

**Die Autismusforschung und ihre neuere
Entwicklung,
ihre Bedeutung für den heilpädagogischen
Unterricht sowie Falldarstellungen und deren
Bewertung**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Grades eines Dr. phil.

an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Rosemarie Klotz-Burr M. A.

Psychotherapeutin und Oberlehrerin

Heidelberg, den 1. November 2003

Gutachter:

1. Professor Dr. Micha Brumlik
2. Frau Professorin Dr. Rosemarie Boenicke

ERKLÄRUNG

Hiermit gebe ich die eidesstattliche Erklärung ab, daß die Dissertation selbständig angefertigt, kein anderes gedrucktes oder ungedrucktes Material als das im Literaturverzeichnis angegebene benutzt wurde.

Die Dissertation wurde weder in dieser noch in einer anderen Form anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet und auch keiner anderen Fakultät vorgelegt.

Heidelberg, 1. November 2003

Rosemarie Klotz-Burr

INHALTSVERZEICHNIS

ERKLÄRUNG.....	2
ZUR WAHL DES THEMAS	6
STAND DER AUTISMUSFORSCHUNG HEUTE.....	9
VORBEMERKUNG.....	9
VERURSACHUNGSTHEORIEN	21
<i>Genetische Verursachungstheorien.....</i>	<i>21</i>
Vererbte Charakterstörung.....	23
Chromosomenveränderungen.....	24
Fragiles X-Syndrom und Autismus	25
Phenylketonurie (Humphreys, Friedman 1986/87).....	28
Biochemische Befunde.....	29
Neuropsychologische Hypothesen.....	30
<i>Chemische und biochemische Verursachungstheorien</i>	<i>31</i>
Neurochemische Hypothesen	31
Theorien von Allergien des Nervensystems durch Nahrungsmittelunverträglichkeiten	33
Hirnstoffwechselstörung.....	33
<i>Psychologische und psychoanalytische Verursachungstheorien.....</i>	<i>39</i>
Theorie der logischen Formen.....	46
<i>Zwei-System-Theorie der Informationsverarbeitung.....</i>	<i>47</i>
<i>Insuffizienz der informellen Akkomodation.....</i>	<i>50</i>
<i>Wahrnehmungsverarbeitungsstörung: Bevorzugung kinästhetischer Information.....</i>	<i>51</i>
<i>Hirnorganische Verursachungstheorien.....</i>	<i>52</i>
<i>Weitere Forschungen und Ergebnisse.....</i>	<i>59</i>
Störung der affektiven Entwicklung.....	60
Störungen der kognitiven Prozesse und der Sprachentwicklung.	61
Ergebnisse der neueren Forschung.....	64
INSTRUMENTE ZUR ERFASSUNG DES AUTISMUS	69
ALLGEMEINE HINWEISE	69
GEBRÄUCHLICHE TESTS.....	72
<i>Intelligenztests.....</i>	<i>84</i>
<i>Persönlichkeitstests</i>	<i>88</i>
<i>Klinische Verfahren.....</i>	<i>92</i>
<i>Merkmal- und Symptomkatalog zur Erkennung des frühkindlichen Autismus.....</i>	<i>102</i>
Autismusfragebogen des IFA (Institut für Autismusforschung, Münster).....	109
WIE WERDEN AUTISTISCHE KINDER UNTERRICHTET	117
SCHWIERIGKEITEN BEIM LERNEN.....	117
DIE BEHINDERUNG AUTISTISCHER KINDER AUS DER SICHT DES LEHRERS.....	132
SOZIALE ERZIEHUNG UND SOZIALE ANPASSUNG.....	134
KONZENTRATION.....	143
LERNVERHALTEN.....	144
WELCHE EINRICHTUNGEN GIBT ES FÜR AUTISTISCHE KINDER?	151
WELCHE EINRICHTUNGEN SIND FÜR AUTISTISCHE KINDER GEEIGNET	156
<i>Therapieformen</i>	<i>172</i>
<i>Frühförderung.....</i>	<i>174</i>
ERZIEHUNG IM HEIM	175
LAUTSPRACHE UND ALTERNATIVE KOMMUNIKATION.....	177
FACILITATED COMMUNICATION (FC): GESTÜTZTE KOMMUNIKATION.....	178
<i>Die physische Stütze.....</i>	<i>181</i>
<i>Die psychische Stütze</i>	<i>181</i>
<i>Wissenschaftliche Beurteilung.....</i>	<i>182</i>
ZIELE DER ERZIEHUNG.....	188

WIE SCHULE SEIN SOLLTE (GEZEIGT AM BEISPIEL EALING ENGLAND).....	197
LEHRERPERSÖNLICHKEIT	199
NEGATIVISMUS UND KOOPERATION	202
MOTIVATION	204
METHODEN	206
<i>Lesen und Schreiben</i>	211
<i>Rechnen</i>	212
GESELLSCHAFTLICHE EINGLIEDERUNG.....	213
MITARBEIT DER ELTERN.....	214
DIE WIRKUNG DER TEILNAHME DER ELTERN IN SPEZIELLEN EZIEHUNGS-PROGRAMMEN.....	219
<i>Elterliche Erwartungen von integrierten Klassen für ihre behinderten Kinder</i>	221
FÖRDERUNG NACH DER SCHULE.....	222
EIGENE WOHNUNG ODER ANDERE WOHNFORMEN.....	230
BERUFSTÄTIGKEIT	232
<i>Freizeit während der Schulzeit und der Berufsausbildung</i>	241
<i>Berufliche Integration</i>	244
GEDANKEN ZUR UNTERRICHTUNG AUTISTISCHER UND GEISTIG BEHINDERTER KINDER IN	
REGELKLASSEN	247
INTEGRATION - BEWERTUNG	262
<i>Integration aus Sicht der Autorin</i>	280
UNTERRICHT	303
SCHWIERIGKEITEN BEI DER INTEGRATION	313
LEHRKRÄFTE UND BEGLEITPERSONEN	316
FREUNDE UND MITSCHÜLER.....	325
FACILITATED COMMUNICATION (FC): GESTÜTZTE KOMMUNIKATION IM UNTERRICHT	330
SONDERSCHULBESUCHE	342
BESUCH EINER SONDERSCHULE G MIT EINER AUTISTENKLASSE UND ZWEI AUTISTISCHEN	
KINDERN, DIE IN EIN GYMNASIUM UND EINE REALSCHULE GEHEN.....	347
BESUCH EINER AUTISTENKLASSE MIT VIER KINDERN.....	353
VERGLEICH: AUTISTENKLASSE IN DER SONDERSCHULE G UND REGELKLASSE MIT	
AUTISTISCHEN KINDERN.....	361
AUTISTISCHE KINDER IN REGELKLASSEN	369
FALLBEISPIELE VON KINDERN IN REGELKLASSEN	375
<i>Emil</i>	375
<i>Theo</i>	381
<i>Werner</i>	387
<i>Fritz</i>	392
<i>Felix</i>	401
<i>Dieter</i>	408
<i>Willi</i>	411
<i>Sven</i>	414
<i>Jörg und Joachim</i>	421
<i>Peter</i>	427
GEGENÜBERSTELLUNG ZWEIER GLEICHALTRIGER KNABEN MIT DER DIAGNOSE	
„FRÜHKINDLICHER AUTISMUS“	452
<i>Weitere Erhebungen</i>	459
<i>Schullaufbahn und Verhalten</i>	460
BEWERTUNG (DER SCHULBESUCHE).....	464
<i>Kritik</i>	488
<i>Positive Aspekte der Integration</i>	493
<i>Positive Aspekte des Unterrichts in kleinen Klassen</i>	496
ASPERGER-AUTISMUS/KANNER-AUTISMUS.....	502
<i>Genese</i>	507
UNTERRICHT MIT EINEM ALS AUTISTISCH DIAGNOSTIZIERTEN KIND.....	524
ÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERRICHTUNG EINES AUTISTISCHEN KINDES (APPARAT).....	529
UNTERRICHTSTHEMEN UND DEREN BEARBEITUNG	542
<i>Deutsch</i>	548
Lesen	549
Schreiben.....	554

<i>Rechnen</i>	561
<i>Heimat- und Sachunterricht</i>	570
DAS KLASSENZIMMER.....	573
BILDUNGSPLAN	573
SCHULPRÜFUNG	577
UNTERRICHT , TESTS UND TAGEBUCHNOTIZEN.....	578
RÜCKBLICK AUF DEN UNTERRICHT MIT EINEM AUTISTISCHEN KIND	590
IN DER NEUEN SCHULE (FÖRDERSCHULE FÜR LERNBEHINDERTE).....	600
AUSBLICK.....	618
NACHBETRACHTUNG.....	620
GRENZEN UND KRITIK DER EIN-KIND-SCHULE	639
SCHLUSSWORT.....	642
ZUSAMMENFASSUNG.....	645
ZU 1.....	645
ZU 2.....	647
ZU 3.....	647
ZU 4.....	649
LITERATURVERZEICHNIS	650
ANHANG.....	672
ANMERKUNG ZU DEN FRAGEBOGEN	672
CHRISTIANS ENTWICKLUNG NACH DER UNTERRICHTUNG IN DER EIN-KIND-SCHULE	683
ZU KAPITEL „THEO“	691
ZU KAPITEL „EMIL“	692
ZU KAPITEL „PETER“	694
ZU KAPITEL „LEHRKRÄFTE UND BEGLEITPERSONEN“	695
ZU KAPITEL „FACILITATED COMMUNICATION (FC): GESTÜTZTE KOMMUNIKATION IM UNTERRICHT“	696
ZU KAPITEL „BERUFSTÄTIGKEIT“	700

ZUR WAHL DES THEMAS

Seit vielen Jahren beschäftigte ich mich mit dem Autismussyndrom, das nach international festgelegten Kriterien eine schwere Form einer früh beginnenden „tiefgreifenden Entwicklungsstörung“ darstellt, die sprachliche, kognitive, emotionale, interaktionale und motorische Funktionsdefizite beinhaltet. Ich sprach in einer Veröffentlichung von „Leben in emotionaler Eiszeit“, die allerdings individuell unterschiedlich ausgeprägt ist und bei frühkindlichem Autismus mit intellektuellen Ausfällen korreliert, nicht aber beim Asperger-Autismus, da die Asperger-Kinder oft intellektuell hypertrophiert sind.

Obgleich nicht viele Personen von Autismus betroffen sind, und die Angaben sehr schwanken (0,04 % bis 0,05 % nach L. Wing und J. K. Wing und 0,1 % nach C. Gillberg), ist das Interesse an dieser krankhaften Verhaltensstörung groß, wie ich bei meinen Vorträgen in der Erwachsenenbildung feststellte, wo ich medizinische, psychologische und pädagogische Themen anbot.

Durch ein als autistisch diagnostiziertes Kind, das ich in der vorliegenden Arbeit Christian nenne, und das ich in Pflege und zur pädagogischen Ausbildung übernahm, hatte ich Zugang zum Sonderkindergarten, in dem sich neben Kindern mit psychischen und physischen Störungen auch autistische Kinder befanden, die sich von den anderen separierten und mir deshalb einen Eindruck vermittelten von den Schwierigkeiten im Umgang und im Unterricht mit einem autistischen Kind. Zu diesem Zeitpunkt ahnte ich noch nicht, daß mir später ein autistisches Kind zur Unterrichtung anvertraut werden würde (s. dazu auch Kapitel Nachbetrachtung). Auch der Besuch der dortigen Sonderschule wurde mir ermöglicht. In diese Schule konnte Christian allerdings nicht aufgenommen werden, da diese nur für die in der Kinderneurologie stationär aufgenommenen Kinder zur Verfügung steht. Außerdem wurde mir von Herrn Professor Dr. Karch Gelegenheit geboten, bei der Arbeit mit autistischen Kindern (Spiel und Unterricht) zu hospitieren.

Durch den regelmäßigen Besuch des Sonderkindergartens, in dem nach modernen pädagogischen und psychologischen Grundsätzen gearbeitet wurde, erfuhr ich die Bedeutung der Früherziehung und -förderung autistischer Kinder, die in vielen

Fällen – nach Berichten der Mütter – zu spät einsetzt, weil die Diagnose „Autismus“ häufig erst im 4. oder 6. Lebensjahr gestellt wird. Da ich autistische Kinder kenne, die in Regelklassen in Grund-, Haupt-, Gesamt- und Realschule, oder im Gymnasium unterrichtet werden, sowie in der Sonderschule G (geistig Behinderte), werde ich einige dieser Kinder näher beschreiben und auf die Besonderheiten ihrer Unterrichtung eingehen. Manche Schulen besuchte ich mehrmals, um eine eventuelle Entwicklung des Kindes oder eine Änderung der Schulsituation zu erfassen.

Zwei Manuskripte liegen vor, die ich dem Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ widmen will mit den Titeln „Autismus ja oder nein“ und „Die Kindheit findet jetzt statt“.

Über die pädagogische Arbeit mit dem Jungen wird in der vorliegenden Dissertation referiert. Es darf schon hier angemerkt werden, daß Christian durch diese „Ein-Kind-Schule“ ein gutes Fundament erhielt, das ihn befähigte, danach in die öffentliche Förderschule (Sonderschule L für Lernbehinderte) zu wechseln, die er jetzt in der 9. Klasse als Klassenbester besucht, so daß für ihn der Erwerb der Hauptschulprüfung realistisch ist.

Ich beabsichtige auch zukünftig, Kinder mit psychischen Störungen oder Schulschwierigkeiten in einer eigenen Praxis oder als Psychotherapeutin in einem Therapiezentrum psychologisch und pädagogisch zu betreuen.

Bei allen, die mich auf dem Weg zu meinem Berufsziel begleiteten, möchte ich mich herzlich bedanken, besonders bei Herrn Professor Dr. Micha Brumlik und Frau Professor Dr. Rosemarie Boenicke, die meine Arbeit betreuten. Desgleichen bedanke ich mich bei Herrn Professor Dr. Hans E. Kehrer, der mir freundlicherweise Material seines Therapiezentrums in Münster zur Verfügung stellte und leider zwischenzeitlich verstorben ist, bei Herrn Professor Dr. Helmut Remschmidt (Marburg) und bei Herrn Professor Dr. Dieter Karch (Kinderneurologie Maulbronn).

Außerdem bedanke ich mich für Kontakte mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie Heidelberg und dem psychologischen Institut in Tübingen.

Nicht zuletzt gilt mein Dank auch den vielen Autoren, die ich in meiner Arbeit zitierte. Stellvertretend für alle nenne ich Herrn Professor Dr. H. Remschmidt, Herrn Professor Dr. H. Kehrer, Herrn Professor Dr. F. Resch und Herrn Dipl.-

Psychologe und Dipl.-Sozialpädagoge S. Dzikowski, mit dem ich im Briefwechsel stehe. Außerdem bedanke ich mich bei allen Lehrerinnen und Lehrern, die es mir ermöglichten, ihren Unterricht zu besuchen. Des weiteren gilt mein Dank auch den Müttern, die mir bereitwillig Auskunft gaben über das Leben mit ihrem autistischen Kind.

Nicht versäumen will ich, mich bei Frau Ruth Maiborn, Frau Ursula Gassler und Herrn Dr. Jochen Eberhard zu bedanken, welche die technische Ausfertigung meiner Arbeit übernahmen.

Rosemarie Klotz-Burr, M. A. Psychotherapeutin

STAND DER AUTISMUSFORSCHUNG HEUTE

VORBEMERKUNG

Im folgenden werden einige wichtige Theorien der vergangenen zwanzig Jahre angeführt. In dieser Zeit wurden neue Erkenntnisse gewonnen, die wiederum zum großen Teil auf früheren Theorien basieren. Deshalb werden wichtige Theorien der vergangenen zwanzig Jahre erwähnt. Aus diesem Grund wurden in einzelnen Fällen auch noch auf länger zurückliegende Forschungen (Wing, Asperger) hingewiesen.

Die heutige Autismusforschung läßt sich nicht völlig isoliert betrachten, zumal die wesentlichste Erkenntnis bis heute aussteht, nämlich die, welche Ursache zwingend ein autistisches Syndrom auslöst. Mehrheitlich wird wohl die These einer polyätiologischen Verursachung anerkannt (Weber, Dzikowski, Kehrer u. a.) während psychische Verursachungsfaktoren nur noch von wenigen Forschern vertreten werden. Einige Theorien erklären die Störung als Wahrnehmungsstörung, manche Forscher sehen darin die Folge einer Informationsverarbeitungsstörung (Hermelin, O'Connor 1970) und wieder andere sprechen von frühen Sozialisationsdefiziten (Tinbergen und Tinbergen 1983).

Da die Ursachen des Autismus nicht restlos geklärt sind, muß „davon ausgegangen werden, daß durch genetische und cerebral/biochemische Faktoren eine tiefgreifende Entwicklungsstörung des Selbst und der sozialen Interaktion, sowie der Wahrnehmungs- und Sprachfunktionen bewirkt wird. Gestörte Eltern-Kind-Interaktionen erscheinen heute mehr als Folge, denn als Ursache der autistischen Entwicklungsproblematik.“¹

Wie immer in der Wissenschaft müssen Ergebnisse u. a. allgemeingültig, nachprüfbar und wiederholbar sein, und wenn sie sich mehrheitlich bestätigen, kann eine Hypothese oder Theorie als verifiziert gelten. Bei differierenden Ergebnissen jedoch wird sie falsifiziert, bzw. erfordert weitere Prüfungen. In der Autismusfor-

¹ F. Resch: Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters, S. 322, Psychologie Beltz Verlagsunion, Weinheim, 1986.

sung liegen sowohl mehrheitlich bestätigte als auch sehr widersprüchliche Aussagen vor, weshalb nur weitere intensive Forschung Klärung schaffen kann. In dieser Hinsicht sind durch die verbesserten technischen Möglichkeiten (z. B. Kernspintomographie, Positronenemissionstomographie PET) Wege der Forschung gegeben, die sie früher nicht hatte. Somit besteht berechtigte Hoffnung, daß in den nächsten Jahren Erkenntnisse gewonnen werden können, die als valide zu bewerten sind. Heute ist die Diagnose noch oft uneinheitlich trotz guter Kriterien, z. B. Diagnostisches Statistisches Manual psychischer Störungen (DSM) III & IV oder International Classification of Diseases (ICD) 10. Wie die Autorin bei dem von ihr unterrichteten Kind erfuhr, wurden von Fachärzten drei unterschiedliche Autismusdiagnosen gestellt (frühkindlicher Autismus, Asperger-Autismus, atypischer Autismus). An diesem Beispiel kann – pars pro toto – gezeigt werden, wie schwierig die Erstellung einer Diagnose – und demzufolge die Aufstellung eines Behandlungsplanes – ist. Diese Uneinheitlichkeit bewirkt natürlich auch eine unterschiedliche Prognose, die z. B. bei dem erwähnten Kind – je nach Gutachter – Schulempfehlungen von Sonderschule G (Schule für geistig Behinderte) bis zum möglichen Hauptschulabschluß reichten. (Heute besucht der Junge die Förderschule – Sonderschule L für Lernbehinderte – mit gutem Erfolg).

Die Annahme einer hereditären Ursache befreit die Familien von dem Vorwurf, Schuld an der Entstehung des autistischen Syndroms bei ihrem Kind zu haben, wie ihnen das zwei Jahrzehnte lang vorgeworfen wurde – direkt oder eher subtil –, wobei besonders Mütter verantwortlich gemacht wurden (alle Schuld den Müttern!). Bettelheim z. B. schloß sie bei der Therapie nicht nur aus, sondern verwehrte ihnen auch die Besuche beim Kind, und erst nach Wochen durften sie kommen und das Kind besuchen, aber nur, wenn dieses es wollte. Dabei waren sie durch ein Gitter vom Kind getrennt (damit keine Gefahr von ihnen für das Kind ausgeht!). Heute hingegen werden die Eltern als Co-Therapeuten und Erzieher mit sehr gutem Erfolg eingesetzt (Schopler, Dzikowski, Kehrer u. a.).

Auch die Vergesellschaftung von Autismus mit vielerlei organischen oder biochemischen Schädigungen ist außer in Einzelfällen nicht zwingend nachgewiesen. Die Autismusforschung umfaßt nun einen Zeitraum von fast fünf Jahrzehnten. Erst die letzten zwei Jahrzehnte brachten aber neue Erkenntnisse, die auch - unabhängig von der Behinderung - grundlegende Änderungen in den Behandlungskon-

zepten ermöglichten. Früher wollte man durch therapeutische Maßnahmen auf Nervensystem und Sinne wirken in der Art einer Umpolung oder Heilmaßnahme, heute sieht man die Möglichkeit von Therapieerfolgen nur durch aktive Mitwirkung des Kindes. Einflußnahmen sollen die Umweltbedingungen so gestalten, daß die im Kind liegenden Fähigkeiten entwickelt werden. Dabei werden in weit höherem Maße als früher die Co-Therapeuten mit einbezogen (Familie, Erzieher).

In den anglo-amerikanischen Ländern wurde in den letzten zwanzig Jahren mehr Ursachenforschung betrieben als in der Bundesrepublik Deutschland. Forschung soll Klarheit bringen über die Ursache des Autismus, um ihn dann gezielter therapieren zu können, denn wenn die Ursache bekannt ist, kann auch aus der Vielzahl von Therapiekonzepten das für das jeweilige Kind geeignete ausgewählt werden. Ein wichtiges Ergebnis der Forschung ist z. B., daß den Müttern autistischer Kinder nicht mehr die Schuld am Syndrom gegeben wird wie früher (Bettelheim 1967). Es wurde ihnen angelastet, gefühllos zu sein und das Kind vernachlässigt zu haben in der frühen Kindheit durch Überbewertung der eigenen Interessen (z. B. Berufstätigkeit). Dadurch sei das Kind gezwungen worden, sich zurückzuziehen, also autistisch zu werden. Diese Sichtweise wird heute nur noch von wenigen Forschern beibehalten. Die wissenschaftliche Forschung deutet sowohl auf hereditäre als auch auf milieureaktive Ursachen hin, wobei die Heredität wohl als primär angesehen werden kann. Nissen (1978) untersuchte 28 Kinder mit Autismus und fand bei 8 autistische Väter oder Mütter, und neben dem Hauptfaktor (Heredität) stellte er noch 25 andere Faktoren fest.

Obgleich sich international die meisten Forscher von der „Schuldursache“ distanzieren, – in Deutschland z. B. Remschmidt, Kehrer, Resch, Dzikowski, Martinius u. a. – empfinden Eltern, besonders Mütter, doch eine Mitschuld, wenn sich das Kind nicht sozial angemessen verhält (Baeriswyl-Rouiller 1991, 90).

Keine dokumentierte Erkrankung ist alleinige Ursache des Autismus, jedoch gibt es Berichte über das Zusammentreffen von Autismus und einer spezifischen Erkrankung. Das Autismusrisiko ist z. B. beim Zytomegalievirus 2,7 bis 8 mal so groß wie in der Normalbevölkerung. Bei Röteln werden 741 Autismusfälle auf 10.000 Nichtbehinderte nachgewiesen, weshalb vermutet werden kann, daß das Auftreten autistischer Verhaltensweisen nicht zufällig, sondern Ergebnis der Erkrankung ist. Die genannten Erkrankungen sind als zusätzlicher autismusauslö-

sender Faktor zu werten. Es darf heute angenommen werden, daß es Zusammenhänge zwischen Autismus und Röteln-Embryopathie gibt.

In all den Jahren Forschungstätigkeit vermochte keine Verursachungshypothese das autistische Syndrom hinreichend zu erklären. Dzikowski (1996) äußerte deshalb wenig Hoffnung, „daß zukünftige Untersuchungen dieses Ziel erreichen werden“¹.

Der Stand der Autismusforschung heute läßt schließen, daß es keine gemeinsame Ursache dieser Entwicklungsstörung gibt, zumindest keine, die für alle autistischen Kinder zutreffend ist, da jede Theorie nur für einen bestimmten Prozentsatz der Autisten Gültigkeit hat. Dzikowski, wie auch Weber und Kehrer sehen im Autismus ein polyätiologisches Syndrom. Die Graphik am Ende des Kapitels zeigt den Zusammenhang der verschiedenen Verursachungsfaktoren.

Auch die Zwillingsforschung läßt eine genetische Disposition als wahrscheinlich erscheinen, wobei der genetische Faktor zusätzlicher Faktoren bedarf, die die genetische Anlage effizient werden lassen. Die Folge davon (vorgeburtliche Erkrankung, postnatale Infektion) sind dann Informations- und/oder Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen. Eine Veränderung in den Erbanlagen, die direkt zu den hirnanorganischen Auffälligkeiten oder Veränderungen führt, hält Dzikowski für möglich. Perinatale Asphyxie kann ebenfalls in Betracht kommen, wonach je nach Lokalisation der Hirnläsion oder Fehlentwicklung ebenfalls Störungen in der Information und Wahrnehmung resultieren. Außerdem kann die genetische Disposition zu veränderten biochemischen Reaktionen im Gehirn führen (Phenylketonurie). Bei Allergien und Stoffwechselstörungen könnten außerdem solche biochemischen Störungen als zusätzliche Faktoren wirken, die eine andauernde Hirnentzündung bewirken. Psychische Faktoren gelten heute in der Forschung als weniger bedeutsam als vor zwanzig bis dreißig Jahren (Gillberg 1992). Dennoch mögen sie oft eine bedeutendere Rolle spielen, als man in der Forschung annimmt, besonders beim psychogenen Autismus, wobei die Symptome reversibel sind. Die Autorin konnte dies auch an dem von ihr unterrichteten Kind feststellen.

Im Gegensatz zur Ansicht Bettelheims, der in der Trennung von den Eltern eine Heilungschance sah, weshalb er sie von den Kindern fernhielt, ist der psychogene Autismus auf eine schwere emotionale Frustration in der frühen Kindheit zurück-

¹ S. Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 207.

zuführen, die nicht von den Eltern verschuldet sein muß (z. B. Krankheit der Mutter). Die Symptome sind eben gerade durch die Wiederherstellung der Bindung oder durch die Begründung einer neuen, beständigen Beziehung (Großmutter, Pflegeeltern) reversibel. Heute werden die Eltern zur Therapie herangezogen und nicht schuldhaft ausgeschlossen.

Eine frühe Erkennung des autistischen Syndroms und eine eingeleitete Frühförderung bei frühkindlichem Autismus erweist sich als günstig (Cordes und Dzikowski 1991), da die späte Diagnose das problematische Verhalten festigt. Auch die geistige und sensomotorische Entwicklung stagniert.

Die Ursachen des Autismus können allerdings weder durch frühe Diagnose noch durch Behandeln beseitigt werden, wohl aber können die Symptome beeinflusst werden, d. h. „ein Informationsdefizit des Wahrnehmungsapparates wird vermindert und die autistische Sekundärproblematik gemildert“^d.

Die wichtigsten Bereiche bei der Frühförderung sind Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung, der sozialen Beziehung und der Kommunikation.

- „1. Es gibt keine für alle autistischen Menschen gemeinsame Ursache für das spezielle Störungsbild. Die spezielle Ausprägung der Symptomatik entsteht multifaktoriell, wobei die ätiologisch wirksamen Faktoren im Einzelfall sehr verschieden sein können und jeweils individuell überprüft werden müssen.
2. Eltern haben keine Schuld. Es gibt keine Hinweise auf einen direkten Zusammenhang zwischen mütterlichem (oder väterlichem) Verhalten und dem Entstehen des Autismus. Die soziale (familiäre) Situation beeinflusst aber die Ausprägung der durch Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen entstehenden Verhaltensweisen des Kindes.
3. Die Behandlung des Autismus ist zur Zeit (bis auf wenige Ausnahmen) nicht möglich. Dreh- und Angelpunkt der Faktorentheorie sind die Informations- und/oder Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen des Kindes, für deren Behandlung zahlreiche therapeutische Konzepte existieren.“²

¹ Dzikowski, S.: Ursachen des Autismus, S. 210.

² Dzikowski, S.: Ursachen des Autismus, S. 211 f.

Es gibt keine mögliche Prävention, aber da genetische Zusammenhänge nicht ausgeschlossen werden können, erscheint eine Chromosomenanalyse und eine Beratung bei Autisten und deren Eltern im Hinblick auf spätere Nachkommen sinnvoll. Es muß immer wieder betont werden, daß trotz intensiver Forschung die Ursache des frühkindlichen Autismus bis heute nicht gefunden ist.

Neuere Forschungsergebnisse stellt J. Wendeler (1975) vor. „Die Grundlage moderner Forschung“ sind die Forschungsergebnisse von Lorna Wing (1973). Inzwischen liegen viele Diskussionsbeiträge vor. Für fast alle Ergebnisse gilt heute die Aussage, daß Autismus nicht durch ein Symptom diagnostiziert werden kann, sondern durch eine Summe von Symptomen. Im Gegensatz zu Tinbergen und Tinbergen (1972), wo bereits die Diagnose auf ein Symptom – z. B. Meidung des Blickkontaktes – begründet wurde, bestehen heute sogenannte Symptomlisten mit einer Aufzählung von Verhaltensabnormalitäten, die häufig bei Autisten auftreten (vgl. hierzu Instrumente zur Erfassung des Autismus). Es müssen nicht bei jedem Autisten alle Merkmale auftreten, aber es muß in der Summe ein kritischer Grenzwert für die Diagnose „Autismus“ festgelegt sein. Im P.E.P. (Psychoeducational Profile) muß ein Wert von 30 oder höher erzielt sein¹.

Nach Rutter müssen wenige eng umgrenzte Kernsymptome bei der Diagnose „Autismus“ vorliegen. Der frühkindliche Autismus kann vor dem 30. Lebensmonat diagnostiziert werden.

- „1. Autistisches Verhalten gegenüber anderen Menschen
2. Verzögerungen der Sprachentwicklung
3. Ritualistisches und zwanghaftes Verhalten“²

Das autistische Verhalten bezeichnet eine gestörte Sozialentwicklung, die nicht in Beziehung zum Intelligenzniveau des Kindes steht, auch die verzögerte Sprachentwicklung sagt nicht notwendig etwas über das Intelligenzniveau aus. Es zeigt sich neben ritualisiertem Verhalten auch ein Widerstand gegen Veränderungen (Veränderungsangst). Bei fast allen Kindern mit frühkindlichem Autismus soll die Gleichförmigkeit der Umgebung aufrechterhalten bleiben. Dieses Symptom wird wie folgt gegliedert:

¹ Kehrer, H.: Autismus, S. 56.

² Rutter et al. in: Mit Autismus leben, S.83.

- „1. Das Bedürfnis nach einer gleichen Umgebung,
2. die Ausprägung besonderer Interessen,
3. die Neigung zu Ritualen,
4. die Neigung zu zwanghaften Reaktionen.“¹

Diesen Bedürfnissen und Neigungen muß Rechnung getragen werden, sofern sie pädagogisch bedeutsam sind.

Diese Kriterien sind in das Diagnostische Statistische Manual (DSM III) eingegangen, das heute u. a. als Grundlage zur Diagnostizierung von Autismus dient. Tor Norretranders (1994) sieht bei Autisten einen möglichen Zusammenhang zwischen Kreativität und der gut entwickelten Beobachtungsfähigkeit und der fehlenden Notwendigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen und sich die Gedanken anderer vorzustellen. Er nimmt an, daß kreative Menschen nicht von konventionellen Anschauungen anderer abhängig sind und zieht eine Parallele dazu bei den Autisten.

„Die letzten zehn Jahre der Autismusforschung wurden stark von der Hypothese geprägt, die grundlegende Störung bei autistischen Kindern sei die augenfällig verminderte Fähigkeit, sich Gedanken oder Vorstellungen von der Psyche anderer Menschen machen zu können.“²

Im Grunde gibt es zwei Haupttheorien. Die eine setzt beim Kind körperliche Gesundheit voraus und unterstellt, daß die emotionale Entwicklung durch negative Einflüsse gestört wird, so daß autistische Kinder in falscher Weise lernen, Erfahrungen zu sammeln und somit notwendig zu abnormem Verhalten kommen.

Die andere Theorie besagt, daß eine Anomalie des Gehirns vorliegt, welche die autistische Störung bedingt. Die erste Theorie wird heute nicht mehr vertreten, wenigstens nicht mit Ausschließlichkeit, was zu einer psychischen Entlastung des sozialen Umfeldes führt. Tatsächlich auftretende emotionale Störungen sollen die Folge organischer Probleme sein. Für die organische Theorie spricht auch die Tatsache, daß ein Drittel aller Autisten außer dem autistischen Syndrom andere Anomalien im Gehirn und Nervensystem bzw. in dessen Funktion aufweisen.

¹ Innerhofer, P. und Klicpera, Chr.: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S.132.

² Jørgensen, O.: Autismus oder Asperger S. 51.

Grundlegende Ursachen werden u. a. in Vererbung, Läsion, Infektion, Allergie oder Asphyxie gesehen. „Jede Anomalie für sich beeinträchtigt in gewissem Umfang das Vermögen mit anderen Menschen zu kommunizieren und führt zu bestimmten verhaltensmäßigen Schwierigkeiten. Treffen sie, wie bei einem autistischen Kind, alle zusammen, werden die Verhaltensschwierigkeiten vervielfacht und betreffen jedes Lebensgebiet.“¹

Allerdings gibt es Nachweise, daß sowohl Schizophrenie als auch Autismus eine starke genetische Komponente haben (Gottesman und Shields 1976, Folstein und Rutter 1987, Smalley, Asarow und Spence 1988). Es gibt aber unterschiedliche auslösende Faktoren, denn es ist nicht bekannt, daß ein nicht schizophrener eineiiger Zwilling autistisch war. Die Autorin kennt ein autistisches Kind, dessen Onkel (Bruder der Mutter) und der Großvater des Vaters schizophren waren. Da die Diagnosestellung „Autismus“ früher nicht möglich war, und autistische Menschen deshalb als schizophren oder geistig behindert bezeichnet wurden, muß die Frage offen bleiben, ob es sich in diesen Fällen nicht ebenfalls um Autismus gehandelt haben könnte. Ein weiterer Fall ist ihr bekannt, in dem der Vater eines Asperger-Knaben äußerst introvertiert ist.

Schizophrenie läßt sich mit Tranquilizern sehr gut beeinflussen, nicht aber Autismus (Corbett 1976, Campbell 1978, Campbell et al. 1987). Zwar wird auch bei Autismus die Unruhe und Überaktivität gedämpft, aber es gibt keine spezielle Wirkung bei Autismus. Auch heute noch sind zur Diagnostizierung von Autismus die von Kanner genannten Kriterien wichtig (International Classification of Diseases 10 und Diagnostisches Statistisches Manual für Psychische Störungen III & IV), wonach drei Reihen von Abnormitäten bedeutsam sind:

- „1. Qualitative Beeinträchtigungen in den zwischenmenschlichen Beziehungen.
2. Qualitative Beeinträchtigungen in der Kommunikation.
3. Begrenzte, wiederkehrende stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten.“²

¹ Lorna Wing: Das autistische Kind, S. 45.

² Rutter: Autismus heute und morgen, Congress Centrum Hamburg 1988, S. 18.

Diese Kriterien sind von empirischen Daten gestützt und ein gut fundiertes Verfahren für die Diagnose trotz noch ungelöster Probleme.

Ob Autismus als Folge des fragilen X-Syndroms (genetischer Defekt) klinisch dem anderer Fälle von Autismus ähnelt oder sich unterscheidet, ist noch ungeklärt (Paul et al. 1987). Forschung wird also noch lange vonnöten sein. Das fragile X-Syndrom bei Jungen ist mit geistiger Behinderung, Sprachanomalien, und leichten körperlichen Mißbildungen verbunden. Einige dieser Kinder zeigen ein autistisches Syndrom.

Heute wird routinemäßig bei geistiger Behinderung eine biochemische Untersuchung durchgeführt, was auch bei Autismus zu fordern ist, da Fälle von Stoffwechselstörungen mit Autismus im Zusammenhang stehen, wenn auch selten (Coleman 1987). Bei einem Drittel der Autisten ist ein hoher Serotonin-Gehalt im Blut nachweisbar (Elliot und Ciaranello 1987), allerdings auch bei geistigen Behinderungen, die nicht dem Autismus zuzurechnen sind.

Rimland (1992) empfiehlt hohe Dosen von Vitamin B 6 zusammen mit Magnesium. Es bestehen aber Zweifel über die Wirksamkeit dieser Behandlung (Raiten und Masaro 1987). Rutter bewertet allerdings heute die Tests für Mineralprofile als wertlos für die Behandlung.

Smalley (1988) geht davon aus, daß ein Zusammenhang zwischen Autismus und fragilem X-Syndrom besteht, aber hinsichtlich der Häufigkeit bestehen bei vielen Forschern Zweifel. Die Zahl von 8 % wird angegeben, aber Rutter schätzt eine darunter liegende Zahl. Das fragile X wurde bei geistig behinderten Knaben und Mädchen zu gleichen Anteilen festgestellt (Turner, Robinson, Laing und Todd 1986).

Daten über Zwillinge weisen auf genetische Einflüsse hin (Rutter, Folstein 1987), jedoch deuten diese Daten von Veranlagung für kognitive Störungen darauf hin, daß nicht Autismus vererbt wird, sondern ein Komplex kognitiver Defizite (August et al., 1981). 3 % der Kinder mit frühkindlichem Autismus haben ein fragiles X-Syndrom (auch Martin-Bell-Syndrom genannt) und zwischen 18 % und 38 % der Kinder mit einem fragilen X-Syndrom leiden an einer autistischen Störung, die wahrscheinlich auf dem langen Arm der Chromosomen 7 und 15 sitzt.¹

¹ Nach H. Remschmidt: Autismus, S. 29.

Eine Studie von Baird und August (1985) ergab, daß bei Familien mit autistischen Personen, die besonders unterentwickelt waren, eine Veranlagung für geistige Behinderung vorlag, was allerdings weder Rutter's Studie noch die John-Hopkins-Familienstudie von Kanners Fällen belegte.

Rutter vermutete, daß in „genetischer Hinsicht Autismus mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, spezifischen Schwierigkeiten beim Lesen und allgemeiner geistiger Minderentwicklung - in vielen Fällen von sozialen Defiziten begleitet - im Zusammenhang steht“^d.

Für die Zukunft nimmt Rutter an, daß Gehirnbildtechniken beträchtliche Möglichkeiten bieten zur Erfassung von Anomalien.

Für die Autismusforschung steht fest, daß es keine Beweise dafür gibt, daß Autismus durch psychosoziale Streßfaktoren oder negative milieureaktive Einflüsse entsteht. Es müssen aber „wie bei allen anderen organischen Leiden bei der therapeutischen Planung die familiären psychosozialen Umstände, Vorzüge und Schwierigkeiten in Betracht gezogen werden. In diesem Zusammenhang reicht es jedoch nicht aus, nur Abnormitäten zu berücksichtigen“². Es muß auch bewertet werden, welchen Einfluß die Probleme des autistischen Kindes auf die Familie haben, und wie sie die Angehörigen bewältigen. Es ist ein wichtiges Ziel „der Familie zu helfen und eine normalere Entwicklung des einzelnen, autistischen Kindes zu fördern“³. Es wurden nach Rutter allerdings noch nicht die sicheren diagnostischen Kriterien für Autismus gefunden, da sich zwar die Kriterien in der Praxis bewähren, aber „biologisch nicht korrekt“ sind, weil der Phänotyp für Autismus über die heutigen diagnostischen Grenzen hinausgeht. Rutter mutmaßt sogar, daß künftige Forschung unsere Auffassung und Definition von Autismus ändern könnte.

„Dieses Defizit kann in neuropsychologischen, neurophysiologischen oder genetischen Begriffen definiert werden, je nachdem, welcher am besten zutrifft. Wir sind noch weit von einer Antwort über das Defizit oder die Defizite, die dem Autismus zugrunde liegen, entfernt.“⁴

¹ M. Rutter: Kongressbericht 1988, S. 26.

² M. Rutter: Kongressbericht 1988, S. 27.

³ M. Rutter: Autismus heute und morgen, S. 27.

⁴ M. Rutter in: Autismus heute und morgen, S. 27.

Professor Remschmidt beschreibt den frühkindlichen Autismus „als ein durch verschiedene Verhaltensweisen definiertes Syndrom mit einer Vielzahl neurologischer Auffälligkeiten und vermutlich recht unterschiedlichen ätiologischen Faktoren“¹.

Die Diskussion zur Genese des frühkindlichen Autismus (Kanner) hat sich nach jahrzehntelangem Vorherrschen von Thesen zur Psychogenese in den letzten Jahren deutlich der biologischen Betrachtungsweise zugeneigt. Besonders folgende Faktoren für den frühkindlichen Autismus treten in neuerer Zeit in den Vordergrund:

- „1. Genetische Einflüsse,
2. Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen,
3. Biochemische Besonderheiten,
4. Störungen kognitiver Prozesse und der Sprachentwicklung,
5. Störung der emotionalen Entwicklung und die Wechselwirkung dieser Faktoren.“²

Viele Fragen bleiben noch offen, z. B. ob die autistische Störung direkt vererbt wird oder ob sich genetische Einflüsse auf bestimmte Teilkomponenten der autistischen Störung beziehen (kognitive, Sprach- oder emotionale Störungen). Einigkeit besteht darüber, daß der Autismus ein eigenständiges Syndrom ist und von der frühkindlichen Schizophrenie abgegrenzt werden muß. Autismus geht äußerst selten in die Schizophrenie über. Asperger fand allerdings bei 400 Kindern zwei Fälle von Psychose (sonst etwa 2 auf 10.000). Nach Remschmidt kommen zwei bis fünf mit frühkindlichem Autismus auf 10.000 mit dem Verhältnis Knaben zu Mädchen 3:1. 66 bis 75 % weisen einen IQ unter 70 auf. Das Erkrankungsrisiko von Geschwistern beträgt etwa 3 %, was 60 bis 100 mal häufiger ist als bei der Durchschnittsbevölkerung (Smalley et al. 1988).

¹ H. Remschmidt: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 15.

² H. Remschmidt: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 15.

Nach einer Studie von Ritvo et al. (1989) haben 9,7 % aller Familien mit einem autistischen Kind noch ein weiteres autistisches Kind. „Schließlich deutet das mehrmalige Auftreten des frühkindlichen Autismus bei Kindern in manchen Familien darauf hin, daß eine genetische Komponente an der Entstehung dieser Krankheit beteiligt ist.“¹ Professor Dr. Martinius vom Universitätsklinikum München sagte bei der von der Autorin besuchten Autismus-Diagnostik-Tagung (8.3.2003) in Magdeburg, daß sich neuropsychologische Befunde bereits am 24. Schwangerschaftstag erheben lassen. Die Neuropsychologie untersucht Zusammenhänge zwischen Hirnfunktion und Verhalten. Nach seiner Annahme beruht Autismus auf einer Entwicklungsstörung des Gehirns, die durch Anlagen und/oder äußere Schädigungen ausgelöst wird. Nachgewiesene genetische Anomalien, die Autismus erzeugen können, sind Tuberöse Sklerose (gutartige Tumorerkrankung, welche die Hirnsubstanz verdrängt), auch Röteln oder das Rett-Syndrom können zu Autismus führen. Eine Hirnentzündung durch das Herpes-Virus führte in einem Fall nach einem Jahr zu Autismus. Nach Professor Martinius muß das Stirnhirn etwas mit Autismus zu tun haben, da auch spätere Schädigungen, wenn sie das Stirnhirn betreffen, Autismus auslösen können. Ebenso ist bei Störungen im Bereich des Hirnstamms auch bei Contergan-Embryopathie Autismus überzufällig häufig.

Die Orte der häufigsten Schädigung sind Stirnhirn, Schläfenlappen, Hirnstamm, Limbisches System und Kleinhirn. Häufig ist auch Hypoplasie (Volumenvergrößerung bei gleichzeitiger Verkleinerung der Hirnmasse).

Alle diese Störungen zeigen sich in fehlender Reaktion auf Emotionen anderer, in geringem Gebrauch sozialer Signale und im Fehlen emotionaler Signale, im Fehlen von Spontaneität, im Mangel an Aufmerksamkeit, in Schlaf- und Eßstörungen, in Angstphobien und im Fehlen von Initiative und Kreativität. Das Limbische System ist zuständig für Emotionen.

Eine PET Untersuchung (Positronenemissionstomographie) zeigt, daß der sog. „Mandelkern“ für Gesichtererkennen zuständig ist und einen ersten Eindruck über „sympathisch“ und „unsympathisch“ vermittelt.

Das Kleinhirn hat mit Motorik und explorativem Verhalten zu tun. Eine Untersuchung von vierzehn Autisten zeigte, daß eine Unterfunktion der Schläfenregion

¹ Innerhofer, P. und Klicpera, Chr.: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 155.

zur Assoziation von Sprachfunktionen mit anderen Funktionsstörungen führt. Bei Autisten sind die Hirnareale da aktiviert, wo bei Gesunden Objekte unterschieden werden.

Professor Martinius führte weiter aus, daß biologische, neuropathologische und neuropsychologische Befunde vermuten lassen, daß frühe oder spätere prä- und postnatale Einwirkungen auf die Gehirnentwicklung zu Autismus führen können. Frühe Schädigungen betreffen den Hirnstamm, spätere frontale Funktionen. Eine Schädigung, die mit einer Hirnfunktion korreliert, führt zu einer zentralen Wahrnehmungsstörung.

Sprachstörungen und gestörte Sprachfunktionen sind nicht primär ursächlich für Autismus, sondern die Folge von Hirnstörungen. Die primäre Schädigung liegt im Hirnstamm und daraus resultieren die folgenden späteren Schädigungen. Prof. Dr. Poustka führte auf der 9. Bundestagung des Bundesverbandes Hilfe für das autistische Kind in Magdeburg (27.2. – 1.3.1998) die Ergebnisse seines Forscher-teams¹ aus. Bei Familien mit mehreren autistischen Mitgliedern fand sich eine sogenannte Horizontale Transmission, d. h. es sind meist nur die Geschwister betroffen, die ein Risiko von 3 % haben auch autistisch zu sein oder zu werden. Bei EZ (eineiigen Zwillingen) findet sich eine hohe Konkordanzrate. Prof. Poustka schließt daraus, daß mehrere verursachende Gene zusammenwirken und zu einer polygenetischen Ursache führen.

VERURSACHUNGSTHEORIEN

Genetische Verursachungstheorien

„Autismus hat mit großer Sicherheit eine genetische Ursache, besteht lebenslang, und eine kausale Therapie ist derzeit nicht bekannt.“²

Diese Theorien richten sich an Asperger (1944) aus, der im Autismus eine von den Vätern ererbte Charakterstörung sah (Extremvariante des männlichen Cha-

¹ F. Poustka, D. Rühl, S. Bölte, S. Klauck, A. Poustka.

² F. Poustka (2000): Autismus 50, S. 36.

rakters). Heute ist diese Annahme nicht mehr generell anerkannt und wird eher historisch bewertet. Mit „frühkindlichem Autismus“ werden Kinder der autistischen Kerngruppe erfaßt, welche die von Kanner (1943) beschriebenen Symptome zeigen. So finden sich zwei von 10.000, die das Vollbild des Autismus zeigen. Knaben sind etwa viermal so häufig betroffen wie Mädchen, wobei besonders die intelligenteren Knaben die Störung zeigen (Wing L. 1981 b).

Nach Rutter et al. (1990) sind hereditäre Faktoren bedeutend, wenn der frühkindliche Autismus mit einer genetischen Erkrankung assoziiert ist oder wenn er häufiger mit einer organischen Erkrankung auftritt, als nach dem Zufall anzunehmen wäre (fragiles X-Syndrom, tuberöse Sklerose). Die Frage ist noch ungeklärt, welche Rolle genetische Faktoren in den anderen Fällen spielen, die nicht durch Ergebnisse der Zwillingsforschung noch durch Befunde zu einem familiär gehäuften Auftreten von kognitiven- und Sprachstörungen bei den Angehörigen erklärbar sind. Manche Forscher, z. B. Ornitz (1987) vertreten die Hypothese, daß nicht-genetische Faktoren wie intrauterine Infektion als wahrscheinliche Ursache für den frühkindlichen Autismus anzunehmen sind. Le Couteur et al. (1989) fanden jedoch, daß kongenitale Anomalien bei ihrer Zwillingsstudie die Konkordanzraten nicht erklären. Bei Zwillingen wurde von Ritvo et al. (1982) eine hohe Konkordanzrate bei EZ festgestellt, und eine paarweise Konkordanzrate von Folstein und Rutter (36 %). Auffällig ist die große Häufigkeit von Geschwistern autistischer Kinder mit kognitiven Behinderungen – in 16 % bzw. in 20 % der Familien mit einem autistischen Kind. (Minton et al. 1982, August et al. 1981). Folstein und Rutter (1977) nehmen eine Vererbung der kognitiven Beeinträchtigung als wahrscheinlich an, während das volle Erscheinungsbild des frühkindlichen Autismus auftritt, wenn eine zusätzliche Hirnschädigung vorliegt.

Ritvo et al. (1985) nehmen einen rezessiven Autismusfaktor an, der bei Jungen eine größere Penetranz oder bei Mädchen eine höhere Letalität bewirken könnte, weshalb das Geschlechterverhältnis Jungen zu Mädchen 3:1 ist. Es könnten unter den Probanden solche mit einem fragilen X-Chromosom gewesen sein.

Mac Donald et al. (1989) postulieren einen multifaktoriellen Erbgang. Es kann nach Remschmidt heute gesagt werden, daß eine familiäre Häufung autistischer Symptome als gesichert gilt, was bedeutet, daß genetische Faktoren bei der Manifestation eine wichtige Bedeutung haben. Ein gesicherter Erbgang kann aber noch

nicht nachgewiesen werden. Das gehäufte Vorkommen des fragilen X-Syndroms bei Jungen stützt auch diese Hypothese. Die Forschung muß sich aber mehr um autistische Mädchen und deren Familien bemühen, um klarere Hinweise für „genetische Marker“ des frühkindlichen Autismus zu erhalten.

Es darf jedoch ein Zusammenhang zwischen dem fragilen X-Syndrom und Autismus und anderen Chromosomenauffälligkeiten bei einer Subgruppe von Autisten angenommen werden, wie Zwillingsstudien belegen (bei EZ Konkordanzrate von bis zu 95,7 %). Es gibt „für den frühkindlichen Autismus keinen gemeinsamen, ätiologisch wirksamen genetischen Faktor“¹, es kann eher jede chromosomale Veränderung zum Autismus führen, ohne daß dies zwingend wäre. „Sie wäre somit als eine genetische Disposition zu bezeichnen, die zusätzliche Faktoren benötigt, um zum Autismus zu führen.“²

Diese negativen Bedingungen können eine autistische Störung in der Ausprägung verschärfen. Dzikowski weist darauf hin, daß die Veränderungen im Erbgut auch durch äußere Einflüsse (Gifte, Strahlung) verursacht werden könnten, was wissenschaftlich noch nicht untersucht wurde.

Vererbte Charakterstörung

Genau beschreibt sie Asperger. Er nimmt Heredität von Vaterseite an und fand das Syndrom ausschließlich bei Jungen. In den USA wurde das Zustandsbild auch bei Mädchen beschrieben. Asperger (1944) nahm an, daß die Entwicklung der kortikalen Funktionen erst abgeschlossen sein muß – weshalb man den Autismus erst nach 36 Monaten diagnostizieren kann –, „daß gewisse kortikale Funktionen auf Kosten des Instinkts hypertrophieren“³. Als Therapie empfiehlt er, daß die Pädagogen „Liebe, Schmeicheleien, Zorn und Ärger“ vermeiden sollten, aber sie sollten auch nicht sachlich diskutieren oder „sie zur rechten Einsicht“ bringen wollen, hingegen führten stete ruhige Aufforderungen mit einer Intellektualisierung aller Arbeitsgänge zum Erfolg. Er empfiehlt feste Strukturen, die zum „objektiven Gesetz“ (Dzikowski) erhoben werden, die dann die Einordnung in die

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus S. 202.

² Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 77.

³ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 77.

täglichen Abläufe erleichtern. Kanner (1943) sieht ebenfalls einen hereditären Faktor und erkannte bei dem frühkindlichen Autismus, daß „die Kinder nicht vernachlässigt oder vereinsamt“ sind, sondern ganz einfach allein - „alone“ (Lutz 1982, 3f).

Chromosomenveränderungen

Burd et al. (1985) stellten in einem Fall von frühkindlichem Autismus eine partielle Trisomie des 8. Chromosoms fest und beschrieben (1988) einen Fall von „partial“ 6 p Trisomie, eine Chromosomenveränderung, die erst seit den 70er Jahren bekannt ist. Diese Forscher fanden aber auch, daß Autismus im allgemeinen nicht mit Chromosomenanomalien vergesellschaftet ist.

Gillberg et al. (1991) untersuchten sechs autistische Jungen mit einer teilweisen Trisomie 15. Dabei liegt eine Kombination von autistischen Verhaltensweisen und geistiger Zurückgebliebenheit sowie physischen Auffälligkeiten vor. Das 15. Chromosom kam dreimal vor, aber das 3. ist unvollständig. Gillberg et al. fordern deshalb chromosomale Untersuchungen in allen Fällen von Autismus, bei denen die Ursache unbekannt ist (ARRI 1991, 4). Ritvo et al. (1985) untersuchten 40 Zwillingspaare. Bei 23 EZ waren in 22 Fällen beide Kinder autistisch (95,7 %), bei den 17 ZZ waren nur in vier Fällen beide Partner autistisch (23,5 % Übereinstimmung). Das legt den Schluß nahe, daß ein genetischer Fehler bei beiden EZ die Ursache für das autistische Syndrom sein könnte. Auch das fragile X-Syndrom bei Jungen ist mit geistiger Behinderung, Sprachanomalien, auch leichten körperlichen Mißbildungen verbunden. Einige dieser Kinder zeigen ein autistisches Syndrom.

Die Zwillingsuntersuchungen hingegen weisen auf eine genetische Verursachung hin. Singer (1985) untersuchte von 40 autistischen Kindern die Finger- und Handabdrücke und verglich sie mit 40 nichtautistischen Kindern. Sein Ziel war, den Zeitpunkt der Entstehung des Autismus einzugrenzen. Wenn die Entwicklung der Handlinien in einer bestimmten fötalen Phase stattfindet, wären Rückschlüsse auf die genetische Abweichung möglich. Die Ergebnisse liegen noch nicht vor.

Arrieta et al. (1990) untersuchten 60 baskische Kinder und fanden signifikante Unterschiede in den Handflächen von autistischen und nichtbehinderten Mädchen,

obgleich die Fingerabdrücke vergleichbar waren. Bei den Knaben waren die Fingerabdrücke unterschiedlich von denen der Kontrollgruppe, aber die Muster der Handinnenflächen waren nahezu normal (Autism Research Review International ARRI 1990, 4). Die Ergebnisse der genetischen Forschung auf dem Gebiet des Autismus sind widersprüchlich. Ein gemeinsamer Verursachungsfaktor wurde nicht nachgewiesen. Es gibt aber „starke Hinweise darauf, daß chromosomale Veränderungen etwas mit dem Erscheinungsbild des frühkindlichen Autismus zu tun haben könnten. Damit sind die Vermutungen Bettelheims ..., Aspergers ..., Tinbergens und Tinbergens ... weder bestätigt noch widerlegt.“¹

Fragiles X-Syndrom und Autismus

Eine Einschnürung des langen Teils des X-Chromosoms, die als genetische Erkrankung gilt, betrifft vorwiegend männliche Patienten. Nach von Gontard (1989) ist das fragile X-Syndrom nach dem Down-Syndrom die zweithäufigste Ursache von geistiger Behinderung. Neben zahlreichen körperlichen Symptomen gehören psychopathologische Auffälligkeiten zum Bild, besonders Hyperkinesen, intellektuelle Einschränkungen, Aufmerksamkeitsstörungen und autistisches Verhalten, Sprachentwicklungsstörungen und Sprachstörungen. Einige der Kinder mit fragilem X-Syndrom zeigten Symptome des frühkindlichen Autismus (Meryash et al., 1982; Brown et al., 1982; August und Lockhart, 1984). Von Gontard referierte drei Untersuchungen von Largo und Schinzel (1985). Diese fanden bei 9 von 13 Knaben mit fragilem X-Syndrom autistisches Verhalten, Apathie während der ersten sechs Monate, Verzögerung der motorischen und sprachlichen Entwicklung und im Spielverhalten. Außerdem stellten sie fest:

Vermeidung von Augen- und Körperkontakt, Stereotypien, repetitives Verhalten (Borghgraff et al. 1987), Überempfindlichkeit, Streßintoleranz, emotionale Labilität und Selbstverstümmelung, aber selten Dissozietät (Fryn et al. 1984; Chudley und Hagerman 1987 in von Gontard 1989, 93). Der Zusammenhang von Autismus und fragilem X-Syndrom wurde unter dem Begriff AFRAX untersucht. Von Gontard schließt, daß das fragile X-Syndrom ein Subtyp des kindlichen Autismus

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 85 f.

sei, und er nimmt 7,7 % der Gesamtpopulation als davon betroffen an. Viele Studien bestätigen einen statistisch relevanten Zusammenhang, andere kommen zu gegenteiligen Ergebnissen (Remschmidt und Oehler, 1990).

Folsäure in höheren Dosen führte teilweise zu Besserung (Friedman et al., 1983). „Ein globaler Zusammenhang zwischen Autismus und fragilem X-Syndrom kann aus den vorliegenden Untersuchungen zur Zeit nicht abgeleitet werden. Dennoch gilt für eine Subgruppe – insbesondere autistischer männlicher Personen –, daß ihre Auffälligkeiten in dem Vorliegen eines fragilen X-Syndroms begründet sind.“¹

In den USA werden autistische Kinder – aber auch nicht betroffene Kinder – in weit höherem Maße medikamentös behandelt als in Deutschland. Allerdings soll auch hier bereits jedes 12. Schulkind sedierende oder stimulierende Medikamente erhalten.

„Um einen Fortschritt in der genetischen Forschung zu erzielen, muß nach kognitiven, elektrophysiologischen oder biochemischen Markern gesucht werden, die entsprechende Vergleichsstudien zwischen autistischen Kindern und ihren Geschwistern und verschiedenen Vergleichsgruppen ermöglichen.“²

Die neueren Zwillingsstudien sind die von Folstein, Rutter (1977), Ritvo et al. (1985 a), Steffenburg et al. (1989) und die Follow-up-Studie von Le Couteur et al. (1989). Alle Studien geben Hinweise, daß genetische und prä- bzw. perinatale Risikofaktoren bei der Entstehung des frühkindlichen Autismus bedeutsam sind. Der signifikante Unterschied in den Konkordanzraten von EZ und ZZ-Paaren, das erhöhte Autismusrisiko der Geschwister, ebenfalls eine autistische Störung zu entwickeln, und die Rate von kognitiver Störung bei Geschwistern von Autisten, sowie die Häufung fragiler X-Befunde weisen auf die Bedeutung genetischer Faktoren für die Entstehung des frühkindlichen Autismus hin. (Rutter et al. 1990, was noch von Hanson und Gottesman 1976 in Frage gestellt wurde).

Die Frage über Zusammenhänge vom Auftreten von Autismus und fragilem X-Syndrom wird diskutiert seit autistische Syndrome vermehrt bei Kindern mit fragilem X-Syndrom nachgewiesen wurden.

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 74.

² H. Remschmidt: Neuere Aspekte zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus. Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 18.

Brown et al. (1982), Fryns (1984), Hagerman et al. (1986), Wahlström et al. (1986), Gillberg et al. (1986) prägten aus gemeinsamem Vorkommen von Autismus und fragilem X-Syndrom ein eigenständiges Syndrom mit Namen AFRAX. Rutter et al. (1990) sichtete die einschlägigen Arbeiten und fand bei etwa 5 % der Kinder mit frühkindlichem Autismus ein fragiles X-Syndrom.

Die bis heute vorliegende Literatur wurde von Einfeld et al. (1989) gesichtet. Es wurde von ihnen eine eigene Untersuchung gemacht mit 45 Personen mit fragilem X-Syndrom und einer gleich großen Kontrollgruppe geistig Behinderter. Beide Gruppen entsprachen sich hinsichtlich Alter, Geschlecht und IQ. Die Autoren fanden weder im Hinblick auf die DSM-III-R-Diagnose noch auf differenziertere Skalen zur Erhebung autistischer Verhaltensweisen einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen.

Nach den DSM-III-Kriterien fand sich in der Fra-X-Stichprobe bei 9,1 % der Fälle und in der Kontrollgruppe bei 8,9 % der Fälle ein autistisches Syndrom. Die Autoren bezweifeln einen Zusammenhang beider Störungen und erklären die Annahme eines solchen dadurch, daß „signifikante Bewegungen der Hände sowie Blickvermeidung“¹ hauptsächlich als auffallende Merkmale erfaßt wurden, um einen Zusammenhang zu konstruieren.

Die Häufigkeitsrate des fragilen X-Syndroms variiert bei autistischen Personen zwischen 5 % (Rutter et al. 1990) und 20 % (Einfeld et al. 1990). Beide Zahlen liegen über der statistischen Erwartung bezüglich der Häufigkeit des Syndroms in der Allgemeinbevölkerung.

Das Erkrankungsrisiko von Geschwistern bei autistischen Störungen wird mit 3 % angegeben, (60- bis 100mal höher als in der Allgemeinbevölkerung). Bei EZ fanden sich Konkordanzraten bei autistischem Verhalten von 36 bis 95 % und bei kognitiven Defiziten von 82 bis 91 % (Autismus eingeschlossen). Bei den ZZ liegen die Konkordanzraten wesentlich niedriger, was für eine genetische Grundlage spricht, jedoch nicht für eine ausschließlich oder überwiegend genetische Verursachung des frühkindlichen Autismus. Der Zusammenhang zwischen frühkindlichem Autismus und fragilem X-Syndrom muß heute als unsicher bewertet werden nach Remschmidt – trifft aber wohl auf eine Subgruppe autistischer Kinder zu.

¹ Dzikowsky: Ursachen des Autismus, S. 45.

Phenylketonurie (Humphreys, Friedman 1986/87)

Die Theorie besagt, daß Phenylketonurie (PKU) eine erbliche Stoffwechselkrankheit (Aminosäurestoffwechsel) ist. Es entsteht eine Vermehrung der Phenylalanin-Abbauprodukte (Phenylbrenztraubensäure in Blut und Harn). Die Folge ist eine Hirnschädigung, die einige Monate nach der Geburt einsetzt und u. a. zu Oligophrenie führt. Auch über Autismus oder autistische Symptome wird berichtet. Friedmann (1963) überprüfte drei Studien und fand, daß für 20 von 43 beschriebenen PKU-Kranken die Diagnose Autismus oder Kindheitspsychose erstellt worden war, und daß weitere 17 autistische Züge zeigten (Humphreys 1987, 14).

Therapie:

Bei Neugeborenen wird ein Heel-prick-Test (Blutabnahme aus der Ferse) durchgeführt. Bei positivem Befund verläuft durch phenylalaninarme Ernährung und Tyrosinzufuhr die Entwicklung weitgehend normal. In der Studie von Friedman wurden bereits erkrankte Kinder behandelt, was die Symptome besserte, aber nicht die intellektuellen Leistungen.

Der Zusammenhang zwischen Phenylketonurie und Autismus darf als eindeutig nachgewiesen gelten.¹

Für die Ätiologie von Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen sind folgende Veränderungen von Bedeutung:

- „1. Strukturelle Abnormitäten verschiedener Hirnregionen, einschließlich Hemisphärenasymmetrie,
2. EEG-Auffälligkeiten unterschiedlicher Art und Lokalisation bei hoher Variabilität,
3. abnormen evozierten Potentialen
4. und häufiger Assoziation autistischer Störungen mit zahlreichen neurologischen Erkrankungen (nach Remschmidt).“²

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 45.

² H. Remschmidt: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 21.

Piven et al. (1990) verglich 13 männliche autistische Patienten mit relativ guten kognitiven Funktionen mit 13 nicht-autistischen Personen und fand bei 54 % der Autisten – aber bei keiner Person der Kontrollgruppe – abnorme Konfigurationen der Hirnrinde, die aus einer Migrationsstörung der Neuronen in den zerebralen Kortex herrühren sollen. Dies zeigt die Bedeutung der Entwicklungsperspektive nicht nur für das Verhalten sondern auch für die Differenzierung des Gehirns und dessen Funktionen. Es zeigt sich aber durch die Heterogenität der Hirnfunktionsstörungen, wie schwierig es ist, sie in eine umfassende Theorie einzubinden. Hirnschädigungen spielen beim Autismus eine große Rolle, aber die Ergebnisse sind sehr heterogen hinsichtlich Entstehungszeitpunkt, Lokalisation und Schwere der ZNS-Störung (Fein et al. 1984).

Biochemische Befunde

Diese sind am wenigsten einheitlich. Stoffwechselprozesse im Liquor cerebrospinalis, im Plasma, im Blut und im Urin wurden untersucht (Gillberg 1990). Gefunden wurden:

- eine Erhöhung der Homovanillinsäure im Liquor,
- ein erhöhter Adrenalin- und Noradrenalin Spiegel im Plasma und eine Erniedrigung der gleichen Substanzen sowie des Dopamins in den Blutplättchen,
- eine Erhöhung der Endorphinfraktion II im Liquor in Zusammenhang mit einer verminderten Schmerzempfindlichkeit bei autistischen Kindern,
- eine Erniedrigung der Beta-Endorphine beim Autismus und beim Rett-Syndrom.¹

Es ist noch schwierig, diese Befunde zu bewerten, aber aufgrund der Wirkung von Neuroleptika beim frühkindlichen Autismus kann geschlossen werden, daß der Dopamin-Stoffwechsel bei diesem Syndrom eine wichtige Rolle spielt (Remschmidt, 1991).

Die Kernsymptome des Autismus lassen sich durch medikamentöse Behandlung nicht beseitigen (Jørgensen 1979). Allerdings sollen Neuroleptika eine begrenzte

¹ H. Remschmidt: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 22.

positive Wirkung haben bei der Reduzierung von Stereotypen, weshalb die Aufmerksamkeit der Kinder im Vergleich mit Erwachsenen erhöht wird (Cohen et al. 1980). Auch Campbell et al. (1982) fanden, daß Neuroleptika bei autistischen Kindern zu verbesserter Lernleistung führen. Allerdings dürfen die Nebenwirkungen nicht außer Acht gelassen werden: Müdigkeit, Gewichtszunahme, extrapyramidale Symptome. Bei langer Anwendungsdauer können auch Dyskinesien auftreten, auch kann eine Besserung der Ablenkbarkeit (z. B. bei Ritalin) beim autistischen Kind mit einer Verschlechterung des Verhaltens gekoppelt sein.

Neuropsychologische Hypothesen

„Der frühkindliche Autismus beruht auf einer Funktionsstörung der dominanten Hemisphäre, Funktionssysteme innerhalb des Hirnstamms sind betroffen.

Eine Beeinträchtigung der Funktionen des mesolimbischen Systems ist für die Symptome des frühkindlichen Autismus verantwortlich.

Trotz der großen Fortschritte in der Forschung der letzten Jahre sind wesentliche Fragen über die Bedeutung somatischer Faktoren für die Entstehung des frühkindlichen Autismus nach wie vor offen. Obgleich die bisherigen Befunde darauf hindeuten, daß sehr unterschiedliche somatische Störungen zu dem Syndrom des frühkindlichen Autismus führen können, ist es durchaus möglich, daß weitere Forschung Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen biologischen Entstehungsmechanismen aufzeigt.“¹

Genetisch verursachte Störungen sind kaum therapierbar. Therapieansätze mit direkter Wirkung auf das Gehirn haben die Erwartungen enttäuscht. Das „Systemisch-ökologische Therapiekonzept“ (Schlack 1998) führt zu bescheideneren, aber deshalb realistischeren Erwartungen. Die Spannbreite der Behandlungskonzepte ist groß: psychoanalytisch, verhaltenstherapeutisch, direktiv, nondirektiv, stimulierend oder reizabschirmend – alles wird empfohlen. Das zentrale Problem – die Wahrnehmungsstörung beim Autisten – ist schwer zu beeinflussen, da sich das Kind an vertrauten Dingen orientiert und neue Sinneseindrücke, die beunruhigend wirken, abschirmt. Wichtig ist deshalb, das Reizangebot zu verringern, das

¹ P. Innerhofer und Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 162.

fängt schon damit an, daß man das Kind nicht gleichzeitig anspricht und anfaßt. Die Autismusforschung hat bewirkt, daß man dem Kind nur Angebote macht, wie sie Largo (1999) empfiehlt, die seiner emotionalen Motivation entsprechen und ihm subjektiv nützlich erscheinen und so sein Handlungsrepertoire erweitern.

Chemische und biochemische Verursachungstheorien

Neurochemische Hypothesen

Dabei wurden drei Transmittersysteme untersucht: das serotonerge, das noradrenerge und das dopaminerge System. „Es wird hypothetisch angenommen, daß bei autistischen Kindern die Funktion des noradrenergen Systems ungenügend oder zumindest schlecht reguliert ist. Eine Störung des dopaminergen Systems könnte in der Genese des frühkindlichen Autismus deshalb eine Rolle spielen, weil dieses System die motorische Aktivität reguliert“.¹

Etwa 25 % der autistischen Kinder weisen einen erhöhten Serotoningehalt im Blut auf (Young et al. 1982). Die Abbauprodukte des Noradrenalin finden sich in verminderter Konzentration, was auf eine Unterfunktion des Transmitters hinweist, während der Gehalt des Liquors auf erhöhte Dopamin-Abbauprodukte hinzuweisen scheint. Dieser Befund ist nach Gillberg (1984) bei autistischen aber nicht bei geistig Behinderten zu erheben.

