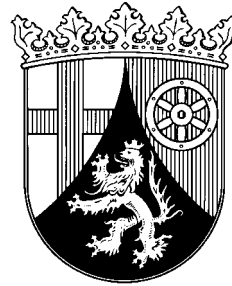


Rheinlandpfalz



Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung

Anmerkung:

Die Bezeichnung für männliche Personen („Schulleiter“, „Lehrer“, „Schüler“ usw.) schließen grundsätzlich weibliche und männliche Personen ein.

Herausgeber: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Erarbeitet von der Fachdidaktischen Kommission: „Erarbeiten von Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten“.

Gestaltung: Hildegard Kern

Überarbeitete Auflage: Mainz, im März 1999

Inhaltsübersicht

1. Früherkennung, Personenkreis, Häufigkeit und Merkmale autistischen Verhaltens	4
1.1. Früherkennung	4
1.2. Personenkreis.....	4
1.2.1. Erklärungsmodell des autistischen Verhaltens.....	4
1.2.2. Beschreibung autistischer Schüler	4
1.2. Häufigkeit.....	5
1.3. Merkmale autistischen Verhaltens.....	5
1.3.1. Allgemeine Hinweise	5
1.3.2. Wahrnehmung	5
1.3.3. Sozialverhalten	7
1.3.4. Sprache und Kommunikation.....	7
1.3.5. Bewegung	8
1.3.6. Erschließung der Umwelt.....	9
2. Aspekte sonderpädagogischer Diagnostik.....	10
2.1. Erst- und Begleitdiagnostik.....	10
2.2. Feststellung des besonderen Förderbedarfs.....	10
3. Hilfen für den Förderunterricht	12
3.1. Erschwerte Erziehungssituation	12
3.2. Grundsätze	12
3.3. Methoden und Prinzipien.....	13
3.4. Organisatorische Hinweise	14
4. Nachschulische Förderung und Begleitung	15
5. Literaturempfehlungen	16

1. Früherkennung, Personenkreis, Häufigkeit und Merkmale autistischen Verhaltens

1.1. Früherkennung

Kinder mit drohenden kognitiven Beeinträchtigungen und autistischem Verhalten müssen rechtzeitig erkannt und im Rahmen der Frühförderung und vorschulischen Erziehung entsprechenden Maßnahmen zugeführt werden. Geschieht dies nicht, so kann ihre Entwicklung in entscheidenden Bereichen stagnieren. Insbesondere die eingeschränkte Fähigkeit zur sozialen Interaktion erschwert in der Regel eine spätere schulische, berufliche und gesellschaftliche Integration.

Autistische Verhaltensweisen sind für die Umgebung oft schwer verstehbar. So können Blick- und Körperkontakte von Seiten des Kindes ganz oder teilweise abgelehnt oder in ungewöhnlicher, unverständlicher Form aufgenommen werden. Häufig reagieren Kinder mit autistischem Verhalten weder auf akustische noch auf sprachlich gegliederte Signale; in der Regel ist dies nicht die Folge von Hörschädigungen oder Sprachbeeinträchtigungen. Sprachliche Äußerungen fehlen entweder ganz oder erfolgen in einer eigenen Form, begleitet von einer auffallenden Gestik und Mimik. Ferner ist ein unangemessener, gleichbleibender und sich wiederholender Umgang mit Gegenständen der Umwelt zu beobachten.

1.2. Personenkreis

1.2.1. Erklärungsmodell des autistischen Verhaltens

Dem autistischen Verhalten können u.a. hirnorganische, stoffwechsel-bedingte, genetische und psychogenetische Ursachen zugrunde liegen, deren unterschiedliche Gewichtung von der jeweiligen fachlichen Sichtweise abhängig ist. Die Annahme, dass gestörte familiäre Beziehungen mit emotionaler Kühle und Distanz autistisches Verhalten verursachen könnten, hat sich nicht bestätigt. Viele Beobachtungen und Deutungen sprechen für die Annahme, dass ein autistisches Kind aus seinem Handeln unzureichende kognitive Strukturen entwickelt; es scheint die Reize der Umwelt nicht angemessen aufnehmen, verarbeiten und speichern zu können. Von dieser besonderen Form der Reizverarbeitung werden alle Lernprozesse wesentlich beeinflusst und bestimmt. Erworbene Fähigkeiten werden oftmals nicht oder nicht situationsangemessen eingesetzt und häufig von der Umwelt als ein „Nicht-Wollen“ empfunden. Das Kind mit autistischem Verhalten scheint die Welt bruchstückhaft, chaotisch und bedrohlich zu erleben. Daraus können sich Unsicherheiten oder Ängste entwickeln, die den Wunsch auf Gleichhaltung stabiler Strukturen der Umwelt erklären. Stereotypien, selbstverletzendes Verhalten und weitgehender Rückzug auf sich selbst können weitere subjektiv sinnvoll erlebte Verhaltensweisen sein.

