

Natalie Kappus
Ann-Kristin Schröder



Mobile Dienste
Vechtetal Schule Nordhorn

Beratung bei Asperger/Autismus

Informationen/Übersicht

- **Asperger-Syndrom**
- **Diagnose-Kriterien**
- **Pädagogische Förderung von Menschen mit Autismus**
- **Literatur**

Das Asperger Syndrom

(Zusammenfassung von Natalie Kappus und Ann-Kristin Schröder)

1. Sozialverhalten

Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom haben erhebliche Probleme, mit Gleichaltrigen zu interagieren, ihr Wunsch nach Kontakt und Kommunikation ist sehr gering. Es fällt ihnen schwer, soziale Signale zu verstehen. Weiterhin ist ihr soziales und emotionales Verhalten oft unangebracht (ATTWOOD 2005, 30). Auch die Fähigkeit, sich in die Gedanken und Gefühle anderer hineinzusetzen (Empathie), ist kaum oder gar nicht vorhanden. Die nonverbale Kommunikation ist von eingeschränkter Mimik, begrenzter Gestik und unbeholfener Körpersprache gekennzeichnet (31).

Verhaltensregeln werden nicht verstanden, sondern übergenau interpretiert und eingehalten (Rigidität). In diesem Zusammenhang kann ungehobeltes Verhalten auftreten (34f.).

Asperger-Autisten können soziale Verhaltensweisen erlernen. Dies geschieht über intensives Training und das Lernen an Modellen.

2. Kognition

Die Kognition, also der Prozess der Aneignung von Wissen, ist gekennzeichnet durch Denken, Lernen, Sich-Erinnern und Sich-Vorstellen (ATTWOOD 2005, 127). Die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom ist in der Regel nicht beeinträchtigt, die Aneignungsprozesse unterscheiden sich jedoch erheblich. Im Zusammenhang mit der Asperger-Problematik zeigen sich im Bereich des Sich-Vorstellen-Könnens Probleme, die sich auf Lernprozesse auswirken können. Asperger-Autisten sind nur schwer in der Lage, sich in Gedanken, Gefühle und Vorstellungen anderer hineinzusetzen und diese zu interpretieren. Faktenwissen kann demnach leichter erlernt und abgerufen werden. Inhalte, die Interpretation verlangen (z.B. Prosa), können wesentlich schwerer verarbeitet werden. Demzufolge zeigen sich bei Intelligenzuntersuchungen oft signifikant ungleichmäßige Profile (103).

Auffallend ist ein gutes Langzeitgedächtnis, die Erinnerungen sind dabei eher visueller Art. Die Denkstrukturen sind durch eine gewisse Rigidität gekennzeichnet, Problemlösungsstrategien sind einseitig, Transfer ist kaum vorhanden, es fällt schwer, Analogien zu finden und aus Fehlern zu lernen (132ff.).

3. Motorik

Kinder- und Jugendliche mit Asperger-Syndrom fallen durch mangelnde Koordination der Gliedmaßen auf, ihr Gang wirkt oft unbeholfen und hölzern, nicht selten sind Gleichgewichtsprobleme zu beobachten. Das Schriftbild kann mitunter unsauber sein (ATTWOOD 2005, 115ff.).

4. Kommunikation und Sprache

Kinder und Jugendliche mit Asperger- Syndrom haben sowohl verbale wie auch nonverbal kommunikative Schwierigkeiten (JÖRGENSEN 1998, 39).

So fallen die sprachlichen Äußerungen von Asperger- Autisten oftmals durch eine recht „gestelzt“ und „altklug“ wirkende Ausdrucksweise auf. Darüber hinaus werden Tonhöhe, Sprachmelodie und Rhythmus nur wenig variiert, was in einer eher monotonen und ausdruckslosen Sprechweise resultiert (ATTWOOD 2005, 89). Charakteristisch ist zudem ein pedantisches und wortwörtliches Auslegen gesprochener Sprache.

