

Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes

Anne Häußler

Beitrag ISAAC Tagung, Dortmund 25.9.99

Autismus, eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, ist gekennzeichnet durch qualitative Beeinträchtigung im sozialen Verhalten und der Kommunikation sowie durch ein eingeschränktes Interessens- und Handlungsrepertoire (American Psychiatric Association, 1994). Menschen mit dieser Behinderung haben große Schwierigkeiten, sich in unserer komplexen dinglichen und sozialen Welt zurecht zu finden, Kontakt aufzunehmen und ihr Verhalten entsprechend zu gestalten. Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen haben sich mit der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung von Menschen mit Autismus beschäftigt und typische Muster von Stärken und Schwierigkeiten im Bereich der kognitiven Prozesse gefunden, die sich auf die Fähigkeit der Betroffenen auswirken, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, zu lernen und zu handeln. Diese kognitiven Besonderheiten treten keineswegs ausschließlich bei Autismus auf; bedeutsamer ist es, daß diese Charakteristika geballt und in extremerer Form im Zusammenhang mit Autismus beobachtet wurden. Eine effektive Förderung setzt voraus, daß diesen Besonderheiten Rechnung getragen wird. Das bedeutet, daß man zum einen die Stärken in Lernsituationen gezielt nutzt und zum anderen die Folgen der typischen Schwierigkeiten erkennt und ihnen durch entsprechende Hilfestellungen begegnet. Dies ist die Basis des von Division TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) in North Carolina, USA, entwickelten Ansatzes zur Förderung von Menschen mit Autismus. Dieser pragmatische Ansatz, der sich keiner bestimmten Ideologie oder Therapieschule verpflichtet fühlt, stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrung. In den konkreten individuellen Hilfen und Maßnahmen erkennen wir viele Strategien wieder, mit denen auch wir nicht-autistische Menschen unseren Alltag erleichtern bzw. bewältigbar machen.

Kognitive Besonderheiten bei Menschen mit Autismus, die das Lernen erschweren

Viele Menschen mit Autismus zeigen die Tendenz, sich an ungewöhnlichen, für die Situation nicht relevanten Merkmalen zu orientieren und die Situation nicht als Ganzes zu erfassen, was zu *Generalisierungsschwierigkeiten* führt (Fein et al., 1979; Frith, 1989; Lovaas, Koegel & Schreibman, 1979). Das bedeutet, daß etwas gelerntes nicht wie selbstverständlich auf eine andere Situation übertragen und dort angewendet werden kann, weil der Zusammenhang nicht erkannt wird.

Eine weitere typische Schwierigkeit besteht darin, *Aufmerksamkeit zu lösen und auf etwas Neues zu richten*, und dies schnell und flexibel zu tun (vgl. Ciesielski, Courchesne & Elmasian, 1990; Courchesne et al., 1994; Wainwright-Sharp & Bryson, 1993). Daher ist es für Personen mit Autismus oft schwierig, komplexe Aufforderungen (Gehörtes in Verbindung mit Gesehenem) zu verarbeiten, da die gerichtete Aufmerksamkeit nicht schnell von einem Sinneskanal (Sehen) zu einem anderen (Hören) gewechselt werden kann. Dies kann unter Umständen zu sehr verzögerten oder gar ausbleibenden Reaktionen führen.

Auch eine *hohe Ablenkbarkeit* ist ein typisches Problem bei Menschen mit Autismus. Dies kann mit sensorischen Überempfindlichkeiten, insbesondere im auditiven Bereich, zusammenhängen (Ornitz & Ritvo, 1985), da einfach mehr Reize wahrgenommen werden, die die Aufmerksamkeit beanspruchen können. Probleme mit dem Arbeitsspeicher und dem Langzeitgedächtnis können

dann dazu führen, daß nach der Unterbrechung die Erinnerung an das, was man zuvor gemacht oder gehört hat, fehlt oder nicht zugänglich ist, so daß eine spontane Rückkehr zur ursprünglichen Aufgabe ausbleibt (Bennetto, Pennington & Rogers, 1996; Boucher & Lewis, 1989; Boucher & Warrington, 1976).

Besonders häufig sind auch *Probleme mit zeitlicher Organisation*, das heißt mit dem Überblicken einer Abfolge von Ereignissen. Es ist den Betroffenen oft nicht klar, was wann an der Reihe ist, und auch in der eigenen Handlungsorganisation können Probleme auftreten, einzelne Arbeitsschritte in der richtigen Reihenfolge auszuführen. Personen mit Autismus tendieren dazu, Informationen eher in ein räumliches als in ein zeitliches Bezugssystem einzuordnen und sie als globale Gestalt (Ganzheit) zu speichern, anstatt sie zu analysieren und als Regeln zu speichern. Oft liegt eine Störung in der Verknüpfung von zeitlichen und räumlichen Bezügen vor (vgl. Grandin, 1995; Kusch & Petermann, 1991).

