

## Theo Klauß: Autistische Kinder in der Schule

Vortrag Budapest 04.05.05

„Nur im Rahmen der Gemeinschaft kann der Mensch die große Aufgabe, die ihm von der Natur zugeordnet wurde, erfüllen, und ohne die Zivilisation wäre er eines der schwächsten und unbegabtesten Lebewesen“ (Itard 1965, 17 nach Weber 2004, 27).

### Frühkindlicher Autismus – Beschreibungen

Bevor wir zum Thema kommen, ist wohl eine kurze Verständigung notwendig, damit klar ist, über wen wir sprechen.

Wichtig ist, dass unterschieden wird zwischen Kanner- und Asperger- Autismus. In unserem Bereich geht es vor allem um Personen mit sog. frühkindlichem Autismus (Kanner), der bis zum Alter von 36 Monaten aufgetreten sein muss.

Menschen mit Autismus sind sehr unterschiedlich, und man kann sich durchaus streiten, ob es sich wirklich um ein einheitliches Bild von einer Gruppe von Menschen handelt. Die Häufigkeit des Auftretens liegt zwischen 4-5 pro 10.000 (traditionell) und 12-15 pro 10.000 ([www.autismus-muenchen.de/autismus/index.html](http://www.autismus-muenchen.de/autismus/index.html) / 09.04). Die Tendenz geht nach oben. Jungen zeigen drei bis viermal so häufig autistisches Verhalten wie Mädchen. Die internationale offizielle Definition (ICD 10) spricht eher dafür, dass diese verschieden sein können – von einer Liste von Merkmalen muss eine bestimmte Menge vorkommen, nicht alle. Es geht zunächst um Besonderheiten in der Sozialen Interaktion. Es müssen Auffälligkeiten vorkommen aus dem Bereich der Kommunikation. Und es muss Besonderheiten im Bereich der Aktivitäten und Interessen geben.

Es geht mit der Vielfalt der Beschreibungen deshalb auch immer mit um die Frage, was denn das Spezifische, das Besondere dieser Menschen ist. Ich meine – und das hoffe ich, wird nebenbei hier auch deutlich – dass das Hauptmerkmal im sozialen Bereich liegt: Hier, in der Interaktion, in der Kommunikation mit anderen, aber auch im individuellen Verhalten – ob andere da sind oder nicht – zeichnen sich Menschen mit Autismus durch Besonderheiten aus; ich sage bewusst nicht Störungen, weil dies eine Frage der Perspektive ist.

### Wo gehen Kinder mit Autismus zur Schule?

*„Die schulische Situation autistischer Kinder ... ist jedoch, abgesehen von wenigen positiven Ausnahmen, insgesamt unbefriedigend. ... Die Kinder sind wegen ihrer autistischen Verhaltensweisen oft nicht gruppenfähig und sprengen daher den Rahmen der normalen Schulen“ (Bundesverband Hilfe für das autistische Kind 1993, 26f)*

Es geht im Folgenden um Erfahrungen bei dem Versuch, Menschen mit Autismus in Schulen aufzunehmen und ihnen den Zugang zur schulischen Bildung zu ermöglichen. Dabei kommen wir allerdings auch zu allgemeinen Erkenntnissen, die über den Bereich der Schule hinaus bedeutsam sind.

### **Die Schule für Geistigbehinderte als bevorzugte, aber nicht „passende“ Schule**

Allgemeine und Sonderschulen haben in Deutschland Probleme, diesen Kindern wirklich gerecht zu werden. Genaue Zahlen haben wir nicht. Im Vergleich zu 1993 ist die Situation möglicherweise noch komplizierter geworden – das hängt mit dem Auftreten von FC (Facilitated Communication – Gestützte Kommunikation, vgl. Crossley 1994) seit etwa 1993 zusammen, doch dazu später. Am wenigsten wissen wir über die schulische Situation von Kindern und Jugendliche mit Asperger- Autismus, weil sie als Einzelfälle in das Allgemeine Schulwesen eingegliedert werden und die Sonderpädagogik sich nicht mit ihnen befasst.

Kinder mit frühkindlichem Autismus werden vor allem in Schule für Geistigbehinderte und Körperbehinderte eingeschult, die aber nicht „für sie gemacht“ sind. Meist werden sie in die Altersgruppenklassen einbezogen, teilweise aber in eigenen Klassen unterrichtet. In der an den Schulformen orientierten deutschen Sonderpädagogik fehlen weitgehend Konzepte für die schulische Bildung aus dem universitären Bereich. Etliche Kultusministerien haben Richtlinien erlassen, wie das Einbeziehen in den Unterricht unter Beachtung der Besonderheiten gelingen soll, die sich aus dem autistischen Verhalten ergeben.

### ***Einzelne Berichte zur Integration in Allgemeine Schulen***

Einige Einzelfallberichte zur Integration von Kindern mit Autismus in Allgemeine Schulen sprechen immerhin dafür, dass eine gelungene Integration und die dadurch veränderte soziale Situation der dort Beteiligten zu einer Verringerung autistischer Besonderheiten führen kann, dass also das erkennbare Interesse an sozialen Kontakten und entsprechender Verhaltensweisen zunimmt und auch häufig Verhaltensweisen stereotypen, aggressiven oder selbstverletzenden Charakters zurückgehen können (Arbeitsgruppe ... 1996, 274-288; Feuser 1992; Jentsch u.a. 2000; Kellner u.a. 1991; Mühl 1987). Außerdem gibt es Hinweise, dass Menschen mit Autismus die Schule für Geistigbehinderte als sehr stigmatisierend erleben können.

### **Herausforderungen beim Schulbesuch**

Positive Entwicklungen gibt es aber keinesfalls immer. Praxiserfahrungen zeigen, dass einerseits oft erstaunlich erscheinende Erfolge in Allgemeinen wie auch in Sonderschulen erreicht werden, dass aber andererseits auch spezifische Probleme auftreten, die zu beachten sind. Als wichtige Aspekte sind nach meinen Erfahrungen folgende zu nennen:

- In manchen Bereichen bestechen Menschen mit Autismus durch außergewöhnliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Dies entspricht aber nicht unbedingt dem, was ‚auf dem Stundenplan steht‘
- Das Lerninteresse scheint häufig unklar zu sein: Rückzug, Beschäftigung mit für den Unterricht irrelevanten Dingen und Ereignissen erschweren die pädagogische Arbeit
- Als großes Problem erscheinen bei vielen Menschen besondere Eigenarten und Verhaltensweisen, die viel Zeit und Energie binden und einen gemeinsamen Unterricht erschweren
- Trotz z.T. erstaunlicher Lernerfolge ist es schwierig, das Leistungsniveau einzuschätzen. Daraus ergibt sich die oft schwierig zu klärende Frage, welche Lernangebote angemessen sind. Steht höhere Mathematik oder das Schuhe-Binden an?

### ***Aktuelle Herausforderungen durch FC***

Vor allem der zuletzt genannte Punkt beschäftigt in Deutschland viele LehrerInnen. Nach gängiger Lehrmeinung sind etwa 75% der Menschen mit frühkindlichem Autismus auch geistig behindert. Das bedeutet, dass ihnen auch die Bildungsangebote der entsprechenden Schulen entsprechen würden. Nun ist diese Auffassung vor allem durch die Nutzung der so genannten „Gestützten Kommunikation“ (Facilitated Communication – FC) in Frage gestellt worden. Dieses Konzept geht davon aus, dass eine bestimmte Technik des Stützens ausreicht, damit Menschen mit Autismus zeigen können, dass sie kognitiv nicht beeinträchtigt sind, sondern sich auf hohem Niveau mitteilen und auch z.B. mit schulischen Inhalten befassen können, die dem Lehrplan der Allgemeinen Schulen (bis zum Gymnasium) entsprechen.

