

Rheinland-Pfalz



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

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

Redaktion: Dr. Erhard Fischer, Ursula Hebestreit-Kohlhaas, Gerd P. Jung, Jutta Kohl,
Helmut Mohl, Christel Schlösser, Dr. Margareta Schwaab, Gabriele Zisch

Die Autorinnen und Autoren sind für den Inhalt ihrer Beiträge verantwortlich.
Um die Lesbarkeit der einzelnen Texte zu erhalten, wurde auf die weibliche Form des jeweils angesprochenen Personenkreises verzichtet. Wir bitten alle Leserinnen und Leser, dies zu berücksichtigen.

Layout: Elvira Horn, Hildegard Kern

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	4
2.	Pädagogische Beurteilung bei Schülern mit autistischem Verhalten.....	6
3.	Möglichkeiten der Verständigung und Kontaktaufnahme bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten – Förderansätze im Bereich „Sozialverhalten und Kommunikation“	16
4.	Förderung der Wahrnehmung	28
5.	Förderung der sprachlichen Kommunikation	51
6.	Erschließung der Umwelt.....	64
7.	Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in einer Schule für Lernbehinderte	77
8.	Anthroposophischer Förderansatz.....	83
9.	Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule - Gedanken einer Mutter	92
10.	Die Kunst des Verstehens - Probleme beim Tasten, Sehen und Hören.....	97
11.	Leben so normal wie möglich - Skilaufen und Radfahren mit Richard	110
12.	Anhang.....	119

1. Einleitung

Gerd P. Jung

Während die Fachliteratur zum Thema „Frühkindlicher Autismus“ aufgrund ihrer thematischen Vielfalt und Fülle zunehmend unüberschaubar wird, ist der Anteil praktischer Hilfen und Anregungen etwa in Bereichen der Therapie oder auch der schulischen Förderung auffallend gering und erschöpft sich zumeist in der kurzen Schilderung von wenigen Fallbeispielen.

Die vorliegenden Handreichungen haben zum Ziel, in Anlehnung an die 1992 erschienenen „Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten“ konkrete unterrichtspraktische Hilfen und Anregungen zu geben.

Sie wurden von einer kleinen Gruppe von Lehrpersonen und einer betroffenen Mutter als Vertreterin des Verbandes „Hilfe für das autistische Kind“ erarbeitet und gründen sich auf Erfahrungen aus dem alltäglichen Unterricht in Sonderschulen, zumeist in Schulen für Geistigbehinderte.

Anschauliche unterrichtspraktische Hinweise stehen immer auch in der Gefahr, missverstanden zu werden. Die unterrichtliche Förderung in ihrer konkreten Planung und Gestaltung stellt ein sehr komplexes Geschehen dar. Schon ihre Beobachtung und Beurteilung muss nicht - wie aus Lehrproben sicherlich bekannt - für jedermann nachvollziehbar sein. Erst recht bringt ein schriftlicher Abriss aufgrund der notwendigen Verkürzung, der individuell verschiedenen Schwerpunktsetzung und der für den Leser nicht möglichen Rückfrage stets die Gefahr mit sich, fehlinterpretiert zu werden. Zudem kann eine Übertragung des hier Beschriebenen durch die Lehrkraft aufgrund diagnostischer Unsicherheiten und der großen Bandbreite von Schülerpersönlichkeiten mit autistischem Verhalten erschwert werden.

Die Gliederung der vorliegenden Handreichungen orientiert sich in einem ersten Teil an den in den Empfehlungen (1992) aufgelisteten Merkmalen autistischen Verhaltens, ohne dass hiermit ein einseitig symptomorientiertes Grundverständnis beabsichtigt ist.

Diese Vorgehensweise erschien der Autorengruppe als günstige Strukturierungshilfe, um die Besonderheit notwendiger Fördermaßnahmen bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten herauszustellen.

Vor dem Hintergrund einer verstehenden ganzheitlichen Sichtweise sollen einzelne Gliederungspunkte also die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung hinsichtlich erreichbarer Lernziele eröffnen. Selbstverständlich durchdringen sich die einzelnen Förderbereiche in der konkreten schulischen Förderung.

Neben den aufgeführten Förderbereichen sind an Hand von Erfahrungsberichten grundsätzliche Aussagen zur Förderung in einer Schule für Lernbehinderte und zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule aus Sicht einer Mutter zu finden.

Die Beschreibung des anthroposophischen Förderansatzes durch die Leiterin der Heimsonderschule einer anthroposophischen Gemeinschaft soll den Blick über den eigenen Denkhorizont hinaus ermöglichen und zu neuer Kreativität in der Förderung führen.

Erfahrungen einer engagierten Familie mit ihrem autistischen Kind runden die Handreichungen ab. Sie wollen die Leser für das Empfinden des autistischen Kindes und seiner Mitmenschen sensibili-

sieren. Während es einmal um das ständige Bemühen, um ein einführendes Verstehen bei Problemen des Hörens, des Sehens und Fühlens geht, stehen Freizeitaktivitäten der Familie und ihre diesbezüglichen Erlebnisse beim Ski- und Radfahren auch unter dem Gedanken des Normalisierungsprinzips im Vordergrund.

Die vorliegenden Handreichungen und die ihnen zugrunde liegenden Empfehlungen können nur eine wichtige Grundlage und Anregung darstellen, um in Zukunft dem besonderen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten angemessen begegnen zu können.

Neues bzw. verändertes Denken, Fühlen und Handeln vollziehen sich erst konkret im Lehrerteam vor Ort. Daher ist es unerlässlich, dass hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten ein kontinuierliches Fortbildungsangebot, auch mit Arbeitsgruppen und Fachkonferenzen bereit gestellt wird.

Die allerorten anzutreffenden Unsicherheiten hinsichtlich Diagnose und Fördermöglichkeiten des jeweiligen Kindes einerseits und die Überforderung durch die kaum überschaubare Fachliteratur, der Therapie- und Förderansätze und entsprechende Anfragen an die Schule andererseits verlangen ein noch größeres Engagement zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten und ihrer Belange.

Der Anfang ist gemacht...

2. Pädagogische Beurteilung bei Schülern mit autistischem Verhalten

Erhard Fischer / Gerd P. Jung

2.1. Grundlegung

Eine Lehrperson stellt bei einem ihrer Schüler fest: „Fritz ist heute morgen wieder mal auffallend unkonzentriert, ablenkbar und reizbar. Vielleicht ist zu Hause schon etwas schief gegangen. Ich muss mit den Eltern einmal über dieses Problem sprechen, am besten im Rahmen eines Hausbesuchs.“

Ein medizinischer Bericht, der im Rahmen einer sonderpädagogischen Überprüfung angefordert wurde, enthält über einen 6-jährigen Jungen folgende Aussage: „Bei F. liegen autistische Störungen in Verbindung mit einer schweren Imbezillität vor. Eine Beschulung kommt nur in einer Sonderschule für Geistigbehinderte in Frage.“ Weitergehende Informationen und Begründungen zu dieser „Diagnose“ fehlen.

Ein Sonderschullehrer fasst am Ende seines Gutachtens die Ergebnisse seiner umfangreichen Befragungen, Beobachtungen und Tests zusammen: „Neben erheblichen Entwicklungsverzögerungen in allen Verhaltens- und Lebensbereichen, vor allem aber im sozialen und kommunikativ-sprachlichen Bereich, muss Inge als sehr verhaltensschwierig und „schwer verstehbar“ beschrieben werden, da sie mit Umweltgegenständen in der Regel in einer eigentümlichen, sachfremden und unzweckmäßigen Art und Weise umgeht und sie sich von ihrer Umwelt häufig abkapselt. Eine länger andauernde Kontaktaufnahme und Verständigung durch die Lehrpersonen gelingt nur selten. Folgende Maßnahmen sollen ergriffen werden, um soziale Kontakte aufzubauen und Verständigung zu ermöglichen...“.

Das Lehrerteam einer Mittelstufenklasse plant ein Einführungsprojekt „Werken mit Holz“. Holz-scheiben sollen mit einer Gehrungssäge abgesägt und dann zu einer „Raupe“ zusammengefädelt werden. Die Kollegen strukturieren das Vorhaben in einzelne Handlungsschritte und beobachten bei einer Einführungsstunde anhand eines Protokollbogens, welche themen- bzw. sachbezogenen Kompetenzen die Schüler der Klasse bereits besitzen (Erhebung des „sachstrukturellen Entwicklungsstandes“) und bei welchen Handlungen die Schüler welche Schwierigkeiten zeigen. Anhand dieser Beobachtungen werden dann in der mittelfristigen Unterrichtsplanung schülerbezogene und bedarfsgerechte Lernziele aufgestellt und im konkreten Unterricht die erforderlichen methodischen Hilfestellungen erteilt, so dass auch verhaltensschwierige Schüler und solche mit autistischem Verhalten an diesem Vorhaben teilnehmen können.

Was haben diese Beispiele gemeinsam? Bei allen handelt es sich um Aussagen über Schüler, und zwar um Aussagen über gegenwärtige Befindlichkeiten, über körperliche Schädigungen und Beeinträchtigungen, über Lernverhalten und -defizite, über spezifische Kompetenzen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Unterschiede in diesen diagnostischen Kommentaren betreffen zum einen die Art und Weise, wie diese Aussagen zustande kommen. Das erste Beispiel betrifft eine Beurteilung, die sich spontan aus einer Alltagssituation in der Schule ergibt. Solche „Ad-hoc-Beurteilungen“ werden im täglichen

Unterricht immer wieder getroffen, unterliegen aber leicht Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehlern, ebenso verkürzten Schlussfolgerungen.

Im zweiten Abschnitt ist exemplarisch die Beurteilung eines Arztes wiedergegeben, die für viele andere und solche steht, die auf medizinischen Untersuchungen basieren sollen und vornehmlich den körperlichen Bereich betreffen, nicht selten aber auch unzutreffende und globale Urteile über die intellektuellen Kompetenzen von Kindern enthalten. Die Verursachungsmomente werden eindimensional und einseitig auf den körperlichen Bereich eingegrenzt; die „Behinderung“ wird als relativ statisch und unverändert betrachtet und soziale Einfluss- und Fördermöglichkeiten werden nicht bzw. kaum in Betracht gezogen. Eine „Rasterdiagnose“ im Sinne des Abhakens einer Symptomliste kann eine verstehende und ganzheitliche Verhaltensinterpretation aber keineswegs ersetzen.

Die beiden letzten Beispiele über die Schülerin mit autistischem Verhalten und über die Überprüfung der Vorerfahrungen einer Schülergruppe im Werken zeigen, dass „pädagogische Überprüfung“ sich nicht darauf beschränken darf, das Verhalten von Schülern nur quantitativ zu erfassen und mit etikettierenden Diagnosen zu versehen. Im „Interesse des einzelnen Betroffenen“ sollte der Schwerpunkt diagnostischer Tätigkeiten vielmehr darin liegen, Verhaltensmöglichkeiten und -probleme von Kindern und Jugendlichen qualitativ so zu erfassen und zu beschreiben, dass sich daraus Fördermöglichkeiten zur Erhöhung von Handlungskompetenzen bzw. zur Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen ableiten lassen. Im Vordergrund steht also das Bemühen, die konkreten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Schülers im Hinblick auf einen realen Sachbereich in konkreten Lebenssituationen zu ermitteln.

Eine solche Sichtweise wird in der Erziehungswissenschaft als „Förderdiagnostik“ bezeichnet (vgl. Kornmann/Meister/Schlee 1983). Der Prozess der Diagnostik beschränkt sich bei einer solchen Sichtweise nicht auf einen einmaligen Akt zu Beginn von Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen, sondern steht mit dem Prozess der Förderung in einem wechselseitigen Zusammenhang und ergänzt und kontrolliert diesen fortwährend. Aus dieser Sichtweise resultiert auch die Abkehr von dem Begriff „Diagnostik“ zugunsten der hier benutzten Bezeichnung „Pädagogische Beurteilung“ (vgl. Fischer 1991).

2.2. Verfahren

Pädagogische Beurteilung mit der hier beschriebenen Zielstellung einer Ermittlung des besonderen Förderbedarfs und der Lernausgangslage von Schülern mit autistischem Verhalten umfasst zwangsläufig viele Bereiche. Dazu gehören die Einschätzung und Beurteilung

- von organisch-sensorischen Leistungen wie der Hör- und Sehfähigkeit,
- von (sensomotorischen) Wahrnehmungskompetenzen und -eigentümlichkeiten,
- des Sozialverhaltens (Kontaktaufnahme; Spielverhalten in der Gruppe; Frustrationstoleranz u.a.),
- der übergreifenden intellektuellen Leistungsmöglichkeiten und -grenzen,
- der lebenspraktischen Selbständigkeit und Erschließung der Umwelt sowie
- sprachlicher und nicht-sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten.

Wie die folgende Abbildung zeigt, stehen der Lehrerin/dem Lehrer zur Bewältigung dieser komplexen Aufgaben zahlreiche Überprüfungsverfahren als Orientierungs- und Hilfsmittel für seine Beobachtungen und Beurteilungen zur Verfügung. Diese können hier aus Platzgründen nicht ausführlich beschrieben und bewertet werden, einige Stichpunkte und Literaturhinweise sollen dem interessierten Leser aber eine weitergehende Beschäftigung ermöglichen.

Anamnese	Verhaltensbeobachtung	Beobachtungs- und Entwicklungsverfahren	Verfahren zur Einschätzung intellektueller Kompetenzen
Befragung von <ul style="list-style-type: none"> – Eltern – Kindergarten – Ärzten – Kollegen – weiteren Bezugspersonen Studium von <ul style="list-style-type: none"> – Berichten – Gutachten – Zeugnissen 	<ul style="list-style-type: none"> – verdeckt - offen – teilnehmend - nicht teilnehmend – systematisch - spontan Literatur <ul style="list-style-type: none"> – Breitinge/Fischer 1981, Kap. 3 – Moog 1984, Kap. 3 – Mühl 1984, 49 ff 	<ul style="list-style-type: none"> – P.E.P - Entwicklungs- und Verhaltensprofil zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder (Schopler u.a. 1990) – Examiners Manual, Autism Screening Instrument for Educational Planning (Krug/Arick/Almond 1980) – PAC-System von Günzburg – Frühförderprogramme von Straßmeier (1984) – Heidelberger Kompetenz-Inventar (Holtz u.a. 1986) – Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphart 1977) – Ordinalskalen zur sensomotorischen Entwicklung 1987 	<ul style="list-style-type: none"> – Vers. CMM aus TBGB von Bondy u.a. 1975 – Vers. BM + CM aus der TBGB – Grundintelligenztest CFT 1 von Catell/Weiss/Osterland 1978 – S.O.N. 2 1/2-7) von Snidjers-Oomen 1977

Verfahren zur pädagogischen Beurteilung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten

Nicht enthalten in dieser Zusammenstellung sind Verfahren zur Einschätzung sensorischer Leistungen, also zur Überprüfung der Hör- und Sehfähigkeit. Für die Ermittlung der Sehfähigkeit stehen dem Lehrer neben der kontinuierlichen Verhaltensbeobachtung spezielle Überprüfungsverfahren, wie z.B. die „Pflüger'schen Sehtafeln“ (E-Haken) zur Verfügung, deren Verwendung allerdings auf das Verständnis und die Lernausgangslage von Schülern mit geistiger Behinderung angepasst werden müssen (vgl. Moog 1984, Kap. 4.5.2; Fischer 1992, 195 ff). Über die Einschätzung der Hörfähigkeit informieren Löwe (1972) und Moog (1984, Kap. 4.5.1).

2.3. Beurteilung und Abgrenzung von „autistischem Verhalten“

Sicherlich ist die pädagogische Beurteilung von kindlichem Verhalten als „autistisch“ einer der schwierigsten Diagnosestellungen im Bereich der Sonderpädagogik. Dies wird schon am Vokabular deutlich. „Autistische Züge“, „autistische Verhaltensweisen oder Tendenzen“, ja sogar „autistoider Erscheinungsformen“ können als Zeichen der Unsicherheit der Diagnose bzw. des Unbehagens des Beurteilenden verstanden werden.

Die Erfahrung an vielen Schulen zeigt, dass nahezu bei jedem Kind mit der Diagnose „autistisch“ kontroverse Diskussionen im jeweiligen Team aufgrund eines verschiedenen Kenntnisstandes und Grundverständnisses entstehen.

Verbreitet sind (vgl. Janetzke 1993, 10) besonders folgende Vorstellungen:

- „Autistische Kinder reagieren nicht auf Menschen“ oder „autistische Kinder meiden Blick- oder Körperkontakt“. Eine autistische Wahrnehmungsverarbeitungs- und Beziehungsstörung kann jedoch einen recht vielfältigen Ausdruck finden. Eine unter günstigen Voraussetzungen mögliche soziale Zugänglichkeit schließt aber das Vorhandensein einer autistischen Grundstörung alleine nicht aus.
- „Das Kind kann nicht autistisch sein, denn es spricht“ oder „...denn es lässt sich ja anfasen“. Bei keinem Kind mit autistischem Verhalten treten jedoch alle autismustypischen Merkmale gleichzeitig auf.

Das Problem kann, und das zeigen Gespräche in Schulen immer wieder, im verkürzten Verständnis des autistischen Verhaltens liegen. Hierbei wird von der augenfälligsten Störung im Sozialverhalten ausgegangen, die als Kontaktverweigerung, als soziale Abkapselung oder Selbstbezogenheit („autos“ = selbst) auftritt. Ein Gesamtverständnis des autistischen Verhaltens unter Einbeziehung der Verhaltensmerkmale aus den weiteren Bereichen wie Wahrnehmung, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Erschließung der Umwelt (Streben nach Gleichhaltung) ist dagegen Grundlage des diagnostischen Begriffs „autistisch“.

Das als autistisch beschriebene Kind ist also nicht ausschließlich autistisch im eigentlichen Wortsinne als „auf sich selbst bezogen“, sondern reagiert auf die Umwelt, mit der es konfrontiert wird, in einem Gesamtverhalten, das als „autistisches Verhalten“ beschrieben werden kann.

Dabei werden nicht alle Einzelmerkmale aus den genannten Bereichen (vgl. Empfehlungen 1992, 7-11) im Einzelfall auffallen, ggf. können aber weitere Verhaltensweisen im Sinne einer ganzheitlich-verstehenden Verhaltensinterpretation den Bereichen zugeordnet werden.

Das autistische Verhalten darf auch nicht als „Summationsdiagnose“ derart falsch verstanden werden, dass möglichst viele der in häufig anzutreffenden Verhaltenskatalogen aufgelisteten Einzelmerkmale erst die Eindeutigkeit der Diagnose ausmachen. Statt dessen kommt es eher auf die spezifische Charakteristik an, d.h. die beobachteten Verhaltensauffälligkeiten können einzelnen der hier angegebenen Bereiche zugeordnet werden.

Auch das Verhalten von Kindern mit autistischem Verhalten verändert sich im Laufe ihres Lebensalters und ihrer Entwicklung. Dabei zeigen sich häufig die größten Fortschritte im Sozialverhalten

und führen dann, wie erwähnt, bei isolierter Sichtweise dieses Bereiches zu diagnostischen Unsicherheiten.

Bei einer Diagnosestellung z.B. im Rahmen eines sonderpädagogischen Gutachtens sind daher auch Informationen aus der Säuglings- und Kleinkindzeit wichtig. Die Erfahrung zeigt, dass erste deutliche Auffälligkeiten bis zum 36. Lebensmonat auftreten.

Also: *Autistisches Verhalten ist ein charakteristisches Gesamtverhalten mit einzelnen Verhaltensauffälligkeiten in den Bereichen: Wahrnehmung, Sozialverhalten, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Erschließung der Umwelt (Gleicherhaltung der Umwelt).*

Einzelne isolierte Verhaltensauffälligkeiten dürfen nicht als „autistisches Verhalten“ missverstanden werden. Ihre Beschreibung als „autistische Züge“ erscheint, weil offenbar ein ganzheitliches Verstehen nicht geleistet werden kann, nur wenig hilfreich.

2.4. Spezielle Überprüfungsverfahren

Für die Feststellung von autistischem Verhalten als charakteristisches Gesamtverhalten und zur Erstellung eines hierauf aufbauenden Erziehungsplans haben Krug, Arick und Almond versucht (im Examiner's Manual, Autism Screening Instrument For Educational Planning, übersetzt von Frau Bernard-Opitz, Handschuhsheimer Landstr. 90 Heidelberg), eindeutig autistisches Verhalten durch Zuordnung von insgesamt 57 Einzelmerkmalen zu den 5 Bereichen Wahrnehmung, mitmenschlicher Kontakt, Beziehung zu Umweltobjekten, Sprache und Selbständigkeit festzustellen.

Bezeichnend ist die Veränderung des Verhaltensprofils mit fortschreitendem Lebensalter. Demzufolge werden je nach Alter 5 verschiedene Schaubilder des charakteristischen Verhaltensprofils auch jeweils im Vergleich zu Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, mit Sinnesbeeinträchtigungen, mit Verhaltensstörungen und mit altersentsprechender Entwicklung dargestellt.

Je nach Art des Verhaltensprofils in den genannten 5 Bereichen und der Summe der Punkte soll autistisches Verhalten durch Vergleich mit Angaben von Mittelwerten und Standardabweichungen bestimmt werden.

Für die Einordnung des autistischen Syndroms gelten international die diagnostischen Kriterien des DSM III-R (Revision der 3. Auflage der „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“, nachzulesen in BV „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.) Früherkennung und Frühförderung, 1993).

Die „autistische Störung“ wird hier als tiefgreifende Entwicklungsstörung verstanden.

Es werden drei übergeordnete Bereiche des Verhaltens (mit jeweils 5 bzw. 6 Verhaltensmerkmalen und Beispielen) aufgeführt:

1. qualitative Beeinträchtigung der zwischenmenschlichen Beziehungen,
2. qualitative Beeinträchtigung der verbalen und nonverbalen Kommunikation,
3. deutlich beschränktes Repertoire von Aktivitäten und Interessen.

Der Beginn der Störung liegt im Kleinkindalter (bis 36. Lebensmonat).

Insgesamt werden 16 mögliche Verhaltensmerkmale genannt. Die Diagnose einer autistischen Störung setzt voraus, dass insgesamt mindestens acht Merkmale zutreffen und dabei mindestens zwei der aufgeführten Verhaltensweisen aus Gruppe A, eine aus Gruppe B und eine aus Gruppe C stammen.

Auf der Basis der DSM-III-R und der ICD-10 (10. Überarbeitung der „International Classification of Diseases“ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) werden folgende 3 übergeordnete Bereiche genannt und Einzelmerkmale um Beispiele ergänzt (vgl. Janetzke 1993, 14f).

Die Symptome auf einen Blick

Beziehungsstörungen

- kein oder geringes Einfühlungsvermögen
- kein oder ungewöhnliches Verlangen nach Trost in Situationen seelischer Not
- keine oder eingeschränkte Imitationsbereitschaft und Imitationsfähigkeit
- kein oder ungewöhnliches soziales Spielverhalten
- eingeschränkte Gruppenfähigkeit

Kommunikationsstörungen

- eingeschränkte Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit
- ungewöhnliche nonverbale Kommunikation
- eingeschränkte Fähigkeit, sich in die Phantasie anderer Menschen hineinzudenken
- Auffälligkeiten der Sprechform
- Auffälligkeiten der Sprechinhalte
- eingeschränkte Dialogfähigkeit auch bei gut ausgebildetem Sprachvermögen

Bewältigungsversuche

- stereotype Körperbewegungen
- ungewöhnlich häufiges Wiederholen derselben Beschäftigungen
- Unbehagen und Widerstand gegenüber Veränderungen in der alltäglichen Umgebung
- zwanghaftes Bestehen auf exakt gleichförmiger Wiederholung gewohnter Aktivitäten
- eingeschränktes Interessen- und Beschäftigungsspektrum

Beispiele zu Beziehungsstörungen:

- benutzt Personen wie Gegenstände; reagiert nicht oder mit kontroverser emotionaler Resonanz auf den Kummer anderer; bemerkt Bedürfnisse anderer nicht
- sagt nach einer schmerzhaften Verletzung immer wieder z.B. „Käse, Käse, Käse...“ oder „hast Du Dir *nicht* weh getan, hast Du Dir *nicht* weh getan...“
- winkt nicht zum Abschied; ahmt nicht die häuslichen Aktivitäten der Mutter nach; imitiert Handlungen anderer mechanisch, ohne auf Situations- oder Sinnbezug zu achten.
- nimmt nicht aktiv an Gruppenspielen teil; spielt lieber allein; benutzt andere Kinder beim Spielen als mechanische Hilfen
- hat kein Verständnis für soziale Regeln; bezieht an eine Gruppe gerichtete Ansprache nicht auf sich; liest uninteressierten Gleichaltrigen Telefonbücher vor

Beispiele zu Kommunikationsstörungen

- keine oder wenig „Baby-Sprache“ (Lallen, Plappern); eigenwillige, wenig initiative Sprachmuster; keine oder wenig sprachbegleitende oder -ersetzende Mimik und Gestik.
- eigenwilliger nonverbaler Ausdruck; kann Körperkontakt nur zulassen, wenn Intensität und Zeitpunkt selbst bestimmt sind; selten Blickkontakt.
- wenig kreative und phantasievolle Aktivitäten; Beeinträchtigungen im sozial-imitierenden und „So tun als ob“-Spiel; geringes Interesse an Phantasiegeschichten.
- eigenwilliger (Ein-Wort-) Satzbau; geringe Veränderungen der Sprechmelodie, die kommunikative Modulation widerspiegelt; fragenartige Satzbetonung.
- mechanische Wort- und Satzwiederholungen ohne Beachtung des Sinn- oder Situationsbezuges; meint „ich“ aber sagt „du“; kann Sprache besser verstehen als anwenden.
- wenig sichtbare oder ungewöhnliche Resonanz auf Ansprache; kann gestische und mimische Signale anderer schwer verstehen; neigt zu situationsfernen Monologen.

Beispiele zu Bewältigungsversuchen:

- andauerndes gleichförmiges Drehen, Schaukeln, Hüpfen, Hand-Fingerbewegungen vor den Augen; Armflattern und Händeklatschen als Ausdruck emotionaler Erregung
- befühlt, beriecht oder beklatscht beharrlich Objekte und Materialoberflächen; dreht andauernd an beweglichen Teilen; wedelt gleichförmig mit einer Schnur.
- wehrt sich gegen das Tragen neuer Kleidung; isst nur weiche Kost oder nur bestimmte Nahrungsmittel; erlebt das Umstellen der häuslichen Möbel als sehr unangenehm.
- kann Abweichungen von gewohnten Wegen, Zeitpunkten, Reihenfolgen schwer ertragen; entsprechen Abläufe nicht den Erwartungen, entstehen Angst oder Aggressionen.
- Interessengebiete: kontrollierbare Gegenstände (Lichtschalter, Wasserhahn, technische Geräte) und änderungsresistente technische, topographische Kalenderdaten.

(Grundlage: DSM-III-R und ICD-10)

2.5. Beobachten - Verstehen - Beurteilen

Da normierte Texte und Aussagen über messbare Leistungen die Gesamtpersönlichkeit eines Schülers mit autistischem Verhalten nur unvollständig und verkürzt erfassen können, sind Beobachtungen und daraus resultierende Interpretationen und Beschreibungen bzw. Beurteilungen das wesentliche diagnostische Mittel, um Fördermaßnahmen planen und einleiten zu können. Aufgrund der vielfältigen, häufig nur schwer verstehbaren Verhaltenseigentümlichkeiten und Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung bedarf es über eine Beschreibung von Häufigkeiten hinaus einer Erhebung und Dokumentation situativer und soziokultureller Bedingungen (Verhalten in der Schule, zu Hause, im Umgang mit den Eltern, den Geschwistern ...), unter denen ein Verhalten auftritt.

Beobachten ist mehr als nur ein Feststellen momentan ablaufender Ereignisse und situativer Vorkommnisse, sondern der Beginn einer Beurteilung von Modalitäten im Erlebnis- und Daseinsbereich eines Menschen, der in seiner besonderen Individualität Hilfe benötigt. Beobachten richtet sich zunächst auf die Ganzheit Mensch, löst dann Teilkomponenten seiner Persönlichkeit zur Erforschung von besonderen und eigentümlichen Verhaltensweisen heraus, fügt sinnfällig gewonnene Ergebnisse in Kenntnis des Wirkzusammenhangs eines Bedingungsgeflechtes ins Gesamtgeschehen wieder ein, um alle Besonderheiten nach objektiven Beschreibungen und wertender Beurteilung mit pädagogischen Mitteln angehen zu können.

Die Beobachtung beginnt meist in ungebundener freier Form, um erste Eindrücke zu vermitteln und aus der objektiven Erstbeschreibung heraus gezielter (gebundener) vorgehen zu können. Oft gibt uns bereits die Anamnese die Zielrichtung vor. So führt eine Kette von Beobachtungen in objektiver Bedeutungseinschätzung zu vertiefender Systematik.

Beschreibungsergebnisse, welche zur Beurteilung führen, sollten jedoch erst dann als gesichert und objektiv angesehen werden, wenn sie durch gezielt durchgeführte Handlungsproben, wie sie standardisierten Entwicklungsgittern und Verhaltensprofilen entnommen werden können, abgesichert und gefestigt wurden.

Im Vordergrund steht bei allem der Versuch, das Verhalten des Kindes - und sei dies auch noch so eigentümlich und sonderbar - als eine individuell angemessene Antwort auf eine wahrgenommene Lebenssituation zu begreifen (vgl. Fischer 1995).

Vorschnelle Interpretationen lassen falsche Diagnosen zu und leiten unzweckmäßige Fördermaßnahmen ein. Erstellte Diagnosen bedürfen der dauernden Überprüfung, da nach jeder Änderung der Vorbedingungen, des Verhaltens und der Lernausgangslage lebensbegleitende Fördermaßnahmen notwendig sind.

In dem folgenden Beispiel werden die Gefahren deutlich, die sich aus einer verkürzten, „monokausalen“ Betrachtungs- und Beurteilungsperspektive ergeben. Häufig ist es schwierig, eindeutig zu beurteilen, ob und inwieweit ein Schüler sprachliche Verständigungsmittel versteht, da in der Regel die Lehrperson bei einer sprachlichen Äußerung auch gleichzeitig gestisch-mimische Mitteilungen macht, Hinweise aus der Sprechmelodie zu entnehmen sind und im Zusammensein mit anderen Schülern durch deren Beobachtung auch Kontextinformationen genutzt werden können.

Beispiel:

Ein Schüler zieht sich nach Aufforderung vor der Hofpause seine Jacke an,

- weil er die sprachliche Aufforderung der Lehrperson versteht und/oder
- weil er deren Kopfwendung und Zeigen zur Tür des Klassenraumes entsprechend interpretiert und/oder
- weil er anhand der Sprechmelodie (Intonation, Lautstärke, Akzentuierung, Pause) und durch Blickkontakt spürt, dass eine bestimmte Reaktion von ihm erwartet wird und/oder
- weil er entsprechend dem Vorbild seiner Mitschüler oder der vorausgehenden Lehrperson imitativ handelt und/oder
- weil er durch häufige gleichartige Erfahrungen im Tagesablauf diese Aktivitäten kennt und vorausschauend handelt und/oder....

Die für das autistische Verhalten ursächlich vermutete unangemessene Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Umweltreizen (vgl. Empfehlungen 1992, 5) erschwert zusätzlich die Einschätzung des beobachteten Verhaltens, das häufig unregelmäßig und nur schwer verständlich erscheint.

Literatur

Bondy, Curt u.a.: Testbatterie für geistig behinderte Kinder. Hrsg.: K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz Test Gesellschaft 1969

Breitinger, Manfred / Fischer, Dieter: Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg: Vogel 1981, Kap. 3

Cattell, R.B./ Weiss, R./ Osterland, J.: Grundintelligenztest CFT 1. Braunschweig: Westermann 1978

Fischer, Erhard: Pädagogische Beurteilung bei Schülern mit geistiger Behinderung - ein Überblick. Lernen konkret 10 (1991) Heft 1, 2-4

Fischer, Erhard: Die schulische Förderung mehrfachgeschädigter Kinder und Jugendlicher mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Kovac 1992, Kap. 6.4.1

Fischer, Erhard: Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck subjektiven Erlebens und Befindens - Aspekte des Verstehens und Helfens. Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) Heft 2, 59-67

Günzburg, Herbert: Führung zur Selbständigkeit. Geistige Behinderung 20 (1981), 97-107, 158-170, 230-243

Hennige, U./ Rüster, K./ Sievers, R./ Wolf, E.: Die Erfassung und Förderung der sensomotorischen Kompetenz geistig Schwerstbehinderter. Neuerkeröder Beiträge 4. Sickinge: Neuerkeröder Anstalten 1988

Holtz, Karl-L., u.a.: Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch. Heidelberg: Ed. Schindele 1986

Janetzke, Hartmut: Stichwort Autismus. München: Heyne 1993

Kiphard, Ernst J.: Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. Dortmund: Verlag modernes lernen 1977

Klein, Ferdinand: Pädagogische Beurteilung bei geistigbehinderten Kindern mit autistischen Verhaltensweisen. Lernen konkret 10 (1991) Heft 1, 20-22

Kornmann, Reimer / Meister, Hans / Schlee, Jörg (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg: Schindele 1983

Krug, David/Arick, Joel/Almond, Pat: Autistic Screening Instrument für Educational Planning Behavior Checklist, Portland, Oregon 97207, USA, 1980, übersetzt von Frau Dr. Bernhard-Opitz, Handschuhsheimer Landstraße 90 in Heidelberg

Löwe, Arnim: Pädodaudiologische Probleme bei der Betreuung geistig behinderter Kinder. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Neuburgweier/Karlsruhe: Schindele 1972, 59 - 64

Moog, Wolfgang: Anamnese, Beobachtung, Tests - Pädagogisch-diagnostische Untersuchungsverfahren im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik. Hagen: Fernuniversität Gesamtschule Hagen 1984

Mühl, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1984

Ordinalskalen zur sensomotorischen Entwicklung. Infant Psychological Development Scales von I. Uzgiris & J. McV. Hunt nach dem Manual von D. J. Dunst. Deutsche Bearbeitung K. Sarimsiki. Weinheim: Beltz 1987

Schopler, Eric/ Reichler, Robert J.: Entwicklungs- und Verhaltensprofil P.E.P. (Psycho-educational Profile). Dt. Bearbeitung von A. Horn. Dortmund: modernes lernen 1981

Schuck, K.D./ Eggert, D.: Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter (deutsche Bearbeitung des WPPSI von Wechsler). Bern/Stuttgart/Wien: Huber 1976

Snijders, J. Th./ Snijders-Oomen, N.: Snijders-Oomen nichtverbale Intelligenztestreihe (S.O.N. 2 1/2 bis 7). Groningen: Wolters-Noordhoff 1977 (Testzentrale des BDP, Stuttgart 50)

Straßmeier, Walter: Frühförderung konkret. 260 lebenspraktische Übungen für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder. Basel: Reinhardt 1984

3. Möglichkeiten der Verständigung und Kontaktaufnahme bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten – Förderansätze im Bereich „Sozialverhalten und Kommunikation“

Gerd P. Jung

3.1. Grundlegung

3.1.1. Kontaktaufnahme

Voraussetzung von Erziehung und Unterricht ist die grundsätzliche Aufgeschlossenheit des Kindes für Mitmenschen und Umwelt. Bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten kann die Anbahnung des Kontaktes zwischen Schüler und Lehrperson erstes Ziel sonderpädagogischer Fördermaßnahmen sein.

Verständigungsmöglichkeiten und Kontakterfahrungen über gemeinsames Tun, den Austausch nonverbaler oder verbaler Kommunikation sind grundlegende Ziele also nicht nur beim Aufbau einer Sozialkompetenz, sondern auch unerlässliche Bedingungen zu einer emotional und kognitiv angemessenen Reizverarbeitung einer sozial vermittelten Um- und Mitwelt (vgl. Kap. 6.1).

Die Kontaktstörung, der nur sehr schwierige Aufbau einer tragfähigen Beziehung, ja schon deutliche Probleme bei der Erstbegegnung mit Schülern mit autistischem Verhalten werden allgemein als auffälligste Merkmale autistischen Verhaltens angesehen, sie haben schließlich auch zur Bezeichnung „Autismus“ geführt.

Im Schulalltag stellt sich das Problem der Kontaktaufnahme zu Schülern mit autistischem Verhalten bei deren Einschulung oder Übernahme in eine neue Klassengemeinschaft, also beim Aufbau oder Wechsel einer festen Beziehung.

Kontakt als zwischenmenschliches Ereignis und dialogisches Verhältnis kann nur in Verbindung von Lehrer- und Schülerverhalten und ihrer gegenseitigen Einflussnahme verstanden werden, wie sie z.B. die Interaktionsanalyse darstellt.

Selbstverständlich kann ein Kontakt nicht erzwungen werden; es geht hier um das Finden und Bereitstellen geeigneter Lernsituationen und -angebote, die es dem Kind ermöglichen, den Kontakt zu wagen.

Einzelne Verhaltensmerkmale, wie Probleme bei Blick- oder Körperkontakt, sind nicht isoliert vom Gesamerleben und der individuellen Erfahrung des jeweiligen Schülers zu sehen, d.h. nicht die augenfällig-deutliche Verhaltenseigenart, sondern die zugrundeliegende Lernerfahrung steht im Vordergrund.

Wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Kontaktaufnahme ist ein hinreichendes Wissen über Ursachen, Erscheinungsformen des Frühkindlichen Autismus und damit verbunden ein Verständnis für Erleben und Handeln des Schülers mit autistischem Verhalten (Erklärungsmodell).

Weiterhin ist eine vorbehaltlos positive emotionale Haltung der Lehrperson dem Kind gegenüber wichtig, die als Verständnis, Einfühlungsvermögen, Wohlwollen und Geduld zu kennzeichnen ist.

Der Ansatzpunkt und die Art und Weise des Fortschreitens der Kontaktabahnung wird durch die jeweilige Schülerpersönlichkeit bestimmt (Prinzip der Schülerzentriertheit). Der beabsichtigte Wechsel der Bezugsperson (z.B. Lehrerwechsel) sollte für den Schüler in einem möglichst fließenden Übergang als weniger bedrohlich (Veränderungsangst) erlebbar sein; d.h. schon sehr früh vor dem endgültigen Wechsel, z.B. zum Schuljahresende, sollte durch die neue Lehrperson mit der Kontaktabahnung begonnen werden.

Verständigungsmittel

Versuche zur Kontaktabahnung stellen immer auch Maßnahmen der Verständigung/der Kommunikation dar. Sie werden bei dem beschriebenen Personenkreis zunächst oder je nach Lernausgangslage ausschließlich über nichtsprachliche Verständigungsmittel hergestellt werden.

Als **nichtsprachliche Verständigungsmittel** im Bereich der Kontaktaufnahme kommen in Betracht:

- Zulassen der Anwesenheit der Lehrperson im gleichen Raum (z.B. im Elternhaus),
- Beibehalten und ggf. Zulassen einer Verringerung der räumlichen Distanz zwischen Schüler und Lehrperson,
- Andeutungsweise gemeinsames Handeln (z.B. kurzes gestisches Imitieren, gleichzeitiges Spiel zweier Musikinstrumente ohne nachvollziehbares Zusammenspiel),
- Zulassen und Beantworten von gestisch - mimischen Impulsen der Lehrperson, nachvollziehbares gemeinsames Handeln, d.h. gewisse Verhaltensregeln sind zu erkennen (z.B. deutliches Reiz-/Reaktionsverhalten),
- Eigene Impulse des Schülers zu gemeinsamem Handeln (z.B. mimisch-gestisch-taktile Aufforderung zu gemeinsamem Spiel).

Als **sprachliche Verständigungsmittel** im Bereich der Kontaktaufnahme können sich parallel entwickeln:

a) Sprachverständnis:

- Reaktion des Schülers mit autistischem Verhalten auf sprachliche Aufforderung (z.B. nach Nennung seines Namens durch die Lehrperson Handlungsunterbrechung, Blickveränderung, kurzes Aufschauen, aber auch Weglaufen oder Beginn von Stereotypen),
- Reaktion des Schülers je nach verbaler Handlungsaufforderung durch Handlungsvollzug oder deutliche Ablehnung (z.B. Kopfschütteln, Wegwerfen),

b) Sprachgebrauch:

- Beantworten von Entscheidungsfragen mit Einwortäußerungen,
- Sprachlicher Austausch, z.B. durch Fragen oder Antworten in Ein- bis Mehrwortäußerungen.

3.2. Didaktische und methodische Hinweise

Aufgrund von Erfahrungen lassen sich Hinweise zur Kontaktaufnahme zu Schülern mit autistischem Verhalten formulieren, die aber hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit nicht überbewertet werden dürfen.

Ebenso unterschiedlich, wie sich die einzelnen Schüler jeweils verhalten - bei aller imponierenden Einheitlichkeit der Verhaltensmerkmale -, muss auch die Gestaltung der Kontaktaufnahme vorgenommen werden.

3.2.1. Alltagsintegrierte Kontaktangebote

Nach Möglichkeit sollen herkömmliche Kontaktformen, wie Blickkontakt oder Körperkontakt in sinnvollen, lebensbedeutsamen Alltagssituationen im Handlungszusammenhang gesucht werden.

Positive Erfahrungen beim Waschen und Baden, beim gemeinsamen Duschen, bei der alltäglichen Begrüßung, auch angenehme basale Erfahrungen können die Möglichkeiten des einzelnen Schülers zum Blick- und Körperkontakt erweitern und vertiefen.

Bei in Alltagssituationen eingebundenen Versuchen zum Aufbau von Blick- und Körperkontakt steht die natürliche Lebenssituation im Vordergrund, die integrierten Kontaktversuche dürfen die alltägliche lebensbedeutsame Handlung nicht überfrachten, sondern nur begleiten, d.h. die Situation des Essens bspw. soll dem Kind durch störende Kontaktversuche nicht vergrämt werden.

Wenn eine Erstkontaktnahme noch nicht gelingt (z.B. kein gemeinsames Handeln) oder die genannten in den Alltag integrierten Kontaktversuche scheitern, bieten sich Kontaktmöglichkeiten durch räumlich und medial strukturierte Angebote an (vgl. Kap. 3.2.2).

Beispiele zur Herstellung von Blickkontakt:

- beim alltäglichen Begrüßen mit Handschlag kann der Lehrer, ggf. in der Hocke, um die gleiche Gesichtshöhe zu bieten, den Schülernamen erst nennen, wenn ein zumindest kurzer Blickkontakt stattgefunden hat,
- bei Rückschlagspielen, wie dem Ball zurollen, kann der Lehrer den Ball erst unmittelbar nach Blickkontakt dem Schüler zurollen (der begehrte Ball wirkt als impliziter Handlungsverstärker),
- beim Füttern den Löffel in gemeinsamer Augenhöhe von Schüler und Lehrer führen, ggf. kurz innehalten,
- beim Begrüßen mit einer Puppe die vom Schüler fixierte, „sprechende“ Puppe in Augenhöhe des Lehrers halten,
- bei einem Singspiel mit Seifenblasen, wenn der Schüler in den vom Lehrer in gemeinsamer Augenhöhe gehaltenen Plastikring blasen soll,
- bei für den Schüler faszinierenden Gegenständen im Unterricht oder im Freispiel, wie z.B. Handglocken, Glitzerstreifen, Lieblingspuppe, die der Lehrer dem Schüler wie beiläufig in Augenhöhe zum Spiel übergibt,
- bei der Körperhygiene vor einem großen Spiegel, wenn Hilfestellungen des Lehrers, falls vom Schüler positiv erlebt, mit einem zuerst eher zufällig flüchtigen, später vermehrt gezielt eingesetzten Blickkontakt über den Spiegel verbunden werden,
- bei Aufforderungen und Aufträgen an den Schüler erst den, wenn auch vielleicht anfangs nur flüchtigen Blickkontakt abwarten,

- bei Fragen des Schülers oder seinen nonverbalen Aufforderungen zur Hilfestellung durch den Lehrer (z.B. Knopf an der Hose vor dem Toilettengang öffnen oder Süßigkeiten von dem hohen Schrank herunternehmen) den Blickkontakt situationsangemessen suchen.

Beispiele zur Herstellung von Körperkontakt:

- beim Übergeben eines vom Schüler gewünschten Gegenstandes, indem der Lehrer ihn dem Schüler mit beiden Händen in dessen Haltehand so legt, als sei dieser Gegenstand mit großer Sorgfalt zu behandeln,
- in der Mithilfe bei für den Schüler interessanten Spielen und anderen Handlungen, z.B. beim Trommelspiel den zweiten Schläger mit dessen Hand mithalten, beim Essen von Lieblingsspeisen den Löffel, die Tasse usw. derart mithalten, dass der Schüler über den vorerst nur geduldeten Körperkontakt einen größeren Erfolg seiner Handlung erfährt; hier bieten sich Spiele und Musikinstrumente an, die zwar für den Schüler sehr interessant, aber aufgrund ihrer komplexen Handlungsaufforderung ein körperlich nahes Mittun des Lehrers oder eines Mitschülers fordern, z.B. je nach motorischen Voraussetzungen das Nagelspiel, das Aufsitzen auf einer hohen Schaukel, Aufziehspielzeug, Spiel einzelner Musikinstrumente, wie Flöten oder die Gitarre,
- bei der Handführung über Hindernisse (z.B. beim Waldspaziergang, beim Sportunterricht),
- im Schwimmunterricht, wenn der Lehrer im angenehm warmen Wasser den Schüler an der Hand ins immer tiefere Wasser führt und dieser nachher die körperliche Nähe zum Lehrer sucht und sich ggf. anklammert,
- im Sitzkreis, wenn der Schüler die körperliche Nähe eines ruhigeren, von ihm geduldeten Mitschülers vermehrt zulässt,
- vor der zumeist positiv bewerteten Hofpause, wenn der Lehrer über natürliche Körperkontakte beim Anziehen der Schuhe oder der Jacke hilft.

3.2.2. Räumlich - medial strukturierte Kontaktangebote

Bei besonders deutlichen Problemen in Bereichen des Blick- und Körperkontaktes können im Sinne einer entsprechenden Reizstrukturierung besondere Kontaktangebote gemacht werden:

- Angebote zum Blickkontakt mit Ganzkörperspiegeln, mit verschiedenen Sonnenbrillen, in einem abgedunkelten Raum mit Schwarzlichteffekten oder Taschenlampen usw.,
- Angebote zum Körperkontakt im körperwarmen Wasser, auf einem Wasser- oder Klangbett, im Bällchenbad, ggf. mit Handschuhen, Schwamm (ohne direkten Haut-Haut-Kontakt) beginnen.

Im Folgenden soll nun die Anfangsphase von Fördermaßnahmen dargestellt werden, die exemplarisch das Vorgehen zum grundlegenden Aufbau einer Kontaktaufnahme zwischen Schüler und Lehrer beschreibt.

3.2.3. Ziel der Fördermaßnahmen

Der Schüler soll im Einzelunterricht durch gemeinsames Tun mit für ihn interessanten Gegenständen die Sicherheit gewinnen, Kontakte zu einer ihm fremden Person derart aufzunehmen, dass vermehrt

- räumliche Distanz verringert wird,
- Körper- oder Blickkontakt im Handlungszusammenhang ermöglicht werden,
- kommunikative Zeichen verbaler oder nonverbaler Art ausgetauscht werden,
- gegenseitigen Aufforderungen (Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrer) nachgekommen wird.

3.2.4. Medien

Aufgrund von Informationen über für den Schüler jeweils interessante Gegenstände, wie Spiele, Werkzeug, Bewegungs- und Musiziermaterialien u.a.m., werden entsprechende Materialien zusammengestellt.

Falls Neugierverhalten zu erwarten ist, sollten die Medien neu bzw. dem Schüler nicht alltäglich bekannt sein und Möglichkeiten zum gemeinsamen Tun eröffnen, z.B. Seifenblasen blasen und fangen.