Dennoch treten auch häufig *Schwierigkeiten mit räumlicher Orientierung* auf, d.h. es besteht Unklarheit darüber, wo etwas hingehört, wo man sich selbst befindet oder wo man sich aufhalten soll. Verständnisprobleme, also Schwierigkeiten im Erfassen von Bedeutung, können eine Ursache hierfür sein: Die Umwelt und/oder die von den Mitmenschen verwendete Sprache (Ortsbezeichnung) ist für den Betroffenen nicht eindeutig oder konkret genug. Doch auch Gedächtnisprobleme (Arbeitsspeicher) können hier eine Rolle spielen: Es kann sein, daß der Betroffene Schwierigkeiten hat, sich daran zu erinnern, wo er sein soll bzw. wohin er unterwegs ist, wenn er zwischendurch angesprochen wird oder darüber nachdenken muß, wie er sein Ziel erreichen kann (vgl. Mesibov & Shea, 1996).

Ein verbreitetes Problem ist auch die *Schwierigkeit, Entscheidungen zu fällen, die eine eigene Einschätzung erfordern*. Das Grundproblem liegt in der Unfähigkeit, aus verschiedenen Beispielen einer Kategorie eine abstrakte Vorstellung oder ein allgemeines Schema (Prototyp) zu entwickeln. Verhaftet in ganz konkreten Situationen und Beispielen, fallen den Betroffenen daher solche Entscheidungen schwer, für die keine klaren Regeln oder Richtlinien an die Hand gegeben werden (vgl. Grandin, 1995; Klinger & Dawson, 1995).

All die hier aufgezählten typischen Probleme, die sich aus den Besonderheiten der kognitiven Verarbeitung (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Analyse und Verknüpfung von Informationen) ergeben, können das Lernen und Handeln gravierend erschweren. Ein effektiver pädagogischer Ansatz muß um diese Schwierigkeiten wissen und ihnen durch kompensierende Maßnahmen entgegenwirken.

Strukturierung und Visualisierung – Antwort auf die kognitiven Besonderheiten

Strukturierung dient dem Vermitteln von Bedeutung. Für Menschen, die die oben beschriebenen Probleme haben, kann eine klare Strukturierung der Umwelt und der Interaktionsangebote eine bedeutende Hilfe sein, Situationen durchschaubar zu machen und das zu verstehen, was um sie herum vorgeht. Verstehen wiederum ist die Basis für gezieltes und effektives Handeln, so daß oft erst durch die Strukturierung ein Austausch – Kommunikation – mit der personalen und dinglichen Umwelt ermöglicht wird. Denn Struktur gibt *Regeln* vor, nach denen etwas getan, geordnet, gegliedert werden kann. Damit hilft sie, Zusammenhänge zu erkennen; sie dient der Orientierung, schafft Sicherheit durch höhere Vorhersagbarkeit und erleichtert somit letztendlich auch Entscheidungen und das eigene Handeln. Durch Struktur werden räumliche und zeitliche Bezüge deutlich; sie klärt Erwartungen, die an einen gestellt werden, und steckt auch den Rahmen dessen ab, was man selbst erwarten kann. Somit ist sie sowohl Hilfe zum Verstehen, als auch Hilfe zum Handeln.

Es ist jedoch in der Förderung von Menschen mit Autismus wichtig, Lern- und Lebenssituationen nicht nur in sich klar zu strukturieren, sondern die Struktur auch nach außen hin *sichtbar* darzustellen. Gerade Menschen mit Autismus profitieren von der Visualisierung der Hinweise und Orientierungshilfen. Oft fällt die Verarbeitung visueller (simultaner) Reize leichter als die Verarbeitung auditiver (sequentieller) Stimuli (vgl. Allen, Lincoln & Kaufman, 1991; Lincoln, Courchesne et al., 1988; Tanguay, 1984). Das heißt, Erklärungen oder Instruktionen, die nur mündlich gegeben werden, werden oft schwerer, in einigen Fällen auch gar nicht verstanden bzw. umgesetzt. Häufig fällt den Betroffenen im Gegensatz zu auditiven Reizen die Speicherung und/oder auch das Abrufen visueller Eindrücke aus dem Gedächtnis leichter (Fama, 1992; Grandin, 1995; Prior & Chen, 1976; Rapin, 1995 i. Druck.). Bei denen, die ein sehr überempfindliches Gehör haben – man geht von etwa 40% der Personen mit Autismus aus (Rimland, 1990) – kann der visuelle Kanal als Alternative zum überlasteten oder gar abgeschalteten auditiven Kanal genutzt werden. Auch auf dem Hintergrund, daß Menschen mit Autismus größere Schwierigkeiten haben, ihre Aufmerksamkeit schnell zwischen verschiedenen Sinneskanälen hin und her zu wechseln, ist es ratsam, alle wichtigen Informationen über *einen* (= den bevorzugten) Kanal zu vermitteln. Darüber hinaus haben visuelle Informationen den Vorteil, daß sie beständig und personenunabhängig sind. Das bedeutet, daß man sich für die Verarbeitung länger Zeit nehmen kann und daß die Informationen auch dann noch zur Verfügung stehen, wenn derjenige, von dem sie stammen, nicht mehr anwesend ist. Letztlich verlangen visuelle Materialien weniger soziales Know-how, da eine Interpretation von sprachbegleitenden Merkmalen wie Tonfall, Mimik oder Körperhaltung nicht notwendig ist, was gerade Personen mit Autismus sehr entgegenkommt.

