

# AUTISMUS

## „Strukturiertes Lehren und Lernen“

Pädagogisches Modell

Anton Diestelberger / Therese Zöttl  
Wien, 2005



## **Vorwort**

Zum Thema Autismus erschienen in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen. Dies zeigt das steigende Interesse an diesem Thema. Es ist aber auch die Folge der Zunahme der Zahl der Betroffenen und drückt auch im wahrsten Sinne des Wortes die Notwendigkeit aus, mehr über dieses so fremdartig erscheinende Sein zu erfahren. Ratlosigkeit, Not und Verzweiflung spüren und erleiden nicht nur jene Menschen, die durch diese tief greifende Störung gehindert werden, einen konfliktfreien Zugang zur menschlichen Gesellschaft zu finden. Auch jene, die mit und um diese Menschen leben, erfahren oft einen regelrechten Leidensweg. Betroffen sind nicht nur die autistischen Menschen, betroffen sind auch ihre Eltern und alle, die in Einrichtungen mit autistischen Menschen arbeiten. Immer mehr aber lassen sich bewusst „betreffen“ und nehmen sich aus pädagogischem Interesse und gelebter Professionalität der Sache der autistischen Menschen an.

Die vorliegende Broschüre soll jene unterstützen, die sich auf den Weg in die manchmal so fremd erscheinende Welt der Autisten machen wollen. Sie soll eine neue Sichtweise eröffnen und Arbeit und Umgang mit autistischen Menschen zu einer erfüllenden und erlebnisreichen pädagogischen Herausforderung machen, die erfolgreich erbracht werden kann.

Das Besondere an dieser Broschüre ist, dass sie aus der Warte der Heilpädagogik unter dem ausdrücklichen Aspekt der Betroffenheit verfasst wurde. Als Lehrer an einem Sonderpädagogischen Zentrum in Wien, an dem wir mit voller Lehrverpflichtung arbeiten, Leiter von Rainman's Home, einem Verein mit Tagesstätten für autistisch und anders behinderte Menschen, und Dozenten am Pädagogischen Institut der Stadt Wien sind wir heute in der Lage, die Sorgen, Ängste, Wünsche und Hoffnungen der betroffenen Menschen zu verstehen, als Vater eines erwachsenen autistischen Sohnes ganz besonders.

Aus eigener Erfahrung wissen wir, wie wichtig die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema ist, wenn die Qualität der praktischen Arbeit gehoben werden soll und die Integration autistischer Menschen in die Gesellschaft, in Gemeinschaften, Gruppen oder das System Schule erfolgreich verlaufen soll. Der Umgang mit autistischen Menschen stellt wahrscheinlich die höchste pädagogische Herausforderung dar. Wer gelernt hat, erfolgreich und methodengerecht mit solchen „speziellen“ Menschen umzugehen, wird auch mit vielen

anderen, die besonderen Assistenzbedarf aufweisen oder spezieller Methoden bedürfen, erfolgreich arbeiten können. Was für autistische Menschen geradezu „lebensnotwendig“ ist, ist für andere zumindest hilfreich.

Es ist bemerkenswert, dass in den letzten Jahren gerade auf schulischem Gebiet viele Bemühungen gemacht wurden, um die Situation autistischer Menschen zu verbessern und auch jene der Menschen, die mit ihnen arbeiten. Je mehr Pädagogen in der Lage sind, methodengerecht und selbstsicher mit Autisten arbeiten zu können, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass für immer mehr Menschen Not gelindert werden kann und neue Chancen auf neuen Wegen eröffnet werden können.

Im System Schule gibt es heute schon eine Anzahl von Leuten, die über besondere Expertise verfügen. Ihnen ist zu danken. Gleichzeitig ist zu wünschen, dass ihr Wissen und ihr Können im schulischen System gebührend beachtet, geschätzt und eingesetzt wird.

Dr. Therese Zöttl

Dr. Anton Diestelberger

Wien, im Jänner 2005

# INHALTSVERZEICHNIS

<b><u>1. KURZER HISTORISCHER ABRISS.....</u></b>	<b><u>5</u></b>
<b><u>2. FORMEN VON AUTISMUS.....</u></b>	<b><u>5</u></b>
2.1 KANNER-AUTISMUS.....	5
2.2 ASPERGER-AUTISMUS.....	6
2.3 DIAGNOSEKRITERIEN .....	8
2.3.1 DSM-DIAGNOSEKRITERIEN.....	8
2.3.2 BESONDERE PROBLEMATIK DER DIAGNOSEERSTELLUNG .....	12
2.3.3 VERDACHTSDIAGNOSE.....	13
<b><u>3. URSACHEN VON AUTISMUS .....</u></b>	<b><u>21</u></b>
3.1 GENETIKER VERMUTEN ZUSAMMENHANG VON CHROMOSOMEN-ANOMALIEN UND AUTISMUS.....	23
<b><u>4. SOZIALES VERSTÄNDNIS – „THEORY OF MIND“ .....</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>5. AUTISTISCHE KINDER SIND FÖRDERBAR .....</u></b>	<b><u>25</u></b>
<b><u>6. METHODENKONFORMES VORGEHEN.....</u></b>	<b><u>25</u></b>
<b><u>7. AUF DEN TON KOMMT ES AN .....</u></b>	<b><u>26</u></b>
<b><u>8. DAS MODELL DES STRUKTURIERTEN LEHRENS UND LERNENS .....</u></b>	<b><u>26</u></b>
8.1 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE .....	27
8.1.1 DER PÄDAGOGE.....	27
8.1.2 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE DER AUTISTEN .....	33
8.2 ORGANISATORISCHE VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE ERFOLGREICHE INTEGRATION EINES AUTISTISCHEN KINDES .....	36
8.2.1 DAS TEAM.....	36
8.2.2 TEAMBILDUNG .....	46
8.2.3 INFORMATIONEN EINHOLEN .....	47
8.2.4 ORGANISATORISCHE ÜBERLEGUNGEN .....	49
8.2.5 DER ELTERNABEND .....	59
<b><u>9. DIE BESONDERE BEDEUTUNG DES BEZUGSAUFBAUS .....</u></b>	<b><u>60</u></b>
<b><u>10. ELEMENTE DER BEWUSSTEN INTERAKTIONSGESTALTUNG .....</u></b>	<b><u>61</u></b>
10.1 „ANSTRAHLEN“ UND „MODULIERTE SPRECHWEISE“ .....	61
10.2 DER FAKTOR ZEIT.....	62

<b>10.3</b>	<b>RÜCKMELDUNGEN (FEEDBACK) GEBEN.....</b>	<b>63</b>
<b>10.4</b>	<b>ERFOLG UND LOB ALS VERSTÄRKER.....</b>	<b>63</b>
<b>10.5</b>	<b>ABBAU STÖRENDER VERHALTENSWEISEN.....</b>	<b>64</b>
<b>10.6</b>	<b>KONTAKTANGEBOTE BEANTWORTEN.....</b>	<b>65</b>
<b>10.7</b>	<b>„WELLENTÄLER“ UND WIE MAN DAMIT UMGEHT.....</b>	<b>65</b>
<b>11.</b>	<b><u>ZUSAMMENFASSUNG METHODISCHER ÜBERLEGUNGEN.....</u></b>	<b><u>65</u></b>
	<b><u>LITERATUR.....</u></b>	<b><u>69</u></b>
	<b><u>ZUSATZLITERATUR.....</u></b>	<b><u>69</u></b>
	<b><u>IMPRESSUM.....</u></b>	<b><u>74</u></b>
	<b><u>ZU DEN AUTOREN.....</u></b>	<b><u>74</u></b>

## **1. KURZER HISTORISCHER ABRISS**

Das Wort Autismus ist vom griechischen Pronomen „autos“ (selbst) abgeleitet und bezieht sich auf ein augenscheinliches Merkmal autistischer Menschen, die Selbstbezogenheit. Der Begriff „Autismus“ wurde erstmals vom Schweizer Psychiater Eugen BLEULER im Jahre 1911 in die Fachliteratur eingeführt, allerdings in einem anderen Sinne, als wir ihn heute verstehen. Er bezeichnete damals Begleitmerkmale schizophrener Krankheiten so. Autismus ist allerdings keine Schizophrenie! Eines der wesentlichsten Unterscheidungsmerkmale ist der Zeitpunkt der Feststellbarkeit. Die Diagnose „Frühkindlicher Autismus“ ist rund um das dritte Lebensjahr möglich. Schizophrenien, die noch dazu häufig mit Wahnvorstellungen einhergehen, werden zumeist erst während oder nach der Pubertät manifest. Im Jahre 1943, also während des Zweiten Weltkrieges, beschrieben Leo KANNER in den Vereinigten Staaten und Hans ASPERGER in Wien das auffällige Verhalten von Jugendlichen. Beide verwenden in der Bezeichnung des von ihnen beschriebenen Erscheinungsbildes auch das Wort Autismus, nun aber in einem anderen Zusammenhang. Damit waren die ersten Schritte der Autismusforschung gemacht.

## **2. FORMEN VON AUTISMUS**

### **2.1 Kanner-Autismus**

Das zentrale Problem der autistischen Menschen ist der grundlegende Mangel an Reaktionen auf andere Menschen. Diese Beeinträchtigung der sozialen Interaktion ist gewissermaßen das Hauptkriterium bei der Diagnoseerstellung. Wenn diese schon vorhin erwähnte Ichbezogenheit ein zentrales Merkmal ist, so heißt das nicht, dass Autisten keinerlei Reaktion auf andere zeigen können. Sie bahnen auch Kontakte an, tun dies aber auf „merkwürdige“ Weise. Allerdings treten bei autistischen Menschen schwerwiegende Beeinträchtigungen auch in anderen Bereichen auf. Ein Bündel von Merkmalen muss erfüllt sein, um an die Diagnose Autismus denken zu können, bzw. zu müssen. Große Defizite in der Sprachentwicklung sind für die meisten Autisten kennzeichnend. Der Klang der Sprache ist meist auffällig, oft ist es

ein eigentümlicher „Sing-Sang“. Diese Menschen haben aber auch Schwierigkeiten, ihre Sprache zu modulieren, das heißt, die Tonhöhe und die Klangfarbe bewusst zu verändern. Ein Kennzeichen ist auch das Problem der Ich-Findung, die Fürwörter werden „falsch“ verwendet. Autisten sprechen von sich oft in der dritten Person oder verdrehen ICH und DU, man nennt das pronominale Umkehr. Auch Echolalie tritt besonders bei jungen Autisten oft auf. Das zuletzt Gehörte wird ohne eigentliche Sinnentnahme wie ein Echo nachgesprochen. „Gehst du jetzt baden?“ „Baden“, lautet die Antwort. Ob das auch wirklich so gemeint ist, darf aus einer derartigen Antwort nicht geschlossen werden. Echolalie kann leicht zu Irritationen im Umgang mit Autisten führen. Fachleute stellen daher in solchen Fällen die Frage so, dass eine mögliche Antwort nicht am Ende steht. Ein weiteres typisches Merkmal ist auch das Fehlen von Rollenspielen. Autistische Kinder spielen keine Fantasienspiele, sie schlüpfen nicht in andere Rollen, wie König, Räuber, Cowboy, Indianer usw. Ein dritter auffälliger Bereich sind stereotype Verhaltensmuster. Autisten widersetzen sich Veränderungen, haben Angst vor Neuem und oft ganz eigentümliche Interessen. Autisten haben häufig „Spezialgebiete“, die sie besonders faszinieren. Man darf allerdings nicht Wunderdinge erwarten, obwohl es immer wieder verblüffende Fähigkeiten einzelner auf eng umgrenzten Gebieten gibt.

Jene Autisten, die viele der oben genannten Merkmale zeigen, werden auch als „Kanner-Autisten“ bezeichnet. Der Kinderpsychiater Leo KANNER, der knapp vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges aus Wien in die Vereinigten Staaten emigrierte, hat 1943 elf auffällige Jugendliche am Hopkins Hospital beschrieben. Die markantesten Merkmale dieser Gruppe waren, dass diese Kinder kaum Kontakt aufnahmen, über keine oder eine sehr auffällige Sprache verfügten und an der Gleichhaltung der Umgebung besonders interessiert waren. Er wählte für dieses seltsame Sein die Bezeichnung „Frühkindlicher Autismus“ und führte damit den Begriff Autismus im heutigen Sinn in die Wissenschaft ein. Die „Kanner-Autisten“ zeigen auch Defizite im Intelligenzbereich.

## **2.2 Asperger-Autismus**

Es gibt aber auch Autisten, die auf den ersten Blick und beim ersten Hinhören kaum als solche zu erkennen sind. Ihre Sprache klingt völlig entwicklungsgemäß, der Tonfall und der Satzbau unterscheiden sich nicht von anderen. Bei einer weitgehenden normalen Intelligenz- und Sprachentwicklung zeigen sie doch ein seltsam „schrulliges“ Verhalten. Sie neigen zu

stereotypen Verhaltensmustern, sind meist auffällig motorisch ungeschickt und haben vor allem soziale und Kommunikationsprobleme. Diese Menschen bezeichnet man als „Asperger-Autisten“. Der Wiener Kinderarzt Hans ASPERGER hat etwa zur gleichen Zeit wie KANNER in den USA das ausgeprägt eigentümliche Verhalten einiger Burschen beschrieben und wählte dafür „Autistische Psychopathie“ als Bezeichnung. Da er seine wissenschaftlichen Erkenntnisse während des Krieges im damaligen Nazi-Deutschland verfasste, fielen sie in Vergessenheit und wurden erst sehr spät – und das von Großbritannien aus – wieder entdeckt.

Wesentlich ist die Abgrenzung zur Schizophrenie. Bei Autisten fehlen Wahnphänomene, Halluzinationen und Zerfahrenheit wie bei Schizophrenie. Die meisten Formen der Schizophrenie entwickeln sich erst nach der Pubertät. Die erkrankten Menschen verändern ihr Wesen. Autismus zeigt sich schon sehr früh, wird allerdings vielfach zuerst nicht erkannt. In den klassischen Diagnosemanualen wird eine Diagnoseerstellung vor dem dritten Lebensjahr gefordert. Bei späterer Diagnoseerstellung ist die persönliche Entwicklung des betroffenen Menschen zu berücksichtigen.

Jeder Autist ist eine eigene Persönlichkeit so wie jeder Nicht-Autist. Wie sich nicht autistische Menschen untereinander unterscheiden, so ist dies auch bei Autisten. Dennoch haben sie bestimmte gemeinsame Merkmale. Es müssen immer mehrere Diagnosemerkmale erfüllt sein, um an eine Diagnose Autismus zu denken. Aber niemals treten alle bei einer Person auf.

Therese ZÖTTL und Anton DIESTELBERGER haben einen kurzen Fragebogen entwickelt, der sich gut eignet, eine mögliche Verdachtsdiagnose erstellen zu können. Dieser Bogen ist entsprechend getestet und lenkt zudem das Augenmerk auf wesentliche Faktoren. Eine endgültige Diagnose muss jedoch von Psychologen oder Medizinern unter Einbeziehung des Kindes gestellt werden. Der Fragebogen ist dieser Broschüre angeschlossen. Der ebenfalls beigelegte AQ-Test, soll helfen, den sogenannten Autismusquotienten festzustellen. Dieser Bogen ist als Möglichkeit zur Selbstdiagnose oder Fremddiagnose bei älteren „Asperger-Autisten“ gedacht.



## **2.3 Diagnosekriterien**

Bei der Diagnoseerstellung können zwei Formen international gebräuchlicher Checklisten angewendet werden, in denen Auffälligkeiten und Symptome genannt werden. Autismus wird dort unter den Entwicklungsstörungen ausgewiesen.

Die Weltgesundheitsorganisation gibt die „Internationale Klassifikation psychischer Störungen“ heraus, die unter der Bezeichnung ICD bekannt ist. Dieser Bezeichnung wird eine Zahl angefügt, die angibt, um die wievielte Revision es sich handelt. ICD-10 ist demnach die Abkürzung für „International Classification of Diseases, 10<sup>th</sup> Revision“.

### **2.3.1 DSM-Diagnosekriterien**

Die Amerikanische Psychiatrische Gesellschaft hat eigene Diagnosekriterien entwickelt. Die dritte Fassung dieses Systems, DSM-III (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) wurde 1980 herausgegeben und 1987 überarbeitet (DSM-III-R). Die gegenwärtige vierte Revision (DSM-IV), die 1994 veröffentlicht wurde, hat zwar an den wesentlichen Komponenten des Klassifikationssystems festgehalten (vgl. KLICPERA, 1996, S. 15), ist allerdings viel differenzierter. Als erste Checkliste, die benutzt werden kann, um den Verdacht auf eine autistische Störung zu lenken, eignet sich die kurze Symptomliste des DSM-III. Für eine genauere Diagnose sollten jedoch die Kriterien des DSM-IV verwendet werden (ROLLETT, 2001, S. 13).

### **Diagnose nach dem DSM-III**

Im DSM-III (S. 89 f.) wurde das Störungsbild des frühkindlichen Autismus wie folgt klassifiziert

- Beginn vor dem Alter von 30 Monaten
- Grundlegender Mangel an Reaktion auf andere Menschen (Autismus)
- Große Defizite in der Sprachentwicklung
- Wenn die Sprache vorhanden ist, sind eigentümliche Sprachmuster, wie etwa prompte oder verzögerte Echolalie, metaphorische Sprache und pronomiale Umkehr zu beobachten

- Bizarre Reaktion auf verschiedene Aspekte der Umgebung, z.B. Widerstand gegen Veränderungen, eigentümliche Interessiertheit an bzw. Beziehung zu belebten oder unbelebten Objekten
- Aber: Fehlen von Wahnphänomenen, Halluzinationen, Lockerung der Assoziationen und Zerfahrenheit wie bei Schizophrenie

Unter pronominaler Umkehr ist die Schwierigkeit zu verstehen, die manche Autisten haben, die richtigen persönlichen Fürwörter zu verwenden. Dieses Problem der Ich-Findung zeigt sich dadurch, dass autistische Kinder oft von sich in der dritten Person sprechen oder dass sie sich Sätze so vorsagen, wie sie von Erwachsenen an sie gerichtet werden. Große Schwierigkeiten können auch beim Unterscheiden von „ich“ und „du“ auftreten. Ein autistisches Kind kann zum Beispiel „du gehst jetzt schlafen“ sagen, wenn es zu Bett geht.

Der in dieser Arbeit verwendete Fragebogen entspricht den Kriterien des DSM-IV. Dabei wurden die Fragen so gewählt, dass alle Punkte der drei Bereiche von A abgefragt werden. Zusätzlich wird ähnlich dem DSM-III dem Bereich der Sprache großes Augenmerk geschenkt und weitere deutlich autismusspezifische Merkmale werden besonders beachtet.

### **Diagnose nach dem DSM-IV**

Das DSM-IV gibt folgende diagnostische Kriterien für die **autistische Störung** an (299.00, vgl. S. 107f):

Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (1), (2) und (3) zutreffen, wobei mindestens zwei Punkte aus (1) und je ein Punkt aus (2) und (3) stammen müssen:

(1) Qualitative Beeinträchtigung der **sozialen Interaktion** in mindestens zwei der folgenden Bereiche:

ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch vielfältiger nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Interaktionen

Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen

Mangel, spontan Freude, Interesse oder Erfolge mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen)

Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit

(2) Qualitative Beeinträchtigung der **Kommunikation** in mindesten einem der folgenden Bereiche:

- (a) verzögertes Einsetzen oder völliges Ausbleiben der Entwicklung der Sprache (ohne den Versuch zu machen, die Beeinträchtigung durch alternative Kommunikationsformen wie Gestik oder Mimik zu kompensieren)
- (b) bei Personen mit ausreichendem Sprachvermögen deutliche Beeinträchtigung der Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen
- (c) stereotyper oder repetitiver Gebrauch der Sprache oder idiosynkratische Sprache
- (d) Fehlen von verschiedenen entwicklungsgemäßen Rollenspielen oder sozialen Imitationsspielen

(3) Beschränkte, repetitive und stereotype **Verhaltensweisen, Interessen** und **Aktivitäten** in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- (a) umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind
- (b) auffälliges starres Festhalten an bestimmten nichtfunktionalen Gewohnheiten oder Ritualen
- (c) stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers)
- (d) ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten

A. Beginn vor dem dritten Lebensjahr und Verzögerung oder abnorme Funktionsfähigkeit in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- (1) soziale Interaktion
- (2) Sprache als soziales Kommunikationsmittel oder
- (3) Symbolisches oder Phantasiespiel

C. Die Störung kann nicht besser durch die Rett-Störung oder die Desintegrative Störung im Kindesalter erklärt werden.

Die Sondergruppe jener Autisten, die an einer Asperger-Störung leiden, ist im DSM-IV wie folgt definiert (299.80):

- A. Qualitative Beeinträchtigung der **sozialen Interaktion**, die sich in mindestens zwei der folgenden Bereiche manifestieren:
- (1) ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch multipler nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Interaktionen
  - (2) Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen
  - (3) Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen, Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen)
  - (4) Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit
- B. Beschränkte repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:
- umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind
- auffällig starres Festhalten an bestimmten nicht-funktionalen Gewohnheiten und Ritualen
- stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers)
- ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten;
- C. Die Störung verursacht in klinisch bedeutsamer Weise **Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen** oder anderen **wichtigen Funktionsbereichen**.
- D. Es tritt kein klinisch bedeutsamer allgemeiner Sprachrückstand auf (es werden z.B. bis zum Alter von zwei Jahren einzelne Wörter, bis zum Alter von drei Jahren kommunikative Sätze benutzt).
- E. Es treten keine klinisch bedeutsamen Verzögerungen der kognitiven Entwicklung oder der Entwicklung von altersgemäßen Selbsthilfefertigkeiten, im Anpassungsverhalten (außerhalb der sozialen Interaktionen) und bezüglich des Interesses des Kindes an der Umgebung auf.
- F. Die Kriterien für eine andere spezifische Tiefgreifende Entwicklungsstörung oder Schizophrenie sind nicht erfüllt.

