlich unterstützt durch die Aufforderung der begleitenden Person, zu einer Rückkehr an den Arbeitsplatz führte und damit auch zu einem Weiterarbeiten. Je

länger die Arbeitsphase dabei fortgeschritten war, desto weniger gern schien Nick dabei an die Arbeit zurückzukehren. Ende Juni schilderte Ramon, dass er nach gut drei Monaten der Umsetzung eigentlich keine Probleme mehr bei der Wiederaufnahme der Arbeit mit Nick in den Arbeitsphasen habe- Nick habe auch den Wecker als ‚Autorität‘ akzeptiert.

Generell wurde von den beteiligten Erwachsenen eine positive Wirkung der Etablierung des Arbeitssystems auf die Motivation und Ausdauer Nicks bei der Arbeit bestätigt. Nick schien den Aufbau und die Anforderungen an ihn schnell verstanden zu haben, was ihm vermutlich half, sich mit der Zeit immer besser auf die Arbeitsphasen einzulassen. Konfliktsituationen während der Arbeitsphasen traten, im Laufe der Wochen und Monate nach der Einführung, deutlich seltener auf, was auf einen positiven Einfluss der Maßnahmen auf die Gesamtsituation schließen lässt.

4.7.4 Reflexion: Auswahl des Arbeitsmaterials

Die Umstellung des Arbeitsmaterials zur Förderung der selbstständigen Arbeit, stellte die größte Herausforderung dar. Zwar schienen Nick im Vorfeld Zuordnungsaufgaben, mit einem handelnden Schwerpunkt, zu interessieren - ob die entworfenen Schuhkartonaufgaben und die anderen ausgewählten Materialien jedoch seinen Interessen und Kompetenzen entsprechen und ihn zum selbstständigen Arbeiten anregen würden, konnte jedoch nur durch das Ausprobieren herausgefunden werden.

Nick reagierte interessiert auf die neuen Aufgaben, die ihm an seinem Arbeitsplatz vorgestellt wurden. Er verstand bei allen Aufgaben, nach kurzer Demonstration durch einen Erwachsenen, sehr schnell, was von ihm gefordert wurde und konnte die Aufgaben dann selbstständig zu Ende bringen. Auch verstand er bald, dass ihm alle Aufgaben durch das begrenzte Material verdeutlichen konnten, wann die Aufgabe als ‚fertig‘ angesehen werden konnte. Durch die Beobachtungen Nicks während der Arbeitsphasen, konnte bei ihm in einigen Situationen ein sichtbares Gefallen bei der Bearbeitung festgestellt werden, was sich unter anderem in leisem Summen oder Singen zeigte.

Kritischer Aspekt blieb auch hier, dass Nick in den Arbeitsphasen am Anfang Bezugsperson direkt neben sich sitzen wissen musste, um eine Aufgabe überhaupt zu bearbeiten, egal wie sicher er in der Bearbeitung war. Am Ende der Beobachtungszeit Ende Juni reichte ihm bei einigen Aufgaben zumindest die Anwesenheit dieser Person in Sichtweite. Ein absolut eigenständiges Arbeiten schien jedoch, trotz seiner hohen Motivation bei der Bearbeitung, noch nicht mög-

lich zu sein. Außerdem muss die Absenkung des Niveaus der Aufgaben kritisch reflektiert werden. Sie ermöglichte ihm durchaus ein wesentlich eigenständigeres Arbeiten, als es noch vor der Umstrukturierung der Fall war. Trotzdem schien dies auf Kosten der Förderung und vor allem der Weiterentwicklung seiner kognitiven Kompetenzen zu geschehen. Einigkeit herrschte bei der Besprechung dieses Problems darin, dass die Förderung der Selbstständigkeit in der momentanen Lage kaum eine andere Möglichkeit bot. Deshalb wurde Anfang Juni beschlossen, dass die Einzelarbeit Nicks durch eine Einzelförderung ergänzt werden sollte. Dazu wurden zu festen Einzelförderungszeiten der Arbeitsplatz etwas nach vorne gezogen, sodass an der Wand, Nick gegenüber, ein Lehrer Platz nehmen konnte, um mit ihm in direkte Interaktion treten zu können. In diesen Zeiten der Einzelförderung, die im Stundenplan extra gekennzeichnet wurden, wurde Nick mit Zuordnungsaufgaben auf höherem Niveau konfrontiert. Diese Situation sollte sich, durch die Veränderung der Sitzordnung, von der Einzelarbeit unterscheiden und Nick dadurch die an ihn gestellten, unterschiedlichen Anforderungen in den unterschiedlichen Situationen transparenter machen. Diese Einzelförderungssituationen gestalten sich, den ersten Einschätzungen der Lehrer zufolge, recht gut. Eine wirkliche Einschätzung über die Auswirkungen konnte jedoch zum Zeitpunkt des Gespräches Ende Juni noch von keinem der Lehrer gegeben werden.

Auch die Weiterentwicklung der Einzelförderaufgaben scheint bei einer erfolgreichen Etablierung des Arbeitssystems und einer guten Akzeptanz der Aufgaben geboten. Es finden deshalb Überlegungen über den sinnvollen Ausbau der Aufgaben statt. Zusätzlich werden in regelmäßigen Abständen neue Aufgaben hinzugefügt und anderer Aufgaben für eine Zeit aus dem aktiven Gebrauch genommen, damit Nick in der Bearbeitung von Aufgaben flexibel bleibt und sich nicht an einen Aufgabentypus zu sehr gewöhnt.

4.7.5 Reflexion: Routinen

Die Entwicklung vieler Routinen wurde teilweise bereits in den vorausgegangenen Punkten besprochen. Herauszuheben sind hier vor allem die routinierten Abläufe am Arbeitsplatz. Hier stellte sich für mich die Frage, ob Nick durch diese Art der Festlegung auf eine Arbeitsrichtung und eine bestimmte Vorgehensweise, nicht in seinem Handeln unflexibel gemacht wird und Schwierigkeiten haben würde, sich auf neue Situationen, die anders gestaltet sind, einzulassen. Nick scheint dieses Arbeitssystem sehr direkt mit dem konkreten Arbeitsplatz zu verbinden. Ich glaube, aus meinen Beobachtungen heraus, dass Nick in einer anders gestalteten Arbeitssituation, auch in einem anderen Schema Aufgaben bearbeiten könnte, wenn das die Anforderung an ihn wäre. Man sollte jedoch nicht aus den Augen verlieren, dass diese Art der mittlerweile gewohn-

ten Bearbeitung, Nick eine Sicherheit zu geben scheint, die ihm eine Fixierung auf die Aufgabe an sich ermöglicht und ihm für die Überlegungen „Wohin muss ich das jetzt legen?“ oder „Was soll ich jetzt machen?“ eine direkte Antwort gibt. Auch für Menschen, die nicht von Autismus betroffen sind, ist es in vielen Fällen sehr angenehm eine Arbeitsroutine zu entwickeln, die hilft, die Arbeit an sich effizienter zu gestalten. Die Beobachtungen Nicks können meiner Interpretation zufolge zeigen, dass diese Art der Aufgabenbearbeitung Nicks Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen in der momentanen Situation sehr viel besser aufgreift, als es die vorherige Gestaltung der Arbeitsphasen konnte. Die Entwicklung einer gewissen Arbeitsroutine scheint demzufolge für Nick durchaus sinnvoll und lernförderlich. Außerhalb dieser routinierten Handlung und Abfolge beim Arbeiten, hat Nick keine erkennbaren Routinen entwickelt, die als förderlich oder hinderlich für das Lernen beschrieben werden könnten.

4.8 Gesamtbeurteilung der Umsetzung des *Structured Teachings* in die Praxis

Die vor der Umsetzung festgelegten Zielstellungen sollen an dieser Stelle noch einmal aufgelistet werden, um eine Einschätzung über ihre Verwirklichung, durch eine Gesamtanalyse der Veränderungen in der Situation Nicks geben zu können:

- Nicks Lebensqualität und Zufriedenheit soll (insbesondere im schulischen Umfeld) erhöht werden
- Das problematische Verhalten soll durch vorbeugende Maßnahmen verringert werden
- Die Arbeitssituationen sollen so gestalten werden, dass Nick von ihnen profitieren kann
- Nicks Selbstständigkeit soll (insbesondere in den Arbeitsphasen) erhöht werden

Die erste Zielsetzung fragt nach der Entwicklung der Lebensqualität und Zufriedenheit Nicks und ist in der Gesamtanalyse der wichtigste und für Nick und seine Situation bedeutsamste Punkt, welcher die drei anderen Bereiche berücksichtigt und sich aus ihnen ergibt. Deshalb soll der Analyse der Lebensqualität die Betrachtung der drei anderen Bereiche vorausgehen.

4.8.1 Verringerung der *problematischen Verhaltensweisen*

Ein Ziel, das mit der Anwendung der TEACCH Maßnahmen verbunden wurde, war, dass die Konfliktsituationen mit Nick, besonders in den Arbeitsphasen, so weit wie möglich reduziert werden sollten. Auch dem Auftreten von, oft plötzlichen, problematischen Verhaltensweisen, wie dem ‚Sitzstreik auf dem Boden‘ und dem Schreien, Kratzen und Schlagen in schwierigen Situa-

tionen, sollte versucht werden, durch die Maßnahmen der Strukturierung und eine auf Nicks Bedürfnisse abgestimmte Umgebung, präventiv entgegenzuwirken.

Die dadurch ergriffenen Maßnahmen, vor allem das Einrichten eines eigenen, festen Arbeitsplatzes mit klaren Regeln und verlässlichen Strukturen, zeigten bei Nick eine positive Wirkung. Hier schien tatsächlich eine gute Lösung für eine Grundproblematik Nicks gefunden worden zu sein, da sich besonders der vorher oft sehr schwierige *Weg zum Arbeitsplatz*, seit der Gestaltung der Situation, nach Aussagen der Pädagogen in der Klasse, fast ohne Konflikte gestaltet. Dies bringen sie vor allem mit dem Umstand in Verbindung, dass es viel weniger Unklarheiten zu geben scheint, die Nick bei der Ankündigung einer Arbeitsphase aus dem Konzept bringen könnten. Nach einer kurzen Eingewöhnungsphase von wenigen Tagen, schien Nick die neue Arbeitssituation gut einschätzen zu können, da sowohl der Ablauf einer Arbeitsphase verlässlich war- vor allem das Feste Einplanen einer Pause schien ihn beim Arbeiten zu motivieren-, als auch die Aufgaben und deren Länge und Intensität, besser zu überblicken waren. Dadurch schien die, häufig in unklaren oder unsicheren Situationen auftretende Reaktion Nicks, sich auf den Boden zu setzen, in der besser organisierten Umgebung, nicht mehr notwendig zu sein- so wird es sowohl von den Lehrern als auch von dem Zivildienstleistenden Ramon geschildert und so ist auch mein Eindruck nach einigen Beobachtungen der Klassensituation.

Das zwischenzeitliche Aufstehen während der Bearbeitung von Aufgaben trat in der ersten Zeit eher zum Ende einer Arbeitsphase und damit meist in Verbindung mit einer verringerten Konzentrationsfähigkeit auf. Nick war in solchen Situationen jedoch recht schnell wieder durch leichte Körperführung zum Setzen und Weiterarbeiten zu bewegen. In diesen Phasen konnte, durch die Auswahl des Materials, auch auf die geringere Leistungsfähigkeit Rücksicht genommen werden, um Nicks Motivation auch in diesen Zeit zu erhalten. Nach Aussagen der Mitarbeiter der Klasse, sei das Aufstehen jedoch mit der Zeit deutlich zurückgegangen und trete heute, Ende Juni, meist in Situationen auf, in denen Nick auf die Toilette müsse. Diese Verringerung des zwischenzeitlichen Aufstehens könnte auf die Aufgaben und deren Anforderungen zurückzuführen sein. Da Nick vor der Umstrukturierung häufiger und über einen längeren Zeitraum kognitiv sehr fordernde Aufgaben lösen sollte, schien sein Aufstehen während der Arbeitszeit diesen, für ihn anstrengenden Anforderungen geschuldet zu sein. Durch die, heute leicht verringerten Anforderungen und deren relative Kurzweiligkeit, könnte ein Entweichen vor der Aufgabe nicht mehr notwendig sein. Auch könnte die Einplanung von regelmäßigen Pausen dazu beitragen, dass Nick sich diese nicht ‚selbstständig nehmen‘ muss. Dass die Anforderungen in den Arbeitssituationen an Nick für die Einführungsphase des Arbeitssystems im Vergleich gesunken sind, ist äußerst kritisch zu betrachten und nie aus den Augen zu verlieren. Trotzdem scheint die Situa-

on für Nick unter anderem durch die Möglichkeit, die Aufgabe auch wirklich bewältigen und zu Ende bringen zu können, wesentlich befriedigender und angenehmer geworden zu sein.

In den Arbeitsphasen haben sich die von den Lehrern als problematisch wahrgenommenen Verhaltensweisen deutlich reduziert. Dies scheint für mich jedoch nicht nur der Umgestaltung der äußeren Rahmenbedingungen geschuldet. Meiner Meinung nach hat besonders die intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Autismus und mit möglichen, damit verbundenen Schwierigkeiten dazu geführt, dass die Verhaltensweisen Nicks von den Mitarbeitern der Klasse aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und eher nachvollzogen werden konnten. Das Gefühl, den teilweise autismspezifischen Bedürfnissen Nicks, durch die Anwendung vieler Ideen nach TEACCH besser entsprechen zu können, schien eine große Hoffnung auf die Veränderbarkeit der Situation bei allen Beteiligten ausgelöst zu haben. Dadurch konnte eine viel positivere Herangehensweise und Einstellung der Lehrer hervorgerufen werden. Diese haben, wie sie es heute reflektierend darstellen, im Vorfeld sicher durch eine problematische Sicht auf Nick und sein Verhalten, durch Zuschreibungen von ‚Absicht‘ oder ‚Provokation‘, oft als Mitverursacher bei der Entstehung von kritischen Situationen mitgewirkt. Hier scheint es besonders wichtig zu sehen, dass das problematische Verhalten bei Nick, vor allem auch durch Situationen und Umstände der Umwelt hervorgerufen werden kann, die er möglicherweise nicht versteht und die ihm unklar sind.