***Structured Teaching* – der pädagogische Ansatz nach dem TEACCH Modell**

Auf dem Hintergrund der Erkenntnisse über die kognitiven Verarbeitungsstile von Menschen mit Autismus wurde in mehr als 30 Jahren praktischer Arbeit und angewandter Forschung im Rahmen des TEACCH Programms der Ansatz des *Structured Teaching* – des strukturierten Unterrichtens – entwickelt. Dem *Structured Teaching* liegen nach Kuncze und Mesibov (1998) zwei Grundprinzipien zugrunde: Das eine besteht darin, die Welt (Klassenraum, Zuhause, Wohngruppe, ...) so bedeutungsvoll wie möglich zu gestalten, also der Welt Sinn und Zusammenhang zu geben. Das zweite bezieht sich darauf, in der Förderung einen zweigleisigen Weg zu beschreiten. Dies beinhaltet, daß man nicht nur ein Lernangebot zur direkten Entwicklung von Fähigkeiten macht, sondern auch die Notwendigkeit einer auf die jeweiligen Schwierigkeiten angepaßten Umweltgestaltung erkennt, um den Einsatz der individuellen Stärken zu maximieren und die Auswirkungen der Schwächen zu minimieren. Ziel der pädagogischen Bemühungen ist es, für jeden ein Optimum an Lebensqualität und Selbständigkeit im Rahmen der individuellen Möglichkeiten zu erreichen.

Die folgenden sechs Strategien gelten als Grundlage einer effektiven pädagogisch-therapeutischen Arbeit: (1) Erwerb fundierter Kenntnisse über Autismus und die damit verbundenen typischen Stärken und Schwierigkeiten; (2) Verstehen des individuellen Menschen und seiner spezifischen Fähigkeiten und Probleme durch umfassende formelle und informelle Diagnostik; (3) Schaffung von Sicherheit durch zuverlässige und vorhersagbare Ereignisse; (4) Orientierungshilfe durch Klärung von Erwartungen und eindeutige Instruktionen, (5) Ermöglichen erfolgsorientierten Handelns durch Strukturierung von Aufgaben und Tätigkeiten und (6) Motivierung durch Ausschöpfen und Nutzen der Spezialinteressen des Betroffenen. In der Praxis gilt es also, auf dem Hintergrund von Fachwissen und umfassenden Kenntnissen über den individuellen Menschen mit seinen Fähigkeiten, Schwierigkeiten und Interessen ein spezifisches Förderangebot zu entwickeln. Dies beinhaltet unter anderem eine individualisierte Gestaltung der Umwelt und der sich in ihr ergebenden Anforderungen. Strukturierung und

Visualisierung bilden hierbei die methodischen Kernaspekte in der konkreten Arbeit nach dem TEACCH Modell. Auf diesen einen Aspekt des TEACCH Ansatzes, nämlich die Strukturierung von Lern- und Lebenssituationen, soll im folgenden näher eingegangen werden.

Ebenen der Strukturierung

Das *Structured Teaching* stellt vier Aspekte in den Mittelpunkt der Betrachtung: Strukturierung von Raum und Zeit, Organisation zur möglichst selbständigen Durchführung einer Tätigkeit (Arbeitsorganisation) und Strukturierung von Aufgaben bzw. Gestaltung von Arbeitsmaterialien. Ein fünfter Aspekt ist die Einübung von Routinen, also von Handlungsabläufen, die eine bestimmte Vorgehensweise für bestimmte wiederkehrende Probleme oder Situationen vorgeben (vgl. Schopler, Mesibov & Hearsey, 1995).

Die konkrete Form der Strukturierung auf diesen verschiedenen Ebenen kann völlig unterschiedlich sein und hängt ganz davon ab, wo die jeweiligen Schwierigkeiten liegen und was für den Betreffenden mit Bedeutung gefüllt werden kann. Ebenso muß in jedem Einzelfall individuell entschieden werden, welche Aspekte wie stark strukturiert werden sollen. Wesentlich ist nur, daß in jedem Fall bedacht werden sollte: (1) Weiß der Betreffende, wo sich die Dinge befinden bzw. wo er sich selbst befindet oder aufhalten soll? (2) Ist ihm klar, was auf ihn zukommt und wann etwas passiert? (3) Weiß er, welche Aufgaben er tun soll und in welcher Reihenfolge? (4) Besteht Klarheit darüber, wie mit dem Material umzugehen ist und wie die Aufgabe erledigt werden soll? (5) Hat der Betreffende eine Strategie, mit bestimmten wiederkehrenden (problematischen) Situationen umzugehen, wie z.B. dem Beenden einer Tätigkeit, dem systematischen Beginn einer Aktivität oder der selbständigen Nutzung von Hilfen? Wo diese Fragen mit „nein“ beantwortet werden, gilt es zu überlegen, wie man die Unklarheiten beseitigen kann. Hier werden dann Strukturierungshilfen eingesetzt, die Situation klären und zum Verstehen und Handeln beitragen.

Strukturierung kann in vieler Hinsicht Schwierigkeiten auffangen oder auch Problemen vorbeugen. Rezepte und fertige Lösungswege gibt es jedoch nicht. Sich an den richtungsweisenden Fragen orientierend, müssen die Hilfen individuell gestaltet und eingesetzt werden. Sie sind auch immer wieder auf ihre Angemessenheit zu überprüfen und auf die jeweils neuen Bedingungen einer veränderten Situation anzupassen. Die folgenden Beispiele individueller Antworten auf die Frage, wie eine Situation eindeutiger gestaltet werden kann, sollen die Vielfalt der Möglichkeiten zur Strukturierung und Visualisierung andeuten.

