

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische FORGERUNG in Brandenburg

- Bericht zur Bundeshauptversammlung vom 15.-17.11.2007 in Potsdam
- · Asperger-Syndrom und Lernen Probleme und geeignete Hilfen in der Schule und in der Ausbildung
- Eine Einführung in das Thema Autismus
- Praktische Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Kompetenz
- Kommunikation funktioniert, außer wenn sie es nicht tut!
- Der TEACCH-Ansatz

www. vds-in-Brandenburg.de



"Auf der Hauptversammlung des Landesverbandes Brandenburg wurde am 12. Mai 2007 einstimmig beschlossen, den Mitgliedsbeitrag auf 7,- € im Monat ab Januar 2008 zu erhöhen. Studenten und Lehrerinnen und Lehrer im Ruhestand zahlen 4,-€. Damit werden die Kosten für die Zeitschrift für Heilpädagogik, das Mitteilungsheft unseres Landesverbandes, der Internetauftritt und die Vorstandsarbeit finanziert. Im Interesse einer effizienten Arbeit unserer Kassenführerin wäre es von Vorteil, wenn die Beiträge im Lastschriftverfahren eingezogen werden können.

Verband
Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg

Einnahmen	insgesamt	14208,48

Ausgaben	insgesamt	12713,21
	Selected the Religible projet	

Ma Hammyathay minigin im Mai 1888. Ilo gall in in a Mariana Liebe Leserinnen und Leser,

für den vds des Landes Brandenburg geht ein ereignisreiches Jahr zu Ende, deren Höhepunkt die Ausgestaltung der Bundeshauptversammlung im November in Potsdam darstellte.

Der neue Bundesvorsitzende, Stefan Prändl, sprach von einer Hauptversammlung, die in die Geschichte eingehen wird. Für das gute Gelingen haben viele vds- Mitglieder unseres Landesverbandes gesorgt, wofür auch an dieser Stelle noch einmal mein Dank ausgesprochen sein soll.

Die Diskussionen auf der Hauptversammlung zeigten, wie wichtig unsere Arbeit bei der Gestaltung einer Schule von Morgen, in der auch behinderte Schüler ihren Platz finden, ist. Für eine neue Schule können wir uns dann besonders gut einsetzen, wenn unser praktisches Tun auf der Basis eines guten theoretischen Fundaments geschieht. Anregungen und Hilfen dazu sollen auch die Beiträge in unserem Mitteilungsheft geben.

Im Mittelpunkt steht in diesem Heft das Phänomen des Autismus. Brita Schirmer führt mit ihrem Beitrag in die Thematik ein, gibt einen kurzen historischen Rückblick zur Entdeckung dieses Krankheitsbildes, kennzeichnet die Hauptmerkmale und stellt diagnostische Instrumentarien vor.

Melanie Matzies stellt Möglichkeiten der praktischen Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Kompetenz vor und in dem von Nicole Schuster abgedruckten Vortrag beschreibt sie als Betroffene, wie sie es trotz ihrer Beeinträchtigung geschafft hat, die Schule erfolgreich bis zum Abitur zu durchlaufen und zum Studium zu kommen.

Sonderpädagogische Kompetenz ist immer auch mit der Fähigkeit verbunden, gute Beratungsgespräche zu führen. Gabriele Binz lässt sich auf diese Problematik im Kontext des Führens von Gesprächen mit Eltern ein.

In dem Beitrag von Tobias Häßner über die Arbeit an der Martin-Luther-King-Schule in Cottbus wird dargestellt, wie gearbeitet wird, um Jugendlichen, die im Regelschulsystem nicht mehr beschulbar waren, einen Weg in die berufliche Ausbildung zu ermöglichen.

Ich denke, dass man aus all diesen Beiträgen Kraft für die kommenden Aufgaben schöpfen kann, welche sie sicher benötigen

Ich wünsche Ihnen von ganzem Herzen ein besinnliches und erholsames Weihnachtsfest und alles Gute für 2008 Karin Salzberg-Ludwig

Inhalt

- 1		
	Bericht zur Bundeshauptversamm- lung vom 1517.11.2007 in Potsdam - von Karin Salzberg-Ludwig	4
	Impressionen - von Gregor Albrecht	5
	Asperger-Syndrom und Lernen Probleme und geeignete Hilfen in der Schule und in der Ausbildung - von Nicole Schuster	6
	Eine Einführung in das Thema Autismus - von Dr. Britta Schirmer	15
	Praktische Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Kompetenz von Melanie Matzies	19
	Kommunikation funktioniert, außer wenn sie es nicht tut! von Gabriele Binz	26
	Der TEACCH-Ansatz - von Christiane Schwartz/ Susanne Rabe Burgdorf-Schule	28



Landesverband Sonderpädagogik e.V. Brandenburg

Vorstand

Landesvorsitzende Dr. Karin Salzberg-Ludwig stellv. Landesvorsitzender Reinhardt Wygasch
Geschäftsführer Dr. Uwe Plenzke
Schatzmeisterin Grit Ehmke
Pressereferent Heiko Heinemann
Schriftleiter Steffi Spiegl

Schriftleitung

Heiko Heinemann Schmellwitzer Str. 68 03044 Cottbus Telefon: 0355 7842676 E-Mail: vds-heft@arcor.de

Steffi Spiegl Rosenstraße 1 B 03249 Sonnewalde Telefon: 0355 78 42 676 E-Mail: S.Spiegl@gmx.de Liebe Leser

Sie finden die Anschriften, Telefonnummern und E-Mailadressen des Vorstandes und der Referenten auf unserer Homepage.





Bericht zur Bundeshauptversammlung vom 15.-17.11.2007 in Potsdam

Erstmalig in der Geschichte des Verbandes war das Land Brandenburg Gastgeber der Bundeshauptversammlung, was für uns eine große Ehre aber auch Herausforderung darstellte.

Der gesamte Vorstand und zahlreiche Helfer aus den Reihen unserer vds-Mitglieder beteiligten sich an der Vorbereitung und Ausgestaltung der Hauptversammlung und trugen somit zum Gelingen bei.

Einen Höhepunkt stellte die Festveranstaltung dar, die

schwungvoll von den Mitgliedern der Trommelgruppe des Fördervereins "Havelpiraten" eröffnet wurde. Schülerinnen und Schüler der Wilhelm von Türk-Schule aus Potsdam begeisterten mit ihrer Theateraufführung "Max und Moritz", die von sehr viel Engagement, Professionalität aber auch Freude am Mitwirken zeugte.

Als Wertschätzung unserer sonderpädagogischen Arbeit sahen wir es an, dass der Ministerpräsident unseres Landes, Matthias Platzeck, die Hauptversammlung eröffnete. Er sah in seinem Grußwort in dem Prinzip "Brücken statt Barrieren" einen tragfähigen Leitsatz für die pädagogische Arbeit mit behinderten, beeinträchtigten und benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Er betonte, dass Brandenburgs Landesregierung an dem Zukunftsbild einer Schule arbeitet, in der alle Kinder willkommen sind, um für alle Kinder das Recht auf Teilhabe zu verwirklichen.

Unter dem Motto "Qualität sichert Teilhabe" stand dann auch die Bundeshauptversammlung. In der dreitägigen Diskussion standen u.a. folgende Schwerpunkte im Mittelpunkt:

- Ausbau des fachlichen Dialogs zwischen vorschulischer und schulischer Bildung
- Kostenfreie KITAs
- · Sonderpädagogische Begleitung in der Schuleingangsphase
- · Kinderarmut und pädagogisch-didaktische Konse-
- Bedingungen für guten Unterricht für alle Kinder
- Ausstattung von Ganztagsschulen
- Konzepte für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen
- · Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sonderpädago-



Mathias Platzeck, Karin Salzberg-Ludwig und Franz Rumpler

Bedeutsam für die Arbeit in den kommenden Jahren war die einstimmige Annahme der "Standards der sonderpädagogischen Förderung". Der Verband Sonderpädagogik

e. V. formuliert darin Minimalstandards im Interesse von behinderten und von Behinderung bedrohten Menschen. Er nimmt zugleich die Interessen der Sonderpädagogin-

nen und Sonderpädagogen wahr und verwahrt sich gegen eine ökonomisch verkürzte Sicht von sonderpädagogischer Förderung, die Standards ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Kostensenkung betrachtet. "Das übergreifende Ziel aller sonderpädagogischen Bemühungen ist die individuell angepasste Hilfe zur Selbsthilfe in größtmöglicher Autonomie und bei größtmöglicher Partizipation. Dieses übergreifende Ziel entzieht sich dem ökonomischen Kalkül. Es entspricht einer grundlegenden demokratischen Wertentscheidung zur Sicherung individueller Kompetenz und sozialer Teilhabe für alle Menschen" (Materialien Bundeshauptversammlung 2007).

Neben der inhaltlichen Diskussion der Anträge, die in der Hauptversammlung zur Diskussion standen, gab es am Abend in den wunderschönen Lokalitäten Potsdams die Möglichkeit, Arbeit und Entspannung sinnvoll zu verbinden.

Zu einem weiteren Höhepunkt wurde die feierliche Verabschiedung des Bundesvorsitzenden Franz Rumpler, der zwanzig Jahre an der Spitze des Verbandes stand. Er hat den Verband mit seinem kooperativen, zielstrebigen und auch innovativen Arbeiten in der pädagogischen und sonderpädagogischen Bildungslandschaft der Bundesrepublik zu einem festen Bestandteil werden lassen. Dafür dankten ihm die Delegierten mit stehenden Ovationen. Dank galt auch Ortwin Krieg, der Franz Rumpler sechzehn Jahre als Geschäftsführer zur Seite stand und für einen reibungslosen Ablauf aller Aktivitäten des Bundesvorstandes sorgte.

Zum neuen Bundesvorsitzenden wurde Stephan Prändl, Schulleiter einer Schule für Kranke in Baden-Württemberg, gewählt.

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Impressionen zur Hauptversammlung von Gregor Albrecht































Asperger-Syndrom und Lernen.

Probleme und geeignete Hilfen in der Schule und in der Ausbildung

von Nicole Schuster

2005 bin ich mit high functioning Autismus diagnostiziert worden. Schon vorher war ich sicher, eine Erkrankung aus dem autistischen Spektrum haben zu müssen. Mein Autismus erklärt mir, warum mir viele Dinge in der Vergangenheit so schwer gefallen sind. Einige der Erfahrungen, die ich als autistisch behinderte Person gemacht habe, verarbeite ich ietzt

in einem Buch. Es wird demnächst beim Weidler-Verlag erscheinen (www.weidler-verlag.de). In diesem Buch möchte ich über die autistischen Spektrumskrankheiten informieren und konkret an meinem Beispiel demonstrieren, wie sich die genannten Schwierigkeiten auswirken können. Ich hoffe, dass ich dadurch anderen Betroffenen eine Hilfe sein kann. Ich habe trotz meiner Beeinträchtigungen und dank der Hilfe meiner Mutter und meiner Schwester viel erreichen können. Ich möchte zeigen, dass Autismus manches schwerer macht aber kein Grund ist, aufzugeben.

Thema des heutigen Vortrags soll sein: "Asperger-Syndrom und Lernen. Probleme und geeignete Hilfen in der Schule und in der Ausbildung". Ich möchte Ihnen einige mir bekannte Schwierigkeiten in den genannten Bereichen vorstellen und zeigen, wie ich diese erfahren und gelöst habe.

Beginnen möchte ich mit einem Zitat von dem deutschen Politiker und Kommunikationswissenschaftler Peter Glotz: "Jeder muss Autodidakt sein, sonst wird aus ihm nichts." Ich glaube, dass diese Aussage besonders auf Menschen mit Autismus zutrifft. Für sie ergeben sich in Schule, Ausbildung und Studium besondere Anforderungen. Betrachten wir zunächst den Schulunterricht:

Der Unterricht in einer normalen Regelschule ist so gestaltet, dass einem autistischen Kind ein erfolgreiches Lernen nicht immer gelingen kann. Leider gibt es meistens wenig Alternativen für ein begabtes Kind mit Autismus. Eine flächendeckende Versorgung mit Förderschulen, die speziell auf die Bedürfnisse autistischer Kinder abgestimmt sind, ist in Deutschland Utopie.

So hatten meine Eltern damals nur die Wahl zwischen einer als "Sonderschule" bezeichneten Auffangstelle für sozial benachteiligte Kinder und der normalen Regelschule. Trotz meiner sprachlichen und sozialen Defizite entschieden sie sich für die Regelschule.

Die Schulzeit war hart für mich. Ich hatte mit vielen, mir und anderen unverständlichen Problemen zu kämpfen. Es gab so vieles, dass mich stresste und mir die Kraft raubte: das ständige Beisammensein mit anderen Kindern, unstrukturierte Phasen wie Pausen, Lehrer, die sich nicht durchsetzen konnten und keine klaren Anweisungen gaben, der ständige Zeitdruck und nicht zuletzt der allgemeine Lautstärkepegel und die vielen verwirrenden Sinneseindrücke.

"Jeder muss Autodidakt sein, sonst wird aus ihm nichts." (Peter Glotz) Aber ich habe auch von der Schule profitiert: Mit meinem sehr guten Schulabschluss stehen mir jetzt viele Türen im Leben offen. Im sozialen und kommunikativen Bereich habe ich Fertigkeiten von meinen Vorbildern unter den normalen Schülern übernehmen können.

Was ich vom schulischen Stoff gelernt habe, musste ich mir fast alles zu Hause im Selbststudium beibringen. Lernen in der Schule war für mich aus verschiedenen Gründen erschwert, auf die ich später noch genauer eingehen werde. Ohne meine autodidaktischen Fähigkeiten und meinen Drang zu lernen, hätte ich wohl trotz meiner Intelligenz keine guten Noten bekommen.

Bei vielen autistischen Kindern besteht eine Diskrepanz zwischen ihrer Intelligenz und Kreativität und den teils erheblichen Lernschwierigkeiten. Oft versagen die Kinder gerade in mechanischen Lehrgegenständen wie Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen, während sie in anderen Unterrichtsbereichen glänzende und für ihr Alter sehr reife Leistungen vollbringen. Die Frage ist, wie es zu den Lernschwierigkeiten kommen kann. Natürlich sind die Ursachen individuell verschieden, doch lassen sich einige allgemeine Faktoren anführen. So ist unumstritten, dass autistische Kinder besondere Schwierigkeiten haben, dem Unterricht durchgängig konzentriert zu folgen. Ich möchte nicht von einer schwachen oder gestörten Aufmerksamkeitsfähigkeit sprechen, wie es manche Autoren tun, denn das trifft es meiner Meinung nach nicht. Autistische Kinder haben eine andere, eine besondere Art der Aufmerksamkeit. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

I.) Wahrnehmungsbesonderheiten

Eine wichtige Rolle spielt die besondere Wahrnehmungsfähigkeit autistischer Kinder. Einige von ihnen weisen Störungen in der Verarbeitung von Sinneseindrücken auf, andere Kinder besitzen ungewöhnliche Wahrnehmungsfähigkeiten. Ich stelle einige vor, die für das Lernen im Klassenzimmer relevant sind:

1.) Über- und Unterempfindlichkeiten

Die von Über- und Unterempfindlichkeiten betroffenen Kinder nehmen Reize entweder zu stark oder zu schwach wahr. Eine abnorme Hörschärfe kann in extremen Fällen dazu führen, dass sogar Geräusche aus dem Nebenzimmer das Kind ablenken. Unterempfindlichkeiten treten seltener auf. Die Kinder fallen durch Teilnahmslosigkeit auf, einige wirken wie gehörlos, da sie Ansprachen in normaler Lautstärke nicht verstehen.

Ich reagiere auf bestimmte Töne und Stimmfrequenzen

empfindlich. Manchmal irritieren mich auch schon die Atemzüge eines Menschen, der neben mir sitzt. Lernen kann ich nur dann, wenn mich keine Hintergrundgeräusche ablenken. Meine Schwester hört beim Lernen oft Musik oder guckt Fernsehen. Das kann ich nicht. Ich muss solche Ablenkungsfaktoren ausschalten, um effektiv arbeiten zu können. Auch eine bestimmte Lichteinstrahlung ist für mich wichtig. Im Gegensatz zu vielen autistischen Menschen habe ich weniger Probleme mit hell erleuchteten Räumen, so lange das Licht nicht blendet oder irritierende Schatten wirft. Im Gegenteil darf es für mich nicht zu dunkel sein, da ich sonst schnell müde werde und meine Sehfähigkeit nachlässt.

Bei Lichtempfindlichkeit

empfiehlt es sich,

den Lehrer um eine

angenehme Beleuchtung

zu bitten.

Manchmal kann

auch Abhilfe geschaffen

werden, wenn das Kind eine

Sonnenbrille trägt.

2.) Mangelnder Filtereffekt

Der Filtereffekt sorgt dafür, dass nur jene von den vielen eintreffenden Sinnesinformationen wahrgenommen werden, die als wichtig erachtet werden. Viele autistische Kinder leiden unter eine Filterschwäche: Sie können irrelevante Sinneseindrücke wie Hintergrundsgeräusche oder visuelle Effekte nicht ausblenden.

Für mich war das große Reizangebot in der Schule ein zusätzlicher Faktor, der zu schneller Ermüdung geführt hat. Hintergrundsgemurmel fand ich sehr belastend. Bei Stillar-

beiten habe ich mir die Ohren zuhalten müssen, um mich überhaupt konzentrieren zu können. Oft habe ich mich auch dabei ertappt, dass ich nicht mehr der Stimme des Lehrers lauschte, sondern dem Flüstergespräch zweier Mitschüler. Auf mehr als eine Stimme kann ich mich nicht gleichzeitig konzentrieren. Auch deshalb sind viele Menschen auf einmal so anstrengend für mich.

3.) Übergroße Selektivität in der Reizwahrnehmung

Die Masse und Art der vielfältigen Reizeindrücke im Klassenzimmer kann als irritierend wahrgenommen werden. Manche Kinder wirken dem entgegen, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Detail richten. Sie blenden alle anderen Reize aus und betrachten nur noch den gewählten Teilausschnitt, zum Beispiel das Niedersinken von Staubkörnern im Sonnenlicht.

Ich kann meine Konzentration fokussieren. Das hat mir bei vielen Klassenarbeiten geholfen. Ich habe wie in Trance geschrieben und hätte, so ein Lehrer, wohl auch nicht mitbekommen, wenn um mich herum die Welt untergegangen wäre. Was mich sofort "zurückholte", war, wenn mich jemand angefasst hat. Auch bei Klausuren an der Universität wende ich dieses Verfahren des absoluten Fixierens noch an.

4.) Intermodale Störungen

Für den normalen Menschen ergibt sich ein sinnvolles Bild seiner Umwelt, da er Informationen aus mehreren Sinneskanälen zusammenfügen kann. Viele Menschen mit Autismus beschreiben sich als "Monokanal": sie können nur Informationen aus einem Sinneskanal auf einmal bewältigen. In der Schule treten Probleme auf, wenn der Lehrer Anweisungen gibt, während das Kind schreibt oder eine Grafik anschaut. Ich habe Schwierigkeiten, Ton und Bild miteinander zu verbinden. Wenn wir in der Schule einen Film gesehen haben, konnte ich mich hinterher hauptsächlich an die Bilder erinnern. Um den Text aufzunehmen, musste ich meine Konzentration gezielt darauf richten. Das fiel mir leichter, wenn ich mich zwang, alles mitzuschreiben. Zwar entgingen mir dadurch die Bilder, aber an der anschließenden Diskussion des Films konnte ich mich besser beteiligen.