Lösen die bereitgestellten Materialien über längere Zeit keine Reaktion beim Kinde aus, kann ein Medium, mit dem sich der Schüler tagtäglich stimuliert, auch zum Ausgangspunkt der Kontaktaufnahme etwa über die Handlungsspiegelung werden.

Beobachtungen hinsichtlich einer wahrnehmungsspezifischen Ansprechbarkeit können hier sehr hilfreich sein. Wenn z.B. ein Schüler sich ständig akustisch stimuliert, können gerade für ihn neue Klang- und Geräuscherzeuger als günstige Kontaktmedien vermutet werden.

Beispiele

- für Materialien, die hauptsächlich den **visuellen Wahrnehmungsbereich** ansprechen:
Luftballons in verschiedener Farbe und Form, Jo-Jo Seifenblasen, aufblasbare Schlange, Watte, Spiegel, Marionette, bunte Bälle, Mobile usw.;
- für Materialien, die hauptsächlich den **auditiven Wahrnehmungsbereich** ansprechen:
Papprohr (zum Durchrufen, Lautieren); Schlag-/Rhythmusinstrumente (zugleich taktil-kinästhetische Erfahrungen) wie Kastagnettenklapper, Holztrommeln, Rasseln, kleine Drehorgel, Felltrommeln mit verschiedenen harten Schlägern; Orff-Stabspiele, wie Glockenspiel, Xylophon, Metallophon; Gitarre; Klavier; usw..
- für Materialien, die hauptsächlich den **taktil-kinästhetischen Bereich** ansprechen:
Sprungseil, kleine Wippe, Hammer mit Nägeln und großem Holzklötz, Holzreifen, Luftmatratze mit nur wenig Luft, Bälle verschiedener Größen und Härte, Bauklötze usw.

Für den Einzelunterricht sollte ein ausreichend großer Raum zur Verfügung stehen, der den Schüler möglichst wenig ablenkt (z.B. keine Dekorationen, kein Porzellan oder Glas, ggf. Jalousien herabgelassen, Schranke verschlossen). Die ausgelegten Kontaktmedien sollen vom Schüler erkannt und aufgenommen bzw. betätigt werden.

Die im großen Kreis ausliegenden Medien sollen zur Verhütung einer möglichen Reizüberflutung in ihrer Anzahl begrenzt sein und schwerpunktmäßig aus jedem Wahrnehmungsbereich einige berücksichtigen, z.B. Turnmatte, Hammer und Nagel, Ball, Luftballons, Seifenblasen, Xylophon, Trommel, Lotosflöte.

Die Versuche zur Kontakthanbahnung sollten zunächst immer zu bestimmten Zeiten regelmäßig und in gleicher Umgebung stattfinden.

3.2.5. Methodische Hinweise und Besonderheiten

Vorbereitung

Die Lehrperson sammelt Daten und Informationen über den Schüler durch Gespräche mit den Eltern, den betreffenden Lehrpersonen und anderen Fachleuten (Erzieherinnen/Erzieher in Kindergarten oder Heim, Ärzte), durch indirekte Beobachtung (z.B. während der Pausenaufsicht) und teilnehmende Beobachtung (z.B. als Besuch im Elternhaus oder als lediglich anwesende, mit anderen Schülern agierende Person im Klassenraum), durch Einsicht in die Schülerakte usw..

Der Schüler sollte zunächst durch die Anwesenheit der neuen Lehrperson/Bezugsperson im Elternhaus oder im Klassenverband mit deren Aussehen und Verhalten allmählich bekannt werden.

Durch teilnehmende Beobachtung ermittelt die Lehrperson das Verhalten zu vertrauten Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Geschwister) oder zu Mitschülern.

Die individuelle Art des Schülers, auf fremde Personen zu reagieren, kann durch behutsame, non-verbale oder verbale Anspruchsversuche erfahrbar werden.

Beispiel für ein geplantes Vorgehen:

Zur ersten Kontakthanbahnung wird der Schüler von einer vertrauten Bezugsperson in einen vorbereiteten Raum gebracht.

Während sich der Schüler allein im vorbereiteten Raum mit einem Gegenstand beschäftigt, tritt die Lehrperson, wie zufällig, in den Raum ein, beschäftigt sich ggf. mit einem anderen Medium, bleibt vorerst teilnahmslos, reagiert zunächst nicht auf den Schüler, hält sich noch weit entfernt im Raum auf.

Nach und nach wird versucht, je nach Schüleraktivität eine Beziehung zwischen Schüler und Lehrer herzustellen.

Möglichkeiten der Interaktion:

Schüler	Lehrer
– gleichmäßiges Spiel auf der Trommel	– Singen/Flöten/Spiel einer kleinen Melodie, metrisch betontes Mitspielen auf einer Klangplatte des Xylophons
– unregelmäßiges Spiel auf der Trommel	– gelegentliches Mitspielen auf einer Klangplatte, Schülerreaktion abwarten, ggf. leicht verzögert nachspielen
– Seifenblasen	– laut mitblasen, das Zerplatzen der Blasen auf dem Xylophon musikalisch mitgestalten
– Holzreifen drehen, ausschleppern lassen	– das immer schnellere Scheppergeräusch mit Trommelschlägen darstellen, gemeinsam stillsein, auf einander warten
– Luftballons hochwerfen, antippen	– Handlungsspiegelung in einiger Entfernung: zuerst ebenfalls einen Luftballon nehmen, mehr und mehr Schüleraktivität imitieren bis zu synchronem Handeln
– Zähneknirschen, andere stereotype Bewegung	– den rhythmisch gleichmäßigen Bewegungsablauf metrisch betonen, neue Impulse geben
– eine eigene stereotype Melodie summen, lautieren	– die Melodie nach-/mitspielen versuchen und verändern, einen einfachen Text mit dem Namen des Schülers dazu singen, ggf. Handlungsspiegelung durch Mitsingen
– Ball gegen die Wand rollen	– gleiche Handlung synchron in einiger Entfernung durchführen, – Pausen und Variationen imitieren.

Besondere Hinweise:

Hinsichtlich der Inhalte und Situationen der Kontaktversuche sollten keine abrupten Veränderungen vorgenommen werden. Im gemeinsamen Tun kann beiläufig die räumliche Distanz verringert werden, z.B. durch Umhergehen mit der Flöte oder einem einzelnen Klangbaustein.

Ausdrückliche Aufforderungen zum Blick- oder Körperkontakt, überhaupt verbale Kommentare, sollten in dieser Phase vermieden werden.

Blickkontakte können sich mit der Zeit, z.B. beim gemeinsamen Aushalten eines Tons oder dem Spiel eines Frage-Antwort-Rhythmus, aber auch beim Ball zurollen ergeben. Sie sollten dann in dieser Situation des gemeinsamen positiven Erlebens auch gesucht und möglichst lange gehalten werden.

Jeder Kontaktversuch sollte, wenn irgend möglich, mit einem positiven Erlebnis enden, um dem Schüler eine angenehme Erinnerung zu vermitteln.

Mit Fortschreiten der Fördermaßnahmen sollte der Anfang und das Ende einer Förderstunde jeweils immer gleich sein, um dem Schüler Sicherheit durch gewohnte gleichartige Abläufe und deren gedanklicher Vorwegnahme (Antizipation) zu geben.

Am Schluss sollte ihm Gelegenheit gegeben werden, auf seinen Wunsch hin die Förderstunde noch etwas zu verlängern.

Dennoch gilt es, für den Schüler nachvollziehbare Regeln zu vermitteln und zu beachten.

Die Lehrperson beendet z.B. die Förderstunde, Schüler und Lehrperson verlassen gemeinsam den Raum, der Schüler darf den Raum abschließen.

Zunächst sollte vermieden werden, von stereotypen Tätigkeiten des Schülers im Zusammenhang mit ihm bekannten Medien auszugehen, da hierbei ein Mittun der Lehrperson kaum möglich wird und der Schüler zudem für eine andere gemeinsame Tätigkeit schwer zu motivieren ist.

In einigen Fällen kann sich ein erstes Interaktionsgeschehen an stereotypen Bewegungen und Betätigungen des Schülers und deren Handlungsspiegelung durch die Lehrperson entwickeln und stabilisieren, d.h. die Lehrperson imitiert das Verhalten des Schülers.

Bei dem Medieneinsatz bietet es sich aber an, auf Medien, die der Schüler durch stereotypen Umgang bereits kennt, vorerst zu verzichten, da sie beim Kind ausschließlich und sofort zu entsprechendem Verhalten führen.

Im Idealfall steht ein Medium zur Verfügung, das dem Schüler noch neu ist und die Möglichkeit von vornherein bietet, nur durch gemeinsames Tun zu einer positiven sozialen Handlungserfahrung zu führen, die der Schüler dann auch wiederholen will.

Der Schüler soll hierbei erfahren, dass es mit der Bezugsperson besser geht (z.B. eine den Schüler faszinierende Tätigkeit, die er aber nur mit Hilfe der Lehrperson durchführen kann, wie etwa Gitarrenspiel und je nach feinmotorischer Koordination Spiel der Lotosflöte).

Bei neuen, den Schüler faszinierenden Tätigkeiten sollte sich die Lehrperson daher allmählich als unabdingbar ins Spiel bringen. Durch das Beharren auf sein Mitwirken wird die Suche des Schülers nach Sicherheit in einer Stereotypie verhindert, dabei sollten die Ausgangstätigkeiten nach und nach variiert werden. Notfalls kann der Schüler auch einmal vor die Alternative gestellt werden, entweder das Mitwirken der Lehrperson zuzulassen oder auf die Tätigkeit zu verzichten.

Sollten die beschriebenen Fördermaßnahmen zu keinem oder nur zu geringem Erfolg in der Kontaktbereitschaft führen, kann die Ansprechbarkeit des Schülers in verschiedenen Situationen, wie beim Essen, im Schwimmbad, beim Sport oder bei anderen für ihn offenbar angenehmen Situationen in Einzelförderung (Äußere Differenzierung) gesucht werden.

Wie die Erfahrung zeigt, kann auch die Handlungsspiegelung oder Imitation des stereotypen Schülerverhaltens zu unerwarteten Interaktionen führen. Häufig unterbrechen Schüler dann ihre Eigenstimulationen und zeigen Reaktionen, die für eine erneute Ansprechbarkeit genutzt werden können.

3.2.6. Verständigungsmittel

Verständigungsmittel aller Art sollten sinnvoll genutzt werden, d.h. einer Handlungssituation entsprechen (z.B. Blickkontakt vor dem Ball zurollen).

Aufforderungen oder Hinweise sollten gestisch-mimisch eindeutig und länger als sonst üblich, aber nicht zu aufdringlich oder hastig gegeben werden.

Bei geringem Sprachverständnis des Schülers ist hinsichtlich Länge, Häufigkeit und Wortwahl sprachlicher Äußerungen Zurückhaltung zu üben.

In ähnlichen Situationen sollte man gleiche Verständigungsmittel einsetzen und sich dabei bewusst kontrollieren.

Auch musikalische Verständigungsmittel - Singen von Melodien, gemeinsames Spiel auf Musikinstrumenten - sollten dem Schüler angeboten oder deren Gebrauch unterstützt werden, sofern er darauf anspricht.

Wichtig ist es, auf versteckte, heimliche Kontaktversuche aufmerksam zu achten und sie in geeigneter Weise zu beantworten. Übermäßiges Lob oder gestisches Freudengetue könnten als bedrohlich empfunden werden - ein kurzer Blick, ein Nicken oder das Wort „gut“ sollten genügen.

Häufig findet Verständigung auch über das gemeinsame Aushalten von Stille, etwa nach gemeinsamem Musikspiel und im Warten auf den ersten Impuls zum Weiterspiel statt.

Soziale Verstärker, insbesondere sprachlicher Art, wie Lob, gutes Zureden scheinen anfangs häufig eher negativ empfunden zu werden. Weiterhin können materielle Verstärker (z.B. Süßigkeiten) und Handlungsverstärker (z.B. Lieblingstätigkeit) eingesetzt werden. Beim Angebot dieser Verstärker sollte man mehr und mehr auch zugleich soziale Verstärker behutsam einbringen. Dabei kann es hilfreich sein, sich selbst mit einzuschalten, indem man ebenfalls Süßigkeiten isst oder die gleiche Tätigkeit ausführt.

3.2.7. Verhalten der Lehrperson

Fortschritte in der Kontaktaufnahme können u.U. zu einer euphorischen Stimmung bei der Lehrperson führen, andererseits bewirken stark schwankende Lernfortschritte oder Rückschritte des Schülers häufig Frustrationen und Mutlosigkeit. Dies birgt die Gefahr in sich, dass der Schüler durch zu hohe Anforderungen überfordert wird und durch Abwehr und Rückzug, ja u.U. auch mit deutlichen Regressionen über mehrere Förderstunden, reagiert.

Die Lehrperson sollte jederzeit damit rechnen, dass trotz aller Fortschritte in der Kontaktaufnahme die Kontaktbereitschaft labil bleiben kann, d.h. Kontakt einmal aufgenommen, am nächsten Tag wieder zurückgewiesen wird. Sie muss es ertragen lernen, dass der Schüler die Lehrperson immer wieder ignoriert und Erfolge durch zeitweilige Rückschritte lange instabil bleiben können.

Dennoch ist es im weiteren Fortschreiten der Förderung angebracht, darauf zu beharren, dass der Schüler wohlüberlegten Aufforderungen nachkommt.

Wer immer nachgibt und keine konsequente Haltung einnimmt, belässt das Kind in der subjektiven Sicherheit seiner Stereotypen und Fixierungen.

Es ist also wichtig und schwierig zugleich, sich soweit in den Schüler hineinzudenken, dass zu gegebener Zeit eine Anforderung aufgeschoben oder sogar wieder zurückgenommen wird.

Gerade bei der Kontaktaufnahme ist das schülerzentrierte Vorgehen (z.B. abwarten können, Impulse des Schülers bemerken und aufnehmen) grundlegend.

Bei aller Selbstkontrolle und Analyse der erfolgten Interaktionen in solchen Kontaktversuchen kann ein übersteigertes Engagement und eine zu starke Identifikation mit dem Schüler nicht immer vermieden werden. Hierdurch können Beobachtung und Beurteilung von Verhalten eingeschränkt oder verfälscht werden.

Eine Kontrolle über Videoaufnahmen, kollegiale Beratung und Supervision, zumindest in Abschnitten, tragen dazu bei, dem Schüler mit autistischem Verhalten ein ihm angemessenes Lernangebot zu unterbreiten.

3.3. Fallbeispiel

Frank (13 Jahre) erlitt eine Sturzgeburt, jedoch ohne bisher nachgewiesene Hirnschädigung. Mit zwei Jahren wurde er auffällig, vor allem durch Ausfälle im Spracherwerb.

Er nimmt kaum Blickkontakt auf, Körperkontakt wehrt er ab, kann aber Wünsche äußern, indem er eine Person in die entsprechende Richtung drückt. Er spricht kaum, reagiert jedoch zuweilen auf sprachliche Äußerungen.

Auffallend ist seine starke motorische Unruhe, z.B. Hüpfen, Arme- und Beineschlagen, stereotype Hand-, Finger- und Kopfbewegungen. Er wendet sich vor allem akustischen Reizen zu und zeigt Ohrenbohren.

3.3.1. Ausgangssituation

Als der neue Lehrer in die Klasse während einer Freiarbeit eintritt, knüllt Frank mit Blick in die nahe Ecke Papier an seinen Ohren.

Dann schlägt er gegen einen mehrseitigen Prospekt, während er ihn an sein Ohr hält. Er steht auf und hüpfert umher; dabei wirft er einen Legostein hoch und gibt gurrend-brummende Laute von sich, bis er ihn wieder gefangen hat. Darauf bewegt er den Stein zwischen den Fingern hin und her und beobachtet diesen Vorgang.

Als Frank den Lehrer gewahr wird, schaut er ihn kurz an, dreht sich ruckartig um und wendet sich ab. Als die Lehrperson in seine Nähe kommt, steht er auf und geht weg. Beim Nagelspiel nimmt er jedoch plötzlich die Hand des in seiner Nähe sitzenden, jedoch mit Mitschülern beschäftigten Lehrers zu Hilfe, um einen Nagel herauszuziehen. Den Versuch des Lehrers, seine Hand wie beiläufig auf Frank's Schulter zu legen, wehrt dieser direkt ab.

Als der Lehrer Frank nach dem Sportunterricht beim Umziehen helfen will, geht dieser weg und zieht sich rasch allein um, wobei er aus der Distanz den Erwachsenen ohne direkten Blick beobachtet.

3.3.2. Ergebnisse der einzelnen Förderstunden (ca. 40 Minuten)

1. Förderstunde: Allein im Musikraum setzt sich Frank sofort an die Trommel und beginnt, laut mit dem Schläger zu schlagen; dabei hält er tiefgebeugt ein Ohr an den Resonanzkörper. Beim Eintreten der Lehrperson schaut er nur kurz auf und trommelt weiter. Während der Lehrer zu seinem gleichmäßigen Trommelschlag eine Flötenmelodie spielt und nachher im Raum dazu umhergeht, gelingt es, die räumliche Distanz zum Schüler mehr und mehr zu verringern, bis er schließlich neben ihm sitzt. Dabei kommt es zu keinem Blickkontakt und keiner sprachlichen Äußerung.

Eine angebotene Süßigkeit wird von Frank nicht aus der Hand des Lehrers, sondern erst nach Ablage auf der Trommel angenommen.

Ohne Unterbrechung trommelt er über eine halbe Stunde lang einen gleichmäßigen Rhythmus.

2. Förderstunde: Frank schlägt die Trommel in typischer Haltung und lässt sich erst unterbrechen, als der Lehrer nach mehreren anderen Instrumenten Lotosflöte spielt, nachher spielt er selbst damit. Dabei kommt es zu kurzen Blickkontakten. Körperkontakt und jede Bewegung des Lehrers im Aktionsradius seiner Arme in der Nähe der Trommel werden energisch mit einem „Äh-Laut“ abgewehrt.
3. Förderstunde: Zum Erstaunen der Klassenlehrerin kommt Frank diesmal direkt auf den Lehrer zu, als dieser die Klasse betritt, und läuft ihm in Richtung Förderzimmer voraus. Nach Aufforderung und mit Hilfe schließt er die Tür auf, wobei er erregt hüpfet. Dargereichte Instrumente (Lotosflöte, Trommel, Kastagnettenklapper) versucht er gleichzeitig zu spielen. Der Klang der Lotosflöte scheint ihn zu faszinieren, er spielt sie später nach Aufforderung auch in der Klasse. Versuche des Lehrers, ihm beiläufig die Hand auf die Schulter zu legen, wehrt er nach wie vor ab.
4. Förderstunde: Beim Versuch, gemeinsam auf zwei Trommeln zu spielen, will Frank auf beiden alleine schlagen. Der Lehrer beharrt aber auf dem Mitspielen. Dies gelingt schließlich dadurch, dass jede Trommel in einer anderen Ecke des Raumes steht. Beide spielen auf ihren Trommeln im Zusammenklang mit einem Musikstück. Nach dem gemeinsamen Verzehr von Süßigkeiten lässt Frank es zu, dass der Lehrer neben ihm sitzend die Trommel spielen kann. Als er pausiert, ahmt der Schüler dessen letzten beide Schläge nach, der Lehrer imitiert und Frank „antwortet“ wieder. Dies wiederholt sich einige Male.
Auch eine erste außermusikalische Interaktion gelingt beim Einschlagen von Nägeln in ein Holzstück. Da der Lehrer das Holzstück festhalten muss, kommt es vermehrt zu körperlicher Nähe und Berührung, die der Schüler eine Zeitlang aushält.
Schließlich werden Seifenblasen einander zugeblasen.
5. Förderstunde: Das gemeinsame Imitieren des Trommelschlagens vom Vortag gelingt auch zu Beginn dieser Förderstunde. Später scheitern Versuche des Instrumententauschs trotz großen Interesses für eine vom Lehrer vorgespielte Flöte, weil Frank seine Trommel nicht hergeben will.
Hiernach lehnt er jedes weitere Interaktionsangebot ab.
6. Förderstunde: Im Förderraum stehen diesmal keine Musikinstrumente, um Frank auch für andere Tätigkeiten zu gewinnen. Er beendet diese Angebote aber relativ schnell und stimuliert sich durch ein stereotypes Brummen sowie Ohrenbohren. Er wird erst ruhiger und zugänglicher, als der Lehrer Gitarre spielt, dabei duldet er auch wieder seine Nähe.

7. Förderstunde: Im warmen Wasser des Hallenbades lässt Frank zunehmend Körperkontakt zu. Es kommt vermehrt auch zu Imitationen und Blickkontakten. Ausweichversuche werden nach Lehreraufforderung beendet.
8. Förderstunde: Als Frank den Lehrer in der Klassentür sieht, läuft er voraus zum Förderraum, hier hüpfte er beim Anblick der Trommeln erregt umher. Er schlägt eine Trommel und legt sein Ohr an das Trommelfell. Später kommt es wieder zu dem gemeinsamen Trommelspiel. Frank unterbricht sein Trommelspiel, um dem Flötenspiel des Lehrers zuzuhören. In diesem Zusammenhang kommt es zu längeren Blickkontakten.
9. Förderstunde: Es fällt nach wie vor schwer, Frank zu einer anderen Tätigkeit zu motivieren, wenn die Trommel in der Nähe steht. Erst das Erzeugen dumpfer Töne mit einem Papprohr motiviert ihn zu ähnlichen Lautproduktionen.
10. Förderstunde: Als ein Mitschüler Frank im Flur vor dem Förderraum nachläuft, stürzt er zum Lehrer und hängt sich schutzsuchend an ihn. Frank spielt nachher auf einem pentatonischen Stabspiel, der Lehrer imitiert. Eine Handlungsspiegelung - der Lehrer legt sein Ohr ebenfalls an das Fell der Trommel - lehnt Frank wiederholt ab, obwohl er dabei einer anderen Tätigkeit nachgeht.
11. Förderstunde: Im Förderraum lehnt Frank jede Annäherung ab, offenbar, weil keine Instrumente vorhanden sind. Er beginnt zu weinen, wirft sich auf die Turnmatte und schaukelt hin und her. Als er den Raum verlassen will, hindert ihn der Lehrer daran. Durch gemeinsames Essen von Süßigkeiten, Singen und Händepatschen am Tisch kann die Stunde positiv beendet werden.
12. Förderstunde: Auf dem Weg zum Förderraum gehen Frank und der Lehrer durch einen dunklen Kellerflur. Der Schüler bleibt stehen, hält sich, als der Lehrer vorangeht, an seinem Rücken fest und folgt ihm. Im Förderraum findet ein Rollentausch statt: Während der Lehrer trommelt, ahmt Frank sein Gitarrenspiel und Singen nach. Dabei produziert er zeitweise jaulend-jauchzende, lang anhaltende Laute.
13. Förderstunde: Nach Aufforderung spielt Frank verschiedene, ihm angebotene Musikinstrumente. Dazu summt er eine Melodie, die der Lehrer mit Franks Namen nachsingt. Frank lacht, schaut ihn an und singt auf „lalala“ mit.

In den weiteren Förderstunden nimmt ein weiterer Schüler, der schon im Förderraum sitzt, am gemeinsamen Musizieren teil. Nach anfänglichem Zögern spielt Frank auf seiner Trommel mit. Später kommt es zu zeitweiligen Rückschritten in Schaukelstereotypen, die wiederum durch das Einbinden in das Flötenspiel des Lehrers bald unterbrochen werden können.

4. Förderung der Wahrnehmung

Erhard Fischer

4.1. Grundlegung

4.1.1. Autistisches Verhalten und Wahrnehmungsbeeinträchtigungen

In den rheinland-pfälzischen „Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten“ (1992, 5) wird im Rahmen eines Erklärungsmodells bereits darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten „Reize der Umwelt nicht angemessen aufnehmen, verarbeiten und speichern“ können. Demzufolge muss eine zentrale Zielstellung der Erziehung und Unterrichtung im Bereich der Wahrnehmungsförderung liegen, denn sich selbst und seine Umwelt wahrnehmen zu können gilt als notwendige und unabdingbare Voraussetzung und Grundlage für alle Handlungs- und Denkprozesse, für die zwischenmenschliche Verständigung sowie für die soziale Orientierung in der Umwelt .

Fördermaßnahmen basieren immer auf der Kenntnis des besonderen Förderbedarfs des einzelnen Schülers bzw. einer Gruppe von Schülern. Dieser Bedarf ergibt sich u.a. aus der Art und Struktur der vorliegenden Schädigungen bzw. Beeinträchtigungen. Es stellt sich daher zunächst die Frage, was unter Wahrnehmungs-„beeinträchtigungen“ zu verstehen ist bzw. welche Besonderheiten bei Schülern mit autistischem Verhalten in diesem Bereich vorliegen. In den Empfehlungen wird bereits darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten

- offenbar weniger die Fernsinne (wie Sehen und Hören) als die Nahsinne Tasten, Riechen und Schmecken (Schnüffeln an Personen und Dingen, Ablecken von Gegenständen sowie vestibuläre (Gleichgewichtsempfinden) und kinästhetische Wahrnehmungsmodalitäten (Empfinden der Raumlage des Körpers und von Körperteilen) einsetzen,
- sich zuweilen wie seh- oder hörgeschädigt verhalten (Augen- und Ohrenbohren), ohne dass aber organisch bedingte Funktionsschäden vorliegen und die Seh- und Hörfähigkeit tatsächlich beeinträchtigt sind,
- je nach Umweltgegebenheiten und Situation manche körperliche Reize und solche aus der Umwelt gar nicht, nur teilweise, übersteigert oder in einer ungewöhnlichen Art wahrzunehmen scheinen. Dies führt dazu, dass in der Literatur von einer „Reizfixierung“ oder „Wahrnehmungsselektion“ gesprochen wird: Manche Dinge, die für die Bezugspersonen als wichtig und bedeutsam angesehen bzw. interpretiert werden, finden keinerlei Beachtung (Vermeiden des Blickkontakts auch bei Bezugspersonen), andere dagegen, die aus dem Blickpunkt der Mitmenschen nebensächlich und unwichtig erscheinen, werden bedeutsam, treten für sie in den Vordergrund und werden als „Figur von einem Hintergrund“ abgehoben (Faszination durch Raschel- und Rauschtöne, glitzernde und flimmernde Reizgegebenheiten, Drehbewegungen runder Gegenstände u.a.) und
- als Reaktion auf bestimmte Wahrnehmungseindrücke nicht selten selbstverletzende Verhaltensweisen und Stereotypen äußern sowie häufig in für „Außenstehende“ unerklärliche Angstzustände und unmotiviert erscheinende Wutausbrüche verfallen.

Die oben aufgelisteten „Beeinträchtigungen“ bzw. „Abweichungen“ sind allerdings nicht unmittelbar gleichzusetzen mit *Wahrnehmungsstörungen*. Sie dürfen zunächst einmal nur als von uns Außenstehenden beobachtbare und häufig sonderbare Verhaltensweisen bzw. Reaktionen gewertet werden, von denen dann auf eine subjektiv andersartige Reizverarbeitung geschlossen werden kann.

Zur Erklärung all dessen bedarf es zunächst der Untersuchung bzw. Bewusstmachung, was Wahrnehmung im Sinne von etwas „wahrnehmen“ eigentlich bedeutet, um so mehr Verständnis zu schaffen für subjektiv andersartige Wahrnehmungseindrücke und -reaktionen von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, d.h. für Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen und Alltagserwartungen zuwiderlaufen.

4.1.2. Wahrnehmungsförderung als „sinngabende Verarbeitung von Reizen“

Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass Säuglinge bereits vor der Geburt auf taktile Stimulation reagieren, in den ersten Lebenstagen bzw. -wochen schon in der Lage sind, geschmacklich zwischen süß und sauer zu unterscheiden, eine akustische Reizauswahl zu treffen oder die Umwelt optisch in ihrer dinglichen Gliederung und angenähert richtigen Größe und Form wahrnehmen können. Daraus allerdings darf nicht abgeleitet werden, dass bereits eine Wahrnehmung im Sinne eines „Gewahrwerdens“ bzw. einer bedeutungshaltigen Verarbeitung von Reizen möglich sei, denn dem Säugling stehen noch keinerlei sinnvollen Signale als bewusste Erfahrungen zur Verfügung, die eine Orientierung in seiner dinglichen und sozialen Wirklichkeit zuließen. Dass „Wahrnehmung“ erst einer aktiven Erarbeitung bedarf, auf Erfahrungsaneignung angewiesen ist, soll durch folgendes Beispiel in Anlehnung an Rohrer (1963) veranschaulicht werden: Wenn ein Kleinkind einen Apfel „sieht“, so ist er vermutlich, sofern er fixiert wird, die ersten Male nichts anderes als ein gelblich-rötlicher Fleck oder ein diffuses, rundes Etwas, das sich kaum als Figur von einem Hintergrund abhebt. Er muss betastet werden, und dabei verbindet sich die Empfindung des Rundlichen und Glatten zu derjenigen des Gelblich-Roten. Dann wird er in den Mund gesteckt; neuerlich entstehen die Empfindungen „glatt“ und „rundlich“, ferner „hart“ und beim Abschlecken „geschmacklos“. Hat sich dies mehrere Male wiederholt, so ist der Apfel für das Kind nicht mehr nur ein gelblich-rötlicher Fleck, sondern bereits ein Gegenstand, mit dem es allerdings noch nicht viel anzufangen weiß; er hat in der Welt des Kindes noch keine besondere „Bedeutung“. Bekommt es einen geschälten Apfel in die Hand, so ist dieser nach der Untersuchung durch Tasten und durch den Mund zunächst einmal ein ganz neues Ding, das zu dem früher untersuchten keine Beziehung hat: Er ist durch die Empfindung „rundlich“, „feucht“, „abnagbar“, „süß“ charakterisiert. Erst wenn es einmal gelungen ist, einen Apfel mit Schale anzubeißen und festzustellen, dass dadurch aus ihm das „Feuchte“ und „Süße“ wird, wird aus den zwei Dingen ein einheitliches „essbares“ Ding. Damit ist in der Welt des Kindes der Apfel entstanden - ohne dass es einen Namen dafür hat, weiß es nun, was ein Apfel ist. Der runde, gelb-rote Fleck hat eine bestimmte „Bedeutung“ in der Welt des Kindes bekommen. Von nun an kann es nie mehr in seinem Leben beim Sehen des Apfels nur die wenigen Empfindungen haben, die es beim ersten Anblick hatte. Treten die Empfindungen auf, welche durch seine Wirkung auf die Netzhaut erzeugt werden, so vereinigen sie sich sofort zu dem ganzen Komplex von Seh-, Tast- und Geschmacksempfindungen, der die Wahrnehmung „Apfel“ ausmacht.

Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutungshaltigkeit in der menschlichen Wahrnehmung soll den Zugang schaffen zum Verständnis der häufig absonderlich erscheinenden Reaktionen auf Wahrnehmungen bei Kindern mit autistischem Verhalten. Die gegenseitige Verbindung von „sinnlichem“ und „sinnhaftem“ Gehalt in der Wahrnehmung wird besonders in pathologischen Fällen einer vorliegenden Agnosie - oder in der abgeschwächten Form einer Dysgnosie - deutlich. Unter Agnosie versteht man eine Störung des Erkennens trotz intakter Funktionen der Sinnesorgane, wenn also Gegenständen aus unserer Umwelt keine Bedeutung zugeordnet wird, sie nicht in Erfahrungsbestände eingeordnet werden können, obwohl genügend Sinnesempfindungen zustande kommen.

Dabei wird gewöhnlich unterschieden zwischen akustischer, optischer und taktiler Agnosie.

Bei der **akustischen Agnosie** oder auch „Seelentaubheit“ handelt es sich um die Unfähigkeit, empfundene Geräusche zu identifizieren. Ein Hundegebell wird „gehört“, aber nicht als solches erkannt. Während wir Geräusche wie das Zersägen eines Stückes Holz, das Hupen eines Autos oder Zufallen einer Tür als solches interpretieren, würde eine Person mit einer auditiven Agnosie lediglich Schallereignisse wahrnehmen.

Die **optische (visuelle) Agnosie** oder auch „Seelenblindheit“ ist dadurch gekennzeichnet, dass Dinge und Personen sowie ihre Merkmale und Abbildungen trotz Intaktheit der Sehschärfe nicht erkannt bzw. wiedererkannt werden können.

Bei der **taktilen Agnosie** (Stereoagnosie, Astereoagnosie) oder Tastlähmung können trotz vorhandener Berührungs-, Schmerz-, Temperatur- und Bewegungsempfindung Gegenstände nicht identifiziert werden.

Um diese Phänomene besser zu verstehen, ist es hilfreich, zwei in der Wahrnehmungspsychologie zusammenhängende, aber dennoch verschiedene Teilvorgänge bei sinnlichen Aktivitäten zu unterscheiden. „*Empfinden*“ oder auch „*Perzeption*“ ist ein Prozess, bei dem durch den sinnlichen Kontakt zwischen äußeren Reizen und Sinnesorganen vielfältige Empfindungen zustande kommen, die Bewusstseinschwelle aber noch nicht überschritten und kognitives Auffassen und Einordnen in Erfahrungsbestände noch nicht ins Spiel kommen.

Dagegen bezeichnet „*Wahrnehmung*“ bzw. „*Apperzeption*“ den „Erkennungsakt im Wahrnehmungsprozess“ bzw. im Sinne von Auffassung das bewusste, aktive und kognitive Aufnehmen und Einordnen eines Wahrnehmungsinhaltes in die Gesamtheit des begrifflich geordneten Erfahrungsbestandes. In der *Apperzeption* kommt die Abhängigkeit der aktuellen Wahrnehmung von früheren Wahrnehmungen und Erfahrungen, vom gesamten Wissensstand des Subjekts, seinen theoretischen Kenntnissen, seiner weltanschaulichen Haltung, seinem psychischen Zustand usw. zum Ausdruck. Die *Apperzeption* bewirkt, dass zwei Menschen ein und dasselbe Objekt, ein und denselben Prozess usw. verschieden wahrnehmen können. Wahrnehmung umfasst also - auf der Grundlage der Funktionstüchtigkeit der verschiedenen Sinnesorgane - als komplexer psychischer Prozess die bisher beschriebenen Teilprozesse. Sie ermöglicht uns die Kenntnisnahme von Objekten und sozialen Gegebenheiten der uns umgebenden Wirklichkeit, informiert uns über den Erfolg des Handelns und entwirft ein objektives Abbild der Umwelt. In diesem Sinne stellt sie eine Form der Erkenntnis, nämlich „sinnliche“ Erkenntnis dar (vgl. Fischer, 1983).

Das eingangs geschilderte Beispiel über die kindliche Wahrnehmung eines Apfels könnte dann folgendermaßen grafisch eingeordnet werden:

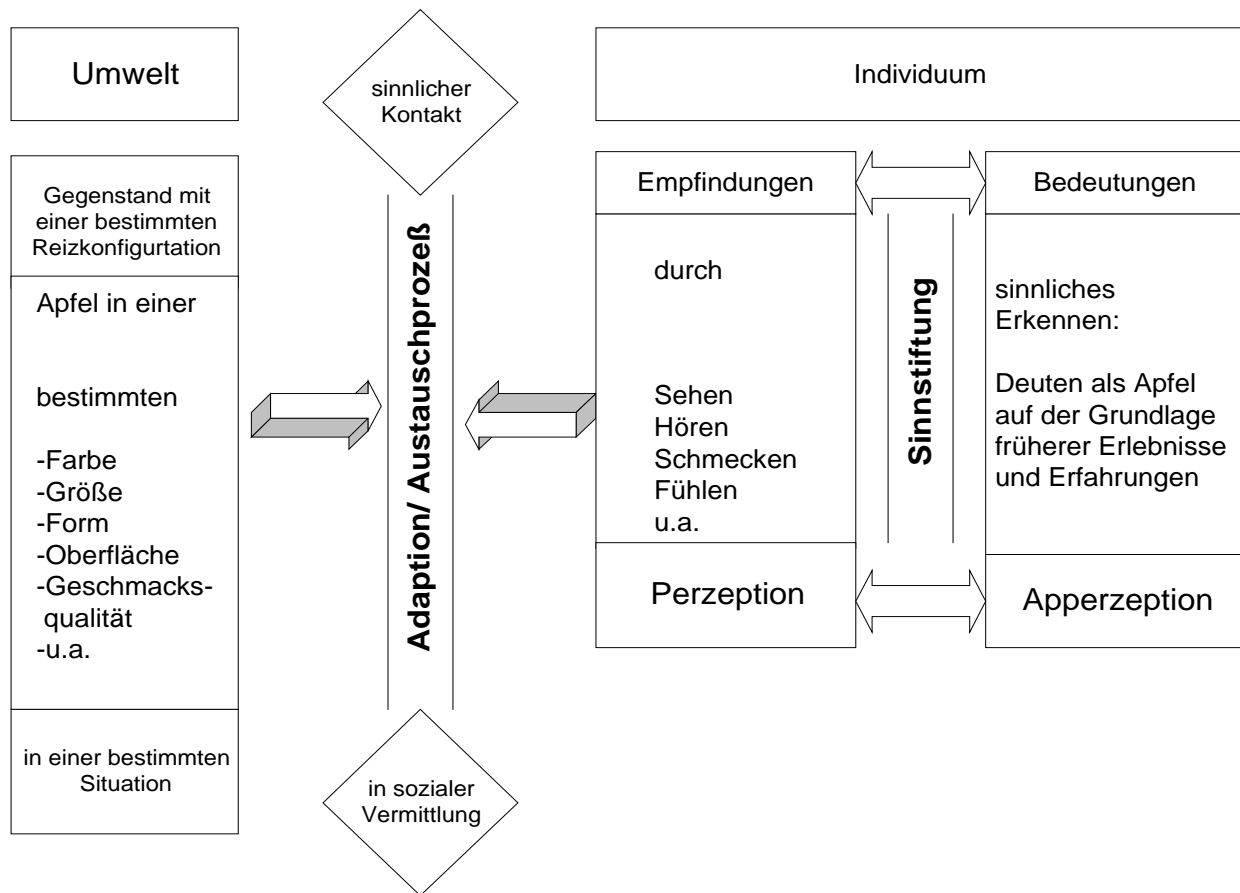
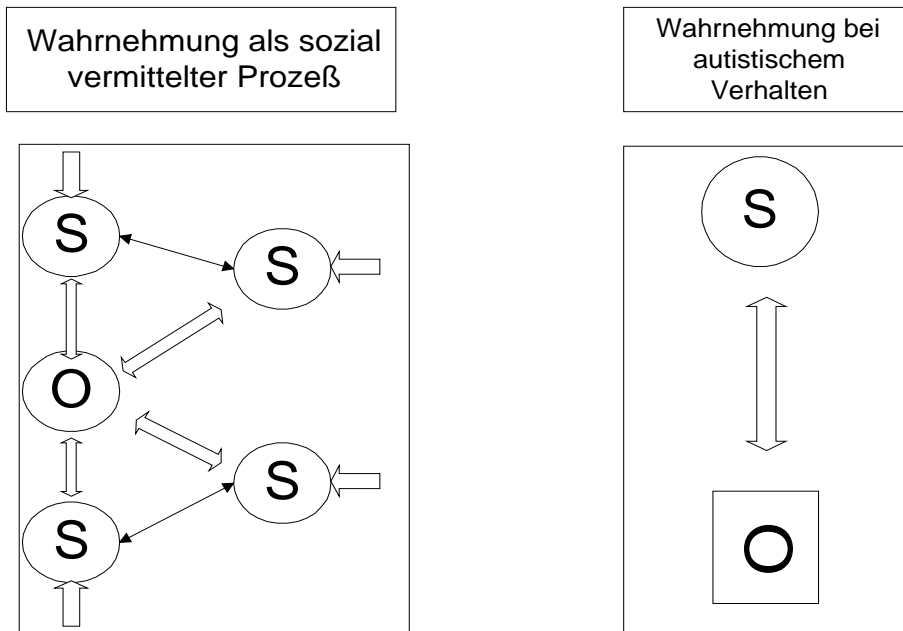


Abb. 1: Wahrnehmung eines Apfels

Diese Zusammenhänge, vor allem die Aussagen über A- bzw. Dysgnosen, liefern nun Hilfen zum Verständnis der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis von Schülern mit autistischem Verhalten dahingehend, dass das Verhalten dieser Kinder im Gefolge cerebraler Dysfunktionen auf eine Beeinträchtigung der Aufnahme und Verarbeitung von Reizinformationen zurückzuführen ist. Außenreize werden nicht bzw. in einer von der Norm abweichenden, subjektiv anderen Art zu Bedeutungsträgern und führen daher - aus der Sicht der nicht behinderten Bezugspersonen - nicht zu adäquaten, sachlich angemessenen Wahrnehmungen bzw. Reaktionen auf solche. Die vermutete Dysgnosen führen zum Ausweichen auf andere Sinnesmodalitäten wie Betasten, Beklopfen, Belecken und Beriechen von Personen und Dingen.

Dieser Prozess weist auch eine soziale Komponente auf. Wie in der folgenden Abbildung veranschaulicht wird, ist Wahrnehmung immer gesellschaftlich-historisch vermittelt. Das Kind wird durch die Geburt Mitglied in einer bestimmten sozialen Gruppe bzw. Familie und dort mit einem mehr

oder minder begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit konfrontiert und die Bezugspersonen vermitteln ihm durch intensive Pflege und Erziehung Dinge aus dieser Wirklichkeit als interessant und bedeutsam.



Zeichenerklärung:

- S = Subjekt
- O = Objekt
- ↔ = Wahrnehmung
- ⇔ = historisch-gesellschaftliche Vermittlung
- ↔ = soz. Organisation

Abb. 2: Soziale Vermittlung in der Wahrnehmung

Beim Kind mit autistischem Verhalten ist dieser Prozess allerdings um wesentliche Erkenntnismomente verkürzt. Durch den fehlenden bzw. eingeschränkten Bezug und die mangelnde Nachahmung eignet es sich nicht oder nur eingeschränkt die Bedeutungen an, die Gegenstände aufgrund ihrer gesellschaftlichen Herstellung und Zwecksetzungen nun einmal haben (dass ein Messer als „zum Schneiden“ oder ein Mülleimer als Aufbewahrungsort von Müll wahrgenommen wird), sondern es verbindet mit solchen Dingen ganz subjektive, für uns oft abstruse Bedeutungen. Reizempfindungen werden, in Abhängigkeit von der bisherigen Lebensgeschichte und den für die Bewältigung einer Aufgabenstellung bzw. Problemsituation bereits angeeigneten Erfahrungen, in einer subjektiv individuellen Art und Weise qualitativ anders und häufig so interpretiert, dass Gefühle der Unsicherheit und Angst aufkommen können. Wenn ein Kind z.B. friert, diesen Zustand aber nicht auf die von außen kommende Kälte bzw. ungenügende Bekleidung zurückführen und sich somit nicht mehr „orientieren“ kann, wird es mit Angst und Unsicherheit reagieren. Ähnlich können das plötzlich auftretende laute Geräusch einer laufenden Bohrmaschine beim Werken oder eine

herbeigelaufene Katze, die Streicheleinheiten sucht, bei manchen Kindern „Panik“ und Fluchtreaktionen auslösen.

Bei manchen Schülern scheinen in bestimmten Wahrnehmungsbereichen „Überempfindlichkeiten“ vorzuliegen, wenn z.B. von einem Jungen berichtet wird, der zu Hause die Waschmaschine, den Kühlschrank oder Heizkörper abstellt, weil er sich davon gestört fühlt, der es vermeidet, in laute Lokale zu gehen, der bei Festen mit vielen Gästen in einem eigenen Raum isst und der in Panik geraten kann, wenn ein defekter Lautsprecher für ihn wahrnehmbare, unangenehme Nebengeräusche abgibt (vgl. Kap. 10). Allerdings handelt es sich hier in der Regel nicht um physiologisch diagnostizierbare Hörschäden, sondern vermutlich um im Laufe der Jahre entwickelte *Sensibilitäten* auf bestimmte Wahrnehmungsquellen bzw. Geräusche, denn die sonderlichen Reaktionen sind

- nicht immer,
- nur in bestimmten Situationen und wenn,
- in unterschiedliche Ausprägungen und -formen zu beobachten.

Schüler mit autistischem Verhalten reagieren im Umgang mit der sie umgebenden Wirklichkeit häufig anders bzw. eigenartig, wenn sie mit Dingen immer wieder in der gleichen Art und Weise umgehen. Die Handlungsmuster erscheinen uns als „Stereotypien“ zwanghaft, starr und eingengt, wenig flexibel und situationsangemessen. Dahinter steckt vermutlich - im Rahmen des Wunsches nach Gleichhaltung der Umwelt - der Versuch einer Selbststimulation: Wenn das Kind Teile des Körpers oder ihm vertraute Gegenstände „stereotyp“ stimuliert, d. h. in Bewegung versetzt, entstehen erwartete und bekannte Reize und somit ein Gefühl von Sicherheit; diese schützen zudem vor der Wahrnehmung der oft als bedrohlich erlebten Umwelt bzw. Teile derselben. Zwanghaftes Verhalten und Stereotypien sind somit keineswegs sinnlose Handlungen, sondern erfüllen einen Zweck: Sie stabilisieren die autistische Selbstbezogenheit.

Die eingeschränkte Fähigkeit, Außenweltreize mit Bedeutungen zu versehen bzw. sie als Bedeutungsträger zu interpretieren, führt bereits im frühen Alter zu einer Einschränkung der sozialen Kontakte, was wiederum andere Folgen nach sich zieht: weitgehender Ausfall der sozialen Nachahmung, Fixierung auf die eigene Körperlichkeit und „Insichverhaftetheit“, Beeinträchtigung der Entwicklung einer personalen Identität, Erschwerung der kommunikativen Verständigung mit den Mitmenschen und Ausbleiben bzw. Reduzierung von Sprachverständnis und -gebrauch.

4.2. Didaktische und methodische Grundlegung

4.2.1. Inhalte und Ziele

Der eigene Körper, die das Kind umgebende Umwelt wie auch die soziale Wirklichkeit (Mitmenschen und soziales Verhalten) werden über verschiedene Sinnesmodalitäten erschlossen, und zwar über

- Sehen (visuelle),
- Hören (auditive),
- Tasten (taktile),
- Schmecken (gustatorische) und
- Riechen (olfaktorische Wahrnehmung),

darüber hinaus aber auch durch den

- Temperatur- und Schmerzsinne,
- Stellungs-, Spannungs- und (Dreh-)Bewegungssinn (kinästhetische) sowie den
- Gleichgewichtssinn (vestibuläre Wahrnehmung).

Reizeindrücke, die beim Säugling zunächst nur über einzelne Sinneskanäle aufgenommen werden (modale Wahrnehmung), müssen später miteinander verbunden werden (intermodale Wahrnehmung). Dies ist z.B. dann der Fall, wenn das Kind entdeckt, dass die Spieluhr, die so schön klingt, dasselbe Objekt ist, das groß, rot und rund an der Decke hängt, oder wenn es eine Fliege auf dem Knie spürt, diese erblickt und sicher mit der Hand verjagt. Je komplexer solche motorischen Handlungen in ihren Einzelabläufen (seriale Wahrnehmung) werden, um so mehr Koordinationsleistungen zwischen den einzelnen Sinnesmodalitäten und den motorischen Leistungen werden erforderlich.

Rein theoretisch ist es auch möglich, einzelne Sinnesabläufe in weitere sachlogisch erforderliche Teilleistungen zu untergliedern. Im visuellen Bereich wird z.B., denkt man an das Frostig-Material, unterschieden nach

- Figur-Grund-Wahrnehmung,
- visuomotorische Koordination,
- Wahrnehmung der Raumlage,
- Wahrnehmung räumlicher Beziehungen sowie
- Wahrnehmungskonstanz.