### **2.3.2 Besondere Problematik der Diagnoseerstellung**

Die von der Amerikanischen Psychiatrischen Gesellschaft entwickelten Diagnosekriterien sind als Instrumente zur Diagnoseerstellung bei relativ jungen Menschen gedacht. Versucht man bei älteren Menschen im Nachhinein eine Diagnose zu erstellen, muss man berücksichtigen, dass auch sie im Laufe ihres Lebens eine Entwicklung durchgemacht haben. So zeigt sich, dass bei älteren autistischen Kindern Kontaktaufnahme von Seiten der autistischen Menschen sehr wohl erfolgt, aber auf eine spezifische Art und Weise. Sprache und ihre Eigentümlichkeiten werden hingegen zu einem besonders zentralen Kriterium. Weiter ist zu berücksichtigen, dass auch junge Autisten Kontaktangebote machen, diese aber vielfach von den Menschen ihrer Umgebung nicht als solche erkannt werden. Personen, die viel mit autistischen Menschen arbeiten, erlangen eine Fähigkeit, Kontaktaufnahmen zu erkennen und durch intensive therapeutische Arbeit und Entwicklung auch der autistischen Menschen kommt es mit zunehmendem Alter zu immer mehr Hinwendung zu anderen Menschen und Kontaktaufnahmen. Auch andere Diagnosekriterien wie Stereotypien, fächernde Handbewegungen usw. verlieren bei erfolgreichem Therapieverlauf ihre Deutlichkeit. So gilt es mit zunehmendem Alter der zu diagnostizierenden Menschen deren Sprache und ihre Eigentümlichkeiten immer stärker als Diagnosekriterium heranzuziehen. Dass bei der Diagnoseerstellung ein Bündel an Merkmalen zutreffen muss, macht das DSM-IV ohnehin deutlich. Der in der Broschüre verwendete Fragebogen wurde entwickelt, um speziell bei der Einschätzung älterer Kinder und Jugendlicher mit autistischen Zügen verwendet werden zu können. Die tatsächliche Diagnoseerstellung erfolgt von erfahrenen Psychologen oder Ärzten. Da im Zusammenhang mit der Asperger-Störung Sprache nicht nur mit ihren Strukturen und Äußerlichkeiten, sondern ausdrücklich dem Inhalt nach als besonderes wichtiges Merkmal anzusehen ist, wird verständlich, warum speziell „Asperger-Autisten“ für viele schwer erkennbar sind. Andererseits ist bei besonders tiefgreifender geistiger Retardierung und fehlender Sprache ohne Möglichkeit des Versuches, sich auf irgendeine Weise mitzuteilen, eine Abgrenzung von Autismus schwer möglich.

### **2.3.3 Verdachtsdiagnose**

Bei der Erstellung des vorliegenden Fragebogens war es ein wesentliches Ziel, ein Instrument zu entwickeln, das einerseits die Diagnoseerstellung erleichtert und andererseits es ermöglicht, Eltern und Pädagogen durch zielgerichtete Fragen auf wesentliche Aspekte zur Einschätzung eines auffälligen Verhaltens und Seins eines Kindes hinzuweisen. Dadurch kann deutlich gemacht werden, ob an die Diagnose Autismus in einem konkreten Fall zu denken ist. Der vorliegende Bogen ist von den Verfassern entwickelt worden, ohne sich dabei an bereits vorliegenden Checklisten zu orientieren. Bei der Formulierung der Fragen wurde getrachtet, den Diagnosekriterien des DSM-IV gerecht zu werden und entsprechende klare Fragestellungen zu entwickeln. Dabei floss die langjährige Erfahrung im Umgang mit autistischen Menschen mit ein; aus dieser Warte ist es möglich, das Augenmerk auf jene Kriterien zu lenken, die besonders autismusspezifisch sind. In den statistischen Prüfverfahren zeichnete sich der Fragebogen durch eine hohe Trennschärfe und Gültigkeit aus. Er ist sehr geeignet, um eine Verdachtsdiagnose erstellen zu können. Wie der Name deutlich macht, zeigt das Ergebnis des Fragebogens an, ob ein Verdacht auf Autismus gegeben ist. Die Übereinstimmung mit der tatsächlichen Diagnose war im Prüfzeitraum sehr hoch.

## FRAGEBOGEN autistische Kinder und Jugendliche

**Daten** .....

.....

.....

.....

Liegt eine Diagnose vor?

**nein**

**ja**      **wie lautet die vorliegende Diagnose?**

.....

**Geschlecht:**            männlich      weiblich

**Alter:**                Jahre            Monate (Zahl einsetzen)

**Art der Schule**, an der das Kind unterrichtet wird (HS, VS, SPZ...): .....

**Lehrplan**, nach dem das Kind unterrichtet wird (Zeugnis beachten!): .....

**Sonderpädagogischer Förderbedarf:**      ja      nein

Bitte beantworten Sie folgende Fragen mit *immer   häufig   selten   nie*

**(I) Soziale Interaktion**

1 Kann man am Gesichtsausdruck des Kindes Freude, Angst, Sorge (Gefühlslage) deutlich erkennen?	++	+	—	— — —	<b>a</b>
2 Unterstützt das Kind mit geeigneten Gesten soziale Interaktionen?	++	+	—	— — —	
3 Baut das Kind entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen auf?	++	+	—	— — —	
4 Spielt das Kind altersadäquat mit anderen Kindern?	++	+	—	— — —	<b>b</b>
5 Nimmt das Kind von sich aus am Klassenleben teil?	++	+	—	— — —	
6 Zeigt das Kind spontan Freude?	++	+	—	— — —	
7 Teilt das Kind Freude spontan mit anderen?	++	+	—	— — —	
8 Zieht sich das Kind in sich selbst zurück?	++	+	—	— — —	<b>c</b>
9 Hat das Kind nur zu wenigen Bezugspersonen engeren Kontakt?	++	+	—	— — —	
10 Versucht das Kind von sich aus, mit Ihnen eine Beziehung aufzubauen?	++	+	—	— — —	
11 Nimmt das Kind an Gruppenaktivitäten teil?	++	+	—	— — —	

## (II) Kommunikation

### 12 Spricht das Kind, verwendet es Sprache?

ja →	weiter bei Frage 13			
nein →	Kompensationsversuch	ja	Δ Gestik, Mimik	→14
			Δ Gestützte Kommunikation	→14
			Δ Gebärdensprache	→14
		nein →	16.....a	

13 Wird die Aussage von Märchen und Sagen verstanden?	++	+	—	—	a
14 Kann das Kind von sich aus ein Gespräch fortführen?	++	+	—	—	b
15 Verwendet das Kind immer wieder die gleichen Worte?	++	+	—	—	c
16 Nimmt das Kind an Rollenspielen teil?	++	+	—	—	d
17 Spielt das Kind bei Fantasiespielen und Rollenspielen so mit wie andere Schüler?	++	+	—	—	
18 Spielt das Kind soziale Imitationsspiele?	++	+	—	—	

## (III) Verhaltensweisen, Interessen, Aktivitäten

19 Ist es problematisch, wenn sich das Kind zwischen mehreren Möglichkeiten spontan entscheiden soll?	++	+	—	—	a
20 Weist das Kind stereotype Verhaltensweisen auf?	++	+	—	—	
21 Es dauert lange, bis eine Arbeitsaufforderung befolgt wird.	++	+	—	—	
22 Hat das Kind „Lieblingsthemen“, die es stereotyp immer wieder aufgreift?	++	+	—	—	
23 Beschäftigt sich das Kind umfassend mit Interessen, deren Inhalt und Intensität abnorm sind?	++	+	—	—	
24 Hat das Kind eigene Rituale und Gewohnheiten?	++	+	—	—	b
25 Schaffen Änderungen von gewohnten Situationen und Abläufen Probleme?	++	+	—	—	
26 Wird ein bestimmter Platz in der Klasse, im Bus, beim Umziehen ... beansprucht?	++	+	—	—	
27 Werden Gegenstände oft lange herum gedreht?	++	+	—	—	
28 Zeigt das Kind auffällige fahrige Bewegungen? (Biegen oder schnelle Bewegungen von Fingern oder Händen, „Fächeln“)	++	+	—	—	c
29 Befolgt das Kind die Arbeitsanweisungen, wenn es viel Zeit erhält?	++	+	—	—	d
30 Üben Licht und Lichtschalter eine auffällige Anziehung aus?	++	+	—	—	

## Epilepsie

31 Leidet das Kind an Epilepsie? nein ja

## Aggression

32 Zeigt das Kind aggressives Verhalten gegen sich selbst? (z.B. Schlagen auf den Kopf, Kopf gegen die Wand ...)	++	+	—	—
33 Reagiert das Kind aggressiv gegen Mitschüler?	++	+	—	—
34 Gibt es gegen LehrerInnen gerichtete Aggressionen?	++	+	—	—
35 Werden Gegenstände beschädigt oder zerstört?	++	+	—	—



## *Zur Beachtung!*

Dieser Fragebogen wurde speziell für Erhebungen bei älteren Kindern und Jugendlichen gestaltet. Es ist jedoch zu beachten, dass der Beginn der Störung vor dem dritten Lebensjahr oder knapp danach liegen muss, um an die Diagnose Autismus denken zu können. Im DSM-IV wird das Thema Aggression nicht explizit angeführt. Es kann dem Bereich **Ic** (Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit) zugerechnet werden.

An die Diagnose **Asperger Syndrom** ist zu denken, wenn kein klinisch bedeutsamer allgemeiner Sprachrückstand und keine bedeutsame Verzögerung der kognitiven Entwicklung oder der Entwicklung der altersgemäßen Selbsthilfefähigkeiten auftreten. Aktives Interesse des Menschen an seiner Umgebung ist gegeben. Signifikante Schwierigkeiten in den sozialen Interaktionen! Die Kriterien einer anderen „Tiefgreifenden Entwicklungsstörung“ oder Schizophrenie sind nicht erfüllt!

**Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (I), (II) und (III) zutreffen, wobei mindestens zwei Punkte aus (I) (z. B. mindestens einmal a + einmal b oder a + c oder b + c) und je ein Punkt aus (II) und (III) stammen müssen.**

Wenn bei Abschnitt II (Kommunikation) keine Sprache und kein Kompensationsversuch vorliegt, dann ist im Fragebogen bei Frage 16 fortzusetzen. Obwohl drei Kriterien des Bereiches II damit erfüllt wären, sind in diesem Fall zwei Punkte zu rechnen, um der *fehlenden Sprache* kein Übergewicht bei der Erstellung der Verdachtsdiagnose zu geben.

Dieser Fragebogen dient als Hilfestellung. Er soll helfen, bestimmte Merkmale zu beachten und eine Einschätzung zu ermöglichen. Eine stichhaltige Diagnose kann nur von Ärzten oder Klinischen Psychologen gestellt werden.

# Der AQ – Test

WIRED Magazin – Dezember 2001

[www.aspergerinfo.org/wireaqtest.htm](http://www.aspergerinfo.org/wireaqtest.htm)

Der Psychologe Simon BARON-COHEN und seine Mitarbeiter haben am **Autism Research Centre** in Cambridge einen speziellen Fragebogen entwickelt, der den *Autismus-Spectrum-Quotienten* – kurz AQ – anzeigen soll. Dieser AQ dient als Maßeinheit, um den Grad des Auftretens von autistischen Merkmalen bei Erwachsenen zu verdeutlichen. Die Zielgruppe sind demnach erwachsene Menschen ohne Diagnose. Sie können sich die Fragen selbst stellen, um ihre Situation so zu beleuchten. Ebenso kann ein nahe stehender Mensch für jemanden diesen Test einsetzen. Dieser Test ermöglicht eine Verdachtsdiagnose, die besonders in Richtung **Asperger-Syndrom** weist. Echte Diagnosen können nur von Fachleuten erstellt werden!

Im ersten groß angelegten Anwendungsversuch betrug die durchschnittliche Punktezahl der Kontrollgruppe (Menschen ohne Autismusdiagnose) 16,4. Achtzig Prozent der Menschen mit Autismus oder einer ähnlichen Störung erreichten eine Punktezahl von 32 und darüber. Nochmals wird darauf hingewiesen, mit dem Test wird keine echte Diagnose erstellt, allerdings werden Aspekte aufgezeigt, die bei Erreichen einer hohen Punkteanzahl an die Möglichkeit von Autismus denken lassen. Es wird jedoch ausdrücklich darauf verwiesen, dass viele, die über dem Score von 32 lagen und sogar die Diagnosekriterien der „milden Form“ des Autismus (Asperger-Syndrom) erfüllten, durchaus in der Lage waren, das tägliche Leben zu meistern.

Wollen Sie den Test für eine andere Person machen, ändern Sie die persönlichen Fürwörter oder schlüpfen Sie gedanklich in die andere Person und geben Sie für diese die Antworten.

Tragen Sie die Antworten auf einer vierstufigen Ratingskala ein!

Trifft zu = immer (+ +), trifft häufig zu = häufig (+)

trifft selten zu = selten (-), trifft nicht zu = nie (- -)

	<i>immer</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
1. Ich unternehme etwas lieber mit anderen gemeinsam als allein.	+ +	+	-	--
2. Ich liebe es, die gleichen Dinge immer wieder zu machen.	+ +	+	-	--
3. Wenn ich versuche, mir etwas vorzustellen, fällt es mir leicht,				

entsprechende Bilder in meinen Gedanken zu entwickeln.	++	+	-	--
4. Häufig bin ich in eine Sache so vertieft, dass mir der Blick für andere Dinge verloren geht.	++	+	-	--
5. Oft bemerke ich auch leise Töne, wenn andere das nicht tun.	++	+	-	--
6. Autonummernschilder oder Hinweisschilder interessieren mich üblicher Weise.	++	+	-	--
7. Manchmal erklären mir andere Menschen, dass das, was ich gesagt habe, unhöflich war, obwohl ich dachte, es wäre höflich.	++	+	-	--
8 Wenn ich eine Geschichte lese, kann ich mir die beschriebenen Personen leicht vorstellen.	++	+	-	--
9. Daten interessieren mich.	++	+	-	--
10. Wenn mehrere Menschen miteinander reden, kann ich ihre Gespräche leicht verfolgen.	++	+	-	--
11. Soziale Kontakte kann ich leicht herstellen.	++	+	-	--
12. Ich neige dazu, Details zu beachten, die andere nicht merken.	++	+	-	--
13. Ich gehe lieber in eine Bücherei als zu einer Party.	++	+	-	--
14. Ich kann Geschichten ganz leicht erfinden.	++	+	-	--
15. Ich fühle mich zu Personen mehr hingezogen als zu Dingen.	++	+	-	--
16. Ich neige dazu, sehr spezielle Interessen zu haben. Es macht mich sehr nervös, wenn ich ihnen nicht nachgehen kann.	++	+	-	--
17. Ich genieße es, mit Menschen zu plaudern.	++	+	-	--
18. Wenn ich spreche, ist es für andere oft nicht ganz einfach, zu Wort zu kommen.	++	+	-	--
19. Zahlen faszinieren mich.	++	+	-	--
20. Wenn ich eine Geschichte lese, ist es für mich schwierig, die Absichten der Personen zu erkennen.	++	+	-	--
21. Das Lesen von Romanen liebe ich nicht besonders.	++	+	-	--
22. Es fällt mir schwer, neue Freunde zu finden.	++	+	-	--
23. Ich beachte Muster auf Gegenständen ganz besonders.	++	+	-	--
24. Ich würde eher in ein Theater als in ein Museum gehen.	++	+	-	--
25. Es regt mich nicht auf, wenn mein Tagesablauf gestört wird.	++	+	-	--
26. Häufig fällt es mir schwer, ein Gespräch fortzuführen.	++	+	-	--
27. Es fällt mir leicht, „zwischen den Zeilen zu lesen“, wenn jemand mit mir spricht.	++	+	-	--

28. Normalerweise konzentriere ich mich mehr auf ein gesamtes Bild anstatt auf kleine Details.	++	+	-	--
29. Es fällt mir schwer, mir Telefonnummern zu merken.	++	+	-	--
30. Normalerweise bemerke ich kleine Veränderungen in einer Situation oder im Erscheinungsbild einer Person nicht.	++	+	-	--
31. Ich weiß, wie ich sprechen muss, wenn es jemandem langweilig wird, mir zuzuhören.	++	+	-	--
32. Es fällt mir leicht mehrere Sachen gleichzeitig zu tun.	++	+	-	--
33. Beim Telefonieren bin ich oft unsicher, wann ich reden soll.	++	+	-	--
34. Ich entscheide mich gerne spontan.	++	+	-	--
35. Ich verstehe oft als Letzter die Pointe eines Witzes.	++	+	-	--
36. Es fällt mir leicht, am Gesichtsausdruck eines anderen Menschen zu erkennen, was er denkt oder fühlt.	++	+	-	--
37. Es fällt mir leicht, nach einer Unterbrechung wieder in meine vorherige Tätigkeit zurück zu finden.	++	+	-	--
38. Ich bin ein gewandter Plauderer.	++	+	-	--
39. Leute erklären mir oft, dass ich immer wieder die gleichen Dinge mache.	++	+	-	--
40. Als Kind spielte ich gerne Rollenspiele mit anderen Kindern.	++	+	-	--
41. Ich sammle gerne Informationen zu bestimmten Wissensgebieten (z.B.: Autotypen, Vögel, Züge, Fahrpläne...)	++	+	-	--
42. Ich kann mich schwer in einen Anderen hineindenken.	++	+	-	--
43. Alles was ich tu, plane ich sehr sorgfältig.	++	+	-	--
44. Ich genieße gesellschaftliche Ereignisse.	++	+	-	--
45. Ich habe Schwierigkeiten, die Absichten von Leuten zu erkennen.	++	+	-	--
46. Neue Situationen machen mich nervös.	++	+	-	--
47. Ich lerne gerne neue Menschen kennen.	++	+	-	--
48. Ich bin sehr diplomatisch.	++	+	-	--
49. Ich merke mir den Geburtstag andere Menschen nicht gut.	++	+	-	--
50. Ich finde es sehr leicht, mit Kindern Spiele zu machen, bei denen man andere Personen spielt.	++	+	-	--

**AUSWERTUNG:**

**Geben Sie je einen Punkt, wenn Sie folgende Fragen mit *immer* oder *häufig* beantwortet haben: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 33, 35, 39, 41, 42, 43, 45, 46**

**Geben Sie je einen Punkt, wenn Sie die folgenden Fragen mit *selten* oder *nie* beantwortet haben: 3, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 44, 47, 48, 49, 50**

**Je mehr Punkte Sie erreicht haben, umso größer ist der Autismusquotient.**

### 3. URSACHEN VON AUTISMUS

Es gibt in der Literatur eine Fülle von Hypothesen zur Entstehung von Autismus, eine generell akzeptierte und bewiesene Theorie jedoch nicht. Wir müssen zugeben, dass wir auch heute noch nicht wissen, welche Ursachen dem Entstehen von autistischen Syndromen tatsächlich zu Grunde liegen. Konsens besteht allgemein darin, dass mit dem Autismus eine kognitive Beeinträchtigung einhergeht, die den gesamten Entwicklungsprozess beeinträchtigt, sowohl was die Kompetenz im Umgang mit Mitmenschen anlangt als auch die konstruktive Bewältigung der Objektwelt. Dies drückt sich letztlich auch in dem Begriff „tiefgreifende Entwicklungsstörung“ aus. Heute weiß man mit Sicherheit, dass vor allem die Meinung von Bruno BETTELHEIM nicht zutrifft, der überzeugt war, dass die Eltern die Ursache für den Autismus ihrer Kinder darstellten. Er ging davon aus, dass der Autismus nicht auf angeborene Unfähigkeit des Kindes zurück zu führen und von Geburt an gegeben sei, wie das schon Leo KANNER annahm. Dieser hat schon 1943 in der wissenschaftlichen Erstbeschreibung dargestellt, was unter Autismus im heutigen Sinn zu verstehen ist. Damals wurde bereits aufgezeigt, dass Autismus nicht durch einzelne Symptome zu definieren sei, sondern durch eine Symptomgruppe. Und wenn auch das Erziehungsverhalten der Eltern oder der Personen, die ein autistisches Kind umgeben, von großer Bedeutung ist, so sieht KANNER die Ursache für die Entwicklung des Autismus doch eindeutig in einer organischen Prädisposition des Kindes. Aus heutiger Sicht können wir diesen Ansatz nur unterstreichen. Autismus ist entscheidend genetisch bedingt. Aber selbst die neuesten Erkenntnisse der Genforschung können keinen genauen Punkt oder Bereich im genetischen Programm ausmachen, an dem allein der Grund für die Entstehung von Autismus festzumachen wäre. Wohl aber lassen sich mehrere Bereiche im genetischen Code finden, die eine gewisse Relevanz für das Auftreten von Autismus haben. Es gilt zu beachten, dass genetische Einflussgrößen auch dann vorliegen, wenn die Morphologie des Chromosoms intakt ist und kein Missbildungssyndrom vorliegt (vgl. SPIEL/GASSER, 2001). Wir nehmen immer mehr an, dass es neurologische Probleme sind, die das autistische Syndrom bedingen. Hirnorganische Faktoren dürften von vorrangiger Bedeutung sein. In neuesten Untersuchungen ließen sich Veränderungen in der Gehirnstruktur verstorbener Autisten nachweisen. Selbst wenn sich dies in weiteren Untersuchungen bestätigen lässt, wissen wir doch nicht, warum es dazu kommt.

Um die Bedeutung des genetischen Einflusses wissenschaftlich belegen zu können, wird verschiedensten Persönlichkeitsmerkmalen mit Hilfe von Zwillingsstudien nachgegangen.

Dabei ist speziell der Vergleich von eineiigen und zweieiigen Zwillingen bedeutsam. Es wurde die Frage gestellt, in welchem Ausmaß autistische Kinder ein gleichfalls autistisches Zwillingsgeschwister haben. Es zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit extrem hoch ist, dass bei eineiigen Zwillingen beide ein autistisches Syndrom aufweisen, wenn es bei einem Kind auftritt. In der Literatur finden sich dazu unterschiedliche Prozentangaben von 80% bis 95%. Das heißt, bei eineiigen Zwillingen ist der zweite Zwilling fast immer auch Autist, wenn dieses Syndrom bei einem Kind auftritt. Das wurde auch bei eineiigen Zwillingspärchen beobachtet, die nach der Geburt nicht in der gleichen Familie und daher in verschiedenem Milieu aufwuchsen.

Wären aber nur die genetischen Aspekte entscheidend, müssten bei den untersuchten Zwillingspärchen mit Autismus in 100% der Fälle beide Kinder autistisch sein. Das ist aber nicht der Fall. Also müssen auch andere Aspekte Bedeutung haben. Auf alle Fälle gilt es, den Eltern und ganz besonders den Müttern die Last von den Schultern zu nehmen, sie wären verantwortlich für das Entstehen des Autismus bei ihren Kindern. Aber das Erziehungsverhalten hat natürlich entscheidenden Einfluss für den weiteren Verlauf der Entwicklung eines Kindes.

