

## Auswirkungen auf das Lernen: Warum „normale“ Pädagogik bei Menschen mit Autismus an ihre Grenzen stößt

Im vorhergehenden Kapitel wurde deutlich: Menschen mit Autismus scheinen die Welt um sich herum in vielerlei Hinsicht anders wahrzunehmen und zu erleben als die meisten Menschen. Entsprechend „anders“ – und für viele neurotypischen Personen erst einmal unverständlich – sind dann auch ihre Reaktionen. Für den jedoch, der um die andere Art der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen weiß, werden viele Verhaltensweisen nachvollziehbar. Und wer die zugrunde liegenden Probleme erkennt, kann das Verhalten von Menschen mit Autismus nicht nur besser einordnen, sondern ihnen auch gezielter und wirksamer helfen.

Auch und gerade für die pädagogische Förderung ist es wichtig zu wissen, wie sich die autistische von der neurotypischen Informationsverarbeitung unterscheidet. Die Art und Weise, wie ein Mensch seine Welt wahrnimmt und die erhaltenen Informationen verarbeitet, bestimmt seinen Lernstil. Wenn wir also Informationen vermitteln – und damit Lernen ermöglichen – wollen, sollten wir beachten, in welcher Art und unter welchen Bedingungen Informationen am besten ankommen und am leichtesten verarbeitet werden. Entsprechend gilt es zu berücksichtigen, inwieweit der kognitive Stil das Lernverhalten beeinträchtigt, beziehungsweise das Lernen erschwert.

### Erschwernisse beim Lernen

Auf der konkreten Verhaltensebene finden wir viele charakteristische Schwierigkeiten oder typische Reaktionen, die Kindern mit Autismus das Lernen erschweren. Zum einen scheint die **Verarbeitung sprachlicher Informationen** oft schwierig zu sein. Das heißt, rein verbale Erklärungen und Wissensvermittlung im Frontalunterricht sind oft ungeeignet. Selbst bei Personen, die Sprache recht gut verstehen können, kommt es oft zu Missverständnissen, da sie Aussagen häufig wortwörtlich nehmen und sprachbegleitende Hinweise (Körperhaltung, Mimik, Tonfall usw.) nicht beachten. So kann es leicht passieren, dass die mit drohendem Zeigefinger ausgesprochene Verwarnung: „Mach das noch einmal!“ als Aufforderung verstanden wird, das eben gezeigte Verhalten zu wiederholen. Wenn das Kind sich dann so verhält, wie es denkt, dass man es von ihm erwartet, wird es umso verwirrter sein über den Ärger, der daraufhin

folgt ... Donna Williams, eine junge Frau mit Autismus, schreibt in einem Brief an ihren Therapeuten: „Ich nehme an, dass Sie – wie viele andere Leute auch – glauben, nur weil ich gut sprechen kann, könne ich auch gut über die Sprache lernen“ (Williams, 1994, S. 59, eigene Übersetzung).

Es hat sich zudem gezeigt, dass Kinder mit Autismus sich die Abfolge rein sprachlicher Informationen nicht so gut merken können. Entsprechend kann man öfter beobachten, dass ein Kind auf eine sprachliche Aufforderung nicht reagiert, wohl aber auf einen schriftlichen, bildlichen oder gegenständlichen Hinweis. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass es die Bedeutung der visuellen Information leichter erkennt und sich besser merken kann, als die der gesprochenen Worte. Oder es gelingt ihm mithilfe des visuellen Hinweises, gezielter nach der gespeicherten Information zu suchen und diese abzurufen.

Wenn wir nicht erklären können, wie etwas gemacht werden soll, dann versuchen wir häufig, es vorzumachen und darüber zu vermitteln, wie es geht. Aber auch diese Strategie ist bei Personen mit Autismus nicht immer geeignet. Denn oft ist die **Fähigkeit zur Imitation** eingeschränkt. Manche Kinder imitieren andere Personen überhaupt nicht, schon allein deshalb, weil sie gar nicht darauf achten, was ihr Gegenüber tut. Andere machen auf Aufforderung etwas nach, was man ihnen gezeigt hat; eine spontane Imitation beobachtet man dagegen deutlich seltener. Obwohl manche durchaus zur Nachahmung in der Lage sind, beschränkt sich dies oft auf eine direkte Kopie des Gesehenen oder Gehörten, ohne es in einen Zusammenhang einzubetten oder ihm einen sinnvollen Bezug zu geben. Das spontane sogenannte sozial imitative Spiel, bei dem das Kind Verhaltensweisen und Handlungen, die es bei anderen Personen beobachtet hat, selbst erprobt und übt, erfolgt selten.

Auch mit **verzögerten Reaktionen** ist zu rechnen. Wenn die Menge der Informationen, die gleichzeitig bearbeitet werden kann, vergleichsweise begrenzt ist, muss die Verarbeitungszeit notwendigerweise länger sein. Zudem können Probleme bei der Planung und Ausführung einer Handlung hinzukommen und die Reaktionszeit ausdehnen. Situationen und Aufgaben, bei denen schnell entschieden und reagiert werden muss, sind daher in der Regel sehr schwierig für Menschen mit Autismus.

So manche Verhaltensweisen, die „aus heiterem Himmel“ und ohne offensichtlichen Zusammenhang zur aktuellen Situation gezeigt werden, lassen sich bei näherer Betrachtung als Reaktionen auf vorhergehende Ereignisse erkennen. Dies kann zu großen Missverständnissen führen, wenn zum Beispiel Fragen und Antworten einander nicht richtig zugeordnet werden. Daher sind auch Abstimmungen über Handzeichen oft ungeeignet, weil man nicht sicher sein kann, dass die gehobene Hand als Reaktion auf die zuletzt gestellte Frage zu werten ist.