Auch in den anderen Bereichen des Alltags hat sich das Auftreten von kritischen Situationen mit Nick deutlich verringert. Trotzdem kommt es, besonders an ‚schlechten Tagen‘, an denen Nick generell unzufrieden, müde oder verärgert zu sein scheint, gelegentlich weiterhin zu Situationen, in denen er sich auf den Boden setzt, die Mitarbeit verweigert und bei Versuchen, ihn zum Aufstehen zu bewegen, mit Kratzen oder Schreien reagiert. Daran kann, wie es Frau Ebel ausdrückte, „auch die beste Strukturierung nichts ändern!“. Es wird dabei vor allem die Tagesform angesprochen, die wie bei jedem anderen Kind, auch bei Nick nicht immer gleich ist, weshalb einige Situationen am einen Tag gelassen und am anderen Tag nur unter Protest hingenommen werden. Nick diese Stimmungsschwankungen zuzugestehen, scheint ein wichtiger Schritt für die Mitarbeiter der Klasse zu sein, der ganz unabhängig von TEACCH, zu einer Verbesserung der Situation geführt hat.

4.8.2 Gestaltung einer förderlichen Arbeitssituation

Der Hintergrund der Festlegung dieser Zielvorgabe bestand in dem Bedürfnis und dem Wunsch der Lehrer, Nicks spezifische Bedürfnisse in der Schule besser zu berücksichtigen und damit eine für ihn gewinnbringende Gestaltung der Rahmenbedingungen und eine optimale Förderung zu ermöglichen.

Wie bereits in der vorausgehenden Darstellung zur Reduzierung des Problemverhaltens geschildert, scheint die Umgestaltung des Raumes und die Etablierung des Arbeitssystems, Nicks Bedürfnis nach verlässlichen Strukturen und nachvollziehbaren Abläufen gut aufzugreifen. Besonders der neue, eher reizarme Arbeitsplatz scheint Nick entgegenzukommen und ihm zu helfen, seine Aufmerksamkeit bewusster auszurichten und Ablenkungen leichter zu umgehen. Auch die Abläufe in den Arbeitsphasen sollten, durch die bewusste Einplanung von Pausen, auf die Bedürfnisse Nicks ausgerichtet werden und seinen Arbeitsrhythmus aufgreifen. Genauso wurden die Abläufe nach bestimmten Regeln gestaltet, die vorgeben, wie viele Aufgaben bewältigt werden müssen, um eine kurze Pause einlegen zu dürfen. Auch diese Festlegung von Orientierungspunkten scheint Nick entgegenzukommen. Durch die Möglichkeit Aufgaben erfolgreich zu stellen und weitgehend selbstständig bewältigen zu können, kann Nicks Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützt werden. Auch der bewusstere Einsatz der Sprache soll Nick helfen, seine Umwelt besser zu verstehen, indem Anweisungen oder Aufgabenstellungen deutlicher und klarer formuliert und in vielen Fällen durch Visualisierung unterstützt werden. Durch diese und einige weitere, bereits in anderen Teilen der Arbeit genannte Bereiche, scheint die Lernumgebung nach der Umsetzung der Maßnahmen nach TEACCH grundsätzlich besser auf die Eigenschaften und Bedürfnisse Nicks abgestimmt zu sein und ihm eine gute Möglichkeit zu schaffen, Lernprozesse besser für sich nutzbar zu machen.

Trotzdem muss auch hier wieder der Punkt der Förderinhalte, über die positiven Veränderungen hinweg, kritisch betrachtet werden. Allein durch die Nutzung der momentanen Angebote in der Einzelarbeit scheint die optimale Förderung Nicks nicht verwirklicht zu sein, da die Aufgaben nur bestimmte Bereiche der Feinmotorik und spezifische kognitive Prozesse fördern, wie die Kategorisierung und Unterscheidung von Gegenständen nach Form oder Größe. Weitergehende, kognitive Anforderungen werden durch die momentanen Aufgaben jedoch noch nicht gestellt und werden deshalb, seit wenigen Wochen, zusätzlich zu der Einzelarbeit, wieder durch eine, oben bereits beschriebene Einzelförderung ermöglicht. Die Weiterentwicklung der Aufgaben der Einzelarbeit, also der Materialien, die Nick weitgehend allein bearbeiten kann, muss deshalb dringend erfolgen. So kann, nach der erfolgreichen Etablierung der Schuhkartonaufgaben, deren Prinzip beibehalten werden und der Inhalt der Aufgabe flexibel variiert werden. Ein Sortieren und

Zuordnen nach weiteren Merkmalen, wie der Farbe oder der Oberfläche, oder auch die Zuordnung von gleichen Bildern, was sein Interesse für Bilder und Fotos aufgreifen würde, könnten angebahnt werden.

Alles in allem scheint es gelungen, das Vorhaben der Lehrer umzusetzen, die Klassensituation besser auf die Bedürfnisse Nicks abzustimmen. Dies ist zumindest aus der nun häufiger sichtbaren Zufriedenheit Nicks in der Schule und in den Arbeitsphasen und aus dem Rückgang der Häufigkeit der Konfliktsituationen mit Nick zu schließen. Besonders wichtig ist es an dieser Stelle herauszuheben, dass diese Veränderung der Situation auch von den anderen Schülern als angenehm und förderlich wahrgenommen wird. Diese Strukturierungsmaßnahmen sind deshalb nicht zu Gunsten eines Schülers und zu Kosten der anderen Schüler durchgeführt wurde. Dieser Eindruck könnte bei der Konzentration auf Nick leicht entstehen. Alle durchgeführten Maßnahmen wurden immer unter der Bedingung umgesetzt, dass kein anderer Schüler dadurch benachteiligt werden würde. Dabei wird selbstverständlich kein Anspruch darauf erhoben, durch die Maßnahmen eine endgültige und optimale Situation geschaffen zu haben. Es scheint wichtig, die positiven Auswirkungen einiger Maßnahmen zu sehen, gleichzeitig jedoch auch die Schwachstellen zu betrachten und durch eine beständige Anpassung an neue und veränderte Umstände oder Bedürfnisse aller Schüler auf diese zu reagieren.

4.8.3 Erhöhung der Selbstständigkeit

Wie es in dem Abschnitt zur Eingrenzung des Begriffes *Selbstständigkeit* in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit beschrieben wurde, sollte durch die Maßnahmen des *Structured Teachings* das eigenständigere Arbeiten bei Nick angebahnt werden. Dies sollte in erster Linie bedeuten, dass Nick in Arbeitssituationen Aufgaben auch ohne die permanente Zuwendung einer Bezugsperson lösen können sollte. Dies war seit dem Eintritt Nicks in die Klasse nicht möglich gewesen, da Nick Arbeitsmaterial häufig auf den Boden schmiss, sobald der für ihn zuständige Erwachsene sich entfernte. Auch das längere, ausdauernde Arbeiten an einer Aufgabe fiel ihm oft sehr schwer. Da die meisten für ihn vorgesehenen Aufgaben jedoch ohnehin nur in einer 1:1-Situation zu lösen waren, sollten in der neuen Arbeitssituation alle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein selbstständiges Arbeiten langsam anbahnen würden.

Durch die Herstellung von eindeutigen und selbsterklärenden Aufgabenformen, wie den Schuhkartonaufgaben oder anderen Zu- oder Einordnungsaufgaben, sollte Nick die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgabe auch ohne verbale Anweisungen zu lösen. Wie bereits beschrieben, sollte eine langsame Gewöhnung an den neuen Arbeitsplatz und das Arbeitssystem stattfinden,

weshalb in der ersten Woche stets einer der drei in der Klasse tätigen Erwachsenen leicht versetzt neben Nick saß. Dieser Person erklärte Nick die neuen Aufgaben, gab Hilfestellung, wenn während der Aufgabe etwas unklar war und gab ihm neues Material aus dem linken Regal und zeigte ihm auch, wohin er das fertige Material legen konnte. Auch die Nutzung der Arbeitsleiste wurde auf diese Weise eingeführt und unterstützt. Schon nach der ersten Woche schien sich bei Nick eine gewisse Routine bei der Nutzung einzustellen, weshalb die Hilfestellung nur noch in wenigen Situationen notwendig war. Hierzu zählte vor allem das Holen von neuem Material aus dem Regal, was Nick selten von sich aus probierte. Häufig fiel ihm bei den Versuchen das Material oft aus der Hand, weil er sich zu wenig auf seinem Stuhl bewegte. Außerdem musste er auch in der zweiten und dritten Woche immer wieder an die Nutzung der Leiste erinnert werden. Hinweise zu den Aufgaben waren hier schon nicht mehr nötig und auch das Aufräumen gelang Nick gut allein. Trotzdem saß in dieser Zeit stets eine Person neben Nick, um den Arbeitsablauf zu beobachten und Hilfestellung geben zu können, wobei der Sitzplatz immer weiter von dem Arbeitsplatz entfernt wurde. Aufschluss über eine zentrale Problematik in Bezug auf die Selbstständigkeit gab uns jedoch eine kleine Situation, die zu Beginn der dritten Woche eintrat: Ramon saß in der Arbeitssituation zunächst noch neben Nick. Da das Arbeiten bei Nick jedoch gut klappte, stand Ramon auf um einer anderen Schülerin im Raum, die dringend Hilfe benötigte, zu helfen und entfernte sich in den, für Nick nicht mehr sichtbaren, Bereich des Sofas. Daraufhin nahm Nick eine Hand voll Material, das er eigentlich einsortieren sollte, und warf es in Richtung der Raummitte. Er ließ sich erst wieder auf die Arbeit ein, als Ramon wieder auf seinem Platz saß. Der spontane Versuch herauszufinden, ob Nick die Abwesenheit überhaupt bemerken würde, war dadurch eindeutig beantwortet worden. Natürlich war Ramons unvermitteltes Aufstehen und Weggehen einem Kind gegenüber, das mit Spontanität nicht gut umgehen kann, ein ungünstiges Verhalten. Trotzdem meinten wir auch andere Schlüsse aus dieser und anderen, ähnlichen Situationen ziehen zu können. Wir vermuteten, dass Nicks Probleme selbstständig zu arbeiten nicht nur auf eine ungünstige Gestaltung einer Arbeitssituation oder der Materialien zurückführbar sein könnten, als vielmehr auch auf sein spezifisches Bedürfnis, stets den direkten Kontakt und damit die Aufmerksamkeit einer Person zu bekommen. Dies führten wir darauf zurück, dass Nick es bereits in seiner alten Schule, durch die für ihn zuständige Schulbegleitung, immer gewöhnt war, dass sich eine Person nur um ihn kümmern konnte. Auch in der jetzigen Klasse war diese intensive Betreuung fortgeführt worden, teilweise bedingt durch die zahlreichen Konfliktsituationen. Einige der Schwierigkeiten, die Nick bei der Ausführung von Selbstständigkeit beim Arbeit zu hindern schienen, schienen demnach kaum allein durch eine Strukturierungshilfe oder die Veränderung der Arbeitssituation zu beeinflussen. Diese Rahmenbedingungen könnten jedoch dabei helfen, dass sich Nick überhaupt auf eine Einzelarbeitssituation einlassen und in dieser länger und ausdauernder Arbeiten könnte, als es vorher der Fall war.

Der Abstand der Bezugsperson zu Nick wurde in der Folgezeit in den Arbeitsphasen möglichst fließend, aber kontinuierlich vergrößert. Schließlich reichte Nick nach fast sechs Wochen während der Arbeitsphasen ein Sichtkontakt, was den Handlungsspielraum erweiterte und die regelmäßige Betreuung der in der Nähe arbeitenden Maren ermöglichte. Auch in dieser Zeit brauchte Nick, besonders beim Holen von neuem Material, oftmals Hilfe. Die Arbeitsleiste nutzte er dagegen schon selbstständiger und nur noch gelegentlich musste er an das Entfernen der Schilder erinnert werden.

Was dem Gedanken der Förderung von Selbstständigkeit während des gesamten Zeitraums der Zusammenarbeit entgegenstand, war der Umstand, dass noch keine Möglichkeit gefunden worden war, Nick die Pause alleine gestalten zu lassen, da er bei solchen Versuchen unruhig im Zimmer umherlief und die anderen Kinder bei der Arbeit störte. Auch hier blieb Nick weiterhin von einer Betreuung abhängig.

Trotzdem bemerken alle Mitarbeiter in der Gesamtbetrachtung der Entwicklung der Selbstständigkeit eine positive Tendenz. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Veränderungsmaßnahmen und die Strukturierung der Arbeitssituation tatsächlich eine Grundlage für ein selbstständigeres Arbeiten für Nick geschaffen haben. Durch die Abläufe und Materialien scheint Nick seit langem wieder eigenständig Überlegungen über Strategien zur Bewältigung einer Aufgabe zu entwickeln und ausdauernder zu arbeiten. Arbeitsphasen waren vorher fast immer Interaktionen mit dem Lehrer, wobei der Lehrer eine Vorlage gegeben hat, auf die Nick meist direkt reagieren konnte, ohne eigene Strategien entwickeln zu müssen. Dadurch, dass viele Abläufe in der neuen Struktur keiner Erklärung mehr bedürfen, kann Nick viele Entscheidungen selbst treffen, zum Beispiel das Ende einer Aufgabe erkennen oder Handlungen von sich aus tätigen, wie das Aufräumen in die FERTIG-Kiste, und ist hier nicht abhängig von der Anweisung eines Lehrers. Trotzdem braucht Nick in manchen Situationen noch die Hilfe der Lehrer, was vor allem beim Holen des neuen Materials auffällt. Auch der Impuls bei der Nutzung der Arbeitsleiste ist gelegentlich notwendig. Ohne einen Hinweis eines Lehrers würde Nick sich hier oft mit der Fertiggkiste oder spielerisch mit der Arbeitsleiste beschäftigen und würde nicht an der nächsten Aufgabe weiterarbeiten, weshalb die Unterstützung durch einen Erwachsenen noch als durchaus notwendig beschrieben werden kann.

Eine absolute Selbstständigkeit in den Arbeitsphasen ist also auch durch die Umgestaltung nach den Ideen des TEACCH Konzeptes noch nicht gegeben. Trotzdem sind die Fortschritte der Eigenständigkeit Nicks als durchaus positive Entwicklung zu bewerten, wenn bei der Betrachtung die Loslösung von Betreuungspersonen in den Arbeitsphasen als Kriterium gesehen wird. Trotzdem sollte der Prozess beständig einer Weiterentwicklung unterzogen werden. Dabei sollten von

außen vorgegebene Strukturen im weiteren Prozess, soweit es möglich ist, gelockert werden, um die eigenständige Strukturierungsfähigkeit Nicks zu fördern. Vor allem für die Gestaltung der Pausensituation und auch für das Holen von neuem Material gilt es, in Bezug auf die Förderung der Selbstständigkeit praktikierbare Alternativen oder Veränderungsvorschläge zu entwickeln. Abschließend erscheint es besonders wichtig, kritisch auch die spezifische Situation und die besondere Gestaltung des Rahmens einzubeziehen, in der Nick die Erhöhung des selbstständigen Arbeitens zeigen konnte. Seine Selbstständigkeit, die sich in einer geringeren Abhängigkeit von den Bezugspersonen der Schule erkennen lässt, kann bisher nur in der Verbindung mit der besonders strukturierten Arbeitsphase gezeigt werden. Dies ist für den Anfang eine gute Entwicklung, die Nick erleben lässt, dass es möglich ist, eigenständig zu arbeiten. Die weitere Förderung Nicks sollte jedoch unbedingt die Lockerung des Zusammenhangs von selbstständigem Arbeiten und den strukturierten Arbeitssituationen ins Auge fassen, um Nick ein zukunftsfähiges und möglichst flexibles Konzept von selbstständiger Arbeit zu vermitteln. Sicher wird Nick beim Arbeiten auch weiterhin gewisse Strukturierungshilfen benötigen, da diese ihm offensichtlich helfen, sich überhaupt auf eine Arbeitssituation einzulassen, doch sollte die Förderung von Handlungsflexibilität dadurch nicht aus den Augen verloren werden. Um Nicks Unabhängigkeit weiter auszubauen und auch auf andere Bereiche zu übertragen, ist eine Modifikation und Anpassung der etablierten Maßnahmen von besonderer Bedeutung.