In den 60er Jahren wurde vermutet, daß die Ursache des Autismus mit gestörten biochemischen oder neurochemischen Prozessen einhergehen könne. Alle Hypothesen dieser Gruppe versuchen autistisches Verhalten mit fehlerhaften und gestörten Vorgängen zu erklären. Aus welchem Grund diese Vorgänge gestört sind, wird nicht angegeben – nur auf welche Art und Weise. „Grundlage jeder Hypothese ist aber immer eine biologische Sichtweise des Autismus; ein ursächlicher Zusammenhang mit mütterlichen Verhaltensweisen oder einem gestörten Umfeld wird ausgeschlossen.“²

Dzikowski nennt folgende Verursachungstheorien:

¹ P. Innerhofer und Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 161.

² Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 43.

- „- Phenylketonurie; Fölling'sche Krankheit,
- Hypoglykämie; Hyperglykämie, zerebraler Fettstoffwechsel, Störung des Neuropeptidstoffwechsels, regionale Hirndurchblutung, zerebraler Sauerstoffmangel,
- Störung des Endorphin-Haushaltes,
- Erhöhter Noradrenalin Spiegel, erniedrigte Dopamin Beta-Hydroxylase Aktivität,
- Erhöhung des Serotoninspiegels,
- Veränderung des Purinstoffwechsels,
- Allergien des Nervensystems durch Nahrungsmittelunverträglichkeiten,
- Bildung von Antikörpern gegen das eigene Hirngewebe,
- Histokompatibilitätsantigene.⁴

Nach den chemischen und biochemischen Verursachungstheorien wird als sicher angenommen, daß ein Teil der autistischen Menschen Störungen in den chemischen Prozessen im Körper aufweisen, die mit der autistischen Symptomatik zusammenhängen. Bei Phenylketonurie ist die Ursache nachgewiesen, sonst jedoch bestehen nur Mutmaßungen, so daß weitere Forschung zur Klärung vonnöten ist. Die bei einigen Autisten gefundenen erhöhten Endorphinwerte lassen den Schluß zu, daß sie Veränderungen im Erleben der Autisten bewirken. Daß erhöhte Endorphinwerte aber zum Autismus führen, ist nicht belegt auch die umgekehrte Möglichkeit ist denkbar.

Es gibt autistische Kinder mit Neurotransmitterstoffwechselstörungen, aber die Forschung liefert auch gegenteilige Ergebnisse.

Die Theorien über Veränderung des Purinstoffwechsels, Störungen der Autoimmunabwehr, Fehlreaktion des mütterlichen Immunsystems sind nicht über das „Vermutungsstadium“ (Dzikowski) hinausgekommen.

Frühkindlicher Autismus wird u. a. als Folge von Stoffwechselstörungen (metabolisch) gesehen, da neben frühkindlichem Autismus auch Hyperurikämie (Vermehrung der Harnsäure im Blut), Phenylketonurie (Stoffwechselanomalie infolge Enzymdefektes), tuberöse Sklerose (Hirnmißbildung innerhalb der Hirnrinde)

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 43 f.

Taff und Cohen (1971), Mansheim (1979) und Neurofibromatose,(Gillberg und Forsell 1984) auftreten. Intrauterine Infektionen werden im Zusammenhang mit dem Entstehen von frühkindlichem Autismus diskutiert, andererseits sind auch Neugeborene mit intrauterinen Infektionen symptomfrei. „Für folgende intrauterine Infektionen wurde ein Zusammenhang mit dem frühkindlichen Autismus nachgewiesen: Röteln, Zytomegalievirus, Varizellen (Windpocken), Toxoplasmose, Syphilis.“^d

Theorien von Allergien des Nervensystems durch Nahrungsmittelunverträglichkeiten

Diese Theorien besagen, daß eine diätetische Behandlung autistischer Kinder zu Verhaltensverbesserungen führten. Erfolge werden aus den USA berichtet, nicht in gleichem Maße in der Bundesrepublik Deutschland. Anzunehmen ist jedoch, daß auch hier Nahrungsmittelallergien bei einer autistischen Untergruppe Wahrnehmungsstörungen bewirken oder eine bestehende autistische Symptomatik verstärken.

Die bisherigen Ergebnisse der chemischen und biochemischen Verursacherstheorien geben keine ausreichende Erklärung für den Autismus. Es kann jedoch ein auslösender Faktor bei einer genetischen Disposition angenommen werden.

Hirnstoffwechselstörung

Bönisch (1968) behandelte 16 autistische Kinder mit Hirnschaden oder Verdacht darauf mit Pyridoxin (bekannt unter dem Namen Encephabol). Eine intensive Behandlung mit Pyridoxin führt zu einer „Normalisierung eines im Sinne der Hypoglykämie gestörten Hirnstoffwechsels“ (Bönisch 1968, 308). Die Erniedrigung des Glucosespiegels - Hypoglykämie - führt zu einem Zuckermangel in den Zellen und somit zu einer Störung des Energiestoffwechsels im Körper. Bönisch behauptet nicht, daß die Unterzuckerung des Gehirns die Ursache des Au-

¹ P. Innerhofer und Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 156.

tismus sei, sondern schließt über die Wirkung des Medikamentes (Pyrithioxin) auf mögliche durch Hirnschaden verursachte Hirnstoffwechselstörungen.

Rumsey et al. (1984) untersuchten 10 autistische Erwachsene und stützten die Theorie von Bönisch. Darby (1976) veröffentlichte eine Übersicht über 33 Falldarstellungen, in denen Kinder mit verschiedenen Psychosen und frühkindlichem Autismus beschrieben worden waren.

Alle diese Personen wurden nach dem Tod autopsiert. Einige Autopsien bei frühkindlichem Autismus wiesen darauf hin, daß dem autistischen Verhalten Störungen im Fettstoffwechsel des Gehirns zugrunde liegen könnten (cerebral lipidosis). Bei den von Bönisch behandelten 16 autistischen Kindern mit Hirnschaden mit Encephabol wurden 12 interessierter und zugewandter, 5 machten auch in der Sprachentwicklung Fortschritte, aber bei 7 von 12 psychotisch unruhigen Kindern verstärkten sich bei höherer Dosierung die störenden Verhaltensweisen.

Newman und Israngkun (1983, 1985) führten mit Unterstützung des amerikanischen Stallone-Fund Untersuchungen durch an 13 autistischen und 10 nichtautistischen Versuchspersonen und fanden biochemische „markers“. Die Ergebnisse sind noch unveröffentlicht.

Allerdings ist in allen angeführten Untersuchungen kein kausaler Zusammenhang von Stoffwechselstörungen des Gehirns und autistischen Verhaltensweisen nachgewiesen. Heute scheint Pyrithioxin autistischen Kindern nicht mehr verabreicht zu werden (Baeriswyl-Rouiller 1991, 60; Kehrer 1989, 136 ff; Kehrer 1990, 203 ff).

Herold et al. (1988) untersuchten mittels Positronen-Emissionen-Tomographie die regionale Hirndurchblutung, den Sauerstoff- und Zuckerstoffwechsel von 6 autistischen Männern. Sie kamen zu anderen Ergebnissen, daß z. B. ein verstärkter Zuckerstoffwechsel im Gehirn junger Autisten nicht nachweisbar sei. Herold et al. sehen in ihren Ergebnissen kein „Gegenargument“ zur Organ-Dysfunktions-Theorie sondern fordern weitere Forschungen.

Panksepp postuliert, daß dem Autismus ein „Ausbleiben eines Reifungsschrittes im System der körpereigenen Opiate“ (Loeben-Sprengel 1981, 25) zugrunde liegt, was dann zu einer endogenen Überaktivität dieses Systems führt. Gillberg et al. (1985) untersuchten 20 autistische Kinder und fanden bei 11 erhöhte Endorphin-

werte. Diese 11 Kinder zeigten vermehrt autoaggressives Verhalten und eine geringere Schmerzfähigkeit.

Durch Opiatantagonisten wird therapeutisch in den Endorphinhaushalt eingegriffen (Naltrexon und Naloxon – deutscher Name Nemexin). Versuche einer entsprechenden Behandlung (Campbell et al. 1988, Arri 4/1991; Panksepp und Lensing 1991) deuten auf positive Ergebnisse.

„Daß bei bestimmten autistischen Menschen (aber nicht bei allen, siehe dazu Sandman et al., 1991) erhöhte Endorphinwerte im Gehirn nachweisbar sind, darf nach der vorliegenden Literatur als gesichert gelten. Allerdings darf dieses keineswegs als Ursache des frühkindlichen Autismus angesehen werden, denn Endorphine werden im Gehirn des Menschen auch als Reaktion auf Streß oder bei einer Hirnverletzung produziert.“¹ Es ist möglich, daß durch die Wahrnehmungsstörung die autistischen Kinder in einer Art Dauerstreß sind, und daß dadurch höhere Opiatwerte erzeugt werden. Auch Akupunktur aktiviert Endorphine, was durch das Medikament Naloxon verhindert wird (Engeln, 1987). Ungeklärt ist, ob autistische Kinder bei selbstverletzendem Verhalten aufgrund der schmerzlindernden Opiate weniger spüren, oder ob die Selbstverletzung eine Streßsituation ergibt, die dann als „eine Art Schutzmechanismus“² des Organismus vermehrt zur Erzeugung schmerzlindernder Opiate führt. Vor einer Naloxon Behandlung müßten die Endorphinwerte in der Cerebrospinalflüssigkeit geprüft werden (Kehrer 1988 c, 5).

Die Zusammenhänge von einem frühkindlichen Autismus und gestörtem Dopaminstoffwechsel werden von vielen Forschern gesehen. Die Wirkung von Dopaminantagonisten (Haloperidol, Thioridazin, Sulpirid) ist ungeklärt. Young et al. (1980) stellten 44 Kinder mit unterschiedlichen psychischen Störungen einer gleich großen Kontrollgruppe gegenüber und fanden keine geringere Dopamin-Beta-Hydroxylase-Aktivität als die Kontrollgruppe zeigte.

Dzikowski betont, daß sich „in den letzten Jahren verstärkt die Ansicht durchgesetzt (hat), daß Hirnstammverarbeitungsprobleme der Schlüssel zur Förderung autistischer (und anderer, lernbehinderter) Kinder ist“³ (siehe auch Ayres 1979, 1984).

¹ Dzikowski: Ursache des Autismus, S. 52.

² Dzikowski: Ursache des Autismus, S. 52.

³ Dzikowski: Ursache des Autismus, S. 55.

Andere Forscher betonen Serotoninspiegel-Abnormitäten als Ursache des frühkindlichen Autismus (Ritvo et al. 1970). Serotonin beeinflusst u. a. auch die Traum-Schlaf-Phasen (Albrecht 1992).

Mc. Bride et al. (1989) fanden, daß dem Autismus systematische Veränderungen im Serotoninstoffwechsel zugrunde liegen. Martinius (1991) berichtet, daß bei etwa 40 % aller autistischen Kinder der Serotoninspiegel im Blut erhöht ist. Ritvo et al. (1970) untersuchten 24 autistische Patienten und eine Kontrollgruppe auf den jeweiligen Serotoningehalt. Sie stellten fest, daß der Serotoninspiegel und die Anzahl der Blutplättchen bei den autistischen Patienten signifikant höher war als normal, aber die Menge des angelagerten Serotonins pro Blutplättchen nicht höher war als normal.

Young et al. (1982) fanden Störungen bei der serotonergen und dopaminergen Übertragung. ein Drittel der Autisten hatte erhöhte Serotoninwerte im Blut. Störungen im Serotoninstoffwechsel kommen aber auch bei hyperaktiven Kindern und solchen mit Down-Syndrom vor. Dagegen scheinen Veränderungen im Dopaminsystem spezifisch für autistische Veränderungen.

Mc. Bride et al. (1984/85) untersuchten mit Unterstützung des Stallone-Fund die Zusammenhänge des Serotoninstoffwechsels und seiner Beeinflussung durch Medikamente. Sie untersuchten 7 autistische Erwachsene und eine Kontrollgruppe und nahmen an, daß Veränderungen in der serotonergen Funktion beim Autismus vorliegen. Es lag also nahe, eine Reduktion des im Blut befindlichen Serotonins durch Medikamente (Fenfluramin - in Deutschland Ponderax) zu bewirken. Störungen der Motorik, der Aufmerksamkeit und des Aktivitätsniveaus reduzieren sich, es gibt aber keine Auswirkung auf das Intelligenzniveau des autistischen Kindes. Die Ursachen der Transmitterstörungen sind unbekannt. Das Medikament Ponderax kann „bei einzelnen weniger stark retardierten Autisten bestimmte Symptome, speziell motorische Unruhe“ gut beeinflussen (Martinius et al. 1991, 135), allerdings „ohne daß eine systematische Beziehung zum Serotoninspiegel bestand“ (ebd). Er meint deshalb, daß Fenfluramin einen geringen therapeutischen Nutzen hat und nicht mehr mit Überzeugung empfohlen werden kann. Kehrer (1990) kommt zur gegenteiligen Auffassung.

Bei 33 % der Behandelten mit Ponderax war der Effekt positiv (weniger Schlafstörungen und Aggressivität). Allerdings sind die Nebenwirkungen groß (Appete-

titmangel, Reizbarkeit, Magenbeschwerden). August et al. (1985) untersuchten 9 Patienten, die nur leichte Gewichtsverluste und zu Beginn der Behandlung eine kurze Lethargiephase durchmachten. Nach Absetzen des Medikaments traten die ursprünglichen Symptome wieder auf: Unruhe, Irritation, Aggressivität und Schlafstörungen (August et al. 1985).

Manche Forscher (Coleman, Seegmiller) nehmen für die Entstehung des Autismus eine Veränderung des Purinstoffwechsels an.

Coleman et al. (1983) vermuten, weil bei einem Viertel der autistischen Kinder der Harnsäurespiegel im Blut deutlich höher als normal ist, Zusammenhänge zwischen Autismus und gestörtem Purinstoffwechsel. Wenn dieser Stoffwechsel verändert ist, kann es zu chemischen Funktionsveränderungen kommen mit von der Norm abweichender Transmittertätigkeit.

Coleman (1989) empfiehlt eine purinarme Diät, die gelegentlich Kindern helfen kann. Ein 7jähriges Kind, das zwei Jahre eine purinarme Diät bekam, besserte seinen Zustand vollständig. Nach Absetzen der Diät kehrten die Symptome nach drei Tagen zurück und verschwanden wieder bei der Diätgabe.

Rimland propagiert eine Theorie, daß Allergien des Nervensystems durch Nahrungsmittelunverträglichkeiten Autismus verursachen, wobei er als besonders allergene Stoffe Weizen (Mehl), Milch und Zucker nennt, wie auch Salz, Phosphate, künstliche Farb- und Aromastoffe und Geschmacksverstärker. Die „Gehirnallergie“ führt zu chronischen Entzündungen der Nerven und zu zerebralen Fehlfunktionen. Als Behandlung wird deshalb eine Diät empfohlen. Industrielle Fertigprodukte sollen vermieden, aber eine „natürliche Ernährung“ bevorzugt werden (brauner Reis, Gemüse, Obst, wenig Milch und einige tierische Proteine, besonders von Fisch).

Rimland sammelte die Unterlagen von 9.000 Autisten und fand bei Überprüfung der Behandlungsmethoden, die angewandt worden waren, daß eine Behandlung mit Vitaminen, vorzugsweise B 6 und Magnesium besonders erfolgreich war. Er sah darin den Beweis, daß Autismus eine biologische Ursache hat. Da bei Hyperaktivität überwiegend schlankwüchsige, muskelarme (asthenische) Kinder betroffen sind¹, wie auch bei den Asperger-Kindern, folgert die Autorin, daß eine phosphatarme Nahrung, die bei leptosomen Kindern beim Aufmerksamkeitsdefi-

¹ Naturarzt 7/2003, S. 11

zit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) positiv wirken soll, möglicherweise auch bei bestimmten Asperger-Kindern Erfolge bringen könnte, sofern diese überaktiv sind.

Warren et al. (1986) vertreten die Theorie der Störung der Immunabwehr, d. h. sie nehmen an, daß der Körper des autistischen Kindes Antikörper gegen das eigene Hirngewebe herstellt, und das Gehirn durch die eigene Immunabwehr geschädigt wird.

Todd (1985) vermutet, daß 30 bis 40 % aller Autisten Antikörper zu den „Gehirnserotonin-bindenden Proteinen“ bilden. Todds Ergebnisse wurden in ARRI 1988, Nr. 2, S. 4 veröffentlicht. Es fanden sich keine Unterschiede im Antikörpertiter von Autisten, Depressiven und Gesunden. Es „kann als gesichert angenommen werden, daß keine globale Störung der Autoimmunabwehr im Zusammenhang mit Autismus vorliegt“^d.

Die Forscher Gualtieri und Hicks (1985) stellten die Hypothese auf, da Autismus bei Jungen häufiger ist als bei Mädchen, daß einige dieser Fälle auf eine Reaktion des mütterlichen Immunsystems gegen das Ungeborene zurückzuführen seien (Humphreys 1987, 13). Das Zellgewebe männlicher Föten unterscheidet sich stärker von dem der Mutter als das von weiblichen. Bei Abwehrreaktion des mütterlichen Immunsystems gegen das Ungeborene wird dieses geschädigt. Der weibliche Fötus ist wegen der engeren Gewebsübereinstimmung besser gegen die mütterliche Immunabwehr geschützt. So ließen sich die Unterschiede in der Geschlechterverteilung bei autistischen Kindern erklären.

Stubbs et al. (1984) „vertreten die Ansicht, daß der Mechanismus, der den Fötus normalerweise vor solchen Immunreaktionen schützt, gerade durch die Andersartigkeit des fötalen Zellgewebes ausgelöst wird“ (in Humphreys 1987, 15).

Die Untersuchungen von Stubbs et al. (1984) zeigten sehr viel gleichartige Protein-Moleküle bei Eltern autistischer Kinder mit ihren Kindern. Zum Vergleich wurde eine Kontrollgruppe von Eltern nichtbehinderter Kinder untersucht. Stubbs und Magenis (1980) fanden zunächst keinen Zusammenhang zwischen Antigenen und Autismus, schließen aber nicht daraus, daß keiner besteht und weisen darauf-

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 68.

hin, daß die Versuchsgruppe zu klein war, um überzeugende Ergebnisse zu erzielen.

Psychologische und psychoanalytische Verursachungstheorien

Hier werden 10 Thesen beschrieben, die sich mit dem psychischen Erleben von Autismus beschäftigen, sich aber von anderen psychologischen Theorien (z. B. Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung) unterscheiden.

Das „Ich“ des Kindes und dessen Beziehungen zu Eltern und der Umwelt stehen im Vordergrund.

- „1. Störung der Ich-Funktion
2. Fixierung des Kindes in der oralen Phase
3. Pathologische Verlängerung des vorgeburtlichen Seelenzustandes
4. Autismogene Faktoren
5. Technokratisierung der Welt
6. Kommunikationsunwille
7. Autismus als kindliche Schizophrenie, veränderte Beziehung zur Realität
8. Autismus als psychische Verletzung
9. Traumatische Lebensbedingungen
10. Autismus als fehlerhafte oder mangelnde Individuation“¹

Zu 1: Störung der Ich-Funktion

Yael Ophir (1988) beschreibt Autismus als eine Behinderung, bei der die Kinder keine Vorstellung vom eigenen Körper haben, kein Raumgefühl und keine Verbindung mit der jeweiligen Umgebung. Die Ursache sei die fehlerhafte Entwicklung oder Nutzung der Sinnesorgane, was zu einer Störung der Ich-Funktion führt.

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 87f.

Als Therapie gelte die Herstellung des Blickkontaktes, Beistand, Ermutigung und Verständnis. Die Ich-Entwicklung soll zur „Wiedergeburt“ des Kindes führen.

Zu 2: Fixierung des Kindes in der oralen Phase

Elaine Siegel (1986, S. 140) postuliert, daß noch vorhandene intakte Ich-Apparate eine psychoanalytische Vorgehensweise ermöglichen. Sie nimmt als Entstehung des Autismus eine Fixierung in der oralen Phase an, geht aber von einer Störung der Ich-Funktion aus. Das hätte die Konsequenz, daß ein Zugang zum Kind nur über den Geschmack, d. h. den oralen Sinneskanal möglich ist durch orale Verstärkung.

Zu 3: Pathologische Verlängerung des vorgeburtlichen Seelenzustandes

Benenzon (1983) nimmt als Ursache des Autismus eine „pathologische Verlängerung des vorgeburtlichen Seelenzustandes“ an, weshalb mit dem autistischen Kind wie mit einem ungeborenen zu arbeiten sei, das sich gegen unbekannte Ängste der Außenwelt und Schwäche der Innenwelt wehrt.

Es sollten deshalb in der Therapie Reize geschaffen werden, die Erinnerung an die Schwangerschaft wecken. Er entwickelte 3 Phasen:

- die Regression (um Kommunikationskanäle zu öffnen und defensive Zentren aufzubrechen, wird das Kind Klängen ausgesetzt, die dem regressiven Zustand entsprechen),
- die Kommunikation (durch die geöffnete Kommunikation begegnet der Therapeut dem Kind als Mensch),
- die Integration (das Kind nimmt Kontakt zur Umwelt auf).¹

Um diese Ziele zu erreichen, verwendet er taktile Stimulation und Musik zur akustischen Stimulation. Mahns (1988, S. 71) übernimmt diese Auffassung.

Weber und Kehrer haben viele Autisten gesehen. Kehrer versuchte im Institut für Autismusforschung Münster den Zusammenhang zwischen hirnorganisch-biologischen und psychisch-psychoanalytischen Verursachungshypothesen zu klären. Er fand, daß die im psychoanalytischen Bereich erhobenen Thesen betr. Autismusursache (z. B. durch Betreuungsmangel oder gestörte Mutter-Kind-Beziehung u. a.) nicht haltbar sind. Weber (1982 a) allerdings sieht sie bei primär

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 93.

hirnorganisch verursachtem Autismus als verstärkenden Faktor an. „Auf Grundlage eines primär hirnorganischen Defektes kommen – möglicherweise ausgelöst durch genetische Faktoren und begleitende Erkrankungen – Beziehungs- und Kontaktstörungen zwischen dem autistischen Kind und seinen Betreuungspersonen zustande, die sich nachhaltig verschlimmernd auf die Symptomatik auswirken.“¹

Zu 4: Autismogene Faktoren

Tinbergen und Tinbergen (1984, S.119ff) stellen eine Liste „autismogener Faktoren“ zusammen. Dazu gehören pränatale Störungen (Röteln der Mutter während der Frühschwangerschaft), Vitaminmangel, Rauchen, Drogen oder „unsanftes Knuffen“ des Ungeborenen durch die Mutter, Streit oder Depression der Mutter oder das Leben in der Stadt, Ereignisse während der Geburt, Zangengeburt oder Schläge, um das Kind zum Atmen zu bringen, was das Kind erschreckt.

Nach der Geburt werden folgende autismogene Faktoren genannt:

Lokalanaesthetie, die zur Benommenheit der Mutter führen und die Mutter-Kind-Bindung stören kann, Klinikaufenthalt der Mutter in den ersten 18 Monaten des Kindes, Geburt eines Geschwisterchens in den ersten 30 Lebensmonaten, Umzug, Fahrten mit dem Auto, was Kinder aus dem seelischen Gleichgewicht bringen kann, Wohnen im Hochhaus und überängstliche Mütter und Depression der Mutter, Ernährung mit der Flasche, Berufstätigkeit der Mutter und Scheidung, Mehrsprachigkeit der Eltern.

Dies alles soll zu einem Motivationskonflikt des Kindes führen zwischen der Neigung, sich aus sozialen Situationen zurückzuziehen und dem Wunsch, sich diesen Situationen und Personen zu nähern, was tiefgreifende Angst zur Folge hat – „eine von Angst beherrschte Störung des emotionalen Gleichgewichts“². Knill (1988) macht den Informationsfluß der heutigen Zeit verantwortlich für die Autismusentstehung. Wichtig wäre die Festhaltetherapie, durch die die Bindung wieder hergestellt werden soll.

Die Annahmen von Tinbergen und Tinbergen werden nicht von vielen Forschern übernommen, dagegen äußern sich manche kritisch (Dzikowski, Kehrler), da im

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 164.

² Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 96.

Leben jedes Kindes im Laufe seiner Entwicklung „autismogene Faktoren“ vorkommen.¹

Zu 5: Technokratisierung der Welt

Prekop (1982 b) übernahm die Thesen der Tinbergens, aber betonte neben den autismogenen Faktoren besonders die Technokratisierung. Zu wenige Bewegungsreize während der Schwangerschaft könnten zu einer zerebralen Dysfunktion führen. Da in der heutigen Gesellschaft das Materielle mehr gilt als das Gefühlsmäßige, werde eine Bindungs- und Kommunikationsunfähigkeit des Kindes begünstigt. Prekop gibt eine „Heilungsrate“ von 12,5 % an, was sich aber nicht beweisen läßt.

Zu 6: Kommunikationsunwille

Greiser (1985, S. 13) nimmt eine zu späte Kontraktion der Muskeln, die den Hörvorgang auslösen, an.

In der Therapie hören die Kinder die Stimme der Mutter auf Tonband so gefiltert, daß sie so klingt, wie sie der Embryo hörte. Auch Musik wird so verändert. Das Kind bleibt so lange in diesem „vorgeburtlichen Stadium“, bis es zu einer „akustischen Geburt“ bereit ist. Das Kind wird durch Lieder und Reime auf die Frequenzen der Sprache vorbereitet. Die Behandlung dauert eine halbe Stunde und wird mehrmals täglich und wöchentlich durchgeführt. Dadurch soll ein Drittel der autistischen Kinder sprechen und eine normale Schule besuchen können. Ein Drittel soll Besserung und ein Drittel keine Besserung der Symptome zeigen. Viele H-

¹ Von den genannten „autismogenen Faktoren“ könnte nach Ansicht der Autorin einer doch von Bedeutung sein, nämlich die Anaesthetisierung der Mutter nach der Geburt, die diese nicht auf das Kind reagieren läßt. Dies war in der Zeit der evolutionären Angepaßtheit (Säuglinge befinden sich immer emotional und physisch da) ein Todesurteil für das Kind, denn nicht die Nähe der Mutter zu spüren bedeutete, zurückgelassen worden zu sein (Menschen waren Nomaden) oder den Verlust der Mutter durch Tod, was dann oft auch den Tod des Kindes zur Folge hatte. Der Mensch ist ein „Tragling“ (Trautner), und das Nicht-Bewegtwerden signalisiert Lebensgefahr. Dieser Annahme widerspricht allerdings die Tatsache, daß heute viel mehr Kinder durch Sectio geholt werden, als früher, d. h., daß die Mütter häufig (nicht immer) in Vollnarkose liegen nach der Geburt, ihre Kinder aber nicht überproportional autistisch werden; (wäre das anders, müßte es längst das Interesse der Wissenschaft erregt haben.). Die Zunahme der Autismusfälle ist wohl nicht darin zu sehen, sondern in der präziseren Erfassung derselben. Dzikowski nennt als Grund für die höhere Zahl der aufgetretenen Fälle ebenfalls die bessere Früherkennung. Diese Annahme bestätigt sich auch aus der Schulpraxis. Die Autorin sah in jahrzehntelanger Unterrichtstätigkeit immer wieder „eigenbrötlerische“ oder „sonderlingshafte“ Kinder, die ohne Sonderstatus am Unterricht teilnahmen. Heute dagegen traf sie Kinder dieser Art mit der Diagnose „Autismus“ in allen Schularten.

tern sind allerdings enttäuscht, da die Hoffnungen nicht erfüllt wurden (Nieß 1987 ist eine Ausnahme).

Zu 7: Autismus als kindliche Schizophrenie

Eggers (1978, S. 7) wandte sich gegen eine Gleichsetzung von Autismus und kindlicher Schizophrenie. Beim Autismus handele es sich um ein Versagen der sozialen Entwicklung, während bei der Schizophrenie bereits erworbene soziale Fähigkeiten wieder verlorengehen. Andere Forscher (z. B. O’Gorman 1976, S. 44) sehen eine enge Beziehung zwischen beiden Störungen, wobei die veränderte Beziehung zur Realität die wesentliche Basis der Störung sei bei beiden Erkrankungen. Die schizophrenen Reaktionen sollen die „elementarste und äußerste Verteidigung gegen eine unerträgliche Realität“^d sein.

Zu 8: Autismus als psychische Verletzung

Tustin (1989) grenzt den psychogenen Autismus vom organischen Autismus ab. Jedes Kind befindet sich in einem körperzentrierten Zustand mit beherrschenden Sinneseindrücken, das sei der Kern des Selbst. Dieser Autismus sei typisches Merkmal der frühesten Kindheit. Erst allmählich bemerkt das Kind die Welt außerhalb des Körpers, und das „Nicht-Selbst“ wird bewußt. „Jeder Säugling erlebt die Nicht-Selbst-Mutter als Quelle von Versagen und Enttäuschung.“ (S. 22). Der Autismus sei der Versuch, mit dem elementaren Schrecken fertigzuwerden, wobei die Mutter aber keine Schuld am Entstehen des Autismus trifft, da der Autismus nach Tustin eine Wahrnehmungsstörung ist.

Die Autorin merkt an, daß da dann allerdings wieder eine hereditäre Disposition zu Grunde liegen müsse, da diesen „elementaren Schrecken“ alle Kinder durchleiden. Von allen genannten psychischen Verletzungen, fällt die Trennung von der Mutter am meisten ins Gewicht.

Als Therapie wird die Integration von Sinneswahrnehmungen empfohlen (hart-weich, rauh-glatt, kalt-heiß, süß-bitter usw.). Die Hauptbehandlungsphasen seien

1. die Modifizierung der autistischen Barrieren, damit zwischenmenschliche Beziehungen in Gang gesetzt werden können,
2. Heilung der beschädigten Psyche (Psychotherapie kann beginnen),

¹ O’Gorman: Autismus in früher Kindheit, S. 46.

3. Psychoanalyse, wie sie üblicherweise praktiziert wird.¹

Zu 9: Traumatische Lebensbedingungen

Bettelheim propagiert, „daß alle psychotischen Kinder an der Erfahrung leiden, daß sie extremen Lebensbedingungen ausgesetzt gewesen sind, und daß die Schwere ihrer Störungen direkt damit zusammenhängt, wie lange sie gedauert, und wie stark sie sich auf das Kind ausgewirkt haben“².

Bettelheim nimmt an, daß aufgetretene hirnorganische Veränderungen erst die Folge eines nicht wiedergutzumachenden Autismus sind. „Niemand kann unbefugt von außen in die Schule eindringen (Anm. der Autorin, die „orthogenic school“ war ein Heim), die Tür ist von außen stets verschlossen“ (Otto 1986, 67). Bettelheim wollte die Eltern ausschließen, da er ja annahm, daß sie für die Störung des Kindes verantwortlich sind, weshalb er maximal zwei bis drei Kontakte jährlich zuließ. Andererseits wollte er aber nicht den Eltern das Gefühl vermitteln, sie seien schuld. Die Eltern verhalten sich in einer bestimmten Weise, aber sie tun es, „weil sie sich nicht anders verhalten können“³, aber er verglich die Mütter auch mit „Wächtern von Konzentrationslagern“ (ARRI 1990 a, S. 6.). „Das wilde Verhalten der autistischen Kinder scheint das Resultat der Unmenschlichkeit einiger Leute, gewöhnlich der Eltern, zu sein. ... Wilde Wolfskinder werden offenbar geschaffen ..., wenn sich die Mütter wie Unmenschen verhalten.“⁴ Die Mitwirkung der Mutter bei der Behandlung lehnte er ab als „Gipfel der Ironie“, denn in seinen Augen konnte gerade die Person, die verantwortlich für den Zustand des Kindes war, ihm nicht helfen.

Erst nach Bettelheims Tod wurde durch die Mitarbeiter bekannt, daß er die Kinder bei der Therapie geschlagen hatte. Auch heute noch gibt es Unverständnis über autistisches Verhalten und Schuldzuweisungen an die Mütter. Ein Lehrstuhlinhaber für Kinder- und Jugendpsychiatrie sagte zur Mutter eines autistischen Kindes: „Lassen Sie uns den Jungen mal sechs Wochen da, dann kriegen wir ihn schon hin.“⁵ Und ein anderer Professor sagte zu einer Mutter: „Es ist kein Wunder, daß

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 109.

² Bettelheim, B.: Die Geburt des Selbst, S. 82.

³ Bettelheim, B.: Die Geburt des Selbst, S. 529.

⁴ Bettelheim, B. zit. in Schmauch: Ist Autismus heilbar?, S. 98.

⁵ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 102.

sich ihr Sohn so seltsam verhält. Das liegt daran, daß Sie diese Kälte ausstrahlen. Das sieht man schon daran, daß Sie immer diese blauen Pullover tragen.“¹ Rupprecht (1984) weist auf ein Gutachten einer Psychoanalytikerin hin, die noch 1982 bei einem autistischen Mädchen „unerfüllte, anspruchsvolle Wünsche nach Liebe“ als zentrales Problem ihrer Behinderung erkannt haben wollte. J. K. Wing (1972) zitiert Diemeyer 1976, der ebenfalls diese Auffassung vertrat: „Meistens jedoch liegt die Ursache darin, dass das Kind von der Mutter oder Pflegeperson zurückgewiesen oder ... vernachlässigt wurde.“²

Dalferth (1990) kritisierte Bettelheims These (Störung im Verständigungsprozeß zwischen Mutter und Säugling). Es könne niemand mehr ernsthaft behaupten, „es handele sich beim frühkindlichen Autismus um ein lediglich milieureaktives Verhalten“ (1990, 258).

Auch Remschmidt wendet sich gegen die These einer Psychogenese des frühkindlichen Autismus, da sich autistische Kinder schon im Säuglingsalter von gesunden unterscheiden. „Eltern sind nicht die Verursacher des autistischen Verhaltens ihres Kindes, und auch die neueren Erkenntnisse der Erbeeinflüsse sind nicht in diese Richtung zu deuten. Vielmehr weisen gerade die Erkenntnisse aus den letzten Jahren darauf hin, daß es sich beim frühkindlichen Autismus um eine primäre neurobiologische Störung handelt, die erst sekundär Auswirkungen auf die Eltern-/Kindbeziehung hat.“³

Wischer (1986) und Lösche (1988, 1989) berichten, daß auch ungeschulte Beobachter ab dem 6. Lebensmonat abweichendes Verhalten bei später als autistisch diagnostizierten Kindern erkennen konnten.

Zu 10: Fehlerhafte Individuation

Diese Theorie besagt, daß die Kernstörung bei der kindlichen Psychose eine Defizienz in der Nutzbarmachung des mütterlichen Partners während der symbiotischen Phase ist, und daraus folge die Unfähigkeit, die Repräsentanz der Mutter zum Zwecke der Polarisierung zu verinnerlichen. Jeder Säugling befindet sich nach Mahler in einer Art von normalem Autismus. „Der Kern der kindlichen Psychose liegt in einer fehlerhaften oder mangelnden Individuation“ (Mahler 1972,

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 102.

² Diemeyer zit. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 341, Ausg. 1993.

³ H. Remschmidt: Autismus, S. 36f.

38). Wenn das Kind entdeckt – nach der Entmischung der amorphen Es-Ich-Phase – daß es außerhalb des eigenen Körpers jemand gibt, nimmt es den ersten Kontakt mit der Welt auf. Das psychotische Kind gelangt nicht über die Mutter zum Realitätsbewußtsein, so daß „niemals ein sicheres Gefühl für die äußere Realität“ entsteht (ebd. 53). Mahler sieht die autistische Störung als erblich oder in den ersten Lebensstagen und Wochen erworben an. Die erste „normale Phase“ des Autismus persistiert. Die Therapie besteht in unaufdringlichem Kontakt, damit eine Art „primitiver Kommunikation“ zwischen Mutter und Kind entsteht. Wenn das Kind die Mutter als Ursache seines Wohlbefindens erkannt hat, stellt sich eine Beziehung her, gemeinsames Handeln mit Objekten wird möglich, und das Kind erkennt teilweise die Außenwelt. Auf Mahlers Erkenntnissen baute die Forschung wesentlich auf, wenn sie auch den Nachweis, warum sich eine Beziehung zwischen Mutter und Säugling nicht bildet, schuldig bleibt. Kusch und Petermann (1991 a) meinen, daß die Autisten beim Aneignungsprozeß von der Realität durch ein angeborenes Defizit zu Fehlentwicklungen kommen. Da es sich nach der Theorie um einen angeborenen Defekt handelt, kann die Therapie nur bei den Verhaltensproblemen ansetzen. Hermelin (1987) empfiehlt eine „Schule der Gefühle“.

Die fehlerhafte Ich-Entwicklung sollte stets vor dem Hintergrund eines Primärfaktors (konstitutionell bedingt, angeboren, hereditär) betrachtet werden (Mahler, Dzikowski). Eine negative Eltern-Kind-Beziehung kann nicht zu der schwerwiegenden Entwicklungsstörung führen, wie sie der frühkindliche Autismus darstellt, der als Wahrnehmungsverarbeitungsstörung erscheint und deren Folge eine massive Entwicklungsstörung ist (American Psychiatric Association und DMS III).

Wie man den Autismus auch betrachten mag, die Informations- und Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen – unabhängig vom Primärfaktor – sind der „Dreh- und Angelpunkt“ des frühkindlichen Autismus (Dzikowski).

Theorie der logischen Formen

Nach Innerhofer und Klicpera (1987) sind „Logische Formen“ Ordnungsoperationen einer wahrnehmenden Person, die zu eingeübten Gewohnheiten werden, damit Reize „schnell und konsistent verarbeitet werden“ (Logisches Schema). Sie

unterscheiden Sprach-Vorstellungs- und Reihungsmodus (Sprachschema S, Vorstellungsschema V, Reihungsschema R). Im Sprachschema werden sprachliche Informationen verarbeitet, ohne daß Vorstellungen damit verbunden sind. Diese entstehen im Vorstellungsschema (innere Vorstellung von Personen oder Orten u. a.). Der Reihungsmodus repräsentiert motorische Reaktionsfolgen wie sie für Laufen, Springen usw. nötig sind (Handlungsabläufe in Form von Reiz-Reaktions-Mustern). Nach Innerhofer und Klicpera (1988) haben autistische Kinder eine eingeschränkte Fähigkeit, Vorstellungsschemata zu bilden, und viele haben zur autistischen Beeinträchtigung noch eine Intelligenzminderung. „Frühkindlicher Autismus ist auf die mangelnde Entwicklung der Integrationsverarbeitung zurückzuführen“¹. Autistische Kinder versuchen nun „die Defizite im Bereich der logischen Formen durch Einschränkungen des Lebensraumes, durch ganz spezifische Gedächtnisleistungen und anderen Ersatzmöglichkeiten zu kompensieren“.² Als Therapie wird vorgeschlagen „V-Schemata zu generieren“ (ebd. S.221) und Kompensationsversuche zu stärken, außerdem mache die Festhaltetherapie, dadurch daß Ängste abgebaut werden, das Kind für die Therapie zugänglicher.

Zwei-System-Theorie der Informationsverarbeitung

AIT Aufmerksamkeits-Interaktionstherapie von Hartmann/Rohmann wird als „Basistherapie“ verstanden mit dem Ziel der „Änderung einer hypothetischen Basisstörung“³.

Diese Therapie wurde für autistische Kinder und Jugendliche entwickelt, wird aber auch bei Störungen der Kommunikation oder bei Zwängen eingesetzt. Es sollen dadurch die minimalen expressiven Möglichkeiten der Kinder aktiviert werden, damit ein Kommunikationsprozeß mit dem Therapeuten erst möglich wird, wobei beide Partner voneinander lernen sollen. Es wird von einer „Zwei-Prozeß-Theorie“ der Informationsverarbeitung ausgegangen. Die Informationsverarbeitung findet durch den Prozeß Wahrnehmen und Erfassen neuer Informa-

¹ Innerhofer und Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 29.

² Innerhofer und Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 37 f.

³ Rohmann, U. und H. Hartmann: Autoaggression, S. 151.

tionen und den Prozeß des Handelns und Verarbeitens statt: „Wahrnehmungs-Neuheits-Prozeß“ und „Handlungs-Bekanntheits-Prozeß“¹. Beide Prozesse stehen in einem Gleichgewicht, das nicht gestört werden darf, da sonst die innere Informationsverarbeitung und das angemessene Reagieren auf die Außenwelt ebenfalls gestört ist. So sollen selbststimulierende Verhaltensweisen die Aufnahme neuer Informationen verhindern. Der Interaktionspartner ist der Therapeut, er ist Vermittler zwischen Kind und Umwelt und er entwirft Reaktionsmuster zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. „Der Therapeut (macht) sein Verhalten von der Aufmerksamkeit des Kindes abhängig, bzw. läßt sich davon leiten.“²

Bei Hartmann und Rohmann (1984) stehen die Betrachtungen zweier Informationsverarbeitungssysteme und die über diese Systeme abgelaufenen Prozesse im Vordergrund. Diese Theorie geht davon aus, daß jede Information gleichzeitig und parallel in zwei unterschiedlichen Systemen verarbeitet wird, nämlich in dem der Verarbeitung neuer Aspekte und dem der Verarbeitung bekannter Aspekte. Während des Informationsverarbeitungsprozesses wird Vertrautes erkannt.

Die Information wird in den sensorischen Assoziationsfeldern des Neokortex mit gespeicherten Gedächtnisinhalten verglichen und außerdem auf Neuigkeitsinformationen hin überprüft.

Die neue Information wird mit gespeicherten Informationen verglichen und aktiviert immer stärker das Bekanntheitssystem. Es kommt zu einem „Aha-Erlebnis“. Erfährt der Mensch eine neue Information, erfolgt eine affektive Bewertung; bei einer bekannten Situation oder Information kann er sie gleich in bereits bekannte Schemata einordnen.

„Das Defizit bei der Informationsverarbeitung schizophrener und kindlich-autistischer Patienten besteht nach der Zwei-System-Theorie in einer Insuffizienz der Steuerung durch die Neuheit-Bekanntheits-Relation von Information während ihrer Verarbeitung.“³ So entstehen Enthemmungs- und Hemmungsprozesse, und der Informationsaustausch zwischen beiden Systemen ist gestört.

Je nach Prüfungsergebnis geschieht eine Erhöhung des Erregungsniveaus nicht mit entsprechender Reaktion oder emotionaler Bewertung. „So können motorische und sensorische Fähigkeiten allein aufgrund von praktischer Erfahrung erworben

¹ Hartmann, H. et al.: Die Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie, S.130.

² Rohmann, U. und H. Hartmann: Autoaggression, S.152.

³ Hartmann und Rohmann: Eine Zwei-System-Theorie der Informationsverarbeitung ..., S. 272 f.

werden, so daß eine angemessene Ausführung möglich wird“ (Kischkel 1988, 87). „Die kontextabhängigen kontrollierten und episodischen Prozesse sind eine Funktion des limbischen Systems“ (ebd.). Da keine Hinweise auf die Therapie gegeben werden, hat die Theorie in der Praxis kaum Anklang gefunden.

Hartmann (1988) nimmt an, daß die Zwei-System-Theorie der Informationsverarbeitung (Störung in der Identifizierung von Neuheits- und Bekanntheitsanteilen in der Information) mit Läsionen von Amygdala und Hippokampus einhergeht. Hartmann arbeitet an Untersuchungen, deren Ergebnisse noch ausstehen. Als Therapie wird von Hartmann die Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie genannt, wobei „symmetrische Interaktionen in besonderem Maße geeignet sind, diese Steuerungsprozesse zu stabilisieren und zu verbessern“¹ (Hartmann 1986, 242). Nach und nach werden kleine Variationen in die gespiegelten Elemente eingebracht. Nun imitiert das Kind den Therapeuten, indem es das Neue in sein Verhalten integriert, wodurch es zu etwas Bekanntem wird. Neuheit und Bekanntheit werden verknüpft. Nun können komplexere Interaktionen entstehen.

Der Therapeut imitiert, „spiegelt“ alle Verhaltensweisen u. a. die Äußerungen des Kindes (Laute, Stereotypen, aber keine Autoaggressionen) und merkt dabei, welche Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit des Kindes wecken. Dadurch bekommt er Hinweise für Interaktionsmöglichkeiten, wodurch ein Interaktionsmuster entsteht. Es wird auf der Interaktionsverarbeitungsstufe „Bekanntheit“ registriert. Der Therapeut kann das „Spiegeln“ variieren.

Nach Scitovsky (1989, S. 54 f) ist der „Konsum“ von Neuheiten eine erlernte Fähigkeit. Aber Dawson (1983, S. 269) untersuchte zehn autistische Kinder, Jugendliche und Erwachsene und fand eine größere linksseitige Dysfunktion des Gehirns. Rumsey et al. (1988, S. 134) untersuchten u. a. mit Computertomographie mögliche Asymmetrien der Hemisphären bei 15 autistischen Männern von 18 bis 39 Jahren, und 20 Personen der Kontrollgruppe. Es ergaben sich keine Hinweise auf ungewöhnliche Gehirnasymmetrien. Wais (1988) weist auf die Schwierigkeit hin, die Funktionsausfälle genau zu erkennen – selbst bei nachgewiesener Schädigung einer Hirnhälfte. Dawson (1985) wies bei einigen autistischen Kindern auch eine veränderte Hirnstromkurve nach.

¹ H. Hartmann: Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie mit psychotischen Kindern, S. 242.

Jantzen (1985, S. 286) führt aus, daß die eingeschränkten sensomotorischen und sprachlich begrifflichen Strukturen beim Autismus nicht durch verhaltenstherapeutische Trainings- oder Patentrezepte wie z. B. die „Haltetherapie“ zu überwinden sind, sondern nur durch gestaltete soziale Situationen. „Wir können lediglich Bedingungen schaffen, die es dem Ich ermöglichen, sich selbst weiter zu entwickeln.“¹

Kischkel (1988) entwickelt eine Theorie des Störungsmodells im frontolimbischen Systems. Hierbei handelt es sich um eine gestörte frontolimbische Informationsverarbeitung. Er geht davon aus, daß jede Sinnesinformation in dualer Weise verarbeitet wird. „So können motorische und sensorische Fähigkeiten allein auf Grund praktischer Erfahrung erworben werden, so daß eine angemessene Ausführung möglich wird.“²

Insuffizienz der informellen Akkomodation

Sievers (1982, 94) meint: „Die zentrale Behinderung des autistischen Kindes besteht in der Einschränkung bzw. in dem völligen Fehlen der Fähigkeit, Erwartungen und Superzeichen zu bilden.“ Da ein übergeordneter Regler nicht ordnungsgemäß funktioniert, kann das Kind nicht syntaktische Information zu pragmatischer Information reduzieren, d. h. die Informationsmenge der Reize kann nicht durch Informationsverdichtung reduziert werden (Verringerung von Einzelinformationen durch Bündelung wird „Bildung von Superzeichen“ genannt). Fehlt beim autistischen Kind dieser Prozeß, erreichen zu viele ungeordnete Informationen den Kurzzeitspeicher, was diesen überlastet und zu einer informationellen Deprivation führt. Das Kind versucht deshalb mit einer Gegenregulation mit dem Reizchaos fertig zu werden. „Symptome der informationellen Deprivation sind Wahrnehmungsauffälligkeiten autistischer Kinder, ihre Intelligenzdefekte, die Kommunikations- und Sprachprobleme.“³

¹ Fröhlich, A.: Basale Stimulation, S. 136.

² Kischkel, W.: Autistisches Syndrom bei Störung des frontolimbischen Systems, S. 87.

³ Sievers, M.: Frühkindlicher Autismus, S. 146.

Zur Therapie wird empfohlen, die Fähigkeiten des Kindes zu fördern, die „Lernsituationen des Kindes [sollen] einfach, reizarm und strukturiert gestaltet werden sowie mit absoluter Regelmäßigkeit stattfinden“¹.

Wahrnehmungsverarbeitungsstörung: Bevorzugung kinästhetischer Information

Baum (1978) fiel auf, daß autistischen Kindern die Verarbeitung kinästhetischer (die Bewegung betreffend) Informationen leichter fiel als die der visuellen oder akustischen Reize. Eltern berichteten, daß die Kinder nachts sich „bewegen, als sei es heller Tag“². Es zeigte sich bei der Untersuchung, daß sich autistische Kinder in einem dunklen Raum ganz anders verhielten als normale. Sie schienen die Dunkelheit nicht recht zu bemerken und setzten oft ihre Stereotypen fort. Baum schloß daraus, daß – wenn dem Kind visuelle und kinästhetische Informationen gleichzeitig zu Verfügung stehen – dieses sich von den Bewegungsreizen und weniger von den visuellen leiten läßt. Diese Kinder steuern den Ablauf ihrer Bewegungen nicht durch Ausnutzen der visuellen Information. „Eine visuell-motorische Kontrolle in normalem Ausmaß (wird) nicht entwickelt.“³ Dalferth (1988) meint, daß autistische Kinder – wenn andere Sinneserfahrungen vorhanden sind – die visuellen Eindrücke ausklammern. Aber gerade in der frühkindlichen Entwicklung sind die visuellen Sinneseindrücke von entscheidender Bedeutung bei der Ausbildung von Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zwischen Mutter und Kind. Blickkontakt und Lächeln (proximaler Reiz) sind Grundlage für eine normale affektive Entwicklung. Bormann und Kischkel (1987, 1990) weisen auf den unzureichenden Blickkontakt hin, der zu den Kardinalsymptomen des Autismus gehört.

Dalferth postuliert: „Der Ursprung des emotionalen Meidungs- und Abwehrverhaltens könnte darin gesehen werden, daß das autistische Kind infolge perceptiver Defizite, der unzureichenden intermodalen Zusammenarbeit und Integration, die Augengestalt, das positiv stimulierende Gesicht der Mutter nicht rechtzeitig und

¹ Sievers, M.: Frühkindlicher Autismus, S. 194.

² Baum, J.: Das Verhalten autistischer Kinder in der Dunkelheit, S. 66.

³ Baum, J.: Das Verhalten autistischer Kinder in der Dunkelheit, S. 71.

adäquat erkennen kann.“^d Es erschrickt immer wieder vor dem visuellen Reiz (Gesicht, Augen der Mutter), den es nicht versteht und besetzt diesen Anblick mit Angst und verschließt sich vor positiven Empfindungen. Aus den entwickelten Abwehrstrategien entstehen zwanghafte, stereotype und autoaggressive Verhaltensmuster. Die Ursache ist nach Dalferth ein kognitives Defizit.

Baum (1978) untersuchte 10 autistische Jungen von 4 bzw. 6 bis 14 Jahren, 9 minderbegabte nicht autistische Kinder und 15 normale Kinder. Die Kinder konnten 10 Minuten spielen, dann wurde langsam das Licht verringert. Außer dem Versuchsleiter war noch eine Betreuungsperson anwesend. Die Kinder konnten sich bewegen oder spielen. Nach dem Versuch wurden die Kinder über ihre Beobachtung befragt. Die autistischen Kinder bemerkten das geringe Licht kaum und bewegten sich weiter. Wird der Kontakt über die Grundwahrnehmungssinne gesucht, so stellt sich der Blickkontakt meist ein (Dzikowski 1988, Helbig 1990).

Hirnorganische Verursachungstheorien

Dazu gehört die Annahme, daß neben der autistischen Symptomatik eine geistige Langsamentwicklung mit Sprachverzögerung und sensomotorischen Einschränkungen besteht. Es wird deshalb in der Autismusforschung eine Läsion des Gehirns für Verhaltensauffälligkeiten zugrunde gelegt. Kognitive Defizite und mangelnde Emotionalität seien auf diese Läsion zurückzuführen, die durch äußere Einflüsse ausgelöst wird und die Groß- und Mittelhirnfunktion beeinträchtigt. Dafür spricht die Schwierigkeit der Autisten, sich in Personen hineinzusetzen oder sich etwas vorzustellen und Neues zu lernen bzw. das Gelernte auf andere Situationen zu generalisieren. Auch besonders intelligente Autisten zeigen autistische Verhaltensweisen wegen unbefriedigender Wahrnehmungsverarbeitung.

In der röntgenologischen Darstellung fanden Hauser et al. (1975) unter 18 autistischen sprachgestörten Kindern mit einzelnen neurologischen Symptomen aber ohne diagnostizierbaren neurologischen Erkrankungen bei 15 Kindern Ventrikelerweiterungen. Bei 10 war nur der linke Seitenventrikel betroffen, bei den an-

¹ Dalferth: Visuelle Perzeption ..., S. 76.

deren Fällen war die linke Seite mehr betroffen als die rechte. „Am auffälligsten war die häufige Erweiterung des linken Temporalhorns, was auf eine Schädigung der medialen linkstemporalen Strukturen (Hippocampus und Amygdala) zurückgeführt wurde.“^d

Pathologische EEG-Befunde sind bei autistischen Kindern häufiger als bei anderen geistig Behinderten (De Myer 1975). Das Risiko, daß Autisten bis zum 18. Lebensjahr Anfälle (Epilepsien) bekommen, beträgt rund 21 % (Deykin und Mc.Mahon 1979)

Die prä- und perinatale Entwicklung autistischer Kinder verläuft oft unter biologisch ungünstigen Bedingungen (Torrey et al. 1975). Nach einer Studie von Gillberg (Gillberg und Gillberg 1983) bestehen bei 48 % der Kinder Hinweise auf Risikofaktoren in der pränatalen Zeit, die auffallend ungünstiger waren als bei der Kontrollgruppe. Jedoch bringt keiner der bei autistischen Kindern festgestellten Risikofaktoren ein hohes Risiko der Schädigung des Zentralnervensystems mit sich wie dies bei Frühgeburten oder nach Sauerstoffmangel der Fall ist.

Die Ursache der Hirnverletzung können z. B. Rhesus-Unverträglichkeit der Eltern, Infektionen der Mutter (Röteln, Masern, Toxoplasmose u. a. sein, Asphyxie bei der Geburt, Röntgenstrahlung, Frühgeburt, Traumen, Insektizide u. v. a. m.). Die Organisation des Gehirns ist mangelhaft, wenn Entwicklungsstufen übersprungen wurden. So entsteht eine Differenz zwischen chronologischem und neurologischem Alter. Deshalb soll nach Delacato (1975, S. 141) das Kind die Stufe des Krabbelns nachholen.

Eichhorn, Goetze und Klein (1982) vertreten die Hypothese, daß Autismus ein Teilaspekt eines hirnorganischen Psychosyndroms durch frühkindliche Hirnschädigung sei, wobei die Grundstörung wahrscheinlich durch optisch-akustische Wahrnehmungsprozesse bedingt sei.

Die Häufigkeit epileptischer Anfälle beim Autismus weist auf hirnorganische Defekte hin. Die Befunde der neurologischen Forschung legen den „Schluß nahe, daß es keinen gemeinsamen ätiologisch-wirksamen hirnorganischen Faktor beim frühkindlichen Autismus gibt, ... jede Läsion oder Funktionseinschränkung birgt per se ein Autismusrisiko ... Es sollte daher beim Autismus eher von einer hirnorganischen Disposition oder einem zusätzlichen Faktor gesprochen werden, die erst

^d P. Innerhofer und Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 158.

in Kombination mit anderen Faktoren oder Dispositionen zum Bild des frühkindlichen Autismus führt.¹

Kusch und Petermann (1991 a, 1991 b) gehen pragmatisch vor. „Ihre entwicklungspsychologische Sichtweise des Autismus verbindet die intellektuell-kognitiven mit den sensomotorischen und sozialkommunikativen Störungselementen und stellt die Bewältigung des täglichen Lebens und die Persönlichkeitsentfaltung des autistischen Kindes in den Mittelpunkt einer entwicklungsorientierten Autismustherapie.“²

Diese Forschungsrichtung ist zukunftsweisend. Verschiedene Ursachenmodelle werden unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung integriert und praxisnah für die Betroffenen umgesetzt.

Moderne Forschungsergebnisse sind jetzt auch durch Computertomographie möglich. Dadurch weiß man heute, daß eine relativ hohe Häufigkeit von besonders linksseitigen Ventrikelerweiterungen besteht (bei 15 von 18 autistischen Kindern). Tsai et al. (1985) ermittelten bei 47 von 100 autistischen Kindern abnorme EEG-Befunde.

Deykin und Mac Mahon (1980) stellten bis zu 28mal höhere Häufigkeit epileptischer Anfälle bei Autisten fest als bei der Grundgesamtheit der Bevölkerung.

Weber (1982 a, S. 10) und Kehrer (1988 b, S. 49) nehmen beim Autismus ein polyätiologisches hirnorganisches Psychosyndrom an, wobei Kehrer auch eine erbliche Disposition sieht, „ohne daß man von Erbkrankheit sprechen könnte“. Der Schweregrad der Störung hängt von der hirnorganischen Komponente ab. Psychische Faktoren (Vernachlässigung) können allenfalls eine verstärkende Wirkung haben, wenn die eigentliche autistische Störung schon vorhanden ist.

Hermle und Oepen (1987) beschrieben in einer Fallstudie eine gestörte morphologische und funktionelle Hemisphärenlateralisierung bei einem Asperger-Autismus. Ihre Begründung ist das frühe Auftreten der Störung bei nur leicht gestörten kognitiven Funktionen und den Ergebnissen aus dem Hawie-Test. Dabei wurden sprachliche (linkshemisphärische) Anforderungen gut gemeistert, aber im visumotorischen Handlungsteil gab es Einschränkungen, sowie im emotionalen und sozialen Bereich, also in den rechtshemisphärischen Funktionen. Auch in

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 206.

² Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 213.

Tierversuchen mit Ratten wurde nachgewiesen, daß „eine störbare Dominanz der rechten Hemisphäre für Aufmerksamkeit, Emotion und räumliche Orientierung besteht“ (Hermle et al. 1987, S. 646).

Das symptomatologische Bild des Autismus soll vom Zeitpunkt und Ausmaß in der vorgeburtlichen Entwicklung abhängen.

Danach tritt Asperger-Autismus bei kurz- und frühzeitiger Schädigung auf, während sich bei länger anhaltender Beeinträchtigung ein Kanner-Autismus bildet.

Da bei Autisten tatsächlich intellektuelle Einschränkungen häufig mit epileptischen Anfällen auftreten, wird eine Störung der beiden Großhirnhälften oder in deren Funktion vermutet.

Durwen (1987) verwirft die Untersuchungsart von Hermle et al. Er bezweifelt eine rechtshemisphärische Funktionsstörung und sieht in den Befunden auch die Möglichkeit einer linkshemisphärischen Störung.

Fein et al. (1981) untersuchte 9 autistische Kinder mit abnormalen auditiv evozierten Potentialen und 7 autistische Kinder mit unauffälligen Hirnkurven. Die Kinder mit Hirnstammstörungen erbrachten bei Aufmerksamkeit und Sozialverhalten geringe Leistungen, nicht aber bei Sprache, Bewegung und perzeptiver Funktion (Fein et al. 1981, S. 303)

Grillon et al. (1989) konnten überhaupt keine Auffälligkeiten in ihren Samples (8 autistische, 8 sprachgestörte und 10 nicht behinderte Kinder) bei auditiv evozierten Reaktionen feststellen. Die Forscher schlossen daraus, daß die Behinderung nicht auf eine gestörte Informationsverarbeitung im Hirnstamm zurückgeht.

Wong und Wong (1991, S. 329) untersuchten 38 autistische Kinder, 19 geistig Behinderte und 20 Nichtbehinderte. Die autistischen Kinder hatten deutlich längere Meßwerte als die normalen, was nach Wong und Wong auf eine Hirnstamm-pathologie hinweist.

1988 untersuchten E. Courchesne et al. mittels Kernspintomographie das Kleinhirn von 18 autistischen Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen (von 6 bis 30 Jahren), die dem frühkindlichen Autismus zugerechnet wurden. Dabei fanden Forscher eine signifikante Verkleinerung der Kleinhirnlappen VI und VII. Da das Kleinhirn Funktionen wie Gleichgewicht, Muskelspannung, Koordination von Bewegungen erfüllt (Forssmann und Heym 1974, S. 104), könnte nach Courchesne et al. die Unterentwicklung bestimmter Teile des Kleinhirns das autistische

Verhalten bedingen. Kognitive Funktionen können ebenfalls beeinträchtigt sein wie auch die Verhaltenssteuerung. Auch könnten die sensomotorischen Entwicklungen so gestört sein, „daß eine normale sensomotorische und darauf aufbauende intellektuelle Entwicklung gar nicht mehr zustande kommen kann“¹.

Durch Verbindung des Kleinhirns zum Hirnstamm und Thalamus können deren Funktionen gestört sein (Aufmerksamkeitsverhalten, sensomotorische Modulation, Regulation autonomer Aktivität, motorische Initiative).

Ein externer Faktor könnte auch eine nachteilige Entwicklung auf das Wachstum von Nervenzellen nicht nur im Kleinhirn bewirken. Eine entsprechende Untersuchung ist mit heute verfügbaren technischen Mitteln noch nicht möglich. Die Untersuchungsergebnisse von Courchesne et al. sprechen eher für eine entwicklungsbedingte Einschränkung als für eine Atrophie oder sekundäre Degeneration.

Heh et al. (1989) untersuchten mittels Positronen-Emissionstomographie (PET) die Vorgänge im VI. und VII. Kleinhirnlappen z. B. Glucosestoffwechsel von 7 autistischen und 8 nicht-autistischen Patienten (keine Altersangabe), und stellten keine Unterschiede in Hirnaktivität und Hirnfunktion zwischen beiden Gruppen fest.

Rumsey et al. (1988) und Garber et al. (1989) überprüften unabhängig voneinander die Morphologie des Gehirns von 5- bis 19jährigen Patienten, wobei die Größe des IV. Ventrikels eine Rolle spielte. Je größer dieser mit Hirnflüssigkeit gefüllte Hohlraum ist, desto kleiner sind die umgebenden Hirnsubstanzanteile.

Rumsey et al. (1988, S.127) fanden bei 15 autistischen Männern bei keinem Anzeichen von Atrophie oder eine Vergrößerung der IV. Ventrikels.

Garber et al. (1989) konnten bei 15 autistischen Patienten und einer Kontrollgruppe mit Kernspintomographie keinen vergrößerten IV Ventrikelhohlraum feststellen. Rumsey folgert, daß eine Störung des Kleinhirns in bestimmten Teilen vorhanden sein könnte, was aber äußerlich nicht sichtbar ist, da sie die innere Struktur der Hirnregionen betrifft.

Baumann und Kemper (1985) fanden bei Autisten im Kleinhirn eine Verringerung der Purkinje-Zellen, weshalb die Forscher Reifungsstörungen des Gehirns annehmen.

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 183.

Autismusauslösende Faktoren, die aber nicht die alleinige Ursache für den Autismus sind, werden genannt: Pockenimpfung, Röteln, Embryopathie, Windpocken, Toxoplasmose, Gilles de la Tourette-Syndrom, Zöliakie, Muskeldystrophie u. a. Hamdan-Allen (1991) beschreibt einen Fall von Trichotillomanie bei Vorhandensein anderer autistischer Symptome. Hamdan-Allen vermutet einen Zusammenhang zwischen beiden Auffälligkeiten in gestörten serotonergen Funktionen, da sich beide Symptome mit den gleichen Medikamenten beeinflussen ließen (Fluoxetin, Clomipramin).

Kehrer (1988 b) berichtet, daß in wenigen Fällen nach der 1. Pockenimpfung Kinder mit einem Jahr an Encephalitis erkrankt seien. Der Autorin ist ein Fall bekannt, bei dem ein Kind nach Pockenimpfung an Encephalitis starb. „Den wenigsten ist bewußt, daß es immer – also nach jeder Impfung – zu Hirnreaktionen kommt, die zu mehr oder weniger schweren Schäden führen können. Bei genauem Studium wird man immer wieder feststellen, daß hyperaktive Kinder durchaus mehr oder weniger dezent ausgeprägte Zeichen von Autismus erkennen lassen.“¹

Prof. Dr. W. Ehrengut (Direktor für Impfwesen und Virologie Hamburg) weist darauf hin, daß zu den Nebenwirkungen der Pertussisimpfung Dauerschäden 10 Jahre nach der Impfung auftraten, die in der akuten Situation keine Schädigung erkennen ließen (ebd. S. 17) ... „So gesehen, erscheinen Syndrome wie Hyperaktivität, Legasthenie, Aggressivität, Sprachverzögerung, Autismus und vieles mehr in einem ganz anderen Licht.“²

Kehrer (1989) nimmt wenigstens eine „Teilursache eines autistischen Syndroms“ nach Pockenimpfungen an, bei den wenigen von ihm beobachteten Schäden (seit 1972 wird in Deutschland keine Pockenschutzimpfung mehr durchgeführt).

Stubbs, Ash und Williams (1984) fanden in 10 Jahren bei 76 autistischen Kindern 4 % mit Zytomegalieviren, was 2,7- bis 8mal häufiger ist als in der Normalbevölkerung. Es müßte also noch auf weitere durch Viren verursachte Erkrankungen geachtet werden, die mit Autismus auftreten.

Veeh (1990) beschrieb einen Fall, in dem eine Erbkrankheit bei ausgeprägtem Autismus auftrat (tuberöse Hirnsklerose). Dabei bilden sich Tumore im Gehirn, am Augenhintergrund aber auch in Nieren, Herz und Lunge.

¹ Natur und Heilen, 6/2000, S. 18.

² Natur und Heilen, 6/2000, S. 18.

Veeh beschreibt bei tuberöser Sklerose „autistische Rückzugsbestrebungen, Blickkontaktvermeidung, Stereotypien (überwiegend im Bereich der Motorik) Aggressionen, Autoaggressionen, fehlendes Spielverhalten, besondere Vorlieben, Hyperaktivität und Schlafstörungen“¹.

Es ist allerdings nicht sicher, ob das dem Autismus ähnliche Verhalten durch die Hirnmißbildungen bedingt ist, oder ob zusätzlich ein autistisches Syndrom vorliegt, weshalb nur ein Verdacht besteht, daß durch die genetisch bedingten Gewebeveränderungen ein autistisches Syndrom entstehen könnte. Schmid (1987, S. 11) rechnete Autismus nicht zum Komplex der tuberösen Sklerose, während Gillberg (1991, S. 6) zu dem Ergebnis kommt, daß etwa 3 bis 4 % der autistischen Kinder zusätzlich unter tuberöser Sklerose leiden.

Kehrer (1988 b) weist ebenfalls auf diesen Zusammenhang hin.

Innerhofer und Klicpera (1988, S. 155) berichten, daß bei einigen autistischen Kindern Erkrankungen auftreten, die zu zerebralen Funktionsstörungen führen können. Diese Krankheiten stellen nicht die Ursache des Syndroms dar, sondern werden möglicherweise die gleichen Auslöser haben, oder es könnte (bei Vorhandensein einer genetischen autistischen Disposition) die Erkrankung das Syndrom zum Auslösen bringen.

De Long et al. (1981) wiesen drei Fälle einer von Herpes-Viren hervorgerufenen Hirnhautentzündung und einem dem autistischen Syndrom ähnlichen Symptombild nach. Auch Muskeldystrophie mit gleichzeitigem Vorhandensein von Autismus wurde von Kehrer (1988 a, S. 49) beschrieben.

Schilddrüsenunterfunktion (Hypothyreose) wurde beobachtet, allerdings fanden die Forscher mehrheitlich keinen Zusammenhang mit Autismus. Auch wenn – wie bereits ausgeführt – alle diese Erkrankungen nicht Ursache oder nicht alleinige Ursache des autistischen Syndroms sind, tritt die Symptomatik im Zusammenhang mit diesen Erkrankungen überzufällig häufig auf. Andererseits müssen Patienten mit den genetischen Erkrankungen keine autistischen Symptome zeigen. Es gibt keine Literatur mit Hinweisen, wie oft die untersuchten autistischen Kinder durch Infektionen in der Schwangerschaft geschädigt wurden.

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 192.

Rosenblum et al. (1980, S. 223) verglichen elektrische Hirnstromkurven, die als Reaktion auf einen bestimmten Reiz erfolgen bei 6 autistischen und 6 normalen Kindern. Die autistischen Kinder brauchten im Vergleich zur Kontrollgruppe länger, einen auditiven Reiz zu verarbeiten als die normalen Kinder, bis die elektrische Aktivität meßbar war, und die Hirnkurven der autistischen Kinder zeigten eine größere Variabilität.

Weitere Forschungen und Ergebnisse

Folstein und Rutter (1977) nehmen an, daß unbekannte Einflüsse vorhanden sein müssen, die aber noch nicht den Autismus auslösen, was erst durch eine zusätzliche Hirnschädigung durch den Geburtsvorgang geschieht. Geburtsschäden spielen nach Finegan und Quarrington (1980) bei der Entstehung des Autismus eine wichtige Rolle. Sie fanden bei autistischen Kindern häufiger Hinweise auf neuropathologische Faktoren als für die nicht betroffenen Geschwister und die Grundgesamtheit.

Für den Autismus sind nach Klicpera (1988) drei Funktionssysteme verantwortlich:

1. Störungen der dominanten Hemisphäre,
2. Störungen im Hirnstamm,
3. Störungen des mesolimbisch-frontalen Systems.

Klicpera (1988) hält die 3. Hypothese für die fundierteste, da dieses System für prä- und perinatale Schädigungen besonders anfällig ist, weil seine vasculäre Versorgung noch nicht voll entwickelt ist.

Die Abgrenzung von Autismus und Psychosen ist laut Kolvin (1971) möglich, da die psychotischen Störungen vom Alter abhängig sind, wenn sie auftreten und je nach Alter sich fundamental unterscheiden. Kindheitspsychosen mit schizophre-

ner Symptomatik sollen nach dem 3. und vor dem 15. Lebensjahr einsetzen. Sie sind allerdings selten (0,4 % vor dem 10. Lebensjahr).