5.) Visuelle Denker

Das visuelle Denken ist an sich keine Wahrnehmungsbesonderheit, sondern eine eher seltene Begabung. Da visuelle Denker aber bei den gewöhnlichen Lernmethoden benachteiligt sind, möchte ich den Punkt hier aufführen. Im Gegensatz zu verbalen Denkern kann der visuelle Typ etwas erst dann verstehen, wenn er dazu Bilder entwickeln kann. Das bedeutet, dass er verbale Aufforderungen und Erklärungen erst in Bilder übersetzen muss. Da dies einige Zeit in Anspruch nimmt, kann der Betroffene längeren Vorträgen schlecht folgen.

Ich habe meine Mutter oft damit überraschen können, dass ich wortwörtlich wiedergeben konnte, was sie gerade gesagt hatte. Das bedeutete nicht, dass ich auch inhaltlich aufgenommen hatte, was sie gesagt hatte. Um eine Aussage wirklich zu verstehen, muss ich dazu erst ein Bild im Kopf entwickeln. Auch das Lernen geschieht bei mir auf visuellem Weg. Ich brauche unbedingt etwas Schriftliches oder andere visuelle Hilfsmittel vor mir, um etwas zu verstehen. Dadurch lassen sich auch meine Schwierigkeiten im Französischunterricht erklären. Unsere Lehrerin vertrat die Auffassung, dass man eine Fremdsprache nur durch das Hören effektiv lernen könne. Mich brachte das zur Verzweiflung. Ich verstand weder die Texte von der Audiokassette, noch konnte ich auch nur einen einzigen Satz nachsprechen, so oft sie ihn mir auch vorsagte. Erst, wenn ich den Text bzw. den Satz geschrieben vor mir sah, konnte ich ihn aufnehmen und wiedergeben. Ich glaube, dass es für viele autistische Kinder im Fremdsprachenunterricht empfehlenswert ist, ihnen die Sprache übers Lesen beizubringen. Besonders ratsam erscheint mir dies bei Kindern, die schon mit ihrer Muttersprache Probleme hatten, da sie die Laute akustisch nicht als solche erkennen und differenzieren konnten.

Bewältigungsstrategien bei Wahrnehmungsbesonderheiten:

• Bei Lichtempfindlichkeit empfiehlt es sich, den Lehrer um eine angenehme Beleuchtung zu bitten. Manchmal kann auch Abhilfe geschaffen werden, wenn das Kind



eine Sonnenbrille trägt.

- Für Stillarbeiten und Klassenarbeiten ist es ratsam, Ohrenstöpsel zu benutzen. Dadurch ist gewährleistet, dass sich das Kind auf seine Arbeit konzentrieren kann und vor akustischen Ablenkungsfaktoren geschützt ist.
- Im Unterricht ist es hilfreich, Wichtiges mitzuschreiben, um aufmerksam zu bleiben und Sachverhalte besser verstehen zu können.
- Kinder, die in Bildern denken, sollten versuchen, sich alles bildhaft vorzustellen.

II.) Die Anwesenheit anderer

Viel Kraft und Aufmerksamkeit wird durch die bloße Anwesenheit der anderen Kinder entzogen. Autistische Kinder verstehen die Regeln des Miteinanders nicht intuitiv. Sie müssen eine permanente intellektuelle Leistung vollbringen, wenn sie mit anderen zusammen sind. Im Unterricht kann schon Erleichterung verschafft werden, wenn das Kind einen eher isolierten Platz bekommt und sich von seinen Mitschülern nicht ständig bedrängt zu fühlen braucht.

Mich hat es furchtbar aufgeregt, wenn

sich mein Tischnachbar über die Tischgrenze hinweg ausgebreitet hat. Ich kann es nicht ertragen, unerwartet berührt zu werden, und allein die Angst davor versetzt mich in einen Zustand permanenter innerlicher Anspannung. Manchmal kann ich dann an nichts anderes mehr denken, geschweige denn, dem Unterricht folgen. In der Grundschule habe ich den Tisch mit einer Linie in zwei Hälften geteilt, was bei den anderen und der Lehrerin nicht so gut angekommen ist.

In den Hörsälen an meiner Universität habe ich meinen Stammplatz am Gang. Um den Sitzplatz daneben frei zu halten, stelle ich meine Tasche darauf. Unangenehm ist für mich immer noch, dass dicht vor und hinter mir Leute sitzen. Manchmal spüre ich ihren Atem in meinem Nacken. Das finde ich scheußlich.

Ich brauche zwischen Veranstaltungen Erholung von den Menschen. In jeder Pause - und sei sie nur fünf Minuten lang - laufe ich nach draußen und spaziere strammen Schrittes eine Runde. Manchmal begegne ich unterwegs einem Kätzchen, Eichhörnchen oder Vögelchen. Das tut mir gut. Es lässt mich den Stress mit den Menschen vergessen. Es ist nicht so, dass ich Menschen nicht mag. Ich bin gerne mit ihnen zusammen aber nur in kleinen Dosen.

III.) Uninteressante Unterrichtsthemen

Autistische Kinder haben in der Regel sehr eingeschränkte Interessen und das Bedürfnis, selbst entscheiden zu wollen, mit was sie sich befassen. Bei unliebsamen Unterrichtsthemen kann es zu einer Blockadehaltung kommen.

So war es bei mir in sozialkundlichen Fächern oder Religion, wenn wir über richtiges Verhalten in Konflikt- und Alltagssituationen gesprochen haben. Besonders schlimm fand ich das scheinheilige Gerede meiner Mitschüler, das völlig im

Widerspruch zu dem stand, wie ich sie im Alltag erlebte. Ich verzichtete darauf, mich an diesem Unterricht zu beteiligen, was meinen Religionslehrer dazu veranlasste, meine Mutter vorzuladen.

Ein großes Problem für autistische Kinder mit einem stark ausgeprägten Spezialinteresse liegt schon darin, überhaupt Zeit mit etwas scheinbar Unwichtigem zu verbringen. Manchmal kann es helfen, dem Kind den ungeliebten Stoff auf Umwegen über sein Spezialinteresse zu vermitteln. Wenn das Kind sich zum Beispiel widerwillig mit der Geo-

grafie Amerikas bekannt machen soll, könnte man ihm stattdessen anbieten, auf Old Shatterhands Spuren die Lehrbücher zu durchkämmen.

Meine Biohausaufgaben habe ich mir als Forschungsauftrag umgedeutet. Besondere Freude hatte ich, als wir Sammlungen von Moosen und Flechten anlegen sollten. Ich habe mich wie eine kleine Forscherin gefühlt, Bücher aus der Bücherei ausgeliehen und meiner Sammlung sehr viel Spezialwissen hinzugefügt. Der Lehrer war von meinem Eifer ganz begeistert. Aber ich musste auch eine schmerzhafte Nebenwirkung kennen lernen: unter den Mitschülern macht man sich mit sorgfältig ausge-

führten Hausaufgaben keine Freunde. Es scheint mir daher unrealistisch, wenn manche Autoren schreiben, dass sich ein Kind durch sein Spezialwissen Achtung unter seinen Mitschülern verschaffen könne.

Was kann man tun, wenn man eine Aufgabe unbedingt erfüllen muss, sie aber gar nicht mit seiner Person in Einklang bringen kann? Ich stelle mir in diesen Fällen vor, dass ich jemand anderes sei. Wenn ich zum Beispiel im Kunstunterricht ein Bild sorgfältig und viel zu bunt ausmalen musste, habe ich Haltung und Gesichtsaudruck eines anderen Mädchens angenommen und für die Zeit der Arbeit so getan als sei ich sie. Für mich ist es wichtig, mich nach unliebsamen Aufgaben dadurch zu belohnen, dass ich eine Weile meinem Spezialinteresse, dem Schreiben, nachgehen kann.

Lernschwierigkeiten

Im Unterricht ist es

hilfreich.

Wichtiges

mitzuschreiben,

um aufmerksam zu blei-

ben und Sachverhalte

besser verstehen zu

können.

Im Unterricht fällt auf, dass sich autistische Kinder bei bestimmten Aufgaben besonders schwer tun. Dies geht auf ihr besonderes Lernvermögen zurück. Einige Kinder weisen daneben auch Formen von Lernbehinderungen auf.

1.) Anwendungsaufgaben

In Mathematik sind Textaufgaben ein typisches Problem. Die Kinder lassen sich von dem Aufgabentext leicht verwirren. Sie können die Aufgaben nicht lösen, obwohl sie die notwendigen Rechenoperationen ohne Weiteres durchführen können.

Für mich ergeben Textaufgaben wie folgendes Beispiel einfach keinen Sinn:

Ina hat zehn Äpfel. Die Hälfte gibt sie Tom. Wie viele Äpfel hat Tom jetzt?

Ein normales Kind würde spontan sagen "5 Äpfel". Ich muss Fragen stellen: Hatte Tom schon vorher Äpfel? Und wenn ja, wie viele? Der Aufgabentext liefert die für mich wesentlichen Informationen nicht. Es hilft in diesem Fall meist nicht, den Lehrer um Rat zu fragen, er wird die Frage nicht verstehen oder verärgert reagieren. Ich habe gelernt, dass man diese Art Aufgaben einfach als unvollständig akzeptieren muss. Vieles fällt leichter, wenn man wie die anderen Kinder weniger nachdenkt. Ich habe die gegebenen Zahlen schließlich mathematisch verknüpft, so wie es mir richtig erschien. Aber einen Antwortsatz zu schreiben kam mir wie Betrug vor.

2.) Eigene Lösungswege

Im Unterricht ist es oft erforderlich, Zusammenhänge zwischen Aufgaben zu erkennen und sie dann relativ selbstständig lösen zu können. Bei autistischen Kindern laufen diese automatisierten Vorgänge zur Lösungsfindung nicht ab. Sie brauchen eine konkrete Präsentation der Aufgabe. Oft befolgen sie trotzdem nicht den erwarteten Lösungsweg, sondern gehen nach eigenen, ungewöhnlichen Methoden vor. Manchmal verrennt sich das Kind dabei in einen irrenden Weg, kann aber nicht flexibel auf eine neue Strategie umschalten.

Für mich hat es wenig Reiz, eine Aufgabe nach der althergebrachten Methode zu lösen. Ich entwickle lieber meine eigenen Lösungswege, die mir leichter und plausibler erscheinen. In der Oberstufe habe ich eine ganze Chemie-Klausur gelöst, indem ich die Daten in meine eigenen Formeln eingesetzt habe. Die Chemie-Lehrerin, die mir wohlgesonnen war und das chemische Rechnen nach eigenen Angaben nicht gut beherrschte, ließ meine kreativen Lösungswege gelten, da die Ergebnisse stimmten. Ähnlich erging es mir in Mathematik, doch habe ich mir hier angewöhnt, auch

den erlernten Rechenweg aufzuschreiben, da es sonst weniger Punkte gab. Mit meinen ausgefallen Antworten habe ich auch schlechte Erfahrungen machen müssen. Gerade bei der mündlichen Unterrichtsbeteiligung warten viele Lehrer nur auf eine bestimmte Aussage und lassen alles andere nicht gelten. Meine Ideen passten selten in ihr Schema und wurden nur mit einem kurzen Nicken quittiert, im schlimmsten Fall als "falsch" abgetan.

Manchmal kam es vor, dass mich während der Arbeit das Gefühl beschlich, einen falschen Ansatz zu verfolgen und

am Thema vorbeizuschreiben. Anstelle sofort aufzuhören und neu anzufangen, habe ich meine Gedanken sorgfältig zu Ende geführt und die eigentliche Antwort angehängt.

4.) Rechtschreibung

Auch die Rechtschreibung ist für viele autistische Kinder ein Problem. Besondere Schwierigkeiten treten bei der Zeichensetzung und mit der Groß- und Kleinschreibung auf. Manche Kinder schreiben auch einen ganzen Satz ohne abzusetzen, da sie nicht wissen, wo die Wortgrenzen sind.

Meine Diktate in der Grundschule waren verglichen mit meinen sonstigen Leistungen sehr schlecht. Meine Mutter hat daraufhin fast täglich mit mir geübt. Sie hat sich einen ganzen Stapel mit kleinen, wie ich fand, "dummen" Texten angelegt, von denen ich jeden Abend einen diktiert bekam. Im Nachhinein glaube ich, dass ich die Texte auch deshalb so dumm fand, weil ich sie inhaltlich nicht verstanden habe. Die Fortschritte in der Rechtschreibung stellten sich nur langsam ein, da ich jedes Wort vom Schriftbild her auswendig lernen musste. Normalerweise ist es wohl so, dass ein Kind, wenn es sich bemüht, irgendwann hören kann, ob ein Wort mit weichem "d" oder hartem "t" geschrieben wird. Bei mir hat das nicht funktioniert. Ich hörte noch nicht einmal einen Unterschied zwischen "n" und "m".

5.) Hyperlexie

Im Unterricht ist es oft

erforderlich.

Zusammenhänge

zwischen Aufgaben zu

erkennen und sie dann

relativ selbstständig

lösen zu können.

Es kommt vor, dass autistische Kinder einzelne Wörter recht gut lesen können aber nicht verstehen, was sie lesen. Obwohl die Kinder also die mechanische Fertigkeit des Lesens beherrschen, ist es verfrüht zu sagen, dass sie lesen könnten. Diese Lernschwierigkeit bezeichnet man als Hyperlexie.

Ich glaube, dass in diesem Fall nur eins hilft: Üben. Ich kann mich erinnern, dass ich früher auch nicht verstanden habe, was ich las, besonders dann, wenn ich laut vorlesen musste. Da ich Bücher über alles liebe, habe ich gelesen und gelesen, mich auch gezwungen, laut zu lesen. Dabei habe ich versucht, die Betonung von einigen Mädchen zu imitieren, die im Unterricht besonders gelobt wurden. Später entwickelten wir zu Hause ein Nachmittagsritual: meine Mutter machte es sich mit meiner Schwester und mir im Wohnzimmer bequem und ich las ihnen eine kleine Geschichte vor. Wir haben danach über die Geschichte gesprochen und ich konnte überprüfen, wie viel ich inhaltlich verstanden

hatte. Ein besonderer Anreiz war für mich auch ein Vorlesewettbewerb an der Schule. Ich hatte nun einen Grund, gezielt zu trainieren.

5.) Arbeit mit Texten

Autistischen Kindern fällt es oft schwer, einen Text zusammenhängend zu begreifen. Dies hängt mit ihrer Fähigkeit zusammen, die Welt aus Einzelteilen bestehend wahrzunehmen und nicht als Gesamtbild. Informationen, die aus dem Kontext erfasst werden müssen, entgehen ihnen deshalb. Die Kinder wenden jedem Detail große Aufmerk-

samkeit zu, was dazu führen kann, dass sie die eigentlichen Kernideen nicht erfassen.

Ich habe in Texten alle Gedanken als gleich wichtig erachtet und große Schwierigkeiten mit Inhaltsangaben gehabt. Für meine erste Inhaltsangabe auf dem Gymnasium bekam ich eine Vier, da die Lehrerin sie als zu ausführlich empfunden hatte. In der Oberstufe war das Zusammenfassen eine meiner Stärken. Wie habe ich das geschafft? Ich habe mir das Zusammenfassen eines Textes rein systematisch beigebracht: zuerst habe ich eine Sammlung von Stichworten



angefertigt, die meist nicht viel kürzer war als der eigentliche Text. Dann habe ich Stichworte, die ähnliche Gedanken enthielten, in Gruppen gefasst. Die Gruppe mit den meisten Stichworten beinhaltete für mich den Leitgedanken. Entsprechend baute ich meine Inhaltsangabe hauptsächlich aus dieser Gruppe Stichworte auf. Zwar kamen viele Gedanken, die ich sehr wichtig fand, überhaupt nicht vor, aber

für die Lehrer war ein "roter Faden" erkennbar, und das war alles, was für sie zählte.

Im Deutschunterricht hat mich sehr die Frage gestört: "Was will der Autor mit diesem Text sagen?" Für mich eine nutzlose Frage. Wie will man wissen können, was im Kopf eines anderen Menschen vor sich geht, während er einen Text schreibt? Erst in der Oberstufe erklärte mir ein Lehrer, was hinter der Frage steckt: man soll aufschreiben, was einem selbst der Text sagt und dies am Text begründen können. Immer noch eine schwere Aufgabe aber

erlernbar, da man wieder systematisch vorgehen kann. Ich arbeitete rein analytisch und durchsuchte den Text penibel nach Aussagen, die zu meiner Interpretation passten. Dabei hatte ich sogar einen Vorteil. Denn im Gegensatz zu meinen Mitschülern konnte ich mich an viele Details erinnern, die ihnen entgangen waren. Erstaunlicherweise kam ich oft auf ganz andere Interpretationen als vom Lehrer erwartet. Er konnte meinen Ergebnissen jedoch selten widersprechen, da ich zwar nicht intuitiv aber viel textnaher vorging als meine Mitschüler. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass mir erst vor kurzem eine Bekannte aus meinem Deutsch-Leistungskurs geschrieben hat. Sie erinnerte sich daran, dass ich bei einer Gedichtinterpretation in Gruppenarbeit hartnäckig auf die Stellung eines Kommas beharrt hätte. Für sie völlig unverständlich. Ihrer Meinung nach müsse man Gedichte erfühlen. Aber genau das kann ich nicht.

6.) Versagensangst

Versagensangst kann zu Lähmungen führen. Das ist bei vielen autistischen Kindern der Fall. Die Kinder können nicht mit Misserfolgen umgehen. Aus Angst vor erneutem Scheitern meiden viele von ihnen neue Aufgaben. Besonders negativ wirkt sich zusätzlicher Zeitdruck aus. Die Kinder haben ein inneres Streben nach Perfektion und verkrampfen, wenn sie glauben, ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können.

Eine schlechte Note konnte mich völlig aus der Bahn werfen. Ich habe Schwierigkeiten, mir Fehler einzugestehen. Es treibt mich zur Verzweiflung, wenn ich mich mit einer Aufgabe konfrontiert sehe, die ich glaube nicht lösen zu können. Ich habe den inneren Drang alles, was ich tue, möglichst perfekt auszuführen. Einmal nur mit halb erledigten oder auf die Schnelle fertig gestellten Hausaufgaben in die Schule zu gehen, hat es für mich nicht gegeben.

Besondere Tipps für Lehrer:

• Lehrer sollten dem Kind Zeit geben zu antworten. Autistische Kinder brauchen oft länger, um eine Frage zu verarbeiten. Die Prozesse von der Antwortfindung bis zu ihrer Artikulation können dem Kind schwer fallen und erfordern entsprechend Zeit und Konzentration.

 Längere Vorträge sollten mit visuellen Hilfsmitteln versehen werden. Der Lehrer sollte sich bemühen, langsam zu sprechen, damit das Kind mit-

kommt.

Versagensangst kann zu

Lähmungen führen.

Das ist bei vielen

autistischen Kindern der

Fall. Die Kinder können

nicht mit Misserfolgen

umgehen.