In der Vorschul- und Früherziehung, aber auch speziell auf behinderte Kinder ausgerichtet, existieren nun zahlreiche Förderprogramme für den Bereich der Wahrnehmung, die solche Teildisziplinen isoliert durch eine Vielzahl von besonderen Übungen „trainieren“ wollen. Eine solche Einteilung bzw. ein solches Vorgehen geht allerdings in der Regel am Förderbedarf von Kindern mit autistischem Verhalten vorbei. Denn Übungen wie die Diskrimination von Farben und Formen (Montessori-Material) oder das Erkennen von übereinanderliegenden Figur-Grund-Umrissen (Frostig-Material) beschränken sich häufig auf einen speziell angebotenen Materialausschnitt in didaktisch künstlich gestalteten, realitätsfernen Situationen. Die zu fördernden Funktionen bzw. Teilfunktionen sind später nur schwer auf situative Notwendigkeiten und soziale Zusammenhänge zu beziehen. Eine auf Sinnerfassung ausgerichtete Wahrnehmung lässt sich nicht formal vorüber (vgl. Fischer 1983). Zur Vermittlung eng umgrenzter Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. als Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben, mögen solche Übungen aber durchaus ihre Berechtigung haben.

Für eine Förderung der Wahrnehmung als „sinngabende Verarbeitung von Reizen“ bei Schülern mit autistischem Verhalten dagegen ist es vielmehr erforderlich, dass diesen in vielfältigen und wirklichkeitsnahen Situationen im Rahmen von Unterrichtsvorhaben Gelegenheiten zum sinnlichen Erkunden und „Begreifen“ von Gegenständen und Sachverhalten der Alltagswelt geboten werden.

Inhaltlich können drei große Bereiche unterschieden werden, die sich in der praktischen Förderung aber häufig durchdringen:

1. Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Körpers als „Brücke zur Welt“,
2. Wahrnehmung des „Anderen“ (Mitmenschen in sozialen Begegnungen) und
3. Wahrnehmung der dinglichen Umwelt.

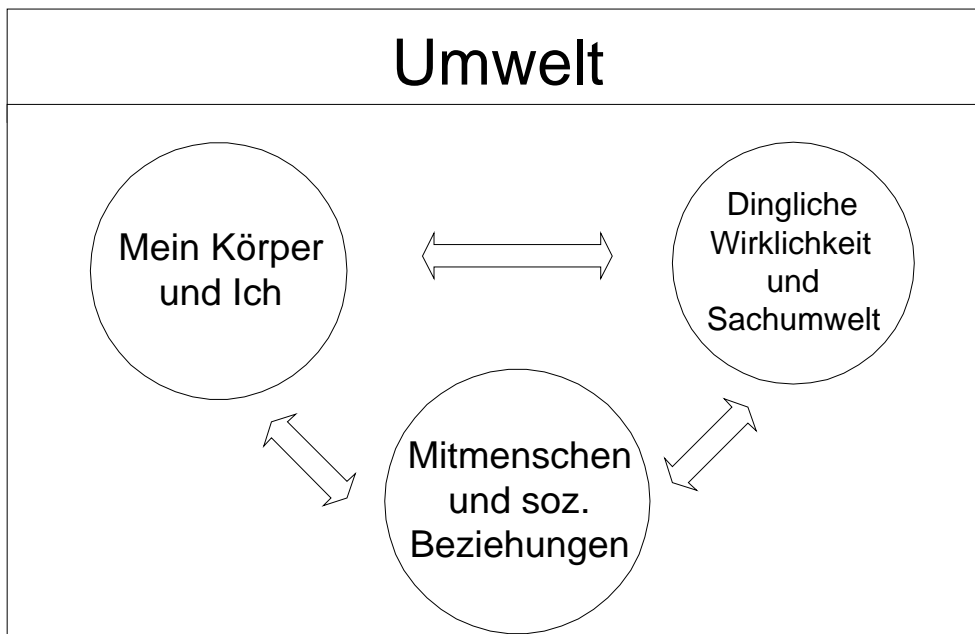


Abb. 3: Förderbereiche der Wahrnehmung

Wahrnehmung des Körpers und der eigenen Person

Körperwahrnehmung und körperliche Funktionstüchtigkeit sind im Rahmen der sensomotorischen Entwicklung für jegliche Lernprozesse, auch für Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten, von entscheidender Bedeutung. Auch sie weisen häufig im motorischen Bereich Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. -rückstände auf, die sich u.a. äußern können in

- eingeschränkten Koordinationsleistungen zwischen Wahrnehmung und Bewegungen und
- einem geringen Reservoir an verfügbaren sensomotorischen Verhaltensweisen sowie unzulänglichen Handlungsmustern, was wiederum die Bewältigung von Sachaufgaben und Problemstellungen im täglichen Leben einschränkt.

Auch wenn keine Bewegungsbeeinträchtigungen vorliegen oder diese nur minimal sind, ist das Bewusstsein der eigenen Körperlichkeit, das Unterscheiden zwischen der eigenen Person und der Außenwelt sowie das Kennen der verschiedenen Körperteile und ihrer Funktionen von grundlegender Bedeutung für alle weiteren Lernprozesse. Der eigene Körper als elementares Erlebnis- und Lernfeld stellt gewissermaßen eine „Brücke zur Außenwelt“ dar. Je umfassender und intensiver ein Kind Lernerfahrungen im körperlichen Bereich macht, „desto differenzierter wird seine Ich- und Persönlichkeitsentwicklung und damit der Aufbau seines Lebenszutrauens gelingen“ (vgl. Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte 1980, 17).

Es gilt daher, dem Schüler *seinen* Körper in vielfältigen Situationen bewusst zu machen. Er muss nicht nur „wissen“, sondern zunächst einmal erleben und erfahren, dass er eine Körperoberfläche mit Haut und Haaren hat, dass er mit dieser Wärme und Kälte „fühlen“ kann, dass er innere Organe hat, die auch schmerzen können, dass er Hände hat zum Greifen und „Begreifen“ seiner Umwelt, dass er Ohren hat zum Hören und eine Nase zum Riechen.

Als eine *Methode bzw. Vermittlungsform* bieten sich hierfür Angebote aus der „Basalen Stimulation“ bzw. „Anregung“ (Fröhlich 1986) an. Dieser Ansatz bezog sich ursprünglich auf schwerst körper- und geistigbehinderte Kinder mit extremen Entwicklungsverzögerungen. Zielstellungen und Inhalte daraus lassen sich aber auch auf Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten beziehen.

Bei der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Stimulationsangebote nicht in einer mechanistischen Form durchgeführt werden und nicht zu einer bloßen „Reiztherapie“ ausarten. Vielmehr kommt es darauf an, im Rahmen einer interaktions- und kommunikationsbezogenen Sichtweise durch ein sensibles, die kindliche Ausgangs- und Interessenlage berücksichtigendes Vorgehen dafür zu sorgen, dass die angebotenen Reize für das einzelne Kind als „sinn- und zweckvoll“ erlebt werden, was sich z.B. in Situationen der „integrierten Pflege“ und im Rahmen eines ganzheitlichen, integrierten Lernens durchaus realisieren lässt. Basale sinnliche Reizangebote sollten nicht nur „passiv erduldet“ werden, sondern von Anfang an dazu beitragen, auch Eigenaktivitäten erleben und differenzieren zu können.

Für die Wahrnehmung der Hände z.B. bedeutet dies, dass diese als Werkzeuge und als Instrumente für Eigenaktivitäten - um etwas anfassen, befühlen und begreifen zu können - erlebt und erfahren werden müssen, und dies möglichst in Alltagssituationen, im Rahmen der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass Wahrnehmung und Bewegung als „Sensomotorik“ eine Einheit darstellen.

Über basale Anregungen hinaus können viele andere Lern- und Übungsangebote zum Tragen kommen, so aus

- der psychomotorischen Förderung und Motopädagogik (Kiphard 1992) oder
- aus dem Bereich des Sports für behinderte Kinder und Jugendliche.

Aus *methodischer Sicht* gilt es, manche der Anregungen aus den Arbeiten von J. Ayres (1984) über „sensorische Integration“ aufzugreifen. Wichtig und positiv herauszuheben ist hier das Bemühen, anders als z.B. bei Frostig in ihrer Konzentration auf den visuellen Bereich, die basalen, in der Entwicklung frühen und grundlegenden Modalitäten wie die vestibuläre, kinästhetische und taktile Wahrnehmung in ihrer „grundlegenden“ Bedeutung für spätere Lernprozesse (wie Körpererfahrung, Sprache, Lesen und Schreiben, Selbsteinschätzung und -vertrauen, Denken u.a.) zu beschreiben. Angebote in diesen Bereichen erscheinen gerade heute vonnöten, in einer Zeit, wo Kinder bereits früh zum Lesen und zu kognitiven Höchstleistungen angeleitet werden oder mit künstlichen Reizen über Fernseher und Computer überflutet werden.

Die Bedeutung *vestibulärer* Erfahrungen und Störungen des Gleichgewichtssystems als Verlust von Balance, als Gefühl der Unsicherheit, werden laut Ayres häufig unterschätzt. Ihre Bedeutung liegt darin, dass sensorische Empfindungen als Folge der Erdschwere ständig das Nervensystem durchfluten und mit nahezu allen anderen Abschnitten des Großhirns in Verbindung stehen.

Störungen der sensorischen Integration können auch zu einer mangelhaften Bewegungsplanung führen, die von Ayres als entwicklungsbedingte *Dyspraxie* (Ungeschicklichkeit) oder, in einer starken Ausprägung, als Apraxie (Handlungsunfähigkeit) bezeichnet wird. Das dyspraktische Kind sei langsam und ineffektiv in seiner motorischen Planung, das apraktische nahezu überhaupt zu keiner Bewegungsplanung in der Lage, trotz normaler Intelligenz und normal funktionierender Mus-

keln. Nicht gemeint sind Schwächen in zentral gesteuerten Bewegungen wie beim Kriechen, Sitzen oder Gehen, z.B. infolge cerebraler Dysfunktionen, sondern solche motorischen Handlungen, die Aufmerksamkeit verlangen und intellektuelle Vorabplanungen erfordern. Beispiel: Ein Kind, das sich auf eine Bank legen soll, legt nur die Schultern darauf und fragt: „Und was soll ich mit den Beinen machen?“.

Hier nun ergeben sich interessante Parallelen zu vielen Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Eine zentrale Schwierigkeit scheint darin zu liegen, gleichzeitig denken und handeln bzw. gezielt und komplex handeln zu können. Ayres spricht davon, dass derjenige Teil des Gehirns, der das Bedürfnis nach neuen oder unterschiedlichen Dingen wachhalte, nicht normal arbeite, so dass das Kind nur wenig oder überhaupt kein Interesse an sinnvoller oder konstruktiver Tätigkeit besitze. Sie spricht plastisch von der Notwendigkeit, das Kind müsse lernen, das „Ich will es tun“ - System anzuschalten, damit auch komplexere Handlungen ausgeführt werden könnten.

Als ein möglicher Grund für dyspraktisches Verhalten nennt Ayres eine ungenügende Körperwahrnehmung (Körperbildnis, Körperschema). Diese entstehe als Folge unterschiedlicher Bewegungen, die ein Kind tätigt und führe zu einem neuronalen Gedächtnis, zu Landkarten über jeden Abschnitt unseres Körpers. Der Grund für eine eingeschränkte Körperwahrnehmung wiederum sieht Ayres in einer Störung der Verarbeitung von Berührungsempfindungen und in einem eingeschränkten Tastsinn, wobei im besonderen das Kind Schwierigkeiten im Unterscheiden und Identifizieren von Dingen habe, von denen es berührt wird oder die es selbst berührt. Eine herabgesetzte Empfindungsfähigkeit veranschaulicht Ayres damit, als wolle man z.B. mit eingeschlafenen Armen und Händen oder mit einem Fausthandschuh schreiben.

Für eine herabgesetzte Körperwahrnehmung und eingeschränkte Bewegungsplanung ist häufig auch ein herabgesetztes Gefühl für Tiefensensibilität verantwortlich, wenn also ein Kind nur vage und unklare Vorstellungen und Fertigkeiten besitzt, Muskeln und Gelenke - auch ohne optische Kontrolle - zu steuern und für Bewegungen zu nutzen. Als ein weiterer, damit in wechselseitiger Verbindung stehender Faktor sind eingeschränkte Gleichgewichtserfahrungen (vestibuläre Wahrnehmungen) zu berücksichtigen.

Die folgenden Zielstellungen und Inhalte für eine Gestaltung von Unterricht mit Schülern mit autistischem Verhalten sind als basale Voraussetzungen für kognitive und komplexe Lernprozesse zu verstehen und können je nach Förderbedarf des einzelnen Kindes als Einzelunterricht durchgeführt werden, lassen sich aber auch in den Klassen-, Sport- und Schwimmunterricht integrieren. Sie sind nicht als ein Curriculum, das schrittweise zu durchlaufen ist, zu verstehen, sondern als exemplarisch ausgewählte Anregungen unter vielen möglichen anderen.

Wahrnehmen des „ganzen“ Körpers und seiner Oberfläche:

Ziele/Inhalte/Handlungsschritte	Methoden/ Medien
Erleben und Erfahren, dass ich einen eigenen Körper habe, mit einer Oberfläche (Haut und Haare) als Begrenzung „nach außen“	<p>Hier bedarf es vielfältiger sinnlicher Angebote im „somatischen“ Bereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rücken, Bauch und andere Körperoberflächen durch Streicheln, Liebkosen und Schmusen, Drücken und Umarmen u.a. als Medium der Zuwendung erfahren – nach dem Baden/Schwimmen Körperteile intensiv abtrocknen, mit Öl, Cremes und anderen Lotionen oder Franzbranntwein „mit Gefühl“ einreiben; Haare föhnen u.a – Körper systematisch massieren (vgl. Leboyer „Sanfte Hände“): Brustbereich diagonal streicheln; Arme und Hände massieren und lockern: von außen zum Körperinneren hin; am Bauch kreisende Bewegungen – über die Haut Kälte und Wärme in unterschiedlichen „Umwelten“ spüren und erleben

Wahrnehmung von Raumlage und Gleichgewicht (vestibulärer Bereich):

Ziele/Inhalte/Handlungsschritte	Methoden/ Medien
Die Raumlage des ganzen Körpers und einzelner Körperteile wahrnehmen	<p>Es bedarf in einer angstfreien Atmosphäre und unter personaler Hilfestellung bzw. „Rückendeckung“ vielfältiger Angebote, in denen die Schüler entsprechende sinnliche Erfahrungen machen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Übungen mit Schwebebrett und -schaukel (vgl. Ayres 1985, Kap. 10) – Bewegungserlebnisse in einem Bällchenbad/ auf einem Wasserbett/ in einem Pränatalraum machen – sich in Räumen in verschiedenen Aktionslagen und Situationen strecken, beugen, knien, krabbeln, sitzen, gehen, laufen, springen, tanzen, etwas heben und tragen – beim Schwimmen sich durch das Wasser ziehen lassen; sich selbst auf unterschiedliche Art und Weise fortbewegen – Bewegungen in der Bewegungsförderung/ im Sportunterricht nachahmen – sich in unebenem Gelände/ im Schnee/ auf Eis bewegen; Steigungen und Gefälle bewältigen; Treppen steigen; sich im/gegen Wasser bewegen, Dreirad/ Kettcar oder Fahrrad fahren (lernen); Rollschuh laufen; Schlitten/Ski fahren

Einzelne Körperteile und Bewegungen wahrnehmen: meine Hände

Ziele/Inhalte/Handlungsschritte	Methoden/ Medien
<p>Die Hände und einzelne Teile davon bewusst wahrnehmen, unterscheiden und benennen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hände von anderen Körperteilen unterscheiden 	<p>Untersuchen: Ich habe 2 Hände, mit je 5 Fingern...</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hände in Gips/Ton abdrücken und Abdruck betrachten und beschreiben – Fingerspiele: Das ist der Daumen.... – sich beim morgendlichen Begrüßen die Hände geben/drücken – Bewegungsmuster mit den Händen ausführen: Takt mit einer Hand/ mit beiden Händen/ mit einem Schlegel schlagen – mit den Händen (und mit verbundenen Augen) Oberflächenbeschaffenheiten ertasten und Alltagsgegenstände identifizieren

Einzelne Körperteile und Bewegungen wahrnehmen: meine Füße

Ziele/Inhalte/Handlungsschritte	Methoden/ Medien
<ul style="list-style-type: none"> – Füße bewusst erleben und von anderen Körperteilen unterscheiden – Erfahren und wissen, dass ich zwei Füße habe, einen rechten und einen linken – Teile der Füße kennen: (10) Zehen, Zehennägel, Fußsohlen – Erfahren und wissen, was die Füße alles können 	<ul style="list-style-type: none"> – Strümpfe ausziehen und Füße betrachten – Füße massieren lassen – in Wasser/ unterschiedlichen Materialien (Erbsenbad) taktile Erfahrungen sammeln – mit den Füßen auf Unterlagen mit unterschiedlicher Oberflächenbeschaffenheit/ Rauigkeit laufen (Teppichboden, Steinboden, Gras u.a.) – Rechts-links Unterscheidung – Wo habe ich noch 2 Körperteile? – Berühren und benennen der Teile: an sich und bei Mitschülern – Abdrücke herstellen und benennen – Ausmalen und Benennen auf einem Arbeitsblatt – Gehen (Fersengang, Zehengang) – Stampfen, Springen, Tanzen u.a.

Einzelne Körperteile und Bewegungen wahrnehmen: mein Gesicht

Ziele/Inhalte/Handlungsschritte	Methoden/ Medien
Das ganze Gesicht wahrnehmen und seine Teile unterscheiden	<ul style="list-style-type: none"> – Gesicht waschen und eincremen – Einzelteile bewusst erleben, unterscheiden, zeigen und benennen (an sich selbst, an Mitschülern, an Modellen/Puppen) – Sich im Spiegel betrachten – Mit verbundenen Augen Mitschüler durch Tasten erkennen (Spiel „Armer schwarzer Kater“) – Spiellied „Sieh mal an, was ich alles kann“ (Krenzer 1976, 9)
Mund und Lippen wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> – Mund waschen, nachdem z.B. ein Nutellabrot gegessen wurde (bewusst-machen am Spiegel) – Sich beim Sprechen im Spiegel betrachten und Mundbewegungen verfolgen – mit dem Mund blasen: Kerze ausblasen; Watte pusten; Luftballon aufblasen und damit spielen u.a. – Hervorhebung der Lippen mit Lippenstift (Schminken/Fastnacht)
Die Zunge wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> – Bewegung und Funktion der Zunge für Essen, Trinken und Schmecken bewusst machen: Geschmacksübungen mit Zucker, Essig, Honig und Zitrone – Lutscher lecken, Eis schlecken
Die Zähne wahrnehmen: Ich kann beißen und kauen	<ul style="list-style-type: none"> – Betrachten der Zähne im Spiegel: Aussehen, Anzahl und Unterschiede beschreiben – Funktion für das Essen beobachten und verbalisieren: in einen Apfel beißen; ein Stück Brot abbeißen – Zähne regelmäßig putzen und Vorgang beschreiben – Sprachübungen an einem Schaubild/ Arbeitsblatt; (Aus-)Malen von Mund und Zähnen
Die Augen wahrnehmen: Ich kann sehen	<ul style="list-style-type: none"> – Sehübungen: was kann man mit den Augen alles unterscheiden: hell, dunkel, Farben. – Augen verbinden und Unterschied erleben und verbalisieren wie es ist, wenn man nicht sieht/blind ist – Einzelteile bewusst wahrnehmen, unterscheiden und benennen: am eigenen Körper/Spiegelbild; an einer Abbildung – entdecken, dass die Augen bei den Mitschülern verschiedene Farben aufweisen – Literatur: Walburg 1979, 93-172;

Die Nase wahrnehmen: Ich kann riechen	<ul style="list-style-type: none"> – Riechübungen: Was kann ich alles riechen? (Kaffee, Parfüm, Essig, Benzin u.a.) – mit verbundener Nase riechen und Unterschiede verbalisieren – Aufmerksamkeit auf die Nase bei sich bietenden Situationen lenken: Nase putzen – Übungen zur sprachlichen Differenzierung des Aussehens von Nasen (jeder hat eine andere Nase: groß, klein, dick oder dünn) – Literatur: Löscher 1987
Die Ohren wahrnehmen: Ich kann hören	<ul style="list-style-type: none"> – Hörübungen: Was kann ich alles hören? Unterschiedliche Alltagsgeräusche (mit geschlossenen Augen) akustisch wahrnehmen und identifizieren (Staubsauger, Telefon, laufender Wasserhahn, elektr. Zahnbürste u.a.) – Ohren zuhalten und darauf achten, was sich verändert – Parameter unterscheiden wie: laut-leise, hoch-tief u.a. – Kopfhörer angemessen auf die Ohren setzen, um Musik zu hören <p><i>Literatur: Löscher 1986</i></p>

4.2.1.2 Soziale Wahrnehmung

Die kindliche Wahrnehmung beschränkt sich keineswegs auf körperliche und dingliche Gegebenheiten und Wirklichkeitsausschnitte, sondern wird ergänzt durch die Wahrnehmung der sozialen Umwelt: dass „ich“ als Mensch nicht alleine existiere, sondern dass „andere“ Personen, zunächst die Eltern oder Geschwister, da sind und mein tägliches Leben und Handeln „kreuzen“.

Mit Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten beschäftigen sich bereits Kapitel 3, und ebenso Kapitel 5 über sprachliche Kommunikation. Die dort aufgelisteten Ziele und Inhalte bedürfen allerdings dann einer Ergänzung, wenn die Kontaktaufnahme überschritten wird, und zwar im Hinblick auf das Erfahren und Erkennen der Gefühle und Handlungsmotive der Mitmenschen in der sozialen Begegnung. Dazu gehört es, zu erfahren und zu erkennen, dass mein eigenes Handeln Auswirkungen auf das Befinden der Mitmenschen hat,

- wenn ich fremden Personen beim Vorbeigehen über die Haare fahre (und sich dabei auch noch die Perücke der Nachbarin verschiebt) oder im Gesicht berühre oder an ihnen „schnuppere“, fühlen diese sich manchmal unwohl und belästigt,
- wenn ich meinen Nachbarschüler kneife oder trete, wird er Schmerzen erleiden und sich wehren und zurückschlagen,
- wenn ich mit dem Fahrrad zu dicht an den am Straßenrand stehenden Autos vorbeifahre und dabei deren Spiegel verstelle oder beschädige, bekomme ich Ärger.

Dazu gehört weiterhin das Erleben und Erkennen, dass beim gemeinsamen Spielen

- ich nicht alleine, sondern Teil einer Gruppe bin,
- mein „Nachbar“ manchmal etwas von mir möchte (z.B. den Spielwürfel) oder

- die „anderen“ mir helfen, wenn ich nicht mehr weiter weiß und mich trösten und umarmen wollen, wenn ich traurig bin.

Vor allem bei jugendlichen Schülern mit autistischem Verhalten erscheinen diesbezüglich geplante und gezielte Fördermaßnahmen auch zur sozialen Wahrnehmung angezeigt.

Wahrnehmung der dinglichen Umwelt und Wirklichkeit

Angesichts der Beobachtung, dass viele Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten Angst vor neuen und komplexen Umweltsituationen zeigen, mag es zunächst erstaunlich klingen, wenn gefordert wird, Wahrnehmungsförderung möglichst in konkreten Situationen der Alltagswirklichkeit zu betreiben. Diese Forderung aber ergibt sich zwingend aus der Art und Weise, wie eingangs im theoretischen Teil Wahrnehmung definiert und beschrieben wurde. Dass sich eine Förderung der Wahrnehmung auch in konkrete Alltagssituationen einbinden lässt, dass sich der Schulalltag wie auch außerschulische Lernorte und Lebenssituationen für eine ganzheitliche Wahrnehmungsförderung eignen, indem verschiedene Wahrnehmungsmodalitäten als Orientierungsleistungen immer wieder herausgefordert und aktiviert werden, sollen folgende Beispiele deutlich machen. Ein sachlogischer und hierarchischer Aufbau wird dabei nicht angestrebt.

Bei Tisch:

- Mit diesem langen, silbrigen, sich kalt anfühlenden Gegenstand (Messer) kann man ein Brot oder einen Apfel durchschneiden.
- Der kleine, runde, weiße Gegenstand (Ei) ist glatt und zerbrechlich; ich muss ihn vorsichtig in die Hand nehmen; die Schale schmeckt nicht, wohl aber der Inhalt.
- Die dampfende und heiße Brühe in dem Teller schmeckt gut.
- Das Sauerkraut riecht und schmeckt „sauer“.
- Das Schnitzel ist groß, die Erbsen klein.
- Wenn ich mir ganz viel Zucker in den Tee schütte, schmeckt dieser (zu) süß.
- Das „Papiertuch“ (Serviette), das auf dem Tisch liegt, ist nicht zum Malen, sondern man kann sich damit den Mund abwischen.
- Beim „Tischdecken“ muss ich Teller, Löffel, Gabel und Messer, Tasse und die dazugehörige Untertasse anhand ihres äußeren Aussehens unter anderen Gegenständen heraussuchen (Figur-Grund-Differenzierung), die richtige Anzahl bestimmen und diese auf dem Tisch an bestimmten (markierten) Stellen ablegen (zuordnen; Farbunterscheidung; Visuomotorische Koordination; taktile Kontrolle; Kontrolle kinästhetischer und vestibulärer Bewegungsabläufe u.a.).

Beim An- und Ausziehen:

- Der bunte Gegenstand, der hier am Haken hängt, ist meine Jacke.
- Das ist nicht meine Jacke, denn die hier ist zu klein und passt nicht.
- Ich habe den Haken mit dem Zeichen „blauer Ball“; der Haken mit dem „gelben Stern“ ist für Renate.
- Ich öffne meinen Anorak, indem ich den Reißverschluss von oben nach unten ziehe.
- Meine Unterwäsche ist schmutzig, ich muss sie wechseln.
- Die Füße schmerzen: ich habe die falschen Schuhe (von meinem Nachbarn) angezogen.

Im Straßenverkehr:

- Die Straße ist breit, der Bürgersteig schmal und höherliegend: Ich gehe nur auf dem Bürgersteig.
- Vor dem Überqueren der Straße schaue ich nach links und rechts, erfasse verschiedene Arten von Fahrzeugen und versuche ihre Geschwindigkeit einzuschätzen. Ich gehe erst über die Straße, wenn kein Fahrzeug sichtbar ist.
- Es quietscht. Ein vorbeifahrendes Fahrzeug hat gebremst und hält an.
- Am Himmel ist ein lautes, brummendes Geräusch wahrnehmbar. Das ist ein Hubschrauber.
- Die Ampel ist rot. Wenn sie grün zeigt, darf ich über den Zebrastreifen (die quer zur Fahrbahn laufenden weißen Streifen) gehen.

Während die vorausgehenden Beispiele Situationen aufweisen, in denen verschiedene Sinnesmodalitäten herausgefordert und aktiviert wurden, enthalten die folgenden Beispiele solche, in denen vorrangig ein Wahrnehmungsbereich, hier der *auditive*, angesprochen wird.

Ein Gong ertönt.	→ Sicher ist jemand an der Tür.
Es klingelt.	→ Ich werde den Telefonhörer abnehmen.
Die Musik aus dem Radio klingt undeutlich.	→ Ich stelle den Sender nach.
Der Staubsauger klingt anders.	→ Vielleicht ist er verstopft.
Es donnert.	→ Ich gehe nach Hause, weil es gleich regnet.
Die Bohrmaschine macht einen fürchterlichen Krach.	→ Vater bohrt ein Loch in die Wand, um einen Haken einzuschrauben. Ich muss keine Angst haben.
Mein Magen knurrt.	→ Ich habe Hunger und suche etwas zum Essen.
Ein leichtes Rascheln macht mir Angst.	→ Aha, da hat jemand die Heizung angedreht.

4.2.2. Methodische Hinweise und Besonderheiten

Auch für diesen Bereich ist es erforderlich, durch gezielte Beobachtungen und ggf. Handlungsproben festzustellen, welchen Kontakt der Schüler zu seiner dinglichen Umwelt bisher aufgebaut hat, d. h. „was er wahrnimmt“ bzw. welche Bedeutungen er Gegenständen im sinnlichen Kontakt zuordnet, wenn er etwas sieht, hört oder fühlt. Wird z. B. ein Messer bereits als sozial vermittelter Gegenstand erfasst, dessen gesellschaftlich vermittelte Zwecksetzung darin besteht, dass man damit einen Apfel schälen oder eine Brotscheibe durchtrennen kann? Oder aber wird dieser Gegenstand noch in eigene, frühkindliche Handlungspläne assimiliert, indem er so gehalten wird, dass sich darin Lichtstrahlen spiegeln oder indem er zwischen den Fingern so geschickt gedreht wird, dass eine „faszinierende“ Rotation erzeugt wird? Welche Sinnesmodalitäten setzt das Kind vorwiegend ein, um seine Umwelt zu erfahren und zu erkunden? Manipuliert es eher mit Gegenständen, um interessante optische Effekte zu erzeugen oder dominieren akustische Reizeindrücke? Welche Rolle spielen taktile Reizerfahrungen? Fasst es mit seinen Händen alles an und erkundet systematisch und ausdauernd Dinge der Umwelt durch „Be-fühlen“ und „Be-greifen“, und welche? Oder zeigt es beim Berühren mit manchen Gegenständen des alltäglichen Lebens eine „Tast-scheu“, z.B. im Umgang mit klebrigen und weichen Materialien?

Da bei Schülern mit autistischem Verhalten die Aneignung sinnlicher Erfahrungen in konkreten außerschulischen Situationen häufig nicht gelingt, weil der Aufforderungscharakter der jeweiligen

Reizgebilde zu gering ist oder weil andere, in der Alltagssituation vorherrschende Reize für sie dominanter sind und eher „als Figur“ bedeutsam werden, bedarf es einer pädagogischen Vorbereitung und sorgfältigen Strukturierung von Wahrnehmungsangeboten und Unterrichtseinheiten.

Dies soll kurz am Beispiel der *Objekterkundung* „Apfel“ veranschaulicht werden. Da das Erfassen bzw. das Kennenlernen eines Apfels auch über die Nahsinne wie Tasten, Schmecken und Riechen erfolgen sollte, ergibt sich für die Planung einer Unterrichtseinheit, dass die Schüler einen Apfel zunächst einmal über seine

- Oberflächen- und Konsistenzeigenschaften (wie Härte, Weich- und Glattheit, Dicke, Rundlichkeit, Klebrigkeit und Feuchtigkeit),
- Geruchsmerkmale und -intensitäten (wie blumig, faulig, fruchtig, würzig) und
- Geschmacksqualitäten (wie süß, sauer, herb, bitter)

erleben und erfahren.

Optische Reizqualitäten kommen später bzw. parallel als Hinweismarkierungen hinzu. Im handelnden Umgang mit vielen unterschiedlichen Äpfeln in verschiedenen Situationen: Äpfel pflücken, umgreifen und betasten, schälen, klein schneiden, riechen und lecken, schmecken und essen, verarbeiten zu Müsli oder Apfelkompott, Backen eines Apfelkuchens u.a. strukturieren sich dann mit der Zeit manche der oben genannten äußeren, formalen Eigenschaften in einem intermodalen Verbund zu einer Verkörperung des einen Apfel ausmachenden Reizgebildes, und „der Apfel“ kann dann später in entsprechenden Situationen - in seiner dinglichen Bedeutung als eine essbare und wohlschmeckende Frucht - immer wieder erfasst werden.

Als grundlegende **Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien** sind herauszustellen:

Handlungsbezogenheit

Bewegungseinschränkungen wie auch stereotyp ablaufende Bewegungsformen mit einer geringen Situationsanpassung können zu Einschränkungen in der Wahrnehmung und als Folge davon in der Kognition führen, denkt man an die enge und wechselseitige Beziehung zwischen Motorik und Sensorik in frühen kindlichen Lebensabschnitten, wie sie besonders von Piaget beschrieben wird. Dieser hat die kindliche Entwicklung als aktiven Tätigkeits- und Aneignungsprozess beschrieben. Die Welt ist für das Kind nur dann zu verstehen, wenn es ausreichend Gelegenheit hat, diese sinnlich zu erfahren, oder, wie der Begriff bereits deutlich macht, diese zu „be-greifen“. Gefordert ist also reichhaltige Bewegung und dies im Umgang mit realen Gegenständen in vielfältigen Situationen des Alltags: Gegenstände berühren, festhalten und loslassen, zusammenbringen und trennen, tragen und heben, verstecken und suchen, um deren Zweck und „Handlungsmöglichkeiten“ zu erkunden und die vielfältigen Zusammenhänge und Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu „durch-schauen“.

Was bedeutet dies für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten? Wahrnehmung geschieht im „Vollzug irgendwelchen Handelns“, wobei Handeln als Ausübung von inhalts- bzw. gegenstandsbezogenen Tätigkeiten mehr ist als nur motorische Funktionstüchtigkeit. Der Schüler muss an den gegebenen Wahrnehmungsobjekten eine praktische oder geistige Tätigkeit vollziehen, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat ist. Solange ein Kind z.B. mit dem Gebrauchsgegenstand Löffel im Rahmen funktionsbezogener, senso-motorischer Spielhandlungen wie mit

einer Rassel oder einem Holzklötzchen manipuliert, hat seine Wahrnehmungstätigkeit lediglich das Niveau der Erfassung äußerer (figuraler) Eigenschaften (Erfahren als fest, hart, farbig, greifbar usw.). In dem Maße jedoch, wie das Kind seine Tätigkeit der „objektiven Logik“ des Gegenstandes den in ihm vergegenständlichten allgemeinen Zwecksetzungen anpasst, den Löffel also zum Essen benutzen lernt, werden die äußeren Eigenschaften des Dinges zur sinnlichen Verkörperung seiner Bedeutung.

Von besonderer didaktischer Bedeutung erscheint, dass dem Schüler vielfältige Möglichkeiten zur Reizübertragung und Generalisierung von Handlungen geboten werden. Denn das Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten zeichnet sich streckenweise dadurch aus, dass ihre inneren Handlungspläne und die zu beobachtenden Aktionen einfach strukturiert und sehr „schmalspurig“ sind, wenn sie einen Gegenstand immer wieder in der gleichen Weise „behandeln“.

Dies soll durch ein **Beispiel** veranschaulicht werden:

Tim hat vier Räder aus einer Schachtel mit Duplo-Legos vor sich. Er nimmt eines der Räder in die linke Hand, dreht mit der rechten Hand das Rad so fest und geschickt, dass dies schnell rotiert. Er betrachtet das Geschehen und scheint vom dem „Schauspiel“ fasziniert. Er wiederholt diese Aktion immer wieder. Auch als der Erzieher eine Grundplatte (mit Löchern zum Eindrehen der Räder und einen passenden Schraubenzieher) auf den Tisch legt, verwirklicht er weiterhin seinen inneren Handlungsplan, d.h. er dreht immer wieder am dem Rad und beobachtet die Drehbewegung.

Ein anderer Schüler mit geistiger Behinderung, der Tim intellektuell keineswegs überlegen ist, nimmt ein anderes Rad, wiederholt die Aktion von Tim - aber nur einmal - , erkundet dann, ob sich das Rad in weitere Bestandteile zerlegen lässt, rollt das Rad auf dem Tisch, rollt ein zweites Rad, nimmt die Grundplatte und versucht dann, die auf dem Tisch liegenden Räder in die Öffnungen zu schrauben, um den Handlungsplan „Auto bauen“ zu verwirklichen.

Die folgende *Skizze* verdeutlicht den Unterschied im Handeln dieser beiden Schüler.

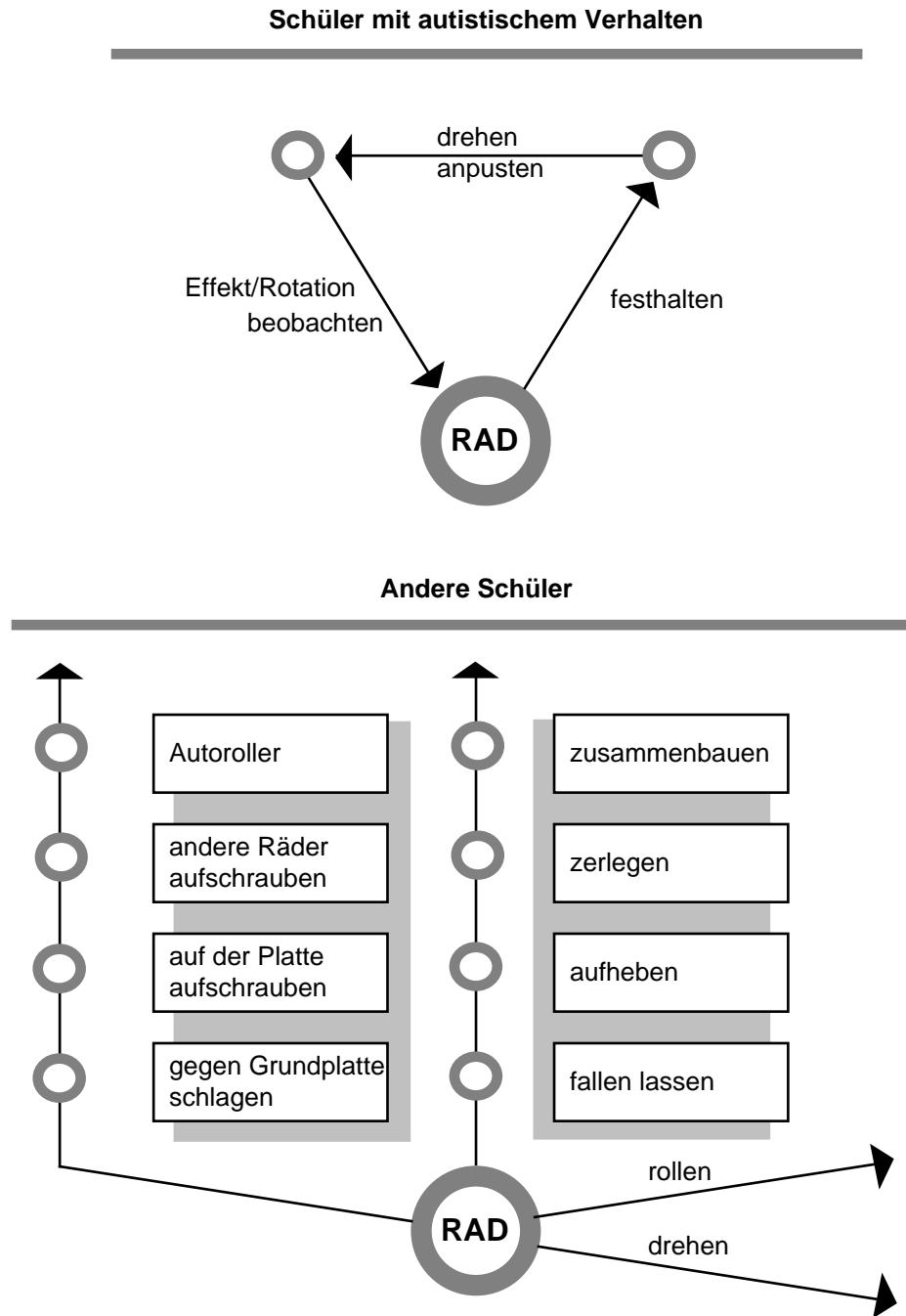


Abb. 4: Stereotypes Verhalten - ein Beispiel

Daraus ergibt sich für die Lehrperson die Aufgabenstellung, Situationen didaktisch und methodisch so aufzubereiten, dass der Schüler an einem Gegenstand zum einen möglichst viele Handlungen vollziehen kann, und zum anderen, dass eine Handlung situationsangemessen an möglichst vielen Gegenständen ausgeführt wird. Dadurch soll schließlich erreicht werden, dass durch Übertragen und Kombinieren immer komplexere Handlungspläne verwirklicht werden können.

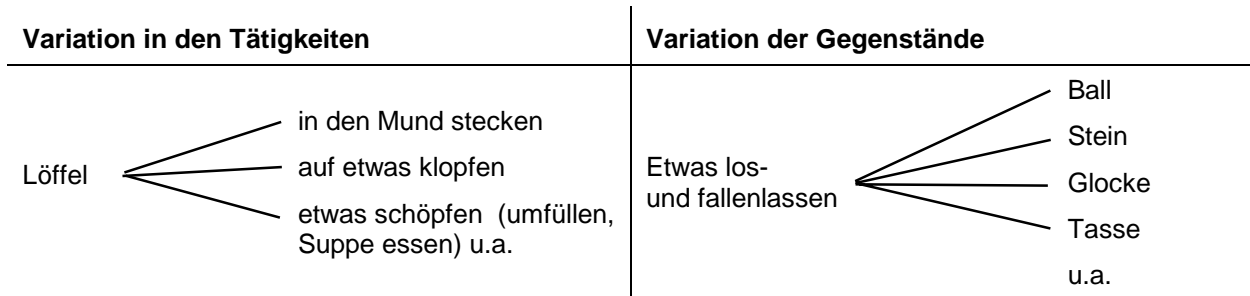


Abb. 5: Möglichkeiten der sensomotorischen Förderung

Bedürfnis- und Subjektbezogenheit

In der praktischen Arbeit muss berücksichtigt werden, dass Schüler mit autistischem Verhalten aufgrund besonderer Sozialisationsbedingungen subjektive, eingeschränkte oder aspekthaft eigentümliche bzw. „andersartige“ Realitäts- bzw. Bedeutsamkeitsbeziehungen zu bestimmten Umweltausschnitten aufgebaut haben, wodurch sich auch manche, uns Erwachsene störende und „abnorm“ erscheinenden Verhaltensweisen erklären lassen. Viele dieser Kinder scheinen in sogenannten „parallelen Wirklichkeiten“ zu leben, d. h. sie erwecken den Eindruck, dass sie mit sich selbst beschäftigt sind, eine eigene Wirklichkeit aufgebaut haben. Ausgehend nun von den Annahmen, dass jedes Verhalten für das jeweilige Individuum subjektiv sinnvoll und zweckmäßig ist und dass man nur das lernen kann, was mit den eigenen Bedeutsamkeiten im Zusammenhang steht, erscheint es notwendig, dass der Erzieher die persönliche Bedürfnislage, Eigenheiten und Auffassungen seiner Schüler ernst nimmt und in seinen Erziehungsbemühungen dort ansetzt, um schließlich Veränderungen und Erweiterungen solcher Bedeutungen durch geeignete Vermittlungsmaßnahmen anzustreben.

Eine Möglichkeit besteht im Aufgreifen von stereotypen Verhaltensweisen:

- Einem Schüler, der ständig mit den Fingern auf dem Holztisch oder anderen weichen Unterlagen durch *Klopfen* Geräusche erzeugt, wird durch Einbeziehung der Lehrperson nahegebracht, bestimmte und neue Rhythmen zu klopfen und ihm werden neue Materialien zum Klopfen angeboten, z.B. eine Trommel. Später wird beim „Trommeln“ als Ersatz für die Hand ein Schlegel angeboten. Als weitere Ausweitung des „Schlagens“ wird ihm später die Technik des Hämmerns (Hammer als Mittel zum Einschlagen von Nägeln) angeboten und vermittelt, z.B. im Rahmen der Herstellung eines Nagelbildes.
- Stereotypes Schaukeln in Schrittstellung wird über musikalisch-rhythmische Angebote so erweitert und umgewandelt, dass der Schüler nunmehr „seitwärts“ schaukeln kann und in Sing- und Kreisspiele der Gruppe einbezogen werden kann.

Dosierung von Reizangeboten und pädagogisches Klima

Die im Unterricht angebotenen Materialien bedürfen einer sorgfältigen Auswahl, um dem Schüler zum einen eine ausreichende Reizvielfalt zu bieten (Vermeidung sensorischer Deprivation) und um ihn zum anderen mit unnötigen Reizen zu verschonen (Vermeidung von Überlastungen und Widersprüchen im Bedeutungsgehalt von Wahrnehmungsangeboten).

- Wenn z.B. bekannt ist, dass ein Schüler auf laute Geräusche einer laufenden Kreissäge beim Werken oder auf allzu laute Instrumentalmusik beim Morgenkreis mit Angst und Panik reagiert, sollte für eine geräuschärmere Kulisse beim Arbeiten gesorgt werden.
- Ebenso ist dafür zu sorgen, dass Wahrnehmungseindrücke in bestimmten Situationen sich in ihrem Aufforderungscharakter bzw. Bedeutungsgehalt nicht diametral widersprechen, so z.B., wenn ein Schüler die Wahrnehmung eines gedeckten Frühstückstisches in der Schule als Aufforderung auffassen soll, sich eine Scheibe Brot oder ein Brötchen aus einem Korb zu nehmen und diese mit Butter und Marmelade zu bestreichen, zu Hause dies aber wegen einer „überbehütenden“ Mutter nicht tun darf, d.h. seine Versuche diesbezüglich unterbunden werden.
- Neue Gegenstände und Reize, die beim Schüler Befremden und Ängste auslösen könnten, sollten zunächst nur über eine Sinnesmodalität erkundet werden. Wenn der Schüler z.B. zum ersten Mal im Rahmen des Themas „Wir putzen“ mit einem Staubsauger konfrontiert wird, könnte dieser zunächst nur betrachtet und in seinen Bestandteilen ertastet und erfahren werden. Erst wenn der Schüler bei der visuellen und taktilen Wahrnehmung keinerlei Unsicherheiten und Ängste mehr zeigt, kann die auditive Wahrnehmung der laufenden Maschine, zunächst ohne Handführung und taktilen Kontakt, hinzukommen.
- Die Zuwendung zu neuen Wahrnehmungsgegebenheiten und die Schaffung positiver Beziehungen zu diesen gelingt nur, wenn der Schüler sich in einer positiven und möglichst angstfreien Grundstimmung befindet. Die Lern- bzw. Übungseinheiten sollten sich daher in einer dem Kind bekannten Situation, anfangs möglichst immer mit der gleichen Person, in dem gleichen Raum und unter gleichbleibenden zeitlichen Bedingungen abspielen
- Bei einer Konfrontation mit völlig neuen und angstauslösenden Gegenständen sollten diese nicht isoliert, sondern in Verbindung mit bekannten und Sicherheit vermittelnden Reizen angeboten werden, z.B. in Verbindung mit im Hintergrund ablaufender Lieblingsmusik.

Strukturierung und Versprachlichung

Wahrnehmung steht in einer engen wechselseitigen Beziehung zu den Bereichen Denken und Sprache. Dieses Verhältnis kann derart beschrieben werden, dass die Verbalisierung in Form von Begriffen, die ein bestimmtes Spektrum von Bedeutungen repräsentieren, auf die Wahrnehmung zurückwirkt und die Auffassung von Gegenständen, Personen und Sachverhalten beeinflusst und steuert. Es erscheint daher notwendig, durch entsprechende didaktische Formen der Vermittlung und Stufung mit der Zeit eine Verinnerlichung, d. h. Ablösung von dem unmittelbar sinnlich Wahrnehmbaren, sowie eine Umformung desselben auf eine höhere Abstraktionsstufe bzw. Ebene der Erkenntnistätigkeit anzustreben. Besondere Bedeutung kommt dabei in der täglichen Unterrichtsarbeit dem Prinzip des „handlungsbegleitenden Sprechens“ (Speck 1980, 259 ff) zu. Es bedarf demnach nicht nur der Strukturierung komplexerer Zielstellungen auf der Handlungsebene, sondern auch auf der sprachlichen Ebene. Im Team sollte darüber Einigung erzielt werden, mit welchen Begriffen zentrale Gegenstände bezeichnet werden (ob z. B. im Sexualunterricht von Penis oder Glied gesprochen wird) und welche Satzmuster bei der sprachlichen Nachbereitung (z.B. über Bilderrezepte beim Kochen eines einfachen Gerichtes) angemessen sind.

4.2.3. Einsatz spezieller Förderprogramme und Medien

Für eine gezielte Förderung von Schülern mit einem speziellen, in einer diagnostischen Phase ermittelten Förderbedarf - z.B. bezüglich der Wahrnehmung bestimmter Körperteile, Schwächen in den kinästhetischen oder vestibulären sinnlichen Leistungen oder bei der Farb- oder Formdifferenzierung - können in der Sonderpädagogik vorliegende Wahrnehmungsprogramme herangezogen werden. Dabei sollte versucht werden, die dort vorgeschlagenen Übungsmaßnahmen soweit wie möglich in Alltagshandlungen einzugliedern, z.B.:

- - Montessori-Materialien zur Farb-, Form- und Größendiskrimination,
- - Frostig-Programm zur visuellen Wahrnehmung (1974),
- - Senso- und psychomotorische Angebote nach Kiphard (1990),
- - Sensorische Integrationstherapie (vgl. Ayres 1984),
- - Wahrnehmen der Wirklichkeit durch Tasten und Spüren (vgl. Affolter 1987).