Nach Howlin und Rutter (1988) reicht es nicht aus zu wissen, daß ein Autismus-Syndrom vorliegt, es muß vielmehr geprüft werden, ob außer anderen Problemen auch Ängste, Aggressionen und Sprachstörungen vorliegen, da jede Störung andere therapeutische Maßnahmen bedingt (Rutter 1985 b).

Neuere Forschungen betonen, daß Autismus zusammen mit anderen Krankheiten auftritt wie dem Rubella-Syndrom (Chess, Korn, Fernandez, 1971), tuberöser Sklerose (Hunt und Dennis, 1987) oder mit perinatalen Komplikationen (Tsai, 1987). Diese Kombination ist nachgewiesen (Reiss, Feinstein, Rosenbaum, 1986), jedoch wurde in epidemiologischen und klinischen Studien gezeigt, daß solche Ätiologien nur in einem kleinen Teil der Autismusfälle nachgewiesen wurden. So hat nach Rutter der Begriff „Autistisches Syndrom“ weiterhin Gültigkeit.

Das Hauptdefizit bei Autismus dürfte den Gebrauch der Sprache betreffen, - weniger Semantik oder Syntax (Cromer 1987) - d. h. das Problem sind soziale Aspekte und nicht Wortbedeutung und Satzbau.

Rutter berichtet (Kongreßbericht 1988) über neueste Ergebnisse einer Nachuntersuchung bei Erwachsenen. Keine der autistischen Personen mit normaler nicht-verbaler Intelligenz hatte eine Psychose entwickelt, während 3 von 20 Personen mit starken Entwicklungsstörungen der rezeptiven Sprache Paranoia aufwiesen, die im Jugendalter einsetzte.

Rutter erwähnt Forschungsergebnisse¹, die eine Verbindung von Autismus und Schizophrenie eher verneinen (Rutter 1974, Green, Campell, Hardesty, Padron-Gayol, Shell und Erlenmeyer-Kimling 1984).

Störung der affektiven Entwicklung

Hobson (1984, 1986 a, b) unterstellt in Anlehnung an Kanner (1943), daß beim autistischen Kind eine angeborene Störung im affektiven Kontakt vorhanden ist. Dieses primäre affektive Defizit schränkt die Fähigkeit ein, Befindlichkeiten bei anderen wahrzunehmen. Hobson (1984) fand, daß die mangelnde Fähigkeit, sich

¹ Rutter in: Autismus heute und morgen, S. 17.

in andere Menschen hineinzusetzen, nicht auf Einschränkung der räumlichen Wahrnehmungsfähigkeit beruht. Autistische Kinder sollen z. B. erkennen, „welche Geste als Ausdruck eines bestimmten Gefühls mit welcher Lautäußerung und Mimik verbunden sein könnte“¹. Die Ergebnisse zeigen, daß autistische Kinder im Vergleich mit nicht-autistischen Kindern mit der gleichen nonverbalen Intelligenz zwar den Bedeutungsgehalt in dem gegebenen Stimulationsmaterial erkannten, aber Schwierigkeiten hatten, verschiedene Ausdrucksformen des gleichen Gefühls (Mimik, Gestik, Laute u. a. m.) zu verbinden. Die Auffälligkeiten scheinen in der Art der Informationsverarbeitung zu bestehen, nicht in einer generellen Wahrnehmungsstörung bei Autisten.

Rutter nimmt auch eine „Andersartigkeit in der Verarbeitung der Hinweisreize mit sozialem und emotionalem Bedeutungsgehalt“² an und nicht einen grundlegenden Mangel in der Verarbeitung sensomotorischer Reize bei autistischen Kindern.

Störungen der kognitiven Prozesse und der Sprachentwicklung.

Baron-Cohen et al.(1985/86) weisen in Experimenten nach, daß autistische Kinder sich kaum vorstellen können, daß andere Menschen unterschiedliche Gefühle haben können, deshalb mißverstehen sie das Verhalten der anderen und behandeln sie wie Sachen oder werden durch Verhaltensweisen anderer irritiert (Gillberg 1990).

Auch Dawson und Fernald (1987) wiesen das Defizit bei autistischen Kindern nach, seelische Zustände (Vermutungen, Wünsche, Gedanken, Überzeugungen) bei anderen Menschen zu erfassen.

Leslie und Frith (1988) konnten nachweisen, daß autistischen Kindern die Fähigkeit zur Perspektivübernahme mangelt und daß sie intentionale Zustände bei anderen kaum erfassen können. „Dieser Aspekt betrifft die soziale Wahrnehmung“³.

Premack und Woodruff (1978) bezeichnen die Fähigkeit, die Umwelt aus dem Blickwinkel anderer zu sehen, als „Theory of Mind“. Bei normalen Kindern wird der Beginn der Entwicklung einer „Theory of Mind“ ab dem Ende des ersten Le-

¹ Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 23.

² Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 23.

³ Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 24.

bensjahres angenommen (Leslie 1987). Nach einer vorgeführten Puppenszene mit drei Puppen wurde gefragt, „was glaubt die eine Person, was die andere Person glaubt?“¹ konnten 90 % der normal entwickelten und 60 % der Kinder mit Down-Syndrom die Frage richtig beantworten, aber kein autistisches Kind (Baron-Cohen 1989). Warum das so ist, daß autistische Kinder nur unzureichend oder gar nicht eine „Theory of Mind“ entwickeln, ist nach dieser Untersuchung nicht beantwortet worden, es handelt sich aber wohl um Auswirkungen defizitärer Ordnungsoperationen, denen nach heutigen Erkenntnissen eine genetisch bedingte Ursache zugrunde liegt.

Remschmidt (1991) deutet die Ergebnisse aus dem Bereich der kognitiven Psychologie so, „daß die Besonderheit des autistischen Kindes im sozialen und inter-personalen Kontext (Mangel an Reaktionen auf andere Menschen, oder die eigentümlichen Reaktionen auf verschiedene Aspekte der Umgebung) auf spezifische Defizite in der sozialen Wahrnehmung zurückgeführt werden können. Nicht-autistische retardierte oder normale Kinder zeigen diese Besonderheiten nicht. Sie scheinen vielmehr autismusspezifisch zu sein.“²

In einer Untersuchung von Remschmidt und Schmidt (1986) wurden 72 Kinder untersucht, die nach dem ICD-9 (nach Rutter, Sturge und Shaffer) die Diagnose frühkindlicher Autismus hatten. Es wurde eine Symptomliste mit 21 Symptomen verwendet, die die Beurteilung der Symptome in drei Stufen erlaubte: „nicht vorhanden, deutlich (leicht) und ausgeprägt (schwer)“. Bei der Kategorie „ausgeprägt“ stehen soziale Kontaktstörungen (87,5 %) Leistungsdefizite (66,2 %) und Entwicklungsstörungen (61,97 %) an der Spitze, gefolgt von Hyperaktivität, Angstzuständen, psychomotorischen Symptomen und depressiven Verstimmungen. Sehr selten dagegen waren suizidales Verhalten, psychosomatische Störungen und dissoziales Verhalten.

Die Studie zur Beziehung zwischen kognitiven und emotionalen Störungen zeigte deutlich, daß „beide Störungsmuster miteinander assoziiert sind“ und auch bei verschiedenen Altersgruppen stabil sind. Patienten mit hohen kognitiven Einschränkungen weisen signifikant mehr emotionale Störungen auf. Nicht geklärt ist, ob die kognitive Störung primär ist und die emotionale hervorruft, oder ob die

¹ Baron-Cohen, zit. von Remschmidt, in: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 24.

² Remschmidt in: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 24.

emotionale die kognitive Einschränkung bewirkt. Es zeichnet sich aber ab, „daß der frühkindliche Autismus eine desintegrative Störung darstellt, die verschiedene Hirnfunktionen sowie die kognitive und emotionale Entwicklung gleichermaßen betrifft“¹.

Durch die Erkenntnis der Autismusforschung ist jetzt auch eine verlässliche differentialdiagnostische Abgrenzung der einzelnen Autistypen gegenüber anderen Störungen möglich. Die Leithypothese von Kolvin (1971) ist, daß „psychotische Störungen in der Kindheit von dem Alter abhängig sind, in dem der Prozeß einsetzt. Störungen, die in verschiedenem Alter beginnen, sind fundamental verschieden“².

Die Kernsymptome des frühkindlichen Autismus wurden auch bei später auftretendem Krankheitsbeginn gesehen, aber wesentlich seltener als bei Kindern mit frühem Beginn. Auch zeigte sich, daß bei der Kindheitspsychose, die nach dem 3. Lebensjahr beginnt, ein Zusammenhang mit der Schizophrenie - mit Halluzinationen in 81 % der Fälle - besteht. Die Häufigkeit von Schizophrenie der Eltern war gegenüber der Grundhäufigkeit erhöht (9,4 % wie bei Eltern erwachsener Schizophrener). Bei frühem Krankheitsbeginn traten keine Halluzinationen auf und es lag keine erhöhte homologe Belastung durch die Eltern vor. Interessant in der Studie Kolvins ist, daß die Eltern bei späterem Beginn der Kindheitspsychose meist der Arbeiterschicht angehören, bei frühem Krankheitsbeginn gab es kein erhöhtes Auftreten von Schizophrenie bei den Eltern, die auch überproportional häufig einer höheren Schicht angehörten.

Erst durch die Ursachenforschung ist eine adäquate Diagnose möglich. Ist sie zutreffend, ist es für das Kind günstig, weil somit eine frühe pädagogische und psychologische Betreuung ermöglicht wird.

„Unter pädagogischem Aspekt – darin scheinen sich heute die meisten Fachleute einig zu sein – ist eine sehr strenge und exakte Abgrenzung des ‚Autismus‘ weder notwendig noch angebracht.“³ Nach Rutter, Bartak und Newman (1971) liegt die diagnostische Schwierigkeit darin, daß „1. der frühkindliche Autismus nicht an einem bestimmten einzelnen Symptom zu erkennen ist, und 2. jedes einzelne

¹ H. Renschmidt: Neuere Aspekte zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus in Soziale Rehabilitation, S. 28.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, 1973, S. 285.

³ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, 1973, S. 284.

Symptom, das für ihn kennzeichnend ist, auch bei vielen anderen Zustandsbildern auftreten kann.¹

Es bleibt trotz großer Fortschritte in der Erkenntnis des Störungsbildes „Autismus“ der Forschung also noch ein weites Feld.

Ergebnisse der neueren Forschung

Starrheit und Rituale werden nur noch von wenigen Forschern den Eltern autistischer Kinder zugeschrieben, was früher häufiger der Fall war. Kanner und Eisenberg (1955) z. B. bescheinigten den von ihnen gesehenen Eltern „emotionale Frigidität, mechanische Art der Kinderpflege und fast völliges Fehlen emotionaler Wärme“. Sie sollen auf die körperlichen Bedürfnisse der Kinder nur mechanisch eingegangen sein, mit starren Ritualen. Die Eltern der von Kanner beobachteten Kinder kamen aus „highly intelligent families“, bei denen „a great deal of obsessiveness“ (Zwang) zu finden sei, und die Verwandten sollen sich auch „stark mit abstractions of scientific literary or autistic nature“² beschäftigt haben bei gleichzeitig geringem Interesse für andere Menschen.

Creak und Ini (1960) vertraten die Ansicht, daß es unter den Eltern ihrer Gruppe besondere Abnormitäten gäbe, aber bereits 1962 warnte Stroh (1961) davor, daß kindliche Störungen ihre Ursache im elterlichen Fehlverhalten haben, und Mahler (1952) betont, daß nicht alle Eltern autistischer Kinder diese nicht lieben könnten. Diese Ergebnisse scheinen der Autorin von wesentlicher Bedeutung für die Forschung zu sein, da gerade ja bei autistischen Kindern das Zusammenleben von Kindern und Eltern in der Regel noch weit über die Kindheitsjahre hinausreicht. Die ausschließliche Bedeutung äußerer Einflüsse (z. B. Tinbergen und Tinbergen, 1984, Tomatis, 1972) wird heute kaum noch von den Forschern vertreten. Dagegen wird die Meinung allgemein akzeptiert, daß nicht die Mutter durch falsche Behandlung des Kindes die Entstehung des Autismus hervorgerufen hat, wobei natürlich Fehlverhalten der Mutter eine vorhandene Autismusdisposition bzw. autistoide Züge beim Kind verstärken und „als weiteres verschlimmerndes Agens

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 284, Ausg. 1973.

² Kanner, L. zit. in: H. Kehrer Autismus S. 76.

in Frage kommen“¹ kann. Ebenso wenig wie man die Schule für Schulversagen oder Schülersuizid verantwortlich machen kann, kann man Eltern für den Autismus ihres Kindes verantwortlich machen. Dennoch sollen im einen wie im anderen Fall die zusätzlich belastenden Faktoren nicht übersehen werden. Darauf weist die Autorin besonders hin, da es bei dem von ihr unterrichteten, als autistisch diagnostizierten Kind gelang, schwere Entwicklungsrückstände (Sprachverständnis war um drei Jahre verzögert) nach wenigen Monaten zu beheben.

Die Meinung „autistische Kinder verstehen keinerlei Sprache, nicht nur die gesprochene Sprache, auch die Sprache der Gesten, der Mimik, der Bilder usw. ist für sie unverständlich“², (Lorna Wing 1971) ist auch weitgehend durch die Forschung relativiert worden, da Autisten eine sehr heterologe Gruppe bilden und viele – besonders Asperger-Kinder – die Sprache verstehen, auch wenn sie ihnen nicht zur Verständigung dient. Auch Mutisten verstehen Sprache in den meisten Fällen. Ihr Nichtsprechen bedeutet nicht immer, daß sie keine Kommunikation wünschen, es kann sogar umgekehrt die Absicht nach Kommunikation darin liegen: „Wenn ich nicht spreche, müssen die anderen um so mehr sprechen und sich um mich bemühen.“ Allerdings spricht die Forschung auch heute noch von einem „Auf-sich-selbst-Bezogenheit“ (L.Wing) der autistischen Kinder, die dadurch außerstande sind, die Fördermöglichkeiten der Umwelt zu erfassen und zu nutzen. Sie können deshalb weder die Welt noch sich selbst richtig entdecken.

Unbestritten in der Forschung ist ebenfalls, daß die Nachteile um so größer für das Kind sind, desto früher die Behinderung begann, also beim frühkindlichen Autismus bereits bis zum 30. Lebensmonat und beim Asperger-Autismus nach dem 36. Lebensmonat (in diesem Alter können die beiden Autismustypen diagnostiziert werden).

Auch im fehlenden „Raumerlebnis“ (L. Wing) sieht die Forschung eine wesentliche Autismusursache. Autistische Säuglinge können in der oralen Phase die Gegenstände nicht mit dem Mund erkunden wie gesunde Kinder und das Betasten nicht mit dem Geschauten in Zusammenhang bringen. Autistische Kinder erfassen nicht das Körperhafte in mehreren Dimensionen und ergänzen später auch nicht die entsprechende Bezeichnung des Gegenstandes.

¹ Kehrer: Autismus, S. 74.

² Lorna Wing: Das autistische Kind, S. 8.

Die moderne Autismusforschung hat viele Wege zur Therapie aufgezeigt, und obgleich Autismus nicht heilbar ist, vielerlei Anregungen für die Praxis gegeben. Es soll therapeutisch alles geschehen, was die Isolation aufbrechen kann (Musiktherapie, Logopädie, Psychotherapie, medikamentöse Therapie und - vor allem bei Asperger-Kindern - Anwendung motorischer Übungen), denn „zur Zeit weiß niemand, was wirklich echter Bestandteil autistischer Behinderung und was vermeidbar gewesene Folge ist“¹. Die Autismusforschung birgt allerdings auch die Gefahr, dass die Diagnose „frühkindlicher Autismus“ immer öfter gestellt wird und zu einer „Modediagnose“ (v. Krevelen 1963) werden kann.

Die Forschung zeigte ebenfalls, daß bei frühem Krankheitsbeginn auch anamnestisch häufiger hirnorganische Schädigungen oder Störungen gefunden wurden (54 % gegenüber 31 %). Die Intelligenz der Kinder war durchschnittlich niedriger als die der schizophrenen, weshalb Kolvin (1971) annahm, daß es sich bei Kindheitspsychosen mit frühem und spätem Beginn um unterschiedliche Störungen handelt.

Die wichtigsten Veränderungen, die die neuere Autismusforschung ergeben hat, sind folgende:

Entlastung der Eltern von Schuld, da sie nicht die Verursacher des autistischen Verhaltens beim Kind sind, auch die Erkenntnisse über genetische Faktoren belasten die Eltern nicht. „Vielmehr weisen gerade die Erkenntnisse aus den letzten beiden Jahren daraufhin, daß es sich beim frühkindlichen Autismus um eine primär neurobiologische Störung handelt, die erst sekundär Auswirkung auf die Eltern-Kind-Beziehung hat.“²

Eine einheitliche Ursache autistischer Störungen ist nicht anzunehmen, es deuten alle Erkenntnisse auf ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren in der Genese der Störung hin. Das erfordert auch in der Therapie einen mehrdimensionalen Ansatz und die Kooperation verschiedener Disziplinen. Die Behandlungsmaßnahmen müssen stärker strukturiert, und die Behandlungsziele angemessen definiert werden, da solche Maßnahmen den nachgebenden „Laissez-faire“-Zielen überlegen sind. Man darf keine zu hohen Erwartungen haben, da sich durch die heute mögli-

¹ Lorna Wing: Das autistische Kind, S. 10

² Remschmidt, H.: Neuere Aspekte zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus in Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 28.

chen Behandlungsmethoden keine großen Sprünge bei kognitiven Funktionen, besonders der Intelligenz, erzielen lassen.

Fortschritte im Sozialverhalten und in der Kommunikation sind dagegen realistische Ziele, auch wenn eine völlige Behebung der kognitiven und emotionalen Auffälligkeiten nicht erwartet werden kann. Die Rehabilitation der Autisten erfordert wechselseitige Anpassungsvorgänge des autistischen Menschen aber auch der betreffenden Umgebung. Renschmidt weist besonders darauf hin, daß „das Recht autistischer Menschen auf ihr So-sein und ihr Anders-sein, das zu ihrer Persönlichkeit gehört ... in unserer Gesellschaft einen Platz haben muß“^d.

¹ Renschmidt: H.: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 29.

Ergebnisse

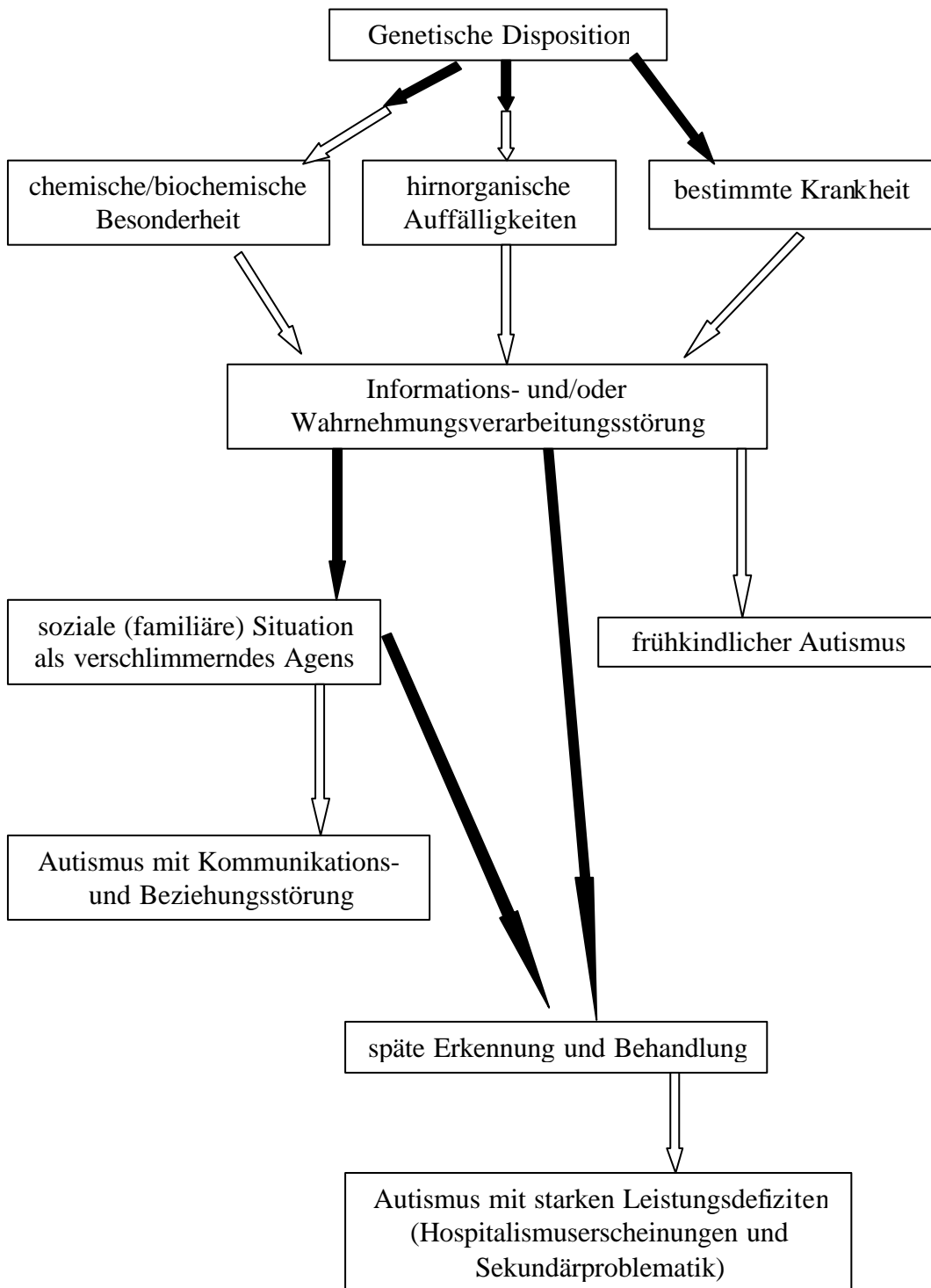


Abb. 2
Das faktorentheoretische Modell
➔ gepaart mit; hinzu kommt
⇨ führt zu; daraus ergibt sich

Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 208

INSTRUMENTE ZUR ERFASSUNG DES AUTISMUS

ALLGEMEINE HINWEISE

Um überhaupt zu testen, müssen schon im Vorfeld ausreichende Hinweise auf ein autistisches Syndrom gegeben sein. Besonders zu nennen sind hier: das frühe Auftreten der Störung, Wahrnehmungs-, Beziehungs- und Kommunikationsstörungen u. a. Verhaltensauffälligkeiten wie Schwierigkeiten im Bereich der Verarbeitung von Sinnesreizen, Rituale und praxisferne Sonderinteressen. Alle diese Verhaltensweisen bedeuten eine situative und dynamische Einengung, die wiederum die soziale Anpassung erschwert oder unmöglich macht. Von außen an das Kind gerichtete Forderungen lösen oft Erregungszustände, Aggressionen oder Autoaggressionen aus.

Es darf aber nicht verkannt werden, daß zuweilen das gleiche Kind, je nach Test und Prüfer, als autistisch im Sinne Kanners (early infantile autism) oder Aspergers (Autistische Psychopathie) diagnostiziert wird, bzw. auch als geistig behindert und sogar als „nicht-autistisch“. Obgleich Tests heute eine hohe Validität haben, ist dieser Gesichtspunkt bei der Bewertung nicht zu vernachlässigen und die „Testgläubigkeit“ wird etwas gemindert durch dieses Wissen. (Das von der Autorin beobachtete Kind wurde ebenfalls unterschiedlichen Autismustypen zugeordnet, sogar vom gleichen Prüfer.)

Es gibt Listen (Creak 1961, Rimland 1965, Rendle-Short 1969), in denen diagnostische Kriterien aufgeführt werden. Dort wird festgelegt, wie viele davon erfüllt sein müssen, um die Diagnose Autismus zu stellen. Eine andere Vorgehensweise ist, mehrere Symptome zu nennen und die Diagnose Autismus nur dann zu vergeben, wenn alle vorliegen (Rutter und L. Wing 1970). Die drei entscheidenden Symptome müssen nach Rutter et al. (1971) bei der Diagnose Autismus vorliegen:

- Autistisches Verhalten gegenüber anderen Menschen,
- Verzögerungen der Sprachentwicklung,
- Ritualisches und zwanghaftes Verhalten.

1978 formulierte Rutter eine eng umgrenzte Zahl von Kernsymptomen:

1. Ein Beginn vor dem Alter von 30 Monaten,
2. gestörte Sozialentwicklung, die eine Anzahl spezieller Charakteristika hat und nicht in Beziehung zum Intelligenzniveau des Kindes steht,
3. verzögerte und abweichende Sprachentwicklung, die ebenfalls bestimmte Besonderheiten hat und nicht in Beziehung zum Intelligenzniveau des Kindes steht,
4. Beharren auf Gleichförmigkeit, wie es sich in stereotypen Spielgewohnheiten, abnormen Vorlieben und Widerstand gegen Veränderung zeigt.¹

Ein wichtiges Kriterium ist, daß die Störung vor dem 30. Lebensmonat aufgetreten ist. Dadurch kann Autismus von späteren Störungen abgegrenzt werden. Die im englischen Sprachraum übliche Unterscheidung zwischen early autism (Kanner 1943) und childhood autism (Wing 1973) wird in Deutschland kaum getroffen. Der zweite Begriff kann angewandt werden, wenn ein autistisches Syndrom sich erst im 2. Lebensjahr oder noch später entwickelt.

Eine Störung des sozio-emotionalen Verhaltens deutet schon im Säuglings- und Kleinkindalter auf frühkindlichen Autismus hin. Gerade durch Auffälligkeiten im Sozialverhalten unterscheiden sich die autistischen von den geistig behinderten Kindern. (Rutter und Schopler 1987, Wing und Attwood 1987, Barthélémy et al. 1982). Als wichtigstes Instrument, das in Deutschland hauptsächlich benutzt wird, dienen die Früherkennungslisten, z. B. die von Kehrer 1979 (Hilfe für das autistische Kind 1986).

Ragna Cordes (1995) fand weniger negative Affekte in der Interaktion als sonst berichtet werden, dagegen unterschied sich die Art der Spiele und das Niveau des interaktiven Verhaltens der autistischen Kinder deutlich von dem der gesunden Kinder. Sie fand auch, daß einige Kinder Handlungen initiierten und auch mit der Mutter im Spiel lachten, wenn auch meistens selten, außerdem zeigten sie kommunikatives Verhalten, aber ihre kommunikativen Signale scheinen andersartig zu sein, wie auch die Interaktion qualitativ anders ist.

¹ M. Rutter zit. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 286, Ausg. 1992.

Da nun so viele unterschiedliche Verhaltensweisen bei autistischen Kindern beschrieben werden, sind auch die Testergebnisse oft nicht vergleichbar und können individuelle Unterschiede nicht widerspiegeln im gleichen zugrundeliegenden Konstrukt, weshalb oft ein Kind mit unterschiedlichen Tests überprüft werden sollte. Die Ergebnisse sind auch insofern von Bedeutung als sie über eine Pflegebedürftigkeit Aufschluß geben. Im Fragebogen zur Ermittlung der Pflegebedürftigkeit des Medizinischen Dienstes (MDK) heißt es u. a. „Pflegebedürftigkeit auf Dauer liegt vor, weil die Aneignung von Handlungsschritten zur Selbstbesorgung ... regelmäßiger Begleitung bedarf, da die Sinnhaftigkeit der verschiedensten Handlungsvollzüge nicht vollständig erfaßt wird“. Im Sozialgesetzbuch (SGB XI) steht: „Da es sich beim Autismus um eine Störung der Wahrnehmung und der Wahrnehmungsverarbeitung handelt, ist von einer weitgehenden funktionellen Einschränkung auszugehen ... Aktivitäten des täglichen Lebens sind in folgenden Bereichen erheblich:

- sich aktiv anpassen,
- für Sicherheit sorgen können,
- sich sauberhalten und kleiden können,
- kommunizieren können,
- ruhen und schlafen können,
- soziale Bereiche des Lebens sichern können.

... Da es sich bei Autismus um eine Beeinträchtigung handelt, die vorwiegend das Verstehen und Teilhaben an sozialen Prozessen behindert, bedürfen sie (die Betroffenen) in dieser Hinsicht besonderer Aufmerksamkeit und Hilfestellung.“

Für die Hand des Arztes eignet sich am besten eine Merkmalliste, in der die Symptome erwähnt sind. Da einige auch bei anderen Störungen oder Krankheiten auftreten können (z. B. bei Blinden, Gehörlosen und geistig Behinderten), ist auf die Summierung vieler charakteristischer Erscheinungen zu achten, da erst diese die Diagnose „frühkindlicher Autismus“ rechtfertigen. Dabei wird je nach Anzahl der Symptome eine Kerngruppe von typischen und weniger typischen Fällen unterschieden. Zum typischen autistischen Erscheinungsbild gehören Auffälligkeiten und Störungen, die Kehrer (1987) zusammenstellte (s. Anhang).

Prof. Dr. F. Poustka, der Autorin persönlich bekannt, empfahl zur Autismuserfassung folgende Tests:

- ESAT Early Screening of Autistic Traits, Willemsen Swinkels 2000,
- SAB Symptoms of Autism in Babies, Dahlgren und Gillberg 1989,
- CHAT Checklist für Autism in Toddlers, Baron-Cohen 1992 (British Journal of Psychiatry 1992, 161, S. 839 - 843),
- ADI-R Autism Diagnostic Interview, Lord et al. 1994 (s. Literaturverz.),
- ADOS Autism Diagnostic Observation Schedule, Lord et al. 1997 (s. Literaturverz.)
- CARS Childhood Autism Rating Scale, Schopler et al. 1980.

Prof. Poustka stellt fest (Autismustagung Magdeburg 2003), daß eine frühe Diagnose sicherer ist, wenn mehrere Quellen verwendet werden, und die Untersucher über klinische Kenntnisse verfügen.

Die Beobachtungen der Eltern sind wichtig. Vor der Anwendung von Tests sollen sie über Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung befragt werden: Will das Kind hochgeworfen werden, hat es Freude an Kindern, klettert es, zeigt es auf Objekte. Kann es so tun als ob ..., spielt es wie andere Kinder? Wenn das nicht so ist und wenn es keine Reaktion auf den eigenen Namen und keinen Blickaustausch beim initiativen Spiel zeigt, soll es untersucht werden.

GEBRÄUHLICHE TESTS

Psychologische Tests zeigen Bereiche der Behinderung auf, so daß Aussagen für die Erziehung getroffen werden können. Positive Fähigkeiten und Ausfälle werden erfaßt, wodurch die entwicklungsmäßige Reife beurteilt werden kann, nicht so sehr die Intelligenz als Ganzes, sondern spezifische kognitive Leistungen. Das Ziel ist, ein geeignetes Förderprogramm und entsprechende Lernsituationen zu gestalten. Es ist also nicht nur die Beobachtung im Labor wichtig, sondern auch im vertrauten Klassenraum. Der Psychologe kann so auch die Wirkung der von ihm empfohlenen Maßnahmen überprüfen, um - wenn notwendig - sie zu ändern.

Es gibt Kinder, die mit konventionellen Tests nicht aussagekräftig getestet werden können. Dies sollte zur Anwendung anderer Tests führen. J. K. Wing (1992) weist darauf hin, daß ein Intelligenztest die Gefahr birgt, daß andere Methoden, die wichtige Informationen liefern könnten, vernachlässigt werden. Er empfiehlt sogar eine Vielzahl von Tests zur Erfassung der Leistung, und es soll ein Gleichgewicht zwischen Testbedingungen und der Notwendigkeit zur Flexibilität hergestellt werden. „Es müssen unbedingt mehr langfristige Untersuchungen autistischer Kinder durchgeführt werden.“⁴

Für autistische Kinder sind reine Intelligenztests ungeeignet. Als günstig haben sich gemischte Tests – sog. Testbatterien – erwiesen, die sowohl verbale als auch nonverbale Fragestellungen enthalten, weil gerade bei autistischen Kindern die Fähigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen stark streuen.

Zur Prüfung der Intelligenz wird der Hamburg-Wechsler Intelligenztest (HAWIK) verwendet, aber nur wenige Kinder können mit Verbaltests getestet werden, weshalb die Wechsler-Untertests und der Binet-Test gewöhnlich ungeeignet sind.

Im angelsächsischen Sprachraum wird der Merill-Palmer-Test, der Leiter-Test (Leiter International Performance Scale Stoelting Company 1952) und die Columbia Mental Maturity Scale verwendet. Der Leiter-Test wird als besonders geeignet für autistische Kinder bewertet, weil er keine sprachliche Instruktion verlangt, und weil er wegen des manipulativen Elements für viele Kinder einen hohen Aufforderungscharakter hat.

Manche Tests zeigen eher die Probleme der Kinder auf, als daß sie deren Fähigkeiten erkennbar machen. Wichtige Kriterien für einen Schulaufnahmetest:

1. Sprachfreie Tests eignen sich auf Grund der oft mangelnden Sprachkompetenz besser als sprachabhängige Testverfahren zur Ermittlung kognitiver Fähigkeiten wie z. B.

Snijders-Oomen nichtverbale Intelligenzreihe (SON-R. 2,5 - 7 Jahre),

Snijders-P., Tellegen, J. Laros, M.Winkel nichtverbale Testreihe,

Snijders-Oomen nichtverbale Intelligenzuntersuchung (SON-R. 5,5 - 17 Jahre),

Wolters-Verlag Nordhoff, Groningen, Holland;

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 130.

Raven Matrizen-Test, Coloured Progressive Matrices/CMP) deutsch im Beltz-Verlag 1980

2. Die Diagnostik der Wahrnehmungsverarbeitung hat sich an den typischen Problemen autistischer Kinder auszurichten, z. B. die Dominanz der Nahsinne (Tasten und Riechen im Gegensatz zu Sehen und Hören) sowie die Neigung, Reize zu selektieren. (Dabei können auch noch nicht erkannte organische Störungen auffallen.) Das Leistungsprofil der geprüften Autisten zeigt kaum ein homogenes Bild, weshalb Langzeitbeobachtungen des Verhaltens neben Testergebnissen erforderlich sind, um spezielle Fähigkeiten oder Schwächen zu ermitteln und zu beachten.

Auch wenn das Kind unruhig beim Test ist, kann nicht gefolgert werden, daß es nicht testbar sei. Alle Leistungen sind festzuhalten als Grundlage für spätere Vergleiche von Testergebnissen. Auch lassen sich anhand früherer Ergebnisse spätere pädagogische Erfolge besser vorhersagen (Mittler et al. 1966).

Ein Vorteil ist „die ... Vielzahl von Aufgabenstellungen, ein Nachteil, daß die (für die Testleistung eigentlich irrelevante) Manipulation manchen Kindern, die feinmotorisch ungeschickt sind, Mühe macht.“¹

Der Raven-Test in Testbatterie für geistig Behinderte (TBGB von Bondy, Cohen, Eggert und Luer) findet ebenfalls Anwendung. Die deutsche Ausgabe dieses Tests ist bei Beltz (Weinheim) erschienen.

Der Illinois-Test of Psycholinguistic Abilities erschien in deutscher Bearbeitung von Professor Angermaier im Hogrefe-Verlag Göttingen.

Ein in Deutschland ebenfalls gebräuchlicher Test, der das Verständnis für komplexere sprachliche Aufforderungen erfassen soll, ist unter dem Titel „Befolgen von Anweisungen“ in der Testbatterie für geistig Behinderte enthalten.

Über eine Kurzform der Vineland Social-Maturity-Scale für geistig Behinderte, die auch für autistische Kinder verwendet wird, berichten Eggert und Betsche (Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 18/1969, S. 81 - 86).

Russell (1964) entwickelte einige diagnostische Verfahren zur Erkennung von Behinderungen im Bereich der rezeptiven und expressiven Sprache, der rezeptiven und visuellen Prozesse, der sensomotorischen Prozesse, der visuellen und

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 352.

sprachlichen Begriffsbildung und der motorischen Koordination. Für jeden Bereich entwickelte er Lernschritte, wobei das Kind auf dem Niveau beginnt, auf dem es seine Fehler noch korrigieren kann. Er arbeitete im Einzelunterricht und konnte dabei Hyperaktivität kontrollieren und gute Fortschritte erzielen. Verwendet wurde das Montessori-Material, wobei die Arbeit auch im Elternhaus fortgesetzt werden sollte.

Lea (1965) beschrieb Methoden, die in der Moor-House-School für das Sprachtraining bei Kindern mit angeborener oder erworbener Aphasie angewendet werden, aber gelegentlich auch bei autistischen Kindern. In nichtsprachlichen Tests hatten die Kinder durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenzwerte, aber sehr niedrige im Sprachverständnis. Das Kind versteht einzelne Wörter, „kann diese Einzelwörter aber nicht zusammenfügen. ... Das Wort Ball (wird) verschieden großen und verschieden farbigen Bällen zugeordnet ... bevor es versteht, daß mit diesem Wort alle Bälle gemeint sind“^d.

Zur Diagnosesicherung nennt Steinhausen (1993) folgende Beurteilungsskalen:

- Diagnostische Beurteilungsliste für verhaltensgestörte Kinder (Form E 2) von Rimland (1971)
- Autismusverhaltensliste von Krug et al. (1980)
- RLRS (Ritvo-Freeman Reale Lebensbeurteilungsskala von Freeman et al. (1986)
- BOS (Verhaltensbeobachtungsskala für Autismus) von Freeman et al. (1984)
- CARS (Autismusbeurteilungsskala) von Schopler et al. (1980)

Die differentialdiagnostische Abgrenzung gegenüber anderen Interaktionsstörungen ist wichtig, ebenso die Abgrenzung gegenüber kindlichen Psychosen und Sprachstörungen und Mutismus, sowohl dem vollständigen (absoluten) als auch dem selektiven.²

Kehrer (1987) entwickelte die Liste der Frühsymptome sowohl nach den in der Literatur angegebenen Symptomen als auch auf Grund eigener Beobachtung und auch auf Grund von Elternerfahrungen. Er weist ausdrücklich darauf hin, daß mit

¹ Lea zit. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, 1992, S. 187.

² J. Steinhausen, 1993 zitiert in F. Resch: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters S. 323.

einer Symptomübersicht allein, kein autistisches Symptom sicher festgestellt werden kann, sondern daß die Verlaufsbeobachtung über Monate und Jahre hinweg wichtige Aufschlüsse gibt.

Resch führt folgende diagnostische Leitlinien der autistischen Entwicklungsstörung an:

„Qualitative Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion

- unangemessene Einschätzung sozialer und emotionaler Signale
- fehlende emotionale Responsivität
- soziales Desinteresse

Qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation

- fehlender sozialer Gebrauch sprachlicher Fertigkeiten
- fehlendes sozial imitierendes Spiel
- fehlender Gesprächsaustausch
- fehlende Empathie
- stereotype Verhaltensmuster
- Interesse an Teilaspekten von Objekten
- Widerstand gegenüber Veränderungen“¹

Die meisten Tests verlangen Zahlen zu merken, Muster mit Würfeln nachzulegen, Puzzles zusammensetzen, außerdem sollen Bildergeschichten in die richtige Reihenfolge gebracht und „Warum-Fragen“ beantwortet werden (z. B. „warum müssen kranke Kinder zu Hause bleiben?“). Begriffe sollen umschrieben und Oberbegriffe gefunden werden (Musikinstrumente, Obst usw.), sowie fehlende Einzelheiten an Bildern erkannt werden (Haus ohne Kamin, Kanne ohne Henkel usw.).

Der Raven-Test ist ein sprachfreier Intelligenztest, in dem das Erkennen logischer Zusammenhänge bei abstrakten Mustern gefordert ist. Die Motorik wird getestet z. B. durch das Auffädeln von großen Perlen oder das Aufreihen von Holzklötzen. Auch turnerische Übungen sind verlangt: Liegestütze, Weitsprung, gezieltes Werfen von Sandsäckchen auf eine Zielscheibe, Balancieren auf dem Schwebebalken

¹ F. Resch: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 1996, S. 323.

und Einbeinstand, auch Hüpfen auf einem Bein oder entlang einer Linie mit geschlossenen Augen zu gehen.

Geprüft wird dabei, ob die Übungen überhaupt gemacht werden können, aber auch, mit welchem Kraftaufwand und ob die Bewegungen koordiniert werden, ob beim Treppensteigen noch ein Bein neben das andere gesetzt wird, oder ob jede Stufe vom anderen Bein erklommen wird als die vorige und ob z. B. sich das Kind noch am Geländer festhält oder frei aufsteigen kann.

Ein Ball soll gerollt oder geprellt werden, aber er wird vielleicht zwischen Schrank und Wand gezwängt, ein Wagen wird nicht auf den Rädern bewegt, sondern es wird versucht, ihn auf die Deichsel zu stellen oder ihn auf den Planken zu ziehen, ein Hämmerchen wird nicht zum Hämmern benutzt, sondern vielleicht läßt es das Kind auf dem Eisenteil kreisen oder versucht, es auf den Stiel zu stellen. Autistische Kinder haben ja nicht nur gestörte Beziehungen zu Personen, auch die Beziehung zur Dingwelt ist oft pathologisch verändert.

Auch im Klassenverband sind Tests bedeutsam. Hier wird nicht ein bestimmter Testbogen verwendet, dagegen die Beobachtung unter folgenden Kriterien protokolliert:

- „- Befolgen von globalen Aufforderungen im Unterricht,
- Unerwünschtes Verhalten im Unterricht,
- Befolgen von globalen spezifischen Aufforderungen in der Pause,
- Spontanverhalten in der Pause,
- Kontaktaufnahme zu anderen in der Pause,
- Reaktionen auf Kontaktangebote von anderen in der Pause“^d

Globale Aufforderungen gelten allen Kindern, spezielle nur dem bestimmten Kind.

Unerwünschtes Verhalten ist z. B. Aufstehen, Herumlaufen, Für-sich-Reden, Hinein-Sprechen, mit Material spielen u. a. m.

Auch wenn das Ergebnis eines Tests dem Kind ausreichende Intelligenz für den Schulbesuch bescheinigt, ist die Einschulung in eine Normalklasse (Klassenteiler 32) meist wegen der Größe der Klasse ungeeignet. So landen auch intelligente

¹ Autismus, 5/49, 2000, S. 14.

autistische Kinder oft in der Sonderschule L (Förderschule für Lernbehinderte) oder sogar in der Sonderschule G (Schule für geistig Behinderte). Die Einschulung in eine normale Regelklasse ist nur mit einer zusätzlichen Stützpersion möglich (was an den Kosten scheitern kann), da die autistischen Kinder Aufforderungen, die an die Gruppe gerichtet werden, nicht auf sich beziehen und in der großen Klasse leicht abgelenkt und überfordert sind.

Günstig ist eine Doppelbeobachtung, so daß nachher die Abweichung bzw. Übereinstimmung ermittelt werden kann. Am Schuljahrsende werden die Beobachtungen mit denen des Schuljahrsanfangs verglichen. Diese Eintragungen sind ein wichtiges Instrument für den Lehrer zur Erfassung der autistischen Störung. Es sollte unerwünschtes Verhalten dadurch abgebaut und ein Befolgen der globalen Aufforderungen erreicht werden, wobei die spezifischen Aufforderungen reduziert werden. Das Spontanverhalten soll im Hinblick auf Selbständigkeit verändert und der Kontakt zu Kindern und Lehrern verbessert werden. Um diese Ziele zu erreichen, kann man nicht bei der Erfassung des kindlichen Verhaltens stehenbleiben. Wichtig ist das Modellernen, das Instruktionlernen, das Konditionieren mittels Token-System (sich selbst belohnen mit Plättchen), Löschung unerwünschten Verhaltens und Veränderung und Strukturierung des Umfelds.

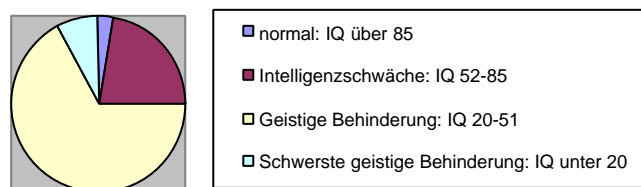
„Das wichtigste Kriterium für die Diagnose der autistischen Störung liegt in der Schwierigkeit autistischer Menschen, soziale Situationen zu verstehen, sich in Gefühle anderer zu versetzen und sich den Anforderungen unterschiedlicher sozialer Situationen anzupassen.“¹

*Im angelsächsischen Raum gibt es viele sog „Checklists“, die zum Ziel haben, das autistische Syndrom zu diagnostizieren und seine Ausprägung zu quantifizieren. Erwähnt seien die Listen von Rimland, mit 109 zu beobachtenden Items, das Behavior Instrument for Autistic Children (BRIAC), die Checklists von Polan und Spencer, von Lotter und Lovaas und die Childhood Autism Rating Scale (CARS). Oft wird auch das Autism Screening Instrument for Educational Planning (ASIEP) von D. Krug, J. R. Arick und P. J. Almond (1980) verwendet. 14 Autismexperten wurden einschlägige Fragen mit für das autistische Syndrom typischen Verhaltensweisen zugesandt. Danach wurde eine Liste zusammengestellt

¹ Autismus Heft 5/49/00, S. 20.

und an 1.049 behinderten Kindern überprüft. So wurde eine Differenzierung zwischen autistischem Syndrom und geistiger Behinderung möglich. Nach einer weiteren Überprüfung an 30 Autismusheimen wurde die ASIEP¹-Liste mit 57 Items zusammengestellt mit 5 Rubriken: Wahrnehmung, soziale Beziehung, Körperkonzept, Sprache und soziale Selbständigkeit. Dann erfolgt für jedes Gebiet eine Wertung und die Gesamtsumme weist Kinder mit weniger als 53 Gesamtpunkten als nicht-autistisch aus. Ab einer Punktzahl von 67 wird ein typisches autistisches Syndrom angenommen. Die Unterteilung in die 5 Verhaltensbereiche gibt außerdem Hinweise für die Therapie und für pädagogische Maßnahmen* (*.* nach Kehrer: Autismus, S. 50 f).

Manche Forscher vertreten die Meinung, daß autistische Kinder nicht testbar sind, da sie sich weigern, die üblichen Testaufgaben anzugehen. Andere Forscher an der Indiana University of Medicine (de Myer et al. 1974) hinterfragten diese Annahme. Es zeigte sich, daß es sich besonders bei nichtverbalen Tests anders verhält (Puzzlespiele, Formbrett, Zusammensteckspiel). Autistische Kinder waren dabei meist kooperativ und nur bei Mißerfolgen reagierten sie mit Zornausbrüchen oder Verweigerung. Alpern und Kimberlin (1970) stellten aus Aufgaben des Cattell- und Binet-Tests eine spezielle Testserie zusammen. Aus anderen Tests – durch Auswahl solcher Tests, die für autistische Kinder geeignet schienen – bildeten de Myer, Barton und Norton (1972) Testreihen. Einige Tests wurden in unveränderter Form dazugenommen wie der Leiter- und Merill-Palmer-Test. Die Leistungsschwankungen waren bei autistischen Kindern weder stärker noch schwächer als bei anderen Kindern. Es zeigte sich, daß sich mit geeigneten Methoden auch die Intelligenz bei Autismus messen läßt mit der erforderlichen Zuverlässigkeit.



Verteilung der Intelligenzquotienten von Kindern mit frühkindlichem Autismus (nach De Myer et al., 1974, J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, 1992, S. 288)

¹ Autism Screening Instrument for Educational Planing.

Bei einem Mittelwert 100 hatten von 115 Kindern 3 % Werte in diesem Bereich. Kinder von der 1. bis 3. negativen Standardabweichung gehören zum „Grenzbereich“ bzw. zur „schwachen geistigen Behinderung“ (Sammelbegriff Intelligenzschwäche).

23 % hatten Intelligenzwerte in diesem Bereich, 74 % waren geistig behindert und 8 % sogar sehr schwer. (IQ-Werte unter 20). Dies ist ein Gesamtergebnis für den Mittelwert aus sprachgebundenen und handlungsgebundenen Aufgaben.

Autistische Kinder schneiden in Sprachtests schlechter ab als in Handlungstests. 40 % der Autisten sind in Sprachtests dem Niveau der schwersten geistigen Behinderung zuzuordnen, bei den handlungsgebundenen Tests jedoch nur 2 %. (De Myer et al. 1974). Bei einem IQ-Wert von 52 (Grenze zur geistigen Behinderung) liegen etwa 90 % aller autistischen Kinder bei den Sprachtests unter dieser Grenze, bei den handlungsgebundenen Tests nur etwa 50 %. Allerdings verglichen mit normalen Kindern sind auch nur 5 % der Autisten als normal intelligent zu bezeichnen und nur bei 1 % liegen die Intelligenzwerte bei diesen Tests über dem Durchschnitt. De Myer et al. verglichen den Intelligenzwert mit der schulischen Beurteilung nach sechs Jahren, wozu sich der Handlungs-IQ am besten eignete. Es ergab sich:

- „- Kinder, die mit normalen Gleichaltrigen gemeinsam unterrichtet wurden, hatten einen Handlungs-IQ von 70 oder darüber,
- Kinder in Klassen oder Schulen für Lernbehinderte (Educable Retarded) hatten Werte von etwa 60 bis 70,
- Kinder in Schulen oder Klassen für Praktisch Bildbare (Trainable Retarded) hatten Werte von 50 bis 60
- und Kinder, die entweder gar keine Schule oder Klassen unterhalb des Niveaus der praktischen Bildbarkeit besuchten, hatten Werte unter 50.“¹

Eine Intelligenzuntersuchung kann also für die richtige schulische Platzierung eines Kindes bedeutsam sein. Bei den multikausalen Störungen, wie sie beim autistischen Syndrom vorliegen, genügt es nicht, nur die Intelligenz zu prüfen. Ganz

¹ Nach de Myer et al. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, 1992, S. 290.

wichtig sind darum Tests, die umfassend kindliche Fähigkeiten ermitteln (z. B. im Social Maturity Test Vineland).

Bedeutsam sind folgende Bereiche:

1. Sozialer Bereich
2. Lebenspraktischer Bereich
3. Arbeitsbereich
4. Motorische Entwicklung
5. Sensorischer Bereich
6. Emotionaler Bereich

Zu 1.: Hier wird geprüft, ob das Kind sich an andere anschließt, ob es sich in die Gemeinschaft eingliedert, ob es kommuniziert und sogar Freunde hat.

Zu 2.: Zum lebenspraktischen Bereich gehört u. a. selbständig zu essen (es ist ein großer Fortschritt, wenn das Kind selber essen kann und wenn es nur mit dem Löffel ist) und nicht gefüttert werden zu müssen. Sich zu kleiden gehört ebenfalls zu diesem Bereich. Wenn die Jacke nicht mehr so angezogen wird, daß die Öffnung hinten und der Kragen unten ist, sondern richtig, und wenn dann noch ein Knopf zu dem entsprechenden Knopfloch paßt, und der Strumpf so auf den Fuß kommt, daß die Ferse nicht mehr oben ist, dann ist das für ein autistisches Kind eine große Leistung. Besonders Asperger-Kinder haben kein gutes Körperschema, und wenn ein Kind nicht weiß, wie der Fuß aussieht, kann es auch den Strumpf nicht richtig anziehen. Autistische Kinder können sich in der Regel im Schulalter noch nicht richtig kleiden. Zum lebenspraktischen Bereich gehört auch das Verhalten im Straßenverkehr. Der Lernvers „bei Rot bleib ich stehen, bei Grün darf ich gehen“, ist für geistig behinderte und autistische Kinder meist zu unverständlich, (weshalb das Vorbild der anderen Verkehrsteilnehmer wichtig ist.) Die Kinder können lernen zu gehen, wenn andere gehen und stehenzubleiben, wenn alle warten.

- Zu 3.: Beim arbeitsmäßigen Bereich wird der Arbeitswille und die Ausdauer festgestellt. Das Kind (der Jugendliche) soll merken, daß man die gleiche Arbeit immer wieder ausführen muß, und daß es nicht genügt, die Tiere z. B. einmal zu versorgen, weshalb Küchen- und Gartenarbeit sowie Arbeiten in der Landwirtschaft besonders geeignet sind. (Die den Behindertenheimen angegliederten bäuerlichen Betriebe sind deshalb absichtlich nicht vollautomatisiert, es gibt noch viele manuelle Tätigkeiten. Da wird das Futter noch mit der Gabel eingegeben und fällt nicht zu bestimmten Zeiten pro Kilogramm Gewicht und „Großvieheinheit“ herab.) Arbeiten in Küche und Garten sind ebenfalls sehr nützlich und werden bei entsprechender Anleitung von den behinderten und autistischen Kindern gern ausgeführt.
- Zu 4.: Die motorische Entwicklung wird geprüft durch Einbeinstand und Seiltänzerengang und durch das Greifen von Gegenständen, die Feinmotorik durch das Halten von Schere und Bleistift und durch das Nachzeichnen von Linien.
- Zu 5.: Beim sensorischen Bereich wird die Wahrnehmungsfähigkeit getestet, die Sinnes-tüchtigkeit, die Sprachtüchtigkeit und das Erlernen kleiner Reime (z. B. backe, backe Kuchen).
- Zu 6.: Zum emotionalen Bereich gehören Mitleid, Mitfreude, die Fähigkeit Gefühle zu zeigen und Tierliebe. Es ist für ein autistisches Kind nicht selbstverständlich, daß es mitfühlt, wenn ein anderes sich z. B. weh getan hat. Aber wenn es weiß: „Ich habe mir auch einmal das Knie aufgeschlagen, und das hat sehr weh getan“, dann kann es auch mit dem anderen Kind Mitleid empfinden. Wenn ein autistisches Kind sieht, daß ein anderes Kind ein Geschenk bekommt, weil es Geburtstag hat, möchte es auch etwas. Nun zu begreifen: „Der kriegt etwas, weil er Geburtstag hat (es gibt also einen Grund für ihn aber nicht für mich), deshalb freue ich mich mit ihm, und vielleicht gibt er mir etwas ab, und wenn ich Geburtstag habe, gebe ich ihm auch etwas“, das sind Gedanken, die zur Mitfreude führen. Mitleid und Mitfreude zu empfinden sind für ein autistisches Kind sehr große Entwicklungsschritte. Dasselbe gilt für Tierliebe. Wenn ein

Kind ein Tier als Lebewesen anerkennt, kann es ihm auch Gefühle zuschreiben, und es kann ihm Gefühle entgegenbringen und sein Wohl bedenken. Das ist bei autistischen Kindern, die oft Lebewesen und auch Menschen wie Sachen behandeln, nicht hoch genug zu bewerten.

Das Entwicklungs- und Verhaltensprofil

Das PEP¹ dient der Förderdiagnostik autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Es läßt sich auch bei autistischen Kindern anwenden, bei denen wegen geringer Kommunikationsfähigkeit oder gestörter Informationsverarbeitung andere Tests nicht geeignet sind. Kehrer (1989) erwähnt das PEP als geeignetes Verfahren. Dieses besteht aus vielen Spielmaterialien und Aufgaben. Dabei wird das Verhalten des Kindes erfaßt und 7 verschiedenen Entwicklungskategorien und 5 Skalen pathologischen Verhaltens zugeordnet. So ergeben sich Profile der Stärke und Schwäche, die graphisch dargestellt werden können.

*Einteilung der Entwicklungsskalen:

- Imitation
- Wahrnehmung
- Feinmotorik
- Grobmotorik
- Augen-Hand-Koordination
- Kognitive Leistungen
- Verbale Leistungen

Einteilung der Skalen pathologischen Verhaltens:

- Affektivität
- Sozialer Kontakt und Kooperationsverhalten
- Materialbetätigung und Spielverhalten
- Einsatz von Sinnesmodalitäten (Art und Weise)
- Sprachverhalten

¹ Psychoeducational Profile von E. Schopler und R. Reichler (deutsch: A. Horn): Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1981.

Aus den Ergebnissen wird ein Profilblatt erstellt. Es werden leicht verfügbare Materialien benutzt. (Dose mit Schraubdeckel, Vorrichtung für Seifenblasen, Spiegel, Kaleidoskop, Tastwürfel mit unterschiedlichen Oberflächen, Knete, Tischglocke etc.). Außerdem werden ein vierteiliges Formbrett, ein Formbrett mit Rechtecken, ein vierteiliges Puzzle, geometrische Formen, Zeichenvorlagen, ein Buchstabenlotto, vorgegebene Buchstaben, Ziffernkarten, Filzteile, und viele Bildkarten verwendet.

Die Auswertung erfolgt nach dem Gesamtwert und der Anzahl von Skalen, in denen das Kind ein Ergebnis von 30 oder höher erzielen kann. Kinder mit einem geringeren Wert als insgesamt 30 werden als „nicht-autistisch“ eingestuft.

Die Profilergebnisse geben nicht nur Hinweise für die Diagnose „Autismus“, sondern dienen darüber hinaus noch als Grundlage für das therapeutische Vorgehen.*

(*-* nach Kehrer: Autismus, S. 56)

Aus der Vielzahl von Testinstrumenten können im Rahmen dieser Arbeit nur die gebräuchlichsten erwähnt werden. Alle diese Tests werden nicht ausschließlich bei autistischen Kindern angewandt, zumal vor der Testsituation gar nicht feststeht, ob ein Kind als autistisch einzustufen ist oder nicht. Aus diesem Grunde kommen auch Intelligenztests zur Anwendung, die allerdings bei frühkindlichem Autismus wenig geeignet sind, wohl aber bei der autistischen Psychopathie, bei der die Kinder oft eine Hypertrophie des Intellekts aufweisen bei gleichzeitigen Defiziten im thymischen Bereich.

Intelligenztests

Die Intelligenzmessung ermöglicht, eine geeignete Platzierung für das autistische Kind und ein realistisches Bildungsziel aufzustellen. Auch wenn der Intelligenzwert niedrig ist, bedeutet das nicht, daß alle Erziehungsbemühungen vergebens sind, aber es werden keine falschen Hoffnungen geweckt, und andererseits Überforderungen beim Kind vermieden. Die Amplitude der gemessenen Intelligenz ist groß und reicht von Durchschnittswerten bis zu schwerer geistiger Behin-

derung, wenn auch die Intelligenz des größten Teils der autistischen Kinder unterdurchschnittlich ist.

Rutter (1978) weist darauf hin, daß man das Entwicklungsalter in Rechnung stellen soll für das Verhalten. Mängel bei der Kommunikation und beim Sozialkontakt sind „erst dann als Kennzeichen für Autismus zu werten, wenn sie größer sind als nach dem Entwicklungsalter zu erwarten ist“^d. Dieses Kriterium ist besonders wichtig bei der Unterscheidung von Autismus und schwerster geistiger Behinderung. Da Autisten keine homogene Gruppe bilden, sollen drei Teilgruppen unterschieden werden:

„Die Gruppe der Menschen, bei denen Autismus mit einer Lernbehinderung verbunden ist,

die Gruppe, bei der der Autismus mit geistiger Behinderung besteht,

die Gruppe, bei der der Autismus mit einer schweren geistigen Behinderung im Zusammenhang steht.“²

L. Wing (1972 c) stellt fest, daß es unzulässig ist, daß aufgrund eines einzelnen Testresultats und ohne Diskussion mit anderen Spezialisten Kinder ausgeschult oder in ungeeignete Einrichtungen geschickt werden. Bei Tests, die hauptsächlich IQ-Werte angeben, bleiben die neueren Ansichten weitgehend unberücksichtigt, wonach das Ziel von Intelligenztests ist, unterschiedliche Aspekte der intellektuellen Leistung und Problemlösungsprozesse zu erfassen. Es ist also ein wiederholtes Testen erforderlich, da ein Entwicklungstempo innerhalb einer bestimmten Zeitspanne eingeschätzt und frühere Prognosen in bezug auf Leistungsschwächen überprüft werden können.

Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK III), herausgegeben von

U. Tewes, U. Schallberger und K. Rossmann (Testzentrale Göttingen Bern):

Dieser Test wird von 6 bis 16;11 Jahre eingesetzt und dient der Untersuchung des allgemeinen geistigen Entwicklungsstandes und der Abklärung von Leistungsstörungen. Der HAWIK III ist ein Intelligenztest für die diagnostische Einzelfalluntersuchung. Erfasst werden über verschiedene Untertests (Bilderergänzen, allge-

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 291, Ausg. 1992.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 292, Ausg. 1992.

meines Wissen, Zahlen-Symbol-Test, Gemeinsamkeiten finden, Mosaik-Test, Bilderordnen, rechnerisches Denken, Mosaik-Test, Wortschatz-Test, Figurenlegen, allgemeines Verständnis, Symbol-Test, Zahlennachsprechen und Labyrinth-Test), die praktische, die verbale und die allgemeine Intelligenz. Dies ermöglicht die Darstellung eines Leistungsprofils.

Kognitiver Fähigkeitstest Kindergartenform (KFT-K) von K. Heller und H. J. Geisler (Testzentrale Göttingen/Bern):

5- bis 6jährige Kinder können damit einzeln oder in Gruppen getestet werden. Er ermittelt kognitive Lernfähigkeiten und vermittelt Information über Erkennen von Relationen, Sprachverständnis, schlußfolgerndes sowie rechnerisches Denken und dient damit der Erfassung schulisch relevanter intellektueller Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Bei autistischen Kindern ist auch bei positivem Ergebnis des Tests die Einschulung in eine Regelklasse noch von anderen Faktoren – z. B. der sozialen Eingliederung – abhängig.

Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1) von R. B. Cattell, R. H. Weiß und J. Osterland (Testzentrale Göttingen/Bern):

Für Kinder von 5;3 bis 9;5 Jahren in Kindergarten, Vorschule, Grundschule und Sonderschule. Der CFT 1 ermöglicht mit seinen fünf Untertests (Substitutionen, Labyrinth, Klassifikationen, Ähnlichkeiten und Matrizen) die Bestimmung der Grundintelligenz, d. h. der Fähigkeit des Kindes Regeln zu erkennen, Merkmale zu identifizieren und rasch wahrzunehmen. Der Test gibt darüber Aufschluß bis zu welchem Komplexitätsgrad das Kind bereits in der Lage ist, insbesondere non-verbale Problemstellungen zu erfassen und zu lösen.

Gruppenintelligenztest für lernbehinderte Sonderschüler (CMM-LB) von D. Eggert und K. D. Schuck unter Mitarbeit von U. Raatz (herausgegeben vom deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung):

Test für 9- bis 14jährige lernbehinderte Schüler. Dieser Test ist ein sprachfreier Gruppentest für lernbehinderte Sonderschüler, er gibt Aufschluß über die augenblickliche Intelligenzleistung bezogen auf die Schülergruppe der Sonderschule LB und ist zur Vorauswahl bei der Intelligenzdiagnose beim Umschulungsverfahren

in die Sonderschule geeignet, außerdem liefert er Unterlagen zur Bildung von Fördergruppen. Die Aufgaben bestehen aus Einzelbildern. Eines der fünf Bilder einer Reihe paßt nicht zu den anderen und muß markiert werden. Der Test besteht aus 70 Bilderreihen.

Columbia Mental Maturity Scale (CMM 1-3) von K. D. Schuck, D. Eggert und U. Raatz. (herausgegeben vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung):

Für 6- bis 9jährige Grundschüler ist dieser Test geeignet. Es handelt sich um einen Gruppentest, der eine Abschätzung der allgemeinen Intelligenz erlaubt. Es handelt sich bei diesem Test um ein sprachfreies Verfahren.

Bildertest für 1. und 2. Klassen (BT 1-2) von H. Horn und E. Schwarz unter Mitarbeit von G. Vieweger, R. Kühn und R. Heck-Möhling (herausgegeben vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung):

Es handelt sich um die deutsche Bearbeitung des englischen Moray House Picture Intelligence Test von M. A. Mellone und G. H. Thomson. Der BT 1-2 ist sprachunabhängig, es sind weder Schreib- noch Lesefertigkeiten erforderlich. Der Test gibt zuverlässig Auskunft über die Intelligenz der 6- bis 8jährigen Kinder. Dies ist wichtig zur Erfassung der Kinder, die einem differenzierenden Unterricht zuzuführen sind, sowie derer, die wegen schwacher Leistung in eine Sonderschule eingewiesen werden sollen.

Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON R 5;5 - 17 Jahre) von J. Th. Snijders, P. J. Tellegen und J. A. Laros (Testzentrale Göttingen/Bern):

Die Verwendung gesprochener oder geschriebener Sprache ist nicht erforderlich. Der Test ist besonders geeignet bei Kindern, die in der verbalen Kommunikation behindert sind (autistische und schwerhörige Kinder und solche, die die Sprache nicht oder nur schlecht beherrschen). Der SON enthält sieben Subtests. Die Subtests lassen sich in vier Gruppen einteilen: Tests für abstraktes Denken (Kategorien, Analogien), Tests für konkretes Denken (Situationen, Bildergeschichten), Tests für räumliches Vorstellungsvermögen (Zeichenmuster, Mosaik) und Per-

zeptionstests (Suchbilder). Es muß nur die Hälfte der verfügbaren Items bearbeitet werden.

Denktraining für Kinder I von 5 - 7 Jahren von K. J. Klauer (Testzentrale Göttingen):

Es kann einzeln oder in Kleingruppen mit drei bis vier Kindern getestet werden. Bei diesem Test soll das induktive Denken gefördert werden. Die sechs grundlegenden Problemstrukturen sind: Generalisierung, Diskrimination, Kreuzklassifikation, Beziehungserfassung, Beziehungsunterscheidung und Systembildung. Der Test ist nur für intelligente autistische Kinder geeignet (Autistische Psychopathie Asperger).

Schulabschluß- und Berufseintrittstest für 8. und höhere Klassen (SABET 8+) von H. Horn, D. Berg, R. Horn, und K. May, (herausgegeben vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung):

Dieser Test gibt Aufschluß über das schulische Leistungsniveau in Rechnen, Rechtschreibung sowie über das logische Denken als einen besonders wichtigen Aspekt der Intelligenz und Indikator der geistigen Leistungsfähigkeit.

Teil 1: Zahlenreihen, Figurenreihen,

Teil 2: Rechnen, Rechtschreibung, Raumlehre. Dieser Test kann auch für autistische Kinder in Sonderschulen angewandt werden bei der Fragestellung ob ein Hauptschulabschluß möglich ist.

Persönlichkeitstests

Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK 9-14) von W. Seitz und A. Rausche (Testzentrale Göttingen/Bern):

Dieser Test kann als Einzel- oder Gruppentest bei 9- bis 14jährigen Kindern eingesetzt werden. Besonders geeignet ist er zur Früherkennung von potentiell verhaltensauffälligen Kindern zur psychologischen Begutachtung und zur Therapieverlaufskontrolle sowie in der Grundlagenforschung auf den Gebieten der pädagogischen, Entwicklungs-, Sozial- und Persönlichkeitspsychologie.

Es werden drei Äußerungsbereiche der Persönlichkeit unterschieden: Verhaltensstile, Motive, und Selbstbild-Aspekte, die über insgesamt 15 Skalen erfragt werden. Autistische Kinder sind in diesem Alter zwar bereits als solche diagnostiziert, so daß dieser Test nicht die Symptomatik erfaßt, er bietet jedoch Hinweise auf persönliche Entwicklungsschritte und auf die erforderliche weiterführende Therapie.

Der Rosenzweig P-F Test Form PFT für Kinder von S. Rosenzweig, deutsch von E. Duhm und J. Hansen (Testzentrale Göttingen/Bern):

Dieser Test wird im Einzel- und Gruppenverfahren bei 7- bis 14jährigen Kindern eingesetzt in der Erziehungs- und schulpsychologischen Beratung.

Der Picture-Frustrationstest ist ein projektives Verfahren und dient der Untersuchung der Frustrationstoleranz d. h. der Belastbarkeit einer Persönlichkeit in sozialen Konfliktsituationen. Der Test besteht aus 24 skizzenartig gezeichneten Situationen, in denen eine Person eine frustrierende Äußerung an eine zweite richtet, deren Antwort das Kind assoziativ ergänzt. Die Antworten werden nach Reaktionsformen bezeichnet, z. B. aggressive Reaktionen, Selbstbeschuldigung, resignatives Verhalten, Ausweichstendenzen, Eigeninitiative. Die Ergebnisse lassen sich auf einem Profilblatt darstellen. Dieser Test kann bei intelligenten Asperger-Autisten angewandt werden, die als Nebenprodukt der autistischen Sublimierung sogenannte autistische Bosheitsakte und Aggressionen zeigen. Der Test ist aber für wenig sprachgewandte autistische Kinder (Kanner-Kinder) nicht geeignet.

Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET) von M. J. W. Angermaier (Testzentrale Göttingen):

Dieser Test eignet sich für 3- bis 10jährige Kinder. Der PET ist die deutsche Bearbeitung des Illinois Test of Psycholinguistic Abilities von S. A. Kirk, J. J. Mc.Carthy und W. D. Kirk. Er ist ein Individualtest zur Ermittlung spezifischer Fertigkeiten und Störungen von normalen und lernbehinderten Kindern und wird auch bei autistischen Kindern eingesetzt.

Der PET besteht aus folgenden Untertests:

Wortverständnis, Bilder deuten, Sätze ergänzen, Bilder zuordnen, Gegenstände beschreiben, Gegenstände handhaben, Grammatiktest, Wörter ergänzen, Laute

verbinden, Objekte finden, Zahlenfolgen-Gedächtnis und Symbolfolgen-Gedächtnis. Die Testbatterie dient als differentialdiagnostischer Ausgangspunkt zur Gestaltung eines Trainingsprogrammes bei Lernschwierigkeiten, das auf jedes Kind spezifisch abgestimmt werden kann.