1.2.2. Beschreibung autistischer Schüler

Schüler mit autistischem Verhalten scheinen in ihrer eigenen Welt zu leben, zu der Eltern und Lehrer nur sehr schwer Zugang finden. In ihrer Wahrnehmungsverarbeitung, in ihrem

Sozialverhalten einschließlich ihrer Kommunikation und Sprache, in der Erschließung der Umwelt, in ihrem Lernen sowie in ihren zwanghaft wirkenden Bewegungsabläufen und anderen Verhaltensstörungen sind sie so stark beeinträchtigt, dass sie nicht nur vorübergehender spezieller sonderpädagogischer Hilfen bedürfen.

Schüler mit autistischem Verhalten streuen erheblich in ihrem intellektuellen Leistungsniveau. Über die Hälfte ist dem Niveau der geistigen Behinderung vergleichbar, ein wesentlich kleinerer Teil dem der Lernbehinderung. Nur wenige Schüler lassen ein durchschnittliches und ganz selten auch ein überdurchschnittliches Leistungsniveau erkennen. Das Abschätzen des Leistungspotentials ist sehr schwierig. Vermutlich kommt es nur selten zur vollen Entfaltung. Häufig sind die Übergänge zu anderen Beeinträchtigungsformen kognitiver, sprachlicher, sensorischer, motorischer und emotionaler Art fließend.

Fähigkeiten entwickeln sich häufig disharmonisch. So ergeben sich isolierte Leistungsspitzen ebenso wie spezifische Leistungsausfälle. Bei einzelnen Kindern fallen besondere Fertigkeiten wie beispielsweise im Musikalischen, Motorischen, Mechanisch-Technischen und Rechnerischen sowie bestimmte Gedächtnisleistungen auf.

1.3. Häufigkeit

Nach Schätzungen sind unter 10.000 Schulpflichtigen etwa 4 bis 5 Schüler anzutreffen, die ein mehr oder weniger ausgeprägtes autistisches Verhalten zeigen. Bei rund 400.000 Schulpflichtigen in Rheinland-Pfalz ergeben sich demnach etwa 250 schulpflichtige Schüler mit autistischem Verhalten, wobei Jungen etwa viermal so häufig betroffen sind als Mädchen.

1.4. Merkmale autistischen Verhaltens

1.4.1. Allgemeine Hinweise

Im Folgenden werden Merkmale des autistischen Verhaltens in den Bereichen

- Wahrnehmung,
- Sozialverhalten,
- Sprache und Kommunikation,
- Bewegung,
- Erschließung der Umwelt (Streben nach Gleichhaltung)

beschrieben.

Sie sollen eine frühzeitige Diagnose und eine spezifische schulische Förderung ermöglichen.

1.4.2. Wahrnehmung

Die Wahrnehmungsbeeinträchtigung der Schüler mit autistischem Verhalten basiert offenbar nicht auf einer vorrangig organisch bedingten Funktionsstörung der Sinnesorgane. Je nach individueller Ausprägung nehmen sie Reize aus der Umwelt sowie aus dem eigenen Körper nur teilweise, wenig, übersteigert, ungewöhnlich oder unerwartet wahr. Diese Unregelmäßigkeiten

können in allen Wahrnehmungsbereichen auftreten. Sie führen dazu, dass ein bestimmter Reiz abgelehnt wird, zu einem anderen Zeitpunkt aber unvermittelt wieder gesucht wird.

Die Schüler nehmen ihre Umwelt häufig selektiv wahr. Reize, die für andere Menschen nebensächlich sind, werden bedeutungsvoll, bedeutungsvolle nebensächlich oder gar nicht wahrgenommen. Offenbar können sie die Umwelteinwirkungen nicht angemessen verarbeiten und entsprechende kognitive Strukturen oder Vorstellungsschemata ausbilden und anwenden. Es ist zu vermuten, dass dadurch häufig Angstzustände und unmotiviert erscheinende Wutausbrüche entstehen. Wutanfälle, Schreien, Weinen oder sogar Lachen können aber auch ohne ersichtlichen Grund auftreten und in rascher Folge wechseln.

Schüler mit autistischem Verhalten bevorzugen zur Erkundung ihrer Umwelt häufiger Tast-, Geruchs- und Geschmackssinn, offenbar weniger die Fernsinne.

Einzelne Schüler verhalten sich zuweilen wie sehbehindert, schwerhörig, blind oder taub; gleichwohl können bestimmte Geräusche und optische Erscheinungen zu deutlichen Reaktionen führen.

Selbstverletzendes Verhalten (Autoaggression) und Stereotypen müssen gleichfalls im Zusammenhang mit Wahrnehmungsstörungen gesehen werden.