4.8.4 Erhöhung der Lebensqualität

Zum Abschluss ist nun noch die Frage zu klären, inwieweit die Maßnahmen des *Structured Teaching* dazu beitragen konnten, die Lebensqualität und Zufriedenheit Nicks im schulischen Umfeld zu erhöhen. Um die Bearbeitung dieser Frage zu erleichtern, sind hier noch einmal die zentralen Kategorien aufgelistet, die in Bezug auf Nicks Lebensqualitätskonzept von Bedeutung schienen und deren Umsetzung und Wirkung nun reflektiert werden soll.

- Unterstützung der *Kommunikation*
- *Verständnis* für die Zusammenhänge der Umwelt unterstützen
- Berücksichtigung der spezifischen *Bedürfnisse*
- *Kompetenzorientierung* der Bildungsprozesse und Aufgreifen der *Entwicklungspotentiale*
- Unterstützung der *sozialen Interaktion*
- Herstellung positiver, zwischenmenschlicher *Beziehungen* (Vertrauen und Verlässlichkeit)
- Verdeutlichung von *Regeln und Strukturen*
- Erhöhung der *Selbstbestimmung* durch Mitwirkung und Auswahl
- Erhöhung der *Selbstständigkeit* durch Verringerung der Abhängigkeit

Als wichtigster Aspekt wurde die Rolle der *Kommunikation* und damit verknüpft auch des *Verstehens der Umwelt* hervorgehoben. Hier ist es für die Erhöhung der Lebensqualität vor allem von Bedeutung, Nick unter anderem durch die visuelle Ergänzung der verbalen Sprache durch Symbolkarten eine weitere Möglichkeit zu bieten, die Zusammenhänge in seiner Umwelt zu verstehen. Auch sollen ihm deutlichere Strukturen helfen, besonders in den Arbeitsphasen, eine Übersicht über die Regeln und Anforderungen in dieser Umgebung zu bekommen.

Meiner Meinung nach konnte durch die Umsetzung einiger strukturierender Maßnahmen, viel zur Unterstützung des Verstehens der Umwelt beigetragen werden. Nick scheint generell eine bessere Orientierung in seiner Umwelt bekommen zu haben, was sicher mit der Strukturierung des Raumes, als auch mit die Verknüpfung von Zeichen des Stundenplans mit einer eindeutigen Bedeutung in Verbindung zu bringen ist. Ein Zusammenspiel von verlässlichen Strukturen hilft ihm, zum Beispiel bei der Ankündigung einer Arbeitsphase durch das Symbol am Stundenplan, selbst Rückschlüsse auf die nun folgende Unterrichtsphase zu ziehen. Dabei hat er mittlerweile sowohl verstanden, wo er sich in dieser Phase befinden wird, als auch welche Anforderungen dort an ihn gestellt werden. Dieses Verständnis scheint in enger Verbindung mit der klaren Organisation des Arbeitsplatzes und dem Arbeitssystem zu stehen. Nur durch die Verlässlichkeit und Beständigkeit des Aufbaus, scheint eine sichere Nutzung durch Nick möglich. Die Strukturierung der Situation scheint folglich einen großen und positiven Einfluss auf das Verständnis über die Zusammenhänge dieser Situation und damit auch auf die Arbeitssituation Nicks zu haben. Dadurch, dass wenig bis keine Veränderungen der Rahmenbedingungen beim Arbeiten auftreten, scheint es Nick leicht zu fallen, sich auf die Strukturen einzulassen und die Anforderungen durch das Wiedererkennen bekannter Strukturen einzuordnen. Trotzdem ist es wichtig, dass sich die ‚erwartbaren Bedingungen‘ rein auf die Rahmenbedingungen beschränken, wie den Ort der Arbeit oder einen bestimmten Ablauf. Inhalte, wie das Arbeitsmaterial oder die konkrete Planung des Ablaufs, sollen dabei flexibel eingesetzt und gestaltet werden können.

Diese Orientierung und dieses Verständnis für gewisse Abläufe in seiner Umwelt, die Nick durch die Strukturierung der Arbeitssituation ermöglicht wurde, war *vor* der Umsetzung der Methoden des *Structured Teaching* in dieser Form nicht feststellbar. Durch diese Orientierung konnten Konfliktsituationen mit Nick, wie bereits geschildert, reduziert werden, was Nick deutlich von vielen Stresssituationen befreien konnte und auch seine Zufriedenheit deutlich gesteigert hat. Dies ist vor allem in den Arbeitsphasen zu sehen, wenn er sich bei der Bearbeitung der Aufgaben sichtbar zu entspannen scheint und dies durch das Summen oder leise Singen ausdrückt. Nicht nur er scheint seine Umwelt besser durchblicken und verstehen zu können, auch die Lehrer seiner Klasse scheinen Nick mit anderen Augen wahrzunehmen, was viele Missverständnisse verhindert und zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes beitragen kann. Das *emotio-*

nale Wohlbefinden scheint demnach durch die Umsetzung der TEACCH Grundsätze durchaus positiv beeinflusst worden zu sein.

Im Bereich der *zwischenmenschlichen Beziehungen* sollten zur Förderung der Lebensqualität vor allem die Beziehungen zu den Lehrern positiv ausgebaut werden, um Nick Vertrauen zu vermitteln und ihm eine angemessene und bedürfnisorientierte Unterstützung zu ermöglichen. Hier konnte in erster Linie eine Veränderung der Häufigkeit von Konfliktsituationen festgestellt werden, die zum einen auf die bessere Orientierung Nicks in seiner Umwelt zurückzuführen war. Ein entscheidender Faktor schien jedoch auch, wie bereits angesprochen, die veränderte Sichtweise und Einstellung der Lehrer gegenüber den Verhaltensweisen Nicks zu sein. Diese wurde vor allem hervorgerufen, durch die intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Autismus und den spezifischen Schwierigkeiten, die bei Kindern mit Autismus auftreten können. Diese vertiefende Beschäftigung half ihnen, viele Probleme, die mit Nick auftraten, besser verstehen zu können und auch eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen. Dadurch konnten die Interaktionen viel positiver aufgebaut werden und es wurde beiden Seiten erleichtert, die vorher sehr angespannte Beziehung zu einer positiveren Kooperation umzugestalten.

Die Auseinandersetzung mit dem TEACCH Konzept hat dazu sicher einen wichtigen Anstoß gegeben, da das ‚Verstehen und Erkennen von Autismus‘ als zentraler Teil der TEACCH Philosophie beschrieben wird. Auch durch die Strukturierung wurde ein wichtiger Beitrag zur Entlastung der angespannten Situation geleistet. Trotzdem ist der Grundstein der Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehung der Interaktionspartner nicht in einer Anwendung des TEACCH Konzeptes zu suchen, sondern vielmehr in den Individuen selbst. Doch unabhängig davon, wo die Ursachen der Verbesserung zu finden sind- die positive Entwicklung der Beziehung zwischen den Lehrern und Nick, wirkt sich deutlich auf die Zufriedenheit beider Seiten aus und trägt damit zur Erhöhung der *Lebensqualität aller Beteiligten* bei.

Auch das Verständnis für Regeln und Begrenzungen im Rahmen der sozialen Interaktion sollte Nick vermittelt werden, um die Umwelt besser zu verstehen und besser an dieser teilhaben zu können. Dazu gehört unter anderem, dass Nick versteht, dass in vielen Situationen bestimmte Anforderungen an ihn oder auch an seine Mitschüler gestellt werden, wie zum Beispiel, dass in einer Arbeitsphase ein festgelegtes Pensum an Aufgaben erledigt werden muss. Auch hier müssen viele Informationen auf, für Nick passende Weise vermittelt werden, etwa durch die visuelle Unterstützung oder durch das Vermeiden von Unklarheiten in der Umsetzung. Auch hier kommt die aktuelle Gestaltung der Strukturen des Lernraumes Nick entgegen.

Ob die persönliche Entwicklung und die Eröffnung von Bildungsprozessen durch das Lernumfeld unterstützt und gefördert wird, ist eine wichtige Frage in Bezug auf die Veränderung der Lebensqualität. Die Situation Nicks schien dabei in der Anfangsphase der Zusammenarbeit im Frühjahr sehr festgefahren. Bildungsangebote konnten in dieser Zeit zwar eröffnet werden, jedoch nur unter schwierigen Bedingungen. Arrangierte Lernangebote kamen häufig durch problematische Situationen nicht zustande oder wurden unterbrochen, wodurch deren Effektivität und Nutzen für Nick in Frage gestellt wurde. Diese kritischen Situationen schienen dadurch zu entstehen, dass die Lernsituationen, in ihrer unsteten Form von flexibler Stationenarbeit, viele Bedürfnisse Nicks nicht aufgreifen konnten, wie das Bedürfnis die Dauer einer Arbeit im Vorfeld einschätzen zu können. Der neue Rahmen, der für die Umfeldgestaltung entwickelt wurde, griff einige dieser Bedürfnisse Nicks auf, wie eine reizarme Umgebung und verlässliche Regeln und Abläufe. Dadurch wurde eine grundsätzliche Möglichkeit geschaffen, Nick mit flexiblen Aufgaben und Inhalten zu fördern und gleichzeitig einen für ihn wichtigen, verlässlichen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen diese Förderung stattfinden konnte. Die dabei ausgewählten Aufgaben motivierten Nick sehr und die mit ihnen verbundene Absicht, bei Nick eine positive Arbeitshaltung und Motivation für die Arbeitsphasen zu etablieren, scheint in Verbindung mit der restlichen Arbeitsplatzstrukturierung durchaus erfüllt. Nick scheint sich, in Abhängigkeit von der Tagesform, an vielen Tagen in der Arbeitsphase sehr wohl zu fühlen und die Bearbeitung von Aufgaben in der bekannte Situation zu genießen. Einziges Manko der Umsetzung bleibt die schon oft genannte leichte Herabsetzung des Anspruchsniveaus der Aufgaben. Die für die Etablierung des Arbeitssystems notwendige Gestaltung der Aufgaben auf einem Niveau, das für Nick eigenständiges Arbeiten ermöglichen sollte, muss jetzt, nachdem das Prinzip verstanden wurde und Nick mit dem Material selbstständig umgehen kann, im Inhalt erweitert werden und den Ausbau der Entwicklungspotentiale Nicks fördern. Die in der Einzelförderung angebahnten Aufgaben zur Förderung der Entwicklung von Oberbegriffen und Kategorien könnten hier in Form von Zuordnungsaufgaben aufgegriffen und umgesetzt werden. Auch die Förderung des Mengenbegriffs sowie der Umgang mit Geld, der im Mathematikunterricht momentan zum Thema gemacht wird, können in diesen Aufgaben der Einzelarbeit aufgegriffen und unter anderem in Form von Zuordnungsaufgaben umgesetzt werden.

Festzuhalten bleibt, dass der für Nick gestaltete Rahmen für die Lernzeit sich positiv auf seine Arbeitshaltung und Motivation auswirkt und ihm bei der Fokussierung der Aufgaben zu helfen scheint. Damit wird eine wichtige Grundlage gelegt, um Bildungsprozesse, abgestimmt auf seine Bedürfnisse, zu eröffnen und die persönliche Entwicklung voranzubringen. Diese Persönlichkeitsentfaltung scheint auch durch die Reduzierung von Konflikten und die positive Interaktion von Lehrern und Schüler deutlich an Gewicht zu gewinnen, da die Aufmerksamkeit der Lehrer nicht mehr nur auf die Vermeidung von Krisen gerichtet ist, sondern Nick mit seinen Potentialen

und Bedürfnissen deutlicher wahrgenommen werden und dadurch besser gefördert werden kann.

Als letzter Punkt ist die Kategorie der Selbstbestimmung zu reflektieren, die bei der Betrachtung der Lebensqualität eine Rolle spielt und die unter anderem die Bereiche der Autonomie und Selbstständigkeit aufgreift. Da bei Nick die Abhängigkeit von Erwachsenen im Alltag in vielen Bereichen sehr stark ausgeprägt ist, sollte diese, als erster Schritt, in den Arbeitsphasen verringert werden. Dies ist, wie es in der vorausgehenden Analyse der Selbstständigkeit beschrieben wurde, in einem gewissen Rahmen durchaus gelungen. Diese erweiterte Selbstständigkeit ermöglicht auf beiden Seiten mehr Handlungsspielraum. Dies wird besonders deutlich, wenn der Vergleich zur vorherigen Arbeitssituation gezogen wird, die sich als permanente Einzelförderung gestaltete. Nick konnte dadurch mehr Eigeninitiative im Arbeitsprozess ermöglicht werden. Wichtig scheint es hier zu beachten, dass diese Entwicklungen immer am Maßstab der Möglichkeiten und Potentiale Nicks zu messen sind, welche mit dieser Form des selbstständigen Arbeitens in einer sehr vorstrukturierten Situation sicher noch nicht ausgeschöpft sind. Trotzdem ist im Vergleich zur vorherigen Situation ein deutlicher Fortschritt sichtbar, welcher für Nick eine Erhöhung der Eigenständigkeit ermöglicht und damit auch die Zufriedenheit steigern kann.