Körper-Koordinationstest für Kinder (KTK) von E. J. Kiphard und F. Schilling (Testzentrale Göttingen/Bern):

Dieser Test eignet sich für Kinder von 5- bis 14 Jahren. Der KTK dient zur Messung des Entwicklungsstandes der Gesamtkörperbeherrschung und -kontrolle von normalen und behinderten Kindern. Er besteht aus vier Untertests (Balancieren rückwärts, monopedaless Überhüpfen, seitliches Hin- und Herspringen, seitliches Umsetzen), die sämtlich das Merkmal Gesamtkörperbeherrschung erfassen. Dieser Test kann bei körperlich ungeschickten Kindern mit Asperger-Syndrom wie auch bei körperlich gewandten Kinder mit frühkindlichem Autismus angewandt werden.

Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4-6) von R. Zimmer und M. Volkamer (Testzentrale Bern/Göttingen):

Dieser Test kann auch bei behinderten und autistischen Kindern im Alter bis 7 oder 8 Jahren eingesetzt werden, da sie aufgrund ihrer Retardierung oder sonstiger Beeinträchtigungen auch in ihren motorischen Fähigkeiten von Leistungen oft noch mit normalentwickelten 6jährigen vergleichbar sind. Die 18 Items beinhalten folgende Dimensionen der Motorik: gesamtkörperliche Gewandtheit und Beweglichkeit, feinmotorische Geschicklichkeit, Reaktionsfähigkeit, Gleichgewichtsvermögen, Sprungkraft und Schnelligkeit, Bewegungsgenauigkeit und Koordinationsfähigkeit.

Sprachfreie Tests prüfen in der Regel folgende Kriterien:

1. Formauffassung und das Unterscheidungsvermögen, die wichtige Voraussetzungen sind für die Differenzierung der Buchstaben beim späteren Lesen und Schreiben. Dabei soll aus einer Figurenreihe eine separat

abgebildete Figur erkannt und bezeichnet werden. Formen und Formteile müssen dabei differenziert werden.

2. Die Feinmotorik wird geprüft, indem eine Figur vorgegeben und eine unvollständige ergänzt wird. Die Formen sollen zeichnerisch nachgebildet werden, wobei Wahrnehmung und Darstellung zusammenwirken müssen.
3. Größen-, Mengen- und Ordnungsverhältnisse sind Voraussetzung des Zählens. Abstraktionsfähigkeit und Denkvermögen werden dabei geprüft sowie das zahlenmäßige Verständnis.
4. Beobachtungsgabe: Aus einem Bild soll ein Teil herausgelöst werden. Dabei zeigen sich Differenzierungsfähigkeit und zielgerichtetes Denken und Arbeiten.
5. Kritisches Beobachten wird getestet beim Erkennen von fehlenden Teilen bei einem Bild. Dazu ist differenzierte Wahrnehmung und Kenntnis von Gegenständen erforderlich. Wesentliches und Unwesentliches muß unterschieden werden.
6. Konzentrationsfähigkeit: Dabei ist aus Reihen verschiedener Formen eine bestimmte herauszufinden. Es kommt dabei auf Schnelligkeit und Richtigkeit der Wahrnehmung sowie auf kritische Unterscheidung an.
7. Merkfähigkeit: Früher gezeigte Bilder sollen später wieder aus anderen herausgefunden werden. Diese Aufgabe kann nur gelöst werden, wenn das Kind zuerst die Bilder aufmerksam betrachtete.
8. Bildliche Gegenstandserfassung und Situationsbeurteilung: Abgebildete Gegenstände sollen erfaßt, verglichen und beurteilt werden, was nur durch differenzierte Aufmerksamkeit und altersgerechte Erfahrung möglich ist.
9. Sprach- und Inhaltserfassung: Nach einer gehörten Geschichte sollen Bilder erkannt werden aus einer Bilderserie, die zur Geschichte passen. Das Kind muß den sprachlich gegebenen Zusammenhang und den Inhalt erfaßt haben.
10. Der Entwicklungsstand wird durch bestimmte Zeichnungen ermittelt (Apfelbaum, Mensch). Die Differenzierung der Zeichnung gibt Hinweise auf den Status. Bei autistischen Kindern, besonders bei nichtsprechenden, zeigt sich, daß sie oft mehr wissen als erwartet.

Klinische Verfahren

Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS) von F. Petermann und U. Petermann (Testzentrale Göttingen/Bern):

Dieser Test wird bei Kindern von 9;0 bis 12;11 Jahren eingesetzt. Der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten ist ein situationsspezifischer Test zur Erfassung des Merkmals Aggression in verschiedenen konkret dargestellten Alltagssituationen. Die 22 Items beziehen sich auf Konflikte zwischen Kindern sowie Aggressionen gegen Gegenstände und Autoaggression. Das kindspezifische Reaktionsprofil soll folgende Fragen klären: Gegen wen richtet sich und wie äußert sich das aggressive Verhalten, in welchem Intensitätsgrad und in welchen Umweltbereichen tritt es auf, initiiert das Kind von sich aus Konflikte oder ist es eher parteiergreifender Beobachter, wie viele und welche sozial erwünschten d. h. angemessenen Reaktionswahlen zeigt das Kind?

Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6) von M. Döpfner, W. Berner, T. Fleischmann und M. Schmidt, Reihe Treatmentorientierte Diagnostik (herausgegeben von R. S. Jäger und F. Petermann):

Der VBV für 3- bis 6jährige Kinder dient der differenzierten Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten auf der Grundlage des Urteils von Eltern und Kindergarten-erzieherinnen. Das Verfahren dient der Erfassung verhaltensauffälliger Kinder sowie zur Diagnosestellung, Therapieplanung und Therapiekontrolle. Eltern- und Erzieherfragebogen sind getrennt und werden durch eine Symptomliste für Eltern bzw. Erzieher ergänzt. Die Items sind vier Dimensionen zugeordnet: Sozial-emotionale Kompetenzen, oppositionell-aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsschwäche, Hyperaktivität vs. Spieldauer und emotionale Auffälligkeiten.

Mannheimer Elterninterview (MEI) von G. Esser, B. Blanz, B. Geisel, M. Laucht. (Testzentrale Göttingen /Bern):

Das Interview ist geeignet für Kinder von 6- bis 16 Jahren. Das MEI ist ein strukturiertes standardisiertes Interview, das relevante Hinweise auf das Vorliegen

einer behandlungsbedürftigen psychischen Störung liefert und darüber hinaus ermöglicht, Art und Ausmaß einer Störung zu ermitteln. Folgende Gliederung besteht: Demographie und Sozialstatistik von Eltern und Kind, kinder- und jugendpsychiatrische Symptomatik, sozio-familiäre Bedingungen und wichtige Lebensereignisse. Alle Fragen des Interviewheftes sind bestimmten Themenbereichen (z. B. Kopfschmerzen, schulische Leistungsstörungen, Ängste, Schlafstörungen, Sprachstörungen, Kontaktstörungen etc.) zugeordnet.

Die Fragen zur kinder- und jugendpsychiatrischen Symptomatik sind zu Einzelsymptomen gruppiert, an deren Ende nach festgelegten Kriterien beurteilt wird, ob und in welcher Ausprägung ein bestimmtes Symptom vorliegt. So gelangt man auch zur Einschätzung des Schweregrades der psychiatrischen Auffälligkeit.

Psychopathologisches Befundsystem für Kinder und Jugendliche (CASCAP-D) von M. Döpfner, W. Berner, H. Flechtner, G. Lehmkuhl und H. J. Steinhausen (Testzentrale Göttingen/Bern):

Das System ist die deutsche Fassung der Clinical-Assessment-Scale for Child and Adolescent Psychopathology (CASCAP). Es dient der Erfassung der wichtigsten Merkmale psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Die klinische Beurteilung einzelner psychopathologischer Symptome erfolgt aufgrund einer Exploration des Patienten und der Bezugsperson(en) sowie aufgrund von Beobachtungen des Diagnostikers in der Untersuchungssituation. Das Befundsystem besteht aus drei Komponenten: dem Befundbogen, dem Glossar, in dem die einzelnen Merkmale definiert und starke Symptomausprägungen erfaßt werden sowie dem Explorationsleitfaden mit Beispielfragen zur Exploration des Patienten und der Bezugsperson.

Token Test (TT) von B. Orgass, deutsch von E. De Renzi und L. A. Vignolo (Testzentrale Göttingen/Bern):

TT dient der Aufdeckung rezeptiver Störungen bei Aphasikern. Das Testmaterial besteht aus 20 Plättchen (Tokens), die sich unverwechselbar unterscheiden. Der Test umfaßt fünf Aufgabengruppen. Der Proband soll die Plättchen nach unterschiedlichen Kriterien vor sich anordnen. Kinder mit frühkindlichem Autismus sprechen spät und unvollkommen und einige sprechen auch dann nicht, wenn sie

sprechen können (Absoluter Mutismus), oder sie sprechen nur mit einer bestimmten Person (Selektiver Mutismus). Bei diesen Kindern kann der TT angewandt werden.

Göttinger Formreproduktions-Test (GFT) von H. Schlange, B. Stein, I. von Boetticher und S. Taneli (Testzentrale Göttingen/Bern):

Der Test eignet sich für Kinder von 6- bis 15 Jahren als Einzeltest und dient der Erfassung von Hirnschädigungen bei verhaltensgestörten Kindern. Es werden Figuren zum Abzeichnen vorgelegt, wobei Art und Dauer der Durchführung protokolliert werden. Durch Vergleich mit den Vorlagen kann die Gesamtfehlerzahl ermittelt werden. (Die Item-Analyse erfolgte an 1.355 Patienten der Abteilung für psychosomatische Pädiatrie in Göttingen, bei denen anamnestisch prä-, peri- und postnatale Störungen und Krankheiten erfragt und medizinisch neurologische Untersuchungen mit EEG durchgeführt worden waren.)

Die Autorin machte sich kundig, welche Tests an einigen wichtigen Zentren für Autismusforschung eingesetzt werden, so in der Neurologischen Kinderklinik Maulbronn, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Heidelberg, im Psychologischen Institut der Universität Tübingen (Professor Dr. M. Hautzinger), am Institut für Autismusforschung Münster sowie beim Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“.

Folgende Testverfahren werden dort hauptsächlich durchgeführt:

Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB) von C. Bondy, R. Cohen, D. Eggert und G. Luer (herausgegeben von K. Ingenkamp bei Hogrefe Göttingen):

Diese Testbatterie wird bei 7- bis 12jährigen geistig behinderten und bei 9- bis 12jährigen lernbehinderten Kindern angewandt, es können auch nichtbehinderte jüngere Kinder von 4 bis 6;11 Jahren mit aufgenommen werden. Sie wird auch bei der Fragestellung eingesetzt, ob eine Auffälligkeit des Kindes der geistigen Behinderung oder dem autistischen Syndrom zuzuordnen sei. Die Testbatterie für geistig Behinderte ist ein häufig eingesetztes Testverfahren. Es bietet durch eine Zusammenstellung von Intelligenz-Leistungs- und -Entwicklungstests, die objek-

tive zuverlässige und gültige Aussagen über die Ausprägung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale zulassen, die Möglichkeit, gezielte Förder- und Betreuungsvorschläge zu erarbeiten. Dieser Individualtest besteht aus sechs Subtests, die in variablen Kombinationen und auch als Kurzform durchgeführt werden können.

Drei wichtige Verfahren sollen noch ausführlicher beschrieben bzw. wiedergegeben werden: Das Diagnostik-System ICD 10, das zu den klinischen Verfahren zählt, die Kaufman Assessment Battery, die zu den Intelligenztests zu rechnen ist, und die vom Verfasser Professor Dr. H. E. Kehrer ausgearbeiteten Autismusfragebögen I und II, welche dieser freundlicherweise persönlich der Autorin zur Verfügung stellte, sowie den Merkmal- und Symptomkatalog zur Erkennung des frühkindlichen Autismus (Kehrer 1987), der im Institut für Autismusforschung in Münster und an anderen Zentren eingesetzt wird.

Sehr geeignet ist das Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10/DSM-IV (DISYPS-KJ) von M. Döpfner und K. Lehmkuhl (Testzentrale Göttingen/Bern).

Dieser Test wird im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychologie eingesetzt zur klinischen Diagnostik, Dokumentation, Therapieplanung und -kontrolle.

Disyps-KJ ist ein Diagnostik-System zur Erfassung psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen entsprechend den Diagnosekriterien von ICD 10 (International Classification of Diseases) und DSM IV (Diagnostisches Statistisches Manual). Es umfaßt die im Kindes- und Jugendalter wichtigsten Störungsbereiche (hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens, Angststörungen, depressive Störungen, Tic-Störungen, tiefgreifende Entwicklungsstörungen, Bindungsstörungen und Mutismus). Dabei werden drei Beurteilungsebenen miteinander kombiniert. Die klinische Beurteilung erfolgt anhand der Diagnose-Checklisten. Die Einschätzung von Eltern, Lehrern und Erziehern kann mit Hilfe von sogenannten Fremdbeobachtungsbögen vorgenommen werden. Kinder von 11 bis 18 Jahren können sich auch selbst anhand von Selbstbeobachtungsbögen einschätzen. Dadurch wird die Diagnostik nach ICD 10 und DSM IV erleichtert und

ermöglicht eine differenzierte Beschreibung psychischer Auffälligkeiten im Rahmen der multiplen Verhaltens- und Psychodiagnostik.

Nach diesem Diagnostik-System müssen vorliegen:

A 1: Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion (mindestens 2 der folgenden Bereiche):

- a) Ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch vielfältiger nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Interaktionen.

Der Prüfer bewertet das Ergebnis z. B.: „Karl nimmt situationsangemessen Blickkontakt auf und stets nach Aufforderung. Er ist in der Lage, Freude und Interesse auszudrücken und zeigt angemessene Gestik.“

- a) NICHT ERFÜLLT

- b) Unfähigkeit, entwicklungsmäßige Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen.

„Karl kann sich nur schwer wehren, wenn er von anderen Kindern gehänselt wird. Er ist mit Mädchen befreundet, ansonsten spielt er in seiner Freizeit hauptsächlich mit seinen Pflegegeschwistern.“

- b) NICHT ERFÜLLT

- c) Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen (z. B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen).

„Karl teilt seine Freude über gute Schulleistungen mit und ist froh, seine Pflegeeltern und -geschwister nach der Trennung wieder zu sehen.“

- c) NICHT ERFÜLLT

A 2: Qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) Verzögertes Einsetzen oder völliges Ausbleiben der Entwicklung von gesprochener Sprache (ohne den Versuch, die Beeinträchtigung durch alternative Kommunikationsformen wie Mimik oder Gestik zu kompensieren).

„Mit 6 Jahren bestanden noch erhebliche Defizite in der sprachlichen Entwicklung. (z. B. formuliert er keine vollständigen Sätze, verwechselt Personalpronomen nur bei der dritten Person (die er anstelle des Ich-Begriffs zuweilen verwendet). Nach dem Wechsel in die Pflegefamilie kann er die Rückstände innerhalb weniger Wochen aufholen.“

- a) IST ERFÜLLT

- b) Bei Personen mit ausreichendem Sprachvermögen deutliche Beeinträchtigung der Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen.

- b) NICHT ERFÜLLT

- c) Stereotyper oder repetitiver Gebrauch der Sprache oder idiosynkratische Sprache.

- c) NICHT ERFÜLLT

- d) Fehlen von verschiedenen entwicklungsgemäßen Rollenspielen oder sozialen Interaktionsspielen.

- d) NICHT ERFÜLLT

A 3: Beschränkte repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) Umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessensgebieten, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind.

- a) NICHT ERFÜLLT

b) Auffälliges, starres Festhalten an bestimmten nicht funktionalen Gewohnheiten oder Ritualen.

b) NICHT ERFÜLLT

c) Stereotype und repetitive motorische Manirismen

c) NICHT ERFÜLLT

d) Ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten

d) NICHT ERFÜLLT

B: Beginn vor Vollendung des dritten Lebensjahres und Verzögerung oder abnorme Funktionsfähigkeit in mindestens einem der folgenden Bereiche:

a) Soziale Interaktion

a) NICHT ERFÜLLT

B) Sprache als soziales Kommunikationsmittel (s. A 2 a)

b) IST ERFÜLLT

c) Symbolisches oder Phantasiespiel

c) NICHT ERFÜLLT

C: Die Störung kann nicht besser durch die Rett-Störung oder die Desintegrative Störung im Kindesalter erklärt werden.

Für das Kind Karl lautet die Bewertung:

DIE DIAGNOSE „AUTISMUS“ KANN NICHT VERGEBEN WERDEN.

In den Autismuszentren finden auch die Diagnosekriterien nach Gillberg Anwendung (Christopher Gillberg und Mary Coleman, The Biology of the Autistic Syndromes, 2nd Edition 1992, übersetzt von Bärbel Buschlinger-Wienicke).

Diagnosekriterien: (Zur Diagnose müssen alle sechs Kriterien herangezogen werden.)

1. Schwere Beeinträchtigung der reziproken (gegenseitigen) Sozialen Interaktion

(mindestens zwei der folgenden Angaben)

- Unfähigkeit mit Gleichaltrigen zu interagieren (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Mangel an Interesse mit Gleichaltrigen zu interagieren (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Mangelndes Erkennen sozialer Signale (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Sozial und emotional unangepaßtes Verhalten (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

2. Alles absorbierendes einseitiges Interesse

(mindestens eine der folgenden Angaben).

- Ausschluß anderer Aktivitäten (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Verweilen in Wiederholungen (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Mehr auswendig gelernt als sinnerfassend (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

3. Aufzwingen von Routinen und Interessen

(mindestens eins muß erfüllt sein)

- Sich selbst - im Hinblick auf das Leben (erfüllt bzw. nicht erfüllt),
- anderen gegenüber (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

4. Sprech- und Sprachprobleme

(mindestens drei der folgenden Angaben)

- Verzögerte Entwicklung (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Oberflächlich perfekte, ausdrucksvolle Sprache (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Formale, pedantische Sprache (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Merkwürdig versmäßige Stimmeigenheiten (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

- Beeinträchtigung des Verständnisses inkl. der Fehlinterpretation geäußerter oder angedeuteter Absichten. (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

5. Nonverbale Kommunikationsprobleme

(mindestens eine der folgenden Angaben)

- Eingeschränkter Gebrauch von Gesten (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Tolpatschige, unbeholfene Körpersprache (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Limitierter Gesichtsausdruck (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Unangemessenes Ausdrucksverhalten (erfüllt bzw. nicht erfüllt).
- Eigentümlich starrer Blick (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

6. Motorische Ungeschicklichkeit

- Geringe Ausprägung der Kontrolle über das Nervensystem (erfüllt bzw. nicht erfüllt).

Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) Deutsche Version 1994, Individualtest zur Messung von Intelligenz und Fertigkeit bei Kindern von A. S. Kaufman und N. L. Kaufman (Deutsche Bearbeitung von U. Melchers und U. Preuß):

Der Test wird bei Kindern von 2;6 bis 12;5 Jahren angewandt.

Die K-ABC ist ein Testverfahren, das Intelligenz und Fertigkeiten auf der Basis eines neuartigen Konzepts mißt und durch einen verbesserten Aufbau eine erleichterte Durchführung ermöglicht. Die Grundlage der K-ABC ist die Definition der Intelligenz als Fähigkeit, Probleme durch geistiges Bearbeiten zu lösen, so daß bei der Diagnose der Prozeß der Lösungsfindung und nicht der Inhalt der Aufgabe im Vordergrund steht.

Die Messung intellektueller Fähigkeiten wird von der Messung des Standes erworbener Fertigkeiten (Lernen und Wissen) getrennt, um diese unterschiedlichen Bereiche mentaler Leistung einzeln und im Vergleich miteinander erfassen können. Deshalb ist die K-ABC in vier Skalen gegliedert:

- Skala einzelheitlichen Denkens
- Skala ganzheitlichen Denkens (als Skalen intellektueller Fähigkeiten)
- Fertigkeitenskala
- Sprachfreie Skala

Die Test-Battery wurde an 3.098 Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt.

Dieser Test wird oft zusammen mit dem ICD-10/DSM IV eingesetzt (z. B. am Psychologischen Institut der Universität Tübingen). Bei der Fragestellung, ob Autismus vorliegt oder eine andere Störung, hat es sich bewährt, mehrere Verfahren durchzuführen.

Die Ergebnisse werden in ein Schema als Leistungsprofil eingetragen, so kann ersehen werden, wie die einzelnen Bereiche zu bewerten sind.

- SED (Skala einzelheitlichen Denkens)
- SGD (Skala ganzheitlichen Denkens)
- SIF (Skala intellektueller Fähigkeiten)
- FS (Fertigkeitenskala)

Diese Bereiche werden mit „überdurchschnittlich, durchschnittlich, unterdurchschnittlich und deutlich unterdurchschnittlich“ klassifiziert.

Zu SED gehören die Untertests: Handbewegungen, Zahlennachsprechen und Wortreihe. Einzelheitliches Denken ist wichtig für die Anforderungen der Schule, es ist Voraussetzung für das Lernen und Verstehen von grammatischen Beziehungen und mathematischen Regeln.

Zu SGD gehören die Untertests: Zauberfenster, Wiedererkennen von Gesichtern, Gestaltschließen, Räumliches Gedächtnis, Fotoserie.

SIF prüft nonverbale Konzeptbildung und Arbeiten unter Zeitdruck sowie „Bildhaftes Ergänzen“, das analoges Denken verlangt.

Zu FS gehören Wortschatz, Gesichter und Orte, Rechnen, Rätsel, Lesen/Verstehen.

Der Untertest „Fotoserie“ überprüft Reihenbildungsfähigkeit, Wahrnehmen von chronologischen Beziehungen und Zeitkonzept, Antizipation von Konsequenzen sowie praktisches Verständnis von Ursache-/Wirkungs-Gefügen. Je nach Ab-

schneiden in diesem Test kann eine gute oder schwache Konzentrationsfähigkeit erkannt werden.

Der Untertest „Rechnen“ überprüft grundlegende mathematische Konzepte und Rechenfertigkeiten. Die Gesamtskalen werden verglichen z. B. SED > SGD usf. und aus den Ergebnissen wird die „Zusammenfassende Empfehlung“ bzw. Diagnose gestellt.

Zu jeder Testsituation gehört aber auch die Verhaltensbeobachtung. Die Mitteilungen der Eltern oder der Erzieher sind von großer Bedeutung. Viele Forscher, z. B. Schopler und Reichler, aber auch Kehrer und Remschmidt, legen gerade auf die Berichte und auf die spätere Mitarbeit von Eltern und Erziehern größten Wert. Professor Dr. Kehrer (1987) arbeitete für die Eltern zwei Fragebögen aus, die im Institut für

Autismusforschung in Münster vor dem Test von den Eltern auszufüllen sind.

Der Merkmal- und Symptomkatalog zur Erkennung des frühkindlichen Autismus sowie die beiden Autismusfragebögen, wurden der Autorin freundlicherweise vom Verfasser persönlich überlassen. Sie sollen im folgenden wiedergegeben werden.

Merkmal- und Symptomkatalog zur Erkennung des frühkindlichen Autismus¹

A. Wahrnehmung

- (01) Ungewöhnliche Reaktion auf Laute/Geräusche (z. B. Nichtreagieren auf sehr laute Töne oder Sprache; Faszination durch Raschel-, Rauschtöne etc.; unerklärliche Angstreaktionen, überschießende Reaktionen auf bestimmte Laute).
- (02) Das jeweilige Kind bevorzugt typische, spezifische Geräusche (z. B. Wasserrauschen; Haushaltsmaschinen; Motorgeräusche; Scheppern; Klopföne; Musik); verhält sich aber oft wie taub.

¹ Kehrer, 1987, S. 166.

- (03) Ungewöhnliche Reaktion auf optische Reize (z. B. Nichtreagieren auf Gegenständen oder auffällige Reize; Faszination durch Glitzern, Flimmern, Reflexe, gleichmäßige Objektbewegungen, Drehbewegungen runder Gegenstände, Blättern in Bücher etc.).
- (04) Das jeweilige Kind bevorzugt typische, spezifische optische Reize (s. Beispiel 03).
- (05) Vermeidung des Blickkontakts (Augenschließen, Vorbeisehen bei Ausrichten des Gesichts auf Personen).
- (06) Wahrnehmung von Personen/Dingen durch (scheinbares) Vorbeisehen – kein Fixieren („schweifender“ Blick).
- (07) Tendenz, nur kurze Blicke auf Personen/Dinge zu werfen.
- (08) Paradoxe Reaktionen auf Sinnesreize (z. B. Augen bedecken bei Geräuschen, Ohren zuhalten bei Lichtreizen).
- (09) Stereotype Bewegungen von Körperteilen (z. B. Händen, Fingern) und Gegenständen (z. B. Lappen, Fäden) im Blickfeld (kratzt häufig und langandauernd auf allen möglichen Oberflächen).
- (10) Bevorzugung – für jedes Kind typischer – komplizierter optischer Strukturen (z. B. Puzzle, verschiedene Muster, Tapeten).
- (11) Bevorzugung des Geruchssinns (z. B. Schnüffeln an Personen/Dingen), des Geschmackssinns (z. B. Ab-, Anlecken von Gegenständen) gegenüber dem Gesichts-/Gehörsinn.
- (12) Unempfindlichkeit gegenüber Kälte-, Hitze-, Schmerz- oder unangenehmen Geschmacksreizen.
- (13) Ungewöhnliche Reaktionen auf Berühren (z. B. Ablehnung sanfter Berührungen, Umarmungen, Küsse – Bevorzugung heftiger, manchmal schmerzhafter Reize).
- (14) Neigung, sich selbst Schmerzen zuzufügen (z. B. Kopf gegen harte Gegenstände schlagen, Augen/Ohren bohren, Wunden aufkratzen).
- (15) Ordnung der Umwelt nach starren, kaum durchbrechbaren Regeln (z. B. Zimmerordnung, Bevorzugung bestimmter Kleidung; gleiche Spazierwege).

B. Sprache

- (16) Vorsprachliche Lautäußerungen des Säuglings, wie z. B. Schreien, haben für die Mutter keinen Signalcharakter.
- (17) Kein Sprechen, statt dessen Ziehen oder Reißen am Kommunikationspartner bei Willensäußerung (auch fehlendes Sprachverständnis).
- (18) Verzögerte Sprachentwicklung. Zurückgehen schon erworbenen Sprachvermögens bis zum Verstummen (Sprachknick).
- (19) Ein-Wort-Äußerungen statt Satz- und Textäußerungen.
- (20) Vorwiegender Gebrauch von Haupt- und Tätigkeitswörtern (Schwierigkeiten bei Benutzung von Für-, Verhältnis- und Bindewörtern): Konkretistischer Sprachgebrauch.
- (21) Grammatisch nicht korrekter Satzbau.
- (22) Wörtliche Wiederholungen von Fragen und Äußerungen des Kommunikationspartners (unmittelbare Echolalie).
- (23) Ständige Wiederholungen bestimmter Fragen, Verbote und Sprachäußerungen der Partner (verzögerte Echolalie).
- (24) Schwierigkeiten bei der Anwendung örtlicher Präpositionen (auf, unter, vor etc.) und anderer örtlicher Begriffe (oben, unten, innen, außen etc.).
- (25) Vertauschen von Personalpronomen (Du statt Ich).
- (26) Wenig oder kein spontanes Sprechen.
- (27) Sprechen häufig nicht der Situation angemessen (situationsinadäquates Sprechen).
- (28) Wenig oder kein kommunikatives Sprechen, Neigung zu Selbstgesprächen (gelegentlich mit verteilten Rollen).
- (29) Bizarre Äußerungen, floskelhafte Sprache, Wortspiele, Wortverdrehungen, skurrile Neuschöpfungen, Schimpfen (bei höherem Sprachniveau).
- (30) Wenig personenorientiertes Sprechen mit Blickzuwendung.
- (31) Fehlende oder das Sprechen nicht unterstützende Gestik, Mimik (geringe Veränderungen bei emotionalem Ausdruck; manchmal „gegenläufige" Mimik).
- (32) Auffälliges Sprechen (hohes, leises, sehr gleichartiges, schnelles, verwachsenes oder singendes Sprechen).

- (33) Artikulationsschwierigkeiten bei bestimmten Lautkombinationen oder wegen zu geringer Mund-/Zungenmotorik.
- (34) Insgesamt größeres Sprachverständnis als aktive Sprachkompetenz.
- (35) Bedeutungs-/Informationsentnahme über die Situation, in der gesprochen wird (weniger über die Sprache selbst).
- (36) Schwierigkeiten im Verständnis von weniger gebräuchlichen Frageföhrwörtern und komplexen Sätzen.
- (37) Verwechseln von klang-/bedeutungsähnlichen Wörtern.
- (38) Bedeutungsentnahme (Sinn) beim Verständnis von Sprachäußerungen vorwiegend über Haupt-/Tätigkeitswörter (Schwierigkeiten im Verständnis von Für-, Verhältnis- und Bindewörtern): Konkretistisches Sprachverständnis.
- (39) Schwierigkeiten, Informationen/Bedeutungen aus Gesten, Mimik, Betonung, Ironie etc. zu entnehmen (Unfähigkeit, Konnotationen zu verstehen).
- (40) Häufige Beschäftigung mit negativen Themen (Tod, Unfall, Krankheit etc.).

C. Motorik, Richtungsorientierung und autonome Funktionen

- (41) Springen, Arme und Beine schlagen, Grimassieren.
- (42) Stereotype bzw. perseverierende Handbewegungen, Fingerbewegungen, Kopfbewegungen und Schaukeln.
- (43) Hüpfen, Hin- und Herlaufen, mit den Armen schlenkern; stelzender Gang, sich um sich selbst drehen.
- (44) Beklopfen, Betasten, Befingern von Gegenständen, evtl. Kreiseln mit diesen.
- (45) Stereotypen bei Erregung und Unruhe.
- (46) Schwierigkeit, komplexe Bewegungsabläufe zu imitieren (bei niedrigem Niveau: Unfähigkeit, einfach Bewegungsabläufe zu imitieren).
- (47) Leichtere Mängel in der Koordination der Bewegungen.
- (48) Tendenz, rechts und links, rauf und runter, vorn und hinten usw. zu wechseln.
- (49) Anfangs zu geringes Erregungsniveau (Apathie, außergewöhnlich „ruhiges“ Allgemeinverhalten), später oft zu hohe Erregung (Unruhe, Hyperkinese).
- (50) Unregelmäßiges Schlafmuster (zu spätes Einschlafen, zu frühes Erwachen, nächtelanges Wachsein, erhöhte Erregbarkeit).

(51) Eigenartiges Gangbild (Zehengang, Stelzen, Hüpfen etc.).

D. Weitere, z. T. sekundäre Verhaltensweisen

(52) Indifferentes Verhalten bei Anwesenheit von Personen (als wären sie nicht da).

(53) Abnorme Kontaktversuche bzw. Ablehnung jeden Körperkontaktes.

(54) Schwierigkeiten beim Kontakt mit Gleichaltrigen.

(55) Immer gleichartige tägliche Rituale (bei Unterbrechung überraschende Aggressionen, Weinen, Verwirrung).

(56) Ordnung der Umwelt nach starren, kaum durchschaubaren Regeln (z. B. Ordnung im Zimmer, Bevorzugung bestimmter Kleidung, gleicher Spazierwege).

(57) Haften an Vorstellungen und an Handlungen, ständiges Wiederholen (Perseveration).

(58) Unfähigkeit, Regel- und Rollenspiele durchzuführen.

(59) Unfähigkeit, Handlungen anderer Personen vorauszusehen und in der Darstellung auszumalen.

(60) Verständigungsschwierigkeiten bei Handlungen, die ein Verständnis von Sprache und Symbolen verlangen (z. B. Spiele, Hobbys, Unterhaltung, Beschäftigung mit Texten usw.).

(61) Mangel an „Motivation“, aktive Tätigkeiten durchzuführen (Verharren in Untätigkeit bzw. stereotypen Manipulationen).

(62) Tendenz, unwichtigen, trivialen oder geringfügigen Aspekten von Dingen der Umgebung die Aufmerksamkeit zuzuwenden, ohne die Bedeutung, den Sinnzusammenhang der Situation zu erkennen (d. h. Aufmerksamkeit für einen Ohrring, nicht für die Person, für ein Rad, nicht für ein ganzes Spielzeug, für den Knopf, nicht für den ganzen Apparat).

(63) Stereotype Manipulationen mit bestimmten Gegenständen.

(64) Fehlende Furcht vor wirklicher Gefahr, Angst vor harmlosen Gegenständen und Situationen.

(65) „Unverständliche“ Reaktionen auf bestimmte Situationen.

(66) Scheinbar unbegründetes Lachen.

- (67) Bevorzugung und Suchen von einfachen Empfindungs- und Wahrnehmungsqualitäten durch Berühren, Schmecken und Riechen (und Stereotypien).
- (68) Tendenz, im Gesamtverhalten „mechanisch“, maschinenhaft zu erscheinen.
- (69) Bekannte und unbekannte Personen werden wenig voneinander unterschieden.
- (70) Gestörtes Eßverhalten: mangelndes Kauen, eigentümliche Vorlieben, viel Trinken.
- (71) Öfters Temperaturschwankungen, Schwitzen, Fieber.
- (72) Starke allgemeine Befindungsschwankungen.
- (73) Auftreten von hirnorganischen (epileptischen) Anfällen.

E. Spezielle Fertigkeiten

(kontrastierend zu den Verhaltensdefiziten auf anderen Gebieten)

- (74) Musikalische Fähigkeiten (z. B. absolutes Tongehör).
- (75) Außergewöhnliche umschriebene Leistungen im Umgang mit Zahlen (z. B. sog. Kalendergedächtnis), evtl. auch ohne aktive Sprache.
- (76) Umschriebene hervorragende Leistungen auf Spezialgebieten (Geographie, Chemie, Mathematik, Ornithologie etc.).
- (77) Großes Geschick auf technischem Gebiet, aber auch bei komplizierten Puzzles.
- (78) Fähigkeiten eher im abstrakten als im konkreten Bereich (insbesondere bei hohem Funktionsniveau).
- (79) Eine ungewöhnliche Gedächtnisform, die eine langfristige Speicherung von Einzelheiten in der exakten Form, in der sie zuerst aufgenommen wurden, zu erlauben scheint (z. B. Sätze und Teile von Unterhaltungen, Gedichte, Tabellen, Musikpassagen, den Weg zu einem bestimmten Ort, das Arrangement von Gegenständen, die einzelnen Stufen, die bei einer Routinehandlung befolgt werden müssen, ein kompliziertes visuelles Muster usw.).
- (80) Erkennen von auf dem Kopf stehenden Bildern und Schrift.
- (81) Manche Fähigkeiten sind plötzlich vorhanden, ohne daß man weiß, wie sie erworben wurden.

(82) Erfinden eigener Wörter (Neologismus), gelegentlich einer – unverständlichen – Privatsprache.

1. AUTISMUSFRAGEBOGEN DES IFA

Sie haben Ihr Kind bzw. Jugendliche(n), Erwachsene(n) bei uns zur Untersuchung und Beratung angemeldet. Damit wir uns schon vorher ein Bild machen können, worum es geht, ob eventuell eine autistische Störung oder anders zu beurteilende Verhaltensstörungen vorliegen, bitten wir Sie, diesen Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Zutreffendes ist in den Kästchen anzukreuzen. Bitte beachten Sie, daß bei manchen Verhaltensweisen vermerkt ist, ob sie in der Vergangenheit oder in der Gegenwart aufgetreten sind, was durch Unterstreichen der entsprechenden Tätigkeitsform (war, ist; hatte, hat etc.) zum Ausdruck kommt.

Um das Erscheinungsbild zu beurteilen, brauchen wir Informationen über den gesamten bisherigen Lebenslauf von der Schwangerschaft an. Gerade die ersten 2 bis 3 Lebensjahre sind für die Diagnose wichtig. Falls Sie hierüber keine Informationen aus eigener Anschauung haben, wären wir Ihnen dankbar, wenn Sie solche durch Begleitpersonen oder Partner der ersten Zeit ermitteln könnten.

Falls das Kind Geschwister hat, vergleichen Sie bitte sein Verhalten mit dem von Brüdern und Schwestern.

Die zu uns zur Untersuchung gebrachte Patientin / der Patient wird in den folgenden Fragen immer als Kind angesprochen, auch wenn sie/er schon jugendlich oder erwachsen ist; denn es handelt sich ja meist um das Kind der begleitenden Eltern.

Nummer: _____ Datum: _____

1. Name des Kindes: _____
2. Geboren am _____, jetzt _____ Jahre
3. Stellung in der Geschwisterreihe (z. B. 3. von 5) _____
evtl. Zwilling
4. weiblich , männlich

Verhalten als Baby und Kleinkind

5. Wurde das Kind an der Brust gestillt? Ja Nein
6. Wie trank es?
 - a) Es trank gut und ausreichend
 - b) Es schlief oft beim Trinken ein
7. Wie klappte die Umstellung auf feste Nahrung?
 - a) Es funktionierte reibungslos
 - b) Es gab deutliche Probleme beim Schlucken
 - c) Es gab deutliche Probleme beim Kauen
 - d) Das Kind spuckte viel aus
 - e) Es erbrach viel
8. Wie aß und ißt das Kind im Kleinkindalter und über diese Zeit hinaus?
 - a) Es war und ist allgemein sehr wählerisch
 - b) Es verweigert strikt bestimmte Speisen
Welche? _____
 - c) Süßigkeiten mochte / mag es heute gern / weniger gern / gar nicht
 - d) Es aß / ißt gern scharf gewürzte / salzige / saure Speisen
 - e) Das Kind ißt manchmal / oft / unmäßig viel / meist wenig
 - f) Es verweigert(e) über längere Zeit (Tage / Wochen) ganz die Nahrung
 - g) Es kam / kommt vor, daß es nicht Eßbares wie z. B. Sand, Blätter etc. ißt

9. Das Kind trank / trinkt sehr viel / normale Mengen / wenig
10. Wie steht es mit Sauberkeit und Geschick beim Essen?
- Das Kind ißt nicht allein, muß gefüttert werden
 - Es konnte bis zum ____ Lebensjahr nicht allein essen
 - Es ißt mit dem Löffel / der Gabel / dem Messer
 - Es kleckert viel / ißt sauber
 - Wann haben Sie zum ersten Mal festgestellt, dass mit Ihrem Kind etwas nicht in Ordnung (nicht ganz normal) ist? Schon kurz nach der Geburt , im ____ Monat, ____ Jahr

Fragen zum Kontakt mit Mitmenschen

11. Welche Sätze beschreiben am besten das Verhalten des Kindes als Baby?
- Es war ein ausgesprochen ruhiges Baby
 - Es schien sich zu freuen, wenn es auf den Arm genommen wurde
 - Es wurde ganz still oder schlief, wenn man es auf den Arm nahm
 - Es lehnte den Kopf nicht an, wenn es auf den Arm genommen wurde
 - Es war ein lebhaftes Baby
12. Hatten / haben Sie das Gefühl, als sei das Kind am zufriedensten, wenn man es allein ließ?
- Ja, das war / ist sehr auffallend
 - Ja, manchmal konnte man das annehmen
 - Nein
13. Wie hat sich der Kontakt weiter entwickelt?
- Er ist seit dem ____ Lebensjahr ganz normal
 - Das Kind sucht eher den Kontakt zur Mutter / zum Vater
 - Der Kontakt zu dem/den Geschwister(n) ist gut
 - Das Kind hat es nicht gern, wenn es am Körper berührt wird
 - Es liebt festen Druck bei körperlicher Berührung
 - Der Kontakt zu Erwachsenen ist besser als der zu Kindern
 - Der Kontakt zu Kindern ist besser als der zu Erwachsenen
 - Das Kind vermied / vermeidet es, den Partner anzuschauen / wandt / wendet den Blick ab / verdeckte / verdeckt sogar die Augen
 - Es stierte / stiert öfter wie in Gedanken verloren vor sich hin
 - Es kam / kommt vor, daß das Kind durch Personen scheinbar hindurchschaut
14. Weitere Bemerkungen zum Kontakt
- Das Kind beschäftigt sich gerne längere Zeit allein
 - Im Kindergarten oder in der Schule hat es wenig / keinen Kontakt zu anderen Kindern
 - Es stört andere Kinder beim Spielen , macht ihnen Sachen kaputt
 - Es ist anderen Kindern gegenüber aggressiv
 - Es wehrt sich nicht, wenn es angegriffen wird
 - Das Kind kann vorgemachte Bewegungen nicht imitieren , es imitiert vorgemachte Laute oder Wörter nicht
15. Wie ist der Kontakt zu Erwachsenen?
- Das Kind vermeidet Kontakt mit fremden Erwachsenen
 - Es ist Fremden gegenüber (sehr) zutraulich
 - Es kam / kommt vor, daß es fremde Erwachsene umarmt , küßt
 - Es neigt dazu, Partner mit den Lippen zu berühren , zu küssen , an ihnen zu riechen
 - Es neigt dazu, bei Partnern mit einzelnen Körperteilen oder Accessoires (Haare, Bart, Brille, Halskette, Schuh) Kontakt aufzunehmen
16. Aggressivität
- Das Kind ist selten / nie / oft aggressiv gegen Mitmenschen
 - Es ist aggressiv gegen die Mutter, wenn es seinen Willen nicht bekommt, schlägt / kneift / beißt sie / zieht sie an den Haaren
 - Es ist manchmal / oft aggressiv gegen Kinder
 - Es neigte / neigt dazu, andere Kinder zu ärgern oder zu necken
 - Es ist aggressiv gegen Gegenstände , zerstört Spielzeug in aggressiver Absicht
 - Es hat selten / oft Zornausbrüche
 - Es war / ist oft sehr unruhig

17. a) Das Kind beschäftigt / beschäftigte sich viel mit dem eigenen Körper
 b) Es hielt / hält sich öfter die Ohren zu
 c) Es bedeckte / bedeckt die Augen
 d) Es bohrte / bohrt in den Augen
18. Autoaggression
 a) Das Kind fügt sich niemals / selten schmerzhaft Reize zu
 b) Wenn es unzufrieden ist, schlägt es sich (heftig) gegen den Kopf / mit dem Kopf gegen Hartes / reißt sich die Haare aus
 c) Unter diesen Bedingungen beißt / kratzt es sich an der Hand / am Arm / sonstwo
 d) Solche Selbstbeschädigungen kommen auch ohne äußeren Anlaß vor , das kann Stunden / Tage dauern
19. Wahrnehmung und Kontaktaufnahme mit der unbelebten Umwelt
 a) Das Kind roch / riecht oft an Gegenständen, die keinen Geruch ausströmen , führt solche Gegenstände an die Nase
 b) Es betastete / betastet / befühlte Gegenstände und Oberflächen
 c) Es beklopfte / beklopft Gegenstände und Möbel
 d) Es kreiselte / kreiselt mit kleinen Gegenständen
 e) Das Kind schritt / schreitet Räume ab, scheinbar um sich besser im Raum zu orientieren
 f) Es kommt / kam vor, daß es an Grenzen auf dem Boden, z. B. am Teppichrand, innehält und nicht weiterging / weitergeht
 g) Das Schmerzempfinden schien / scheint gering zu sein
 h) Das Kind ist bei bestimmten Gelegenheiten geräuschempfindlich
 i) Das Kältegefühl schien / scheint auffallend gering zu sein
20. a) Das Kind ist waghalsig, scheint keine Gefahren zu kennen , manchmal auch ängstlich
 b) Es scheint ein Bedürfnis nach Bestrafung zu haben
 c) Es weint nie wie andere Kinder , lautlos , mit eigenartigem Gesichtsausdruck

Sprache

21. a) Die Sprachentwicklung war verzögert
 b) Das Kind schrie als Baby sehr viel
 c) Die Mutter wußte nicht, warum es schrie (konnte aus dem Schreien nicht entnehmen, was mit ihm los war)
 d) Das Kind lallte vor dem Sprechenlernen nicht / es lallte nur wenig / das war ganz normal
 e) Es sprach die ersten sinnvollen Wörter (Mama, Auto etc.) mit _____ Monaten, _____ Jahren
 f) Es spricht heute noch nicht
 g) Die Sprachentwicklung begann mit _____ Monaten, _____ Jahren
 h) Es versteht Sprache gar nicht / nur durch Gesten / oder aus der Situation , nicht verbal, d. h. normal aus der Wortbedeutung
 i) Es versteht Sprache einigermaßen / besser als es aktiv spricht
 j) Es hat eine schlechte Aussprache (Artikulation) , verschluckt oder vertauscht einige Mitlaute (z. B. T statt K)
 k) Es spricht grammatisch nicht richtig , macht (viele) Fehler
 l) Es hat einen kleinen / großen Wortschatz
 m) Nachdem die Sprache sich einigermaßen entwickelt hatte, verstummte das Kind wieder für _____ Wochen / _____ Monate / _____ Jahre, es begann mit _____ Jahren wieder zu sprechen
 n) Das Kind kann kaum Sätze bilden / drückt sich mit 2- bis 3-Wortsätzen aus
22. Besonderheiten der Sprache
 a) Das Kind spricht meist zu leise / zu laut / abgehackt / übertrieben korrekt / sehr viel / es stotterte früher / jetzt
 b) Es wiederholte / wiederholt oft Wörter oder Sätze bei Fragen oder Aufforderungen (Echolalie)
 c) Es bezeichnete / bezeichnet sich selbst mit Du, z.B. „du willst“ statt „ich will etwas haben“, wenn es sich selbst meint

- d) Es spricht zusammenhanglos Sätze, die es früher gehört hat , wiederholt diese ständig (verspätete Echolalie)
- e) Es benutzt gelegentlich / oft Wörter, die es scheinbar selbst erfunden hat (Neologismen)
- f) Es benennt Dinge, die sich ähnlich sehen, falsch
- g) Die Sprachmelodie war / ist eigenartig
- h) Es führt oft Selbstgespräche , manchmal mit verteilten Rollen
- i) Es lachte / lacht oft ohne Grund
- j) Das Kind führt, wenn es etwas will, zu dem gewünschten Gegenstand hin / zeigt darauf
- k) Es hat Probleme bei der Benutzung von Präpositionen (z. B. hinter/vor, unter/ über)
23. a) Das Kind ist gehörlos / schwerhörig
- b) Es ist vorgekommen, daß es auf laute Geräusche nicht reagierte, obwohl wir wissen, daß es ganz gut hört
- c) Früher hatte man den Eindruck, das Kind sei taub , jetzt wissen wir, daß es ganz gut hört
24. Motorische Besonderheiten
- a) Das Kind wiegte / wiegt (schaukelt) sich oft hin und her
- b) Es hüpfte viel auf der Stelle
- c) Es dreht sich häufig um sich selbst
- d) Es ging / geht oft auf den Zehenspitzen
- e) Es hat einen eigenartig staksigen Gang
- f) Das Kind machte / macht oft eigenartige Handbewegungen , Drehen der Hände vor den Augen , "Flattern" der Hände neben dem Körper , Überstrecken der Handgelenke , es reibt die Hände wie beim Händewaschen
- g) Es ist / war sehr unruhig
25. Beschäftigung
- a) Das Kind beschäftigt sich am liebsten mit bestimmten Gegenständen wie Bindfäden , Papierschnitzeln , Ieß / läßt Sand rieseln , etc.
- b) Es blättert in Heften, Katalogen etc.
- c) Es spielt mit Material wie Lego, Duplo etc. , kann damit sinnvolle Gegenstände (Haus etc.) bauen
- d) Es schiebt Autos hin und her , läßt sie sinnvoll fahren
- e) Es kann nicht konstruktiv spielen
- f) Es spielt ungewöhnlich lang mit dem gleichen Spielzeug
- g) Es spielt mit Stofftieren , Puppen
- h) Es beteiligt sich an Gesellschaftsspielen
- i) Es sammelte / sammelt oft kleine Gegenstände oder Insekten
- j) Es behandelt lebendige Tiere wie tote Objekte (z. B. zieht Katze am Schwanz hoch)
- k) Es zeichnet viel , immer die gleichen Motive , häufig seltsame, abstruse Dinge
26. Fernsehen
- a) Das Kind sieht nie / selten / oft fern
- b) Es bevorzugt Kindersendungen / Tierendungen / aggressive Sendungen / Werbung / Zeichentrickfilme
27. Musik
- a) Das Kind hört gerne Musik
- b) Auf dem Kassettenrekorder will es immer die gleichen Melodien hören , bedient ihn selbst
- c) Es hört gern Kinderlieder / Schlager / Rockmusik / Volksmusik / klassische Musik
- d) Es sang schon ganz früh , singt jetzt Melodien ohne Text / mit Text , auch ohne diesen zu verstehen
- e) Es hat ein absolutes Tongehör
- f) Es tanzt rhythmisch zur Musik
28. Zwanghaftes Verhalten
- a) Es scheint wie unter Zwang auf Ordnung bedacht zu sein
- b) Es konnte / kann es nicht vertragen, wenn irgendwelche Dinge in seiner Umgebung geändert werden und stellt die frühere Ordnung wieder her
- c) Es hat eine Vorliebe dafür, mit stets wiederkehrender Gleichmäßigkeit Gegenstände oder Bilder anzuordnen
- d) Es wollte / will bei Gängen außer Haus immer die gleichen Wege gehen

- e) Manche Handlungen des täglichen Lebens müssen rituell ablaufen (nach einem immer gleichbleibenden Muster)
- f) Das Kind bestand / besteht darauf, bei Tisch immer am gleichen Platz zu sitzen
- g) Es wollte / möchte jetzt immer die gleichen Kleider anziehen

Das Denken

29. Wie steht es Ihrer Meinung nach mit den Gedankeninhalten?
- a) Das Kind beschäftigt sich intensiv mit einem Spezialthema, (z. B. Dinosaurier, Erdgeschichte, Chemie u. ä.)
 - b) Es interessiert sich besonders für negative Ereignisse wie Unglücksfälle, Feuersbrunst, Krankheit, Tod etc.
 - c) Diese Interessensgebiete wechseln nach Monaten oder Jahren
 - d) Es scheint in seiner eigenen Gedankenwelt zu leben , aus der es sich nur schwer herausreißen läßt
- 30.
- a) Es kann kaum mit einem anderen Menschen mitfühlen , wird nicht zärtlich mit einer Person sein, wenn diese leidet, oder Mitgefühl bekunden
 - b) Es lacht oder scheint sich zu freuen, wenn jemand sich weh tut oder hinfällt
 - c) Es konnte / kann kaum lügen oder die Unwahrheit sagen
 - d) Es kann sich nicht in die Situation eines anderen Menschen einfühlen
31. Gedächtnis
- a) Das Kind hat ein sehr gutes Gedächtnis für Wege , Örtlichkeiten
 - b) Es hat ein sehr gutes Gedächtnis für Namen , Daten
 - c) Sein Gedächtnis für Texte ist sehr gut
- 32.
- a) Es zeigte / zeigt erstaunliche Mehrleistungen gegenüber Gleichaltrigen
 - b) Es konnte schon früh Puzzles mit über 50 (wie vielen? ___) Teilen legen
 - c) Es kann im Kopf in kurzer Zeit schwierige Rechenaufgaben lösen
 - d) Es kennt von sehr vielen Menschen den Geburtstag sowie viele andere Daten
 - e) Es hat ein sog. Kalendergedächtnis (kann von einem beliebigen Tag der Vergangenheit oder Zukunft den Wochentag sagen)
 - f) Es kann auf dem Kopf stehende Bilder oder Schrift genau so gut erkennen oder lesen wie aufrecht stehende
33. Stimmung
- a) Es ist meist guter Stimmung
 - b) Es ist oft schlechter Stimmung , traurig
 - c) Die Stimmung wechselt häufig

2. AUTISMUSFRAGEBOGEN

(Zutreffendes bitte ankreuzen oder eintragen)

Name _____, Vorname _____

Nummer _____, Datum _____

Das Kind ist ein Pflegekind / Adoptivkind

1. Jetziges Alter des Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen _____ Jahre
2. weiblich / männlich
3. Krankheiten in der Blutsverwandtschaft
 - a) Gemütskrankheiten (Depression)
 - b) Geisteskrankheit (Psychose)
 - c) Autismus , bei wem _____ ?
 - d) Zwangskrankheit (Zwangsneurose)
 - e) Anfallskrankheiten (Epilepsie)
 - f) geistige Behinderung
 - g) Legasthenie (Lese-Rechtschreibstörung)
4.
 - a) Es gibt in der Blutsverwandtschaft eigenartige Persönlichkeiten, Sonderlinge etc.
 - b) Jemand ist übertrieben ordentlich, pedantisch
 - c) Wer ist besonders musikalisch _____
 - d) Wer ist ausübender Künstler _____
5. Die Eltern
 - a) Berufsausbildung der Mutter _____
 - b) Heutige Tätigkeit der Mutter _____
 - c) Schulabschluß der Mutter:
Sonderschule / Hauptschule / Realschule / Abitur
 - d) Berufsausbildung des Vaters _____
 - e) Heutige Tätigkeit des Vaters _____
 - f) Schulabschluß des Vaters:
Sonderschule / Hauptschule / Realschule / Abitur
6. Die Großeltern
 - a) Beruf der Großmutter mütterlicherseits _____
 - b) Beruf des Großvaters mütterlicherseits _____
 - c) Beruf der Großmutter väterlicherseits _____
 - d) Beruf des Großvaters väterlicherseits _____
7. Geburt
 - a) Zum errechneten Termin / zu früh (wie viele Tage _____) / zu spät (wie viele Tage _____)
 - b) Zwillings- oder Mehrlingsgeburt
einzig / zweieig / 1. Zwilling / 2. Zwilling
 - c) 1. Geburt der Mutter , wievielte Geburt der Mutter _____ ?
 - d) Wie lange dauerte die Geburt ? _____ Stunden
 - e) Die Geburt wurde künstlich eingeleitet Ja / Nein
 - f) Vorzeitiger Blasensprung Ja / Nein
 - g) Lage des Kindes: Kopflage , Steißlage
 - h) Zangengeburt
 - i) Kaiserschnitt
 - j) Hat das Kind sofort geschrien? Ja / Nein
 - k) War das Kind blau? Ja / Nein
 - l) Bestand eine Blutgruppenunverträglichkeit (Rh) der Eltern Ja / Nein

8. Wie verlief die motorische Entwicklung?
- Wann konnte das Kind greifen, einen Gegenstand in der Hand halten?
Im _____ Monat
 - Wann konnte es frei sitzen? _____ Monat
 - Wann konnte es frei stehen? _____ Monat
 - Wann konnte es ohne Unterstützung gehen? _____ Monat
 - Es ist Rechtshänder , Linkshänder , benutzt beide Hände ohne Unterschied
 - Es ist feinmotorisch (mit den Händen) ungeschickt
 - Es hat vor dem Stehen nicht / wenig gekrabbelt
9. Wie hat sich die Motorik sonst entwickelt?
- Das Kind kann gut laufen , auch längere Strecken
 - Es läuft unsicher , fällt viel hin
 - Beim Klettern ist es unbeholfen
 - Es kann schlecht balancieren
 - Es kann nicht im Wechselschritt die Treppe heruntergehen
 - Es fährt Fahrrad ohne / mit Stützrädern
 - Es konnte mit _____ Jahren Dreirad fahren
10. Selbständigkeit
- Das Kind ist seit dem _____ Jahr / jetzt sauber und trocken
 - Es näßt in der Nacht / am Tag ein
 - Das Kind kotet noch ständig / manchmal ein
 - Es trägt noch ständig / manchmal Windeln
 - Das Kind kann sich noch nicht alleine anziehen
11. Bisher durchgemachte Krankheiten
- Masern
 - Keuchhusten
 - Windpocken
 - Röteln
 - Scharlach
 - oft Mandelentzündung
 - Ohrenkrankheiten
 - Augenkrankheiten
 - Anfälle (Krämpfe)
 - Hirnhautentzündung (Meningitis)
 - andere Gehirnkrankheiten , _____
 - Allergie(en)
12. Das Kind hat Fehlbildungen
- früher am Hüftgelenk
 - an den Füßen
 - Kryptorchismus (die Hoden warn (sind) nicht im Hodensack)
 - Spina bifida
13. Es wurde eine Himschädigung nachgewiesen
- durch EEG
 - durch Röntgen, Tomographie o. ä.
14. Reaktion auf Medikamente
- Das Kind verträgt manche Medikamente schlecht
 - Es reagiert manchmal auf Medikamente paradox (z. B. auf Beruhigungsmittel mit Unruhe)
 - Es ist überempfindlich bei bestimmten Antibiotika
15. Schlaf
- Das Kind hatte / hat starke Schlafprobleme
 - Es schlief / schläft oft schlecht ein
 - Es wachte / wacht nachts oft auf
 - Es wachte / wacht morgens sehr früh auf
 - Es schien / scheint insgesamt wenig Schlaf zu brauchen

16. Wurde die Intelligenz des Kindes durch einen Test ermittelt?
a) Ja / Nein
b) Der Intelligenz-Quotient betrug im Alter von _____ Jahren _____
c) Das Kind ließ sich nicht testen
17. Wurde bei Ihrem Kind die Diagnose Autismus gestellt?
Nein / Ja , mit _____ Jahren
18. Verlauf der Verhaltensauffälligkeiten
a) Es gibt hier deutliche Schwankungen
b) Das Erscheinungsbild hat sich insgesamt gebessert / verschlechtert
19. Wo befindet sich das Kind jetzt?
a) In der Familie mit beiden Eltern , mit einem Elternteil und _____ Geschwistern
b) In einem Heim / in einem Krankenhaus
20. Welche Behandlungsmaßnahmen wurden bisher durchgeführt?
a) Krankengymnastik , Frühförderung
b) Sensorische Integration , Musiktherapie
c) Verhaltenstherapie , Reittherapie
d) Logopädische Behandlung , Tomatis-Therapie
e) Festhalte-Therapie , Gestützte Kommunikation
f) Medikamentöse Behandlung
g) Betreuung in einer Autismus-Ambulanz
h) andere Maßnahmen
-
-

Verfasser: Prof. Dr. H. E. Kehrer, Institut für Autismusforschung, Münster/Westf.
Urheberrechtlich geschützt

WIE WERDEN AUTISTISCHE KINDER UNTERRICHTET

SCHWIERIGKEITEN BEIM LERNEN

„Die Gesellschaft muß stärker als bisher bereit sein, auch jenseits der sogenannten Normalität eine Vielzahl von Verhaltensmodellen und damit das vielfältige Anders-Sein der Menschen zu akzeptieren und dieses Anders-Sein nicht als Schlechter-Sein zu bewerten.“¹

Die Autorin merkt dazu aber an, daß Erziehung gerade darauf gerichtet ist, die Kinder in der Gesellschaft so weit wie möglich zu integrieren. In allen von ihr besuchten Schulen war das Bestreben deutlich, daß nicht die Mitschüler sich den autistischen Kindern, sondern diese sich der Umgebung anpassen sollten. Während Lernbehinderte etwa 3 bis 5 % der Schüler ausmachen, werden Autisten nicht in Statistiken erwähnt, allerdings kennt jeder Schulbezirk die eingeschulerten autistischen Kinder. Alles was für Kinder mit abweichender Entwicklung genannt wird, gilt auch für autistische Kinder.

Der Unterrichtung autistischer Kinder stellen sich schon im Vorfeld große Schwierigkeiten entgegen. Da oft die Möglichkeiten zur Begriffsbildung fehlen, halten autistische Kinder oft am ersten Weg, eine Sache anzugehen, fest.

Versuchen Erzieher, ihnen einen anderen Weg zu zeigen, leisten sie oft heftigen Widerstand, verhalten sich negativistisch und wollen sich später überhaupt nicht mehr mit der Sache beschäftigen. Da nicht immer der erste Weg der richtige ist, ist dieses Verhalten für die pädagogische Arbeit sehr hinderlich.

Für den Umgang mit dem Kind sind folgende Fragen bedeutsam:

- Wie kann dem Autisten besser geholfen werden im Leben zurechtzukommen und seine Hilflosigkeit zu verringern?
- Wie werden Angehörige von Schuldgefühlen befreit?

¹ W. Bärsch: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 20.

- Wie gestaltet sich die Zukunft des einzelnen und seiner Nachkommen, welche Möglichkeiten der Prävention bestehen?

Wichtig ist, die Behinderung als solche zu verstehen, da somit der erste Schritt zu ihrer Überwindung getan ist.

Die Hauptschwierigkeiten sind im Wesen des autistischen Kindes begründet. Die meisten Kinder können emotionalen und sozialen Anforderungen nach Kenntnis der Autorin nicht oder kaum genügen, und sie reagieren oft unangemessen auf die Signale anderer. Soziales, emotionales und kommunikatives Verhalten ist nur gering integriert. Selbst vorhandene sprachliche Fertigkeiten werden kaum angewandt, was Gegenseitigkeit mit anderen Menschen stark einschränkt oder ganz verhindert. Dazu kommen Kreativitätsmangel und Phantasiearmut im Denken, auch die Kontaktinitiativen anderer in Form von sprachlichem und nichtsprachlichem Nähesuchen werden abgewiesen. Rituale und Stereotypen sind oft schwer zu durchbrechen und beeinträchtigen ebenfalls die erforderliche Aufmerksamkeit im Unterricht. Die Beeinträchtigungen wirken sich so aus:

- „- Beeinträchtigung im Bereich des Lernens,
 - Beeinträchtigung im Bereich der sozialen Integration,
 - Beeinträchtigung im Bereich der sprachlichen Kommunikation,
 - Beeinträchtigung im psychomotorischen Bereich.“¹

Der Begriff „Integration“ bedeutet meist eine gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Er kann aber auch schon für die gemeinsame „Unterbringung im gleichen Schulgebäude bzw. Schulzentrum (gelten), d. h., es ist an eine additive Zuordnung (z. B. durch Außenklassen) gedacht.“²

Die Autorin verwendet den Begriff im folgenden als gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder (s. dazu Kapitel „Integration“). Daß beide Gruppen eine positive Einstellung zueinander gewinnen, wird erwartet. Diese Annahme gilt jedoch bei autistischen Kindern nicht uneingeschränkt. Behinderte sollen Kenntnisse über Nichtbehinderte erwerben, so können sie sich an den Klassenkameraden ausrichten, die als Modelle für normales Sozialverhalten dienen. Die Nichtbehinderten lernen den Umgang mit den Behinderten, und beide Grup-

¹ W. Bärsch et al.: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 37.

² A. Kniel in: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 61.

pen haben im Idealfall Kontakte auch außerhalb des Unterrichts, was allerdings bei keinem der von der Autorin bekannten Kinder der Fall war.

Hamblin et al. (1971) untersuchten die Verweigerungen und fanden, daß sie beim Lernen nach Versuch und Irrtum besonders häufig auftraten, weil die Kinder wohl außerstande sind, einmal gemachte Fehler zu korrigieren! Wenn man aber die Lernschritte so aufbaut, „daß die Kinder überhaupt keine Fehler machen (indem sie zunächst stärkere Hilfen erhalten), treten Verweigerungen nur ganz selten auf.“¹ Es ergibt sich daraus ein wichtiges Prinzip für den Unterricht mit autistischen Kindern, nämlich, daß – wo immer möglich – der Weg des „fehlerlosen Lernens“ bevorzugt wird. So vermeidet man Widerstände und erreicht das selbe Ziel wie beim Lernen nach „Trial und Error“. Andere Kinder lernen jedoch aus den Fehlern, hierin liegt ein großer Unterschied in den Lerngewohnheiten autistischer und normaler Kinder. Viele Autoren sind wie Schopler und Reichler (1971) der Ansicht, daß Störungen der zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion Teil der allgemeinen Störung der Beziehung des Kindes zu seiner Welt ist. Eltern sollten auch in der Erziehung als Partner betrachtet werden, denn die Kinder leiden ja bekanntlich an einer Mehrfachbehinderung kognitiver Art, organischen, nicht psychischen Ursprungs, weshalb alle Personen in den Erziehungsprozeß zu integrieren sind. J. K. Wing (1973) vertritt die Ansicht, daß „eine Form von Psychotherapie, die ihnen (den Kindern) die Aufarbeitung emotionaler Konflikte ermöglichen will – in der Erwartung, so die gehemmten oder verschütteten, aber an sich intakten Fähigkeiten freizulegen – vermutlich in dieser Zielsetzung wenig sinnvoll ist. Statt dessen scheint eine direkte heilpädagogische Arbeit notwendig zu sein, die das Ziel hat, die unentwickelten Fähigkeiten aufzubauen oder zu kompensieren.“²

Heilerziehung bedeutet, den Defektzustand heilen zu können oder es zumindest zu versuchen. Sondererziehung dagegen anerkennt den defizienten Zustand und somit Grenzen. Sie arbeitet mit den Einschränkungen und nicht gegen sie. Blindheit oder Oligophrenie sind nicht heilbar, ebensowenig Autismus. Das autistische Kind steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen der Pädagoge agieren kann. Die Autorin sieht im Autismus eine Mehrfachbehinderung, wenn auch nicht im üblichen Verständnis einer Behinderung mehrerer motorischer- und Sinnesfunktionen;

¹ Hamblin et al. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 294, Ausg. 1973.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 297, Ausg. 1973.

aber in jeder Art von Autismus finden sich neben geistigen und körperlichen Einschränkungen, die nach Autismusform und individueller Ausprägung durchaus unterschiedlich effizient sein können, immer soziale Eingliederungsschwierigkeiten, die als soziale Behinderung anzusprechen sind. „Wir müssen also auch die Sozietät erziehen, und sie veranlassen, ihre Vorurteile abzubauen, damit sie um so eindeutiger bereit ist, den behinderten Menschen als zwar betont hilfsbedürftiges aber trotzdem nützliches Glied unserer Gesellschaft anzunehmen - ihn anzunehmen als Mensch unter Menschen.“¹

Die Sozietät einer Klasse wird durch ein autistisches Kind beeinflusst, alle Kinder werden dabei „erzogen“. In keinem Fall fand die Autorin eine feindliche Einstellung gegenüber dem autistischen Klassenkameraden, dagegen gab es spontane Hilfeleistungen, z. B. das Aufheben eines heruntergefallenen Buches oder das Tragen der Mappe. Von Kindern anderer Klassen gab es dagegen Hänseleien: „So, stehst wieder draußen“, wobei manche Aufforderungen auch gut gemeint waren: „Wenn du dich nicht regst mit dem Essen, ist die Pause rum.“ Rempelen auf dem Schulhof gab es, aber auch solche, die vom autistischen Kind ausgingen (wobei in diesen Fällen eher Ungeschicklichkeit als Absicht angenommen werden muß), die von den Schülern aus anderen Klassen aber als Angriff bewertet und mit Gegenschlägen beantwortet wurden.

Früher wurde den in sich verschlossenen Kindern „fehlende Bildungsfähigkeit“ bescheinigt, und sie wurden deshalb von der Schulpflicht befreit. In Baden-Württemberg besteht Schulpflicht für alle Kinder, außer den „schweren nicht transportfähigen Pflegefällen“.

Gottwald und Redlin (1972) geben eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme der Verhaltenstherapie bei autistischen Kindern. Dabei werden Ergebnisse der experimentellen Lernforschung in die Praxis umgesetzt, aber noch wesentlicher ist, daß praktische Lernsituationen genau so gestaltet werden, wie es bei experimentellen „Laboruntersuchungen“ üblich ist.

Mary Wilson (1964) untersucht, unter welchen Bedingungen der Umwelt ein bestimmtes Verhalten, das man ändern möchte (z. B. negativistische Reaktionen), auftritt und welche Konsequenzen dieses Verhalten gewöhnlich hat. Sie empfiehlt, durch systematische Veränderungen dieser Konsequenzen, aber auch der auslö-

¹ W. Bärsch: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 35.

senden Umweltbedingungen eine Änderung des Verhaltens zu erreichen, wobei die genaue Beobachtung und Kontrolle der erzielten Verhaltensänderungen wichtig sind. Gab man den autistischen Kindern am Beginn der Therapie Süßigkeiten als Belohnung für geforderte Verhaltensweisen, erzielte man bei nicht wenigen Kindern Erfolge (siehe hierzu auch, was die Autorin im Kapitel „Unterricht mit einem autistischen Kind“ schreibt).

Welche Belohnung man wählt, hängt vom Kind ab, dafür gibt es keine Regel, aber darüber, wann eine Belohnung gegeben werden soll, besteht Konsens. Sie soll „direkt nach dem erwünschten Verhalten und nur bei Auftreten dieses Verhaltens gegeben werden“¹. Es wird dabei die Forderung der Behavioristen erfüllt, wonach durch eine Verstärkung die Auftrittswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens erhöht wird. Materielle Belohnung (Gummibärchen, Bildchen) sollen immer mit sozialen Belohnungen (Lob, Schulterklopfen, Streicheln) auftreten. Allerdings muß hier eingewendet werden, daß manche Autisten die körperliche Berührung nicht positiv empfinden. Das von der Autorin unterrichtete Kind „wischte“ immer erst die Stelle der Berührung mit seiner Hand ab. Oft erhalten jedoch diese sozialen Belohnungen, die bei autistischen Kindern unwirksam sind - da diese kein Bedürfnis nach Leistung, Lob und Anerkennung haben -, einen „sekundären Belohnungswert“, so daß sie später auch ohne materielle Belohnung wirksam sind. Das soll tatsächlich öfters der Fall sein (nicht alle autistischen Kinder sind unempfindlich für Anerkennung, denn verbale Anerkennung wird von den meisten als positiv registriert). Eine weitere Beobachtung ist, daß bei autistischen Kindern unerwünschtes Verhalten „durch Beachtung, Zuwendung, ja sogar durch Schimpfen, also durch die eigentlich natürlichen Reaktionen noch verstärkt wird“². Das Schimpfen ist für manche autistische Kinder oft eine bemerkenswerte Sache, weshalb man unerwünschte Verhaltensweisen konsequent ignorieren – oder falls dies nicht geht – durch Änderung der Situation unterbinden soll. Die Aufgabenstellung und die Lernsituation soll strukturiert sein, ähnlich wie bei programmiertem Lernen, nur auf einfacher Ebene.