Literatur

- Affolter, Felicie: Wahrnehmung , Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen: Neckar 1987
- Ayres, Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin: Springer 1984
- Ayres, Jean: Lernstörungen. Sensorisch-integrative Dysfunktionen. Berlin/Heidelberg/New-York: Springer 1979
- Delacato, Carl H.: Der unheimliche Fremdling - das autistische Kind. Freiburg: Hyperion 1980
- Diehl, Lydia: Psychomotorische Übungsbehandlung. Lernen konkret 11 (1992) Heft 1, 18-23
- Dirkneite, Helmut/ Hunze, Waltraut: Wahrnehmungsstörungen. Lernen konkret 5 (1986) Heft 3, 13-16
- Dreher, Werner/Fornefeld, B.: Die Schule als Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne... in: VDS e.V., Fachverb. für Behindertenpädagogik Landesverband Hamburg (Hrsg.): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Tagungsbericht. Hamburg 1990, 42-51
- Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. Neuwied: Luchterhand 1980
- Fischer, Erhard: Sinneserziehung: Schulung durch didaktische Materialien oder Erschließung sinnlich vermittelter Bedeutungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985), 708 - 718
- Fischer, Erhard: Vom Vertrauten zum Neuen. Förderung der Wahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995) Heft 3, 108-115
- Fischer, Erhard: Wahrnehmungsförderung. Zur Aneignung sinnlicher Erkenntnisse und Bedeutungsstrukturen bei Geistigbehinderten. Bad Honnef: Bock + Herchen 1983
- Frohlich, Andreas D. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. Heidelberg: Schindele 1986
- Frohlich, Andreas: Basale Stimulation. Düsseldorf: Bundesverb. für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte 1991
- Frostig, M./ Horne, D./ Miller, A.-M.: Wahrnehmungstraining. Für dt. Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von A. und E. Reinartz. Dortmund: verlag mod. lernen 1974
- Gibson, J. J.: Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung. Weinheim/Basel 1973

- Jansen, Ulrich: „Barfuß unterwegs“ - sinnvolle, natürliche und naturnahe Erfahrungen in der psychomotorischen Praxis. Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) Heft 5, 316-326
- Jetter, Karlheinz: Leben und Lernen mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern. Stadthagen: Bernhardt-Pätzold 1985
- Kiphard, Ernst: Motopädagogik. Psychomotorische Entwicklungsförderung - Band 1. Dortmund: verlag modernes lernen 1992
- Lehrmittelhaus Riedel GmbH: Katalog Behindertenförderung. Schwerstbehindertenförderung, Basale Stimulation, Snoezeltherapie, Früherziehung. Lehrmittelhaus Riedel; Unter den Linden 15, 7410 Reutlingen
- Lernen mit dem Körper. Lernen konkret 8 (1989) Heft 1
- Leyendecker, Christoph: Wahrnehmungsstörungen. Studienbrief Nr. 3 der Reihe „Behinderungen und Schule“. Einführung in behindertenpädagogische Probleme an allgemeinen Schulen. Tübingen: DIFF 1988
- Löscher, Wolfgang: Hör-Spiele. Sinn-volle Frühpädagogik. München: Don Bosco 1986
- Löscher, Wolfgang: Riech- und Schmeckspiele. Sinn-volle Frühpädagogik. München: Don Bosco 1987/2
- Mein Körper. 5 Spiele zeigen, was in Dir steckt! Ravensburg: Otto Maier 1993
- Mertens, Christa: Körperwahrnehmung und Körpergeschick. Dortmund: borgmann 1991
- Mertens, Christa: Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung. Dortmund: borgmann 1991
- Miessler, Maria/ Bauer, Ingrid/ Thalmeier, Kurt: Das bin ich. Beiträge zu einer persönlichkeitsorientierten Erziehung. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 8/1991
- Prekop, Jirina: Förderung der Wahrnehmung bei entwicklungsgestörten Kindern. Zeitschrift Lebenshilfe und Geistige Behinderung 19 (1980), 1 - 60 (Einhefter, Teil 1 - 4)
- Rohracher, Hubert: Einführung in die Psychologie. Wien/München/Basel 1971/10
- Schmitz, Gudrun: Wahrnehmungsförderung mit dem PERTRA-Spielsatz nach Marianne Frostig. Hg. v. der BV Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. Marburg 1978
- Schopler, Eric/ Lansing, Margret/ Waters, Leslie: Übungsanleitung zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Dortmund: verlag modernes lernen 1987
- Schopler, Eric/ Reichler, Robert: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, Band 1: P.E.P. - Entwicklungs- und Verhaltensprofil. Dt. Bearbeitung: Alfred Horn. Dortmund: verlag modernes lernen 2/1990
- Seitz, Rudolf (Hrsg.): Tast-Spiele. Sinn-volle Frühpädagogik. München: Don Bosco 1989/4
- Sinnhuber, Helga: Optische Wahrnehmung und Handgeschick. Übungsanleitungen. Dortmund: borgmann 1983
- Steigmaier, Elke/ Tödter, Ralf: Wir lassen uns (nicht) aus dem Gleichgewicht bringen. Lernen konkret 10 (1991) Heft 2, 17-21
- Walburg, Wolf Rüdiger: Förderung der visuellen Wahrnehmung bei geistig Behinderten und lernbehinderten Schulanfängern. In: Reinartz/ Reinartz/ Reiser (Hrsg.): Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder. Berlin: Marhold 1979. 93-172

5. Förderung der sprachlichen Kommunikation

Ursula Hebestreit-Kohlhaas

5.1. Grundlegung

Sprache ist die wichtigste Möglichkeit, sich anderen Menschen mitzuteilen, sich ihnen verständlich zu machen. Voraussetzung für das Verstehen der Mitteilung sind für beide Seiten gleiche Zeichen, die wiederum die gleichen Inhalte und Bedeutungen haben.

Das Wesentliche der menschlichen Sprache besteht darin, dass Dinge, Handlungen, Gefühle und Eigenschaften mit Wörtern und Sätzen benannt und ausgedrückt werden.

Ein Wort selbst ist nur ein Bedeutungsträger, ein Symbol. Es wird deutlich, dass das Kind über einen komplizierten Lernvorgang begreifen und speichern muss, dass Wörter und Sätze ganz bestimmte Dinge, Zustände oder Handlungen symbolisieren (= Sprachverständnis) . Erst wenn das Kind diesen Zusammenhang erfasst hat, kann es selbst Dinge und Handlungen sinnvoll mit Wörtern benennen. Voraussetzung dafür ist, dass das Kind in der Lage ist, Laute zu erzeugen und daraus Wörter zu bilden. (= Sprechfähigkeit)

Sprache besteht demnach aus unterscheidbaren Qualitäten, die beim Sprachgebrauch ergänzend ineinander greifen.

SPRACHE = Sprachverständnis + Sprechfähigkeit

Eine weitere Grundvoraussetzung für den angemessenen Gebrauch von Sprache ist die Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit. Durch die Fähigkeit zum regelrechten Gebrauch von Sprache werden Kontaktaufnahme und die Kommunikation zu anderen Menschen neu gestaltet. Beide erhalten eine andere Qualität, denn über eine gemeinsame Sprache zu verfügen ist grundlegend, um eine Verständigung zwischen Menschen zu ermöglichen, eigene Gefühle und Gedanken auszudrücken und andere Menschen zu verstehen. Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil für die soziale Integration des Menschen. Durch den Gebrauch von Sprache wird eine Strukturierung der Umwelt erleichtert.

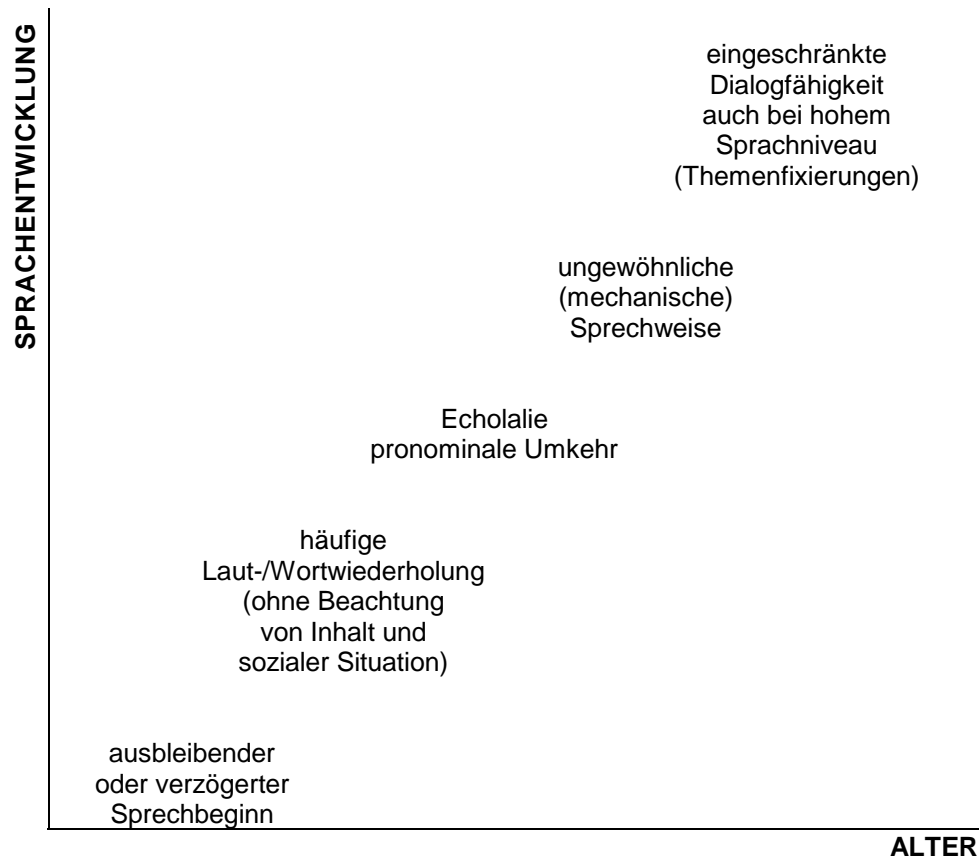
Schüler mit autistischem Verhalten haben große Probleme bei der Kontaktaufnahme und bei der Wahrnehmung und Strukturierung ihrer gesamten Umwelt. Sprachformen sind daher für Schüler mit autistischem Verhalten Strukturierungshilfen in vielen Bereichen ihres Lebens. Sprachformen und die Fähigkeit zur Strukturierung der Umwelt wirken wechselseitig.

Schüler mit autistischem Verhalten zeigen häufig Besonderheiten, die die gesamte Kommunikation mit anderen Menschen beeinträchtigen. Folgende Merkmale sind zu beobachten, die jedoch nicht gemeinsam auftreten müssen:

1. Eingeschränkte Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit
 - keine oder wenig Baby-Sprache (Lallen, Plappern),
 - eigenwillige Sprachmuster,
 - keine oder wenig Mimik und Gestik.

2. Ungewöhnliche nonverbale Kommunikation
 - selten Blickkontakt,
 - Körperkontakt nur dann, wenn Intensität und Zeitpunkt selbst bestimmt werden.
3. Auffälligkeiten der Sprechform
 - eigenwilliger Satzbau,
 - geringe Veränderung der Sprechmelodie,
 - häufig frageartige Satzbetonung.
4. Auffälligkeiten der Sprechinhalte
 - Echolalie: Mechanische Wort- und Satz wiederholung ohne Beachtung des Sinn- und Situationsbezuges; häufig in Frageform; Monotonie in der Stimmführung; Aufforderung zum Nachsprechen wird ohne Sinnverständnis befolgt; Kontaktaufnahme, häufig mit Appellcharakter.
 - Pronominale Umkehr: Schüler meint „ich“, sagt aber „du“.
 - Beispiel: „Willst Du diese Marmelade?“
 - „Bist Du müde?“
 - „Willst Du spielen?“
 - Sprachstereotypien: Wiederholen von sinn- und kommunikationslosen Silben und Wörtern in wechselnden Situationen.
5. Eingeschränkte Dialogfähigkeit auch bei gut ausgebildetem Sprechvermögen
 - wenig sichtbare oder ungewöhnliche Reaktion auf Ansprache,
 - eingeschränktes Verständnis gestischer und mimischer Signale,
 - Tendenz zu situationsfernen Monologen.

An den Beispielen wird deutlich, dass, obwohl Sprache scheinbar vorhanden ist, sie dem Schüler nicht in geeigneter Weise verhilft, die Umwelt zu erschließen und Kontakt und Kommunikation aufzunehmen. Die individuelle Sprechfähigkeit entspricht nicht unbedingt der Sprachkompetenz.



Sprachliche Besonderheiten autistischer Störungen im Verlauf der Sprachentwicklung (vgl. Janetzke 1993, 20)

5.2. Didaktische und methodische Hinweise

5.2.1. Inhalte und Ziele

Bei der sprachlichen Förderung von Schülern mit autistischem Verhalten treten zwei Aspekte in den Vordergrund:

1. der Aufbau des Sprachverständnisses (passive Sprache) und
2. die Verbesserung des Sprechvermögens (aktive Sprache).

Da beide Aspekte in direktem Zusammenhang stehen, ist dieses bei der Sprachförderung zu berücksichtigen.

Häufig ist es schwierig eindeutig zu beurteilen, ob und inwieweit ein Schüler mit autistischem Verhalten sprachliche Verständigungsmittel versteht, da eine sprachliche Äußerung in der Regel durch gestische oder mimische Mitteilungen begleitet wird, Hinweise aus der Sprechmelodie zu entnehmen sind und im Zusammensein mit anderen Schülern durch deren Beobachtung Kontextinformationen genutzt werden können.

Beispiel: Ein Schüler zieht sich nach Aufforderung vor der Hofpause die Jacke an,

- a) weil er die sprachliche Aufforderung versteht und/oder
- b) weil er die Mimik/Gestik (Kopfwendung und Zeigen zur Tür des Klassenraumes) der Lehrperson interpretiert und/oder
- c) weil er das Tun seiner Klassenkameraden interpretiert.

Sprachliche Verständigungsmittel können sich parallel entwickeln. Folgende Reaktionen eines Schülers mit autistischem Verhalten nach sprachlicher Aufforderung sprechen für ein adäquates Sprachverständnis :

Nennung des Schülernamens durch die Lehrperson,

- Reaktion des Schülers:
- Handlungsunterbrechung,
 - Blickkontakt,
 - kurzes Aufschauen;
 - Weglaufen,
 - Beginn von Stereotypen.

Verbale Handlungsaufforderung: „Hole den Ball.“,

- Reaktion des Schülers:
- Handlungsvollzug,
 - deutliche Ablehnung (Kopfschütteln, Wegrennen,
 - Wegwerfen, Stereotypen),
 - „abwartender“ Blickkontakt.

Die Ziele und Inhalte der Sprachförderung sind je nach dem individuellen Förderbedarf des einzelnen Schülers unterschiedlich. Schüler mit autistischem Verhalten lassen sich in Bezug auf nonverbale bzw. verbale Kommunikationsformen unterteilen in:

- a) Schüler mit autistischem Verhalten, die über keine erkennbaren bzw. schwer verstehbaren Kommunikationsformen verfügen:
 - Der Schüler soll jede Form der sprachlichen Zuwendung als angenehm erleben durch die Verbindung von Sprache mit Tätigkeiten und Vorgängen, die für ihn bedeutsam sind (Spiele, Musik, Lieblingsbeschäftigung etc.).
 - Der Schüler soll sprachliche Signale verstehen, z.B. sich durch Nennung des eigenen Namens angesprochen fühlen (Vorschlag: Alle An- und Aufforderungen sollen mit dem Namen des Schülers beginnen.).
 - Der Schüler soll die Sprache als Mittel zur Beschreibung der eigenen Person und der Umwelt erleben. Durch Zeigen und gemeinsames Handeln wird dem Schüler der Zusammenhang von Sprachinhalten und Umwelt verständlicher.
- b) Schüler mit autistischem Verhalten, die sich durch Gestik, Mimik und erlernte Handzeichen ausdrücken. Sie sollen zu sprachlichen Äußerungen sollen angeregt werden durch:

- taktile Anregungen (verschiedene Berührungen auch mit verschiedenen Materialien),
 - motorische Anregungen (Schaukel, Hängematte, Trampolin),
 - akustische Anregungen (Mitbewegen der Hände bei winke-winke, bitte-bitte; Geräuschsprachlich begleiten, z.B. „peng“ , wenn es knallt, „tut-tut“, wenn ein Auto hupt),
 - optische Anregungen (Anbieten von Spielzeug, Spieltiere, Spieluhr, Fahrzeuge, Geräuschdosen),
 - Geschmacks- und Geruchsanregungen (es kann zu spontanen Äußerungen wie „ mm, ah, ui, äh“ usw. kommen),
 - sprachliche Begleitung immer wiederkehrender Vorgänge (Begrüßung, Verabschiedung, Essen usw.).
- c) Schüler mit autistischem Verhalten, die sich lautsprachlich durch Ein- bzw. Zweiwortsätze verständigen.
- Der Schüler soll in lebensbedeutsamen Situationen handlungsbegleitend seinen aktiven Wortschatz erweitern und dabei zu Mehrwortsätzen finden.
(Heraussuchen und Benennen von Gegenständen in Sinnzusammenhängen beim Lieblingsessen, Wünsche angemessen äußern: „Ich möchte mit dem Ball spielen.“)
- d) Schüler mit autistischem Verhalten, die über eine differenziertere Sprache verfügen.
- Der Schüler soll seine sprachliche Kompetenz erweitern und Sprache in seinen Lebenssituationen verwenden (Aussagen treffen über Gegenstände, Situationen, Tätigkeiten, Eigenschaften usw.).
 - Der Schüler soll über den erfolgreichen Einsatz von Sprache z.B. zur Bedürfnisbefriedigung motiviert werden und damit seine Kompetenz erweitern.
 - Der Schüler soll durch den Respekt der Gruppe vor seiner eigenen Meinung in seiner Selbstsicherheit gestärkt werden.

5.2.2 Methodische Hinweise und Fallbeispiele

Die Grundvoraussetzungen für eine Sprachförderung sind eine Kontaktaufnahme und eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrer und Schüler (vgl. Kap. 3).

Das Ziel des Spracherwerbs ist zunächst nicht das geformte „schöne“ Sprechen, sondern das Bereitstellen von Mitteln, um Alltags- und Problemsituationen durch Sprache zu bewältigen.

Deshalb ist es erforderlich, den Schüler in vielen Situationen zu beobachten, um seine Verhaltensweisen, den Umgang mit Personen und Gegenständen und seine kommunikativen Mittel kennen zu lernen. Beim Aufbau von Sprachverständnis und bei der Entwicklung und Verbesserung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist darauf zu achten, dass ein Zusammenhang zur aktuell bedeutsamen Umwelt und zur konkreten Handlung hergestellt wird. Es ist notwendig, Sprache und Handeln auf möglichst lebendige Weise miteinander zu verbinden. Dazu müssen geeignete Methoden gefunden werden.

Die Lernsituation sollte eine einfache Struktur aufweisen. Die Interaktionen können nach folgendem Schema ablaufen:

1. Lehrperson (Lp) erteilt dem Schüler eine Aufforderung, stellt eine Frage oder bietet eine andere, nichtsprachliche Gelegenheit zum Handeln.
2. Schüler reagiert.
3. Lp beobachtet die Reaktion des Schülers und handelt entsprechend (Konsequenz).

Beispiele:

Lp bemerkt bei den Vorbereitungen zum gemeinsamen Frühstück das Interesse des Schülers an den Nahrungsmitteln. Lp vergewissert sich, dass einige der Lieblings Speisen des Schülers in dessen Reichweite sind (Gelegenheit zum Handeln). Der Schüler greift nach einem Apfel und sagt: „Affe“ (Reaktion des Schülers).

Lp gibt dem Schüler den Apfel (Konsequenz).

Lp und Schüler sind auf dem Schulhof. Lp zeigt dem Schüler die Sportgeräte und fragt: „Was möchtest Du?“ Schüler zeigt auf den Ball und nimmt ihn sich. Handlungsbegleitendes Sprechen der Lp: „Ein schöner Ball“.

Alle Gelegenheiten zu einer Reaktion, die nicht in Verbindung mit einer Frage oder Anweisung stehen, können zu einer spontanen Sprachäußerung führen. Es ist wesentlich, dass das Kind aus eigenem Antrieb spricht. Die spontane Sprache des Kindes wird besonders ermutigt, indem Situationen mit einem hohen Anforderungscharakter aufgesucht werden.

Alternative zum o.g. Beispiel: Schüler nimmt den Ball, wirft ihn hoch und lacht dabei.

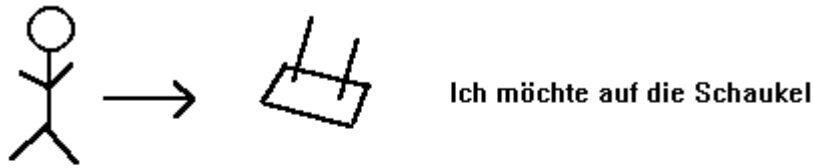
Ein Grundsatz für jede Sprachförderung bei Schülern mit autistischem Verhalten ist handlungsbegleitendes Sprechen:

- Bei allen gemeinsamen Tätigkeiten entwicklungsangemessen zu und mit dem Schüler sprechen.
- Der Schüler muss sinnlich erfahren, worüber gesprochen wird.
- Es sollten möglichst die gleichen Wörter für Personen, Gegenstände und Tätigkeiten in Absprache mit allen beteiligten Bezugs- und Lehrpersonen verwendet werden.
- Immer langsam und deutlich sprechen.
- Mimik und Gestik bewusst und unterstützend einsetzen.

Wo Lautsprache nicht bzw. in absehbarer Zeit nicht erworben werden kann, kann das Zeigen auf Abbildungen/Fotos oder Piktogramme aus dem alltäglichen Leben oder aus dem Tagesablauf wertvolle Dienste leisten.

Beim Zusammenstellen einer Bilderkartei für einen Schüler bezieht man sich zunächst auf lebensbedeutsame Situationen und unterschiedliche Aktivitäten aus dem Schulalltag (Frühstück, Mittagessen, Spiele, Toilettengang etc.), aber auch auf Gegenstände, Fotos von Schülern und Lehrern, die für den Schüler von Bedeutung sind. Das Zeigen auf Fotos, die auf einem Tagesplan angeordnet sind oder das gezielte Heraussuchen von Fotos aus einer übersichtlichen Kartei ermöglichen es dem Schüler seine Wünsche und Bedürfnisse kundzutun.

Ähnliche Funktionen, wenn auch auf einem anderen Abstraktionsgrad erfüllen Piktogramme:



Eine andere Möglichkeit einer nonverbalen Kommunikation bietet die Verständigung mit Handzeichen. Genau wie die visuellen Zeichensysteme werden Handzeichen immer nur in Verbindung mit Sprache eingeführt und benutzt.

Handzeichen unterstützen das Zugehen auf den Partner, denn sie lassen spontane Äußerungen zu. Handzeichen fördern die Zuwendung zum Partner, da dessen Handzeichen und die Mimik des Gesichts beobachtet werden müssen. Der Handzeichengebrauch wird häufig von einem Gesichtsausdruck oder durch die Körperhaltung begleitet bzw. dadurch unterstützt.

Es gibt Handzeichen für wichtige Alltagsbegriffe (z.B. Kleidung, Nahrung, Körperteile, Tätigkeiten, Eigenschaften und soziale Beziehungen).

Um sich mit Handzeichen verständigen zu können, müssen eine Reihe von Lernvoraussetzungen erfüllt sein. Dazu gehören u.a.:

- eigene Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen und sie äußern wollen,
- die Fähigkeit zur visuellen Diskrimination, um die Handzeichen anderer Personen unterscheiden zu können,
- Arme und Beine bewegen können.

Der Gebrauch von Handzeichen kann ebenso wie visuelle Zeichensysteme ein Übergang zum Sprechen darstellen. Der Lautspracherwerb kann durch Handzeichen gefördert werden, wenn die Handzeichen mit Lautsprache verbunden angeboten werden.

Die Verbindung von Handzeichen und Lautwort kann besonders für Schüler, die Echolalien oder pronominale Umkehr zeigen, eine Hilfe darstellen.

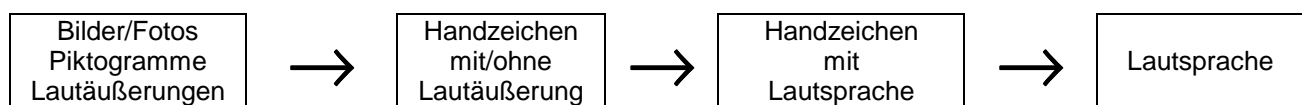


Abb.: Möglichkeiten eines erweiterten Spracherwerbs

Im folgenden wird nun eine Methode beschrieben, die sowohl geeignet ist, Sprache anzubahnen, als auch Sprache mit Handlung zu verknüpfen.

Für die Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie (AIT) (nach Hartmann u.a., 1988) sind folgende Voraussetzungen nötig:

1. Das Kind muss schon über phonetische Fertigkeiten verfügen (z.B. ungezieltes Lautieren).
2. Das Kind muss Umweltreize wahrnehmen und strukturieren können.
3. Das Kind muss einfache Handlungsmuster (z.B. etwas geben) durchführen können.
4. Das Kind muss über eine bestimmte Gedächtnisleistung verfügen, die es ihm ermöglicht, Informationen zu speichern und abzurufen.

Ein Kind macht von Anfang an die Erfahrung, dass es durch verbale Äußerungen etwas erreichen kann, wenn die Mutter auf das zunächst noch unstrukturierte Schreien ihres Babies reagiert. Diese ersten Kommunikationserfahrungen des Kindes werden mit der Zeit differenzierter. Die Mutter erkennt immer deutlicher die Bedürfnisse ihres Kindes und handelt danach. Bei der Sprachförderung wird dieser wechselseitige Prozess aufgegriffen und ggf. nachgeholt, da bei Kindern mit autistischem Verhalten dieser Prozess von Anfang an erschwert abgelaufen ist.

Für Schüler mit autistischem Verhalten ist es häufig nicht einsehbar oder erfassbar, verbale Kommunikation einzusetzen. Um Situationen herauszufinden, die für den Schüler einen rituellen Charakter oder einen besonders hohen Motivationswert haben, muss der Lehrer den Schüler zunächst in vielen Situationen beobachten. Er lernt dadurch die Verhaltensweisen des Kindes kennen, dessen Umgang mit Gegenständen und Personen. In diesen Situationen hat das Kind schon Handlungskompetenz erworben, die es ihm ermöglicht, an die abstrakte Welt der Sprache anzuknüpfen.

Einfache Lautäußerungen werden aus dem Erlebnis eines Bewegungsablaufs oder einer Spielhandlung geboren und sind zunächst der Ausdruck einer inneren Befindlichkeit (= Gefühl). Um dem Schüler die Möglichkeit einer direkten verbalen Kommunikation zu eröffnen, bietet sich an, Bewegung und Sprache miteinander zu verknüpfen. Bewegung ist häufig ein spontaner Auslöser für lautliche und sprachliche Äußerungen. Der Schüler soll Sprache möglichst selbständig aus eigenem Antrieb benutzen und eine Situation oder die Beziehung zu einer Person durch sie gestalten.

Zwei Beispiele sollen einen praktischen Einblick in die Möglichkeiten der AIT geben:

Im ersten Beispiel geht es darum, dem Schüler den Bezug von Sprache und Handlung deutlich zu machen.

Karsten hat für sich die Sprache als Kommunikationsmittel noch nicht entdeckt. Er lautiert ohne erkennbare Regel. Nur zeitweise kann eine Bezugsperson daran seine Gefühle erkennen. Sein Bewegungsdrang lässt sich durch rhythmisches Klopfen beeinflussen. Seine Bewegungsmuster ändern sich entsprechend dem Rhythmus der Trommel. Es eröffnet sich dadurch eine Möglichkeit, in einen Dialog mit ihm zu treten.

Ein Rhythmus wird auf der Trommel vorgegeben. Die Schlagabfolgen werden im Verlauf verlangsamt, verändert. Karsten unterbricht sein Laufen, Gehen, Bewegen und versucht, seine Bewegungen dem Rhythmus anzupassen. Später versucht Karsten auf einen bestimmten Rhythmus auf

immer gleiche Weise mit seinen Bewegungsabfolgen zu reagieren. Karsten antwortet auf den vorgegebenen Rhythmus der Trommel.

Karsten beginnt ungerichtet zu lautieren. Die Lehrperson spiegelt die Lautabfolgen, wodurch ein erster Dialog zustande kommt. Der Dialog wird erweitert, indem eine Lautabfolge zunächst von der Lehrperson einer bestimmten Bewegung/einem bestimmten Rhythmus zugeordnet wird. Dieses greift Karsten auf, imitiert es und begleitet die Bewegung immer mit der gleichen Lautabfolge.

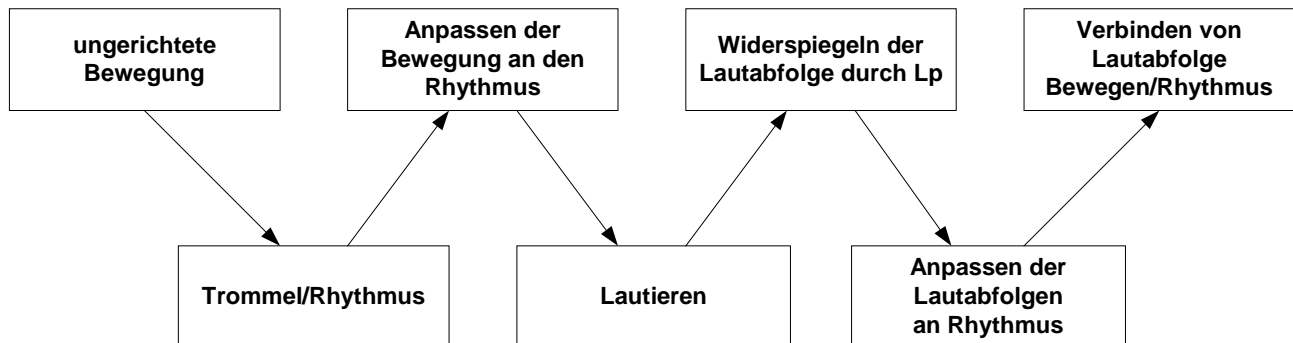


Abb.: Schematische Darstellung des o.g. Beispiels

Im zweiten Beispiel geht es darum, eine Anbahnung gezielter Sprachäußerungen anzustreben. Dabei werden allgemein verständliche Worte den Handlungssequenzen zugeordnet. Es werden Handlungsweisen aus dem Verhaltensrepertoire des Schülers genommen, die einen hohen Motivationscharakter haben und dem Kind das Gefühl geben können, dass Sprache Spaß macht. Diese Handlungen werden mit Worten begleitet und variiert, wodurch sie für den Schüler noch interessanter werden.

Das Kind kennt also die einfach strukturierte Handlung schon. Die Sprache wird nun in Verbindung mit der Handlung angeboten, wobei der Schüler in der Lage sein muss, hier Zusammenhänge zu erkennen.

Ausgangssituation:

Torben ist ein sehr lebhafter Junge. Er läuft oft umher und wedelt mit den Händen. Dabei kommt es zu Lautäußerungen, bei denen Konsonanten und Vokale verbunden werden („ia, ahm, oh“ etc). Die Stimmlage und die Lautstärke variieren und werden von der jeweiligen Stimmungslage beeinflusst. Ein Zeichen von Zufriedenheit ist es, wenn Torben kleine Melodien summt. Seine Art der „Sprache“ setzt Torben nicht zu einer dialogischen Kommunikation ein.

Manchmal sitzt Torben in einer Ecke des Zimmers und beobachtet aufmerksam das Geschehen um sich herum. Wird es ihm zu unruhig, springt er plötzlich auf, läuft herum und wedelt mit den Händen. Zu den Kindern in seiner Klasse hat er so gut wie keinen Kontakt. Er orientiert sich immer an den Erwachsenen. Wenn Torben etwas möchte, nimmt er den Erwachsenen bei der Hand und zeigt es ihm. Wird dieser Wunsch dann nicht erfüllt, versucht Torben es durch lautes Schreien und Quiaken zu erreichen. Torben beschäftigt sich vorzugsweise mit Gegenständen, die sich bewegen lassen. Diese versucht er hin- und herzurollen oder er erzeugt Geräusche mit ihnen.

Um Torben zu verstärkter Sprechbereitschaft zu motivieren, werden Situationen, in denen die Lehrperson modellhaft handelt, stets mit einfachen, die Situation kennzeichnenden „Schlagwörtern“ begleitet. Torben reagiert dann besonders aufmerksam, wenn diese Wörter laut und deutlich gesprochen und dem Charakter der Handlung angemessen sind. Gemeinsames Spiel wird zum Anlass genommen, Torben den Zusammenhang von Handlung und Sprache zu verdeutlichen. Torben ist in diesen Situationen sehr lautierfreudig.

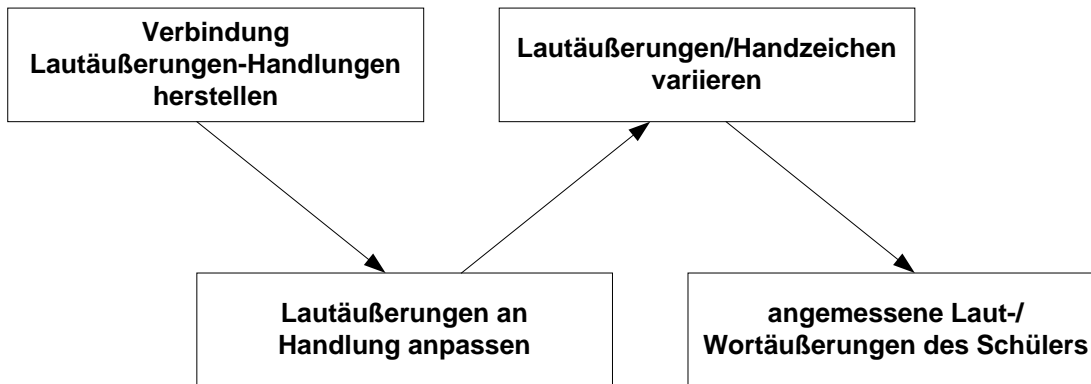


Abb.: Schematische Darstellung der Interaktionen

Die Beachtung folgender Regeln beeinflussen die Handlungssituationen positiv:

- Abwarten, worauf Torben zugeht, dann beobachten, wie er mit entsprechenden Dingen umgeht.
- Wenn er sich länger mit einem Gegenstand beschäftigt, sich der Situation nähern, um sich dann behutsam in den entsprechenden Vorgang einzuflechten.
- Beim Entstehen gemeinsamer Spielhandlungen einen Handlungsdialog mit wechselnden Aktivitäten gestalten.
- Innerhalb der Handlungssituationen, die Torben bevorzugt, Dialoge mit wechselnden Initiativen anstreben. Dabei können verstärkt Impulse von der jeweiligen Bezugsperson ausgehen.
- Situationen mit Bewegungscharakter, die Torben bevorzugt, zum Aufbau lautlicher und sprachlicher Dialoge nutzen,
- Für jede spezifische Handlung eindeutige und für alle mit ihm umgehende Bezugspersonen gleiche Lautgebilde bzw. Worte gebrauchen.

Handlungssituationen:

Torben liebt besonders das Spiel mit dem Ball. Er rollt manchmal den Ball unter Einhaltung eines kurzen Blickkontaktes einer bekannten Person auch zu. Durch das rhythmische Prellen eines Balles lässt er sich in seinen Bewegungen beeinflussen. Er passt sie langsam dem Rhythmus an. Es ist auch möglich, dieses durch das rhythmische Schlagen auf einer Trommel zu erreichen. Außerdem springt Torben gerne auf einem Trampolin.

Diese Vorlieben sind Ausgangspunkte für eine „Spielstunde“, in der bestimmte Lautfolgen situationsgerecht benutzt werden. In einem Raum befinden sich Bälle, Gymnastikmatten und zwei kleine Trampoline.

Nach dem Betreten des Raumes setzt sich Torben in eine Ecke und beobachtet aufmerksam das Tun der Lp. Die Lp nimmt sich einen Ball und lässt ihn rollen; zunächst von einer Hand zur anderen, später durch den ganzen Raum. Dabei sagt sie immer wieder „rollen“. Nach einer ganzen Zeit steht Torben auf, holt sich den Ball und beginnt ihn auch zu rollen. Auch dieses wird von der Lp mit dem Wort „rollen“ begleitet. Später lautiert Torben zu der Bewegung „roll“. Die Lp beachtet es scheinbar nicht und macht weiter. Plötzlich lässt die Lp ihren Ball zu Torben rollen. Torben schaut kurz auf und rollt den Ball der Lp zurück. Es entwickelt sich daraus ein Spiel des Hin- und Herrollens, das mit der Lautfolge „rollen“ bzw. „roll“ begleitet wird. Nach einiger Zeit lässt Torbens Interesse an diesem „Spiel“ nach.

Torben schaut immer wieder zu den Trampolinen. Die Lp steht auf, geht zu dem Trampolin und beginnt darauf zu hüpfen. Dabei sagt sie „hopp, hopp“. Torben schaut aus einiger Entfernung zu. Die Lp beachtet ihn nicht. Sie dreht sich beim Hüpfen, variiert die Sprunghöhe. Torben wird ganz aufgeregt, wedelt mit den Händen, ruft „oh, oh“. Nach einigem Zögern steigt er auf das andere Trampolin und beginnt selbst zu hüpfen.

Er lässt es zu, dass die Lp ihre Hände auf seine Schultern legt und dadurch versucht, sein Hüpfen durch den Druck ihrer Hände zu verstärken. Sie begleitet weiter seine Bewegung mit „hopp“. Aus dem „oh“ Torbens wird nach und nach ein „hopp“. Die Lp unterstützt sein Tun, indem sie sagt: „Torben macht jetzt hopp, hopp.“

Torben scheint müde zu werden. Er setzt sich wieder in eine Ecke. Er braucht offensichtlich eine Pause. Lp geht in eine andere Ecke und sagt: „Hopp, hopp zu Ende.“ In der darauffolgenden Stunde beendet Torben die Ruhepause mit einem „hopp“, steht auf, nimmt die Lp bei der Hand und führt sie zum Trampolin.

Torben scheint hier den Zusammenhang zwischen Handlung und Sprache erkannt zu haben.

In allen Beispielen wird deutlich, dass die Erarbeitung des Sprachverständnisses und des aktiven Wortschatzes handlungsbezogen erfolgt und sich an der Lebensbedeutsamkeit orientieren muss. Um Verwirrung auf Seiten des Schülers zu vermeiden, ist es von großer Bedeutung, dass alle Bezugspersonen (alle beteiligten Lehrer und die Familie) sich gleich verhalten bzw. die gleichen Worte benutzen.

Bei der Förderung des Sprachverständnisses eignen sich vom Kind bevorzugte Situationen bzw. Handlungen, in die kurze Aufträge integriert werden können.

Beispiel: Beschäftigt sich ein Schüler besonders gerne mit einem Ball, kann der Auftrag „Hole den Ball.“ oder „Gib den Ball.“ während einer Spielsituation erteilt werden.

Die Formulierung des Auftrages und die Situation bleiben auch hier immer gleich.

Neben der sprachlichen Aufforderung werden Gesten eingesetzt, die den Auftrag weiter verdeutlichen. Dazu kann auch ein behutsames Führen der Hände gehören, wenn der Schüler dieses zulässt. Nachdem eine gewisse Sicherheit eingetreten ist, wird auf die Gesten verzichtet und der

Kontext ausgedehnt, d.h. die konkrete Übungssituation wird verlassen. Nur so kann letztlich überprüft werden, ob der Inhalt der sprachlichen Formulierung als solcher verstanden wurde.

Bei der Erweiterung des Wortschatzes stehen zunächst für das Kind bedeutsame Substantive ggf. in Verbindung mit Verben im Vordergrund, die in konkrete Handlungen eingebettet werden (Schokolade essen, Milch trinken usw.) und die die Lp stets in ähnlicher Weise sprachlich begleitet.

Die Handlung wird zunächst gezeigt und sprachlich begleitet, mit Hilfestellung von dem Schüler imitiert und später allein von ihm ausgeführt. Eine Integration solcher Situationen in den normalen Tagesablauf führt langfristig zum Erfolg. Eine besonders hohe Stufe des Sprachverständnisses bedeutet das Erfassen von Verben, Adjektiven, Präpositionen und Pronomina.

Beispiele: Was kannst Du mit Deinen Beinen tun? (gehen, hüpfen, rennen usw.)

Diese Frage kann schnell beantwortet werden und der Schüler kann die Bewegungsmöglichkeiten ausprobieren (Verbindung Wort-Handlung).

„Du kannst gehen, hüpfen, klatschen....“

Schüler verbindet Bewegung mit dem Wort. „Was kannst Du mit Deinen Händen tun?“

Lp zeigt ein großes und ein kleines Stück Kuchen (Lieblingsspeise) und lässt den Schüler wählen. Sprachliche Kommentierung „ein großes Stück Kuchen“ durch den Lehrer. Später soll der Schüler selbst „groß“ sagen, um danach das entsprechende Stück des Kuchens genießen zu können.

Lp stellt einen Teller mit Salzstangen (Zitronensaft) und Zuckerwürfel (Birnenensaft) auf den Tisch. Schüler probiert. Lp begleitet das Probieren mit dem entsprechenden Eigenschaftswort und unterstützt es u.U. mit einer Gebärde (Bauch-reiben für süß, Mund-verziehen für salzig/sauer).

In der Turnhalle werden verschiedene Hindernisse aufgebaut (auf den Kasten, unter die Bank....). Lp und Schüler setzen sich auf den Kasten, unter die Bank. Lp kommentiert. Schüler wiederholt das Wort, kommentiert später selbst. Es kann mit allen Schülern ein Versteckspiel gestaltet werden.

Schüler mit autistischem Verhalten zeigen häufig die sprachliche Eigenart der pronominalen Umkehr. Das Kind entwickelt ein sprachliches Selbstverständnis als „Du“, weil es mit „Du“ angesprochen wird. Deshalb bereitet die Anwendung aller zeigenden und hinweisenden Begriffe Schwierigkeiten, deren Bedeutung sich mit dem räumlichen und zeitlichen Standpunkt des Sprechers ändert. Verben eignen sich besonders dazu, mit Pronomen verbunden zu werden (ich gehe, ich trinke, ich esse...). Ein wichtiges Hilfsmittel zum sinnvollen Sprachgebrauch ist handlungsbegleitendes Sprechen, Handführung, Verbindung von Sprache und Handzeichen („Ich“ auf die eigene Person zeigen, „Du“ auf den Gesprächspartner).

Auch zur Verbesserung von sprachlichen Störungen (Echolalie, Sprachstereotypien) müssen geeignete Maßnahmen getroffen werden. Sowohl in der Echolalie als auch in der pronominalen Umkehr kommen vorstellungsabhängige Sprachverständnisschwierigkeiten zum Ausdruck. Echolalie ist keine Verneinung oder Verweigerung der Kommunikation. Sie ist vielmehr ein Kommunikationsversuch, um Beziehungen da aufrechtzuerhalten, wo das Verständnis für die „normale“ Sprache gestört ist. Ein Reagieren des Lehrers mit situationsadäquaten Sätzen kann deshalb für den Schüler eine Hilfe sein.

Beispiel: Schüler beim morgendlichen Begrüßen des Lehrers: „Willst Du diese Marmelade?“ Lp antwortet: „Guten Morgen, Rene. Ich glaube es geht Dir gut.“

Häufig gewinnen diese als Echo auftretenden Sätze an Sinn, wenn versucht wird, diese Äußerungen auf die Ursprungssituation zurückzuführen und zu ergründen, welche Emotionen für den Schüler damit verbunden sind. Es leuchtet ein, dass ein intensiver Austausch zwischen Elternhaus, Schule und ggf. therapeutischen Einrichtungen unerlässlich ist. Wenn der wahre Inhalt von dem Lehrer/der Bezugsperson richtig gedeutet wird und von ihm/ihr in eine situationsangemessene Weise in Worte gefasst wird, ist dies für das Kind eine große Hilfe.

Beispiel: Das Lieblingsspielzeug des Schülers ist beim Sportunterricht in den Geräteraum gerollt und ist verschwunden. Der Schüler reagiert darauf mit den Worten: „Willst Du ins Bett gehen?“ Reagiert der Lehrer auf den Inhalt des Satzes mit: „Wir sind noch in der Schule, wir gehen noch nicht schlafen,“ kann das Kind sich mit seiner wahren Botschaft nicht verstanden fühlen und wird diesen Satz immer heftiger äußern. Der Schüler kennt diesen Satz von seiner in einer Situation aufgebrachten und genervten Mutter und verbindet ihn mit dem Gefühl des Ärgers. Ist dies dem Lehrer bekannt, wird er auf die Äußerung des Schülers antworten können: „Du bist traurig, weil Dein Lieblingsspielzeug verschwunden ist. Komm, wir suchen es zusammen.“ Darauf wird der Schüler sich entspannen, weil er sich verstanden fühlt.

Ein Kind, das seine eigenen Gedanken, Bedürfnisse und Gefühle nicht in irgendeiner Weise ausdrücken lernt und von seiner Umwelt keine Zeichen des Verstehens und des Verständnisses erhält, kann sich weder verstanden fühlen noch eine eigene Identität ausbilden. Primäre Aufgabe der Sprachförderung muss es deshalb sein, für Schüler geeignete Wege der Verständigung zu finden.

Literatur

Bernhard-Opitz, V./Blesch, G./Holz, K.: Sprachlos muß keiner bleiben. Freiburg 1988

Hartmann, H.: Aufmerksamkeit-Interaktions-Therapie mit psychotischen Kindern; Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 7/1986

Janetzke, H., Stichwort Autismus, München 1993

Hartmann, H./Kalde, M./Jakobs, G./Rohmann, U.: Die Aufmerksamkeit Interaktions-Therapie (AIT). In: Arens, Ch. u. Dzikowski, S. (Hrsg): Autismus heute, Bd 1 . Dortmund 1988

Hermann, Marion: Spiele zur Sprachtherapie. Wehrheim 1985

Kalde, Michael: Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern. Dortmund 1992

Mühl, Heinz: Der Erwerb von Handzeichen bei nichtsprechenden Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen mit geistiger Behinderung.

In: Lernen Konkret, Heft 2, 9. Jahrgang, 1990

Möller, U./Zimmermann, R./Pfalzgraff, R.: Sprachförderung, die Spaß macht. München 1979

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969

6. Erschließung der Umwelt

Jutta Kohl/Gaby Zisch

Bei Menschen mit autistischem Verhalten wird die Erschließung der Umwelt durch das zwanghafte Bestreben nach ihrer Gleicherhaltung gehemmt oder fast verhindert.

Im folgenden werden mögliche Wege zur Umwelterschließung unter verschiedenen Gesichtspunkten aufgezeigt:

6.1. Sozialer Aspekt zur Umwelterschließung

6.1.1. Grundlegung

Der Mensch als soziales Wesen steht in einer umfassenden Beziehung zu seiner Umwelt, zu einer oder mehreren Personen, mit denen er durch Kommunikation verbunden ist, ebenso zu seinem kulturellen gesellschaftlichen Umfeld, von dem er beeinflusst wird. Das Erkennen von Dingen und der sachgerechte Umgang mit ihnen ist im wesentlichen sozial vermittelt und setzt daher zunächst die Herstellung von mitmenschlichem Kontakt voraus. Bei einem Menschen mit autistischem Verhalten scheint eben diese Wechselbeziehung gestört.