Die Motivation, die unser Handeln bei Rainman's Home bestimmt, ist die Überzeugung, dass autistische Menschen förderbar sind und dass auch sie die Möglichkeit haben, sich zu entwickeln und einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Allerdings bleibt ein autistischer Mensch sein ganzes Leben lang Autist. Wir haben jedoch die Möglichkeit, durch spezielle Methoden und Förderkonzepte autistische Menschen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Was einen Menschen hindert, eine breite Handlungsvielfalt zu besitzen, ist der Teil der Behinderung, der im Inneren des Einzelnen begründet ist. Durch die Gestaltung des Umfelds, durch methodenkonformes Vorgehen und vor allem durch die Entwicklung unserer eigenen Einstellung tragen wir dazu bei, dem, was wir Behinderung nennen, mehr oder weniger Raum zu geben. Autisten bleiben Autisten, das müssen wir einsehen. Aber wir können den Grad der Behinderung beeinflussen, können mitentscheiden, ob ein Mensch mehr oder weniger autistisch ist. Wir wollen möglichst viele Chancen geben. Wir streben daher ganz gezielt danach, die individuellen Stärken von unseren autistischen Menschen zu erkennen und besonders diese weiter zu forcieren, um so zu mehr Autonomie, Persönlichkeitsentwicklung und Sinnerfülltheit zu gelangen. Ein hoher Assistenzbedarf der autistischen Menschen wird aber das Zusammenleben mit ihnen immer bestimmen.

### **3.1 Genetiker vermuten Zusammenhang von Chromosomen-Anomalien und Autismus**

Am Duke Center for Human Genetics in North Carolina fanden Wissenschaftler jene Veränderungen an Genen, die Auslöser von Autismus sein sollen. Die Genetikerin Margaret PERICAK-VANCE und ihre Kollegen lokalisierten und sammelten genetische Informationen von mehr als 100 Familien mit mindestens zwei autistischen Kindern. Indem sie die Gene der Eltern und Geschwister mit denen der autistischen Kinder verglichen, konnten sie zwei recht eng begrenzte genetische Regionen ausmachen.

In einer kleinen Region des Chromosoms 15 fanden sich bei einigen autistischen Kindern verdoppelte oder zerstörte Gene. Einige dieser Gene dürften ein chemisches Signal im Gehirn erkennen. Mindestens eine Form des Autismus ist nachweislich mit einem dieser sogenannten GABA-Rezeptor-Gene verbunden. Eine genetische Variante auf dem Chromosom 7 kann ebenfalls für Autismus verantwortlich sein. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Region des Chromosoms 7 anfällig dafür ist, wegzubrechen und sich dann mit seinem Chromosomenpaar wieder zu verbinden. Offenbar geht diese Neukombination in einigen Fällen schief und Teile des Chromosoms werden nicht ordnungsgemäß dupliziert. Das Resultat ist in einigen Fällen von Autismus, dass ein Stück des Chromosoms 7 umgekehrt wird oder in Bezug auf das übrige Chromosom von oben nach unten gedreht wird.

Für die Forscher bedeuten diese Ergebnisse zunächst, dass Autismus tatsächlich nicht auf Erziehungsfehler der Eltern zurück zu führen ist. Etwa 20 Personen von 10.000 sind von Autismus betroffen. Diese Annahme liegt viermal so hoch wie frühere vergleichbare Angaben. Die Diagnose bleibt aber trotz der neuen Erkenntnisse schwierig, da es sehr unterschiedliche Ausprägungen gibt.

## **4. SOZIALES VERSTÄNDNIS – „THEORY OF MIND“**

Die späte Kindheit ist eine Zeitspanne, in der sich Kinder vor allem für andere Menschen interessieren und alles über sie erfahren möchten. Indem sie Fragen stellen und Geschichten über Menschen erzählen, die sie kennen oder erfinden, macht ihr soziales Verständnis enorme



Fortschritte. Eng damit verbunden ist die Entwicklung der Fähigkeit, sich psychischer Vorgänge bei anderen bewusst zu werden. Diese Fähigkeit setzt bei gesunden Kindern etwa in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres ein. Um sich in eine andere Person hineinversetzen zu können, muss man erst einmal wahrnehmen, dass andere Menschen Kenntnisse und Überzeugungen haben, die von den eigenen abweichen. Kleine Kinder interpretieren Ereignisse nur von ihrem eigenen Standpunkt aus. Dieser Egozentrismus nimmt allerdings bei normaler Entwicklung mit zunehmendem Alter ab. Ältere Kinder interessieren sich für Standpunkte anderer, können sie nachvollziehen und entwickeln ein metakognitives „Denken über das Denken“, das in der Fachsprache „Theory of Mind“ bezeichnet wird. Autistische Kinder tun sich äußerst schwer damit, eigene und fremde gedankliche Vorgänge abzuschätzen, also die eben genannte „Theory of Mind“ zu entwickeln. Die Schwierigkeiten, die autistische Menschen damit haben, zwischen ihrem eigenen Wissen und dem Wissen anderer Menschen zu unterscheiden, ist eng mit dem Problem verknüpft, die ihnen das Beherrschen der für die Teilnahme am sozialen Leben erforderlichen Konventionen bereitet. Angesichts der Defizite bei Metakognition und sozialem Verstehen ist es nicht weiter verwunderlich, dass selbst die begabtesten autistischen Kinder (Asperger-Autisten) nur über sehr eingeschränkte soziale Kompetenzen verfügen. Ihnen fehlt das Verständnis für die Hinweise, die man braucht, um ein Gespräch mit anderen zu beginnen und aufrechtzuerhalten. Autistische Kinder merken zwar, wenn man sich offen über sie lustig macht, subtilere Formen von Rückmeldungen nehmen sie jedoch nicht wahr. Sie entnehmen auch Gesprächen, die Erwachsene in ihrem Beisein über die Probleme mit einem autistischen Kind führen, wie unzufrieden offensichtlich die Menschen der Umgebung mit ihnen sind, und reagieren darauf oft ganz deutlich. Allerdings sind sie sprachlich nicht in der Lage auszudrücken, wie sehr und warum ihnen das unangenehm ist. Wenn autistische Menschen allerdings einmal ein Thema zum Inhalt eines Gespräches gemacht haben, spüren sie nicht, wann ihr Gegenüber davon genug hat oder das Gesprächsthema schon längst gewechselt hat. Sie bleiben bildlich gesprochen in einer Gedankenschleife hängen. Da autistischen Kindern das Repertoire an sozialen Verhaltensweisen fehlt, das normal entwickelte Kinder in die Lage versetzt, Kontakte mit Gleichaltrigen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, ist die soziale Interaktion wie eine Fahrt in fremde Gewässer ohne Seekarte und Kompass (vgl. SIGMAN/CAPPS, 2000). Autistische Kinder entwickeln auch nur wenig Kontakte zu Gleichaltrigen. In erster Linie werden Kontakte zu den erwachsenen Bezugspersonen der näheren Umgebung aufgebaut. Erst über diese lassen sich indirekt weitere Kontakte herstellen. Weist nun eine Bezugsperson Kontaktangebote autistischer Kinder zurück, weil andere Kinder in diesem Alter Kontakte

nicht auf derartige Weise anbahnen, wird der autistische Mensch in die Isolation zurückgestoßen.

## **5. AUTISTISCHE KINDER SIND FÖRDERBAR**

Auch autistischen Kindern steht ein Weg offen. Sie sind allerdings mehr als andere von den Menschen in ihrer Umgebung abhängig. Autistische Kinder sind lange Zeit keine Selbstlerner. Sie müssen diese Fähigkeit erst mühsam im Laufe einer umfassenden Therapie aufbauen. Wenn wir uns jedoch auf sie und ihre Eigenart einstellen, dann sind sie bereit, aus ihrer Einsamkeit herauszutreten und sich uns und unserer Welt zuzuwenden. Sicher ist dies ein jahrelang dauernder, beschwerlicher Weg, aber er lohnt sich.

## **6. METHODENKONFORMES VORGEHEN**

Im Idealfall arbeiten Eltern, Lehrer und Therapeuten mit den gleichen Methoden und im Einklang. Die Eltern autistischer Kinder haben oft im Laufe der Zeit spezifisches Expertenwissen erworben, sie sind an der Seite ihrer Kinder in der Rolle des wichtigsten Therapeuten. Es sollte gelingen, gemeinsam Ziele anzustreben. Manchmal aber werden übertriebene Erwartungen geäußert und Forderungen an Lehrer herangetragen, die nicht realistisch sind. Um in solchen Situationen gelassen zu bleiben, können Lehrer versuchen, sich vorzustellen, wie es ihnen ginge, wenn das eigene Kind autistisch wäre und sie vor Lehrern stünden. Ein weiterer hilfreicher Aspekt ist es, anzuerkennen, dass Eltern behinderter Kinder in gewisser Weise indirekt auch „behindert“ sind. Viele von ihnen haben gelernt, dass man „kämpfen“ muss, um etwas für sein Kind zu erreichen und nicht abgeschoben zu werden. Manchmal wenden sie diese „Kampftaktik“ auch an, wenn es gar nicht nötig wäre. Wenn man diesen Eltern zeigt, dass sie und ihr Kind angenommen werden, wird bald ein Klima gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung herzustellen sein.

## **7. AUF DEN TON KOMMT ES AN**

Als „Strukturiertes Lehren und Lernen“, wird jenes methodische Vorgehen bezeichnet, das besonders zielführend ist. Klare Anweisungen, genaue Ziele! Auf keinen Fall aber ein Abgleiten in einen „Kasernenton“, der auf lange Sicht Angst und Rebellion erzeugt. Es ist äußerst bedenklich, im Umgang mit kleinen Autisten „Gewalt“ ins Spiel und in das System zu bringen. Manchmal passiert das auch Eltern, besonders wenn sie sich unter Druck gesetzt fühlen und Ziele mit aller Kraft erreichen möchten. Wer diese Art des Umgangs in das pädagogische System bringt, hat später damit zu rechnen, dass sich auch das ältere autistische Kind dieser Umgangsformen bedient. Aus diesem Grund ist von der „Festhaltetherapie“, die von PREKOP eingeführt wurde, dringendst abzuraten. Darunter versteht man nicht ein kurzfristiges Halten, wenn Gefahr in einer bestimmten Situation für das Kind oder für andere besteht, sondern ein lange andauerndes Fixieren. Die Dauer richtet sich dabei nach der Kraft des seelischen Widerstandes. Der Betreffende wird beim Festhalten aufgefordert, „sich auszuschreien, auszuschimpfen und auszuweinen“, bis die Anspannung beim Gehaltene nachlässt. Der deutsche Heilpädagoge THEUNISSEN stellt zusammenfassend fest: „Alles in allem sollte die Festhaltungsmethode als eine gewaltsame Methode keinen Eingang in die Arbeit mit (verhaltensauffälligen) geistig behinderten Menschen finden“.

## **8. DAS MODELL DES STRUKTURIERTEN LEHRENS UND LERNENS**

Im folgenden Abschnitt werden das Modell „Strukturiertes Lehren und Lernen“ und entsprechende Überlegungen dazu dargelegt. Dieses Modell wurde von DIESTELBERGER und ZÖTTL entwickelt und umfassend bedingungsanalytisch fundiert vorgestellt. Vorausgeschickt seien die Kernaussagen: Erfolgreiche Integration autistischer Schüler hängt vor allem vom Wollen, Können und Wissen des Lehrers ab. Erst wer erkennt, dass es unmöglich ist, einen Menschen in seinem Innersten direkt zu verändern, wird entdecken und sehen, wie dies auf indirektem Weg doch gelingen kann. Pädagogisches Geschehen ereignet sich in einem vernetzten Ganzen. Wer seine Einstellung bewusst ändert, Informationen erwirbt und neue Sichtweisen entwickelt, ändert damit sich selbst. So ernüchternd es vielleicht erscheinen mag, auf direktem Weg kann jeder von uns nur einen Menschen auf

dieser Welt verändern – nämlich sich selbst. Werden diese Änderungen und die daraus resultierenden Anpassungen der Rahmenbedingungen jedoch in das komplexe pädagogische System eingebracht, treten eine Reihe indirekter Wirkungen auf. Auf derartige Überlegungen aus dem Bereich des „Pädagogischen Konstruktivismus“ (SIEBERT, 1999) und der Chaostheorie (FOERSTER, 1997) baut das vorgestellte Modell auf. Eine anfängliche Verschiebung um Nuancen kann schließlich völlig konträre Endstufen von möglichen Entwicklungen bewirken. Auf den Schulalltag übertragen heißt dies, es soll dargelegt werden, unter welchen Bedingungen die Integration autistischer Kinder in das System Schule erfolgreich sein kann. An erster Stelle stehen nicht pädagogische Fähigkeiten und methodische Kenntnisse, sondern die persönlichen Sichtweisen und die Einstellung der Pädagogen. Erst mit der entsprechenden Haltung lässt sich erfolgreiches und methodenkonformes Arbeiten entwickeln. Wesentlich ist die Fähigkeit, Strukturen von komplexen Ganzheiten zu erkennen. Für die an diesem Prozess beteiligten Menschen kann es in der Praxis um existentielle Fragen gehen.

## **8.1 Persönlichkeitsmerkmale**

Es werden Persönlichkeitsmerkmale sowohl bei Lehrern als auch bei Autisten betrachtet. Dabei sind bei Lehrern vor allem jene Merkmale beschrieben, die den erfolgreichen Umgang mit autistischen Menschen begünstigen. Sie stellen aber keine ultimativen Forderungen dar, sondern sollen das Augenmerk auf wesentliche Details lenken. Die angeführten Merkmale bei Autisten sind als Ergänzung zu den Diagnosekriterien zu verstehen, wie sie im ICD-10 und DSM-IV angegeben werden.

### **8.1.1 Der Pädagoge**

Für Schüler mit speziellen Bedürfnissen – die oft als „hoch begabt“ bezeichnet sind dieser Gruppe ebenso zuzurechnen – sind auch Lehrer mit speziellen Fähigkeiten und Kenntnissen nötig. Selbstverständlich sollte es Ziel der Lehrerbildung sein, möglichst viele überdurchschnittliche Lehrer in den Schuldienst zu bringen. Das bedingt, dass Lehrer einerseits über ein reichliches Methodenrepertoire verfügen und andererseits die Persönlichkeitsmerkmale als Kriterium stärker beachtet werden.

Was einen Lehrer zum „guten“ Lehrer macht, ist nun zu definieren. Der britische Moralphilosoph MOORE macht deutlich, dass der Begriff „gut“ eigentlich nur eine leere Worthülse ist und von Fall zu Fall mit einem entsprechenden Inhalt zu versehen ist. Dabei kommt es auch ganz besonders auf den eigenen Standpunkt an. Im Umgang mit autistischen Kindern sind Persönlichkeitsmerkmale bei Lehrern entscheidend, die allgemein bei jedem Pädagogen als „gut“ gelten können, wenn man davon ausgeht, dass es Ziel der Pädagogik ist, das Bestmögliche zur Entwicklung jedes Menschen beitragen zu wollen und dies in einem demokratischen System, in einem Klima von Wertschätzung, Achtung der Menschenwürde und toleranter Geisteshaltung. Die Lehrerpersönlichkeit sollte gefestigt sein, „mit beiden Beinen fest am Boden stehen“. Die Ausgeglichenheit und Sicherheit im pädagogischen Umgang ist auch als Zeichen hoher Professionalität zu sehen. Natürlich gibt es bei jedem Menschen Phasen, in denen es ihm besser oder weniger gut geht. Echte Profis aber zeigen kalkulierbares und relativ gleichbleibendes Verhalten in beruflichen Situationen. Eine einfache Verkäuferin irritiert Kunden, wenn sie deutlich zeigt, dass sie persönliche Probleme hat. Ein Schauspieler hat seine Rolle zu spielen, aber nicht seine eigene Befindlichkeit zu zeigen. Schüler, die ohnehin Schwierigkeiten damit haben, Gefühlsregungen bei anderen richtig zu erkennen, verlangen umso mehr, dass das Verhalten des Lehrers einschätzbar und kalkulierbar ist. Es muss eine Verlässlichkeit im Reagieren des Lehrers geben. Gefestigt, in sich ruhend, möglichst im Lot sollte der Pädagoge sein, strukturiert als Persönlichkeit, strukturiert bei seiner Arbeit. Zur Professionalität gehört die Fähigkeit zu einer gewissen Distanziertheit, aus der heraus souveränes Handeln möglich ist. Darunter ist nicht Teilnahmslosigkeit zu verstehen. Auftretendes Fehlverhalten autistischer Schüler ist als Erscheinungsbild des Soseins zu sehen und nicht als persönlich gegen den Lehrer gerichtet. Dazu gehört, was HERBART „pädagogischen Takt“ nennt (vgl. BREINBAUER, 1996, S. 92 ff.). Es ist das Zusammenspiel von Erfahrung und Theorie, das ermöglicht, Grenzen zu ziehen. Der Pädagoge ist nicht zur Selbstaufgabe seiner Person und seiner Werte angehalten, ganz im Gegenteil. Was er sagt und tut, muss „stimmig“ sein, also getragen werden von seiner Haltung. Nur eine starke Persönlichkeit kann Schwächen im pädagogischen Gegenüber professionell ertragen.

Karl GARNITSCHNIG, der in seinen Betrachtungen den Weg KANTS gerne folgt, jedoch auf ihnen weiterschreitet, sie ergänzt, wie er es nennt, und dabei stets nach den konkreten Vorgängen auf der Handlungsebene fragt, stellt den Dialog über alles. Er hält pädagogisches Handeln auf der Basis klarer Wertvorstellungen für entscheidend. Als Fundament dienen ihm auch die Aussagen von Johann Gottlieb FICHTE, der den Sinn der Pädagogik vor allem in der

Aufforderung zur Selbsttätigkeit sieht. FICHTES grundlegende Schriften handeln stets vom Versuch, das Bewusstsein einschließlich aller Inhaltsgebiete aus der Selbstsetzung des Ich („Tathandlung“) abzuleiten. So sieht GARNITSCHNIG auch ein besonderes Ziel der Pädagogik, darauf zu achten, mit den Kräften und Kompetenzen der Interaktionspartner hauszuhalten. Es gelte, Lebenssituationen zu schaffen, in denen sich ein Mensch entwickeln könne. Handlungsbedingungen seien zu schaffen, damit Handeln erfolgreich sein könne. Dabei gelte gegenseitige Anerkennung als oberster Wert, von dem aus sich jedes weitere Werten bestimme. Seinen Überlegungen legt er ein epigenetisches Entwicklungsmodell zugrunde, dem die Anschauung entspricht, dass alles, was sich im Menschen entwickelt, schon von vornherein vorhanden ist, aber stets in der dem Stand der Entwicklung gemäßen Art. GARNITSCHNIG definiert Lernen als Austausch mit der Umwelt. (GARNITSCHNIG, 1996, S. 9) Dieser Austausch oder diese Interaktion mit der Welt erfolgt bei jedem Organismus seinen Möglichkeiten entsprechend über seine physischen und psychischen Aktivitäten. Diesen liegen spezifische Funktionen des Organismus zugrunde, die im Laufe der Entwicklung heranreifen und durch Nachahmung und Übung verfeinert werden. (a a. O., S. 8) In seiner „Theorie der psychischen Funktionen“ entwirft er ein Modell der Entwicklungsphasen in den Bereichen „Bewegen, Empfinden und Wahrnehmen, Denken, Sprechen, sozialemotionales Handeln, Wollen“. Dieses Schema wird zur Definition der Lehrerpersönlichkeit im vorliegenden Fall verwendet. Die hier gewählte Reihenfolge soll von inneren Werten und Haltungen zu Techniken und äußeren Strukturen leiten. Das Schema eignet sich zur Beschreibung der Personsmerkmale sehr gut, wengleich darauf verwiesen werden muss, dass die Modalitäten, die GARNITSCHNIG den jeweiligen psychischen Funktionen zuordnet, teilweise abgewandelt oder überschritten werden. Er entwirft sein Modell der Entwicklung der psychischen Funktionen als Basis der Lernorganisation für die Spanne vom Kleinkind bis zum Jugendlichen. Jene Entwicklungsphase, die schon der Schweizer Psychiater Jean PIAGET bei seiner Unterteilung der Entwicklung des Denkens die „formalen Operationen“ (vgl. PIAGET, 1972) nannte, stellt die fünfte und letzte Stufe dar und erscheint sozusagen „nach oben offen“.

- **Wollen**

Obwohl es banal erscheinen mag, muss herausgestrichen werden, dass das Wollen als die unbedingte Voraussetzung für ein zielstrebiges Erreichen eines Zieles zu gelten hat. Zum

Wollen gehört auch, sich selbst einen Wert geben, Grenzen erkennen und gleichzeitig sie zu erweitern suchen. Es heißt Verantwortung für sich selbst und für das Tun und Handeln mit anderen zu übernehmen, ein stabiles Gefühl der Einheitlichkeit zu entwickeln und diese innere Einheit dann auch wahrzunehmen. Für erfolgreiches Arbeiten mit Autisten oder Menschen mit speziellen Bedürfnissen ist das Wollen die Kernfrage überhaupt. Wer diese Art der pädagogischen Arbeit nicht will, wird sie auch nicht ehrlich, überzeugend, stimmig leisten können.

- **Sozial-emotionales Handeln**

Intrinsische Motivation, Betroffenheit und sich von etwas betroffen lassen eröffnen geeignete Zugänge. Das Handeln soll von Wertschätzung geprägt sein, der Aspekt der Liebe erhält hier seine Bedeutung. Die Fähigkeit, sich zu anderen in Beziehung zu setzen und Perspektivenwechsel zu vollziehen, bestimmt soziale emotionales Handeln. Jeden dort abholen, wo er sich befindet, bezieht sich auf jedes Kind, egal ob hochbegabt oder mit speziellen Bedürfnissen. Alle auf die adäquate Weise fördern zu wollen, schließt selbstverständlich jenen Aspekt ein, der von manchen als „Elitenbildung“ betrachtet wird, aber ohne einzuschränken und zu selektionieren und frühzeitig Wertungen vorzunehmen, die Chancen nehmen. Pädagogen, die bewusst Elemente der Heilpädagogik einplanen, besitzen im allgemeinen wesentliche Merkmale, die gute Lehrer im vorhin genannten Sinne ausmachen.