- Das Kind sollte auf keinen Fall vor der Klasse vorgeführt werden. Dieser Punkt sollte eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein aber meine Erfahrungen haben mich das Gegenteil gelehrt. Schüler, die Angst haben nach vorne zu kommen, werden von manchen Lehrern mit Vorliebe an die Tafel geholt. Besonders entblößend kann sich im Sportunterricht auswirken, wenn das Kind mit seiner Unbeholfenheit Übungen vorturnen muss.
- Ein engagierter Lehrer sollte sich darum bemühen, dass das Kind mit Hausaufgaben versorgt wird, wenn es mal krank ist. Dies ist notwendig, da autistische Kinder oft keine richtigen Freunde haben, die das von sich aus übernehmen würden.
- Es ist wichtig, dass das Kind frühzeitig über Stundenplanänderungen informiert wird. Autistische Kinder brauchen Zeit, sich an Abweichungen vom Gewohnten zu gewöhnen und können mit plötzlichen Änderungen nicht umgehen.
- Der Lehrer sollte beobachten, ob und wann das Kind Hilfe braucht. Es wird von sich aus nur selten um Hilfe bitten.
- Gruppenarbeiten sollten flexibel gehandhabt werden. Autistische Kinder sind wenig teamfähig. Sie können sich nicht mit anderen absprechen und beharren stur auf ihrer Vorgehensweise, wollen dann entweder alles alleine erledigen oder halten sich völlig raus.
- Wünschenswert sind Ausnahmeregelungen für den Schulsport. Der Schulsport ist eine Stätte ständiger Misserfolge für ein autistisches Kind. Es eignet sich nicht zum Mannschaftssport und wird oft erst zuletzt in ein Team gewählt. Diese Erfahrungen können sehr verletzend sein.
- Für die Pausen sollten dem Kind Rückzugsmöglichkeit angeboten werden, damit es neue Energien auftanken kann. Der Schulhof ist dafür nicht geeignet, da die vielen Kinder, Bewegungen und das Geschrei eine Belastung sind.

Stärken nutzen

Autistische Kinder weisen neben den genannten, für das Lernen eher hinderlichen Besonderheiten eine Menge Stärken auf. Diese gilt es, gezielt zu fördern und für ein erfolgreiches Lernen zu nutzen.

1.) Spezialinteresse

Fast jedes autistische Kind hat ein Gebiet, auf dem es sich

besonders gut auskennt. Das Kind ist dadurch oft leicht für ein Schulfach zu begeistern, in das es seine Kenntnisse einbringen kann. So könnte ein Kind, das Heuschrecken studiert, sein Wissen im Biologieunterricht einsetzen. Es ist auch einen Versuch wert, das Kind über sein Spezialinteresse für andere Fächer zu motivieren. Einem für Biologie begeisterten Kind könnte man zum Beispiel erklären, dass ihm der Lateinunterricht helfen wird, die systematischen Namen der Pflanzen und Tiere besser zu verstehen. Ein besonderer Anreiz, um den Eifer des Kindes in sinnvolle Bahnen zu lenken, können Wettbewerbe sein. Das Kind kann in der Teilnahme eine Aufgabe sehen, die es zu erfüllen gilt und durch die sein Horizont erweitert wird.

Als mein Spezialinteresse Geographie seinen Höhepunkt

erreicht hat, nahm ich an einem Erdkunde-Wettbewerb teil. Hier habe ich in den Vorrunden davon profitiert, dass ich alle Länder der Welt mit ihren Hauptstädten auswendig wusste. Ich hatte viel Spaß am Wettbewerb und das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun. Ich habe gemerkt, dass man viele Unterrichtsfächer gar nicht getrennt voneinander betrachten kann. Innerhalb der Naturwissenschaften oder zwischen

Fächern wie Geschichte und alten Sprachen gibt es unzählige Überschneidungspunkte. Da ich mich sehr für Chemie interessiere, hat es mich fasziniert, wenn chemische Kenntnisse in anderen Fächern eine Rolle spielten. Das hat meine Motivation für das Fach und manchmal sogar meine ganze Einstellung dazu geändert. Im Deutschunterricht hat es mir besonders viel Spaß gemacht, in einer Hausarbeit die Rolle des Naturwissenschaftlers in Bertolt Brechts "Leben des Galilei" zu hinterfragen. Ein weiterer Forschungsanreiz aus dem Deutschunterricht waren für mich die alchimistischen Anmerkungen in Goethes "Faust". Ich glaube, dass man mit einem bisschen guten Willen aus fast jedem Stoff etwas für sich herausholen kann und es wäre wünschenswert, wenn die Lehrer individualistische Ansätze unterstützen würden.

2.) Tagesroutinen

Die Neigung der Kinder, ihre Tage nach genau strukturierten Plänen zu verleben, kann man ausnutzen und feste Zeiten für Hausaufgaben und Übungen vereinbaren. Ebenso wichtig ist es, regelmäßig Platz für Kompensationen einzuplanen, damit das Kind den Schulstress verarbeiten kann.

Ich habe mit meinen Hausaufgaben seit der Grundschule immer zu festgelegten Zeiten angefangen, meistens ein bis zwei Stunden nach Schulschluss. Es haben sich dabei kleine Rituale entwickelt, die mir sehr gut getan haben. In der Grundschule und in den ersten Jahren auf dem Gymnasium gab es nach der Schule direkt Mittagessen und als Nachtisch ein Überraschungs-Ei. Die Schokolade des Überraschungs-Eis habe ich ganz langsam im Wohnzimmer gegessen und dabei in Comics gelesen. Um drei Uhr waren Hausaufgaben angesagt, was ich peinlich genau einhielt. Auch, wenn ich noch mitten in einer Geschichte war, hörte ich pünktlich auf.

Je älter ich wurde und je belastender der Schulunterricht

sich auswirkte, desto intensivere Regenerationsphasen brauchte ich. Als die beste Methode, den Stress zu verarbeiten, stellte sich für mich heraus, täglich nach der Schule zu joggen. Erst, nachdem ich mir bei Wind und Wetter den Kopf hatte durchpusten lassen, sah ich mich wieder so weit hergestellt, um die Hausaufgaben in Angriff nehmen zu können.

3.) Gutes Gedächtnis

Viele autistische

Kinder haben ein

ausgezeichnetes

Langzeitgedächtnis.

Viele autistische Kinder haben ein ausgezeichnetes Langzeitgedächtnis. Im Extremfall sind Savant-ähnliche Fähigkeiten zu nennen, wie die von einigen Betroffenen, die Telefonbücher auswendig aufsagen oder sich fotografisch an ganze Buchseiten erinnern können. Eine Besonderheit des autis-

tischen Gedächtnisses ist allerdings zu beachten: es werden häufig bloß Fakten und Informationen abgespeichert und keine Zusammenhänge erfasst, wie dies normale Kinder tun. Das Verständnis des Gelernten ist dann entsprechend gering.

Im Unterricht hatte ich oft das Gefühl, neue Informationen und neuen Unterrichtsstoff nicht so schnell erfassen zu können wie meine Mitschüler. Ich

brauchte mehr Zeit, um das Neue mit Altem in Verbindung zu bringen und konnte nicht sofort mit den neuen Methoden arbeiten. Wenn ich dann aber etwas gelernt hatte, grub es sich tief in mein Langzeitgedächtnis ein. Dies verschaffte mir einige aufmunternde Erlebnisse im Unterricht, wenn ein Lehrer nach Stoff fragte, den er vor etlicher Zeit vorgestellt hatte, und ich die einzige war, die sich noch an alle Einzelheiten erinnern konnte. Mein Gedächtnis hilft mir auch, wenn ich in einem Buch schnell eine bestimmte Information finden möchte. Ich kann genau sagen, ob das Gesuchte auf der linken oder rechten Buchseite steht und ob es oben oder unten auf der Seite zu finden ist. Eigentlich bin ich davon ausgegangen, dass es ganz normal ist, sich so orientieren zu können, bis meine Mutter mir ganz überrascht sagte, dass sie das nicht könne.

Berufswahl

Den richtigen Beruf zu finden, ist für jeden Menschen schwierig. Für einen Menschen mit Autismus ist es besonders wichtig, sich über seine Stärken und Schwächen klar zu werden. In der Regel ist von sozialen Berufen mit viel Kontakt zu Menschen abzuraten. Zu empfehlen sind Tätigkeiten, denen die Person für sich, vielleicht sogar von zu Hause aus, nachgehen kann. Beispiele sind Programmierer, Wissenschaftler, Schriftsteller, Tierpfleger oder Bibliothekar. Besonders anzuraten ist, dass der ausgewählte Beruf den Betroffenen wirklich interessiert, sich im Idealfall mit seinem Spezialinteresse deckt.

Je nach gewähltem Beruf muss man den Weg einer betrieblichen Ausbildung oder eines Studiums einschlagen. Mit Ersterem habe ich leider keine Erfahrung. Ich glaube allerdings, dass ein großer Reibungspunkt die hierarchische Unterordnung sein wird, die von einem Lehrling erwartet wird.



Aus der Zeit meiner Praktika im Krankenhaus und in der Apotheke weiß ich, dass mich die Ungleichheit zwischen den einzelnen Hierarchien mit mir an unterster Stelle sehr gestört hat. Ebenso problematisch verhält es sich mit Pausen. Ich weiß von einem jungen Mann, der seine Ausbildung zum Finanzexperten abbrechen musste, da er es nicht ertragen konnte, in der Mittagspause mit den Kollegen zusammen sein zu müssen. Schlimm finde ich auch alle Tätigkeiten, die schnell erledigt werden müssen, was im hektischen beruflichen Alltag leider kaum zu vermeiden ist. Wenn ich in

der Apotheke rasch eine Salbe anrühren muss, habe ich eine solche Blockade, dass gar nichts mehr läuft. Ich nehme die falsche Salbengrundlage, verschütte die Creme beim Rühren oder setze den Deckel nicht richtig auf. Diese Fehler passieren mir nicht, wenn ich in Ruhe und mit der mir eigenen Sorgfalt vorgehen kann.

Wenn sich ein autistischer Mensch für ein Studium entscheidet, so erscheint vorerst einiges einfacher: wohl nirgendwo sonst werden Paradiesvögel und

Exoten so stark akzeptiert wie an der Uni. Hierarchische Strukturen gibt es weniger, im täglichen Umgang ist außer mit den Dozenten und Professoren das "Du" die übliche Anrede. Im Studium kann die Person ihrem Interesse auf wissenschaftlichem Wege nachgehen und es so immer weiter vertiefen. Doch auch das Studium hält eine Menge Schwierigkeiten parat:

1. Organisation des Stundenplans

Sich eigenständig einen Stundenplan zusammenstellen zu müssen ist die erste Hürde und ein großer Unterschied zur Schule. Plötzlich wird nicht mehr ein genau organisierter Plan vorgegeben, in dem alle Fächer übersichtlich angeordnet sind. Stattdessen wird der junge Mensch mit einer langen Liste von angebotenen Veranstaltungen konfrontiert, die er unmöglich alle besuchen kann und unter denen er streng auswählen muss. Mehr noch als seinen Kommilitonen mag dem autistischen Studierenden schwer fallen, zu entscheiden, welche Veranstaltungen wichtig sind und auf welche er getrost verzichten kann. Doch auch ein Vorteil des selbst organisierten Stundenplans soll genannt werden: Der Studierende kann sich seinen Plan zumindest in eingeschränktem Rahmen seinen persönlichen Bedürfnissen entsprechend zusammenstellen und mit etwas Glück einige seiner wichtigsten Rituale aufrecht erhalten.

In Pharmazie profitiere ich von diesem Vorteil nicht. Unser Stundenplan ist stark verschult. Es gibt kaum Freiräume und fast alle Veranstaltungen sind unentbehrlich, um in angestrebter Zeit das Studienziel zu erreichen. Ich leide besonders darunter, wenn Pflichtkurse am späten Nachmittag oder gar Abend stattfinden. Nach einem anstrengenden Tag bin ich kaum mehr aufnahmefähig. Oft muss ich dann auch noch auf meine Abendrotroutine verzichten. Denn wenn ich nach zwei Stunden Heimfahrt endlich zu Hause bin, ist es dafür meistens zu spät. Meine Freude am Studi-

um wird erheblich getrübt, wenn mein Leben durch mein Studium zu sehr gelebt wird und ich zu Hause zu wenig meinen gewohnten Dingen nachgehen kann. Routinen sind für mich Lebensqualität. Ich kann daher jedem Betroffenen nur empfehlen, sich jeden Tag mindestens eine Insel der Routinen zu verschaffen: sei es ein gewohntes Frühstück oder Abendbrot oder vielleicht eine kurze Mittagspause in häuslicher Umgebung.

2. Zurechtfinden auf dem Universitätsgelände

Praktische Übungen

sind Bestandteil vieler

Studiengänge. Einem

autistischen Menschen

ist es häufig nicht mög-

lich, die Anforderungen

des praktischen Arbei-

tens zu erfüllen.

Es fällt vielen Studierenden mit Autismus schwer, sich auf einem großen, unübersichtlichen Universitätsgelände zurechtzufinden. Ursachen dafür sind die allgemeine Reizüberflutung, ein schlechter Orientierungssinn und die Ablenkung durch die vielen in Massen vorbeiströmenden Mitstudierenden.

Zu meinem Studienbeginn bin ich mit einem kleinen handlichen Stadtplan durch Bonn gelaufen. Am Abend zuvor habe ich mir die Institute für den kommenden Tag rausgesucht und mir die kürzesten Wege mit Textmarker

markiert. Wenn ich jetzt Veranstaltungen in einem mir unbekannten Institut besuchen will, laufe ich einfach einigen Kommilitonen hinterher. Ich halte dabei genügend großen Abstand, damit sie mich nicht bemerken und ich nicht mit ihnen zusammen gehen muss. Mit anderen zusammen zu sein, kostet mich Kraft und an einem harten Uni-Tag sind meine Kraftreserven dafür zu begrenzt.

3. Vorlesungen ohne visuelle Hilfen

Heutzutage benutzen viele Dozenten neue Medien zur Gestaltung ihrer Vorlesungen. Folien auf Power Point machen dem autistischen Studierenden das Verstehen und Lernen erheblich einfacher. Oft werden Materialen auch ins Internet gestellt, wo sie zu Hause abgerufen und nachgearbeitet werden können.

Von solchen Angeboten profitiere ich ganz besonders. Für mich zählen bei einer Vorlesung hauptsächlich die Mitschriften. Es ist für mich wenig hilfreich, an Vorlesungen teilzunehmen, da ich dadurch den Stoff nicht besser verstehe. Richtig Lernen und Verstehen kann ich nur zu Hause. Entweder greife ich dabei auf die bereitgestellten Materialen im Internet oder vorgefertigte Skripte zurück oder leihe mir Mitschriften von Kommilitonen aus.

4. Praktische Übungen

Praktische Übungen sind Bestandteil vieler Studiengänge. Einem autistischen Menschen ist es häufig nicht möglich, die Anforderungen des praktischen Arbeitens zu erfüllen. Besonders gehandicapt sind Menschen, die als Begleiterscheinung ihres Autismus Formen von Handlungsstörungen aufweisen. Zusätzlich erschwert wird das Arbeiten für einen autistischen Studierenden, wenn die Versuche in Gruppen durchgeführt werden sollen.

Mein großes Praktikum in Organischer Chemie im letzten Semester hat mich bis an den Rand der Verzweiflung gebracht. Ich war durch die unübersichtlichen Apparaturen, das Aufbauen unter Zeitdruck und die teils unklaren Versuchsanleitungen überfordert. Aber das Schlimmste für mich war, dass ich mit einem Partner zusammenarbeiten musste. Ich beschreibe mich selbst als teamuntauglich und sehe rückblickend ein, dass ich für einige Probleme selbst verantwortlich war.

Als ich merkte, dass ich unter diesen Bedingungen das Praktikum nicht würde durchstehen können, habe ich mich dem Praktikumsleiter anvertraut. Ich habe ihm von meinem Autismus und meinen Beeinträchtigungen erzählt. Er reagierte verständnisvoll, konnte meine Schwierigkeiten aber nicht wirklich nachvollziehen. Hochfunktionierender Autismus und speziell das Asperger Syndrom waren ihm kein Begriff. Dank meiner Hartnäckigkeit erreichte ich, dass ein Teil der gemeinsamen Präparate aufgeteilt wurde und ich nicht jeden Tag mit meinem Partner zusammenarbeiten musste.

5. Alleine wohnen, alleine leben

Um ein Studium aufnehmen zu können, muss ein autistischer Mensch ein gewisses Maß an Selbstständigkeit erreicht haben. Unter Umständen ist es erforderlich, dass er ganz von zu Hause wegzieht, da ein Pendeln zu seiner Universität nicht möglich ist. Zu den genannten Problemen kommt dann noch die ungewohnte Belastung hinzu, einen eigenen kleinen Haushalt führen zu müssen. Regelmäßig einkaufen gehen, Wäsche machen und Ordnung halten sind Dinge, die für viele Studierenden schwierig sind, für einen Menschen mit Autismus können sie zur Überforderung werden

In der kurzen Zeit, in der ich alleine in meiner Universitätsstadt Bonn gelebt habe, wurde mir die eigene Unselbstständigkeit schmerzlich bewusst. Schmutziges Geschirr stapelte sich, der Kühlschrank war leer und der Boden bedeckt mit dreckiger Wäsche, Unterlagen, Müll und Büchern. Ich weiß jetzt, dass ich noch lange nicht reif bin, alleine zu leben, und es vielleicht auch nie sein werde.

Gut durchs Studium kommen

Es bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, wie sich ein autistischer Studierender selbst helfen kann. Im Folgenden möchte ich nun einige Strategien vorstellen:

1.) Lerntechniken

Jeder muss für sich selbst herausfinden, wie er am besten lernen kann. Menschen mit Autismus hilft es oft, sich den Stoff in irgendeiner visuell erfassbaren Form darzustellen. Das können Tabellen oder Grafiken sein, Bilder oder auch Mind Maps.

Mir hilft es oft einen Überblick zu gewinnen, wenn ich mir Mind Maps anlege. Da man in naturwissenschaftlichen Fächern wie Chemie und Physik ab einem bestimmten Abstraktionsgrad nicht mehr viel visualisieren kann, schreibe ich alles Wichtige wie Formeln, Definitionen und Zusammenhänge in prägnanten Stichworten auf Papier. Ich nehme dafür ein Din-A4-Blatt, falte es in der Mitte und beginne oben links zu schreiben. Dieses Format hat sich für mich als sehr lernfördernd erwiesen. Ich kann das Geschriebene auf

einen Blick erfassen und gut lesen. Wichtig ist, dass ich die Blätter ordentlich beschreibe. Schmierereien lenken mich ab und meine Aufnahmefähigkeit sinkt. Ich arbeite viel mit farblichen Markierungen: ich markiere Überschriften mit rotem Textmarker, Formeln umrande ich gelb und wichtige Informationen unterstreiche ich mit orange oder grün. Diese und andere Visualisierungshilfen tragen dazu bei, dass ich auf einen Blick das Wesentliche erfassen kann.

Ich lerne zu bestimmten, gleichbleibenden Zeiten und nach einem eigenen, für mich bewährten System:

Ich stehe morgens um 4 Minuten nach fünf auf und beginne nach meiner Morgengymnastik mit der Niederschrift von dem Stoff, den ich Iernen will. Auf der Zugfahrt nach Bonn Iese ich das Geschriebene mehrmals langsam durch und lasse dazu Bilder in meinem Kopf entstehen. Die Zettel mit den Zusammenfassungen nehme ich überall hin mit. Ich Iese sie immer dann, wenn ich Wartezeiten überbrücken muss, sei es bei einem Arzt, auf dem Bahnhof oder in der Mittagspause. Wenn ich rechtzeitig für meine Abendgymnastik zu Hause bin, werden meine Gehirnzellen durch die sportliche Betätigung noch einmal angeregt. Dies nutze ich wieder zum Lernen. Ich Iese die Zusammenfassungen ein Ietztes Mal durch und wiederhole sie solange im Kopf, bis ich sie auswendig kann.

Mit diesen Methoden gelingt es mir, den Stoff gut ins Langzeitgedächtnis zu bringen. Der Zeitaufwand ist insgesamt eher gering, da ich viel Zeit zum Lernen nutze, die andere nur durch Rumstehen ausfüllen würden. Was mir wichtig ist, ist, dass durch die Lernerei mein Zeitpensum Spezialinteresse nicht beschnitten wird.