Probleme mit der **Generalisierung** stellen eine weitere typische Schwierigkeit für Menschen mit Autismus dar. Das bedeutet, dass sie das, was sie in einem Zusammenhang lernen, häufig nicht ohne weiteres auf einen anderen Zusammenhang übertragen. Da sie in einer Situation oft nicht das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen und erkennen können, worauf es „wirklich“ ankommt, bemerken sie die Ähnlichkeit zu anderen Situationen nicht, in denen es im Grunde um dasselbe geht. So orientieren sie sich zu sehr an den Einzelheiten der ursprünglichen Lernsituation und rufen das Gelernte nur ab, wenn die für sie bedeutsamen Rahmenbedingungen stimmen. Das heißt, es müssen viele Details übereinstimmen, damit die Ähnlichkeit der Situationen erkannt wird.

Welche Umstände und Reize für den Einzelnen wiederum bedeutsam sind und den Zusammenhang definieren, kann sehr verschieden sein. Für den Einen können es bestimmte Merkmale am *Material* sein, wie zum Beispiel Farbe oder Größe. Wenn jemand zum Beispiel gelernt hat, sich mit einer blauen Zahnbürste die Zähne zu putzen, könnte es sein, dass er dennoch mit einer roten Zahnbürste nichts anzufangen weiß. Für diese Person ist „Zähne putzen mit einer blauen Bürste“ etwas ganz anderes als „Zähne putzen mit einer roten Bürste“. Letzteres müsste dann als eigene Handlung neu gelernt werden.

Neben dem verwendeten Material können aber auch Aspekte des *Raumes*, in dem die Aktivität stattfindet, ebenso eine Rolle spielen wie die beteiligten *Personen* oder deren Merkmale (Geschlecht, Haarfarbe, Geruch, Kleidung, ...). Denkbar ist auch, dass bestimmte Dinge mit bestimmten *Zeiten* in Verbindung gebracht werden. So lässt sich erklären, dass manche Kinder zwar viele Fähigkeiten haben, diese aber nur sehr begrenzt einsetzen. Es ist keineswegs immer eine Sache von Nicht-Wollen, wenn ein Kind etwas in der Schule kann und dort diese Fähigkeit auch zeigt, zu Hause aber nicht (oder umgekehrt). An der Übertragung der Fähigkeiten auf neue Situationen und Zusammenhänge muss daher gezielt gearbeitet werden.

Entsprechend der im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Problematik darf man auch nicht als selbstverständlich voraussetzen, dass ein Kind mit Autismus aus Erfahrung lernt. Dazu müsste es in der Lage sein, **konkrete Erfahrungen zu verallgemeinern** und trotz aller Verschiedenheit der einzelnen Situationen das Gemeinsame an ihnen zu erkennen. Das heißt, es müsste eine neue Situation mit bekannten Erfahrungen vergleichen, den Grad der Ähnlichkeit einschätzen und sein Verhalten entsprechend gestalten. Aufgrund der Beeinträchtigungen in der Analyse von Informationen und **Ableitung von Regeln** ist jedoch gerade diese Fähigkeit begrenzt. Dies bedeutet, dass Regeln oft nur in einem bestimmten Zusammenhang gelernt und angewendet werden. Warnungen oder Verbote, die in einer Situation ausgesprochen werden, werden oft nicht auf ähnliche Situationen bezogen. So kann es zum Beispiel sein, dass ein Kind auf einem Sessel hüpfet und nach dem Hinweis: „Du sollst nicht auf dem Sessel hüpfen!“ auf einem anderen herumspringt, ohne sich bewusst zu sein, dass es auch dies nicht tun soll.

Aufgrund der Schwierigkeiten mit dem Verallgemeinern sind Menschen mit Autismus auch häufig damit überfordert, wenn sie **Entscheidungen** treffen sollen, **die auf einer Einschätzung beruhen**. Während es ihnen leichtfällt, sich an konkreten Regeln zu orientieren, scheitern sie meist an Aufgaben, für deren Lösung es notwendig ist, sich auf der Grundlage vorheriger Erfahrungen für einen Weg zu entscheiden. Solche Anforderungen begegnen uns im Alltag jedoch ständig, denkt man nur an die Notwendigkeit einzuschätzen, wann man was anziehen soll, wann etwas schon schmutzig (oder noch sauber) ist, wann ein zusätzliches Duschbad angezeigt ist, wie viel Trinkgeld man gibt, wie lange man einen Teig rühren soll usw.

Typisch sind auch Probleme mit **zeitlicher Organisation**. Dies bezieht sich nicht nur auf das zeitliche Ordnen von Ereignissen oder Handlungsschritten, also das Planen von Reihenfolgen und Abläufen aller Art. Die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Probleme mit dem Arbeitsspeicher können zudem dazu führen, dass die Betroffenen auch bei der Ausführung durcheinanderkommen: Sie vergessen, welche Fragen sie bereits gestellt haben oder welche Schritte schon fertig sind. Kurz: sie verlieren schnell den Überblick, was zeitliche Abfolgen betrifft. Es fällt ihnen daher schwer, einen größeren Zeitraum zu überschauen („Was kommt auf mich zu?“) oder auch mehrere Handlungsschritte so zu organisieren, dass sie zu einem gewünschten Ergebnis führen („Was mache ich wann?“). So kann es sein, dass ein Kind zwar alle einzelnen Teile einer Handlung ausführen, diese

aber nicht so zusammensetzen kann, dass es sein Ziel erreicht.

Erschwerend kommt hinzu, dass viele Menschen mit Autismus zudem kein oder nur ein gering entwickeltes **Zeitgefühl** haben. Sie können oft nicht einschätzen, wie lange etwas dauert. Ein junger Mann mit Asperger Syndrom war zum Beispiel der Ansicht, drei Stunden würden nicht ausreichen, um im Laden um die Ecke noch Zutaten für ein Nudelgericht zu kaufen, bevor sein Besuch kommt. Andererseits war er der Ansicht, wenn er seinen Bus verpasst hätte, wäre er schneller bei seiner acht Kilometer entfernten Arbeitsstelle, wenn er sofort losliefe, anstatt zehn Minuten auf den nächsten Bus zu warten.