- **Empfinden, Wahrnehmen**

Aus der entsprechenden Haltung, wie sie eben beschrieben wurde, lässt sich eine Art des Sehens entwickeln, die feinfühlig werden lässt. Ganzheiten werden durch die Fähigkeit zu isolieren und zu verfeinern in ihrem schichtweisen Aufbau erkannt. Dabei gelingt es, die Struktur und die Beziehungen von Systemen offenzulegen und dabei den Blick auf das Ganze nicht zu verlieren. Aus dieser Sehweise entwickelt sich eine Unterrichtsplanung, die bewusst „Zeit verliert“ für Wesentliches und Grundlegendes. Durch Bildung solider Grundlagen und Förderung fundamentaler Voraussetzungen, eben den psychischen Funktionen und Operationen, lassen sich Ziele letztlich erfolgreicher erreichen und auch in etwa der gleichen Zeit, aber von einer größeren Anzahl der Schüler. Nebensächliches aber bleibt voll bewusster

Verantwortung unbehandelt. Es sollte gelingen, ein Ziel möglichst geradlinig anzustreben, in feine Teilschritte unterteilt, jedoch ohne methodische Gegensätze.

- **Denken**

Die Fähigkeit, vernetzt zu denken, kann generell bei allen Pädagogen vorausgesetzt werden, sie sollte jedoch bewusst ausgebaut werden. Die eigenen Grenzen erkennen und zugeben; daraus die Einsicht gewinnen, dass es notwendig ist, sich laufend theoretisches Wissen anzueignen, um so sein Blickfeld zu weiten; Praxis und Theorie bewusst verbinden; zugeben, dass Lehrer auch Lernende sind und der eigene Lernprozess niemals abgeschlossen ist. Dadurch erhöht sich die eigene Qualifikation. Im Schulalltag bleibt dies zwar meist von Seiten der Vorgesetzten unbelohnt, es hebt aber das eigene Selbstwertgefühl. Es ist gut, sich einen forschenden Geist zu bewahren und daran zu denken, Fragen zu stellen und auch in Frage zu stellen.

- **Sprache**

Als Pädagoge hat man sich zu fragen, ob man in einer verständlichen Sprache spricht. Je nach Entwicklungsstand und Alter der Schüler soll auch die Lehrersprache variiert werden. Im Umgang mit Schülern, deren Problem Legasthenie ist, hat die deutliche Aussprache und übertriebene Betonung ihre Berechtigung. Mitlautverdopplungen und Dehnungen sind überdeutlich anzuzeigen. Der Lehrer hat aber immer darauf zu achten, mit Schülern welcher Stufe er es zu tun hat. Was in einem Fall angebracht, unterstützend und daher richtig und hilfreich ist, macht den Lehrer im anderen Fall geradezu lächerlich. Wenn eine erfahrene Lehrerin, die jahrzehntelang erste und zweite Klassen der Volksschule unterrichtet hat, im gleichen Tonfall und mit gleichem Satzbau vor Studenten spricht, provoziert sie Lachstürme und wird irritiert Fehlverhalten der Studenten wahrnehmen. Tragisch für sie, wenn sie sich nicht selbst fragt. Ebenso wird jener Professor, aus der achten Klasse des Gymnasiums kommend und die gleiche Sprache wie eben erst verwendend, in der ersten Klasse enttäuscht feststellen, wie dramatisch schwach doch die neuen Schüler sind. Wer also an der Volksschule die Sprache der Volksschüler, an der Akademie und Universität die passende Sprache wählt, wird verständlich bleiben und verstanden werden. Wer genauer zu schichten weiß, wird den Unterschied in der Sprache der achten und ersten Gymnasiumsklasse treffen



und natürlich herrscht für Fortgeschrittene ein himmelhoher Unterschied zwischen der Sprache, die in der ersten Leistungsgruppe oder der dritten der gleichen Hauptschulstufe zu verwenden ist.

Wer fremde Sprachen spricht, muss damit rechnen, nicht verstanden zu werden. Echte Dilettanten halten jene Schüler für dumm, die nicht verstehen, ohne zu merken, dass sie sich unverständlich ausgedrückt haben. In fremden Ländern, im Umgang mit Computern ist es leicht erkennbar, welche Sprache verständlich ist und zu benutzen wäre, im Umgang mit Schülern erscheint es oft so schwierig.

- **Bewegen**

Es gehört zu den „äußeren“ Persönlichkeitsmerkmalen. Natürlich sind auch die Bewegungen, die ein Lehrer vor der Klasse zeigt, beachtenswert. Eilt die Lehrperson unruhig vor der Klasse auf und ab, hin und her oder steht sie fest im Zentrum? Wird vielleicht mit dem Rücken zur Klasse gesprochen? Blickkontakt? Für Autisten, aber auch für alle mit Rechtschreibproblemen gilt es: „Schau auf meinen Mund! Schau mich an!“ Veranschaulichen, machen Bewegungen deutlich oder irritieren sie? Lehrer mit nervösem Schulterzucken, Augenzwinkern, fahrigem Bewegungen usw. haben selbst spezielle Bedürfnisse, denn sie benötigen Nachsicht und Toleranz der Schüler. Wenn diese aber selbst „Schwächen“ haben, reagieren sie extrem auf Schwächen der Lehrer.

- **Resümee**

Die genaue Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale soll nicht entmutigend und ausschließend zu verstehen sein, sondern Lehrer dazu auffordern, sich selbst zu positionieren und bewusst einzuschätzen. Allein dadurch kann der erste Schritt zu Veränderungen gesetzt werden. Bewusstes Training ist möglich!

Der Lehrberuf soll Spaß machen. Nicht zu unterschätzen ist der richtige Schuss Humor und ein Quäntchen Selbstironie. Es soll auch nicht vergessen werden, dass der Lehrberuf eigentlich zu den Dienstleistungen gehört. Aber nicht nur Lehrer übersehen das oft, auch Offiziere, Polizisten, Finanzbeamte, Zöllner usw. tun das häufig.

Ein guter Schifahrer sucht Tiefschneeabfahrten und steile Pisten, um sich an der Bewältigung der Aufgabe zu erfreuen, ein toller Reiter wählt ein feuriges Pferd. Unterrichten und

Lehrersein kann auch Aufgabe, Herausforderung und Abenteuer sein. Angst steht erfolgreichem Handeln am hinderlichsten im Wege!

### **8.1.2 Persönlichkeitsmerkmale der Autisten**

Zusätzlich zu den „klassischen“ Diagnosekriterien seien weitere Aspekte angeführt, die besonders beachtenswert erscheinen:

- + Autisten sind keine Selbstlerner
- + Sie können häufig Anfang und Ende nicht finden
- + Sie besitzen keinen einzigen ihrer Sinne in vollem Umfang

- **Autisten sind keine Selbstlerner**

Autisten verharren buchstäblich in einem „fraglosen Unglück“, um einen HANDKE-Titel abzuwandeln. Viele stellen keine Fragen. Daher muss bei allen pädagogischen Modellen, die ganz besonders auf die Selbsttätigkeit der Schüler zielen, bedacht werden, dass noch eine Stufe zu berücksichtigen ist. Es genügt nicht, Situationen zu schaffen, die Fragen provozieren und damit zu Antworten führen. Es ist nötig, die Fähigkeit, Fragen zu formulieren und etwas in Frage zu stellen ebenso wie andere psychische Funktionen zu beachten. Was sind die Entwicklungsstufen des Fragens, welche Modalitäten sind ihnen zuzuordnen? Unter welchen Bedingungen stellt man sich Fragen? Probleme auf diese eine Stufe scheinen autismusspezifisch zu sein. Andere Menschen erwerben die Fähigkeit zu fragen beiläufig, ja es gehört geradezu zum Menschsein, Fragen zu stellen. Besonders jene Autisten, die vom Erscheinungsbild jenen der „KANNER-Autisten“ entsprechen, stellen kaum Fragen. Andererseits stellen „ASPERGER-Autisten“ aber oft auf speziellen Gebieten bis ins letzte Detail gehende Fragen und dabei weit über das hinaus, was gemeinhin erwartet wird.

„ASPERGER-Autisten“, sie verfügen als deutliches Merkmal über Sprache in einer „angepassten Form“, haben keine Probleme bei der korrekten Verwendung der Personalpronomen (Ich-Findung) und drücken sich grammatikalisch richtig aus, können jedoch durch diese Art, Fragen zu stellen, für gehörigen Unmut bei Lehrern sorgen und ihre Umgebung irritieren. Ein Hauptschüler, der zwar kaum von der Tafel abschreiben kann, aber ständig mit Fragen aus dem Gebiet der Atomphysik daherkommt, Verbesserungsvorschläge für den Betrieb komplizierter Geräte einbringt, neue Zugmodelle präsentiert - alles natürlich

mit gehörigem Fachwissen umgeben, letztlich aber doch nicht fundiert - „nervt“ Physiklehrer gehörig.

Die eigentliche Frage lautet jedoch: Warum fragen Autisten nicht? Warum fragen sie, wenn sie es tun, so eigenartig? Die Vermutung liegt nahe, dass es eine Folge jener Wahrnehmungsstörung ist, die als Erklärung für das Sosein der Autisten so oft angeführt wird, dass Autisten so große Probleme haben, zu fragen. Wenn ein optisches Signal zwar empfangen wird, gleichzeitig aber in einem anderen Teil des Denkens kein „Warum“ auslöst, ist keine Frage möglich, keine Erklärungsversuche werden gemacht, kein Selbstlernen stellt sich ein. Fragen zu stellen verlangt Vernetzung, Reaktionen auf Gesehenes, Gehörtes, Gefühltes usw.

Gerade deshalb sind dennoch immer wieder Situationen zu schaffen, die deutlich, geradezu plakativ die Frage in sich tragen. Die Vorstufe zum Fragestellen ist die Reaktion auf „Inputs“. Ab dort wo Reflexe aufhören, sind Reaktionen bewusst und können folglich auch trainiert werden, wenn sie erst einmal überhaupt als solche an sich erkannt werden.

In diesem Bereich wird klar überschritten, was Sache von Schule und Lehrern ist. Ganz im Sinne der Heilpädagogik hat hier die begleitende Unterstützung durch Therapie stattzufinden. Eltern - Lehrer - Therapeuten sollten möglichst methodengleich vorgehen.

- **Das Finden von Anfang und Ende**

Eine weitere Folge der Unfähigkeit, aus der Situation heraus das Handeln zu bestimmen, ist das Problem der Autisten, Anfang und Ende selbst festzulegen. Ein Autist („ASPERGER-Typ“) hatte sich so weit entwickelt, dass er einen Beruf ausüben konnte. Er wurde in der Lagerhaltung und für Botendienste eingesetzt. In seiner Umgebung gab es eine Mitarbeiterin, die selbst Mutter eines autistischen Sohnes war, und vor allem jene Leute informierte, die mit ihm zu tun hatten. Die Eltern des Autisten banden sich allerdings nicht ein, sie erklärten sich für nicht mehr zuständig. Auf Betreiben einer Psychologin wurde jener Autist aus einer Wohngruppe, wo ihm Alltagsstrukturen geboten wurden, ausgegliedert. Als er nun völlig autonom in einer kleinen Wohnung lebte, scheiterte er daran, dass er beim täglichen Duschen kein Ende fand. Er schaffte es nicht, nach angemessener Zeit die Dusche zu verlassen — das Ende war für ihn erst dann zu finden, wenn nur mehr kaltes Wasser aus dem Boiler floss — und erschien daher immer öfter zu spät am Arbeitsplatz. Das führte schließlich dazu, dass er

seinen Arbeitsplatz verlor und durch die zu umfassende Autonomie, die man ihm abverlangt hatte, die gesamte positive Entwicklung der davor liegenden Jahre zunichte gemacht wurde.

Ist ein Schaden erst einmal eingetreten, verlangt es enorme Anstrengungen, das schon einmal erreichte Niveau noch einmal zu erreichen. Darum ist der Weg zur Autonomie nur in wohlüberlegten und durchdachten Schritten zu erreichen. Übereilte Aktionen bringen mehr Schaden als Nutzen. Im Umgang mit Autisten ist die Haltung „Es wird schon nichts passieren!“ nicht angebracht, es passiert. Autonomie ja, aber nur in Schritten, die den individuellen Möglichkeiten des Autisten behutsam angepasst sind.

Das Finden von Anfang und Ende kann sowohl in räumlicher und zeitlicher Hinsicht als auch beim Arbeitspensum Probleme bereiten. Es lässt sich im Umgang mit Autisten dahingehend einplanen, dass der zu erwartende Umfang einer Arbeit im Vorhinein genau definiert wird.

- **Verfügbarkeit der Sinne**

Taube können sehen, Blinde können hören. Aber Autisten steht kein einziger Sinn vollwertig zur Verfügung, weil Autismus eben als Wahrnehmungsstörung oder Reizverarbeitungsstörung verstanden werden kann. Da keiner der Sinne hundertprozentig genützt werden kann, ist auch keine Kompensation im Sinne Alfred ADLERS möglich. Die Hilfe zur Selbsthilfe kann nur über Strukturierung und Klarlegen von Abläufen erfolgen. Strukturen sind von außen dem Autisten nahe zu bringen. Aus diesem Grund hat der organisatorische Rahmen so große Bedeutung für die erfolgreiche Integration autistischer Kinder in der Schule.

- **Resümee**

Da Autisten über keinen ihrer Sinne voll verfügen, sind bestimmte methodische Grundsätze in der Arbeit mit ihnen zu berücksichtigen. Durch Strukturierung sowohl der Lerninhalte als auch der Abläufe und Räume lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, die günstig sind. Dadurch wird Arbeit mit Autisten erfolgreicher. Autisten sind nur schwer in der Lage, von sich aus Strukturen zu entwickeln. Selbst das Loslassen der Autisten und der Weg in die Autonomie muss strukturiert werden und kann nur Schritt für Schritt erfolgen. Schäden durch ein Scheitern sind zu verhindern.

## **8.2 Organisatorische Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration eines autistischen Kindes**

Von der Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen in das normale Schulsystem können sowohl jene als auch gesunde Kinder profitieren, wenn sie gemeinsam spielen und lernen. Für das autistische Kind ist es die beste Chance, seine Kompetenzen zu entwickeln und nicht in eine Außenseiterposition gedrängt zu werden. Für das gesunde Kind ist es eine gute Möglichkeit, soziales Verhalten zu lernen, Verantwortung zu übernehmen und tolerant gegenüber dem Anderssein des Mitschülers zu werden. Damit diese Entwicklung so stattfinden kann, sind aber entsprechende Voraussetzungen notwendig. Dieser Abschnitt soll die organisatorischen Voraussetzungen aufzeigen, die eine erfolgreiche Integration eines autistischen Kindes in die Klassengemeinschaft begünstigen. Besondere Beachtung bekommen dabei die **vorbereitenden Arbeiten**, also jene, die bereits lange vor dem ersten Schultag stattfinden, aber eine wesentliche Basis darstellen. Es ist wichtig, alle Details genau zu planen und zu überlegen. Anordnungen und Maßnahmen sollen möglichst von Anfang an so gestaltet sein, dass sie in späterer Folge so beibehalten und durchgeführt werden können, da Autisten jede Änderung große Probleme bereitet, auf jedes Abweichen von Gewohntem mit Ablehnung reagiert wird. Diese organisatorischen Voraussetzungen können selbstverständlich als Basis für jede pädagogische Arbeit dienen, besonders dort, wo mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen gearbeitet wird. Was für ein erfolgreiches Leben und Lernen mit autistischen Kindern unerlässlich ist, ist auch für andere hilfreich, aber nicht Bedingung! „Gute“ Vorbereitung – man denke an MEAD – hilft auf alle Fälle, für den Umgang mit Autisten ist sie aber unerlässlich.

### **8.2.1 Das Team**

Da im vorhergegangenen Kapitel schon genau auf die Persönlichkeit des Lehrers eingegangen wurde, kann die Zusammenstellung des Teams und dessen Qualifikation in den Vordergrund gerückt werden. Zur Integration und Förderung autistischer Kinder in der Schule muss ausreichend Betreuung durch Fachkräfte sichergestellt sein. Meist fehlt dem Lehrer eine ausreichende sonderpädagogische Spezialausbildung, die notwendig ist, um das Kind optimal zu fördern. Selbst gut geschulte Lehrer sind aber oft bei Autisten ratlos, da besondere Fachkenntnisse notwendig sind, um ein Gelingen der Integration in der Schule zu sichern.

Folgende Probleme erfordern umfangreiches Fachwissen und besonderes Einfühlungsvermögen:

- **Kontaktschwierigkeiten überwinden und die Teilnahme am Gruppengeschehen**

Da sich die autistische Störung besonders auffällig im Sozialverhalten auswirkt, benötigt das Kind Hilfe bei der Kontaktaufnahme. Allgemein kann man sagen, dass die weitläufig verbreitete Meinung, ein Autist nehme von sich aus keinerlei Kontakt mit der Umwelt auf, oft nicht stimmt. Er nimmt Kontakt auf, macht dies aber in einer für uns oft unbemerkten und daher unbeachteten Art und Weise. Das erste Kontaktsignal, wie Menschen miteinander Kontakt aufnehmen, nennt ROLLETT das „Anstrahlen“ des Partners (ROLLETT, 1994, S. 71 f.). Sie bezeichnet damit strahlende geöffnete Augen und ein strahlendes Lächeln, das die soziale Umwelt anregt, von sich aus mit dem Betreffenden in Interaktion zu treten. Gesunde Kinder reagieren auf das Kontaktangebot sehr rasch, aber auch Autisten und Erwachsene reagieren auf das Anstrahlen, wie ROLLETT mittels Videoaufnahmen feststellte. Der Unterschied zu anderen Kindern besteht allerdings darin, dass Autisten ungewöhnlich lange brauchen, bis sie auf diese Kontaktsignale zu antworten beginnen. Auch dann schauen sie einen nur groß an, scheinbar ohne einen Funken des Erkennens. Sie haben aber sehr genau gesehen, wenn auch nur mittels „peripheren Sehens“, das heißt, nur durch einen Blick aus den Augenwinkeln, damit der andere nur ja nicht merkt, dass das Kind Interesse an der Kontaktaufnahme hat. So etwas zuzugeben fällt Autisten anfangs äußerst schwer. Da Lehrer und Kinder gewöhnt sind, direkt und laut angesprochen zu werden, wenn das Gegenüber in Kontakt tritt, werden wortlose Gesten und Zeichen oft übersehen, und die Reaktion darauf ist nicht adäquat. Dadurch entmutigt erfolgen keine weiteren Versuche. Daran ist deutlich zu erkennen, wie schwierig es ist und wie viel Fachkenntnis man haben muss, um den Autisten und seine Art, sich auszudrücken, zu verstehen. Der Zugang besteht darin, das Kind immer wieder freundlich anzulächeln, ja anzustrahlen, gleichgültig, ob es reagiert oder nicht, und ohne Rücksicht darauf, wie lange es dauert, bis es zu antworten beginnt. Dies ist sicher nicht leicht. Eine solche Hartnäckigkeit entspricht keinesfalls unserem Normalverhalten im Alltag. Dazu kommt, dass wir eine angeborene Reaktion auf ein unbewegliches Gesicht (englisch: „still face“) haben: Es löst negative Gefühle aus (a. a. O.). Dem Autisten signalisiert das Anstrahlen jedoch freundliche Zuwendung ohne Zwang und ist daher äußerst wirksam. Um das autistische Kind aus seiner Isolation in die Gemeinschaft geleiten zu können, muss man

zuerst in diese, uns so fremde Welt eintreten können, um dieses Anderssein zu verstehen, um das Kind Schritt für Schritt in unsere Welt zu begleiten. Da dies so entscheidend ist, wird wiederholt darauf hingewiesen! Erst wenn es dem Pädagogen möglich ist, einen Perspektivenwechsel beim autistischen Kind, dessen Sein sich so deutlich von dem anderer unterscheidet, vorzunehmen, erst dann kann er als Vermittler fungieren. Es hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, den anderen Kindern das Verhalten des Autisten zu erklären und so Verständnis und Toleranz zu bewirken. Auch muss immer wieder dargelegt werden, warum manche Verhaltensweisen, weil zum Erscheinungsbild des Autismus gehörend, akzeptiert werden, bei anderen Kindern aber verboten werden. Durch das Umgehen des Pädagogen mit dem autistischen Kind wird auch das Verhalten der Klassenkameraden geprägt, sie beobachten und kopieren das Verhalten des Lehrers. Es ist daher keinesfalls das Ziel, sich damit zufrieden zu geben, dass ein Integrationskind beobachtend an seinem Platz sitzt und nicht stört, sondern es soll immer wieder ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Andernfalls wäre das Kind in einer Förderklasse, wo man auf seine Bedürfnisse eingeht, besser untergebracht. Unter Förderklassen versteht man in Wien Klassen mit maximal sechs Kindern, denen allen sonderpädagogischer Förderbedarf mittels mehrerer Gutachten von voneinander unabhängigen Fachleuten attestiert wurde und die von zwei speziell geschulten Lehrern unterrichtet werden. Hier kann auf Grund des günstigen Lehrer-Schüler-Verhältnisses intensiv mit jedem Kind gearbeitet werden. Um das autistische Kind in die Klassengemeinschaft zu integrieren und am Gruppengeschehen teilnehmen zu lassen, braucht es also eine Person, die es versteht und seine Zeichen deuten kann, um es Schritt für Schritt in die Gemeinschaft zu leiten, und die parallel dazu das Interesse und die Toleranz der anderen Schüler weckt, um so diese Aufnahme erst möglich zu machen.

- **Basisfertigkeiten aufbauen und Einschränken des Lehrstoffes auf das Wichtigste**

Der Lehrer muss in der Arbeit mit dem autistischen Kind den Lehrstoff auf das Wichtigste beschränken, damit das Informationsangebot für das Kind bewältigbar ist. Eine große Rolle spielen hier auch die im Unterricht verwendeten Methoden, auf die in dieser Arbeit bewusst nicht eingegangen werden kann, da dies zu umfangreich wäre. Nur kurz soll angedeutet werden, dass strukturiertes Arbeiten, ein Aufteilen in kleine Arbeitsschritte und das immer wieder Wiederholen, auch von schon beherrschten Aufgaben, unerlässlich ist. Da Autisten Neues fürchten und ablehnen, ist es sinnvoll, immer wieder Bekanntes mit einzubinden, um

Sicherheit zu geben. Dem Aufbau der Basisfertigkeiten kommt eine übergeordnete Bedeutung zu (vgl. GARNITSCHNIG, 1996). In der Arbeit mit Autisten gilt, besonders am Beginn, aber auch später immer wieder, manchmal Zeit scheinbar zu „verlieren“ und bei Aufgaben lange zu verweilen. Dieser Zeitverlust macht sich später bezahlt, bereits Gefestigtes kann sogar als Belohnung immer wieder eingesetzt werden. Argumente von Lehrern, die sich voller Unsicherheit auf die Einhaltung des Lehrplanes berufen, können leicht entkräftet werden, handelt es sich doch um einen Rahmenlehrplan. Das bedeutet, der Lehrplan hält fest, welches Arbeitspensum maximal erarbeitet werden darf. Bei der Arbeit mit Autisten, aber auch bei anderen Kindern mit speziellen Bedürfnissen, gilt jedenfalls: Fordern heißt fördern, überfordern aber zerstört.

