

## **Theo Klauß: Die Schule ist nicht für sie gemacht ... zur Herausforderung, autistische Kinder zu unterrichten**

Vortrag bei der Tagung „Bildung für nicht- und wenigsprechende autistische Menschen“ in Gießen, 27. 10. 2005

Allgemeine und Sonderschulen haben in Deutschland Probleme, Kindern mit autistischem Verhalten wirklich gerecht zu werden. Genaue Zahlen haben wir nicht. Am wenigsten wissen wir über die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger- Autismus, weil sie häufig als Einzelfälle in das Allgemeine Schulwesen eingegliedert werden und die Sonderpädagogik sich noch weniger mit ihnen befasst als mit Menschen mit der Diagnose ‚frühkindlicher‘ oder ‚Kanner-Autismus‘.

Kinder mit frühkindlichem Autismus werden vor allem in Schulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte eingeschult, die aber nicht ‚für sie gemacht‘ sind. Es gibt Hinweise, dass manche Menschen mit Autismus diese Schulen als sehr stigmatisierend erleben, weil sie sich nicht für geistig behindert halten. Wegen ihres hohen Bedarfs an individueller Begleitung und Förderung erscheinen Sonderschulen häufig dennoch als die Institutionen, die ihren Bedürfnissen am ehesten entsprechen können, zumal wenn sich diese darum bemühen, ihre besonderen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten zu berücksichtigen. Meist werden sie in Altersgruppen-Klassen einbezogen, teilweise aber in eigenen Klassen unterrichtet. In der an Sonderschulformen orientierten deutschen Sonderpädagogik fehlen weitgehend Konzepte für die schulische Bildung aus dem universitären Bereich. Etliche Kultusministerien sowie die Kultusministerkonferenz haben in den letzten Jahren Richtlinien erlassen, wie das Einbeziehen in den Unterricht unter Beachtung der Besonderheiten gelingen soll, die sich aus dem autistischen Verhalten ergeben; diese wurden vor allem von PraktikerInnen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen erarbeitet. Wissenschaftliche Analysen und Evaluierungen gibt es meines Wissens dazu nicht.

Einige Einzelfallberichte zur Integration von Kindern mit Autismus in Allgemeine Schulen sprechen 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). Genau Informationen darüber, wie häufig Kinder mit Autismus in Allgemeine Schulen integriert unterrichtet werden, gibt es nicht.

## **Erfolge und weiterhin bestehende spezifische Probleme beim Versuch, Menschen mit Autismus zu unterrichten**

Es ist nicht zu übersehen, dass sowohl Allgemeine als auch Sonderschulen gravierende Probleme haben, diesen Kindern wirklich gerecht zu werden. Im Vergleich zu 1993 ist die Situation möglicherweise noch komplexer und auch komplizierter geworden; das hängt mit dem Auftreten von FC (Facilitated Communication - Gestützte Kommunikation, vgl. Crossley 1994) seit etwa 1993 zusammen.

## ***Nutzung und durch Bezugspersonen eingeschätzte Auswirkungen von FC***

Mit dem Aufkommen von FC in der Bundesrepublik entstanden vielerorts bei Eltern und LehrerInnen neue Hoffnungen, es könne gelingen, die Misere zu beheben und Menschen mit Autismus die ihren Fähigkeiten entsprechenden schulischen Angebote machen. Gleichwohl entstanden neue Probleme. Die inzwischen vorherrschende Auffassung, frühkindlicher Autismus sei in etwa  $\frac{3}{4}$  der Fälle mit einer geistigen Behinderung verbunden, geriet ins Wanken. Damit

erschiedenen Schulen für Geistigbehinderte nicht mehr selbstverständlich als adäquater Lernort; Allgemeine Schulen hingegen aber in der Regel nicht darauf vorbereitet und in der Lage, diese Kinder und Jugendlichen aufzunehmen. Wie wirkt(e) sich die Ausbreitung von FC auf die schulische Situation von Kindern mit (frühkindlichem) Autismus aus? Nach Keim (2000) beispielsweise kommt FC inzwischen an jeder 7. hessischen Schule zum Einsatz. Auch in anderen Regionen breitete es sich aus, wenngleich dies sehr unterschiedlich sein dürfte. Einzelne (unvollständige) Ergebnisse dazu:

### **FC im Schulamtsbezirk Heidelberg**

Im Schulamtsbezirk Heidelberg wurden zwischen 1994 und 2000 etwa 40 Kinder und Jugendliche mit FC gestützt (Daten aus Proß 2000). Von ihnen nutzen 56% verbale Sprache kaum (56%) oder nicht (23%) zur Verständigung. Bei etwa der Hälfte von ihnen wurde zumindest eine Gastbeschulung in Allgemeinen Schulen versucht. Bei 26 von 30 FC-SchreiberInnen, die eine Schule für Geistigbehinderte besuch(t)en, wird v.a. von veränderten Unterrichtsinhalten berichtet<sup>1</sup>. Mehrheitlich sehen die befragten Lehrkräfte eine Veränderung des allgemeinen Umgangs mit den SchülerInnen: Er wurde nach ihrer Einschätzung bei 22 (56%) insgesamt einfacher, blieb bei 14 (36%) gleich und verschlechterte sich bei zweien. In Bezug auf die lebenspraktische Selbständigkeit und das Sozialverhalten 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. Offenbar gibt es einen Zusammenhang zwischen Rücknahme der Stütze und Veränderungen der schulischen Situation.

### **FC an einer Schule in Emmendingen**

Nach einer Studie von Schneider-Wilkes (2005) an einer Schule in Emmendingen arbeitete dort im Schuljahr 2003/4 knapp die Hälfte der 41 Lehrpersonen in unterschiedlichem Maße im Unterricht mit FC. Drei Viertel (75%) schätzten ihre Erfahrungen mit FC als ‚nur positiv‘ ein, 25% mit ‚teils/teils‘ und niemand mit ‚überwiegend negativ‘ oder ‚nur negativ‘. Tendenziell wird die Arbeit in der Schule - zumindest für die Lehrpersonen - mit FC ‚leichter‘; das gilt unabhängig davon, wie die Frage der inhaltlichen Beeinflussung eingeschätzt wird. Man könnte sagen, FC verringert hier zumindest die Probleme der Lehrpersonen, weil sie den Eindruck haben, diese Schüler nun besser verstehen und fragen zu können und die gegenseitige Sprachlosigkeit teilweise zu überwinden. Ob dies auch die Meinung der NutzerInnen ist, wird in diesen Studien nicht untersucht.

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

In eine umfangreiche 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. Bei 71% der AnwenderInnen 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 - es zeigt sich aber auch, dass dies nicht immer gilt und z.B. die Lebenspraxis und die sprachliche Kommunikation bei weniger als 1/3 als gebessert eingeschätzt wird.

## **Auswirkungen der FC-Nutzung in einer Wohneinrichtung**

Eine Befragung von StützerInnen in einer Wohneinrichtung in Nordbayern (Kümmerer 2004, Hofmeier 2004). Dort wurde seit ca. fünf Jahren mit zunächst 80 BewohnerInnen, inzwischen noch mit ca. 25 Erwachsenen FC angewandt. Die in der Münchener Studie berichteten Tendenzen zeigen sich auch hier, allerdings deutlich schwächer. Dabei ist zu beachten, dass es sich hier um Erwachsene handelt, dass zudem relativ wenig Zeit für FC zur Verfügung stand (Eltern kamen z.B. als StützerInnen nicht vor/in Frage); außerdem werden in einem Bericht über dieses Projekt die Probleme angesprochen (Schaer 2005), die daraus resultieren, dass diese Menschen möglicherweise die Erfahrung machen, dass es sich gar nicht lohne, zu kommunizieren, weil dies am Leben ohnehin nichts ändere.

## **Fazit zur FC-Nutzung in Schulen**

Tendenziell erleben nach den mir bekannten Erhebungsergebnissen zumindest die Lehrpersonen und Stützenden die Anwendung von FC mehrheitlich als Erleichterung ihrer Arbeit mit autistischen Menschen. FC verringert hier zumindest die Probleme der Lehrpersonen. Sie haben den Eindruck, dass ihre Verständigungsmöglichkeiten mit diesen SchülerInnen in ihrer ‚autistischen Welt‘ geringer werden, dass sie eher Entscheidungen von ihnen erhalten und bei besonderen Verhaltensweisen manchmal Erklärungen erhalten, weshalb diese auftreten. Ob die Verbesserungen auch nach Meinung der NutzerInnen stattfinden, wird in diesen Studien nicht systematisch untersucht. Hier kann man nur aus einzelnen Äußerungen sowie indirekt und mit Einschränkungen schlussfolgern, dass die Bezugspersonen in vielen Fällen positive Entwicklungen beobachten, die auch mit positiven Erfahrungen Seitens der Menschen mit Autismus korrespondieren dürften. Zu erwarten ist wenigstens, dass es für sie gut ist, wenn ihre Bezugspersonen ein positiveres Bild von ihnen entwickeln und ihnen mehr zutrauen. Doch diese positiven Veränderungen sind keineswegs immer zu beobachten, sie treten nicht bei allen Gestützten auf, und eine Verbesserung bedeutet auch keineswegs, dass besondere Beeinträchtigungen und Belastungen nicht mehr bestünden. Beachtenswert ist vor allem, dass eine Zunahme sprachlicher Kommunikation (das gilt vor allem auch für selbst initiierte Kommunikation) und lebenspraktischer Selbständigkeit sehr selten genannt werden. Die Diskrepanz, in der viele Menschen mit Autismus leben, weil sie trotz kognitiver Kompetenzen in der Alltagspraxis und in der Interaktion und beim Austausch mit anderen Menschen erheblich gehandicapt und von Hilfe abhängig sind, reduziert sich allenfalls in einigen Fällen.