2.) Kompensationsstrategien

Für autistische Menschen, die behinderungsbedingt durch das Studium besonders belastet sind, ist es sehr wichtig, effektive Kompensationsstrategien zu verwenden, um den Stress abzubauen. Je nach Neigung bieten sich Entspannungstechniken wie Yoga, sportliche Betätigungen oder die Beschäftigung mit dem Lieblingsinteresse an.

Ich treibe viel Sport zum Stressausgleich und bin eine begeisterte Joggerin. Auch in den Pausen zwischen zwei Veranstaltungen an der Uni brauche ich Bewegung, frische Luft und Abstand von den anderen. Ich spaziere bei Wind und Wetter eine stramme Runde, komme dabei zur Ruhe und tanke zumindest ein bisschen neue Energie. Zuhause belohne ich mich damit, dass ich schreiben kann. Das Schreiben hilft mir, mich von dem Stress zu distanzieren und in meine ruhige, geschützte "Zuhause"-Welt einzutauchen.

3.) Lehrpersonal einweihen

Es erscheint sinnvoll, ausgewählte Personen aus dem Lehrpersonal von der Behinderung zu berichten. Doch gleich vorneweg: man muss nicht damit rechnen, direkt auf offene Ohren zu treffen, wenn man sich einer fremden Person anvertraut. Leider ist es auch an deutschen Hochschulen oft noch Realität, dass Autismus ein mythenumrankter und das Asperger Syndrom ein gänzlich unbekannter Begriff ist. Ein Studierender, der seinem Betreuer von einer solchen Behinderung erzählt, äußerlich aber keine sichtbaren Zeichen einer Beeinträchtigung aufweist, muss erst mal viel Erklä-



rungsarbeit leisten. Und auch dann kann es noch passieren, dass er auf kein Interesse und wenig Verständnis stößt. Daher rate ich, die Leute, die man ins Vertrauen ziehen möchte, sorgfältig auszusuchen: welcher Dozent ist besonders um das Wohl seiner Studierenden besorgt? Wer nimmt sich Zeit für Sprechstunden? Manchmal hilft es in Gesprächen auch, eine kurze Zusammenfassung der autistischen Krankheit vorzulegen und ergänzend noch eine Auflistung der persönlichen Defizite.

Ich finde es sehr schwierig, Fremden das erste Mal von meinem Autismus zu erzählen. Wenn irgendwie möglich, erledige ich das lieber in schriftlicher Form als im direkten Gespräch. Mir fällt es schwer, die richtigen Worte zu finden und ich habe Angst, wie mein Gegenüber reagieren wird. Oft habe ich in solchen Gesprächen das Gefühl, gegen Wände zu rennen. Ein Pharmazieprofessor an meiner Uni meinte, dieser Autismus lasse sich doch bestimmt mit einem Medikament in den Griff bekommen, man sei doch heute in der pharmazeutischen Forschung schon so weit. In solchen Situationen komme ich mir mit meinen Beteuerungen, dass der Autismus ein ernstzunehmendes Problem sei, ziemlich fehl am Platze vor und ich muss mich überwinden, das Gespräch überhaupt fortzusetzen. Einige Male bin ich auch schon in Tränen ausgebrochen. Es tut mir weh, meine Schwächen einzugestehen und Verständnis für mich einzufordern, gerade weil ich oft so stark tue und versuche, mir nichts anmerken zu lassen.

4.) Hilfen in Anspruch nehmen, sich informieren!!!

Auch wenn es schwer fällt, wird sich ein behinderter Mensch irgendwann eingestehen müssen, dass er aufgrund seiner Beeinträchtigungen einfach nicht so leistungsfähig ist wie andere Menschen. Vielleicht ist er dann auch zu einem weiteren Schritt bereit und beginnt, die Hilfe, die ihm zusteht, auch einzufordern. Das ist nicht leicht. Gerade Menschen mit Autismus fragen nicht gerne um Hilfe. Dennoch ist dieser Schritt wichtig: es gibt eine Menge Hilfsangebote für behinderte Studierende, die nicht alles aber doch einiges leichter machen können. So lohnt es sich zum Beispiel, die Prüfungsordnung seines Faches genau zu studieren. Oft gibt es Sonderregelungen für behinderte Studierenden, sei es, dass ihnen bei Hausarbeiten mehr Zeit eingeräumt wird oder dass sie bestimmte Studienleistungen auch auf anderen, ungewöhnlicheren Wegen erreichen können.

Hilfen kann man auch im Kleinen im Alltag erbitten: ich bin oft erstaunt, wie hilfsbereit die Kommilitonen sind. Mit der Zeit habe ich meine Hemmungen verloren, um Hilfe zu fragen. Ich frage, um alles, was ich brauche: um Unterlagen, Informationen und kleine Handreichungen. Dabei achte ich darauf, dass ich dieselbe Person nicht zu oft frage, da sie sonst müde werden könnte, mir zu helfen. Am Ende des Semesters revanchiere ich mich gewöhnlich, indem ich kleine Geschenke kaufe.

5.) Realistische Ziele setzen

Menschen mit Autismus neigen dazu, sich selbst zu überfordern. Sie sind oft Perfektionisten und stecken sich hohe Ziele, die sie angesichts ihrer Beeinträchtigungen kaum erreichen können. Die ständige Überforderung ist nicht nur un-

befriedigend, sie kann auch zu chronischem Stress, Angstzuständen, Depressionen und diversen anderen Symptomen führen. Es ist daher wichtig, realistisch zu planen und ein festes, erreichbares Ziel im Auge zu behalten. Es ist immer besser, ein oder zwei Semester länger zu studieren und sich dafür die psychische Gesundheit zu erhalten.

Ich weiß genau, wie schwer das ist. Ich stecke mir Ziele, die schon ein Mensch ohne Behinderung kaum erreichen könnte. Im Studium stoße ich ständig an meine Grenzen und gegen Ende des Semesters ist meine Kraft restlos aufgebraucht. Ohne die Unterstützung meiner Mutter würde ich die Belastungen gar nicht aushalten können. Ich muss eingestehen, dass ich mich noch nicht dazu durchringen konnte, meine Studiumszeit willentlich um ein Semester zu verlängern, auch wenn mir das von vielen Seiten angeraten worden ist. Aber ich mache Fortschritte, wenn auch kleine. Ich bin dazu in der Lage, Pflichtveranstaltungen zu schwänzen oder sehr früh zu verlassen. Ich richte mir wann immer es geht freie Tage ein und begrenze meine Anwesenheit an der Uni auf ein Minimum. An meinen guten Studienleistungen hat dies nichts geändert. Im Gegenteil, ich werde sogar eher besser, je mehr ich Zeit habe, zu Hause in Ruhe zu lernen.

6. Was tun, wenn es doch geschieht? Hilfe bei Überlastung So lobenswert großer Einsatz auch ist, geht er über die Kräfte des Betroffenen hinaus, so wirkt sich das nur kontraproduktiv aus. Eine Person mit Depressionen, Angstattacken oder Selbstmordgedanken verliert das Wesentliche aus den Augen. Menschen mit Autismus halte ich für besonders anfällig, in einen solchen Kreislauf zu geraten. Wenn es geschehen ist, sollte man einen lieben Menschen haben, der einem hilft, aus der Stressspirale wieder herauszukommen. Manchmal ist es auch ratsam, sich Hilfe von einem Therapeuten zu holen, Medikamente einzunehmen oder sich Auszeiten zu gönnen. Professor Vogeley, der mich in der Kölner Uniklinik diagnostizierte, meinte, dass ich mein eigner Therapeut sei, da ich mit vielen Problemen aus eigener Kraft zurecht komme. Bis jetzt habe ich noch keine professionelle Hilfe in Anspruch nehmen müssen. Ich weiß nicht, ob das ein Grund sein soll, stolz zu sein. Ich arbeite sehr viel an mir. Und ich habe vor allem meine Mutter, die für mich einsteht, wenn ich vor Überlastung mal nicht mehr zurechnungsfähig bin.

Schlusswort

Mein Studium ist sehr strapazierend für mich, was man auch daran merkt, dass ich gegen Ende des Semesters immer ungenießbarer werde. Darüber könnte meine Mutter sicherlich besser berichten. Ich möchte nur so viel sagen: ich bin froh und dankbar, dass ich überhaupt studieren und mich wissenschaftlich beschäftigen kann. Dabei reize ich oft meine Grenzen aus. Das wird auch damit zusammenhängen, dass ich neben oder wegen meinen autistischen Beeinträchtigungen in meinem Inneren noch ein Kind geblieben bin. Doch alle harten Zeiten und Extremerfahrungen bringen mich weiter. Ich weiß, dass ich Vieles leisten kann und das spornt mich zu immer neuen Taten an.

Nicole Schuster

Eine Einführung in das Thema Autismus

von Dr. Britta Schirmer

1. Die Außenperspektive

1.1. Ein kurzer geschichtlicher Rückblick

Hans Asperger und Leo Kanner gelten als Pioniere der Erforschung des Autismus. Beide haben unabhängig voneinander anhand von Falldarstellungen ein eigenes Störungsbild bei Kindern beschrieben, zu dessen begrifflicher Kennzeichnung sie das Adjektiv autistisch verwandten. Der Pädiater Hans Asperger schilderte im Jahre 1938 im Rahmen eines Vortrages die Besonderheiten der "autistischen Psychopathen" und verwendete auch diese Bezeichnung (Asperger, 1938). Ausführlicher in: Schirmer, Brita (2002): Autismus und NS-Rassengesetze in Österreich 1938: Hans Aspergers Verteidigung der ,autistischen Psychopathen' gegen die NS-Eugenik. In: Die neue Sonderschule Jg. 47 Heft 6, S. 460-464.



Dr. Britta Schimer

1944 kennzeichnete er im Rahmen seiner Habilitationsschrift folgende charakteristischen Symptome einer "autistischen Psychopathie":

- Es handelt sich um eine angeborene Störung.
- Es besteht eine Einengung der Beziehungen zur Umwelt auf allen Gebieten.
- Die Auffälligkeiten bestehen schon vom zweiten Lebensjahr an und bleiben das ganze Leben hindurch bestehen.
- Es zeigen sich Besonderheiten in der verbalen und nonverbalen Kommunikation.
- Es treten Besonderheiten im Lernen auf:
 Die Kinder sind kreativ und begabt, wenn es um
 eigene Interessen geht, aber beeinträchtigt, vor allem wenn die eigenen Interessen nicht berührt
 werden oder mechanisch auswendig gelernt werden soll.
- Es fallen Schwierigkeiten beim Erlernen von al-Itäglichen Verrichtungen auf.
- Die Gefühlsebene dieser Menschen ist qualitativ anders (Asperger, 1944).

Hans Aspergers Schrift wurde erst im Jahre 1981 von Lorna Wing ins Englische übersetzt. Den Begriff autistische Psychopathie ersetzte sie durch die Bezeichnung Asperger-Syndrom, die bis heute gebräuchlich ist.

Der ebenfalls österreichische Kinderpsychiater Leo Kanner wanderte im Jahre 1924 in die USA aus. Dort gründete er im Jahre 1930 die Johns Hopkins Children's Psychiatric Clinic, eine Kinder- und Jugendpsychiatrische Klinik in Baltimore (Maryland). Als Direktor dieser Klinik schilderte er im Jahre 1943 ein Phänomen bei Kindern, das er autistic-disturbances of affective contact nannte (Kanner, 1943). Mit Hilfe der Falldarstellung von elf Kindern, acht Jungen

und drei Mädchen, beschrieb er ein Störungsbild, das er als Prototyp der frühen Kindheitspsychosen ansah und von der kindlichen Schizophrenie abgrenzte. Als charakteristisch erachtete er folgende Symptome:

- Die angeborene Unfähigkeit der Kinder, mit Menschen und Situationen in Beziehung zu treten. Zu Dingen hingegen bestehen gute Beziehungen.
- Die verbale Kommunikation ist auffällig.
 U.a. erwirbt ein Teil der Kinder die Sprache nicht, bei den anderen dient sie lange Zeit nicht dazu, einen Inhalt zu übermitteln.
- Die Kinder bestehen auf Gleichförmigkeit und zeigen eine begrenzte Variation spontaner Aktivitäten.
- Sie stammen aus sehr intelligenten Famili-

Leo Kanners Arbeit wurde bald international bekannt, die von Hans Asperger in deutscher Sprache publizierte hingegen wurde aufgrund der internationalen Lage zum Zeitpunkt der Veröffentlichung zunächst wenig beachtet. Leo Kanner und Hans Asperger haben sich niemals persönlich getroffen.

Ob es sich bei den von Leo Kanner und Hans Asperger untersuchten und bezeichneten Gruppen um Populationen mit unterschiedlichen Syndromen handelt oder um Subgruppen, die einem einzigen Syndroms zugeordnet werden können, wird unterschiedlich entschieden (vgl. Wing, 1997, 8). Uta Frith vertritt die Ansicht, dass dies auf der Grundlage des gegenwärtigen Forschungsstandes auch noch nicht endgültig entschieden werden kann (vgl. Frith, 1999, 2). Dessen ungeachtet wird sowohl das von Leo Kanner als auch das von Hans Asperger beschriebene Syndrom derzeit in den wichtigsten diagnostischen Materialien, DSM-IV und ICD-10, als eigenständige Form einer schweren Entwicklungsstörung gefasst.

Auf den ersten Blick mag es verwunderlich erscheinen, dass zwei Wissenschaftler, der eine in Amerika, der andere in Europa, so ähnliche Begriffe verwandten, um Auffälligkeiten von Kindern zu kennzeichnen, die ihnen in ihrer Arbeit begegnet sind. Der Terminus Autismus war allerdings bereits Jahrzehnte zuvor als Neologismus von Eugen Bleuler, einem Schweizer Psychiater, geprägt worden (Bleuler, 1911, 51).

1.2 Die Diagnose

Die Diagnostik einer Behinderung wird notwendig,

- um geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten,
- den Eltern Gewissheit über die Probleme, Mög-



lichkeiten und Zukunftsaussichten ihres Kindes zu geben und

- um Rechtsansprüche gegenüber Sozialleistungsträgern durchzusetzen.

Autismus ist eine psychiatrische und keine pädagogische Diagnose. Eine autistische Behinderung wird auf der Grundlage beobachtetet oder beschriebener Verhaltensweisen, die in einer bestimmten Anzahl und Kombination auftreten müssen, festgestellt. Erhoben werden diese als Symptom definierten Verhaltensweisen über Befragungen und/oder Beobachtungen. Zwei diagnostische Materialien werden besonders häufig verwandt. Diese sind das DSM und die ICD.

Die American Psychiatric Association erstellt ein Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen (DSM), das regelmäßig überarbeitet wird. Die neueste Variante des Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen ist das DSM IV aus dem Jahre 1994. Erstmalig bezieht das DSM-IV die Asperger-Störung ein.

Die Hauptmerkmale der Autistischen Störung nach DSM-IV sind (1) eine deutlich abnorme und beeinträchtigte Entwicklung im Bereich der sozialen Interaktion und (2) der Kommunikation sowie (3) ein deutlich eingeschränktes Repertoire an Aktivitäten und Interessen. Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (1), (2) und (3) zutreffen, wobei mindestens zwei Punkte aus (1) und je ein Punkt aus (2) und (3) stammen müssen.

Von der Weltgesundheitsorganisation wurde eine Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD) erstellt. Bei der ICD-10 handelt es sich um die zehnte Überarbeitung aus dem Jahre 1993. Danach wird der Frühkindliche Autismus im Kapitel 8 Entwicklungsstörungen zu den Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen gezählt:

Beim ICD-10 muss sich vor dem dritten Lebensjahr eine auffällige und beeinträchtigte Entwicklung in mindestens einem der folgenden Bereiche manifestiert haben:

- 1. rezeptive oder expressive Sprache, wie sie in der sozialen Kommunikation verwandt wird,
- 2. Entwicklung selektiver sozialer Zuwendung oder reziproker sozialer Interaktion, 3. funktionales oder symbolisches Spielen.

Insgesamt müssen mindestens sechs Symptome von 1., 2. und 3. vorliegen, davon mindestens zwei von 1. und mindestens je eins von 2. und 3.

Es handelt sich bei der Diagnose Autismus also stets um eine Summationsdiagnose auf phänomenologischer, nicht ätiologischer Ebene (im Gegensatz z.B. zum Langdon-Down-Syndrom). Eine autistische Behinderung ist damit zwar ein ziemlich klar umrissenes Syndrom, aber auch der Sammelbegriff für die individuell verschiedene Kombination von Symptomen aus einem Symptomkatalog. Dabei können die Symptome zudem noch individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Die Kennzeichnung eines Symptoms als vorhanden oder eben nicht vorhanden unterliegt der subjektiven Entscheidung des Untersuchers und wird demzufolge von verschiedenen Diagnostikern unterschiedlich bewertet.

2. Die Innenperspektive

Als Nichtbetroffene, als Beobachter und Erstbeschreiber der in ihrer Summe so auffälligen Verhaltensweisen von Kindern mit autistischer Behinderung mussten Hans Asperger und Leo Kanner zwangsläufig eine Außenperspektive wählen, um sich dem Phänomen Autismus zu nähern. Diese Perspektive ist durchaus sinnvoll und wichtig, aber nicht die einzig mögliche.

In den vergangenen Jahren melden sich immer mehr Menschen mit autistischer Behinderung selbst zu Wort. Sie schreiben Autobiographien (z.B. Gerland, 1998; Grandin, 1994; Schäfer, 1997; Williams, 1992 und Zöller, 1998) und veröffentlichen z.T. sehr genaue Selbstbeobachtungen und -analysen (z.B. Brandenburg, 1995; Briesenick, 2000; Fischer, 1997; Grandin, 1997a; Kersting, 2000; Nieß, 1998; Schoch, 1992; Williams, 2002 und Zöller, 2001). Einige von ihnen, wie Seth Kneller (o.J.), Birger Sellin (1995, 20) und Angelika Empt, verweisen darauf, dass eine ausschließliche Beschreibung ihrer Probleme durch Außenstehende ein ungenaues oder sogar falsches Bild ergibt und betonen die Notwendigkeit, mit ihren Aussagen ernst genommen zu werden:

"Indem immer mehr autistische Menschen ihre Störung selbst beschreiben, entsteht auch ein anderes Machtgefälle. Autisten wirken durch das Schreiben in einem anderen Maße an der Erforschung des Gesamtbildes der Störung mit. Sie können auch immer besser mitteilen, welche Behandlung ihnen bekommt, welche nicht, und Methoden und Thesen in Frage stellen. Indem Autisten schreiben, reden sie aktiv mit, anstatt dass passiv über sie gesprochen wird. Durch das Schreiben verwandeln sich autistische Menschen vom Forschungsobjekt hin zum menschlichen Subjekt" (Empt, 1996, 16 f.).

Aber auch Nichtbetroffene erkennen und reflektieren dieses Problem. Rainer Benkmann nimmt es als Indiz für die bestehende Gefahr der Anmaßung in der Sonderpädagogik, dass fast alle erschienenen Beiträge in dieser Disziplin von Nichtbehinderten verfasst werden (Benkmann, 2000, 4).