Die Schwierigkeiten, Einzelheiten zu einem Gesamtbild zusammenzufügen und größere Zusammenhänge zu erfassen, führen auch zu Problemen mit **räumlicher Organisation**. Vielen Menschen mit Autismus fällt es schwer, Beziehungen von Gegenständen im Raum zueinander zu erkennen. Da sie oft auf andere Details achten als üblich, ordnen sie Dinge einander nach ganz anderen Kriterien zu und entwickeln Ordnungsschemata, die für Außenstehende nicht immer nachvollziehbar sind. Während individuelle Ordnungsvorstellungen an sich nicht negativ sind, kann diese andere Wahrnehmung jedoch die Entwicklung des Situationsverständnisses stark beeinträchtigen. Dadurch wird erschwert, dass der Betreffende ein Wissen über seine Umwelt erwirbt, das für die Bewältigung des Alltags notwendig ist. Ganz praktisch können sich Probleme mit der räumlichen Organisation zum Beispiel darin äußern, dass der Betreffende Schwierigkeiten damit hat, sein Arbeitsmaterial so zu ordnen, dass es für die Erledigung der Aufgabe zweckmäßig ist und er den Überblick behält. Schwer fällt es vielen auch, Dinge im Raum nach den üblichen Maßstäben sinnvoll anzuordnen und Zusammengehöriges entsprechend zusammenzustellen. Deutlich wird dies oft, wenn ein Stuhlkreis gebildet oder ein Tisch gedeckt werden soll.

Die andere Art der Informationsverarbeitung kann auch zu räumlicher Desorientierung führen. Häufig wird dies nicht erkannt, da viele Menschen mit Autismus sehr gut in der Lage sind, sich einen einmal gegangenen Weg zu merken. Das scheint auf gute Orientierungsfähigkeit hinzudeuten. Oft ist es jedoch so, dass sie nur auf bestimmte Merkmale am Weg achten und sich nicht mehr zurechtfinden, sobald nur eines davon fehlt. Viele bestehen daher darauf, immer denselben Weg zu gehen – und wehren sich verzweifelt gegen die kleinste Abweichung. Da sie keinen größeren Überblick haben, können sie sich nicht vorstellen, dass man ihr Ziel auch auf einem anderen Wege erreichen kann. Ihre Inflexibilität wiederum schränkt

ihren Erfahrungsraum und damit ihre Lernmöglichkeiten deutlich ein.

In Bezug auf räumliche Orientierung und das sich Bewegen im Raum ist auch häufiger zu beobachten, dass ein Kind zwar losläuft, aber nicht am Ziel ankommt, auch wenn es den gewohnten Weg kennt. Die Überforderung kann in diesem Fall darin liegen, sich etwas zu merken (das Ziel) und zugleich auf dem Weg verschiedene Probleme lösen zu müssen (z.B. Welche Tür nehme ich? Gehe ich rechts oder links herum um den Tisch? Was sage ich zu der mir entgegenkommenden Person?). Im Alltag sind solche Personen darin beeinträchtigt, selbstständig die Räume zu wechseln (z.B. vom Klassenzimmer zum Musikraum oder vom Arbeitsplatz zur Cafeteria) oder einen Auftrag auszuführen, der eine Veränderung der räumlichen Position beinhaltet (z.B. jemandem etwas zu bringen).

Sehr typisch ist für Menschen mit Autismus auch eine hohe **Ablenkbarkeit**, welche sie oft daran hindert, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Welche Sinneskanäle beim Einzelnen besonders empfindlich sind oder bevorzugt beachtet werden, ist unterschiedlich. Visuelle und auditive Reize können ebenso ablenken wie Eigenschaften des Materials oder anderer Gegenstände oder Personen im Raum (Geruch, Geschmack, Oberflächenbeschaffenheit). Ebenso ist es denkbar, dass jemand durch Körperempfindungen abgelenkt ist, wie zum Beispiel durch Geräusche aus dem Körperinnern, Juckreiz oder Schmerz. Auch Gedanken, die um Lieblingsthemen kreisen, können die Aufmerksamkeit von der aktuellen Aufgabe abbringen. Die höhere Anfälligkeit für Ablenkungen in Verbindung mit der Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit wieder auf die Aufgabe zurück zu lenken, erschwert die Aufnahme wichtiger Informationen und ein kontinuierliches Arbeiten.

Des Weiteren sind Menschen mit Autismus oft mit der **Durchführung komplexer Handlungen** überfordert. Sie sind nur schwer in der Lage, mehrere Aspekte zugleich zu beachten. Hinzu kommt, dass sie leicht vergessen, was sie gerade getan haben, wenn sie ihre Aktivität kurz unterbrechen und sich zwischenzeitlich mit etwas anderem beschäftigen. Dies schränkt ihre Fähigkeit ein, mehrere Dinge zugleich zu tun, wie zum Beispiel eine Aufgabe auszuführen und sich „nebenbei“ etwas anderes zu merken und später darauf zurück zu kommen. Solche Probleme wirken sich unter anderem auf die Fähigkeit aus, mehrere Handlungsstränge parallel auszuführen beziehungsweise miteinander zu kombinieren.

Die Ausführung einer Handlung ist zudem davon abhängig, ob die betreffende Person die Vorausset-

zungen mitbringt, um die unterschiedlichen Anforderungen an die Wahrnehmung, Motorik, Kognition und dergleichen zu erfüllen. Aufgrund der zum Teil sehr speziellen Stärken in der Reizverarbeitung einerseits und der an bestimmten Punkten deutlichen Schwächen andererseits entsteht ein oft ausgesprochen unebenes **Entwicklungs- und Fähigkeitsprofil**. Obwohl es bei jedem Menschen so ist, dass er bestimmte Dinge besser kann als andere, liegen die Spitzen und Täler im Leistungsprofil einer Person mit Autismus meist viel weiter auseinander als üblich. Man kann in der Regel nicht vom Entwicklungsniveau in einem Bereich auf das in einem anderen Bereich schließen. Daher sind Angaben zum „durchschnittlichen Entwicklungsalter“ wenig aussagekräftig – in der Regel errechnet man dabei unzutreffende Mittelwerte aus deutlich unterschiedlichen Einzelwerten. Selbst innerhalb eines Fähigkeitsbereichs ist mit weit auseinanderklaffenden Kompetenzen zu rechnen. Dies betrifft unerwartete Defizite ebenso wie überraschende Fähigkeiten.