Im Bereich des selbstbestimmten Handelns steht vor allem die Eröffnung von Auswahlmöglichkeiten im Vordergrund, da Nick eigenständig meist keine Handlungsalternativen oder eine Auswahl von Möglichkeiten entwickelt. Diese wird meiner Meinung nach momentan im Bereich der Arbeitsphasen noch nicht bewusst genug umgesetzt. Auswahlmöglichkeiten werden hier zeitweise im Bereich der Materialien angeboten. Diese müssen allerdings oft von den Lehrern initiiert werden, in dem sie zum Beispiel zwei Materialien zur Auswahl stellen. Gelegentlich wird jedoch aus Zeitgründen oder weil die Situation eine bestimmte Aufgabe verlangt, die Aufgabe zugeteilt. Hier sind noch keine festen Absprachen getroffen worden, die den Grad oder die Häufigkeit der Einbeziehung Nicks festlegen. Neben der Auswahl des Arbeitsmaterials werden Nick jedoch außerhalb der Arbeitsphasen, besonders im Bereich der Freizeitaktivitäten, durch Bildkarten verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, die ihm die Gestaltung der freien Zeit erleichtern sollen. Auch beim Essen oder im Schwimm- und Sportunterricht werden Nick verschiedene Alternativen angeboten. Der Bereich der Selbstbestimmung wird in Nicks Alltag also durchaus berücksichtigt, könnte jedoch in einigen Bereichen noch bewusster ausgebaut werden, um die Autonomie und Unabhängigkeit Nicks weiter zu fördern.

Alles in allem denke ich, dass die umfassende Umstrukturierung, sowohl der Rahmenbedingungen als auch des Denkens und Handelns der Beteiligten, dazu beitragen konnte, dass die Situation der Klasse mittlerweile als deutlich entspannter beschrieben werden kann und die Lebens-

qualität aller Personen im schulischen Umfeld gestiegen ist. Dies zeigt sich besonders an Nick, der weniger Stress ausgesetzt ist und viele Zusammenhänge seiner Umwelt mittlerweile besser zu verstehen scheint und dadurch ruhiger und entspannter geworden ist. Die Lehrer betonen, dass es wie bei jedem anderen Kind der Klasse Tage gebe, an denen der Umgang schwieriger sei, an dem Nick sie besonders herausfordere. Genauso gebe es nun aber deutlich mehr Tage, an denen die Zusammenarbeit sich sehr positiv gestalte und alle Personen in der Klasse gerne zusammen arbeiteten und viel voneinander lernen könnten. Nick scheint generell zufriedener zu sein, was sich in der Klasse deutlich spüren lässt.

Auch wenn gelegentlich weiterhin Situationen entstehen, in denen die Erwachsenen die Forderungen und Bedürfnisse Nicks, ausgedrückt in seinen Handlungen, nicht verstehen oder erkennen können, und auch wenn es genauso Situationen geben wird, in denen Nick seine Umwelt in ihren Anforderungen nicht verstehen kann, so scheint doch in der kurzen Zeit, mit den vielen Veränderungen viel geleistet worden zu sein, was die Qualität des Lebensraums Schule für alle Individuen zum positiven entwickelt hat.

5. Abschließende Gedanken und Reflexion des TEACCH Konzeptes

Reflexion des TEACCH Konzeptes

Die Auseinandersetzung mit dem Feld der Autismus-Spektrums-Störungen und mit den Gedanken des TEACCH Konzeptes führten, in Verbindung mit der intensiven Begleitung Nicks in seiner schulischen Situation, zu vielfältigen Eindrücken. Die vertiefende Beschäftigung brachte neben einigen sehr positiven Erkenntnissen, auch viele diskussionswürdige Punkte des TEACCH Konzeptes hervor, die ich hier, in Verbindung mit der Reflexion meiner Arbeit, aufzeigen möchte. Auch wenn die Umsetzung der Strukturierungsmaßnahmen in Nicks Klasse immer wieder neue Erfolge und positive Veränderungen hervorbringen konnte, so gibt es doch einige Bereiche und Grundannahmen des TEACCH Konzeptes, die kritisch beleuchtet werden müssen und mit Achtsamkeit bei der Umsetzung behandelt werden sollten.

So gehe ich davon aus, dass jede strukturierende Maßnahme das Risiko birgt, die Umwelt eines Kindes in zu starkem Maße von außen zu organisieren. Die Vertreter des TEACCH Konzeptes begründen die Notwendigkeit der Strukturierung und Organisation unter anderem mit den häufig beschriebenen, spezifischen Schwierigkeiten von Kindern mit Autismus im Bereich der *Handlungsplanung* und *Organisationsfähigkeit*. Den Gedanken, diesen Kindern in wichtigen Bereichen eine Unterstützung bei der Orientierung zu ermöglichen, halte ich grundsätzlich für sinnvoll. Durch Orientierungshilfen scheinen tatsächlich einige spezifische Probleme kompensiert werden zu können, was an erfolgreichen Beispielen der Umsetzung des TEACCH Konzeptes gezeigt werden kann. Es ist jedoch für das Kind ebenso von Bedeutung, dass die aktive Strukturierung maßvoll und nur dort eingesetzt wird, wo sie dem Kind wirklich helfen kann, in seiner Entwicklung voranzukommen. Eine *Überstrukturierung* der natürlichen Lernsituation kann ansonsten dazu führen, dass das Kind, ganz im Gegenteil zu der von TEACCH geforderten Förderung der *Selbstständigkeit*, noch stärker als zuvor in die Abhängigkeit von Bezugspersonen gerät, die sich um die Strukturierung der Umgebung kümmern. Hier ist das große Risiko gegeben, durch ein Zuviel an ‚künstlicher Struktur‘ das Kind zu sehr an diese Umstände zu binden und es damit möglicherweise auch in der Ausbildung von *flexiblen Handlungsstrukturen* zu behindern. Denn wird ein Kind so sehr an ein bestimmtes System gewöhnt, dass es nur noch in einem solchen, bewusst strukturierten System Orientierung finden kann, so kann dies in der Zukunft zu starken Problemen führen. Dies ist besonders zu betonen, wenn man auf die Schwierigkeiten von vielen Menschen mit Autismus zu sprechen kommt, sich auf veränderte Situationen einzustellen. Eine zu starke Gewöhnung an bestimmte, strukturierte Umfeldbedingungen kann dabei im schlimmsten Falle zu einer Handlungsunfähigkeit in einer anderen Situation führen. Sich diesem Risiko bei der Umsetzung von strukturierenden Maßnahmen bewusst zu sein und die Be-

gleitung eines Kindes mit Autismus immer wieder auf diesen Sachverhalt bezogen zu reflektieren, scheint deshalb eine zentrale Grundlage zu sein, um TEACCH erfolgreich zur Unterstützung der Entwicklung des Kindes anzuwenden.

Trotz dieser möglichen Problematiken, sollte auch betrachtet werden, welche Auswirkungen das *Fehlen* von Strukturen für Kinder mit Autismus haben kann. Wie bereits erwähnt, ist es für jeden Menschen wichtig, bestimmte Strukturen des Alltags zu durchschauen, zu verstehen und für sich nutzbar zu machen. Kann man bei einem Kind feststellen, dass diese Orientierung nicht gegeben ist, was bei Kindern mit Autismus häufig eine Schwierigkeit darstellt, und es darunter leidet, so sollten diesem Kind bewusst Alternativen eröffnet werden, um diese Orientierung durch Hilfestellungen zu finden. Dieses Zurechtfinden kann noch dazu positive Auswirkungen auf die Selbstbestimmungsfähigkeit haben. Denn es scheint verständlich, dass eine zunehmende Erschließung der Umwelt und ihrer Strukturen dabei helfen kann, die eigene Position und die eigenen Bedürfnisse in dieser Umgebung deutlicher zu erkennen, um sie dann nach Außen zu tragen. Grundlage für die Verwirklichung dieser Interessenvertretung ist dabei natürlich, dass dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, seine Bedürfnisse auszudrücken. Auch bei der Umsetzung des TEACCH Konzeptes ist eine solche Einbindung des Kindes wichtiger Schwerpunkt. Aussagen, die mit der Nutzung strukturierender Maßnahmen nach TEACCH pauschal die Verhinderung von Selbstbestimmung verbunden sehen, scheinen deshalb nicht zwangsläufig zuzutreffen.

Die Argumente, welche eine Möglichkeit der Eröffnung von Selbstbestimmung bei der Durchführung von TEACCH in Frage stellen, sind jedoch nicht aus den Augen zu verlieren und bei der Bewertung zu beachten. So ist es wichtig zu sehen, dass die Strukturierung immer auch verbunden ist mit einer gewissen Aufgabe von Handlungsfreiheit und Einschränkung der Flexibilität. Kann bei einem Kind jedoch erst *durch* eine bewusste Strukturierung eine Handlungsfähigkeit erreicht werden, so stehen damit verbundene Einschränkungen der Flexibilität in einem anderen Licht und müssen neu bewertet werden. Hier sollte bei der Umsetzung des *Structured Teachings* immer betrachtet werden, wo das Vorhandensein von flexiblen Strukturen für das Kind von Bedeutung ist und wo die Handlungsfreiheit vielmehr ein Bedürfnis des Pädagogen darstellt.

In der Gesamtbetrachtung des TEACCH Konzeptes kann ich festhalten, dass meiner Meinung nach jede Umsetzung von TEACCH Methoden einem wichtigen Grundsatz folgen sollte:

Die Maßnahmen der Strukturierung sollten nur dort angewendet werden, wo sie wirklich benötigt werden, um eine Entwicklung des jeweiligen Kindes zu fördern. Die Bedürfnisse dieses Kindes müssen dabei durch diese Maßnahmen besser aufgegriffen werden, als es ohne sie der Fall wäre. Die Umsetzung des *Structured Teachings* sollte in der Praxis also dem Leitsatz folgen:

„So viel wie nötig und so wenig wie möglich“. Wird das Konzept überstrapaziert, so kann es Hindernisse erschaffen, die vorher möglicherweise nicht vorhanden waren, und Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit tatsächlich verhindern. Überlegt eingesetzt, bietet es jedoch große Potentiale und Fördermöglichkeiten.

Alles in allem kann ich feststellen, dass das TEACCH Konzept und die darin enthaltenen Ideen des *Structured Teaching* für viele Kinder mit Autismus eine gute Möglichkeit bieten können, Zusammenhänge in der Umwelt und an sie gestellte Anforderungen besser zu verstehen. Dies kann die Chance eröffnen, Verhaltensweisen und Reaktionen aller am Schulprozess beteiligten Personen besser auf einander abzustimmen und damit missverständliche und problematische Situationen zu reduzieren. Auch werden für das Aufgreifen von autismusspezifischen Verarbeitungsschwächen und anderen Schwierigkeiten, sowie für die Einbeziehung individueller Bedürfnisse wichtige Anregungen gegeben. Trotzdem ist der Ansatz und seine konzeptionelle Passung auf die Bedürfnisse eines spezifischen Kindes immer genau zu prüfen. Nicht für jedes Kind scheint der Ansatz in gleicher Weise geeignet und nicht jeder Schüler kann von der Förderung nach TEACCH profitieren. Auch das *Structured Teaching* muss deshalb, wie jede andere Methode auch, kritisch und reflektiert betrachtet werden. Die Erwartung eines Wundermittels oder eines für alle Kinder passenden Rezeptes ist auch hier nicht angebracht. Trotzdem sollten die Potentiale des Ansatzes gesehen werden, an dem natürlichen Bedürfnis jedes Menschen nach Struktur anzusetzen und dieses in einem individuellen Förderprozess zu verarbeiten. Die konkrete Planung und Umsetzung dieser Maßnahmen liegt letztlich jedoch immer in der Hand des jeweiligen pädagogischen Teams. Dadurch, dass kein fester Leitfaden die einzelnen Schritte und Bereiche der Umsetzung festlegt, sondern die individuelle Ausarbeitung eines passenden Förderkonzeptes vorgeschlagen wird, muss jede Umsetzung des TEACCH Konzeptes individuell betrachtet werden. Auch sehr starre Umsetzungen oder Fehlinterpretationen des TEACCH Ansatzes sind dadurch häufig nicht nur auf das Konzept selbst, sondern besonders auch auf eine unpassende oder zu wenig am Kind orientierte Umsetzung der Pädagogen zurückzuführen. Dies zeigt auch die Gründe dafür auf, warum die Grenzen und Möglichkeiten des Konzeptes nicht in allen Bereichen verallgemeinernd dargestellt werden können. Trotzdem soll im folgenden Abschnitt noch eine abschließende Einschätzung der Fragestellung gegeben werden.

Erhöhung der Selbstständigkeit und Lebensqualität durch den Einsatz der TEACCH Methode?! – Eine Einschätzung

Durch die Zusammenfassung meiner Ergebnisse ergibt sich eine Einschätzung über die Möglichkeiten und Grenzen des TEACCH Konzeptes, die Selbstständigkeit und Lebensqualität von Kindern mit Autismus zu erhöhen.

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Ergebnissen der Arbeit festigte bei mir den Eindruck, dass in vielen Bereichen durchaus die Möglichkeit besteht, die Selbstständigkeit von Kindern mit Autismus mit Hilfe des TEACCH Konzeptes zu erweitern. Dies konnte ich durch die theoretische Auseinandersetzung, vor allem aber durch meine Erfahrungen mit dem Schüler Nick im Praxisbeispiel bestätigt sehen. Speziell in Arbeitssituationen kann durch die Etablierung eines verlässlichen Systems, eine routinierte Nutzung des Arbeitsplatzes und die sichere Bearbeitung von Aufgaben angebahnt werden. Dieses Arbeitssystem kann dadurch vom Schüler leichter selbstständig genutzt werden. Generell sorgt eine verlässliche Strukturierung im Rahmen des TEACCH Konzeptes dafür, dass Zusammenhänge schneller wiedererkannt oder eingeordnet werden können. Dadurch kann vieles von den Schülern selbst, ohne die Unterstützung eines Lehrers, durchschaut werden kann.

Selbstständigkeit steht bei der Umsetzung des *Structured Teaching* demnach in Verbindung mit der Schaffung besonderer Voraussetzungen in der Umgebung, in der selbstständig gehandelt werden soll. Eine Bedingung zur Entwicklung von Selbstständigkeit ist dabei das Aufzeigen eindeutiger Grenzen. Dies kann in vielen Fällen eine *aktive Strukturierung* der Situationen notwendig machen und die Übertragung der Selbstständigkeit auf andere, nicht vorstrukturierte Situationen in Frage stellen. Eine weitere Hilfestellung, die beim *Structured Teaching* genutzt wird, ist die gerade angesprochene Etablierung von routinierten Handlungsabläufen, die, einmal gelernt, von den meisten Kindern selbstständig angewendet werden können. Damit wird das Risiko erhöht, dass auch hier die Übertragung der Selbstständigkeit auf weitere, unbekannte Situationen nicht gelingt. Die starke Verbindung von spezifischen, strukturierten Situationen und der Nutzung von Selbstständigkeit kann als deutliche Schwachstelle des Konzeptes gesehen werden. Bei der Einschätzung der Selbstständigkeit eines Kindes, im Rahmen eines TEACCH Förderprogramms, sollte deshalb stets der Frage nachgegangen werden, ob das Kind die Selbstständigkeit nur in einer sehr spezifischen Situation zeigen kann oder ob es die gelernten Fähigkeiten auch außerhalb der strukturierten Situation übertragend anwenden kann.