2.1 Die Handlungsstörungen

Die Berücksichtigung der Aussagen Betroffener kann helfen, Situationen anders zu interpretieren und zu verstehen. Ein Beispiel:

Der Mensch verfügt mit seiner Mimik und Gestik über die Möglichkeit differenzierter nonverbaler Kommunikation. Hans Asperger und Leo Kanner haben folgende Besonderheiten der Körpersprache bei den von ihnen beobachteten und mit dem Adjektiv autistisch bezeichneten Kinder beschrieben:

- Sie sind arm an Mimik und Gestik.
- Viele ihrer Bewegungen haben keinen Ausdruckswert.
- Sie stellen keinen Blickkontakt her.
- Es mangelt ihnen am Verständnis der Körpersprache anderer.
- Sie erwerben Gesten nur schwer.

Diese Besonderheiten im Gebrauch von Mimik und Gestik wurden aber keinesfalls nur in der Vergangenheit beobachtet. Auch gegenwärtig sind sie sowohl für den Frühkindlichen Autismus nach Kanner als auch für das Asperger-Syndrom Bestandteil des Symptomkatalogs diagnostischer Materialien. Dies ist nun wieder die Außenperspektive.

Angelika Empt, die ebenfalls eine autistische Behinderung hat, kann aber einen Grund für ihre Schwierigkeiten bei der Ausführung von Gesten nennen. Sie stellt dies am Beispiel der Begrüßung dar:

"Für mich ist es sehr schwer, mehrere Dinge auf einmal zu tun und Bewegungsteile miteinander in einem Fluss zu verbinden

Gleichzeitig jemandem die Hand geben, Blickkontakt suchen und dann noch 'Guten Tag' zu sagen, sind für mich zu viele verschiedene Dinge auf einmal, die ich nicht miteinander zu einer Einheit verbinden kann. Für Normale ist der Ablauf der Begrüßung eine einzige, automatische Bewegung. Sie müssen nicht bei jeder neuen Begrüßung überlegen, wie sie diese fließende Geste neu zusammensetzen müssen. Ich habe dies alles nie richtig automatisiert.

Deshalb bin ich viel, viel langsamer als mein Gegenüber. So bin ich bei einer Begrüßung immer noch beim Auftakt, während mein Gegenüber schon beim Ende ist" (Empt, 1996, 27).

Das Schütteln der Hände ist eine Geste, die mittlerweile weltweit verbreitet ist, und eine allgemein übliche Grußform (vgl. Morris, 1997, 104). Nun zeichnet sich diese Geste gerade dadurch aus, dass Menschen zeitgleich identische Handlungen ausführen. Angelika Empt verweist mit ihrer Darstellung auf ein zur Zeit noch wenig untersuchtes Problem vieler Menschen mit autistischer Behinderung, nämlich die Schwierigkeiten bei der Herstellung eines Handlungsflusses. Pschyrembel bezeichnet diese Störung als ideatorische Apraxie (Pschyrembel, 1998, 102). Von Alexander R. Lurija (1902-1977), der als Begründer der Neuropsychologie gilt, wurde sie kinetische Apraxie genannt (Lurija, 2001, 32).

Es gelingt aber Angelika Empt augenscheinlich nicht, einen routinierten Fluss im Ablauf der Begrüßungshandlungen zu bilden, der gleichsam automatisch abläuft. Insgesamt ist aufgrund des bewussten Vollzugs dieser Handlung, die bei anderen Menschen automatisiert abläuft, ein erheblich größerer Zeitaufwand bei der Ausführung einer Handlung notwendig. Dies kann dann dazu führen, dass die Geste als Zeichen von anderen nicht mehr interpretiert werden kann, weil sie nicht zur erwarteten Zeit oder mit der erforderlichen Geschwindigkeit ausgeführt wird. Angelika Empt benötigt also mehr Zeit als üblicherweise vorausgesetzt wird und Hilfen, um einzelne Teilhandlungen miteinander zu verknüpfen. Ihre möglicherweise ausbleibende oder zu spät durchgeführte Begrüßungsgeste ist daher kein Ausdruck von sozialem Desinteresse oder gar von Ablehnung. Dabei ist das Nicht-Herstellen-Können des Handlungsflusses nicht das einzige Problem, das Menschen mit autistischer Behinderung bei der Ausführung von Handlungen haben können (vgl. Oesterreich, Schirmer, 2000).

Nun mag man einwenden, dass die Verallgemeinerungswürdigkeit dieses exemplarisch angeführten Berichtes fraglich bleibt. Dies ist in der Tat so. Seine Kenntnis kann aber die Interpretation der von außen beobachteten Verhaltensweisen

verändern. Als Pädagoge hat man mit dem Wissen um die Möglichkeit, dass die nicht erfolgte Begrüßung die Folge einer Schwierigkeit in der automatisierten Ausführung der Bewegung sein könnte, zumindest die Option, über ein gewöhnliches Zeitmaß hinaus zu warten.

2.2. Die veränderte Wahrnehmung

Neben den Handlungsstörungen wird von vielen Betroffenen eine veränderte Wahrnehmung beschrieben (vgl. Schirmer 2001). Diese veränderte Wahrnehmung, die alle Sinnesbereiche betreffen und sehr unterschiedliche Qualitäten haben kann, beeinträchtigt die Bewältigung des Alltags häufig außerordentlich stark. Ein Beispiel soll das illustrieren:

"Als ich klein war, waren auch laute Geräusche ein Problem. Sie fühlten sich oft an, als träfe der Bohrer eines Zahnarztes auf einen Nerv. Sie verursachten tatsächlich Schmerzen. Platzende Ballons erschreckten mich zu Tode, weil sich das Geräusch in meinen Ohren wie eine Detonation anhörte. [...] Als ich im College war, klang der Haartrockner meiner Zimmerkollegin wie ein startender Düsenjet" (Grandin, 1997b, S. 82).

Empfindet ein Kind Schmerzen beim Platzen eines Luftballons, wird es sich davor fürchten. Vielleicht meidet es Kinderfeste, Geburtstage, Faschingsfeiern, um die Angst zu vermeiden. Von außen betrachtet, erleben wir ein Kind, was sich weigert, mit anderen Kindern gemeinsam zu feiern. Erst wenn wir verstehen, warum das Kind dies nicht mag, können wir ihm helfen, mit der schwierigen Situation umzugehen.

Es mag die Frage entstehen, warum nicht viel mehr Menschen mit autistischer Behinderung auf den Umfang und die Schwere ihrer Wahrnehmungsprobleme aufmerksam machen. Dazu muss man sich verdeutlichen, dass es Betroffenen nicht unbedingt gelingt, ihr eigenes Erleben sprachlich zu vermitteln. Zudem können sie nur dann ihre Besonderheiten in der Wahrnehmung schildern, wenn sie von einer anderen wissen.

"Aber das heißt nicht, daß ich selbst auf Anhieb wüsste, welche Behinderungen ich habe: ich weiß zwar, welche Sinnesempfindungen ich habe, aber um sagen zu können, ob das eine Normabweichung ist – die Bedingung für eine Behinderung – müsste ich auch wissen, wie das bei anderen Leuten ist. Das ist der springende Punkt: Woher soll ich das wissen? Wenn ich mich entspanne, kann ich meine Hände und Füße nicht mehr spüren, und ich habe jahrelang gedacht, das wäre normal und bei jedem so. Dann habe ich von einem Autisten gehört, der manchmal sein Körpergefühl verliert, und habe das mit meiner Empfindung in Verbindung gebracht und meinen Eltern davon erzählt. Aus ihrer Reaktion habe ich geschlossen, dass das eine Normabweichung ist – von selbst kann ich es nicht wissen" (Nieß, Susanne, unveröffentlicht).

Die Berücksichtigung der Aussagen von Menschen mit autistischer Behinderung hat also einen großen Wert. Sie kann zu einem Perspektivwechsel führen. Die Betroffenen sind dann nicht mehr Objekt, sondern werden zum aktiv beteiligten Subjekt der pädagogischen Bemühungen.



Literatur

Asperger, Hans (1938): Das psychisch abnorme Kind. In: Wiener Klinische Wochenzeitschrift 51, 1314-1317.

Asperger, Hans (1944): Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten , 7, 76-136.

Asperger, Hans (1950): Die medizinischen Grundlagen der Heilpädagogik. In: Monatszeitschrift Kinderheilkunde 3, 105-107.

Benkmann, Rainer (2000): Probleme und Perspektiven sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten am Beispiel von Entwicklungen im neuen Bundesland Thüringen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51, 1, 4-12.

Bleuler, Eugen (1911): Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien. Leipzig und Wien: Franz Deuticke.

Brandenburg, Susanne (1995): Erfahrungsbericht einer autistischen jungen Frau über ihre Wohnsituation. In: Bundesverband "Hilfe für das autistische Kind" e.V. (Hrsg.): Autismus und Familie. Tagungsbericht der 8. Bundestagung. Hamburg, 127-129.

Briesenick, Claudia (2000): Erfahrungsbericht. In: Bundesverband "Hilfe für das autistische Kind" e.V. (Hrsg.): High-functioning-Autismus und das Asperger-Syndrom. Tagungsbericht vom 22. bis 24. Oktober 1999 in Köln. Hamburg, 41-43.

Empt, Angelika (1996). Zitiert in: Zöller, Marlies: Handlungsstörungen und FC. In: "Hilfe für das autistische Kind" e.V., Regionalverband München (Hrsg.): Gestützte Kommunikation (FC) – Erfahrungen, Projekte, Forschungsvorhaben. 4. Überregionale Tagung, 16-17.

Empt, Angelika (1996). Zitiert in: Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. (Hrsg.): Autistische Menschen verstehen lernen II. Mit Beiträgen von Betroffenen. Stuttgart, 27.

Fischer, Matthias (1997): Ich, Matthias. In: autismus, 43, 13-14.

Frith, Uta (1999): Asperger and his syndrome. In: Frith, Uta (Ed.): Autism and Asperger syndrome. Cambridge: University Press. Twelfth printing, 1-36.

Gerland, Gunilla (1998): Ein richtiger Mensch sein. Autismus – das Leben von der anderen Seite. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Grandin, Temple (1994): Durch die gläserne Tür. Lebensbericht einer Autistin - München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Grandin, Temple (1997a): Meine Erfahrungen mit visuellem Denken, Wahrnehmungsstörungen und Kommunikationsschwierigkeiten. In: Wir Eltern von Kindern mit Autismus. überarbeitete Ausgabe, 2, 7-19.

Grandin, Temple (1997b): Ich bin die Anthropologin auf dem Mars. Mein Leben als Autistin. München: Knaur.

Kanner, Leo (1943): Autistic Disturbances of Affective Contact. In: The Nervous Child, 3, 2, 217-250, wieder abgedruckt in: Kanner, Leo (1973): Childhood Psychosis: Initial Studies and New Insights, Washington, D.C., 1-43.

Kneller, Seth (o.J.): About This Site. In: Institute for the Study of the Neurologically Typical. http://isnt.autistics.org/

Kersting, Bernd (2000): Erfahrungsbericht. In: Bundesverband "Hilfe für das autistische Kind" e.V. (Hrsg.): High-functioning-Autismus und das Asperger-Syndrom. Tagungsbericht vom 22. bis 24. Oktober 1999 in Köln. Hamburg, 38-41.

Lurija, Alexander R. (2001): Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. 6. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Morris, Desmond (1997): Bodytalk. Körpersprache, Gesten, Gebärden. München: Heyne Sachbuch 19/522,

Nieß, Susanne (1998): Ich will über meine Behinderung Bescheid wissen. In: "Hilfe für das autistische Kind", Regionalverband München (Hrsg.): Autistische Kinder brauchen Hilfe. 6. Aufl.. 11-13.

Nieß, Susanne: Über die Schwierigkeiten, meine Behinderung zu erkennen, unveröffentlicht.

Oesterreich, Rainer; Schirmer, Brita: Schwierigkeiten von Menschen mit autistischer Behinderung beim alltäglichen Handeln aus der Sicht eines handlungstheoretischen Modells. In: Heilpädagogische Forschung (2000) 4, S. 199-212.

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch (1998). 158. neu bearb. Aufl. Berlin: de Gruyter.

Schäfer, Susanne (1997): Sterne, Äpfel und rundes Glas. Mein Leben mit Autismus. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Schirmer, Brita (2001): "Die Lehrer hörte ich nur selten" - Wahrnehmungsbesonderheiten von Menschen mit autistischer Behinderung. In: Verband Deutscher Sonderschulen, Landesverband NRW (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen 1, 32-44.

Schirmer, Brita (2002): Autismus und NS-Rassengesetze in Österreich 1938: Hans Aspergers Verteidigung der 'autistischen Psychopathen' gegen die NS-Eugenik. In: Die neue Sonderschule, 47, 6, 460-464.

Schoch, Jan Henning (1992): Durch Training viel erreicht. In: Hilfe für das autistische Kind Regionalverband Rhein-Main. Dritte Informationsschrift. Frankfurt a.M., 63.

Sellin, Birger (1995): ich deserteur einer artigen autistenrasse. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Wing, Lorna (1997): Zum besseren Verständnis von Autismus. Die Geschichte der Theorien des Autismus. In: autismus, 43, 4-9.

Williams, Donna (1992): Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Zöller, Dietmar (1989): Wenn ich mit euch reden könnte. Bern, München, Wien: Scherz.

Zöller, Dietmar (2001): Autismus und Körpersprache. Störungen der Signalverarbeitung zwischen Kopf und Körper (= Körper – Zeichen – Kultur, 6). Berlin: Weidler.

Dr. Brita Schirmer

Praktische Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Kompetenz

von Melanie Matzies

1. Soziale Kompetenz: Besondere Probleme bei Menschen mit Autismus

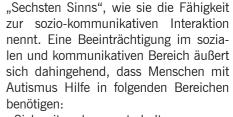
Zu den drei Kernbereichen des ICD-10 in der Kategorie "Tiefgreifende Entwicklungsstörung" zählen "Qualitative Beeinträchtigungen" in der "Sozialen Interaktion" und der "Kommunikation". Diese beiden Kriterien, besonders die Beeinträchtigung in der sozialen Interaktion, sind besonders wichtig in Abgrenzung des "Autismus" gegenüber anderen Störungsbildern.

Menschen mit Autismus wissen nicht, wie sie Kontakt zu anderen Menschen herstellen und mit diesen kommunizieren können. Sie haben Schwierigkeiten, Gesagtes zu verstehen, da sie sowohl verbale als auch non-verbale Signale (wie Mimik, Gestik, Körperhaltung) schwer einschätzen können. Sie

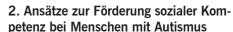
haben aber auch Probleme, sich verständlich zu machen, da sie häufig nicht über Sprache verfügen und diesen Mangel an Kommunikationsfähigkeit auch nicht durch alternative Strategien wie Mimik und Gestik kompensieren können. Verfügen sie über Verbalsprache, wissen sie oft nicht, wie sie ein Gespräch beginnen und eine Konversation aufrechterhalten können. Sie können die Signale anderer Menschen nicht einschätzen, die Hinweise darauf geben, wie ein Gespräch verläuft, und ihre Sprache entbehrt auch häufig einer kommunikativen Absicht. Autisten begreifen die Bedeutung, die hinter Gesprochenem "steckt" meistens nicht dem Sinn entsprechend. Ein Beispiel ist das Wortwörtlichnehmen von Sprache.

Die Kontaktaufnahme bereitet Autisten demzufolge große Probleme. Sie zeigen wenig Initiative, teilen Freude nicht mit anderen, deuten nicht auf Dinge, die sie interessiert, trösten nicht und lassen sich auch nicht trösten. Die Fähigkeit, gemeinsam Aufmerksamkeit mit anderen herzustellen, ist bereits im frühen Säuglings- bzw. Kleindkindalter beeinträchtigt. In Folge fehlt die "Theory of Mind", d.h. die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und deren Gefühlsqualitäten und Gedankengänge einzuschätzen. Gesichtererkennen und darüber Schlüsse auf emotionale Befindlichkeiten zu ziehen, stellt eine große Hürde für den sozialen Kontakt zu anderen dar.

Menschen mit Autismus haben durch ihre Neigung, eher Details als Gesamtzusammenhänge (Kohärenz) wahrzunehmen, Schwierigkeiten, (soziale) Situationen als einander "ähnlich" einzustufen. Es werden keine oder kaum Gesetzmäßigkeiten erkannt. Daher erlangen sie in der Regel auch kein Wissen über soziale Regeln und deren angemessene Anwendung. Nach Ansicht von Carol Gray, die sich an den Erkenntnissen von Baron-Cohen zur Theory-of-Mind-Forschung orientiert, leiden Menschen mit Autismus unter einer Beeinträchtigung des



- Sich mit anderen unterhalten
- Regeln folgen, sich abwechseln
- Herausfinden, wie sich jemand fühlt
- Wissen, warum Menschen tun, was sie tun
- An Gruppenspielen oder anderen Gruppenaktivitäten teilnehmen
- Freunde finden.



Es gibt verschiedene Modelle bzw. Ansätze, um die soziale Kompetenz von

Menschen mit Autismus zu förden. Autistische Menschen sind auf gezielte Angebote und genaue Anweisungen darüber angewiesen, was wie wann in welcher Situation zu tun ist.

Zu diesen Ansätzen zählt das SOKO-Konzept von Anne Häußler, welches auf den Prinzipien des TEACCH-Ansatzes beruht. Dieser Ansatz bezieht sich auf Gruppenangebote mit dem Ziel, soziale Situationen für die Betroffenen bedeutsam zu machen, um angemessene Strategien zu erwerben.

Peter Verheulen verfolgt einen pädagogischen Ansatz, der sich sowohl auf Gruppen als auf Einzelfördersituationen bezieht. Die Betroffenen lernen etwas über ihr Inneres, ihr Äußeres und über die "Beeinträchtigung", die Autismus heißt.

In Einzelsituationen bewährt sich der Ansatz von Carol Gray, die mit ihren Social Stories und Comic Strip Conversations autistischen Menschen hilft, soziales (Regel)-Wissen zu erwerben, um das Verständnis für soziale Situationen und Interaktionen zu verbessern.

Aber auch einzelne Verhaltensweisen wie Gesichtererkennung werden trainiert, z.B. mittels computeruntertützter Programme wie dem FEFA (Frankfurter Test zur Erkennung des fazialen Affekts).

2.1. Social Skills Groups

Social Skills Groups im TEACCH Programm bildeten die Grundlage für die deutsche Adaption des Konzeptes von Anne Häußler, deren Gruppenangebote zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus (SOKO-Autismus) Verbreitung findet.



Melanie Matzies



Social Skills Groups legen den Schwerpunkt auf die Vermittlung allgemeiner Strategien zur Förderung sozialer Kompetenz in folgenden Bereichen: Förderung sozialer Interaktion, Verständnis sozialer Regeln, Förderung der Aufmerksamkeit, Förderung der Kommunikation sowie Ermöglichen positiver sozialer Erfahrungen.

Das Ermöglichen positiver sozialer Grunderfahrungen bildet den Schwerpunkt der Social Skills Groups nach dem TEACCH-Programm. Man möchte das Leben der Beteiligten durch positive und bedeutungsvolle Erfahrungen mit Gleichaltrigen bereichern. Übergeordnetes Ziel ist die Freude am sozialen Kontakt (Häußler 2003, S. 20). Es geht nicht um Antrainieren sozial akzeptierten Verhaltens zum Zwecke der Normalisierung von Verhalten.

Die Grundlage für die Förderung im Bereich sozialer Kompetenzen bildet hierbei der Ansatz des Structured Teaching wie im TEACCH-Programm entwickelt. Darüber hinaus werden aber auch Social Stories, Rollenspiele, Tokensysteme und ggf. Entspannungsübungen eingesetzt.

2.2. SOKO- Autismus: Praktische Gestaltung

Frau Dr. Häußler entwickelte ihr Konzept auf der Basis dieser Social Skills Groups, hatte jedoch weniger gute finanzielle und organisatorische Bedingungen. Die Gruppen finden bei ihr nach Möglichkeit alle 14 Tage statt. Auch hier steht der "Trainingsaspekt" nicht im Vordergrund.