Die erwünschten Verhaltensweisen treten zuerst nur selten spontan auf und werden deshalb durch Hilfen unterstützt wie Üben in reizarmen Situationen und Annäherungen an das erwünschte Verhalten. Auch Annäherungen an das erwünschte

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 299, Ausg. 1973.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 300, Ausg. 1973.

Verhalten werden bereits belohnt. „Allmählich wird die Hilfe zurückgenommen und eine stärkere Annäherung verlangt, schließlich nur noch eine genaue und selbständige Ausführung der betreffenden Verhaltensweisen belohnt. Außerdem gibt man nach und nach die Belohnung immer seltener, geht also allmählich von der ständigen, der „kontinuierlichen“ Belohnung des richtigen Verhaltens zur „intermittierenden“ Belohnung über, weil nach den Ergebnissen der Lernforschung Verhaltensweisen bei nicht kontinuierlicher Belohnung stabiler werden“¹. Trotz Schwierigkeiten werden mit den genannten Methoden Fortschritte gerade bei Kindern erzielt, die auf konventionelle Methoden nicht ansprechen. Das systematische Vorgehen ist deshalb besonders in der Initialphase der pädagogischen Arbeit sehr hilfreich. Hamblin et al (1971) stellten ein Programm auf, das aus acht aufeinander aufbauenden Stufen besteht, mit einfachen Übungen beginnt und bei komplexeren Verhaltensweisen des Lernens in der Gruppe endet. Das Programm enthält Teile des Sprachtrainingsprogramms von Lovaas (1966) und ist besonders durch seine systematische Aufeinanderfolge der Lernschritte wertvoll, aber auch deshalb, weil die Eltern mitbeteiligt werden.

1. Stufe: Blickkontakt²

Der Blickkontakt fehlt bei fast allen autistischen Kindern. Da aber gerade der Blickkontakt allen sozialen Interaktionen vorausgeht, ist er *conditio sine qua non* für soziales Lernen. Deshalb sollen die Kinder nach diesem Programm zuerst lernen, den Menschen in die Augen zu sehen. Täglich bringt die Mutter das Kind ins Labor (Untersuchungsraum). „Kleine Stückchen des üblichen Lunchs werden als Belohnung verwendet.“³ Der Lehrer sitzt dem Kind gegenüber, und wenn dieses ihn ansieht, belohnt er es durch Lob und Streicheln und gibt ihm etwas zu essen. Wenn es nicht von selbst zum Lehrer schaut, versucht dieser den Blickkontakt zu erzwingen durch kleine Tricks (Bewegungen, Aufforderungen).

Die Belohnung – auch bei „ganz flüchtig vorbeihuschendem Blick“ – erfolgt unmittelbar danach. Wenn das Kind wegläuft, wird es daran nicht gehindert, erhält die Belohnung aber nur, wenn es am Tisch sitzt und den Lehrer ansieht. Es wird nicht aufgefordert, sich zu setzen, sondern nur ignoriert, da sich zeigte, daß solche

¹ J. K. Wing, Frühkindlicher Autismus, S. 300, Ausg.1973.

² Hamblin et al. frei zit. nach J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 301-306, Ausg. 1973.

³ Hamblin et al. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 302, Ausg.1973.

Aufforderungen das Aufstehen und Umherlaufen sogar verstärken. In den nachfolgenden Stufen wird der Blickkontakt vorausgesetzt als Beginn einer Interaktion. Es wird dann auch nicht mehr unmittelbar belohnt, sondern indirekt als Anfang eines am Schluß belohnten Verhaltens.

2. Stufe: Motorische Imitation

Zuerst wird das Imitieren von Handbewegungen geübt, was viele autistische Kinder ohnehin als Echopraxie machen. Wenn der Blickkontakt hergestellt ist, macht der Lehrer eine Bewegung (z. B. Hand heben). Führt das Kind diese Bewegung nicht spontan aus, wird seine Hand in der gewünschten Weise geführt. Jetzt wird nicht mehr mit Nahrung belohnt, nur noch durch Sprache oder Berührung. Zuerst werden auch ungefähr ähnliche Bewegungen belohnt, dann nur noch die präzise Imitation. Später soll die Hantierung mit Puzzles und Spielsachen imitiert werden. Der Lehrer macht nun die erwünschte Bewegung oder Handlung nicht nur vor, sondern benennt sie und fordert das Kind sprachlich zur Imitation auf. Dies ist eine Vorbereitung auf spätere Stadien, in denen das Kind nur noch auf die Aufforderung reagieren soll. Die Mütter sollen ein Tagebuch über ihre Interaktionen mit dem Kind führen; besonders wie das Kind auf Anweisungen reagiert und wie Mütter dann wieder auf die Reaktion des Kindes antworten, soll festgehalten werden. Die Mutter-Kind-Beziehung wird von einem Mitarbeiter der Gruppe beobachtet, und diese Aufzeichnungen dienen als Fundament für die Planung des pädagogischen Vorgehens in der Zukunft. Die Mütter lernen unerwünschtes Verhalten des Kindes nicht durch besondere Zuwendung und Beobachtung zu verstärken, sondern es einfach zu ignorieren oder es zu unterbinden, wenn es nicht geduldet werden kann. Sie übernehmen – nachdem sie den Lehrer beim Umgang mit dem Kind beobachtet haben – selbst die Lehrerfunktion, was auch zuweilen bei anderen Kindern geschieht. Dabei werden sie aus einem anderen Raum beobachtet und erhalten über einen kleinen Empfänger Anweisungen und Hilfen.

Die Autorin merkt an, daß die so „ferngesteuerten“ Mütter nicht mehr spontan reagieren können, was in manchen Situationen nachteilig für das Kind sein kann.

3. Stufe: Lautproduktion bei stummen Kindern

Stumme Kinder müssen zuerst lernen, Laute zu produzieren. Deshalb soll die Lallperiode des Säuglings nachgeholt werden. Jede spontane Lautäußerung wird

belohnt, gleich welcher Art sie ist. Später gibt es nur noch eine Belohnung, wenn der Laut anders ist als der vorherige. Auf diese Weise wird angestrebt, daß das Kind sich in einer großen Zahl von Lauten übt und nicht nur in einigen.

4. Stufe: Verbale Imitation

Stumme oder fast stumme Kinder sollen den Lehrer sprachlich imitieren. Für jeden Laut, den das Kind spätestens fünf Sekunden nach dem Lehrer äußert, erhält es eine Belohnung. Dies geschieht auch bei Kindern, die dazu fähig wären, aber sich negativistisch verhalten. Als nächster Schritt wird eine Annäherung an das Muster verlangt, was erfahrungsgemäß nicht leicht ist. Selbst Kinder, die sich bisher nicht negativistisch verhielten, tun es nun. In der Zeit von einer Woche bis zu einem Monat bekommen sie nur im Labor Essen. Sie werden dreimal täglich hingebacht und müssen es durch sprachliche Imitation „verdienen“. Oft hungern sie zunächst lieber bis zu drei Tagen, dann „geben alle nach, einige unter Tränen“¹. Nach diesem Machtkampf findet nur noch eine Sitzung täglich statt, wobei die Vokale a, e, o, u, und die Konsonanten b und m sowie die Silben ba, le, la, lo der Reihe nach geübt werden, dann die Namen der Nahrungsmittel, die das Kind als Belohnung erhält (z. B. „chip“). Aufforderungen werden nur einmal gegeben und nicht wiederholt, wenn das Kind nicht reagiert. In einer Versuchsreihe hatte sich nämlich ergeben, daß durch Wiederholungen die negativistischen Verweigerungen zunahmen. Nach den Begriffen für Nahrungsmittel lernen die Kinder Verben (geh, iß, komm) zu imitieren, die sie auch in der Interaktion anwenden können. Mit Verben können sie in der Kommunikation viel mehr anfangen als beim Benennen von Bildern.

5. Stufe: Aufbau kommunikativer Sprache

Vom imitativen zum kommunikativen Sprechen ist es ein großer Schritt. Die Sprache soll jetzt als Mittel verwendet werden, Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken. Zuerst wird auf dem vorausgegangenen Imitationsvokabular aufgebaut. Der Lehrer fragt: „Was möchtest du – einen Keks oder ein Bonbon?“ Wenn das Kind nicht antwortet, nennt er die Anfangslaute der beiden Dinge, und das Kind bekommt erst dann etwas, wenn es einen Namen sagt. Dieselbe Übung führt auch

¹ Hamblin et al, zitiert nach J. K Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 304, Ausg.1973.

die Mutter bei den Mahlzeiten durch. Dabei lernt das Kind Verben in konkreten Handlungssituationen. Der Lehrer versperrt z. B. die Tür, und läßt das Kind erst durch, wenn es „geh weg“ sagt. Die passenden Wörter sagt er zuerst vor. Auf diese Weise lernt das Kind bis zu zwei Dutzend Verben. Dann erst beginnt die Vergrößerung des Benennungsvokabulars – zunächst mit realen Dingen, dann mit Bildern (Fotos, Zeichnungen). Der nächste Schritt bei jüngeren Kindern ist das Erlernen der Syntax, wobei sich auch die Imitation bewährt hat. Es wurde dabei die Übung mit vielen Sätzen als wichtiger erachtet als die genaue Wiedergabe der einzelnen Sätze. Bei älteren Kindern war diese Methode aber nicht erfolgreich. Es bedurfte zusätzlicher Hilfen. Das Kind lernt, kleine stilisierte Zeichnungen zu benennen, dann Farbkarten, dann wird eine Farbkarte zu einer Zeichnung gelegt, was z. B. den Ausdruck „roter Tisch“ ergibt. Der Lehrer spricht zuerst vor. Es kommt eine Karte für einen bestimmten Artikel dazu, dann eine für das Hilfsverb „sein“, so daß kleine Sätze entstehen: „Das Haus ist gelb.“ Wenn das Kind diese Sätze lesen kann, lernt es das Gelesene nachzusprechen, wobei immer zuerst Hilfen gegeben werden.

6. Stufe: Erste Gruppenerfahrungen

Hierbei soll erreicht werden, daß die Kinder mit anderen Kindern und einem Lehrer zusammen in einem Klassenzimmer lernen, was vielen schwerfällt. Wenn sie Protesthaltung zeigen, werden sie ignoriert oder im „Auszeit-Zimmer“ isoliert. Wenn sich alle an die neue Situation gewöhnt haben, lernen sie die Bedeutung von Münzen, die später als Belohnung verwendet werden. Zuerst werden Spielplättchen ausgegeben, die das Kind zurückgeben soll, wofür es gelobt wird und etwas zu essen erhält. Dann stellt der Lehrer einfache Aufgaben und gibt als Belohnung eine Münze, die gleich in etwas Eßbares umgetauscht wird. Später werden die Münzen gesammelt und erst am Ende einer Aufgabenreihe eingetauscht.

7. Stufe: Zwischenklasse

Wenn die Kinder etwas funktionale Sprache haben, mit Münzen als Belohnung arbeiten und sich in der Anfangsgruppe produktiv verhalten, kommen sie in die Zwischenklasse mit etwa vier Schülern. Hier sollen die Verhaltensweisen erlernt werden, die für den Besuch des normalen Unterrichts nötig sind: Dem Lehrer zu antworten, wenn man aufgerufen wird, zuzuhören, wenn andere Kinder antworten,

von anderen Kindern zu lernen und deren falsche Antworten zu ignorieren. Als Belohnung für richtige Antworten gibt es Münzen, die aber nicht mehr gegen Schleckereien eingetauscht werden, sondern gegen beliebte Tätigkeiten (Schaakeln im Schaukelstuhl, Hören von Musik, Springen auf dem Trampolin u. a. m.) Für richtiges Verhalten – z. B. wenn der Lehrer einem Kind etwas sagt – bekommen sie von einem Assistenzlehrer eine Leckerei. Geübt werden die bisherigen sprachlichen und visuellen Aufgaben und motorische Tätigkeiten in der Gruppe (wobei oft am Anfang körperliche Führung erforderlich ist).

8. Stufe: Sprachförderung in der Gruppe

Diese letzte Stufe dient der gezielten heilpädagogischen Arbeit in Bereichen mit starkem Entwicklungsrückstand, insbesondere im Bereich der Sprache.

Der Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes muß systematisch erfaßt werden mit geeigneten Tests und Skalen. Die meisten Kinder können nicht kooperativ spielen oder sprechen kaum miteinander, auch kaum spontan mit Erwachsenen und verfügen über keine abstrakten Begriffe. Manche können nicht symbolisch spielen, weshalb in kleinen Gruppen geübt wird. Diese Stufe gleicht einer heilpädagogischen Arbeit mit der Ausnahme, daß noch gezielt individuelle Belohnungen unterschiedlicher Art verwendet werden.

Diese 8 Stufen von Hamblin et al. wurden von der Autorin so ausführlich beschrieben, da sie Sorgfalt aber auch Mühsal zeigen im Umgang mit autistischen Kindern. Im Unterricht mit einem als autistisch diagnostizierten Kind gewann sie ähnliche Erfahrungen wie in den Anleitungen von Hamblin beschrieben.

Die Schwierigkeiten beim Lernen werden nicht primär durch mangelnde Intelligenz ausgelöst (Asperger-Kinder sind oft überdurchschnittlich intelligent), sondern durch bestimmte Verhaltensweisen. „Es gibt eine Gruppe abnormaler Verhaltensweisen, die so häufig zusammen auftreten, daß sie ein klinisches Syndrom bilden, das Syndrom des kindlichen Autismus.“^d Erst wer weiß und in seiner pädagogischen Arbeit berücksichtigt, welche individuellen Unterschiede schon bei normalen Kindern bestehen, kann ermessen, wie sehr trotz des Begriffes „Autismus“ hier die persönlichen Differenzen ins Gewicht fallen. Dennoch gibt es auch

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 17, Ausg. 1992.

auffallende Ähnlichkeiten, die den Lehrer jedoch nicht dazu verleiten dürfen, die Unterschiede zu ignorieren in einem für alle Kinder verbindlichen uniformen Unterricht.

J. K. Wing fordert sogar einen „heilpädagogischen“ Unterricht. „Es sind eher die Ähnlichkeiten (der Symptome) als die Unterschiede, die Eltern, Ärzten, Lehrern und anderen, die den Kindern helfen wollen, so sehr auffallen. Wegen dieser Ähnlichkeiten sollen Neurologen, Kinderärzte und Psychiater alle darin übereinstimmen, daß ein spezieller heilpädagogischer Unterricht erforderlich ist.“¹ Nun gibt es tatsächlich Fälle, die selbst erfahrenen Ärzten bei der Diagnose Schwierigkeiten bereiten, wie die Autorin bei dem von ihr unterrichteten Kind erfahren mußte (Diagnose „Kanner- und Asperger-Autismus“). Es ist in gewisser Weise „verzeihlich“ wenn eine Diagnose, die in der Kindheit gestellt wurde, sich als Fehldiagnose herausstellt. J. K. Wing berichtet über ein Mädchen, das in der Kindheit viele autistische Symptome zeigte, jedoch mit 7 Jahren hatten „sowohl ihre Eltern als auch ihre Lehrerin Freude an ihren Fortschritten. Keiner, der sie heute zum ersten Mal treffen würde, würde sie ‚autistisch‘ nennen“².

Die Schwierigkeit, eine Diagnose zu stellen zeigt sich, wenn bei einem 12jährigen Kind noch immer auf der früher getroffenen Diagnose „Frühkindlicher Autismus“ bestanden wird, wenn kein Anlaß mehr dazu gegeben scheint. (Im Falle von Christian wurde sogar im gleichen Gutachten „Frühkindlicher“ und „Asperger“-Autismus genannt.)

Diese dem Lehrer in der Regel bekannten Gutachten müssen ihn selbst noch zu Prüfungen veranlassen. Dazu gehört, daß geprüft wird, ob das Kind gut sehen und hören kann (sogar in die normale Schule wurden schon Kinder eingeschult, die in die Sonderschule G gehörten und später auch dorthin kamen). Die pädagogische Beurteilung muß der Pädagoge treffen, und diese besteht nicht in einer einmal gestellten Diagnose, sondern im Beurteilen aller Verhaltensweisen und Fähigkeiten des Kindes im täglichen Umgang mit ihm, wobei der Lehrer natürlich das Ziel im Auge hat, jedes ihm anvertraute Kind individuell zu fördern. Das autistische Kind hat meist keine Absicht, dem Lehrer einen Gefallen zu tun wie andere Kinder, die auch Dinge lernen können, die nicht in ihrem Interessenbereich liegen. Kein 9jähriges will wissen, was 7×7 ist, aber es lernt es, um der Lehrerin oder

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 53, Ausg. 1992.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 57, Ausg. 1992.

den Eltern eine Freude zu machen oder um Schwierigkeiten zu vermeiden. Autistische Kinder können ihre Lernmethoden nicht oder nur schwer auf Themen einstellen, die außerhalb ihrer augenblicksbezogenen Gedanken liegen, die also keine Beziehung zu ihrer autistischen Welt haben. Sie haben deshalb Lernschwierigkeiten, weil sie nicht aufpassen oder nicht aufpassen können. Viele Autisten beachten den Lehrer überhaupt nicht, dafür beschäftigen sie sich mit einem Farbstift oder einem Heft und richten ihre ganze Wahrnehmung auf solche Objekte. Sie werden oft weniger durch das gelenkt, was sie sehen und hören als durch taktile oder Geruchs- und Geschmacksempfindungen.

Die sogenannten „niederen Sinne“ stehen bei vielen Autisten im Vordergrund. Der Lehrer muß also weit mehr als bei normalen Kindern bemüht sein, den Kontakt zum Kind herzustellen, damit es die Umwelt erfassen kann. In einer Gruppe nichtautistischer Kinder wird ein autistisches Kind leicht übersehen. Schüchtere Kinder vermeiden oft auch von sich aus den Kontakt, aber beim autistischen Kind „gibt es eine echte Barriere, die ihn verhindert“^d. Was grundsätzlich im Umgang mit Autisten gilt, sie „wohlwollend, aber mit abgestelltem Affekt“ (Asperger, 1944) zu behandeln, ist natürlich auch in der pädagogischen Beziehung von Bedeutung. Ein autistisches Kind läßt sich nicht zur Aufmerksamkeit zwingen.

Die Aufforderung „alle mal herhören“, bezieht es nicht auf sich. Deshalb muß der Lehrer den Zeitpunkt erfassen, an dem es etwas mehr „ansprechbar“ ist als sonst. Da es ursprünglich kein Bedürfnis nach Leistung und Anerkennung hat, muß erst das Gefühl für eine Belohnung geweckt werden, wie das Hamblin et al. beschreiben, was primär über Befriedigung natürlicher Bedürfnisse (Nahrung) geschieht. Bei Christian genügt schon die Belohnung mit Schleckereien. Der Lehrer muß also die Signale, die das Kind bewußt oder unbewußt aussendet, erfassen, nur so kann er seine „Botschaft“ anbringen. Da das Kind den Lehrer meist weder ansieht noch anspricht, ist es schwierig, überhaupt Kontakt herzustellen, wenn sich der Lehrer außerhalb der Wahrnehmung des Kindes befindet.

Alles, was einem Kind ein Erfolgserlebnis gibt, ist auch zur Verwendung im Unterricht geeignet. Allerdings soll bei autistischen Kindern immer nur eine Sache vorgestellt werden, damit keine Verwirrung entsteht. Mary Wilson (1964) empfiehlt drei verschiedene Plätze, an denen sich autistische Kinder aufhalten können:

¹ Mary Wilson in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 165, Ausg. 1992.

ein Klassenzimmer, in dem sie arbeiten, eine Stelle, wo sie sich schmutzig machen können, wenn sie wollen und eine Ecke, wo sie sich hinlegen und still sein können. Die Schwierigkeiten bei der Herstellung des Kontaktes mit dem autistischen Kind wurden bereits ausgeführt. Das Hauptproblem ist, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken. Ist dieses Hindernis überwunden, ist die Vermittlung des Stoffes bei älteren Asperger-Kindern manchmal nicht schwierig. Allerdings sind die jüngeren trotz guter Intelligenz kaum in der Lage, ihre eigenen Lernmethoden auf die geforderten Unterrichtsthemen einzustellen, so daß sie in der Grundschule schlechte Schüler sind, die Lesen, Schreiben und Rechnen – also die Kulturtechniken – nur schwer erlernen. Erst in den Oberklassen zeigen sie dann in ihren Spezialgebieten überragende Leistungen, z. B. als Kunst- oder Musikkenner, Insektenforscher, Geologe u. a. m. Bei Christian war es z. B. am leichtesten, die Aufmerksamkeit auf Gegenstände zu lenken, die ihm vertraut waren. Erst allmählich wurde dann ein neues Thema vorgestellt, das er nun leichter akzeptierte, als wenn man gleich damit begonnen hätte.

Begriffe wie „Intelligenzalter“ sind für autistische Kinder nicht geeignet, denn sie haben die primäre Schwierigkeit, „eine Welt aufzubauen“¹. Hermelin schreibt: „Während der normalen Kindheitsentwicklung wird durch das Zusammenspiel von Assoziationen und Akkommodationen allmählich ein Modell der Umwelt aufgebaut, so entwickelt sich aus einem zunächst undifferenzierten Gesamtbild das Bewußtsein vom Unterschied zwischen Subjekt und Objekt, innen und außen, Seelischem und Körperlichem, Permanentem und Momentanem. Beim autistischen Kind sind diese ersten Differenzierungen verzerrt und unvollständig, so daß es mit seiner Umwelt anscheinend nach einem reinen ad hoc-Verfahren umgeht.“² Wenn man dieses Problem erkannt hat, ist die wichtigste Konsequenz, die Umwelt zu strukturieren, zu organisieren und logisch aufzubauen und das Kind nicht einfach gewähren zu lassen, wiewohl auch dies zuweilen geboten sein kann. J. K. Wing und Lorna Wing sehen drei Arten von Behinderung bei autistischen Kindern, die die Erziehungsarbeit beeinträchtigen können:

„- Biologische: Wahrnehmungs- und Sprachstörungen.

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 180, Ausg. 1992.

² B. Hermelin in Zusammenarbeit mit O'Connor zit. in Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 149, Ausg. 1992.

- Sekundäre individuelle: der Versuch des Kindes, das zur Kommunikation unzureichend ausgerüstet ist, es mit den Anforderungen seiner Umwelt aufzunehmen, wodurch es sogar in der verständnisvollsten Umgebung ein Repertoire sonderbarer Verhaltensweisen entwickelt.
- Sekundäre soziale: die Reaktion des Kindes auf Umweltbedingungen, die auch bei einem normalen Kind abnormes Verhalten hervorrufen würden. Solche Bedingungen können ihrerseits Reaktionen auf das Verhalten des Kindes sein oder unabhängig davon bestehen.⁴

Diese Störungen wirken wechselseitig aufeinander ein, so daß bei jedem Kind eine besondere Art von Verhaltensstörungen entsteht. Diese müssen in der Pädagogik genau spezifiziert werden, so können z. B. spezifische Leseschwierigkeiten nicht auf emotionale Ursachen zurückgeführt werden, sondern es „ist das Versagen in einem Kommunikationsbereich von fundamentaler Bedeutung, das zur Störung der zwischenmenschlichen Beziehung führt. Zu den befriedigendsten Ergebnissen einer angemessenen heilpädagogischen Arbeit gehört in diesen Fällen die positive Veränderung der Einstellungen: die Verbesserung der Vorstellungen vom eigenen Ich und den eigenen Fähigkeiten und der Rückgang lernhemmender Einstellungen“².

In England und USA nennt man die autistischen Kinder „Sonderkinder“ (exceptional children), was auch zuweilen mit „auffälligen Kindern“ übersetzt wird.

Sybil Elgar schreibt über ihre Erfahrung bei der Unterrichtung autistischer Kinder. Der Unterricht autistischer Kinder unterscheidet sich weniger in der Zielsetzung von dem normaler Kinder als in den Methoden. Nach Elgar muß vom Konzept der Behinderung ausgegangen werden, da andernfalls nur die „begrenzte Haltung von Mitleid, Liebe und Toleranz“³ bliebe. So könnten sich die Kinder zwar entwickeln, wie sie es von sich aus können, aber es würde ihnen nicht helfen, ihre spezifischen Behinderungen zu überwinden. Zwar ist wohl die Verhaltensstörung um so größer, je mehr Probleme es in der Familie gibt, aber im Unterricht unterscheiden sich die Behinderungen nicht von denen anderer Kinder.

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 178, Ausg. 1992.

² Cole und Walker (1964) zitiert in J. K. Wing: Frühkindl. Autismus, S. 178, Ausg. 1992.

³ S. Elgar zitiert in J. K. Wing (1992): Frühkindlicher Autismus, S. 191.

Diese Auffassung Elgars scheint alle Behinderungen auf einen gleichen Nenner bringen zu wollen. Nach Ansicht der Autorin sind jedoch schon die Behinderungen an sich – außer daß sie unter dem Oberbegriff „Behinderung“ subsumiert werden – so differenziert (man denke an die vielen für spezifische Behinderungen vorhandenen Schularten), daß sie nicht generalisiert werden können. Die Autisten bilden innerhalb der behinderten und retardierten Kinder noch eine Sondergruppe, die ihrerseits wieder eine breite Streuung aufweist – man vergleiche hierbei nur die Kanner-Kinder (Frühkindlicher Autismus) und Asperger-Kinder (Autistische Psychopathie). Von den Kanner-Kindern sind 60 % geistig behindert, 27 % lernbehindert und 3 % normal begabt, der Rest sind schwer einzuordnende Mischformen, während die Asperger-Kinder in der Mehrzahl durchschnittlich bis überdurchschnittlich begabt und dennoch in der Grundschule schlechte Schüler sind. Es handelt sich also auch bei den Autisten um eine heterogene Gruppe – unabhängig davon, daß auch die gleich diagnostizierten Kinder sich ebenfalls wieder unterscheiden.

Deshalb scheint es der Autorin zwar zweckvoll, wenn der Lehrer prüft, wie andere Pädagogen mit den Autisten umgehen, die obere Forderung müßte aber dennoch lauten: „Jedem Kind seinen eigenen Lehrplan und seine eigene Methode.“ Nach diesem Prinzip arbeitete die Autorin auch mit Christian (siehe „Unterricht mit einem autistischen Kind“).

Die weit verbreitete Ansicht, daß sich Eltern – besonders Mütter – autistischer Kinder gefühllos und lieblos verhielten, verneint Elgar wie auch die Autorin. Asperger fand allerdings unter den Vätern sehr introvertierte, egozentrische und sogar autistische Personen und auch unter den Großvätern („Extremvariante des männlichen Charakters“/„extremer Typ der schizoiden Persönlichkeit“), die Mütter allerdings unterschieden sich nicht von den Müttern normaler Kinder.

Nissen (1980) meinte sogar beim Kanner-Autisten seien Väter und Mütter autistisch. Diese Annahme wird allerdings von anderen Forschern nicht geteilt. Kehrer (1988) schreibt, daß ihm kein Fall bekannt sei, in dem Vater oder Mutter ebenso autistisch sind, wie das Kind. Kanner (1943) fand dagegen, daß die ersten von ihm beschriebenen Kinder alle aus „highly intelligent families“ stammen und auch die Großeltern und die Verwandten sich stark mit „abstractions of scientific, I-

terary or autistic nature⁴ beschäftigt und nur begrenztes Interesse für Menschen gezeigt hätten. Was hat das für den Unterricht zu bedeuten? Für den Lehrer ist nicht relevant, woher die Behinderung kommt, ihn interessiert vordergründig, wie er Zugang zum Kind findet, um überhaupt pädagogisch wirken zu können. Informiert er sich jedoch über die Theorien der Entstehung des Autismus am Kind, so wird dies für seine Arbeit nicht abträglich sein. Glaubt er, daß die Mutter ursächlich verantwortlich ist für die Entstehung des Autismus, so wird er ein gespanntes Verhältnis – mit heimlicher Schuldzuweisung – zu ihr haben, was die pädagogische Arbeit belastet. Nimmt er jedoch an, daß der Umgang der Mutter mit dem Kind nicht die Ursache des Autismus ist (De Meyer 1997), dann ist eine positive Zusammenarbeit mit ihr möglich, was sich positiv auf den Umgang mit dem Kind auswirkt. Allerdings – und das nimmt die Autorin bei Christian an – können (negative) Umweltfaktoren „höchstens gelegentlich als weiteres verschlimmerndes Agens in Frage kommen“².

Die Autorin unterstellt also, daß die meisten autistischen Schüler von den Eltern geliebt werden, und diese sich sehr um die Kinder bemühen, vielleicht mehr als um gesunde.

Elgar fand, daß es Unterrichtsprinzipien gibt, die man bei den meisten „autistisch“ genannten Kindern anwenden könne, wie auch bei vielen anderen Kindern.

DIE BEHINDERUNG AUTISTISCHER KINDER AUS DER SICHT DES LEHRERS

Sybil Elgar schreibt, „man muß in jedem Einzelfall nach der Methode von Versuch und Irrtum herausfinden, welcher Weg am besten voranführt“³. Für autistische Kinder ist nach Elgar die Sprache das zentrale Problem. Sie meint, daß das Kind kaum oder nicht verstehen kann, was man von ihm will, und daß es sich schwer (oder nicht) äußern kann. Wichtige Voraussetzung für das Lernen ist es, die Bedeutung der Wörter zu erfassen. Wenn es Befehlen nicht Folge leistet, so Elgar, ist es ungezogen. Ganz wichtig ist es, daß am Anfang der Unterricht zum

¹ H. Kehrer: Autismus, S. 76.

² Kehrer: Autismus, S. 74.

³ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 193.

großen Teil durch direkte körperliche Lenkung ausgeführt werden muß. Das bedeutet: „... die Hände oder die Füße oder der Körper des Kindes müssen so geführt werden, daß sie die richtige Haltung einnehmen“¹. Die Sprachbehinderung ist auch z. T. Folge davon, daß das Sozialverhalten auf einer frühkindlichen Stufe stehen bleibt, da es dieses nicht wie andere Kinder durch Imitation erlernt. Elgar nennt dieses fehlende Sozialverhalten „sekundäre Behinderung“.

*Manche autistischen Kinder haben visuelle Probleme, man erkennt sie, wenn das Kind Bilder betrachten oder Lesen und Schreiben lernen soll. „Lernblockierungen“ sind dann am schwierigsten, wenn visuelle und auditive Schwierigkeiten zusammentreffen, dann können die sekundären Verhaltensstörungen besonders stark sein. Zeitweise sind Autisten wegen ihrer Defizite frustriert.*² Christian z. B. sah eine große Benachteiligung darin, nicht gut rechnen und nicht gut turnen zu können: „Der liebe Gott hat mich nicht gut gemacht, ich kann nicht gut rechnen und nicht gut rennen.“ Diese Einschätzung erfordert vom Lehrer Geduld, denn die Mißerfolgserfahrung läßt sich ja gerade bei Autisten nicht schnell durch positive Erfahrungen ersetzen. Die Erfahrung des Mißerfolges verfestigt sich noch dadurch, daß sie den Widerstand des Kindes provoziert. Elgar empfiehlt, dem Kind etwas anzubieten, was es freut.

Das autistische Kind ist nicht immer so egozentrisch, als daß es nicht erfassen könnte, daß es nicht so ist wie andere Kinder. Es ist deshalb schwieriger, ihm Selbstvertrauen zu vermitteln als anderen Kindern. Als weiteres Beispiel für sekundäre Verhaltensstörungen nennt Elgar die Angst bei bestimmten Gegenständen oder Situationen. Nach Kanner soll bei Autisten die räumliche Ordnung erhalten bleiben (Veränderungsangst) und nach Asperger soll die gegenwärtige Situation erhalten bleiben (Heimwehangst oder Heimwehreaktion).

Oft sind die Ursachen der kindlichen Ängste unbekannt. Wenn ein Kind sich z. B. an einem Tisch stieß, weigert es sich vielleicht, in der Zukunft an einem solchen Tisch zu sitzen. In vielen Fällen weiß der Lehrer ja nicht, woher die Angst kommt, er wird versuchen, das Kind immer wieder mit dem Gegenstand zu konfrontieren, ähnlich wie das in der Therapie der Phobien geschieht, wo versucht wird, die Angst zu „verlernen“. Wenn das autistische Kind sich vor einer Sache fürchtet, biete man ihm gleichzeitig etwas an, was es freut. Der negative Affekt wird all-

¹ Sybil Elgar zit. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 194.

² *.* ref. nach S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 194.

mählich durch den positiven verdrängt. Rituale, wie sie besonders beim frühkindlichen Autismus auftreten, sind natürlich auch im Unterricht störend. Elgar sieht darin einen Versuch des Kindes, in seine chaotischen sinnlichen Erfahrungen Ordnung und Sinn zu bringen. Wenn es dadurch einen Erfolg erzielt, wiederholt es dasselbe immer. Der Lehrer muß nun versuchen, die primitiven Aktivitäten durch differenziertere zu ersetzen, bis sich bei höherer Reife die Rituale überwinden lassen. Selbst Zerstörungswut, Schreien, Autoaggression und Rückzug sind keine unüberwindbaren Probleme im Unterricht. In dem Maße, wie das Kind lernt, seine Welt zu verstehen und zu kontrollieren, werden diese Verhaltensstörungen seltener. Nach Elgar¹ gibt es drei Arten von Erziehungsvorgängen:

- *1. Einübung sozialen Verhaltens,
2. Korrektur oder Kompensation spezieller Schwächen oder Störungen,
3. Training in den Grundfertigkeiten und -kenntnissen der modernen Kultur.

Alle drei Prozesse sollen gleichzeitig ablaufen. Diese Vorgänge erfolgen in jeder Schule, aber Mary Wilson (1964) führt aus, daß eine „therapeutische Behandlung“ von Kindern nicht zu den Aufgaben des Lehrers gehört. Eine heilpädagogische ist allerdings keine therapeutische. Lernblockierungen müssen nicht überwunden sein bevor mit dem Unterricht begonnen wird. Alle drei Prozesse unterstützen sich gegenseitig, allmählich liegt der Schwerpunkt jedoch beim 3. Prozeß. S. Elgar möchte nicht – wie manche heilpädagogische oder psychiatrische Autoren – das autistische Kind als hoffnungslos aufgeben, da sie erlebte, daß Kinder Kontrolle über ihre Umwelt erlangen können, und wenn möglicherweise Methoden für Kinder mit Lernblockierungen entwickelt werden, die wie bei tauben oder blinden Kindern zu Erfolgen führen, ist das auch für Autisten hilfreich.*²

SOZIALE ERZIEHUNG UND SOZIALE ANPASSUNG

Alle Störungen, die zu Hause auftreten (Trotzanfälle, Überaktivität, Aggression u. v. m.) treten auch in der Schule auf, unter Umständen sogar verstärkt. Dieses Problem muß baldmöglichst bewältigt werden, damit Lernen erst ermöglicht wird.

¹ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 196.

² *.* frei nach S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 197, Ausg. 1992.

Das Fehlverhalten darf also keineswegs bestärkt werden, indem der Lehrer von seinen Forderungen nach normalem Verhalten abläßt. Der Lehrer muß also erkennen, ob das Kind die Forderungen versteht, nur dann kann er darauf bestehen. Elgar schreibt: „Nach meiner Erfahrung sind autistische Kinder in der Schule selten länger als ein paar Wochen bei ihrem Schreien geblieben. Derartige Verhaltensstörungen bleiben häufig erhalten, weil sie letzten Endes belohnt werden. Deshalb könnte ein unnachgiebiges Vorgehen, das hart wirken mag, dem Kind schließlich doch am meisten helfen.“¹

*Ein besonderer Raum, in dem das tobende Kind mit einem Erwachsenen bleibt, bis der Trotzanfall vorüber ist, sollte deshalb neben dem Klassenzimmer vorhanden sein. Nach dem Toben gehen Kind und Erzieher in die Klasse zurück, ohne daß das Kind bestraft wird (dies ist allerdings nur möglich, wenn zwei Lehrkräfte für eine Klasse zur Verfügung stehen).

Gutes Verhalten wird durch Mimik, Gestik und Sprache auf klare und für das Kind verständliche Weise ausgedrückt. Durch das Erleben vieler Erfolge wird es für soziale Belohnungen empfänglich und sucht sie dann von sich aus.*² „Die Freude des Lehrers am Erfolg des Kindes erhält schließlich einen Belohnungswert.“³

Verhaltensanomalien werden besser kontrolliert, wenn das Kind aktiv gelenkt und wenig sich selbst überlassen wird. Aus Langeweile können sich nämlich auch Rituale und Sammelticks entwickeln. Wird dagegen die Aufmerksamkeit des Kindes auf interessante Tätigkeiten gelenkt, die es so lange ausführt, wie es dazu in der Lage ist, so braucht es sich nicht in Stereotypen zu verlieren.

Im Schulalter können sich viele autistische Kinder nicht anziehen oder mit Besteck essen, oft keinen Handgriff des täglichen Lebens machen. Von besonderer Bedeutung ist es, diese Tätigkeiten zu lernen, da sie dem Kind das Einleben in die Gemeinschaft erleichtern, aber auch, weil sie als Vorübung zum Erlernen komplexerer Fähigkeiten dienen. Wird die Jacke richtig zugeknöpft oder das Besteck richtig gehalten, wird der „Richtungssinn“ entwickelt, der beim Lesen und Schreiben erforderlich ist. Elgar berichtet von Kindern, die nicht wissen, daß man nicht durch eine geschlossene Tür gehen kann, oder die nicht eßbare Dinge in den

¹ Sybil Elgar zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 198, Ausg. 1992.

² *.* frei nach S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 199, Ausg. 1992.

³ Sybil Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 199, Ausg. 1992.

Mund nehmen oder auf der Straße statt auf dem Gehweg gehen. Dies alles muß in die richtige Bahn gelenkt werden. Was das Kind selbst bewältigen kann, soll es auch selbst tun. Ein Kind, das Treppen steigen kann, soll nicht mehr getragen werden, und ein Schulkind, das nach dem Unterricht seinen Anorak selber anziehen und den Reißverschluß schließen kann, soll daheim nicht wieder von der Mutter an- und ausgekleidet werden. *Es ist deshalb wichtig, daß die Eltern mit dem Lehrer in Verbindung stehen und erfahren, was das Kind kann auf jedem Gebiet. Viele Schwierigkeiten bessern sich auch durch Reifungsfortschritte, weshalb eben die Schaffung einer geeigneten Lebenswelt (daheim und in der Schule) von großer Bedeutung ist, da diese die Reifungsprozesse oft mehr fördert als spezielle Lehrmethoden. Es zeigte sich öfters, daß Kinder, die nie zur Schule gingen aber in liebevoller Umwelt aufwuchsen, in mancher Hinsicht eine Besserung des Verhaltens erreichten, was in anregungsarmen Erziehungsheimen nicht einzutreffen scheint.*¹ „Spontane Fortschritte werden nach meiner Ansicht durch eine gezielte heilpädagogische Arbeit unterstützt, durch ein ungezieltes, nicht-direktives Verfahren aber nicht. Das unstrukturierte, nicht-direktive und unspezifische schulische Geschehen wird die ‚natürliche‘ Tendenz zur Besserung wahrscheinlich nicht stören, sofern die gesamte Situation freundlich und nicht zu verwirrend ist, wird aber die Entwicklung auch nicht beschleunigen. ... Bei den meisten Kindern gibt es die oben erwähnte spontane Ausheilung nicht, und so bietet sich mit Abnahme der Verhaltensstörungen die Möglichkeit für einen speziellen Unterricht geradezu von selbst an. In diesem Stadium wäre ein nicht direktives Vorgehen, also der Verzicht auf den Versuch einer heilpädagogischen Förderung, unbedingt zu verurteilen ... Nichts ... ist tragischer, als ein Kind, das die Voraussetzungen dafür besitzt, die Welt besser verstehen zu lernen, dem aber eine Art unterhaltsamer Beschäftigungstherapie geboten wird, in dem fehlgeleiteten Glauben, daß dadurch seine vermeintlich intakten Lernfähigkeiten ans Tageslicht kommen würden.“² Diese Lern- und Arbeitssituationen ermöglichen auch schwerbehinderten autistischen Kindern gefördert zu werden. H. Cordes (1988) schreibt, daß es unstritten ist, wenn Kinder zwar in therapeutischen Situationen Lernfortschritte machen, in der alltäglichen Lebenswelt aber gestört bleiben, so daß die in der Lern-

¹ *-* nach S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 197.

² S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 201 f, Ausg. 1992.

situation erworbenen Fertigkeiten und Verhaltenskompetenzen keine praktische Bedeutung für das autistische Kind zu haben scheinen.

In Follow-up-Studien in den USA wurde nachgewiesen, daß tatsächlich erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bei einem Teil der behinderten autistischen Kinder wieder verlorengegangen waren. Diese „Generalisierungsschwäche“ (Cordes), die besonders bei jüngeren und schwer behinderten Autisten auftritt, zeigt sich in folgenden Defiziten:

- „1. Autistische Kinder können das, was sie in einer bestimmten Situation bei bestimmten Lehrern, mit bestimmten Materialien gelernt haben, in einer anderen (neuen) Situation bei anderen Personen und mit anderen Materialien nicht mehr ausführen.
2. Bei den autistischen Kindern geht das in der Therapiesituation Gelernte nicht ins Verhaltensrepertoire über, ihr Verhalten wird nicht strukturell modifiziert, das Gelernte bleibt eine gleichsam uneingebundene Teilfertigkeit ohne Relevanz für das Leben im Alltag.
3. Langzeitig etablierte, stereotype, selbststimulatorische, ritualisierte Verhaltens- und Handlungssequenzen dominieren das Normalverhalten autistischer Kinder so stark, daß die in der Theorie erworbenen „neuen“ Kompetenzen nicht zur Entfaltung kommen können und funktionslos allmählich vergessen werden.“¹

In diesen Defiziten könnte nach Cordes der Grund liegen, warum autistische Kinder auch als Erwachsene oft nicht selbständig leben können, obgleich ihr Können und ihre Kompetenzen ausreichen würden, zumindest in Teilbereichen nicht auf Hilfe angewiesen zu sein. Als eine weitere Ursache für die Generalisierungsschwäche sei die Schwierigkeit zu bewerten, Reize unterschiedlicher Modalität zu einer sinnvollen Information zu verarbeiten. Diese Störung könne bei jedem autistischen Kind anders sein. „Während normale Babys intensiv damit beschäftigt sind, die Reizkonstellationen, die sie in ihrer nächsten Umgebung wahrnehmen, zu analysieren, zu kategorisieren und ihnen die für sie bedeutsamen Informationen zu entnehmen, reagieren autistische Kinder in der frühen Jugend häufig wie Blinde oder Taube, bei denen also eine Wahrnehmungsmodalität ausfällt. Sie entnehmen den Fernsinnen offensichtlich wenig Information und reagieren gar nicht,

¹ H. Cordes: Lernprogramme zur Erweiterung der Handlungskompetenz autistischer Kinder im Alltag, Kongreßbericht Autismus heute und morgen, S.55 f.

nicht konsistent oder nicht normal auf die von dort eingehenden Informationen. Sie verstehen nicht, was um sie herum vorgeht. Es hat keine Bedeutung für sie.¹ Es hat keine Bedeutung für sie, weil sie nicht „verstehen“, was außen vor sich geht. Sie empfinden es als normal, durch die Umwelt „hindurchgeschleust“ (Cordes) zu werden, als ob sie blind, taub oder körperbehindert wären. Autistische Kinder können nicht wichtige von unwichtigen Reizen unterscheiden, was für das Lernen bedeutsam wäre. Relevant heißt: Wichtig für die Orientierung in der Umwelt. Stattdessen reagieren sie auf – für sie – spezifische Reize, weshalb sie auch keine normalen Regeln erkennen können, weil sie die dafür erforderlichen Reizstrukturen ignorieren. Es klaffen „Lücken im Wahrnehmungsfeld“ (Cordes). Orientierung im Alltag und im Unterricht, der ja zum Alltag des Schulkindes gehört, erfordert Vorausschauen dessen, was nacheinander geschieht.

„Aus lernpsychologischen Untersuchungen weiß man, daß neue Kenntnisse, neue Strukturen nur dann dauerhaft ins Verhaltensrepertoire übergehen, wenn sie in schon vorhandene Strukturen *eingebunden* werden, wenn sie in schon vorhandene Kategorien als Erweiterung *eingebaut* werden. Hier haben alle autistischen Kinder ihre schwersten Defizite, die erst sehr langsam im Laufe vieler Jahre an manchen Stellen ausgeglichen werden können.“² Die Mitarbeit der Eltern ist schon bei normalen Kindern wichtig, was durch Unterrichtsbesuche, Eltern-Lehrer-Gespräche und Elternabende geschieht. Bei autistischen Kindern muß die Mitarbeit jedoch weit intensiver sein. „Das wichtigste Strukturelement eines Unterrichts, in dem die Behandlung der Generalisierungsschwäche autistischer Kinder als zentrales Ziel angesehen wird, liegt nicht im Unterricht selbst, sondern darin, daß die Eltern ins Programm eingebunden sein müssen.“³

Eisenberg fand (1956), daß sich nur 3 von 63 autistischen Kindern im Alter von 9 oder mehr Jahren im schulischen oder sozialen Bereich „gut“ verhielten aber bei einer größeren Zahl war es doch zufriedenstellend. Bei mehr als einem Viertel (27 %) war die soziale Anpassung insgesamt recht gut, bei der Mehrheit jedoch unbefriedigend. Creak (1963 b) fand von 100 Kindern nur 17, die entweder arbeiteten oder die Schule besuchten und deren Anforderungen genügten. Die Maudsley-

¹ H. Cordes: Autismus heute und morgen, S. 56.

² H. Cordes: Kongreßbericht Autismus heute und morgen, S. 57.

³ H. Cordes: Kongreßbericht Autismus heute und morgen, S. 58.

Untersuchung (Rutter/Greenfeld 1966) zeigte, daß bei 60 % das allgemeine Verhalten schlecht war und nur bei 14 % war es „im allgemeinen gut“. Bei 25 % war die Anpassung „einigermaßen zufriedenstellend“, diese Kinder verhielten sich aber immer noch deutlich abnorm. Fortschritte waren jedoch im Lern- und Sozialbereich zu verzeichnen. Es wird bei dieser Gruppe vermutet, daß die Ergebnisse besser sein könnten, bei entsprechend besseren Hilfseinrichtungen. Kanner (1943) stellte fest, daß mit zunehmendem Alter der „Autismus“ weiter besteht, die soziale Vereinzelnung aber in unterschiedlichem Maße überwunden werden kann. „Die Kinder mit insgesamt unbefriedigendem Entwicklungsstand behielten ihre extreme affektive Isolation, aber selbst bei denen, die größere Fortschritte gemacht hatten, blieb gewöhnlich ein auffälliger Mangel an sozialer Wahrnehmungsfähigkeit oder ein mangelndes Empfinden für die Gefühle anderer“^d (Eisenberg und Kanner 1956). In Institutionen wo kaum erfahrenes Personal vorhanden ist, gibt es zu geringe Anregungen, so daß das autistische Kind kaum Hilfe bei der Bewältigung seiner Probleme erfährt. Ist das Kind aber zu Hause, kann es durch übermäßige Anregung überfordert werden, wenn die Eltern eine hohe Erwartungshaltung haben. Aus dieser Situation können sich bei anderen Familienmitgliedern „sekundäre Störungen“ entwickeln. „Wenn ein Kind mit irgendeiner chronischen Sprachstörung heranwächst, dann entsteht naturgemäß eine derart große Überlagerung mit emotionalen Problemen, daß in vielen Fällen jeder Versuch, den augenblicklich erkennbaren organischen oder emotionalen Faktoren ätiologische Bedeutung zuzuschreiben, völlig aussichtslos ist“² (Orton 1937). Alle Faktoren – soziale und klinische – müssen bei den Heilmaßnahmen berücksichtigt werden. Wichtig ist das Wissen der Erzieher, daß es kein Erfolgsrezept gibt. Jedes Kind muß befähigt werden, seine Möglichkeiten zu entwickeln, auch jeder kleine Fortschritt ist ein solcher. Wie die Autorin an anderer Stelle ausführte, wird ein autistisches Kind in der Grundschule ausgegrenzt, weil es sich selbst ausgrenzt. Kein Kontakt wird zu Mitschülern gesucht, weshalb dieses Verhalten deren Spott provoziert, und das autistische Kind begreift nicht die Zusammenhänge. Dem Unterricht folgen die Autisten nur abschnittsweise, oft beschäftigen sie sich mit Stereotypen, wie z. B. mit Vor- und Rückwärtszählen der Finger oder mit Klop-

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 109, Ausg. 1992.

² Orton zit in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 51, Ausg. 1992.

fen mit Buch oder Bleistift. In einer Klasse mit 25 bis 30 Schülern wäre ein autistisches Kind ohne Betreuung ziemlich verloren.

Kehrer (1988) empfiehlt für Grundschüler: „Die beste Lösung wäre die Kombination von Einzelunterricht, Unterricht in einer Kleinstgruppe und im allgemeinen Klassenverband. Das setzt zweierlei voraus: Genügend Lehrer für solche Schüler und kompetente Lehrer, die im Umgang mit verhaltensgestörten, speziell autistischen Kindern geschult sind.“¹ Da das Kind von den Klassenkameraden als „seltsam“ oder „eigenbrötlerisch“ empfunden wird, muß mit der Klasse über die besondere Art des Kindes gesprochen werden. Weil besonders Asperger-Kinder in den Oberklassen in ihren „Fachgebieten“ Experten sind – sie sind z. B. Käferforscher, Musik- und Kunstkenner, Botaniker u. a. m. – wird dadurch ihre Position in der Klasse gestärkt (allerdings werden sie von den anderen auch zu Unrecht oft als „Streber“ angesehen, so daß zuweilen dem Autismus eine sekundäre Neurose aufgepfropft wird). Bedenkt man, wie sich schon gesunde Schüler durch Stärken und Schwächen, Entwicklung, Motivation und Sozialverhalten unterscheiden, so kann man die Schwierigkeit ermessen, die bei der Unterrichtung autistischer Kinder entsteht. „Man darf nie vergessen, daß es viel gibt, was der Schüler nie ganz können wird, in solchen Fällen stellen Teilerfolge also durchaus legitime Lernziele dar.“² Die Unterrichtsgegenstände müssen aus der Sicht des autistischen Kindes betrachtet werden, wobei sich natürlich jedes autistische Kind auch wieder vom anderen unterscheidet. Alle jedoch haben Schwierigkeiten beim Lernen und Schwierigkeiten, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Das bedeutet für den Lehrer, daß er weiß, was dem Lernenden besonders schwerfällt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für den Unterrichtserfolg. Die allen Autisten eigenen – mehr oder weniger stark ausgeprägten – Störungen sind: Fehlendes Interesse mit anderen zu kommunizieren, ungenügende Sozialkompetenz und Verhaltensabnormalitäten. „Wollen wir, daß sie im Erwachsenenalter in der Lage sind, in demselben Umfeld zu arbeiten, zu wohnen, sich zu erholen und soziale Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, indem sie ihre früheste Jugend (in unserem Kreise) verbrachten, so sollten wir schnellstens darangehen, sie in einer „natürlichen“ Umwelt mit „natürlichen Leuten“ aufwachsen zu lassen.“³

¹ Kehrer: Autismus, S. 107.

² Joaquín Fuentes: Autismus im Europa von morgen, S. 43.

³ Joaquín Fuentes: Autismus im Europa von morgen, S. 47.

In allen Schultypen finden sich Autisten. Allerdings besuchen nur wenige ein Gymnasium oder eine Realschule mit Erfolg, manche schaffen jedoch das Abitur. Die Eingliederung und „Bildbarkeit in der Gruppe“ (Otto Kroh) ist bei den Kernautisten meist ein größeres Problem als die mangelnde Begabung, die ja besonders bei den Asperger-Kindern nicht vorliegt. Es ist also wichtig, bei der Auswahl der Schulart nicht nur die Intelligenz sondern auch die Gruppenfähigkeit des Autisten zu berücksichtigen. Es ist nach Ansicht der Autorin deshalb ideal, wie Kehler ausführt, wenn Einzelunterricht mit Unterricht in einer sehr kleinen Klasse erfolgt. Wichtig ist ebenfalls, daß das Kind außerhalb der Schule Anschluß an gleichaltrige und ältere Kinder hat, von denen es etwas lernen kann.

Die Frage „wie viel Anlage – wie viel Umwelt“ liegt zugrunde, ist unangemessen. Angemessen ist die Frage nach dem „wie“ (Anastasi 1958). Begabung dürfte, wie neben anderen menschlichen Verhaltensmerkmalen wie die gesammelten Befunde über Umweltwirkungen zeigen (Bloom 1964), das Ergebnis starker Wechselwirkungen von Genotyp und Umwelt sein, so daß es im Laufe der Entwicklung immer unvertretbarer wird, diese Komponenten zu scheiden (Skowronek 1978).

„Mit der These, Begabung und Begabungsrichtungen seien im wesentlichen genetisch determiniert, werden in der Regel frühe und dauerhafte Differenzierungen im Schulsystem gerechtfertigt. Das Fatale solcher Selektivität liegt darin, daß damit die vorausgesetzten Verhältnisse verstärkt und nicht geheilt werden. Die Kluft zwischen leistungsstarken und -schwachen Schülern wird unter diesen Bedingungen zunehmend größer“^d (Pidgeon, 1970).

Lassen wir die Frage offen, woher die Schwachbegabung rührt (ob vorwiegend durch genetische Anlage bedingt oder durch Umwelteinflüsse) und betrachten wir den „Ist-Zustand“, so kann die Autorin aus jahrzehntelanger Praxiserfahrung nicht uneingeschränkt zustimmen. Jedes Kind hat ein verbrieftes Recht auf die ihm gemäße Bildung! Vorteile bestehen bei gemeinsamer Unterrichtung autistischer Kinder mit anderen in sozialer Hinsicht, da könnte es durchaus Berührungspunkte geben (wie die Autorin immer wieder in Veröffentlichungen und Vorträgen in der Volkshochschule dargelegt hat) in Musik und bildender Kunst, auch in manchen Arbeitsgemeinschaften, z. B. Schulgarten oder Theaterspiel. Diese Vorschläge wurden aus finanziellen Gründen abgetan. Nun aber schwache Kinder unter den

¹ Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1, Dieter Lenzen, Klaus Mollenhauer, S. 333.

heutigen Umständen (Lehrermangel trotz genügend ausgebildeter Lehrer) in die Normalschule zu stecken, wäre fatal.

Wie an anderer Stelle ausgeführt, lassen sich die Verhältnisse von den als vorbildlich genannten Ländern (z. B. Italien und Dänemark) nicht auf deutsche Verhältnisse übertragen, da hierzu wesentliche Voraussetzungen nicht geschaffen sind. Jeder junge Mensch hat ein Recht „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“¹ wie es das Schulgesetz vorschreibt.

Müller-Wiedemann hebt die Gemeinschaft behinderter Kinder als wichtigen Aspekt der Schulklasse hervor. Er will autistische Kinder sonderschulisch betreuen, auch dann, wenn es sich um intelligente Kinder handelt, da es sich beim Autismus um ein Syndrom handelt, bei dem die gefühlsmäßigen und Störungen des Willenslebens eine entscheidende Rolle spielen. Er empfiehlt aber keine Schule, die nur autistische Kinder aufnimmt, da viele Begegnungen im sozialen Bereich wichtig sind.

Es hat sich gezeigt, daß Kinder Kindern helfen können, und zwar helfen gerade die Kinder den autistischen Kindern, die nicht dieselben Störungen haben, so daß „ihre Offenheit des Umgangs mit der Welt, wie etwa bei einem mongoloiden Kind den geschlossenen Zirkel des Autismus zu durchbrechen vermag“².

Im Alter von 8 bis 9 Jahren wird das autistische Kind fähig, neue Erfahrungen zu sammeln, weshalb man ihm die Chance geben sollte, solche in sozialen Neugruppierungen zu machen. Müller-Wiedemann sieht in der Sonderschule nicht nur eine schulische Einrichtung, sondern eine heilpädagogische Schule. Er weist darauf hin, daß autistische Kinder vom Unterricht mehr aufnehmen, als äußerlich erkennbar ist, weshalb sie in der Vorgabe gut strukturierter Aufgaben die Möglichkeit einer Verarbeitung haben. Dabei hat sich ein Unterricht in Perioden bewährt, und nach einigen Wochen zeigt sich, daß das Kind doch einen früher gebotenen Stoff behalten hat. So ist ein zwangloser Unterricht möglich, denn jeder Dressurprozeß ist zu vermeiden, weil er das Kind daran hindert, Neues aufzunehmen. „Das autistische Kind stellt höchste Anforderungen an die therapeutische Phantasie und Geduld des Lehrers.“³ „Heilpädagogische Phantasie“ ist allerdings ein

¹ M. Textor: Praxis der Jugendhilfe, S. 31.

² Müller-Wiedemann: Der Frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung, S. 136.

³ Müller-Wiedemann: Der Frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung, S. 137.

weit gefaßter Begriff, der der Definition bedürfte, wenn darunter auch die Therapie verstanden würde, denn Therapie ist nach Ansicht der Autorin nicht Sache der Schule und nicht mit einem heilpädagogischen Unterricht gleichzusetzen. Daß es jedoch der Phantasie bedarf bei der Unterrichtung behinderter und speziell autistischer Kinder steht außer Frage. Wichtig ist – wie auch bei normalen Kindern – das Handeln, z. B. in der Spielsituation. Das Bauen mit Klötzen ist sehr hilfreich, weil es sowohl die manuelle Geschicklichkeit fördert als auch die Kreativität (Vorausschauen - wie wird mein „Werk“ aussehen). Man soll dem Kind deutlich machen: Was ich mache, kannst du anschauen, was ich mache, kannst du tun, was du tust, kann ich tun, was du tust, kann ich anschauen. Durch solche einfachen Anregungen kann der „geschlossene Spielraum“ des Kindes zu einem „gemeinsamen Handlungsraum“ werden, was die soziale Anpassung des Kindes fördert.

KONZENTRATION

Störungen der Ausdauer und Aufmerksamkeitsspanne sind von Ablenkbarkeit zu unterscheiden. Wenn bei normalen Kindern die Aufmerksamkeitsspanne kurz war, bestand auch eine abnorme Ablenkbarkeit (Rutter 1965). Bei psychotischen Kindern war die Ausdauer und die Aufmerksamkeitsspanne kurz, wenn sie nicht besonders ablenkbar waren. Viele psychotische Kinder hatten die Tendenz, Aufgaben nach kurzer Zeit zu verlassen, wenn man sie nicht immer wieder aufforderte weiterzumachen.

Die Aufmerksamkeit war nicht durch Umweltreize abgelenkt. Ausdauernd hingegen waren die Kinder bei ihren eigenen Ritualen. Die Besonderheit der kognitiven Leistung liegt beim autistischen Kind nicht im Niveau sondern in der Struktur. Oft zeigen die Kinder eine extreme Variabilität innerhalb der IQ-Testwerte. Diese Struktur der Intelligenzleistungen wird in Abhängigkeit von Ausfällen im Sprachgebrauch oder im Verständnis von Sprache definiert. Allerdings zeigen einige Kinder ihre höchste Leistung gerade in verbalen Subtests. Das Verständnis abstrakter Begriffe machte Schwierigkeiten. Rutter fand ein Kind, das erst im Alter von fünf Jahren autistisch wurde und alle Anzeichen des frühkindlichen Autismus zeigte.

Autismus und Sprachstörungen hängen eng zusammen, aber selten kommt ein Kind zur normalen Sprache und behält den schweren Autismus bei. Umgekehrt ist es viel häufiger, daß ein Kind stumm bleibt und trotzdem den „Autismus“ verliert (Rutter 1965). Daraus läßt sich folgern, daß häufiger die Sprachabnormität das Primäre und der „Autismus“ das Sekundäre ist als umgekehrt. Bei der Kindheitspsychose, die später als der frühkindliche Autismus einsetzt, handelt es sich um andersartige Störungen, wenn sich auch manche Symptome überschneiden. Kolvin (1971) unterscheidet „eine Psychose mit frühem Krankheitsbeginn, die dem frühkindlichen Autismus entspricht und vor dem 3. Lebensjahr beginnt von einer später einsetzenden Psychose mit schizophrener Symptomatik, die nach dem 3. und vor dem 15. Lebensjahr einsetzt ... und der Kindheitsschizophrenie entspricht (Kolvin 1971). ... Zwischen den beiden Gruppen zeigten sich in mehrfacher Hinsicht deutliche Unterschiede in familiären, sozialen, psychologischen und neurologischen Merkmalen. Besonders groß waren die Unterschiede ... bei den Kernsymptomen des Autismus. Diese traten zwar auch bei den Kindern mit späterem Krankheitsbeginn auf, aber nur in 46 bis 52 % der Fälle und damit wesentlich seltener als bei den Kindern mit frühem Beginn.“¹

LERNVERHALTEN

Das Lernverhalten ist weitgehend abhängig von der Ausprägung der autistischen Symptomatik. Kinderpsychiater aus Deutschland und der Schweiz formulierten 1981 auf der 5. Bundestagung des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind e. V.“ in Baunatal bei Kassel folgende Thesen zum autistischen Syndrom:

1. Abgrenzung des autistischen Syndroms, das sich von anderen Behinderungen und Verhaltensstörungen abgrenzen läßt.
2. Das autistische Syndrom ist in der Symptomatik und Ausprägung variabel. Wichtige Symptome sind z. B. eine tiefgreifende Kontakt- und Beziehungsstörung, charakteristische Auffälligkeiten der Sprache, ritualisierte

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, 1992, S. 297.

Verhaltensweisen (Stereotypien, Zwänge). Neben einer Kerngruppe kommen sowohl Grenzfälle zum Normalverhalten als auch autistisches Verhalten bei geistig Behinderten und Kindern mit Sinnesdefekten vor.

3. Eine Unterteilung nach Ursachen ist nicht geeignet, da zu wenig Erkenntnisse vorliegen, sie erfolgt besser nach der Symptomatik.
4. Die Diagnose ist durch psychiatrische Untersuchungen möglich (vor allem Verhaltensbeobachtung, die anamnestisch auch frühere Entwicklungsphasen erfassen).
5. Der Verlauf des autistischen Syndroms ist charakteristisch: Beginn der Symptomatik vor dem 30. Lebensmonat. Höhepunkt der typischen Symptome zwischen dem 5. und 8. Lebensjahr. Völlige Heilung ist kaum möglich, in günstigen Fällen einigermaßen gelingende soziale Anpassung.
6. Eine frühe Diagnose ist erwünscht, die zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr als Verdachtsdiagnose, später nach mehreren Untersuchungen mit größerer Sicherheit zu stellen ist.
7. Viele Forschungen ergaben, daß das autistische Syndrom u.a. auf einer Störung der Wahrnehmungsverarbeitung beruht, deren Entstehung bis heute nicht eindeutig geklärt ist.
8. Es gibt wohl mehrere kausale Wurzeln, die getrennt oder nebeneinander vorhanden sein können. Ein organischer Faktor (z. B. frühkindliche Hirnschädigung) scheint häufig eine Rolle zu spielen. Eine rein psychogenetische Entstehung des autistischen Syndroms wird von den meisten Forschern abgelehnt.
9. Bei der Einflußnahme auf Störungen kommt es auf das Zusammenwirken spezieller heilpädagogischer, sonderpädagogischer und psychotherapeutischer Maßnahmen an. Die spätere soziale Eingliederung hängt von der Bereitschaft der Gesellschaft zur Bereitstellung „sozialer Nischen“ ab.
10. Medikamentöse Therapie ist bis jetzt nur symptomatisch zur Beeinflussung einzelner Symptome möglich.
11. Frühzeitige Information und Mitarbeit der Eltern und frühzeitige Förderung und Therapie sind für eine optimale Entwicklung dieser Kinder entscheidend.

Im DSM III R (Diagnostisches Statistisches Manual) finden sich Vorschläge für weitere Kategorien, die systematischer klinischer Forschung bedürfen.

Das Lernverhalten bei allen nicht körperlich behinderten, geistig behinderten oder autistischen Kindern zeigt eingeschränkte Aufnahme, Verarbeitungs- und Speicherprozesse und eine beeinträchtigte Ausdrucksmöglichkeit. Letztere besonders bei autistischen Kindern. Die autistischen Kinder zeigen Entwicklungsabweichungen, die nicht wie bei Spätentwicklern nachgeholt werden, wenn sich auch manche Funktionen verbessern können. Beeinträchtigt ist je nach Art des Autismus die körperliche Geschicklichkeit (auffallend bei Asperger-Kindern, nicht bei Kanner-Kindern). Deshalb machen auch feinmotorische Bewegungen den Kindern mit Asperger-Autismus Schwierigkeiten (keine Bastler, keine Sportler, Dyspraktiker, An- und Synergisten scheinen einer zentralen Steuerung zu entbehren, die Bewegungen sind abrupt, eckig, disharmonisch). Kinder mit frühkindlichem Autismus (Kanner) sind dagegen motorisch oft geschickt (Hüpfen, Tänzeln, Gehen auf dem Vorfuß, Schere und Bleistift können gehalten werden). Deshalb warnt die Autorin immer davor „die Autisten“ oder die „autistischen Kinder“ als Sammelbegriff zu verwenden, da es unter den verschiedenen Autistypen oft sogar große Unterschiede gibt und natürlich individuelle der mit der gleichen Diagnose versehenen Kinder. Freilich läßt es sich nicht immer vermeiden, die „Autisten“ zu sagen, da die jeweilige Spezifizierung sehr aufwendig wäre. Der Lehrer allerdings muß eine Differenzierung treffen, indem er die speziellen Schwächen in den Vordergrund seiner Betrachtung rückt, um einen gezielten Unterricht zu gestalten, was für die Asperger-Kinder z. B. viel körperliche Übung bedeutet. Andere Auffälligkeiten sind dagegen wieder bei der überwiegenden Zahl der autistischen Kinder zu beobachten, z. B. fehlender Blickkontakt.

Im sensorischen Bereich sind besonders die Wahrnehmungsstörungen auffallend sowie die Verarbeitung der Sinneseindrücke und Überempfindlichkeit wie auch herabgesetzte Empfindlichkeit der Sinnesreize. Im emotional-sozialen Bereich kann aggressives oder autoaggressives Verhalten vorkommen, auch große Ängstlichkeit sowie das Fehlen oder die Beeinträchtigung der Fähigkeit auf Personen und Dinge adäquat zu reagieren, Lachen und Weinen „ohne Grund“.

Diese vom Kind „mitgebrachten“ Eigenheiten müssen im Unterricht berücksichtigt werden, d. h., auch der Unterricht unterscheidet sich in dem Maße vom Unter-

richt mit normalen Kindern, in dem das autistische Kind eben „eigen“ und deshalb anders ist. Ziel des Unterrichts muß somit sein, die größtmögliche Beziehungsfähigkeit zur Welt zu erreichen, dies erfordert eine handlungsbezogene Arbeitsweise, die auf das jeweilige Kind individuell ausgerichtet ist.

Lovaas (1973) arbeitete mit autistischen Kindern, von denen viele durch sehr frühe Unterbringung in Heimen sekundäre Störungen entwickelt hatten. Wie Clark (1965), Elgar (1985), Fenichel (1963) und Russel (1964) zerlegte auch er das zu lernende Verhalten in viele Einzelschritte, die so lange wiederholt werden, bis das Kind begreift, was man von ihm fordert. Das Verständnis für die Handlungen kann erst später kommen. Um den Begriff der Zeit zu vermitteln (sehr schwierig für Autisten), legt Lovaas zwei Gegenstände, z. B. ein Glas und ein Buch, vor das Kind. Zuerst nimmt er das Glas weg und dann das Buch und fragt: „Was habe ich weggenommen, bevor ich das Buch wegnahm?“ Die Handlungssequenz und die Frage werden so lange wiederholt, bis das Kind drei- oder viermal richtig antwortet. Dann wird das Buch vor dem Glas weggenommen, bis das Kind richtig antwortet. Danach wird in zufälliger Folge Buch und Glas weggenommen, was auch so lange geübt wird, bis das Kind richtig antwortet. Später werden drei oder vier Gegenstände verwendet. Diese Methode wird auch bei Verhaltensweisen angewendet, z. B. aufstehen und sich setzen, oder man fragt, was das Kind zum Frühstück, zu Mittag und gestern abend gegessen hat. Auf diese Weise lernt das Kind die Begriffe „vorher“ und „danach“ (nach Lovaas zitiert in J. K. Wing Frühkindlicher Autismus S. 188 f.).

Karl Fenichel (1983) baut auf einer Beurteilung der „spezifischen Stärken, Behinderungen, Probleme und Potentiale“ jeden einzelnen Kindes auf. Zuerst müssen die für das Lernen relevanten Funktionen erfaßt werden, wie „Intaktheit des sensorischen Apparates, neuromotorischer Entwicklungsstand, Raumorientierung, Körpervorstellung, visuelle und auditive Unterscheidungsfähigkeit und Begriffsbildung“¹.