Folgende Merkmale sind zu beobachten:

- Mangel- oder Überschussreaktion auf einzelne Sinnesreize (z. B. scheinbar nicht hören und sehen, Augen und Ohren zuhalten),
- Un-/Überempfindlichkeit gegenüber Schmerz, Kälte, Hitze oder Geschmacksreizen (z. B. selbstverletzendes Verhalten, extrem einseitige Essgewohnheiten),
- für die Umwelt ungewöhnliche oder unverständliche Reaktionen auf Sinnesreize (z. B. Seife lecken, sich üble Gerüche verschaffen, an Personen und Gegenständen schnüffeln oder lecken),
- Selbststimulation (z. B. Augen- und Ohrenbohren, rasches Pendeln mit dem Kopf oder dem ganzen Körper; monotones Bewegen von Tüchern und anderen Gegenständen; Wedeln mit den Händen oder Fingern vor den Augen; Fixierung auf bestimmte Reize),
- visuelle Besonderheiten (z. B. scheinbares Vorbeisehen an Personen und Dingen; scheinbares Hindurchsehen durch Personen und Dinge; Tendenzen, nur kurze Blicke auf Personen und Dinge zu werfen; Schwierigkeiten beim Erkennen und Unterscheiden der Lage, Größe und Form von Gegenständen, Zeichen und Symbolen; Vorliebe für ganz bestimmte optische Strukturen wie Puzzlemuster oder Tapeten),
- unerklärliche Angstreaktionen und Angstzustände (z. B. bei bestimmten Geräuschen; vor harmlosen Gegenständen und in gefahrlosen Situationen und vor Personen),
- Nichterkennen realer Gefahren,
- eingeschränkte Wahrnehmung komplexer Situationen, Selektion und Bevorzugung individuell bedeutsamer Details.

1.4.3. Sozialverhalten

Das Verhalten der Schüler entspricht nicht den sozialen Erwartungen sowohl bezogen auf das Lebensalter als auch auf das Entwicklungsalter. In der Regel benutzen sie das Schreien im Säuglings- und Kleinkindalter nicht zur Kontaktaufnahme. Sie

- nehmen nicht oder selten Blickkontakt auf,
- zeigen keine sozialen Lächelreaktionen oder soziale Erwartungshaltungen,
- gehen nicht auf Zärtlichkeiten und Liebkosungen ein,
- reagieren auf Zuwendung eher abweisend oder werden unruhig und neigen zu unerwarteten Aggressionen.

Im späteren Entwicklungsalter ist das Sozialverhalten nicht mehr in dem Maße auffällig; gleichwohl ist die Kontaktaufnahme, wenn sie als solche erkennbar wird, altersunangemessen.

Bedürfnisse werden oft durch unangemessene und scheinbar provozierende Verhaltensweisen, durch Weglaufen und Zerstören geäußert.

Folgende Merkmale sind zu beobachten:

- Tendenz zur sozialen Abkapselung (Selbstisolation),
- Vermeidung von Blickkontakt (z.B. Ablehnung von Zärtlichkeiten und Umarmungen),
- schwer verständliche Mimik (z.B. fehlende soziale Lächelreaktionen),
- schwer verständliche Gestik,
- ungewöhnliche, schwer verständliche Kontaktversuche (z.B. Schnüffeln, Spucken, Lecken, Zerstören, Weglaufen),
- besondere Verhaltensweisen bei Anwesenheit von Personen
- (z.B. Gleichgültigkeit, Flucht, Einhalten einer bestimmten Distanz, Benutzen von Personen als Gegenstand),
- egozentrische Formen der Kontaktaufnahme,
- unerklärbare und rasch aufeinanderfolgende Schwankungen im Verhalten (z.B. Wutanfälle, Schreien, Weinen, Lachen),
- Fixierung auf die eigene Körperlichkeit (z.B. selbststimulierendes Verhalten; selbstschädigendes Verhalten; Tendenz, sich selbst Schmerzen zuzufügen),
- fehlende oder eingeschränkte Imitationsfähigkeit,
- Ausfall der spontanen sozialen Nachahmung (z.B. Schwierigkeiten beim Ein- und Unterordnen in gemeinschaftsbezogene Regeln).

1.4.4. Sprache und Kommunikation

Auf Grund eingeschränkter sozialer Beziehungen und eines reduzierten Außenwelterlebens fehlen wesentliche Voraussetzungen für den Spracherwerb. Häufig sind das Erfassen, Verstehen und Gebrauchen akustischer und optischer Signale, des mimischen und gestischen Ausdrucks erheblich gestört. Viele Schüler mit autistischem Verhalten entwickeln auch keine Gebärdensprache. Etwa jeder zweite Schüler bleibt ohne Lautsprache.

Oft kommt es nur zu lautlichen Äußerungen; bei weiterentwickelter Sprachfähigkeit sind bisweilen Echolalien oder Sprachstereotypen festzustellen, die häufig keinen direkten Bezug zur realen Situation zeigen.

Häufig fehlen die das Sprechen unterstützende Gestik oder Mimik. Die an das Sprechen gebundenen Ausdrucksmittel sind oft unangemessen. Störungen der Sprachmelodie, zu lautes oder zu leises Sprechen können beobachtet werden. Die Kinder sprechen lange von sich in der zweiten oder dritten Person und führen häufig Selbstgespräche.