## ***Herausforderungen bei der Realisierung schulischer Bildung***

Positiv eingeschätzte Entwicklungen bei vielen FC-NutzerInnen bedeuten also nicht, dass die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten nun problemlos geworden wäre und unbeeinträchtigt gelingen würde. Beispielhaft werden einige Aspekte angesprochen, die sich in der Erhebung von Proß (2000) zeigten und in einem Projekt in Heidelberg deutlich wurden, bei dem eine Eingangsklasse von Kindern mit autistischem Verhalten über mehrere Jahre begleitet wurde. In dieser Klasse wurde FC und teilweise auch TEACCH genutzt (Klauß 2001).

- Schulwechsel in Allgemeine Schulen sind oft nicht dauerhaft. Nach Proß (2000) gelang im Schulbezirk Heidelberg zwischen 1994 und 2000 nur bei einigen mit FC gestützten Personen die Ein- bzw. Umschulung in eine Allgemeine Schule dauerhaft. 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, und auch in Sonderschulen werden teilweise besondere Klassen eingerichtet, um Kindern mit autistischem Verhalten schulische Bildung zu ermöglichen (vgl. Klauß 2001).
- Das Lerninteresse scheint häufig unklar zu sein: Rückzug, Beschäftigung mit für den Unterricht irrelevanten Dingen und Ereignissen erschweren die pädagogische Arbeit

- Als Problem erscheinen bei vielen Menschen besondere Eigenarten und Verhaltensweisen, die viel Zeit und Energie binden und einen gemeinsamen Unterricht erschweren
- Bereichsspezifisch bestechen Menschen mit Autismus durch unerwartete Kenntnisse und Fähigkeiten. Dies entspricht aber nicht unbedingt dem, was ‚auf dem Stundenplan steht‘.
- Es ist oft schwierig, das Leistungsniveau einzuschätzen und die Angemessenheit von Lernangeboten zu klären. Steht höhere Mathematik oder das Schuhe-Binden an?

### **Was bedeutet „Können“?**

Zum Problem wird beispielsweise die Frage, was denn ‚Können‘ bedeutet. Die Entscheidung über die ‚eigentliche‘ Leistungsfähigkeit ist schwierig, weil diese nicht kontinuierlich abgerufen werden kann. Inwiefern ist von nicht (immer) gezeigten Kompetenzen auf ein grundsätzliches (womöglich organisch bedingtes) Nicht-Können zu schließen? Wenn jemand etwas tut, kann er das mit einer gewissen Sicherheit - obwohl es auch nur zufällig gelungen und nicht wiederholbar sein könnte. Es ist aber nicht beobachtbar, was jemand nicht kann! Von nicht gezeigtem Verhalten kann nicht auf ein (generelles) Nicht-Können geschlossen werden. Wenn Menschen mit Autismus kognitive Kompetenzen in der sozialen Interaktion nicht zeigen, so ist das kein Beweis, dass ihnen entsprechende Möglichkeiten fehlen. Vielleicht benötigen sie dafür entsprechende Unterstützung. Vielleicht fehlt ihre Bereitschaft. Umgekehrt ist es schwierig, unter bestimmten Bedingungen gezeigte Kompetenzen als allgemein vorhanden und verfügbar zu beurteilen. Es kann aber auch sein - darauf weist das Beispiel von Schaeer (2005) hin, auch die konkrete Lebenserfahrung sein, die dazu veranlasst, etwas was man mal ‚konnte‘ nicht mehr zu zeigen - oder dadurch auch wirklich zu verlieren. Neurophysiologisch ist klar, dass nicht genutzte Hirnregionen auch ihre Funktionsfähigkeit einbüßen - oder wenn sie nie für diesen Zweck gebraucht wurden, erst gar nicht ausbilden können.