Die SOKO-Autismus-Gruppen von Häußler nutzen die Gestaltung von "natürlichen" Situationen, die sich durch das Zusammensein mit anderen Personen ergeben. Dazu zählt z.B. die Begrüßung oder das gemeinsame Essen. Situationen werden dabei häufig so strukturiert, dass sich Lernanlässe ergeben. Beispielsweise fehlt z.B. der Kaffee beim Kaffeekochen in der Dose, so dass der Betroffene um Hilfe bitten muss (Häußler, 2003, S. 27). Es wird jedoch auf Routinehandlungen geachtet, d.h. es müssen immer wiederkehrende Elemente Teil der Gruppensitzung sein, damit auf Vertrautes zurückgegriffen werden kann. Strukturierende Hilfen sind meist visueller Natur. Dazu zählen Pläne, Uhren, Anleitungen zur Durchführung von Tätigkeiten, Markierungen auf dem Boden usw.

Social Stories und Comic Strip Conversations vermitteln allgemeine Verhaltensregeln oder soziale Zusammenhänge. Sie werden in den Gruppen von Häußler gemeinsam mit den Teilnehmern verfasst. Zur Einübung konkreter Verhaltensweise werden auch Rollenspiele genutzt. Spielszenen werden eingesetzt, um "Fehlverhalten" zu erkennen und das "Beobachten und Einschätzen Sozialer Situationen" (BESS) zu üben. Skalen über emotionale Befindlichkeiten finden ebenso Beachtung wie Verträge und bestimmte Verstärkersysteme.

Die Kindergruppe (vier Kinder zwischen 9 und 17 Jahren) ist wie folgt strukturiert:

- 1. Begrüßungsrunde
- 2. Strukturiertes Spiel
- 3. Pausenvorbereitung
- 4. Pause
- 5. Aufräumen

- 6. Unstrukturiertes Spiel
- 7. Entspannung

Die räumliche Strukturierung erfolgt z.B. über klare Abgrenzungen von Mobiliar, Markierungen oder "Standpunkten" (Fußmatte mit abgedruckten Füßen, die die Richtung und den Ort anzeigen). Zeitliche Strukturierung erfolgt mittels Programmplänen (die über Fotos, Bildkarten oder Objekten mit Beschriftung von links nach rechts zeigen, welche Aktivität wann dran ist), unter denen ein Fertigkorb platziert ist, in den die Materialien der Aktivität gelegt werden, die gerade beendet wurde (die Karte kommt in einen Fertigumschlag), aber ein Wecker erinnert ebenso an das Ende des Treffens (Hahn kräht).

Um Gefühle auszudrücken, helfen bestimmte Kommunikationshilfen, z.B. Smileys (sog. Dreh-Smileys, Gefühlsbarometer).

Spiele bilden den Schwerpunkt der SOKO-Kindergruppe. Die Spiele gliedern sich in kooperative Partnerspiele, kooperative Gruppenspiele, Spiele um den ersten Platz, Spiele zum Abwechseln, Teamwettspiele und unstrukturierte Spiele. Sie dienen neben dem Erwerb sozialer Kompetenzen (z.B. Einhalten von Spiel-Regeln, Umgang mit Verlieren und Misserfolg) vorrangig dem Ziel, Spaß mit anderen zu haben.

Ein Beispiel: kooperatives Partnerspiel

Spielbezeichnung: Kollision Material: Zwei Klangkugeln Spielbeschreibung:

Zwei Partner sitzen sich gegenüber und sollen die beiden Kugeln aufeinander zu rollen, so dass diese zusammenstoßen und klingen. Alle Gruppenteilnehmer horchen auf den Klang. Die Kugeln werden erst dann an die nächsten Spielpartner weitergereicht, wenn der letzte Ton verklungen ist. **Förderziele:**

- Kontaktaufnahme (Suche nach einem Partner)
- Gemeinsame Abstimmung vor Spielbeginn (In welche Richtung soll die Kugel rollen?)
- Gemeinsames, zeitlich abgestimmtes Handeln Auditive Aufmerksamkeit
- Warten
- Abwechseln

Spiele zum Abwechseln:

- · Dart mit Bällen
- Flaschenkegeln

Die **Erwachsenengruppe** besteht aus acht Teilnehmern im Alter zwischen 20 und 46 Jahren. Die Gruppe trifft sich auch 14-tägig. Es gibt vier Begleiterinnen.

Folgender Ablauf besteht in der Erwachsenengruppe:

- 1. Erzählrunde
- 2. Stimmungsbild
- 3. Gruppenthema oder Gruppenaktion (Themen, die alle betrefffen)

- 4. Organisation
- 5. Kleingruppenarbeit 1 (unterschiedliche Themen)
- 6. Pause
- 7. Kleingruppenarbeit 2 (unterschiedliche Themen, 30-45 Minuten)
- 8. Spielen (z.B. SOKO-Dreh)
- Abschlussrunde

In den Gruppenarbeiten werden also entweder gemeinsam oder in Kleingruppen diverse Themen behandelt, die den Teilnehmern den Umgang mit anderen Menschen erleichtern sollen bzw. das soziale Miteinander verständlich machen.

Beispiel im Bereich "Soziale Regeln und der Umgang mit anderen":

1. Komplimente

Das Theme "Komplimente" beinhaltet die Frage, was Komplimente sind, warum sie gemacht werden und wie sie gemacht werden. Hierfür stehen ein Informationsblatt, zwei

Arbeitsblätter sowie Karten für Rollenspiele zur Verfügung.

2. Strategien und Regeln für`s Kaffeetrinken: Verhalten bei Tisch (Mannschaftsspiel)

3. Nähe-Distanz (Social Story)

Weitere Themenbereiche kreisen um Kommunikation und Interaktion, Gefühle, Spiele zur Förderung sozialer Kompetenzen, Strukturierende Hilfen zur Bewältigung von Alltagsaufgaben sowie Hilfen bei der Planung und Strukturierung gemeinsamer Gruppenaktivitäten, Hilfen zum Verhaltensmanagement.

Beispiel Ausdruck des eigenen Befindens: Gefühlsskala Diese Gefühlsskala kann nicht nur in Gruppensituationen eingesetzt werden. Ich selbst setze sie meistens zu Beginn einer Förderstunde ein. Manchmal erweist es sich als sinnvoll, den Betroffenen zunächst ein Verständnis des Begriffs

"mittelmäßig" zu vermitteln: erst deutlich positiv, dann

deutlich negativ, Bilden einer Rangfolge).

Erschließen von Gefühlen durch Wortkarten mit Gefühlsbezeichnungen, Spiegel, Fotoapparat (nach A. Häußler);

Fotos/Zeitungsbilder etc. als Material zu verwenden.

Beispiel aus dem Bereich "Spiele zur Förderung sozialer Kompetenzen": SOKO-Dreh

andere Möglichkeiten: Boardmaker- Bildkarten, laminierte

Den SOKO-Dreh setzte ich selbst bereits ein.

Die Aufgabenkarten bestehen aus drei Kategorien: Kenne dich selbst!, Wahrnehmung der Umgebung und Fragen an den Mitspieler.

Diagnostik sozialer Kompetenzen erfolgt mittels Social Skills Assessment (Biswell, Braswell & Wade, 1996). Ein Vordruck für Beobachter findet sich im SOKO-Autismus.

2.3. Social Stories

In den Gruppenarbeiten wer-

den also entweder gemein-

sam oder in Kleingruppen

diverse Themen behandelt,

die den Teilnehmern den

Umgang mit anderen Men-

schen erleichtern sollen bzw.

das soziale Miteinander ver-

ständlich machen.

Auch Anne Häußler verwendet im Rahmen ihres SOKO-Autismus Konzeptes Social Stories und Comic Strip Conversations, um soziale Regeln zu verdeutlichen und Verständnis für solche Regeln und das Verhalten anderer zu vermitteln. Eine Social Story ist eine soziale Lerngeschichte für Menschen des "Autistischen Spektrums", durch bestimmte Charakteristika definiert, die eine Situation, ein Konzept oder eine soziale Fähigkeit auf eine bedeutungsvolle Art und Weise beschreibt (Gray, 2000).

Social Stories können von allen Menschen geschrieben werden, die Kontakt(e) zu Menschen mit autistischer Störung haben. Social Stories können einer schweren Situation folgen (wie Comic Strips), versuchen aber häufiger, der betroffenen Person soziale Informationen zu geben, die ihr fehlen. In diesem Sinn können endlose Themen aufgegrif-

fen werden. Eine Social Story kann aber auch geschrieben werden, um einem Kind mit autistischer Störung zu vermitteln, dass es in einer bestimmten Situation etwas ganz besonders gut gemacht hat.

Es gibt vier verschiedene Satztypen, die das Bild einer Social Story bestimmen. Die Häufigkeit, mit der jeder Satztyp in einer Geschichte vorkommen darf, wird im Vorfeld festgelegt. WIE jeder Satz geschrieben ist, ist ebenfalls bedeutsam.

Es gibt folgende vier Satztypen: de-

skriptive/ beschreibende, perspektivische, bejahende und direktive Sätze.

1.Deskriptive, beschreibende Sätze

Sie sind wahrheitsgetreue, nicht bewertende Aussagen über Fakten. Sie identifizieren die relevantesten Faktoren einer Situation bzw. die wichtigsten Aspekte eines Themas. Sie werden am häufigsten benutzt und bilden das Grundgerüst einer Social Story.

Beispiel: "Manchmal liest meine Oma mir etwas vor." Oder "Viele Kinder spielen auf einem Spielplatz während der Pause".

2. Perspektivische Sätze

Sie beziehen sich auf einen inneren Zustand einer Person bzw. beschreiben ihn. Das betrifft die Gedanken, das Wissen, die Gefühle, Glaubenssätze oder Meinungen eines Menschen ohne autistische Störung (selten betreffen sie ihn auch). Diese Sätze geben der Social Story ein "Herz", da sie die kognitiven und emotionalen Aspekte beschreiben, die (meist unsichtbar) in jeder sozialen Situation anzutreffen sind.



Beispiel:

"Mein Lehrer weiß etwas über Mathematik" (Wissen)

"Meine Schwester spielt gern Klavier" (Gefühl)

"Manche Kinder glauben an den Weihnachtsmann" (Glaubenssatz)

"Manche Kinder geben sich viel Mühe, um etwas zu erreichen" (Motivation)

"Manchmal fühlen sich Menschen krank, wenn sie zu viel essen" (Befindlichkeit)

3. Direktive Sätze

Direktive Sätze lenken auf sanfte Form das Verhalten einer Person mit autistischer Störung (ASD), in dem sie eine Vorgabe für eine mögliche Verhaltensantwort in einer bestimmten sozialen Situation machen. Hier muss stark darauf geachtet werden, dass Menschen mit Autismus Sätze wortwörtlich verstehen könnten. Satzanfänge wie "Ich werde" oder "Ich kann" führen zu Missverständnissen, da sie keinen Handlungsspielraum lassen.

Daher beginnen direktive Sätze eher mit "Ich werde versuchen......" oder "Ich arbeite an....".

Beispiele:

"Ich werde versuchen, sitzen zu bleiben".

"Ich könnte meine Eltern um eine Umarmung bitten" "Ich könnte mich für die Schaukel entscheiden, wenn ich auf dem Spielplatz bin oder für die Rutsche oder für etwas anderes".

4. Bejahende, affirmative Sätze

Sie akzentuieren die bestehenden Meinungen oder Werte innerhalb einer bestimmten Kultur. Sie beziehen sich auf eine soziale Regel oder ein Gesetz und folgen den anderen Satztypen in der Regel.

Beispiele:

"Die meisten Menschen essen Nachtisch nach dem Mittagessen. Das ist eine gute Idee" (betont eine Ansicht)

"Ich werde versuchen, angeschnallt zu bleiben. Das ist sehr wichtig". (bezieht sich auf ein Gesetz)

"Ein Kind rutscht nach dem anderen. Das ist sicher." (bezieht sich auf eine Regel)

"Die Toilette macht nach dem Spülen Geräusche. Das ist in Ordnung." (Rückversicherung).

Gray arbeitet auch mit "halben Sätzen", d.h. die Betroffenen füllen den Rest des Satzes selbst aus bzw. beenden den unfertigen Satz selbstständig.

Beispiel:

"Meine Lehrerin wird sich wahrscheinlich _____ fühlen, wenn ich mich ruhig in die Reihe stelle".

Es gibt bei Gray eine bestimmte Relation, ein Verhältnis, in der alle vier Satztypen zueinander stehen bzw. verwendet werden dürfen.

Die Social Story hat bei ihr in der Regel 2-5 deskriptive, perspektivische und/oder affirmative Sätze für jeden direktiven Satz. Manchmal sind direktive Sätze gar nicht nötig. Also: auf einen direktiven Satz kommen 2-5 andere Sätze (aus jeweils unterschiedlichen Satztypen).

Dieses Verhältnis bezieht sich auf die gesamte Geschichte.

Zusätzliche Satztypen:

Es können zusätzlich kooperative und kontrollierende Sätze eingefügt werden.

Kontrollierende Sätze:

Sie werden von der betroffenen Person selbst verfasst, um persönliche Strategien zu entwickeln bzw. Information anzuwenden. Die Social Story wird zunächst erneut gelesen, um dann ein oder zwei weitere Sätze zuzufügen. Als der 9jährige Benjamin z.B. begriffen hatte, was Leute wirklich meinen, wenn sie sagen, sie haben ihre Ansicht geändert, schrieb er- ein Experte in Insektenkunde- "Wenn Leute sagen, sie haben ihre Meinung geändert, kann ich es so verstehen, dass eine Idee besser geworden ist- wie eine Raupe, die sich in einen Schmetterling verwandelt".

Koopertative Sätze: z.B. "Meine Eltern werden mir beim Toilettentraining helfen". Sie zeigen also demzufolge an, wer was wie tun kann bzw. wird, um einem Menschen mit ASD zu helfen.

Das Verhältnis der Sätze zueinander, wenn diese beiden Formen zugefügt werden, lautet: 0-1 (teilweise oder kompletter) direktiver oder Kontrollsatz auf 2-5 deskriptive, perspektivische, affirmative oder kooperative Sätze.

Anleitung:

Die Anleitung, eine Social Story zu schreiben, richtet sich nach den charakteristischen Lernbesonderheiten autistischer Menschen.

1. Schritt: Das Ziel visualisieren

Das Ziel einer Social Story ist eher, soziale Informationen genau zu beschreiben und sie zu teilen anstatt zuviel vorzugeben. Relevante soziale Information soll in bedeutsame Texte und Illustrationen übersetzt werden. Oft bedeutet das, abstrakte Konzepte anschaulich zu beschreiben.

2. Ínformation sammeln

Sammeln von Information über ein bestimmtes Thema. Dazu gehört, wo und wann die Situation geschieht, wer involviert ist, wie die Reihenfolge der Ereignisse ist, was passiert und warum etwas geschieht. Auch wird Information über die Aufmerksamkeitsspanne, die Lesefähigkeit, den Lernstil und die Interessen des Betroffenen gesammelt.

3. Den Text maßschneidern

Der Text muss dem Lernstil, den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Person mit Autismus angepasst werden. Dies resultiert in einer sozialen Lerngeschichte, welche durch alle bereits genannten Charakteristika gekennzeichnet ist.

4. Mit dem Titel "lehren"

Der Titel einer Social Story beschreibt bereits die übergeordnete Bedeutung der Geschichte. Der Titel kann z.B. eine Frage darstellen, die dann in der Geschichte beantwortet wird. Wenn die Geschichte fertig ist:

- wird sie in einer ruhigen Atmosphäre vorgestellt (auch: ruhige emotionale Situation).
- b) wird sie ehrlich vorgestellt, mit einer einfachen, klaren Ankündigung, z.B. "Ich habe eine Geschichte über....geschrieben. Es wird Zeit, sie gemeinsam zu lesen".
- c) sollte sie möglichst "beiläufig" vorgetragen werden,ohne zu viel Emotionalität
- d) könnte sie mit Personen, die in der Geschichte vorkommen, gelesen und besprochen werden.
- e) wird immer nur eine Geschichte pro Treffen vorgelesen und im Anschluss Zeit gelassen, um die Inhalte zu verarbeiten. Je nach Bedarf wird die Geschichte erneut vorgelesen
- f) wird sie langsam wieder "ausgeblendet". Das heisst, die Person mit Autismus soll von der Geschichte langsam unabhängig werden. Die ein fachste Strategie ist, die Geschichte umzuschreiben bzw. neu zu schreiben. Die Häufigkeit des Vorlesens kann reduziet werden (von täglich lesen bis alle vier Tage lesen).

Beispiel einer Social Story nach den beschriebenen Kriterien:

Lächeln

Menschen mögen Menschen, die lächeln.

Lächeln zeigt anderen, dass ich glücklich bin.

Ich werde versuchen zu lächeln, wenn ich glücklich bin.

Wenn ich manchmal nicht lächle denken Menschen, dass ich traurig oder wütend bin.

Es könnte sein, dass ich Komplimente bekomme, wenn ich lächle

Wenn man lächelt, fühlen sich oft auch andere Menschen gut.

2.4. Comic Strip Conversations

Comic Strip Conversations (Unterhaltungen nach Art von Comic Strips) sind illustrierte Interaktionen, die kommunikative Fähigkeiten bei Menschen mit Autismus und verwandten Störungen fördern.

Die Zeichnungen üben die Funktion aus, die sich vollziehende reziproke Kommunikation darzustellen und zusätzliche Information für Menschen bereitzustellen, die Probleme damit haben, die vielen Anzeichen zu deuten, die während einer solchen Kommunikation rapide ausgetauscht werden.

Derzeit gibt es keine Daten, die die Effektivität solcher Comic Strips beweisen, aber die Erfahrung lehrt Carol Gray, dass sie hilfreich im Umgang mit autistischen Menschen sind.

Comic Strip Conversations identifizieren systematisch was andere Menschen sagen und tun und betonen, was Menschen denken könnten.

Um die Basisfähigkeiten einer Konversation zu illustrieren stehen acht Symbole zur Verfügung. Farbe wird verwendet, um die emotionalen Zustände, Gedanken und Fragen zu betonen. Da sie auch häufig die Perspektive des Betroffenen darlegen, können Comic Strip Conversations gute Vorläufer für eine Social Story sein.

Sie werden auch genutzt, um eine problematische Situation, die bereits aufgetreten ist, durchzuarbeiten- und damit zu "ver"arbeiten.

Visualisierungshilfen, die auch eingesetzt werden, um Lernen für Menschen mit Autismus zu vereinfachen, können auch das Verständnis einer Konversation fördern, so Gray (Gray, 1994). Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten, die Glaubenssätze und Motivationen anderer zu identifizieren, daher nutzen sie in Comic Strip Conversations neben Symbolen auch spezielle Farbpaletten für die Gefühle, die hinter gesprochenen Worten stecken.

Material:

Schreibmaterial wird benötigt, wenn eine Konversation beginnt, da die Menschen ihre Konversation aufzeichnen. Es muss aber nicht nur auf Papier gezeichnet und geschrieben werden, viele Variationen sind denkbar (Kreidetafeln, etc.).

Vorgehen:

Der Schüler muss zunächst mit dieser Form der Konversation vertraut gemacht werden, z.B. mit den Worten "Wir zeichnen heute, während wir uns unterhalten", während das Symbol für Sprechen (eine Sprechblase) gezeichnet wird. Es gibt ein "Comic-Strip-Symbolwörterbuch" sowie ein persönliches Symbolwörterbuch des Betroffenen (für Personen, Orte, Erfahrungen).