Ein zentrales Problem von Kindern und Jugendlichen mit Asperger- Syndrom stellt ferner ein angemessenes sprachliches Agieren in sozial-interaktiven Kontexten dar. In diesem Zusammenhang ist es Autisten nur in eingeschränktem Maße möglich, Gespräche zu initiieren und aufrechtzuerhalten sowie sich flexibel auf ihren Gesprächspartner einzustellen (77ff). Im Bereich der non- verbalen Ausdrucksweise zeigen Asperger- Autisten Schwierigkeiten, Gestus, Körpersprache und Mimik ihres kommunikativen Gegenübers korrekt zu deuten, was zu erheblichen Verständigungsproblemen führen kann (z.B. Ironie, Sarkasmus, Trauer, Wut etc.). Aber auch die eigenen sprachlichen Äußerungen mit angemessenen Körpersignalen (Tonfall, Körperhaltung, Gesten etc.) zu synchronisieren, fällt den Autisten schwer, was wiederum auf den Gesprächspartner verwirrend wirken kann (JÖRGENSEN 1998, 40f).

5. Spezialinteressen und Routinen

Asperger- Autisten tendieren dazu, sich speziellen Interessen mit großer Intensität zu widmen. Andere, „altersangemessene“ Tätigkeiten und Vorlieben verdrängend, nehmen diese „Spezialinteressen“ einen großen Raum im Leben der Autisten ein (JÖRGENSEN 1998, 41). Im frühen Kindesalter kann man in diesem Zusammenhang vornehmlich eine intensive Beschäftigung mit konkreten Gegenständen beobachten. So werden die unterschiedlichsten, teilweise recht skurrilen Gegenstände (Autos, Schlüsselringe, Bierflaschen, Klobürsten etc.) gesammelt und in der einen oder anderen Art manipuliert (sortieren, ordnen etc.). Im

Jugendalter verlagert sich die Faszination dann zumeist auf ein bestimmtes Themengebiet (Computer, Dinosaurier, Verkehrsmittel, Wissenschaft etc.), zu welchem nunmehr alle verfügbaren Informationen zusammengetragen werden (ATTWOOD 2005, 102 f.). Die „Spezialinteressen“ sind stets durch eine gewisse Systematik und Überschaubarkeit gekennzeichnet (z.B. Tabellen und Statistiken etc.).

Neben den „Spezialinteressen“ sind im Alltag der Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom stets wiederkehrende Routinen von Bedeutung. Diese scheinen zwingend zu sein, um das Leben vorhersehbar zu machen und Struktur zu schaffen, da Neuheiten, Chaos und Ungewissheit für Asperger-Autisten unerträglich sein können. Die Routinen können als ein Mittel betrachtet werden, welches Beständigkeit garantiert bzw. Angstzustände verringert (114 f.).

6. Stereotypen und Autoaggressionen

Stereotype Verhaltensweisen sind bei autistischen Menschen relativ häufig. Sie äußern sich sowohl grobmotorisch (z.B. Schaukelbewegungen mit dem Oberkörper etc.) wie auch feinmotorisch („Fächern“ mit den Händen, Drehbewegungen etc.) oder aber als eine Kombination aus beiden Bereichen. Die Bedeutung dieser sich stets zwanghaft wiederholenden, rhythmischen Bewegungen erscheint noch nicht hinreichend geklärt. Möglicherweise dienen sie einer Minimierung bzw. Maximierung zu großer respektive zu kleiner Reizangebote. Eine extreme Variante stereotyper Verhaltensweisen stellen Autoaggressionen dar. Bei diesem selbstverletzenden Verhalten, bei dem die ausführenden Personen dem Anschein nach keine Schmerzen empfinden, überwiegt das „Schlagen mit dem Kopf“ oder aber das „Sich-Selbst-Beißen“.

7. Wahrnehmung

Ogleich es keine „autismusspezifische Wahrnehmungsstörung“ gibt, sind bei Kindern und Jugendlichen mit dem Asperger-Syndrom häufig „sonderbare Reaktionen auf sensorische Reize“ zu beobachten (HÄUBLER 2005, 28). Als charakteristisch erweisen sich in diesem Zusammenhang Verhaltensäußerungen, die entweder auf eine Über- oder aber auf eine Unterempfindlichkeit gegenüber bestimmten Reizen hindeuten.