Ein Kind mit autistischem Verhalten ist kaum in der Lage, aus der Vielfalt von Sinnes- und Körperreizen, die aus der Umwelt auf es eindringen, Bedeutsames für sich herauszufinden und zu wichtigen Erfahrungen zu verarbeiten. Um die Vielfalt von Eindrücken ertragen zu können, wird es sich für einen subjektiv gewählten Teil der Reizeindrücke entscheiden und denen eine mögliche oder sogar überstarke Aufmerksamkeit widmen. Eine Kommunikation mit entwicklungsfördernden Anregungen wird somit erschwert oder bleibt aus.

Wie im Erklärungsmodell des autistischen Verhaltens beschrieben ist, „scheint das Kind mit autistischem Verhalten die Welt bruchstückhaft, chaotisch und bedrohlich zu erleben. Daraus können sich Unsicherheiten oder Ängste entwickeln, die den Wunsch auf Gleicherhaltung stabiler Strukturen der Umwelt erklären. Stereotypien, selbstverletzendes Verhalten und weitgehender Rückzug auf sich selbst können weitere Verhaltensweisen sein.“ (Empfehlungen zur Förd. v. Schülern mit autistischem Verhalten Rheinl.-Pfalz 1992,5).

Neue Situationen, Veränderungen, Unregelmäßigkeiten können Angst auslösen und Widerstand, Ablehnung und Aggression hervorrufen. Da aber nur Veränderung und neue Erfahrung Weiterentwicklung und Lernen bedeuten, stellt sich hier ein besonderes Problem der Fördermöglichkeiten dar.

6.1.2. Didaktische und methodische Hinweise

Jedes geplante Förderangebot muss auf die individuelle Situation und Vorgeschichte des Schülers abgestimmt sein. Spezielle Fördermaßnahmen (z.B. Einzelunterricht) sollen regelmäßig und zu gleichen Bedingungen (gleiche Zeit, gleicher Raum) über einen längeren Zeitraum erfolgen. Durch diese Regelmäßigkeit hat der Schüler die Möglichkeit, die auf ihn zukommende neue Situation einzuschätzen und zu strukturieren; er fühlt sich sicherer und angstfreier und kann Lernangebote besser annehmen. Kontakte oder auch eine Beziehung sind so eher anzubahnen und aufzubauen.

Der Kreis der ihm vertrauten Situation wird erweitert und die Hinführung zur Teilnahme am Gruppengeschehen (Klassenunterricht) wird möglich. Neue Erfahrungen führen zu neuen Handlungen und Fertigkeiten. Bei dem Prozess der Umwelterschließung können Schülern Sachkenntnisse von Gegenständen und Vorgängen vermittelt werden.

6.1.3. Vorschläge für Unterrichtsvorhaben

Dem Schüler mit autistischem Verhalten soll die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst zu erfahren und Widerstände abzubauen. So kann er sich seiner Umwelt öffnen und neue Eindrücke zulassen.

Im folgenden werden unterschiedliche Möglichkeiten dargestellt, die dem Schüler Umwelterfahrungen vermitteln können

- a) durch Umwandlung und Auflösung stereotyper Verhaltensmuster,
- b) in Form einer gezielten Einzelförderung (Fallbeispiel).

6.1.4. Umwandlung und Auflösung stereotyper Verhaltensmuster

Ein Schüler mit autistischem Verhalten braucht zu seiner Sicherheit eine gleichbleibende Umwelt, die er sich selbst durch stereotype Verhaltensweisen schafft. Dieses Verhalten ermöglicht ihm, sein inneres Gleichgewicht herzustellen und zu erhalten. Es ist für ihn ein selbstentwickelter haltgebender Mechanismus. Trotz der Zweckmäßigkeit der Stereotypen für den Menschen mit autistischem Verhalten trägt dies zu einer wachsenden Isolation von anderen Menschen bei und erschwert die Kommunikation.

Es besteht aber auch die Möglichkeit, über die stereotypen Verhaltensweisen mit einem Schüler in Kontakt zu treten und etwas Gemeinsames zu tun und somit stereotype Verhaltensmuster in sinnvolle Handlungen umzuwandeln. Der Abbau dieses Verhaltens soll im Rahmen eines pädagogischen Gesamtkonzepts erfolgen, der sich nach der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers richtet. Es kann nur eine behutsame schrittweise Umwandlung und Reduzierung des stereotypen Verhaltens angestrebt werden. Eine plötzliche Zerstörung seiner selbstgeschaffenen Strukturen würde ihn in eine neue Angstsituation bringen, neue Stereotypen schaffen und manifestieren. Ebenso muss beobachtet werden, ob durch das gemeinsame Handeln sich stereotype Verhaltensweisen zu lösen beginnen oder sich sogar verfestigen.

Stereotype Verhaltensweisen können auf besondere Fähigkeiten eines Schülers hinweisen und als Fördermöglichkeiten genutzt werden.

Vorschläge für die Gestaltung individueller Lerninhalte bei der Umwandlung und Auflösung von Bewegungsstereotypen:

- Zehenspitzenengang:
- Wahrnehmen der Füße - Fußmassage,
 - Wahrnehmung der Fußsohlen mit verschiedenen Materialien,
 - gehen,
 - barfuß gehen auf verschiedenen Materialien (Sand, Wiese, Teppich, Fliesen),
 - Überwinden von Hindernissen,
 - Klettern,

- Springen auf Luftkissen, Trampolin,
- Rhythmisches Schaukeln:
 - gemeinsames Schaukeln,
 - verschiedene Schaukelmöglichkeiten anbieten,
 - Schaukelstuhl,
 - Tanzspiele mit wiegenden Bewegungen,
 - Schaukeln in verschiedenen Rhythmen,
- Schlagen und Klopfen mit Gegenständen:
 - mitklopfen,
 - Rhythmus vorgeben, nachschlagen,
 - mit Musikinstrumenten (Klangstäben) klopfen,
 - trommeln,
 - klatschen,
 - Werkbankspiel,
 - Nägel einklopfen,
 - Bälle aufschlagen,
- Wedeln:
 - mit Tüchern winken,
 - nach Musik bewegen,
 - Tanzen mit Tüchern,
 - Schwungtuch,
- Grimmassieren:
 - bewusst machen des Gesichtes,
 - Gesicht waschen und eincremen,
 - Spiegel ansehen,
 - Seifenblasen blasen und nachschauen,
 - Luftballon aufblasen,
 - Trillerpfeife,
 - Anbieten von Süßigkeiten zum Lutschen und Lecken,
 - essen

Vorschläge zur Umwandlung und Auflösung stereotyper Spielgewohnheiten und Rituale:

- Sammeln und Anordnen, Reihen:
 - Gegenstände einräumen in Kisten,
 - Aussortieren von bestimmten Materialien,
 - Reihen nach Vorgaben im Steckbrett setzen,
 - Muster in Reihenfolgen nachlegen,
 - Dominospiel,
 - Puzzle,
 - Kimspiel (was fehlt in der Reihe ?),
- Drehen und Schwingen von Gegenständen:
 - Kreisel drehen,
 - Reifen kreisen lassen (Sportunterricht),
 - Rühren beim Zubereiten von Speisen,
 - Schwingen mit Tüchern beim Tanzen,
 - Gegenstände an sachgerechte Funktionen heranführen,
 -

- bei monotonen Ritualen: – Aufbau von Vertrauensverhältnis zunächst durch Zulassen der Rituale, (zwanhaftes Bestehen auf exakter Wiederholung gewohnter Aktivitäten, z.B. Jacke immer an gleichen Garderobenhaaken hängen)
- in kleinen Schritten Alltagserlebnisse ermöglichen, z.B. Jacke an Garderobe vor Schwimmbad oder Turnhalle aufhängen,
- bei stereotypen Fragen: – kurz in Ein- und Zwei-Wort-Sätzen antworten,
- Wiederholen des Gesagten (Imitation),
- Nichtbeachten des Gesagten.

6.1.5. Fallbeispiel (gezielte Einzelförderung)

In diesem Beispiel wird von einem Förderangebot berichtet, das in regelmäßigen Einzelförderungen über zwei Jahre durchgeführt wurde. Die Einzelförderung fand in einem dafür vorgesehenen reizarmen Raum statt. Die Schülerin wurde einmal wöchentlich, immer am gleichen Wochentag, zur gleichen Uhrzeit für eine Zeitstunde, in ihrer Klasse abgeholt und in diesen Raum geführt.

Die hier beschriebene individuelle Einzelförderung ist nur als ein Beispiel zu sehen und nicht als ein feststehendes Konzept, das so auf einen anderen Schüler übertragen werden kann.

Durch den Zugang zu sich selbst konnten dieser Schülerin erste Umwelterfahrungen vermittelt werden, die nun durch das tägliche Erleben von Alltagssituationen erweitert werden können.

Das Beispiel zeigt den tatsächlichen Verlauf der Förderung und der aufeinanderfolgenden Schritte. Die Zielstellungen 1 – 3 waren im Ablauf aufeinander aufbauend geplant. Die Zielstellungen 4 und 5 ergaben sich aus den Erfahrungen im Verlauf der Förderung.

Zielstellungen

- Zielstellung 1 Vertraut werden mit einer neuen Situation
- Situation und fremde Personen ertragen lernen,
 - Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre,
- Zielstellung 2 Gemeinsames Handeln
- über Medien (hier Instrumente und Rhythmus),
 - über nonverbale und verbale Verständigung,
- Zielstellung 3 Mitarbeit in einer kleinen Gruppe und in der Klasse
- Zusammenfinden über musikalisches Tun mit anderen Schülern und dem Klassenleiter,
 - Anweisungen aufnehmen und sich danach richten,
- Zielstellung 4 Körpererfahrung
- durch Massage,
 - durch Bewegungen,
- Zielstellung 5 Blickkontakt aufbauen.

Lp – Lehrperson S – Schülerin

Zur Person:

Als S eingeschult wurde, war sie fixiert auf glänzende und durchlöchernde Gegenstände, z.B. alle Dinge aus Metall, Schmuck, Silberpapier, Plastiktüten, Schaumlöffel, Sieb usw. Sie trug ständig mehrere oder einen dieser Gegenstände bei sich. Versuchte man, einen davon zu berühren oder wegzunehmen, reagierte sie mit lautem Schreien. Sie nahm dann sofort einen anderen mit den oben beschriebenen Merkmalen. Sie zeigte stereotypes Spielverhalten, indem sie mit diesen Gegenständen an die Wand oder auf den Tisch klopfte oder sie drehte. Eine weitere bevorzugte Tätigkeit war das Wedeln mit Plastik oder Alufolie.

S schrie bei jeder Veränderung in ihrer Umwelt,

- wenn sie einen bestimmten Gegenstand haben wollte und nicht bekommen konnte (Schmuck einer fremden Person),
- wenn man ihr einen der von ihr bevorzugten metallenen Gegenstände wegnehmen wollte oder
- wenn Speisen im Zeitablauf vertauscht oder in einer anderen Verpackung waren.

Die Beispiele sind so vielfältig wie Alltagssituationen selbst. Sie konnte bei solchen Begebenheiten durch Zuspruch oder Ablenkung keine Beruhigung finden. Sie bewegte sich zaghaft und in kleinen Schritten, hielt sich häufig an einem Erwachsenen fest. Sie saß meistens abseits in der Hocke und spielte mit den schon beschriebenen Gegenständen. Nahrung nahm sie nur in Breiform zu sich und wurde oft gefüttert.

Verlauf der Fördermaßnahmen

Der Verlauf der Maßnahme ist gekürzt und zusammenhängend beschrieben. Eine Veränderung im Verhalten der Schülerin oder der Situation ist nicht gleichbedeutend mit dem Ende oder Beginn einer neuen Förderstunde. So wiederholten sich Förderstunden mit gleichem Inhalt und ohne Verhaltensänderung häufig.

- Zielstellung 1
- Vertraut werden mit einer neuen Situation,
 - neue Situation und fremde Person ertragen lernen,
 - vertrauensvolle Atmosphäre schaffen.

Verhalten der Lp	Verhalten der S
Lp holt S im Klassenraum ab, um in einen anderen Raum zu gehen	S weigert sich mit Schreien, geht auf Zureden mit, nimmt die von ihr bevorzugten Gegenstände mit.
Während der Förderstunde hält sich Lp zurück, gibt weder verbale noch gestische Anweisungen und zeigt keine Reaktionen auf Schülerverhalten. Lp beobachtet. Lp schaltet Kassette mit Herzrhythmusfolgen ein.	S geht im Raum hin und her, schreit, spielt mit mitgebrachten Gegenständen, wedelt, klopft, dreht, atmet stark und grimmassiert.

Lp imitiert Verhalten der S.	S reagiert zunächst nicht, S versucht der Imitation zu entgehen, wendet Lp den Rücken zu, setzt sich mit Spielmaterial dicht vor die Wand. S sucht neues Material im Raum, das Lp nicht hat, legt Vertrautes zur Seite, findet neue Bewegungsmuster, beobachtet Imitationsverhalten der Lp.
Lp imitiert Verhalten weiter, auch neue Bewegungsmuster.	s.o.
Lp imitiert rhythmisches Rollen mit Gegenstand.	S findet neuen Gegenstand zum Rollen (Papierkorb); rollt diesen im Herzrhythmus hin und her (Kassette).
Lp lässt dies nicht zu, rollt Gegenstand weiter im Rhythmus hin und her.	S schreit, will Lp Gegenstand abnehmen. S schreit, weint, schlägt Lp auf den Kopf.
Lp fordert S mit Gesten auf, gemeinsam Gegenstände im Herzrhythmus zu rollen.	S schreit, weigert sich, läuft zur Tür, will den Raum verlassen.
Lp lässt dies nicht zu, setzt sich vor die Tür, bewegt Gegenstände im Herzrhythmus.	S schreit, schaltet Kassettenrecorder mit Herzrhythmusfolgen aus.
Lp verändert Verhalten nicht.	S zieht Lp an den Haaren.
Lp schlägt mit der Hand Rhythmusfolgen an die Wand.	S reagiert nicht.
Lp geht auf S zu und klopft Rhythmusfolgen mit der Hand auf Rücken der S.	S lässt dieses zu.
Lp wiederholt dieses auf vielfältige Weise (Klopfen mit der Hand auf Rücken, Beine, Hand usw.).	S lässt dieses unterschiedlich zu mit anfänglichem Widerstand oder ganz ohne Widerstand.
Lp nimmt S auf den Schoß und schaukelt im Rhythmus (mit und ohne Kassette).	S lässt dies zu, kommt freiwillig, entspannt sich, schaltet von sich aus Kassettenrecorder an.
Lp fordert mit Gesten S auf, etwas zu tun, z.B. Herkommen, Mitgehen, etwas in die Hand nehmen.	S kommt diesen Anforderungen meist nach.

Im Verlauf der Förderstunden ließ der Widerstand der Schülerin gegen die neue Situation und die Lp nach. S ging zunehmend freiwillig aus dem Klassenverband zu den Förderstunden mit. Ihr bevorzugtes Spielmaterial tauschte sie öfter gegen anderes aus, legte es während der Förderstunde häufig ab.

Sie war bereit nach der Förderstunde, entgegen ihrer Gewohnheit, manchmal nach Aufforderung mit der Lp an der Hand über den Schulhof zu gehen, bevor sie zur Klasse zurückgebracht wurde.

Zielstellung 2 Gemeinsames Handeln

- über Medien (hier Instrumente und Rhythmus),
- über nonverbale und verbale Verständigung.

Verhalten der Lp	Verhalten der S
Lp bringt verschiedene Instrumente mit (doppelte Ausführung), z.B. Handglöckchen, Rassel, Metallophon. Lp lässt S die Auswahl. Lp verhält sich zurückhaltend.	S hantiert mit Instrumenten und wirft sie anschließend durch den Raum.
Lp geht auf S ein, klopft Rhythmus mit der Hand auf den Rücken und auf die Arme usw., nimmt S auf den Schoß und schaukelt.	S schaltet Kassettenrecorder mit Herzrhythmusfolgen ein. S lässt dies zu.
Lp lässt Instrumente als Angebot im Raum und richtet sich nach Verhalten von S. Lp wiederholt dieses Schlagen.	S nimmt Metallophon und schlägt darauf. S hört sofort auf und beachtet Instrument nicht mehr, S schaltet Herzrhythmusfolgen ein.
Lp klatscht zu Herzrhythmusfolgen und fordert mit Gesten S auf, dies mitzutun. Lp bleibt im Raum und klatscht weiter.	S klatscht kurz mit (3 x), fängt an zu schreien und zu weinen, läuft aus dem Raum, läuft über den Flur. S kommt weinend in den Raum zurück, schließt die Tür, setzt sich seitlich von Lp abgewandt.
Lp setzt sich vor S, nimmt deren Hände und versucht mit Handführung zu klatschen.	S lässt dies nicht zu.
Lp nimmt die Hand der S und klopft Rhythmus auf deren Handrücken.	S beruhigt sich.
Lp klatscht und gibt verbale Anweisung „Komm klatsch mit!“	S entzieht sich, sucht andere Beschäftigung.
Lp klatscht weiter und versucht sich S zu nähern.	S zeigt keine Reaktion.
Lp. s.o.	S bringt einmal ein Spielzeugauto mit, nimmt Lp Schlegel aus der Hand und schlägt Rhythmus auf Spielzeugauto.
Lp. s.o	S nimmt Klangstäbe aus Metallophon und schlägt vorgegebenen Rhythmus.
Lp verhält sich wie vorher.	S bringt später ein Plüschäffchen, nimmt Schlegel von Lp in die Hand, schlägt Äffchen auf Metallophon, führt Klangbewegungen mit Äffchen aus.
Lp nimmt S bei der Hand und singt in gleicher Melodie wie „Komm mach mit“, „Komm tanz mit“.	S ist bereit, sich mit im Kreis zu drehen.
Lp behält Inhalte, wie schon beschrieben, bei: Klatschen, Singen, Tanzen im gleichen Rhythmus.	S macht kurzzeitig mit, wendet sich dann anderen Beschäftigungen zu.

S war bereit, ansatzweise etwas mit der Lp gemeinsam zu tun, wenn auch nur kurzzeitig und mit zwischengeschalteten Hilfsmitteln, wie Spielzeugauto oder Äffchen.

Sie beachtete einfache verbale Anweisungen (z.B. „Komm mit“, „Gib mir die Hand“, ...) und zeigte entsprechendes Verhalten.

Zielstellung 3 Mitarbeit in einer kleinen Gruppe und in der Klasse (Gruppe besteht aus vier Personen)
– Zusammenfinden für musikalisches Tun mit anderen Schülern und dem Klassenleiter,

– Anweisungen aufnehmen und sich danach richten.

Lp setzt eine kleine Gruppe mit einem Mitschüler und einer weiteren vertrauten Lp (Lp 2) zusammen. Lp hat S vorher erklärt, dass noch andere Personen mit im Raum sind. Für jeden stehen Holzklangstäbe bereit.

Verhalten der Lp	Verhalten der S
Lp fordert S auf, sich zu den anderen dazuzusetzen. Lps singen und klatschen: „Komm, mach mit“.	S setzt sich dazu, hört zu, klatscht nicht mit.
Lps und Mitschüler nehmen Klangstäbe, singen und klopfen im Rhythmus: „Komm, klopf mit“.	S nimmt Klangstäbe und macht kurz mit.
Lp 1 fordert beide Schüler nacheinander auf, den Rhythmus zu schlagen	Beide machen mit.
Wiederholung w.o.	S steht auf, reißt Lps und Schüler Klangstäbe aus der Hand, schreit, läuft im Raum umher, wirft Instrumente durch den Raum.
Gruppe singt und klatscht weiter. Lp 2 bleibt sitzen. Gruppe bleibt sitzen.	S will Lp 2 aus dem Raum ziehen. S schreit, läuft durch den Raum, findet anderen Gegenstand und wedelt.
Gruppe singt und klatscht.	S schreit, läuft im Raum umher, will Lps und Schüler vom Boden hochziehen.

Ähnliche Förderstunden mit diesem Inhalt wurden noch einige Male wiederholt. S machte anfänglich mit und sonderte sich dann weinend und schreiend ab, bis sie auch nicht mehr zu kurzzeitigem Mittun bereit war. S fand Gegenstände oder eine Plastiktüte im Raum und zeigte stereotypes Spielverhalten.

Die Zielstellung 3, eine Mitarbeit in der Gruppe anzubahnen oder gar zu erreichen, war zu diesem Zeitpunkt verfrüht.

Die Reflexion über das bis hierhin durchgeführte Förderangebot ließ Verhaltensänderungen bei S erkennen, z.B. Abbau von Fixierung auf bestimmte Gegenstände und erstes gemeinsames Handeln. Es wurde aber auch deutlich, dass die Ziele in den Zielstellungen 1 und 2 noch nicht erreicht waren. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen wurden neue Zielstellungen formuliert.

Zielstellung 4 Körpererfahrung
 – durch Massage,
 – durch Bewegungen,

S ist in einem neuen Klassenverband. Die Förderung wird in einem anderen Raum, dem Nebenraum der Klasse, durchgeführt. S hat die Möglichkeit, sich auf eine Gymnastikmatte zu setzen oder zu legen. Bewegungsübungen und Massage werden von Lp 1 und Lp 3 ausgeführt (Lp 3 ist die neue Klassenleiterin).

Lp 1 und Lp 3 arbeiten abwechselnd oder zusammen.

Verhalten der Lp	Verhalten der S
Lp führt Bewegungsübungen und Massagen nach einem Förderungsprogramm für Schwerstbehinderte aus (Fröhlich 1991).	S lässt dies zu.
Lps sitzen nach durchgeführten Übungen mit S auf der Matte.	S ist entspannt, lehnt sich an Lp 1 oder Lp 3 an.

S entspannte sich, zeigte zunehmend von sich aus Interesse an diesem Förderangebot und äußerte Wünsche, indem sie z.B. Material wie Massageball und Bürste usw. bereitlegte. Blickkontakt war noch nicht vorhanden.

Zielstellung 5 Blickkontakt aufbauen.

Lp 1 und Lp 3 arbeiten durchgängig zusammen.

Verhalten der Lps	Verhalten der S
Lp setzt sich im Schneidersitz auf die Matte gegenüber von S.	S bleibt sitzen, von Lp abgewandt.
Lp nimmt S bei den Händen, summt die bisher eingesetzte, bekannte Melodie und wiegt S hin und her.	S lässt dies zu, Blick ist abgewandt.
Lp singt in bekannter Melodie „Schau mich an“.	S lässt sich hin und her wiegen, schaut an Lp vorbei.
Lp 1 und Lp 3 sitzen abwechselnd mit S auf der Matte wie oben.	S lässt dies zu.
Lp 1 und Lp 3 sitzen sich im Schneidersitz gegenüber, nehmen S zwischen sich.	S zeigt anfänglich leichten Widerstand, will sich entziehen.
Lps ignorieren Widerstand.	Widerstand lässt nach, S sitzt entspannt zwischen Lp1 und Lp 3.
Lps singen „Schau mich an“, Lps wechseln sich ab, so dass jeder S entweder gegenüber oder im Rücken sitzt.	S schaut gegenüber sitzender Lp ins Gesicht.
w.o.	S schaut gegenüber sitzender Lp in die Augen. S benennt Augenfarben von Lps richtig.
w.o.	S nimmt Blickkontakt auf. S nennt Lps beim Namen.

Die in Zielstellung 4 und 5 beschriebenen Förderangebote wurden über mehrere Monate durchgeführt.

Der anfängliche Widerstand der S war nur gering, und sie war schnell bereit, sich schaukeln zu lassen und körperliche Nähe zuzulassen. So konnte die Maßnahme wie beschrieben weiter durchgeführt werden. Wichtig war auch die Übereinstimmung von Lp 1 und Lp 3 während der Fördereinheiten.

Das Ziel, den Blickkontakt mit Lp 1 und Lp 3 aufzubauen, wurde erreicht. Darüber hinaus war sie bereit, nach Aufforderung von Lp 1 oder Lp 3, zu anderen Personen kurzen Blickkontakt aufzunehmen und die entsprechenden Augenfarben zu nennen.

Die S nimmt heute Blickkontakt mit Personen auf, die sie anspricht.

Es wird deutlich, dass eine Lp immer aufmerksam sein soll, an welchem Entwicklungsschritt ein Schüler angekommen ist und wo eine Überforderung eintritt. So hätten Zielstellungen 4 und 5 ihren Platz sicherlich hinter 1 gehabt. Dies sollte vom jeweiligen Schüler und seiner ganz persönlichen Lernsituation abhängig gemacht werden.

Anzumerken ist noch, dass zur Durchführung einer solchen Einzelförderung auch die äußeren Bedingungen wie das Einplanen fester Zeiten im Stunden- und Raumplan einer Schule gegeben sein müssen.

6.2. Möglichkeiten der Umwelterschließung durch bewusste Bewegungserfahrung

6.2.1. Grundlegung

Bewegung ist ein Urbedürfnis des Menschen und eine elementare Ausdrucks-, Handlungs- und Kommunikationsform. Sie ist für Kinder der Zugang zur Welt und wird im und am Körper gespürt, erlebt und vollzogen.

Über die Bewegung wird der Mensch befähigt, sich sinnvoll mit sich selbst, seiner dinglichen und personalen Umwelt auseinander zu setzen und entsprechend zu handeln.

Am Anfang der Entwicklung befindet sich der Säugling in einer totalen Umweltabhängigkeit. Er empfindet die Sinnesreize aus der Umwelt und reagiert mit Reflexen. Im Laufe der Entwicklung nimmt das Kind immer mehr wahr und erweitert seine Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten. Es lernt somit, sich in seiner Umwelt zu orientieren und durch gezielte Bewegungen seine Bedürfnisse zu befriedigen. Wenn Sinneseindrücke in ihrer spezifischen Bedeutung verstanden und voneinander unterschieden werden, kann das Kind sich entsprechend bewegen und handeln.

Wahrnehmung allein genügt nicht, um zu lernen. Erst die Bewegung, das Handeln führen zu Veränderungen. Das bloße Zusehen einer Handlung kann die eigene niemals ersetzen. Die gezielte Bewegung ist eine wesentliche Grundlage des Lernens.

Bei einem Kleinkind sind kognitive Lernprozesse immer an sensomotorische Erfahrungen gebunden. Ein weiterentwickeltes Kind kann sich aufgrund erworbener vielseitiger Bewegungserfahrungen neue Handlungen auch durch verbale Aussagen vorstellen. Die Steuerungsfähigkeit und Körperkontrolle verbessern sich, indem das Kind Möglichkeiten hat, Bewegungserfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu sammeln. Bewegung erfolgt nicht nur als Reaktion auf die Umwelt, auch eigene Aktionen bewirken Reaktionen der Umwelt.

So wie Bewegungserfahrungen Handlungsfähigkeit ermöglichen, finden Gefühle (wie Freude, Angst, Wut, Befreiung, Anpassung) in der Bewegung ihren Ausdruck. Sie können der Erleichterung, Befreiung und Kontaktaufnahme dienen. Die soziale Wahrnehmung, das Verständnis für die personale Umwelt (die körperlichen, gestischen, mimischen und sinnlichen Gefühlsäußerungen)

sind Voraussetzung zur personalen Kontaktaufnahme. Um gemeinsam handeln zu können, müssen auch die Absichten anderer erkannt und respektiert werden.

Schüler mit autistischem Verhalten können Reize aus sich und der Umwelt wahrscheinlich nicht sinngemäß aufnehmen, sie sinnvoll verarbeiten, speichern und kognitive Strukturen bilden. Sie zeigen in der Regel keine motorischen Störungen, wie bei einer Körperbehinderung, so dass motorische Funktionen nicht gesondert gefördert werden müssen. Die Besonderheiten in ihrer Bewegung stehen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung.

Ziel der Bewegungsförderung ist, den Schülern in allen Wahrnehmungsbereichen anzusprechen und Wahrnehmungs- und Bewegungsreize zu schaffen.

Durch die Bewegung lernt er seinen Körper kennen und mit Material und Menschen Kontakt aufzunehmen, Ängste können abgebaut und Selbstvertrauen gewonnen werden.

6.2.2. Methodisches Vorgehen

Möglichkeiten zur Bewegungserfahrung können in jedes Unterrichtsangebot im Schulalltag eingebaut werden. Das Verständnis für die personale Umwelt wächst in der täglichen Kommunikation durch gemeinsame Unternehmungen und Spiele, die nach festen Vereinbarungen oder Spielregeln durchgeführt werden. Hierbei hat der Schüler die Möglichkeit, Zuverlässigkeit, eigenes Verantwortungsbewusstsein, Vertrauen in andere und Ertragen von Enttäuschung zu erlernen.

Bei Unterrichtsangeboten in der Turnhalle kann es sein, dass sich ein Schüler mit autistischem Verhalten weigert, die Klasse zu verlassen oder auch den Turnraum zu betreten.

In solchen Situationen ist es sinnvoll im Einzelunterricht zunächst den Schüler mit dem Raum, den Geräten und Gegenständen vertraut zu machen. Durch Hinzunahme weiterer Schüler kann eine Förderung in einer Gruppe erfolgen. Das Wechseln der Kleidung kann ebenso eine erschwerte Situation darstellen. Es ist möglich, je nach Bedürfnis des Schülers das Umkleiden zu erlassen oder nur einen Teil der Sportkleidung, z.B. Turnschuhe zu wechseln oder an dem entsprechenden Tag schon mit der Sportkleidung von zu Hause zu kommen.

Bei auffälligen motorischen Aktivitäten (sehr aktiv oder passiv) braucht der Schüler Halt. Bei hoher motorischer Unruhe ist das Förderangebot in einer kleinen reizarmen Turnhalle durchzuführen und wenn nötig, den Schüler an die Hand zu nehmen. Bei Passivität werden mit und an dem Schüler auch in kleiner, reizarmer Halle oder Schwimmbad Bewegungen durchgeführt, wie gemeinsames Gehen, Tragen, Heben, Schieben oder passive Bewegungen an Geräten, wie Schaukel, Rollbrett, Fahrzeuge etc..

6.2.3. Vorschläge für den Unterricht

Rahmenthema:	Wir lernen unseren Körper kennen
Ort:	In der Turnhalle
Situation:	Aufgebaute Kletterstation mit Kästen längs und quer, Matten, Reck, unter dem Reck ein Kasten
Zielstellung:	Überwinden der Kletterstation,

	was mein Körper, was ich alles kann
Visuelle Wahrnehmung:	Erkennen und Unterscheiden der verschiedenen Höhen
Gleichgewichtsschulung:	Er- und Überklettern der verschiedenen Höhen
Grobmotorik:	Springen von verschiedenen Höhen
Sprache:	Benennen der Geräte
Konfliktlösung:	Überwinden der Angst
Kontaktaufnahme:	Ansprechen, um Hilfestellung bitten
Ort:	In der Klasse
Situation:	Große Papierstücke liegen auf der Erde, der Schüler legt sich darauf, der Körperumriss wird umfahren
Zielstellung:	Die Zeichnung des eigenen Körpers erkennen und ausmalen
Wahrnehmung:	Erkennen des Umrisses als den eigenen Körper
Sprache:	Benennen und Zeigen der einzelnen Körperteile
Körperbewusstsein:	Das ist mein Körper (so groß bin ich)

Rahmenthema:**Wir ernten Obst**

A. Ort:	In der Turnhalle
Situation:	In der Turnhalle sind an der Sprossenwand (Baum) Körbe mit Obst angebracht. Vor der Wand auf der Matte liegen 2 Reifen (1 Reifen mit Apfel, 1 Reifen mit Birne)
Zielstellung:	Auf den Baum klettern, Obst pflücken und in die entsprechenden Reifen legen
Körpererfahrung:	Hochklettern und runterklettern
Visuelle Wahrnehmung:	Obst in die entsprechenden Reifen legen
Grobmotorik:	Klettern, abspringen
Auge-Hand-Koordination:	An der Wand halten, Obst entnehmen
Sprache:	Obst benennen bei Ablage in den Reifen
B. Ort:	In der Klasse
Situation:	Frisches Obst liegt im Grabbelsack auf dem Tisch
Zielstellung:	Obst blind ertasten und benennen
Sprache:	Obst benennen
Geruch, Geschmack:	Mit geschlossenen Augen geschältes Obst essen, an Geschmack und Geruch erkennen

Rahmenthema:**Ich kann schon viel**

Zum Aufbau des Verständnisses für die personale Umwelt werden in der Gruppe Möglichkeiten zur Ausei-

nersetzung mit sich selbst und anderen Menschen geschaffen. Der Schulalltag bietet viele Möglichkeiten.

Situation:	Morgenkreis Alle Schüler und das Kollegium versammeln sich regelmäßig zum Morgenkreis. Für Schüler mit autistischem Verhalten ist die Regelmäßigkeit besonders wichtig. Das Lied „Alle Kinder können so schön singen, hey, jo, hey, alle Kinder können ...“ wird gemeinsam gesungen und dargestellt.
Zielstellung:	Erfahren und Ausdrücken von einzelnen Lauten und Lautstärken
Erfahren von sich selbst:	<ul style="list-style-type: none"> – alle Kinder können so schön singen, – alle Kinder klatschen in die Hände, – alle Kinder stampfen mit den Füßen, – alle Kinder greifen ihre Nase etc., – alle Kinder können ganz laut rufen, – alle Kinder können singen, – alle Kinder bellen wie die Hunde, – alle Kinder miauen wie die Katzen, etc..
Erfahren und Ausdrücken:	<ul style="list-style-type: none"> – alle Kinder springen hoch vor Freude, – alle Kinder gehen zu ihrem Freund hin, – alle Kinder können ganz laut weinen, – alle Kinder zeigen, wie sie Wut haben.
Erfahren und Aufnehmen von Kontakt:	<ul style="list-style-type: none"> – alle Kinder schauen auf den Nachbarn, – alle Kinder geben sich die Hände, – alle Kinder winken jemand zu, – alle Kinder tanzen miteinander.

Literatur

Kiphard, Ernst: Motopädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen 1992

7. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in einer Schule für Lernbehinderte

Helmut Mohl

7.1. Grundlegung

Da Schüler mit autistischem Verhalten in ihrem Lern- und Leistungsverhalten stark differieren, sind sie auch in der Schule für Lernbehinderte (SfL) anzutreffen. Die Schwierigkeiten beim Herausfinden der Leistungsmöglichkeiten dieser Kinder sind ständig zu beachten. Außerdem stellt der besondere Förderbedarf der Schüler mit autistischem Verhalten die organisatorischen Möglichkeiten der SfL vor schwere, aber zu lösende Aufgaben.

7.2. Fallbeispiel

7.2.1. Vorschulische Entwicklung

Markus wird am 09.12.1974 als jüngstes Kind von zwei Geschwistern durch Kaiserschnitt entbunden. Die frühkindliche Entwicklung ist deutlich verzögert: sitzen mit 18 Monaten, stehen mit 24 Monaten, laufen mit 27 Monaten, sprechen mit zwei Jahren. Bei einer Untersuchung im Krankenhaus - Markus ist 2;4 Jahre alt - wird eine „psychomotorische Entwicklungsverzögerung“ festgestellt. Mit fünf Jahren besucht er den Kindergarten. Er wird dort zum „Problemkind“, weil er völlig unselbstständig ist. Er ist total passiv bei Kontakten und im Spielverhalten. Er spricht kaum und er scheint „sprachlich retardiert“. Er muss lernen aufzustehen, wenn er mit dem Stuhl umfällt, kann nicht richtig kauen, sondern lutscht auf mitgebrachten Plätzchen herum.

Kurz vor der regulären Einschulung im Juli 1981 verweigert er das Sprechen total, besucht auch nicht mehr den Kindergarten.

Markus wird kurz in einer Erziehungsberatungsstelle betreut. Die Arbeit wird auf Wunsch der Eltern abgebrochen. Ab 21.01.1982 Betreuung durch eine andere Erziehungsberatungsstelle, die etwas mehr als zwei Jahre dauert.

Markus spricht nur wenige Worte im Flüsterton. Während der Spieltherapie fällt ein starkes Interesse für Batterien, kleine Motoren und Glühbirnen auf (es ist das Hobby seines Vaters). Eigeninitiative kann nur gering entwickelt werden. Im Spielverhalten tritt keine Veränderung ein.

7.2.2. Entwicklung in der Grundschule

Wegen fehlender Schulreife wird Markus für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt.

Am 01.08.1982 wird er in die Grundschule eingeschult. Während des 1. Schuljahres kann Markus dem Unterricht folgen. Dieser Erfolg ist wahrscheinlich auf die starke häusliche Unterstützung zurückzuführen. Am 22.04.1983 führt die Grundschule eine allgemeine Intelligenzüberprüfung durch. Markus erreicht dabei einen IQ von 85 - 90 (CMM 1 - 3).

In der 2. Grundschulklasse stößt Markus an seine Grenzen. Starke Defizite in der Selbständigkeit (er geht nicht allein zur Toilette, kann sich nicht die Nase putzen, kann sich nicht die Schuhe zu-

binden) in Verbindung mit sehr langsamer Arbeitsweise und fehlender verbaler Mitarbeit führen zu immer größeren Lern- und Leistungsrückständen. Seine Leistungen entsprechen nicht mehr den Anforderungen der Grundschule.

Am 16.03.1984 entschließen sich die Eltern zu einer stationären Therapie in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Markus macht kleine Fortschritte in den lebenspraktischen Tätigkeiten. Alle 14 Tage finden gesprächstherapeutische Sitzungen mit der Familie statt. Während des Klinikaufenthaltes besucht Markus die Klinikschule.

Kontakte zu seinen Mitschülern kommen nicht zustande. Er spricht nicht spontan. Im Rechnen löst er altersangemessene Aufgaben. Er liest stockend mit Hilfe. Schriftliche Leistungen erbringt er nicht, da er nur einige Wörter selbständig schreiben kann.

Abschließende Diagnose: „Bei Markus handelt es sich um einen 9;11 Jahre alten Jungen mit stark autistischen Zügen.“ Am 15.11.1984 wird die Therapie auf Wunsch der Eltern abgebrochen und Markus bleibt zu Hause.

7.2.3. Entwicklung in der Schule für Lernbehinderte

Am 27.11.1984 wird Markus auf Sonderschulbedürftigkeit überprüft. Seine Leistungen liegen im Bereich durchschnittlicher Intelligenz.

Markus wird dennoch in die Schule für Lernbehinderte aufgenommen und der Klasse L3 zugewiesen, weil die Eltern dem Vorschlag, Markus in eine Schule für Sprachbehinderte in Ganztagsform mit Internatsunterbringung umzuschulen, nicht zustimmen können.

Während des Schuljahres 1985/86 - er besucht jetzt die Klasse L4 - erhält Markus wöchentlich zwei Stunden Einzelunterricht durch einen Sonderschullehrer.

Die zwanghaft erscheinenden Verhaltensweisen wie Fingertippen an Gegenständen und Entlangtasten an Flurwänden treten nun nicht mehr auf. Im Sprechverhalten macht Markus kleine Fortschritte.

Im Schuljahr 1986/87 kommt Markus in die Klasse L6, weil diese Klassenstufe seinem Alter entspricht und erhält einen neuen Klassenlehrer. Der Einzelunterricht wird nicht mehr erteilt. Markus verweigert das Sprechen.

Am 01.09.1986 wird Markus in einem kinderneurologischen Zentrum ambulant untersucht.

Diagnose:

- Ausgeprägte soziale Gehemmtheit mit selektivem Mutismus und autistoider Symptomatik,
- Intelligenzminderung im Sinne der Lernbehinderung (IQ 80),
- leichte hypotone infantile Zerebralparese unklarer Ätiologie,
- Verdacht auf frühkindlichen Hirnschaden unklarer Genese.

Empfohlen werden „nonverbale therapeutische Aktivitäten“ in Einzelsituationen und später in der Gruppe. Eine stationäre Unterbringung wird nicht empfohlen, weil die Eltern mit der Beschulung in der Schule für Lernbehinderte zufrieden sind.

Allerdings werden die Empfehlungen im Schuljahr 1987/88 nicht umgesetzt. Der Wunsch der Eltern, Markus den Hauptschulabschluss zu ermöglichen, führt dazu, dass er am 30.01.1989 einer anderen Klasse (L7) zugewiesen wird. Gleichzeitig soll Markus drei Stunden pro Woche Einzelförderung erhalten. Davon finden allerdings nur wenige statt, da Markus nun Schulängste entwickelt und häufig der Schule fern bleibt.

Während des Einzelunterrichts wird ihm erklärt, welche Vorhaben geplant sind. Bei Unterrichtsgängen ist zu beobachten, dass Markus fasziniert ist von Käfern, Schnecken und anderen Kleintieren, die den Weg kreuzen.

In den Förderstunden der Schule, die in einem separaten Raum stattfinden, soll Markus dazu bewegt werden, Erlebnisse des Vortages zu erzählen oder aufzuschreiben. Spontan spricht er nicht. Auf direkte Fragen antwortet Markus mit Einwortsätzen und im Flüsterton. Auch das Aufschreiben der Erlebnisse gelingt nicht. Zwischendurch werden Entspannungsübungen mit Bällen und aus dem Bereich der Eutonie durchgeführt.

Vom 24.04. bis 02.05.1989 nimmt Markus an einem Schullandheimaufenthalt der Klasse auf einer Nordseeinsel teil. Dabei fällt auf, dass er bei lebenspraktischen Tätigkeiten immer noch Hilfe braucht: beim Anziehen, beim Duschen, beim Nehmen von Essen aus Schüsseln und Töpfen.

Er wird von der Klassengemeinschaft akzeptiert. Die Mitschüler versuchen immer wieder, ihn in ihre Spiele mit einzubeziehen. Das gelingt beim Ballwerfen und beim Mensch-Ärgere-Dich-Nicht-Spiel.

Beim Besuch des Schwimmbades entwickelt Markus starke Ängste und bleibt auf der Bank in der Nähe des Beckens sitzen. Als sich der Lehrer auf ihn zubewegt, wird seine Körperhaltung starr, und er spricht zum ersten Mal laut: „Angst“.

Nachdem ihm klar ist, dass er nicht gezwungen wird, ins Wasser zu gehen, ist er bereit, bis zur Treppe mitzugehen. Schrittweise wird vorgemacht, wie er Stufe für Stufe ins Becken hineinsteigen kann. Nach einer halben Stunde traut er sich, bis in hüfttiefes Wasser zu gehen. Er benötigt dabei immer wieder die Zusage, zu jeder Zeit und auf eigenen Wunsch aus dem Wasser gehen zu dürfen.

Im Schuljahr 1989/90 (Klasse L8) erhält die Klasse und damit auch Markus einen neuen Klassenlehrer. Die Einzelförderung (drei Stunden pro Woche) soll weiter durchgeführt werden. Markus kommt nun immer seltener zur Schule.

Vom 02.11. - 23.11.1989 wird Markus mit seiner Mutter stationär in ein Zentrum für Autismusförderung und Entwicklungstherapie aufgenommen. Am 20.11.1989 findet ein Gespräch zwischen dem Therapeuten und dem Lehrer, der den Einzelunterricht an der Schule durchführt, über das weitere Vorgehen statt.

Dabei helfen Videoaufzeichnungen aus der Therapie. Spiegelung des Verhaltens und schriftliche Kommunikation sollen nun Schwerpunkte des Einzelunterrichts werden.

Nach der Rückkehr aus der Klinik kommt Markus nur noch selten zur Schule, denn die Eltern verlangen von der Schulbehörde Hausunterricht für ihren Sohn. Dabei lehnen sie aber Lehrer der

Schule für Lernbehinderte ab und verlangen für die Betreuung ihres Kindes Lehrer der Hauptschule.

Da sich dies nicht realisieren lässt, nehmen sie privat Kontakt zu einem Lehrer der Hauptschule auf, der auch bereit ist, Markus nachmittags zu betreuen. Nach drei Wochen wird dieser Versuch auf Wunsch der Eltern abgebrochen.

Die Eltern beantragen nun eine Beurlaubung ihres Sohnes. Diese wird bis Ende des Schuljahres 1989/90 von der Schulbehörde ausgesprochen. Im Schuljahr 1990/91 (L9) weigern sich die Eltern, Markus zur Schule zu schicken. Sie brechen den Kontakt mit der Schule für Lernbehinderte ab. Am Ende des Schuljahres 1990/91 wird Markus ohne Schulabschluss entlassen.

7.2.4. Zusammenfassung

Ausgehend von dem vorgestellten Beispiel lassen sich einige Ursachen für das Scheitern fast aller schulischer Bemühungen um Markus ableiten:

- Die Intentionen waren zu stark auf den Erwerb der Kulturtechniken ausgerichtet und behinderten deshalb bereits im Ansatz die Feststellung des besonderen Förderbedarfs.
- Es fehlten die fachkundigen Personen, die durch Einsatz differentialdiagnostischer Instrumentarien und Verhaltensbeobachtungen Förderpläne hätten erstellen können, um den schulischen Werdegang zu begleiten.
- Die Lehrkräfte waren unerfahren im Umgang mit autistischem Verhalten und erschwerten damit trotz aller gut gemeinten Versuche der Differenzierung und Individualisierung eine gezielte Förderung in allen Lebensbereichen.
- Die Schule für Lernbehinderte war wegen unzureichender personeller Ausstattung überfordert, so dass die notwendigen organisatorischen Bedingungen nur ansatzweise verwirklicht werden konnten.
- Viele Maßnahmen (z. B. häufiger Lehrerwechsel) wurden aus Unkenntnis über den Umgang mit Schülern mit autistischem Verhalten erst gar nicht als Fehler erkannt.

7.3. Schlussfolgerungen

7.3.1. Organisatorische Bedingungen für die Aufnahme eines Schülers mit autistischem Verhalten

Nach Feststellung des besonderen Förderbedarfs des über einen längeren Zeitraum beobachteten Kindes ist zu prüfen, ob der Schüler in die Grundschule, die Schule für Lernbehinderte oder in die Schule für Geistigbehinderte aufgenommen werden kann.

Dabei sind einige Bedingungen vor Aufnahme zu beachten (vgl. Schulische Förderung 1991, 10):

- Die Schule sollte den Fähigkeiten und Besonderheiten des Kindes mit autistischem Verhalten entsprechen.

- Kinder mit autistischem Verhalten brauchen eine angemessene Gruppen- oder Klassengröße (kleiner als üblich). Ein Kind mit wenig Kontakt zu anderen Kindern ist bei einer plötzlichen Konfrontation mit Schule überfordert. Behutsame Übergänge sollten ermöglicht werden.
- Die räumliche Ausstattung der Schule sollte Rückzugsmöglichkeiten bieten, weil Kinder mit autistischem Verhalten ihre Umwelt (Bewegungen und laute Gespräche ihrer Mitschüler) häufig chaotisch erleben.
- Die Feststellung des besonderen Förderbedarfs des aufzunehmenden Kindes sollte in Kooperation aller beteiligten Lehrkräfte einschließlich eines fachkundigen Lehrers durchgeführt werden.
- Kinder mit autistischem Verhalten sollten länger als üblich von der gleichen Lehrkraft betreut werden.
- Kinder mit autistischem Verhalten brauchen täglich zusätzliche Förderstunden. Durch Einsatz einer zweiten Lehrperson ist der Freiraum zu schaffen, der es der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer ermöglicht, die Einzelförderung zu realisieren.
- Um eine zeitliche und inhaltliche Überforderung auszuschließen, sollte parallel zum gemeinsamen Unterricht auch die Möglichkeit einer äußeren Differenzierung geschaffen werden.
- Kinder mit autistischem Verhalten benötigen verstärkt offene Unterrichtssituationen, in denen sie ihren Fähigkeiten entsprechend lernen können.
- Innere Differenzierung und Individualisierung sollten in besonderem Maße berücksichtigt werden.
- Kinder mit autistischem Verhalten benötigen unbedingt einen Raum für emotionale Zuwendung, um eine tragfähige Beziehung trotz aller Konflikte aufbauen zu können.
- Ein Beratungsangebot für Lehrkräfte und Eltern ist unbedingt erforderlich.