Schließlich gilt es noch zu berücksichtigen, dass aufgrund der Beeinträchtigung in der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung sozialer Reize eine ansonsten wesentliche Quelle der **Motivation** fehlt: Lob und soziale Anerkennung bedeuten oftmals keinen Leistungsanreiz für Menschen mit Autismus. Vielfach

fehlt der Wunsch, anderen zu gefallen – und oft bereits das dafür grundlegende Wissen darüber, was einer anderen Person eine Freude machen könnte. Sätze wie: „Wenn du das schaffst, wird die Mama aber stolz auf dich sein!“ werden in der Regel ebenso wenig Einfluss auf das Verhalten haben wie der Hinweis darauf, was wohl andere denken werden, wenn sie sehen, was der Betreffende tut.

Aber auch das Interesse für die Umwelt und die Offenheit für neue Anregungen und Erfahrungen scheinen oft eingeschränkt. Fehlende **Neugierde** und mangelnde **Eigeninitiative** führen dazu, dass Kinder mit Autismus ohne gezielte Anleitung viel weniger Lernerfahrungen machen und sich weniger gut selbst beschäftigen können.

## Konsequenzen für die pädagogische Förderung

Die im vorherigen Abschnitt dargestellten Besonderheiten des Lernverhaltens erklären, warum die üblichen pädagogischen Konzepte und Methoden bei Kindern mit Autismus häufig an ihre Grenzen stoßen. Wenn wir eine effektive Förderung gestalten wollen, müssen wir diese Besonderheiten im Denken und Handeln von Menschen mit Autismus berücksichti-

### Zusammenfassung:

#### Die Folgen einer andersartigen Informationsverarbeitung bei Menschen mit Autismus – Typische Erschwernisse beim Lernen

- ▶ Sprachliche Informationen werden schlechter verarbeitet
- ▶ Sprachliche Hinweise werden schneller vergessen
- ▶ Lernt nicht gut durch Nachahmung
- ▶ Reaktionen erfolgen verzögert
- ▶ Gelerntes wird nicht auf neue Situationen und Zusammenhänge übertragen
- ▶ Konkrete Regeln und Erfahrungen werden nicht verallgemeinert
- ▶ Entscheidungen, die auf einer Einschätzung beruhen, können nicht gefällt werden
- ▶ Reihenfolgen können schlecht gebildet und überschaut werden
- ▶ Die Planung und Ausführung von Handlungsabläufen ist erschwert
- ▶ Zeitliche Orientierung und Zeitgefühl sind beeinträchtigt
- ▶ Räumliche Orientierung und die Fähigkeit zur räumlichen Organisation sind beeinträchtigt
- ▶ Die Aufmerksamkeit wird sehr leicht abgelenkt
- ▶ Komplexere Anforderungen können nicht koordiniert werden
- ▶ Fähigkeiten sind sehr ungleich entwickelt
- ▶ Lob und soziale Anerkennung stellen oft keinen Ansporn dar
- ▶ Erkundet weniger von sich aus und probiert weniger Neues aus

## „Kultur des Autismus“:

### Merkmale, die Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung typischerweise kennzeichnen

- ▶ Relative Stärke sowie Bevorzugung im Hinblick auf die Verarbeitung *visueller* Informationen (im Vergleich zu Schwierigkeiten mit der auditiven Verarbeitung, besonders von Sprache).
- ▶ Häufige Aufmerksamkeit auf *Details*, jedoch Probleme dabei, zu verstehen, wie diese Details zusammengehören und was sie bedeuten.
- ▶ Schwierigkeiten mehrere Ideen zu *kombinieren*.
- ▶ Schwierigkeiten mit der *Organisation* von Konzepten, Materialien und Aktivitäten.
- ▶ Probleme mit der *Aufmerksamkeit*. (Einige Personen sind sehr leicht ablenkbar; andere haben Schwierigkeiten damit, in Übergangssituationen die Aufmerksamkeit neu auszurichten.)
- ▶ Schwierigkeiten mit dem *Zeitbegriff und Zeitgefühl* (u.a. zu schnelle oder zu langsame Bewegungen und Probleme mit dem Erkennen von Anfang, Mitte oder Ende einer Aktivität).
- ▶ Schwierigkeiten in der *Kommunikation*, die sich abhängig vom Entwicklungsniveau unterschiedlich äußern, aber immer Beeinträchtigungen im sozialen Gebrauch der Sprache beinhalten (also der „Pragmatik“).
- ▶ Tendenz, an *Routinen* festzuhalten. Die kann zur Folge haben, dass Aktivitäten nur schwer von der originalen Lernsituation auf neue Zusammenhänge übertragen werden können. Auch reagieren viele auf die Unterbrechung von Routinen mit Ärger, Verwirrung oder Unbehagen.
- ▶ Sehr starke *Interessen und Impulse* im Rahmen der Beschäftigung mit bevorzugten Aktivitäten, gepaart mit Schwierigkeiten diese zu beenden, nachdem sie einmal aufgenommen wurden.
- ▶ Ausgeprägte sensorische Vorlieben und Abneigungen.

Quelle: www.teacch.com (Januar 2016; Übersetzung der Autorin)

gen. Im TEACCH® Autism Program wurde hierfür der Begriff der „Kultur des Autismus“ geprägt, um die man wissen sollte. Für eine effektive Förderung ist es daher notwendig, die Inhalte, die Art der Anforderungen, die Art der eingesetzten Verstärker (Belohnungen), die Form der Instruktion sowie die Gestaltung der Lernsituation neu zu überdenken.