So sind z.B. im Bereich des Hörens teils deutliche „Klangempfindlichkeiten“ zu konstatieren. Diese können sowohl bei plötzlichem, unerwartetem Lärm (Hundebellen, Telefonklingeln etc.) als auch bei schrillen, kontinuierlichen Geräuschen (Mixer- bzw. Fongeräusche etc.) offenbar werden; ferner sind auditive Überempfindlichkeiten auch bei komplexen, multiplen

Klängen wie z.B. in Einkaufszentren oder Flughäfen zu beobachten (ATTWOOD 2005, 156 f.). Auch eine mangelnde Fähigkeit, Klänge ihrer Quelle zuzuordnen (Richtungshören) oder aber erwünschte Geräusche von unerwünschten Nebengeräuschen zu trennen erweist sich als typisch. Im Bereich des Sehens kann es bei Asperger-Autisten vereinzelt zu einer Empfindlichkeit im Bezug auf helles Licht und grelle Farben kommen (165). Ferner sind Schwierigkeiten in der räumlichen Wahrnehmung und sogar auditive Wahrnehmungsverzerrungen zu beobachten. Den Geschmacksinn betreffend zeigen Kinder und Jugendliche mit dem Asperger-Syndrom häufig deutliche Abneigungen gegenüber bestimmten Nahrungsmitteln. Diese gustatorische Aversionen erklären sich entweder aus dem Geschmack, dem Geruch oder aber aus der Festigkeit der Nahrung (HÄUBLER 2005, 29). Im Bereich der taktilen Wahrnehmung kann eine starke Empfindlichkeit gegenüber einer bestimmten Berührungintensität bestehen. So werden leichte Berührungsformen in sozialen Kontexten (Streicheln, Umarmen etc.) als zu intensiv, gar als überwältigend empfunden; betroffen sind hier vornehmlich Körperbereiche wie z.B. die Kopfhaut, die Oberarme oder aber die Handflächen (ATTWOOD 2005, 162 f.). Sehr starke, den Körper möglichst großflächig betreffende Reize werden dagegen oftmals als positiv empfunden. Abschließend gilt es noch die bei Asperger- Autisten verbreitete Unempfindlichkeit gegenüber Schmerz bzw. extremer Hitze und Kälte zu erwähnen. So zeigen Autisten auch bei starken, chronischen Schmerzen nur minimale Reaktionen. Ferner sind Hinweise wie z.B. das Trinken sehr heißer Getränke bzw. das Tragen für die jeweilige Jahreszeit inadäquater Kleidung auf Abweichungen bezüglich des „inneren Thermostats“ hin (167).

8. Literatur:

ATTWOOD, T.: Das Asperger-Syndrom: Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart 2005

HÄUBLER, A.: Der TEACCH Ansatz zu Förderung von Menschen mit Autismus. Dortmund 2005

JÖRGENSEN, O.S.: Autismus oder Asperger? Differenzierung eines Phänomens. Weinheim und Basel 1998

Die Klinisch-diagnostischen Leitlinien aus Kap. V (F) der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation WHO beschreiben zusammen mit den dazugehörigen Forschungskriterien das Asperger Syndrom so:

F 84.5 Asperger Syndrom

Klinisch-diagnostische Leitlinien

Eine Störung von unsicherer nosologischer Prägnanz, die durch dieselbe Form qualitativer Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktionen charakterisiert ist, die für den Autismus typisch ist, hinzu kommt ein Repertoire eingeschränkter, stereotyper, sich wiederholender Interessen und Aktivitäten. Die Störung unterscheidet sich von dem Autismus in erster Linie durch das Fehlen einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung bzw. keines Entwicklungsrückstandes der Sprache oder der kognitiven Entwicklung. Die meisten Patienten besitzen eine normale allgemeine Intelligenz, sind jedoch üblicherweise motorisch auffällig ungeschickt; die Erkrankung tritt vorwiegend bei Jungen (das Verhältnis Jungen zu Mädchen beträgt acht zu eins) auf. Sehr wahrscheinlich sind wenigstens einige Fälle mildere Variationen des Autismus, jedoch ist unsicher, ob dies für alle Fälle zutrifft. Die Auffälligkeiten haben eine starke Tendenz, bis in die Adoleszenz und das Erwachsenenalter zu persistieren. Es scheint, dass sie individuelle Charakteristika darstellen, die durch Umwelteinflüsse nicht besonders beeinflusst werden. Im frühen Erwachsenenleben treten bei ihnen gelegentlich psychotische Episoden auf.