Es gibt acht Symbole für folgende Konversationskonzepte:

- 1. Zuhören
- 2. Unterbrechen
- Laute und leise Wörter
- 4. Sprechen
- 5. Denken

Small Talk zeichnen:

Während in einer normalen Konversation Augenkontakt dazugehört, sitzen sich Menschen, die mittels Comic Strips eine Unterhaltung führen, meist nicht gegenüber. Sie konzentrieren sich auf die Arbeitsfläche. Begonnen wird mit "Small Talk", der eine große soziale Bedeutung hat.

Themenbezogene Unterhaltung:

Sobald Small Talk beendet ist, werden die Themen für die



jeweilige Unterhaltung vorgestellt. Die linke obere Hälfte des Blattes wird mit einem Symbol für den Ort versehen, an dem das das Ereignis stattfand, über das der Betroffene berichten möchte.

Die Zeichnungen des Betroffenen werden durch Fragen geleitet:

- 1. Wo bist du? (Zeichnet eine Person)
- 2. Wer ist noch da? (Zeichnet noch eine Person)
- 3. Was machst du? (Zeichnet Handlungen, relevante Objekte)
- 4. Was ist passiert? Was haben andere gemacht?
- 5. Was hast du gesagt? (Zeichnet "Sprech"- Symbol)
- 6. Was haben die anderen gesagt?
- 7. Was dachtest du, als du das gesagt hast? (Zeichnet Symbol für "Denken")
- 8. Was haben die anderen deiner Meinung nach gedacht, als sie das gesagt haben?

Hat der Betroffene Probleme, eine bestimmte Frage zu beantworten, kann der Lehrer/die Bezugsperson leicht eingreifen und Lösungsvorschläge machen, sollte die "Kontrolle" aber immer schnell wieder an das Kind/den Betroffenen zurückgeben.

Ziel ist, eine Balance zwischen dem Einholen wichtiger Informationen aus der Sicht des Betroffenen und dem Vermitteln sozialer relevanter, akkurater Information zu etablieren.

Die schwersten Fragen betreffen die Gedanken und Gefühle anderer Menschen. Hier dürfen Lösungsvorschläge gegeben und inkorrekte Annahmen korrigiert werden. Dies sollte jedoch immer nur mit der Darbietung alternativer Vorschläge geschehen, um die Antworten des Betroffenen nicht zu degradieren. Die eher korrekte Annahme wird dann in die Sprechblase geschrieben.

Vorschläge, um unklare Zeichnungen, überfüllte Blätter etc. zu verhindern:

a) Einzelne "Fenster" – wie in einem "echten" Comic Strip- können verwendet werden, wenn der Betroffene Handlungen in eine Reihenfolge bringen kann. Somit ist jede Handlung einzeln in einem Kästchen erkennbar. Man kann auch Karteikarten nehmen.

Die Unterhaltung wird zunächst einmal zusammengefasst, bevor neue Lösungsvorschläge unterbreitet werden. Es gibt häufig verschiedene Lösungen für eine Situation, die auf eine Liste geschrieben werden können. Aus dieser Liste von Lösungsvorschlägen kann der Betroffene einen "Plan" für zukünftige ähnliche Situationen ableiten. Das "Für" und "Wider" einer jeden Situation können eruiert und diskutiert werden.

Wenn die Betroffenen keinen Plan entwickeln können, hilft eine Comic Strip Unterhaltung dennoch, Einsicht in die Gedanken der Personen zu bekommen, um darauf basierend Social Stories schreiben zu können oder andere Interventionen (z.B. positive Verhaltenstherapie) zu planen.

Über eine zukünftig geschehende Situation schreiben:

Diese Unterhaltungen helfen einem Menschen mit Autismus, Information darüber zu erhalten, was in einer zukünftigen Situation geschehen wird, wann sie anfangen und enden wird, wer darin involviert sein wird und was vom Betroffenen erwartet wird. Es kann geschehen, dass ein Mensch mit Autismus, der Information buchstäblich so interpretiet wie sie ihm vermittelt wird, erwartet, dass eine Situation genauso eintreten wird wie sie in der Geschichte beschrieben worden ist. Daher ist es wichtig, mögliche Änderungen bereits in die Unterhaltung mit aufzunehmen. Statt zu schreiben "zwanzig Personen werden erwartet" sollte lieber "Viele Personen werden erwartet" geschrieben werden.

Farben und Gefühle:

Eine Botschaft wie "Hi Andy. Möchtest Du Spaß haben?" kann differenzieren, je nach Motivation des Sprechers. Für diverse Gefühle werden daher verschiedene Farben verwendet:

- a) Grün für gute Ideen, glücklich, freundlich
 - Rot für ärgerlich, schlechte Ideen, ärgern, un freundlich
- c) Blau für traurig
- d) Braun für angenehm, kuschelig
- Lila für stolz
- f) Gelb für ängstlich
- g) Schwarz für Fakten
- h) Orange für Fragen
-) Kombination aller Farben für Verwirrung

Es wird eine Farbe nach der anderen eingeführt. Basisgefühle werden dabei zuerst vorgestellt und andere Farben werden nach Fortschritt des Betroffenen dazugefügt. Es kann geschehen, dass ein Betroffener die Farben in einer gewöhnlichen Unterhaltung ebenso zu benutzen beginnt, z.B. sagt "Ich höre heute aber viele grüne Wörter". Er sollte dann gefragt werden, was "grüne Wörter" bedeuten oder "Welche grünen Wörter hast du denn gehört?", um auf die eigentlichen dahinterstehenden Zustände zu kommen.

3. Weitere Methoden zur Förderung sozialer Kompetenz

Neben den bereits vorgestellten Methoden zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus gibt es weitere Mittel, diese Kompetenzen zu unterstützen. Die Forschergruppe um F. Poustka entwickelte ein computergestütztes Test- und Trainingsprogramm zur Verbesserung des Erkennens von Gesichtsausdrücken mit emotionalem Gehalt. Das Programm besteht aus ca. 1000 Bildern von Gesichtern und Augenpaaren, die am Bildschirm darge-

boten werden.

Peter Vermeulen hat ein Buch herausgegeben, welches Arbeitsmaterialien für Kinder und Jugendliche mit Autismus/Asperger Syndrom bereitstellt. In diesem Arbeitsbuch setzt sich der Betroffene gemeinsam mit einer Bezugsperson, einem Lehrer oder Therapeuten mit seiner Diagnose auseinander. Zunächst lernt er, dass er einzigartig ist und über bestimmte Fähigkeiten, aber auch Schwächen verfügt. Er lernt dabei sein Äußeres, sein Inneres und seinen Körper kennen. Es folgen Materialien, die es dem Menschen mit Autismus ermöglichen, sich als "anders" zu begreifen. Er setzt sich mit Begriffen wie "Behinderung" und "Beeinträchtigung" auseinander und lernt, dass Autismus eine "besondere Beeinträchtigung" ist.

4. Aus der praktischen Tätigkeit

In meiner eigenen praktischen Tätigkeit habe ich die Förderung sozialer Kompetenz bei zwei Kindern in den Vordergrund gestellt. Es handelt sich zum einen um ein 6jähriges Mädchen mit Verdacht auf "high-functioning"-Autismus und einen 13jährigen Jungen mit der Diagnose "Frühkindlicher Autismus". Ich nenne die Kinder "Marie" und "Anton".

Für Marie wurde ein Spiel entwickelt, welches ihr dabei hilft, Regeln einzuhalten, sich abzuwechseln und welches ihrem Interesse an Tieren entgegenkommt. Dieses ist das "Entchen"-Spiel. Zu Beginn wählt jeder Spieler eine Farbe und dreht das Spielbrett so, dass die eigene Farbe zu ihm zeigt. Dann werden abwechselnd Entchenfiguren vom Spielbrett gelöst und nachgeschaut, ob sich unten an der Figur die eigene Farbe befindet. Wenn ja, darf man das Entchen bei sich ablegen.

Ziel ist, das Spiel mit einem anderen Kind einzuüben, also Maries Kompetenz weg vom isolierten Spiel mit Erwachsenen hin zum Spiel mit Gleichaltrigen zu lenken.

Ferner übe ich seit ca. einem halben Jahr "Gefühle" mit Marie. Zu diesem Zweck habe ich ihr die grundlegenden Emotionen wie "Wut, Trauer, Glück" zunächst anhand abstrakter Smiley-Karten nähergebracht, die sie dann recht schnell laminierten Zeitungsbildern, die Emotionen abbilden, zuordnen sollte. Dabei beschrieb ich häufig die Stellung des Mundes (Mundwinkel hoch, runtergezogen usw.), der Augenbrauen und fügte weitere Informationen hinzu (z.B. da fließen häufig Tränen aus den Augen, wenn jemand weint). Auf die Fragen hin, warum sich jemand wie fühlt, gab ich sachliche, akkurate Information. Maries Gefühlsspektrum hat sich seitdem um das Erkennen der Gefühle "neutral" und "überrascht" erweitert.

Mit Anton spielte ich in einer kleinen Gruppensituation den SOKO-Dreh. Es ist sehr schwer für ihn, sich an Regeln zu halten und sich auf eine andere Aktivität einzulassen, die nichts mit seinem Spezialgebiet zu tun hat. Aus diesem Grund entwickelte ich ein weiteres Spiel für ihn und den Jungen, mit der er in der Klasse am liebsten zusammen ist, das "Action-Man"- Spiel. Ziel ist, als Erster

zu "Natalie", einer beliebten Action-Frau zu kommen, um

sie (als Action-Man) zu erretten. Die Kinder würfeln, und wenn der Farbwürfel die Farbe ihrer Actionfigur anzeigt, dürfen sie einen Schritt nach vorne- in Richtung Natalie- laufen. Interessant dabei war, dass die Kinder eigene Ideen zur weiteren Gestaltung des Spiels einbrachten. Allerdings kamen diese Ideen eher von nicht-autistischen Kindern.

Darüber hinaus nutzte ich "James Bond" – Karten, um Anton beizubringen, Mau-Mau zu spielen. Dies wurde dann auch mit anderen Kindern geübt. Anton konnte nach einigen Wochen die Karten der entsprechenden Symbole (Kreuz, Piek, Herz, Caro) zuordnen, auch wenn er immer wieder durch die Abbildungen, die Fotos aus den Bond-Filmen zeigten, abgelenkt wurde. Aber das Nutzen dieses Spezialthemas hatte immerhin den beschriebenen Erfolgund Anton konnte sich sogar gedulden, beim modifizierten, leichteren "Mau-Mau"- Spiel bis er an der Reihe war, auch wenn ihm das noch immer schwer fällt.

Zuletzt entwickelte ich ein Ratespiel "Feuerwehr, Sanitäter, Polizei". Auch hier nutzte ich Antons Interessen. Jeder der Mitspieler zieht bei diesem Zweck Karten, die ihn dazu auffordern, sich vorzustellen, z.B. "Was sind deine Aufgaben?". Die Kinder müssen über die jeweiligen Figuren nachdenken und sich auch ein stückweit in sie hineinversetzen. Um diesen Aspekt zu verstärken, kann mittels der Karten und Figuren eine soziale Situation vorgegeben werden, die die Kinder mit den Figuren nachspielen sollen, z.B. "Es ist ein Unfall passiert. Was tut ihr?". Dabei lernt Anton, Handlungen in Sequenzen zu gliedern, sich sozial angemessen zu verhalten und die Perspektive eines anderen zu übernehmen.

Um ihm zu helfen, Gestik und Mimik bei anderen besser einzuschätzen, hat sich das "Beruferaten" bewährt. Hier wird pantomimisch ein Beruf, z.B. Polizist, dargestellt und soll erraten werden.

Literatur:

- 1. Gray, Carlol. The Sixth Sense II. Arlington (USA): Future Horizons, 2002.
- **2. Gray, Carol.** The New Social Story Book. Illustrated Edition. Arlington (USA): Future Horizons, 2000.
- **3. Gray, Carol.** Comic strip conversations. Arlington (USA): Future Horizonos, 1994.
- 4. Häußler, Anne/Happel, C./Tuckermann, A./Altgassen, M./ Adl-Amini, K.. SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOmpetenzen bei Menschen mit Autismus- Erfahrungsbericht und Praxishilfen. Verlag modernes Lernen- Dortmund, 2003.
- **5. Vermeulen, Peter.** Ich bin was Besonderes. Arbeitsmaterialien für Kinder und Jugendliche mit Autismus/ Asperger Syndrom. Verlag modernes Lernen- Dortmund, 2000.

Melanie Matzies



Kommunikation funktioniert, außer wenn sie es nicht tut!

von Gabriele Binz

Elterngespräche als Herausforderung der Kommunikationsfähigkeit!

Gespräche mit Eltern sind gelegentlich der am meisten gefürchtete Teil der Arbeit in Einrichtungen wie Schulen und Heimen. Nirgends bereitet sich der Boden für Missverständnisse und Ärger so schnell und – bei Heimunterbringung – manchmal auch so dauerhaft, dass das Scheitern der Kommunikation zum roten Faden wird, der allen Beteiligten das Leben schwerer macht.

Wie genau kann es dazu kommen?

Nun, eine Antwort wäre, dass miteinander reden noch lange nicht Kommunikation ist und die Ansicht "das können wir doch eh" eine Fehleinschätzung. Kommunikation, gerade wenn sie Bestandteil der Arbeit ist und ein komplexes Klientel erreichen soll, ist eigentlich eher eine Kunstform und will geübt sein.

Die meisten Mitarbeiter, obwohl hoch qualifiziert, sind jedoch jenseits der fachlichen Ausbildung

nicht besonders in ihrer Kommunikationsfähigkei geschult.

Dabei haben gerade sie die schwierige Aufgabe, sich in mehreren "Sprachen" zu verständigen.

Sie müssen mit den Schülern oder Bewohnern kommunizieren und "über" diese (manchmal im wahrsten Sinne des Wortes) mit den Eltern. Dabei werden sie Teil der "Familiengeschichten" mit all ihrer Tragik und der damit verbundenen Scham, Schuld, Angst, Verletzlichkeit und manchmal auch irritierenden Gleichgültigkeit.

Was auch immer es sein mag, die Mitarbeiter bewegen sich in einem emotional hoch aufgeladenen "Feld" und die Navigation durch diese Untiefen bedarf eines guten Leitsterns.

Entscheidend für das Gelingen eines Gespräches ist oft die Haltung, aus der heraus ich kommuniziere. Die Annahme "wir sind doch alle erwachsene Menschen und können darüber reden" ist häufig eine Täuschung.

Zwar sitzt vor ihnen eine erwachsene Frau oder ein erwachsener Mann, aber innerlich sind sie es nicht und statt dessen haben sie es im Gespräch mit Anteilen der Persönlichkeit zu tun, die einem aufsässigen (inneren) Pubertierenden oder einem trotzigen Vierjährigen gleichen. Vielleicht haben sie das Gefühl, nicht "durchzukommen", werden im Verlaufe des Gesprächs immer hilfloser und vielleicht auch ärgerlicher, bis sich zum Schluss alle Beteiligten nicht mehr verstanden fühlen und die Kommunikation scheitert.

Zurück bleibt der Ärger, dessen Halbwertzeiten sehr viel höher zu sein scheinen und den die Eltern gleich beim nächsten Gespräch wieder mitbringen.

Zurück bleibt auch ihr inneres Bild der Eltern und auch das ist nur schwer aufzulösen. Haben sie es geschafft, sich bei diesem Gespräch auch noch gegenseitig zu versichern, dass sie als Eltern oder als

> Betreuer völlig falsch handeln, ist die Kränkung perfekt und hält vor.

Wie kann ich nun eine innere Idee davon entwickeln,
was in der Kommunikation
geschieht, wie kann ich ein
möglichst griffiges Modell
nutzen, das mir erlaubt, mich
in der Kommunikation zu orten und entstehende Störungen aufzulösen, was ist die
"instant" Gebrauchsversion
für den Alltag?

Eric Berne, ein amerikanischer Psychiater, hat in den sechziger Jahren das Modell der Transaktionsanalyse entwickelt und Teilaspekte dieses Ansatzes sind hilfreich und alltagstauglich. Er geht davon aus, dass wir alle in unterschiedlichen Ichzuständen kommunizieren und der Erfolg jeder kommunikativen Transaktion auch davon abhängt, wie offen, "gleichberechtigt" und aus welchem Ich-Zustand heraus diese Kommunikation abläuft.

Dabei unterscheidet er das Eltern-Ich (wohlwollend und kritisch), das Erwachsenen-Ich und das Kind-Ich (spontan, bockig und angepasst). Dass Lehrer, Erzieher und Eltern einen quasi "rollenbedingten" Zugang zum Eltern-Ich haben, versteht sich von selbst.

Dies birgt Potential und Dynamik. Kommunikation aus dem kritischen Eltern-Ich weckt im Gegenüber das trotzige Kind und schon sind sie im schönsten Kampf begriffen, ohne zu wissen, was eigentlich genau los war und sie wollten ja auch nur das Beste und das müssen die doch sehen......eben nicht.

Formulierungen wie "sie müssen doch sehen, dass...." oder "machen sie doch endlich mal......"

bringen meist Ärger weil er/sie sich zum Kind degradiert fühlen und nicht gewillt ist, Gesicht zu verlieren. Eine wunderbare Formulierung ist auch "bei uns macht er/sie das nicht...." – die verdeckte Botschaft heißt nämlich "wir machen es richtig und ihr macht es falsch". Ich habe noch niemanden gefunden, dem bei diesem Satz nicht der Blutdruck steigt.

In den seltensten Fällen sind wir uns während eines Gespräches bewusst, in welchem Zustand, an welchem inneren "Ort", wir uns gerade befinden. Wirk-

lich wichtig wird dies aber dann, wenn Gespräche sich aufladen und eine wachsende Unfalltendenz entwickeln. Was tun also, wenn die Luft schon dünn ist und Eltern und Mitarbeiter schon mit schmalen Lippen lächeln – oder gar nicht mehr?

Die Frage "wo bin ich gerade und was sind meine wahren Gefühle" ist eine sehr wichtige.

Wir sind uns oft nicht klar darüber, dass wir unseren inneren Zustand wie ein seismographisches Feld kommunizieren und unser

Gegenüber in irgendeiner Form immer "mitschneidet", wie unsere Haltung wirklich ist. Es genügt also nicht, höflich zu sein, Echtheit ist gefragt, - wenn alle Stricke reißen auch im Ärger.

Eine "erwachsene" Kommunikation kann durchaus unangenehme Themen beinhalten und ist dennoch wertschätzend und erfolgreich. Obwohl es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, unterscheidet sich ein gut geführtes Gespräch vom Ergebnis her dadurch, dass beide Gesprächspartner das Gefühl haben, anerkannt und wahrgenommen zu sein und beide "Gewinner" zu sein.

Dahinter steckt die Kunst, die Interessen der Menschen zu sehen, die hinter den Positionen verborgen sind und über diese zu verhandeln. Das könnte bedeuten, dass es z.B. gar nicht darum geht, dass ein Kind immer freitags die roten Socken tragen muss, sondern dass die Mutter sich versichern will, dass das Kind aufmerksam betreut wird. Diskutieren sie in diesem Fall endlos über die Farbe der Socken, kommen sie nicht aus der Kommunikationsschleife heraus.

Zugegeben, manchmal ist es wirklich schwer. Gerade im Bereich der Behinderung sind die Eltern in besonderer Form geplagt von Schuld und Scham und oft hochsensibel gegenüber vermuteten und tatsächlichen Kränkungen.