### ■ Inhalte der Förderung

Welchen konkreten Inhalt die Förderung einer Person mit Autismus hat, hängt natürlich von den individuellen Bedürfnissen und Schwierigkeiten ab. Aufgrund der Art der Störung sollten die Förderung der **Kommunikation** sowie der **sozialen Kompetenzen** stets einen Schwerpunkt bilden. Weiterhin geht es immer auch darum, Erfahrungen mit Materialien und Tätigkeiten zu ermöglichen und das **Interessens- und Handlungsspektrum** zu erweitern. In der Entwicklungstherapie unterscheiden sich die Inhalte nicht grundsätzlich von dem, was auch Kinder ohne Autismus lernen. Vielmehr geht es darum, ein paar zusätzliche Aspekte zu beachten.

Bedingt durch die typischen Schwierigkeiten, die mit Autismus einhergehen, liegt ein spezieller inhaltlicher Schwerpunkt auf der Förderung **organisatori-**

**scher Fähigkeiten**. Diese beinhalten beispielsweise die Fähigkeit, Anfang und Ende einer Aktivität zu erkennen, benötigte Materialien zusammenzustellen und am Ende wieder wegzuräumen, einen Handlungsablauf systematisch durchzuführen, gezielt auf ein bestimmtes Ergebnis hinarbeiten oder sich die Zeit einzuteilen und zeitliche Vorgaben einzuhalten. An den Punkten, an denen eine Person aufgrund ihrer Behinderung diese Fähigkeiten nicht erwerben kann, ist es sinnvoll, entsprechende Hilfsmittel anzubieten und die Person darin anzuleiten, diese zu benutzen.

Weiterhin sollten bei der inhaltlichen Förderplanung die oft vorhandenen Generalisierungsschwierigkeiten berücksichtigt werden. Allzu häufig entstehen Überforderungssituationen, weil die **Übertragung von Fähigkeiten** auf neue Situationen als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Da Menschen mit Autismus ihre Fähigkeiten nicht ohne weiteres in neuen Situationen anwenden, muss dieser Schritt für sich genommen als Lernleistung erkannt und gegebenenfalls als solcher gezielt angebahnt werden. Das Anwenden einer Strategie in einem neuen Zusammenhang stellt also ein eigenständiges Lernziel dar und sollte als solches im Förderplan erscheinen. Es bedeutet weiterhin, dass unterschiedliche – von der üblichen Rou-

tine abweichende – Situationen angeboten werden müssen, damit der Betreffenden seine Kompetenzen auch tatsächlich unter verschiedenen Bedingungen sinnvoll einsetzen kann.

Neben der systematischen Generalisierung von Fähigkeiten ist auch die Erweiterung der **Flexibilität** ein wichtiges Thema in der Förderung. Dies bezieht sich sowohl auf den flexiblen Einsatz von Fähigkeiten und den flexiblen Umgang mit Material, als auch auf Flexibilität im Hinblick auf Abläufe.

Praktisch bedeutet das unter anderem, dass man bei der Einführung eines neuen Konzepts oder dem Üben einer neuen Fertigkeit darauf achten sollte, unterschiedliche Materialien zu verwenden. Wenn es zum Beispiel um das Abzählen von Gegenständen geht, wäre es sinnvoll, im Rahmen der Förderung ganz verschiedene Dinge zählen zu lassen: außer Bauklötzen auch Stühle, Personen, Luftballons und dergleichen. Dies kann dabei helfen zu erkennen, dass es um das Bestimmen einer Menge an sich geht und nicht um das Zählen von Bauklötzen. Die Bauklötze dagegen sollten nicht nur zum Abzählen verwendet werden, sondern auch zum Stapeln und Legen von Mustern. Abläufe sollten nicht immer identisch sein; mit entsprechenden Hilfen gilt es die Person mit Autismus darin zu unterstützen, sich auf Varianten und unerwartete Ereignisse einzustellen. Beim Umgang mit Plänen sollte die Konfrontation mit unterschiedlichen Abläufen und Planänderungen daher gezielt als Unterrichtsinhalt berücksichtigt werden. Dieser Punkt wird später noch ausführlicher behandelt.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Inhalte der Förderung betrifft die gezielte Anbahnung und Entwicklung **selbstständiger Beschäftigung**. Die Schwierigkeiten, Initiative zu ergreifen und Aktivitäten zu organisieren erweisen sich besonders dann als problematisch, wenn es um die eigenständige Gestaltung von Freizeit geht. Freie, unstrukturierte Zeiten – also Pausen! – sind für Menschen mit Autismus häufig um vieles anstrengender als die Teilnahme an für sie geplanten Aktivitäten oder das Ausführen vorgegebener Tätigkeiten. Da Pausen und Freizeit zum Leben dazu gehören, ist es umso wichtiger, den Betreffenden Strategien und Fähigkeiten zu vermitteln, wie sie mit freier Zeit umgehen können. **Kompetenzen zur Pausenbewältigung und Freizeitgestaltung** sollten daher grundsätzlich zu den Inhalten einer Förderung zählen.

Auch die Auswahl der **Materialien, Themen und Gegenstände**, mit denen man sich in der Förderung beschäftigt, sollte individuell abgestimmt werden. Mehr noch als bei anderen Kindern, die ihre Aufmerksamkeit leichter von etwas lösen und auf einen neuen

(Unterrichts-)Gegenstand richten können, gilt es bei Kindern mit Autismus, deren – oft sehr spezielle – Interessen aufzugreifen und zum Thema zu machen. Das Prinzip besteht also darin, dort anzusetzen, worauf die Aufmerksamkeit des Betreffenden bereits gerichtet ist. Dies erleichtert den Zugang, da man das Kind dort abholt, wo es mit seiner Aufmerksamkeit bereits ist. Die Anforderung, die Aufmerksamkeit zunächst umzulenken, entfällt.