Folgende Merkmale sind zu beobachten:

- Mimik, Gestik und Sprache werden nicht entschlüsselt und verstanden, was zu unüblichen Reaktionen führen kann,
- eine erhöhte Sensibilität für Unausgesprochenes, für Stimmungen und Stimmungslagen in der Umgebung ist gegeben,
- eine Bedeutungsentnahme ist auf Zwei- oder Dreiwortsätze beschränkt; Anweisungen bedürfen der knappen sprachlichen Formulierung,
- Bevorzugung nichtsprachlicher Ausdrucksformen,
- Einwortäußerungen statt Satzäußerungen,
- Neigungen zu Selbstgesprächen,
- bei höherem Sprachniveau können bizarre Äußerungen, skurriler Sprachgebrauch, floskelhafte Sprache, unfreiwillige Wortspiele und Wortverdrehungen, seltsame Neuschöpfungen sowie zu lautes, zu leises oder monotones Sprechen beobachtet werden,
- Sprechen erfolgt häufig ohne erkennbaren Bezug zur realen Situation.

1.4.5. Bewegung

Schüler mit autistischem Verhalten zeigen in der Regel keine motorischen Auffälligkeiten wie Schüler mit einer Körperbehinderung. Häufig finden sich jedoch Besonderheiten in den Bewegungsabläufen, die im Zusammenhang mit einer unvollständigen oder verzerrten Wahrnehmung des eigenen Körpers bzw. des Körperschemas zu sehen sind. Sich ständig wiederholende, schematisierte und z. T. hochspezialisierte Bewegungsabläufe können aber auch das Bestreben des Kindes ausdrücken, sich durch konkretes Handeln Sicherheit zu verschaffen.

Folgende Merkmale sind zu beobachten:

- auffällige motorische Aktivität (z.B. Überaktivität, Passivität),
- skurril anmutende Bewegungsformen (z.B. jongleurhafte Finger- und Handgeschicklichkeit, Zehenspitzenengang, nahezu traumwandlerische Sicherheit in den Bewegungsabläufen, insbesondere auch bei Hindernissen),
- auffällig ritualisierte Bewegungsabläufe, auch mit Gegenständen.

1.4.6. Erschließung der Umwelt

Schüler mit autistischem Verhalten nehmen häufig kleinste Veränderungen in der Umgebung wahr, wie beispielsweise Änderungen in der Anordnung von Möbeln oder Bildern, Abweichungen von vertrauten Wegen, verändertes Angebot von Lern- und Spielgegenständen, Veränderung in der Farb-, Geruchs- oder Geschmacksqualität vertrauter Speisen oder Veränderung gewohnter bzw. ritualisierter Reihenfolgen, Handlungs- und Zeitabläufen. Solche Veränderungen und Unregelmäßigkeiten können verunsichern oder ängstigen und damit Widerstand, Abwehr, Ablehnung, Aggression, Autoaggression und Wut auslösen. So wird verständlich, dass Schüler mit autistischem Verhalten vermutlich einem fundamentalen Bedürfnis folgend in hohem Maße danach streben, in vertrauten Situationen zu verharren, gewohnte Anordnungen, Folgen und Abläufe aufrecht zu erhalten, gegen Veränderungen von Gewohntem Widerstand zu leisten und mit Angst und Panik zu reagieren. Dies könnte die Ablehnung, etwas Neues zu erlernen, erklären. Gleiches gilt auch für subjektive Ordnungsstrukturen, deren Bedeutung der Außenstehende oft gar nicht nachvollziehen, sondern lediglich registrieren und beschreiben kann.

Folgende Merkmale sind zu beobachten:

- Bewegungsstereotypen wie Zehenspitzenengang, rhythmisches Schaukeln, Schlagen, Wedeln, Klopfen mit Gegenständen, Kopfwackeln, Stelzen, Hüpfen, Grimmassieren,
- stereotype Spielgewohnheiten (z. B. Sammeln und Anordnen kleiner Dinge oder Reihen, stundenlanges Bewegen von Gegenständen wie Drehen, Schwingen oder Kreiseln mit Bausteinen, Fäden, Ketten oder Tüchern, in der Regel ohne Berücksichtigung ihrer eigentlichen Funktion),
- stereotype Fragen und Äußerungen, monotone tägliche Rituale.

2. Aspekte sonderpädagogischer Diagnostik

2.1. Erst- und Begleitdiagnostik

Das autistische Verhalten ist mit traditionellen Testverfahren nur schwer diagnostizierbar. Viele unterschiedlich ausgeprägte Merkmale aus den Bereichen

- Wahrnehmung,
- Sozialverhalten,
- Streben nach Gleichhaltung der Umwelt,
- Sprache und Kommunikation,
- Bewegung und
- Erschließung der Umwelt

müssen über einen längeren Zeitraum beobachtet und dokumentiert werden, ehe die Diagnose autistisches Verhalten gestellt werden kann. Gleichwohl müssen die oben beschriebenen Merkmale autistischen Verhaltens nicht alle gegeben sein (vgl. 1.4.1 bis 1.4.6), zumal sie in unterschiedlicher Ausprägung auch bei anderen Beeinträchtigungen auftreten können; auch bei nichtbehinderten Kindern treten einzelne Merkmale in Erscheinung.