Strukturierungshilfen: Hinweise und Ideen für die Praxis

Zwar gibt es keine Rezepte, dafür aber gibt es eine Menge von Ideen, die das Grundprinzip von Strukturierung verdeutlichen und von denen man sich bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten anregen lassen kann. Einige Strukturierungshilfen, die in der Praxis entwickelt und effektiv eingesetzt wurden, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Strukturierung des Raumes

Desorientierung kann entstehen, wenn der Raum unübersichtlich ist, wenn man nicht erkennt, wo welcher Bereich beginnt und endet, wenn räumliche Zuordnungen für Objekte oder Aktivitäten nicht eindeutig sind. Oft entsteht Verwirrung auch durch Unklarheiten in den räumlichen Bezeichnungen, die wir wie selbstverständlich verwenden, die jedoch oft mißverständlich oder interpretationsbedürftig sind. Was genau bedeutet zum Beispiel: „Warte *an der Tür?*“ oder „Bleibe *bei der Gruppe?*“

Räumliche Orientierung kann erleichtert werden, indem man die einzelnen Bereiche für gesonderte Aktivitäten klar von einander abgrenzt und sie somit eindeutig definiert. Bereits

durch die in den einzelnen Bereichen vorhandenen Materialien wird die Funktion des jeweiligen Bereiches deutlich: Spielsachen in der Spielecke, Bücher in der Leseecke, Grill am Grillplatz. Schon dadurch, daß man sich an einem bestimmten Ort befindet – z.B. in der Malecke – wird dann vermittelt, was einen erwartet und von einem erwartet wird: in diesem Fall Malen (und nicht Essen oder Rechnen).

Die Abgrenzung der Bereiche kann durch physische Grenzen wie Möbel, Regale, Raumteiler etc. erfolgen. Man kann Markierungen (Klebestreifen auf dem Boden), Teppiche oder farblich abgesetzte Fliesen einsetzen. Orte können mit Schildern, schriftlichen und bildlichen Hinweisen oder Klebepunkten bezeichnet werden. So kann man z.B. eine Teppichfliese neben die Tür legen und damit deutlich machen, wo man stehen soll, wenn man „an der Tür“ wartet. Wenn man den Bereich für die Zusammenkunft der Gruppe mit einem Teppich absteckt, kann „bei der Gruppe“ definiert werden als „den Teppich nicht verlassen“. Namensschilder und Fotos bezeichnen den Platz am Tisch; Zeichnungen von Tellern und Gläsern an den Schranktüren zeigen an, wo welches Geschirr zu finden bzw. einzuräumen ist; farbliche Codierungen helfen den eigenen Bereich zu erkennen („der in blau gehaltene Arbeitsplatz ist meiner“) und dergleichen mehr. Auf diese Weise werden räumliche Bezeichnungen und Beziehungen konkret und leichter verständlich.

Zur räumlichen Strukturierung gehört neben dem Einsatz visueller Hilfen natürlich auch die sinnvolle Raumaufteilung. Das bedeutet, daß bei einem visuell leicht abgelenkten Mitarbeiter darauf geachtet wird, ihn nicht gerade mit Blickrichtung auf ein Fenster zu plazieren, oder daß ein Schüler, der häufig und schnell wegläuft, seinen Arbeitstisch nicht neben der Tür hat. Für leicht abgelenkte Personen kann es hilfreich sein, Sichtblenden aufzustellen, um ihnen eine bessere Konzentration zu ermöglichen. Bereits kleine Veränderungen in der Raumgestaltung, die den Besonderheiten der dort lebenden und lernenden Personen Rechnung tragen, können dazu beitragen, Schwierigkeiten zu umschiffen und Problemen vorzubeugen.

Strukturierung der Zeit

Zeitliche Orientierung beginnt damit zu wissen, was als nächstes auf einen zukommt, und mündet in einen langfristigen Überblick über zukünftige Ereignisse. Unsicherheit kommt auf, wenn man nicht weiß, was als nächstes passieren wird, ob ein gewünschtes Ereignis auch eintreffen wird und wann es soweit ist. Aussagen wie: „Warte noch *ein bißchen!*“, „Das machen wir *gleich!*“ oder „*Später* sollst du das ja bekommen!“ sind sehr schwammig und unkonkret. Jemand, der Schwierigkeiten hat, sich Reihenfolgen zu merken oder ein Gefühl für Zeit zu entwickeln, wird davon profitieren, wenn man die Abfolge von Ereignissen visuell darbietet und Anfang und Ende einer Aktivität sowie deren Dauer konkret erfahrbar macht.