Das Einbeziehen in die Schule für Geistigbehinderte schien trotz aller Probleme richtig zu sein, solange sicher schien, dass 70% der Kinder mit frühkindlichem Autismus geistig behindert seien. Spätestens mit dem Aufkommen von FC werden jedoch zahlreiche Kinder und Jugendliche in Grund-, Haupt- und Realschulen oder Gymnasium ein- bzw. umgeschult oder als GastschülerInnen dort einbezogen, für einzelne Fächer oder umfassend, und Sonderschu-

len machen Unterrichtsangebote in Englisch, Französisch, Mathematik etc. – in der Annahme, es sei mit einer Kombination von physischer und psychischer Stütze möglich, Leistungen auf einem kognitiven Niveau hervorzubringen, die vom Alltagsverhalten her nicht zugetraut würde.

### **Verbreitung und Auswirkungen von FC aus der Sicht betreuender Lehrkräfte**

Im Schulamtsbezirk Heidelberg wurden bzw. werden seit 1994 etwa 40 Kinder und Jugendliche mit FC gestützt, bei etwa der Hälfte wurde zumindest eine Gastbeschulung in Allgemeinen Schulen versucht (Proß 2000). 56% von ihnen nutzen verbale Sprache kaum (56%) oder gar nicht (23%) zur Verständigung, 21% gelingt dies. In vier Fällen wurde der Gastunterricht wieder aufgegeben, in weiteren vier Fällen verändert. Bei 26 von 30 FC-SchreiberInnen, die eine Schule für Geistigbehinderte besuch(t)en, wird v.a. von veränderten Unterrichtsinhalten berichtet. Bei einer Mehrzahl von ihnen sehen die befragten Lehrkräfte eine Veränderung des „Umgangs“ mit den SchülerInnen: er wurde bei 22 (56%) insgesamt einfacher, blieb bei 14 (36%) gleich und verschlechterte sich bei zweien. Bzgl. der lebenspraktischen Selbständigkeit und des Sozialverhaltens in der Gruppe wird bei 41 % eine Verbesserung angegeben, während 56 % sich nicht veränderten und je ein/e Schüler/in sich negativ entwickelte. Bei 28 % wurde die Verbalsprache nach dem Eindruck der Befragten besser, bei 72 % gab es hier keine Veränderung.

#### **Veränderungen nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte**

	Besser	unverändert	schlechter
Verbalsprache	11	28	0
Umgang	22	14	2
Selbständigkeit	16	22	1
Gruppenverhalten	16	22	1

Abb. 1

Offenbar gibt es einen Zusammenhang zwischen Rücknahme der Stütze und Veränderungen der schulischen Situation.

### **Ausbreitung und geschätzte Auswirkungen von FC in Bayern**

In eine Erhebung von Basler-Eggen/ Bundschuh (2000) in Bayern wurden 324 FC-NutzerInnen einbezogen. Ihre Lehrkräfte wurden gebeten, im Fragebogen die Auswirkungen von FC auf die Anwender zu berichten. Außerdem wurde versucht, die Authentizität der Aussagen von 7 Anwendern zu prüfen und 10 Stützsitzungen von 36 Anwendern wurden über 12 Monate hinweg detailliert protokolliert (Stütztechnik, Verhalten beim Stützen, Dauer, Kommunikationsniveau, Authentizität und Lautsprache). Als Auswirkungen wurden eingeschätzt: Bei 71% der Anwender schätzten die Lehrpersonen eine Verbesserung im Verhalten ein, bei 52% sei die Teilnahme am öffentlichen Leben verbessert, bei 57% die schulisch-berufliche Situation und bei 87% habe sich die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, positiv verändert. Bzgl. der Selbständigkeit in lebenspraktischen Dingen kam es bei 27% der Untersuchten zu positiven Veränderungen, und in der Lautsprache machten knapp 30% erhebliche Fortschritte. Bei 82% haben die Lehrpersonen den Eindruck, ihr eigener Umgang mit diesen Personen sei einfacher geworden. Auch wenn hier einiges zu hinterfragen ist, bspw. das Interesse der Befragten an den Ergebnissen und dass keine Vorher-Nachher-Beobachtungen und Vergleiche vorgenommen wurden, belegt dies doch eines: Die Lehrpersonen, die sich hier beteiligten (die sich also auf FC einließen, dies gut fanden, etwas davon erwarteten) sehen, erleben, interpretieren tendenziell positive Veränderungen – in allen Bereichen zeigt sich aber auch, dass dies nicht bei allen gilt und z.B. die Lebenspraxis und auch die sprachliche Kom-

munikation bei weniger als 1/3 als gebessert eingeschätzt wird. Aber: Tendenziell wird es in der Schule mit FC ‚leichter‘ – das gilt unabhängig davon, wie die Frage der inhaltlichen Beeinflussung eingeschätzt wird. Dies lässt fragen, was hier geschieht, was FC also bewirkt.

### **Perspektiven von FC**

Allerdings sind die Erfahrungen nicht nur positiv. Die Hoffnung, dass nur die Ermöglichung von Kommunikation ausreicht, dass die betroffenen Menschen nun normale Schulen besuchen, weil sie sich dort mitteilen können, bestätigte sich nicht. Zusammenfassend würde ich sagen, dass sich zeigt, dass FC die Probleme autistischer Menschen nicht behebt. Manche werden sich dieser Schwierigkeiten sogar bewusster. Proß (2000) zeigt beispielsweise, dass im Schulbezirk Heidelberg zwischen 1994 und 2000 nur bei einigen mit FC „gestützten“ Personen die Ein- bzw. Umschulung in eine Allgemeine Schule dauerhaft gelang. Solche Versuche finden meist ohnehin nur statt, wenn der Wunsch des Schülers deutlich ist und Lehrkräfte ihm das zutrauen. Es können gravierende Schwierigkeiten auftreten – bis hin zu öffentlichen Diskussionen über Gewaltanwendung. So kommt es, dass in Sonderschulen versucht wird, Kindern mit Autismus differenzierte Angebote zu machen: Sie werden – wie SchülerInnen mit geistiger Behinderung – in den Bereichen Lebenspraxis, Bewegung, Wahrnehmung etc. gefördert – und sie erhalten Angebote wie im Gymnasium. Entsprechende Modelle gibt es z.B. in Heidelberg und in der Nähe von Nürnberg (vgl. Thomas 1998).

### ***Spezifische Probleme beim Unterrichten von Kindern mit Autismus***

Dies wirft die Frage auf, welche Besonderheiten zu beachten sind, wenn wir versuchen, Kinder mit autistischem Verhalten zu unterrichten – sei es mit FC oder auch mit anderen Methoden. Dazu würde ich Sie zunächst gerne noch einmal nach Ihren Erfahrungen fragen:

Schauen wir noch einmal zu den vorhin ‚gesammelten‘ Schwierigkeiten: Worum geht es hier eigentlich, wo liegen die z.T. erstaunlichen Erfolge begründet und wo liegt sozusagen der ‚Kern der Probleme‘? Interessant ist es, von der Frage auszugehen, wie ‚effektiver Unterricht‘ aussieht. Reflektiert man dies, so kommt man zu folgender Aussage:

Das haben wir bei den Beobachtungen in einem Projekt herausgearbeitet, bei dem ich mit Studierenden eine Klasse mit Kindern mit Autismus über einige Jahre begleitet habe. Als zentrale Erkenntnis haben wir hier formuliert: Soziale Orientierung, das sich sozusagen gewohnheitsmäßige Einlassen auf andere Menschen, ist offenbar – zumindest für diese SchülerInnen - keine Selbstverständlichkeit (Klauß 2000). Das wird aber in der Schule vorausgesetzt.

### ***Was gelingt – und was ist schwierig?***

Wie gelingt solcher Unterricht mit autistischen SchülerInnen? Die Studierenden, die mit mir das o.g. Projekt begleiteten, waren von den kognitiven Kompetenzen beeindruckt, die sie bei den Kindern nicht vermutet hatten. Gleichungen mit mehreren Unbekannten wurden gelöst, Merkmale klassischer Musik bearbeitet, die französische Revolution besprochen.