Diagnostische Leitlinien

Bei der Stellung der Diagnose kombinieren sich die qualitative Beeinträchtigung in den sozialen Interaktionen sowie die eingeschränkten, sich wiederholenden, stereotypen Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (wie beim Autismus), jedoch ohne eine eindeutige sprachliche oder kognitive Entwicklungsverzögerung. Kommunikationsprobleme ähneln denen beim Autismus, eine eindeutige Sprachentwicklungsverzögerung schließt die Diagnose jedoch aus.

Dazugehörige Begriffe:

autistische Psychopathie

schizoide Störung des Kindesalters

Ausschluss:

Abgesehen von den anderen Arten der tiefgreifenden Entwicklungsstörung sind eine schizotype Störung (F21), Schizophrenia simplex (F20.6), Bindungsstörung im Kindesalters (F94.1 und F94.2), zwanghafte Persönlichkeitsstörung (F60.5) und Zwangsstörung (F42.-) zu erwägen.

Forschungskriterien

A. Es fehlt eine klinisch eindeutige allgemeine Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose verlangt, dass einzelne Worte bereits im zweiten Lebensjahr oder früher und kommunikative Phrasen im dritten Lebensjahr oder früher benutzt werden. Selbsthilfefertigkeiten, adaptives Verhalten und die Neugier an der Umgebung sollten während der ersten drei Lebensjahre einer normalen intellektuellen Entwicklung entsprechen. Allerdings können Meilensteine der motorischen Entwicklung etwas verspätet auftreten und eine motorische Ungeschicklichkeit ist ein häufiges (aber kein notwendiges) diagnostisches Merkmal. Isolierte Spezialfertigkeiten, oft verbunden mit einer auffälligen Beschäftigung sind häufig, aber für die Diagnose nicht erforderlich.

B. Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion (entsprechend den Kriterien für Autismus).

C. Ein ungewöhnlich intensives umschriebenes Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (entspricht dem Kriterium für Autismus, hier sind aber motorische Manierismen, ein besonderes Beschäftigtsein mit Teilobjekten oder mit nicht-funktionalen Elementen von Spielmaterial ungewöhnlich).

D. Die Störung ist nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung, einer schizotypen Störung (F21), einer Schizophrenia simplex (F20.6), einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters oder einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.1 und F94.2) einer zwanghaften Persönlichkeitsstörung (F60.5) oder einer Zwangsstörung (F42) zuzuordnen.

Aus: HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND (Hrsg.): Asperger-Autisten verstehen lernen.
Eine Handreichung (nicht nur) für Pädagoginnen und Pädagogen. 2005, 6

Diagnosekriterien des Asperger Syndroms nach DSM-IV

A: Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, die sich in mindestens zwei der folgenden Bereiche manifestiert:

1. deutliche Beeinträchtigung bei vielfältigen nonverbalen Verhaltensweisen, wie dem In-die-Augen-Schauen, der Mimik, der Körpergesten, sowie der Gesten zum Regulieren der sozialen Interaktionen
2. Unvermögen, dem Entwicklungsniveau entsprechend Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln
3. mangelnder spontaner Wunsch, mit anderen Vergnügen, Interessen oder Errungenschaften zu teilen (z.B. macht der Betroffene keine Anstalten, Gegenstände seines Interesses anderen Menschen zu zeigen, ihnen zu bringen oder darauf hinzuweisen)
4. fehlende soziale oder emotionale Gegenseitigkeit

B: Begrenzte repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten, die sich in mindestens einem der folgenden Merkmale zeigen:

1. konzentrierte Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessensmuster, die entweder in ihrer Intensität oder durch ihr Gebiet abnorm ist
2. offenbar sture Befolgung spezifischer, nonfunktionaler Routinen und Rituale
3. stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. das Schnippen oder Drehen der Finger oder komplexe Bewegungen mit dem ganzen Körper)
4. anhaltende Beschäftigung mit einzelnen Teilstücken oder Gegenständen

C: Die Störung verursacht bedeutende Beeinträchtigungen auf sozialem, beruflichem oder auf einem anderen wichtigen Gebiet.