Für die Strukturierung der Zeit gilt es also, die Zukunft in für den Betreffenden überschaubare Abschnitte einzuteilen und diese deutlich voneinander abzugrenzen. Was „überschaubare Abschnitte“ sind, ist individuell festzulegen. Für den einen kann sich das auf die nur jeweils nächste Aktivität beschränken – er erhält jeweils einen Hinweis auf das, was unmittelbar folgt. Ein anderer hat bereits das Konzept von „erst – dann“ gemeistert; ihm kann man eine Abfolge zweier Ereignisse visuell darstellen. Dies ist für den Aufbau von Motivation hilfreich, nach dem Motto: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.“ Aber auch das Warten wird erleichtert, denn die sichtbare Zusage, daß als übernächstes eine gewünschte Aktivität auf dem Plan steht, kann helfen, sich davor noch auf eine andere Aktivität einzulassen. Wer mit längeren Sequenzen umgehen kann, erhält Pläne, die eine Reihenfolge von drei oder mehr Ereignissen darstellen. Der umfaßte Zeitraum kann von einem kurzen Tagesabschnitt bis zum Jahresplan alles beinhalten. Bei solchen Plänen wird sichtbar, wann was bevorsteht und wie lange es noch dauert, bis etwas eintrifft. Wesentlich in der Handhabung jedweder Pläne ist dabei immer, daß die Darstellungen, die die einzelnen Aktivitäten repräsentieren, vom Plan abgenommen, durchgestrichen oder abgehakt werden. Denn nur so wird das Vergehen von Zeit konkret nachvollziehbar (Prinzip des Adventskalenders!).

Neben der Komplexität, also der Menge der Informationen über zukünftige Ereignisse, ist auch die Darstellungsform der Informationen zu individualisieren. Visuelle Repräsentationen können von realen Objekten über Miniaturen, Fotos, Zeichnungen und Symbole bis zu schriftlichen Hinweisen alles umfassen. Es sollte in jedem Fall diejenige Darstellungsform gewählt werden, die von dem Betreffenden mit Bedeutung gefüllt und auch in Stresssituationen zuverlässig verstanden wird. Dabei ist das Abstraktionsniveau der Darstellung unabhängig vom Grad der Komplexität des Planes. Das heißt, ein Plan für den gesamten Tag könnte allein aus konkreten Objekten bestehen: z.B. Kleiderbügel (=Jacke aufhängen), Toilettenrolle (=zur Toilette gehen), Buch (=Geschichte in der Leseecke), Becher (=Kakao trinken) etc. Diese Gegenstände könnten nebeneinander auf einem Regal bereitliegen und jeweils zur entsprechenden Aktivität mitgenommen und dort eingesetzt werden. Dagegen könnte ein zeitlich weniger umfassender Plan aus mit Klettband befestigten Fotos bestehen, die jeweils vor der Aktivität abgenommen und zu dem betreffenden Ort mitgenommen werden, wo die Aktivität stattfindet. Dort könnte man sich „einchecken“, indem man die Fotokarte in ein bereitgestelltes Kuvert steckt. Eine andere Form von Plan wäre ein Stapel von mit Ringbindung zusammengehaltenen Karteikarten, wobei auf jeder Karte nur die jeweils nächste Aktivität aufgeschrieben ist. Nach Beendigung der Aktivität wird die Karte umgeklappt und der nächste Hinweis erscheint. Ein solcher Plan ist mobil und kann in der Hosentasche transportiert werden. Ob eine schriftliche Liste zum Abhaken, Minisymbole im Terminkalender zum Herausnehmen oder ein Flip-Fotoalbum, in dem die bereits erledigten Ereignisse mit einem Folienstift durchgestrichen werden – Hilfen zur Strukturierung der Zeit können unendlich vielfältig gestaltet sein.

Strukturierung von Arbeitsorganisation

Hier geht es um Strukturen, die eine möglichst selbständige Durchführung von Tätigkeiten im Sinne der Erledigung eines vorgegebenen Aufgabenpensums unterstützen sollen. Mit Hilfe von „Arbeitssystemen“ werden folgende wesentliche Aspekte visuell dargestellt: (1) WAS ist zu tun? (2) WIE VIEL ist zu tun? (3) IN WELCHER REIHENFOLGE ist es zu tun? (Dieser Aspekt wird nicht immer aufgenommen.) (4) WANN bin ich FERTIG? (5) WAS kommt DANACH?

Die Antworten auf diese Fragen können wieder ganz unterschiedliche Formen annehmen, von denen nur drei Möglichkeiten hier vorgestellt werden sollen.

Ein einfaches Arbeitssystem auf Objektniveau könnte folgendermaßen aussehen: Die zu erledigenden Aufgaben werden in separaten Körbchen links auf dem Arbeitstisch bereitgestellt. Rechts vom Tisch steht eine Kiste, in die die fertigen Aufgaben hineingelegt werden sollen („Fertig-Kiste“). Kommt der Betreffende an seinen Arbeitsplatz, so sieht er sofort, *was* er tun soll, nämlich die in den Körben befindlichen Aufgaben. An der Anzahl der Körbe erkennt er, *wie viel* Arbeit auf ihn wartet. Eine *Reihenfolge* wird in diesem Beispiel nicht festgelegt. Nach der Fertigstellung einer Aufgabe legt der Betreffende das Produkt wieder in das Körbchen und stellt dieses in die „Fertig-Kiste“. *Wann* die Arbeit *fertig* ist, wird daran deutlich, wenn links keine Körbchen mehr stehen und alle in der „Fertig-Kiste“ verschwunden sind. Auf einem Regal über dem Arbeitstisch liegt an einem markierten Platz ein Gegenstand (z.B. ein Schuh), der auf die Aktivität hinweist, die *nach der Arbeit* kommt (Spaziergehen).