7.3.2. Aufbau einer tragfähigen Beziehung

Ausgehend von der durch autistisches Verhalten gekennzeichneten Persönlichkeit lassen sich einige grundlegende Folgerungen für die Arbeit in der Schule ableiten. Dabei ist entscheidend, wie gut sich die Lehrpersonen auf das Kind einstellen können. Das Kind muss in seinen vielfältigen Verhaltensweisen erlebt und beobachtet werden.

Während dieses Prozesses des Kennenlernens kann eine tragfähige Beziehung, die immer wieder bestätigt werden muss, angebahnt werden, ohne die sich kein Schüler auf eine schulische Lernsituation einlässt.

7.3.3. Hinweise für die Unterrichtsgestaltung

Grundlage für die unterrichtliche Gestaltung sind die beobachteten Besonderheiten des Kindes mit autistischem Verhalten. Dabei sind folgende Fragen zu beantworten (vgl. Finck 1990, 11):

- Wie reagiert das Kind auf eine neue Umgebung?
- Wie reagiert das Kind auf fremde Menschen?
- Welche Vorlieben bzw. welche spezifischen Ängste sind zu beobachten?
- Welche Stereotypen können als Anlass für eine Kontaktaufnahme dienen?

- In welchen Situationen wird eine besondere Erregung sichtbar?
- Mit welchen Materialien und Spielen geht das Kind gerne um?
- Welche Stärken bzw. Schwierigkeiten sind im Blick auf Feinmotorik, Auge-Hand-Koordination, visuelle und auditive Wahrnehmungsfähigkeit zu beobachten?
- Sind herausragende Einzelfähigkeiten zu beobachten, die nicht dem Gesamtentwicklungsrückstand entsprechen?

Ausgehend von diesen Beobachtungen können dann die einzelnen Unterrichtsvorhaben zur Förderung der Persönlichkeit des Kindes mit autistischem Verhalten geplant werden.

Hauptziele sind dabei:

- Förderung von Wahrnehmungsleistungen,
- Förderung der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Förderung der Selbständigkeit in lebenspraktischen Bereichen,
- Förderung der Fähigkeit, Umwelt zu strukturieren,
- Förderung des Sozialverhaltens.

Literatur

Finck, Iris: „Lernvoraussetzungen, Lerninhalte Lehr- und Lernmethoden bei autistischen Kindern.“
In: Autistische Kinder in der Schule. Hrsg.: „Hilfe für das autistische Kind“, Regionalverband Weser-Ems e. V., Meppen 1990.

Schulische Förderung: Information des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“ e. V.,
Vereinigung zur Förderung autistischer Kinder e. V., Hamburg, 1991

8. Anthroposophischer Förderansatz

Christel Schlösser

Die Arbeit in unserer Heimsonderschule wurde angeregt durch die Begegnung mit einem autistischen Jungen, der in extremer Weise die Verhaltensweisen eines typischen „Kanner-Autisten“ zeigte. Seine hervorstechendste Eigenschaft war seine Pedanterie, die sein ganzes Tun bestimmte. Die Suche nach einem Ansatz für die Auflösung dieses pedantischen Verhaltens führte zu einer künstlerischen Therapie, die konsequent über viele Jahre - meist in Einzeltherapie - durchgeführt wird.

Der anthroposophische Ansatz geht von dem Menschen als einer Dreiheit - Geist, Seele und Leib - aus. Durch Eltern und Vorfahren erhält der Mensch seinen physischen Leib, der aber nur ein Teil der menschlichen Wesenheit ist. Mit ihm verbindet sich die geistig-seelische Wesenheit des Menschen. Die Individualität oder das Ich bringt Kräfte und Impulse aus dem vorirdischen Leben mit, die die Ergebnisse seiner früheren, individuellen Erdenleben sind. Das Ich umkleidet sich innerhalb seines Inkarnationsvorgangs mit dem Seelischen und ergreift dann stufenweise den durch die Erbfolge konstituierten physischen Leib. Die Verbindung mit dem Leiblichen ermöglicht es der geistigen Wesenheit, erkennend die Welt wahrzunehmen durch die Vermittlung der Sinne und sich selbst weiter zu entwickeln in diesem auf der Grundlage der früheren Erdenleben. Entwicklung in einem Leben besteht so auf dem stufenweisen Ergreifen des Körperlich-Seelischen durch die geistige Wesenheit des Menschen, das Ich. Dieses Ich kann nicht erkranken, es kann nur durch Störungen im Körperlich-Seelischen verhindert sein, durch dieses Körperlich-Seelische zu wirken.

Die Symptome des Autismus lassen sich zusammenfassen als Störungen innerhalb des Prozesses der Auseinandersetzung mit der Welt, in der das Kind normalerweise lernt, im Ergreifen und Sich-Lösen, in einem Rhythmus des Sich-Öffnens und Sich-Schließens, des Sehens und Nicht-Sehens, sich selbst und die Welt zu erleben und zu begreifen.

Hierin gehören:

1. Der gestörte Atemrhythmus

Bei den autistischen Kindern ist die Ausatmung gestört, sie halten fest in der expiratorischen Phase, das Hinaus- und Hinüberströmen zum anderen Menschen gelingt nicht und es entstehen Stauungen, die bis in den Gang dieser Kinder erlebbar sind. Die Atemstörungen zeigen einen Zusammenhang mit der Angst autistischer Kinder. Wir alle kennen das Nicht-durchatmen-Können in einer Schrecksekunde, wir wissen aber auch, dass tiefes Durchatmen Angst überwinden hilft und kurzes Atmen Angst verstärkt. Bei autistischen Kindern erleben wir das Nicht-ausatmen-Können auch im Nicht-loslassen-Können. Das Werfen von Gegenständen kann als eine Verzweiflungstat gesehen werden, weil das Loslassen in freier Weise nicht möglich ist.

2. Gestörte Wahrnehmungsprozesse

Die Umwelt erschließt sich nicht dem autistischen Kind, weil es sich nicht mit Hilfe seiner Sinne sachgemäß mit ihr auseinandersetzen kann. Es fehlt meist die Fähigkeit, Sinnesqualitäten differenziert wahrzunehmen, aber auch die Fähigkeit, diese differenzierte Wahrnehmungswelt erkennend und urteilend zusammenzufassen. Hierzu gehört auch das gestörte Erleben der eigenen

Leiblichkeit. Das autistische Kind empfindet den Leib nicht als ihm zugehörig, sondern als einen Teil der Welt. Zwangshandlungen treten auf, weil der eigene Leib ein Fremdling ist.

3. Beziehungsstörungen und fehlende Nachahmungsfähigkeit

Das autistische Kind kommt nicht zum Erleben des eigenen Selbst - was sich unter anderem ausdrückt in der Unfähigkeit, zu sich ICH sagen zu können - aber auch nicht zum Erleben des anderen Menschen. Auch zu den engsten Familienangehörigen sind die Beziehungen rein symbiotischer Natur. Schwere Kontaktstörungen machen ein nachahmendes Tun unmöglich.

Die fehlende Nachahmungsfähigkeit verhindert ein Miterleben und Begreifen der Welt im eigenen Tätigsein, eine normale Sprachentwicklung und, in Verbindung mit den nicht vorhandenen oder nicht geweckten Phantasiekräften, die Entwicklung der Spielfähigkeit. Durch das Spiel entwickeln sich aber im Kind Fähigkeiten, die sowohl die Grundlage bilden für eine spätere Arbeitsfähigkeit als auch für eine differenziertere Wahrnehmung der Umwelt.

4. Gestörte Bewegungsabläufe

Sie geben wichtige Hinweise auf die Art der Behinderung. So zeigen sich z.B. chaotisch zappelnde Bewegungen, die nicht durch Nachahmung erworben sind, als organgebundene Bewegungen, die nicht vom Ich durchdrungen sind.

5. Gestörte Prozesse der Nahrungsaufnahme

Das autistische Kind bleibt oft ungewöhnlich lange ein Flaschenkind. Die Aufnahme fester Nahrung bedeutet aber eine stärkere Auseinandersetzung nicht nur mit dem Nahrungsstoff, sondern auch mit der Umwelt. Die Verdauungsstörungen beruhen nach unserer Erfahrung auf der Unfähigkeit, die Nahrungsmittel richtig aufzunehmen - es findet mehr ein Schling- als ein Kauprozess statt - und zu verarbeiten.

6. Störungen des Schlaf - Wach - Rhythmus

Die meisten autistischen Kinder sind am Tage nicht hellwach und finden in der Nacht nur sehr schwer in den Schlaf. Die Einschlafphase ist ungewöhnlich lang, der Schlaf nur sehr leicht. Das Aufwachen geschieht abrupt, meist ohne Übergänge. Echte Müdigkeit scheinen diese Menschen nicht zu kennen.

Beispiele verschiedener Fördermöglichkeiten

Sieht man den Autismus als eine Störung innerhalb des Inkarnationsprozesses eines Menschen, so liegt die Aufgabe darin, Kräfte frei zu machen, die zur Überwindung dieser Störungen Hilfen geben können. Dies kann nicht durch Einwirkung auf einen gestörten Bereich geschehen, sondern nur im Hinblick auf die jeweilige Entwicklungssituation. Die im folgenden aufgezeigten Therapiemöglichkeiten zeigen zwar Schwerpunkte in ihrer Wirksamkeit auf, sind aber immer ganzheitlich wirksam und bilden ein Geflecht, das sich gegenseitig stützt und verstärkt.

Zu 1.: Der gestörte Atemrhythmus

a) **Malen:** Es wird großflächig in Nass-in-nass-Technik gemalt. Während das Zeichnen an die Vorstellung appelliert und immer ins Feste führt bzw. vom Festen ausgeht, regt die fließende Farbe Seelenbewegungen an. Diese Übungen führen schon bald zu fließenderen Bewegungsabläufen und zu einem ruhigeren Atmen, wenn auch zunächst nur in der Therapie. Die Farben werden so gewählt, dass sie freilassen und nicht bedrängen, dass sie dann aber auch im weiteren Üben sich verbinden und so Kommunikationserlebnisse vermitteln, lange bevor Beziehungen im mitmenschlichen Bereich aufgenommen werden können. Oft ist als Vorstufe zum aktiven Zusammenführen der Farben notwendig, diese ineinanderlaufen zu lassen, indem man z.B. zwei Farben auf verschiedene Stellen des Blattes aufträgt und dann durch Bewegung des Brettes, auf dem das zu bemalende Bild liegt, das Ineinanderlaufen „geschieht“. Zu diesem Prozess kann eine weitere Übung hinführen, die sich stärker im rein wässrigen, ein den autistischen Menschen ja sehr naheliegendes Element, vollzieht. Es wird z.B. in ein Glas mit blauem Wasser gelbes Wasser zugegossen. Erfahrungsgemäß dauert es eine Zeit, bis neben dem Interesse an dem fließenden und sich bewegenden Wasser das neu entstandene Grün wahrgenommen wird.

b) **Sprachübungen:** Rhythmen werden hier zunächst unter dem Gesichtspunkt des allmählich Aus-sich-heraus und Auf-den-anderen-Zugehens eingesetzt. Diese Übungen wirken auch auf den Schüler, wenn er sie nur miterlebt und weder selbst sprechen noch aktiv mitgestalten kann. Wir beginnen gerne mit einem Rhythmus, der gleichmäßig voranschreitet, bei dem man aber doch noch bei sich bleiben kann, wie dies beim Trochäus möglich ist:

„Ei, wie langsam, ei, wie langsam,
kommt der Schneck von seinem Fleck“

Beim Daktylus ist in der Länge zunächst eine Ballung, die vorantreibt, aber dann ausschwingt in den beiden Kürzen. Man kommt wieder zu sich, muss nicht draußen bleiben:

„Zündet das Feuer an,
Feuer ist oben an.“
aus J.W.v.Goethe „Pandora“

Beim Anapäst drängen die Kürzen zu einem Ziel; man hält an in der Kürze, sammelt gewissermaßen Kraft und strebt dann vorwärts, vielleicht eines Tages zu einem anderen Menschen hin:

„Tief in waldgrüner Nacht
ist ein Bächlein erwacht“
aus: Reinick „Der Strom“

Verstärkt werden diese Übungen durch rhythmisches Klatschen, Laufen oder Stabwerfen, was aber erst nach längerem oder langem Üben möglich wird.

c) **Märchenstunden**, in denen Schüler eingehüllt werden von der Stimmung des Märchens, lösen oft Ängste. Hier haben wir immer ein erlösendes Durchatmen erlebt, wobei die Märchen der Gebr. Grimm in besonderer Weise wirken.

d) Bei den **musikalischen Übungen** wird z.B. bei der Arbeit mit der Kantele oder Leier der Arm aus dem Umkreis in einem weiten Bogen zum Instrument geführt und dann mit allen Fingern über

die Saiten gestrichen, so dass eine große Bewegung, aus der Weite herangeführt, im Innenraum der Bewegung den Klang erstehen lässt.

Oder auf einer anderen Stufe: Lehrer und Schüler stehen sich gegenüber, breiten die Arme aus, wobei die linke Hand die Leier hält, und im Aufeinander-Zugehen werden die Hände zusammengeführt, so dass die Finger der rechten Hand über die Saiten des Instrumentes streichen können. Diese Übung wird möglichst mit gestreckten Armen gemacht, die Instrumente streben zueinander, die Menschen halten noch Abstand. Oft kann ein Schüler diese Übung zunächst nur geführt, ohne ein menschliches Gegenüber durchführen. Der Ton erklingt dann frei im Raum, er spricht keinen Menschen an, der Schüler fühlt sich nicht bedrängt.

Die Leier setzen wir besonders gerne ein, weil sie auch extrem unruhige Kinder in eine innere Ruhe und zum Lauschen bringt. „Die Klarheit ihres Tones gibt ihr die Möglichkeit, Klangempfindungen auch dort zu wecken, wo sie noch nicht vorhanden waren. Ich durfte es oft erleben, dass Kinder, die auf kein anderes Instrument reagieren wollten, durch den Klang der Leier zu einem ersten musikalischen Erlebnis gebracht werden konnten“ (König 1969, 265).

e) Die tiefste Wirkung zeigen eurythmische Übungen. Eurythmie ist eine von Rudolf Steiner geschaffene Bewegungskunst, die von ihm als „sichtbare Sprache“ (Lauteurythmie) und „sichtbarer Gesang“ (Toneurythmie) bezeichnet wird. Die Eurythmie gibt die Möglichkeit, das autistische Kind aus seiner Beengung herauszuführen. Das Erleben des Vokalischen führt zu einer Erweiterung des Seelenraums, das Erleben des Konsonantischen zu einem Erfassen und Ergreifen der Umwelt, die Eurythmie als „sichtbar gewordene Sprache“ erschließt dem Kind die Umwelt als Vertrauensraum (Schumacher 1985, 53).

Zu 2.: Gestörte Wahrnehmungsprozesse

Dem autistischen Kind fehlt, um wahrnehmen zu können, das Interesse an seiner Umwelt. Die richtige Methode wäre eine, die Individualität und Freiheit nicht zugunsten der Vorstellung, die Eltern, Lehrer oder Betreuer von Respektabilität und gutem Eindruck haben, verraten würde. Der Schüler muss sich in einer Atmosphäre erleben, die den Wunsch in ihm erweckt, aus seiner Isolierung heraus aufzuwachen in die ihn umgebende Welt. Individuell verschieden müssen Situationen in der Umgebung des Kindes geschaffen werden, die sein Interesse wecken und so aus einem inneren Interesse zur Wahrnehmung dessen führen, was geschieht. So kann z.B. Freude am fließenden Wasser über das Ineinanderlaufen von flüssigen Farben Farberlebnisse anregen. Es kann aber auch der Geruch von Gebackenem ein Kind aus seiner Ecke hervorlocken; es können Töne oder auch Sprache aus den verschiedensten Ecken des Raumes erklingen, die dann doch irgendwann das eine oder andere Kind erreichen. Uns war hierbei immer wichtig, dass das Hinzukommen und später auch Mittun aus eigenem Impuls, also ohne Aufforderung geschah und dass die Mitarbeiter sich innerlich ganz stark dem Kind öffneten, es sich aufgenommen erleben konnte, aber auch auf Verständnis traf, wenn dieser Schritt noch nicht gelang. Dabei hängt das Gelingen wesentlich davon ab, ob das „Thema“ vom Kind bestimmt und in einer überspitzten oder übersteigerten Form dargeboten wird; z.B. in der Umgebung eines Jungen mit einem Schuhtick werden Schuhe aus Ton plastiziert, bis der Junge davon so angezogen wird, dass er seine Scheu überwindet und selbst zum Ton greift, um einen Schuh zu gestalten. Er ist damit nicht nur aus seiner Isolierung

heraus und in einen differenzierteren Wahrnehmungsprozess getreten, sondern hat sich auch, wahrscheinlich erstmalig, mit einem für ihn ganz neuen Material verbunden.

Zu 3.: Beziehungsstörungen und fehlende Nachahmungsfähigkeit

Das Erwachen des Interesses, wenn auch nur anfänglich und nur an einer Sache oder Situation, bildet die Grundlage für die Weckung der Nachahmungskräfte. Wir wiederholen, möglichst variierend, Tätigkeiten, bis der Schüler von sich aus in solch ein Tun eingreift. Es kann sich so noch spät die Fähigkeit zur Nachahmung bilden, die dann auch in anderen Lebensbereichen und Fächern wirksam werden kann.

Zur Weckung der Nachahmungskräfte dienen auch gezielte Eurythmieübungen; z.B. werden die Laute A-E-I-I-E-A eurythmisiert.

A drückt das Staunen aus. Es wird mit geöffneten, ausgebreiteten Armen gestaltet. Im E werden die Arme gekreuzt, der Mensch schließt sich ab von der Welt und lebt ganz in sich. Im I liegt die Selbstbehauptung, die Ausdruck findet in einem bis in die Fingerspitzen gestreckten Arm. Nimmt der Mensch im A staunend die Welt wahr und in sich auf, schließt er das Aufgenommene im E in sich ein und verwandelt es im I mit seinen individuellen Kräften, führt es dann vom I über das E wieder hinaus in die Welt als ein vom ihm Durchdrungenes im A, so haben wir den Vorgang der Nachahmung, der als Bewegungsgestalt geübt wird. Die geweckten Nachahmungskräfte schaffen die Voraussetzung für eine Spieltherapie, in der Kommunikation und Eigeninitiative in einem gemeinsamen Handlungsraum von Mitarbeiter und Kind angebahnt werden. Sie geben aber auch die Möglichkeit, stärker in die Umwelt einzugreifen sowohl im Gestalten verschiedener Materialien wie Wachs, Ton, Farbe, Kupfer oder Stein als auch durch Tätigkeiten in Haus und Garten. Hierbei wiederum können Gewohnheiten und einseitige Verhaltensweisen der Schüler aufgegriffen und in den Bereich verwiesen werden, in dem sie richtig sind. So dürfen und müssen z.B. pedantische Kinder sehr pedantisch den Tisch decken, sehr genau die Servietten falten, etc.. Die Pedanterie wird so aus ihrer Verwurzelung in der Angst befreit.

Die Aufschließung für den mitmenschlichen Bereich geschieht durch Aktivierung der Begegnungsseelenkräfte. Hier sind wesentlich Kommunikationsübungen, bei denen den autistischen Kindern noch nicht der andere Mensch als forderndes DU entgegentritt. Die im folgenden geschilderten Kommunikationsübungen geben auch Hilfen zur Erfahrung der eigenen Persönlichkeit:

Farbgespräche beim Malen: Eine Farbe wird vom Lehrer auf das Papier gegeben, der Schüler antwortet mit einer Farbe seiner Wahl.

Tongespräche mit Instrumenten: Ein Ton wird gegeben, die Kinder antworten mit einem Ton. Dies ist auch als Gruppenarbeit möglich bei starker Einbeziehung mehrerer Mitarbeiter. Die Schüler spielen einem anderen Schüler auf dem von ihm gehaltenen Instrument einen Ton zu, der andere Schüler greift ihn auf und gibt ihn weiter. Hierbei ist schön eine Vielfalt von Instrumenten. Über lange Zeit steht hinter den Schülern ein Mitarbeiter, der Hilfen gibt.

Stabübungen in der Eurythmie: Man führt z.B. den Stab über sich hinaus, erlebt dadurch die Raumrichtungen und sich selbst im Raum stehend. Eine direkte Kommunikation wird angebahnt beim Stabwerfen, das zwischen zwei Menschen oder im Kreis geschehen kann. Im Kreis verlangt

es schon eine größere Geschicklichkeit und Konzentration, weil das Werfen hier zielgerichtet sein sollte.

Die Gruppeneurythmie ist ohne wenigstens anfängliche Kommunikationsbereitschaft nicht möglich. Aber auch hier gibt es spezielle Übungen, die für das gemeinsame Tun Hilfen geben, z.B.

Ich und Du,

Du und Ich,

Ich und Du sind Wir.

Schüler und Mitarbeiter stehen in einem weiten Kreis. Zur 1. Zeile gehen sie aufeinander zu und berühren sich fast mit den Händen, die parallel nach vorne gestreckt sind im U. Beim Sprechen der 2. Zeile gehen alle zurück in einen großen Kreis und strecken einen Arm in die Höhe im I. Diese beiden Zeilen werden mehrmals mit steigendem Tempo wiederholt, bis man sich in der letzten Zeile trifft in einem engen Kreis im WIR, bei dem beide Arme sich freudig nach oben strecken.

Beim Spielen wird das Geben und Nehmen im Ballspielen geübt, wobei zunächst das Rollen des Balles im Sitzen einfacher ist, da Werfen eine größere Aktivität des „Loslassens“ erfordert. In der Sprachanbahnung wird spielerisch das Blasen geübt bis zum Kerzen ausblasen (- dies kann Jahre dauern!). Als anregend hat sich erwiesen, Kerzen in Nusschalen schwimmen zu lassen, möglichst in leicht gefärbtem Wasser. Die durch das Blasen entstehende Bewegung des Wassers wird deutlicher erlebbar. Dadurch werden zusätzliche Wahrnehmungsimpulse gegeben.

Zu dem schon erwähnten rhythmisierten Sprechen und Märchen-Erzählen werden Puppenspiele aufgeführt, in denen die Wechselwirkungen von Bewegungen (und zwar äußeren und Seelenbewegungen) und Wortbildungen erlebt werden. Puppenspiele regen an zu eigenem Tun. Hier wirkt besonders stark das Nachgestalten des Tageslaufs. Als großes Bild kann angeschaut werden, was tagsüber in Einzelhandlungen isoliert erlebt wird. Die Puppe als ein Gegenüber, das nichts von dem Schüler fordert, kann leichter angesprochen werden. Eine unserer Schülerinnen kam so zum Sprechen, das über längere Zeit auf die Puppenwelt begrenzt blieb, sich dann aber auch auf Menschen übertrug. Ein Schüler wurde durch das Puppenspiel „Das Eselein“ der Gebr. Grimm so angeregt, dass er sich unmittelbar nach der Aufführung spontan zum erstenmal alleine auszog.

Sehr wesentlich für die Sprachentwicklung sind Bewegungs- und vor allem Fingerspiele. Rudolf Steiner wies schon 1923 auf die Bedeutung der Gliedmaßenbewegung für das Sprechenlernen hin. „Denn wer beobachten kann, weiß genau: Bei der normalen Entwicklung eines Kindes entwickelt sich das Sprechenlernen auf der Grundlage des Gehen- und Greifenlernens. Zunächst wird man schon im Sprechenlernen merken, wie das feste oder leichte Auftreten des Kindes sich ausdrückt in dem Sprechtakt, in dem Betonen der Silben, in der Kraft der Sprache. Und man wird ferner merken, wie die Modulation der Worte, wie die Konturierung der Worte einen gewissen Parallelismus hat mit der Art und Weise, wie das Kind lernt, geschickt oder ungeschickt seine Fingerchen zu biegen oder gerade zu halten“ (Steiner 1966,191).

Eine besondere Bedeutung hat die Eurythmie für die Sprachentwicklung. Rudolf Steiner bezeichnet die Lauteurythmie als eine „Offenbarung des Lautes durch den ganzen Bewegungsorganismus“.

Die den Lauten zugrunde liegende innere Bewegung wird in eine äußere, vom ganzen Körper gestaltete Bewegung gebracht. Umgekehrt wird durch die „eurythmische Bewegung eine neue, verinnerlichte Bewegungserfahrung geschaffen, welche auf das Sprachorgan, den Kehlkopf, zurückwirkt.“ (Müller-Wiedemann 1969, 51).

Wir machen über lange Zeit dieselben Übungen, variieren diese aber im Tempo. So gewinnen die Schüler eine Sicherheit im Tun, kommen aber auch in eine innere Beweglichkeit.

Zu 4.: Gestörte Bewegungsabläufe

Hierauf wird eingewirkt:

Durch Arbeiten an der Sandronde, wobei das Material so gewählt wird, dass die Rieselfähigkeit des Sandes als lösender, entkrampfender Prozess, ein prägendes Drücken als festigender Formprozess und das ziehende Streichen des Sandes als fließender Bewegungsprozess wirksam werden können. Erfahrungsgemäß eignet sich hierfür besonders reiner, durch Regen geschlemmter Quarzsand.

Durch rhythmisches Schreiten im Zusammenhang mit Sprache und Musik und durch Fingerspiele.

Ein Schwerpunkt der Möglichkeiten liegt auch hier in eurythmischen Übungen. Durch regelmäßiges Üben ist eine Verinnerlichung der Bewegungen möglich, die bei autistischen Kindern meist äußerlich sind. Eurythmische Bewegungen können über die eigenen Körperbewegungen hinaus dann auch zu einem Durchleben des Raumes führen. Hier ist eine Lösung aus der Fixierung an die eigene Körperlichkeit möglich. Über lange Zeit werden allerdings eurythmische Bewegungen im Umkreis des Kindes gemacht ohne die Erwartung, dass der Schüler sie aktiv mitgestaltet. Aber durch den Bewegungssinn macht der Schüler die Bewegung innerlich mit, er imitiert sie gleichsam. „Wir sind also im Reich des Bewegungssinns ein mitschwingendes Glied der uns umgebenden Gestaltwelt geworden“ (König 1969, 57). Je stärker die Bewegungen des Therapeuten durchlebt sind, um so mehr sind als Folge im Raum gestalteter Bewegungen Nachbilder wirksam, „die denselben unmittelbaren Charakter haben wie die Nachbilder, die auf Helligkeits- und Farbwahrnehmungen folgen“ (Schlösser 1984, 21).

Zu 5.: Gestörte Prozesse der Nahrungsaufnahme

Bei autistischen Kindern geschieht die Nahrungsaufnahme zunächst in der Sphäre einer symbiotischen Beziehung. Die Zuwendung der Mutter beim Stillen wurde nicht wahrgenommen. Dass die Bekömmlichkeit einer Mahlzeit auch von der Stimmung abhängig ist, in der die Nahrung aufgenommen wird, ist bekannt. So ist zunächst die Atmosphäre wichtig, in der das Essen geschieht. Wichtig ist ein strenger Rhythmus, der auch hier gesundend wirkt.

Die Ablehnung, feste Nahrung aufzunehmen, gehört in den Bereich des Sich-nicht-der-Welt-Öffnens, des Sich-nicht-mit-ihr-Auseinandersetzens. Mit wachsendem Interesse an der Umwelt zeigt sich auch die Bereitschaft, festere Nahrung aufzunehmen. Zusätzlich gilt es dann aber auch, Gewohnheiten abzubauen. So konnten wir bei einer Schülerin zu dem Zeitpunkt, zu dem sie sich aufgeschlossener zeigte, die Gewohnheit der Essensablehnung durchbrechen, indem bei jeder Mahlzeit ein Nahrungsmittel in ihrer Lieblingsfarbe - in diesem Falle Rot - auf ihrem Teller war. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass das Überführen der über lange Zeit genommenen flüssigen

Nahrung in festere die Kinder herausführte aus dem frühkindlich Traumhaften und zu einer Erhellung des Bewusstseins beitrug. Wir nehmen eine Korrelation wahr zwischen Aufschließen der Nahrung und Aufschließen der Erlebnisse mit zunehmender Bewusstseinshelligkeit.

Zu 6.: Störungen des Schlaf-Wach-Rhythmus

Eine große Rolle spielt hier die rhythmische Gestaltung des Tagesablaufes, die im Zusammenhang einer heilpädagogischen Lebensgemeinschaft sicher konsequenter einzuhalten ist als in anderen Zusammenhängen. Wesentliche Hilfen geben aber auch medizinisch-therapeutische und diätetische Maßnahmen, die mit dem behandelnden Arzt abzustimmen sind. Nicht zu unterschätzen ist die Musik, die die Kinder in den Schlaf hineinführt und mit der sie morgens geweckt werden. Wir haben z.B. nach Konzerten die ruhigsten Nächte. Die Leier ist in besonderem Maße geeignet, die Kinder in den Schlaf hineinzuführen. Von scheinbaren Misserfolgen darf man sich nicht entmutigen lassen, da der Schlaf dieser Kinder oft so leicht ist, dass man sie sehr tief in den Schlaf hineinführen, also lange spielen muss. Für den Morgen eignen sich mehr andere Instrumente. Bei uns hat sich die F-Flöte bewährt, für die dann die Musikstücke entsprechend dem beginnenden Tag ausgewählt werden.

In allem Künstlerischen liegt eine ungeheure Fülle von Ausdrucksmöglichkeiten, die gerade auch in der Arbeit mit nichtsprechenden Schülern fruchtbar wird. Durch den Wechsel zwischen eigenem Tun und Betrachten können die Fähigkeiten gewonnen werden, die diesen Menschen für die Auseinandersetzung mit der Welt fehlen.

Dabei regt das Malen Seelenstimmungen an und entwickelt und intensiviert Innen-Erlebensfähigkeiten, während das Plastizieren mehr die Fähigkeiten zum Umwelt-Erfassen bildet und damit das Innen-Erleben dem Umwelt-Erfassen erschließt. Es können z .B. im plastischen Gestalten Formkräfte zum Erleben gebracht werden, die sich dem autistischen Schüler zunächst nicht über die Wahrnehmung erschließen, z.B. können das Aufstrebende einer Ähre oder das Lastende einer Kuh, um zwei Extreme aufzuzeigen, nicht wahrgenommen und erlebt werden. Es kann wohl zu einem wenigstens anfänglichen Erleben gebracht werden beim plastischen Gestalten, bei dem diese Lebensprinzipien beachtet werden.

Die Musik stimmt das Innenleben ein auf eine Empfänglichkeit für seelisch-geistige Impulse und lässt umgekehrt geistige Impulse aus dem Innenleben aufkeimen und bewusst werden. Dabei bahnt sie die Möglichkeit zu Mitteilungen aus dem Innenleben an, die später zur Mitteilungsfähigkeit im Sprachbereich weitergeführt werden können.

Die Eurythmie führt zum Erlebnis der eigenen Leiblichkeit, zu rhythmischen, beseelten Bewegungen, zur Erfahrung der eigenen Person, des anderen in Gruppenübungen und gibt Hilfen zur Sprachanbahnung.

Alle diese Tätigkeiten und Übungen führen zur Erfahrung der eigenen Persönlichkeit und bilden damit Voraussetzungen für jeden Erkenntnis- und Individualprozess.

Literatur zum anthroposophischen Förderansatz

Georg von Arnim: „Was bedeutet Seelenpflege“; In: „Helfen und Heilen durch Kunst“, Stuttgart 1989

- Georg von Arnim: „Beiträge zur heilpädagogischen Methodik“, Stuttgart 1974
- Georg von Arnim: „Aspekte der Heilpädagogik“, Stuttgart 1969
- Georg von Arnim: „Zum heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners“, Stuttgart 1974
- Armin, G.V./Klimm,H./Vierl,K (Hrsg) „Der frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung“, Stuttgart 1981
- Baditz, N.B.: „Über die pädagogische Eurythmie“, Zeist o.J.
- Bort Julia u.a. : „Heilende Erziehung“, Arlesheim/Schweiz 1956
- Bühler, Walter: „Der Leib als Instrument der Seele“, Stuttgart 1969
- Glas, Norbert: „Gefährdung und Heilung der Sinne“, Stuttgart 1958
- Hauschka, Margarete: „Zur künstlerischen Therapie“, Bd. 1-3, Boll 1972 und 1976
- Holtzapfel, Walter: „Kinderschicksale-Entwicklungsrichtungen“, Dornach 1966
- Holtzapfel, Walter: „Seelenpflege-bedürftige Kinder“, Dornach, Bd.I 1976, Bd II 1978
- Husemann, Friedrich: „Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst“, Stuttgart Bd.I 1979, Bd.II 1974
- Kirchner, H.: „Die Bewegungshieroglyphe als Spiegel von Krankheitsbildern“, Stuttgart 1978
- Kirchner, H.: „Über dynamisches Zeichnen“; In: „Heilende Erziehung“, Stuttgart 1962
- Knierim, Julis: „Musik“; In: „Heilende Erziehung aus dem Menschenbild der Anthroposophie“, Stuttgart 1974, S.82-86
- Knierim, Julis: „Rhythmus im Tagesgeschehen - Kräfte für die Heilung“; In: „Erziehung aus dem Menschenbild der Anthroposophie“, Stuttgart 1974, 5. 27-53
- König, Karl: „Zur Musiktherapie in der Heilpädagogik“;In: „Aspekte der Heilpädagogik“, Stuttgart 1969, S.258-272
- Lutz, Jakob: „Kinderpsychiatrie“, Zürich 1972
- Martens, Martin G.: „Rhythmen der Sprache“, Dornach 1976
- Müller-Wiedemann, Hans: „Das autistische Kind“; In: „Kinderkrankheiten und Entwicklungsstörungen“; Stuttgart 1989
- Müller-Wiedemann, Susanne: „Über die Anwendung von Musik und Eurythmie in der Behandlung hör-und sprachgeschädigter Kinder“; In: Pfitzner: „Aspekte der Heilpädagogik“, Stuttgart 1969,5.48-60
- Schlösser, Christel: „Aus der Arbeit mit einem autistischen Kind“; Weißenseifen 1984
- Schumacher, Claudia: „Ein Schulheim für autistische Kinder entsteht“; Weißenseifen 1985

9. Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule - Gedanken einer Mutter

Margareta Schwaab

In diesem Bericht stehen ganz persönliche Gedanken und Überlegungen im Vordergrund, die ich mir sieben Jahre nach dem Schulbesuch meines behinderten Sohnes gemacht habe.

Es war vor mindestens fünfzehn Jahren, als ich das erste Mal ein Familienwochenende besuchte, das vom „R.V. Rhein-Main Hilfe für das autistische Kind“ organisiert wurde und zu dem autistische Kinder, deren Eltern und Fachleute eingeladen waren. Es wurde bei diesem Treffen ein Videofilm über ein behindertes Kind mit autistischem Verhalten gezeigt. Unter anderem war eine Spielsituation zu sehen, bei der erst die Mutter mit dem Kind spielen sollte und dann ein Betreuer bzw. Erzieher (damals war gerade die Verhaltenstherapie im Kommen).

Die Mutter saß traurig und unglücklich am Tisch, ihrem Kind gegenüber, und es gelang ihr nicht, mit dem Kind zu spielen. Dies machte mich selbst sehr traurig und nachdenklich, weil ich mir überlegte, wie viele erfolglose Versuche die Mutter hinter sich haben musste, um mit dem Kind in Kontakt zu kommen. Ich habe ganz intensiv die Hilflosigkeit und Resignation der Mutter gespürt, als hinter mir eine Heilpädagogin zu einem Professor für Heilpädagogik sagte: „Typisch Kühlschrankschmutter“.

Ich hatte selber jahrelang nach dem psychogenetischen Hintergrund der Behinderung meines Sohnes gesucht. Inzwischen stand für mich jedoch die hirnorganische Ursache im Vordergrund. Deswegen empfand ich das schnelle Urteil der Heilpädagogin oberflächlich und unqualifiziert. Gleichzeitig wurde mir bewusst, wie unterschiedliche Erfahrungshintergründe unterschiedliche Gefühle auslösen und wie unterschiedlich dadurch wahrgenommen und geurteilt wird. Der Erfolg des jungen Erziehers bestärkte mich andererseits in meinem Bestreben, meinen Sohn, der ebenfalls viele Vermeidungsstrategien entwickelt hatte, gelegentlich an „weniger verbrauchte“ Menschen zu „delegieren“.

Ich denke, dass mittlerweile von kompetenten und verantwortlichen Fachleuten keine Schuldzuweisungen an Eltern gemacht werden, mindestens seit die Forschungsergebnisse von DeMyer bekannt sind („Familien mit autistischen Kindern“, Enke Verlag 1986).

Mit dem größeren Wissen um die Andersartigkeit autistischer Kinder, um die Hintergründe dieser Behinderung, dürfte auch das Verständnis für die schwierige Situation der Eltern und der Menschen, die sich um die Betreuung und Förderung autistischer Kinder bemühen, zugenommen haben.

Trotzdem gibt es immer wieder Probleme zwischen Eltern autistischer Kinder und deren Lehrer. Ich habe mir überlegt, welche Ursachen dahinter stecken können:

- Wenn ein autistisches Kind in die Schule kommt, hatten Eltern noch nicht genügend Zeit, sich mit der Behinderung ihres Kindes auseinanderzusetzen. Oft wird die autistische Behinderung erst nach dem zweiten Lebensjahr deutlich, zeigt sich dann mehr in Verhaltensauffälligkeiten und in Kommunikationsstörungen. Die Entwicklungsbehinderung wird erst später entdeckt und die Diagnose wird meist nicht vor dem vierten Lebensjahr gestellt. Der Diagnose sind eine lan-

ge Phase der Ungewissheit und der Suche nach Hilfe vorausgegangen. Eltern hatten bis zu der Einschulung noch keinen Kontakt mit anderen behinderten Kindern, wenn ihr autistisches Kind nicht gleichzeitig ein schwermehrfachbehindertes Kind war und dadurch Kontakte zur Lebenshilfe oder zu anderen Behindertenverbänden bestanden.

Ich höre oft von Eltern den Satz: „Mein Kind muss in die Sonderschule“. Eine Aussage, die sicher den Lehrern der Sonderschule weh tut, besonders dann, wenn sie sich redlich um autistische Kinder bemühen.

Der ablehnenden Haltung gegenüber der Sonderschule und den hohen Erwartungen, die von Eltern gleichzeitig an die Schule ihres Kindes gestellt werden, steht die Erfahrung der Lehrer mit dieser Behinderung und mit den unzureichenden Rahmenbedingungen ihrer Schule gegenüber.

- Eltern empfinden ihr autistisches Kind, besonders wenn die Behinderung nicht von Anfang an sichtbar war, nicht als behindert, vor allem nicht als geistigbehindert. Lehrer denken und handeln „defektorientiert“ und sehen sehr wohl den Entwicklungsrückstand des autistischen Kindes.
- Eltern dürfen hilflos und unwissend sein. Lehrer müssen sich als kompetent und wissend darstellen, was von Eltern oft als Autoritätsdenken gewertet wird.
- Von Eltern verlangt man zuweilen eine intensive Nähe zu ihrem Kind (z.B. bei der Haltetherapie), dann wieder eine Distanz (z.B. bei der Verhaltenstherapie), je nach Ausbildungsstand und Wissen des jeweiligen Lehrers. Eigene Erfahrungen haben mir diese zwiespältige Situation ganz bewusst gemacht, als ich in einer Zeit, in der mir mein Sohn am Rockzipfel hing, als symbiotische Mutter bezeichnet wurde und in einer anderen Zeit in der mein Sohn nicht von mir berührt sein wollte, als kognitive Mutter (sprich: „Kühlschränk Mutter“), die es versäumt, ihren Sohn in den Arm zu nehmen. Solche Erlebnisse, die an die Geschichte von „Vater, Esel und Sohn“ erinnern, können viele Eltern erzählen, die unterschiedliche Fachleute um Rat gefragt haben. Zur gleichen Zeit unterschiedliche Rollen zu spielen, um den unterschiedlichen Ansprüchen der Fachleute an Eltern gerecht zu werden, dürfte Eltern überfordern und ihre autistischen Kinder verwirren.
- Eltern erfahren von ihrem Kind zu wenig aus dem Schulalltag, da es entweder nicht sprechen oder sich nicht mitteilen kann. Sie erleben ihr Kind, wenn es von der Schule nach Hause kommt, noch auffälliger, noch zurückgezogener, was ihnen zusätzlich Ängste bereitet. Lehrer machen Eltern für das schlimme Verhalten ihres Kindes in der Schule, das ja hauptsächlich montags auftreten soll, verantwortlich. Eltern schieben die Schuld auf Lehrer oder Schule, wenn ihr Kind am Wochenende Ängste vor der Schule äußert und sich montags gegen den Schulbesuch wehrt.



Richard Schwaab: Meine Mitschüler und ich

- Eltern, die endlich eine Therapie gefunden haben, von der sie denken, dass sie ihr Kind heilen könnte, versuchen, diese Therapie in den Schulalltag umzusetzen und sie den Lehrern aufzuzwingen. Sie übersehen, dass eine Therapie ganz individuell der Behinderung des Kindes und den Möglichkeiten der Eltern entsprechen muss. Sie berücksichtigen nicht, dass ein Lehrer nur mit der Methode arbeiten, die er gelernt hat, und ein Therapeut nur die Therapie vermitteln kann, hinter der er steht.
- Kinder mit einer autistischen Behinderung sind unterschiedlich in ihren Defiziten, ihren Entwicklungsmöglichkeiten und in ihrer Lebensgeschichte. Dies hat eine unterschiedliche Entwicklung mit unterschiedlichen Fähigkeiten und unterschiedlichen Problemen zur Folge. Nicht jeder Lehrer und nicht alle Eltern kennen diese Vielfalt der autistischen Behinderung und diese unterschiedlichen Entwicklungsverläufe. Dadurch entstehen oft unrealistische Erwartungen von Seiten der Eltern und ungerechtfertigte Schuldzuweisungen von Lehrern und oft sogar von andern Eltern, deren Kind sich besser entwickelt hat und weniger problematisch ist.
- Viele Eltern sind selbstbewusster und kritischer geworden. Durch die schwierige Situation mit ihrem Kind haben sie sich kundig gemacht und sind oft zu Experten für die Behinderung ihres Kindes geworden. Sie wollen deswegen nicht mehr als unwissende Laien gesehen werden.
- Lehrer haben in ihren Klassen Kinder mit ganz unterschiedlichen Behinderungen. Sie können nicht Experten für alle Behinderungsarten sein und müssen sich in ihrer Ausbildung und in ihrer Fortbildung Schwerpunkte setzen.

Ich habe mir Gedanken gemacht, was das Miteinander von Lehrern und Eltern verbessern könnte:

- In erster Linie müssten sich Eltern und Lehrer um eine gute Zusammenarbeit bemühen, um Offenheit und Toleranz. Ein gegenseitiges Verständnis hilft, eine positive Beziehung zum autistischen Kind aufzubauen. Ein Psychologe aus einer Beratungsstelle oder ein regionaler Bera-

tungslehrer für autistische Kinder könnte dabei eine Vermittlerrolle spielen. (In einer Zeit, in der ich mich wegen des schwierigen Verhaltens meines Sohnes auch intensiv mit Lehrern auseinandersetzen musste, hatte ich mir sehnlichst eine Supervisionsgruppe für Eltern und Lehrer gewünscht.)

- Wegen der besonderen Behinderung autistischer Kinder, besonders im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung müsste eine enge Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule gefordert und geübt werden. Weil Eindeutigkeit im Umgang mit diesen Kindern wichtig ist, weil sie nicht durch allzu unterschiedliches Verhalten ihrer Bezugspersonen verwirrt werden dürfen, weil in der Schule gelerntes Verhalten nur generalisiert werden kann, wenn es auch in anderen Situationen und Lebensbereichen geübt wird, ist eine Zusammenarbeit besonders wichtig.
- Diese Zusammenarbeit könnte durch Teilnahme der Eltern am Unterricht und durch schulische Förderung des Kindes im häuslichen Bereich intensiviert werden. Lehrer könnten dadurch, dass sie das Kind zu Hause erleben, mehr Verständnis für die Probleme der Eltern aufbringen. Eltern wiederum könnten mehr Verständnis für Lehrer bekommen, wenn sie die Möglichkeit haben, beim Unterricht dabei zu sein, wenn sie erleben, wie schwierig es für Lehrer ist, den recht unterschiedlichen Kindern in ihrer Klasse gerecht zu werden.
- Eine sorgfältige Beurteilung des Entwicklungsstandes des Kindes durch den Lehrer kann durch die Beobachtungen und Erfahrungen der Eltern ergänzt werden. Die Möglichkeit, das behinderte Kind dadurch besser zu verstehen und zu beurteilen erhöht auch seine Chance, besser gefördert zu werden.
- Durch die unharmonische, manchmal sprunghafte Entwicklung, die von Rückfällen, Vermeidungsverhalten und Veränderungsängsten begleitet wird, besteht für das autistische Kind die Gefahr der Unterforderung und der Überforderung. Durch eine genaue Befragung der Eltern oder früherer Bezugspersonen kann vermieden werden, dass ein Kind Dinge üben muss, die es schon beherrscht oder Situationen ausgesetzt wird, die es nicht ertragen kann.
- Ein Beispiel: Die neue Lehrerin meines Sohnes fragte mich, ob es mir recht wäre, wenn man mit Richard das Radfahren üben würde. Sie hätte es bereits mit einem Rad mit Stützrädern versucht und es schiene möglich zu sein. Das war montags. Ein Tag zuvor war Richard mit seinem Vater und dessen Freunde von Neustadt nach Karlsruhe gefahren (eine Radtour von über 100 km). Seiner Lehrerin hatte er nicht verraten, dass er bereits radfahren kann.
- Lehrer müssen nicht die Therapien, die Eltern bei ihrem Kind anwenden, übernehmen. Sie können aber Eltern in einer Therapiesituation beobachten und auf Grund ihrer Beobachtungen beraten, zumal sie in Verhaltensbeobachtung geschult sind.
Eltern können Lehrer in einer pädagogischen Situation beobachten und das Verhalten des Lehrers modellhaft übernehmen, d.h. sie können dadurch von den pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers profitieren.
- Eine ergänzende Hilfe sehe ich in den Elterntrainingsseminaren, wie sie gelegentlich von dem R.V. „Hilfe für das autistische Kind“ angeboten werden. Eltern, Therapeuten und Pädagogen haben in diesen Seminaren die Möglichkeit, sich gegenseitig in Aktion mit dem autistischen Kind zu beobachten und die Reaktionen der Kinder gemeinsam zu reflektieren und gemeinsam nach Möglichkeiten der Hilfe und Förderung zu suchen. Dies geschieht wertfrei, ohne Besserwisserei, ohne Schuldzuweisung, immer im Hinblick darauf, dass bei autistischen Kindern die

üblichen pädagogischen Kenntnisse oft versagen. Ähnliches könnte in den Schulen stattfinden durch Autismusfachleute von außerhalb oder durch regionale Beratungslehrer für autistische Schüler. In diesem Zusammenhang wären sicher gemeinsame Fortbildungen für Eltern, Lehrer und andere Fachleute (sogenannte interdisziplinäre Fortbildungen) sinnvoll.

Meine Überlegungen sind sicher Idealvorstellungen, die sich nicht sofort umsetzen lassen. Das Miteinander von Eltern und Lehrern muss sicher erst gelernt und geübt werden, zumal weder Mütter noch Lehrer Teamarbeiter sind, sondern Einzelkämpfer, die es gewohnt sind, als solche eigenverantwortlich zu arbeiten.

Eine Idealvorstellung vieler Eltern und Lehrer ist auch der Wunsch einer integrativen Beschulung. Dieser berechtigte Wunsch hat seine besondere Berechtigung bei Kindern, die dazu neigen, sich selbst zu isolieren. Trotzdem wird er zur Utopie bei Kindern, die nicht einmal in den kleinen Gruppen der Sonderschulen und oftmals nicht in der eigenen Familie integriert sind.

Die vielen theoretischen Diskussionen über Autismus, über Integration, über Normalisierung, die zahlreichen Publikationen über die autistische Behinderung können wütend und traurig machen, wenn zu wenig die praktischen Erfahrungen, die sich bereits bewährt haben, berücksichtigt werden, wenn die Rahmenbedingungen in den Schulen nicht den Bedürfnissen autistischer Schüler angepasst werden.