### **Beeinträchtigungen des schulischen Lernens**

Wie gelingt Unterricht mit autistischen SchülerInnen? Die Studierenden, die mit mir das o.g. Heidelberger 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. 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<sup>1</sup> etwa wollte trommeln, hörte damit aber auf, als er sich an Vorgaben orientieren sollte. Einige Schüler bestimmen, wer sie begleitet; wenn die Stützerin wechselt, kann es zu länger dauernder Verweigerung kommen. 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.

### **Gravierend gestörtes Verhalten!?**

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 Men-

---

<sup>1</sup> Namen sind geändert.

schen 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**

Aus dieser Sicht erweisen sich die Schüleraktivitäten 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, zu schwer oder auch zu leicht erscheint 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. Auch die Frage, mit wem sie ‚können‘ oder ‚mögen‘ lässt sich kaum dauerhaft klären. Dieselbe Person scheint sie in einer Situation zu interessieren und in der anderen 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 möglicherweise klug genug, sich der Notwendigkeit zu beugen, wobei ein Widerwillen oft deutlich zu erkennen ist.

Das spricht dafür, dass für die dort einbezogenen Kindern und Jugendlichen ein 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 durch Personen und durch von diesen bereit gestellte Medien vermittelte Aneignung von Bildungsinhalten. Die Lehrkräfte sahen sich deshalb permanent mit der Aufgabe konfrontiert, diese Orientierung durch ihre Interventionen sicher zu stellen (vgl. Klauf 2000, 2001). Spontaneistisches Verhalten ist nicht an sich problematisch, sondern in Beziehung zu den im Unterricht sich stellenden 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 ge- und einfällt Gültigkeit haben, so ist Unterricht kaum möglich. Er erfordert eine prinzipielle Bereitschaft und Fähigkeit zur Orientierung auf die ‚Sache‘ und die dafür notwendigen Aktionen und Interaktionen. Jede Unterrichtsstunde beginnt deshalb mit einer Eingangs- oder Orientierungsphase. Die Kompetenz und Motivation, sich darauf einzulassen, setzen wir üblicherweise als gegeben voraus, wobei das eine Kind etwas stärker motiviert werden muss und das andere stärker sich selbst an der Aufgabe orientiert. Autistische Schüler zeigen uns jedoch, dass diese Orientierung, die im Kern ein sozialer Prozess ist, weil es im Interaktionen zwischen Personen geht, keinesfalls selbstverständlich ist. 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 (Klauß 2000). Jan sagt: Ich kann nicht anders, als zu tun, was ich will, und Dietmar Zöller (1992) drückt Ähnliches aus: Mein Zustand ist bedenklich. Ich bin so egoistisch. Alle nutze ich aus und sage, was ich denke. Die zentrale Bedeutung der „Sozialen Orientierung“ wird beispielsweise im „Social-Orienting Model of Autism“ reflektiert (Mundy/ Real 2000).

### ***Soziale Orientierung ist eine Voraussetzung für schulisches Lernen - aber keine Selbstverständlichkeit***

Die Frage, wie es Menschen mit Autismus gelingen kann, sich in diesem Sinne ‚sozial zu orientieren‘ spielt bei dem Versuch, ihnen einen unbehinderten Zugang zur schulischen Bildung zu ermöglichen, eine wesentliche Rolle. Dass dies für schulisches Lernen relevant ist, zeigt sich gerade auch dann, wenn untersucht wird, wie nach heutigem Erkenntnisstand in Schulen optimal gelernt werden kann.

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

Wie wird in der Schule - effektiv - gelernt? 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 Rüp (2003) sollte Unterricht „eine gute Mischung sein zwischen instruierenden und selbstorganisierten Lehr- und Lernformen“ (5). Folgende Aspekte kennzeichnen demnach effektives schulisches Lernen:

- *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

Dies alles setzt im Kern Soziale Orientierung voraus, diese meint nicht etwa, nur das zu tun, was der Lehrer sagt und meint. Gerade selbsttätiges und selbstbestimmtes Lernverhalten beinhaltet notwendiger Weise Orientierungsleistungen: Ein sich Einlassen auf die Aufgaben, Kooperation mit anderen (Rat, Kritik, Ergänzung, Modellübernahme). Ohne eine Orientierung an dem, was andere tun, vorschlagen, kritisieren und an dem, was die gestellten Aufgaben

einem abverlangen, wird Lernen zwar nicht unmöglich (es kann auch autodidaktisch stattfinden), es ist aber erheblich beeinträchtigt.