### ■ Art der Anforderungen

Welche Anforderungen eine Aufgabe an den Betreffenden stellen darf, hängt selbstverständlich von den vorhandenen Fähigkeiten desjenigen ab, der die Tätigkeit durchführen soll. Dabei ist es oft eine Herausforderung, das **Anforderungsprofil** auf das meist sehr unausgeglichene Fähigkeitsprofil abzustimmen. Fertige Materialien und Spiele für bestimmte Altersgruppen können in der Regel nicht ohne weiteres eingesetzt werden, da diese ein relativ einheitliches Entwicklungsprofil voraussetzen (z.B. die typischen Fähigkeiten eines Vierjährigen). Um den jeweiligen Stärken und Schwächen des Kindes Rechnung zu tragen, muss man stattdessen sehr individuelle Aufgaben und Materialien gestalten.

Auf jeden Fall sollte bedacht werden, welche Anforderungen eine Aufgabe an das **Gedächtnis** und die **Aufmerksamkeit** stellt. Auch wenn ein Kind Muster, Bilder oder Karten nach gleichen Kriterien zuordnen kann, könnte ein Dominospiel dennoch schwierig sein, weil dabei immer zwei Anlegestellen zu berücksichtigen sind. Andererseits könnte beim Uno-Spiel eine Hürde darin liegen, dass man auf zwei Merkmale (Farbe und Zahl) zugleich achten muss.

Der **Grad der Komplexität** einer Aufgabenstellung und/oder Handlung sollte ebenso berücksichtigt werden wie die Frage, ob zur Lösung eine subjektive **Einschätzung** oder die flexible Handhabung allgemeiner Richtlinien erforderlich ist. Meist ist es sinnvoll, erst eine Handlung abschließen zu lassen, bevor man einen weiteren Auftrag erteilt. Bei der Ausführung helfen oft genaue und für die jeweilige Situation konkret formulierte Regeln. Anstatt es zum Beispiel in das Ermessen des Betreffenden zu stellen, wann eine Hose gewechselt oder wie viel Spülmittel ins Wasser getan werden muss, sollten klare Regeln und Vorgaben die Entscheidungssituation erleichtern.

### ■ Art der Verstärker

Menschen mit Autismus haben oft ganz andere – aus der Sicht ihrer Mitmenschen zum Teil schwer nach-

vollziehbare – Interessen. Was ihnen **Spaß** macht, mag für Außenstehende wenig anregend oder „sinnvoll“ erscheinen. Dennoch sollten wir die Interessen von Menschen mit Autismus nicht abqualifizieren und den Fehler machen zu verlangen, dass sie an „normalen“ Dingen Freude haben sollen. Wer hat schon das Recht festzulegen, dass Musik hören ein „angemessenes“ Hobby ist und das Lauschen auf Geräusche in der Heizung nicht?!

Diese Erkenntnis hat Auswirkungen in Bezug auf die Verstärker, die als Arbeitsanreize eingesetzt werden, um die Motivation zu erhöhen, sich mit etwas Bestimmtem zu beschäftigen. Anstatt darauf zu setzen, dass Lob, Geld, Freizeit, soziales Prestige oder übliche Formen der Beschäftigung mit Material motivierende Wirkung haben, sollte man berücksichtigen, was dem Einzelnen wirklich etwas bedeutet und angenehm für ihn ist. Dabei gilt es, sich eine Offenheit auch für „bizarre“ Interessen zu bewahren und diese zu respektieren.

### ■ Formen der Instruktion und Anleitung

Auch hinsichtlich der Form der Instruktionen lassen sich Konsequenzen für eine effektive Förderung von Menschen mit Autismus ableiten. Zunächst einmal kann es sinnvoll sein, sich nicht auf sprachliche Vermittlung allein zu verlassen. Oft ist es hilfreich, weniger zu reden und das Verständnis durch **visuelle Informationen** zu unterstützen. Nach einer Aufforderung sollte dem Betreffenden dann auch genügend Zeit gelassen werden um zu reagieren. Während dieser Zeit sollten nach Möglichkeit nicht gleich weitere (verbale) Hilfen angeboten werden, da dies die Menge der zu verarbeitenden Informationen nur noch erhöht. Stattdessen können visuelle Erinnerungshilfen sowie Handlungs- und Orientierungspläne dazu beitragen, die Anforderungen der Situation zu erkennen und zu bewältigen. Auch die Gestaltung von Situationen und Materialien, die selbsterklärenden Charakter haben, ist eine effektive Form der Instruktion. Dabei werden Elemente der Aufgabe so aufeinander abgestimmt, dass aus der Auswahl und Anordnung der Materialien erkennbar wird: „Benutz mich so!“ Auch wenn keine ausgeprägte Stärke in der visuellen Verarbeitung vorliegt, sollten visuelle Materialien und Strategien unbedingt genutzt werden, um die Schwierigkeiten in der Verarbeitung sprachlicher Informationen zu überbrücken.

Neben dem Einsatz vielfältiger visueller Strukturierungshilfen, wie sie später noch ausführlich dargestellt werden, ist es in diesem Zusammenhang jedoch ebenso wichtig, auf die eigene Sprache zu achten: **Verbale Anweisungen** sollten klar, konkret und eindeutig formuliert sein und das Wesentliche betonen. Doppeldeutige Aussagen und ironische Bemerkun-

gen führen nur zu Verwirrung. Besser ist es, genau zu benennen, was man von der Person erwartet. Die Aufforderung sollte dann auch konkret und positiv formuliert sein. Das heißt, man beschreibt das gewünschte Verhalten („Leg die Hände in den Schoß!“), anstatt ein Verbot auszusprechen („Hör auf zu schlagen!“). Bei der positiv formulierten Aufforderung liegt die Betonung auf dem, was man will („Schoß“); beim Verbot auf dem, was man nicht will („schlagen“). Zudem bleibt bei einem Verbot offen, was man anstelle des unerwünschten Verhaltens tun soll – so kann es leicht dazu kommen, dass ein unerwünschtes Verhalten durch ein anderes ersetzt wird, anstatt dass die gewünschte Reaktion erfolgt. In einer Stresssituation ist es oft eine Überforderung, wenn das Kind selbst entscheiden soll, welches Verhalten sein Gegenüber wohl von ihm erwartet. Die Herausforderung für die Bezugsperson liegt dann oft darin, dass sie selbst eine klare Vorstellung davon haben muss, welches konkrete Verhalten sie vom Kind erwartet.