D: Es existiert keine klinisch bedeutsame allgemeine Sprachverzögerung (z.B. spricht der Betroffene im Alter von zwei Jahren einzelne Worte und benutzt im Alter von drei Jahren kommunikative Redewendungen).

E: Es existiert keine klinisch bedeutsame Verzögerung in der kognitiven Entwicklung oder in der Entwicklung altersgemäßen Fähigkeiten zur Selbsthilfe, im anpassungsfähigen Verhalten (anders als in der sozialen Interaktion) und bei der Wissbegierde in Bezug auf das Umfeld in der Kindheit.

F: Die Kriterien stimmen nicht mit denen einer weiteren spezifischen tiefgreifenden Entwicklungsstörung oder der Schizophrenie überein.

Quelle: http://www.asperger-kinder.de/asperger_dsm.htm

Pädagogische Förderung von Menschen mit Autismus

(aus: HÄUSSLER, A.: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Dortmund 2005)

Auswirkungen auf das Lernen bei Menschen mit Autismus

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

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

Konsequenzen für die pädagogische Förderung von Menschen mit Autismus

- dort ansetzen, worauf die Aufmerksamkeit bereits gerichtet ist: die Spezialinteressen zum Ausgangspunkt der Förderung machen
- gezielt an der Generalisierung von Fähigkeiten arbeiten
- Flexibilitätstraining
- Freizeitgestaltung und selbstständige Beschäftigung als „Unterrichtsfach“
- individuelle Aufgabengestaltung unter Berücksichtigung des unebenen Fähigkeitsprofils
- eine Aufgabe nach der anderen stellen
- Die Komplexität der geforderten Handlungen begrenzen
- Klare Regeln anwenden lassen anstatt Einschätzungen zu verlangen
- auch ungewöhnliche Motivationshilfen einsetzen
- konkrete und eindeutige Sprache benutzen
- längere Reaktionszeiten berücksichtigen
- Verständnis durch visuelle Informationen unterstützen
- Visuelle Erinnerungshilfen anbieten
- klare Strukturierung der Lernsituation und des Alltags (Zeit, Raum, Material, Abläufe)

Die TEACCH-Methode. Strukturierung und Visualisierung in der Förderung von Menschen mit Autismus

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren

(Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder)

- Unterstützung des Menschen beim Lernen durch räumliche und zeitliche Strukturierung.
- Strukturierung ermöglicht zielgerichtetes Handeln, die der Weiterentwicklung und fördert die Flexibilität.
- Regeln und Zusammenhänge müssen eindeutig und klar definiert sein

Vorteile visueller Informationen

- können von Menschen mit Autismus in der Regel besser verarbeitet werden
- können oft leichter in Handlung umgesetzt werden
- Beständigkeit erlaubt eine längere Bearbeitungszeit
- Beständigkeit gibt Sicherheit
- Beständigkeit überbrückt Gedächtnisprobleme
- Alternative, wenn Sprache nicht ankommt
- Konzentration auf einen Sinneskanal umgeht Aufmerksamkeitswechsel
- Verständnis auch ohne Interpretation (begleitender) sozialer Signale möglich
- Zugänglichkeit unabhängig von anderen Personen fördert die Selbstständigkeit

Konkrete Hilfen zum Verstehen und Handeln: Die Praxis des *Structured Teaching*

- Strukturierung der Umwelt
- Gestaltung von Abläufen aller Art (Abfolge von Ereignissen, aber auch einzelne Handlungsschritte)

5 Bereiche für die praktische Arbeit

- Raum
- Zeit/Abfolgen von Ereignissen
- Arbeitsorganisation/Arbeitssystem
- Aufgaben und Tätigkeiten (Instruktionen und Material)
- Routinen

Funktionen eines Plans

- **Pläne geben zeitliche Orientierung**

Pläne helfen zu erkennen, wo man sich innerhalb eines Zeitabschnitts oder Arbeitsablaufs gerade befindet. Man kann auch ablesen, wie lange es dauert, bis ein bestimmtes Ereignis eintritt oder ein bestimmter Handlungsschritt erfolgen muss.