Wenn die Behinderungen erkannt sind, wird ein heilpädagogisches Programm für jedes Kind aufgestellt mit dem Ziel, die Behinderungen zu beseitigen wenn dies

¹ K. Fenichel (1963) zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 185 f, Ausg. 1992.

möglich ist, oder sie zu reduzieren, und falls sie sich als unveränderbar erweisen, zu kompensieren.

„Umweltreize müssen drastisch reduziert oder ganz fortgenommen werden, um die Ablenkung zu vermindern und dem Kind zu erlauben, erfolgreicher zu arbeiten.“¹ Der Lehrer sorgt für eine vertraute Schulwelt – „Schulheimat“ nannte man das früher –, die für das Kind sicher überschaubar, stabil strukturiert und behaglich ist (Fenichel 1963). Dies ist besonders wichtig, da autistische Kinder ständig irgendwelchen von außen herankommenden und irrelevanten Details ausgeliefert sind. Jede Aufgabe muß oft in viele kleine Schritte zerlegt werden, und jeder dieser Schritte muß erfaßt sein, bevor die gesamte Struktur einen Sinn bekommt. Wenn das Kind den Sinn versteht, können die Hilfen wegfallen. Es kann dann angemessen reagieren und ist eventuell in der Lage, mit anderen zu kommunizieren und sozial zu spielen.

Karl Fenichel (Leiter der Leage School for Seriously Disturbed Children in New York), propagiert, das Kind in der Familie zu lassen, selbst wenn es im Verhalten sehr gestört ist und keine Therapie durchgeführt wird. „Wenn immer möglich, (sollte) das Kind zu Hause bleiben und von dort aus eine Schule besuchen.“²

Clark (1965) schildert die in der High School (London) verwendeten Methoden mit der Forderung nach einem flexiblen Arbeitsschema, das eine genaue Beurteilung der Behinderung des jeweiligen Kindes voraussetzt, wobei das Schwergewicht auf Störungen von Wahrnehmungsfunktionen (taktile, auditive und visuelle) liegt, z. B. Hüpfen, Summen, Klopfen, das Kind herumschwingen. Diese Tätigkeiten – auch auf niederem Niveau – wecken beim Kind Interesse und ermöglichen so, mit dem formalen Unterricht zu beginnen, wobei nichts als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, und manche Kinder nicht einmal die Körperteile benennen können. Nach diesen Anfängen verwendet Clark das Montessori-Material, das sie für „unschätzbar (hält) zur Festigung der schon ausgebildeten Wahrnehmungsprozesse, zur Förderung der Koordination von Auge und Hand, der Differenzierung von Farbe, Form, Größe und Struktur und zur Verbesserung der manuellen Geschicklichkeit“³.

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 185, Ausg. 1992.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 183, Ausg. 1992.

³ Ann Clark zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 186, Ausg. 1992.

Die Suche nach der geeigneten Schule für das jeweilige Kind muss die Frage nach seinen speziellen Fähigkeiten und nach seinem Entwicklungsniveau beantworten. Die ist wichtiger als die Frage ob es autistisch ist oder nicht (Maureen Aarons 1994). Es sollen also diagnostische Kriterien nicht ausschlaggebend sein. „Intelligere autistische Kinder können sich in einer Regelschule zurechtfinden, wenn sie wenigstens für eine gewisse Zeit zusätzliche Hilfe durch einen Schulassistenten und außerdem Nachhilfeunterricht erhalten.“¹ Gerade wenn der Jugendliche weiß, daß er sich „normal“ verhalten soll, dieses aber nicht schafft, kann er Gefühle der Hilflosigkeit entwickeln (Seligman 1991). Zu allen Zeiten sind Übungen im normalen Sozialverhalten und Umgangsformen zu erlernen wichtig (Mesibov 1986, Williams 1989). Es gibt nur wenige Erfahrungsberichte über Trainingsgruppen. Zu üben sind:

- „- Fähigkeiten, die man benötigt, wenn man mit anderen zusammenkommt oder herausfinden will, was andere interessiert,
- den Gesprächspartner fragen, ob er an dem, was man erzählt interessiert ist (ebenso muß geübt werden, sich nach der erhaltenen Antwort zu richten),
- Gefühle und Signale anderer Menschen beachten,
- Gefühle ausdrücken, Fragen stellen, um Hilfe bitten, an einem Gesprächsthema festhalten.“²

Das gesunde Kind ist fähig zu Ein- und Anpassung und kann deshalb lernen, wobei das Lernen hier nicht nur auf den Unterrichtsstoff begrenzt sondern viel weiter gefaßt ist. Schon das Kleinkind und der Säugling „lernt“ und „versteht“ Anordnungen nicht in den Kategorien des Denkens aber mit einer intuitiven Einstellung auf Blick und Tonfall der Stimme von Mutter oder Pflegeperson, wie auch durch deren Mienenspiel oder Gestik. Es richtet mehr oder weniger – aber mit zunehmendem Alter immer besser – die eigenen Reaktionen auf die an es gestellten Anforderungen ein und es sei wie mit einem elastischen Band mit dem Erzieher verbunden, mit dem es in dauerhaftem Wechselspiel stehe (K. Steindal).

Es sind nicht vordergründig die Worte wichtig, auch wenn das Kind den Inhalt verstehen sollte, was bei den Erklärungen der Erwachsenen längst nicht immer der Fall ist. Was das Kind zum Befolgen von Befehlen und Regeln bringt, ist der erzieherische Affekt, der nicht allein durch Worte zum Ausdruck kommt. Deshalb

¹ Aarons/Gittens: Handbuch des Autismus, S. 96.

² K. Steindal: Das Asperger-Syndrom, S. 48.

ist das viele „logische Begründen“, auf das Eltern ihre Erziehung ausrichten, erst beim größeren Kind sinnvoll, beim autistischen Kind ist das „Affektleben“ (Kehrer 1989) gestört, sowohl die eigenen Affektivität als auch die Antwort auf die Affekte der anderen. Normale Kinder sind zu einem gewissen Grade „harmoniesüchtig“, d. h. das Gehorchen wird ihnen aus diesem Grund erleichtert, so daß sie brav und angepaßt sein können. Lob, Anerkennung, Zuwendung, Zärtlichkeiten sind eine Belohnung für das Verhalten des Kindes, und es will sich diese Vorteile erhalten, „do ut des“ (ich gebe, damit du gibst), ist das wichtigste Prinzip in der Erziehung des kleinen Kindes. Da dem autistischen Kind diese Begünstigungen weitgehend gleichgültig sind, müht es sich auch nicht, sie zu erwerben. Im Gegenteil, es reagiert auf zärtliche Zuwendung ablehnend oder gar zornig, denn es ist durch das Verhalten der Bezugspersonen irritiert. Auch wenn der Erzieher mit Wut reagiert, was das gesunde Kind bei Ungehorsam meist zum Einlenken bewegt, ist das dem Autisten gleichgültig. Es kann sogar vorkommen, daß die wütende Reaktion absichtlich provoziert wird (Nebenprodukt der autistischen Sublimierung), was dann einen „autistischen Bosheitsakt“ darstellt. Gerade durch die mangelhafte Sprache der Kanner-Kinder kommt es häufig zu Wutausbrüchen, weshalb es von großer Bedeutung ist, dem Kind die Sprache so weit wie möglich beizubringen, indem „man die Sprache in kleinste Einheiten aufteilen (muß), und nie ... zu einem neuen Problem übergehen (darf), bevor das vorangegangene ganz sicher bewältigt ist“¹. Lea verwendete verschiedene Farben für verschiedene Spracheinheiten – rot für Substantive – gelb für Verben usw. Elgar entwarf dieselbe Methode, Singer und Nicholls verallgemeinerten konventionelle Methoden (an der Tesdale-School), „daß sie bei allen Kindern mit Lernschwierigkeiten verwendet werden können“² (Nicholls 1963, Wastnedge 1963). Aber J. K. Wing stellt fest: „Bisher gibt es keine allgemein anerkannte Tradition des Unterrichts bei Kindern mit Wahrnehmungs- und Sprachbehinderungen, sondern nur viele Einzelansätze.“³

Bedingt durch die Verschiedenheit der Kinder aber auch der Erzieherpersönlichkeiten können unterschiedliche pädagogische Wege erfolgreich sein, selbst ein so unkonventioneller Weg wie den, den die Autorin bei der Unterrichtung des als

¹ J. Lea zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 187, Ausg. 1992.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 188, Ausg. 1992.

³ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 188, Ausg. 1992.

autistisch diagnostizierten Kindes einschlug, das anschließend mit beständigem Erfolg die Sonderschule L (Lernbehinderte) bis zum Abschluß besuchte.

WELCHE EINRICHTUNGEN GIBT ES FÜR AUTISTISCHE KINDER?

Frühförderung autistischer Kinder gibt es ziemlich einheitlich in der ganzen Bundesrepublik, aber die schulische Förderung ist in den einzelnen Ländern den Kultusministerien unterstellt und deshalb regional sehr verschieden.. Beim Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ wird deshalb festgestellt, „daß die schulische Förderung dieser Kinder mit wenigen positiven Ausnahmen nach wie vor unbefriedigend ist“^d.

Manche Länder haben „ministerielle Entwürfe zur Förderung von Schülern mit autistischen Verhaltensweisen“, die jedoch nur Empfehlungen und deshalb unverbindlich für die Schulen sind, d. h. die Umsetzung ist von der Bereitschaft und den finanziellen Möglichkeiten der jeweiligen Behörde und Schule abhängig. Die Frage, welche Schultypen bereits bestehen, ist von Bedeutung, wie auch die Anzahl autistischer Kinder in der betreffenden Region.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es noch kaum staatliche Einrichtungen für autistische Kinder, außer in wenigen Städten, wo Autisten mit anderen geistig behinderten oder mit retardierten Kindern unterrichtet werden wie z. B. in der Hansjakobschule in Offenburg. Private Schulen werden vom „Förderverein Hilfe für das autistische Kind“ mit staatlicher Unterstützung unterhalten, z. B. Haus Bucken.

Mit der Verabschiedung der „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ hat die Kultusministerkonferenz (KMK) auf ihrer Sitzung am 5./6. Mai 1995 in München die Weichen für die langfristige Weiterentwicklung des Schulwesens für behinderte Kinder gestellt. Als Ort sonderpädagogischer Förderung wird gemeinsamer Unterricht neben dem Unterricht in Sonderschulen genannt. Die KMK hat damit einer Entwicklung Rechnung getragen, die von den Eltern und einigen Wissenschaftlern ausging und

^d Diagnose Autismus! Was tun ? ..., Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“, S. 8.

die zu Versuchen mit gemeinsamem Unterricht führte. Daß dies nicht damit getan sein kann, daß autistische und behinderte Kinder ohne entsprechende Voraussetzungen (räumlicher und personeller Art) in Regelklassen unterrichtet werden, führte die Autorin an anderer Stelle aus.

Folgende Rahmenbedingungen vor der Einschulung werden genannt:

1. Die Abkehr von der defizitorientierten Sichtweise und die behinderungsspezifische Einordnung der Kinder,
2. die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs an grundsätzlich allen Schulen und in kooperativen Formen,
3. die Vernetzung schulischer Arbeit mit außerschulischen Fachleuten,
4. der Einsatz weiter entwickelter und neuer technischer (Kommunikations) Hilfen,
5. die vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit mit den Eltern.

Zu 1: Autistische Kinder sind nicht per se geistig behindert.

zu 2: Auch am gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen können autistische Kinder teilnehmen.

zu 3: Der Einbezug der Therapeuten und Durchführung individueller Förderpläne unseres Verbandes in die Entwicklung erscheint sinnvoll und im Sinne der ganzheitlichen Sichtweise autistischer Kinder notwendig.

zu 4: Die ... mit Erfolg erprobte Methode der Gestützten Kommunikation ..., sollte grundsätzlich zur Förderung alternativer Möglichkeiten der Kommunikation autistischer Kinder herangezogen werden.

zu 5: ... Eltern sollte man bei der Bildungsplanung als ernstzunehmende Partner akzeptieren.¹

Das vorrangige Ziel ist immer der Aufbau einer sozialen Beziehung.

Körperbehinderte Kinder und Jugendliche erhalten eher gemäßige Förderung als autistische Kinder und Jugendliche, „denn sie gehören bisher immer noch zur vergessenen Minorität“².

¹ Diagnose Autismus! Was tun? Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“, S. 10f.

² Jacobs, K.: Autistische Jugendliche. Berufliche Bildung und Integration, S. 104.

Die Zahl der jetzt und später in der Berufsbildung befindlichen Jugendlichen ist nach Jacobs bisher statistisch nicht ermittelt worden, aber diese Zahl zu kennen ist wichtig, damit entsprechende Einrichtungen geschaffen werden können.

In Baden-Württemberg gibt es eine anthroposophische Dorfgemeinschaft auf dem Lehenhof, die nach der Camphill-Bewegung in Schottland geführt wird in der sogenannten „präpsychotische Kinder“ gefördert werden, wie auch auf dem Hofgut Sassen in Hessen. Dort werden überschaubare Arbeiten durchgeführt, so daß Jacobs die autistischen Jugendlichen dort „zufrieden und in sich ruhend“ fand wie nirgends sonst. Solche Modelle sollten Vorbild sein wie auch Haus Forenbühl am Bodensee für weitere Einrichtungen, weil hier ein bloßes Anlernen von Teilfunktionen unterbleibt. Da der autistische Jugendliche Grundfertigkeiten kennenlernt, ist es ihm möglich, seine Eignung, Neigung und Fähigkeiten seines Tuns zu erfahren, was für die spätere Berufsbildung wichtig ist. Die Lehrer und Ausbilder sehen dabei, welche Tätigkeiten später für den autistischen Jugendlichen in Frage kommen. Es wird also bewußt darauf verzichtet „berufsbildende Spezialprogramme“ zu entwickeln, vielmehr wird der Jugendliche kontinuierlich an kooperative Partnerschaft herangeführt, auch mit andersartig behinderten Jugendlichen, weshalb er seltener „in seinen Autismus verfällt“^d.

In Frankreich werden die Einrichtungen „La Bourgette“ und „Le Grand Real“ für autistische Kinder empfohlen. La Bourgette ist eine umgebaute Domäne, in der 32 autistische und psychotische Kinder leben. Einige Kinder wohnen in angemieteten Häusern des Dorfes und kommen täglich nach La Bourgette. Jede einzelne Familie des Dorfes wurde über autistische und psychotische Kinder aufgeklärt. So gab es keinerlei Widerstand, und die Kinder sind inzwischen in das Leben des Dorfes integriert. Über das Wochenende kehren die Kinder zu den Eltern zurück. In Frankreich gibt es keine Schulpflicht für schwerbehinderte Kinder nur ein Schulrecht. Die Tiere auf der Domäne geben den Kindern täglich Lern- und Erfahrungsziele. Die Schüler säen Weizen und erleben dabei das Keimen des Korns und das Heranwachsen und Reifen und dann das Mähen des Getreides und das Mahlen des Korns und danach das Backen des Brotes, das gegessen wird. Die Lernmotivation steigt durch überschaubare Schritte.

¹ Jacobs, K.: Autistische Jugendliche. Berufliche Bildung und Integration, S. 116.

Im Arbeitstrainingsprogramm werden die Bewohner mit Tierpflege und landwirtschaftlichen Tätigkeiten vertraut gemacht wie auch mit dem Thema Hauswirtschaft und Ernährung.

Dazu kommen psychomotorische Übungen und therapeutisches Reiten. Die Älteren lernen in monatlichem Wechsel verschiedene Berufsfelder in Handwerksbetrieben kennen und dazwischen gibt es immer wieder Unterricht und therapeutische Angebote im Heim. So lernen die Jugendlichen etwa 5 bis 6 verschiedene Berufsfelder kennen und finden leichter einen Ausbildungsplatz. Der behinderte Jugendliche muß nach dem Gesetz für die Ausbildung keine Theorie lernen und erhält mit der praktischen Abschlußprüfung einen qualifizierten Berufsabschluß. Danach verläßt er La Bougette und findet in Betrieben meist einen Arbeitsplatz. Wenn dies nicht möglich ist aufgrund der schweren Behinderung, kann er in eine geeignete Sondereinrichtung z. B. nach Le Grand Real wechseln.

Müller-Wiedemann sagt, daß es „wenig Sinn hat, voreilige Lernmodelle oder Therapiepläne aufzustellen, von denen man sich eine generelle Bedeutung verspricht“^d.

Die Schule sollte als heilpädagogische Schule arbeiten, daß also eine große Zahl therapeutischer und sozialer Möglichkeiten für die autistischen Kinder gegeben ist.

In Deutschland wurde das „Bremer Projekt“ (Sonderklasse für autistische Kinder) durch Elterninitiative angeregt und verwirklicht. Es handelt sich um eine schulische Institution. Es sollte der Nachweis erbracht werden, daß autistische Kinder mit Verhaltenstherapie und einer speziellen Lernsituation Lernfortschritte erzielen können.

Bartak und Rutter (1973) untersuchten drei Einrichtungen für autistische Kinder. In der ersten werden „regressive Techniken nach psychoanalytischem Modell“ angewendet und kein Wert auf einen speziellen Unterricht gelegt, im zweiten wurde ebenso verfahren aber teilweise auch unterrichtet, wobei kaum direkte Anforderungen gestellt wurden und in der dritten wurde „in einem stark strukturier-

^d Müller-Wiedemann in einem Vortrag vor Sonderschullehrern am Pädagogischen Institut Düsseldorf unter dem Titel „Heilpädagogische Aspekte zur therapeutischen und sonderschulischen Förderung autistischer Kinder“ in: Schriftreihe des Pädagogischen Instituts Düsseldorf, Heft 35, Nov. 1977.

ten und organisierten Rahmen ein direkter heilpädagogischer Unterricht praktiziert^d.

Die Kinder in der 3. Einrichtung zeigten die größten Lernfortschritte. Diese zeigten sich nicht nur in den Fächern wie Lesen und Rechnen sondern auch im Ausmaß des aufgabenbezogenen Arbeitsverhaltens in der Klasse, wovon besonders die weniger intelligenten profitieren. Die intelligenteren Kinder profitieren von der stark strukturierten schulischen Arbeit im Hinblick auf die Schulleistungen, die weniger intelligenten vor allem im Bereich des allgemeinen Leistungsverhaltens. Geeignete Einrichtungen sind in Deutschland noch nicht genügend vorhanden, weshalb private Schulen gegründet wurden (Bundesverband Hilfe für das autistische Kind). Die Selbsthilfeorganisation betroffener Eltern von autistischen Kindern wurde 1970 mit Sitz in Hamburg gegründet. Schulen für geistig Behinderte heißen in manchen Bundesländern (in Bremen ab 1994) „Schule zur individuellen Lebensbewältigung“.

Eine Mutter schrieb einmal: „Viele Autisten, seien sie nun als begabt oder als geistig behindert eingestuft, passen in keine der Schubladen, die unsere Gesellschaft für ihre Schüler geschaffen hat.“² Die Begabung allein entscheidet ja nicht über den Schulerfolg eines autistischen Kindes, da es diese oft nicht so einsetzen kann, wie es von der Schule gefordert wird. Asperger-Kinder sind z. B. trotz guter Intelligenz in der Grundschule schlechte Schüler, die die Kulturtechniken nur mit Mühe erlernen und erst in den Oberklassen in ihren Fachgebieten gute, sogar überdurchschnittliche Leistungen zeigen. Nur selten sind sie in einer für sie optimalen Einrichtung. Die Schulform wird bei Autisten oft nicht nach den kognitiven Voraussetzungen gewählt, weshalb sie geistig oft unterfordert sind, wenn sie z. B. eine Schule für geistig Behinderte besuchen. Ideal ist daher die Förderung in einer kleinen Gruppe auf dem ihren Fähigkeiten entsprechenden Niveau. Ein Autist, der nur schriftlich kommuniziert, schrieb: „Unsere eigentliche Aufgabe sehe ich in ordentlichen unterrichtlichen Fördermöglichkeiten, für ordentliche, ohne Sprache formulierende richtig intelligente Menschen.“³

Die Situation für Autisten hat sich in 20 Jahren wesentlich verbessert, heute liegen die Probleme weniger im Erkennen der Bedürfnisse der autistischen Kinder und

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 297, Ausg. 1973.

² Autismus und Familie, S. 21.

³ Autismus und Familie, S. 22.

Jugendlichen als in der finanziellen Umsetzung, die durch Sparmaßnahmen im sozialen Bereich behindert wird. Deshalb werden vordergründig die Probleme, die autistische Kinder machen, gesehen und nicht deren Bedürfnisse.

Die Frage kann also nicht sein, wie sich autistische Menschen verhalten müssen, um in die sozialen Einrichtungen zu „passen“, sondern wie die Einrichtungen und Dienste verändert werden können, damit sie angemessen auf Autisten eingehen können. Auch für die Betreuer muß das soziale Umfeld stimmen.

WELCHE EINRICHTUNGEN SIND FÜR AUTISTISCHE KINDER GEEIGNET

Die gesetzlichen Vorgaben lassen vom Grundgesetz her die Beschulung autistischer Kinder in allen Schulformen zu. Die Realität sieht anders aus. Vorbedingungen sind: Information der Schulverwaltung durch Frühförderungseinrichtungen oder Therapiezentren über einzuschulende autistische Kinder. Eltern müssen über vorhandene Schulmöglichkeiten informiert werden. Am besten ist die Bildung eines Gremiums aus Eltern, Therapeuten, Vertreter der zur Förderung der in Frage kommender Schulen, Vertreter von Schulaufsicht und Fachberater, die dann eine Eingabe und Förderempfehlung an die zuständige Stelle weiterleiten.

Zu den Einrichtungen für autistische Kinder sind auch die Selbsthilfegruppen der Eltern zu rechnen, die für die Familien von großer Bedeutung sind. Hier können Informationen ausgetauscht werden, wie der Alltag mit dem autistischen Kind besser bewältigt werden kann. Sie können am Beispiel anderer Eltern und Kinder sehen, welche Chancen und Möglichkeiten ihr eigenes Kind hat, sie erfahren, welcher Arzt oder Zahnarzt gut mit den Kindern umgehen kann, welche Förderbedingungen in Kindergarten und Schule bestehen, wo das Kind in Kurzzeitpflege gegeben werden kann bei Erkrankungen der Mutter u.a. m. Darüber hinaus werden zur Unterstützung und Information Fachkräfte in die Gruppen eingeladen, so daß Eltern dort echte Hilfe erfahren.

In der Bundesrepublik bestehen zur Zeit 757 ambulante Fördereinrichtungen, die Familien mit behinderten Kindern von Geburt an bis zum Übergang in eine andere Förderung betreuen. Wichtiger noch als ein Übungsprogramm ist die Förderung der Interaktion zwischen Kind und Eltern, da die Verhaltensweisen der Kleinkin-

der und die unsichere Reaktion der Eltern das Verhalten belasten. Frühförderung kann sich deshalb nicht auf „entwicklungsbegleitende Förderung“ beschränken, sondern muß die Beratung und Stützung der Angehörigen mit berücksichtigen.

Die vielfältigen autistischen Störungen bedingen auch unterschiedliche Schulformen. Leider werden viele Kinder einem ungeeigneten Schultyp zugeordnet (Ippen/Hebborn-Brass 1992)¹. Oft ist selbst in Schulen, die autistische Kinder aufnehmen, die Ausgrenzung im Klassenverband gegeben, da es schwierig für Lehrer und Schüler ist, sich auf die eigentümlichen Lern- und Verhaltensweisen der Kinder einzustellen.

Oft wechseln die autistischen Kinder deshalb die Schule (zuweilen 7 bis 8 Wechsel). Es gelingt vielen Schulen nicht, ein geeignetes Lernklima zu schaffen, in dem sich die Kinder „einhausen“ können (Prof. Maier, früher Kultusminister Hessen). Auch das Kultusministerium Baden-Württemberg argumentiert, daß „der Erziehungs- und Bildungsanspruch von Kindern mit autistischem Verhalten nur gefördert werden (kann), wenn die pädagogischen Ziele, Inhalte und Verfahren an ihrer Eigenart und ihren besonderen Bedürfnissen ausgerichtet sind“ (Ministerium für Kultus und Sport 1988, 16). In der Theorie liegen also die Forderungen fest, ihre Umsetzung in die Praxis ist jedoch unbefriedigend.

Matthias Dalferth empfiehlt (in Autismus und Familie, S. 52), „Schulen mit kleinen Klassen, 6 bis 8 Kinder (nicht 20 oder 30 nicht autistische Kinder), die Lehr- und Lernsituation den Bedürfnissen des autistischen Kindes entsprechend zu strukturieren, also auf eine reizarme Umgebung, einfache Materialien, eine eindeutige, klare Sprache zu achten, Aufgaben zu wiederholen und nicht nur im kognitiven sondern vermehrt im sozialen, emotionalen, musischen und lebenspraktischen Bereich Förderungsschwerpunkte zu setzen (vgl. hierzu auch Ippen, Hebborn-Brass 1992, 30).

Vom Bundesverband werden gefordert:

- „- Schulen, die eine zusätzliche Lehrkraft beschäftigen, die sich an ca. 10 Stunden pro Woche um das autistische Kind kümmert (Bundesverband 1991, 12),
- die schulische Inhalte an der Erfahrungswelt der Kinder orientieren,
- die den Unterrichtstag, auch in den Pausen, einer klaren Gliederung unterziehen,

¹ Verein zur Förderung von Autistisch Behinderten, 2.V. 1992, S. 30, 33 ff.

- die auf Rückzugsbedürfnisse und Veränderungsängste Rücksicht nehmen, indem die Schüler auf Veränderungen (Wechsel des Klassenraums, Lehrerausfall) rechtzeitig vorbereitet werden (vgl. Kellner, Wirtz, Dumke 1991, 19, Müller-Egloff, Preztlik 1994, 39 ff),
- die sich in der Lage zeigen, Lern- und Unterrichtssituationen so flexibel und offen zu gestalten, daß individualisierte Lernformen gewährleistet sind.⁴

Reine Autismusklassen sollten nach Mos (1994) vermieden werden. „Die Aufnahme autistischer Kinder an allgemeinbildenden und auch weiterführenden Schulen darf nicht länger Ausnahme bleiben, die Ausgrenzung der Verhaltensauffälligen aus Sonderschulen kann nicht länger hingenommen werden.“² Es müssen aber besondere Hilfen an Regelschulen gegeben sein, wie die Autorin an anderer Stelle ausführte.

Spezielle schulische Beratungsdienste für autistische Schüler, die mit Ambulanzen und Therapieeinrichtungen zusammenarbeiten, sollten überall eingerichtet werden.

In Berlin befinden sich von 113 in der Beratung erfaßten Schülern 16 % in Integrationsmaßnahmen der Regelschulen, 40 % der Schüler sind in Sonderschulen für geistig Behinderte, 15 % in anderen Sonderschulen, die übrigen 29 % besuchen die Tagesfördereinrichtungen des Vereins. Ca. 10 % dieser 113 Schüler kommunizieren mit Hilfe der FC-Methode (facilitated communication), etwa die Hälfte setzt die Methode für schulisches Lernen ein (nach I. Finck).³

Ein autistisches Kind stellt hohe Anforderungen an den Lehrer, da seine Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich liegen. Unabhängig vom kognitiven Entwicklungsstand zeigen alle Kinder Reaktionsweisen, mit denen die Lehrkraft umgehen können muß (Angst, Panik, Stereotypen, Aggressionen, Weglaufen, Schreien, Weinen). Deshalb muß vor der Aufnahme in eine Schule die Frage gestellt werden: „Können wir und unsere Schüler die zusätzlichen Anforderungen leisten? Wird das autistische Kind in der Lage sein, sich in diesem Rahmen gut zu entwickeln und zu lernen?“⁴

¹ M. Dalferth in Autismus und Familie, S. 52.

² Autismus und Familie, S. 53.

³ Autismus und Familie, S. 119.

⁴ Autismus und Familie, S. 119.

Es müßte also eine „Schulreife für Integration“ festgestellt werden, die auch die Gegebenheiten der aufnehmenden Schule berücksichtigt.

Die Kriterien für Schulfähigkeit werden schon von manchen Grundschulern nicht erfüllt (wie die Autorin bereits in ihrer Magisterarbeit ausführte). Diese sind: „Selbständigkeit, sozial-erwünschtes Konfliktverhalten, Fähigkeiten zum Bedürfnisaufschub, emotionale Stabilität, Konzentrationsfähigkeit, Erfolgsorientiertheit, Lernmotivation.“¹ Diesem Forderungskatalog können autistische Schüler nicht entsprechen, sie brauchen deshalb zusätzliche Hilfen. Mit der Aufnahme eines autistischen Kindes in die Regelklasse ist es also nicht getan, wenn dessen erhöhter Förderungsbedarf nicht berücksichtigt wird. Die Signale der Schule an das Kind sollen lauten: „Du kannst vieles“, und genau das vermittelt dem Kind auch eine Leistungserwartung.

Die Botschaften lauten: „Wir sind froh, daß wir mit dir reden können. ... Du kannst in einer normalen Schule lernen und vielleicht sogar einen Abschluß erreichen.“²

Diese Haltung der Umwelt kann Angst beim Kind wecken, da der bisherige „schützende Sozialrahmen“ (I. Finck), der niedrige Anforderungen an es stellte, aufgegeben wird und an seine Stelle Regeln und Forderungen der Schule treten. Die Teilnahme am „normalen“ Schulleben wird begrüßt, aber nicht der damit verbundene Anpassungsdruck. Das eine geht aber nicht ohne das andere, denn auch die Institution Schule hat Erwartungen bezüglich sozialer Anpassung an den Schüler. Der jugendliche Autist möchte manchmal dabei sein, aber je nach Befindlichkeit aus dem Lernangebot herausholen, was ihm gemäß erscheint. Günstig wird die Zusammenarbeit einer Sonderschule mit einem Gymnasium bewertet, damit partiell Integrationsmaßnahmen stattfinden können. Jetzt sind Erfahrungen der Integration nichtsprechender, FC anwendender Schüler in Deutschland nur Einzelfälle. Es wäre eine Sammlung der Erfahrungswerte unerlässlich für die Zukunft, da andernfalls Chancengleichheit in der schulischen Bildung nicht gewährleistet ist. Es gibt aber auch Stimmen gegen die Integration um jeden Preis! B. Peters schreibt, daß man auf autistische Kinder nicht reagieren könne, als ob sie normal und auch nicht, als ob sie völlig unnormale seien. Beide Verhaltensweisen würden sie verwirren. Sie meint, daß manche Leute nur an das Ziel denken, „auti-

¹ R. Portmann: Schulanfang ohne Schulreifetest in: Die Grundschule 3/86, S. 15.

² J. Finck: Autismus und Familie, S. 122.

stische Kinder um jeden Preis in eine normale Schulsituation zu zwingen. Sehr wenige autistische Kinder können vollständig in ein normales Schulsystem integriert werden ... der Unterricht (der höheren Schule) hängt mehr und mehr von der Fähigkeit ab, generalisieren und abstrakt denken zu können. Das ist natürlich für autistische Kinder unmöglich, von einer winzigen Minderheit abgesehen. Dieser Realität müssen Eltern und Fachleute gleichermaßen ins Auge sehen¹.

Da Autismus im Grunde nicht heilbar ist, wachsen die Schwierigkeiten auch mit dem Kind, und die Schule muß darauf vorbereitet sein. In der Portfield School England ist auch die Möglichkeit für jene jungen Leute gegeben, die bei ihren Eltern wohnen, zeitweise im Gästehaus der Schule zu bleiben. Die Bestrebung ist immer, alle Autisten zu beschäftigen und ihnen auch außerhalb der Schule Arbeit zu geben. „So muß eine Vielzahl von Zukunftsaussichten für autistische Kinder bereitgestellt werden, weil diese so verschieden sind; denn was für den einen ideal ist, kann für den anderen verhängnisvoll sein.“² Beschäftigung verhindert vielfach unerwünschtes Verhalten, Musik ist ein wichtiger Teil im Tagesprogramm, auch Tennis und Fußball wird geboten, und so lange es den Autisten Spaß macht zu spielen, dürfen sie es tun, auch wenn sie keinen Sinn für einen Wettkampf haben. Alles was glücklich macht und gesund ist, soll geboten werden. „Wie immer die Zukunft aussehen wird, es ist am wichtigsten, daß jedes Kind so früh wie möglich ein wirklich gutes Schulungsprogramm erhält, aber immer mit der Fortsetzung in der häuslichen Umgebung, es muß nicht nur eine allgemeine Vorbereitung auf das Leben stattfinden, sondern auch Übungen im Sozialverhalten und Unterricht in der Sprache, im Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w.“³

Dasselbe hat H. Cordes (1988) auch im Bremer Hof Meyerwiede verwirklicht. Das ist eine ideale „Lücke“, aber die Verwirklichung solcher Modelle ist in Deutschland leider bisher nur in wenigen Fällen geschehen. Cordes stellt die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, autistische Kinder wegen ihrer Generalisierungsschwäche in natürlichen, wenig strukturierten Situationen und normalen Unterrichtsformen zusammen mit nicht behinderten Schülern integrativ zu fördern.

¹ Betty Peters in Autismus Europa 1980, S. 73 f.

² Autismus Europa, 1980, S.77.

³ Autismus Europa, 1980, S.77 f.

Dieser „direktere“ Weg würde den Umweg über Generalisierungsprogramme vermeiden. Cordes weist aber darauf hin, daß dabei „die tiefgreifenden Störungen der autistischen Kinder in ihrer Wahrnehmungsverarbeitungsstörung außer acht“¹ gelassen werden, und die kindspezifischen Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung würden nicht gezielt berücksichtigt.

Es müssen für das autistische Kind „die Lernsituation stark vereinfacht, klar strukturiert sein, die Reizkomponenten, die vom Reizumfeld unterschieden werden sollen, überdeutlich hervorgehoben werden“ (Cook/Anderson/Rincover 1982)².

Im Unterricht mit normalen Kindern wirken zu viele Reize auf die autistischen Kinder ein (Reizchaos). Erst allmählich darf die hochstrukturierte vereinfachte Lernsituation komplexer werden und sich schrittweise der wenig strukturierten natürlichen Situation annähern.

In der Förderschule für Lernbehinderte (früher Sonderschule L) ist die Schülerzahl auf 12, maximal 15 begrenzt. Für autistische Kinder sind solche Klassen dennoch meist zu groß.

Andererseits ist eine Klasse in der Sonderschule G (für geistig Behinderte) mit 6 Schülern zahlenmäßig für das autistische Kind richtig, aber in eine solche Schule gehört das Kind auch nur, wenn seine Leistungen dem Niveau dieses Schultyps entsprechen. Diese primären Forderungen nach kleinen Klassen und einem dem Kind adäquaten Leistungsangebot sind noch zu selten verwirklicht, weshalb Kehrer (1988) beklagt: „Leider muß man es immer wieder erleben, daß ein Kind mit normaler oder nur wenig unterdurchschnittlicher Intelligenz doch in einer Geistigbehindertenschule landet, weil an dem betreffenden Ort einfach keine andere Schulmöglichkeit besteht.“³ Auch für erwachsene Autisten gibt es wenige geeignete Heime. „Schließlich gibt es in der Bundesrepublik Deutschland nur fünf Einrichtungen mit ca. 80 Plätzen, die dem Bundesverband angeschlossen sind. Zusätzlich gibt es noch Plätze, die bei anderen Trägern angeschlossen sind, die hier jedoch nicht statistisch erfaßbar sind.“⁴ Conell stellt für England fest: „Es gibt sehr wenig Tages- oder Heimschulen. Die Bedürfnisse des autistischen Jugendli-

¹ H. Cordes: Autismus heute und morgen, S. 62.

² H. Cordes: Autismus heute und morgen, S.62.

³ Kehrer, Autismus, S. 108.

⁴ Autismus und Familie, S. 236.

chen sind kaum in den Blick gekommen. So wird man sich um die notwendigen Hilfen für autistische Kinder in Zukunft mehr Gedanken machen müssen.⁴

Dennoch sind in Großbritannien die Verhältnisse besser. Dort gibt es 12 Privatschulen mit 310 Plätzen für autistische Kinder. Die staatlichen Schulen bieten seit 1977 in 54 Einrichtungen 672 Plätze für autistische Kinder. In den angelsächsischen Ländern haben sich in den Ballungsräumen Spezialschulen bewährt.

In den USA ist jeder Schuldistrikt mit mehr als 8.000 Kindern verpflichtet, autistische Schüler von 5 bis 18 Jahren im Sonderschulprogramm aufzunehmen oder Spezialklassen für sie einzurichten. Es sollen auch Schüler bis 21 Jahre eingeschlossen sein, und die Altersgrenze für autistische Kinder soll auf 3 Jahre gesenkt werden.

In Kalifornien wird ein Erziehungszentrum beschrieben. Neben einer Rektorin und einer Psychologin sind 6 Sonderschullehrer, 12 Lehrassistenten, eine Elterntrainerin, eine Sprachtherapeutin, eine sensomotorische Therapeutin und ein Kinder- und Jugend-Psychiater (letzterer nach Bedarf) eingesetzt. Außerdem sind 25 bis 30 angeleitete Freiwillige (meist Studenten), um fortlaufende Einzeltherapie zu ermöglichen, in den Unterricht integriert (Bundesverband Hilfe für das autistische Kind).

In Deutschland gibt es Diskussionen darüber, ob es richtig sei, autistische Kinder in Spezialschulen zu unterrichten. Das Problem wird in der Isolierung von anderen Schülern gesehen. am besten wäre es auch nach Auffassung der Autorin so zu verfahren, wie Kehrer (1988) vorschlägt – Spezialklassen für autistische Kinder an bestehenden Sonderschulen für Lernbehinderte einzurichten. So hätte man die Möglichkeit, wenn alle Kinder der Region zusammengefaßt werden auch die erfahrenen Lehrer zu bekommen. Außerdem wäre der Umgang mit Gleichaltrigen in der Sonderschule oder außerhalb der Schule möglich.

Das älteste Schulprojekt in der Bundesrepublik ist das „kompensatorische Programm für autistische Kinder in Bremen.“ Bereits 1972 gründeten einige Eltern autistischer Kinder eine Spezialschule, die ab 1976 das „Bremen-Projekt“ heißt. Zuerst handelte es sich nur um eine Spezialklasse. Heute wird einzeln und in kleinen Gruppen unterrichtet.

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 133.

Die wichtigsten Projekte, die es derzeit gibt, die Spezialschule, die Sonderschule mit Autistenklasse und die integrative Schule haben ihre Vorzüge, und welche Möglichkeit die beste ist, hängt wesentlich von den örtlichen Gegebenheiten und dem Angebot an kompetenten Lehrern ab.

In ländlichen Gegenden wird wegen der wenigen Autisten kaum ein geeignetes schulisches Angebot bestehen, weshalb die naheliegende Schule so ausgestattet werden sollte, daß sie die Bedürfnisse des autistischen Kindes weitgehend abdeckt. Kinder, die Sprache haben und geringe Verhaltensstörungen kommen meist in der Regelschule zurecht, wenn sie einen Helfer haben, der ihnen speziell erklärt, was von ihnen verlangt wird.

Manche Kinder können sich in der Vorschule eingliedern, nicht aber in der Grundschule, da sie den Anforderungen an Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit in sozialer und kognitiver Hinsicht nicht genügen können. Das Kriterium ist das Wohlbefinden des Kindes und nicht das schulische Fortkommen. Ein autistisches Kind sollte ohne Angst und Streß lernen können. Deshalb ist eine kleine Klasse, die eine ruhige und nicht verwirrende Atmosphäre gewährleistet, günstig. Man muß die Eltern darauf hinweisen, daß auch eine Umschulung aus der Regelschule erforderlich werden kann. Die Zahl der Kinder, die für eine Regelschule in Frage kommen, ist sehr gering (Aarons 1994, Kehrer 1978). Durch den Unterricht und durch entsprechende Therapie kann das Funktionsniveau erhöht werden, kaum aber der IQ, was bedeutet, daß für die Mehrheit der autistischen Kinder der Besuch der Sonderschule angezeigt ist (60 % der Kinder mit frühkindlichem Autismus sind geistig behindert).

Aarons und Gittens (1994) weisen darauf hin, daß viele Kinder mit Sprachproblemen in kleinen Klassen für sprachbehinderte Kinder passen. Auf diese Weise bessert sich auch im Umgang mit anderen nur sprachgestörten Kindern das Sozialverhalten der Autisten. Allerdings weichen die Bedürfnisse der Autisten von denen der spezifischen Sprachgestörten in charakteristischer Weise ab. Es bedarf also auch hier einer besonderen Betreuung der autistischen Kinder. Aarons und Gittens (1994) empfehlen deshalb eine Schule der Kategorie „Kommunikations-schwierigkeit“ für Kinder mit Sprach- und Sprechproblemen und mit geringgradigem Autismus, denn eine Schule, die auf die Bedürfnisse des autistischen Kindes eingehen kann, ermöglicht auch günstige Entwicklungsfortschritte. Wichtig ist, daß die Schüler jährlich überprüft werden, um sicherzustellen, daß sie in der ihnen

gemäßen Schule sind. Eine einmal getroffene Entscheidung kann nämlich revidiert werden müssen, wenn sich die Situation ändert. An der Sonderschule in Münster wurde die von Kehrer (1988) propagierte Kombination von Einzelunterricht, Unterricht in einer Kleinstgruppe und im Klassenverband verwirklicht. Diese Unterrichtsversuche an der Sonderschule in Münster mußten aber leider wegen Lehrermangels wieder eingestellt werden.

Die schulische Förderung an einer für das autistische Kind geeigneten Schule umfaßt individuelle Förderpläne unter Einbeziehung von Eltern, Therapeuten und des Fachberaters. Der Lehrplan muß flexibel sein, Lehr- und Lernthemen müssen sich an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren, bei Bedarf auch mit gestützten Kommunikationsmöglichkeiten. Für das einzelne Kind muß eine zielgleiche oder zieldifferenzierende aber auch eine Mischform beider Unterrichtsformen möglich sein. Räumliche Möglichkeiten für Ruhezeiten-, Einzel- oder Kleingruppenbetreuung müssen zur Verfügung stehen. Die Lehrer sollten im Umgang mit autistischen Kindern Erfahrung haben.

Lerninhalte müssen an den Entwicklungsstand angepaßt werden, weshalb besondere methodische Wege erforderlich sind, wobei die Vorstellungen und Erfahrungen des Kindes mitberücksichtigt werden müssen.

Stereotypen können auch in das Unterrichtsthema einbezogen werden, dadurch hat das Kind eine Lernmotivation. Danach gelingt es dann eher, dem Kind neue Inhalte nahezubringen. Weil Rituale und Zwänge für das Kind Entlastungs- und Rückzugsfunktion haben gegenüber der Reizüberflutung, können sie nicht streng untersagt werden, da Druck die Isolation des Kindes vergrößert, weshalb es noch stärker an den Stereotypen festhalten wird.

Die Kulturtechniken zu erwerben ist – wie auch Kehrer (1978) betont – für das Kind von großer Bedeutung, und sie sollen nicht wegen ebenfalls wichtiger lebenspraktischer Fertigkeiten vernachlässigt werden. Allerdings können sie erst sinnvoll angewandt werden, wenn auch Wahrnehmung und Kommunikationsbereitschaft gefördert wird, sowie die Selbständigkeit, die Ich-Identität und das Sozialverhalten.

Wichtig ist die Erkenntnis für das Kind, daß sich mit Sprache Wünsche und Gefühle ausdrücken lassen, und daß Lesen und Schreiben für die Orientierung im Alltag nützlich ist. Dadurch kann die Neugier geweckt und befriedigt werden.

Der Besuch der Schule bietet dem autistischen Kind soziale Anregungen und Entwicklungsreize. Inwiefern es diese für sich nützen kann, hängt sehr von der Gestaltung der Schule ab, die nicht nur Lehrstoffe vermitteln, sondern besonders die autistischen Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern soll. Deshalb darf „die Integration autistischer Kinder in das bestehende Schulsystem nicht als „Sparprogramm“ mißverstanden werden. Vielmehr sind die zuständigen Behörden gefordert, allen allgemeinbildenden Schulen die Erfüllung dieses Auftrages zu ermöglichen und in enger Zusammenarbeit mit den Eltern die Förderung autistischer Schüler endlich angemessen zu verbessern“¹.

Mary Wilson (1964) schreibt: „Es liegt an der Art dieser Behinderung, daß es für andere Menschen, besonders natürlich für Eltern und Lehrer so schwer ist, diesen Kindern die Hilfe zu geben, die sie brauchen. Ich habe autistische Kinder in den verschiedenartigsten pädagogischen Einrichtungen gesehen, auch in Tagesstätten und Krankenhausabteilungen. Einige waren in Spezialeinrichtungen für autistische Kinder, und andere in Einrichtungen, die für einen völlig anderen Zweck bestimmt waren und wohin die Kinder z. T. zufällig gelangt waren.“²

Diese Feststellung gilt auch heute, längst nicht alle Kinder sind in den für sie geeigneten Schulen. Sechs Kinder in der Klasse sind optimal für viele autistische Kinder – für andere ist Einzelunterricht besser – aber in der Schule für Lernbehinderte sind die Klassen zu groß (12 bis 15 Schüler), so daß die Kinder in einer Klasse der Sonderschule G landen, wie es dem von der Autorin unterrichteten Jungen auch erging, der obgleich er der Intelligenteste der Klasse war, dennoch nicht das Ziel des 1. Schuljahres erreichte.

Da jedes Kind so gefördert werden muß, daß auf seine spezielle Behinderung gezielt eingegangen werden kann, heißt das für die Zukunft, daß an die Stelle von Fachrichtungen der Sonderpädagogik Förderschwerpunkte verschiedener Entwicklungsbereiche treten. „Sonderpädagogische Förderung kann sowohl in Sonderschulen als auch in allgemeinen Schulen durchgeführt werden und versteht sich als Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (Vortrag von Christine Fränkle, Diplom-Pädagogin) Bei autistischen Kindern kommt noch die Schwierigkeit hinzu, daß diese in ihrer Gesamtpersönlichkeit „autistisch“ sind, während andere Behinderungen nur einen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit

¹ Diagnose Autismus! Was tun?, Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“, S. 19.

² M. Wilson in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 162, Ausg. 1992.

des Kindes darstellen. Diese Feststellung gilt allerdings auch hier nicht uneingeschränkt, da viele körperliche Leiden eben auch die gesamte Persönlichkeit betreffen. Es sollen die Veränderungsprozesse als „Zeichen für eine eher personenbezogene individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionsbezogene Sichtweise der sonderpädagogischen Förderung“ gesehen werden (Kultusministerkonferenz, 1994).

„Die Bildung junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Empfehlungen haben zum Ziel, ausgehend vom heute erreichten Standard in der Behindertenförderung die Weiterentwicklung der schulischen Förderung aller behinderten und von Behinderung bedrohten Jugendlichen abzusichern und die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen.“ (Kultusministerkonferenz 1994/3)

Wichtig ist hierbei, daß nicht übersehen werden darf, daß erst die Voraussetzungen für einen solchen Unterricht geschaffen werden müssen, da sonst die Kinder ins „kalte Wasser“ geworfen werden, ohne den für sie wichtigen Rettungsring. Nur weil Integrationsklassen „im Trend“ sind, sollte man nicht die Eltern beunruhigen und verunsichern. Wie die Autorin aus der Schulpraxis weiß, sieht die tägliche Schulsituation anders aus als die Idealvorstellung. Die Ausgrenzung der Behinderten kann schon durch den Unterrichtsablauf (Sport, Musik, Lerngang, Schwimmen, Theater, Film u. v. m.) bei aller Bemühung der Lehrer aber auch der Mitschüler nicht verhindert werden. Es ist deshalb eine differenzierte Betrachtungsweise vonnöten und ein genauer Blick auf den Einzelfall. Die behinderten Kinder sind auf pädagogische Rahmenbedingungen und Hilfen angewiesen, die in aller Regel in einer normalen Schulklasse mit Grundschulern nicht gegeben sind. Dies führt die Autorin ausführlich aus. Den Kindern mit gravierendem Förderbedarf bieten jetzt noch die Sonderschulen bessere Chancen und Möglichkeiten. Die Frage der gesellschaftlichen Integration bleibt aber von zentraler Bedeutung, und die Integration wird nicht allein dadurch verwirklicht, daß die Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Wo Kinder ohne Zeitdruck spielen, lernen und interagieren können, ist der geeignete Ort für sie, und dieser Ort ist heute noch in den meisten Fällen die Sonderschule. Geistig behinderte Kinder sind meist glücksfähig, d. h., sie haben aus ihrer Sicht eine hohe Lebensqualität, da sie sich nicht in Frage stellen und mit anderen vergleichen. Sie sind deshalb in einer Schule, die ihnen ein

beständiges Umfeld bietet, schnell integriert, auch die Fahrt mit dem Kleinbus gefällt den Kindern (wie die Autorin von einem Zivildienstleistenden weiß, der sie täglich in die Schule brachte).

Als die Schulpflicht für geistig Behinderte und auch für Autisten eingeführt wurde, die früher nicht bestand, waren die Eltern sehr dankbar, was die Autorin aus Gesprächen mit ihnen erfuhr. Zwar sollen nicht nur autistische Kinder zusammen sein, aber der Kontakt mit autistischen Kindern ist insofern für sie wichtig, daß sie ein Bewußtsein entwickeln, daß es auch andere Kinder gibt, die ihnen ähnlich sind. J. K. Wing (1973) weist darauf hin, daß Autisten am liebsten für sich sind und auch allein spielen, weshalb es ein wichtiger Schritt ist, wenn sie durch diese Wahrnehmung der anderen Kinder in der Lage sind, mit ihnen in Verbindung zu treten und auf irgendeine Art zu interagieren und zu kommunizieren, und allmählich auch mit ihnen zu spielen.

„Die Auffassung, daß es für behinderte Kinder immer besser ist, mit normalen Kindern zusammenzusein, scheint mir recht sentimental zu sein. Man muß behinderte Kinder davor schützen in Situationen zu geraten, in denen sie ein vollkommenes Versagen erleben, wenn sie in jeder Hinsicht schlechter dastehen als die anderen Kinder. Jedes Kind hat ein Recht, Kontakt zu Gefährten zu haben, aber diese Gefährten sind nicht unbedingt Kinder des gleichen Alters. Man hat behauptet, daß emotional gestörte Kinder autistischen Kindern helfen können. Zwar glaube ich das auch, aber vermutlich haben die emotional gestörten Kinder mehr Freude an diesem Kontakt als die autistischen. Normale Kinder können zu behinderten sehr freundlich sein, aber Freundlichkeit ist nicht genug. Kinder sollten nicht immer auf der entgegennehmenden Seite stehen und ständig die Abhängigen sein. Wenn man autistische Kinder mit normalen Kindern zusammenbringen will, muß man deshalb sehr sorgfältige Vorbereitungen treffen, und wenn sie tatsächlich zusammenkommen, muß man alles was geschieht, gut überwachen.“⁴ In London wurden durch die Schulbehörden Spezialklassen eingerichtet, wobei Wert darauf gelegt wird, daß die Kinder durch die vorschulischen Entwicklungsphasen hindurchgehen sollen. Genau diese Vorstellung hatte die Autorin auch bei der Unterrichtung Christians (beschrieben im Manuskript „Ein Kleinkind mit 7 Jahren“, unveröffentlicht), mit dem sie im Schulalter die Kleinkinderspiele nachholte.

⁴ M. Wilson in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 168, Ausg. 1992.

In Berlin gibt es im Grundschulbereich eine „zieldifferente Integration“, in den Gymnasien (mit Ausnahme einiger Gesamtschulen) nur in Einzelfällen. „Zielferent“ besagt, daß der Schüler nach einem ihm gemäßen Plan der Sonderschule in der Regelklasse unterrichtet und bewertet wird. „Zielgleiche Integration“ bedeutet, daß der Integrationsschüler wie seine Mitschüler nach dem Lehrplan der betreffenden Schule unterrichtet wird.¹

In der Sekundarstufe 1 gibt es in Berlin z. B. 16 Integrationsklassen an 4 Gesamtschulen. An Haupt- und Realschulen besteht noch wenig Kooperationsbereitschaft, besonders Hauptschulen scheinen sich weniger zur Integration Behinderter zu eignen „aufgrund des geringen Spektrums im sozialen- und Leistungsbereich so wie dem verhältnismäßig großen Anteil von Schülern mit Verhaltensschwierigkeiten“². Benötigen behinderte Kinder in Gymnasien einen höheren Betreuungsaufwand, müssen sie oft vorzeitig die Schule wechseln. „Dabei wäre das Gymnasium sowohl von der fachlichen Kompetenz der Lehrer als auch von der sozialen Kompetenz seiner Schüler durchaus für die erfolversprechende Realisierung von Maßnahmen gemeinsamer Erziehung geeignet.“³

Autistische Kinder sind zwar in allen Schultypen zu finden, allerdings wenige in Realschulen und Gymnasien, aber auch in der Hauptschule sind sie oft Außenseiter. Als Hauptschwierigkeit erweist sich mangelnde „Bildbarkeit in der Gruppe“ (Kroh), wodurch auch bei ausreichender Intelligenz der Schulbesuch in einer dem Leistungsstand angemessenen Schule unmöglich ist. Deshalb sind viele Autisten sogar mit höherem Niveau als für Grund- und Hauptschule erforderlich in Sonderschulen. Bei der Schulwahl ist darum sowohl die intellektuelle Leistung als auch die Gruppenfähigkeit zu berücksichtigen, und genau das ist auch der Grund, warum autistische Kinder in einer nicht speziell ihre Schwächen berücksichtigenden Einrichtung nie richtig „zu Hause“ sein können.

Ein besonderes Projekt in England ist LEAP („life education for the autistic person“) LEAP wurde von Elternorganisationen gegründet, um eine verlängerte Ausbildung nach dem 16. Lebensjahr zu gewährleisten. Geeignet sind dazu kleine Heime oder Wohngemeinschaften, die verhindern, daß die Autisten in Anstalten

¹ Nach I. Finck, Autismus und Familie, S. 117.

² I. Finck in Autismus und Familie, S. 117.

³ R. Maikowski: Gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern im Sekundarbereich I in Berlin, S. 6.

für geistig Behinderte kommen. „Jedes autistische Kind ist zuallererst ein Kind mit denselben Rechten zum Leben, Lernen und Glücklichein wie jedes andere Kind. Aber es hat Probleme, und es ist daher unsere Pflicht, ihm diese bewältigen zu helfen. Die rechtzeitige Diagnose, das Training und die Schulerziehung sind für Fachleute aller Disziplinen das Wichtigste, um mit den Eltern als ‚Team‘ zu arbeiten.“¹

J. K. Wing (1973) empfiehlt als beste Lösung eine heilpädagogische Schule für autistische Kinder mit Wahrnehmungs- und Lernbehinderungen. Das Schulzentrum soll an eine Universität angegliedert sein, damit unterschiedliche Vorgehensweisen erfaßt werden und man die Erziehungsprobleme in Beziehung zu den Lernbehinderungen andersartig gestörter Kinder sieht, denn trotz unterschiedlicher Störungen haben auch autistische Kinder Behinderungen und Lernschwierigkeiten gemeinsam mit anderen Gruppen behinderter Kinder. In den USA geht man vom Begriff der Lernbehinderung aus und nicht vom Begriff der Krankheit. Man nennt diese Kinder dort exceptional children (Sonderkinder, zuweilen auch mit „auffällige Kinder“ übersetzt).

Seit 3 Jahren gibt es in New York City eine Schule nur für Asperger-Kinder. Dort wird Wert darauf gelegt, Gefühle zu wecken und soziale Bindungen einzugehen. Da diese Kinder die Gehirnareale, die vorgesehen sind Gesichter wahrzunehmen, nicht adäquat nutzen können, nehmen sie Menschen wie leblose Dinge wahr. Das Emotionszentrum signalisiert den Kindern nicht, was wichtig ist. So kommt es vor, daß Kinder mit einem verbalen IQ von 140 und einem IQ von 100 nur einen sozialen IQ von 30 haben. Durch tägliches Aufmerksamkeitstraining im sozialen Bereich werden Fortschritte erzielt.

Wenn autistische Kinder wenig oder keinen Kontakt mit den Menschen ihrer Umwelt suchen, wie in der Literatur beschrieben wird, dann wäre wohl auch keine Unterrichtung dieser Kinder möglich. Tatsächlich ist ja die Aufmerksamkeitsspanne auch bei den normalen Kindern sehr unterschiedlich, und das gilt bei den autistischen noch in höherem Maße. Neben der individuellen Streuung besteht (auch bei intelligenten Asperger-Kindern) eine Langsamentwicklung und eine geringe Aufmerksamkeitsspanne. (Die Entwicklung im „Zeitlupentempo“ ist aber

¹ Autismus Europa 1980, S.79.

nicht identisch mit der von Spätentwicklern.) Richter (1976) sieht in der Meidung des Sozialkontakts das Hauptproblem des autistischen Kindes.

Wooten und Mesibov (1986) entwickelten auch ein Konzept für Kinder mit Autismus und schwerer Behinderung. Bei autistischen Kindern schien es nicht sinnvoll, sie für kurze Zeit in eine Klasse nichtbehinderter zu bringen was bei anderen Kindern positiv ist, da sie auch schon unter dem Wechsel leiden. Wooten und Mesibov (1986) brachten deshalb die gesunden Kinder zu den autistischen, so daß diesen beim Lernen neuer Ziele viel von der konstanten Situation erhalten bleibt (vgl. Veränderungsängste – Kanner und Heimwehreaktion – Asperger, wobei die räumliche Ordnung bzw. die gegenwärtige Situation erhalten bleiben soll). „So sollte man, wenn die Umgebung neu ist, dort bekannte Materialien einsetzen und gefestigte Fertigkeiten fordern. Wenn umgekehrt eine neue Fertigkeit gelernt werden soll, so geschieht das besser in der vertrauten Umgebung.“^d Zunächst gab es auch Fehlschläge, und es trat eher eine Desintegration ein als die erhoffte Integration. Die autistischen Kinder mieden die Altersgenossen und diese wiesen wieder die Autisten zurück und ignorierten sie und spielten nicht mit ihnen. Eine Verbesserung lag darin, daß man in Zweiergruppen je ein behindertes und ein nichtbehindertes Kind zusammenbrachte, und das nichtbehinderte darüber informiert wurde, was man von ihm verlangte, d. h. es wurde zuerst mit den Lehrern und dem nichtbehinderten Kind gesprochen, wobei ihm Probleme der Behinderung im allgemeinen und der autistischen Behinderung im besonderen erläutert wurden. Es wurden z. B. die Sprachdefizite, der soziale Rückzug und unangemessenes Verhalten angesprochen. Dabei wurde betont, wie wichtig es für die Kinder sei, angemessenes Verhalten zu lernen, und es wurde die Hilfe der nichtbehinderten Kinder bei diesem Prozeß erwähnt. Auch eventuell auftretende Probleme wurden betont. Die Kinder besuchten die autistischen Kinder in deren Klassen einmal 45 Minuten lang, wobei Tätigkeiten wie Kaffee trinken, den Tisch decken, Kochen, Spielen im Garten und am Tisch geübt wurden. Das nichtbehinderte Kind wußte dabei genau, was das behinderte lernen sollte. Das Ergebnis war positiv, das Sozialverhalten und die interaktiven Fähigkeiten der Autisten besserten sich. Auch auf die nichtbehinderten Kinder wirkte sich diese Arbeit günstig aus. „Sie bemühten sich sichtlich um die autistischen Kinder, entwickelten zu ihnen positive Einstel-

¹ Wooten und Mesibov zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 330, Ausg. 1992.

lungen und waren stolz auf ihre eigenen Erfolge. Von den autistischen Kindern wurden diejenigen mit gewissen Sprach- und Sozialfähigkeiten bevorzugt, aber auch die schwächeren fanden noch Partner. Auch die Kontakte außerhalb der speziellen Übungssituation nahmen zu. Die nichtbehinderten Kinder schauten gelegentlich in die Klasse der autistischen Kinder hinein, sie setzten sich während der Pausen zu ihnen oder begleiteten sie auf dem Weg innerhalb des gemeinsamen Schulgeländes.⁴

Allerdings fehlen genügend geeignete Einrichtungen und in den bestehenden werden autistische Kinder zu wenig berücksichtigt. So klagt der Bundesverband *Hilfe für das autistische Kind*: „Kindergärten, Schulen, Arbeitsplätze und Wohneinrichtungen sind zu wenig auf die speziellen Bedürfnisse autistischer Menschen eingestellt.“²

Es gibt an wenigen Orten Klassen für Kinder mit Autismus, aber nur in Hannover eine spezielle Schule deren Abschluß allerdings keine weitere Ausbildung zuläßt. Ganz wichtig sind, wenn ein integrativer Unterricht durchgeführt werden soll, folgende Bedingungen, die der Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ nennt:

„a) Teamteaching, b) ein individueller Förderplan muß erstellt werden, c) ein besonders gestalteter Klassenraum, d) Therapie für das autistische Kind soll integrativ im Raum als Unterricht erfolgen, e) Lernentwicklungsberichte müssen für jedes Kind erstellt werden und eng am Förderplan liegen; sie müssen jedes Jahr fortgeschrieben werden, f) der individuelle Förderplan ist Grundlage für jede sonderpädagogische Behandlung. Nachteilig ist, daß a) das Kind als behindert definiert werden muß, um Förderungsmöglichkeiten zu erhalten, b) die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht jedes Jahr in Frage gestellt wird, was ständige Unsicherheit und Druck bedeutet.“³

Im kooperativen Unterricht haben die Kinder die Möglichkeit von anderen zu lernen, dem autistischen Kind muß aber der Rückzug in einen geschützten Raum gewährt werden. Ideal wäre, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf an allen Schulen gewährleistet wäre mit Möglichkeiten zu Einzelunterrichtsstunden, sowie ein flächendeckendes Netz von Lehrern mit Schwerpunkt „Autismus“. Eine inten-

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 331, Aug. 1992.

² Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 38.

³ Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 41.

sive Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern ist wichtig. Gut wäre auch, wenn „Autismus“ Bestandteil der Lehrerbildung wäre und nicht nur im Bereich der Sonderpädagogik.

Therapieformen

„Man muß solche Bedingungen schaffen, daß jeder Schüler ein vertrauensvolles Verhältnis zum Pädagogen gewinnt.“¹

Nach Asperger (1968) beinhaltet der Begriff „Autismus“ „die Einengung der Person und ihrer Reaktionen auf das eigene Selbst und die damit verbundene Beschränkung der Reaktionen, der Antworten auf die Reize der Umwelt.“² Die Schwierigkeiten beim Lernen resultieren in erster Linie aus dem „Anderssein“ des autistischen Kindes. Bevor eine Therapie beginnt, hat jedes Kind schon seine guten und weniger guten Erfahrungen gesammelt, weshalb eine unbelastete Beziehung zum Kind und von diesem zur Umwelt den Lernprozeß erleichtert oder ihn erst im positiven Sinn ermöglicht. Es fehlt das Interesse an Nähe und Kontakt. Das Kind bemüht sich nicht – oder besser gesagt, es kann sich gar nicht bemühen –, die Anweisungen der Erziehungspersonen in deren Sinn zu befolgen. Wenn es „durch die Mutter hindurchsieht“, wie Mütter autistischer Kinder fast übereinstimmend berichten, und wenn es nicht auf ihre Stimme hört, wird klar, daß sie keinen oder kaum Einfluß nehmen kann. Dieses „elastische Band“ ist brüchig oder ganz durchtrennt, d. h. der Regulationsmechanismus ist gravierend gestört und ein Erfassen der Wünsche anderer oder gar deren Motivation zu verstehen, ist dem autistischen Kind unmöglich. Deshalb sind auch seine Reaktionen darauf inadäquat oder bleiben ganz aus. Dieser Mangel an Anpassungsverhalten und die nicht erlernte Lernfähigkeit führen u. a. zu der „mentalen Inanition“ (Tramer 1949), die sich dann in der Schule nachteilig auswirkt und besonders pädagogische Hilfen erfordert. Dies alles zeigt auf, wie schwierig es ist, das autistische Kind zu erziehen und gar noch etwas „an es hinzubringen“. Es kommt nicht auf logische Ableitungen an sondern in erster Linie auf eine Intuition, die der Erzieher

¹ Bildung und Erziehung anormaler Kinder, Volk und Wissen, Berlin 1977, S. 210.

² H. Asperger zit. in D. Weber: Der frühkindliche Autismus, S. 14.

hat und die er nicht erlernen kann, man könnte sie auch „erzieherischer Instinkt“ (Kehrer 1988) nennen. Dennoch gibt es „Rahmenbedingungen“, die für die Erziehung dieser Kinder bedeutsam sind, auch wenn man nicht übersehen darf, daß auch unter den autistischen Kindern jeder Fall anders ist, wie ja auch in jeder Schulklasse jedes Kind ein „Einzelfall“ ist. Dennoch müssen alle methodisch und pädagogisch „unter einen Hut gebracht“ werden, wenn sie das Klassenziel erreichen sollen. Analog dazu gibt es auch Regeln im Umgang mit autistischen Kindern, die freilich nicht generell angewandt werden können wegen der auffälligen Andersartigkeit dieser Kinder. „Die Prognose der Kinder mit autistischer Psychopathie ist günstiger als die der viel schwerer gestörten Kinder mit frühkindlichem Autismus.“¹ Asperger-Autisten können in spezialisierte Berufe kommen, auch in Spezialberufe (Wetterwart auf der Zugspitze). Da Autismus nicht heilbar ist, bestehen die Schwierigkeiten mehr oder weniger stark ausgeprägt immer. Es ist deshalb bei den Übungsprogrammen erforderlich, daß dem Kind klargemacht wird – durch wechselnde Übungen –, daß das Gelernte nicht zu allen Situationen paßt sondern daß eine Variationsbreite besteht. Das gewünschte Verhalten muß ständig geübt werden. Betty Peters (1980), die Autisten in vielen Ländern sah, kam zu der Überzeugung, daß „Erziehung tatsächlich funktioniert.“ Diese ermöglicht den Autisten innerhalb der Gemeinschaft zu leben, wenige können sogar studieren, aber alle können etwas lernen. In der Portfield-Schule (Christ Church, England) werden Umgangssprache, künstlerische und musikalische Fertigkeiten besonders gefördert, auch Schwimmen und Reitstunden werden angeboten. Aus dieser Schule wird auch der Eintritt ins Berufsleben geplant durch vorsichtige Eingewöhnung in die neue Situation. Erst erfolgt eine stundenweise Anwesenheit des autistischen Kindes an einem Arbeitsplatz, dann eine ein- bis zweitägige, und wenn dies nicht klappt, wird das Kind zurückgeholt in die Schule und später erfolgt ein zweiter Versuch an anderer Stelle. Die Förderung erfolgt in kleinen Gruppen je nach Behinderung – da gibt es Bewegungsübungen, Hausarbeit, Kochen, Gartenarbeit, Lesen, Schreiben, Rechnen aber auch Tapezieren und Schreibmaschine schreiben.²

Jacobs (1984) sieht eine kleine Gruppe von 4 bis 5 autistischen Jugendlichen als eine wichtige Voraussetzung für den Abbau von Isolation und für eine Öffnung

¹ Doris Weber: Der Frühkindliche Autismus (Huber Verlag Stuttgart), S. 15.

² Nach B. Peters in: Autismus Europa, S. 74 f.

zur Umwelt. Eine kleine Gruppe gewährt eine erwünschte Reizarmut und die Reaktionen der einzelnen bleiben überschaubar und verstehbar, und der Lehrer kann sich auf den einzelnen Schüler einstellen. Eine komplexe Tätigkeit soll in Arbeitsschritten aufgegliedert sein, damit der Jugendliche den Anforderungen genügen kann.

Frühförderung

Frühförderung ist von großer Bedeutung und kann sich nicht auf entwicklungsbegleitende Förderung beschränken, sondern muß die Unterweisung von Angehörigen umfassen. Das bedeutet, daß Sozialarbeiter ausreichende Kenntnisse über die autistische Symptomatik besitzen, da sie nur so den Betroffenen und deren Eltern wirksame Hilfe anbieten können.

Die Frühförderung wird dem Anspruch nach als interdisziplinäre, gesellschaftsintegrierende, familienorientierte und partnerschaftliche Maßnahme gesehen, die gerade bei autistischen Kindern in der Praxis hinter dem Anspruch zurückbleibt und eher entwicklungsrückständigen Kindern gerecht wird. Durch zu späte Diagnose kommen viele Kinder überhaupt nicht in den Genuß einer Frühförderung (Dzikowski 1992, Hebborn-Brass 1993, 70, Remschmidt 1989, 164, Ippen/Hebborn-Brass 1990, 9).

In den meisten Fällen umfaßt die Frühförderung nur eine Zeit von 30 Minuten pro Familie in 14 Tagen. Es wäre illusorisch, sich davon ausreichende Beratung zu erwarten. Nur eine wesentliche Verbesserung der Personalsituation und die Einrichtung einer zentralen Fortbildungsinstitution für die Fachkräfte würde die Situation verbessern. Wichtig ist auch die Einrichtung familienentlastender Dienste (FED), die sich nicht nur an den Förderbedürfnissen der behinderten oder autistischen Kinder orientieren sondern auch die Bedürfnisse der Familienmitglieder berücksichtigen. Die Dienste verstehen sich als Dienstleistung, die Angehörige in der Organisation des Alltags unterstützen. Autistische Kinder sollen stundenweise betreut werden, damit die Familie entlastet wird, so ist die Chance größer, daß das autistische Kind in der Familie behalten wird, denn in der eigenen Familie aufzuwachsen ist ein „grundlegendes Bürgerrecht“ (Schädler 1973, 71). In den entlä-

stenden Diensten sind Laienhelfer überfordert ohne spezielle Schulung. Studierende der Pädagogik oder der Psychologie sollten in diese Dienste eingearbeitet werden. Wichtig ist allerdings, daß die Betreuung über einen längeren Zeitraum von der gleichen Person übernommen wird, damit der Sozialkontakt für das autistische Kind bestehen bleibt.