Allerdings entsprach der Unterrichtsprozess in vielen Aspekten nicht dem, was – angeblich – effektiven Unterricht ausmacht. Häufig wurde der Unterricht nach kurzer Zeit abgebrochen oder verlief völlig ungeplant. Auch vom Schüler bestimmte Unterrichtsthemen waren oft nicht zu Ende zu führen. Diskussionen löste das hohe Maß an Außensteuerung und Fremdbestimmung bis hin zu körperlichen Auseinandersetzungen aus. Stützerin und Praktikantinnen sahen sich immer wieder in die Rolle gedrängt, nicht mit dem unterrichtlichen Handeln und dem FC-Schreiben kompatibles Verhalten zu verhindern. Mehrmals wurde Unterricht nach Auseinandersetzungen beendet.

Mit Interesse begonnenes Lernen wurde auch nach Fehlern oder bei als nicht anspruchsvoll oder interessant genug angesehenen Aufgaben abgebrochen oder wenn Vorstellungen der Schüler zur Themenbearbeitung nicht zur Unterrichtsplanung passten.

Ludwig etwa wollte trommeln, hörte damit aber auf, als er sich an Vorgaben orientieren sollte. Einige Schüler bestimmen, wer sie begleitet. Störungen wie der Duft eines Shampoos, private Themen und persönliche Betroffenheit rücken oft in den Vordergrund und haben offenbar Vorrang. Alternative Lösungswege werden oft nicht akzeptiert.

### **Abbruch nach Fehlern etc.**

Mehrmals wurde Unterricht nach Auseinandersetzungen beendet. Mit Interesse begonnenes Lernen wurde oft nach Fehlern oder auch bei Aufgaben abgebrochen, die als nicht anspruchsvoll oder interessant genug angesehen wurden oder wenn Vorstellungen der Schüler zur Themenbearbeitung nicht zur Unterrichtsplanung passten.

### **Die Lehrkraft selbst bestimmen**

Einige Schüler zeigen, dass sie bestimmen möchten, wer sie unterrichtet oder stützt. Diese Erfahrung spiegelt sich beispielsweise in den Unterrichtsempfehlungen Baden-Württembergs wider<sup>1</sup>. Dort heißt es, die Eignung einer Lehrkraft hänge neben der fachlichen Qualifikation auch davon ab, ob der Schüler sie akzeptiere. Die sonst selbstverständliche Anforderung an SchülerInnen, den ihnen zufällig zugeordneten Lehrer hinzunehmen, wird hier aufgegeben. Die Integration in eine Regelschule kann an der Ablehnung einer Stützerin scheitern. Weitere Begründungen gibt es in einem solchen Falle nicht. Das Mögen oder Nicht-Mögen wird zum absoluten Maßstab.

### **Vorrang von Störungen, privaten Themen und persönlicher Betroffenheit**

Häufig schien das Interesse plötzlich verschwunden zu sein oder zu wechseln. Störungen wie der Duft des Shampoos der Praktikantin, private Themen und persönliche Betroffenheit haben offenbar häufig Vorrang. Das wurde meist erst durch körperliches Ausweichverhalten und Unkonzentriertheit gezeigt, dann aufgeschrieben. Manchmal rückte ein privates Thema in den Vordergrund, etwa weil ein behandeltes Thema an die persönliche Situation erinnerte. Gisela beispielsweise erzählt eine Geschichte, in der vorgegebene Begriffe vorkommen; es geht um das Einkaufen und einen Ladendieb. Die Praktikantin bittet sie, die Geschichte noch einmal zu lesen und zu überlegen, ob sie noch etwas verändern möchte. Die Schülerin lehnt die weitere Beschäftigung mit der Geschichte ab, weil sie darin an ihre eigene Situation erinnert wird: Sie kann „niemals allein einkaufen“.

### **Das Problem, fremden Anforderungen und Anregungen zu entsprechen**

Von der Lehrkraft vorgeschlagene Lösungswege werden oft nicht akzeptiert. Es erweist sich als großes Problem, Anforderungen und Anregungen zu entsprechen. Unterrichtliche Anforderungen auf für den Schüler leistbar erscheinenden Niveau werden einmal bewältigt, wenn das den augenblicklichen Vorstellungen des Schülers entspricht– und abgelehnt, wenn das anscheinend nicht der Fall ist. Ähnliches gilt auch, wenn etwa bei Matheaufgaben ein alternativer Lösungsweg zu vorgeschlagen wird, den der Schüler selbst gefunden hat.

### **Wie sind die Probleme zu verstehen?**

Erlauben Sie mir zunächst eine kurze Darstellung über Bedingungen effektiven Unterrichts. Nach Struck (1996) gilt Unterricht nach Ergebnissen der Unterrichtsforschung als lerneffektiv, wenn selbsttätig und handlungsorientiert, interaktiv und gemeinsam problemlösend gelernt wird, wenn dabei Fehler zugelassen, Rückmeldungen genutzt und gegenseitig Erklärungen gegeben werden, und nach Ruep (2003) sollte Unterricht „eine gute Mischung sein zwischen instruierenden und selbstorganisierten Lehr- und Lernformen“ (5).

---

<sup>1</sup> Kultusministeriums Baden-Württemberg (1988): Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten

### **Erkenntnisse über modernen und effektiven Unterricht**

- Selbst lernen ist besser als belehrt werden
- Beim Lernen zugleich zu handeln verbessert das Lernen
- Wer unbestraft Fehler machen darf, lernt besser
- Von Gleichaltrigen lernt man besser
- Wer zu zweit Probleme löst, lernt besser als alleine
- Kinder, die anderen etwas erklären, lernen am besten
- In jahrgangsübergreifenden Klassen lernen Kinder gut
- Lernen braucht hilfreich weiterführende Resonanz statt Noten und Moralpredigten

Nach Struck 1996

### ***Soziale Orientierung als eine zentrale Voraussetzung für (schulisches) Lernen***

Solches Verhalten scheint unverständlich, tiefgreifend gestört und defizitär. Die Lehrkräfte möchten selbstbestimmtes und selbsttätiges Lernen ermöglichen, müssen aber um des Unterrichtserfolges willen vor allem Störungen vermeiden und Handlungsstrukturen vorgeben. Sehr viel Fremdbestimmung kennzeichnet die unterrichtliche Interaktion. Doch sind diese Menschen tatsächlich so gestört, wie sie erscheinen? Die Unterrichtsreflexion eröffnete ein anderes Verständnis. Charakterisieren wir einmal - hypothetisch - ihre Verhaltensmaximen:

#### **Verhaltensmaximen**

- Ich ertrage es nicht, ständig bevormundet zu werden
- Ich möchte aufstehen, wenn ich nicht mehr sitzen mag
- Wen ich nicht riechen kann, mit dem will ich nichts zu tun haben
- Was mich persönlich betroffen macht, hat Vorrang
- Ich will es so machen, wie ich es kann
- Beim Musikhören stören lästige Zwischenfragen den Genuss – das macht mich ärgerlich
- Ohne Bevormundung mache ich viel Unvernünftiges
- Von manchen Dingen kann ich einfach nicht die Finger lassen, auch wenn ich eigentlich „vernünftig“ sein will
- Der Computer ist ein faszinierendes Ding. Damit zu spielen ist oft interessanter als anstrengende Aufgaben
- Ich will zeigen, was ich kann – aber nicht, was ich nicht kann
- Wer meine Ehre angreift, bekommt Ärger So könnte man Maximen, Intentionen formulieren, die sich aus den beobachteten Verhaltensweisen schlussfolgern lassen.

### ***Ganz normale Menschen ... mit einer Besonderheit***

Wir neigen dazu, ein Verhalten, das unerklärlich erscheint und gravierend vom erwarteten Verhalten abweicht, als etwas dem Subjekt Fremdes anzusehen: Es kann nicht anders wegen einer organischen Störung oder weil ihn etwas ‚beherrscht‘ (Zwang). Muss aber bei Kindern mit Autismus eine solche Störung angenommen werden? Doch die Schüleraktivitäten erweisen sich als v.a. normale, übliche menschliche Verhaltensweisen und Intentionen. Es ist normal, dass sich Menschen von Dingen faszinieren lassen, dass sie lieber tun, was Spaß macht als wenn es mühsam wird, dass sie an Gewohntem festhalten und ihren eigenen Weg gehen, dass sie keine Versager sein und bestimmen möchten, mit wem sie zusammen sind und Störungen sie ärgern.