Autistisches Verhalten ist insbesondere abzugrenzen von

- schwerer geistiger Behinderung,
- extremen Formen von Hospitalismus und Deprivation,
- Hör- oder Sehschädigung,
- Formen der Aphasie,
- Mutismus,
- Neurosen und Psychosen, insbesondere von schizophrenen Krankheitsbildern.

Die Diagnose stützt sich neben vorliegenden medizinischen, insbesondere kinderneurologischen Untersuchungen, vornehmlich auf

- Gespräche mit Eltern, Lehrern, Therapeuten und anderen (Anamnese und Exploration),
- freie und gebundene Verhaltensbeobachtungen in verschiedenen Situationen,
- Verhaltensanalyse mit Hilfe von Videoaufnahmen,
- Interaktionsdiagnostik,
- psychologisch-pädagogische Testverfahren.

Neben der Erstdiagnose als Grundlage für die sonderpädagogische Förderung ist eine ständige Begleitdiagnose erforderlich. Sie ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Planung, Gestaltung und Kontrolle der individuellen sonderpädagogischen Fördermaßnahmen.

2.2. Feststellung des besonderen Förderbedarfs

Soweit Hinweise auf ein autistisches Verhalten vorliegen, bedürfen diese einer möglichst frühzeitigen Abklärung, um rechtzeitig geeignete schulische sowie außerschulische

Fördermaßnahmen einzuleiten. Erste Anhaltspunkte sollen die vorliegenden Empfehlungen geben.

Die Abklärung soll unter Beteiligung der Eltern und Lehrer, im Bedarfsfall auch des Schulpsychologischen Dienstes und medizinischer Beratungsstellen (z.B.: Kinderneurologische Zentren, Einrichtungen der Frühförderung) erfolgen.

Ein Sonderschullehrer mit entsprechender Qualifikation erstellt ein sonderpädagogisches Gutachten mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild über den kognitiven, sozialen, emotionalen, motivationalen, sensorischen und motorischen

Entwicklungsstand des Schülers zu gewinnen. Hierfür sind umfangreiche, differenzierte Verhaltensbeobachtungen ebenso notwendig wie ein gezielter Einsatz differentialdiagnostischer Instrumentarien. Daneben können Beobachtungen durch technische Medien helfen, ein möglichst umfassendes Bild in verschiedenen Lebensbereichen, wie z.B. Schule und Elternhaus zu erhalten.

Die Diagnostik soll in allen Lebensbereichen eine bedarfsgerechte Förderung des Schülers mit autistischem Verhalten ermöglichen.

Dem Sonderschullehrer kommt die Aufgabe zu, den Eltern die gewonnenen Erkenntnisse in verständlicher Form zu erläutern und gemeinsam mit ihnen Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Häufig wird ein Zeitraum von einigen Wochen nicht ausreichen, um auf der Grundlage einer tragfähigen Beziehung ein verlässliches Bild der schulischen Leistungsfähigkeit zu gewinnen. Es wird daher im Einzelfall zu prüfen sein, ob ein Schüler mit besonderem Förderbedarf im Rahmen der Grundschule oder der Schule für Lernbehinderte gefördert werden kann oder ob die Aufnahme in eine Schule für Geistigbehinderte die richtige Wahl ist.

Soweit ein längerer Beobachtungszeitraum notwendig erscheint oder eine Eingliederung in eine andere Schulart noch nicht möglich ist, sollen Abklärung und Förderung möglichst im Rahmen der Schule für Geistigbehinderte erfolgen, da dort eine ganztägige und personalintensive individuelle Betreuung derzeit am ehesten gewährleistet ist.

3. Hilfen für den Förderunterricht

3.1. Erschwerte Erziehungssituation

Der Lehrer kann die Angemessenheit seiner Erziehungs- und Lernangebote am Verhalten der Schüler beobachten und kontrollieren. Bleiben seine Handlungsvorhaben über längere Zeit erfolglos, so kann Hilflosigkeit entstehen, die die Erziehungs- und Unterrichtssituation wesentlich beeinträchtigt. Er begegnet in den Aktionen und Reaktionen des Schülers einer Welt, die ihm nicht vertraut ist und in der gemeinsame Erfahrungen fehlen. Der Schüler lässt den Lehrer zunächst nicht an seinen Aktivitäten teilhaben und verweigert ein gemeinsames Handeln. Dies kann Unsicherheiten und sogar Ängste auslösen.