- **Pläne bieten Sicherheit**

Durch einen Plan werden Ereignisse vorhersehbar. Auch wenn sich ein Plan mal ändern kann und somit keine absolute Gewissheit bietet, hilft er, sich auf zukünftige Ereignisse einzustellen. Die Zukunft besteht nicht mehr aus lauter Überraschungen, über die man keinerlei Kontrolle besitzt und mit denen man plötzlich konfrontiert wird.

- **Pläne machen flexibel**

Pläne lassen sich je nach Bedarf auf unterschiedliche Situationen und Anforderungen anpassen. Da Pläne veränderbar sind, kann man auf Abweichungen vom üblichen Ablauf hinweisen und so auf neue Situationen vorbereiten. Wer gelernt hat, mit Plänen umzugehen, kann sich mit ihrer Hilfe auf verschiedene Situationen einstellen.

- **Pläne sind Gedächtnisstützen**

Personen, denen es schwer fällt, sich eine Abfolge von Aktivitäten oder Handlungsschritten zu merken, dienen Pläne als Erinnerungshilfe. Man kann immer wieder auf die Informationen zurückgreifen, wenn man nicht mehr weiter weiß.

- **Pläne helfen die Aufmerksamkeit zu bündeln**

Personen, die schnell abgelenkt sind, können durch den Umgang mit Plänen leichter einem Ablauf folgen. Dabei ist es wichtig den Plan so zu gestalten, dass man bei seiner Benutzung etwas aktiv mit dem Plan tun muss (z.B. nach Erledigung eines Schrittes ein Kästchen ankreuzen, eine Karte abnehmen oder eine Seite umschlagen). Durch die Handlung am Plan wird die Aufmerksamkeit nach jedem Schritt wieder auf den Plan gelenkt und damit auf den nächsten Schritt, der folgen soll.

- **Pläne unterstützen das Sprach- und Situationsverständnis**

Pläne geben visuelle Informationen. Personen, die rein sprachliche Erklärungen und Anleitungen nicht so gut verstehen, können mit Hilfe von Plänen oftmals dennoch erfolgreich handeln.

- **Pläne fördern die Selbstständigkeit**

Indem die Pläne die für die jeweilige Situation wichtigen Informationen enthalten, machen sie in wachsendem Maße von Anleitungen und Hinweisen anderer Personen unabhängig. Anhand von Plänen kann man sein eigenes Verhalten sinnvoll organisieren, indem man erkennt, wann die richtige Zeit ist, um bestimmte Dinge zu tun.

- **Pläne laden zur Mitbestimmung und Kommunikation ein**

Pläne können mit dem Betreffenden zusammen gestaltet werden und sollten nach Möglichkeit seine Wünsche und Vorlieben berücksichtigen. Da die Informationen auf dem Plan visuell dargestellt sind, können über diesen Weg der Kommunikation gerade auch nicht-sprechende Personen aktiv in die Planung einbezogen werden.

Grundfragen der räumlichen Strukturierung

a) in Bezug auf Personen (insbesondere die eigene):

- Wo ist wer? / Wo bin ich?
- Wo ist wessen Platz? / Wo soll ich mich aufhalten?
- Wohin soll ich gehen?

b) in Bezug auf Aktivitäten:

- Wo passiert was?
- Wo erwartet mich was?
- Wo wird was von mir erwartet? / Wo soll ich was tun?

c) in Bezug auf Gegenstände:

- Wo befindet sich was?
- Wo gehört was hin?

Typische Bereiche einer am TEACCH Ansatz orientierten Einrichtung

- Essbereich
- Bereich für Gruppenaktivitäten (z.T. identisch mit dem Essbereich)
- Bereich für Einzelförderung
- Individuelle Arbeitsplätze/Plätze für individuelle strukturierte Beschäftigung
- Pausenbereich
- „Info-Center“ (Platz für Pläne und allgemeine Hinweise)
- Funktionsbereiche (für spezielle Aktivitäten, z.B. Malecke, Küche, Turnhalle, Computertisch)

Grundfragen der zeitlichen Strukturierung

a) in Bezug auf die Abfolge von Ereignissen:

- Wann passiert was?
- Wann soll ich was tun?

b) in Bezug auf die Zeitdauer:

- Wie lange dauert das?