- **Sprache**

Besonders wichtig ist auch die Sprache des Erziehers. ROLLETT behauptet, das zweite Mittel, mit dem Menschen miteinander Kontakt aufnehmen, ist die „modulierte Sprechweise“ (vgl. ROLLETT, 1994, S. 72 f.). Sie bezeichnet damit eine betontere, durch bedeutungsvolle Pausen gegliederte, oft langsamere Sprechweise, als man sie normalerweise verwendet. Sie ist melodischer und gefühlvoller. Mütter verwenden eine Abart dieser modulierten Form zu sprechen, ganz spontan, wenn sie die Aufmerksamkeit ihres Babys erwecken, es ermahnen, loben oder zärtlich beruhigen wollen. Sie wird in Englisch „motheres“ (Muttertonfall) genannt. Die modulierte Sprechweise erweckt bei Menschen und selbst bei Tieren ein unmittelbares emotionales Interesse für den Sprechenden und seine Botschaft. Man ist eher bereit zuzuhören und sich beeinflussen zu lassen. Ein deutliches Beispiel für die „modulierte Sprechweise“ und ihre Wirksamkeit ist die Werbung, die sich ihrer ganz bewusst bedient! Entsprechende Überlegungen werden auch an anderer Stelle dieser Broschüre ausgeführt.

- **Zuwarten können und Geduld**

Eine weitere Eigenschaft der autistischen Kinder, die die Lernarbeit mit ihnen besonders anstrengend macht, ist die Tatsache, dass sie extrem viele Übungsschritte brauchen, bis sie etwas gelernt haben. Autisten sind keine Selbstlerner. Wenn das gesunde Kind etwas lernt, benötigt es 200 bis 400 Wiederholungen (ROLLETT, 1994, S. 73), bis die Sache gekonnt wird. Eltern merken das aber in der Regel nicht, da die Kinder sich viele dieser



Wiederholungen selbständig, ohne Unterstützungen erarbeiten. Da autistische Kinder immer jemanden brauchen, mit dem zusammen sie üben können, wird jedes Erlernen für die erwachsene Betreuungsperson sehr belastend, da sie jeden Schritt durch viele Wiederholungen mit dem Kind einprägen helfen muss. Oft reichen auch diese Wiederholungen und Geduld nicht aus. Auch die Methode spielt eine wichtige Rolle. So muss zu Erlernendes gleichzeitig anschaulich dargestellt werden und dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, so über möglichst viele Sinneskanäle wahrzunehmen. Wie wichtig Anschaulichkeit ist, zeigt folgendes Beispiel:

*Gemeinsam mit seinem autistischen Sohn fuhr ein Vater am Weg zur Schule täglich, zwei Jahre lang, über den Ring, vorbei am Parlament. Der Vater erklärte: „Das ist das Parlament. Es schaut aus wie ein griechischer Tempel.“ Die Situation war jeden Tag die gleiche. Nach einiger Zeit änderte der Vater die Aussage, er fragte jetzt: „Schau, dieses Gebäude schaut aus wie ein griechischer Tempel. Wie heißt es? Es ist das ...?“ Antwort des Sohnes: „Es ist das ...“ Vater: „Es ist das Parlament. Das Parlament schaut aus wie ein griechischer Tempel.“ Nach zwei Jahren wurde das Parlament renoviert. Um Touristen zu erklären, was sie jetzt nicht sehen konnten, wurde in großen Buchstaben „Parlament“ auf die verhüllende Umkleidung geschrieben. Also verwies der Vater jetzt täglich auf die Beschriftung und sagte: „Schau, wie heißt dieses Gebäude hier, das gerade renoviert wird?“ Und voll Stolz kam die Antwort: „Das ist das Parlament.“ Vater: „Sehr gut, dieses Gebäude ist das Parlament. Es schaut aus wie ein griechischer Tempel.“ Auch nachdem das Gerüst und die Schrift wieder abgenommen worden waren, gab es keine Schwierigkeiten beim Benennen des Parlaments mehr.*

Der Autist hatte diesen Lernschritt erarbeitet, aber wie viel Geduld des Vaters steckte dahinter, und welch ein glücklicher Zufall, dass das Gebäude renoviert und beschriftet worden war!

Autisten brauchen Zeit. Oft folgt auf eine Anweisung oder Frage keine Reaktion. Hier ist es wichtig, Geduld zu üben und Zeit zu lassen. Untersuchungen von Kindern in Schulklassen (vgl. TOBIN, 1986, S. 191–200), deren Sinnesverarbeitungen normal funktionierten, haben ergeben, dass Kinder öfter richtige Antworten geben, wenn Lehrer ihnen mehr Zeit lassen. Dieses Warten muss allerdings ein freundliches Warten sein und darf nicht gehetzt und ungeduldig wirken. Beim autistischen Kind, dessen Störung großteils in der Wahrnehmungsverarbeitung liegt, kann es vorkommen, dass der Reiz vom Wahrnehmen bis

zum Gehirn, ein Vorgang der üblicherweise Bruchteile von Sekunden benötigt, deutlich verzögert ankommt. Anschaulich kann man sich das so vorstellen, dass der Reiz erst den Weg durch einige Filter nehmen muss, bis er am Ziel ankommt. Reagiert man so darauf, dass man, da keine Reaktion oder Antwort erfolgt, einen anderen Auftrag erteilt oder eine Frage stellt, so ist der Autist oft verwirrt. Zu dem ersten Auftrag kommt ein weiterer, die Zeit für die Verarbeitung und Reaktion ist zu kurz, auf keine der Aufforderungen kann adäquat reagiert werden. Überforderung ist die Folge. Oft nützt es dem autistischen Kind, nach einiger Zeit des Wartens die Frage hilfreich umzuformulieren oder die Aufgabe leichter zu gestalten, um eine richtige Antwort oder Verhaltensweise „herauslocken“ zu können. Man muss bei jedem Kind herausfinden, wie lange seine ganz persönliche Wartezeit ist. Oft ist es nötig, längere Zeit verstreichen zu lassen, um später das zu erreichen, was man will. Dies ist auch für ganz einfache Situationen gültig, bei denen es sich um keine Lernsituationen handelt. Als Beispiel soll folgende Szene dienen:

*Das autistische Kind zerreißt einen Zettel und wirft die Fetzerl auf den Boden. Lehrer: „Oje, jetzt musst du die Papierstücke wieder aufheben, denn die gehören in den Papierkorb.“ Der Autist reagiert erregt: „Nicht aufheben!“ Hier ist es sinnvoll, nichts mehr zu sagen oder zu tun, sondern einfach mit den anderen Kindern weiter zu arbeiten und dem autistischen Kind Zeit zu lassen. Nach einer Weile – oft nur zwei Minuten, manchmal aber auch deutlich länger – wendet sich der Lehrer freundlich dem Autisten zu und kündigt ihm seine nächste Aufgabe an: „So, hier bekommst du einen Zettel, und dann darfst du zwei Rechenbeispiele machen, aber zuerst hebst du bitte die Papierstücke auf und wirfst sie in den Mistkbel.“ Bei manchen Kindern wird man den Mistkbel hinstellen, damit der Weg zu ihm wegfällt. Manchmal braucht das Kind aber auch mehr Hilfestellung, dann sagt der Pädagoge: „Komm, ich helfe dir dabei!“*

Ziel ist es, das zu erreichen, was man sich vorgenommen hat, die Beseitigung der Papierstücke unter der Mithilfe des autistischen Kindes. Das soll nicht als Strafe empfunden oder dargestellt werden, sondern die Lösung solcher Konfliktsituationen sollte für einen Zuschauer wie nebensächlich und zufällig, jedenfalls ganz leicht ausschauen. Diese Situation kann, wenn man nicht mit ihr umzugehen versteht, zu einem gewaltigen Konflikt führen, der soweit gehen kann, dass der Autist alles in seiner Umgebung, Hefte, Stifte, Bücher, zerreißt oder durch die Klasse schmeißt und vollkommen durchdreht.

- **Anfang und Ende finden**

Autisten haben ein großes Problem mit dem Beginnen und dem Beenden einer Tätigkeit. Sie finden keinen Anfang und kein Ende. In der Klasse ist damit zu rechnen, dass sie einer allgemeinen Arbeitsaufforderung nicht Folge leisten. Das ist nicht „Unfolgsamkeit“, sondern ein Symptom der autistischen Behinderung. Autisten verstehen es einfach nicht, dass auch sie anfangen sollen. Noch lange kann es nötig sein, sie persönlich aufzufordern, auch zu beginnen, und sehr oft benötigen sie noch zusätzliche Hilfe. Andererseits erkennen sie oft auch nicht, wenn die Arbeit fertig ist, und sie machen einfach stereotyp weiter, bis jemand dem ein Ende setzt. Es ist daher wichtig, am Anfang genau anzukündigen, was man sich vom Kind erwartet und wie man sich den Ablauf vorstellt. Für eine Lernsituation ist es günstig, den Umfang festzusetzen. Das kann so aussehen: „Du rechnest diese fünf Rechnungen, dann darfst du etwas zeichnen!“ Oder: „Wir schreiben heute im Schulübungsheft. Alle schreiben von der Tafel ab, auch du (direkte Ansprache des Autisten), wenn du fertig bist, bekommst du ein Glas Wasser (individuelle kleine Belohnung für das autistische Kind)!“ Oder: „Zuerst schreibst du das ab, dann darfst du ...!“ Viele Autisten lieben es, Zettel zu bekommen, auf denen sie dann zeichnen. Wenn sie diese verlangen, ist es zu vermeiden, einen ganzen Stoß hinzulegen. Der Pädagoge muss das Ende immer vorausplanen, also gibt man dem Kind zwei Zettel oder sagt: „Du darfst dir zwei Zettel nehmen.“ Sonst kann es passieren, dass man das Kind nicht dazu bringt, vorher mit dem Zeichnen, das mit zunehmender Zettelanzahl zu stereotypen Verschmieren der Blätter wird, aufzuhören, bevor alle Zettel angekritzelt, also „fertig“ sind. Ist dieses Arbeitspensum nicht zu bewältigen, beseitigt der Autist alle Zettel, indem er sie zerreißt. Dieses Anfang und Ende finden kann sogar noch beim erwachsenen Autisten zu erheblichen Schwierigkeiten führen. Ein Beispiel dafür wurde schon im Kapitel 10.3.2 beschrieben und die daraus folgenden Konsequenzen aufgezeigt.

In der Schule ist natürlich das Ziel, die Hilfestellungen schrittweise wieder zurückzunehmen, indem aus einem „Fang an, Florian“ später ein „Florian“ wird. Sobald auch das funktioniert, kann man sich auf einen auffordernden Blick beschränken.

- **Mit den Augen des Autisten sehen**

Neben der Funktion der Sprache erachtet MEAD das Spielen des Kindes als zentral für die Identitätsentwicklung, wobei er diese Tätigkeit noch in zwei, in der Entwicklung

aufeinanderfolgende Arten, nämlich das Einzelspiel (*play*) und den Wettkampf (*game*), unterteilt. Kleine Kinder praktizieren häufig eine Art des Spiels, indem sie andere nachahmen, sie schlüpfen in eine andere Rolle. Gleichzeitig mit der Rolle übernimmt das Kind eine Reaktion auf die Reize, die es in sich trägt. Es spielt seine „eigene“ Rolle und die Rolle des anderen. Betrachtet man die Merkmale, die für Autisten charakteristisch sind, so kann man feststellen, dass gerade im Bereich der Sprache und auch bei der Nachahmung im Spiel ein großer Teil der autistischen Störung manifestiert ist. Autisten sind keine Selbstlerner, weil sie im Kindesalter keine Tätigkeiten nachahmen und keine Rollen übernehmen. Mühevoll muss jeder Lernschritt gemeinsam mit dem Kind erarbeitet werden. Das autistische Kind bleibt auf sich alleine gestellt, in der eigenen Welt gefangen. MEAD betont, dass eine Interaktion zwischen Eltern und Kind nur dann gelingen kann, wenn beide Partner in der Lage sind, jeweils die Rolle (besser: Perspektive) des anderen zu übernehmen, sich gewissermaßen in ihn hineinzusetzen und sich „Klarheit“ über eigene wie fremde Erwartungen zu verschaffen. Gibt man sich damit zufrieden, so wäre es einem Autisten nicht möglich, eine eigene Identität zu entwickeln, und auch die Interaktion zwischen Eltern und Kind könnte nicht stattfinden. Für den handlungsfähigen Teil, also den Erwachsenen, bedeutet das, dass er zuerst einen einseitigen Perspektivenwechsel vornehmen muss. Erst wenn man die Welt mit den Augen des Autisten sieht, also Einblick in die autistische Welt gewinnt, ist man in der Lage, mit diesem in Interaktion zu treten. Schon indem man erkennt, dass das Kind nicht nachahmt, und es mühevoll dazu anregt, Schritt für Schritt etwas nachzumachen, begibt man sich automatisch in diese Welt. Nur wenn man in diese Welt hineingeht, kann man den Autisten auch in kleinen Prozessen in unsere Welt führen. Genau dieser Perspektivenwechsel scheint aber oft deshalb so undurchführbar, weil man vom Autisten keine Hilfestellung erwarten kann. Nicht das autistische Kind kann seine Welt erklären, man muss sie sich Punkt für Punkt erfüllen und erarbeiten. Erst wenn man Handlungsweisen versteht, weil man sie aus dem Blickwinkel dieses Andersseins erkennt, kann man reagieren und damit umgehen. Was macht das ununterbrochene Ein- und Ausschalten eines Lichtschalters so faszinierend? Für Autisten sind Dinge, die zuverlässig funktionieren, von großer Bedeutung. Alles, was mit Sicherheit nach bekannten Gesetzen funktioniert, lieben sie, es bringt Ordnung in eine Welt, die für sie so unverständlich ist. Ein Lichtschalter funktioniert immer nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten, das fasziniert und gibt Sicherheit. Strafsanktionen der Eltern führen hier zu keinem gewünschten Ergebnis, bringt das Kind sie doch nicht mit der „Tat“ in Verbindung, und sie sind daher nicht einsichtig. Der „Wissende“ wird diese Handlung nicht sanktionieren, sondern als therapeutisches Mittel einsetzen. Er verlangt dem Kind zuerst eine

Handlung ab, die es aus seiner Welt herauslockt, um es dann – zur Belohnung – seine geliebte Beschäftigung, also z. B. das Ein- und Ausschalten des Lichtes, für eine begrenzte Zeit machen zu lassen. „Zuerst bauen wir einen Turm, dann darfst du das Licht ein- und ausschalten.“ Das bedeutet, durch den Perspektivenwechsel kann der Erwachsene gezielt erwünschte Handlungen mit autistischen Verhaltensweisen belohnen und so diese kanalisieren und ihnen immer kürzere Zeitabschnitte geben.

Mit den Augen des Autisten sehen bedeutet aber auch vorausszusehen, bei welchen Handlungen Probleme zu erwarten sind, und schon dagegen anzusteuern, bevor sie beginnen können. Dazu folgendes Beispiel:

*Ein autistisches Kind war fasziniert davon, dass ein Glas, wenn es zu Boden geworfen wurde, in Scherben zersprang. Bei jedem Glas, das herumstand, probierte es dieses Gesetz aus. Erst mit den Augen des Kindes betrachtet fiel auf, wie viele Gläser und Glasflaschen (zu dieser Zeit wurde die Schulmilch in Glasflaschen geliefert) überall herumstanden! Also blieb den Lehrern gar nichts anderes über, als wirklich darauf zu achten, dass leere Milchflaschen in die Kiste gestellt wurden, wo sie der Autist auch nicht anrührte. Trotzdem gab es einige Lehrer, die nicht einsahen, warum sie ihr Glas nicht am Gang stehen lassen konnten und dann sehr empört über die Tat des autistischen Kindes waren. Hier gab es keine Bereitschaft, einen anderen Blickwinkel einzunehmen.*

Autisten nehmen jede Aufforderung wörtlich. Es ist im Umgang mit ihnen daher auf Genauigkeit im Ausdruck zu achten. Dies ist, wenn man die Welt der Autisten kennt, eine Kleinigkeit, die man bald automatisch berücksichtigt. Dazu ein Beispiel aus einer ersten Volksschulklasse:

*In der ersten Turnstunde ging die Lehrerin mit den Kindern in die Garderobe. Wie oft in diesem Alter waren keine getrennten Räume für Knaben und Mädchen vorhanden. Sie sagt zu den Kindern: „Hier ist die Garderobe, hier ziehen wir uns aus!“ Der autistische Knabe zog sich aus – ganz nackt. Die Lehrerin geriet bei dem Anblick des nackten siebenjährigen Kindes völlig aus der Fassung. Sie bestellte die Eltern und erzählte von dem Vorfall, nicht ohne der drohenden Ankündigung, dass dieses Kind sicher einmal ein Sexualverbrecher werden würde!*

Das autistische Kind ist kein Selbstlerner, also muss man ihm beibringen, durch Nachahmen zu lernen. Es muss erst aufgefordert werden zu schauen und nachzumachen. Auf diese Art

lernt es das, was andere Kinder von sich aus tun. Man kann dem Autisten auch erklären, weshalb man auf Dinge wie reagiert. Das bedeutet, auch der Perspektivenwechsel kann trainiert werden. Wieder muss der Faktor Zeit berücksichtigt werden. Oft erfolgen Lern- und Entwicklungsschritte deutlich später als beim gesunden Menschen. Nicht jeder erreicht jedes Ziel, das gilt aber nicht nur für Autisten! Schritte in die Welt der Autisten sind möglich, die Welt mit ihren Augen sehen ist unumgänglich, will man in Interaktion mit ihnen treten und eine Beziehung aufbauen. Jeder Pädagoge muss sich dessen klar sein, dass der Schlüssel zur erfolgreichen Arbeit mit autistischen Menschen in der Bereitschaft liegt, in ihre Welt zu treten, mit den Augen von Autisten sehen zu lernen und so zu verstehen und zu einem Wissenden zu werden.

- **Resümee**

Dies sind nur Beispiele für viele, die zeigen, dass es eingehender Fachkenntnisse bedarf, um autistische Kinder in der Schule richtig fördern zu können, und welch enormes umfangreiches Wissen und hohes Maß an pädagogischem Gefühl Lehrer brauchen, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Dazu kommt die Tatsache, dass ein Kind in der Schule immer mit einem Team von Lehrern konfrontiert ist. Es muss daher mindestens eine Fachkraft zur Verfügung stehen, die auch den anderen Teammitgliedern – wenn vorhanden auch Erziehern – mit Rat und gegebenenfalls auch Tat hilfreich zur Seite steht. Die übrigen Teammitglieder sollten freiwillig diese Herausforderung annehmen, da man niemanden gegen seinen Willen zwingen kann, mit Autisten zu arbeiten. In diesem Falle wäre ein Scheitern vorhersehbar. In Schulen, die mit klassenübergreifenden Leistungsgruppen arbeiten, gehören selbstverständlich auch die Lehrer der Parallelklasse einbezogen. Zum Aspekt der Freiwilligkeit kommt, dass sich die Mitglieder zusammengefunden haben, wissend, dass hier dem Miteinander großes Augenmerk gewidmet werden muss. Die einzelnen Teammitglieder müssen bereit sein, Ratschläge und Anleitungen der Fachkraft anzunehmen und methodisch adäquat zu arbeiten. Bereits ein halbes Jahr vor Schulbeginn sind regelmäßige Treffen notwendig, die zwei Ziele haben:

## 8.2.2 Teambildung

Voraussetzungen für diese sehr enge Teamarbeit ist ein hohes Maß an gegenseitiger Achtung und Anerkennung. GARNITSCHNIG schreibt in seinem Einleitungsreferat zum Seminar „Die Entwicklung des moralischen Urteils“, dass gegenseitige Anerkennung Bedingung und Ziel eines guten Zusammenlebens von Individuen ist und weiters, dass Menschen diese Anerkennung lernen und leben können (GARNITSCHNIG, Wien, 1996).

Folgende Aspekte bedingen, im Hinblick auf das Team, gegenseitige Achtung und Anerkennung im Team:

### **+ Informationen über den Anderen einholen, seine Einstellungen und Denkweisen erforschen, mit dem Zweck, ihn verstehen zu können.**

Dieser Aspekt bildet die Grundvoraussetzung für den folgenden Punkt. Zuerst ist es notwendig, Informationen zu sammeln, um sie dann in Beziehung zu sich selbst zu setzen. Das bedeutet im Hinblick auf das Team, den Willen zur Auseinandersetzung mit den anderen Mitgliedern und das Interesse an ihnen. Mit dem Wissen um die persönliche Geschichte des Einzelnen fällt es meist viel leichter, Verständnis für ihn und seine Eigenheiten aufzubringen.

### **+ Sich und den Anderen wahrnehmen, Interesse zeigen**

Diese Anforderung erscheint selbstverständlich, solange es sich um Kollegen handelt, mit denen man sich gut versteht, die interessant und sympathisch sind. Die intensive Auseinandersetzung mit Menschen, die man nicht immer selbst wählen kann, mit denen man sich zufällig in einem Team trifft, erscheint schon viel schwieriger. Dennoch ist es eine Minimalanforderung, um gut zusammen zu arbeiten. Hier kann und darf man aber annehmen, dass das gemeinsame Ziel, die Arbeit mit Menschen mit speziellen Bedürfnissen, eine Basis bilden kann.

### **+ Klärung des Vorverständnisses**

Zur persönlichen Ebene kommt hier die professionelle Ebene. Persönliche Erlebnisse, Ausbildung und Arbeitserfahrung bilden mit der Betroffenheit einerseits und der pädagogischen Distanz andererseits die Basis für weiteres Arbeiten.

### **+ Einfühlen in den Anderen**

Ohne diesen Aspekt ist das erfolgreiche Arbeiten auf Dauer nicht möglich. Ein Einfühlen in den Anderen, das den Perspektivenwechsel erst ermöglicht, ist Bedingung für ein gegenseitiges Anerkennen und Achten.