### **Das Bildungsziel der Autonomie - bei Autismus obsolet?**

Angesichts dieser Beeinträchtigung geraten wir bei Menschen mit Autismus in ein Dilemma, das Lehrpersonen in der Praxis erheblich in Konflikte bringen kann. Es lautet: Brauchen diese Kinder und Jugendliche eine Pädagogik, die nicht vorrangig ihre Autonomie anstrebt und achtet, sondern einen Umgang mit ihnen, der sie weitgehend in dem beschränkt und begrenzt, was sie alleine können, was sie von sich aus tun, was sie spontan individuell anstreben und was ihnen gefällt? Dies bezieht sich nicht nur auf FC, aber ich möchte auch diese Frage exemplarisch daran kurz diskutieren. Die Hauptbestandteile von FC sind die physische und psychische Stütze. Was bedeutet dies? Hauptmerkmale der physischen Stütze ist das stützende Anfassen (der Griff an den Körper), und das der psychischen Stütze die Sorge dafür, dass das Erwartete bzw. kognitiv Vereinbarte realisiert bzw. beibehalten wird. Sue Robin hat im April 2005 auf einer Tagung in Eppelheim u.a. folgendes gesagt: FC helfe ihr, Stimuli auszublenden und ihre Aufmerksamkeit zu lenken. Sie brauche kein Anfassen mehr, aber es muss jemand im Raum sein, damit das Schreiben klappt. Weshalb? Wenn niemand da wäre, würde sie aus der Klasse laufen, am Fenster Autos anschauen. Dann folge sie ihren „impulsive movements“. Wenn sie etwa jemanden mit interessanten Schuhen sieht, geht sie hin - deshalb brauche sie Stütze.

Ist also das größte Problem von FC - wenn es um Autonomie geht - das der inhaltlichen Beeinflussung durch die StützerInnen, also eine zu große Beeinflussung?

### ***Autonomie als freiwilliges Sich-Einlassen auf soziale Abhängigkeit***

Ich würde das Gegenteil sagen: Menschen mit Autismus leiden vor allem darunter, dass sie sich zu wenig beeinflussen lassen. Das hindert sie an einem befriedigenden Zusammenleben und am Lernen. Es ist eine gängige Auffassung, Autonomie bedeute, sich nach seinem eigenen Gesetz zu verhalten, ‚sein eigenes Lied zu spielen‘ und sich gegen Einflussnahme wehren zu können. Das entspricht einem modernen individualistischen Alltagsverständnis von Autonomie, dem jedoch Vieles von dem fehlt, was der Begriff in der griechischen oder dann vor allem auch in der Kant'schen Tradition der Aufklärung meinte (Klauß 2003b). Autonomes Handeln bedeutet dort die Einsicht in die Notwendigkeit, und zwar, wie es der kategorische Imperativ ausdrückt, so zu handeln, dass dessen Maxime zum allgemeinen Gesetz werden könne. Das meint, dass ich mich aus Einsicht und freiwillig an den Regeln und Handlungsmaximen orientiere, die ein soziales Zusammenleben ermöglichen. Dies reflektiert eine wesentliche Erkenntnis über die Bedingungen menschlicher Existenz (einschließlich der Bildung), die man so formulieren kann: Wenn Menschen sich nicht außer an ihren eigenen Interessen, Einfällen und Impulsen auch aneinander, an dem, was andere meinen, wollen, brauchen, intendieren etc. orientieren, wenn ihnen das nicht ebenso bedeutsam und wichtig ist wie die eigenen Interessen, dann wird die Grundlage der menschlichen Existenz und damit auch die ihrer individuellen Entwicklung beeinträchtigt.

Diese Erkenntnis bestätigen uns Menschen, die wir autistisch nennen. Nehmen wir als Beispiele nur die Nachahmung (Imitation) und die Kommunikation. Beide Prozesse setzen grundlegend die Orientierung am anderen Menschen, an dem, was er tut und intendiert, voraus - und beides hat zentrale Bedeutung für die menschliche Entwicklung und das Zusammenleben etc. Modelllernen funktioniert, wenn ich jemanden nachmache - also mein Verhalten von seinem abhängig mache. Dies geht nicht ohne Orientierung am Anderen (vgl. sog. Spiegelneuronen). Kommunikation ist per se Orientierung an anderen Personen: Ich teile etwas mit und beachte die Reaktion des Gegenüber. Es gilt, Menschen mit Autismus dafür zu gewinnen. Dafür ist beispielsweise die Integration, der gemeinsame Unterricht von Kindern mit

und ohne Behinderungen wichtig. Wir hoffen hier auf die Wirkung der - freiwilligen - Orientierung an anderen Kindern.