Bei einem komplexeren Arbeitssystem werden die Informationen anhand von Karten gegeben, die die Aufgaben repräsentieren. Ein System, das mit farblicher Codierung arbeitet, könnte wie folgt gestaltet sein: Auf dem Arbeitstisch befindet sich ein Streifen Pappe, auf dem untereinander mit Klettband vier verschiedenfarbige Karten und ganz unten das Foto eines Malstiftes befestigt sind. Dies ist der Arbeitsplan. Die rote Karte steht für die Aufgabe, die sich in der roten Schachtel im Schrank befindet, die blaue Karte bezeichnet die Aufgabe in der blauen Schachtel usw. Anhand der Farben sieht man, *was* zu tun ist; die Zahl der Karten zeigt an, *wie viele* Aufgaben zu erledigen sind. Durch die Anordnung von oben nach unten ist die *Reihenfolge* der Aufgaben festgelegt. Indem man die jeweils oberste Karte vom Plan abnimmt und an der entsprechenden Schachtel befestigt (die Aufgabe also sozusagen im Schrank auscheckt),

verschwinden die Karten mit fortschreitender Arbeit vom Plan. *Fertig* ist die Arbeit, wenn alle Karten verschwunden sind. Dann zeigt das Foto am Ende des Plans an, was *nach der Arbeit* kommt.

Eine dritte Form schließlich wäre ein schriftliches Arbeitssystem. Denkbar wäre eine Aufgabenliste, die einem sagt, *welche* und *wie viele* Arbeiten zu tun sind und *in welcher Reihenfolge*. Aufgabe nach Aufgabe wird abgehakt; *fertig* ist man, wenn alle Kästchen hinter den Aufgabenstellungen mit Häkchen gefüllt sind. Dann ist am Ende der Liste zu lesen, was einen *nach der Arbeit* erwartet. Dies könnte auch nur ein Hinweis sein, wieder auf den Tagesplan zu schauen und sich dort die Information zu holen.

Anhand der Beispiele soll deutlich werden: Egal, wie einfach oder komplex das Arbeitssystem gestaltet ist, immer gibt es Antworten auf die eingangs genannten Fragen. Diese Fragen werden für den Betreffenden verständlich beantwortet, so daß er mit Hilfe des wie auch immer gearteten Arbeitsplans eine vorgegebene Aufgabenstellung selbständig bearbeiten kann.

Strukturierung von Material und Aufgaben

Auch die Aufgaben selbst sollten so strukturiert werden, daß sie möglichst selbständig durchgeführt werden können. Grundlage dafür ist, daß das Anforderungsprofil der Aufgabe auf das – oft unebene – Entwicklungs- und Kompetenzprofil des Betreffenden angepaßt wird. Das bedeutet, daß die Anforderungen, die eine Aufgabe in den unterschiedlichen Bereichen wie Motorik, Sprache, Auge-Hand-Koordination, Problemlösung etc. stellt, so gestaltet werden, daß sie mit den jeweils vorhandenen Fähigkeiten bewältigt werden können. Dies setzt eine gründliche Aufgabenanalyse voraus.

Daneben sollten bei der Material- und Aufgabenauswahl die individuellen Interessen des Menschen mit Autismus berücksichtigt werden, um die Motivation zur Beschäftigung mit der jeweiligen Aufgabe zu erhöhen: Für einen kleinen Jungen, der sich nur mit Autos beschäftigte, wurden Spielzeugautos mit Zahlen beklebt, um ihn an das Rechnen heran zu führen. Ein junger Mann, der für sein Leben gern Fahrstuhl fuhr, akzeptierte einen Arbeitsplatz in der Wäscherei im Keller eines Hotels, weil er die Wäsche mit dem Fahrstuhl in die verschiedenen Stockwerke bringen konnte. In manchen Fällen dagegen sollte man gerade die Materialien meiden, mit denen sich der Betreffende exzessiv beschäftigt, da dies dann eher ablenken könnte als zur selbständigen Durchführung einer Aufgabe beizutragen.

Die Aufgaben selbst sollten visuell klar und übersichtlich gestaltet sein. Übersichtlichkeit wird z.B. dadurch erreicht, daß die für eine Aufgabe notwendigen verschiedenen Materialien in je separaten Schachteln oder Behältern dargeboten werden. Eine weitere Vorstrukturierung kann darin bestehen, alle für eine Aufgabe benötigten Materialien in einem Korb oder einer Schachtel zusammenzustellen, so daß man nur die Schachtel zu greifen braucht und damit alles notwendige parat hat. Besonders stark strukturierte Aufgaben haben abgezählte Teile, so daß ganz deutlich wird, wann die Arbeit fertig ist. Eine eingebaute Ergebniskontrolle durch Zulassen nur der richtigen Lösung, wie es z.B. bei Puzzeln der Fall ist, gibt durch die sofortige Rückmeldung ebenfalls deutliche Orientierung und Sicherheit. Es ist oft hilfreich, die wesentlichen Aspekte am Material hervorzuheben, um die Aufmerksamkeit gezielt darauf zu lenken (z.B. die Öffnungen an der Formenbox rot umranden; kennzeichnen, wo geschnitten werden soll; mit Pfeilen darauf hinweisen, wo etwas eingesteckt werden soll). Ebenso kann es sinnvoll sein, die unwichtigen Aspekte am Material abzudecken oder abzukleben, um zu verhindern, daß der Betreffende dadurch abgelenkt wird. Durch farbliche Gestaltung kann man Zusammenhänge verdeutlichen bzw. verschiedene Aspekte der Aufgabe voneinander absetzen.