- **Kompetenzerwerb**

In Arbeitskreisen muss Schritt für Schritt das Verständnis für das autistische Kind aufgebaut werden, und die Methoden für die Arbeit mit ihm müssen klargelegt werden. Diese Vorarbeit kommt aber keinesfalls nur dem Autisten zugute, auch alle anderen Kinder werden davon profitieren, ist doch für jedes Kind ein eingearbeitetes Team, das sich so engagiert und motiviert zeigt, die beste Basis für lebendiges Lehren und Lernen. Auch später, nach Schulbeginn, sind regelmäßige Treffen notwendig, damit Probleme besprochen werden können und ein Austausch stattfinden kann.

### **8.2.3 Informationen einholen**

Der klasseführende Lehrer ist die Hauptbezugsperson. Viele der folgenden Schritte wird er stellvertretend für das Team übernehmen, um das Team danach zu informieren. Oft ist es störend bzw. verwirrend, wenn zu viele Personen gemeinsam eine Sache übernehmen. Dazu gehört auch dieser erste Schritt, der zwei wesentliche Aspekte enthält, nämlich Informationen über den Autisten einzuholen und Einstellungen und Denkweisen zu erforschen, mit dem Ziel, ihn zu verstehen. Es ist sinnvoll, einen Informationsbogen über jedes Kind anzulegen und immer wieder zu ergänzen. Man kann so die Entwicklung dokumentieren und gleichzeitig verschiedene Informationen miteinander in Verbindung setzen. Gerade am Anfang, wenn man die Kinder noch nicht so gut kennt, ist dies sehr hilfreich. Für diese Informationen gibt es verschiedene Quellen.

- **Eltern**

Zu Beginn werden die Eltern zu einem Gespräch eingeladen. Dabei ist es äußerst wichtig, ihnen das Ziel dieses Gesprächs mitzuteilen. Zumeist haben Eltern von Kindern mit speziellen Bedürfnissen schon einen langen Leidensweg hinter sich und können durchaus misstrauisch



sein. Oft sind sie auch voll Angst, wieder mit ihrem Kind weggeschickt zu werden. Auch mit den Eltern muss man erst eine Basis des Verständnisses und Vertrauens aufbauen. Empfindlich und verletzt sind sie meist auch dann bereit zu kämpfen, wenn kein Gegner, sondern Menschen, die mittragen und verstehen wollen, ihnen gegenüber sitzen! Man muss daher immer wieder herausstreichen, dass alle Informationen sehr wichtig sind, um das Kind verstehen zu können und ihm den Neustart leichter zu machen. Fragen, die geklärt werden sollen, sind:

- *Was liebt das Kind?* (Spielzeug, Tätigkeiten, Essen, sonstige Vorlieben)
- *Was fürchtet das Kind?* (angstmachende Situationen, Geräusche, Tiere, Tätigkeiten)
- *Wie selbständig ist das Kind?*
- *Wie ist die Familiensituation?* (Geschwister, Eltern, sonstige Personen im gemeinsamen Haushalt)
- *Wer lernt mit dem Kind?*
- *Wie verhält sich das Kind zu Hause, in Gesellschaft, in der Öffentlichkeit?*
- *Wie sah die bisherige schulische Laufbahn aus?*
- *Welche Erfahrungen mit Schule bzw. Kindergarten wurden bisher gemacht?*
- *Bei wem, außer den Eltern, wurde das Kind bisher betreut?*

Hier sind Namen und Telefonnummern von Bedeutung, da diese Personen mögliche Gesprächspartner sein können. Die Eltern sollten aber informiert und um ihr Einverständnis gebeten werden. Wieder muss man auf den Zweck, dem besseren Kennenlernen, um zu verstehen, hinweisen. Gegen den Willen der Eltern darf in diesem Fall kein Kontakt aufgenommen werden!

- **Lehrer oder Kindergärtner**

Eine Kontaktaufnahme mit Lehrern oder Kindergärtnern, die den Autisten vor dem Neustart in der Schule betreuten, können einen anderen wichtigen Aspekt beleuchten, den des Sozialverhaltens des Kindes. Wie verhält es sich in der Gruppe? Hat es Freunde? Gibt es Kinder, die es bereits kennt und die jetzt mit ihm in die neue Schule kommen? Auf welche Dinge reagiert das Kind? Wie wurde mit ihm bisher gearbeitet? Wo steht das Kind leistungsmäßig? Besonders bei diesen Gesprächen ist immer wieder auf Sachlichkeit und Distanz zu achten. Das Ziel ist ein Sammeln von Fakten und Nachvollziehen der Erfahrungen,

die das Kind bisher gemacht hat, damit es dort abgeholt werden kann, wo es zur Zeit steht. Sehr informativ ist es auch, wenn der zukünftige Lehrer einige Zeit beim Unterricht zuschauen darf und somit die Möglichkeit hat, das autistische Kind, aber auch die Umgebung in Interaktion mit jenem, zu beobachten.

- **Therapeuten und Psychologen**

Therapeuten und/oder Psychologen, die mit dem Kind in letzter Zeit gearbeitet haben, können oft eine professionelle Einschätzung des Kindes geben. Besondere Fähigkeiten, Stärken, aber auch Bedürfnisse und Rückstände werden sachlich aufgezeigt und Ratschläge können eingeholt werden. Diese Gespräche können die Basis für weiterführende Zusammenarbeit bilden. Beide Partner, Lehrer wie Therapeuten, haben das selbe Ziel, sie sind gemeinsam für das Kind verantwortlich und aufeinander angewiesen, um die Integration erfolgreich werden zu lassen!

- **Hefte, Arbeitsunterlagen**

Hefte und Arbeitsunterlagen geben einen guten Einblick auf bereits Erlerntes und erleichtern es herauszufinden, worauf man aufbauen kann. Auch um Einblick in die bisher verwendeten Methoden zu erlangen, sind sie unerlässlich. Oft kann man bereits Eingeführtes weiter verwenden und erleichtert dem Kind das Lernen dadurch wesentlich. Auch hier will man vor allem erfahren, wo das Kind steht und worauf man aufbauen kann.

## **8.2.4 Organisatorische Überlegungen**

Als erster Schritt zur Integration eines Autisten sind organisatorische Überlegungen zu machen. Scheinbare Nebensächlichkeiten müssen genau durchdacht und Regeln erstellt werden. Da Autisten Änderungen nicht mögen, vom Umstoßen festgesetzter Normen verwirrt werden und Strukturen brauchen, um sich zu orientieren, sollten einmal festgesetzte Regeln beibehalten werden können. Selbst wenn man als Lehrer noch so bemüht ist, Kontinuität zu bieten, kommt es im Schulalltag oft genug zu unvorhersehbarem Abweichen von Gewohntem. Diese unvermeidbaren Störfaktoren kann man durch gut organisierte

Rahmenbedingungen gering halten. Durch Schaffung äußerer Strukturen bietet man dem autistischen Kind Schutz und Sicherheit.

- **Klassenraum**

Als Lehrer hat man üblicherweise nicht die Möglichkeit, sich einen Klassenraum zu wählen, man muss sich mit Vorgegebenem zufrieden geben. Es liegt aber sehr wohl am Pädagogen, diesen Raum zu gestalten. Vorweg muss gesagt werden, dass Autisten desolate Einrichtungen, herunter hängende Wandverkleidungen, gesprungene Scheiben u. ä. nicht ertragen. In Schulen in Großstädten sind derartige Zustände nicht auszuschließen. Autisten sind Perfektionisten, sie wollen eine perfekte Umgebung und sie wollen alles Begonnene zu Ende führen. Es darf daher nicht verwundern, dass halb kaputte Sesseln, da sie den Autisten in ihrer Unvollkommenheit irritieren, ganz demoliert, herunter hängende Wandverkleidungen ganz abgerissen, gesprungene Scheiben zerschlagen werden. Sind in einer Schule viele Dinge nicht in Ordnung, so sind das regelrecht Fallen für Autisten. Fallen, weil sie eine ständige Herausforderung darstellen, der Autist ununterbrochen mit Unvollkommenem konfrontiert ist. Irgendwann kann man mit Sicherheit damit rechnen, dass der Autist reagiert und dann Unvollkommenes beseitigt. Wie ein Uhrwerk läuft dann alles ab, meist kann es auch nicht mehr gestoppt werden. Hier ist die Gefahr groß, dass die Umgebung nur das Ergebnis wahrnimmt, nicht aber den Auslöser erkennt und mit großem Unverständnis reagiert.

Die Umgebung, in die das autistische Kind kommt, also der Klassenraum, aber auch die anderen verwendeten Räume sollten möglichst baulich und einrichtungsmäßig in Ordnung sein. Saubere, klare Formen und Farben helfen, möglichst wenig Ablenkung zu erzeugen. Der Raum sollte klar strukturiert sein und ordentlich gehalten werden. Bauliche Gegebenheiten, in Raumausstattung und Ordnungsrahmen, sollen keine Anlässe für unliebsame Reaktionen bieten. Aber oft erziehen autistische Kinder ihre Umwelt, wie folgende Beispiele zeigen:

*Ein Autist hatte die Angewohnheit, jede Kreide, die am Boden lag, zu zertreten. Nach kurzer Zeit achteten die Lehrer sehr genau darauf, dass keine Kreide auf dem Boden liegen blieb, wenn sie die Klasse verließen. Ein anderes autistisches Kind holte sich jedes Jausenpaket der anderen Kinder, das sie achtlos liegen ließen, wenn sie die Klasse verließen, und herumstehende Getränkedosen leerte es aus. So räumten die Kinder bald ihre Jause weg und tranken aus, bevor sie spielen gingen.*

- **Der Sitzplatz**

Die Wahl des Sitzplatzes ist für einen Autisten sehr wichtig. Meist will er unter keinen Umständen einen bereits zugewiesenen Platz tauschen, also muss vorher gut überlegt werden, wohin das autistische Kind gesetzt wird. Mit den Augen des Autisten sehen bedeutet, die möglichen Probleme erkennen und schon bei der Wahl des Platzes zu berücksichtigen. Durch vorausschauendes Planen können so viele Situationen vermieden werden, die ein Scheitern des Kindes bedingen können. Aspekte, die mit zu berücksichtigen sind:

- a) Sicht zur Tafel: muss unbedingt ungestört möglich sein.
- b) Stellung zum Fenster: Um stundenlanges Hinausstarren zu vermeiden ist ein sinnvoller Sitzwinkel zu wählen. Der Blick aus dem Fenster – eine besondere Vorliebe der meisten Autisten – kann aber als Belohnung eingesetzt werden: „Wenn du fertig bist, darfst du aus dem Fenster schauen.“ Auch der Lichteinfall (Schatten beachten) sollte bedacht werden.
- c) Abgrenzung zu Mitschülern: Die meisten Autisten benötigen einen Platz, der Distanz zu anderen Mitschülern schafft. Ganz schlecht ertragen sie es, wenn Kinder hinter ihnen sitzen. Durch geschicktes Plazieren von Hydrokulturen oder Raumteilern kann man oft eine Nische schaffen, die dem autistischen Kind Sicherheit und Rückzugsmöglichkeit gibt. Auch ein Platz, an den sie sich nach getaner Arbeit zurückziehen dürfen, der ihnen aber alleine vorbehalten bleibt, ist oft sehr nützlich.
- d) Nähe zum Lehrer: Besonders, wenn manchmal damit zu rechnen ist, dass für das autistische Kind kein eigener Lehrer anwesend ist, sondern nur ein Lehrer für alle Schüler anwesend ist, sollte der Lehrer das autistische Kind in der Nähe, also „bei der Hand“ haben. So kann er gleichzeitig Hilfestellung, Aufmunterung und Anweisungen geben und sowohl das autistische Kind als auch die anderen beschäftigen.

- **Wege**

Bei der Platzwahl sollten auch die Wege, die der Autist verwendet, wenn er zum Waschbecken, Papierkorb, zur Türe oder Tafel geht, beachtet werden. Je mehr Überschneidungen und Kreuzungspunkte mit den Wegen, die alle Kinder zurücklegen, eingebaut sind, um so eher kann es auch zu Konflikten mit den Mitschülern kommen. Da es sich bei der autistischen Störung auch um eine Kommunikationsstörung handelt, können

manche Autisten verbal nicht ausdrücken, dass ihnen ein anderes Kind zu nahe kommt, und sie lösen die Situation auf ihre Art – sie stoßen den anderen weg! Um die möglichen Probleme und Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen, muss man die Situation unter dem Aspekt des Perspektivenwechsels betrachten, man muss die Welt mit den Augen des Autisten sehen.

Folgendes Beispiel zeigt, wie schwierig das manchmal sein kann:

*Bei einem Schulausflug besuchte Michael, ein Autist, mit seiner Klasse einen Reitstall. Michael war von den Kindern akzeptiert, jedoch auch ein wenig gefürchtet, da es ihm nicht immer gelang, Situationen verbal zu lösen und er daher manchmal ein anderes Kind wegstieß oder auch ins Gesicht schlug. Dieser Respekt, den die anderen vor ihm hatten, verschaffte ihm aber auch jene Distanz, die er oft brauchte, und schützte ihn vor Spott und Hänseleien. Die Lehrer, im Bewusstsein dieser Probleme, hatten ihn stets wachsam im Auge. Im Reitstall, mitten im Trubel des Ankommens, ging Michael, so wie mehrere Schüler, von den Lehrern unbemerkt zur Toilette. Diese war extrem eng, voll mit Kindern und besetzt. Der Schüler, der nichtsahnend am Klo saß, hatte die Türe nicht abgesperrt. Michael öffnete die Türe, fand die Muschel besetzt und reagierte in seiner Art: Er schnappte den Mitschüler, der dermaßen verblüfft war, dass er nicht einen Ton von sich gab, und stieß ihn hinaus, um für sich Platz zu schaffen.*

Diese und ähnliche Situationen passieren, obwohl Experten mit dem Autisten unterwegs sind. Ein kleiner Augenblick der Unachtsamkeit genügt und große Folgen können eintreten. Hat man ein autistisches Kind in der Klasse, das manchmal so reagiert, so muss zwischen den Lehrern, die im Unterricht anwesend sind, ausgemacht sein, dass einer auch ein mögliches Aufsuchen der Toilette im Unterricht vorausschauend überwacht.

- **Andere Räume und Plätze**

Neben der Klasse sind für jedes Schulkind noch andere Räume von Wichtigkeit. In der Volksschule sind dies meist neben dem Klassenraum nur wenige andere. Bereits in der Hauptschule erweitert sich die Zahl der Unterrichtsplätze. Wenn man einen Schultag genau betrachtet, stellt man fest, wie oft die Kinder ihren Platz verlassen müssen, um dem Unterricht zu folgen: Der Unterricht in Leistungsgruppen in den Gegenständen Mathematik, Deutsch

und lebende Fremdsprache bedeutet für viele Schüler, dass sie einen anderen Raum aufsuchen müssen. Hier hilft man dem Autisten, wenn man jene Gruppe, der er zugeteilt ist, in der Stammklasse unterbringt. Der sichere, vertraute Platz, für dessen Wahl viele Aspekte herangezogen wurden, kann dann beibehalten und die Unruhe kleiner gehalten werden. Auch dem Problem, die richtigen Arbeitsunterlagen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort zu haben, wird so vorgebeugt. Haben doch auch gesunde Kinder bei dem immer wiederkehrenden Wechsel des Arbeitsplatzes oft große Schwierigkeiten, sich selbst rechtzeitig und ausreichend zu organisieren.

Auch der Garderobe muss besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Ein von Autisten gewählter oder ihm zugedachter Platz will später beibehalten werden. Dies kann zu Konflikten führen, wenn sich andere nicht daran halten. Die Reaktionsweisen sind hier sehr unterschiedlich. Manche autistische Kinder haben große Probleme, zu ihrem Platz in der Garderobe zu gehen, wenn sie sehen, ein anderes Kind hält sich dort auf. Hilflös gehen sie vor der Garderobe auf und ab und sind verzweifelt, weil sie keine Strategie besitzen, dieses Problem zu lösen. Hier kann durch einen verstehenden Begleiter, schon bald übernehmen auch Mitschüler diese Rolle, leicht geholfen werden und Lösungsstrategien angeboten und verbalisiert werden. Die Art der Hilfestellung kann von der freundlichen Aufforderung „Komm, ich gehe mit dir zu deinem Platz und helfe dir“ bis zu indirekten Aktionen, dem Wegschicken des anderen Kindes, „Bitte, lass Peter auf seinen Platz gehen!“, reichen. Besetzt ein anderes Kind den Platz des Autisten hilft anfangs der Pädagoge: „Ich sehe, dein Platz ist besetzt! Komm, wir bitten Hansi, dass er ihn frei macht.“ Das Ziel ist es auf jeden Fall, das autistische Kind dazu zu bringen, dass es von sich aus die Situation verbalisiert. Dazu ist es sinnvoll, einen kurzen Satz zu trainieren: „Lass mich bitte her.“ Es kann sehr lange dauern, bis der Autist diesen Satz von sich aus anwendet. Die Art der Hilfe zur Selbsthilfe stellt allerdings einen Schlüssel zur erfolgreichen Arbeit mit Autisten dar. Dabei erkennt der Pädagoge die ganzheitlichen Strukturen und Zusammenhänge, führt Lösungsstrategien vor und ein und baut schließlich die Hilfestellungen schrittweise ab, während der Autist Handlungskompetenz gewinnt.

Genau dieselbe Problematik, die für die Garderobe angeführt wurde, ergibt sich auch in dem Umkleideraum des Turnsaales. Im Gegensatz zur Garderobe, wo man fixe Plätze zuweisen und durch Namensschilder kennzeichnen kann, ist hier eine Beschriftung nicht möglich, da dieser Raum von den anderen Klassen mitbenutzt wird. Es ist daher wichtig, den Mitschülern zu erklären, wie wesentlich der gewohnte Platz für das autistische Kind ist, und sie zu bitten, ihm diesen Platz freizuhalten.

- **Gliederung und Struktur**

Autisten wollen Regeln und Strukturen. Sie, deren Sein uns so chaotisch erscheint, brauchen diese, um sich in unserer, für sie so verwirrenden Welt zurechtzufinden. Gibt es diese Regeln einmal, so wollen sie kein Abweichen von Vertrautem. Dies geht oft so weit, dass manche Autisten neue Kleidung ablehnen und nur ganz bestimmte Speisen zu sich nehmen, die wiederum ein bestimmtes Aussehen haben müssen: Pizza ist nicht gleich Pizza! Keineswegs heißt das aber, alles hat sich nur nach dem Autisten zu richten. Vielmehr ist das Einstellen auf eine geänderte Situation ein wichtiges Ziel. Vorausschauend wird klargelegt, welche Änderung stattfinden wird und warum das so ist. Durch das Beachten des Zeitfaktors – Autisten benötigen länger, um einlangende Reize (Botschaften) zu verarbeiten – lassen sich derartige Situationen gliedern und bewältigbar machen. Es sollten nicht mehrere unterschiedliche Varianten in rascher Reihenfolge als Wahlmöglichkeit geboten werden. Das kann Druck erzeugen und beim Autisten das Gefühl, er müsse alle Varianten umsetzen. Der Pädagoge trifft sozusagen eine Auswahl und stellt die Änderung rechtzeitig vor. Auch die dazu notwendigen Schritte sind trainier- und lernbar. Das bedeutet, selbstverständlich kann der Autist mit Veränderungen umgehen, er muss es aber lernen.

Dies ist bei den Planungsarbeiten zu berücksichtigen. Noch vor dem ersten Zusammentreffen mit dem autistischen Kind müssen Strukturen erarbeitet werden. Zwei Bereiche sind zu beachten:

- **Ordnungsregeln**

Hier sollen jene äußeren Strukturen festgelegt werden, an die sich alle Kinder halten müssen. Bei der vorbereitenden Diskussion im Lehrerteam zeigt sich oft, wie unsinnig bestehende Regeln sein können, weil zeitgemäß überholt, aber auch wie unterschiedlich verschiedene Personen Regeln auslegen und an deren Einhaltung interessiert sind.

Es ist daher von großer Wichtigkeit, dass alle aufzustellenden Gebote für alle Teammitglieder einsichtig sind und daher von allen mitgetragen werden können. So ist es sinnvoll, die Regeln zu besprechen und sich auch im Vorhinein zu überlegen, wie das Team mit einem Verstoß dagegen umgeht. Da es sich aber vorrangig um Regeln handelt, die die Schüler einhalten müssen, ist es einsichtig, dass jene die Sinnhaftigkeit erkennen. Nicht immer ist es sinnvoll,

stets die Erarbeitung von Regeln durch die Schüler anzustreben. Auch hier zeigt sich, je genauer der Pädagoge das Ziel kennt, das er erreichen will, um so leichter wird der Weg dorthin zu gehen sein. Lehrer, deren Agieren oft mühelos und wie zufällig aussieht, haben einen ganz genauen Plan, mit dessen Hilfe sie ihr Ziel ansteuern. Voraussetzungen für ein klares und akzeptierbares Regelwerk sind: Sinnhaftigkeit und Beschränkung auf das Wesentliche. Als wichtig gilt die Botschaft: Es gibt auch spezielle Regelungen! Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ermöglicht auch in diesem Fall die adäquate Sichtweise.

- **Klassenzusammensetzung und Klassengröße**

Wegen der besonders intensiven Förderarbeit, die ein autistisches Kind benötigt, darf die Schüleranzahl nicht zu groß sein. Sie sollte 15 bis 20 Kinder keinesfalls überschreiten. Weniger Kinder sind immer günstiger!

Besondere Bedeutung kommt auch der Zusammensetzung der Klasse zuteil. Nicht die Anzahl jener Kinder, die spezielle Bedürfnisse haben, ist entscheidend, sondern die Art ihrer Bedürfnisse. Keinesfalls darf aber vergessen werden, dass jedes Kind der Klasse ein Recht auf bestmögliche Förderung hat, etwas lernen und daran auch Freude haben soll. Das gilt auch für Integrationskinder. Ein Hauptziel der Integration sollte sein, durch entsprechende Forderungen zu fördern. Es ist sinnvoll, wenn die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler innerhalb einer gewissen Bandbreite liegt und extreme Unterschiede nicht auftreten. Sonst kann Integration leicht zu einer Alibihandlung verkommen.

Je unterschiedlicher die Kinder der Klasse sind, um so größeres Geschick wird vom Lehrer verlangt und um so größer müssen seine Flexibilität und sein Einfühlungsvermögen sein. Eine Durchmischung der Klasse mit Integrationskindern, die unterschiedliche Bedürfnisse haben, ist aber günstig. Es ist nicht sinnvoll, wenn alle Integrationskinder einer Klasse dieselben Probleme haben. Hier besteht die Gefahr einer Zweiteilung.