### **Handlungsstörungen als Ergebnis ‚autistischer Unabhängigkeit‘?**

Nur kurz kann ich die Frage der so genannten Handlungsstörungen eingehen, die im Zusammenhang mit FC diskutiert und oft als Begründung für die Wirksamkeit des Stützens angesprochen werden. Offenbar sehen viele hierin die Folge einer organischen Störung, obwohl sich dies noch nie auch nur im Ansatz nachweisen ließ. Nach meinem Verständnis lässt sich das Phänomen, das auch von Gestützten selbst beschrieben wird, gut in diesem Zusammenhang erklären. Handeln bedeutet nämlich die Orientierung der eigenen Aktivität an etwas, was außerhalb dieser Aktivität liegt - an Zielen und Plänen sowie an der Bewertung der erwarteten und erreichten Handlungsfolgen. Die Ziele und Bewertungen können von einem selbst stammen oder von anderen vorgegeben werden. Wenn es nicht gelingt (und wenn man es nicht gewohnt ist), das eigene Verhalten daran zu orientieren, kann man nicht handeln. Wenn etwa spontane Reize, Ideen, Einfälle oder auch Ängste Vorrang haben, dann unterbrechen sie den Zusammenhang zwischen dem Ziel (was man vorhat) und der Ausführung; es wirkt so, als verflüchtige sich das Ziel, das als solches im Lauf der Handlung dadurch seinen ‚Reiz verliert‘.

### **Konzepte für Menschen mit Autismus als Versuche der Kompensation!?**

Als Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen liegt die Annahme nahe, dass (erfolgreiche) Konzepte und Ansätze für die Förderung und Unterstützung von Menschen mit autistischem Verhalten vor allem Versuche darstellen, die gering ausgebildete Soziale Orientierung bei autistischen Menschen zu kompensieren. Am Beispiel von FC, TEACCH und der Verhaltensmodifikation nach Lovaas lässt sich dies explizieren; ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ansätzen liegen demnach darin, welche Mittel sie einsetzen: TEACCH setzt auf die dingliche Welt (Abbildungen, Gegenstände etc.) als Orientierungshilfe, FC auf den unmittelbaren Kontakt zu (stützenden) Personen und Lovaas auf den systematischen Einsatz von Vorgaben und Verstärkung in der Interaktion mit Personen.

#### **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 beispielsweise 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 blieb. Er hatte hingegen keine Probleme, völlig selbstständig und mit unglaublicher Geschwindigkeit Lern-Spiele in mehreren Sprachen auf einem PC mit der Maus zu installieren und ablaufen zu lassen (Klauß 2003a). FC kann demnach als Versuch verstanden werden, Menschen mit autistischem Verhalten (oder auch anderen erheblichen kommunikativen und interaktiven Beeinträchtigungen) durch den Einsatz einer stützenden Person dazu zu bringen, sich im beschriebenen und für schulisches Lernen notwendigen Sinne sozial 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 als eine Art Stationenlernen mit festem Reglement bezeichnen, bei dem sprachliche Kommunikation und Instruktion und soziale Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern weitgehend durch eine optisch-dingliche Steuerung des Verhaltens von außen ersetzt werden und Selbsttätigkeit vor allem in einem Ausführen vorgegebener Handlungsabläufe besteht. Bezogen auf die hier angesprochene 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 (re)präsentiert werden - eine Verhaltenssteuerung durch visualisierte ‚Pläne‘ statt durch Menschen. Vorteile der Visualisierung sind u.a., dass Pläne, Markierungen etc. immer wieder angeschaut und beachtet werden können; sie sind beständig, während gesprochene Sprache ‚flüchtig‘ ist.

### **Lovaas**

Das Vorgehen von Lovaas (1987) 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 - und zu therapieren. Er 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<sup>2</sup>. Da die Annahme, die Intelligenz (im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals im Bereich der Kognition) ließe sich in einem solchen Zeitraum tatsächlich derart steigern, kaum begründbar 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.

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

Die erwähnten Ansätze belegen, dass es auf unterschiedlichem Wege möglich ist, das Problem ein Stück weit zu kompensieren, das als „mangelnde Ausbildung der Sozialen Orientierung“ charakterisiert wurde - sei es durch das Stützen durch eine Person, durch verhaltenssteuernde Pläne oder durch striktes verhaltenstherapeutisches Reglement. Unter solchen Bedingungen zeigen Menschen mit autistischem Verhalten Leistungen, die ihnen sonst nicht zugetraut worden wären.