Trotzdem stellt sich bei einigen Kindern mit Autismus, die starke Probleme haben sich selbst zu organisieren, die Frage, ob nicht eine Erhöhung der Selbstständigkeit in einer solchen, stark von

außen vorgegebenen Situation besser ist, als das Kind nie an das selbstständige Arbeiten heranzuführen. Sicher ist eine solche situationsspezifische Selbstständigkeit, gemessen an den Maßstäben der Selbstständigkeit eines gesunden Menschen, noch nicht zufriedenstellend. Trotzdem scheint das selbstständige Handeln in einer spezifischen Situation für viele Kinder mit Autismus der erste Schritt in eine selbstständigere und unabhängigere Handlungsform zu sein. Deshalb halte ich die Umsetzung des TEACCH Konzeptes zur Förderung der Selbstständigkeit für geeignet, wenn die Maßnahmen zu einer Reduzierung der Abhängigkeit führen und zu einer Weiterentwicklung des eigenständigen Handelns beitragen können, welche sonst kaum ausgebaut werden könnten.

Besonders durch die praktische Umsetzung konnte ich auch im Bereich der Erhöhung von Lebensqualität einen positiven Zusammenhang mit der Nutzung von Strukturierungshilfen und visueller Unterstützung feststellen. Viele dieser Effekte wurden bereits in der vorausgegangenen Analyse geschildert. Besonders das Verstehen und das Verstanden werden, waren in der Praxisphase zentrale Bausteine, welche vermutlich in besonderem Maße dazu beigetragen haben, dass Nick in der schulischen Situation zufriedener und entspannter werden konnte. Dieses Verständnis scheint bei ihm, insbesondere durch die Klarheit der Grundvoraussetzung und der Anforderungen, hervorgerufen zu werden und damit auf die Maßnahmen der Strukturierung zurückführbar zu sein.

Auch wenn die deutlicher strukturierte Umgebung die Lebensqualität Nicks positiv zu beeinflussen scheint, so sollten doch auch hier einige Schwachstellen des TEACCH Konzeptes in den Blick genommen werden. So besteht auch hier die Gefahr, durch eine zu starke Gewöhnung des Kindes an die vorgegebenen Rahmenbedingungen, die Ausbildung von Unflexibilität im Handeln zu unterstützen. So kann die Zufriedenheit in der bekannten und organisierten Umgebung durchaus hoch sein. Anforderungen in einer nicht bekannten oder weniger strukturierten Situation, könnten jedoch zu einer Überforderung und einer entsprechenden Reaktionen führen. Es besteht also kaum ein Zweifel daran, dass neben allen Maßnahmen, die durch Struktur zur Steigerung der Zufriedenheit in bekannten Situationen führen, immer auch eine gewisse Handlungsflexibilität ausgebildet werden muss. Diese soll dem Betreffenden helfen auch in unbekannt Situationen eine Reaktionsfähigkeit aufweisen zu können und damit eine weitreichende Erhöhung der Lebensqualität zu ermöglichen, anstatt nur einzelne Bereiche in ihrer Qualität zu verbessern.

Auch hier darf man die unterschiedlichen Maßstäbe der Einschätzung von Lebensqualität, die jede Person für sich entwickelt, nicht vergessen. Es ist dabei wichtig, Abstand vom eigenen Ideal der Lebensqualität zu bekommen, um sich auf die Bedürfnisse des Gegenübers einlassen zu

können. Und wenn für einige Kinder mit Autismus Zufriedenheit bedeutet, zeitweise dem Ideal einer vorausschaubaren und unveränderten Umwelt entgegenstreben zu dürfen, so sollte dieses Anliegen wahrgenommen und in verantwortbaren Rahmen aufgegriffen werden. Die Umsetzung des *Structured Teaching* kann helfen, einen solchen Rahmen zu schaffen, in welchem die Bedürfnisse des Kindes zur Geltung kommen sollen. Dieses Aufgreifen der Interessen und Stärken des Kindes und eine Auseinandersetzung mit seinen Abneigungen und Schwächen, sind von zentraler Bedeutung, um die Lebensqualität des Kindes in der Schule tatsächlich zu beeinflussen zu können. Strukturierende Maßnahmen nach TEACCH können dabei helfen Umstände zu schaffen, in denen sich das Kind wohlfühlt- die wirkliche Erhöhung der Lebensqualität kann meiner Meinung nach jedoch am Ende vor allem durch die positive und erfolgreiche Interaktion mit anderen Menschen hervorgerufen werden.

Quellenangabe

Literatur

Aarons, M. / Gittens, T. (2010): Das Handbuch des Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

Bölte, S. / Poustka, F. (2002): Interventionen bei autistischen Störungen: Status quo, evidenzbasierte, fragliche und fragwürdige Techniken. Übersichtsarbeit.

In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 30 (4), 271-280

Degner, M.; Müller, Ch. M. (Hrsg.) (2008): Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz. Verlag Kleine Wege: Nordhausen

Doose, S. (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Lebenshilfe-Verlag: Marburg

Dworschak, W. (2004): Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn

Freitag, Christine M. (2008): Autismus-Spektrums-Störungen. Ernst Reinhardt Verlag: München

Häußler, A. (2008): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Verlag modernes Lernen: Dortmund

Klicpera, C./ Innerhofer, P. (1999): Die Welt des frühkindlichen Autismus. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag: München

Poustka, F. et al. (2004): Ratgeber Autistische Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Hogrefe-Verlag: Göttingen (I)

Poustka, F. / Bölte, S. / Feineis-Matthews, S. / Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Hogrefe-Verlag: Göttingen (II)

Remschmidt, H. (2000): Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. Verlag C.H. Beck oHG: München

Schönhammer, R. (2009): Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung. Facultas Verlag: Wien

Schuster, N. (2007): Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing. Weidler Buchverlag: Berlin

Solzbacher, H. (2010): Von der Dose bis zur Arbeitsmappe- Ideen und Anregungen für strukturierte Beschäftigungen in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz. Borgmann Media: Dortmund

Tammet, D. (2008): Elf ist freundlich und Fünf ist laut- Ein genialer Autist erklärt seine Welt. Patmos Verlag: Düsseldorf

Theunissen, G. (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Kohlhammer Verlag: Stuttgart

Walter, S. (2008): Autismus. Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten. Perlen Verlag GmbH: Horneburg

Internetquellen:

Landesverband Lebenshilfe Sachsen-Anhalt e.V. (2004): Tagungsdokumentation: Leben in der „Normalität“ – ein Risiko? Krisen, Verhaltensauffälligkeiten und soziale Probleme bei Menschen mit geistiger Behinderung.

Online:

<http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/reha/download/files/Tagungsdokumentation2.pdf> ;

(28.06.2011)

Feilbach, T. (2005): Strukturierung und Visualisierung – Hilfen zur Förderung in Anlehnung an das TEACCH-Programm

Online:

http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/Feilbach-Strukturierung.pdf

(01.07.2011)

Häußler, Anne: Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes

Online:

<http://www.autismus-in-berlin.de/Teacch-AnneHaeussler.pdf>

(01.07.2011)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Entwurf einer Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen

Online:

<http://plone.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/anlage/Autismus-Handreichung-lbs11.pdf>

(30.06.2011)

ICD-10

International Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems, Tenth Revision (ICD-10), Volume III Alphabetical Index. World Health Organisation. (1994)

Online:

<http://www.icd-code.de/icd/code/F84.0.html>

(10.06.11)

DSM IV

Sass, H. / Wittchen, H.U. / Zaudig, M. (2001): Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen. DSM-IV. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.

Sonstige Quellen:

Häußler, A. (2011): Protokoll: Vortrag zum Thema „Autismus“ von Dr. Anne Häußler vom 13.05.2011 (siehe Anlagen)

Zitat:

Sinclair, J. (1993)

<http://www.autismushamburg.de/trauernichtummich.html>]

(08.07.2011)

Anlagen

A. Einverständniserklärungen.....	119
B. Erläuterungen zu bestimmten, selbst hergestellten Arbeitsmaterialien.....	120
C. Transkription: Abschlussgespräch mit den Lehrern.....	123
D. Vortragsprotokoll: Thema: Autismus (Referentin A. Häußler).....	133

Anlage A: Einverständniserklärungen

Einverständniserklärung der Schulleitung

Der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg /
Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen

Frau **Anna-Katharina Lütjens**

wird vorbehaltlich der Zustimmung der Erziehungsberechtigten hiermit die Genehmigung erteilt,
bei dem Kind

(Name) (Vorname) geb.

(Schule/Klasse)

(Zeitraum)

eine förderdiagnostische Untersuchung durchzuführen, sich an dem Prozess der Förderung zu beteiligen und die Ergebnisse der Arbeit in Form einer wissenschaftlichen Hausarbeit zu verwenden.

Der Studierenden wird Akteneinsicht gewährt.

Die Studierende unterliegt der Schweigepflicht sowie den Bestimmungen des Datenschutzes, Alle Daten, die im Rahmen der Arbeit Verwendung finden, müssen anonymisiert werden.

Adresse/Stempel der Schule:

Unterschrift der Schulleitung

Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten

Hiermit erklären wir uns damit einverstanden, dass

Frau **Anna-Katharina Lütjens**

förderdiagnostisch mit unserem Sohn


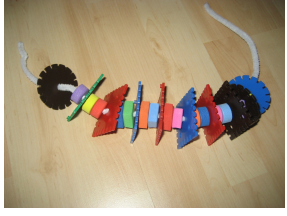


arbeitet, Vorschläge zur Förderung unterbreitet und die Ergebnisse der Arbeit in Form der wissenschaftlichen Hausarbeit verarbeitet.




(Ort und Datum)

(Unterschrift der Erziehungsberechtigten)

Anlage B: Erläuterungen zu bestimmten, selbst hergestellten Arbeitsmaterialien

<u>Aufgabe</u>	<u>Bild</u>	<u>Beschreibung</u>
1		<p><u>Dose (mit Schlitz) + Kronkorken</u> Die Kronkorken sollen aus dem Behälter in den Schlitz der Dose gesteckt werden. <u>Ziel:</u> Verständnis über Aktion (Kronkorken in den vorgesehenen Schlitz der Dose werfen) und Reaktion (Kronkorken machen klirrendes Geräusch in der Dose) UND Entwicklung des Konzeptes von „fertig“ = ist die Schale leer und das Material nicht mehr sichtbar, ist die Aufgabe <i>FERTIG</i>.</p>
2		<p><u>Schuhkarton + Duplosteine</u> Die Duplosteine sollen nach Größe sortiert und in das jeweils passende Loch gesteckt werden. <u>Ziel:</u> Entwicklung eines Konzeptes von „fertig“ (s.o.) UND Sortieren nach einem Merkmal (z.B. Größe der Steine) Die Aufgabe ist später durch die Vorgabe von weiteren Kriterien oder die Veränderung des Materials erweiterbar (Sortieren nach Merkmal Farbe; Materialveränderung; u.ä.)</p>
		<p><u>Arbeitskarton 1)</u> <i>Besteht aus:</i> - Rundöffnung (Hohes C-Flasche); nach unten geöffnet - lange, schmale Schlitzöffnung - eine abnehmbare Schale</p>
3		<p><u>Arbeitskarton 1) + Flummi/ Dreiecke (flach)</u> Der Inhalt der Schale soll in die jeweils passende Öffnung des Kartons sortiert werden. Die Inhalte der Schale sind so unterschiedlich, dass nur eine Öffnung für ein Material in Frage kommt (Flummi-Rundöffnung / Dreieck-Schlitzöffnung). <u>Ziel:</u> Das Prinzip des Arbeitskartons soll verdeutlicht werden- <u>ein</u> Material kann <u>einer</u> Öffnung zugeordnet werden und ist dann nicht mehr sichtbar; ist die Schale leer und das Material nicht mehr sichtbar, ist die Aufgabe <i>FERTIG</i>.</p>

4		<p><u>Arbeitskarton 2) + Biegeplüsch mit Kunststoffscheiben und Schaumgummiwürfeln (versch. Größen)</u></p> <p>Die auf dem Biegeplüsch aufgefädelten Materialien sollen zunächst abgezogen und dann in die passende Öffnung des Kartons sortiert werden. Die Anforderungen an die Differenzierungsfähigkeit werden dabei höher, je kleiner die Schaumgummiwürfel und Kunststoffscheiben werden.</p> <p><u>Ziel:</u> Schulung der Feinmotorik beim Abziehen der Materialien vom Biegeplüsch; Zuordnung des Materials zu der jeweils passenden Öffnung. Auch hier soll gearbeitet werden, bis alle Materialien (abgesehen vom Biegeplüsch) im Karton „verschwunden“ sind und die Aufgabe FERTIG ist.</p>
5		<p>- siehe Aufgabe 4 – etwas einfacher durch die deutlichen Größenunterschiede</p>
		<p><u>Arbeitskarton 2)</u> <i>Besteht aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rundöffnung (geschlossene Flasche); nach unten geschlossen- Material wird „aufgefangen“ - lange, schmale Schlitzöffnung - eine abnehmbare Schale
6		<p><u>Arbeitskarton 2) + Kunststoffscheiben (groß) und feste Wattekugeln</u></p> <p>Der Inhalt der Schale soll in die jeweils passende Öffnung des Kartons sortiert werden. Die Inhalte der Schale sind so unterschiedlich, dass nur eine Öffnung für ein Material in Frage kommt (Wattekugel -Rundöffnung / Scheibe-Schlitzöffnung).</p> <p><u>Ziel:</u> Das Prinzip des Arbeitskartons soll verdeutlicht werden- ein Material kann einer Öffnung zugeordnet werden und ist dann nicht mehr sichtbar; ist die Schale leer und das Material nicht mehr sichtbar, ist die Aufgabe FERTIG.</p>
7		<p><u>Arbeitskarton 2) + Kunststoffscheiben (klein) und Murmeln</u></p> <p>-siehe Aufgabe 6 –</p>

		<p>mit etwas höherer Schwierigkeitsstufe, da die Materialien kleiner sind</p>
<p>8</p>		<p><u>Arbeitskarton 2) + Kunststoffscheiben (klein) und Schaumgummiherzen (klein)</u></p> <p>-siehe Aufgabe 6 - mit etwas höherer Schwierigkeitsstufe, da die Materialien kleiner sind -</p>
<p>9</p>		<p><u>Blaue Dose (mit kleinem Schlitz/ Münzgröße) und rote Dose (mit langem, engem Schlitz / Scheingröße)</u> + Spielgeld (Münzen und Scheine)</p> <p>Das Spielgeld soll aus dem Deckel des Kartons in die Dosen verteilt werden, wobei die blaue Dose für die Münzen und die rote Dose für die Scheine vorgesehen ist.</p> <p><u>Ziel:</u> Auch hier soll das Sortieren und Differenzieren in zwei Kategorien (Scheine und Münzen) vertieft werden. Es können jedoch mehrere Merkmale angewendet werden, wie die Form (eckig oder rund), die auch durch die Schlitzöffnungen als Unterscheidungsmerkmal empfohlen wird, oder das Material (Kunststoff und Papier).</p>

Anlage C: Transkription: Abschlussgespräch mit den Lehrern

Transkription:

Auswertungsgespräch des Umfeldgestaltungsprozesses für den Schüler Nick nach dem TEACCH Konzept

Datum: 30.06.2011

Anwesende: Frau Ebel (E.) – Klassenlehrerin
Herr Bohr (B.) – Sonderschullehrer
Ramon (R.) – Zivildienstleistender

Anna Lütjens (L.) – Gesprächsleiterin

Anmerkung:

Das Auswertungsgespräch wurde am Nachmittag des 30.06.2011 nach dem Unterricht im Lehrerzimmer der Stammschule durchgeführt. Die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern der Klasse und mir hatte am 24.02.2011 mit einer Hospitation begonnen. Ziel dieses Gespräches, welches ich durch gezielte Fragen strukturierte, war es den zurückliegenden Prozess der Umgestaltung des Lernumfeldes nach dem TEACCH Konzept noch einmal gemeinsam zu reflektieren und die Veränderungen, die sich durch diese Arbeit ergeben haben, aufzuzeigen und zu sammeln.