3.2. Grundsätze

Der Lehrer soll Situationen so gestalten, dass der Schüler mit autistischem Verhalten sich emotional und motivational angesprochen fühlt und durch sinnbezogene Aktivitäten kognitive Strukturen ausbilden kann. Verstehendes Lehren durch einführendes Empfinden und eine positive und offene Erwartungshaltung des Lehrers sind für die Entwicklung individueller Handlungsperspektiven des Schülers eine grundlegende Voraussetzung. Dadurch kann eine tragfähige und haltgebende Beziehung entstehen, die insbesondere dann eintritt, wenn der Lehrer dem Schüler glaubwürdig und verlässlich begegnet und wenn er bereit ist, ihn in seiner Eigenart zu erleben und zu bestätigen. Hier kann der Schüler im Raum der Geborgenheit von sich aus entscheiden, ob er neue Erfahrungen machen, Vorstellungen ausbilden, intentionale Handlungen und nahe Perspektiven entwickeln will - allein oder gemeinsam mit dem Lehrer oder anderen Schülern. Damit können emotionale Störungen und Ängste, die zu einem verzerrten Wahrnehmen des Schülers und seiner Aktivitäten führen, weitgehend überwunden werden.

Darüber hinaus gibt es immer wieder auch schwierige Situationen, bei denen der Lehrer korrigierend eingreifen muss, um den Schüler vor Handlungen zu bewahren, deren Folgen er noch nicht übersehen kann.

Der Bildungsanspruch der Schüler mit autistischem Verhalten kann nur dann erfüllt werden, wenn die pädagogischen Ziele, Inhalte und Verfahren an der Eigenart und den besonderen Bedürfnissen des einzelnen Schülers ausgerichtet sind.

Familie und Schule sind die Hauptbereiche, in denen die Entwicklung des Schülers gefördert werden kann, wobei beide Bereiche als Einheit gesehen werden müssen.

Folgende Grundsätze sind zu beachten:

1. Kontaktaufnahme

- Herstellen von Kontakten (auch Körperkontakt) in sinnvollen, lebensbedeutsamen Situationen (z. B. basale Erfahrungen, Füttern, Halten, Begrüßen, Waschen, Baden),
- Aufbau von Blickkontakt (z. B. Spielsituationen, Essen, Ball einander Zurollen,
- Begrüßung, gemeinsames Bauen, Puppenspiel),

- Angebote durch räumliche und mediale Strukturierung (z. B. angenehme, von störenden Reizen freie Räume, bevorzugte Lerngegenstände mit angemessen hohem Aufforderungscharakter).

2. Verständigungshilfen

- Kurze, sprachlich prägnante Äußerungen,
- lange, eindeutige mimisch-gestische Äußerungen,
- Spiegelung des Verhaltens,
- Abbau von Echolalien, ggf. durch Ignorieren des Sprachinhaltes oder bei gestellten Fragen durch Gegenfragen,
- Aufbau von angemessenen Kommunikationsmustern, ggf. zunächst über bildliche und symbolische Kommunikationsformen (gestützte und unterstützte Kommunikation).

3. Handlungshilfen

- Erstellung und Fortschreibung eines individuellen Förderplanes,
- Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen des Kindes in Absprache mit den Eltern (z. B. reizarme Umgebung, konstante Bezugspersonen, konstante Gruppenzusammensetzungen),
- durchschaubare Zusammenhänge (Entflechtung, Elementarisierung, Strukturierung),
- Handführung,
- Imitation,
- schrittweises Vorgehen,
- Transfer.

3.3. Methoden und Prinzipien

Der Unterricht ist so zu gestalten, dass der Schüler mit autistischem Verhalten Gelegenheit bekommt, von sich aus

- die Isolation aufzugeben,
- in entwicklungsfördernde Beziehungen mit Personen und Gegenständen einzutreten und
- Strukturen des personalen und sozialen Handelns aufzubauen.

Der Lehrer wird zunächst sensibel und aufmerksam versuchen, die Umgebung des Schülers klar und überschaubar so zu gestalten, dass dieser sich von ihr angesprochen, angeregt und motiviert fühlt, auf ein bestimmtes Ziel hin sinnvoll tätig zu werden. In dieser strukturierten Erziehungssituation sollen die Angebote für Kommunikation und Interaktion einfach und eindeutig sein. Sie müssen der psychischen Entwicklung des Schülers entsprechen, sollen ihn ansprechen und auffordern, aber nicht überfordern.

Das methodische Vorgehen muss von einer verstehenden und vertrauenswürdigen Haltung und Einstellung getragen sein. Dann ist es möglich, dem Schüler beim Überwinden seiner Schwierigkeiten zu helfen. Hat der Schüler durch solche bewusste Führungshilfen die kritische

Schwelle des Widerstandes gegen Neues und das Kennenlernen von Neuem überwunden, entwickelt er zunehmend Freude am Lernen überhaupt.

Die Methode des einführenden Herausholens aus der Isolation ermöglicht dem Lehrer, in ersten Ansätzen zu verstehen und zu erfassen, was beispielsweise Bewegung, Gestik, Mimik oder der Blick des Schülers ausdrücken wollen.