Grundfragen der Strukturierung von Aufgabenplänen / Arbeitssystemen:

1. Was soll ich tun? - *Inhalt* der Arbeit
2. Wie viele Aufgaben sind zu erledigen? - *Menge* der Arbeit
3. Wann bin ich fertig? - *Ende* der Arbeit
4. Was kommt nach der Arbeit? - *Motivation* für die Arbeit
5. In welcher Reihenfolge soll ich die Arbeit erledigen?
(Diese Information wird nicht immer gegeben.)

Grundfragen der Strukturierung von Aufgaben

1. Welches Material soll ich verwenden?
2. Wie soll ich mit diesem Material umgehen?

Funktionen strukturierter Aufgaben

- Fertigkeiten üben
- Aufbau einer Arbeitshaltung
- Zielorientiertes Handeln
- Erfolgreiches Handeln
- Beschäftigung
- Üben, visuelle Informationen zu nutzen

Literaturauswahl (aktualisiert November 09):

- AUTISMUS DEUTSCHLAND E.V. (Hg.): Asperger-Syndrom – Strategien und Tipps für den Unterricht. Eine Handreichung für Lehrer. Hamburg 2005
(Zu beziehen über Autismus Deutschland e.V.; ca. 8 €)
- AUTISMUS DEUTSCHLAND E.V. (Hg.): Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom. Hamburg 2008
(Zu beziehen über Autismus Deutschland e.V.; ca. 8 €)
- ATTWOOD, Tony: Asperger-Syndrom. Wie Sie und Ihr Kind alle Chancen nutzen. Stuttgart 2005
(Sehr informativer und leicht verständlicher Ratgeber, insbesondere für Eltern.)
- BERNARD-OPITZ, Vera: Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Stuttgart 2007
- BISHOP, Beverly: Mein Freund mit Autismus. Leer 2005
(Sehr anschauliches und informatives Buch, besonders für jüngere Kinder geeignet)
- GOETZE, Jutta: Wenn Delfine tanzen. Garching bei München 2006
(Kinder- und Jugendbuch über einen autistischen Jungen (frühkindlicher Autismus), erzählt aus der Sicht seiner Schwester, geeignet ab Klasse 4)
- GOLISCH, Petra: Wenn Delfine tanzen – Materialien und Kopiervorlagen. Garching bei München 2006
- HÄUSSLER, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Dortmund 2005
(Guter Überblick über das Konzept; großer Praxisteil, viele Anregungen zur Strukturierung)
- HÄUSSLER, Anne et al.: SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Dortmund 2003
(Viele Materialien, Spielideen)
- HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND (Hrsg.): Asperger-Autisten verstehen lernen. Eine Handreichung (nicht nur) für Pädagoginnen und Pädagogen. 2005
Als Internet-Download unter: <http://www.autismus-mfr.de/pdf/asperger.pdf>
- KAPPUS, N.; SCHRÖDER, A.-K.: Unterricht über das Asperger-Syndrom. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59 (2008) 190-195
- MATTHEWS, J.; WILLIAMS, J.: Ich bin besonders! Autismus und Asperger: Das Selbsthilfebuch für Kinder und ihre Eltern. Stuttgart 2001
- MATZIES, M.; SCHUSTER, N.: Colines Welte hat tausend Rätsel. Alltags- und Lerngeschichten für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom. Stuttgart 2009
- POUSTKA, F.; BÖLTE, S.; FEINEIS-MATTHEWS, S.; SCHMÖTZER, G.: Ratgeber Autistische Störungen. Göttingen 2004

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER
LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Die Empfehlungen zu
Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000

www.kmk.org/doc/beschl/autis.pdf

VERMEULEN, P.: Ich bin was Besonderes. Arbeitsmaterialien für Kinder und Jugendliche
mit Autismus und/oder Asperger-Syndrom. Dortmund 2002

Internet:

www.aspies.de

www.asperger-online.de

www.autismus.de (Vom Bundesverband für das autistische Kind)

www.aspergia.de

www.aspiana.de

Informationen über die Mobilen Dienste der Vechtetal Schuler über

www.vechtetalschule.de