Allerdings sind familienentlastenden Dienste (FED) kein Ersatz zu Therapie und Förderung, sondern eine Entlastung für Betroffene – sowohl für das autistische Kind als auch für die Familienmitglieder. Es ist eine „außerinstitutionelle Unterstützung der nicht unmittelbar Betroffenen“, die leider nicht die entsprechende finanzielle Förderung erhält, um kostendeckend zu arbeiten.

ERZIEHUNG IM HEIM

„Die meisten Familien wollen und können ihr autistisches Kind ... in der Familie aufwachsen (lassen). Die Unterbringung in einer Vollzeiteinrichtung ... kann jedoch auch schon im Kindesalter eine sinnvolle Alternative zum Verbleiben in der Familie sein. Welcher Weg richtig ist, hängt immer vom Einzelfall ab.“^d Das Urteil der Angehörigen hängt vom Eindruck ab, ob es dem Kind gut geht. Förderung und fachliche Arbeit im Heim ist dagegen für die Eltern zweitrangig. Besonders Autisten brauchen für ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden Überschaubarkeit und Beständigkeit. Daneben besteht aber auch der Anspruch zur Teilnahme am Leben. Das bedeutet, daß Eltern mit dem Kind auch anders umgehen können als das Heim. Das Kind merkt, daß im Heim andere Gepflogenheiten herrschen. Das Heim schafft Lebensbedingungen für das autistische Kind, kann aber wegen des ständigen Personalwechsels nie stabile Beziehungen auf lange Zeit gewährleisten, weshalb es Eltern- und Sozialbeziehungen nie ganz ersetzen kann.

Zu einer guten Eltern-Heim-Zusammenarbeit gehört eine Beteiligung der Eltern bei gewissen Aktivitäten und Information über pädagogische Maßnahmen. Die Eltern werden von seiten des Heimes mit ihren Sorgen ernst genommen. Dem autistischen Menschen sollte im Heim „eine Wohn-, eine Arbeits- und eine Frei-

^d Denkschrift zur Situation autistischer Menschen, S. 26.

zeitwelt“ erschlossen werden. Aber es gibt auch warnende Stimmen, die sich generell auf Heimerziehung beziehen. „Im Heim kann sich kein Kind frei entfalten“ (Fr. Schöffel), Prof. Pechstein spricht sich gegen die „Massenversorgung von Säuglingen“ aus, und Frau v. Behr nennt 1.300 Kinder, die in Berlin in „Vollheimen“ sind, darunter 400 von 0 bis 2 Jahren. Aus einer Erhebung ergibt sich, „daß in dieser fortschrittlichen Großstadt ... das Kind erst mal ins Heim“ zu geben praktiziert wird. Die Folge: „Kind weg, auch von der Mutter vergessen. Meinung des Amtes: Dem Kind geht es gut.“¹

Für das autistische Kind soll die Familie der Bezugspunkt außerhalb des Heimes bleiben. Das Heim bietet Sicherheit und sollte auch Heimat sein, aber die Offenheit nach außen soll bestehen bleiben. Institution und Eltern sollen sich gemeinsam darum bemühen, dem autistischen Menschen ein „Leben in mehreren Welten“ zu ermöglichen. „Es gibt Erfahrungen die zeigen, daß sie den Wechsel zwischen Heim und Familie ähnlich wie den zwischen Wohngruppe und Schule oder Beschäftigungsort durchaus bewältigen und als Bereicherung ihres Lebens empfinden können, wenn sie diesen Wechsel als normal erleben.“² Auch der Lebensplan des Behinderten orientiert sich am normalen Leben. Der Wechsel ins Heim soll keine abrupte Trennung sein sondern eine andere Dimension der Beziehung ermöglichen. Institutionen können helfen, Wege in die Normalisierung des Lebens vorzubereiten. Wichtig ist die gegenseitige Achtung von Erziehern und Eltern, da andernfalls die Kinder in ein unlösbares Dilemma zwischen Betreuer und Eltern geraten. Eltern bleiben lebenslang der emotionale Rückhalt, wenigstens sollte es so sein. „Die Kooperation wird dann zur abgesprochenen Arbeitsteilung, in der jeweils die Selbstbestimmung der behinderten Menschen das letzte Wort darüber haben sollte, welche Kontakte sie in welchem Umfang wünschen.“³

Für manche Kinder sind allerdings kleine Klassen mit etwa sechs Schülern schon zu groß. Die Autorin hatte bei dem von ihr später unterrichteten Kind den Eindruck, daß es in einer Klasse in der Heimschule mit sechs Kindern ziemlich verloren war. Es erreichte als das intelligenteste Kind dieser Gruppe das Klassenziel des ersten Schuljahres nicht. Die anderen Kinder (alle waren wesentlich älter, 10 bis 12 Jahre) fühlten sich in der Gruppe wohler. „Autisten sind gewöhnlich in

¹ Fr. Schöffel: Jugendhilfe in Wissenschaft und Praxis 1973, S. 30.

² Theo Klauß in: Autismus und Familie, S. 66.

³ Theo Klauß in: Autismus und Familie, S. 68.

kleinen Gruppen besser aufgehoben. Dort lassen sich leichter Systeme aufbauen, in denen jeder mit jedem zusammenarbeitet, und wo man aufeinander angewiesen ist.“¹ Deshalb sind Lerngruppen, in denen sich die Kinder gegenseitig helfen, für autistische Kinder wichtig, auch integrierte Spielgruppen, in denen Behinderte und Nicht-Behinderte zusammen sind.

LAUTSPRACHE UND ALTERNATIVE KOMMUNIKATION

Da die Entwicklungsfähigkeit der Sprache, die im Vorschulalter erreicht ist, die Weiterentwicklung der Sprache anzeigt, „... ein guter prognostischer Indikator für die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeit (ist)“², bleiben bei einer Untersuchung von De Myer et al. (1973) 65 % der stummen Vorschüler auch in der frühen Adoleszenzzeit stumm, nur 19 % erwarben eine kommunikative Sprache, von den Kindern mit Echolalie hatten 62 % einen kommunikativen Sprachgebrauch erworben und 20 % waren stumm.³

Da Kommunikation durch Sprechen und Hören nicht die ausschließliche Form der Kommunikation darstellt, bedeutet die Hinwendung zur nichtsprachlichen Kommunikation einen Fortschritt. Zu nennen sind:

AAC („Augmentative und Alternative Kommunikation“). AAC umfaßt Kommunikationsformen und -medien außerhalb der gesprochenen Sprache. Alternativ bedeutet Gebärdensprache, BLISS (Kommunikation mit Zeichen und Piktogrammen, elektronische Sprachausgabe, die Sprache speichert oder in synthetischer Form erzeugt). Augmentative Kommunikation umfaßt Kommunikationsformen, die Sprache begleiten oder ergänzen.

Lovaas (1977) beschreibt einen Fall, in dem ein Kind nach 90.000 Übungseinheiten Wörter sprechen konnte. In so einem Fall stehen nach Meinung der Autorin Aufwand und Nutzen in keinem annehmbaren Verhältnis, ganz abgesehen von der Überforderung dieses Kindes.

¹ Autismus im Europa von morgen, S. 45.

² De Myer et al. Prognosis in autism: A follow up study Journal of Autism, 3. J. 1973, S. 148.

³ De Myer et al. Prognosis in autism: A follow up study Journal of Autism, 3. J. 1973, S. 148.

Nicht nur die Lautsprache, sondern auch andere symbolische Systeme sind zur „Sprache“ zu rechnen (Stokoe 1980, Prillwitz/Vollhaber 1990, Sacks 1990, Klima/Bellugi 1979, Lidell 1980, Prillwitz et al. 1985, Wisch 1990, Boyes/Braem 1990). Formulierungen wie „nur das artikulierte verbale Sprechen verdient die Bezeichnung *Sprache*“¹ gelten als widerlegt. „Nicht sprechen können bedeutet weder über Sprache nicht verfügen können noch nicht denken können.“² Piaget (1975 a, b), Furth (1972 a) und Wygotski (1986) nehmen getrennte Bereiche von Denken und Sprechen an. Nach Piaget (1975 a, b) entwickelt das Kind vor der Bildung der symbolischen Funktion die Intelligenz durch Bestätigung der sensorischen Funktionen. Wygotski (1986) meint, daß „die Sprache intellektuell und das Denken sprachlich“ sei. Sprache und Denken sind identisch, beeinflussen sich aber wechselseitig. „Das unreflektierte und dogmatische Beharren auf diesen Strategien (Syntaktische Regeln) kann jedoch leicht zum Zwang werden und dem Zweck der Kommunikation völlig entgegenwirken.“³

FACILITATED COMMUNICATION (FC): GESTÜTZTE KOMMUNIKATION

(vgl. auch Kapitel: „Wie werden autistischen Kinder unterrichtet“)

FC ist eine Methode, die es einigen Menschen mit fehlender oder unvollständiger Sprache ermöglicht, sich durch Deuten auf Bilder, Symbole oder Buchstaben auszudrücken. Eine Person gibt physische, verbale und emotionale Stützung. Mit der Zeit soll die Stütze verringert und die selbständige Benützung eines Gerätes (Schreibmaschine, Computer) erreicht werden. Diese gestützte Kommunikation ist keine Therapieform sondern eine Methode der Kommunikationshilfe, da sie die Möglichkeit zur Kommunikation erweitert. Die Bewertung dieser Methode ist uneinheitlich. Positiv wird bewertet, daß der Schreiber Inhalte mitteilen kann, die der Stützer nicht wissen konnte, und daß beim FC-Schreiber positive Verhaltensänderungen eintreten können. Viele Schreiber brauchen keine körperliche

¹ Blonski zitiert nach Sokolow 1969, S. 436.

² M. Gangkofer in: Autismus und Familie, S. 97.

³ Autismus und Familie, S. 101.

Stütze, eventuell noch eine Berührung des Armes. Es handelt sich gwm. um eine Form des erweiterten Schreibens, die sich zwar der Buchstaben bedient, die manuell nicht geschrieben werden könnten, teilweise wegen nicht ausdifferenzierter Feinmotorik oder (und) emotionaler Hemmung. Gerade nichtsprechende Kinder und Jugendliche haben dabei eine - im wahrsten Sinne des Wortes - einmalige Möglichkeit, denn eine andere steht ihnen ja nicht zur Verfügung, mit der Umwelt zu kommunizieren, und diese Möglichkeit ist ihnen wirklich „an die Hand gegeben“. Im Kapitel „Unterricht“ wird über die praktische Anwendung des gestützten Schreibens noch ausführlich berichtet.

In Versuchen in den USA wurde keine erfolgreiche Kommunikation über FC nachgewiesen, und die Gefahr betont, daß der Stützer den Schreiber beeinflusst. Es zeigte sich aber in der Bundesrepublik, daß einige Schreiber unter kontrollierten Bedingungen dem uninformatierten Stützer Gedanken und Inhalte mitteilen konnten.

Kontinuität ist wichtig. Der FC-Schreiber soll seine erworbenen Fähigkeiten nicht wieder verlieren, d. h. der Stützer muß für einen längeren Zeitraum verfügbar und die Bezugsperson über die Methode informiert sein. Das Stützen selbst muß geübt werden, und ein Wechsel der Stützpersion bringt in der Regel für den FC-Schreiber Probleme. Die Weiterführung einer begonnenen Stütze muß beim Wechsel in eine andere Schule gewährleistet sein. Das Ziel ist allerdings, die Stütze so weit wie möglich zu reduzieren. Jedes Kind, das in der Lage ist zu schreiben, sollte lernen ohne Stütze auszukommen. Die Stütze wird nicht nur für das Schreiben mit dem Communicator angewandt, sondern bei allen gezielten, im Alltag notwendigen Handlungen (anziehen, Hände waschen, zeigen, geben, nehmen u. a. m.). Diese gezielten Handlungen sind für alle Kinder, die im Beherrschen der Willkürmotorik Schwierigkeiten haben, nicht ohne impulsgebende Stütze zu bewältigen. Der Autorin scheint in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, daß diese Stütze keineswegs nur auf das Armstützen beschränkt ist, sondern an vielen Stellen des Körpers ansetzen kann durch Druck oder Gegendruck oder auch nur durch Antippen. Daneben besteht die psychische Stütze, die handlungsbegeleitend ist, auch verbal oder durch „Spiegeln“ (Nachahmen). Manche Kinder lernen über die Gebärdensprache die Buchstaben (s. Anhang). Neben der vorder-

gründig praktischen Anwendung des Stützens eröffnet es dem Kind die Möglichkeit, Bedürfnisse auszudrücken.

Der Stützer muß ausgebildet werden. Mindestens zwei Tage sollte die stützende Person von einem Leiter ausgebildet werden, der über praktische und theoretische Erfahrungen verfügt. Die theoretische Grundlage muß durch den Umgang mit dieser Methode in der Praxis erworben werden. Die Stützer sollten in der ersten Zeit Supervision erhalten.

Der Stützer stützt das Kind in der Regel am Arm oder an der Hand. Durch entsprechenden Gegendruck kann der Stützer die Spannung in Hand und Arm des Schreibers regulieren, damit ein gleichmäßiger Bewegungsfluß entsteht. Wichtig ist immer, auf selbständiges Schreiben hinzuarbeiten, den Schreiber darauf hinzuweisen, Nebensächlichkeiten zu übergehen und durch Interpunktion des Geschriebenen verständlich zu machen.

Der Stützer muß sich Notizen machen über besondere Inhalte und Tatsachen, über das, was der Schreiber vorher nicht konnte, über Verhalten und sprachliche Mitteilung während des Schreibens. Hilfreich ist, wenn der Schreiber unterrichtet wird, daß er seine Mitteilung für eine nicht informierte Person abfassen muß. Eine neutrale Person behandelt die Mitteilung ebenfalls vertraulich wie der Stützer (wichtig wegen Datenschutz).

Gerade durch die gestützte Kommunikation wurde in vielen Fällen deutlich, daß nicht oder wenig sprechende Autisten nicht – wie vorher oft angenommen – geistig behindert sind.

Die gestützte Kommunikation wurde von Rosemary Crossley (1992), Australien, entwickelt und von Prof. Douglas Biklen (1993), USA, publik gemacht. In Deutschland führte eine Mitarbeiterin von Prof. Biklen, Annegret Schubert, diese Methode ein. Autisten, bei denen weniger die kognitiven und emotionalen Abläufe gestört sind, sondern nur deren Äußerungsmöglichkeiten, profitieren von der Methode, da sie Sätze, die sie zwar im Kopf haben aber nicht auszudrücken vermögen, nun doch anderen zugänglich machen können. Durch die physische Unterstützung an Hand, Unterarm oder Schulter kann man die Schreiber dazu bringen auf Gegenstände oder Buchstaben zu deuten. Ein Autist schreibt von sich: „Ich kann zwar alles denken und schreiben, aber wenn ich handeln muß, verlassen

mich alle guten Geister,“ (Dietmar Zöller) „ich werde wirr und steure nicht richtig!“ (9. Bundestagung Hilfe für das autistische Kind, 1998)

In der FC soll der Autist bewußt auf Symbole (Buchstaben) zeigen. Dies kann auf einer Tafel oder auf der Tastatur von Schreibmaschine oder Computer geschehen. Der „Facilitator“ (Stützer) fordert den Schreiber zum Zeigen auf und stützt mit leichtem Gegendruck. Es findet jedoch keine direkte Führung der Hand statt. Die Bewegung zum Buchstaben hin, darf nur vom Schreiber ausgehen, es wird nur physische und psychische Hilfe geboten.

Die physische Stütze

Die Lage der Hand – etwa 20 cm über der Tastatur – ist so, daß die Wahl des Buchstabens in einer Bewegung nach unten motorisch einfach ist (seitliche Bewegungen sind schwer zu steuern). Auch das erfordert noch für einen FC-Schreiber hohe Konzentration und sogar physische Anstrengung, da viele Autisten Schwierigkeiten haben, eine Handlung zu beginnen. Manche Autisten können auch die Handlung nicht vollenden und lassen die Hand auf einer Taste liegen oder tippen sie immer wieder an. Da muß der Stützer dann die Hand wieder in die Ausgangsposition heben. Bei starkem Muskeltonus kommt es zu unkontrollierten Bewegungen, die der Stützer durch starken Gegendruck abbremsen muß, damit zielgerichtet gezeigt werden kann. Das Berühren des Stützers vermittelt dem Schreiber ein deutliches Gefühl von der eigenen Hand, so daß er sie eher gezielt einsetzen kann.

Die psychische Stütze

Geringes Selbstvertrauen muß durch Lob und Ermutigung gestärkt werden, durch „alle Sicherheitsversicherungen, die es gibt, die allerwichtigste Sache ist intensive Anerkennung“ (Birger-Sellin). Der Stützer hilft dem Autisten bei der Sache zu bleiben, indem er ihn bestimmt auffordert. Wichtig ist zu wissen, daß FC nur ei-

nen Weg zur Kommunikation anbietet, den der Gestützte nur aus eigenem Willen annehmen kann. Forciertes Drängen oder die Abforderung einer Leistung führt nicht zum Erfolg.

Wenn die stützende Person Sicherheit hat, überträgt sich diese auch auf den Schreiber. Als günstig erwies es sich, dem Schreiber Photos von anderen FC-Schreibern zu zeigen. Wenn immer möglich, soll das gestützte Zeigen auch die echte Kommunikation auslösen, z. B. durch einfache Fragen (Möchtest du unterbrechen oder willst du ein Bonbon?). Manche Autisten zeigen nur auf eine Ja/Nein-Karte. Der Schreiber muß mitbestimmen können, wenn er aufhören will. Nur so lange er motiviert ist, kann er auch eine Leistung erbringen. FC hat den Vorteil, daß sie unabhängig vom Alter schon bei Vorschulkindern und auch bei Jugendlichen angewandt werden kann. Bei Vorschulkindern bewirkt das Stützen nur das Zeigen von Bildern, während bei Schulkindern die Buchstaben in Betracht kommen. Erwähnt werden muß, daß auch sprechende Autisten durch die FC sich oft besser ausdrücken können.

Wissenschaftliche Beurteilung

FC ist wissenschaftlich umstritten, da die Ergebnisse der Stütze sich nicht eindeutig zuordnen lassen, aber auch, weil die Leistung des Autisten besonders in Test-situationen schwankt. Zuweilen löst das Schreiben beim Autisten neben Freude auch Ängste aus oder Hoffnung auf Heilung, die sich nicht erfüllt.

Die Schwierigkeit ist, daß nicht jeder FC-Schreiber mit jedem Stützer zurechtkommt. Dies kann auf beiden Seiten Frustrationen auslösen. Russel (1964) hat für eine Schule in New Jersey diagnostische Verfahren zusammengestellt, die Behinderungen in den Bereichen der rezeptiven und expressiven Sprache, der rezeptiven visuellen Prozesse, der senso-motorischen Prozesse, der visuellen und sprachlichen Begriffsbildung und der motorischen Koordination erkennen lassen. Hewett (1964), Ferster (1961, 1966) und de Meyer (1961, 1962) verwandten das operante Konditionieren zur Überwindung von Lernblockaden bei autistischen Kindern. Es

werden für die Zukunft auch „Lernmaschinen“ für extrem isolierte Autisten eingesetzt werden.

Wie die Störung in der Praxis verläuft, soll am Beispiel Auhof¹ gezeigt werden. Ein 40jähriger autistischer Mann, der erst vor einem halben Jahr sich durch das Stützen schriftlich auszudrücken lernte, schrieb den Satz: „Komme in Kontakt und finde Luft zum Leben.“ Eine erfahrene Stützerin begann mit drei Erwachsenen und einem Kind mit FC. Sie berichtete nach einigen Sitzungen, daß alle vier sich mit Hilfe von Buchstabentafeln mitteilen könnten. Allerdings konnten die Mitarbeiter aus dem Auhof diese Erfahrung nicht bestätigen. Tatsächlich lernten die Schreiber mit der Stützerin zu schreiben, aber nicht mit weniger erfahrenen Mitarbeitern. Aber auch dieses Ergebnis kam vor: Mitarbeiterinnen mit langjähriger Berufserfahrung und fachlicher Qualifikation hatten nicht den Erfolg vorzuweisen wie eine junge Kollegin ohne größere Erfahrung mit autistischen Menschen. Nach acht Monaten war bei einem Bewohner der Gruppe eine Übertragung auf den Gruppenleiter möglich. Auf die Frage „kannst du mir sagen, ob du mit mir schreiben möchtest?“ deutete er klar auf „ja“. Bei der erfahrenen Stützerin schrieb er längst freie Texte.

Bevor die Mitarbeiterinnen mit dem Stützen beginnen, werden sie ausreichend geschult. Die Leiterin oder der Leiter führt in den ersten Sitzungen das Gespräch mit dem Schreiber, damit sich die Mitarbeiter ganz auf das Stützen konzentrieren können. Später übernehmen dann die Stützer auch das Gespräch. Anleiter/in und Stützer kontrollieren die Sitzposition, die Lage der Buchstabentafel und die Art des Stützens sowie den Gang des Gespräches mit dem Schreiber. Stützen braucht viel mehr Zeit als die verbalen und nonverbalen Äußerungen. Im Alltag ergeben sich deshalb Schwierigkeiten, zumal meist nur wenige Mitarbeiter stützen können. Dadurch ist eine Regelmäßigkeit der Durchführung oft nicht gewährleistet, was wiederum den Lernprozeß verzögert oder erschwert. Die Integration der Kommunikationsfähigkeit in den Alltag wird gestört. Gerade wenn Schreiber unruhig sind, möchten sie gestützt werden und sich ausdrücken. Wenn sie kommunizieren können, wirkt sich das positiv auf sie aus. Es wäre deshalb wünschenswert, daß sie ihr Wissen, ihre Erfahrungen, Wünsche und Gefühle anderen mitteilen könn-

¹ Beschrieben in: Autismus 49/00, S. 53 ff.

ten bei einer regelmäßigen Stützhilfe. Leider fehlt es dazu an Personal in den Einrichtungen, zumal oft mehrere Bewohner gestützt werden müssen.

Im Auhof findet eine monatliche Beratung und ein Erfahrungsaustausch der Stützer statt, die deren Befähigung steigern soll. Auch Schreiber mit ihren Stützern sollen sich treffen, damit die Schreiber miteinander kommunizieren können. Dafür werden bestimmte Zeiten bei der Alltagsplanung festgelegt. Der Schreiber soll in die Betreuungsplanung mit einbezogen werden. Er kann angeben, in welchen Situationen im Alltag FC für ihn wichtig wäre. Bei den Stützertreffen tauschen die Stützer ihre Erfahrungen aus, die in einem Protokoll zusammengefaßt werden. Mit 20 Bewohner/innen wurde im Auhof mit FC gearbeitet, 4 davon schieden aus, aber alle konnten über FC in irgendeiner Form kommunizieren, auch wenn sie nur bei Fragen auf ja oder nein deuten oder geschriebene Wörter Bildern zuordnen können. Manche schreiben freie Texte und berichten Erfahrungen und Erlebnisse. Dabei zeigt sich zuweilen, daß das Denken oft nicht so behindert ist wie man annahm.

„Es ist etwas Erschreckendes und Schönes, wenn jemand, der Jahre und Jahrzehnte nichts über sein Fühlen und Denken sagen konnte, uns in seine Welt einen Einblick gibt.“¹

Es müßte ein Ausbildungsangebot für Stützer/innen und Mitarbeiter/innen geschaffen werden, um diese in der Praxis zu qualifizieren. In der Ausbildung (Fachschulen, Heilerziehungspflege und Fachakademien für Heilpädagogik) muß FC zum Lehrplan gehören. In den Schulen und Einrichtungen braucht man mehr Fachkräfte, die die Mitarbeiter befähigen, einen gestützten Dialog zu führen. Wenn eine Mitarbeiterin bei 10 Bewohnern alleine Dienst hat, ist eine Kommunikation in der „Ich-Du-Begegnung“ nicht möglich. Gerade wegen der Wahrnehmungs- und Kommunikationsstörung bei autistischen Menschen ist die Einzelbetreuung wichtig. Malen und Zeichnen wird ebenfalls gestützt. B. Lobisch (Kunsttherapeutin) arbeitet mit nichtsprechenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Autisten können in dem geschützten Milieu ihre Sprachlosigkeit überwinden und sich durch FC wie durch das „Gestützte Malen“ ausdrücken. Dabei entstehen Bilder und Texte von „ergreifender Schönheit“. Ein Junge schrieb: „Eine deutliche lebenswichtige Hilfe ist in dem kargen Schultag das gestützte Schrei-

¹ Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 54.

ben und Malen. Bei diesen Möglichkeiten ist mir immer ganz glanzvoll hell im Geist. Ich bin mit einemmal ein einzigartiges mitteilungsfreudiges Wesen geworden.“¹

Prof. Dr. W. Dreher (Köln) schreibt: „Mir scheint, daß in diesem Kontext die Wahl verschiedener Farben und Stifte dazu verhilft, dem nichtsprechenden Menschen sowohl äußere, d. h. darstellende Gestaltungsräume zu eröffnen und eben durch diese hindurch sein inneres Leben und Erleben zum Ausdruck zu bringen.“²

Schwierig ist die Einschätzung der Intelligenzstruktur beim autistischen Kind, wegen des emotionalen Blocks. Oft haben die Kinder höhere kognitive Fähigkeiten, als sie zeigen können. FC ist da eine echte Hilfe und Ausdrucksmöglichkeit, die nichtsprechende Schüler sonst nicht haben. Intelligenztests sind oft nicht durchführbar wegen der Verweigerung des Kindes, das keine Rückmeldung gibt. Deshalb ist häufig erst durch das FC-Schreiben die Möglichkeit eröffnet, die Intelligenz des Kindes einzuschätzen.

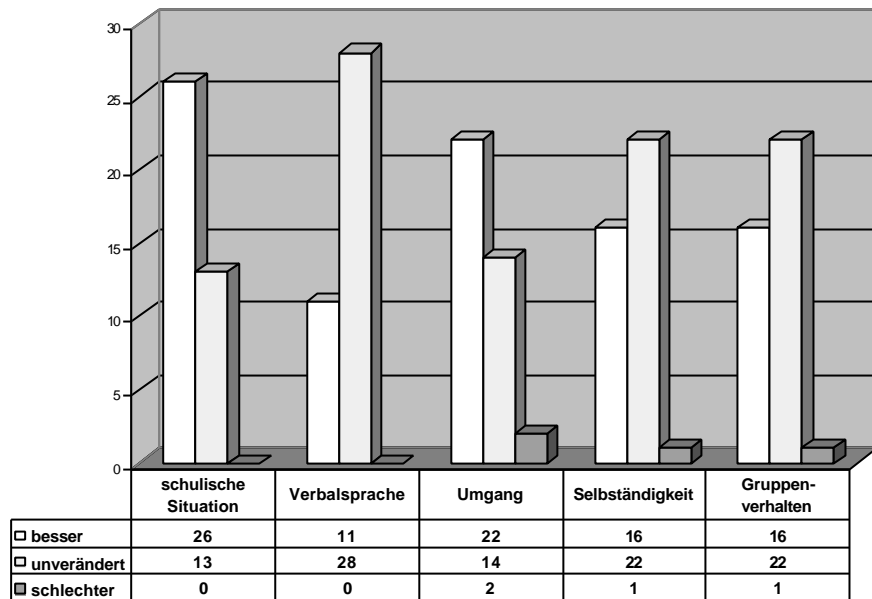
„Ich bin ein richtig denkender Behinderter ohne Sprache. Mit der Methode des gestützten Schreibens bin ich nicht mehr behindert.“³ Welch eine Aussage ist das! Der Mensch kann sich nicht nur ausdrücken, sondern fühlt sich auch nicht mehr behindert. Auch wenn eine solche Fülle von Lebensqualität nicht jeder FC-Schreiber erreicht, so hat doch jeder einen größeren oder kleineren Schritt in die Normalität getan, und jedem der von der Autorin besuchten nichtsprechenden Kinder war der Schulbesuch in einer Regelklasse überhaupt erst dadurch möglich, denn nur so können Gedanken und Wünsche, aber auch Probleme zum Ausdruck gebracht werden.

¹ Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 57.

² Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 57.

³ Bober A. und I. Thümmel: „Es kann doch zumindest nicht schaden“ in: Die neue Sonderschule Nr. 6, 1999, S. 435.

Veränderungen bei den FC-SchreiberInnen nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte



Fachtagung Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, Heidelberg, vom 22.06.2001, S. 16

Die Kommunikationsfähigkeiten müssen trainiert werden, da FC-Schreiber nicht wie nichtbehinderte Gleichaltrige über solche verfügen.

„Förderung der Kommunikationsfähigkeiten:

- nicht nur Ja/Nein-Fragen initiieren,
- bei Alltagsstätigkeiten, Bsp. Toilettengang, muß auf entsprechende Karte gezeigt werden,
- verbalen Ausdruck fördern, auch öfter mal nachfragen,
- Trennung von Phantasie und Realität einfordern, ggf. auch nachfragen,
- Mitteilung von Inhalten, die dem Stützer unbekannt sind.“^d

¹ Fachtagung Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten (2001), S. 99.

Training über die Stufenleiter nach Crossley:

<i>Übersicht: Ersteigen der Leiter</i>
Übungen, die zu einer freieren Kommunikation hinführen sollen.
<i>Selbst initialisierte Konversation</i> – wenn ein Benutzer kommunizieren möchte, nimmt er sich selbst seine Hilfe oder verlangt nach ihr.
<i>Spontane Konversation</i> – der Benutzer wählt selbst das Themengebiet aus.
<i>Weiter reichende Konversation</i> – es könnte hier notwendig sein, den Benutzer aufzufordern, vielfältige Satzstrukturen zu benutzen (z. B.: „Jetzt stellst du mir eine Frage!“).
Beantworten von <i>offenen Fragen</i> – „Was habt ihr am Wochenende gemacht?“ oder „Hat dir der Film gefallen?“
Tippen von Sätzen, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen – Schrift unter Bildern, Sprechblasen in Comics.
Übungen mit einer begrenzten Anzahl von Antworten – Reime oder Fragen, auf die es eindeutige Antworten gibt: „Was ist das Gegenteil von groß?“
<i>Vervollständigen</i> von allgemeinen Sätzen oder Sprichwörtern – „Zu viele Köche verderben den ...“
<i>Einfügungsaufgaben</i> – Wörter sollen in einen gegebenen Satz eingefügt werden.
Übungen, bei denen der Empfänger die Antwort kennt – Kreuzworträtsel, allgemeine Fragen, Namen von Freunden oder Familienangehörigen.
Schreiben (Tippen) von gegebenen Wörtern – „Buchstabiere Pferd!“ oder Benennen von Gegenständen im Haushalt oder auf Bildern.
<i>Abschreiben</i> von Wörtern ...
<i>Einsetzen</i> von fehlenden Buchstaben in Wörter.
Spiele, bei denen passende Wörter gefunden werden müssen – Bingo, Lotto.
<i>Ja/Nein, richtig/falsch</i> und <i>Multiplechoice</i> – „Miauen Katzen?“, der Benutzer soll durch das Tippen des ersten Buchstabens eine Auswahl treffen, z. B. „T“ für Tee oder „K“ für Kaffee.

Fachtagung Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten vom 22.06.2001, S. 99.

Anm.: Die Stufenleiter ist als Orientierungshilfe gedacht, die Schritte müssen nicht rigide befolgt werden.

ZIELE DER ERZIEHUNG

„Ein Erziehungsziel ist im Unterschied zum Erziehungsideal ein prinzipiell erreichbarer Zustand von Personen oder Interaktionen. Diese Zustände sind als Ergebnis von Handlungen definiert, die die Erhaltung, Verbesserung oder Förderung von als wünschenswert erachteten Zuständen von Personen oder Interaktionen bezwecken sowie einem dementsprechend intersubjektiv überprüfbareren Kriterium genügen müssen (vgl. Brezinka 1978, S. 44).“¹

Die Ziele der Erziehung sind vom Anspruch her keine anderen als für normale Kinder. Die Kinder sollen ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden und zu einem erfüllten selbständigen Leben finden. Es handelt sich nicht nur um intellektuelle Förderung, sondern ist ein „sozialer Prozeß, der die Persönlichkeit formt, Einstellungen herausbildet, wünschenswerte Handlungstendenzen fördert, Verhaltensstrukturen aufbaut und die Aktivitäten in bestimmte Richtungen lenkt.“² J. K. Wing spricht sogar davon, daß behinderte Kinder wahrscheinlich noch mehr Erziehung brauchen als normale. Eine liebevolle Zuwendung ohne Aufdrängen von Nähe ist bei autistischen Kindern besonders wichtig. „Was kann das Kind bereits?“ ist eine wichtige Frage bei Beginn des Unterrichts, aber ebenso die Feststellung, was das Kind nicht kann. Denn ein Lehrer hat eine Vorstellung davon, was ein Kind normalerweise an Fähigkeiten mitbringt, und er muß seine Ziele auf das jeweilige Kind ausrichten. Tizard (1964) forderte, autistische Kinder ebenso wie normale Kinder gleichen Intelligenzalters zu behandeln.

„Wir brauchen für geistig behinderte Kinder keine spezielle pädagogische Psychologie, die auf anderen Prinzipien als den für normale Kinder beruht.“³ Ein Zehnjähriges mit einem IQ 50 müßte also einem Fünfjährigen im Hinblick auf seine Erziehung in kognitiver emotionaler und sozialer Hinsicht gleichgestellt werden, weshalb nach Ansicht der Autorin dieses Prinzip nicht gelten kann für autistische Kinder, die auf andere Weise retardiert sind (Autismus ist kein Synonym für Spätentwicklung). Bei der Unterrichtung geistig behinderter wie autistischer Kinder ist von großer Bedeutung das Bildungsziel zwar im Auge zu haben,

¹ M. Brumlik: Erziehungsziel in Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, S. 536.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 177, Ausg. 1973.

³ Tizard (1964) zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 179, Ausg. 1973.

aber es nicht forciert verwirklichen zu wollen. „Erziehung als kommunikatives Handeln muß zumindest all jene Erziehungsziele als nicht ‚erzieherisch‘ ausschließen, die mit der Forderung nach vernünftiger Verständigung unvereinbar sind, etwa die nach striktem Gehorsam.“¹ Da es bei autistischen Kindern schon schwer ist, Aufmerksamkeit zu erwecken, ist es auch erschwert, Kontakt herzustellen. Deshalb verbieten sich Forderungen, wie „keine Widerrede“ oder „Gehorchen aufs Wort“, die ja auch bei gesunden Kindern nicht erhoben werden sollten, von selbst. Der Lehrer muß zwar feste Regeln aufstellen, die sein Schüler akzeptieren kann, aber er wird dabei stets die Verständigung mit dem Kind auf dem ihm angemessenen Niveau suchen, da diese Voraussetzung dafür ist, dem Kind etwas zu vermitteln.

Der übliche Lehrerspruch: „Im April ist das Schuljahr gelaufen“² kann hier keine Bedeutung haben. Die kleinsten Schritte müssen honoriert werden. Ungeduld des Lehrers würde sich hemmend auf den Schüler auswirken, deshalb ist hier der „Mut zur Lücke“ zwingend angeraten. Die Schwierigkeit ist ja bei autistischen Kindern erst den Kontakt herzustellen, was ein vordergründiges Ziel ist. „Höchstes Ziel jedes Unterrichts, jeder Förderung autistischer Kinder muß ihre Normalisierung sein. Die im Unterricht erworbenen neuen Fertigkeiten und Kompetenzen müssen für die soziale Interaktion, die Kommunikation und die selbständige Lebensgestaltung der autistischen Menschen bedeutungsvoll sein.“³ Im alltäglichen Leben müssen diese „neuen“ Fähigkeiten gebraucht werden, weshalb hierfür Gelegenheiten vorhanden sein oder geschaffen werden müssen. So können im günstigen Fall die neuen Strategien autistisches Verhalten allmählich verdrängen und zum verfügbaren Verhaltensrepertoire der Autisten werden. Besonders für autistische Kinder im Grundschulalter gilt, daß sie sich dann gut führen lassen, wenn sie fühlen, daß ihnen der Erzieher wohl will, ihnen hilft, Dinge zu erlernen, die ihnen eigentlich nicht wichtig sind, die sie aber über den Umweg der Anerkennung des Lehrers lernen, wobei die Schwierigkeit wieder darin liegt, daß viele Autisten kein Gefühl für Leistung und Anerkennung haben.

¹ M. Brumlik: Erziehungsziel in Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, S. 537.

² Im April sollte der größte Teil des Stoffes bewältigt sein, denn danach ist die Unterrichtszeit durch Osterferien und Feiertage im Mai stark durchlöchert. Im Juni kommen die Pfingstferien und dann geht es auf die Zeugnisse zu. Man kann also nur noch wenige Themen behandeln und wiederholen sollte man auch noch, deshalb „sollte im April das Schuljahr gelaufen sein.“

³ H. Cordes: Autismus heute und morgen, Kongreßbericht 1988, S. 63.

Es ist irrig zu glauben, daß Lehrer erfolgreich ausgebildet werden können, um vorbestimmte Erziehungsprogramme durchzuführen durch bloße Beobachtung guter Praktiken. Diese Art der Annäherung ist für die Erziehung eines jeden Kindes unpassend, birgt aber besondere Gefahren bei autistischen Kindern. Es gibt verschiedene Therapien und Methoden, aber es gibt keine Modell-Therapie und ebenso wenig eine Lehrplanschablone. Müller-Wiedemann sieht nicht notwendigerweise eine Aufgabe der Schule darin, Kinder nach einem festgelegten Programm zu erziehen, wie es viele Forscher haben wollen.

Die Ziele aus heilpädagogischer Sicht sind:

- „1. Es dem autistischen Kind zu ermöglichen, sich selbst gegenüber der Welt erleben zu lernen,
2. dem Kind helfen, unter den festgelegten und stereotypen, manchmal auch zwanghaften Verhaltensformen einige Initiativen zu entfalten, die in einem sinnvollen allgemeinen menschlichen Handlungsraum verstehbar und akzeptierbar werden,
3. das autistische Kind zu einem Verständnis dessen führen, was man im allgemeinen das Symbolverständnis nennt Damit meinen wir nicht nur jenes Bildverstehen, welches sich auf das Verstehen von Gedanken und der Sprache richtet, sondern jenes viel allgemeinere Verstehen der Bedeutung von Handlungen, von menschlichem Ausdruck und Physiognomischen, welches das gesunde Kind schon in der allerfrühesten Kindheit und im wesentlichen vorsprachlich entwickelt.“^d

Punkt 1 umfaßt das Verstehen im zwischenmenschlichen Bereich bei einer Handlung, wo Verstehen einfach bedeutet „ich verstehe, was du meinst, du verstehst, was ich meine.“

Punkt 2 bedeutet die Bemühung, zeitliche Zusammenhänge in den Veränderungen der Umwelt – der Menschen und der Dinge – verständlich zu machen, da Autisten oft nur Teilstücke von Objekten und Ereignissen wahrnehmen. Beim Kind kann man das, was die therapeutische Haltung und das heilpädagogische Handeln an-

¹ Holtzapfel, W. et al.: Der frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung, S.132.

belangt, nicht trennen, da auch der kognitive Bereich nicht vom emotionalen zu trennen ist.

Punkt 3 bezieht sich auf die Willensbildung, Vorstellungsbildung und Motive des Kindes, die sich auch auf den mitmenschlichen Wahrnehmungsbereich erstrecken. Autistische Kinder wollen alles schnell erledigen, „als hätten sie keine Zeit“ und beziehen andere Menschen nicht in ihre Handlungen ein.

„Bei der Erziehung anormaler Kinder sind alle Möglichkeiten für Kontakte mit Schülern der Normalschule zu nutzen, ist der Umgang mit normalen Altersgefährten zu erweitern und regelmäßig zu pflegen. Dies kann z. B. in der außerunterrichtlichen und außerschulischen Tätigkeit realisiert werden, wobei anfangs die Anleitung durch den Lehrer erforderlich ist, während die Schüler später selbständig zusammenkommen. Ein Umgang dieser Art hat einen positiven erzieherischen Wert für beide Schülergruppen. Der Umgang miteinander bereichert jeden der Teilnehmer um das Verständnis für neue Seiten des Lebens, um Lebenserfahrungen. Er fördert die Entwicklung einer humanistischen Einstellung bei den normalen Kindern und verhindert Entfremdung und Isolierung bei den Schülern der Sonderschulen.“¹

Die Frage, ob es in erster Linie um Vermittlung kognitiver Lerninhalte geht oder um Wissensvermittlung mit dem Anspruch einer Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, kann nicht abschließend beantwortet werden. Fest steht, daß schon früh mit der Integration in Kindertagesstätten, Sonderkindergarten oder Vorschule begonnen werden soll. In der Schule muß eine „Auskoppelung aus dem Notensystem“ (Konstantareas) und Versetzung aus pädagogischen Gründen ins Auge gefaßt werden. Allerdings ist das Nichterreichen des Klassenziels auch ein Indikator dafür, daß das Kind nicht in der geeigneten Schule ist. Eine Versetzung aus pädagogischen Gründen kann also höchstens in einem Einzelfall stattfinden. Neben gemeinsamem Lernen ist Einzelunterricht erforderlich, damit erworbene Kompetenzen so gefestigt werden, daß der Schüler auch mit weniger Unterstützung sie später selbständig anwenden kann. „Höchstes Ziel jeden Unterrichts, jeder Förderung autistischer Kinder muß ihre Normalisierung sein. Die im Unterricht erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen müssen für die soziale Interaktion, die Kom-

¹ Grundlagen der Bildung und Erziehung anormaler Kinder, S. 211.

munikation und die selbständige Lebensgestaltung des autistischen Menschen bedeutungsvoll sein.“¹

In den Therapiezentren wird ein ganzheitliches Vorgehen gefordert, da nicht nur bestimmte Fähigkeiten trainiert werden sollen, sondern es sollen auch somatische Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung beachtet werden. „Die einzelne Therapie muß immer an der jeweiligen Problematik des Menschen mit Autismus und seines sozialen Umfeldes, meist der Familie und der beteiligten Institutionen, orientiert sein und klientenspezifische Ziele formulieren ...

- Förderung sozialer Kompetenzen.
- Förderung kommunikativer Kompetenzen.
- Erweiterung der Handlungskompetenzen.
- Förderung der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung.
- Förderung kognitiver Grundfunktionen als Basis für weiterführende Lernprozesse und für das Verstehen sozialer Zusammenhänge in Ergänzung für vorschulische, schulische und berufliche Maßnahmen.
- Bearbeitung der emotionalen Problematik und Förderung der Identitätsfindung.
- Bearbeitung sekundärer Verhaltensprobleme.
- Die Basis der Behandlungsstrategien bilden anerkannte Methoden und Konzepte aus der Psychologie, der Heilpädagogik und der Pädagogik.“²

Die Spezialisierung in der Behandlung ermöglicht die Bündelung von theoretischem und praktischem Wissen, was die Weiterentwicklung autismusspezifischer Methoden gewährleistet.

Um die pädagogischen Ziele zu erreichen, sind Rahmenbedingungen erforderlich:

- * 1. Ausreichende zeitliche und räumliche Kapazitäten je nach Bedarf des Kindes.
2. Flexibilität und Mobilität, um die Integration in die jeweilige Gemeinschaft (Familie, Kindergarten, Schule, Ausbildung) zu ermöglichen.
3. Die Arbeitsformen sollen variabel sein.*³

Für alle Schulformen gilt als Ziel die Qualifizierung des Schülers für die Bewältigung seiner jetzigen und späteren Lebenssituation. Die Schule ist dabei gewisser-

¹ Konstantareas M. M.: Autistic children Exposed to Simultaneous Communicationtraining. A follow-up, S. 115 ff.

² Leitlinien für die Arbeit in Therapiezentren für Menschen mit Autismus, Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ 2000, S. 6 f.

³ *.* Leitlinien für die Arbeit in Therapiezentren für Menschen mit Autismus, S. 6.

maßen die erste Instanz des Prozesses der späteren beruflichen Selbstfindung, denn gerade Arbeit und Beruf bestimmen später das Leben existenziell mit. Der Jugendliche soll seinen Platz im Leben finden, deshalb ist Inhalt und Ziel des Unterrichts Lebenshilfe. Familie, Beruf und Öffentlichkeit sind die wichtigsten Lebensbereiche. „Emanzipation und Mündigkeit des Jugendlichen mit autistischem Verhalten konnte hierbei im Sinne der Fähigkeit des Behinderten zu einer ausgewogenen Aktion bzw. Reaktion hinsichtlich einer inneren Bedürfnislage und einer von außen kommenden Forderung verstanden werden.“^d

I. Finck (1991) stellte Forderungen für eine Integration autistischer Jugendlicher zusammen, die der Autorin sehr aussagekräftig erscheinen.

Die Voraussetzung für eine Integration sind:

- „- Der eigene Wunsch des betreffenden Schülers nach Begegnung und Lernen mit nichtbehinderten Gleichaltrigen.
- Der entsprechende Wunsch der Eltern und ihre Bereitschaft zur vertrauensvollen Zusammenarbeit mit allen an der Förderung des Kindes beteiligten Personen.
- Bereitschaft der Schulbehörde, der Schulleitung und des gesamten Kollegiums der aufnehmenden Schule – alle Lehrer sind letztlich in irgendeiner Art und Weise mit der Existenz dieses Kindes bzw. Jugendlichen konfrontiert ...
- Die Vorbereitung der Mitschüler. Sie muß in Form von ausführlichen Gesprächen vor der Aufnahme aber auch ... zwischendurch stattfinden. Besonders ältere Mitschüler benötigen biographische Erklärungen ... warum ein Schüler unruhig ist, häufig nicht nachvollziehbar den Unterricht stört ...
- Die organisatorischen Bedingungen der Schule. Es müssen Sonderregelungen getroffen werden, die z. B. Rückzug zum Schutz vor Reizüberflutungen ermöglichen oder zeitweilig auftretende Störungen für andere begrenzt halten.
- Eine geeignete Person für das Stützen. Sie muß Vertrauen und Akzeptanz des autistischen Schülers genießen aber auch die pädagogische Gesamtsituation im Auge haben und selbst handeln können. Sie darf sich nicht mit dem autistischen Schüler isolieren, sondern muß vielmehr einen hohen Anteil der sozialen Integrationsarbeit übernehmen.“²

¹ K. Jacobs: Autistische Jugendliche, S. 82.

² Autismus und Familie, S. 124 f.

Der autistische Schüler muß ansprechbar sein und darf nicht durch Veränderungen in panische Angst geraten. Er darf auch keine selbst- und fremdaggressiven Verhaltensweisen haben, die bei den Mitschülern zu Überforderung führen. Er sollte wenigstens über einen gewissen Zeitraum motorische Unruhe und Stereotypien kontrollieren können und Lernangebote annehmen, auch wenn sie nicht in seinem Interesse liegen. Eine schwierige Forderung ist auch, daß er Regeln im Zusammenleben mit entsprechender Unterstützung einhalten kann.

Wie für alle Kinder ist auch für Autisten wichtig, Fähigkeiten zu erwerben, die sie später gebrauchen können. Da der Unterrichtsschwerpunkt – besonders an weiterführenden Schulen – bei den wissenschaftlichen Fächern liegt, wo abstraktes Denken und Merkfähigkeit wichtig sind, um das gelernte Wissen zu behalten – und andere Aspekte wie Persönlichkeitsentwicklung und Sozialverhalten vernachlässigt werden, auch Kreativität und Alltagsfragen und gesunde Lebensführung –, profitieren die Kinder oft wenig für die spätere Bewältigung des Alltags. Dies gilt für alle Schüler, in besonderem Maße jedoch für diejenigen mit „erhöhtem Förderungsbedarf“ (Kultusministerin Schavan). Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, „Hilfestellungen für das spätere Erwachsenenleben“ zu geben, was für den Lehrer bedeutet, „das Konzept der besonderen Förderungen in der Schulpraxis umzusetzen, d. h. vor Ort in der konkreten Schule und Klasse, wo uns diese Bedürfnisse begegnen“¹.

An die Schulen werden hohe Anforderungen gestellt, sie sollen einen realistischen und toleranten Bezug zu den Bewohnern des Schulortes haben und „Engagement für das Ideal, allen Kindern eine entsprechende Schulbildung zuteil werden zu lassen und die ... Bereitschaft für alle ihre Schüler die volle Verantwortung zu übernehmen“². Eltern, Lehrer, offizielle Stellen und die Schüler selbst sind gefordert. Es soll zwar für autistische Kinder ein für ihre Bedürfnisse besonders ausgestattetes Klassenzimmer geben (Rückzugsmöglichkeiten), aber es sollte viel Zeit nicht im „Sonderklassenzimmer“ sondern außerhalb des Hauses verbracht werden (Sport, Schulgarten). Dabei können soziale Kontakte mit anderen Kindern am besten stattfinden, und die sonst meist unvermeidliche Isolation von Schülern aber auch von Lehrern wird vermieden. Die Schule soll nicht nur wissenschaftliche

¹ Joaquin Fuentes in: Autismus im Europa von morgen, S. 44.

² Joaquin Fuentes in: Autismus im Europa von morgen, S. 44.

Interessen befriedigen sondern die Eltern mit einbeziehen und eine Kommunikation zwischen allen ermöglichen. „Die Schule, die allen Schülern gerecht wird, wird auch den Schülern mit besonderen Bedürfnissen am besten gerecht.“¹

Je selbstständiger das Kind wird, desto weniger fällt es auf, da es Aktivitäten wie die anderen Kinder bewältigt. Das geht nur in kleinen Lernschritten und das Ziel ist dabei, das Kind so weit zu fördern, daß es das Gelernte selbständig ausführen kann. Häufig bleiben die autistischen Kinder aber lange Zeit hilflos und passiv, so daß eine unterstützende Begleitung lange oder immer erforderlich bleibt. „Um dem schwerstbehinderten Kind die Bewältigung seiner Lebenssituation zu erleichtern, ist Schule Ort des Lebens und Lernens. Erziehung und Unterricht umfassen sonderpädagogische, pflegerische individuell fördernde Maßnahmen, die auf Entwicklungsveränderungen und -fortschritte abzielen.“² Baden-Württemberg hatte als erstes Bundesland die Schulpflicht für Schwerbehinderte eingeführt, wozu auch die Autisten zählen. Die anderen Bundesländer zogen später nach (z. B. NRW erst 1978). Der Auftrag der Schule wird so formuliert: „Aus der Würde des Menschen erwächst sein Anspruch auf Entfaltung und Erziehung. Dies gilt uneingeschränkt auch für den schwerstbehinderten Schüler. Pädagogischer Auftrag und Ziel der Schule ist es, ihm zu dem Maße an Selbstverwirklichung in sozialer Integration zu verhelfen, das im Rahmen seiner Behinderung möglich ist.“³

Ziele des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“:

- Förderung aller Maßnahmen, die eine wirksame Hilfe für autistische Kinder, Jugendliche und Erwachsene bedeuten
- Repräsentative Aufgaben
- Öffentlichkeitsarbeit (Fachtagungen)
- Diagnostik
- Teilnahme an Kongressen der 1998 gegründeten Autismus-Organisation
- Herausgabe von Schriften und Büchern

¹ Joaquín Fuentes in: Autismus im Europa von morgen, S. 45.

² Sonderschule, Richtlinien und Hinweise für den Unterricht in Sonderschulen, Herausgeber Kultusministerium des Landes Nordrhein/Westfalen, Förderung schwerstbehinderter Schüler, Greven-Verlag Köln 1985.

³ Sonderschule, Richtlinien und Hinweise für den Unterricht in Sonderschulen, Herausgeber Kultusministerium des Landes Nordrhein/Westfalen, Förderung schwerstbehinderter Schüler Greven-Verlag Köln 1985.

- Unterstützung der Zusammenarbeit von Eltern und Förderern autistischer Kinder auf örtlicher Ebene zur Entstehung von Regionalverbänden, die sich um Frühförderung, Schule, Werkstatt, Arbeit, Integration und Wohnen kümmern
- Vermittlung zwischen Familien, Fachleuten und Institutionen
- Hilfestellung bei der psychischen Bewältigung ein autistisches Kind zu haben

Ein wichtiges Ziel, das nicht aus dem Auge verloren werden darf, ist, daß das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit und in seiner speziellen Behinderung gesehen wird, da „Förderung um jeden Preis sich zu einem quälenden Prozeß aller Beteiligten ausweiten kann, wenn von vornherein die Ziele zu hoch gehängt werden. Am Anfang muß der Aufbau einer tragfähigen Beziehung stehen.“¹

Stereotype Verhaltensweisen sind oft belastend für den Lehrer, aber ein Ziel kann auch sein, diese in Lerninhalte einzubeziehen. Mangelnde Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit müssen beachtet werden, da das Ziel ja Integration ist, d. h. ein breites pädagogisches Förderangebot ist erforderlich. „Die Schulen haben bei unseren Kindern den besonders wichtigen Auftrag, die Kinder in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung zu fördern und Umfeld für soziales Lernen zu sein.“² Alle diese Forderungen sind kostenintensiv, weshalb die Schulen durch die übergeordneten Stellen in die Lage versetzt werden müssen, ihren Auftrag zu erfüllen und jedem Kind die ihm im Schulgesetz garantierte „ihm gemäße Ausbildung“ zukommen zu lassen, damit jedes autistische Kind später sagen kann „Schule gut“, wie es ein autistischer Junge ausdrückte.

Lorna Wing (1973) faßt die Erziehungsziele in 4 Punkten zusammen³:

1. Dem Kind helfen, damit es in der Familie und in der Gemeinschaft leben kann,
2. dem Kind beibringen, einen Ausgleich für seine Behinderung zu finden, indem man ihm zeigt, die Fähigkeiten, über die es verfügt, zu entwickeln,
3. das Kind so ausbilden, daß es eine Anstellung oder Arbeit finden kann,
4. dem Kind helfen, sein Verständnis für die Welt zu vergrößern und Ordnung in das Chaos zu bringen, was ihm Wege ermöglicht „etwas Freude und Ver-

¹ Sonderschule Förderung schwerstbehinderter Schüler, S. 5.

² Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 42.

³ Nach L. Wing: Das autistische Kind, S. 158.

gnügen am Leben zu finden“¹. Damit wäre wirklich viel für die Kinder gewonnen.

WIE SCHULE SEIN SOLLTE (GEZEIGT AM BEISPIEL EALING ENGLAND)

Der private Verein „Hilfe für das autistische Kind“ verwirklicht in seinen Einrichtungen Hilfsprogramme, die in den Regelschulen nicht zu verwirklichen sind. Da auch intelligente Kinder in Schulen für geistig Behinderte (Sonderschule G) kommen oder in die Förderschule für Lernbehinderte (Sonderschule L), erhalten sie kaum eine spezielle gemäße Förderung. Die von Elgar in Ealing (England) beschriebene Schule erwies sich als positives Modell einer Einrichtung für autistische Kinder. Gebäude und Grundstück wurden von einer Fördergesellschaft erworben, die Gehälter der Lehrer von den staatlichen Behörden bezahlt. Jährliche Defizite werden durch private Spenden ausgeglichen. Schul- und Ferienzeiten entsprechen denen der staatlichen Schulen. Der Unterricht ist ganztägig, wie es in England an Privatschulen aber auch an staatlichen Schulen üblich ist. (Die Autorin kennt diese Gepflogenheiten aus eigener Erfahrung durch den Aufenthalt in der North-London-Colleged-School.) Die Kinder essen in der Schule, die sie um 16 Uhr verlassen. Für 13 autistische Kinder gibt es 5 Vollzeitpädagogen, einen Kunsterzieher und einen Sprachtherapeuten sowie 3 Studenten als Teilzeitmitarbeiter. außerdem gibt es eine Sekretärin, eine Putzfrau und eine Köchin. Die Schülerzahl kann bis 25 erhöht werden – dann würde das Personal erhöht, damit das Lehrer-Schüler-Verhältnis gleich bleibt. Außerdem gibt es ein Wohnhaus für Kinder, die nicht täglich kommen können. Diese werden in Familiengruppen von „Hausmüttern“ betreut². Es muß genügend Personal vorhanden sein, damit eine individuelle Betreuung ermöglicht werden kann. Genau das ist der Punkt, woran es in Deutschland mangelt, wenn behinderte und nichtbehinderte Kinder und autistische Kinder in Normalschulen eingeschult werden – wie neuerdings von Eltern und realitätsfernen Ideologen gefordert. Man vergleiche eine Regelklasse in Deutschland mit der von Elgar beschriebenen Schule in Ealing. Solange keine

¹ Lorna Wing: Das autistische Kind, S. 158.

² nach S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 209 f.

ausreichende fachliche „personelle Ausstattung“ in den Schulen besteht, ist eine angemessene Unterrichtung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf nicht gegeben. Wären diese äußeren Bedingungen jedoch erfüllt – wozu auch zusätzlicher räumlicher Bedarf gehört, denn die Kinder brauchen ein „Ausweichzimmer“ – dann würde die Autorin ebenfalls dem gemeinsamen Unterricht zustimmen. Autistische Kinder müssen sich von der sie belastenden Gruppe zurückziehen können, aber auch bei unangemessenem Schreien und Toben müssen sie sich zurückziehen können, wobei in diesem Fall eine Lehrkraft bzw. eine Aufsichtsperson ebenfalls mit dem Kind mitgehen muß. Da dies alles eine finanzielle Frage ist, das Geld ist ja bekanntlich knapp, darf kaum angenommen werden, daß in Deutschland in absehbarer Zeit die geforderten Bedingungen für autistische und geistig behinderte Kinder geschaffen werden können.

Deshalb ist es unverantwortlich, zum jetzigen Zeitpunkt die Eltern zu verunsichern, indem man ihnen einredet, Sonderschulen seien der grundsätzlich schlechtere Weg für ihre behinderten Kinder, und indem man so tut, als ob allein schon der Besuch einer Normalschule in einer Regelklasse für ihr Kind ein Vorteil wäre. Die Autorin führte an anderer Stelle aus, wie sie aus eigener Praxiserfahrung weiß, daß dies unter den gegebenen Umständen nicht der Fall sein kann. Die Autorin plädiert für ein Schulzentrum, an dem jedes Kind die für es geeignete Betreuung und Unterweisung erfährt (da es laut Schulgesetz ein Recht auf die ihm gemäße Bildung hat) und dennoch partiell Kontakt mit normalen Kindern haben kann. Leider ist dies bei der derzeitigen Finanzlage der Länder (Schulen sind Ländersache) wohl in absehbarer Zeit nicht in großem Stil zu verwirklichen.

In Großbritannien gibt es keine spezielle Ausbildung für die Unterrichtung autistischer Kinder. Wichtig sei die Erfahrung mit normalen Kindern. In Deutschland gibt es eine spezielle Ausbildung für Sonderschullehrer und eine für solche für Spezialschulen (Taubstumme, Gehörlose, Blinde), nicht aber für Autisten. In der von Elgar beschriebenen Schule werden Kinder ab vier Jahren aufgenommen, und nach oben gibt es keine Altersgrenze bis ins frühe Erwachsenenalter. Die Grenze wird nicht durch die Schule gesetzt sondern durch die Bereitschaft der Schulbehörde Mittel zur Verfügung zu stellen. Wenn Kinder entsprechende Fortschritte gemacht haben, können sie in eine normale Schule wechseln, wobei sie in einer Übergangsphase teilweise die alte und die neue Schule besuchen. Neben den bereits beschriebenen Schulräumen gibt es in der von Elgar beschriebenen Schule

noch Ausweichräume im Garten. Die Kinder werden in „Anfangs-, Mittel- und Seniorenklassen“¹ eingeteilt, wobei nicht das Alter sondern der Entwicklungsstand maßgeblich ist. Die Anfängerklasse hat höchstens 5 Kinder, die viel Betreuung erhalten. Die Mittelgruppe sollte teilweise selbständig arbeiten können, wobei ein Lehrer beim regulären Unterricht 2 Kinder betreut. In der Seniorengruppe werden 5 Kinder von einem Lehrer und einem in Teilzeit tätigen Praktikanten betreut. Neben den Unterrichtsräumen gibt es einen Zeichensaal, einen Gymnastikraum, eine überdachte Spielfläche, einen Speisesaal, eine Küche und ein Büro. Dazu ein Raum, in dem sich ein Lehrer mit einem sehr unruhigen Kind aufhalten kann, bis es sich beruhigt hat. Außer Unterricht haben die Kinder eine längere Pause von 20 Minuten, wo sie sich frei betätigen können und nicht angeleitet werden. Nach dem Essen ist wieder freie Beschäftigung, nachmittags ist Unterricht und künstlerische Arbeit. Durch den strukturierten Tagesablauf gewöhnen sich fast alle Kinder gut ein. Natürlich ist diese Schule auch mit Lehrmitteln gut ausgestattet (Montessori-Material, Bilder, Spielgeräte, Fernseher, Computer u. a. m.). Außerdem gibt es einen Garten für Gartenarbeit. Elgar sieht es als ideal für ein autistisches Kind an, wenn es in der eigenen Familie bleibt und von dort aus eine „Spezialschule oder Klasse für die spezielle heilpädagogische Erziehung autistischer Kinder besucht“². Außerdem stellt sie fest, daß die Kinder Entwicklungsfortschritte machen, ihr Verhalten kontrollieren und ausgeglichener werden, sich besser sozial integrieren und dabei glücklicher werden. Dies sind sehr große Fortschritte, die nicht hoch genug zu bewerten sind.

LEHRERPERSÖNLICHKEIT

Ein fordernder Lehrer wird genau so wenig erfolgreich sein wie ein liebevoll auf das Kind eingestellter. Er soll sich vielmehr bemühen, an der autistischen Welt des Kindes zu partizipieren und es „wohlwollend aber mit abgestelltem Affekt“ (Asperger 1944) behandeln. Gerade weil Affekte nicht wie bei anderen Kindern etwas bewirken, sondern eher schaden, ist es besser, sie sind nicht vorhanden.

¹ Nach S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 209 ff.

² Elgar, S. in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 213, Ausg. 1992.

Diese „Lehrmeinung“ kann in der Praxis jedoch nicht in jedem Fall gelten. Als Pädagogin eines als autistisch diagnostizierten Kindes weiß die Autorin, daß sich diese Distanzierung des Lehrers nicht immer realisieren läßt, denn auf der einen Seite steht der Anspruch (Lehrplan) dem Kind etwas beizubringen, damit es in die nächste Klassenstufe aufrücken kann, auf der anderen steht der dynamische und auch impulsive Erzieher, der sich oft an der kurzen Leine halten muß, um seine Ungeduld oder sogar zuweilen seinen Unmut zu beherrschen. Er darf also nie zornig oder auch nur aufbrausend reagieren, wenn das Kind z. B. statt das geforderte Wort zu schreiben drei Heftseiten vollschmiert, oder wenn es seinen Platz verläßt und zwei Stühle umwirft. Dennoch muß der Erzieher ruhig bleiben - auch innerlich, es reicht nicht aus, wenn er sich nur nach außen hin diesen Anschein gibt, denn so wenig die Kinder sonst auf andere achten, so gut bekommen sie mit, wenn sich der Lehrer ärgert, was dann erst recht für sie zur Aufforderung für „Bosheitsakte“ werden kann.

Ein autistischer Junge sagte einmal zu seiner Lehrerin: „Ich bin so schlimm, weil Sie sich so schön ärgern.“⁴ Es ist also auch im Interesse des Lehrers, gewissermaßen aus „Selbsterhaltungstrieb“, keinen Anlaß zu geben, ihn ärgern zu wollen. Der Lehrer muß sich mit dem Kind abgeben, aber er muß es auch wieder allein lassen. Wichtiger ist die Qualität der Zuwendung als ihre Dauer. Bei autistischen Kindern kann der Lehrer sich nicht ins Passivum setzen, wie das sonst zuweilen günstig ist. Er muß an einem längeren oder kürzeren „Band“ vom Kind erreicht werden können. Er muß nicht nur distanziert sein sondern auch freundlichen und aktiven Kontakt herstellen. Auch wenn in einer Gruppe nur autistische Kinder sind, haben sie eine Vorstellung davon, daß es auch noch andere Kinder gibt, und der Lehrer sollte dieses Wissen bei ihnen fördern. Auch wenn sie untereinander zunächst nur nebeneinanderher leben, ermöglicht ihnen der Lehrer, daß sie Kontakt miteinander haben und auch zusammen arbeiten können. Gerade bei autistischen Kindern muß der Lehrer nachhelfen, diese Kontakte zu schließen, was besonders gut gelingt bei manueller Beschäftigung. Alle Spielmaterialien, die für Kleinkinder geeignet sind, sind dies auch für autistische Schulanfänger. Große Klötze und einfache Puzzles, Perlen zum Auffädeln und Zählen, Sand, Wasser, Knetmasse Farben, Bücher zum Anschauen, Schere und Buntpapier. Der Lehrer muß in dieser Hinsicht dem Kind

⁴ Kehrer: Autismus, S. 29.

Angebote machen. Die Autorin arbeitete mit Christian mit verschiedenen Materialien, wodurch er bereiter wurde, auch Unterrichtsstoffe zu bearbeiten. Autistische Kinder bringen zuweilen Lehrer wie auch Therapeuten an ihre Grenzen. Das Einfühlen in die Kinder ist nicht leicht, und sie lassen sich nicht leicht lenken. Häufig verhindern Widerstand und negative Affekte einen Lernerfolg, was die Lehrerpersönlichkeit in ihrem Rollenverständnis betrifft, zumal die Fortschritte langsam und unbefriedigend sind. Autistische Kinder sind Langsamentwickler (was kein synonyme Begriff ist für Spätentwickler) und haben eine geringe Aufmerksamkeitsspanne. Dies alles berührt das Selbstverständnis des Lehrers elementar und kann ihn verunsichern. Kinder, die die sozialen Signale der Bezugsperson verstehen, geben ihnen Rückmeldung über das Verhalten und vermitteln ihnen das Gefühl für die soziale Wirkung ihrer Handlungen (Goldberg 1977).

Ein schwaches Feedback bewirkt, daß der Lehrer nicht weiß, ob er das Kind erreicht, was ihn entweder resignieren läßt oder ihn zu größerer Intervention und Aktion antreibt. Beides jedoch kann sich auf seine erzieherische Arbeit und damit auf das Kind negativ auswirken, indem es noch mehr Rückzugsverhalten zeigt. Es kann günstig sein, daß der Lehrer emotional nicht so involviert ist wie die Eltern und deshalb auch psychisch weniger belastet ist als diese. Responsivität ist wichtig, das bedeutet, daß die Initiative zur Interaktion mit Personen wie auch der Umgebung mit der dinglichen Welt vom Kind ausgehen soll. Die Erwachsenen sollen nur dabei helfen, indem sie die kindlichen Signale verstehen. Für die Lehrer bedeutet das oft eine starke Geduldprobe, weil die Toleranz der Kinder den verschiedenen Reizen gegenüber gering ist. Der Lehrer – wie auch die Fachleute überhaupt – soll nicht mit den Eltern in Konkurrenz treten. Schlack (1998) weist darauf hin, daß es für Eltern ein ambivalentes Erlebnis sein kann, wenn der Lehrer einen guten Kontakt zum autistischen Kind findet und sie nicht in dem Maße. Es steht dann die Freude über einen Fortschritt dem Gefühl des eigenen Versagens gegenüber. Der Lehrer soll nicht eine „bessere Elternschaft“ für sich sehen, sondern die elterliche Kompetenz respektieren. So entsteht eine Dreiecksbeziehung, das „Therapeutische Dreieck“, in dem Ebenmaß (vergleichbare Nähe) und Gleichgewicht (vergleichbare Wichtigkeit) herrschen (Schlack). Das Kind ist dabei das eigenständig handelnde Subjekt und nicht das behandelte Objekt. Diese Betrachtungsweise entspricht der modernen Autismusforschung. Da das Kind in seiner Initiative stark eingeschränkt ist, werden Lehrer, Eltern und Therapeuten

provoziert, selbst verstärkt aktiv zu werden, was dann das Kind zusätzlich blockieren kann. Wenn das Kind der Akteur ist, ist die Qualität der Beziehung wichtiger als die Frage nach methodischem Vorgehen (Schlack). „Eine responsive Einstellung, die sich bemüht, autistisches Verhalten in verschiedenen Situationen unter dem Aspekt des subjektiven Sinns für das Kind zu verstehen, verringert das Fremdheitsempfinden und führt zu der Einsicht, daß das Verhalten autistischer Kinder einfühlbar werden kann und ähnlichen Regeln folgt wie das Verhalten ‚normaler‘ Menschen.“¹

NEGATIVISMUS UND KOOPERATION

E. und N. Tinbergen (1972) empfehlen - um Widerstand und Verweigerung zu vermeiden - ein indirektes Vorgehen im Unterricht, da Forderungen, aber auch Hilfestellungen die Abwehrhaltung verstärken. Temme-Meickmann (1981) sieht in negativistischen Haltungen eine Folge von Überforderungen. Sie schließt deshalb daraus, daß die Kinder dann zur Mitarbeit zu motivieren wären, wenn die Anforderungen gemäß ihren Fähigkeiten erfolgen. Neuere Forschungen scheinen diese Auffassung zu bestätigen (Volkmar et al. 1985). Ihre Beobachtungen fanden in der normalen Umgebung mit vertrauten Betreuern statt, da man in fremder Umgebung und mit fremden Personen mit neuen Aufgabenstellungen ein zuweilen verfälschtes Bild erhält. Wichtig war die Häufigkeit, mit der autistische Kinder Aufforderungen Folge leisteten. Da etwa 75 % der Aufforderungen befolgt wurden, kann „von einer allgemeinen Tendenz zur Verweigerung keine Rede sein. ... Die nähere Aufschlüsselung ergab ferner einen klaren Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit der Aufgabenstellung und der Häufigkeit positiver Mitarbeit.“² Die selbe Beobachtung machte die Autorin bei der Unterrichtung Christians. Erschien ihm eine Aufgabe zu schwierig, verweigerte er die Mitarbeit oder suchte Ausflüchte, „das mache ich morgen“. Durch Hilfestellungen und Vorgehen in kleinen Schritten konnte meist die Weigerung überwunden werden. Da die Erfahrung der Autorin ja nur aus Beobachtungen an einem Kind stammt, ist sie keine s-

¹ H. Schlack in: Autismus-Heft Mai, Nr. 49/00, S. 12 f.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 332, Ausg. 1992.

wegs repräsentativ, weshalb sie Tinbergen (1972) eben nur aus dieser Sicht widersprechen kann, die meinen, daß Hilfestellung die Abwehrhaltung verstärken, und daß keine direkten Forderungen gestellt werden sollten. Die Autorin legte Wert darauf, daß Christian wußte, was man von ihm wollte und was er machen sollte. Diese Voraussetzung erwies sich als günstig für die Arbeit. In den erwähnten Studien konnten die Anforderungen nach der Schwierigkeit geordnet werden, je nachdem ob Aufforderungen und erwartete Reaktion sprachlicher oder nichtsprachlicher Art waren. Die Kinder kamen den Aufforderungen bis an ihre Leistungsgrenze nach. Daraus ergibt sich, daß die Mitarbeit vom Leistungsvermögen und nicht von der Leistungsbereitschaft abhängt.