Diese Strategien gelten insbesondere auch für **Informationen zu Raum und Zeit**. So können klare Formulierungen die räumliche Orientierung unterstützen. Es ist daher wichtig, auf unmissverständliche Ortsangaben zu achten und räumliche Zusammenhänge eindeutig zu definieren. Aufforderungen, „da“ zu warten, „in die Pause“ zu gehen oder „bei mir“ zu bleiben, haben oftmals nicht den gewünschten Erfolg, da sie nicht konkret sind und zum Teil eine eigene Einschätzung und Interpretation dessen erfordern, was der andere damit wohl meint. Außer darauf zu achten, konkrete und verstehbare Formulierungen zu wählen, hat es sich auch hier bewährt, visuelle Hilfen zur räumlichen Organisation anzubieten.

Auch ungenaue Zeitbegriffe, die für ihr Verständnis ein Zeitgefühl voraussetzen, bieten meist keine Orientierung und sollten vermieden werden. Allzu häufig versuchen wir vergeblich, Zeiträume mit unklaren Begriffen zu definieren und erwarten, dass der andere etwas mit Angaben wie „gleich“, „nicht mehr lange“, „einen Augenblick“, „nur ein paar Minuten“ und dergleichen anfangen kann und entsprechend reagiert. Außer sprachlich exakten Angaben ist es auch hier sinnvoll, visuelle Hilfen zur zeitlichen Orientierung einzusetzen. Diese dienen dazu, Zeitpunkte und Zeiträume zu verdeutlichen. So ist es beispielsweise hilfreich, Wartezeiten in für den Betreffenden verständlicher Weise darzustellen und das Vergehen von Zeit konkret erfahrbar zu machen.

Eine Schwierigkeit bei Autismus scheint auch darin zu liegen, Informationen aus unterschiedlichen Sinneskanälen zugleich zu verarbeiten. Daher kann es sinnvoll sein, bei einer Instruktion **alle wesentlichen**

**Informationen auf demselben Wahrnehmungskanal** zu vermitteln. Das bedeutet zum Beispiel etwas zu zeigen, ohne dabei zu sprechen. Oder man erklärt etwas, ohne zugleich auf ergänzende visuelle Informationen hinzuweisen. Was im Einzelfall effektiv ist, muss individuell ausprobiert werden.

## ■ Gestaltung der Lernsituation

Hier geht es nicht nur darum, eine bestimmte Aktivität anzubieten. Vielmehr gilt es, einen Rahmen zu schaffen, in dem der Betreffende sich auf das konzentrieren kann, was er tun oder lernen soll. Zudem müssen natürlich auch die Rahmenbedingungen so gestaltet sein, dass die Person weiß, was von ihr erwartet wird, und sie diese Erwartung unter den gegebenen Bedingungen auch erfüllen kann.

Innerhalb des Structured Teaching greifen unterschiedliche Strategien zur **Strukturierung von Zeit, Raum, Material und Handlungsabläufen** ineinander, um möglichst optimale Bedingungen zum Lernen und Handeln zu bieten. Dabei wird das Situations- und Aufgabenverständnis wirksam unterstützt, indem man eindeutige Zusammenhänge herstellt und überschaubare Situationen schafft. Dazu gehören Maßnahmen, welche die Aufmerksamkeit auf die bedeutsamen Aspekte einer Situation lenken. Es geht dabei im Wesentlichen um zwei Strategien: Einerseits sollten beeinträchtigende und ablenkende Reize reduziert werden. Andererseits gilt es, die Aspekte hervorzuheben, auf die es ankommt.

Welche Art der Situation sich am besten für das Erlernen einer bestimmten Fähigkeit eignet, lässt sich

nicht allgemeingültig beantworten. Da das letztendliche Ziel immer darin besteht, die erworbenen Fähigkeiten im Lebensalltag funktional anzuwenden, darf sich die Förderung nicht auf Trainingssituationen im Einzelsetting beschränken. Eine autismus-spezifische Förderung sollte daher unterschiedliche Übungssituationen zur Integration der Fähigkeiten in den Alltag anbieten. Wie die verschiedenen Lern- und Übungssituationen im TEACCH® Ansatz aufeinander aufbauen, wird in der Abbildung 1 deutlich.

Neue Fähigkeiten müssen zunächst einmal gelernt werden. In der Regel erfordert dies, dass ein Erwachsener dem Kind die Fähigkeit beibringt; ihm zeigt und erklärt, wie es geht, und mit ihm übt. Dies geschieht im Rahmen der **Einzelförderung**. Der Rahmen für diese Unterweisung kann jedoch sehr unterschiedlich sein. Häufig erfolgt die Vermittlung neuer Kompetenzen in einem besonderen Setting am Tisch innerhalb einer Therapie- oder Förderstunde. Ebenso kann dies aber auch direkt im natürlichen Umfeld geschehen (z.B. in der Küche, an der Garderobe usw.). Die Entscheidung, welcher Ort der geeignete ist, hängt davon ab, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit das Kind sich auf die Aufgabe konzentrieren und sie erfolgreich bewältigen kann. So kann es in einem Fall von Vorteil sein, zum Beispiel das Sortieren von Besteck zunächst innerhalb einer stark strukturierten Situation am Tisch zu üben, bevor die Person lernt, in einer Küche mit all ihren Gerüchen und anderen Reizen das Besteck in eine Schublade einzuräumen. In einem anderen Fall ist es dagegen vorteilhafter, wenn die Person direkt im realen Umfeld die neue Tätigkeit kennenlernt und sie gleich im sinnvollen Zusammenhang übt (vorausgesetzt, die Bedingungen in der Küche lassen sich so gestalten, dass sie für das Lernen förderlich sind – oder das Lernen zumindest nicht zu stark beeinträchtigen!).