Es gibt allerdings eine Besonderheit. Diese SchülerInnen zeigen und sagen, dass es ihnen äußerst schwer fällt, etwas zu tun, woran ihnen der Spaß fehlt oder was ihnen vorgegeben wird und nicht ihrem subjektiven Maßstab entspricht – was sie beispielsweise. „nicht riechen können“. Anfängliches Interesse verschwindet urplötzlich. Der spontane Reiz, auf den PC-Tasten herumzuspielen oder umherzulaufen, erscheint ihnen so wie ein Zwang. Sie verhalten sich wie pure Spontis. Es fällt ihnen schwer, die für einen Lernvorgang erforderliche Mühe auf sich zu nehmen, wenn anderes dazwischen kommt. Das Aufgeben selbst entwickelter Strategien macht ihnen Probleme. Es ist nie vorhersagbar, was sie gerade "anmacht", ein PC-Programm kann einmal fesseln und beim nächsten Mal nicht.

Das bedeutet nicht, dass sie sich nie an dem orientieren, was von ihnen erwartet wird. Bei sehr klar formulierten Anforderungen, wenn mögliche Folgen des Verhaltens sehr deutlich gemacht werden und sie nicht darum herumkommen, sind sie klug genug, sich der Notwendigkeit zu beugen, wobei ein Widerwillen meist deutlich zu erkennen ist.

Das spricht dafür, dass für die dort einbezogenen Kindern und Jugendlichen das Hauptproblem der Teilnahme am Unterricht darin lag, dass ihnen das durchgehende Sich-Einlassen auf andere Menschen und die von ihnen gestellten Anforderungen, ihre Hinweise etc. häufig nicht gelang und keine Selbstverständlichkeit darstellte. Das ist aber ein Merkmal schulischen Lernens: Es geht um die vermittelte Aneignung von Bildungsinhalten. Die Lehrkräfte sahen sich deshalb permanent mit der Aufgabe konfrontiert, diese Orientierung durch ihre Interventionen sicher zu stellen (vgl. Klaufuß 2000, 2002).

Spontaneistisches Verhalten ist nicht an sich problematisch, nur in Beziehung zu den im Unterricht gestellten Anforderungen. Individuelles Lerninteresse stößt auf einen als fremder Willen auftretenden Anspruch, was mit wem wie gelernt werden soll (Bildungsplan). Beharrt ein Kind darauf, dass nur seine Interessen und wer bzw. was ihm gefällt Gültigkeit haben, so ist Unterricht kaum möglich. Er erfordert eine prinzipielle Bereitschaft zur Sozialen Orientierung, die wir üblicherweise als gegeben voraussetzen, bis uns autistische Schüler zeigen, dass diese keinesfalls selbstverständlich ist. Nur im Vergleich dazu erscheinen sie als Gestörte. Schulische Aufgaben erfordern – ebenso wie beispielsweise psychologische Tests – eine andauernde Orientierung an dem, was die Aufgabe (eigentlich die sie stellende Person) erfordert und vorgibt. Eine Schülerin hat dies (mit FC) so ausgedrückt: ES IST SO DASS ICH GUT KANN WAS ICH WILL UND PROBLEME HABE WENN ICH SOLL (Klaufuß 2002b). Die zentrale Bedeutung der „Sozialen Orientierung“ wird beispielsweise im „Social-Orienting Model of Autism“ reflektiert (Mundy/ Real 2000).

## **Konzepte zur Förderung von Kindern mit Autismus – brauchbar in der Schule?**

Wenn das als zentrales Problem des Unterrichtens von Menschen mit Autismus darstellt, dann ist zu fragen, welches pädagogische Handeln sinnvoll ist. Ich möchte deshalb nun über Konzepte sprechen, die eine Rolle spielen und die – wie ich meine – auf je unterschiedliche Art und Weise versuchen, dieser Herausforderung zu begegnen. Welche Bedeutung haben verschiedene Konzepte, worin liegt ihre Wirkung begründet?

### ***Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children = Behandlung und Förderung autistischer und ähnlich kommunikationsgestörter Kinder)***

TEACCH betrachtet Autismus als eine Wahrnehmungsverarbeitungsstörung, welche zu einer Entwicklungsbehinderung führt. Als Folge würden Schwierigkeiten im Bereich der Orientierung und des sich Zurechtfindens in der Welt auftreten. TEACCH nimmt an, dass Menschen mit Autismus die Welt nicht als sinnhaftes Ganzes wahrnehmen und dadurch in eine gewisse Isolation gedrängt werden, weil ihnen die Welt verschlossen bleibt und sie deren Strukturen

nicht zu verstehen vermögen. In Anlehnung an Frith geht Schopler von einem sozio-kognitiven Defizit aus. Die fehlende „theory of mind“ erschwere das Verständnis und den Umgang mit sozialen Informationen. „Dies beinhaltet Probleme bei Funktionen wie gemeinsamer sozialer Aufmerksamkeit, sozialer Bindung, gemeinsamen Verstehens, Sich-Abwechselns, Beibehalten von gemeinsamen Gesprächsthemen sowie Beeinträchtigung der Fähigkeit soziale Hinweise wie Tonfall oder Sprachrhythmus, Gesichtsausdruck und Gestik zu interpretieren“ (Schopler et al. 1995, 2).

Häußler (2000) nimmt als besondere Schwierigkeiten an:

- Generalisierungsschwierigkeiten von Menschen mit Autismus.

Sie geht davon aus, dass eine Orientierung an nicht relevanten Merkmalen von Situationen stattfindet, und dass damit „Gelerntes nicht wie selbstverständlich auf eine andere Situation übertragen werden kann, weil der Zusammenhang nicht erkannt wird“ (Häußler 2000b, 21).

- Gerichtete Aufmerksamkeit.

Es wird angenommen, dass Menschen mit Autismus Schwierigkeiten haben ihre Aufmerksamkeit zu lösen und auf etwas Neues zu richten. Entscheidend in diesem Zusammenhang scheint vor allem die Annahme einer fehlenden Flexibilität in diesem Bereich zu sein. „Daher ist es für Personen mit Autismus oft schwierig, komplexe Aufforderungen (,Gehörtes in Verbindung mit Gesehenem’) zu verarbeiten, da die gerichtete Aufmerksamkeit nicht schnell von einem Sinneskanal (,Sehen’) zu einem anderen (,Hören’) gewechselt werden kann“ (Häußler 2000, 21).

- Hohe Ablenkbarkeit

Hohe Ablenkbarkeit, die bei vielen Menschen mit Autismus zu beobachten ist, deutet das TEACCH-Konzept als das Ergebnis sensorischer Überempfindlichkeiten, die vor allem, so die Annahme, im auditiven Bereich liegen, so dass mehr Reize wahrgenommen werden die letztendlich dann auch die Aufmerksamkeit beanspruchen. Eine weitere hypothetische Erklärung für die hohe Ablenkbarkeit sind Probleme im Bereich des Langzeitgedächtnisses und des Arbeitsspeichers. Die angenommene Schwäche sich zu erinnern dient als Begründung für das beobachtbare Phänomen, dass Menschen mit autistischen Verhaltensweisen beispielsweise nach der Unterbrechung einer Tätigkeit nicht spontan zu ihrer Aufgabe zurückkehren.

- Zeitliche und räumliche Organisation

Des Weiteren werden bei Menschen mit Autismus Schwierigkeiten mit der zeitlichen und räumlichen Organisation angenommen. Konkreter betrachtet handelt es sich dabei um Probleme mit dem Überblicken von Ereignisabfolgen oder auch um Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Handlungsorganisation, der Strukturierung des eigenen Handelns in einzelne Schritte. In Bezug auf die räumliche Orientierung treten unter Umständen Probleme auf, zu verstehen wo sich etwas befindet, bzw. wo man sich selbst befindet.