Das Material selbst sollte nach Möglichkeit alle notwendigen Hinweise darauf enthalten, wie mit ihm umzugehen ist. Wenn dies nicht direkt aus dem Material erkennbar ist, sollten gut strukturierte, visuelle Instruktionen als Anleitung beigegeben werden. Schriftliche und bildliche Instruktionen, Schablonen und Vorlagen, Modelle und Abbildungen des fertigen Produkts können die Aufgabenstellung klären helfen. Wie bei allen anderen Hilfestellungen, müssen auch

die Instruktionen speziell für die jeweilige Aufgabe auf dem Hintergrund der spezifischen Schwierigkeiten desjenigen, der sie bearbeitet, entwickelt und gestaltet werden.

Routinen als Strukturierungshilfen

Menschen mit Autismus neigen dazu, eigene Routinen zu entwickeln und an ganz bestimmten Abläufen festzuhalten. Diese Neigung wird genutzt, um produktive Routinen aufzubauen, die bei der Bewältigung von Standardsituationen hilfreich sein können. Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Strukturierungshilfen ist der Aufbau von Routinen eine nicht-visuelle Maßnahme zur Strukturierung von Handlungsabläufen. Durch das Einüben bestimmter Vorgehensweisen werden Strategien entwickelt, die ein effektives Handeln erleichtern.

Eine solche Routine beinhaltet zum Beispiel, bei der Bearbeitung von Material nach Möglichkeit oben zu beginnen und sich systematisch nach unten vorzuarbeiten. Eine zweite Arbeitsrichtung, die eingeübt wird, ist die von links nach rechts. Beide entsprechen der Lese- und Schreibrichtung in unserer Kultur sowie den Organisationsprinzipien von Listen und Plänen. Eine andere Routine, die sich als hilfreich erwiesen hat, besteht darin, sich nach der Beendigung einer Aktivität weitere Informationen über bevorstehende Ereignisse vom Tagesplan zu holen. Das routinemäßige Auf-den-Plan-Schauen dient dazu, sich selbständig zu orientieren, und kann bei Unsicherheit den Rückgriff auf die Hilfe des Plans erleichtern. Eine weitere Routine, die sich bewährt hat, beinhaltet den Einsatz der „Fertig-Kiste“. Dies besagt, daß das, was in der „Fertig-Kiste“ landet, jetzt abgeschlossen ist: Alles, was fertig ist, kommt in die Kiste und wird erst einmal nicht mehr wieder herausgeholt. Damit bekommt das Wort „fertig“ eine konkrete, visuell eindeutig nachvollziehbare Bedeutung. Das Ende einer Aktivität kann deutlich vermittelt werden, indem man das Material in die Kiste packt. Dieser Ausdruck kann sowohl vom Kind mit Autismus als auch von seinen Interaktionspartnern genutzt werden: So kann zum einen eine Lehrerin ihrem Schüler deutlich machen, daß eine Aktivität beendet ist und er sich auf die nächste vorbereiten sollte. Zum anderen kann auch der Schüler mit Hilfe der „Fertig-Kiste“ mitteilen, daß er mit etwas fertig ist oder sich mit einem bestimmten Material nicht mehr beschäftigen möchte. Grundlage für diese Verständigungsmöglichkeit ist in beiden Fällen die Routine „Fertiges in die Kiste“.

Weitere Routinen, die ein selbständiges und effektives Handeln in Standardsituationen oder wiederkehrenden Problemsituationen ermöglichen, können für viele Bereiche entwickelt werden. Manche sind generell sinnvoll, weil sie sich auf grundlegende und typische Probleme beziehen, doch nicht immer sind bestimmte Routinen für alle gleich angemessen. Wichtig ist, wie immer, die Individualisierung im Hinblick auf die jeweiligen Probleme und Bedingungen in der aktuellen Situation.

Zusammenfassung

Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus ist ein pädagogischer Ansatz, der die kognitiven Fähigkeiten und besonderen Schwierigkeiten in der Informationsverarbeitung berücksichtigt, die mit Autismus typischerweise einhergehen und die Einfluß auf das Verhalten und Lernen haben. Ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen über Autismus zum einen und einer umfassenden Förderdiagnostik zum anderen, werden Interventionen individuell entwickelt. Diese beinhalten neben Angeboten zur direkten Entwicklungsförderung auch die Gestaltung der Umwelt, um die jeweiligen Stärken optimal zu nutzen und die Auswirkungen der Schwächen zu minimieren. Ziel ist es, die Welt mit Bedeutung zu füllen, Zusammenhänge erkennbar zu machen und durch ein Verstehen ein effektives und selbständiges Handeln zu ermöglichen. Kernaspekte im methodischen Vorgehen des *Structured Teaching* sind dabei die Strukturierung der Umwelt sowie die visuelle Verdeutlichung der Struktur von Raum, Zeit, Arbeitsorganisation und Material. Auf diesen Ebenen ergeben sich Möglichkeiten zum Aufbau von konstruktiven Routinen, die Sicherheit geben und die Systematik des eigenen Handelns

erleichtern. Hinweise und Beispiele zum praktischen Einsatz von Strukturierungshilfen sollen als Anregung verstanden werden, wobei zu betonen ist, daß die Hilfen individuell gestaltet, immer wieder auf ihre Angemessenheit überprüft und stets an die neuen Bedingungen angepaßt werden müssen. Strukturierung ist nur im Zusammenhang mit Flexibilisierung sinnvoll!