Ist eine Fähigkeit erworben, sollte sich der begleitende Erwachsene zunehmend zurückziehen, damit das Kind die Tätigkeit selbstständig und ohne weitere Hilfe auszuführen lernt. Da Kinder mit Autismus Probleme mit der Generalisierung haben und oft sehr abhängig von bestimmten Hinweisen sind, ist es für manche nicht nachvollziehbar, dass sie das, was sie bisher zusammen mit dem Erwachsenen gemacht haben,

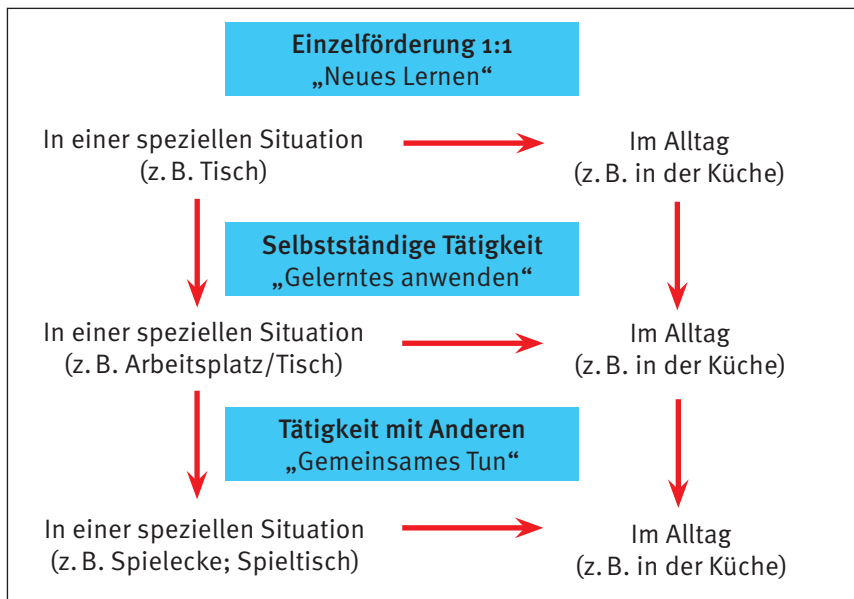


Abbildung 1: Gestaltung von Situationen in der Förderung von Menschen mit Autismus



auf einmal allein tun sollen. So kann es sehr hilfreich sein, wenn der Erwachsene nicht einfach nur auf helfende Hinweise und bestärkende Rückmeldungen verzichtet, sondern auch die gesamte Situation etwas anders gestaltet. So wird deutlich: Dies ist etwas anderes als Einzelförderung – hier sollst du es allein tun! Ob die selbstständige Ausführung einer Tätigkeit direkt im natürlichen Umfeld angebahnt wird oder zunächst an einem speziell gestalteten Bereich für selbstständige Beschäftigung, hängt wiederum vom jeweiligen Fall ab. Während die Einbettung der Förderung in den Lebensalltag Generalisierungsproblemen entgegenwirkt, kann es auf der anderen Seite unterstützend wirken, wenn neue selbstständige Aktivitäten innerhalb eines gewohnten Systems und eines vertrauten Ablaufs etabliert werden.

Ist der Betreffende in der Lage, die neu erworbene Fähigkeit funktional anzuwenden, kann – je nachdem, worum es sich handelt – als nächster Schritt die Tätigkeit in eine **gemeinsame Aktivität** mit einer anderen Person eingebettet werden. Auch hier ist wiederum zu entscheiden, ob (ggf. als Zwischenschritt) die gemeinsame Aktivität zunächst in einem besonders gestalteten Rahmen stattfinden soll oder ob direkt Interaktionssituationen im Alltag zur Förderung geeignet und nutzbar sind. So kann ein Kind, das gelernt hat, mit Bauklötzen zu bauen, zunächst in einer strukturierten Spielsituation mit einem anderen Kind üben, gemeinsam einen Turm zu bauen. Dies kann eine Vorbereitung darauf sein, später in der Bauecke mit mehreren Spielpartnern zu spielen.

## **Zusammenfassung:**

### **Konsequenzen für die pädagogische Förderung von Menschen mit Autismus**

#### **Inhaltliche Aspekte**

- ▶ Förderung der Kommunikation
- ▶ Förderung der Sozialen Kompetenzen
- ▶ Erweiterung der Interessen und des Handlungsspielraums
- ▶ Förderung der organisatorischen Fähigkeiten
- ▶ Generalisierung bereits erworbener Fähigkeiten
- ▶ Flexibilitätstraining
- ▶ Förderung der selbstständigen Beschäftigung; Kompetenzen zur Pausen- und Freizeitgestaltung
- ▶ Spezialinteressen als Ausgangspunkt der Förderung

#### **Art der Anforderungen**

- ▶ individuelle Aufgabengestaltung unter Berücksichtigung des unebenen Fähigkeitsprofils
- ▶ Aufgaben nacheinander, statt zeitgleich
- ▶ Komplexität reduzieren
- ▶ klare Regeln anstelle von Einschätzungen

#### **Art der Verstärker**

- ▶ Verstärker, die subjektiv angenehme Effekte bieten (z. T. ungewöhnliche Motivationshilfen)

#### **Formen der Instruktion und Anleitung**

- ▶ konkrete und eindeutige Sprache
- ▶ längere Reaktionszeiten berücksichtigen
- ▶ Unterstützung durch visuelle Informationen
- ▶ Konzentration auf einen Sinneskanal

#### **Gestaltung der Unterrichtssituation**

- ▶ individuelle Strukturierung von Zeit, Raum, Material und Handlungsabläufen
- ▶ Berücksichtigung unterschiedlicher Übungssituationen zur Integration der Fähigkeiten in den Alltag