- Entscheidungsprobleme

Als einen letzten Punkt im Rahmen der kognitiven Besonderheiten nennt Häußler (2000) die Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus Entscheidungen zu treffen, welche eine eigene Einschätzung erfordern. Aus der eventuell beobachtbaren Problematik wird die Erklärung abgeleitet, es bestünden Schwierigkeiten aus verschiedenen Erfahrungen abstrakte Schemata zu entwickeln anhand derer Entscheidungen getroffen werden können.

Die dargelegten kognitiven Besonderheiten von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen erweisen sich im Verständnis von TEACCH durchweg als Schwächen bzw. Defizite. Als eine kognitive Stärke nennt Schopler neben diesen Defiziten die gute visuelle Reizverarbeitung. Wie sich später zeigen wird, findet die angenommene visuelle Stärke im Rahmen der Methoden ihre Umsetzung.

## **Methodik**

TEACCH schreibt keine speziellen Techniken vor, sondern beinhaltet methodische Grundprinzipien, dazu gehören vor allem



- *Strukturierung des (Lern-)Umfeldes, so dass die Anforderungen bewältigbar sind und Lernen und Entwicklung ermöglicht werden. Klare Strukturen sollen Orientierung in Raum und Zeit geben und Zusammenhänge durchschaubar machen und helfen, das Handeln anderer zu verstehen und das eigene Handeln zu planen. Strukturierungshilfen werden auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt.*
- *Zeit- und Tagespläne dienen der zeitlichen Orientierung*
- *Abgrenzungen und Markierungen helfen bei der räumlichen Organisation*
- *Routinen können helfen, Handlungsabläufe geordnet anzugeben*
- *Vorbereitetes Material und eindeutige Instruktionen können Überforderung verhindern und selbständige Durchführung einer Tätigkeit ermöglichen*
- *Der starke Einsatz visueller Hilfen wird ein weiterer Sinneskanal zur Informationsvermittlung genutzt; der Vorteil visueller Informationen wird darin gesehen, dass sie präsent bleiben und wiederholt zugänglich sind*
- *Art und Umfang der Strukturierungshilfen werden von Person zu Person unterschiedlich gestaltet. Sie sollen davon abhängig sein, wie Informationen verarbeitet, welcher Grad der Komplexität und Abstraktion bewältigt werden können. (vgl. Internet: [www.autea.de](http://www.autea.de))*

## **Lovaas**

Als weiteres in der Praxis – vor allem in den USA – angewandtes Konzept möchte ich kurz das von Lovaas (1987) vorstellen. Er geht von folgenden Annahmen aus:

- Er verzichtet auf eine „Ursachen-Theorie“, geht aber davon aus, dass autistische Kinder einen Mangel an adaptivem Verhalten aufweisen.
- „Ein Kind lernt durchschnittlich 16 Stunden pro Tag, jeden Tag, Wochenenden und Ferien eingeschlossen. Es lernt fast rund um die Uhr von seiner Umwelt. [...] Autistische Kinder können aufgrund ihrer Andersartigkeit nicht wie andere Kinder von ihrer Umwelt lernen. Sie geht einfach an ihnen vorbei; sie ist neutral.“
- Nach Lovaas bleiben autistischen Kinder deshalb mehr und mehr in ihrer Entwicklung zurück.
- Menschen mit autistischen Störungen haben große Probleme, das Lernangebot ihrer natürlichen Umgebung zu nutzen. Sie können sich deshalb nicht wie andere Menschen durch Beobachtung und Imitation Verhalten aneignen, das sie mit ihrer dinglichen und sozialen Umwelt in Kontakt bringt.

## **Ansatz der Therapie**

Menschen mit Autismus sind trotzdem lernfähig, aber weniger durch Beobachtung/ Nachahmung, sondern am Erfolg orientiert. Lovaas will eine Umwelt schaffen, die für autistische Kinder interessant ist, aber möglichst nah an der wirklichen Umwelt, und die fast rund um die Uhr Lernmöglichkeiten anbietet. Die Therapie hat 6 Teilbereiche mit je eigener Zielperspektive:

- **Verhalten:** Abbau von störendem und selbstverletzendem Verhalten und der Aufbau von erwünschtem Verhalten. Normale Verhaltensstandards sollen Integration in Kindergarten/ Schule ermöglichen.
- **Wahrnehmung:** Das Ziel im Bereich der Wahrnehmung liegt in der Fokussierung der Aufmerksamkeit des Kindes. Das Kind soll lernen sich auf wichtige Informationsquellen, wie die Stimme des Therapeuten, der Mutter oder des Lehrers zu konzentrieren, zu filtern und adäquat zu reagieren.
- **Sprache/ Sprachverständnis:** Das Kind soll Sprache als Kommunikationsmittel kennen- und anwenden lernen. Es soll lernen Sprache zu verstehen und selbst kommunikative Sprache aufzubauen. Dazu gehört auch, dass das Kind lernt, auf Interaktion zu reagieren, sie zu initiieren und sie auch aufrecht zu erhalten. Ein Kind, das Sprache jedoch nicht erlernt,

versucht man durch andere Kommunikationssysteme beim Zurechtfinden in seiner Umwelt zu unterstützen. Hier werden oft Bilder, Piktogramm, Gebärden oder Ganzwörter zur Hilfe genommen.

- **Spielfähigkeiten:** Durch das Therapieprogramm soll das Kind zu einer altersgemäßen Spielfähigkeit gelangen und Spielzeug auch als solches benutzen lernen. Neben dem selbstständigen Spielen und Partnerspiel umfasst die zu trainierende Spielfähigkeit aber ebenso das „so tun als ob“-Spiel, also das Rollenspiel
- **Integration/ soziale Fertigkeiten:** Ziel der Therapie ist es, dass das Kind später ein möglichst normales Leben führen kann. Dazu gehört es, dass bestimmte soziale Normen und Fertigkeiten vermittelt werden, die eine angestrebte Integration überhaupt erst möglich machen
- **Selbstständigkeit:** Das Kind soll lernen sich selbst an- und auszuziehen, sich zu waschen, die Toilette zu benutzen, selbständig zu essen, sich die Zähne zu putzen; Dinge, die ein anderes Kind im selben Alter auch kann.

### **Aufbau der Lovaas-Therapie**

Lovaas sieht seine Aufgabe in der Behandlung der Symptome. Sie findet unter folgenden Rahmenbedingungen und in einer spezifischen Reihenfolge statt: Die Therapie ist eine Frühfördertherapie und für Kinder im Alter zwischen zwei und sieben Jahren konzipiert. Bei jedem Kind wird vor Beginn der Therapie eine ausführliche funktionelle Verhaltensanalyse in Form von Verhaltensbeobachtungen, Interviews, Fragebögen und Tests durchgeführt. Der Therapeut arbeitet gemeinsam mit dem Eltern ganz genau heraus, welches Verhalten abgebaut und welches aufgebaut werden soll. Die Therapie wird in einem Therapeutenteam durchgeführt, das 35-40 Stunden in der Woche mit dem Kind in einer eins-zu-eins Situation arbeitet. Das Team besteht im Durchschnitt aus vier bis acht Personen.

Die meisten Übungen (Trials) bestehen aus vier Schritten:

- Als erstes wird die Instruktion SD gegeben.
- Wenn das Kind keine Reaktion zeigt, wird SD wiederholt.
- Wenn immer noch keine Reaktion erfolgt, dann wird SD ein drittes Mal gegeben, zusammen mit einem Prompt (einer Hilfestellung).
- Die Instruktion wird daraufhin ein viertes Mal gegeben und so lange wiederholt, bis das Kind die richtige Reaktion ohne Hilfe durch den Therapeuten zeigt. Je nachdem wie viel Hilfe gegeben wurde, wird das Kind differenziert belohnt.

Mit einer differenzierten Belohnung steht und fällt die Therapie. Wird jede Reaktion des Kindes immer (im Sinne von konstant) und dazu noch in gleicher Intensität belohnt, so kann das Kind nicht unterscheiden, welche Reaktion die beste ist. Die Verstärkung einer Reaktion muss also je nach Situation unterschiedlich erfolgen.