Die Aufgabe, sich um eine gute Kommunikation zu "kümmern" fällt den "Profis" zu, also Ihnen. Kümmern bedeutet in diesem Zusammenhang auch, die Qualität der eigenen Arbeit kontinuierlich zu steigern

indem ich meine kommunikatorischen Fähigkeiten verbessere.

Gute Autofahrer fallen im Allgemeinen nicht vom Himmel – gute Kommunikatoren auch nicht. Hier, wie so oft, macht Übung die Meister. Nach einiger Zeit geht die Benutzung von Gas, Bremse und Kupplung in Fleisch und Blut über- ähnlich ist es auch mit den verschiedenen Techniken guter Kommunikation. Am Anfang steht die Kunst, hinzuhören. Nicht nur was gesagt wird, sondern auch, wie es gesagt wird

ist wichtig. Erfahrungsgemäß findet mit fortlaufender Übung ein Sensibilisierungsprozess statt und das emotionale Blickfeld erweitert sich.

Schwierige Situationen lassen sich leichter meistern und sie können beginnen, auch das Ungesagte zu hören, kurz alles, was in diesem "Feld" vielleicht noch vorhanden sein könnte.

Die inneren Positionswechsel, in die Haut des Gegenübers zu schlüpfen,(besonders bei denen, die uns wirklich auf die Nerven gehen), führt manch-

mal zu erstaunlichen Ergebnissen. Kann sein, es verändern sich Perspektiven entscheidend bei den Rollenspielen. Plötzlich, in den Schuhen des Gegenübers, werden die "hysterischen" Mütter verstanden und die "abweisenden" Väter offenbaren sich in ihrer ganzen Unsicherheit.

Die meisten "Profis" sind ziemlich allein gelassen in der Aufarbeitung ihrer beruflichen Rolle – dabei wird an ihnen abgearbeitet und übertragen wie an den besten Therapeuten. Nur wohin damit und wie kommt jedes dieser Danaergeschenke dahin, wo es keinen Schaden mehr anrichten kann?

Ziel dieser ganzen Lernprozesse ist ja nicht nur das Wohl der Schutzbefohlenen sondern auch ihr eigenes Wohl, ihre Arbeitsfähigkeit und seelische und körperliche Gesundheit.

Eine Möglichkeit dazu ist sicherlich die Supervision, eine andere sind Kommunikationstrainings.

Gut angewendete Kommunikation kann dabei helfen, die tägliche Arbeit mit all ihren Konflikten zu erleichtern. Und ist es nicht gut zu wissen, dass gute Kommunikation lernbar ist, wir müssen uns nur dafür entscheiden!

Literatur:

Gute Autofahrer fallen im

Allgemeinen nicht vom Him-

mel – gute Kommunikatoren

auch nicht. Hier, wie so oft,

macht Übung die Meister.

Nach einiger Zeit geht

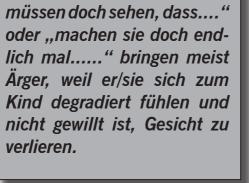
die Benutzung von Gas,

Bremse und Kupplung in

Fleisch und Blut über-

Spiele der Erwachsenen, Eric Berne, Rowohlt

Gabriele Binz Diplompädagogin Supervisorin - Berlin



Formulierungen wie "sie



Der TEACCH-Ansatz

von Christiane Schwartz und Susanne Rabe -Burgdorf-Schule-

TEACCH ist die Abkürzung von "Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children", das bedeutet sinngemäß: Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderte Kinder. Aus einem Forschungsprojekt zur Entwicklung eines Förderkonzeptes für autistisch behinderte Kinder in Chapel Hill in North Carolina wurde die Erkenntnis gewonnen, dass klare Strukturen das Lernen dieser Kinder fördert. (Schopler, Brehm, Kinsbourn & Richter 1971)

Zunächst entstand jedoch das TEACCH-Programm. Dahinter verbirgt sich eine Institution – ein Netzwerk von Einrichtungen und Trägern der Behindertenhilfe, die ein umfassendes Unterstützungsangebot für Menschen mit Autismus und deren Familien anstrebt.

In Deutschland versteht man unter TEACCH einen pädagogisch-therapeutischen Ansatz, der in der Division TEACCH in Chapel Hill, North Carolina, entwickelt wurde.

Kurz zusammengefasst soll durch die Förderung nach dem TEACCH-Ansatz jedem Menschen mit autistischen Verhaltensweisen eine Lebens- und Lernumwelt geschaffen werden, die ihre persönliche Entwicklung am wenigsten einschränkt und sie darüber hinaus befähigt, eine größtmögliche Selbstständigkeit zu erlangen. Unter Beachtung der individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse einer Person soll möglichst ein Umfeld geschaffen werden, dass ihr einen sicheren Zugang zur Welt ermöglicht und diese so für sie an Bedeutung gewinnt.

Das "strukturierte Lernen" auf das in diesem Beitrag besonders eingegangen werden soll, ist nur eines der Grundprinzipien des TEACCH-Ansatzes. Die übrigen Prinzipien sind eng mit dem strukturierten Lernen verknüpft und müssen hier unbedingt genannt werden:

- Fachwissen über Autismus
- Individualisierung
- partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien
- Diagnostik
- Ganzheitlichkeit
- Fallspezifische Methodenauswahl
- Entwicklungsorientierung
- Strukturierung und
- kognitive Verhaltenstherapie.

Ein weiterer großer Bestandteil des TEACCH-Ansatzes ist die Kontinuität der Förderung vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter. Folgende Bereiche werden durchgängig je nach individueller Ausgangslage weiter entwickelt:

Selbständigkeitstraining wie Essen, Anziehen,
 Toilettengang, Körperpflege, häusliche Fertigkeiten

- und das Benutzen öffentlicher Verkehrsmittel
- Entwicklung berufsbezogener Fertigkeiten wie Zuordnen, Sortieren, Lesen und Schreiben
- Arbeitsverhalten
- Funktionale Kommunikation
- Freizeitverhalten bzw. der Umgang mit unstrukturierter Zeit und
- Sozialverhalten.

Im Hinblick auf schulisches Lernen sind zwei der vorher genannten TEACCH-Prinzipien von besonderer Bedeutung:

- Steigerung des Leistungsvermögens, häufig unter Nutzung von Spezialinteressen der einzelnen Schüler.
- Reduzierung der durch Autismus hervorgerufenen Defizite durch Modifizierung und Strukturierung der Lernumgebung.

So wird Schülern mit Autismus die Möglichkeit zum Lernen gegeben, die ihnen sonst verschlossen bliebe. Dabei ist zu beachten, dass Strukturierung "nur" den Rahmen für schulisches Lernen bietet, aber kein eigenes Curriculum ist. Beim strukturierten Lernen wird das Hauptaugenmerk auf die visuellen Aspekte von Strukturen gelenkt, da hier ganz offensichtlich die Stärken autistisch behinderter Menschen liegen.

Gehen wir noch einmal auf die Besonderheiten des Lernens autistischer Menschen ein und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung:

Grundsätzlich können autistische Kinder und Jugendliche dieselben Inhalte lernen wie andere Kinder mit gleichem Entwicklungsstand. Ihre Schwierigkeiten bei der Informationsverarbeitung erschweren das Lernen und machen andere Unterrichtsformen und Unterrichtsmittel nötig. Kinder mit einer normalen Entwicklung oder auch Kinder mit einer verzögerten Entwicklung lernen durch Erkunden oder Imitieren. Sie übertragen erlernte Fähigkeiten und Erfahrungen auf andere Gegenstände oder soziale Handlungen. Sie lernen, Handlungen zu planen. Es werden Reihenfolgen gebildet und in bestimmten Entwicklungsstufen genussvoll wiederholt. Sie entwickeln Interesse an ihre Umgebung und gehen neugierig auf Entdeckungstour. Durch Lob und soziale Anerkennung werden sie zu neuen Entwicklungsschritten angespornt. Auf diesen Erkenntnissen über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen beruhen unsere pädagogischen Interventionen.

Kinder und Jugendliche mit Autismus haben aber in den gerade genannten Entwicklungsmustern große Ausfälle. Sprachliche Informationen können häufig schwer verarbeitet werden oder werden schnell vergessen. Imitieren lernen diese Kinder häufig nur mühsam in speziellen Therapieprogrammen. Einmalerlerntes kann nicht generalisiert werden und bleibt dann auf eine Handlungsfolge beschränkt. Die Planung von Handlungsfolgen muss stark unterstützt werden. Sie sind schnell abgelenkt und in ihren Spezialinteressen verhaftet. Ihre Reaktion ist verlangsamt und komplexere Anforderungen überfordern sie. Sie interessieren sich nur soweit für ihre Umwelt, wie sie der Befriedigung ihrer Bedürfnisse nützt. Soziale Anerkennung und Lob spornen sie nicht zu Arbeitsergebnissen an.

Wie können diese Kinder und Jugendlichen also lernen? Eine gute sonderpädagogische Regel besagt, Menschen immer dort abzuholen, wo sie stehen. Im Falle autistischer Menschen ist es daher sinnvoll, auf die besonderen Interessen der Kinder einzugehen z.B. Gegenstände drehen.

Aufgaben und Handlungsabläufe müssen häufig unter Nutzung dieser Interessen Schritt für Schritt entwickelt werden. Es müssen Mittel gefunden werden, erlernte Fähigkeiten auf ähnliche Situationen zu übertragen. Menschen mit Autismus brauchen klaren Regeln, die ihnen Sicherheit geben. Eine einfache und klar strukturierte Sprache hilft ihnen, Inhalte zu verstehen, besonders wenn sie von visuellen Hilfen unterstützt wird.

Der TEACCH-Ansatz bietet all diese Bedingungen, die ein Lernen für autistische Menschen ermöglicht.

Strukturiertes Lernen:

Es ist empirisch belegt, dass Menschen mit Autismus von strukturierten Umwelt- und Handlungsanweisungen profitieren. Dabei gilt, je niedriger das Entwicklungsniveau umso detaillierter die Strukturierung. TEACCH strukturiert Alles und Jedes, wenn nötig, aber nur soviel, wie der Betroffene wirklich an Unterstützung braucht. Dabei muss sich die Strukturierung an die Entwicklung des Menschen anpassen und darf nicht zur starren Regel werden. Im Laufe der Zeit sollte immer versucht werden, eingesetzte Hilfen zu reduzieren. Viele Menschen mit Autismus werden jedoch immer auf diese Hilfen angewiesen sein.

In diesem Beitrag sollen insbesondere

- Hilfen zur zeitlichen Strukturierung
- Hilfen zur räumlichen Strukturierung
- Strukturierte Lern- und Arbeitsaufgaben

vorgestellt werden.

Zeitliche Strukturierung:

Menschen mit Autismus wissen häufig nicht, wie lange Geschehnisse dauern, was auf einzelne Handlungen folgt. Diese Situation ist beängstigend für sie und macht sie orientierungslos.

Zeitpläne können hier eine Orientierung geben. Mit Hilfe visueller Eindrücke geben sie Sicherheit, weil sie immer wieder überprüfbar sind. Viele autistisch behinderte Menschen haben Schwierigkeiten mit ihrem Gedächtnis. Pläne bieten auch hier eine Unterstützung, da einzelne Schritte immer

wieder überprüfbar sind. Pläne helfen, die Ablenkbarkeit zu verringern, da sie die Aufmerksamkeit bündeln helfen. Sie machen unabhängiger von der Hilfe anderer Menschen und fördern so die Selbständigkeit. Menschen mit Autismus haben häufig Schwierigkeiten mit gesprochener Sprache. Durch die visuelle Unterstützung bei der Gestaltung der Pläne gelingt ihnen ein besseres Sprachverständnis. Die Gestaltung der Pläne ist abgestimmt auf die Benutzer und ihren jeweiligen Entwicklungsstand.

Pläne haben folgende Inhalte:

- 1. Zeitpläne:
- a) Was kommt auf mich zu?
- b) Wann ist etwas zu Ende und wann fängt es an?
- 2. Aufgabenpläne:
- a) Was soll ich tun?
- Wie viele Aufgaben soll ich erledigen?
- Wann bin ich fertig?
- d) Was kommt danach?
- 3. Instruktionspläne:
- a) Wie wird die Aufgabe gelöst?
- b) In welcher Reihenfolge erfolgt die Lösung?

Wie können Pläne aussehen und wie arbeitet man damit?

- 1. Pläne werden immer von rechts nach links oder von oben nach unten angelegt.
- Die Menge der Informationen richtet sich nach dem Entwicklungsniveau des Nutzers. Es können vielleicht nur zwei Informationen verarbeitet werden oder das Abstraktionsvermögen ist so groß, dass große Zeitabschnitte wie eine Woche gegliedert werden.
- Auch die Darstellungsform richtet sich nach dem Entwicklungsniveau des Nutzers. Möglich sind konkrete Gegenstände, Fotos, Bildsymbole oder geschriebene Schrift.







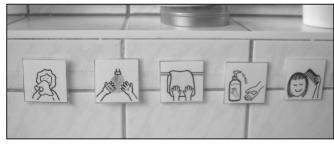


Wie arbeitet man mit einem Plan?

Zunächst geht man gemeinsam mit dem Nutzer zum Plan, der vorher vom Lehrer/in bestückt wurde und nimmt das erste Objekt/Symbol ab. Man nimmt das Objekt/Symbol, das im Augenblick genutzt werden soll, mit zum Ort, wo die erste Handlung stattfinden soll. Also zum Beispiel die Frühstückskarte mit zum Tisch, an dem gefrühstückt wird. Während des Frühstücks bleibt die Karte dort liegen. Ist das Frühstück beendet, wird die Karte in einen Fertigkorb gebracht und die nächste Karte/Objekt wird vom Plan genommen und mit an den Ort der Aktivität genommen. Dieser Ablauf wiederholt sich, bis keine Karten/Objekte mehr am Plan sind. Dies geschieht zunächst mit Unterstützung des/ der Lehrers/in und muss dann zunehmend vom Nutzer ohne Unterstützung ausgeführt werden. Wesentlich ist, dass der Plan jeweils vor Beginn des Tagesabschnitts von der Lehrerin komplett gesteckt wird. Dasselbe Verfahren wollte auch im häuslichen Bereich durchgeführt werden.

Instruktionspläne:

Instruktionspläne können beschreiben, in welcher Reihenfolge etwas geschehen soll. Es könnte eine Anleitung sein, in welcher Reihenfolge Kleidungsstücke angezogen werden. Eine andere Möglichkeit wäre die Erläuterung, in welcher Reihenfolge Handlungen zur Körperpflege ausgeführt werden. Aber auch die Materialien, die zum Zubereiten einer Mahlzeit benötigt werden und in Verbindung damit, in welcher Abfolge die Teilschritte zum Herstellen dieser Mahlzeit ausgeführt werden.





Hilfen zur räumlichen Strukturierung:

Menschen mit autistischer Behinderung haben nicht nur Probleme in der zeitlichen Orientierung, auch eine räumliche Orientierung macht ihnen Schwierigkeiten. Darüber hinaus sind sie auf eine sehr genaue Ortsangabe angewiesen, wie wir sie in der Umgangssprache nicht immer haben.

Zum Beispiel: "Geh ein bisschen im Hof Fahrrad fahren." Wie viel ist ein bisschen? Und wo genau auf dem Hof soll ich Fahrrad fahren? Das ist alles sehr verwirrend und ungenau. Visuelle Hilfen zur räumlichen Orientierung schaffen hier Hilfen, wie zum Beispiel: Wo soll meine Hand liegen oder wo stelle ich meine Schuhe ab.





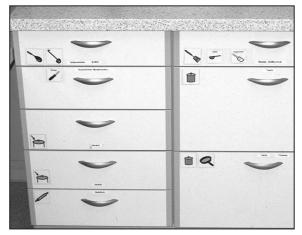
Visuelle Hilfen sollten sich auf drei Aspekte beziehen:

- 1. Wo bin ich? Wo soll ich mich aufhalten?
- 2. Wo ist was? Wo gehört etwas hin?
- 3. Wo findet was statt?









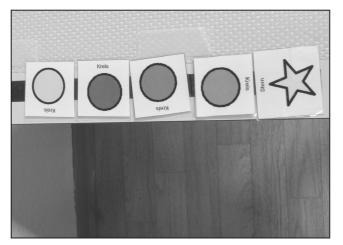
Als letzter Punkt ist ein wesentlicher Faktor für den Aufbau einer Arbeits- und Lernhaltung die Einführung von strukturierten Aufgaben. Durch das Vertrautmachen mit strukturierten Arbeitsaufgaben ist es autistisch behinderten Menschen nach einer Einführung in der Regel möglich, Arbeitsaufgaben selbständig zu lösen. Das ist für Menschen mit frühkindlichem Autismus (Kanner) eine wesentliche Voraussetzung, um eine spätere Berufstätigkeit aufzunehmen.

Wie sollten Aufgaben gestaltet werden?

1. Arbeitsstationen:

Arbeitsstationen sind mehrere Arbeitsaufgaben, die in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet werden. Dabei wird jeweils ein Symbol/Gegenstand einer Aufgabe zugeordnet und dann bearbeitet. Die fertige Aufgabe kommt in den Fertigkorb und eine zweites Symbol/Gegenstand wird einer zweiten Aufgabe zugeordnet und nach erfolgreicher Bearbeitung in den Fertigkorb getan. Gearbeitet wird wieder von links nach rechts. Wenn alle Aufgaben erfolgreich erledigt sind, erfolgt eine Belohnung. Die Belohnung muss nicht materieller Art sein, sondern kann je nach besonderen Vorlieben des Betroffenen zum Beispiel auch aus dem Hüpfen auf einem Therapieball in einem zeitlich begrenzten Rahmen bestehen.









beitsstationen bearbeitet werden? Ein wesentlicher Faktor ist, dass die in den Arbeitskisten befindlichen Aufgaben vom Schüler gekonnt sein müssen. Unbekannte Aufgaben müssen zunächst in Einzelförderung eingeführt werden. Die Aufgabenstellung muss dem Entwicklungsniveau des Schülers entsprechen.

Welche Aufgaben

sollten in den Ar-

Bei der Auswahl der Arbeitsaufgaben bieten sich besonders Zuordnungsaufgaben an.

Warum ist Zuordnung wichtig?

Die Entwicklung von Denken, Sprache und Problemlösungsstrategien ist gebunden an die Fähigkeit, Gegenstände zuordnen und sortieren zu können. Es entstehen so Konzepte davon, welche Dinge zusammengehören. Kinder mit Autismus können so zum Beispiel lernen, dass das Wort Käse nicht nur auf eine bestimmt Sorte Käse Anwendung findet. Die Zuordnung von Farben, Formen, Buchstaben und Zahlen ermöglicht eine kognitive Weiterentwicklung, die ihnen sonst verschlossen bliebe.

Die Einblicke aus dem Teacch-Ansatz, die dieser Beitrag gibt, ist ein Ausschnitt der Möglichkeiten, die strukturiertes Lernen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit autistischer Behinderung bieten kann. Orientiert an den genannten Grundprinzipien müssen die Hilfen so vielfältig modifiziert sein, wie es unterschiedliche Ausprägungsformen autistischer Behinderung gibt.

Literaturliste:

- 1. F. Poustka / S. Bölte / S. Feineis-Matthews / G. Schmötzer Autistische Störung, Hogrefe-Verlag 2004
 - **Anne Häußler** Der TFACCH-Ansatz zur Förderu
- Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus, Verlag modernes lernen – Dortmund 2005
- **3. Reade**r Grundsatzartikel zu Autismus und TEACCH Hrsg.: AUTEA gGmbH Gelsenkirchen

Christiane Schwartz/ Susanne Rabe

Burgdorf- Schule