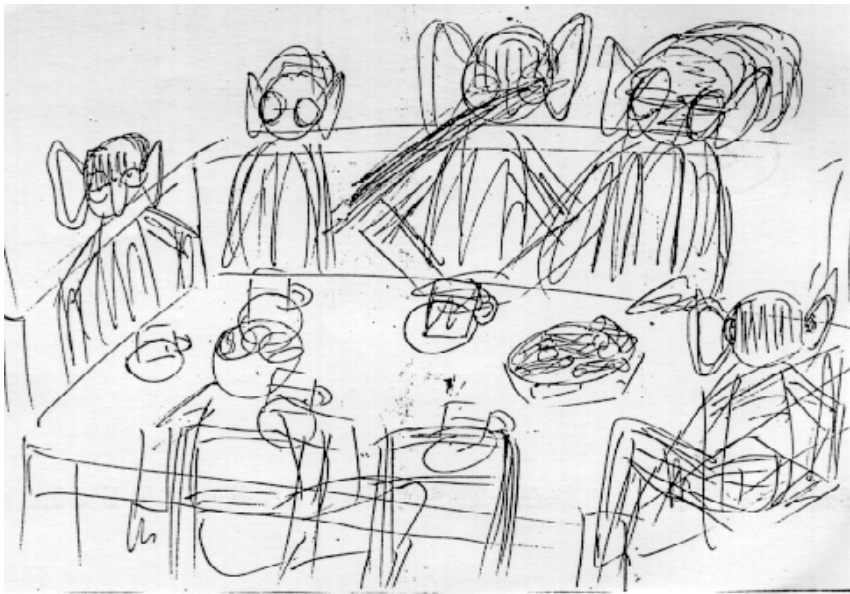
Wenn ich allerdings auf meine 25-jährige „Autismuserfahrung“ zurückdenke und an die Erfahrung der Eltern vor 30, 35 Jahren in Amerika mit der psychoanalytischen Behandlung, die oft viel Leid in Familien gebracht hat, Familien mit autistischen Kindern zerstört hat, muss ich froh sein, dass durch das bessere Wissen um die autistische Behinderung so vieles besser geworden ist, sowohl für autistische Kinder wie für deren Eltern.

10. Die Kunst des Verstehens - Probleme beim Tasten, Sehen und Hören

Margareta Schwaab

Sowohl bei meinen Aufzeichnungen (Stichworte über meine Beobachtungen und Richards Aussagen in einem Kalender festgehalten) und meinen Berichten habe ich immer versucht, Interpretationen zu vermeiden.

Ich habe deswegen in den nachfolgenden Berichten bewusst nicht unterschieden zwischen Wahrnehmungsstörungen, Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen und psychogen bedingten Störungen. Um diese Unterscheidungen nicht treffen zu müssen und dem Entwicklungsaspekt eines behinderten Menschen in seiner ganz speziellen Umwelt Rechnung zu tragen, habe ich die Überschriften „Taktile Probleme“, „Hörprobleme“ und „Sehprobleme“ gewählt.



Richard Schwaab: Beim Essen

10.1. Taktile Probleme

Richard hatte als Säugling und in der ersten Zeit als Kleinkind gerne Körperkontakt, liebte wilde „Körperspiele“, machte keine Probleme beim Nägelschneiden, Haarschneiden, Anziehen. Er weinte nicht, wenn er hinfiel und kam bis zu seinem sechsten Lebensjahr nie in der Nacht zu uns Eltern ins Bett.

Erstmals wurde Richard Januar 1969 auffällig, also mit 2 1/4 Jahren. Er hielt u.a. Stuhl und Urin zurück. Dieses Zurückhalten war gleichzeitig mit Bewegungsauffälligkeiten (Drehen im Kreise) verbunden. Dies wiederholte sich bis Sommer '72 noch dreimal und dauerte ungefähr 2-3 Monate an. Im Nachhinein wurde dieses Zurückhalten von Stuhlgang mit einer taktilen Unterempfindlichkeit erklärt: Man nimmt an, dass Menschen mit einer Unterempfindlichkeit der Hautoberfläche sich ger-

ne im Übergangsbereich von Haut zur Schleimhaut stimulieren, weil dieser Bereich etwas berührungsempfindlicher ist.

Um die Weihnachtszeit 1972, also mit 6 Jahren, wurden von Richard vorübergehend Schuhe abgelehnt. Dieses Ablehnen von Schuhen wurde von uns zunächst als emotionales Problem gesehen, weil Richard zu dieser Zeit sich sehr zurückzog und auch nicht aus dem Hause wollte. Von August bis November 1973 lehnte Richard jegliche Kleidung ab. Nachdem dies nach einem 8-wöchigen Klinikaufenthalt geschah, lag ebenfalls eine emotionale Erklärung nahe. Bei diesem Klinikaufenthalt wurden wir gefragt, ob wir Richard schlagen würden. Damals benutzte Richard das Wort Schlagen für Berührtwerden. Nach dem Klinikaufenthalt schlief Richard nur noch in meinem Bett. Dabei musste ich ihn fest umarmen und ihm mein Gesicht zuwenden. Da ich einen „Nachholbedarf“ vermutete und außerdem im warmen Bett die Möglichkeit bestand, mit Richard zu reden, mit ihm Bilderbücher zu betrachten, er also irgendwie zugänglicher war, war es mir recht. Mit dem Versprechen, nur dann bei mir schlafen zu dürfen, wenn er die „Zebrahose“ (gestreifte Schlafanzughose) anziehen würde (später waren es auch andere Hosen und noch später die Schlafanzugjacke) konnte ich Richard so langsam wieder an Kleidung gewöhnen.

Richard war von Januar bis Mai 1973 (mit 7 Jahren) zur Verhaltenstherapie in München und kam anschließend (mit 7 1/2 Jahren) in die Sonderschule für Geistigbehinderte in Neustadt. Wir lernten durch die Therapie in München mit Richards „Verhaltensproblemen“ besser umzugehen. Trotzdem kam es immer wieder phasenweise zu „Stuhlproblemen“ und „Anziehproblemen“, besonders dann, wenn Sommerkleidung gegen Winterkleidung ausgetauscht werden musste oder Holzsandalen gegen Wanderschuhe. Kleiderkauf und vor allem Schuhkauf waren immer noch sehr problematisch und zeitaufwendig. So wartete ich eine Stunde vor der Kabine, bis Richard zwei Hosen anprobiert hatte. Einmal spazierte Richard, mit den Wanderschuhen in der Hand, barfuß durch den Wald und unsere erste Bergtour, mit allen 5 Kindern, konnten wir erst nach einstündiger Verspätung starten, weil Richard keine entsprechende Kleidung anziehen wollte.

Mutters Trick, Richard zwei Kleidungsstücke zur Auswahl anzubieten, half auch nicht immer. Meine Frage, welchen von beiden Pullovern er lieber anziehen möchte, beantwortete er mit: „Keinen von beiden“.

Als Richard 9 1/2 Jahre alt war, begannen wir eine Therapie nach Delacato (Neurologische Organisation). Delacato stellte eine Unterempfindlichkeit im taktilen Bereich und eine Überempfindlichkeit in den anderen Sinnesbereichen fest. Dieses Therapieprogramm führten wir 8 Jahre lang durch, mit wechselnden Übungen, die den jeweiligen Problemen angepasst wurden: Zunächst Abreiben mit einem groben Tuch und tiefer Druck auf Arme und Hände, später auch auf Fußsohle; Warmluft über den ganzen Körper; Fühlübungen im Sack. Etwas später ein differenziertes Programm in einem abgedunkelten Raum mit heiß, kalt, leichter Berührung, tiefem Druck, Kneifen, abwechselnd großflächige und kleinflächige Berührungen, Benennenlassen des Ortes der Berührung, Berührungen mit Vibrator, Bewegen der Gelenke gegen Widerstand, Muskelmassage, Ziehen, Drücken und Drehen der Gelenke, Muskelreiben über Knochen (also auch Übungen zur Verbesserung der Tiefensensibilität).

Während des taktilen Programmes wurde Richard zwar „empfindlicher“, man hatte jedoch den Eindruck, dass er die „neuen Gefühle“ nicht richtig einordnen konnte bzw. als störend empfand. Er

ging an, den Ärmel seines Pullovers über die Hände zu ziehen, die Hosenbeine wurden nach unten gezogen. Er strich mit seinen Händen über die Oberarme und war zeitweilig so unruhig wie Kinder, die unter Hautjucken leiden. Er rieb mit den Fußsohlen über den Fußrücken, rieb sich die Augen und bohrte in der Nase. Er beklagte sich, dass seine Hose kratze und büstete sie, damit sie nicht mehr kratzt. Er schien jetzt Schmerzen besser wahrzunehmen, er klagte über „Kitzelweh“ im Mund, als er erkältet war, und über Schmerzen im linken Ohr. Er beklagte sich auch über einen Mitschüler, der ihn gebissen, geboxt und gedrückt hätte (Bisswunden im Gesicht und am Arm). Als er wegen Abschürfungen ein Heftpflaster wollte, sagte er: „Ich habe eine Blasenentzündung, mache ein Band drauf“. Als er Fieber hatte, fragte er, ob das Heiße wieder vorbeigehe. Er stellte viele Fragen, die mit Empfindungen zu tun hatten und mit Verletzungen, die man ihm beigefügt hatte: „Habe ich Knoten auf dem Kopf?“, „Habe ich einen Rasenmäher im Bauch?“ „Soll ich die Bartstopfeln wegwaschen?“, „Heißt das Schild Kinderzerren?“ (Fußgänger-Verkehrsschild), „Machst du auch keine festen Sachen?“ (als ich mit Richard ein taktiles Programm durchführen will).

Er erfand auch neue Ausdrücke für bestimmte Formen von Berührungen:

Krullen für Zwicken, Klimpern für Handauflegen, Verregeln für die Berührung von Fliegen. Aus Angst vor Fliegen wollte er nicht auf die Toilette oder in sein Zimmer. Einmal schrie er abends im Bett, er hätte Angst vor den „Brandelcher“ (Fuseln an dem Frotteelaken). Ein Frotteeschlafanzug mit „Brandelcher“ wurde zeitweilig nicht mehr angezogen. Schmerzen, die er erlebte, wurden oft an mir abreagiert. Bei einem Spaziergang schrie er plötzlich ganz laut und schlug auf mich ein. Der Grund war ein Insektenstich, der seine Hand ganz dick anschwellen ließ. Ein andermal biss er mich in die Brust, nachdem er mit dem Fahrrad in die Brennesseln gefallen war. Fußstritte seiner Mitschüler wurden nach der Schule an mich weitergegeben, z.B. mit der Frage: „Bin ich der Ch., der Richard getreten hat?“

Nähe wurde zeitweilig schlecht ertragen und Richard beklagte sich, man würde ihn stoßen, obwohl man ihn nicht berührt hatte. Er beklagte sich, sein Bruder würde ihn hochheben, als dieser sich neben ihn auf die Bank setzte. Im Schwimmbad wurden große Bogen um fremde Menschen geschwommen und beim Radfahren wurde sein großer Abstand zu parkenden Autos etwas gefährlich. Im Lokal gab es Ärger mit der Bedienung, wenn Richard einen Meter vom Tisch entfernt sich hinsetzte und den Durchgang blockierte. Später hatten wir das entgegengesetzte Problem, dass Richard zu nahe an Autos vorbeifuhr und gelegentlich Spiegel verschob, dass er zu nahe an Menschen vorbeiging, dass er seine Gesprächspartner berührte, dass er fremden Leuten über die Haare fuhr, besonders dann, wenn sie über eine schöne Lockenpracht verfügten. Dass er die Perücke einer Nachbarin ins Rutschen brachte, war schon etwas peinlich.

Im Laufe der Zeit und unter dem differenzierten taktilen Programm wurden die „Hautsensationen“ weniger. Richard lernte kalt und warm unterscheiden (früher war das Badewasser, wenn es ihm unangenehm war, „so kalt so warm“). Er war nicht mehr so wählerisch mit seiner Kleidung und wünschte gelegentlich Hautberührungen: „Mama kitzle mich, kitzle voller.“, „Mama schmuse mit mir.“ Er interessierte sich irgendwann einmal für Schlägereien im Fernsehen, liebte es, eine Zeitlang mit seinen Brüdern zu kämpfen und boxte und schlug andere. Boxen und Schlagen konnte auf Boxsack und Stoffpuppen umgelenkt werden. Während Richard meist weniger warme Kleidung bevorzugte, zog er vorübergehend, bei der größten Hitze, die dicksten Schlafanzüge und die dicksten Trainingsanzüge an.

Es kam immer wieder zu bizarren Bewegungsabläufen und Haltungsstereotypien. Einmal ging und saß er mit gespreizten Fingern auf den Oberschenkeln, ein andermal mit gefausteten Händen. Oder die Hände wurden bei abgewinkelten Armen nach unten geschüttelt. Als er die Schule für Lernbehinderte besuchte und einen Ranzen tragen musste, wurden die Schultern nach oben gezogen und die Arme hingen im Abstand zum Körper ganz gerade nach unten. Manchmal neigte er sich ganz nach der Seite, ein andermal extrem nach vorne, dann wieder bedrohlich weit nach hinten. Beim Schreiben und Zeichnen wurden gelegentlich die Finger abgespreizt. Manchmal zeichnete er mit so festem Druck, dass das Papier Löcher bekam. Ein andermal zeichnete er so, dass man den Eindruck hatte, der Stift würde sich in der Luft bewegen. Er stand oft breitbeinig, mit Händen in den Hosen oder saß breitbeinig mit Händen auf den Knien. Es wurden Drehbewegungen mit dem ganzen Körper gemacht und wiegende Bewegungen mit breitbeinigem Stehen.

Mit der Pubertät und dem neuen Gefühl der Erektionen und des Samenergusses kamen neue unverstandene Gefühle auf Richard zu, ähnlich der Gefühle zu Anfang des taktilen Programms. Es fiel ihm schwer, seine Aufgaben im Sitzen zu machen. Er kniete sich auf den Boden zum Schreiben und zum Zeichnen oder er stellte sich zum Essen und zum Arbeiten an den Tisch. Er zog seine Hosen so weit hoch, bis sie in die Analfalte schnürten und schaffte es, die engsten Jeans hochzukrempeln. Er führte nach der Schule Selbstgespräche mit entsprechenden Ermahnungen: „Hände aus der Hose. Ich binde dich zu. Ich nagle dich fest.“ Um in der Schule und in der Öffentlichkeit keine allzu großen Probleme zu bekommen, gaben wir ihm eine Zeit lang nur noch Latzhosen zum Anziehen.

Mit Beginn des Schuljahres 1983 (mit 17 Jahren) wurde Richard extrem schwierig und ablehnend, so dass wir morgens Mühe hatten, ihn aus dem Bett und zum Bus zu bringen. Es war zu Hause wenig mit ihm anzufangen und ein Übungsprogramm oder andere Aktivitäten waren fast nicht möglich.

Er schlug sich sehr oft, vor allem auf die linke Gesichtshälfte und auf die linke Kopfseite. Er stieß morgens, wenn er zum Bus sollte, seinen Kopf gegen die Wand oder das Auto. Die linke Gesichtshälfte war öfter heiß und rot und das linke Ohr dick und blau. Sein Schlagen schien durch eigene Schmerzen und durch Handgreiflichkeiten seiner Mitschüler verursacht zu sein. Er schlug sich z.B. bei einer Stirnhöhlenentzündung im Stirnbereich und bei Zahnschmerzen im Bereich des erkrankten Zahnes. Er bat uns, seine Hände festzuhalten, damit sie nicht herunterfallen und ihn schlagen. Er stellte auch Fragen im Zusammenhang mit seinen Schmerzen: „Habe ich Zahnweh in der Schule gehabt? Habe ich Brot essen müssen? Hat das weh getan?“, „Hat der F. mich mit der Eisenstange geschlagen?, Hat das weh getan?“, „Hauen dich die anderen, wenn du nicht spurst?“, „Hat mich der Herr X mit in das Lehrerzimmer genommen? Hat er mir einen Kinnhaken gegeben?“, „Hat Herr X. mich am Ohr gezogen, weil ich nichts von Maria und Josef gesagt habe?“ (machte dabei Drehbewegungen mit seinem Ohr).

Es kam auch zeitweise wieder zur Stuhlverhaltung und zu Bettproblemen bzw. zu Schlafproblemen. Richard schlief jetzt selten in seinem Bett. Er schlief auf dem Boden sitzend im kalten Flur, mit überkreuzten Beinen oder mit angewinkelten Beinen und Armen, die Fäuste geschlossen; auf der Badewanne sitzend; im Bücherregal; auf der Treppe; im Flur stehend oder überhaupt nicht. Wenn er die ganze Nacht sitzend in verkrampfter Stellung zugebracht hatte, waren die Füße morgens öfter dick und rot und wenn er stehend die Nacht verbracht hatte, waren die Fingerkuppen

und Fingernägel blau. Er trippelte eine ganze Nacht im Flur stehend mit den Beinen und fragte morgens: „Geht das Wehe in den Beinen wieder vorbei?“. Bei unseren Zelt-Radtouren verzichtete er auf Schlafsack und Isomatte. Bei der Radtour nach Südfrankreich fuhr er zeitweise barfuß, stieß öfter mit dem linken Fuß während des Radfahrens fest auf und beklagte sich über steife Füße. Einige Male verlor er beim Radfahren den linken Schuh. Beim Skilaufen verlor er öfter seine Handschuhe. Er schmierte auch öfter Essen auf die linke Gesichtshälfte und fragte, ob dann das „Laute“ wieder vorbeigehe.

Er fragte: „Tut es meiner Nase weh, wenn die Autos so schnell fahren?“ und beklagte sich, dass unser Haus herumwackle. Er äußerte Angst, im Bus schreien zu müssen, weil der zu heiß sei. Beim Gehen breitete er die Arme aus, „weil die Straße zu eng sei“. Um nicht die Arme ausbreiten zu müssen (in der Schule wurde dies geahndet), wollte er mit dem Fahrrad die Nachbarn besuchen, die drei Häuser von uns weg wohnen.

Im Nachhinein denke ich, dass es ein Teufelskreis war, der Richard das Leben in den letzten 3 Schuljahren so schwer machte und auch uns, den Lehrern und seinen Mitschülern das Leben erschwerte. Richards Verhaltensweisen wurden in der Schule vorwiegend als Verhaltensauffälligkeiten, zum Teil auch familiär bedingt, interpretiert. Seine Wahrnehmungsprobleme wurden weniger wahrgenommen. So versuchte man seine Stereotypen und Bewegungsauffälligkeiten zu unterbinden, beauftragte damit auch Mitschüler. Die weniger behinderten Mitschüler konnten sich mit Richards Verhalten nicht abfinden und versuchten ihrerseits, Richard auf ihre Art zu „erziehen“. Richard wiederum versuchte, in diesen letzten Schuljahren Kontakt mit seinen Mitmenschen aufzunehmen. Er tat dies aber wegen seiner taktilen und sozialen Probleme sehr ungeschickt und kleinkindhaft, mit Antippen, Berühren, Anrempeln durch zu wenig Abstand und durch Fragen nach Esssachen und Zigaretten (mit Fragen nach Schokolade und Zigaretten konnte er sogar mit Ausländern Kontakt aufnehmen).

Inzwischen, seit Richard in der Schwerbehindertengruppe der WfB ist (die ersten beiden Jahre im Arbeitstrainingsbereich der Werkstatt waren genau so schlimm wie die letzten Schuljahre), hat sich vieles gebessert, vermutlich durch bessere äußere Bedingungen (kleine Gruppen, abseits der lauten Werkstatt, ohne die Geräusche der Schlosserei und Schreinerei, kein Essen im großen Gemeinschaftsraum) und durch mehr Wissen über die autistische Behinderung. Möglicherweise sind die Mitarbeiter etwas „abgehärteter“ und sehen manche Verhaltensweise etwas lockerer, vielleicht steht der pädagogische Anspruch nicht mehr im Vordergrund und macht damit das Zusammensein mit Richard weniger problematisch und frustrierend. Vielleicht fühlen sich die „Schwerbehinderten“ durch Richards Verhaltensweisen weniger gestört. Vielleicht hat sich Richard mittlerweile an vieles gewöhnt, was ihn früher gestört hat. Sicherlich hat er auch, obwohl kein „neurologisches Organisationsprogramm“ mehr durchgeführt wurde, durch seine „sportlichen Aktivitäten“ Fortschritte in seiner Tiefenwahrnehmung und in seiner taktil-visuellen-räumlichen Wahrnehmung gemacht. Es haben sich Bewegungsmuster entwickelt, die zwar ungewohnt aussehen, aber trotzdem ganz sinnvoll zu sein scheinen. Man hat nicht den Eindruck, dass Richard sich beim Gehen oder Radfahren besonders anstrengt und trotzdem bewältigt er schneller einen Berg, als jemand, der sich besonders schnell zu bewegen scheint und besonders stark in die Pedale tritt.

Mittlerweile wissen wir auch, dass viele Auffälligkeiten ihren Sinn hatten und haben, dass zum Beispiel das Schlagen etwas mit Selbststimulation zu tun hat, dass es aber auch ein Ausdruck von Schmerz sein kann. Wir versuchen, Richard in seinem Schmerz ernst zu nehmen und Abhilfe zu schaffen. Wir wissen aber auch, dass das Schlagen irgendwann dazu benutzt wird, etwas zu erreichen oder zu vermeiden und versuchen, diese Form des Schlagens zu ignorieren. Wir wissen inzwischen, dass manche Verhaltensauffälligkeiten ganz plötzlich auftreten, sozusagen aus heiterem Himmel und ebenso plötzlich wieder verschwinden, ohne dass wir besonders eingreifen. Ich denke, wir haben uns der Welt von Richard angepasst dadurch, dass wir gelernt haben, viele „Merkwürdigkeiten“ zu verstehen und Richard hat sich „unserer Welt“ angepasst, dadurch, dass er sich an viele Dinge wohl oder übel gewöhnen musste.

10.2. Sehprobleme

Bei Richard haben wir, als er ein halbes Jahr alt war, ein leichtes Schielen und eine Kopfschiefhaltung festgestellt. Eine Schielbehandlung wurde von dem Augenarzt, den wir konsultiert hatten, erst mit 2 Jahren als notwendig erachtet. Also wurde mit 2 Jahren eine Schielbehandlung begonnen, zunächst mit Atropintropfen, später mit Zukleben und zuletzt Brille. Zu Beginn dieser Behandlung wurde Richard plötzlich auffällig (extrem anhänglich, weinerlich u.s.w.). Wenn man weiß, dass durch Atropintropfen das Auge sehr lichtempfindlich wird, kann man im Nachhinein gut nachfühlen, wie belastend diese Behandlung für Richard war. Das Abkleben des besseren Auges oder das Tragen der Brille scheint Richard auch gestört zu haben. Nach der Schneeschmelze entdeckten wir einige Augenpflaster auf dem Pfad zum Kindergarten. Er hatte auch einige Brillen verbogen und somit unbrauchbar gemacht. In der Kindergartenzeit fiel sein Augenbohren, das Wedeln der Hände seitlich der Augen, oft mit abgespreizten Fingern und ein „Durcheinenhindurchschauen“ auf. Öfter bohrte er auch in meinen Augen. Mit 6 Jahren, in der Zeit, als gar nichts mit ihm anzufangen war, haben wir die Schielbehandlung aufgegeben.

Bis zu 5 1/2 Jahren zeichnete Richard nicht spontan, höchstens im Kindergarten, wenn man es von ihm verlangte. Zu Hause überkritzelte er lediglich in Bilderbüchern Tiere, die er nicht sehen wollte. Er riss auch Teile, auf denen Tiere zu sehen waren, aus den Bilderbüchern, Fernsehen wollte er zu dieser Zeit ebenfalls nicht. Ich hoffte, Richard eine kleine Hilfe zu geben, seine Ängste abzubauen, wenn ich ihn zum Malen bringen könnte. Ich setzte mich eine ganze Woche lang neben ihn, zeichnete den Anfang eines Bildes (es war nach dem Skiurlaub, der ihn sehr beschäftigte): das Dach eines Kuhstalles, die Masten der Bergbahn. Richard zeichnete dann die Dinge, die ihn gleichzeitig faszinierten und ängstigten dazu: Kühe, Hunde, Gondeln. Spätere Themen, die dann spontan gezeichnet wurden, waren Zahnarzt mit Schlauch, Traubenabladen bei der Winzergenossenschaft mit Saugschlauch, Bademeister, der das Schwimmbecken aussaugt, Finger mit Gesichtern drauf (nach einem Fingerspiel „Das ist der Daumen“) und vor allem Tiere (Nashörner, Wölfe, Elefanten, Hunde). Nach dieser ersten Zeichenphase schaute sich Richard im Fernsehen die Hitparade und Daktari an und ließ sich aus Tierbüchern vorlesen.

Dezember 1972 (im Alter von 6 Jahren) kam es wieder zu einer Verschlechterung, die mit starken Angstzuständen und mit einem Rückzug in die dunkle Ecke des Spielzimmers verbunden war. Zunächst wurde überhaupt nicht mehr gezeichnet, dann wollte er, dass ich ihm die Tiere zeichnete. Er drehte sich dabei weg und betrachtete mein Zeichnen aus den Augenwinkeln, wie wenn er vor

den gezeichneten Tieren Angst hätte. In der gleichen Stellung zeichnete er ganz schnell noch einen Käfig über die Tiere, Ketten an ihren Hals oder einen Riegel an die Tür des Käfigs.

Nach dem Klinikaufenthalt in Heidelberg, wollte er „Weißes“ nicht sehen. Er bekam einen Schreianfall wegen einer Sahnehaube auf dem Eis. Er hatte Angst vor Speckstücken in der Wurst, vor geschälten Kartoffeln und vor weißem Geschirr auf einem weißen Tisch. Er setzte sich deswegen nicht mehr an den Esstisch und machte sich seine Zitronentee-Wassermischung am Wasserhahn im Mund, weil er die weißen Tassen nicht benutzen wollte. Er ließ sich das Struwwelpeterbuch 10-20 mal am Tag vorlesen, ebenso „Max und Moritz“. Er benutzte in dieser Zeit nur beschriftetes Papier, vorwiegend nur kleine Zettel, von denen er vor dem Malen eine Ecke abbriss. Vermutlich wurden angstmachende Geräusche (z.B. Hundegebell, Maschinenlärm) mit visuellen Eindrücken in Zusammenhang gebracht. So beklagte er sich am Morgen, die Schürze der Oma, die in seinem Zimmer über seinem Stuhl hing, hätte gebellt.

Später wurde das Aussehen von Menschen mit dem Aussehen von Tieren in Verbindung gebracht. Er fragte seinen Bruder, ob er ein Pferd sei, weil er Haare wie ein Pferd hätte, seine Schwester, ob sie ein schwarzer Stier sei, weil sie solche Haare hätte und mich, ob ich ein Stachelschwein sei, weil ich Stachelschweinhaare hätte. Richard ordnet jetzt immer noch Menschen nach Haaren ein, die er bevorzugt wahrzunehmen scheint. „Ist das der Herr X?“ Auf meine Gegenfrage, ob es wirklich der Herr X sei, antwortete er: „Nein, aber er hat Haare wie der Herr X“. Mit 7 Jahren entdeckte er Männchen in meinen Augen und wollte einige Tage immer in meine Augen sehen. Ein Jahr später sagte er zu seinem Spiegelbild: „Ich bin es“. Mit 9 Jahren konnte er noch keine Farben benennen, zeichnete vorwiegend mit einem Kuli, einem Bleistift oder mit einem blauen Filzstift. Er zeichnete schnell und viel, manchmal bis 100 Blätter an einem Tag, mit festem Druck, oft gleiche Motive, bevorzugt Tiere und späterhin vorwiegend Menschen. Das fertige Bild hatte keine Bedeutung für ihn. Späterhin räumte er die gemalten Bilder sofort weg, wie wenn er sie nicht mehr sehen wollte. Gezeichnetes wurde oft überzeichnet und aus einem angefangenen Hundebild konnte während des Zeichnens ein Pferd werden. Oben und unten wurde während des Zeichenprozesses zuweilen nicht eingehalten, das fertige Bild hatte aber die richtige räumliche Anordnung. Er malte auf Papier, Wände, Möbel, in den Sand und in die Luft. Er konnte sehr gut Tiere in Bewegung zeichnen und konnte auch gut die Bewegung der Tiere nachahmen. Dieses gute „Bewegungssehen“ verschwand, als sich sein zentrales Sehen besserte, so dass man annehmen musste, dass sein peripheres Sehen zunächst besser war, als sein zentrales Sehen.

Viele seiner Auffälligkeiten schienen durch seine Überempfindlichkeit für Licht verursacht zu sein. So spielte er bei unserem ersten Skiurlaub fast den ganzen Tag im Schnee, direkt vor einer Hütte, immer mit Blick zur Hüttenwand. „Die Sonne soll nicht scheinen. Ich will die Sonne herunterwerfen.“ Die Sonne schien ihn am meisten zu stören, wenn sie durch eine dünne Nebeldecke oder durch die verstaubten Scheiben des Autos schien. Er beklagte sich deswegen einmal, dass das Auto zu hell sei und bekam einen Wutanfall. Ein andermal sagte er in der gleichen Situation: „Ich mache jetzt nicht mehr die Augen zu“. Er zeichnete am liebsten in einer dunklen Ecke und einmal sagte er zu mir: „Mach das Licht aus, damit ich besser malen kann.“ Oder: „Das Papier will ich nicht haben, das ist zu hell“ (ein glattes, etwas glänzendes Papier). Einmal beklagte er sich über Spiegelungen im Stallfenster und wollte deswegen nicht in diesen Teil des Stalles. Zur gleichen Zeit faszinierten ihn Spiegelungen in der Scheibe des Fernsehers und in den Fenstern. Er wollte

auch meine Zähne nicht sehen und sagte, wenn ich mit ihm redete oder lachte: „Tu die Zähne weg“.

Er schien auch Angst zu haben vor Dingen, die sich am Rande seines Gesichtsfeldes bewegten, vor kleinen Hunden und Katzen, vor unserem Hamster und Zwerghasen und vor kleinen Kindern, vor allem vor kleinen blonden Mädchen. Einmal stand die kleine blonde Tochter meiner Freundin vor der Balkontür und wollte hereingelassen werden, worauf Richard ganz schnell den Rolladen herunterließ, statt ihr die Tür zu öffnen. Als es mir auffiel, dass er nicht richtig nach unten schaute, kam ich auf die Idee, ihn beim Schuhebinden den Fuß auf einen Schemel stellen zu lassen. Jetzt erst klappte das lang geübte Schuhebinden. Dass ihm das seitengleiche Nachahmen von Bewegungen Schwierigkeiten machte, merkte ich erst, als ich mit den Kindern die Skigymnastik im Fernsehen mitmachte. Richard glaubte auch lange Zeit, im Fernseher säßen echte Menschen und fragte einmal, ob er die Kinder aus dem Fernseher herausholen dürfte. Bei dreidimensional gemalten Bilderbüchern fragte er, ob er in das Bilderbuch hinein dürfe. Er fragte auch, ob er dem Pferd auf dem Bild die Beine abschneiden dürfte, weil er Angst hatte, das Pferd könnte ins Zimmer springen. Wenn sich ein Bild auf zwei Seiten eines Bilderbuches erstreckte, klappte er die eine Seite um. Mit 9 Jahren betrachtete er vermutlich erstmals bewusst die weitere Umgebung (bei einem Urlaub in Spanien). Er wollte immer wieder mit mir auf einen höhergelegenen Aussichtspunkt, um die Straßen, Häuser und das Meer zu betrachten. Das Nachuntengucken scheint allerdings auch eine Rolle gespielt zu haben.

Februar 1976 (im Alter von 10 Jahren) begannen wir mit Übungen, die seine Augenbeweglichkeit, seine Akkomodation, seine Augen-Hand-Koordination, sein binokulares und sein zentrales Sehen bessern sollten. Später kamen Übungen dazu, die das rechte Auge dominant machen sollten. Wegen seiner Lichtüberempfindlichkeit sollte er, auf kurze Zeiten begrenzt, im Freien und besonders an hellen Tagen eine Sonnenbrille tragen. Richard lernte in dieser Zeit Farben erkennen und benutzen. Er freute sich über „Leuchtendes“ und „Farbiges“ und rief: „Das sieht aber schön aus“, als er eine blaue Flüssigkeit in einem Glas betrachtete. „Du siehst schön aus“, zur Oma, die mit einem gelben Anorak zu Besuch kam. Zu mir, als ich ein gelbes Kleid anhatte: „Du siehst toll aus. Wir beide sehen toll aus“ (Richard hatte rote Shorts und einen roten Pulli an). Er stellte jetzt auch „Merkmale“ und „Ähnlichkeiten“ fest: „Ist der Herr X dick?“, „Ist die Regina dick?“, „Ist das schön eckig?“, „Hat die Frau blonde Haare wie die Regina?“. Zeitweilig hatte er das Bedürfnis, Dinge parallel zu legen. Vor dem Schlafengehen wurden Bleistifte und Holztiere auf dem Fußboden parallel gelegt, die Kleider auf dem Stuhl geradlinig angeordnet und der Schulranzen in einer bestimmten Schrägstellung auf einem festen Platz an die Wand gelehnt. Das Gedeck musste einen bestimmten Abstand zur Tischkante haben und das Besteck musste ganz gerade, ebenfalls in einem bestimmten Abstand zum Teller liegen. Irgendwann wollte er, dass ich ihn beim Sprechen anschaute und drehte mein Gesicht zu sich mit den Worten: „Guck mich an.“ Er schielte jetzt öfter auf seine Nase, schaute an seinem Körper hinunter, betrachtete seine Füße. Er betrachtete seine seitlich vom Körper nach unten gestreckten Arme und Hände. Manchmal hielt er beide Arme ausgebreitet, wenn er durch eine Tür ging, wie wenn er den Durchgang ausmessen wollte. Er liebte es, auf der Außenseite des Balkongeländers zu gehen und nach unten zu schauen oder sich auf das Dreimeterbrett im Schwimmbad zu setzen (gesprungen ist er allerdings von dieser Höhe nie) und tauchte mit der Brille nach Gegenständen im Wasser. Er interessierte sich für Blumen, wollte deswegen

Leute mit schönen Topfpflanzen besuchen, reklamierte, wenn beim nächsten Besuch ein Topf nicht mehr auf seinem Platz stand und stellte die alte Ordnung wieder her. Er malte nach dem Sizilienurlaub Palmen und entdeckte bei der Heimfahrt Männlein auf einem Bergrücken, die sich bewegten (Bäume im Wind).

Lese- und Schreibübungen haben vermutlich zusätzlich zu einem besseren zentralen Sehen beigetragen. Das Schielen wurde weniger und Richard erlernte das Schreiben sehr schnell, wobei ihm das Schreiben aus dem Gedächtnis leichter fiel als das Abschreiben von der großen Wandtafel und das Schreiben leichter als das Lesen. Anfangs rutschte er beim Abschreiben gerne von einer Zeile in die andere und das Lesen klappte zunächst mit einem „Lese Fenster“ besser. Bei längerem Arbeiten auf heller Fläche wurde das Schielen etwas mehr und vor allem morgens beim Wecken, wenn er die Augen öffnete, war ein Schielen zu beobachten. In der Sonne kniff Richard das rechte Auge zu, das das sehschwächere und lichtempfindlichere Auge ist und mit dem er vermehrt schielt. Kurzfristig schielte er vorwiegend links. Es war in der Zeit, in der er vor seinem rechten Auge Messer und andere Gegenstände jonglierte.

Diese Besserungen unter dem visuellem Programm waren nicht stabil und seine Entwicklung verlief weiterhin phasenhaft, mit Fortschritten, Rückschritten, neuen Stereotypen und neuen Zwängen. Als er in den beiden letzten Schuljahren besonders schwierig und ablehnend wurde, so dass auch kein „Programm“ mehr möglich war, traten alte Probleme und alte Stereotypen wieder auf. Das Schielen wurde mehr, er wollte keine spiegelnde Flächen sehen (er bat mich z.B. das Licht im Flur auszumachen, weil es auf der Treppe spiegle), er wollte es in seinem Zimmer ganz dunkel haben, kritzelte wieder auf beschriebenem Papier. Er räumte Dinge, die er nicht sehen wollte oder von denen er dachte, dass sie hier nichts zu suchen hätten, weg. Zahnbürsten, Zahnbecher, Seife landeten auf dem Spiegelschrank, Klopapier in der Badewanne. Seine Zeichnungen wurden in das Fach unter seinem Schreibtisch gesteckt und die Mäntel der Besucher in unser Schlafzimmer hinter die Betten geworfen. Der Platz um seinen Essteller wurde freigefegt, indem er sämtliche Schüsseln und Kannen von sich wegschob, ohne sehr darauf zu achten, dass nichts auf dem Boden fiel. Die leere Tasse oder der leere Teller wurden im Lokal zu den fremden Tischnachbarn geschoben. Die Mitarbeiter der Schule beklagten sich, dass Richard oft während des Unterrichtes schlafen würde. Die Mitschüler wiederum schimpften bei mir, dass Richard in der Schule penne. Ich wiederum wunderte mich darüber, weil Richard zu Hause untertags nie im Sitzen einschlieft, auch wenn er die ganze Nacht wach war. Dann konnte ich dieses „Pennens“ in der Schule beobachten. Richard saß in angespannter Körperhaltung, mit krampfhaft aufgerissenen Augen, bei hellem Neonlicht an einem weißen Tisch. Plötzlich neigte er sich zur Seite und die Augen fielen ihm zu. Das gleiche passierte anschließend einmal zu Hause, als er vor dem Fernseher saß. Seine diesbezüglichen Reden: „Tut das Licht in meinen Augen weh?“, „Penne ich?“, „Mama, der Richard pennt. Ist das nicht so schlimm, wenn man pennt?“, „Im Werkraum habe ich ein bisschen geheult. Wenn das Licht brennt, muss man doch weinen.“, „Lass das Licht aus, sonst muss ich pennen. Das Licht tut meinen Augen weh.“. In der Zeit des „Pennens“ schielte er auch vermehrt mit dem linken Auge und schlug sich zuweilen auf das linke Auge. Als ich ihm deswegen die Hände festhielt, rieb er sein Auge an meiner Schulter.

Die „Sehprobleme“ und die Auffälligkeiten im Zusammenhang mit diesen sind weniger geworden. Allerdings wird er weniger mit Sehen gefordert, was das Sehen im Nahbereich betrifft. Er zeichnet

auch seltener, schaut aber vermehrt Bücher und Hefte an. Dabei bringt er das Buch ziemlich nahe an sein linkes Auge. Durch seine Bergtouren und Radtouren hat er vermutlich weitere Seherfahrungen machen können.

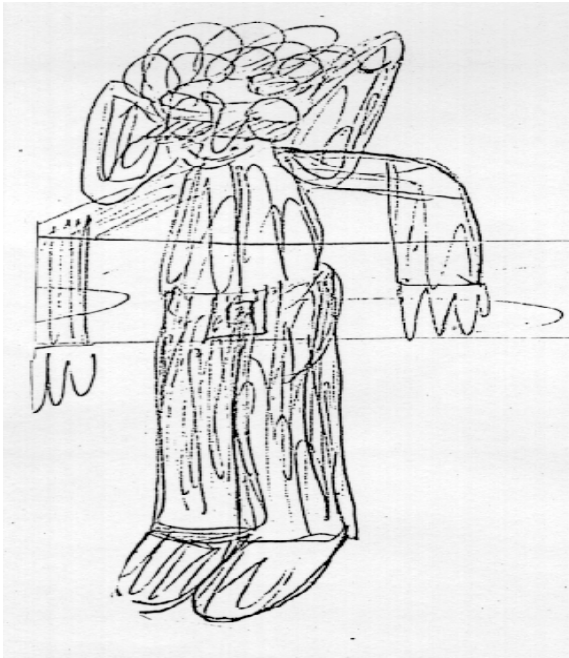
10.3. Hörprobleme

Richards Hörempfindlichkeit ist ein sehr gut erkennbares Problem, das viele Verhaltensauffälligkeiten verursacht, die von seiner Umwelt negativ beurteilt werden und ihm die Auseinandersetzung mit ihr und die Integration in sie erschwert. Diese Überempfindlichkeit zeigt sich auch nicht immer und scheint mehr in den höheren Frequenzbereichen zu liegen.

Jedenfalls kann Richard inzwischen seine Probleme besser wahrnehmen, kann darüber sprechen und sich bei Bedarf oft vor störenden Geräuschen schützen - zumindest zu Hause. Er stellt Waschmaschine, Kühlschrank und Heizung ab, wenn er sich davon gestört fühlt. Er vermeidet es, in laute Lokale zu gehen, wenn er zuvor weiß, dass er den Lärm nicht ertragen kann. Er bittet uns, das Radio, den Fernseher auszumachen. Er versucht, störende Geräusche durch eigenes „Lautsein“ zu übertönen, was für die Umgebung sehr unangenehm ist und Zurechtweisungen, Angeschrienwerden zur Folge hat. Es entsteht ein Teufelskreis mit all seinen Folgen.

Wir wiederum versuchen, auf seine Hörprobleme, so weit es geht, Rücksicht zu nehmen. Wir lassen Haushaltsmaschinen in seiner Abwesenheit laufen, erlauben es, dass er bei Festen mit vielen lauten Menschen in der Küche isst. Wir vermeiden Urlaubssituationen mit langen Autofahrten, machen dafür Bergwanderungen und Radtouren in ruhigen Gegenden. Wir machen ihm auch Mut, Geräusche zu ertragen. Im August letzten Jahres hat er z.B. eine ganze Woche lang vor einer Hochzeit mit Polterabend ununterbrochen Ängste geäußert. Wir haben versucht, ihn zu beruhigen mit dem Hinweis, dass der Krach zeitlich begrenzt sei, dass er ihn ertragen könne, ohne sich schlagen zu müssen und ohne schreien zu müssen. Er hat dann wirklich das Fest gut überstanden.

Viele Verhaltensbesonderheiten konnten wir erst im nachhinein als Folge einer Überempfindlichkeit im Hören verstehen. Bis zu seinem 4. Lebensjahr hörte Richard sehr gerne Musik. Er konnte nach einigem Hören unbekannte Texte und Melodien wiedergeben, konnte Sprachmelodien nachahmen und hatte eine Vorliebe für „Rhythmisches“. Wir bildeten uns ein, ein besonders musikalisches Kind zu haben.



Richard Schwaab: Selbstbildnis

Vor seinem 5. Geburtstag äußerte er Angst vor der Traubenmühle der Winzergenossenschaft, die man auf unseren Spaziergängen hören konnte. In den Jahren zuvor schien er eher von dem Geräusch fasziniert zu sein, blieb stehen, lauschte und wollte, dass ich mit ihm zur Winzergenossenschaft gehe.

Mit knapp 6 Jahren begann er, all diese Dinge, die ihn sowohl faszinierten als auch ängstigten, zu zeichnen: die Sauganlage und Traubenmühle der Winzergenossenschaft, das Sauggerät im Schwimmbad, den Saugschlauch beim Zahnarzt, Bergbahnen, Hunde, deren Gebell ihn ängstigte. Diese Hundeangst, die abhängig von der Frequenz des Bellens war, hinderte ihn an vielen Aktivitäten. So musste er sich beim Skilaufen an mich klammern, wenn ein Hund auf der Piste war oder er weigerte sich, Schlittschuh zu laufen, wenn ein Hund auf dem Weiher bellte. Auch andere Geräusche waren hinderlich. So konnte es passieren, dass er wegen des Geräusches eines Traktors oder eines Flugzeugs sein Rad wegwarf und eine Zeitlang nicht mehr zum Radfahren zu bewegen war.

Als ganz dramatisch habe ich eine Szene im Heidelberger Zoo in Erinnerung. Geschwister und Kusinen wollten Richard dazu bringen, sich die Stachelschweine anzuschauen, vor denen er Angst äußerte. Sie konnten ihn schließlich überreden, mitzukommen, um den Stachelschweinen beim Fressen zuzuschauen. Plötzlich richtete sich ein Stachelschwein auf und schlug die Stacheln aneinander. Richard wurde ganz blass, schrie, lief weg und klammerte sich an mich. Ein Mann, der die Szene beobachtete, machte mir Vorwürfe wegen der falschen Erziehung meines Sohnes, weil es nicht normal sei, vor Tieren Angst zu haben. Es bildete sich ein Menschauflauf und es kam zu einem Wortwechsel zwischen diesem Herrn und mir. Der ältere Bruder von Richard, der dies schlecht verkraftete, brach in Tränen aus. Damals konnte ich dem Herrn nicht sagen, dass es nur das Geräusch der Stacheln und keine eigentliche Tierangst war, was Richard so panisch reagieren ließ.

Es kam auch zu dramatischen Szenen in der Kirche, als die Lautsprecheranlage defekt war und ein kaum wahrnehmbares Nebengeräusch zu hören war und bei einem Orgelkonzert im Speyrer Dom. Geschützt hat sich Richard meist mit der Kapuze seines Parkas. Nur wussten wir damals nicht, warum er unbedingt die Kapuze aufbehalten wollte. Schreianfälle gab es oft erst nach dem Gottesdienst und eingeschlagene Scheiben nach der Schule oder nach dem Winzerumzug mit der lauten Blechmusik. Als ich in der Schule einen Besuch machte, hingte sich Richard an mich und bettelte, mit nach Hause genommen zu werden. Dabei hat er ganz ängstlich auf die Neonröhre geschaut, die defekt war und ein kaum hörbares, helles Geräusch machte. Ein paar Tage später schlug er in der Schule mit einem Stuhl eine Scheibe ein. Erst später habe ich den Grund des Scheibeneinschlagens erfahren.

Zeitweise haben Richard Ohrstöpsel geholfen, die er sich nach Bedarf in die Ohren steckte, z.B. als wir auf einer Bergtour an lauten Bergbächen vorbeikamen. Auch das Aufsuchen der Geräuschquellen und Erklärungen dazu konnten eine Hilfe sein. Auf dieser Bergtour wollte er eine Hütte, in der wir übernachteten, abreißen, weil sie brummte. Wir haben die Geräuschquelle gesucht. Es war der Generator im Keller. Wir haben Richard erklärt, wie er funktioniert und wozu er notwendig ist.

In der Cafeteria eines Einrichtungshauses wurde Richard durch das Geräusch der Klimaanlage ganz unruhig und laut. Die Ohrstöpsel hatten wir vergessen. In meiner Not rollte ich ein Papiertaschentuch zusammen und gab es Richard. Er steckte sich die improvisierten Ohrstöpsel in die Ohren, wurde ruhig und meinte, dass es jetzt angenehmer sei. Zu einer bevorstehenden Faschingsfeier verlangte er „ganz große“ Ohrstöpsel.

Richard stellt öfter Fragen oder macht Aussagen, die auf seine Hörprobleme hinweisen: „Ist das die Landschaft, die brummt?“, wenn wir bei starkem Wind im Wald spazieren gehen. „Brummt das Licht?“, „Schreit das Licht mich an?“, „Brummt die Decke?“, „Geht das Laute wieder vorbei, wenn ich mir etwas in das Gesicht schmiere?“, „Kommt das Laute aus Seppels Zimmer?“ (neu eingebauter Dimmer im Zimmer gegenüber, der Richard daran hindert, in seinem Zimmer zu schlafen, weil er dieses Geräusch nicht hören will), „Ich will nicht in die Schule, weil die Schule brummt.“. Er beklagt sich über eine Lehrerin, weil sie „stimmig“ spricht, über die Mutter, weil sie so arg „schnauft“. Richard will nicht in den Wald, wenn der Wind bläst. Will mit dem Peugeot fahren, weil der leiser sei. Er möchte, dass die Scheibenwischer abgestellt werden, weil sie seinen Ohren weh täten. Er will mitten im Sommer die Autofenster geschlossen haben. Er will nicht in sein Zimmer oder auf die Toilette, wenn dort eine Fliege rumbrummt. Er erzählt, dass er bei dem Sizilienurlaub viel lieber draußen in den Wellen geschwommen sei, weil da das Meer nicht so laut war.