### **Wichtigste Zielbereiche und Aufbau der Therapie**

- **Aufmerksamkeit**

In den ersten Stunden der Therapie lernt das Kind das Grundprinzip der Therapie kennen, die Beziehung zwischen seiner Reaktion und der darauf folgenden verstärkenden Konsequenz des Therapeuten. Zu den ersten Fähigkeiten, die einem Kind beigebracht werden, gehört das Sitzen auf einem Stuhl, wenn der Therapeut das Kind dazu auffordert.

Zusätzlich zu dem oben beschriebenen Verhalten des Sitzens, erfolgt eine Verstärkung des spontanen Blickkontakts.

- **Imitation**

Der Mensch eignet sich viele Fähigkeiten durch Beobachtung und Imitation an. Autistische Kinder sind aufgrund ihrer Störung in ihrer Fähigkeit zu imitieren eingeschränkt und haben deshalb Schwierigkeiten, von ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen (durch Imitation) zu ler-

nen. Um ihnen diese Lernstrategie zu ermöglichen ist es deshalb meistens erforderlich, das Imitieren systematisch einzuüben.

Die Fähigkeit zu imitieren ist eine wichtige Voraussetzung für weitere Programme, da viele neue Programme dem Kind durch imitieren des Therapeuten beigebracht werden. So lassen sich über Beobachtungslernen verschiedene Ziele erreichen, auf denen dann eine spezifische Förderung aufgebaut werden kann:

- Imitation von motorischen Bewegungen als Ausgangspunkt für eine Verhaltensänderung,
- Imitation verbaler Reaktionen zur Förderung des Sprachaufbaus,
- Imitation emotionaler Reaktionen zum Training einer „Theory of Mind“ oder die
- Imitation ganzer Verhaltenssequenzen zur Förderung des Rollenspiels.

## Erfolge von Lovaas

Lovaas (1987) hat empirische Untersuchungsergebnisse vorgelegt, nach denen 9 von 19 autistische Kinder nach einer zweijährigen intensiven verhaltenstherapeutischen Behandlung einen Intelligenzquotienten zeigten, der dem von nicht geistig behinderten Kindern entsprach, während sie vor Anwendung dieser Methode Testergebnisse auf dem Niveau von Kindern mit geistiger Behinderung vorwiesen. Diese IQ-Veränderungen bestätigten sich in einer Folgestudie nach mehreren Jahren (McEachin 1993).

## FC

Die so genannte Gestützte Kommunikation (Facilitated Communication) wurde von Rosemarie Crossley in Australien in der Arbeit mit körperbehinderten Kindern entwickelt. Später entdeckte man, dass dies auch bei Menschen mit Autismus ‚funktioniert‘. Was geschieht hier?

- Ein Stützer (facilitator) hilft dem Benutzer einer Kommunikationshilfe durch eine motorische und psychische Stütze. FC-Befürworter gehen davon aus, dass dadurch motorische Beeinträchtigungen überwunden und funktionale Bewegungsmuster entwickelt würden.
- Dabei benutzt der/die StützerIn seine Hand zur Unterstützung oder Hemmung der Bewegung des Nutzers
- „Ziel ist es, dem Benutzer einer Kommunikationshilfe eine Auswahl zu ermöglichen und ihm/ihr so eine Möglichkeit zur Kommunikation zu eröffnen, die vorher nicht bestand“

Es gibt vor allem zwei Formen der Stütze:

- Motorische Stütze
  - *Gegendruck“ beim Zeigen auf Bilder, Tafeln, Gegenstände, Worte*
  - *Wahl der Ausgangsposition*
  - *Auslösen des Zeigeimpulses durch ‚Rückdruck‘*
  - *Bremsen von heftigen, überschießenden Bewegungen*
- Psychische Stütze
  - *„Emotionale Zuwendung (um ihre Konzentration zu bündeln) und die klare Strukturierung der Kommunikation durch einen gut eingeführten Stützer“*
  - *Hilfen zur Konzentration (verbale Aufforderungen zum Weiterschreiben, evt. Zurückholen an das Schreibgerät (Eichel 1996, 361)*

## Hilfsmittel

Als Hilfsmittel dienen der PC, aber auch Schreibbretter, auf denen die PC-Tasten abgebildet sind, Bilder, Zeichen, Ja-Nein-Tafeln etc. FC wird aber auch von manchen bei anderen Tätigkeiten angewandt, etwa bei Malen, bei der Selbstversorgung, bei der Arbeitsvorbereitung etc.

## **Besonderheiten von FC**

Das Besondere an FC ist, dass damit Texte entstehen, deren kognitives Niveau den Menschen in der Regel nicht zugetraut würde. Das heißt, sie zeigen gestützt einen Entwicklungsstand, der weit über dem liegt, den sie ohne diese Art der Begleitung in ihrem selbst gesteuerten, spontanen Verhalten zeigen. Die Annahmen dazu, weshalb die Stütze notwendig sei, konzentrieren sich auf die Suche nach organischen und Wahrnehmungsproblemen, die das selbst bestimmte Handeln beeinträchtigen. Es gibt m.E. aber keine Belege dafür, dass organische motorische Probleme bestehen.

## **AIT**

Die von Hartmann (1999) sog. Aufmerksamkeits- Interaktions- Therapie (AIT) beginnt damit, dass der Therapeut zunächst nichts tut, als mit „freischwebender Aufmerksamkeit“ auf Aktivitäten des Kindes zu warten und dann diese zu beantworten, zu spiegeln, wenn das Kind eine Pause macht. Die Erfahrung zeige, dass Kinder überraschenderweise Verhaltensweisen wie Näherkommen, Lautieren, Körperkontakt zeigten, die sonst nicht zu sehen seien.

Im zweiten Schritt können dann einzelne Verhaltens- und Ausdrucksweisen aufgegriffen und (spielerisch, im Wechselspiel) weitergeführt werden. Der Therapeut imitiert das Kind, und plötzlich kommt es zu Blickkontakt und anderen positiven Reaktionen. Die Kunst liege im Detail, so komme es etwa darauf an, bei Stereotypen auf Pausen zu warten und sie dann zurück zu spiegeln, wobei bereits geringe Variationen möglich sind.

Im dritten Schritt stehen Variationen im Vordergrund. Verhalten wird synchron gespiegelt und bzgl. Zeit, räumlicher Distanz etc. variiert. Hartmann berichtet von einem Heimbewohner mit erheblichem selbstverletzenden Verhalten. Er gewann die Erzieher, alle Verhaltensweisen zurückzuspiegeln, die nicht selbstverletzend waren. Bereits nach 20 Minuten habe der Bewohner das selbstverletzende Verhalten beendet (für ein halbes Jahr!) und die anderen Verhaltensweisen ausgeweitet.

Eine weitere, darauf aufbauende Möglichkeit, ist die parallele Interaktion. Der Therapeut malt, tanzt, isst, tobt, spielt für sich, ohne den Klienten aufzufordern oder anzuregen. Dieser entscheidet sich unter diesen Bedingungen häufig von selbst zur Imitation.

## **Diskussion der Ansätze**

Wie sind diese Ansätze einzuschätzen bzgl. der Chance, mit den spezifischen Bedingungen umzugehen, die Kinder mit autistischem Verhalten mitbringen?

Wenn es ein zentrales Problem dieser Kinder Aus dieser Sicht liegt die Überlegung nahe, ob (erfolgreiche) Konzepte und Ansätze für die Förderung und Unterstützung von Menschen mit autistischem Verhalten nicht vor allem Versuche darstellen, die nicht ausreichend ausgebildete SO bei autistischen Menschen zu kompensieren.