Da es im Verlauf des Gespräches sehr häufig zu thematischen Abschweifungen kam, die von der eigentlichen Frage wegführten, erachtete ich es als sinnvoll, die Antworten in teilweise in thematische Einheiten zu fassen und so eine sinnvolle Übersicht über die Antworten zu ermöglichen. Der grundlegende Gesprächsverlauf wurde dabei jedoch so wenig wie möglich verändert und Verschiebungen durch Anmerkungen (*Anm.:*) kenntlich gemacht.

THEMA: STÄRKEN / KOMPETENZEN / INTERESSEN

L.: „Was würden Sie als die besonderen Stärken und Fähigkeiten Nicks beschreiben?“

E.: „Er kann sich gut Wege merken. Also zum Beispiel wenn wir zum Sport gehen, da weiß er schon genau wo es hingehet. Und was mir immer wieder auffällt, dass er sich Melodien gut merken kann. Wenn er den Namen vom Lied nicht weiß, dann summt er oft die Melodie oder manchmal kann er sogar kleine Ausschnitte vom Text singen.“

B.: „Ich finde auch, er versteht recht viel. Also Nick hat glaube ich schon nen großen Wortschatz. Auch wenn er den nicht aktiv nutzt. Begriffe kennt er schon viele. Und Zuordnungen von Symbolen oder Fotos zu Realgegenständen, das ist auch was, das klappt schon sehr gut.“

E.: „Und ein Interesse an Fotos hat er. Fotos anschauen, das macht er gerne, also wenn wir mal eine Veranstaltung besucht haben und wir ihm dann sagen: „Wo bist du? Oder wo ist ...?“, dann kann er das schon richtig gut zuordnen. Also die Gruppenmitarbeiter aus dem Wohnheim und auch uns aus der Schule. Also wenn du ihm ein Bild zeigst, dann kann er dir schon sagen, wer da drauf ist. Also zuordnen. Und das macht er auch gerne in der Freiarbeit- Dinge den passenden Gegenständen zuordnen, das kann er ganz gut.“

B.: „Aber das passt auch wieder total in sein Schema: Man zeigt auf was und er benennt es - man gibt ihm was und er ordnet es zu - also in dem Sinne: ‚Ich weiß was ich zu tun habe, und dann mach ich’s‘ – aber eben nur wenn er weiß, was er soll. Das kann er halt gut und das macht er dann auch gerne. Aber Oberbegriffe finden, dass kann er dann halt irgendwie noch fast gar nicht.“

THEMA: PROBLEMVERHALTEN

L.: „Was waren die besonderen Problembereiche in der Arbeit mit Nick?“

E.: „Ich denke, dass er, gerade wenn es ans Arbeiten ging, nicht wusste was er machen soll und wie viel er machen soll. Und das war auch ne Unsicherheit von uns, das wir nicht wussten und nicht abgesprochen haben wie viel er jetzt arbeiten soll oder wie lange er dran bleiben soll.“

B.: „Ich glaube, wenn die Arbeitsphasen heute gut laufen, dann ist er auch gar nicht mehr so drin in seiner Kratzerei, dann steigert er sich da gar nicht so rein. Ich glaube, wenn er da drin ist, im ‚sich zur Wehr setzen‘ dann kommt er da nur ganz schlecht wieder raus. Und wenn diese Arbeitsphasen gut laufen, ist irgendwie der ganze Tag harmonischer.“

E.: „Aber es gibt schon Situationen, wenn es dann gar nicht mehr geht, dann geht schon noch einer mit ihm nach draußen auf den Flur. Manchmal kommt das schon noch vor, aber deutlich seltener. Und dann kommt er oft auch wieder zur Ruhe und dann geht’s auch wieder besser. Aber das ist oft die Tagesform.“

L.: „Und wie haben sich die Schwierigkeiten Nicks in seinem Verhalten vor den Maßnahmen der Strukturierung konkret geäußert?“

E.: „Er hat dann einfach rumgeschrien, hat gespuckt, gekratzt - hat einfach eine Verweigerungshaltung gezeigt.“

B.: „Er ist auch einfach ständig aufgestanden ist unruhig herumgelaufen oder hat sich auf den Boden gesetzt, sodass du ihn gar nicht mehr bewegen konntest. Ich denke auch, dass er zu Beginn, am Anfang als er in die Klasse kam, eigentlich von uns herumgeschoben wurde, weil diese verbale Information nicht ankommt bei ihm, oder nicht so ankommt wie wir das gedacht haben bei ihm. Und dann wurde er halt irgendwo hingeschoben und er wusste gar nicht *warum* er da jetzt hin soll, und er wollte dann zeigen er will das nicht und dann hat er sich gewährt.“

E.: „Diese schnellen Wechsel, zum Beispiel bei der Stationenarbeit, das war für ihn auch ein Problem. Da wusste er glaube ich oft nicht, was passiert jetzt, wo soll ich hin, bin ich schon fertig“

THEMA: ARBEITEN

(Anm.: *Fließender Übergang zum nächsten Thema ohne direkte Fragestellung*)

E.: „Und jetzt kommt er gut damit klar, wenn er weiß, wann er arbeiten soll und wann Pause ist.“

B.: „Sowohl im Arbeitsprozess als auch vom Arbeitsmaterial her gesehen... eine gute Entwicklung.“

E.: „Und dass man einfach runter gegangen ist vom Niveau. Wo er einfach Erfolg erleben kann. Ich glaube, dass er vorher einfach oft überfordert war mit der Aufgabe, bzw. bei anspruchsvolleren Aufgaben, da hat er sofort Nein gesagt und hat die halt nicht bearbeitet. Und jetzt mit diesen einfacheren Aufgaben, die kann er einfach *fertig* machen.“

B.: „Ich glaube, dass ist ein wichtiger Punkt, dass er einfach mit einer Aufgabe auch mal *fertig* ist. Dass er sieht, es ist nichts mehr da, dann kommt das weg und dann kommt das nächste.“

THEMA: ZEIT

(Anm.: *Fließender Übergang zum nächsten Thema ohne direkte Fragestellung*)

B.: „Und wichtig ist da auch die Zeit, dass er weiß, das muss ich machen und dann kommt die Pause.“

E.: „Das war vorher auch oft ein Problem, dass ich gedacht habe, naja, dann machst du jetzt halt noch etwas bis zur Pause- und das war für ihn total schrecklich, weil er dachte er ist fertig und dann war er doch nicht wirklich fertig.“

(*Einschub: Äußerung zum Thema: Zeitliche Strukturierung*)

B.: „Das ist ja auch genau das Prinzip, dass man ihm vermitteln soll, dass die Welt nicht planbar ist und die Pläne aber teilweise bestehen und dann gibt's ja einfach viele Möglichkeiten diese Pläne anzupassen.“

E.: „Das war für mich eigentlich auch ganz lustig, weil ich vorher auch so der Meinung war, wenn du dann für jede Aktion ein Kärtchen hast und so, man kann das ja auch übertreiben – aber dass du dann mit den Kärtchen variieren kannst und dass dann so sichtbar machst, was sich verändert. Das hilft ja auch schon viel. Und das merke ich auch selbst, das ist schon logisch. Das ist schon besser, als wenn Nick sich da für alles so ne Routine entwickelt.“

THEMA: EINSCHRÄNKUNG DURCH STRUKTURIERUNG

„Haben Sie das Gefühl, dass Nick die Maßnahmen der Strukturierung in irgendeiner Weise einschränken?“

E.: „Also ich denke, dass er ganz froh ist, dass er *seinen* Arbeitsplatz hat. Er geht auch schon alleine hin und wenn Arbeiten am Plan steht, dann marschiert er gleich zu seinem Platz. Er findet das glaube ich gut, dass man ihm da einen eigenen und vor allem einen festen Platz gibt.“

B.: „Ich glaube einfach, dass er jetzt viel öfter versteht, was bei uns passiert, was wir von ihm wollen. Und wenn man da in Richtung Lebensqualität weiterdenkt- ich denke *unsere* Lebensqualität ist gestiegen durch diese Maßnahmen und seine auch. Meiner Einschätzung nach hilft es Nick einfach sehr, dass man ihm durch diese Veränderungen einfach viel erklärt. Also, dass er vieles einfach besser versteht und das er das braucht. Haben wir ja vorher schon probiert, ihm Sachen verständlich zu machen... Ich glaub einschränken tut ihn das nicht.“

E.: „Man muss ja auch immer die Voraussetzungen sehen. Nick ist halt nicht so jemand, der gut allein alles organisieren kann, der braucht einfach viel Hilfe.“

Und in der Freizeit kann er ja auswählen was er machen möchte. Da haben wir ihm ja auch Symbolkärtchen gemacht mit ganz vielen Dingen die er gerne macht- Trampolin, Buch anschauen, Buggy schieben, Musik hören und so weiter – vorher wusste er ja auch in der Freizeit nichts mit sich anzufangen und jetzt hat er da irgendwie ne Hilfestellung, aber die Wahl lässt man ihm ja trotzdem noch. Und er kann sich bewusst auf die Pause freuen, einfach dadurch, dass wir es sichtbar gemacht haben, *wann* die Pause kommt.“

THEMA: NIVEAU DER ARBEIT

(Anm.: Fließender Übergang zum nächsten Thema ohne direkte Fragestellung)

B.: „Aber, was mir grad einfällt, ich denke es war absolut richtig, dass wir mit dem Niveau zurückgegangen sind. Wo wir doch vorhin über die ‚Problembereiche‘ gesprochen haben. Das Hauptproblem oder die Schwierigkeit war, das Verhalten und für ihn halt überhaupt ne Transparenz hinzubekommen *was wann* von ihm erwartet wird- das haben wir jetzt erst hingekriegt durch diese einfacheren Aufgaben und dass er eben auch mal selbstständiger arbeiten kann und nicht *immer* eine Person für sich abzieht. Und jetzt wo das ganz gut geht, da können wir ja auch das Niveau wieder aufbauen. Weil wenn er nicht gut drauf ist, dann macht es keinen Spaß- und ohne nen gewissen Plan war er halt einfach oft schlecht drauf... die Entwicklung sieht man ja auch an Rouvens Händen ganz gut- nicht mehr so kaputt.“
(lacht)

E.: „Es ist ja auch so viel schöner mit ihm zu arbeiten, wenn er gut drauf ist.“

THEMA: PROBLEMATISCHE VERHALTENSWEISEN

L.: „Die Problematischen Verhaltensweisen, das Spucken, Kratzen, sich auf den Boden setzen oder das laute Schreien- wie häufig treten diese Verhaltensweisen auch nach den Veränderungsmaßnahmen noch auf?“

R.: „Also ich denke, dass ist jetzt alles stark reduziert worden. Er drückt jetzt am CD Spieler auch nicht immer alle Knöpfe durch, sondern er kann jetzt mittlerweile schon vor dem Spieler stehen und einfach zuhören. Und ja das Kratzen und Spucken hat sich auch stark reduziert. Also es ist schon sehr viel besser geworden.“

E.: „Ja, aber das ist auch sehr von der Tagesform abhängig. Für ihn ist es schon schwer irgendwo vorbeizugehen- meistens an der Nele- und sie eben nicht anzufassen. Also auf Nele hat er ein besonderes Augenmerk gelegt.“

B.: „Aber sie fordert das schon auch heraus. Es ist so eine Aktion – Reaktion – Geschichte; so ein kleines Spiel, bei dem man weiß, wie die Reaktion auf die Handlung sein wird. Es ist immer die selbe Reaktion: Er tickt sie an, manchmal auch fester – sie weint lautstark – wir sagen: Nick lass das!'. Irgendwie schon verlässlich.“

THEMA: SELBSTSTÄNDIGKEIT

L.: „Die Selbstständigkeit im Arbeitsprozess- inwieweit hat sich diese seit der Umstrukturierung verändert?“

B.: „Also heute war es so, was er richtig gut gekonnt hat, die Aufgabe, wenn er sie vor sich hat, zu Ende zu bringen und wenn er sie fertig hat, rechts in den Fertigkorb zu legen. Und beim ersten Mal hab ich ihn dann noch auffordern müssen, das Arbeiten-Schild abzumachen, aber ab da hat er es dann immer von allein gemacht. Also da hat er den Ablauf einfach verstanden- da weiß er, wie das System funktioniert und was er machen soll. Ich denke,

dass ist schon ein guter Erfolg, dass er jetzt auch verstanden hat seine Aufgabe von links zu holen, naja, manchmal braucht er da noch Hilfe- dass ich ihm sag ‚Neue Aufgabe‘ oder so, und dass er dann damit arbeitet. Und mittlerweile weiß er einfach automatisch, wohin eine fertige Arbeit abgelegt werden soll und dass er auch selbstständig schauen kann, ob er jetzt noch mal Arbeiten oder Pause hat.“

R.: „Ich find auch, Nick ist schon deutlich selbstständiger geworden beim Arbeiten. Wenn er eine Aufgabe kennt und weiß was er machen soll, dann kann er die schon gut selbst bearbeiten. Also da muss man nicht mehr direkt daneben sitzen und immer beobachten, weil sonst das Material fliegt- dass war anfangs echt schlimm. Ich steh dann meist schon so, dass er mich sieht, also, dass er weiß, dass ich ihn im Auge habe, aber ich geh dann schon auch mal zur Maren und helfe der. Und er arbeitet dann einfach weiter.“