Kinder, die nicht in Klassen passen, in die ein autistisches Kind integriert werden soll, sind Kinder mit „psychomotorischer Enthemmung“ (KIPHARD, 1994, S. 147), das sind Kinder mit Hypermotilität (Bewegungsunruhe) und Kinder, deren primäres Problem Aggression ist. Ernst J. KIPHARD, der als Motopädagoge über reiche Erfahrung im Umgang mit Verhaltensstörungen verfügt und in seiner Mototherapie das Ergebnis einer 25-jährigen klinischen Tätigkeit vorlegt, definiert Hypermotilität als eine Steigerung der Gesamtmenge motorischer Produktionen in der Zeiteinheit. Bei diesen übermäßig schnellen, hastigen,



ungerichteten, ziel- und planlosen, diffus-dranghaften Bewegungsentladungen handelt es sich um eine Äußerungsform von innerer psychokinetischer Erregungs- und Antriebssteigerung bei gleichzeitig erhöhter Reaktionsbereitschaft gegenüber Umweltreizen (KLAGES, 1963). Symptome der Hypermotilität sind unermüdliches und dabei unproduktives Hin- und Herbewegen, wie Rutschen, Wackeln, Füßescharren und Beinebaumeln, verbunden mit feinsten und unwillkürlichen Gesichts- und Gliederzuckungen. Die motorische Unruhe mit der für diese Kinder typischen Reizselektionsschwäche findet man auch häufig bei verhaltensgestörten Kindern. Besonders im Vorschul- und frühen Schulalter überwiegen noch die neurologischen Erregungen aus dem Stammhirn. Die Hirnrinde als übergeordnetes Steuerungs- und Hemmungszentrum ist im Allgemeinen erst mit acht Jahren soweit ausgereift, dass Erregung und Hemmung sich die Waage halten. Da bei Schuleintritt dieser neurologische Prozess gerade erst beginnt, bedeutet der Zwang zum Stillsitzen während des Unterrichts eine widernatürliche Überforderung. Das Kind kann seinen starken Bewegungsantrieb noch nicht genug unter Kontrolle halten (KIPHARD, 1994, S. 147). Die ziel- und planlose Hyperaktivität mit ihren teils aggressiv-motorischen Entladungen stellt an den Lehrer hohe Anforderungen. Außerdem beeinflusst die motorische Unruhe die Konzentrationsfähigkeit im Unterricht negativ. Daraus ergeben sich schulische Leistungsstörungen bei an sich intelligenten Kindern.

Für den gemeinsamen Unterricht des hyperaktiven Kindes mit dem autistischen Kind kann das Verhalten des hyperaktiven Kindes den Autisten so sehr durcheinanderbringen und verwirren, dass dieser in der Klasse nicht unterrichtet werden kann. Da beim autistischen Kind der biologische Schutzmechanismus der Wahrnehmungsselektion nicht funktioniert, können alle optischen und akustischen Reize ungehindert den für die Auswahl von Wahrnehmungsinhalten zuständigen Filter passieren, der nach Ansicht von SCHOPLER (1962) und RIMLAND (1964) in der retikulären Formation des Stammhirns zu suchen ist. Dabei könnte das Hirn einer derartigen Reizüberlastung ausgesetzt sein, dass sein gesamtes Regelsystem durch Überforderung zusammenbricht. Autistische Angst- und Wutausbrüche können ein letzter, ohnmächtiger Versuch sein, dem subjektiv als chaotische erlebten Überangebot an einfließenden Umwelteindrücken zu entgehen (KIPHARD, 1994, S. 82).

Aggression ist eine Form der Angstbewältigung. Durch Angriffshandlungen will das Kind seine gesteigerten Existenzängste überdecken (ADLER, 1908). Es ist also eine „Flucht nach vorne“, während das gehemmte Kind die Flucht nach hinten antritt. Beides sind Angstabwehrreaktionen. Die Angst kann zum Rückzug treiben oder zum tollkühnen Angriff

zwingen. Dabei kann der Angriff auch zum Zweck der Vermeidung von vermeintlicher Bedrohung angewendet werden.

Aggressiven Kindern stehen keine normalen emotional-sozialen Verhaltensmuster zur Verfügung, sie sind viel zu tief in den Teufelskreis von Angriff und Gegenangriff verstrickt. Da auch die Hemmschranken häufig wegfallen, ist jeder Mitschüler potentiell Opfer. So auch das autistische Kind. Wird der Autist aggressiven Angriffen ausgesetzt, gibt es mehrere Faktoren zu beachten:

- a) Das autistische Kind kann sich gegen aggressive Angriffe nicht wehren. Es ist ihnen schutzlos ausgeliefert. Mögliche Reaktionen sind ein Rückzug in die Isolation, der so weit gehen kann, dass der Autist den weiteren Schulbesuch verweigert. Auch erhöhte Aggressionsneigung, die sich auch gegen sich selbst richten kann, ist möglich.
- b) Aggression schafft Gegenaggression. Aggressives Verhalten gehört zur Systematik des Autisten. Wird das autistische Kind oft aggressiven Angriffen ausgesetzt, beeinflusst dies das eigene Aggressionsverhalten negativ.

Voraussetzungen für alle therapeutischen Bemühungen gegenüber Aggression – und das gilt für das verhaltensgestörte Kind genauso wie für das autistische – ist die Einsicht, dass es dem Kind nicht am guten Willen fehlt und dass gerade diejenigen schwach und hilfsbedürftig sind, die auf diese Art Stärke markieren. Auch das schlimmste Fehlverhalten dient immer dem Zweck, auf die eigene innere Not aufmerksam zu machen, egal ob das bewusst oder unbewusst geschieht. „Nur der Starke kann von sich aus nachgeben, ein schwaches Ich befindet sich immer in Verteidigungsbereitschaft.“ (KOPP, 1977, S. 66)

Da aggressive Kinder auf alle anderen, denen Liebe und Zuneigung entgegengebracht wird, neidisch und eifersüchtig sind, ist das gemeinsame Führen dieser Kinder mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen, die besonders viel Aufmerksamkeit benötigen, äußerst problematisch und kann die Lehrer vor große Probleme stellen.

- **Erste Begegnung**

Auf die besondere Bedeutung der Art, auf ein Gegenüber zuzugehen, wurde schon verwiesen. Im System Schule kann diese erste Begegnung mit Schülern und auch mit Eltern deshalb von

so entscheidender Bedeutung sein, weil sie den Ausgangspunkt einer Entwicklung darstellt. Durch das bewusste Gestalten und eine geplante Vorgangsweise kann der Lehrer in seiner Professionalität besonders hier entscheidende Weichenstellungen vornehmen.

- **Das autistische Kind**

Sind alle angeführten organisatorischen Vorbereitungen getroffen worden, ist der nächste Schritt das erste Treffen mit dem autistischen Kind. Günstig für dieses „erste Mal“ ist es, wenn das Kind seine vertraute Umgebung nicht verlassen muss. Dafür eignet sich ein Besuch eines oder mehrerer Lehrer des Teams in seiner bisherigen Schule oder dem Kindergarten. Ziel des Besuches sollte vor allem sein, möglichst viele Beobachtungen zu machen. Wie ist die Umgebung gestaltet, wie verhält sich das Kind zu den anderen Kindern und zum Pädagogen, wie agieren diese? Natürlich werden Lehrer und zukünftiger Schüler einander vorgestellt. Man darf nicht enttäuscht sein, wenn das autistische Kind scheinbar keinerlei Interesse an zukünftigen Lehrern zeigt. Hier muss immer eine Eigenschaft fast aller Autisten berücksichtigt werden: Autisten wollen keine Veränderungen! Dennoch wird das autistische Kind in die neue Schule eingeladen, und zwar zu einem schon vorher mit den Eltern abgesprochenen Termin. Es ist durchaus überlegenswert, die aktuellen Lehrer oder Betreuer des Kindes mit einzuladen.

Bei dem folgenden Besuch lernt das autistische Kind die neue Schule kennen. Gemeinsam mit den Eltern und dem Kind wird bei einem Rundgang durch das Schulgebäude und Schulhaus laut und deutlich die Funktion der einzelnen Räumlichkeiten erklärt. Hier ist es wichtig, die Erklärungen für das Kind verständlich abzugeben, auch wenn es uninteressiert scheint! Der Lehrer sollte auch immer wieder das Kind direkt ansprechen und die Reaktionen genau beobachten (vgl. Kapitel 11.2.1). Ob dieses und das gemeinsame Treffen mit der Klasse für den Autisten ausreichende Vorbereitungen für den Schulbeginn im Herbst sind, hängt von dem autistischen Kind ab. Unter Umständen müssen mehrere Besuche in der Schule stattfinden. Auch muss gemeinsam mit den Eltern eine Strategie für die ersten Schultage entwickelt werden. Wenn nötig und auch von den Eltern erwünscht, muss ihnen die Möglichkeit gegeben werden, ihr Kind in jener schwierigen Umstellungsphase zu begleiten und ihm beizustehen. Diese Starthilfe kann, individuell abhängig vom Kind, zwischen wenigen Stunden bis zu einigen Tagen dauern, muss aber auch wieder schrittweise

zurückgenommen werden. Hier obliegt es dem Gefühl und Geschick des Teams und der Eltern, das richtige Maß zu finden!

- **Die Klasse**

In den letzten Wochen des zu Ende gehenden Schuljahres, also knapp vor Beginn der Sommerferien, soll die ganze Klasse zu einem ersten Kennenlernen eingeladen werden. Für die Kinder ist der Schulbeginn im Herbst viel leichter zu bewältigen, wenn sie schon vor den Ferien wissen, was sie danach zu erwarten haben. Dieser erste Besuch in der neuen Schule sollte für die Kinder bereits in „ihrer“ Klasse stattfinden. Es ist sinnvoll, zuerst jene Informationen weiterzugeben, die auch die Eltern betreffen. So haben die Kinder etwas Zeit, sich einzugewöhnen, ehe die Erwachsenen hinausgebeten werden. Die Eltern bekommen die Möglichkeit, in einem Raum bei einer Tasse Kaffee auf ihre Kinder zu warten. Das Programm an diesem Nachmittag ist so gestaltet, dass sowohl die Lehrer des Teams die Kinder schon ein wenig kennenlernen, aber natürlich soll es vor allem den Kindern die Möglichkeit bieten, die Schule und die Lehrer als nicht mehr ganz fremd zu empfinden. Es kann Kennenlernspiele, gemeinsames Kennenlernen des Turnsaales, Werkraumes, Garderobe, Direktion, Filmzimmer etc. und Garten bzw. Hof beinhalten. Wichtig ist, dass sich das Team, nachdem die Kinder wieder gegangen sind, die Zeit nimmt, Eindrücke und Beobachtungen auszutauschen und zu diskutieren. Die Informationsbögen, die schon vor einiger Zeit angelegt wurden, werden mit Erkenntnissen aus dem Treffen ergänzt.

### **8.2.5 Der Elternabend**

Der erste Elternabend muss mit großer Sorgfalt geplant werden. Hier werden entscheidende Weichen für die kommenden Jahre gestellt. Den Lehrern muss klar sein, dass sowohl die Eltern der gesunden, wie auch der Integrationskinder voll Unsicherheit und Sorge auf die kommende Zeit blicken. Es wird, da die Integration bei uns in Österreich erst wenige Jahre praktiziert wird, kaum Eltern geben, die bereits Erfahrung mit erfolgreicher Integration gemacht haben, und so muss dies von den Lehrern sehr sensibel vorbereitet werden. Auf keinen Fall darf sie zur Diskussion stehen. Mitsprache und Mitdenken der Eltern ist sehr erwünscht, jedoch sind gewisse Grundbedingungen gegeben. Es sollen Sorgen und Ängste aller ernst genommen werden, aber unter dem Aspekt der gegenseitigen Achtung und

Anerkennung. Die Sorge um das eigene Kind und dessen Wohlfühlen in der Klasse sollte alle Kinder miteinschließen. Es ist also besonders wichtig, dass alle – Eltern, Kinder und Lehrer – begreifen, dass es sich um ein gemeinsames Projekt handelt, und sich ein wenig für das Gelingen verantwortlich fühlen. Leider ist aber bei unzureichender oder nicht genügender Information bereits bei der Anmeldung damit zu rechnen, dass manche Eltern erst überzeugt werden müssen. Es ist sinnvoll, alle Eltern über die besonderen Bedürfnisse und Eigenheiten **aller** Kinder zu informieren, mit dem Zweck, deren Einstellungen und Denkweisen zu erforschen, um auch fremde Kinder besser verstehen zu können. Weiters soll das Interesse der Eltern auch an den anderen Kindern geweckt werden, sie sollen ihre Bedürfnisse wahrnehmen und so ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf das eigene Kind, sondern auch auf die anderen richten. Eine Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, wäre das Einsetzen gruppenspezifischer Methoden. Die Eltern von jeweils zwei Kindern bekommen einige Minuten Zeit, um sich vorzubereiten, das jeweils andere Kind vorzustellen. Hilfreich könnte es sein, einige Fragen vorzugeben, die den Lehrern wichtig sind. So haben die Eltern die Möglichkeit, Informationen zu geben, aber gleichzeitig selbst zu bestimmen, wieviel an Information sie preisgeben wollen. Es soll nämlich vermieden werden, dass nur die Eltern der Integrationskinder Informationen über Kind und Familie preisgeben müssen, alle anderen Eltern sich aber schweigend zurückziehen dürfen. So wäre eine einseitige Information gegeben, aber der Faktor der Gegenseitigkeit völlig außer Acht gelassen.

In dieser Vorstellungsrunde kann auch ganz leicht geklärt werden, wie viel Erfahrung die einzelnen Familien mit Integration gemacht haben bzw. welche Vorinformation bereits vorhanden ist. Fragen sollten in jeder Phase des Treffens erlaubt und erwünscht sein. Das Ziel dieses Elternabends ist es, dass alle mit dem Wunsch nach Hause gehen, sich in die anderen Personen einzufühlen und sie zu verstehen und das Ihre zu einer positiven Entwicklung des Klassengeschehens beizutragen. Gelingt dies, so ist eine Basis für ein gemeinsames Arbeiten geschaffen, getragen von Achtung vor dem Anderen und Anerkennung für seine ganz persönlichen Leistungen.

## **9. DIE BESONDERE BEDEUTUNG DES BEZUGSAUFBAUS**

Die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung zwischen einem autistischen Kind und seiner Bezugsperson ist besonders wichtig und daher bewusst und gezielt herzustellen und zu fördern. Der erste Schritt in der Therapie ist folglich immer die Herstellung des

Blickkontaktes. Das geschieht meist mit der von LOVAAS eingeführten Aufforderung „Schau mich an!“. Zu Beginn der therapeutischen Arbeit wird, wenn es notwendig ist, der Kopf des Kindes mit dem Zeigefinger am Kinn berührt und zart so geführt, dass der Augenkontakt zwischen Kind und Bezugsperson entsteht. Ohne Augenkontakt oder noch allgemeiner ohne einen Kontakt hergestellt zu haben, kann kein Auftrag übermittelt werden. Dies ist auch in der alltäglichen pädagogischen Praxis immer gültig. Erst wenn es gelungen ist, eine Beziehung in einem freundlichen Klima aufzubauen, können Förderprogramme wirksam werden. Da Autisten keine Selbstlerner sind und sich die Welt nicht selbst erobern, brauchen sie ein gut aufgebautes Spiel- und Arbeitsprogramm und ständige Unterstützung durch ihre Familie, Lehrer und Therapeuten.

## **10.ELEMENTE DER BEWUSSTEN INTERAKTIONSGESTALTUNG**

ROLLETT und KASTNER-KOLLER weisen in dem von ihnen entwickelten „Wiener Interaktions- und Kontakttrainingsprogramm“ auf besonders beachtenswerte Aspekte hin.

### **10.1 „Anstrahlen“ und „modulierte Sprechweise“**

Unter „Anstrahlen“ ist ein besonderes Kontaktangebot zu verstehen: strahlende, geöffnete Augen und ein strahlendes Lächeln. Im Alltag wenden wir alle diese Zeichen, wenn auch oft unbewusst, an. Allerdings genügt bei gesunden Menschen ein Augenblick und schon erfolgt eine Reaktion. Autisten brauchen jedoch oft sehr lange, bis sie auf ein Kontaktangebot reagieren. Erschwerend für die Bezugsperson kommt noch dazu, dass der Augenkontakt autistischer Kinder anfangs über das „periphere Sehen“ erfolgen kann, das heißt, sie schauen einen nur aus den Augenwinkeln an. ROLLETT macht deutlich, wie wichtig es ist, das Kind immer wieder freundlich anzulächeln und zurückzublicken, ganz gleichgültig, ob es reagiert oder nicht und ohne Rücksicht darauf, wie lange es dauert, bis es zu antworten beginnt. Dieser „Kunstgriff“ ist gar nicht leicht über längere Zeit durchzustehen, denn eine solche Hartnäckigkeit entspricht unserem Normverhalten im Alltag in keiner Weise. Es handelt sich also um bewusstes Einsetzen einer speziellen Methode. Dass autistische Kinder so viel Zeit brauchen, um reagieren zu können, ist leider kaum bekannt. Autisten erleben daher immer

wieder, dass sich die anderen Menschen von ihnen viel zu rasch abwenden. Sie sind dann enttäuscht und immer weniger motiviert, sich auf Kontakte einzulassen.

Die „modulierte Sprechweise“ ist eine betontere, durch bedeutungsvolle Pausen gegliederte, oft langsamere Sprechweise, als man sie normalerweise verwendet. Man kann auch an die „Werbesprache“ oder den „Muttertonfall“ denken, wie ihn Mütter beim Umgang mit ihren kleinen Kindern anwenden. Natürlich muss immer versucht werden, möglichst altersgemäß und dem individuellen Entwicklungsstand entsprechend zu handeln.

## **10.2 Der Faktor Zeit**

Autistische Kinder brauchen extrem viele Übungsschritte, bis sie etwas gelernt haben. Da sie keine Selbstlerner sind, wie schon deutlich gemacht wurde, sind auch Übungsphasen unter Führung der Bezugsperson zu durchlaufen. Eltern gesunder Kinder merken oft gar nicht, wie viele Wiederholungen ihr Kind für sich selbst vornimmt. Warten können und sich Zeit lassen und Zeit nehmen erscheint oft sehr anstrengend. Besonders schwierig ist es in der schulischen Situation. Schon PIAGET weist darauf hin, wie wichtig es ist, „Zeit zu verlieren“, um später „Zeit zu gewinnen“. Besonders am Beginn der Schulzeit werden Lehrer und Schüler durch die Struktur der Schulbücher durch den Stoff getrieben. Speziell im Bereich des Lesenlernens bleibt keine Zeit. Es ist kein Wunder, dass die Leseleistungen schlechter werden, wenn das Fundamentale nicht mehr gebührend beachtet wird.

Autistische Kinder benötigen sehr lange Zeit, um Reize zu verarbeiten und schließlich reagieren zu können. Wir sind gewöhnt, dass Reaktionen auf Gehörtes in kürzester Zeit erfolgen. Wenn man sich vor Augen hält, dass Autismus nicht nur als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung definiert wird, sondern auch als Wahrnehmungsverarbeitungsstörung, dann fällt es vielleicht leichter, sein Handeln bewusst zu steuern. Zeit lassen und Zeit geben kann im wahrsten Sinne des Wortes Nerven kosten. Ein wesentlicher methodischer Hinweis ist es, eine Aufforderung an autistische Kinder zu richten, die wohlüberlegt ist und im Rahmen des Erfüllbaren liegen soll. Danach ist aber Zeit zu geben, auch dann, wenn keine sofortige Reaktion erfolgt. Es gehört nun zum „pädagogischen Takt“, zur Erfahrung und zum Fingerspitzengefühl, wie unter Umständen und nach welcher Zeitspanne die Aufforderung zu wiederholen ist oder neu formuliert werden soll. Es kann das autistische Kind in allergrößte Schwierigkeiten bringen, wenn sofort völlig andere Aufforderungen erfolgen oder mehrere Alternativen angeboten werden. Die Bezugsperson muss an sich selbst arbeiten und richtig

„trainieren“, um die nötige Länge der Wartepause zu ermitteln und außerdem herauszufinden, auf welche Weise das Kind zeigt, dass es eine zusätzliche Hilfe braucht.

### **10.3 Rückmeldungen (Feedback) geben**

Autisten haben ständig mit unangenehmen Gefühlen zu kämpfen. Kritik und Tadel sind nicht dazu angetan, ihre Angstspannung zu steigern. Sie haben sich als Erziehungsmittel wenig bewährt. Der zielführendste Stil ist die sogenannte „freundliche Konsequenz“: Liebevolleres Eingehen und Verständnis gepaart mit Festigkeit und Unerschütterlichkeit, was das Erreichen von Zielen und den Abbau von unerwünschten Verhaltensweisen betrifft.

Lob ist unser wichtigstes und wirksamstes Erziehungsmittel! Wenn autistische Kinder etwas gut gemacht haben, sollte man ihnen sofort lobend sagen, dass es richtig ist und auch hinzufügen, was sie gut gemacht haben: „Sehr gut, das hast du richtig zusammengesetzt.“ Diese Form des Lobes wird als „differenziertes Lob“ bezeichnet. Wenn eine Aufgabe aber falsch gelöst wurde, sollte man eine sogenannte „hilfreiche Rückmeldung“ geben. Diese besteht darin, dass man in einem engagierten, aber hilfreichen Ton sagt, wo etwas noch einmal zu überarbeiten ist und Hilfen gibt, um den Fehler sofort auszubessern.

### **10.4 Erfolg und Lob als Verstärker**

Es ist sehr wichtig, dass eine Szene nicht damit endet, dass das Kind das Gefühl hat, gescheitert zu sein oder sich mit unerwünschtem Verhalten durchgesetzt zu haben, sondern dass es irgend etwas macht, was der Erwachsene von ihm verlangt hat. Vielleicht ist es dazu nötig, eine Aufgabe leicht zu verändern oder überhaupt ein neues Angebot zu machen. Bei der Stundenplanung ist zu berücksichtigen, dass am Schluss am besten etwas Bekanntes steht. Dadurch ist der Erfolg garantiert und Lob als positiver Verstärker kann eingesetzt werden. Durch einen gelungenen methodischen Aufbau und strukturiertes Lehren und Lernen gelingt es, die Schüler Schritt für Schritt durch den „Stoff“ zu führen. Dabei kommt es darauf an, die Fähigkeit zu erwerben, komplexe Inhalte in Teilschritte zu zerlegen. Darüber hinaus ist zu bestimmen, wo in seiner Entwicklungsdynamik ein Kind steht und was der nächste Schritt sein kann. Durch sicheres methodisches Vorgehen gelingt es zum Beispiel, Kindern die „Angst“ vor einem Gegenstand zu nehmen. Wir beobachten, wie häufig Kinder, die am Beginn ihrer Hauptschulzeit behaupteten, in Mathematik nicht gut zu sein, nach einigen



Wochen sich auf jede Mathematikstunde freuten. Schließlich können sie am Ende den Stoff mindestens so gut wie andere und es hat auch noch Spaß gemacht. Dass sie dabei wesentliche Schritte in der Entwicklung ihres Selbstwertgefühls und Ich-Empfindens gemacht haben, registriert oft nur mehr der pädagogische Profi.