Alle drei Ansätze werfen - aus Sicht einer Pädagogik, die sich vor allem an den Kompetenzen von Menschen orientiert - auch Fragen auf. Diese beziehen sich u.a. darauf, 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 VM-Konzept und für FC charakteristisch ist. Die ‚gestützte Kommunikation‘ vermittelt die Erfahrung, dass der Nutzer sehr viel kann – allerdings nur dann, wenn eine stützende Person dabei ist. Das völlige Ausblenden gelingt äußerst selten. Bei TEACCH wird eigene Kompetenz erlebt – unter der Voraussetzung, dass man von anderen festgelegte und vorgezeigte Wege genau nachvollzieht. Und die Verhaltensmodifikation nach Lovaas vermittelt die Erfahrung, dass Lernen gelingt, wenn ein umfassendes Fremdmanagement stattfindet. Welches Selbstbild entsteht bei einem Menschen, der diese Erfahrungen machen? 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 einfühlbar sind“ (59). „Sie müssen mich zwingen. Es geht nicht anders. ... Ich bin dann ohne Orientierung“ (60).

Es ist deshalb zu fragen, ob es nicht (zumindest ergänzende) Alternativen gibt, bei denen Menschen mit Autismus ausreichen die Erfahrung machen können, dass auch das wertgeschätzt wird, was von ihnen selbst ausgeht, was ihnen spontan einfällt und in den Sinn kommt, was sie von sich aus als Verhalten zeigen. Tatsächlich 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), Fornefeld (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 und zwischenmenschlicher Dialoge werden können. Zu klären bleibt allerdings, ob und inwiefern dies in der Schule möglich ist oder eher ein Thema für therapeutische Zusammenhänge sein sollte. Ich denke aber, dass es zumindest bestimmte Zeiten geben sollte, in denen auch die Erfahrung ermöglicht wird, 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 intensiv steuern ... Es ist zu prüfen, inwiefern solche Elemente darüber hinaus auch im Unterricht integriert werden können.

## Literatur

- Arbeitsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche mit integrativen Lösungen (1996): Abschlußbericht über die Schulversuche mit integrativen Lösungen. Reutlingen
- Berger, E./ Mutschlechner, R. (1998): Schulische Integration autistisch behinderter Kinder. In: Behindertenpädagogik 1, 57-58
- Biermann, A. (1999): Gestützte Kommunikation im Widerstreit. Berlin
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.) (1993): Denkschrift. Zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, Selbstverlag
- Bundschuh, K./ Basler-Eggen, A. (2000): Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit
- Crossley, R. (1994): Facilitated Communication Training. Columbia
- Dietrich, M. (2000): Die musikalische Förderung von autistischen Kindern und Jugendlichen. Päd. Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröff.
- Dzikowski, S (1996<sup>2</sup>): Ursachen des Autismus. Eine Dokumentation. Weinheim 1996
- Eichel, E. (1996): Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. Dortmund
- Feuser, G. (1992): Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1, 5-18
- Fornefeld, B. (1989): Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik.. Aachen
- Frith, U. (1992): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg
- Gagelmann, H. (1984<sup>4</sup>): Kai lacht wieder. Ein autistisches Kind durchbricht seine Zwänge. Olten/ Freiburg