Bei dem methodischen Vorgehen sind folgende Gesichtspunkte zu beachten:

Der Lehrer soll

- dem Schüler in einer zugewandten, bestimmten und eindeutigen Haltung begegnen und sinnvolle Eigenaktivitäten ermöglichen, unterstützen und fördern,
- wechselnden Situationen frei und flexibel begegnen,
- die Unterrichtssituationen so, wie sie sind, annehmen, seine Maßnahmen ggf. auch als gescheitert anerkennen und sich dabei möglichst unbelastet fühlen,
- Zugang zu seinen Schülern in jenen Situationen suchen, in denen der Schüler sich wohl und ausgeglichen fühlt,
- dem Schüler weitmögliche Sicherheiten vermitteln,
- versuchen, im Angebot von Musik und durch elementares, vokales und instrumentales Musizieren affektive, motorische und kognitive Sicherheit zu geben.

3.4. Organisatorische Hinweise

Zu Beginn der schulischen Förderung sind überwiegend Einzelmaßnahmen durch einen vertrauten Lehrer notwendig. Einzelförderung ist angezeigt, um

- individuelle Lernprobleme oder Lernwiderstände zu bewältigen,
- individuelle Lernmöglichkeiten auszuschöpfen oder ein angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten aufzubauen,
- in akuten Krisensituationen reagieren zu können.

Die Einzelförderung soll zu festen Zeiten und in einer vertrauten Umgebung stattfinden, um den Schüler nicht zu verunsichern. Dabei ist bei der Ausstattung der Räume auf die spezifische Wahrnehmungsbeeinträchtigung Rücksicht zu nehmen. Einerseits ist eine verwirrende Häufung von Reizen zu vermeiden, andererseits ein individuell angemessenes und strukturiertes Lernangebot (lernanregende, gestaltete Umgebung) zu unterbreiten.

Die notwendige partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern macht häufige Hausbesuche und Besuche der Eltern in der Schule erforderlich. Schulisch initiierte Lernprozesse sollen im Elternhaus und häusliche Erfahrungen in der Schule aufgegriffen, weitergeführt und vertieft werden.

4. Nachschulische Förderung und Begleitung

Erwachsene mit autistischem Verhalten benötigen neben gut gegliederten und überschaubaren räumlichen und zeitlichen Strukturen ein hohes Maß an Führung und Anleitung, an Anregungen und Modellen für ihr Tun. Das Bemühen, einen möglichst hohen Grad an Selbständigkeit zu erreichen, erfährt in der Regel Grenzen in einem Zustand bleibender sozialer Abhängigkeit. Es ist anzustreben, grundlegende praktische Tätigkeiten und soziale Verhaltensweisen anzubahnen, um eine weitmögliche Selbständigkeit zu erreichen. Die Lern- und Lebenshilfen haben sich an den bisherigen Erfahrungen, Gewohnheiten und bekannten Strukturen zu orientieren.

Weitere und konkretere Hilfen für die Unterrichtspraxis liefern die

„Handreichungen zu den Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten“

des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Mainz, 1997).

5. Literaturempfehlungen

- Affolter, F.: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen 1987
- Bernard-Opitz, V.: Funktionale Verhaltensanalyse und strukturierte Therapie bei autistischen und geistig behinderten Kindern. Geistige Behinderung 33 (1995) Heft 4, 298-307
- Bernard-Opitz, V. u.a.: Sprachlos muß keiner bleiben. Handzeichen und andere Kommunikationshilfen für autistisch und geistig Behinderte. Freiburg 1988
- Bettelheim, B.: Die Geburt des Selbst. München 1977
- Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind e.V.“ (Hrsg.): Denkschrift. Zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, Eigenverlag 1993
- Bundesverband „Diagnose? – Autismus! Was tun ? Hilfe für das autistische Kind e.V.“ Schulische Förderung. (Hrsg.): Hamburg, Eigenverlag 1991
- Cordes, H. (Hrsg.): Curriculum des Bremer Projektes. Bremen 1980 (Bezug: „Hilfe für das autistische Kind“ des Regionalverbandes Bremen, Bütower Str. 19, Bremen)
- Dalferth, M.: Behinderte Menschen mit Autismussyndrom. Heidelberg 1987
- Delacato, C.H.: Der unheimliche Fremdling. Freiburg 1975
- DeMyer, M.K.: Familien mit autistischen Kindern. Stuttgart 1986
- Dzikowski, S./ Arens, C. (Hrsg.): Autismus heute. Band 2: Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder. Dortmund, modernes lernen 1990
- Dzikowski, S.: Ursachen des Autismus. Eine Dokumentation. Weinheim, Deutscher Studienverlag 1993
- Eichel, E.: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. Dortmund, projekt verlag 1996
- Feuser, G.: Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim/Basel 1979
- Feuser, G.: Autistische Kinder. Gesamtsituation, Persönlichkeitsentwicklung, schulische Förderung. Solms, Oberbiel Jarick 1987
- Finck, I. / Wohlleben, B.: Schulreife – Schulform. Die Konsequenzen aus den neuen Kommunikationsmöglichkeiten. Vortrag auf der 8. Bundestagung des BV „Hilfe für das autistische Kind“ 1994 in Baunatal / Kassel.
- Fischer, E.: Vom Vertrauten zum Neuen. Förderung der Wahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995) Heft 3, 108 – 115
- Fischer, E.: „Verhaltensauffälligkeiten“ als Ausdruck subjektiven Erlebens und Befindens. Aspekte des Verstehens und Helfens. Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) Heft 2, 59 – 67
- Häusler, I.: Kein Kind zum Vorzeigen? Bericht über eine Behinderung. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1979
- „Hilfe für das autistische Kind“, Autismus Erscheinungsbild, mögliche Ursachen, Therapieangebote. Regionalverband Walldorf, Integra-Verlag 1990 Nordbaden-Pfalz e.V.:
- Hilfe für das autistische Kind Weser-Ems e.V. 1990 (Hrsg.): „Hilfe für das autistische Kind“, Autistische Kinder in der Schule. Akademiefachtagung vom 12.-13. März 1990. Regionalverband Meppen, Regionalverband Weser-Ems