## **10.5 Abbau störender Verhaltensweisen**

Wenn störende Verhaltensweisen aus der Sicht des „Störers“ Erfolg haben, werden sie verstärkt. Solches Verhalten lässt sich aber nicht einfach abschalten und schon gar nicht verbieten. Das schrittweise Ausblenden ist eine Möglichkeit. Das heißt, man reagiert bewusst nicht. Allerdings ist es unumgänglich, sich im Team auf ein einheitliches Vorgehen zu verständigen.

Sind es bestimmte Situationen, in denen unerwünschtes Verhalten auftritt, sollte man überlegen, ob man das Entstehen derartiger Situationen verhindern kann. Erfolgreich war man zum Beispiel, wenn es gelingt jemand dazu zu bringen, sich selbst aus Situationen herauszunehmen, in denen ein Eklat, ein „Auszucken“, entstehen würde. Verlässt ein Schüler in einer solchen Lage das Klassenzimmer, ist das völlig in Ordnung und Teilschritt zur Selbstkontrolle. Kann ein Schüler ausdrücken, dass es ihm nicht gut geht, ist das ein weiterer Schritt. Er muss auch die Möglichkeit haben, sich wirklich zurückziehen zu können.

Schafft ein Schüler eine belastende Situation ist das nicht stillschweigend zu übergehen. Auf keinen Fall aber darf es heißen: „Na also, das geht ja. So wie heute ist das auch in Zukunft!“ ROLLETT macht deutlich, dass bei Anstrengungsvermeidern die Angst groß ist, eine Leistung würde immer erwartet. „Heute hat das großartig geklappt! Ein anderes Mal geht es vielleicht nicht so gut. Es muss auch nicht alles immer klappen.“

Bei sehr eingefahrenen Störverhaltensweisen, die man abbauen möchte, kann man gelegentlich mit Erfolg die „paradoxe Intervention“ anwenden: Wenn es möglich und sinnvoll ist, „befiehlt“ man dem Kind genau das Verhalten, mit dem es einen ärgern wollte, und lässt es dieses so lange durchführen, bis es keine Lust mehr dazu hat.

## **10.6 Kontaktangebote beantworten**

Wenn autistische Kinder damit beginnen, Kontakte anzubahnen, sollten diese liebevoll beantwortet werden. Probleme treten jedoch auf, wenn diese Kontakte unserer Meinung nicht den allgemeinen Normen entsprechen. Wenn ein autistisches Kind Interaktionspartner berührt, ohne Aufforderung anschaut, sich an sie schmiegt usw., ist das ein Angebot, das auf jeden Fall liebevoll und sofort beantwortet werden muss. Erst als weiterer Schritt kann es dann in immer „normalere“ Formen übergeleitet werden. Wird ein derartiges Angebot allerdings abgelehnt und zurückgewiesen, stößt man ein autistisches Kind in seine Isolation zurück. Je mehr Zugang zu einem Kind man erhält, umso mehr Mittel bekommt man in die Hand, auf es einzuwirken und es zu fördern.

## **10.7 „Wellentäler“ und wie man damit umgeht**

Bei so strikten methodischen Programmen kommt es immer wieder dazu, dass die „Anpassungsenergie“ auf der einen oder der anderen Seite verbraucht ist. Für gewisse Zeit verschlechtert sich dann scheinbar das Verhalten der Kinder. Solche Wellentäler dürfen jedoch nicht der Anlass zur Resignation sein und zum Beziehungsabbruch führen. Sie gehören bei jeder schwierigen pädagogischen Methode zum normalen Verlauf. Ihre Überwindung bringt im Gegenteil alle ein Stück voran.

## **11.ZUSAMMENFASSUNG METHODISCHER ÜBERLEGUNGEN**

Die folgenden Punkte geben eine kurze Übersicht, welche Überlegungen beim pädagogischen Umgang mit autistischen Kindern, aber natürlich nicht nur bei diesen, und bei der Entwicklung der Konzepte zu berücksichtigen sind.

- Auf **die Methode** kommt es an

Was für autistische Menschen geradezu „lebensnotwendig“ ist, hilft auch anderen Kindern mit speziellen Bedürfnissen. Autistische Kinder sind die feinsten pädagogischen Anzeiger.

Sie zeigen durch ihre Reaktionen auf, wann der methodengerechte Weg verlassen wird. Lernen mit allen Sinnen ist anzustreben. Anschaulichkeit unterstützt den Wissenserwerb. Autistische Kinder sind förderbar, aber der Weg, der ihnen offen steht, ist schmal. Fordern heißt fördern, aber ohne Überforderung.

- Auf **den Pädagogen/die Pädagogin** kommt es an

Damit Arbeit mit autistischen Menschen erfolgreich sein kann, muss man diese Arbeit wollen. „Kein Mensch muss müssen.“ (LESSING: „*Nathan der Weise*“) Methodische Sicherheit und Vielfalt ist ein Qualitätsmerkmal von Professionalität. Oberstes Ziel ist weitestgehende Individualisierung. Schauen, wo ein Mensch in seiner Entwicklung steht und ihn dort abholen. „Alle Kinder sind gleich!“ Das ist die ungerechteste Haltung, die Pädagogen einnehmen können. „Jedes Kind ist anders!“ Daher sind Kinder auch unterschiedlich zu behandeln, wenn man ihnen gerecht werden will. Um andere Menschen verstehen zu können, muss man lernen, mit ihren Augen zu sehen. Es gilt, die Fähigkeit des *Perspektivenwechsels* zu entwickeln. Erfolgreiche Pädagogen sind gefestigte Persönlichkeiten, die in sich ruhen, „mit beiden Beinen auf dem Boden stehen“ und bereit sind, Neues zu versuchen und Vieles für möglich zu halten. Sie entwickeln „*Pädagogischen Takt*“ im Sinne HERBARTs und verknüpfen Theorie und Praxis. „Praxis ohne Theorie ist Schlendrian.“ Wer aber nur Theorie ohne Bezug zur Praxis betreibt, ist ein Scharlatan.

- Auf **das Wissen** kommt es an

Autismus ist eine Wahrnehmungsstörung. Autisten sehen, denken, fühlen, hören ... anders als wir. Ihnen steht kein einziger Sinn zu hundert Prozent zur Verfügung. Taube können sehen, Blinde können hören, aber Autisten können nicht im klassischen Sinne Defizite kompensieren. Das Wissen um die speziellen Aspekte des autistischen Seins ist Voraussetzung für die Erstellung geeigneter pädagogischer Konzepte. Wir müssen jedoch berücksichtigen, dass es letztlich kein absolutes Wissen gibt. In dieser Haltung dennoch danach zu streben, mag erklären, was der Satz meint: „Der Weg ist das Ziel.“

- Auf **das pädagogische System** kommt es an

Pädagogisches Handeln geschieht in vernetzten Systemen und komplexen Ganzheiten. Ändert der Pädagoge bewusst die eigene Einstellung, ändert er folglich Schritt für Schritt seine Methoden, passt die Lernumgebung an und verändert schließlich auch sein pädagogisches Gegenüber in seinem Sein. Jeder Mensch kann allerdings nur einen einzigen Menschen auf dieser Welt bewusst und mit vollem Recht verändern – sich selbst. Chaostheoretische Überlegungen machen deutlich, dass das Einwirken auf ein pädagogisches Gegenüber nur indirekt (durch sogenannte *strukturelle Kopplung*) möglich ist. Neben den Überlegungen der *Chaostheorie* sind auch die Ideen des *Pädagogischen Konstruktivismus* in seiner gemäßigten Form zu beachten. Diese zeigen auf, wie sehr jeder Mensch durch seine „innere Struktur“ bestimmt ist. Da es nicht möglich ist, diese auf direktem Weg zu verändern, gilt es, die speziellen Aspekte und individuellen Merkmale in die pädagogischen Überlegungen einzubeziehen.

- Auf einige **spezielle Aspekte** kommt es an

Autisten haben Angst vor **Neuem**.

Sie haben Schwierigkeiten, **Anfang und Ende** zu finden.

Es gilt, den **Faktor Zeit** zu beachten. Zeit geben und sich Zeit lassen!

Klare **Strukturen** schaffen Sicherheit: Strukturiertes Lehren und Lernen

Autisten sind **keine Selbstlerner**.

- Auf **Gelassenheit** kommt es an

Nicht immer gelingt alles! Das gilt für alle, auch für Pädagogen. Jeder Mensch hat das Recht auf Fehler. Jeder Schritt in die richtige Richtung ist wichtig. Autistische Menschen bleiben Autisten – allerdings können wir den Grad ihrer Behinderung beeinflussen.

- Auf die **Beurteilung** kommt es an

Häufig werden autistische Kinder ungerecht beurteilt. Um zum Beispiel zu der gleichen Note zu kommen wie andere Kinder, müssen sie viel mehr leisten. Zudem werden erbrachte Leistungen oft nicht als solche anerkannt. Lehrer sollen sich nicht scheuen, darauf zu achten, dass Leistungen auf individuelle und adäquate Art erbracht werden dürfen. Scheinbar kleine

Schritte zu mehr Offenheit, Selbständigkeit und interessiertem Handeln sind im Zusammenhang mit Autismus bedeutend und höchst beachtenswert.

- Auf die **richtigen Ziele** kommt es an

Man erwarte keine pädagogischen Wunder! Zu groß könnte sonst die Enttäuschung sein. Auch kleine Schritte führen zu einem großen Ziel. Der Weg zu den Zielen ist wie eine Treppe. Es gilt, die Teilziele zu erkennen und die Stufen so zu gestalten, dass sie überwindbar sind. Wer rascher aufwärts steigen kann, soll daran nicht gehindert werden.

„Wer zuwenig gibt, ist ein Dieb, wer zuviel gibt, ist ein Mörder!“ (Ruth COHN)

## LITERATUR

- DIESTELBERGER, A./ZÖTTL, T.: *Autismus – Struktur und Genese*. Kriterien zur Beurteilung der Arbeit mit Autisten. Wien: Rainman's Home, 1999
- DIESTELBERGER, A./ZÖTTL, T.: *Integration oder Isolation – Die Integration autistischer Kinder in das System Schule*. Wien: Rainman's Home, 2003
- NISS, N./DIRLICH-WILHELM, H.: *Leben mit autistischen Kindern – Erfahrungen und Hilfen*. Freiburg im Breisgau, Verlag Herder, 1995
- PETERMANN, F./WARSCHBURGER, P.: Aggression. In: PETERMANN, Franz (Hrsg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1998, S. 327 – 358
- ROLLETT, B./KASTNER-KOLLER, U.: *Autismus – Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten*. München, Jena: Urban & Fischer Verlag, 2001
- SIGMAN/CAPPS: *Autismus bei Kindern*. Verlag Hans Huber, 2000)
- SPIEL, Georg / GASSER, Augustina: Autismus in der Fachdiskussion. In: ROLLETT, Brigitte / KASTNER-KOLLER, Ursula: *Praxisbuch Autismus – Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten*. München, Jena, Urban & Fischer, 2001
- THEUNISSEN, G.: *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997
- WING, J. K.: *Frühkindlicher Autismus – Klinische, pädagogische und soziale Aspekte*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1987

## ZUSATZLITERATUR

- BARON-COHEN, S. (1989): The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 285-297.
- BETTELHEIM, Bruno: *Die Geburt des Selbst*. München, Kindler-Verlag, 1977 (Amerikanisches Original: *The Empty Fortress*. New York: The Free Press)
- BORMANN-KISCHKEL, Christiane: Autistische Kinder werden autistische Erwachsene. In: Elternverband „Hilfe für das autistische Kind“, Regionalverband München (Hrsg.): *Autistische Kinder brauchen Hilfe!* Eching, Ostpreußenstraße 9c: 1994, S. 11 ff.)

BRACK, Udo B. (Hrsg.): *Frühdiagnostik und Frühtherapie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz, 1993

BREINBAUER, Ines Maria: *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien: WUV-Universitätsverlag, 1996

CAPPS, L./KASARI, C./YIRMIYA, N. & SIGMAN, M.: Parental perception of emotional expressiveness in children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1993, S. 475-484.

COHEN, D.J./VOLKMAR, F.R.: *Autism and pervasive developmental disorders: A handbook*. New York: Wiley, 1997

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996

DENNISON, Georg: *Lernen und Freiheit. Aus der Praxis der First Street School*.- Frankfurt/M.: Fischer 1976 (= FTB 6304)

DIESTELBERGER, Anton: *Autismus – eine spezielle Herausforderung*. In: *Rainman's Home aktuell*, Wien, 2001

DIESTELBERGER, Anton/ZÖTTL, Therese: *Vom richtigen Umgang mit Autisten*. In: *Rainman's Home News*. Wien: Rainman's Home, 1997, H. 4, S. 2

DILLING, H., MOMBOUR, W., SCHMIDT, M.H. (Hrsg.): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen*. Bern, Huber, 1993

DIRLICH-WILHELM, Hanne/SCHREIBMANN, Laura: *Frühkindlicher Autismus*. In: LAUTH, Gerhard W./BRACK, Udo B./LINDERKAMP, Friedrich (Hrsg.): *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz, 2001, S. 77-95

DÖPFNER, M./LEHMKUHL, G.: *Diagnose- und Symptom-Checklisten zur Erfassung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ)*. Bern: Huber, 1998

DSM-III. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association, 1982

DSM-IV. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association, 1994

EHLERS, S./GILLBERG, C.: *The epidemiology of Asperger syndrome: A total population study*. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1993, S. 1327-1350

FOERSTER, Heinz von: *Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem*. In: VOSS, R. (Hrsg.): *Die*

*Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik.* Berlin: Luchterhand, 1997, S. 14-32

GARNITSCHNIG, Karl: Aktives Lernen. - In: „aktive Erziehung“, 1993, Nr. 5, S. 2 – 9  
GARNITSCHNIG, Karl: Integration – Postulate und Bedingungen ihrer Verwirklichung. - In: *Erziehung und Unterricht*, 144. ( Jg. (1994), H. 6, S. 399 - 350

GARNITSCHNIG, Karl: *Die Entwicklung der psychischen Funktionen und Operationen als Basis der Lernorganisation.* Wien: Skriptum zur Lehrveranstaltung, 1996

HAEBERLIN, Urs/BLESS, Gérard/MOSER, Urs/KLAGHOFER, Richard: *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.* Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt, 1991

HARTUNG, C.M./WIDIGER, T.A.: *Gender differences in the diagnosis of mental disorders: Conclusions and controversies of the DSM-IV.* In: *Psychological Bulletin*, 123, 1998, S. 260-278

HEID, Helmut: *Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung.* In: LENZEN, Dieter/MOLLENHAUER, Klaus: *Theorie und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung.* Stuttgart, Dresden: Klett-Verlag für Wissen und Bildung, 1995 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1)

HOBSON, R.P.: *Autism and the development of mind.* Hilsdale: Erlbaum, 1993

JANETZKE, Hartmut R. P.: *Stichwort Autismus.* München: Wilhelm Heyne Verlag, Sachbuch Nr.19/4019, 1993

KAUFMANN, H.: *Definitions and methodology in the study of aggression.* In: *Psychology Bulletin*, 64, 1965, S. 351 – 364

KEGAN, Robert: *Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben.* München: Peter Kindt Verlag, 1986

KLICPERA, Christian/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara: *Klinische Psychologie: Eine Einführung in die Syndrome psychischer Störungen.* Wien: WUV-Universitätsverlag, 1996

KLICPERA, CHRISTIAN/INNERHOFER, PAUL: *Die Welt des frühkindlichen Autismus.* München; Basel: E. Reinhardt, 1999a

KLICPERA, Christian/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/INNERHOFER, Paul: *Frühkindlicher Autismus.* In: STEINHAUSEN, Hans-Christoph/ASTER, Michael von (Hrsg.): *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz Verlag, 1999b

KUSCH, Michael/PETERMANN, Franz: *Tiefgreifende Entwicklungsstörungen.* In: PETERMANN, Franz (Hrsg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie, 2000



- LAUTH, Gerhard W./BRACK, Udo B./LINDERKAMP, Friedrich (Hrsg.): *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz, 2001
- NIESS, Nicosia/DIRLICH-WILHELM, Hanne: *Leben mit autistischen Kindern – Erfahrungen und Hilfen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1995
- PETERMANN, Franz: *Grundlagen der Testdiagnostik*. In: BRACK, Udo B.(Hrsg.): *Frühdiagnostik und Frühtherapie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz, 1993, S. 37-45
- PETERMANN, Franz (Hrsg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie, 2000
- PETERMANN, F./WARSCHBURGER, P.: *Aggression*. In: PETERMANN, Franz (Hrsg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1998, S. 127 - 163
- PETERMANN, Franz/WIEDEBUSCH, Silvia: *Aggression und Delinquenz*. In: STEINHAUSEN, Hans-Christoph/ASTER, Michael von (Hrsg.): *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz Verlag, 1999 , S. 327 - 358
- PETERS, Uwe, Henrik: *Psychiatrie und medizinische Psychologie von A – Z. Wörterbuch*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1980
- PIAGET, Jean: *Psychologie der Intelligenz*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter, 1971
- PREKOP, I.: *Hättest du mich festgehalten. Grundlagen und Anwendung der Festhalte-Therapie*. München, 1989
- ROLLETT, Brigitte: *Anstrengungsvermeidung im Betrieb: Auswirkungen von Anti-flow*. Vortragsmanuskript, Management Club, 19.11.1996
- ROLLETT, Brigitte: *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: WUV-Universitätsverlag, 1997
- ROLLETT, Brigitte/KASTNER-KOLLER, Ursula. *Autismus – Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten*. München, Jena: Urban & Fischer Verlag, 2001 (2. Aufl.)
- RUTTER, M.: *Charakteristische Verhaltensweisen und kognitive Funktionen autistischer Kinder*. In: WING, John K.: *Frühkindlicher Autismus – Klinische, pädagogische und soziale Aspekte*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1987
- RUTTER, M. / LE COUTEUR, A. / MACDONALD, H. / RIOS, P. / FOLSTEIN, S.: *Diagnosis and subclassification of autism: Concepts and instrument development*. In: SCHOPLER, E. / MESIBOV G. B. (Hrsg.): *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press, 1988

RUTTER, M./SCHOPPLER, E.: *Classification of pervasive development disorders: Some concepts and practical considerations. In: Journal of Autism and Development Disorders, 22, S. 159-182, 1992*

SCHOPPLER, E./REICHLER, R. J.: *Entwicklungs- und Verhaltensprofil. Dortmund: Verlag modernes lernen, 1981*

SIEBERT, Horst: *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1999*

SIGMAN, Marian/ CAPPS, Lisa: *Autismus bei Kindern: Ursachen, Erscheinungsformen und Behandlung. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber, 2000*

SPIEL, Georg/GASSER, Augustina: *Autismus in der Fachdiskussion. In: ROLLETT, Brigitte/KASTNER-KOLEER, Ursula (Hrsg.): Autismus – Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. München, Jena: Urban & Fischer Verlag, 20012*

SPIEL, Walter/SPIEL, Georg: *Kompodium der Kinder- und Jugendneuropsychiatrie. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1987*

STEINHAUSEN, Hans-Christoph/ASTER, Michael von (Hrsg.): *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz Verlag, 1999*

THEUNISSEN; Georg: *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997*

WATERHOUSE, L./MORRIS, R./ALLEN, D./DUNN, M./FEIN, D./FEINSTEIN, C/RAPIN, I. & WING, L.: *Diagnosis and classification in autism. In: Journal of Autism and Development Disorders, 26, S. 59-86, 1996*

WEIDENMANN, B. u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Urban & Schwarzenberg, 1986*

WING, John K.: *Frühkindlicher Autismus – Klinische, pädagogische und soziale Aspekte. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1987 (Originalausgabe: Early Childhood Autism.*

## IMPRESSUM

Herausgeber:

Forschungsverein Rainman's Home

Semperstr.20/2-6

A-1180 Wien

Tel. + Fax: +43 1 478 64 34

E – Mail: [anton.diestelberger@aon.at](mailto:anton.diestelberger@aon.at) [therese.zoetl@aon.at](mailto:therese.zoetl@aon.at)

[www.autismus-wien.at](http://www.autismus-wien.at)

Druck:

Die Vervielfältigung dieser Publikation erfolgte mit Unterstützung des **bm:bwk**.

© Anton Diestelberger, Therese Zöttl

Februar 2005

Alle Rechte vorbehalten. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den jeweiligen Autoren und nicht beim Herausgeber. Auszugsweiser Nachdruck mit Quellenangaben gestattet.

## ZU DEN AUTOREN

Die Autoren verknüpfen Theorie und Praxis auf überzeugende Weise. Beide arbeiten an einem Sonderpädagogischen Zentrum (Hans-Radl-Hauptschule, 1180 Wien) als Lehrer und kennen daher die Schulwirklichkeit aus langjähriger Erfahrung. Zudem leiten sie als Obmann und Geschäftsführer, bzw. Pädagogische Leiterin Rainman's Home, eine Tagesstätte zur Integration und Rehabilitation autistisch und anders behinderter Menschen. Diestelberger ist Vater eines achtundzwanzigjährigen autistischen Sohnes. Aus eigener Erfahrung kennt er daher die Verzweiflung und Sorgen betroffener Eltern.

In ihrer Diplomarbeit gehen Zöttl und Diestelberger der Frage nach, was pädagogische Arbeit mit autistischen Kindern erfolgreich macht. In ihrer Dissertation wurde der Stand der Integration autistischer Kinder in das System Schule beleuchtet.

- Tutoren bei Univ. Prof. Dr. Karl Garnitschnig
- Dozenten am Pädagogischen Institut der Gemeinde Wien
- Selbstständige Tätigkeit in der Erwachsenenbildung im Rahmen eines eigenen Institutes (pädagogisches • institut • diestelberger • zöttl): Teamentwicklung, Schulungen, Vorträge, Seminare, Fallgespräche, Personalcoaching, Beratungsgespräche.