## **FC**

Die sog. Facilitated Communication (FC) kombiniert die sog. physische und psychische Stütze. Nach meiner Einschätzung – basierend auch auf Beobachtungen für Stellungnahmen bei FC-Schreibern im Gymnasium – könnte die Hauptfunktion beider Stützarten darin bestehen, dass Menschen eine Aktivität beginnen und vor allem bei ihr bleiben, die zumindest zu wesentlichen Teilen ein sich Einlassen auf Anforderungen von außen beinhaltet, wozu sie - entsprechend ihrer autistischen Verhaltenstendenzen – nicht bereit bzw. in der Lage sind.

Ein 14jährige Schüler (er besuchte zunächst die Schule für Geistigbehinderte, dann ein Gymnasium) besucht, zeigte beim gestützten Erledigen von Hausaufgaben im Schnitt nach jeweils durchschnittlich 15 Sekunden Verhalten, Gesten oder Laute, die die Stützerin zu einer Intervention veranlasste, so dass er dabei bleibt (Abb.1). Er hat hingegen keine Probleme, völlig selbst-

ständig und mit unglaublicher Geschwindigkeit Lern-Spiele in mehreren Sprachen auf einem PC mit der Maus zu installieren und ablaufen zu lassen.

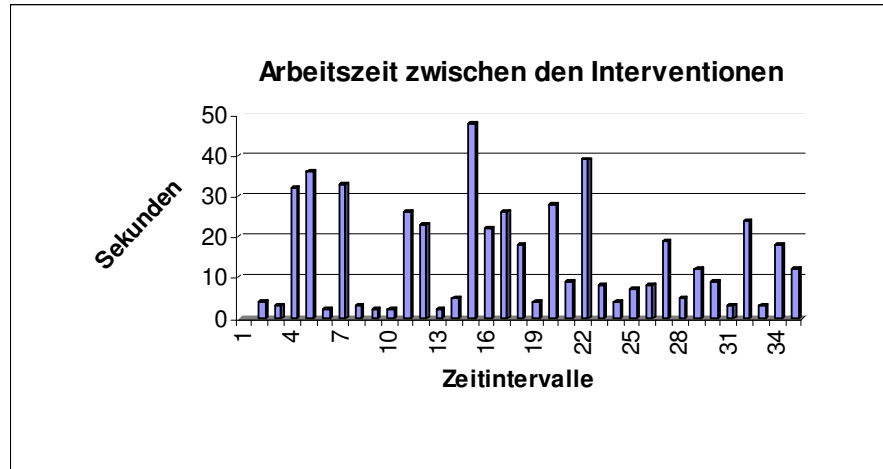


Abb 1

36 Zeitintervalle einer Zeitstichprobe (Hausaufgaben: erste 9 Minuten): Zeiträume zwischen zwei Zeitpunkten, an denen eine oder mehrere (bis zu 9) Interventionen durch die Stützerin erfolgten. Diese Zeitintervalle betragen zwischen 2 und 48 Sekunden und im Schnitt 15 Sekunden. Der Schreiber blieb also nie mehr als 48 Sekunden an seiner Aufgabe, ohne dass die Stützerin den Eindruck hatte, es sei notwendig, ihn durch Interventionen zum Weiterarbeiten zu bewegen oder ihn auf einen neuen Aufgabenabschnitt zu orientieren.

## TEACCH

TEACCH gestaltet Rahmenbedingungen und die Art der Interaktion mit den SchülerInnen erheblich anders als dies in Schulen sonst der Fall ist. Man könnte es auch als eine Art Stationenlernen mit festem Reglement bezeichnen, bei dem sprachliche Kommunikation und Instruktion weitgehend durch eine optisch-dingliche Steuerung des Verhaltens von außen ersetzt wird und Selbsttätigkeit vor allem in einem Ausführen vorgegebener Handlungsabläufe besteht. Bezogen auf meine Fragestellung löst TEACCH das Problem der gering ausgebildeten Sozialen Orientierung durch ein „Zurücknehmen“ der sozialen Interaktion zugunsten einer Orientierung an Informationen, die nicht von Personen gegeben und „vertreten“ werden – eine Verhaltenssteuerung durch „Pläne“ statt durch Menschen.

## Lovaas

Lovaas (1987) hat empirische Ergebnisse vorgelegt, wonach 9 von 19 autistische Kinder nach einer zweijährigen intensiven verhaltenstherapeutischen Behandlung (40 Stunden pro Woche) ihren Intelligenzquotienten vom Niveau einer geistigen Behinderung auf ein durchschnittliches Niveau steigerten. Dies scheint mir wichtig zu sein für die oben angesprochene Frage des „Könnens“. Da mir die Annahme, die Intelligenz (im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals im Bereich der Kognition) ließe sich in einem solchen Zeitraum tatsächlich derart steigern, unhaltbar erscheint, kann aus solchen Ergebnissen geschlussfolgert werden, dass bei zahlreichen Menschen mit Autismus, die kognitiven Möglichkeiten weit höher liegen als die, die sie im spontanen, alltäglich zu beobachtenden Verhalten und ohne eine besondere Art der Einflussnahme und Interaktion gezeigt werden. Lovaas Vorgehen lässt sich als Versuch begreifen, die

kaum entwickelte Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf einen fremden Willen einzulassen und daran im Verhalten zu orientieren, durch massives Verstärkungslernen zu kompensieren.

### **AIT**

Es gibt viele andere Beispiele, die im Prinzip einen ähnlichen Weg gehen. Er heißt m.E.: Erst auf das Kind eingehen, sich zu seinem Mitspieler machen, sich vielleicht gar als Gegenstand behandeln lassen (vgl. Janetzke 1993), in der Hoffnung, dass es irgendwann sich entscheidet, seinerseits bei mir mitzuspielen und sich auf Lernangebote und –forderungen einzulassen.

## **Pädagogische Grundfrage: Kompensation des Defizits und/oder Stärkung der Sozialen Orientierung?**

Kommen wir zurück zur Frage des Unterrichts mit autistischen Menschen. Die erwähnten Ansätze belegen meines Erachtens, dass es auf unterschiedlichem Wege möglich ist, das Problem ein Stück weit zu kompensieren, das ich „mangelnde Ausbildung der Sozialen Orientierung“ genannt habe – sei es durch das Stützen durch eine Person, durch verhaltensteuernde Pläne oder durch striktes verhaltenstherapeutisches Reglement. Unter solchen Bedingungen zeigen Menschen mit autistischem Verhalten Leistungen, die ihnen sonst nicht zugetraut worden wären. Alle diese Ansätze ändern aber nichts am Autismus an sich, sondern kompensieren – teilweise – das Defizit, das bei diesen Menschen schulisches Lernen beeinträchtigt. Insofern sind sie alle „defizitorientiert“.

Alle drei Ansätze werfen – aus Sicht einer Pädagogik, die sich vor allem an den Kompetenzen von Menschen orientiert – auch Fragen auf, die sich darauf beziehen, dass schulisches Lernen nach heutigen Erkenntnissen eigentlich ein möglichst selbstorganisiertes sein sollte, ohne (von außen) festgelegte Lern- und Lösungswege und Lernergebnisse - wie es nach meinem Verständnis sowohl für TEACCH, für ein striktes Konzept der Verhaltensmodifikation (Lovaas) und für FC charakteristisch ist. Ein weiteres Problem sehe ich: Wird nicht durch alle drei sehr unterschiedlichen Ansätze eine Erfahrung fortgesetzt und damit eine Überzeugung verstärkt, die Dietmar Zöllner (1992) so zusammenfasst: „Ich kann nichts tun ohne Druck. Niemals lerne ich etwas, wenn Sie nur lieb und einfühlsam sind“ (59). „Sie müssen mich zwingen. Es geht nicht anders. ... Ich bin dann ohne Orientierung“ (60).