- Holtzapfel, W. u.a.: Der frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung. Stuttgart 1981
- Horn, A. P.E.P. – Entwicklungs- und Verhaltensprofil. (Dt. Bearbeitung): Dortmund, verlag modernes lernen 2/1990
- Innerhofer, P. / Klicpera, Ch.: Die Welt des frühkindlichen Autismus. Befunde, Analysen, Anstöße. München/Basel 1988
- Janetzke, H.: Stichwort Autismus. München, Heyne 1993
- Kalde, M. / Jakobs, G.: Konzept einer therapeutisch-orientierten Sprachförderung – z.B. für autistische Schüler. Lernen konkret 7 (1988) Heft 2, 23 – 26
- Kaufmann, B.N.: Ein neuer Tag. Wie wir unser Sorgenkind heilten. München 1984
- Klein, F.: Pädagogische Beurteilung bei geistigbehinderten Kindern mit autistischen Verhaltensweisen. Lernen konkret 10 (1991) Heft 1, 20 – 22
- Morton, J.: Warum Rainman nicht lügen kann. Psychologie heute 1991, 38 – 41
- Mühl, H.: Mit nichtsprechenden Menschen kommunizieren. Der Erwerb von Handzeichen bei nichtsprechenden Menschen mit geistiger Behinderung und mit autistischem Verhalten. Eine Literaturanalyse. Oldenburg, Karl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1995
- Nagy, C.: Gestützte Kommunikation: Konzept und Erfahrungen. Geistige Behinderung 35 (1996) 2, 160 – 170
- Rödler, P.: Diagnose: Autismus Ein Problem der Sonderpädagogik. Frankfurt 1983
- Schopler, E. / Reichler, R.: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Band 1: Entwicklungs- und Verhaltensprofil. Dortmund 1981
- Schopler, E. / Reichler, R./ Lansing, M.: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Band 2: Strategien der Entwicklungsförderung für Eltern, Pädagogen und Therapeuten Dortmund 1983
- Schopler, E. / Lansing, M. / Waters, L.: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Band 3: Übungsanleitungen zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Dortmund 1987
- Sievers, M.: Frühkindlicher Autismus. Köln/Wien 1982
- Thieme, G.: Leben mit unserem autistischen Kind. Möglichkeiten und Grenzen einer Hilfe im Elternhaus. Lüdenscheid 1975 (Bezug: Gerda Crummenerl, Postfach 1330, Lüdenscheid)
- Tinbergen, E.A. / Tinbergen, N.: Autismus bei Kindern. Fortschritte im Verständnis und neue Heilbehandlungen lassen hoffen. Berlin 1984
- Tustin, F.: Autistische Zustände bei Kindern. Stuttgart 1989
- Verband katholischer Einrichtungen für Lern- und Geistig behinderte und für Körperbehinderte (Hrsg.): Verstehen, Handeln, Gewährenlassen. Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit mehrfach behinderten Menschen mit autistischen Beziehungsstörungen. Tagungsbericht. Arbeitstagung für leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Diagnose, Therapie und Förderung vom 30.11. bis 03.12.1987 in Freiburg. Freiburg 1988
- Weber, D.: Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung. Stuttgart/Bern/Wien 1970

Wendeler, J.: Autistische Jugendliche und Erwachsene. Gespräche mit Eltern. Weinheim/Basel 1984

Wing, J.K. (Hrsg.): Frühkindlicher Autismus. Klinische, pädagogische und soziale Aspekte. Weinheim/Basel 1973

Zöllner, D.: Wenn ich mit euch reden könnte. Ein autistischer Junge beschreibt sein Leben aus seiner Sicht. Bern/München/Wien 1989

Zeitschriften / Berichte

autismus. Zeitschrift des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind e.V.“ Bebelallee 141, Hamburg, (Tel. :040/5115604)

Beschäftigungstherapie und Rehabilitation 1985, Heft 2

lernen konkret. Unterricht mit Geistigbehinderten: Autistische Kinder in Schulen für Geistigbehinderte. 1986, Heft 2

Tagungsberichte des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind e.V.“ (Anschrift: s.o.)