Als Richard 16 Jahre alt wird, nehmen u.a. seine Verhaltensprobleme, die mit seiner Hörempfindlichkeit zusammenhängen, zu. Er führt viele Selbstgespräche, Selbstbeschuldigungen. Er schreit nächtelang, beschimpft sich, wobei man am Tonfall und am Inhalt erkennen kann, wen er mit seinen Beschimpfungen nachahmt. Er schlägt seinen Kopf an die Autotür, an die Wand, schlägt sich auf den Kopf, schlägt Scheiben ein und tritt Löcher in die Türen. An seinen Fragen kann man erkennen, dass ein Zusammenhang mit unerträglichen Geräuschen, mit Erkältungskrankheiten und mit Problemen in der Werkstatt (Holzraum, laute Mitschüler, Zurechtweisungen) besteht. Manchmal fragt er, ob er Scheibenwischergeräusche, Herr-Kuhn-Geräusche oder Assi-Geräusche (Hund von Herrn Kuhn) machen dürfe.

Als sein 19. Geburtstag gefeiert wurde, wollte er nicht auf den Balkon zu seinen Gästen, weil er Angst hatte, sich dort schlecht zu benehmen, wenn es zu laut würde.

Mit 21 Jahren kommt Richard in die Werkstatt. Sein Kommentar in den ersten Tagen: „Die Werkstatt ist schön, alle sind nett zu mir, es ist nur zu laut.“ Die ersten Wochen in der Werkstatt übersteht Richard ganz gut. Dann wird sein Verhalten zunehmend schwieriger. Er beklagt sich über die lauten „Kinder“, über die Maschinen, schreit wieder nächtelang, will nicht aufstehen und zum Bus gehen, schläft oft sitzend im Flur, schlägt sich auf den Kopf und klagt über Kopfschmerzen. Im Zusammenhang mit einem Katarrh treten diese Verhaltensweisen verstärkt auf. Richard bekommt eine Verlängerung der Arbeitstrainingsmaßnahme und bleibt noch ein zweites Jahr in der Werkstatt. Es wird schlimmer. Von Dezember '88 bis August '89 ist Richard sehr schwierig, er schreit viel, hat Schlafstörungen, lässt sich zu keiner Arbeit motivieren, lehnt alle Aktivitäten wie Schwimmen, Radfahren, Wandern ab, mit einer kurzen Unterbrechung beim Skiurlaub an Ostern.

Ende August fahren wir mit dem Auto nach Südfrankreich, um dort eine Radtour zu machen. Richard schlägt sich auf der Fahrt, weigert sich am Campingplatz aus dem Auto zu gehen, lässt sich am nächsten Morgen überreden, das Auto zu verlassen, um in der Wohnung seiner Schwester zu frühstücken, schwingt sich anschließend auf sein Rad und fährt mit seinen Eltern drei Wochen durch Frankreich und von den schlimmen acht Monaten ist nichts mehr zu merken.

Anschließend darf Richard in die Schwerbehindertengruppe der Werkstatt, die etwas abseits der großen lauten Werkstattträume liegt. Er muss nicht mehr im großen lauten Speisesaal essen. Er muss nicht mehr die Maschinen der Schreinerei ertragen.

Seitdem geht es Richard und uns relativ gut und wir hoffen, dass es weiterhin Menschen gibt, die seine Probleme verstehen wollen, dass er ein Heim findet, das ihn erträgt und eine Umgebung, die er ertragen kann.

11. Leben so normal wie möglich - Skilaufen und Radfahren mit Richard

Margareta Schwaab

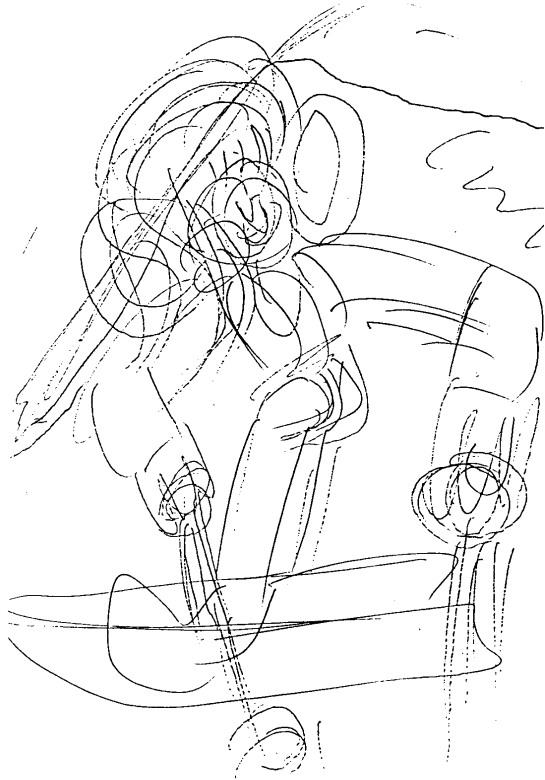
Richard war in den ersten beiden Lebensjahren ein lustiges und anhängliches Kind. Ab dem fünften Lebensjahr wurde er ablehnend, wollte nichts Neues lernen und nicht mit seinen Geschwistern und deren zahlreichen Freunden spielen. Das war für uns Eltern sehr lähmend. Um wenigstens etwas mit ihm zu unternehmen, sind wir oft mit ihm spazieren gegangen. Weil er unsere Nähe wollte, ist er meistens mitmarschiert. Später kam zu dem Spaziergehen Wandern, Bergsteigen, Radfahren, Skilaufen, Schlittschuhlaufen und Schwimmen dazu. Seine Probleme mit dem Sehen scheint er durch sein gutes Körpergefühl und sein gutes Hören auszugleichen.

11.1. Skilaufen mit Richard

Als Richard 4 1/2 Jahre alt war, waren wir erstmals mit allen fünf Kindern zum Skilaufen. Richard war damals ganz wild auf das Kabinenbahnfahren und auf das „Besichtigen von Kühen“. Er freute sich, von Vater oder Mutter unter den Armen gehalten, kleine Hänge herunterzufahren und spielte mit dem Gesicht zur Hüttenwand im Schnee.

Damals wussten wir noch nichts von seiner Überempfindlichkeit im Sehen. Wir wussten nicht, dass grelles Licht seinen Augen weh tat, und wussten auch nichts von seiner Überempfindlichkeit im Hören. Wir wunderten uns nur, dass das Geräusch von der Kabinenbahn ihn einerseits faszinierte und andererseits störte und dass er vor Hunden, die bellten, Angst hatte.

In den folgenden Jahren haben wir immer wieder versucht, Richard das Skilaufen beizubringen. Das größte Problem waren dabei die Skischuhe, die er sich nicht anziehen lassen wollte bzw. nicht anbehalten wollte (am liebsten würde Richard sommers und winters barfuß gehen; Kleidung und Schuhe wurden fast immer als unangenehm empfunden, umsomehr Winterkleidung und Skischuhe oder Bergschuhe und kalt und warm konnten lange nicht unterschieden werden). Etwas in den Händen zu halten, etwas mit ihnen zu tragen, wurde nach Möglichkeit vermieden. Das zweite Problem waren also Skistöcke und Handschuhe. Das dritte große Problem war ein Motivationsproblem, was vermutlich mit seiner gestörten Wahrnehmung und mit der Inkonstanz derselben erklärt werden kann. Bei dem einen Skiurlaub wurden Ski angezogen und das Skifahren geübt, bei einem anderen war Richard höchstens zu Wanderungen mit seiner Großmutter bereit oder zum Besuch von Gasthäusern mit Hundeverbotsschildern.



Richard Schwaab: Skilaufen

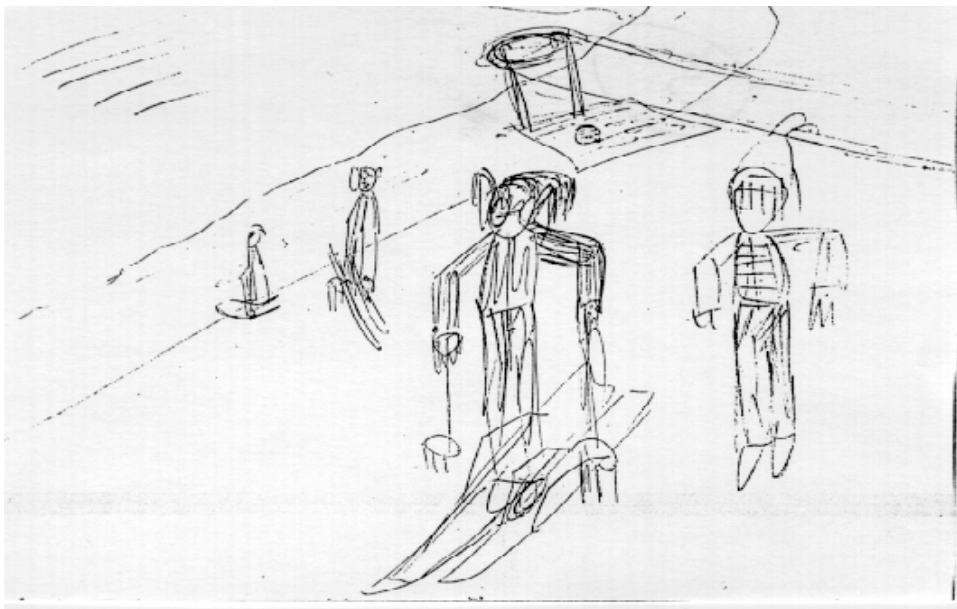
Zwischen 12 und 14 Jahren hatte Richard eine „gute Zeit“. Er war zu vielen Aktivitäten bereit, die er zuvor abgelehnt hatte. In dieser Zeit machten wir bei jeder Gelegenheit Skilanglauf auf Feldwegen, durch Weinberge und im Pfälzer Wald. Wir gingen zum Schlittschuhlaufen auf einen nahegelegenen Weiher. Probleme gab es nur, wenn die Langlaufspur vereist war und die Schuppen seiner Ski und unserer Ski ein unangenehmes klirrendes Geräusch erzeugten. Da konnte es passieren, dass Richard zu schreien anfing und seine Skistöcke wegwarf. Bellende Hunde auf dem Weiher konnten ihm das Schlittschuhlaufen verleiden.

Mit 14 Jahren machte Richard erstmals in der Schweiz einen Skikurs, zusammen mit einem Partner, einem gleichaltrigen hilfsbereiten Freund. Es war eine Überempelung der Skilehrerin und der anderen Kinder im Kurs, denen wir von Richards Behinderung nichts sagten und eigentlich auch von Richard. Dieser dreitägige Skikurs war für Richard und seinen Freund sehr erfolgreich. Sie konnten anschließend fast alle Abfahrten mit uns fahren. Nach einem weiteren Skikurs im darauffolgenden Jahr, ebenfalls mit dem Freund, konnten beide auf sämtlichen Abfahrten mithalten, auch bei schlechten Schneeverhältnissen, nur dass der Freund mehr auf Schnelligkeit und Richard mehr auf Sicherheit bedacht war.

Mit 17 Jahren absolvierte Richard einen weiteren dreitägigen Skikurs, in einer Erwachsenenski-Gruppe. Diese Gruppe war sehr bemüht, Richard, der versuchte, seine eigenen Wege zu fahren, in die Gruppe zu integrieren. Sie ließen ihn hinter dem Skilehrer fahren und gaben acht, dass er in der Spur des Lehrers blieb. In diesem Jahr war Richard sehr darauf bedacht, seine Unabhängigkeit zu beweisen und sich aller unangenehmen Dinge, die man ihm gewissermaßen aufgezwungen hatte, zu entledigen. Es war eine wilde Zeit. Richard schleuderte bei einer Abfahrt seine Stöcke

durch die Luft und brachte seiner Schwester eine Beule am Kopf bei. Eines seiner Geschwister hatte den Auftrag, Stöcke und Handschuhe einzusammeln, die er bei der Abfahrt absichtlich wegwarf. Ein Bruder hatte den Auftrag, hart hinter ihm herzufahren, damit er nicht „abhaute“. Richard gelang es trotzdem einen seiner Verfolger abzuschütteln, indem er in eine uns unbekannt Route einfuhr und plötzlich im Wald verschwunden war. Diese Route abseits der Piste hatte er vermutlich bei dem Skikurs kennengelernt. Zu unserer Beruhigung sahen wir ihn im Schlepplift hochfahren, ehe wir an der Liftstation waren. Die Sonnenbrille wurde abgelehnt und Skischuhe, die er zur Bergbahn tragen sollte, landeten in einem Steilhang an einem Bergbach. Er hatte sie heimlich über die Brücke geworfen. Einmal fanden wir nachmittags Richards Ski und Stöcke neben dem Ausgang zur Bergbahnstation. Richard war, ohne sich abzumelden, mit der Bahn zur Talstation gefahren und dann zur Ferienwohnung marschiert. Weil wir wussten, dass Richard Verbote ignorierte, haben wir mit ihm das ordentliche Abstellen von Ski und Stöcken geübt und das Wechseln von Skischuhen mit den Turnschuhen und das Abmelden von der Gruppe, wenn er früher nach Hause wollte. In diesem Jahr konnten wir erstmals Steilhänge, im Tiefschnee, abseits der Piste mit Richard fahren. Das Hineinfahren in den Steilhang machte ihm zuerst Angst, was vermutlich mit seinem Sehen zu tun hatte. Er ist es nicht gewöhnt, nach unten zu schauen und fährt normalerweise eher wie ein Blinder Ski, mit gutem Körpergefühl und mit wenig Kontrolle durch die Augen. So kommt es, dass er öfter Kratzer an den Ski hat, weil er Steinen nicht ausweicht, was ihn allerdings nicht zum Stürzen bringt.

Abgesehen von dem einen Jahr, in dem Richard solche Unabhängigkeitsbedürfnisse hatte, suchte sich Richard immer einen Partner, hinter dem er herfuhr. Meist wollte er dann immer mit demjenigen fahren, hinter dem er am ersten Urlaubstag gefahren war. So hatte er jedes Jahr einen anderen Partner. Einmal war es ein Freund der Familie, der früher Skilehrer war, was sich für Richard sehr stilfördernd auswirkte. Ein andermal war es der jüngere Bruder und der gleichaltrige Cousin, beide Raser, was Richards Fahrtempo beeinflusste.



Richard Schwaab: Skilaufen mit Freunden

Inzwischen gehört es zu Richards Jahresrhythmus, an Ostern Ski zu laufen. Die Probleme der ersten Jahre gibt es nicht mehr, weil er inzwischen gelernt hat, Skikleidung und Schuhe zu tolerieren, weil er mittlerweile Skischuhe besitzt, bei denen beim Anziehen nichts schief gehen kann (z.B. keine Druckstellen durch eine nicht ordentlich hochgezogene Zunge), weil der Anorak gegen ein Schneehemd ausgetauscht wurde (kein offenstehender Anorak bei schlechtem Wetter), weil er den Sinn der Sonnenbrille erkannt hat. Inzwischen fährt er auch mit unterschiedlichen Partnern Ski, aber nie alleine. Alle diese taktilen und auditiven Probleme von Richard, die das Skifahren erschweren, konnten durch Gewöhnung überwunden werden.

Warum wollten wir unbedingt, dass Richard Skilaufen lernte? War es ein Stück Egoismus von uns Eltern, die wir uns in unserem eigenen Tun nicht zu sehr durch unseren behinderten Sohn einschränken wollten? War es eine familieninterne Integrationsidee, weil wir wollten, dass Richard möglichst viele Dinge lernt, die seine vier Geschwister auch lernten? War es die Hoffnung, durch Bewegung in jeglicher Form, seine Wahrnehmungsbehinderung zu verringern und somit seine Entwicklung zu fördern? War es ein Weg aus unserer eigenen Frustration, die durch unser oft erfolgloses Bemühen um Richards Förderung, durch sein ablehnendes Verhalten, verursacht war?

Jedenfalls war es so, dass Richard für gemeinsame Spiele und Sportarten nicht zu bewegen war, aber Bewegungsaktivitäten unsererseits, durch die wir uns von ihm entfernten, ihn eher zum Mittun veranlassten. Er, der sich so ablehnend gegen vieles und viele verhielt, hatte meist das Bedürfnis, in unserer Nähe zu sein. Manchmal war es ein Anklammern an uns, manchmal ein gewählter Abstand von einem halben Meter oder von 2 oder 3 Metern oder eine Entfernung auf Sichtweite. Es war aber immer ein von ihm kontrollierter Abstand. Dies nutzten wir aus beim Radfahren, Bergsteigen, Schlittschuhlaufen, Skilaufen und beim Schwimmenlernen (Richard hatte z.B. in dem Sommer, in dem er sich frei schwamm, das Bedürfnis nach dem Abstand eines halben Meters. Er bekam Schwimmärmchen an und seine sämtlichen Angehörigen stürzten sich gleichzeitig ins Schwimmerbecken. So blieb ihm nicht anderes übrig, als hinterherzuspringen).

Wir sehen an seinem Gesichtsausdruck und an seinen Bewegungen, dass das Skifahren ihm Spaß macht. Wir haben in schwierigen Zeiten, in denen es ihm in den Wintermonaten ziemlich schlecht ging, die Erfahrung gemacht, dass es ihm im Skiurlaub sofort besser ging. Wir wissen, dass sein sportliches Können ihm soziale Anerkennung bringt (während er wegen seiner Verhaltensauffälligkeiten viel Ablehnung erfährt) und soziale Kontakte ermöglicht. Wir wissen aber auch, dass er nie aus eigener Initiative zum Skilaufen gehen würde, dass er für seine sportlichen Aktivitäten immer einen Partner braucht.

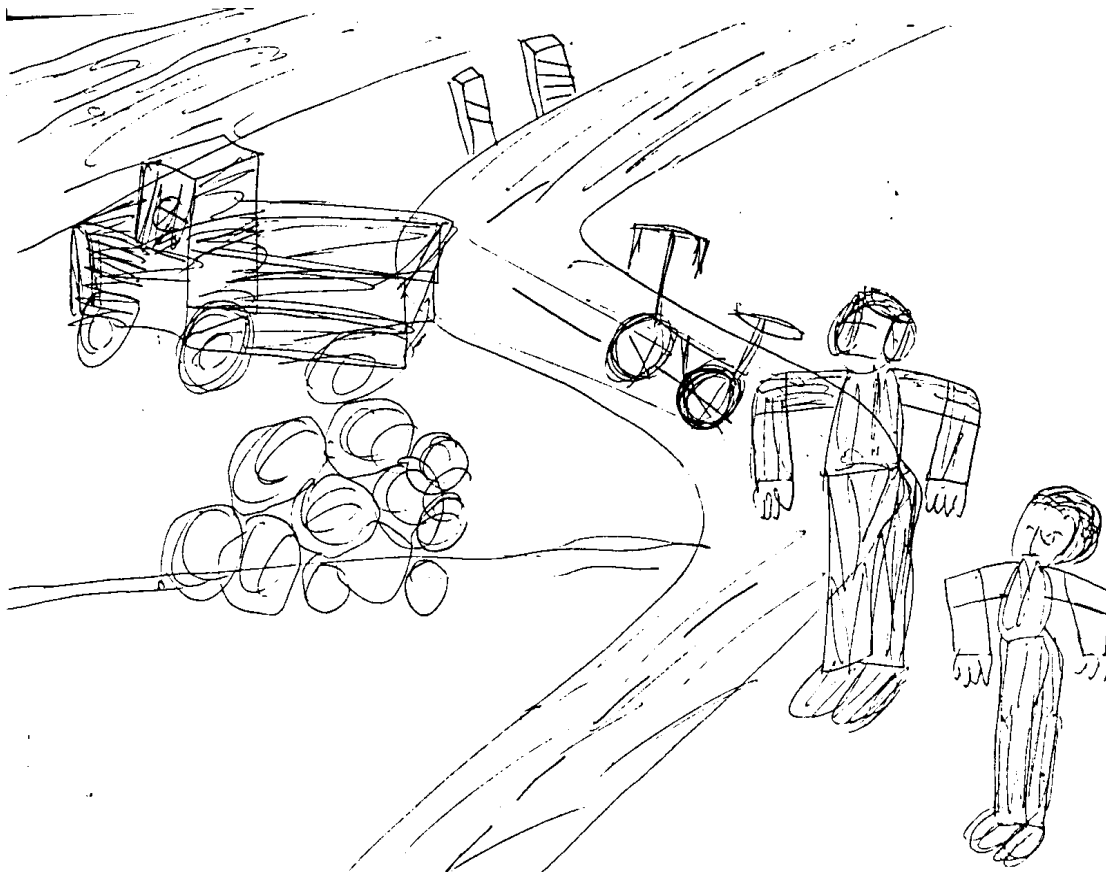
11.2. Radfahren mit Richard

Radfahren konnte Richard mit sechs Jahren. Es gab aber Zeiten, in denen man ihn nur mit Tricks zum Radfahren bringen konnte. Manchmal wurde das Fahren monatelang total abgelehnt. Auslöser für diese Ablehnung konnte die Begegnung mit einem Hund sein oder ein fernes Traktorengeräusch oder ein Flugzeug. Das Rad wurde hingeworfen und ein halbes Jahr nicht mehr angerührt.

Dann gab es Zeiten, in denen wir sämtliche Räder abschließen mussten, weil Richard sich mit dem Fahrrad herumtrieb, wild durch die Gegend raste und wir nicht wussten, wo er war.

Er brachte es fertig, mit einem platten Reifen kilometerweit durch die Landschaft zu fahren und war nicht zum Absteigen und Schieben zu bewegen. Über Steine und Schlaglöcher zu fahren schaffte er meisterhaft. Größere Hindernisse im Weg konnten allerdings gefährlich werden, weil Richard einfach nicht nach unten auf den Boden schauen wollte. Es gab Zeiten, in denen Richard oftmals haarscharf an parkenden Autos vorbeifuhr, so dass wir öfters Spiegel wieder richten mussten, und es gab Zeiten, in denen er um alles am Wege einen so großen Bogen machte, dass wir Angst vor entgegenkommenden Fahrzeugen bekamen.

Es gab aber auch Zeiten, in denen er versuchte, mit allen Mitteln seine Mitfahrer abzuhängen, um seinen Weg alleine zu bestimmen, aber auch Zeiten, in denen er so hart hinter uns her fuhr, dass es sogar zum Sturz kam. Manchmal wurden entgegenkommende Radfahrer angetippt, um Zigarettten gefragt und manchmal wollte er auch nur in menschenleeren Gegenden fahren.



Richard Schwaab: Auf der Straße

Probleme gab es oftmals, wenn wir auf sehr lauten Straßen fuhren. Dann fing Richard zu schreien an und schlug sich auf das linke Ohr. Ganz schlimm wurde es auf einem Radweg der Saar entlang, auf dem sich Geräusche der Autobahn, zweier Autostraßen und der Bahnlinie in der Enge des Tales zusammenballten und Richards Ohren sehr strapazierten. Auf der gleichen Radtour wollte Richard sein Rad bergab schieben, weil ihm der Gegenwind unangenehm war. Obwohl Spätherbst war und schon ziemlich kalt, wollte er nur barfuß radfahren und versuchte einige Male, seine Schuhe und Strümpfe auszuziehen.

1987 hatte Richard sehr lange Ferien, bedingt durch den Wechsel von der Schule zur Werkstatt. Er animierte mich fast täglich zu langen Radtouren, und weil es mir langsam zu viel wurde, alleine hinter ihm herzukeuchen, animierte ich wiederum meinen Mann zum Mitfahren. Und so fuhren wir vier, Richard, seine Schwester und wir Eltern, eines Tages von Bremen aus nach Holland.

Auf dieser Radtour war Richard ausgesprochen munter und lustig, winkte und rief den anderen Radfahrern zu, denen wir begegneten. Er mischte sich in Gespräche ein, wenn wir Einheimische nach dem Weg fragten. Er versuchte uns auch öfter zum Lokalbesuch zu veranlassen, indem er behauptete, auf die Toilette zu müssen. In der Jugendherberge ging es relativ gut, mit der Ausnahme, dass Richard vor dem Einschlafen eine Zeit lang an die Wand klopfen musste und nicht in seinen Schlafsack wollte.

Wir fühlten uns alle recht wohl in Holland, zumal wir den Eindruck hatten, dass die Holländer ganz normal und natürlich mit Behinderten umgingen.

Weil Richard so unternehmungslustig war, je länger die Ferien dauerten, gingen wir im August nochmals auf Radtour, diesmal nach Frankreich. Richard, seine Schwester und ich. Mit dem Zug, der unsere Räder mitnahm, fuhren wir bis nach Basel, von dort dann durch den Sundgau und das Doubstal in den Jura.

In Basel gab es schon die erste Aufregung, als Richard, der ja nie auf den Boden schaut, in eine Straßenbahnschiene kam und stürzte.

Zum Glück war nur der Lenker etwas verbogen, Richard selbst war nichts geschehen. Die zweite Panne passierte am dritten Tag, 10 km vor Besancon. In der Hoffnung, dass er uns mit einem gut beladenen Rad nicht so schnell davon fährt, haben wir ihm den größeren Teil des Gepäcks auf sein Rad geladen. Da er aber nicht so gerne sein Rad umschaltete, musste er die größeren Steigungen stehend fahren, mit dem Ergebnis, dass ein Pedal seines Rades abbrach.

Wir hätten uns keine Sorgen um Richards ständiges Davonfahren machen brauchen. Richard legte immer Wert darauf, dass einer von uns in seiner Nähe war. Wir wissen nicht, ob es die total fremde Gegend war, die ihn so vorsichtig sein ließ oder ob er gerade wieder eine ängstliche Phase hatte. Abends tat er zwar so, als ob er zurückfahren würde. Er drehte um, um Familie Mohr zu besuchen, oder er müsste umdrehen, um die Mülleimer hinauszutragen, schließlich sei ja Montag und somit Mülltag. Donnerstag wollte er umdrehen, um mit Vater zum Turnen zu gehen. Wir sagten ihm „Auf Wiedersehen“, gaben ihm aber zu bedenken, dass er nicht in einer Stunde zu Hause sein würde, sondern genau so lange brauche, wie wir inzwischen von zu Hause bis hierher gebraucht hätten. Die Tage konnte er besser einordnen als wir; wie weit für ihn Zeit und Entfernung zu überblicken waren, wussten wir nicht.

Mit uns in einem Zelt zu schlafen war für ihn nicht ganz einfach. Da hatte er seine Berührungsängste. Am liebsten hätte er vor dem Zelt geschlafen, aber da gab es ja das Hundeproblem und schließlich entschloss er sich dann doch für das Zelt, beanspruchte dafür die Hälfte des Dreimann-Zeltes für sich, warf sämtliches Gepäck, seinen Schlafsack und seine Matte auf unsere Seite und legte sich auf den blanken Boden in die hinterste Ecke des Zeltes, mit viel Freiraum für sich. Es störte ihn nicht, dass es in der ersten Nacht fürchterlich regnete und das Wasser von allen Seiten in das Zelt drang, wo er nur mit kurzen Hosen auf dem nassen Zeltboden lag.

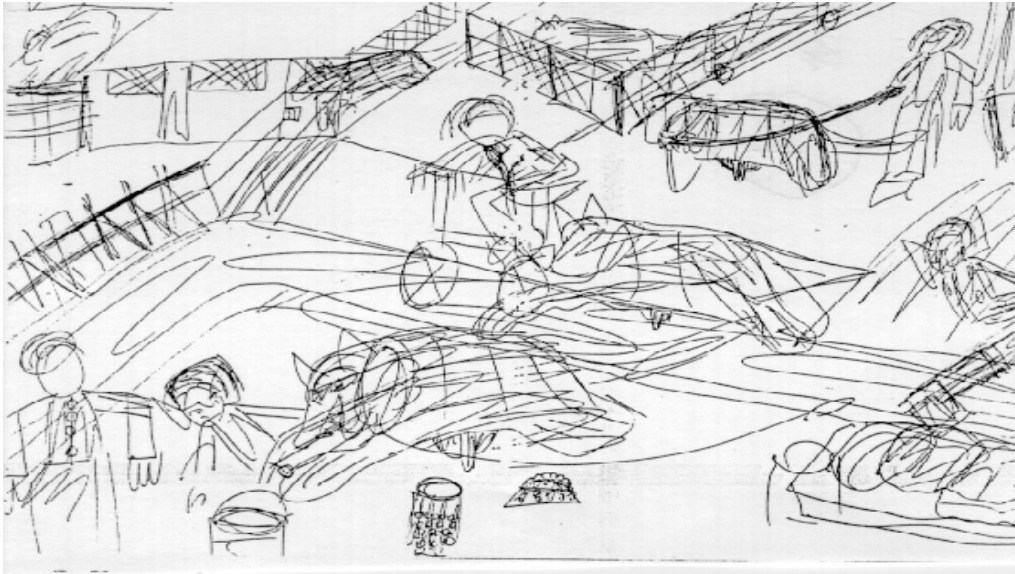
Am ersten Abend machten wir einen Tagesrückblick. Eine sinnvolle Sache, wenn man überlegt, welchem Chaos von Sinneseindrücken autistische Menschen ausgeliefert sind. Richard wünschte sich diesen Rückblick dann jeden Abend und wir versuchten zusammen den Tag noch einmal in unserem Gedächtnis ablaufen zu lassen und darüber zu reden. Jeder erzählte, was ihm einfiel, und Richard stellte noch viele Fragen zusätzlich und innerhalb einer Viertelstunde sind wir dann alle eingeschlafen. Dieses Zurückerinnern am Abend war für uns auch sehr wichtig, weil man doch sehr viel sieht, wenn man so 80 -100 km mit dem Rad durch die Gegend fährt und viele Sinneseindrücke verarbeiten muss.

Dass sein Vater und seine Geschwister nicht mitgefahren sind, wurde von Richard oft bedauert. Manchmal äußerte er Heimweh nach seinen Geschwistern und seinen beiden Nichten, manchmal nach den Nachbarn oder nach der Kaffeemaschine, nach dem roten Radio oder nach Bratwurst und Schweinshaxen (auf der Tour haben wir uns vorwiegend von Gemüse und Obst ernährt).

Es gab lustige, aufregende und erstaunliche Situationen. Aufregend war es, als Richard in Les Baux auf die spitz zulaufende Stadtmauer sprang, die auf einem 30 m hohen Felsen gebaut ist. Und das alles nur wegen eines kleinen schwarzen Hundes mit rosa Schleife im Haarschopf, der aus einem Lokal uns gegenüber herausspazierte und Richard so erschreckte.

Etwas beängstigend für mich anzusehen, wie Richard auf der obersten Begrenzung der Arena von Arles von Bogen zu Bogen sprang, nur um sich das Herauf- und Heruntersteigen über die Bögen zu ersparen. In Crest hat man einen Polizisten hinter Richard hergeschickt, nur weil er bei dem morgendlichen Stadtbummel einen Straßenarbeiter angetippt und nach einer Zigarette gefragt hatte. Diesem war das wohl nicht ganz geheuer gewesen.

In der Provence, in La Bastide, steuerten wir einen Zeltplatz an einem Bauernhof an, weil Richard immer nach Kühen und Pferden fragte und meine Tochter und ich gerne einen Wein beim Winzer getrunken hätten. Dieser Bauernhof aber hatte keine Weinberge, sondern nur Schafe, und diese waren in den Bergen. Auf dem Hof gab es lediglich zwei freilaufende Hunde. Als es schon ganz dunkel war, ging Richard mit seiner Schwester auf die Toilette, doch sie kamen nicht wieder. Manchmal hörte ich ihre Stimmen relativ nahe und dann wieder weit weg. Nach einer Stunde kam meine Tochter ziemlich fertig ohne Richard an. Er hatte beschlossen, aus Angst vor den Hunden, in der Toilette zu übernachten. Das aber wollten wir nun wieder nicht. Mit Mühe und Not, gutem Zureden und Mutmachen schleuste ich Richard schließlich an den Hunden vorbei zum Zelt.



Richard Schwaab: Radfahren und Hunde

Bei Arles auf einem Zeltplatz nahe der Camarque gelang es uns, Richard den Zusammenhang zwischen Schnakenstichen und schützender Kleidung und der Wichtigkeit des Moskitonetzes im Zelt zu erklären. Nachdem er schon Hunderte von Schnakenstichen an Armen und Beinen hatte, entschloss er sich, seinen Trainingsanzug anzuziehen und das Moskitonetz zuzulassen.

Zu Richards Ordnung gehören verschlossene Türen. Die Besucher der Burg in Saions de Provence und eines Aussichtspunktes in Noves haben sich sicher gewundert, verschlossene Türen vorzufinden, aber Ordnung musste sein.

Dadurch, dass bei der Radtour eine gewisse Struktur vorhanden war, gingen einige Sachen besser als zu Hause. Morgens wollte Richard zwar nicht gerne aufstehen, aber dadurch, dass wir einfach das Zelt über ihm abgebaut haben, blieb ihm nichts anderes übrig als aufzustehen. Waschen, Brausen, Zähneputzen klappte wieder gut. Hilfe beim Geschirr spülen und Salat anrichten hatten wir auch, doch zur Hilfe beim Zelt aufschlagen konnte sich Richard nicht entschließen.

Die meiste Zeit war Richard fröhlich, redete und fragte viel. Er gab acht, dass man nicht unachtsamerweise eine falsche Antwort gab. Auffallend war, dass Richard während der Radtour fast ständig in der 3. Person sprach. Gelegentlich hatte er Probleme mit dem linken Fuß, der ihm „steif“ wurde und den er während der Fahrt dann auf dem Pedal oder auf der Straße aufstoßen musste. Er wollte auch öfter barfuß radfahren.

Problematisch wurde es bei der Heimfahrt mit dem Zug von Avignon. Wir hatten nachts noch einen Stadtbummel gemacht, Eis gegessen und sind dann zum Bahnhof gegangen. Richard war richtig lustig und etwas aufgereggt wegen der Heimfahrt. Vor dem Einsteigen in den Zug bekommt Richard einen Schreianfall und will nicht in den Zug steigen, plötzlich, so aus heiterem Himmel! Endlich haben wir es geschafft, dass er doch einsteigt. Aber er hält sich die ganze Nacht wach, äußert Ängste, es könnte nicht mehr hell werden und erzählt, er hätte beim Einsteigen ein komisches Gefühl im Gesicht gehabt. Er schläft erst gegen Morgen ein, als es schon wieder hell wird. Aufregend wird es dann noch einmal in Mannheim beim Aussteigen. Statt uns beim Gepäckaustaden zu helfen, rennt er plötzlich auf die Zugtoilette, schließt sich ein und wir stehen ratlos mit dem

gesamten Gepäck auf dem Bahnsteig. In letzter Sekunde, bevor der Zug nach Frankfurt weiterfährt, kommt Richard aus dem Zug und wir können aufschnauften.

Alleine mit Richard diese weite Tour zu machen wäre sicherlich zu strapaziös gewesen, weil man doch ständig körperlich und psychisch beansprucht gewesen wäre, um mit seinem Tempo mitzuhalten, um ihn immer gut im Auge zu behalten und sich nicht durch sein vieles Fragen nerven zu lassen. Dadurch, dass wir zu zweit waren, konnte sich der, der es nötig hatte, etwas Freiraum verschaffen.

Natürlich hoffen wir, noch recht viele Radtouren mit Richard machen zu können. Wir glauben, dass es für Richard ein guter Ausgleich ist, zu seiner mehr sitzenden Tätigkeit in der Werkstatt, sich körperlich zu betätigen. Allerdings sind wir davon überzeugt, dass ihm Radtouren mit Gleichaltrigen mehr Spaß machen würden als mit seinen alten Eltern.

12. Anhang

12.1. Literaturempfehlungen *

Alvin, Juliette: Musik und Musiktherapie für behinderte und autistische Kinder, Stuttgart 1988

Axline, Virginia: Dibs. Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens. Bern/ München: Scherz 1980

Bernhard-Opitz, Vera / Blesch, Günter / Leib, Dünna: Kommunikationsförderung - ein Erfahrungsbericht. Aus dem Kommunikationsförderbereich der Johannes-Anstalten Mosbach. Geistige Behinderung 30 (1991) 1 (Einhefter)

Bernard-Opitz, Vera: Funktionale Verhaltensanalyse und strukturierte Therapie bei autistischen und geistig behinderten Kindern. Geistige Behinderung 33

Bettelheim, Bruno: Die Geburt des Selbst. The Empty Fortress. Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder. Frankfurt: Fischer Taschenbuch 1983

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind e.V.“ (Hrsg.): Denkschrift. Zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Eigenverlag 1993

Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind e.V.“ (Hrsg.): Diagnose ? - Autismus ! Was tun ? Schulische Förderung. Hamburg: Eigenverlag 1991

Cordes, Hermann: Autistische Kinder in der Schule. Unterricht und Therapie für autistische Kinder nach lerntheoretischen Prinzipien. Bremen: Eigenverlag 1980

Dalferth, Matthias: Eingliederung autistischer Menschen in Arbeitsprozesse. Problemstellungen und methodische Ansätze. Geistige Behinderung 33 (1994) Heft 1, 49-60

Dalferth, Matthias: Therapie im Alltag - Alltag als Therapie??: S. Dzikowski/C. Arens (Hrsg.): Autismus heute, Band 2: Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder. Dortmund: modernes lernen 1990, 245-259

Dalferth, Matthias: Behinderte Menschen mit Autismussyndrom. Probleme der Perzeption und der Affektivität - ein Beitrag zum Verständnis und zur Genese der Behinderung. Heidelberg: Schindele 1987

Demyer, Marian K. Familien mit autistischen Kindern. Probleme der Kinder und Sorgen der Eltern. Stuttgart 1986

Delacato, Carl H.: Der unheimliche Fremdling - das autistische Kind. Freiburg: Hyperion 1985/3

Dirkneite, Helmut / Hunze, Waltraud: Wahrnehmungsstörungen. Lernen konkret 5 (1986) Heft 3, 13-16

Dzikowski, Stefan / Vogel, Cordula: Störungen der sensorischen Integration bei autistischen Kindern. Probleme von Diagnose, Therapie und Erfolgskontrolle. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1988

Dzikowski, Stefan: Ursachen des Autismus. Eine Dokumentation. Weinheim: Deutscher Studienverband 1993

Feuser, Georg: Aspekte einer Kritik des Verfahrens des „erzwungenen Haltens“ (Festhaltetherapie) bei autistischen und anders behinderten Kindern und Jugendlichen. Behindertenpädagogik 27 (1988), Heft 2, 115-155

Feuser, Georg: Autistische Kinder. Gesamtsituation, Persönlichkeitsentwicklung, schulische Förderung. Solm: Oberbiel Jarick 2. Auflage 1987

- Feuser, Georg: Festhaltetherapie im Widerspruch. Zeitschrift für Heilpädagogik 43 (1992) Heft 11, 722-738
- Feuser, Georg: Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Zum gesellschaftswissenschaftlich-erziehungswissenschaftlichen Verständnis des „frühkindlichen Autismus“. Weinheim/Basel: Beltz 1979
- Feuser, Georg: Zum Verständnis selbstverletzender Verhaltensweisen autistischer Kinder und Möglichkeiten der Beeinflussung. In: BV „Hilfe für das autistische Kind“ e.V. (Hrsg.): Therapeutische Ansätze in Theorie und Praxis. Tagungsbericht 6. Bundestagung. Düsseldorf 1984, 105-127
- Finck, Iris / Wohlleben, Bärbel: 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, Erhard: Die schulische Förderung mehrfachgeschädigter Kinder und Jugendlicher mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Kovac 1992
- Fischer, Erhard: Vom Vertrauten zum Neuen. Förderung der Wahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995) Heft 3, 108-115
- Fischer, Erhard: „Verhaltensauffälligkeiten“ als Ausdruck subjektiven Erlebens und Befindens. Aspekte des Verstehens und Helfens. Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) Heft 2, 59-67
- Gruen, Arno / Prekop, Jirina: Über das Festhalten als therapeutische Maßnahme im Autismus: Theoretische Betrachtungen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 35 (1986), 248-253
- Hartmann, Hellmut / Jakobs, Günter: Das „Dialogische Prinzip“ bei der Behandlung von Aggression, Autoaggression und Autismus. In: K. Henricke / W. Rotthaus (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. Dortmund: modernes lernen 1993, 26-50
- Hartmann, Hellmut: Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie bei aggressiven Kindern - mehr als eine Körpertherapie. In: S. Dzikowski/C. Arens (Hrsg.): Autismus heute, Band 2: Neue Aspekte und Förderung autistischer Kinder. Dortmund: modernes lernen 1990, 87-101
- Häusler, Ingrid: Kein Kind zum Vorzeigen ? Bericht über eine Behinderung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB 1979
- Hilfe für das Autistische Kind, Regionalverband Nordbaden-Pfalz e.V.: Autismus. Erscheinungsbild, mögliche Ursachen, Therapieangebote. Walldorf: Integra-Verlag 1990
- Hilfe für das autistische Kind, Regionalverband Weser-Ems e.V. (Hrsg.): Autistische Kinder in der Schule. Akademiefachtagung vom 12.-13. März 1990. Meppen: Regionalverband Weser-Ems, Hilfe für das autistische Kind 1990
- Janetzke, Hartmut: Stichwort Autismus. München: Heyne 1993
- Jung, Gerd: Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit geistig behinderten autistischen Schülern. Geistige Behinderung 21 (1982) Heft 2, Praxisteil
- Kalde, Michael / Jakobs, Günter: Konzept einer therapeutisch-orientierten Sprachförderung - z.B. für autistische Schüler. Lernen konkret 7 (1988) Heft 2, 23-26
- Kalde, Michael: Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern. Ein Buch zur handlungsorientierten Spiel- und Sprachmotivation. Dortmund: Verlag modernes lernen 1992
- Kehrer, Hans: Medikamentöse Behandlung des autistischen Syndroms. In: S. Dzikowski/C. Arens (Hrsg.): Autismus heute, Band 2: Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder. Dortmund: modernes lernen 1990, 201-208

Klein, Ferdinand: Pädagogische Beurteilung bei geistigbehinderten Kindern mit autistischen Verhaltensweisen. Lernen konkret 10 (1991) Heft 1, 20-22

Klonovsky, Michael / Bergmann, Sibylle: „ich ertrinke in einsamkeit“. ZEITmagazin Nr. 32 v. 31.7.1991, 23-32

Kutscher, Joachim: Autismus - Allgemeine Entwicklung unter besonderen Lebensbedingungen. In: Verstehen, Handeln, Gewährenlassen. Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit mehrfachbehinderten Menschen mit autistischen Beziehungsstörungen. Freiburg. Verb. kath. Einrichtungen für Lern- und Geistigbehinderte e.V. u.a. 1988, 44-57

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kinder mit autistischem Verhalten in Schulen für Geistigbehinderte. Soest: Soester Verlagskontor 1987

Martinus, Joest: Stereotypien: Beschreibung, Bedeutung, Behandlung aus ärztlicher Sicht. In: BV „Hilfe für das autistische Kind“ e.V. (Hrsg.:.) Therapeutische Ansätze in Theorie und Praxis. Tagungsbericht 6. Bundestagung. Düsseldorf 1984

Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz: Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten. Grünstadt: Sommer-Verlag 1991

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Hektog. Manuskript August 1988.

Mitteilungen an die Oberwelt. Der Spiegel 35/1993, 118-131

Morton, John: Warum Rainman nicht lügen kann. Psychologie heute 1992, 38-41

Mühl, Heinz: 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, Christiane: Gestützte Kommunikation: Konzept und Erfahrungen. Geistige Behinderung 35 (1996) 2, 160-170

Nitz, Heidelinde: Fallbeispiel: Carsten. Lernen konkret 5 (1986) Heft 3, 10-12

P.E.P. - Entwicklungs- und Verhaltensprofil. Dt. Bearbeitung: Alfred Horn. Dortmund: verlag modernes lernen 2/1990

Prekop, Jirina: Behandlung von Stereotypien und Zwängen - Versuch einer Integration verschiedener Fachrichtungen zum Verständnis des Autismus und seiner Therapien. In: BV „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.): Therapeutische Ansätze in Theorie und Praxis. Tagungsbericht der 6. Bundestagung. Düsseldorf 1984

Prekop, Jirina: Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder ? München: Deutscher Taschenbuchverlag 1991

Rohmann, Ulrich H. / Hartmann, Hellmut: Autoaggression. Grundlagen und Behandlungsmöglichkeiten. Dortmund: Verlag modernes lernen 1988

Rollett, B. / Kastner-Koller, U.: Praxisbuch Autismus - ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. Stuttgart 1994

Schneider, Michael: Autismus als anthropologische und ethische Herausforderung. Sichtweisen aus dem Spannungsfeld von „Verstehen - Handeln - Gewährenlassen“. In: Verstehen, Handeln, Gewährenlassen. Freiburg: Verb. kath. Einrichtungen für Lern- und Geistigbehinderte e.V. 1988, 72 - 86

Schopler, Eric / Lansing, Margret / Waters, Leslie: Übungsanleitung zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, Dortmund: verlag modernes lernen 2. Aufl. 1990

Schopler, Eric / Reichler, Robert / Lansing, Margaret: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, Dortmund, 2. Aufl. 1990

Schopler, Eric / Reichler, Robert: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, Dortmund, 2. Aufl. 1990

Schott, Iris: Facilitated Communication oder Gestützte Kommunikation. Verband dt. Sonderschulen, Mitteilungen Nordrhein-Westfalen 4/96, 41-61

Schwepe, G.: Die schulische Förderung autistischer Kinder in Bremen. Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985), 811- 812

Sellin, Birger: Ich will kein in mich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1993

Verband katholischer Einrichtungen für Lern- und Geistigbehinderte 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, Doris: Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung. Bern/Stuttgart/Wien: Huber 1970

Wendeler, Jürgen: Neue Untersuchungen zum frühkindlichen Autismus. Lüdenscheid 1975

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

** Wir verweisen auf weitere Literaturempfehlungen im Anschluss an die einzelnen Kapitel.*

12.2. Kontaktadressen

Hilfe für das autistische Kind e.V. - Bundesverband

Bebelallee 141

22297 Hamburg

Tel.: 040/5115604

Fax: 040/5110813

Therapie- und Beratungsstelle

Liliengasse 2

67105 Schifferstadt

Tel.: 06235/1915

Fax: 06135/81909

Hilfe für das autistische Kind - Regionalverband Trier e.V.

Herrn Joachim Schad

Im Leiengarten 16

54320 Waldrach

Tel.: 06500/8262

Hilfe für das autistische Kind - Regionalverband Nordbaden-Pfalz e.V.

Frau Dr. M. Schwaab

Weißkreuzstr. 1

67434 Neustadt-Diedesfeld

Tel.: 06321/7870

Hilfe für das autistische Kind - Regionalverband Rhein-Nahe e.V.

Frau Brigitte Müller-Göttges

Dienheimer Berg 50

55545 Bad Kreuznach

Tel.: 0671/34622

Hilfe für das autistische Kind - Regionalverband Köln/Bonn e.V.

Frau Annette Brockmann

Boltensternstr. 16 (Haus P 7 a)

50735 Köln

Tel.: 0221/767072

12.3. Mitglieder der Fachdidaktischen Kommission „Autismus“

Sonderschullehrer Dr. Erhard Fischer
Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung
Hauptstraße
56812 Cochem-Dohr

Sonderschullehrerin Ursula Hebestreit-Kohlhaas
Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen
Zur Hell
57584 Scheuerfeld

Sonderschulrektor Gerd P. Jung
Burgweg-Schule Burgbrohl
Burgweg 5 – 7
56659 Burgbrohl

Päd. Fachkraft Jutta Kohl
St. Martin-Schule – Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung
Kölnerstr. 14
54634 Bitburg

Sonderschullehrer Helmut Mohl
Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen
Zur Hell
57584 Scheuerfeld

Christel Schlösser
Leiterin des Schulheims
„Haus Michael“
54597 Weißenseifen

Dr. Margareta Schwaab
Weißkreuzstraße 1
67434 Neustadt/W.

Päd. Fachkraft Gabriele Zisch
Levana-Schule - Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung
Bernhard-Becker-Straße
54338 Schweich