- Haisch, W. (1998): Autismus. Referat in Treysa, unveröff. Referat
- Hartmann, H. (1999): Aufmerksamkeits- Interaktions- Therapie für autistische Kinder. Vorgehen und Ergebnisse. Weinsberg, unveröff. Referat
- Hartmann, H./ Jakobs, G. (1993): Das 'Dialogische Prinzip' bei der Behandlung von Aggression, Autoaggression und Autismus. In: Henricke, K./ Rotthaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. Dortmund, 36-50
- Häußler Anne (2000): Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. In: Lernen konkret, Heft 4, 21-25
- Hobson, R.P. (1993): Autism and the development of mind. Hove (UK)
- Janetzke, H.R.P. (1993): Stichwort Autismus. München
- Jantzen, W. (1993): Bemerkungen zur Bedeutung der Kategorie 'Dialog' in der Behindertenpädagogik. In: Henricke, K./ Rotthaus, W. (Hrsg.) ( ): Psychotherapie und Geistige Behinderung. Dortmund, 51-59
- Jentsch, R./Amlang, M./Hertzsch, H. (2000): Integration eines autistischen Jungen in eine Grundschule. In: Autismus 49, 13-18
- Kellner, M./Wirtz, E./Dumke, D. (1991): Die Entwicklung eines geistigbehinderten Jungen mit autistischem Syndrom in einer Integrationsklasse. In: Heilpädagogische Forschung, 1, 14-20
- Schaer, G./ Schicht, I./ Stubenvoll, I. (2005): Abschlussbericht Projekt rehabilitative Kommunikationsförderung. Hilpoltstein, unveröff.
- Klauß, Th. (2000): Unterricht mit Facilitated Communication (FC). In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, 273-282
- Klauß, Th. (2001): 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 (S. 5-15). Würzburg: VDS Fachverband für Behindertenpädagogik
- Klauß, Th. (2003a). Ist FC eine klar „widerlegte“ Methode? Anmerkungen zu einer Resolution und zur Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Diskurses: In: Heilpädagogische Forschung 1, 19-25
- Klauß, Theo (2003b): Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen. Theorien. Aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: Athena Verlag 2003, 83-127
- Klauß, Th. (Hrsg.) (2001): Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von FC. Protokoll einer Fachtagung an der PH Heidelberg. Heidelberg, unveröff.
- Kromer, M. (2001): Soziale Integration in einer ISEP-Klasse. Päd. Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröff.
- Lovaas, O. Ivar (1987) (1987): Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3-9
- Mall, W. (1984): Basale Kommunikation - ein Weg zum andern. Zugang finden zu schwer geistig behinderten Menschen. In: Geistige Behinderung 1, Beihefter, 1-16
- McEachin, J.J., Smith, T., & Lovaas, O.I. (1993): Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioural interventions. In: American Journal of Mental Retardation, 97, 359-372

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland- Pfalz (1997): Handreichungen zu den Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten. Mainz
- Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (1988): Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Stuttgart, unveröff.
- Mühl, H. (1987): Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung: gemeinsame Erziehung mit Nichtbehinderten in Kindergarten und Schule. Berlin
- Mundy, P. & Real, A.R. (2000). Neural Plasticity, Joint Attention, and a Transactional Social\_Orienting Model of Autism. In: Glidden, L.M. (Hrsg.). International Review of Research in Mental Retardation. Autism. Vorlume 23. San Diego: Academic Press. 139-168
- Nußbeck, S. (1999): Gestützte Kommunikation. Ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung? Göttingen
- Papousek, H./ Papousek, M. (1989): Frühe Kommunikationsentwicklung und körperliche Beeinträchtigung. In: Fröhlich, A.D. (Hrsg.): Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund
- Pfeffer, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg
- Proß, K. (2000): Anwendung von FC (Facilitated Communication) und Auswirkungen auf den Verlauf der Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg, unveröff.
- Ruep, M. (2003/2004): Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Institut für Weiterbildung: Schulreform, Schulentwicklung, Schulprofil. Informationsschrift Nr. 65, Wintersemester, 4-14
- Schirmer, B. (2000): ‚... sie haben demnach lediglich ein Outputproblem‘ (Bober/Thümmel 1999) - Haben Menschen mit autistischer Behinderung Probleme beim Handeln?. In: Die neue Sonderschule 2, 126-130
- Schmid, U., Barz-Reimitz, A., Burkhard, S., Confal, C., Deuchler, H. & Henn, C. (2001): 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. Heidelberg, unveröff.
- Schneider-Wilkes, R. (2005): Evaluierungs-Langzeitstudie 2003-2006 zur ‘Gestützten Kommunikation’ an der Eduard-Spranger-Schule Emmendingen – Zwischenbericht. Emmendingen, unveröff.
- Schumacher, K. (1994): Musiktherapie mit autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration gestörter Sinneswahrnehmung. Stuttgart
- Struck, P. (1996): Die Kunst der Erziehung. Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt
- Zöller, D. (1992<sup>2</sup>): Wenn ich mit euch reden könnte ... Ein autistischer Junge beschreibt sein Leben. München
- Kümmerer, V. (2004): Die Bedeutung der Gestützten Kommunikation für Menschen mit geistiger Behinderung aus der Perspektive der Stützer und Stützerinnen. Wiss. Hausarbeit, PH Heidelberg
- Hofmeier, J. (2004): Auswirkungen der Anwendung der Gestützten Kommunikation (FC) in einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung. Wiss. Hausarbeit, PH Heidelberg

---

<sup>1</sup> Meist wurde/wird versucht, die Bildungspläne der Grund- und Hauptschule (14), der Realschule (3) oder des Gymnasiums (2) im Unterricht zu befolgen, oder zumindest im Unterricht auch spezifische anspruchsvolle Themenbereiche anzubieten (6).

<sup>2</sup> Diese IQ-Veränderungen bestätigten sich in einer Folgestudie nach mehreren Jahren (McEachin 1993)