E.: „Ja das stimmt, dass erleichtert schon viel. Aber klar, wenn er Aufgaben noch nicht kennt, dann braucht er schon noch engere Betreuung und dann muss man das ein paar Mal mit ihm üben und dann schafft er es auch mal gut allein zu arbeiten. Also wenn die Aufgabe zu schwierig ist oder wenn er sie nicht kennt, dann geht das noch nicht so gut. Dann kann es sein, dass er das Material ins Klassenzimmer schmeißt, wenn man mal weggeht... Also manchmal provoziert er dann auch eine 1:1-Situation.“

B.: „Was ich finde was sich deutlich verbessert hat ist eben, dass er allein erkennt, dass er die Aufgabe *fertig* machen muss und dass er das dann weiß, wenn es soweit ist und sie in den Fertig-Korb legt. Das Holen von neuen Aufgaben, das klappt aber noch nicht so gut. Das ist für ihn irgendwie noch unklar und da müssen wir ihm ja öfter etwas geben.“

THEMA: ARBEITSDAUER

(Anm.: Fließender Übergang zum nächsten Thema ohne direkte Fragestellung)

B.: „Also ich finde es beachtlich, dass er mittlerweile über unsere lange Arbeitsphase *(Anm.: eine Stunde am Donnerstag Morgen)* bis zum Ende durch mit seinen Aufgaben mitmachen kann.“

E.: „Aber was er immer noch einfordert, dass ist doch eine 1:1-Betreuung im weiteren Sinne. Also wenn da niemand in der Nähe wäre, dann wäre er überfordert. Er braucht da eigentlich schon diese Beobachtung und diese Sicherheit, dass da jemand in der Nähe ist und nach ihm schaut. Also das fordert er schon noch ein, dass da nach ihm geschaut wird. Ich denke, dass ist was, was er einfach auch aus seiner alten Schule mitbekommen hat, weil er da ja durch die Schulbegleitung wirklich *immer* jemanden hatte.“

B.: „Aber es ist kein Vergleich zu der Anfangsphase, da musste man ja einfach direkt neben ihm sitzen, sonst ging ja gar nichts- jetzt kann man ja wirklich auch mal nach jemandem anderen schauen, im Klassenzimmer rumlaufen, ohne, dass er gleich alles hinschmeißt oder durchdreht“

THEMA: NEGATIVE ASPEKTE DER STRUKTURIERUNG NACH TEACCH

L.: „Können Sie auch Situationen oder Bereiche beschreiben, in denen Sie eher eine negative Entwicklung nach den Maßnahmen der Strukturierung feststellen können?“

E.: „Naja, eigentlich, das Niveau der Arbeit, dass das doch etwas gesunken ist. Man hat ja vorher schon andere Sachen mit ihm gemacht- aber dafür war halt eine ganz intensive Betreuung notwendig. Aber ich denke, dass Niveau werden wir jetzt auch einfach mit der Zeit steigern können- also angefangen mit der Erhöhung der Anzahl der Arbeiten bevor eine Pause kommt, ...“

B.: „Aber die Pause, die braucht er schon, und die muss auch in halbwegs erreichbarer Nähe sein.“

E.: „Ja die Arbeit ist das notwendige Übel- die Pause ist ja eigentlich das Ziel“

B.: „Das sehe ich ein bisschen anders. Ich denke schon, dass er mittlerweile auch an den Aufgaben Spaß hat. Also gerade so einfache Zuordnungsaufgaben, das denke ich schon, dass die auch entspannend auf ihn wirken, wenn er dann anfängt zu singen und zu summen...“

R.: „Manchmal in der Freizeitgruppe sind wir ja sogar hochgegangen und haben gearbeitet, weil Nick arbeiten wollte. Und das macht ihm schon richtig Spaß.“

(Einschub: Äußerung zum Thema: Anforderungen der Arbeitsmaterialien)

B.: „Aber, weil du vorhin gemeint hast, dass das Niveau zurückgegangen ist... Durch die Zeiten, in denen wir in der Einzelförderung mit ihm arbeiten schauen wir ja schon, dass er nicht nur so einfache Aufgaben macht. Ich denke, dass mit dem geringeren Niveau, das ist grad einfach noch was, daran geht irgendwie kein Weg vorbei- entweder mehr selbstständig oder mehr Niveau.“

E.: „Ja, klar selbstständiger kann er da schon arbeiten, aber die Frage ist, ob man die Aufgaben nicht auch im Niveau erhöhen könnte? Aber klar, da muss man halt in der Einzelförderung ausgleichen...“

THEMA: LOB UND VERSTÄRKER

L.: „Welche Möglichkeiten nutzten Sie, um Nick zu loben oder ihn anzuerkennen?“

B.: „Also das verbale Lob: ‚Gut‘ mit unserer vereinbarten Geste- darauf reagiert er sehr positiv, darüber freut er sich.“

R.: „Naja und wenn man ihn knuddelt. Das mag er total, da fragt er ‚Nochmal? Nochmal?‘

E.: „Ich nutzte auch automatisch immer das verbale Lob. Und manchmal ist es dann auch mal ne Belohnung, wenn er dann auch etwas Bestimmtes machen darf, Buggy fahren oder so, oder wenn er mal n Gummibärchen bekommt. Das ist auch was, womit man ihm ne Freude machen kann.“

THEMA: LEBENSQUALITÄT

L.: „Wo sehen Sie die wichtigen Bereiche mit denen momentan auf Nicks Lebensqualität Einfluss genommen werden kann oder auch schon wird?“

B.: „Also ich denke, dass das Verstehen ein ganz zentraler Punkt ist. Dass er verstehen muss, was um ihn herum passiert. Und da scheint ihm einfach die Struktur und eine gewisse Übersicht zu helfen. Warum kommt was, und jetzt kommt das- das man ihm da irgendwie hilft, dass er das versteht.“

E.: „Was ich noch denke, dass das Auswählen ein ganz wichtiger Aspekt für ihn ist, dass er selbst entscheiden kann, dass er das in manchen Bereichen gelernt hat- in der Pause oder

beim Essen. Und dass die Arbeit für ihn überschaubar ist, dass er sich da besser zurecht findet. Und dass er sich auf die Pause freuen kann. Da sieht man ihm immer an, dass er das einfach schön findet, wenn er dann Pause machen kann.“

B.: „Auch, dass er seinen *eigenen Platz* hat, dass ist auch ne Lebensqualität. Dass er weiß, wo gehor ich hin. Und ich glaube, seit das Material eindeutiger ist und ein bisschen vom Niveau her herunter gestuft ist, da kann er beim Arbeiten auch entspannen. Da hab ich manchmal das Gefühl, dass er da sowas wie Entspannung erlebt, wenn er dann so vor sich hinsummt und so ganz behaglich seine Aufgabe erledigt... Vorher war da oft so eine schlechte Stimmung beim Arbeiten. Das hat sich verändert.“

E.: „Das stimmt- ich glaube er arbeitet schon gern. Was ich noch für wichtig halte, dass es klare Regeln gibt- das ist auch wichtig- Wissen womit er's zu tun hat. Und überhaupt, das, was eigentlich über allem steht ist denke ich Kommunikation. Dass er über Symbole, Kärtchen einfach besser kommunizieren kann.“

B.: „Und auch uns besser versteht, was wir von ihm wollen. Also sowohl die aktive als auch die passive Seite.“

E.: „Ja, zum Beispiel am Stundenplan, wenn da irgendwas anders läuft, wenn sich zum Beispiel Frühstück und Pause dann mal vertauschen, dann ist das schon ganz schön schlimm. Oder sich der Stundenplan ändert und es ist kein Schwimmen sondern irgendwas anderes... und man würde das am Plan nicht ändern, dass wäre schlimm für ihn, gerade im Bezug auf die Kommunikation, weil er dann gar nicht mehr weiß, womit habe ich es denn jetzt zu tun? Also, dass er sich drauf einstellen kann. Das ist schon wichtig für ihn.“

B.: „Und er fragt auch oft das Gleiche, ‚Mama?‘, ‚Auto fahren?‘- und ich glaube da würden ihm auch Übersichtspläne helfen, dass er einfach weiß, wann ist was. So wie beim Arbeiten, wo er sich auf die Pause freuen kann, dass er sich dort auf Ereignisse freuen kann.“

E.: „Aber es macht ihm glaube ich auch Spaß, einfach mit uns zu plaudern- das Fragen ist vielleicht auch seine Art des Small-Talks. Ich denk, er weiß oft ja die Antworten, aber es ist halt seine Art mit uns zu kommunizieren.“

L.: „Kann man sagen, dass sich Nicks Lebensqualität durch die Maßnahmen der Strukturierung verbessern hat?“

E.: „Also ich denke vor allem für den kurzen Zeitraum- Anfang April haben wir angefangen und bis heute- das sind drei Monate und dann muss man ja noch die ganzen Ferienzeiten abziehen. Da hat sich einfach für diese kurze Zeit sehr viel verändert.“

B.: „Ja auf jeden Fall. Und vor allem auch unsere Lebensqualität! Nicht ständig so stark angespannt zu sein, aufzupassen, dass er sich nicht immer gleich auf den Boden setzt...“

R.: „Vor allem: Er freut sich jetzt auch morgens, wenn er zur Schule geht. Vor nem halben Jahr war das noch nicht so- da hab ich ihn in den Bus ziehen müssen. Und jetzt heißt es ‚Wir fahren Bus‘ und er freut sich.“

B.: „Einfach auch noch mal der Tagesplan- das Abmachen von dem was vorbei ist und in den Umschlag stecken, das hilft ihm glaube ich schon- also man muss schon mit ihm hingehen, aber er hat irgendwie jetzt den Sinn dahinter verstanden. Den Stundenplan gab's ja auch schon vorher, aber den haben wir nicht so richtig genutzt, der war halt da. Und wenn

jetzt Deutsch dran ist, dann singen wir unser Deutschlied, was er eh total toll findet und dann geht er gleich zum Arbeitsplatz. Das war ja früher ein großes Problem, ihn überhaupt soweit zu bekommen, dass er an den Platz geht, wo die Aufgabe war. Und jetzt ist halt ganz klar zu welchem Platz er gehen soll.“

E.: „Oder wenn man dann zur nächsten Aufgabe gehen wollte. Das war ja auch ganz schlimm. Und auch wenn man ihm dann eine Pause zugestanden hat- ihn dann wieder an den Platz zu bekommen...“

B.: „Und das ist jetzt für ihn gar kein Ding. Der Wecker klingelt und er geht wieder an den Platz.“

R.: „Das fand ich so erstaunlich- wir waren gestern in der Pause Buggy schieben und dann hat es geklingelt und dann habe ich gesagt „Ok, Pause vorbei“ und er hat den Buggy zurückgeschoben. Das war sonst immer ein Kampf. Er hat den Wecker irgendwie als Autorität benutzt und hat das absolut akzeptiert.“

B.: „Also der Wecker der ist schon wichtig. Beziehungsweise nicht der Wecker selbst aber dieses akustische Signal- das man ganz klar weiß, dass heißt jetzt, dass die Pause vorbei ist!“

(Einschub: Einschätzung über die Veränderungen im Bereich der Lebensqualität)

E.: „Das kann man schon so sagen, diese Veränderungen sind schon ne große Hilfe für alle Beteiligten.“

B.: „Ja, die Tendenz geht absolut nach oben. Es gibt immer mal nen Tag wo es schlecht läuft, aber so im Allgemeinen hat sich halt einfach viel verbessert.“

THEMA: ROLLE IN DER KLASSE

L.: „Können Sie die Rolle von Nick in der Klasse beschreiben?“

E.: „Eigentlich ist er der Mittelpunkt. Ständig hört man: ‚Der Nick macht jetzt das und das...‘. Er fordert das ja auch ein im Mittelpunkt zu stehen durch sein Verhalten, das zieht halt Aufmerksamkeit. Und ich glaube das weiß er auch. Wobei er natürlich schon die positive Aufmerksamkeit vorzieht- aber manchmal ist dann halt Schimpfen besser als gar keine Aufmerksamkeit.“

B.: „Das kommt einfach auch durch seinen Körper- er überragt die anderen Kinder ja schon deutlich.“

THEMA: KLASSENSITUATION / LEBENSQUALITÄT

L.: „Wie hat sich die Klassensituation durch die Umstrukturierung verändert?“

E.: „Am Anfang waren die anderen Schüler irritiert von den Pausen, die Nick während der Arbeitszeit ja immer wieder machen durfte. Aber das hat sich mittlerweile gelegt. Die haben sich jetzt dran gewöhnt. Ich glaube es geht da einfach auch ganz viel um Aufmerksamkeit- dass sie natürlich auch gerne so viel Aufmerksamkeit hätten. Wir haben uns da natürlich schon auf Nick eingeschossen- da müsste man mal schauen, dass man für die anderen vielleicht ähnliche Regeln gestaltet. Aber, wenn man es mal so sieht: viel Zeit, die wir vorher für Nick nutzen mussten, können wir jetzt in die anderen investieren.“

B.: „Stimmt, die Verteilung der Aufmerksamkeit hat sich schon verändert. Also ich denke grundsätzlich, die Umstrukturierung des Klassenzimmers war keine große Sache für die anderen Schüler ...“

E.: „Naja, schon ein bisschen. Gerade das Sofa, auf dem manchmal Pause gemacht wird, steht jetzt halt besser im Blick der anderen- das ist dann schon manchmal schwierig.“

B.: „Aber das Wichtigste ist meiner Meinung nach, dass diese negative Stimmung wegfällt. Wenn Nick im Klassenzimmer kratzt und spuckt und auch mal lauter schreit, dann ist für die anderen natürlich kein arbeiten möglich. Da herrscht jetzt, dadurch, dass Nick einfach sehr viel ruhiger geworden ist, ein ganz anderes Klima. Das ist für alle jetzt mehr Lebensqualität.“

E.: „Ja, dass einfach ruhigeres Arbeiten möglich ist- wir sind auch nicht mehr so gereizt und das spüren die anderen Schüler ja auch. Und wir haben jetzt ja auch einfach mehr Zeit für die anderen Schüler. Klar bindet Nick in gewisser Weise schon noch eine Person an sich, indem er eine bestimmte Beobachtung fordert, aber es ist lange nicht mehr dieses ‚strikt daneben sitzen‘ und über jeden Schritt wachen.“

B.: „Aber, was mir auffällt, also Respekt und ein bisschen Angst haben die anderen Schüler schon vorm Nick. Er ist halt einfach doch größer und massiger als die anderen. Das wird wohl nie ganz weggehen. Aber es ist doch so viel ruhiger geworden.“