Literatur

- Allen, M.H., Lincoln, A.J., & Kaufman, A.S. (1991). Sequential and simultaneous processing abilities of high-functioning autistic and language-impaired children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 21, 483-502.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (fourth edition). Washington, D.C.: Author.
- Bennetto, L., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1996). Intact and impaired memory functions in autism. Child Development, 67, 1816-1835.
- Boucher, J., & Lewis, V. (1989). Memory impairments and communication in relatively able autistic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 99-122.
- Boucher, J., & Warrington, E.K. (1976). Memory deficits in early infantile autism: Some similarities to the amnesic syndrome. British Journal of Psychology, 67, 73-87.
- Cieselski, K.T., Courchesne, E., & Elmasian, R. (1990). Effects of focused selective attention tasks on event-related potentials in autistic and normal individuals. Electroencephalography and Clinical Neurophysiology, 7, 207-220.
- Courchesne, E., Townsend, J.P., Akshoomoff, N.A., Yeung-Courchesne, R., Press, G.A., Murakami, J.W., Lincoln, A.J., James, H.E., Saitoh, O., Egaas, B., Haar, R.H., & Schreibman, L. (1994). A new finding: Impairment in shifting attention in autistic and cerebellar patients. In S.H. Broman & J. Garman (Hrsg.), Atypical deficits in developmental disorders: Implication for brain function (S. 101-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fama, R., Fein, D., & Waterhouse, L. (1992, Februar). Verbal and nonverbal short-term memory in autistic children. Vortrag bei der International Neuropsychological Society, San Diego, CA.
- Fein, D., Tindler, P., & Waterhouse, L. (1979). Stimulus generalization in autistic and normal children. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 20, 325-335.
- Frith, U. (1989). Autism. Oxford: Blackwell.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. . In E. Schopler & G.B. Mesibov (Hrsg.), Learning and cognition in autism (S. 137-156). New York: Plenum Press.
- Klinger, L.G., & Dawson, G. (1995). A fresh look at categorization abilities in persons with autism. . In E. Schopler & G.B. Mesibov (Hrsg.), Learning and cognition in autism (S. 119-136). New York: Plenum Press.
- Kunce, L., & Mesibov, G.B. (1998). Educational approaches to high-functioning autism and Asperger syndrome. In E. Schopler, G.B. Mesibov & L.J. Kunce: Asperger syndrome or high-functioning autism? New York: Plenum Press.
- Kusch, M., & Petermann, F. (1991). Entwicklung autistischer Störungen. Stuttgart: Verlag Hans Huber.
- Lincoln, A., Courchesne, E., Kilman, B., & Elmasian, R. (1988). A study of intellectual abilities in high-functioning people with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 18, 505-524.
- Lovaas, O.I., Koegel, R., & Schreibman, L. (1979). Stimulus overselectivity in autism: A review of research. Psychological Bulletin, 6, 1236-1254.
- Mesibov, G.B., & Shea, V. (1996, Januar). The culture of autism. From theoretical understanding to educational practice. Vorabdruck auf der website der Society For The

- Autistically Handicapped (S.F.T.A.H.),
<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/autism/culture.html#cul>
- Ornitz, E.M., & Ritvo, E.R. (1985). Perceptual inconstancy in early infantile autism. In A.M. Donnellan (Hrsg.), Classic readings in autism (S. 142-178). New York: Teachers College Press.
- Prior, M.R., & Chen, C.S. (1976). Short-term and serial memory in autistic, retarded, and normal children. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 6, 121-131.
- Rapin, I. (1995 i. Druck). Preschool children with inadequate communication: Developmental language disorder, autism, mental deficiency. Clinics in Developmental Medicine.
- Rimland, B. (1990). Sound sensitivity in autism. Autism Research Review International, 4.
- Schopler, E., Mesibov, G.B., & Hearshey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Hrsg.), Learning and cognition in autism (S. 243-267). New York: Plenum Press.
- Tanguay, P. (1984). Toward a new classification of serious psychopathology in children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23, 373-384.
- Wainwright-Sharp, J.A., & Bryson, S.E. (1993). Visual orienting deficits in high-functioning people with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 1-13.

Dr. phil. (USA) Anne Häußler
Diplom-Pädagogin / Diplom-Psychologin (USA)
Am Alten Sportplatz 9
55127 Mainz-Drais

Tel. 06131 / 62 79 340
Fax. 06131 / 62 79 341
Email: anhaeussle@aol.com

Bereits erschienen in:

ISAAC und Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (Hrsg.). Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Tagungsband der 5. Fachtagung Dortmund 1999 (S. 52-61). Loeper Literaturverlag, Karlsruhe 1999.

Alle Rechte bei der Autorin