Bei der Suche nach Alternativen finden sich auch Konzepte, deren Hauptintention zu sein scheint, die Bereitschaft und Fähigkeit zu "freiwilliger" Sozialer Orientierung zu fördern. Bei Hartmanns (1999) Aufmerksamkeits- Interaktions- Therapie (AIT) etwa geht der Therapeut zunächst konsequent auf Aktivitäten des Kindes ein, orientiert sich an ihm und macht sich zu seinem Mitspieler, bevor dieses die Bereitschaft entwickelt, sich umgekehrt an Vorschlägen und Anforderungen anderer zu orientieren. Auch Praxisbeispiele bei Jantzen (1993), Mall (1998), Fornfeldt (1989) und Pfeffer (1988) und Erfahrungsberichte (z.B. Gagelmann 1994, Dietrich 2000) belegen, dass Menschen mit autistischem Verhalten Soziale Orientierung ausbilden können, wenn sie mit ihrem oft gestört erscheinenden Verhalten zum Initiator sozialer Interaktionen werden können.

Die m.E. ungeklärte Frage bleibt hier allerdings, ob und inwiefern dies in der Schule möglich ist oder eher ein Thema für therapeutische Zusammenhänge sein sollte. Ich denke aber, dass zumindest auch im Unterricht die Erfahrung ermöglicht werden muss, dass das, was der Schüler von sich aus zeigt, möchte, will, was ihm gefällt, was er selbst kontrolliert, von anderen akzeptiert, aufgegriffen, beantwortet und zum Inhalt eines Wechselspiels zu machen versucht wird, damit dieser nicht nur die Erfahrung macht: Ich kann nur, wenn andere mich massiv steuern ...

## **Literatur**

- Arbeitsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche mit integrativen Lösungen: Abschlußbericht über die Schulversuche mit integrativen Lösungen. Reutlingen 1996
- Berger, E./ Mutschlechner, R.: Schulische Integration autistisch behinderter Kinder. In: Behindertenpädagogik 1, 1998, 57-58
- Biermann, A.: Gestützte Kommunikation im Widerstreit. Berlin 1999, Edition Marhold im Spiess Verlag
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): Denkschrift. Zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1993, Selbstverlag
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind: Denkschrift Zur Situation von Menschen mit Autismus in der Bundesrepublik Deutschland. Internet 2000 [http://www.autismus.de/autismus/frm\\_autismus.htm](http://www.autismus.de/autismus/frm_autismus.htm) – Entnahme 3/2000
- Bundschuh, K./ Basler-Eggen, A.: Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, März 2000
- Crossley, R.: Facilitated Communication Training. Columbia 1994
- Dietrich, M.: Die musikalische Förderung von autistischen Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Hausarbeit Heidelberg 2000, unveröff.
- Dzikowski, S.: Ursachen des Autismus. Eine Dokumentation. Weinheim 1996
- Eichel, E.: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. Dortmund 1996
- Feuser, G.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1, 1992, 5-18
- Fornefeld, B.: Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen 1989
- Frith, Uta: Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg 1992
- Gagelmann, H.: Kai lacht wieder. Ein autistisches Kind durchbricht seine Zwänge. Olten/Freiburg 1984/4
- Haisch, W.: Autismus. Referat in Treysa Oktober 1998, unveröff.
- Hartmann, H./ Jakobs, G.: Das 'Dialogische Prinzip' bei der Behandlung von Aggression, Autoaggression und Autismus. In: Hennicke, K./ Rotthaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. Dortmund 1993, 36-50
- Hartmann, H.: Aufmerksamkeits- Interaktions- Therapie für autistische Kinder. Vorgehen und Ergebnisse. Weinsberg 1999, unveröff. Referat
- Häußler Anne: Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. In: Lernen konkret, Heft 4/2000 S.21-25
- Hobson, R.P.: Autism and the development of mind. Hove (UK) 1993
- Horwath, K./ Tildon, J.T.: The Role of Secretin in Autistic Spectrum Disorders. In: Glidden, Laraine Masters (Hrsg.): International Review of Research in Mental Retardation. Autism. Vorlume 23. San Diego u.a.: Academic Press 2000, 33-56HoHo
- Janetzke, H.R.P.: Stichwort Autismus. München 1993
- Jantzen, W.: Bemerkungen zur Bedeutung der Kategorie ‚Dialog‘ in der Behindertenpädagogik. In: Hennicke, K./ Rotthaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. Dortmund 1993, 51-59
- Jentsch, R./Amlang, M./Hertzsch, H.: Integration eines autistischen Jungen in eine Grundschule. In: Autismus 49, 2000, 13-18

- Kellner, M./Wirtz, E./Dumke, D.: Die Entwicklung eines geistigbehinderten Jungen mit autistischem Syndrom in einer Integrationsklasse. In: Heilpädagogische Forschung, 1, 1991, 14-20
- Klauß, Th.: Unterricht mit Facilitated Communication (FC). In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, 273-282
- Klauß, Th.: Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten – Einleitende Überlegungen. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von FC. Protokoll einer Fachtagung an der PH Heidelberg. Heidelberg 2001, 12-34
- Klauß, Th.: Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus – einleitende Überlegungen. In: Verband deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Ergebnisse der Fachkonferenz 2001 in Bethel. Würzburg 2002, 5-15
- Lovaas, O. Ivar (1987): Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1987, 55, S. 3-9
- Mall, W.: Basale Kommunikation - ein Weg zum andern. Zugang finden zu schwer geistig behinderten Menschen. In: Geistige Behinderung 1, 1984, Beihefter, 1-16
- McEachin, J.J., Smith, T., & Lovaas, O.I.: Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioural interventions. In: American Journal of Mental Retardation, 97, 1993, 359-372
- Mead, G.H.: Der Unterricht und seine psychologischen Implikationen im Hinblick auf einen sozialen Begriff des Bewusstseins. In: Hans Joas (Hrsg.): George Herbert Mead, Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Frankfurt/M. 1987
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland- Pfalz: Handreichungen zu den Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten. Mainz 1997
- Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg: Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Stuttgart, August 1988, unveröff.
- Mühl, H.: Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung: gemeinsame Erziehung mit Nichtbehinderten in Kindergarten und Schule. Berlin 1987
- Mundy, P./ Real, A.R.: Neural Plasticity, Joint Attention, and a Transactional Social-Orienting Model of Autism. In: Glidden, Laraine Masters (Hrsg.): International Review of Research in Mental Retardation. Autism. Vorlume 23. San Diego u.a.: Academic Press 2000, 139-168HoHo
- Nagy, C.: Einführung in die Methode der gestützten Kommunikation (facilitated communication-FC). Hrsg.: Verein 'Hilfe für das autistische Kind' Regionalverband München 1993
- Nußbeck, S.: Gestützte Kommunikation. Ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung? Göttingen 1999
- Nußbeck, S.: Gestützte Kommunikation. Hogrefe 1999
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg 1988
- Proß, K.: Anwendung von FC (Facilitated Communication) und Auswirkungen auf den Verlauf der Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 2000, unveröff.
- Ruep, Margret: Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Institut für Weiterbildung: Schulreform, Schulentwicklung, Schulprofil. Informationsschrift Nr. 65, Wintersemester 2003/2004, 4-14



- Schirmer, B.: ‚... sie haben demnach lediglich ein Outputproblem‘ (Bober/Thümmel 1999) – Haben Menschen mit autistischer Behinderung Probleme beim Handeln?. In: Die neue Sonderschule 2, 2000, 126-130
- Schmid, U./ Barz-Reimitz, A./ Burkhard, S./ Confal, C./ Deuchler, H./ Henn, C.: Eine Klasse mit vier Schülern mit autistischem Verhalten – ein Erfahrungsbericht. In: Klauß, Th.(Hrsg.): Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von FC. Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heidelberg 2001, 101-109
- Schopler, E., Mesibov, G. B. & Hearsey, K.: Structured teaching in the TEACCH system. In: E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), (pp. 243-267). New York: Plenum Press 1995
- Schumacher, K.: Musiktherapie mit autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration gestörter Sinneswahrnehmung. Stuttgart 1994
- Struck, P.: Die Kunst der Erziehung. Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt 1996
- Thomas, Irmhild: Muschelkinder. Eine Schulklasse mit sieben autistischen Kindern. In: Zusammen, 18 (1998) 3, 28 - 31
- Weber, E.: De-Institutionalisieren: Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. 2004 <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2004/1305>
- Zöllner, D.: Wenn ich mit euch reden könnte ... Ein autistischer Junge beschreibt sein Leben. München, 1992/2