THEMA: UMGANG

L.: „Gibt es etwas, was Sie nach der Strukturierungsphase in ihrem Umgang mit Nick bewusst oder unbewusst verändert haben?“

E.: „Ich glaube wir können jetzt bestimmtes Verhalten besser einordnen. Manchmal gibt es so Situationen, da hätte ich ihm wohl vor einigen Monaten noch unterstellt, dass er mich provozieren will. Heute überlege ich dann öfter ‚Was war das grad?‘- ‚Wie war die Situation gerade?‘ und dann merke ich oft, was der Grund für sein Verhalten sein könnte. Vielleicht ist das schon so, dass man ihm weniger Unrecht tut.“

B.: „Wir achten, glaube ich, auch oft einfach drauf, dass wir nicht so viele Wartezeiten haben. So ein bisschen das Reduzieren von Konfliktsituationen.“

E.: „Ja, manchmal kann er ja wirklich gut warten, da ist er dann auch freiwillig auf seinem Platz und manchmal ist es wirklich schwierig- Tagesformabhängig...“

B.: „Ich denke, dass da auch die Sprache einen wichtigen Einfluss hat, dass man Sätze eher kurz und prägnant formuliert oder auch mal wiederholt, dass er ne Chance hat zu verstehen, was man von ihm möchte. Das hat ihm schon auch geholfen. Und da versuch ich schon bewusst drauf zu achten“

ABSCHLUSSEINSCHÄTZUNG

L.: „Wie würden Sie die Maßnahmen der Umfeldgestaltung für Nick im abschließenden Rückblick bewerten?“

B.: „Also ich bin schon froh, dass wir einen Weg gefunden haben diese negative Stimmung aus der Klasse zu nehmen. Das tut uns allen gut und ich glaube wir arbeiten jetzt alle wesentlich besser miteinander.“

E.: „Ich glaub auch, dass Nick jetzt schon Hilfen hat, die ihm vorher gefehlt haben, so bestimmte Sicherheiten, ein fester Platz, so ein Einschätzen, was ist heute dran...“

R.: „Er mag das, glaube ich, auch schon, dass er so bestimmte Sachen hat, die sich nicht verändern- gerade beim Arbeiten.“

B.: „Fertig ist man da bestimmt noch nicht, das würde ich nicht behaupten, aber ich glaube das Ziel ist- oder war ja schon, dass Nick erstmal nen Rahmen bekommt, so ne Art Konstante, dass erstmal das schwierige Verhalten weggeht- oder dass wir das halt mal irgendwie in den Griff bekommen... und das glaub ich schon zu sehen.“

R.: „Es ist irgendwie leichter ihn jetzt zum Arbeiten zu bewegen- davor dieses Motivieren und irgendwie dieser Kampf- das fällt halt weg.“

E.: „Ja. was ich halt wichtig finde, dass wir jetzt anfangen, dass Ganze noch mehr im Niveau zu steigern- dass er da einfach auch voran kommt. Also da zu gucken, was kann man noch machen.“

Anlage D : Vortragsprotokoll: Thema Autismus

Seite 1 von 4

Zusammenende Darstellung der wichtigsten Inhalte des Vortrags im Rahmen des Pädagogischen Tages am 13.05.2011

Thema: Autismus und TEACCH

Referentin: Dr. Anne Häußler

Autismus

- Autismus Spektrum fasst all „Arten“ von Autismus zusammen
 - Autistische Störung/ Kanner-Autismus/ Frühkindlicher Autismus
→ schwerere Form der Störung
 - Asperger Autismus
→ leichtere Form der Störung
ABER: trotzdem können Betroffene stark in ihrem Handlungsfeld eingeschränkt sein!
 - Tiefgreifende Entwicklungsstörung
→ „Restbestand“ / Kriterien beider Arten werden nur ungenügend vorgefunden
- **DIAGNOSE:** Verhaltensdiagnose / Beobachtbare Verhaltensweisen
 - Zentrale Bereiche: Kommunikation, soziale Interaktion, Interessen
 - Summationsdiagnostik: Summe der Symptome zählt!
 - WICHTIG: Starke Bandbreite/ unterschiedliche Personen können zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen
 - Deshalb wichtig: enge Kriterien und Qualifikation bzw. Erfahrung der Diagnostizierenden
- DSM IV
- Wie viele Kriterien müssen erfüllt sein? Summationsdiagnostik
soziale Interaktion: 2 von 4, Kommunikation 1 von 4, Interessen 1 von 4
→ 6 von 12 müssen vorhanden sein; vor dem dritten Lebensjahr

Nonverbale Interaktion macht 93% der Kommunikation aus, 7 % sind die Worte, die wir sprechen
→ Beeinträchtigung hat enorme Konsequenzen auf die Kommunikation

Problem: häufig auch kein alternatives Sprachverhalten → aufgrund von fehlender Initiative oder mangelndem Begreifen der Macht von Kommunikation (der SINN hinter Kommunikation wird von Autisten häufig nicht verstanden!)
→ nicht nur nicht sprechen, sondern kein Sinn für Kommunikation)

Spielverhalten

Symbolspiel

Imitation

→ häufig Kopierverhalten/keine Variation/kein Spontanspiel/ immer das gleiche Spiel
[Bsp. Prinzessin: trinkt Kakao...]
Routinen und Stereotypen /best. Handlungen

Diskussion: „Sinnvolle“ Trennung der Asperger?
Abschaffung des Asperger Syndroms diskutiert

Neue Version des DSM V

1. Soziale Interaktion und soziale Kommunikation
2. Interessen und Aktivitäten

3. Symptome begrenzen oder beeinträchtigen das Alltagsleben (neu)

Leitsymptome DSM V

- Wechselseitigkeit → nonverbale, kommunikative Signale zur Steuerung
- Beziehung/ Entwickeln und Aufrechterhalten
- Bezeichnung zukünftig:
Beeinträchtigungen aus dem Autismus-Spektrum
→ wird den fließenden Übergängen und der Bandbreite des Förderbedarfs gerechter

- Wichtig: Anstieg der Diagnosen (weltweit)
 - 40 von 10.000 (0,39%)
 - x 20 im Zeitraum 1986 bis 2006
 - Autismus ist im Vergleich zu anderen Bereichen (Seh- oder Hörbehinderung) sehr häufig, trotzdem gibt es keine „eigenständige Pädagogik“
 - GRÜNDE für den Anstieg der Diagnosen:
 - Mehr und weiter verbreitete Informationen über Autismus
 - Bessere Diagnostische Strategien bzw. Instrumente
 - Effektive Forschungsmethoden → differenziertes Störungsbild
 - Weiter gefasste Kriterien
 - Genereller Zuwachs der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Behandlung

• **URSACHEN von AUTISMUS**

1. Genetische Verwundbarkeit/ Genetische Disposition
2. Organische Grundlagen (Störung des ZNS/ Chromosomen)

sehr hohe Variation der organischen Faktoren:

- zu viel/ zu wenig Neuronen
- Probleme in der neuronalen Vernetzung → wird im frühen Kindesalter aufgebaut und normalerweise werden „nicht mehr wichtige Verbindungen“ wieder abgebaut → evtl. werden sie bei autistischen Kindern NICHT abgebaut (also hohe Vernetzung – hohe Reizempfindlichkeit!)
- Spiegelneuronen [Imitation/Empathie]

WICHTIG: Autismus IST eine organische Störung und KEINE emotionale Störung; ABER es gibt natürliche verschiedene Bandbreite!

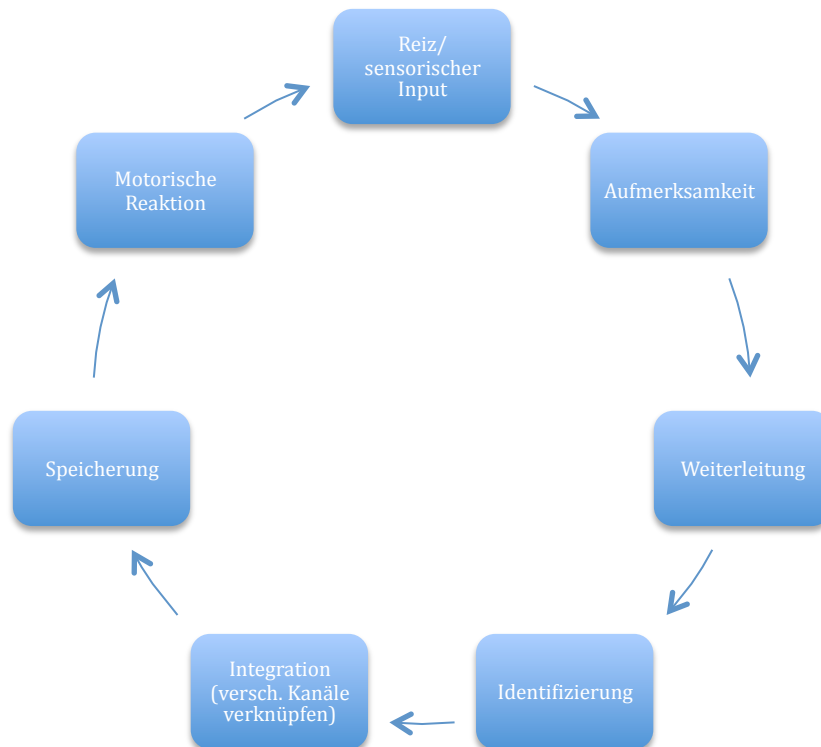
- **WAS PASSIERT IM KOPF?**
Informationsverarbeitung / Wahrnehmung

WICHTIG: Wahrnehmung beeinflusst die Handlung
Beispiel: Temperatur im Raum (Jacke an- oder ausziehen)

Wahrnehmung bei Autismus:

- Bevorzugt NAHSINNE (gegenüber Fernsinne)
- Bei den FERNINNEN: SEHEN oft besser als Hören!
- Hören oft überempfindlich
- Vordergrund-Hintergrund-Unterscheidung (oft gleichwertig)
- Spezielle Sprache

Prozess der kognitiven Wahrnehmungsverarbeitung



Aufmerksamkeit: oft auf Details gerichtet – zentrale Kohärenz!

→ Fähigkeit zur Eingliederung der Details in einen Gesamtzusammenhang gestört
(z.B. Akkorde als Einzeltöne und nicht als „Gesamtwerk“ hören)

- Relevanz/andere Gewichtung
- Soziale Reize werden oft nicht beachtet (eher Aufmerksamkeit auf Mundpartie; weniger Augenkontakt → Es fehlen also wesentliche Informationen!
- PROBLEME: oft beim Lösen und neu Ausrichten der Aufmerksamkeit → Übergangssituationen
- Bei ganz großer Konzentration auf bestimmte Dinge, können andere Dinge nicht beachtet werden [auch bei Nicht- Autisten!] (Beispiel: Vertiefung ins Lesen oder Konzentration auf alle Lichtschalter im Raum)

Weiterleitung: teilweise verzögerte Reaktion möglich, da Weiterleitung anders gepolt!

Identifizierung / Integration:

- Wiedererkennung oft NUR, wenn ALLE Details vorhanden sind → deshalb fällt GENERALISIERUNG oft sehr schwer (Unterschiede in Material, Oberfläche, Größe, ... sind teilweise EGAL!)
→ allgemeine KONZEPTE müssen entwickelt werden, um das Wesentliche zu erkennen und sich auf das Ganze zu konzentrieren
- (möglicherweise) weniger Verknüpfung zwischen den Sinneskanälen erschwert das Erkennen des Zusammenhangs

NEBENEINANDERHER VON INFOS ↔ ZUSAMMENFÜGEN ZU EINEM GESAMTBILD

→ intermodaler Transfer oft gestört (Verknüpfung der Kanäle)
Beispiel: auditiver Input: „Zitrone“ ruft multimodale Körperreaktionen hervor

Speicherung:

- Gedächtnis für Erlebtes oft beeinträchtigt (aber Details gemerkt)

Reaktionsplan:

- Exekutive Funktion (frontaler Hirnlappen)
- Handlungsplanung (Beispiel: „Wenn ich jetzt die Chips esse, kann ich nachher kein Mittag mehr essen.“ – Jetzt... nachher...)
- Handlungsplanung auch während wir etwas tun (Überprüfung: „Bin ich auf dem richtigen Weg?“- dafür muss jedoch eine Vorstellung von dem zu erreichenden Ziel vorhanden sein!)
- Flexibilität im Denken und Handeln (Manchmal muss ich einen Schritt zurückgehen, um vorwärts zu kommen)
- Zielperspektiven: Problem: Ziel *existiert noch nicht*- ist nicht sichtbar und muss noch erschaffen werden
→ mentale Vorstellung vom Ziel muss vorhanden sein/ Überprüfung
- THEORY OF MIND – Hineinfühlen, in das was andere denken- nachvollziehen
- WICHTIG: WISSEN WAS MAN SELBST DENKT!
- Problem: „Was ich weiß, das weißt du selbstverständlich auch!“
→ verstehen: Ich muss dir sagen, ... dass ich aufs Klo muss, dass ich den Apfel haben will, dass ich nicht spielen gehen will, ...
- **GANZ ZENTRAL IST ES ZU VERSTEHEN, DASS MAN DINGE VERBALISIEREN MUSS, UM VERSTANDEN ZU WERDEN (BZW. KOMMUNIKATIVE SIGNALE SENDEN)**

ZUSAMMENFASSUNG: TYPISCHE HERAUSFORDERUNGEN

- Verarbeiten zentraler Informationen
- Imitation
- Räumliche und zeitliche Orientierung
- Generalisierung („Die Gabel gehört NIE in die Nase, nicht beim Frühstück, nicht beim Mittag, ...)
- LOB und VERSTÄRKUNG aus sozialem Bereich oft nicht vorhanden (Leistung/ Handeln für Anerkennung, Stolz, Geltungsbedürfnis, ...)
- Flexibilität (Umgang mit Neuem)

→ Schlussfolgerung: „Normale Pädagogik funktioniert nicht“

LERNEN ERMÖGLICHEN

Kommunikation anpassen

- Auf die eigene Sprache achten (keine Ironie, „Ich behalte dich im Auge“, „Ich schmeiß dich raus!“)
- Sprechen visuell unterstützen – Verstehen durch Sehen!

Visuelle Struktur

- Selbsterklärend (Material)
- Sichtbar machen, worauf es ankommt
- Zeitliche und räumliche Orientierung schaffen
 - Generalisierungssystem erarbeiten (gilt auch im Heim, Bus, Zuhause, ...)
 - Individuelle Interessen aufgreifen und nutzen
 - Routinen und Systematiken → Rahmen schaffen
- Klare Raumaufteilung /Anzeigen: Wo ist was? Was ist zu tun?

VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 01.08.2011

.....

Unterschrift