Die Autorin versuchte, z. B. die oft vorhandene Fehleinschätzung „das mach ich morgen“, was ja gleichbedeutend war mit „das kann ich nicht“, dahingehend zu korrigieren, das Leistungsvermögen dadurch zu vergrößern, daß sie Christian kleine Erfolgserlebnisse ermöglichte und ihm vermittelte, daß er weit mehr konnte, als er selbst meinte. Auf diese Weise wurde auch die Bereitschaft zur Mitarbeit motiviert. Bei autistischen Kindern ist die häufigste Empfehlung, die Anforderungen den Fähigkeiten anzupassen. Aber auch das Prinzip der Selbstbestimmung wird genannt. Wer entscheiden kann, was er tun will, zeigt daran Interesse. Diese Erkenntnis gilt grundsätzlich in der Erziehung. Koegel und Mentis (1985) weisen nach, daß bei autistischen Kindern, wenn sie das Gesprächsthema oder das verwendete Spielmaterial selbst bestimmen durften, Interesse und Motivation zunahmen. Bernard-Opitz und Hermann (1985) führten Untersuchungen durch für geistig Behinderte. Darunter waren sechs autistische Kinder und Jugendliche mit einem Sprachentwicklungsalter zwischen 2;5 und 4 Jahren. Ihr Verhalten wurde in einer Spielsituation unter drei Bedingungen beobachtet, eine war direktiv. Der Therapeut gab das Spiel und die Spielweise vor, in der 2. Bedingung war es umgekehrt, das Kind wurde aufgefordert, dem Therapeuten zu sagen, was und womit er spielen sollte. Die 3. Bedingung sollte „oppositionelles Verhalten“ erfassen (fehlende Mitarbeit Aufgabenmeidung). Aggressives destruktives und selbstverletzendes Verhalten gab es unter allen drei Bedingungen, aber mit einer Ausnahme war der Widerstand am stärksten beim direkten Vorgehen des Therapeuten. „Wenn man dem Kind die Möglichkeit gibt, den Therapeuten zu instruieren, so kann das helfen, seine Spontaneität zu steigern, ebenso seine Fähigkeit, Gedanken laut auszusprechen und funktionale Sprache zu verwenden. Es kann auch die Ten-

denz des Kindes vermindern, einen Therapeuten dadurch zu kontrollieren, daß es falsche Antworten gibt, vorgibt, etwas nicht zu wissen, nicht zu kooperieren oder anderes Oppositionsverhalten zu zeigen.“¹ Des Lauriers und Carlson (1969) empfehlen, sich dem Handeln des Kindes anzuschließen und mitzumachen, woran es Freude hat. Tiegerman und Primavera (1984) weisen nach, daß selbst schwer behinderte autistische Kinder beginnen, den erwachsenen Spielgefährten zu beobachten. Auf die gleiche Weise konnten Adams und Dawson (1984) Verbesserung der Informationsfähigkeit erzielen. Sie begründen es so, „daß das autistische Kind, wenn der Erwachsene seine Handlungen imitiert, eine aktive Kontrolle über die Situation erhält und damit das Verhalten des Erwachsenen in der Weise regulieren kann, daß es nicht zu kompliziert und zu unübersichtlich wird.“²

MOTIVATION

Die Prinzipien der Verhaltensmodifikation sind von großer Bedeutung. Sehr wirkungsvoll sind „primäre Verstärker“, z. B. Leckereien als Belohnung. Es wurden auf diese Weise auch tatsächlich Lernerfolge erzielt, selbst bei Kindern bei denen andere Methoden unwirksam waren. Die Autorin ließ Christian z. B. mit Gummibärchen rechnen, die er dann nach Abschluss der Aufgaben essen durfte. Dies motivierte ihn stark, wie auch die Aussicht, nach der Schreibübung einen „Vollmundigen“ (Gummisaurier) zu erhalten. Allerdings werden bei dieser Methode auch Nachteile genannt, z. B. daß die Verwendung von Nahrungsmitteln zur Förderung des Lernens den kulturellen Normen widerspricht. Manche Kinder verlieren mit der Zeit das Interesse für bestimmte Nahrungsmittelverstärkung, manche merken, in welcher Situation eine Verstärkung zu erwarten war und richteten ihr Verhalten dementsprechend ein, so daß das Gelernte nicht in die Alltagssituation übertragen werden konnte. Lovaas (1973) empfahl nach 12 Jahren Forschung eine gründliche Beschäftigung mit dem „Motivationsproblem“. Bei normalen Schülern sind „Neuigkeit, Abwechslung und Variation eine motivierende Kraft“ (Koegel et al. 1982). Bei autistischen Kindern ist es nicht so, wegen deren Neigungen zu Ste-

¹ Bernard-Opitz und Hermann zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 333, Ausg. 1992.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 333, Ausg. 1992.

reotypien und Ritualen, denn die Schwierigkeit, sich veränderten Situationen anzupassen, ist bei autistischen Kindern groß. Deshalb müßte gerade unter monotonen Bedingungen ihre Motivation wachsen.

Die Erfahrungen von Koegel et al. (1982) widersprechen solchen Erwartungen. Er untersuchte autistische Kinder mit unterschiedlichem Fähigkeitsniveau. Eine Aufgabe war z. B.: die Kinder sollten an einem Kästchen einen Hebel drücken, wofür sie Nahrungsmittel zur Belohnung bekamen, und zwar jedes Kind nach seinen Vorlieben. Es gab zwei Bedingungen: 1. das Kind erhielt immer die gleiche, 2. das Kind erhielt im Wechsel drei unterschiedliche Belohnungen. Die Mitarbeit nahm bei der gleichförmigen Belohnung schnell und stetig ab, bei variierender Belohnung blieb sie längere Zeit auf demselben hohen Niveau, wie bei Versuchsbeginn! Es gilt also auch für autistische Kinder, daß das Neue interessant ist und die Motivation erhält, so daß diese Kinder „in dieser Hinsicht trotz ihrer Eigenheiten erstaunlich normal sind“.¹

Die Autorin machte dieselbe Erfahrung bei Christian beim Lesen. Er wollte immer neue Texte lesen mit der Bemerkung, „das hab ich schon gelesen.“ Es gab nur zwei Lesestücke, die er aufgrund der für ihn spannenden Handlung wiederholt lesen wollte (vielleicht sollten die Lesetexte der Fibel insgesamt nicht nur auf das Lesenlernen abzielen, sondern auch einen interessanten Inhalt vermitteln).

Auch O'Connor und Hermelin (1967) haben nachgewiesen, daß autistische Kinder neue Anteile den schon bekannten vorziehen. Sollten sich die Kinder mit der gleichen Aufgabe mehr als einmal befassen, nahm ihr Interesse deutlich ab. Wenn dieselbe Aufgabe vermischt und unterbrochen von anderen Aufgaben gestellt wurde, gab es keinen solchen Abfall der Motivation (Dunlap und Koegel 1980). Das bei der Untersuchung normaler Kinder gültige Prinzip, daß Erfolg motiviert und Mißerfolg entmutigt, gilt auch bei autistischen Kindern. Es wird zwar bei ihnen betont, daß sie kein Bedürfnis nach Leistung und Anerkennung haben, aber es gibt auch unter ihnen unterschiedliche Reaktionsweisen. Churchill (1971) stellte fest, daß autistische Kinder bei Mißerfolgen signifikant häufiger Trotz-Schreireaktionen und Meidungsverhalten zeigen. Koegel und Egel (1979) gaben den autistischen Kindern schwierige Aufgaben, bei denen sie scheiterten, wodurch sie an weitere Aufgaben nicht mehr gehen wollten. Wenn ihnen die Therapeuten

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 335, Ausg. 1992.

so lange halfen, bis ihnen die Lösung fast immer gelang, stieg ihre Bereitschaft, neue Aufgaben anzunehmen. Dunlap (1984) stellte neue Aufgaben vermischt mit alten, die die Kinder beherrschten. Der Erfolg mit diesen bekannten Aufgaben motivierte sie, auch die neuen anzunehmen. Es zeigte sich in allen Studien, daß die „Wahl der passenden Aufgabenstellung die Hilfe bei Mißerfolgen und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen“ wichtig sind. „Der alte Grundsatz der Heilpädagogik, daß Ermutigung nötig ist, um Lernen zu ermöglichen, gilt für den Autismus nicht weniger als für jede andere Behinderung.“¹

METHODEN

H. Cordes (1988) beschreibt am Beispiel des Händewaschens relevante Lernschritte. Ein autistisches Kind kann sich nicht die Hände waschen, nicht den Wasserhahn aufdrehen, weiß nicht, warum es Seife und Handtuch benutzen soll. In einem Lernprogramm lernt es in Wochen, sich die Hände zu waschen, und zwar am gleichen Ort in der Schule im Beisein des Lehrers (mit dessen Anweisung und Hilfe), nach dem im Programm festgelegten Sprachmuster und mit den entsprechenden Gegenständen (Seife, Handtuch, gleicher Wasserhahn). Zu Hause sind nun alle Bestandteile der Lernsituation geändert – andere Personen, andere Sprachmuster, andere Gegenstände, anderer Raum. Das bedeutet, daß sich das Kind hier die Hände nicht mehr waschen kann. Das Kind hat weder die Bedeutung der Hygiene noch die Funktion der Gegenstände verstanden. Der Schmutz an den Händen ist keine Aufforderung, sie zu waschen. Eine Generalisierung ist erforderlich. In der Lernsituation müssen andere Worte für die gleiche Aufforderung benutzt werden, wie auch andere Gegenstände. Wichtig ist dabei, daß die Handlung mit verschiedenen Personen durchgeführt wird, bis das Kind auf Aufforderung von verschiedenen Personen in unterschiedlichen Situationen die Hände wäscht. Daß sich das Kind ohne Aufforderung die Hände wäscht, wird dabei nicht erreicht. An diesem Beispiel kann gezeigt werden, wie schwierig es ist, andere in der Schule und im Unterricht eingeübte Fertigkeiten auf die alltägliche Lebenspraxis zu generalisieren.

¹ J. K. Wing in: Frühkindlicher Autismus, S. 336, Ausg. 1992.

Beim Bremer Projekt 1976 (Sonderklasse für autistische Kinder) wurden 12 Kinder 7 Jahre lang beobachtet. Die wichtigsten Strukturelemente waren:

Jeder Schüler wurde vor Beginn der Förderung unterschiedlichen Bedingungen, Anforderungen in verschiedenen Situationen ausgesetzt und im Umgang mit Menschen und Gegenständen beobachtet. Das Ziel war, die individuellen Störungen zu ermitteln. Danach wurde für jedes Kind eine auf seine Schwierigkeit und Lernmöglichkeit angepaßte Lernplanung erstellt, in die die Eltern einbezogen wurden.

In der Lernumgebung wurden Störungen reduziert, und die zu lernenden Reizkonstellationen betont.

Die Programme wurden in allen Lernbereichen nach lernpsychologischen Methoden bzw. der Methode der Verhaltensmodifikation strukturiert. Die Lernprogramme wurden in den Bereichen Kommunikation, Sozialverhalten, Wahrnehmung, Selbständigkeit, Motorik und in schulischen Lernbereichen (Kulturtechniken, Umwelt) durchgeführt.

Zu Beginn und bei stärker behinderten autistischen Kindern gibt es einzeltherapeutische Lernsituationen neben Unterricht in Kleingruppen. Zwischen Therapie und Unterricht wird nicht unterschieden. Den therapeutischen Unterricht erteilten verhaltenstherapeutisch ausgebildete Psychologen und Sonderschullehrer, sowie Co-Therapeuten (Zivildienstleistende).

Bestimmte Verhaltens- und Lernprogramme wurden nach der Erarbeitung im Unterricht auf Elternhaus und Alltagssituation übertragen. Die Eltern erhielten ein projektinternes Elterntraining und waren ins Programm eingebunden. Gerade die Generalisierung des Gelernten außerhalb der Lernsituation und die Mitarbeit der Eltern waren wesentliche Voraussetzungen des „Bremer Projekts“. Die Familie soll sich nicht nur nach dem autistischen Kind ausrichten, das wäre auch nicht gut für das Kind, da es auch mit normalen sozialen Situationen konfrontiert werden soll (Bus, Kaufhaus, Gaststätte, Ortswechsel). „Wie weit eine Normalisierung erreicht werden kann, hängt einerseits von der Qualität des Unterrichts und der Motivation der Eltern ab, aber auch vom Funktionsniveau des Kindes und dem Ausmaß seiner Störungen.“¹

¹ H. Cordes: Kongreßbericht Autismus heute und morgen, S. 63.

Auch bei den Kindern des Bremer Projekts wurde das Ziel nur in Ansätzen erreicht und manche Schwierigkeiten blieben. Die Kinder erwarben zwar viele Kompetenzen in Sozialverhalten und in der Kommunikation, aber viele fielen in sozialen Situationen wieder in typische „autistische Verhaltenssequenzen“ zurück. Nur selten zeigten sie spontan das alternative Verhalten und obgleich die langfristig geförderten Kinder Fertigkeiten und Kenntnisse haben, so daß sie sogar teilweise selbständig leben könnten, bleiben die meisten auf therapeutische Hilfe angewiesen.

Der Übergang vom Einzel- zum Gruppenunterricht ist mit Schwierigkeiten verbunden. Koegel und Kern-Koegel (1995) berichtet über einen Versuch mit acht schwerbehinderten autistischen Kindern, die im Einzelunterricht recht gut waren, die aber alle in der Gruppe einen Rückfall erlitten. Es war zunächst nicht möglich, ihnen im Gruppenunterricht neue Fertigkeiten beizubringen. Koegel und Kern-Koegel (1995) sahen als Ursache für den Mißerfolg den abrupten Wechsel zur Gruppensituation. Die Gruppenfähigkeit müsse zuerst in kleinen Schritten aufgebaut werden. Deshalb wurde ausgehend von einer Zweiergruppe die Gruppengröße ständig erhöht, wobei ein zusätzlicher Helfer bei den Kindern blieb, der sich allmählich im Verlauf der Übungsreihe zurückzog. Zuerst erfolgte ständige Belohnung, danach nur noch sporadische. Autistische Kinder profitieren vom Unterricht nur, wenn er individualisiert ist, d. h. sie müssen die Aufgaben zeitweise selbständig bearbeiten können. Die Selbständigkeit wurde durch Belohnung gefördert. Zuerst erfolgte sie, wenn z. B. nur ein Buchstabe geschrieben war, später nur noch, wenn die ganze Seite vollgeschrieben war. So lernten auch Kinder, die zuerst für jede Einzelleistung Bestätigung brauchten, längere Zeit selbständig zu arbeiten. Koegel und Kern-Koegel (1995) empfahlen als nächsten Schritt die Integration in reguläre Klassen, was auch bei manchen Kindern gelang.

Bei manchen Kindern ist es erforderlich, daß der Lehrer „energisch und direkt“ mit Anweisungen, Lob und schneller Belohnung vorgeht (Lovaas 1968). Andere Kinder sollen nicht durch Nähe überfordert werden, der Erzieher soll Distanz halten und das Kind „wohlwollend und mit abgestelltem Affekt“ (Asperger 1944) behandeln.

Autistische Kinder tun sich schwer damit, zwei verschiedene Forderungen zu kombinieren, z. B. auf den Lehrer zu hören und das Diktierte zu schreiben. Man muß das bedenken und dem Kind mehr Zeit einräumen. Überschwengliches Lob

soll ebenso vermieden werden wie strenge Kritik. Die Kommentare sollten nur sachlich sein: „Das ist richtig“ oder „versuch es noch einmal“ und nicht „das hast du aber ganz toll gemacht“ oder „das hättest du wissen müssen, wie das geht.“

Der Lehrer braucht für die eher indirekte Vorgehensweise Feingefühl und Respekt für das Bedürfnis des Kindes nach Distanz und Sachlichkeit. Der Lehrer steuert zwar den Unterricht und hat sein Ziel im Auge, baut aber die Initiativen des Kindes in den Unterricht ein. Eine erwachsene Autistin (Schäfer 1997) berichtet über ihre Schulzeit, daß sie die wenigen Fakten des Lehrstoffes, die sie zufällig mitbekommen habe, sich selbst aus Büchern geholt habe. Ansonsten waren die Unterrichtsstunden verlorene Zeit. Für sie herrschten dort chaotische Verhältnisse, und sie schaffte es nicht, dem zu folgen, was gesagt oder getan wurde.

Selbst in Fächern, die im Interesse des Kindes liegen, kann der Unterricht erschwert sein, da das Kind eigene Methoden hat, sich den Stoff anzueignen, deshalb kann der Lehrer zuweilen auch keine Hilfe geben, wenn das Kind Probleme beim Lernen hat. Bewährt hat sich deshalb, eine strikte Reihenfolge der täglichen Handlungen einzuhalten. Das gibt dem Kind einen sicheren Rahmen. Der Lehrer muß dem Kind stets eine neue Arbeitsaufgabe bewußt machen, und das geschieht am besten immer mit dem gleichen Wortlaut.

„Paß gut auf, hör gut zu, schau her“ (dabei wird etwas gezeigt) und „nun lernst du etwas Neues.“ Das erhöht die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Unterrichtsgegenstand, da es oft auf ein anderes Interessengebiet eingerichtet ist. Das Kind hat die wichtige Aufgabe, seine Aufmerksamkeit zu kontrollieren, was nicht leicht ist, da die Konzentration auf die Aufgabe und die Bewältigung derselben oft als Streß empfunden wird, besonders wenn die Zeit drängt. Die Aufmerksamkeit wird gesteigert, wenn die Aufgaben deutlich formuliert sind, und das Ziel für das Kind attraktiv ist. Wichtiges muß optisch hervortreten, aber der Lehrer soll nicht zu dominant sein, da sonst die Initiative des Kindes schnell in Passivität umschlagen kann.

Einzelne Eindrücke zu einer Einheit zusammenzufassen, ist eine wichtige Forderung, die den autistischen Kindern schwerfällt. Durch gut verständliche Anweisungen des Lehrers kann eine Aufmerksamkeitssteigerung beim Schüler erzielt werden. Das Erkennen, was wichtig oder weniger wichtig ist, fällt autistischen Kindern oft bis ins Erwachsenenalter hinein schwer. Bei allem Lernen ist natürlich die Motivation wichtig. Der Lehrer sollte also über die speziellen Interessen

des Kindes informiert sein, eine „Weite des Bewußtseins“ in dieser Hinsicht ermöglicht ihm, den Unterrichtsstoff eventuell in die Nähe des Interessengebietes des Schülers zu bringen und damit dem Kind zu ermöglichen, ihn leichter zu erwerben. Die Ziele sollen gut sichtbar und nah sein, erst nach und nach liegen sie räumlich und zeitlich weiter entfernt. Lesefreude kommt beim autistischen Kind nicht allein deshalb auf, weil es mechanisch lesen kann, es muß „seine“ Literatur bekommen. Oft sind das Sach- und Fachbücher und weniger Erzählungen oder spannende Geschichten, wie sie von anderen Kindern gewünscht werden (Christian las mit 12 Jahren ein Buch über Elektrizität). Einfache Anweisungen wie „mache es so“ werden zu Aufforderungen: „Erinnere dich, wie du es früher einmal gemacht hast.“ Das hilft dem Schüler, seine eigene Rolle zu überdenken und mehr Verantwortung zu übernehmen. Powell und Jordan (1992) weisen darauf hin, daß Filme und Bilder eine gute Grundlage für Gespräche über Problemlösungen und über den Lernprozeß sind.

Das Lernziel, eine Aufgabe oder Aktivität selbständig zu meistern, gilt auch im Freizeitbereich. Durch Beschäftigung wird unpassendes Verhalten reduziert und die soziale Teilnahme ermöglicht. S. Schäfer (1997) schreibt, solange sie Beschäftigung habe, schaffe sie, wenn auch mit großer Anstrengung, sowohl die Abende der Arbeitstage als auch die Wochenenden. Feste Aktivitäten und Routinen seien erforderlich. Aber sobald sie mehr als zwei freie Tage hintereinander habe, müsse sie bei der Familie sein. Dort passe die Mutter auf und plane die Freizeit mit ihr. Wenn sie genug zu tun habe, werde sie selten frustriert.

Eine andere Autistin schreibt: „Es gab zwei Arten, auf die ich meine Nerven beruhigen konnte: Entweder durch intensive Beschäftigung oder indem ich mich zurückzog und versuchte, die äußeren Reize gering zu halten. Ich war am unruhigsten, wenn ich nichts zu tun hatte.“¹ Der Verein „Hilfe für das autistische Kind“ empfiehlt zur Bewältigung selbständiger Aktivität und zur Teilnahme an der Gemeinschaft drei Schritte: 1. enge Begleitung, 2. ein Erwachsener in der Nähe, 3. selbständig handeln oder mit Absprachen für einen längeren Zeitraum. Dabei kann nicht immer eine „vollständige“ Bewältigung von Aufgaben erreicht werden. Schon die Erreichung von Teilzielen ist wichtig oder die Teilnahme an

¹ Grandin, T.: Needs of high functioning teenagers and adults with autism, S. 10.

Aktivitäten. Dabei darf kein Druck ausgeübt werden mit der Forderung nach Nähe, auch schon ein distanziertes Dabeisein des autistischen Kindes ist wichtig. Aus der Society School for Austic children (USA) sei ein Beispiel genannt. Verstehen und Sprechen steht an erster Stelle, da die meisten Kinder wenig sprechen, wenn sie in diese Schule kommen. Es wird nach dem „Worster-Drought“ Prinzip gearbeitet, d. h. die Sprache wird wie für Kleinkinder vereinfacht, und komplizierte Sätze werden vermieden. Gegenstände werden immer mit dem richtigen Namen benannt und unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne veranschaulicht: Jacke, Haken, Klassenzimmer, Tisch, Stuhl werden benannt und jeder Erfolg durch Streicheln und anerkennende Worte belohnt. Die Arbeitseinheiten sind zu Beginn kurz, aber das Kind muß Aufmerksamkeit aufbringen. Später werden die Aufgaben ausgedehnt. Wichtig ist dabei, dem Kind Bilder zu zeigen, das Kind soll die genannten Objekte zeigen. Es wird auch nach der sinnvollen Verwendung eines Gegenstandes gefragt: „Zeig, womit du die Suppe ißt, dein Haar kämmst“ usw. Verben werden durch Handlungen erklärt. Allmählich, wenn das Kind einige Wörter kennt, können Sätze konstruiert werden. Das Kind bekommt etwas nur, wenn es ordentlich darum bittet, es genügt nicht, wenn es „Brot“ sagt, es soll sagen „kann ich bitte ein Brot haben.“ Oft muß man auch dem Kind als Hilfe den Satz zuerst vorsprechen.

Lesen und Schreiben

Manche autistische Kinder lernen leicht Lesen und Schreiben, manche lesen sogar einzelne Wörter, ehe sie sprechen. Aber viele haben nach Elgar (1985) große Schwierigkeiten damit. Im Schreiben hat man eher bemalte Tische und Wände als die geforderten Zeichen im Heft (vgl. hierzu Kapitel „Unterricht mit einem autistischen Kind“). Beim Erlernen der Buchstaben verwendet Elgar Montessoris Sandpapierbuchstaben, die das Kind befühlt. Dabei wird gesprochen: A wie Apfel, so daß Berührung, Bewegung, Hören und Sehen kombiniert werden. Große Schwierigkeiten macht das Erlernen von ähnlichen Buchstaben oder solchen, die sich in der Richtung d, b, p, t, f unterscheiden. Autistische Kinder stellen die Buchstaben oft auf den Kopf oder schreiben sie horizontal. Eine Hilfe zur Unter-

scheidung ist nach Elgar (1985), das b in normaler Größe und das d viel größer zu schreiben. Wichtig für das Lesenlernen ist die Zuordnung von Wort und Bild wobei der Anfangslaut des Wortes betont wird. So wird der Aufbau der Wörter aus phonetischen Buchstaben allmählich verstanden und in kleinen Schritten konkrete Erfahrungen unter Einbeziehung vieler Sinne möglich und die Lesefähigkeit entwickelt. Bilderbücher, die häusliche Tätigkeiten schildern sind sehr geeignet: Mama läßt Wasser in den Teekessel, sie stellt den Kessel auf den Herd, Mama tut Tee in die Kanne und gießt das Wasser drauf, ein Kind tut Zucker in die Tasse und gießt den Tee ein. Die kleinen Sätze stehen unter den Bildern, das ist im Grunde nichts anderes als Lesen nach der Ganzwortmethode, die die Autorin bei Christian angewandt und ihm dazu eine Eigenfibel gab (siehe in Kapitel Unterrichtung). Eine Beobachtung, die die Autorin ebenfalls bei Christian machte, nämlich daß er leise sprach, wenn er nicht sicher war, ob er die Worte richtig las, beschreibt auch Elgar „ebenso wie die Kinder zum Flüstern neigen, wenn sie die Antwort auf eine Frage nicht sicher wissen, so können ihre ersten Versuche, Buchstaben zu schreiben, zaghaft und zittrig sein“¹. Christian hatte noch lange Zeit Schwierigkeiten beim Schreiben ins Heft als er schon lesen konnte. In großem Format an der Tafel gelangen ihm die Buchstaben.

Rechnen

Autistische Kinder lernen meist die Ziffern leichter als die Buchstaben und Wörter. Das Montessori-Material ist günstig, weil es Zahl und Menge konkret veranschaulicht. Autistische Kinder können oft eher die Anzahl der Gegenstände ihrer speziellen Sammlung angeben als deren Formen oder Farben. Die Rechenoperationen werden an Modellen veranschaulicht, mit denen das Kind hantieren darf.

Fast alle autistischen Kinder zeigen zunächst Widerstand gegen das Lernen, und erst wenn dieser durch kleine Erfolgserlebnisse überwunden ist, gewinnen sie allmählich Freude am Unterricht und entwickeln eigene konstruktive Fähigkeiten. Die Autorin machte mit Christian die selben Erfahrungen, die S. Elgar mit autistischen Kindern machte, daß nämlich regelmäßig wieder Widerstand auftritt beim Einführen eines neuen Themas und bei Aufgaben, die dem Kind zunächst unlös-

¹ S. Elgar, Unterricht mit autistischen Kindern in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 205, Ausg. 1992.

bar scheinen. Auch hier hilft wieder geduldig in kleinen Schritten vorzugehen. Mit Recht weist Elgar darauf hin: „Der kognitive Aspekt wird nämlich bei der allgemeinen Kurzsichtigkeit, die aus der Diagnose „emotionale Störung“ folgt, so oft übersehen.“¹

GESELLSCHAFTLICHE EINGLIEDERUNG

Christian kam als Schulversager aus der Heimsonderschule und schaffte durch intensive Förderung in der Ein-Kind-Lehrer-Situation bei der Autorin den Anschluß an die öffentliche Förderschule, die er jetzt in der 9. Klasse mit gutem Erfolg besucht. Die Autorin weiß also, was es für Mühe kostet, ein lernbehindertes und retardiertes Kind so auf den Weg zu bringen, damit es in einer Regelklasse erfolgreich weiterschreiten kann. Christian wurde als Autist diagnostiziert, und die von Elgar geschilderten Probleme trafen größtenteils auch auf den Unterricht mit ihm zu. Für autistische Kinder ist die Chance unabhängig zu werden – wie es etwa bei den meisten blinden Kindern der Fall ist – noch ziemlich gering. Aber auch, wenn sie weiterhin eine beschützende Umwelt brauchen, können sie doch in der menschlichen Gemeinschaft ein relativ erfülltes Leben führen, was sie ohne eine entsprechende Erziehung und Ausbildung mit den ihnen angemessenen Methoden nicht könnten. Von der Erkenntnis ausgehend, daß das Verhalten des Kindes nicht am Wollen sondern am Können liegt, entwickelt Mesibov (1986) Methoden zum Aufbau sozialer Fertigkeiten. Die 14- bis 35jährigen Autisten trafen sich einmal wöchentlich 1½ Stunden, wobei strukturierte Übungssituationen und informelles Zusammensein abwechselten. Die Übungen fanden teils individuell, in Zweiergruppen oder in der größeren Gruppe statt, wobei die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit wichtig war. Zunächst kam meist die direkte individuelle Unterweisung, dann die Praxis in der Zweiergruppe und in der Gesamtgruppe und die indirekte Praxis durch das Rollenspiel. Eine wichtige Übung war, eine Unterhaltung zu führen, wobei man sein Interesse formulieren und gleichzeitig prüfen muß, ob die Partner auch Interesse zeigen. Das setzt voraus, bei einem Thema zu bleiben und die Beiträge der anderen Teilnehmer zu beachten und dabei nicht nur

¹ S. Elgar, Unterricht mit autistischen Kindern in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 206, Ausg. 1992.

die Information aufzunehmen, sondern auch auf die Gefühle zu achten. Das Zuhören wurde gelernt, indem der autistische Teilnehmer den Auftrag bekam, der Gruppe mitzuteilen, was ein Gesprächspartner gesagt hatte. Wichtig waren kurze Rollenspiele, in denen geübt wurde, Gefühle darzustellen und sie bei anderen zu bemerken. Da bei den Treffen im uninformellen Teil weder kritisiert noch korrigiert wurde, waren sie sehr beliebt. Im Jugendalter nimmt das soziale Interesse zuweilen auch bei Autisten zu, weswegen das Programm eher für ältere und weniger behinderte Autisten geeignet ist.¹

Im Schulalltag braucht das autistische Kind eine Stützgruppe, wenn es in einer Regelklasse eingeschult wurde. Diese „übersetzt“ dann die globalen Aufforderungen für das Kind, da die Kinder an die Klasse gerichtete Aufforderung zunächst nicht auf sich beziehen. Es muß ihnen speziell gesagt werden, was sie machen sollen. Es hat sich gut bewährt, wenn dem autistischen Kind ein Kärtchen auf den Tisch gelegt wird mit der Frage: „Was mußt du jetzt tun?“ Bei Entscheidungen, die autistischen Kindern schwerfallen, bewährte sich ein „Entscheidungsbaum“, der verschiedene Möglichkeiten aufzeigt, und die Frage „Was ist zu tun“ beantwortet hilft.

Die Stützpersion hilft auch dabei, unerwünschtes Verhalten (Herumlaufen, Sprechen) zu reduzieren, indem sie das Kind jedesmal an seinen Platz zurück führt, was zunächst nur mit Körperkontakt möglich ist. Allmählich nimmt der Körperkontakt ab, und das Kind kommt zuletzt auf Aufforderung hin zurück, oder es genügt, nur auf den Stuhl zu zeigen, wenn es aufsteht.

Die Betreuungslehrerin stellt auch die Materialien immer wieder an den gleichen Platz der dafür vorgesehen ist, da die autistischen Kinder ihre eigene „Ordnung“ haben und nicht die gewünschte Einteilung einhalten können. Oft werden die Gegenstände fetischartig an den vom Kind vorgesehenen Platz gestellt.

MITARBEIT DER ELTERN

Die Mitarbeit wird bei der Unterrichtung autistischer Kinder allgemein als unverzichtbar bewertet. Schon bei normalen Kindern ist sie wichtig, was durch Unter-

¹ Wooten und Mesibov (1986) nach Wing, S. 329, Ausg. 1992.

richtsbesuche, Eltern/Lehrer-Gespräche und Elternabende geschieht. Bei autistischen Kindern muß die Mitarbeit noch weit intensiver sein. „Das wichtigste Strukturelement eines Unterrichts, in dem die Behandlung der Generalisierungsschwäche autistischer Kinder als zentrales Ziel angesehen wird, liegt nicht im Unterricht selbst, sondern darin, daß die Eltern ins Programm eingebunden sein müssen.“¹

Lovaas et al. (1973) teilten die autistischen Kinder in zwei Gruppen mit je einem speziell ausgebildeten Lehrer. Bei der einen Gruppe wurden die Eltern angeleitet, die Therapie zu Hause weiterzuführen. 1 bis 4 Jahre nach der Behandlung zeigte sich, daß die Kinder der trainierten Eltern ihre Fähigkeiten weiter verbessert hatten. Die Kinder der anderen Gruppe hatten nicht nur keinen Lernzuwachs erzielt, sondern sogar die schon erworbenen Fertigkeiten wieder verlernt.

Die Autorin empfand die Tatsache, daß sie bei Christian zugleich Lehrkraft und Pflegemutter war, als sehr günstig. Es ergab sich also gewissermaßen genau die von Lovaas et al. (1973) geforderte positive Situation für Christian.

In einer Untersuchung von Koegel et al. (1982) erhielt eine Gruppe autistischer Kinder von Therapeuten ein Training von 225 Stunden. Die Eltern wurden nicht einbezogen. Bei der 2. Gruppe mußten die Eltern ein 25stündiges Elterntaining absolvieren, damit sie mit dem Kind zu Hause selbständig verhaltenstherapeutisch arbeiten konnten.

In der Follow-up-Kontrolle zeigte sich, daß die Kinder der trainierten Eltern in einigen der untersuchten Bereiche besser waren als die Kinder der anderen Gruppe. Besonders deutlich waren die Fortschritte in Interaktion und Kooperation mit den Eltern (quantitativ und qualitativ). In allen anderen Bereichen wiesen beide Gruppen ähnliche Werte auf, wobei aber die Gruppe mit den professionellen Lehrern in keinem Bereich bessere Ergebnisse erzielt hatte.

Cordes (1985) weist jedoch ausdrücklich darauf hin, daß zwar die therapeutischen Prinzipien von Eltern, die an einem Elterntaining teilgenommen haben, zu Hause beachtet werden müssen, daß aber die häusliche Situation keinem rigiden therapeutischen Konzept unterworfen werden soll, da sie nicht ausschließlich nach den Bedürfnissen des autistischen Kindes „behindertengerecht“ strukturiert sein soll.

¹ H. Cordes: Kongreßbericht 1988, S. 58.

Bettelheim (1959) machte als Ursache für das Fehlverhalten der Kinder die Mütter verantwortlich und lehnte sie deshalb bei der Mitwirkung an der Therapie ab, es sei „der Gipfel der Ironie“ dem autistischen Kind gerade durch die Person helfen zu wollen, die es hauptsächlich in seiner Entwicklung gehindert habe. Schopler (1984) ist anderer Meinung: „Ich fand einige neue Lehrer, Eltern autistischer Kinder. Sie gehörten zu den besten, die ich je getroffen habe. ... Diese Lektionen sind die Grundlage für alle von uns, die wir kein autistisches Kind haben. Den Eltern, die mir diese wertvolle Lektion erteilten, werde ich immer dankbar sein!“^d

Kehrer (1988) vertritt die Auffassung, daß der Umgang der Mütter mit dem Kind nicht die Ursache des Autismus sein kann, daß derartige Umweltfaktoren zuweilen aber als verschlimmerndes Agens in Frage kommen. Auch De Meyer (1979) sieht die Mütter nicht als verantwortlich für den kindlichen Autismus an.

Seit den 60er Jahren wurden die psychoanalytischen Modelle in der Behandlung von Konzepten der angewandten Lernpsychologie bzw. Verhaltensmodifikationen mehr und mehr abgelöst. Die Frage nach der Ursache des Autismus stand nicht mehr im Vordergrund sondern die, wie der Erziehungsprozeß so umgestaltet werden kann, daß Lernhemmungen und Verhaltensstörungen eliminiert werden.

Dazu reichte eine Therapie in Spezialsituationen nicht aus, es bedurfte hingegen der erzieherisch-therapeutischen Arbeit in der normalen Umwelt, also in der Familie. So erhielten die Eltern als Co-Therapeuten Anleitungen durch den Lehrer und hatten die Aufgabe in der häuslichen Umwelt an der Erziehung des Kindes zu arbeiten. Die Ansprüche und Anforderungen an die Eltern waren hoch, heute ist die gleichberechtigte Mitarbeit der Eltern gefragt. „Die Eltern werden nicht mehr als die unwissenden Befehlsempfänger behandelt, die zu belehren und anzuleiten sind, sondern als gleichberechtigte Partner, deren Bedürfnisse, Erfahrungen und Einstellungen bei der Planung und Durchführung der therapeutischen und erzieherischen Maßnahmen ein großes, nicht selten ein entscheidendes Gewicht bekommen.“²

¹ Schopler in einem Aufsatz: Meine großen Lehrer, S. 229 und 232 (Schopler und Mesibov in: The effects of autism in the family).

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 342, Ausg. 1992.

„Die Verhaltensprobleme beim Autismus gehören ... zu den schwersten Herausforderungen für Kindertherapeuten und Pädagogen, die sie aus eigener Kraft ohne die Mitwirkung der Eltern nicht bewältigen können.“¹

Kinder, deren Eltern selbst ein Training in Verhaltensmodifikation erhalten hatten, verbesserten sich, während solche, die institutionalisiert wurden oder deren Eltern keine Anleitung erhalten hatten, keine Fortschritte machten.

Über ein Elterntrainingsprogramm (TEACCH)² in North Carolina berichtet Kozloff (1984). Zuerst wird in Gesprächen als Vorprogramm die Arbeit geklärt. Sind die Voraussetzungen gegeben, wird ein Arbeitsvertrag geschlossen, in dem Rechte und Pflichten von Eltern und Mitgliedern des Projektes festgelegt werden. Danach wird der Entwicklungsstand des Kindes anhand von Gesprächen, Beobachtungen (direkt und indirekt) und Videoaufzeichnungen im Elternhaus diagnostisch erfaßt. Es beteiligen sich etwa 8 Familien, wobei möglichst beide Eltern an allen Treffen teilnehmen sollten.

Das Programm umfaßt 16 Treffen, wovon die ersten 6 wöchentlich und die restlichen 10 zweiwöchentlich stattfinden. Zuerst gibt es für die Eltern Lektüre mit den theoretischen Grundlagen. Sie sollen auch das Kind beobachten und die Verhaltensbeobachtung schriftlich festhalten. Während der letzten Treffen führen die Eltern die Lernprogramme daheim durch, unterstützt von ihren Beratern, die einmal wöchentlich oder zweiwöchentlich Hausbesuche machen. Wichtig ist dabei, die Anwendung der Lehrmethoden bei Verhaltensproblemen und Aufgabestellungen, z. B. „zur Förderung von Kooperationsbereitschaft und Aufmerksamkeit, zur Verbesserung von Feinmotorik und Imitation. Zur Erweiterung der Sprechfähigkeit und zur Übung von Entspannung.“³ Die Eltern lernen auch selbst Lernprogramme zu entwerfen und durchzuführen. Später finden die Hausbesuche seltener statt, monatlich – vierteljährlich. Dabei werden die Fortschritte festgestellt und wenn nötig, die Programme den besonderen Erfordernissen angepaßt. Allerdings weisen Harris und Powers (1984) darauf hin, daß eine gute Beratung berücksichtigen müsse, daß sich das Familienleben nicht ausschließlich nach den Bedürfnissen des autistischen Kindes richten dürfe, sondern auch die Interessen und Bedürfnisse der Familienmitglieder beachten müsse. Wenn dies nicht geschieht,

¹ Schreibman et al. (1984), hingewiesen von J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 345, Ausg. 1992.

² TEACCH = Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped children (Schopler et al. 1995).

³ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 347, Ausg. 1992.

wenden Eltern die gelernten Prinzipien nicht mehr an, „weil die lernpsychologischen Techniken nicht oder nur mühsam ins Familienleben integrierbar waren“¹. Wichtig ist die Beteiligung der Eltern. Anleitungen erhalten die Eltern durch Heilpädagogen z. B. der Waldorfschulen, die sich um die Erziehung autistischer Kinder bemüht haben. Eine echte Zusammenarbeit zwischen Eltern und solchen Therapeuten fand nicht immer statt. Schopler und Reichler (1971) zeigen ein ausgezeichnetes Beispiel für die Zusammenarbeit. Die Eltern sollen nicht einfach Anleitungen und Ratschläge erhalten, wie sie ein therapeutisches Programm zu Hause fortführen sollen, sondern die therapeutische Arbeit – „Entwicklungsprogramm“ genannt – soll von den Eltern selbst geleitet werden. Wie die Erfahrungen zeigen, sind sie dazu sehr gut geeignet. Im Programm von Schopler und Reichler (1971) kommen die Eltern zweimal wöchentlich 45 Minuten in das Institut, das dieses Projekt als Fünf-Jahres-Projekt mit systematischer Erfolgskontrolle durchführt, wobei sich Vater und Mutter bei den Besuchen abwechseln. Die therapeutischen Verfahren werden den Eltern direkt demonstriert.

Sie erhalten so ein realistisches Modell für das eigene Handeln und sehen auch gelegentliche Frustrationen des Therapeuten, was insofern gut ist, daß sie merken, daß selbst Experten Schwierigkeiten haben. In regelmäßigen Abständen demonstrieren die Eltern ihre Arbeit mit dem Kind, wobei der Therapeut und der Berater zusehen. Nach anfänglicher Zurückhaltung sind sie so erfolgreich, daß sie den Berufstherapeuten in therapeutischem Geschick und Erfolg nicht nachstehen, sie oft sogar übertreffen. Auf Dauer sind die Mütter meist erfolgreicher als die Väter. Während sich Eltern zunächst an die Anweisungen halten, entwickeln sie später eigene Ideen.

Das Ziel ist, die vorhandenen Kräfte zur Hilfe heranzuziehen und die Vereinzelung, in der autistische Kinder und ihre Familien sich oft befinden, zu überwinden.

Die Eltern der Jugendlichen können nicht ausgesucht werden, wohl aber die Lehrer. „Wir müssen die Lehrer autistischer Kinder sehr sorgfältig auswählen, im Unterricht direktere Unterrichtsmethoden als bei normalen Kindern einsetzen und unsere Reaktionen stärker akzentuieren. Sehr wichtig ist auch, daß die Lehrer mit den Eltern zusammenarbeiten, aber nicht versuchen, elterliche Funktionen zu

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 347, Ausg. 1992.

übernehmen.“¹ Wenn sich eine Beziehung zu einem bestimmten Lehrer gebildet hat, so könne diese auf einen anderen Lehrer übertragen werden. Durch umsichtige Erziehung, die Schule wie Elternhaus leisten muß, können die Kinder besser mit anderen zusammen leben und ihr Leben wird bereichert. „Es scheint mir jedoch nicht so verkehrt zu sein, wenn man in unserem Kulturkreis die Auffassung vertritt, daß es gewisse Vorteile hat, an den *Segnungen* der Zivilisation und der Kultur teilzunehmen. Also werde ich alles tun, um den autistischen Menschen zu helfen, ein nach unseren Maßstäben möglichst normales Leben zu führen.“²

Integrierende Einrichtungen betreffen nicht nur behinderte Kinder sondern auch deren Familien. Diese Feststellung ist wichtig, weil eine starke Beziehung zwischen Heim, Umgebung und dem Schulerfolg des Kindes besteht (Bradley et al. 1991, Frey et al. 1988, Koegel et al. 1984, Rosenberg et al 1986). Die Wirkung der Umweltfaktoren scheint sogar bedeutender bei Risikokindern. Familiäre Faktoren scheinen über die Hälfte der Varianz in der intellektuellen Leistung bei autistischen Kindern auszumachen, aber nur 20 % bei normalen Kindern (Crnic und Greenberg 1987). Deshalb kann elterliche Unterstützung für die Schulleistungen von autistischen Kindern oder von Kindern mit anderen Behinderungen der Schlüssel zum Erfolg des Kindes sein (Bradley und Caldwell 1979, Salisbury und Evans 1988). Bernard-Opitz (1985) leitete die Eltern in 12 Trainingseinheiten an, dabei sahen 90 % deutliche Verbesserungen.

DIE WIRKUNG DER TEILNAHME DER ELTERN IN SPEZIELLEN ERZIEHUNGSPROGRAMMEN

Der elterliche Kontakt mit dem Schulsystem unterscheidet sich bei autistischen oder anders behinderten Kindern von dem Kontakt der Eltern bei normalen Kindern. In USA sind die Eltern gesetzlich ermächtigt, Einfluß in das Erziehungsprogramm ihrer Kinder zu nehmen. Folglich bieten spezielle Erziehungsprogramme häufig den Eltern wachsende soziale Unterstützung wie Elterngruppen zu sozialen

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 170, Ausg. 1973.

² Kehrer: Autismus, S. 120.

Netzwerken, die in einer regulären Einrichtung nicht gesichert sein mögen. Eltern behinderter Kinder haben Vorteile von diesen speziellen Erziehungsprogrammen (Dunst und Trivette 1988 a, Dunst et al. 1990). Viele Studien zeigen, daß das Niveau der Unterstützung der Eltern durch professionelle Kräfte aktuell schädlich sein kann für manche Familie (Brotherson und Goldstein 1992, Le Laurin 1992, Winborne 1991). So ergaben Studien, die den Wert von Elternhilfsgruppen für Familien mit einem auffälligen Kind zeigen, gleichbleibend, daß Eltern Befriedigung und wahrgenommenen Nutzen als ein Ergebnis ihrer Teilnahme interpretieren. Krauss et al. (1993), Yoder (1990) und Affleck et al. (1989) legen nahe, daß die professionelle Hilfe, die durch eine Unterstützungsgruppe angeboten wird, negative Auswirkungen hatte auf Mütter auffälliger Kinder, die relativ wenig Bedarf auf Hilfe hatten. Affleck et al. (1989) dachten, daß „einige Programmteilnehmer, die wenig Bedarf an Unterstützung hatten, Drohungen bei ihrer Anpassung erfahren haben mögen, weil die Information an sie weitergegeben wurde, die sie nicht aktiv suchten und so ihre optimistische Sicht vom Zustand des Kindes unterbrochen und ihr Selbstvertrauen verringert wurde“^d. Andere mit der Teilnahme der Eltern verbundene Schwierigkeiten in getrennten Einrichtungen und Unterstützungsgruppen bestehen, wenn Eltern behinderter Kinder ihre Kontakte mit Eltern normal entwickelter Kinder einschränken. Forschungen legen nahe, daß Eltern behinderter Kinder dahin tendieren, mit anderen Eltern behinderter Kinder befreundet zu bleiben, selbst wenn ihr Kind an einem Mainstream-Programm teilnimmt (Bailey und M. Williams 1990). Dieses Ergebnis hat zusätzlich Auswirkungen, wenn man bedenkt, daß Eltern behinderter Kinder nicht dazu neigen, ihrem Kind die Gelegenheit zum Kontakt mit normalen Kindern anzubieten (Stoneman 1993), weil Kinderfreundschaften von den Freundschaften ihrer Eltern beeinflußt werden (Guralnick 1990), so haben behinderte Kinder wohl weniger Gelegenheit mit anderen nicht behinderten Kindern umzugehen. Eine Studie von Goldstein et al. (1992) zeigt, daß Kinder mit geistiger Behinderung, die einzeln in reguläre Erziehungsumgebungen gebracht werden, wahrscheinlich mehr mit Nachbarskindern als mit ihren Schulkameraden interagieren. Stoneman (1993) sagt: „Es hat geringen Wert, Interaktionen im Klassenzimmer zu erleichtern, wenn behinderte Kinder ihre Zeit sozial isoliert zu Hause oder in der Nachbarschaft

^d Affleck et al: Effects of formal support on mother's addaption ..., S. 501.

zubringen, weil Eltern wichtige Vermittler von Gelegenheiten zum Spielen und zum sozialen Kontakt mit Kameraden für die kleinen Kinder sind. Es ist wichtig, daß die elterliche Haltung zu Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung mehr Forschungsaufmerksamkeit erhält.¹

Elterliche Erwartungen von integrierten Klassen für ihre behinderten Kinder

Integrierte Einrichtungen scheinen Vorteile zu haben, aber manche Eltern wollen nicht an Programmen teilnehmen. Ferrara (1979) überprüfte 207 Eltern behinderter Kinder nach 1. Einstellungen zu Normalisierung und mainstreaming für behinderte Kinder im allgemeinen und 2. Einstellungen zu Aktivitäten für ihre Kinder im besonderen. Die Ergebnisse zeigten, daß – obgleich Eltern unterstützend bei der Eingliederung und bei mainstreaming waren – die Anstrengungen von manchen behinderten Kindern im allgemeinen weniger positiv gegenüber den Anstrengungen, die ihr eigenes Kind betrafen, bewertet wurden. Dies wurde durch andere Studien gestützt, die integrierte Einrichtungen untersuchten. Eltern müssen über die Integration vorbereitet werden, da sie sonst bezweifeln, daß der Lehrer die Bedürfnisse ihrer Kinder erfassen kann und fürchten negative Vergleiche ihrer Kinder mit anderen. Außerdem haben sie Vorbehalte gegenüber Spezialeinrichtungen und unterstützenden Diensten. Möglicherweise erwägen Eltern eine Integration nicht, weil sie diese Alternative zur getrennten Unterrichtung nicht kennen. Winton (1986) weist darauf hin, dass die Schwierigkeit der integrierten Unterrichtung nicht am Mangel solcher Einrichtungen liegt, sondern eher an der geringen Verständigung zwischen Lehrern dieser Einrichtungen und den Familien. Professionelle Kräfte scheinen nicht über integrierte Vorschulen informiert zu sein, weshalb sie die Familien nicht darüber informieren können. Winton berichtet, daß Eltern versuchen, alle Dienste (Hilfen) für das Kind zu koordinieren, weil die Kommunikation mit den Helfern gering ist, und daß für einige Familien die Schwierigkeiten für die Integration so groß sind, „daß die automatische Eingliederung in eine spezielle Vorschule zur Zeit die beste Wahl sein mag“².

¹ Stoneman, Z.: The effects of attitude on preschool integration, S. 241.

² P. J. Winton: The consequences of mainstreaming for families of young handicapped children, S. 139.

Eltern behinderter Kinder, die in „mainstreamed“- und voll integrierten Einrichtungen teilnehmen, reagieren im allgemeinen positiv auf die Ergebnisse (Bayley und Winton 1987, Peck et al. 1992, Turnbull et al. 1983). Im Hinblick auf die reale Welt ist die Gelegenheit für das „Sonderkind“ gegeben, Kinder nachzuahmen, die fortgeschrittener sind, und für normal entwickelte Kinder Feingefühl für individuelle Unterschiede zu entwickeln, was von Eltern dieser Kinder als Vorteil der integrierten Klassen genannt wird (Winton et al. 1984). Den behinderten Kindern den gleichen Zugang zur Bildung zu ermöglichen, ist nicht genug. Eine integrierende Umgebung muß entwicklungsmäßiges, geistiges und soziales Wachstum fördern in einer Weise, daß jeder Schüler mit Behinderungen im Rahmen seiner Möglichkeit ein unabhängiger und arbeitender Mensch wird.

FÖRDERUNG NACH DER SCHULE

Früher wurden die Behinderten und die Autisten allgemein in den Heimen nach dem Grundsatz „S und S“ (satt und sauber) versorgt. Es ist das Verdienst der Anthroposophen, erstmals den Behinderten Tätigkeiten ermöglicht zu haben. Sie ließen sie Figuren aus Holz, Glas und Ton betasten und auch mit Ton modellieren, später wurde diese Arbeitsweise von den kirchlichen Einrichtungen übernommen, die einfache Gegenstände zu ihren Festen oder Glaubensinhalten passend (Weihnachtssterne, Krippenfiguren) herstellen ließen. Aber auch als lange schon die segensreiche Wirkung der Arbeit auf physische und psychische Behinderungen bekannt war, wurde sie vielen Betroffenen vorenthalten, so z. B. noch in den 30er Jahren in der christlichen Anstalt Bethel.

Eine Patientin berichtet: „Als ob bloße Verwahrung jemals menschenwürdig sein könnte. Schlimmeres als die Verwahrung konnten sie ihren Patienten kaum antun. Keinem Zuchthäusler wurde diese jahrelange Monotonie und Beschäftigungslosigkeit zugemutet. Aus der damit verbundenen allmählichen Verkümmerng konnte schließlich sogar die Todesspritze eine Erlösung sein.“¹

¹ Sophie Zerchin: Auf der Spur des Morgensterns, S. 111, Ausg. 1993.

„Das war das erste Mal während der elf Wochen ..., daß wir uns betätigen durften ... Spiele gab es hier nicht. Und unsere Angehörigen, die uns so leicht etwas zur Beschäftigung hätten schicken können, ahnten wohl gar nicht, daß wir hier nur verwahrt wurden.“¹

„Niemand führte ein Gespräch mit uns, miteinander durften wir nicht sprechen, kein Spiel und keine Handarbeit, jede Initiative unterbunden, statt dessen immer nur Zwangsmaßnahmen zur ‚Beruhigung‘. Pastor Fritz von Bodelschwingh und die Betheler Hauspfarrer hätten eigentlich wissen müssen, daß eingesperrte Patienten, die den ganzen Tag lang nur verwahrt und an jeder Betätigung gehindert werden, einfach unruhig werden müssen.“² - „Denn diese Station war unheimlich und unnatürlich, statt Gesprächen, menschlicher Zuwendung und Beschäftigung gab es nur Strafen und ‚Beruhigungsmaßnahmen‘. Und das alles unter einem Jesu-Wort, das überhaupt nicht dazu paßte.“³ - „Und das sollte Bethel sein? Das Bethel, für das wir als Kinder Schwarzbrot aßen, um die dadurch ersparten Pfennige an Pastor Fritz von Bodelschwingh zu schicken ... Und wie konnten mich meine Eltern dieser Hölle hier aussetzen? - Vergeblich suchte ich zu ergründen, zu welchem Zweck wir hier waren. Kein Gespräch, keine Beschäftigung, keine Untersuchung und Behandlung – es mußte völlig unverständlich bleiben.“⁴

S. Zerchin bezeichnete Bethel als „die Hölle unter Bibelworten“. Wie segensreich Arbeit für autistische und behinderte Menschen ist, sah die Autorin in einer Tagesstätte in Heidelberg (Hasenleiser). Hier wird den Behinderten Heimarbeit angeboten, wie sie die Industrie vergibt. Es kommen immer fünf behinderte Erwachsene auf einen Arbeitsplatz, jeder bekommt auch nur 1/5 des Lohns. Das ist jedoch nicht von Bedeutung, da die Jugendlichen bzw. die über 18jährigen ja versorgt werden (Wohlfahrtsverband, Sozialamt oder durch die Eltern). Von großer Bedeutung ist hingegen, daß sie soziale Kontakte haben und dabei noch ein Taschengeld verdienen, was allen wichtig ist.

Dies bekommen sie unabhängig davon, ob und wie viel sie arbeiten oder eine halbe Stunde zum Fenster hinausschauen. Akkordarbeit gibt es natürlich nicht. Der Unterricht findet in kleinen Gruppen statt, wobei Themen aus dem Alltag behan-

¹ Sophie Zerchin: Auf der Spur des Morgensterns, S. 89, Ausg. 1993.

² Sophie Zerchin: Auf der Spur des Morgensterns, S. 81 f, Ausg. 1993.

³ Sophie Zerchin: Auf der Spur des Morgensterns, S. 80, Ausg. 1993.

⁴ Sophie Zerchin: Auf der Spur des Morgensterns, S. 78 u. 73, Ausg. 1993.

delt werden. Auch Lerngänge werden durchgeführt, die vorher gut vorbereitet und nachher in einer Nachbereitung besprochen werden. Beim Gang zur Feuerwehr z. B. faßt ein Schüler zusammen: „Bergen, Retten, Löschen“, das wird dann vertieft – zuerst Menschen und Tiere retten und dann löschen. Der Unterricht ist praxisorientiert und hat das Ziel, die jungen Erwachsenen – um solche handelt es sich im Hasenleiser – so nah wie möglich an die Realität heranzuführen. Die Lehrer sind meist ausgebildete Handwerksmeister mit Sonderausbildung in Pädagogik. Sie machen die anfallenden Arbeiten den Behinderten verständlich. Sollen diese z. B. Schrauben für eine Möbelfirma in Tüten füllen, wobei immer 11 in eine Tüte kommen, macht der Lehrer ihnen eine Schablone in der Art eines Kammes mit breiten Zähnen, und in jeden Zwischenraum wird eine Schraube gelegt. Auf diese Weise können diejenigen, die nicht bis 11 zählen können oder überhaupt keine Ziffern kennen, die gewünschte Anzahl Schrauben in die Tütchen füllen. Für die Intelligenteren sagt der Meister z. B.: „Das sind Hafengebiete, in die Schiffe hineinfahren, oder Parkplätze für Autos.“ Solche Hinweise können natürlich nicht alle erfassen. Autisten üben oft differenzierte Tätigkeiten aus, sofern sie manuell dazu in der Lage sind, wie z. B. solche, bei denen in der Kindheit ein frühkindlicher Autismus diagnostiziert wurde, diese sind feinmotorisch geschickt und können Schere und Bleistift halten oder Geräte, während die Asperger-Kinder – aber auch noch die Erwachsenen – motorisch ungeschickt und schwerfällig sind, die Bewegungen sind eckig, disharmonisch und abrupt, dafür sind sie meistens intelligent und können Arbeiten ausführen, die gewisse Anforderungen an sie stellen. Sie sind aber Dyspraktiker. Das bedeutet, daß Unterricht und Arbeit individuell ausgewählt werden müssen, so daß jeder auch in der Gruppe für sich etwas gewinnen kann. Ein Meister sagte, früher habe er nur Symbole auf die Schale und auf die Kiste geklebt, aus der die Schrauben entnommen werden sollten, wenn die Schale leer war. Wer eine Glockenblume auf der Schale hatte, füllte diese aus der Kiste mit der Glockenblume auf usw. Heute schreibt er die Ziffern an, und obwohl sie die Behinderten nicht kennen, vergleichen sie: Das sind zwei übereinander liegende Kreise (8) oder 2 halbe Kreise (3) oder wie einer sagte „ein Strichle und ein Bäuchle und ein Fähnele“ (5). Dadurch können sich die Menschen auch im Alltag besser behaupten. Wenn einer mit der Linie 5 der Straßenbahn fahren muß, kennt er das richtige Zeichen. Unterricht und Arbeit sind also darauf ausgerichtet, daß jeder Arbeit hat und wenn keine vorhanden ist, wird z. B. eine Blume auf ein

Packpapier gezeichnet und diese wird mit einer großen Nadel und einem Wollfaden ausgestickt oder wenigstens die Umrisse ungefähr nachgestickt. Einer steht an der elektrischen Bohrmaschine, einer an einer Maschine für Verpackungen, er weiß, „wenn das rote Licht leuchtet, darf man nicht anfangen, da muß man erst den Hebel umlegen“. Ein anderer macht Schwimmer für eine Firma, wobei er kleine Drähte mit der Pinzette halten und anlöten muß, was eine diffizile Arbeit ist. Täglich haben einige der jungen Leute Küchendienst, was sie gerne machen. Sie kennen die Uhr nicht, aber wenn die Zeiger in einem bestimmten Winkel zueinander stehen, wissen sie, daß sie nach Hause können (16 Uhr), dann lassen sie die Arbeit liegen. Alles was sie der Realität näher bringt, ist gut.

Die Förderung darf also nicht im Jugendalter beendet werden, es ist auch für die erwachsenen Autisten erforderlich, neue Situationen so zu strukturieren, daß sie sich orientieren können. „Spätestens wenn die autistischen Kinder erwachsen werden und ihre vertraute Umgebung in der Familie verlassen, zeigt sich, ob die in der schulischen Förderung erworbenen Kenntnisse generalisiert sind.“^d Eine Erschwernis liegt darin, daß sie sich nun in neuen Situationen zurechtfinden müssen. Wichtig hierbei ist, daß sie die normale Sprache verstehen und sprechen und aus der Reizvielfalt realitätsbezogen auswählen können. Ist dies nicht der Fall, fallen sie in stereotypes Verhalten oder selbstverletzende aggressive Verhaltensweisen zurück.

Der Unterricht soll einfach und differenziert zugleich sein und die Lehrer müssen theoretisch und praktisch auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Koegel et al. (1995) erarbeiteten ein spezielles Übungsprogramm, die theoretische Unterweisung geschah schriftlich, die praktische durch Demonstration aber auch durch selbständige Arbeit des Lehrers im Beisein eines Übungsleiters.

Im Einzelunterricht wurde dem jungen Autisten eine neue Fertigkeit beigebracht, wobei der Leiter dem Lehrer von Zeit zu Zeit Mitteilung machte über dessen Verhalten. Es zeigte sich, daß die Lehrer die theoretischen Prinzipien keineswegs spontan in die Praxis umsetzen konnten, das gelang erst durch Training. Je näher sich die Lehrer an den lernpsychologischen Prinzipien orientierten, desto mehr nahmen die Lernerfolge der Schüler zu. Wenn diese Prinzipien im Einzelunter-

¹ H. Cordes: Kongreßbericht 1988, S. 63.

richt erprobt wurden, sind sie auch im Gruppenunterricht bei älteren Kindern anwendbar.

Kehrer schreibt: „Ich persönlich habe nur von wenigen autistischen Menschen erfahren, daß sie eine berufliche Tätigkeit auf dem freien Arbeitsmarkt haben ausüben können, die sie ernährt hätte. Bei einer bei uns z. Zt. laufenden katamnästischen Studie, mit der bis jetzt 49 über 18jährige Autisten erfaßt wurden, hat man zwei selbständig Berufstätige finden können.“¹ De Myer et al. (1973) untersuchten 11 über 18jährige Autisten und fanden, daß sie nicht selbständig leben können. Rutter (1970) fand bei 64 nachuntersuchten Autisten, daß 8 (12 %) einem Beruf nachgingen. Einer war Computer-Operator und einer machte Büroarbeiten, 6 übten ungelernete manuelle Tätigkeiten aus und 3 besuchten noch die Schule. Allerdings hatte von zusammen 190 Personen in der Nachuntersuchung von Rutter sowie Brown (1969) niemand geheiratet oder sich verlobt, und nur sehr wenige hatten heterosexuelle Freundschaften. Diejenigen, die am meisten Fortschritte gemacht hatten, zeigten zur Hälfte Interesse an anderen Menschen, „es fehlte aber die Fähigkeit, interpersonelle Beziehungen aufzubauen und von Bekanntschaft zu Freundschaft überzugehen“². Auch wenn sich 42,5 % der über 16jährigen in einem Heim (Misek 1983) und 54 % in Heimen für geistig Behinderte oder psychiatrischen Einrichtungen befanden (Rutter 1970), meint die Autorin, daß der Segen, den eine frühe Förderung und Erziehung bringt, durch diese Ergebnisse nicht geschmälert wird. Möglicherweise waren die heute erwachsenen Autisten in Kindheit und Jugend in ihrer Behinderung nicht gerecht werdenden Einrichtungen untergebracht und es wäre eine interessante Forschungsarbeit, zu überprüfen, in welchem Maße die adäquat geförderten Kinder im späteren Leben sich behaupten können. Aus den Fortschritten, die sie schon in der Kindheit machen, läßt sich die Vermutung ableiten, daß sie im späteren Leben auf jeden Fall besser bestehen können, als ihnen dies ohne entsprechende Erziehung möglich wäre.

An die Frage, wie autistische Kinder unterrichtet werden, schließt sich die an, was wird nach der Schule aus ihnen. In Großbritannien gibt es sogenannte Dorfgemeinschaften für Behinderte des „Camphill-Village-Trust“. Da wird auf Arbeit Wert gelegt, da Langeweile eine Gefahr für autistische Kinder ist. Deshalb soll es Betätigung selbst finden oder zu solcher geführt werden (ein Instrument erlernen,

¹ Kehrer: Autismus, S. 93.

² Kehrer: Autismus, S. 94.

Töpfern, Weben, Gartenarbeit, Kochen u. a. m.). Wenn kein Ausbildungsplatz zur Verfügung steht oder der Jugendliche einen solchen nicht annehmen kann, ist es günstig, wenn eine Tagesstätte oder eine beschützende Werkstatt erreichbar ist.

In Deutschland werden nach § 43 (Erweiterte Hilfe des Bundessozialhilfegesetzes) die Kosten für den Heimaufenthalt eines behinderten Kindes im schulpflichtigen Alter vom Staat übernommen. Die Eltern müssen nur für die Kosten der für den häuslichen Lebensunterhalt ersparten Aufwendungen aufkommen. Diese Hilfe umfaßt: 1. eine angemessene Schulbildung, 2. eine Vorbereitung auf das Leben in der Gemeinschaft (wenn die Behinderung eine Schulbildung nicht zuläßt) und 3. eine Ausbildung für einen angemessenen Beruf oder eine sonstige angemessene Tätigkeit. Die Unterbringung in einer Anstalt ist für autistische Kinder nicht ideal und heute auch nicht notwendig. „Eisenberg (1956) konnte 63 autistische Kinder wiederfinden, 79 % der bis zum Untersuchungszeitpunkt von Kanner gesehenen Fälle. Über die Hälfte (34) lebte ständig in einer Anstalt.“^d Rutter und Greenfeld (1966) fanden, daß bei der Nachuntersuchung der Hauptunterschied zwischen psychotischen und normalen Kindern mit gleichem IQ-Niveau die Häufigkeit des geregelten Arbeitsverhältnisses war. Nur zwei der psychotischen Kinder, die 16 oder älter waren, hatten ein festes Arbeitsverhältnis, während es bei der Kontrollgruppe 12 waren. „Zweifellos wären mehr psychotische Kinder arbeitsfähig gewesen, wenn sie eine geeignete Ausbildung und die richtigen Arbeitsbedingungen erhalten hätten.“²

In der Maudsley-Hospital-Untersuchung (Rutter und Greenfeld 1966) verhielten sich 9 von 57 autistischen Kindern im Jugendalter nicht mehr autistisch, d. h. sie zeigten Menschen gegenüber nicht mehr die „abwesende Indifferenz“. Mit zunehmendem Alter gab es zwar eine Tendenz zu Beziehungen, aber nur ein Kind hatte normale Beziehung zu den Altersgenossen und 7 hatten eine solche zu Erwachsenen. Obwohl der Autismus sich gebessert hatte, blieben viele „zurückhaltend und gefühlsarm“. Fünf waren aufgeschlossen und freundlich, aber meist von flacher Art und ohne Einfühlungsvermögen. Eine Besserung war nicht notwendig mit einer Besserung anderer Behinderungen verbunden, besonders nicht mit einer Zunahme der gemessenen Intelligenz (Rutter 1965 a, b).

¹ J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 106, Ausg. 1992.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 106, Ausg. 1992.

Betty Peters berichtet von der bereits erwähnten Port-Field-School in Christchurch, daß einige ihrer Schüler einfache Arbeit verrichten können als Land- oder Fabrikarbeiter, Helfer im Supermarkt oder in Hotels. Einige kamen in beschützenden Werkstätten unter, „aber leider werden zu viele ohne geeignete Beschäftigung zu Hause bleiben, wo sie sich manchmal bis zu dem Punkt verschlechtern, wo sie in ein Krankenhaus oder in eine Anstalt für geistig Behinderte geschickt werden. Mit Sicherheit aber soll die Schulung aller Kinder, ob normal oder behindert, eine Vorbereitung auf ihr Erwachsenenleben und die Arbeit sein.“¹

Die genannte Schule plant jetzt sogar eine Seniorenabteilung, die in einem großen Landhaus eingerichtet werden soll, dazu sollen ein Grundstück, ein Schwimmbad, Treibhäuser, Obst- und Gemüseanlagen sowie Weinberge dabei sein. Dieses Projekt gibt viele Möglichkeiten zur Betätigung für Autisten. Alle sollen sich an den Hausarbeiten beteiligen. Der Unterricht soll auch in dieser Seniorengruppe je nach Fähigkeit der über 18jährigen weitergeführt werden, wo neben Sprachunterricht auch handwerkliche Arbeiten angeboten werden. Das Heim soll weitgehend mit selbsterwirtschafteten Nahrungsmitteln versorgt werden und diese sollen bei reichlicher Produktion auch verkauft werden.

Obwohl einige in Berufe gelangen, „haben aber nicht wenige Schwierigkeiten in der Gestaltung ihres privaten Lebens. Einigen, darunter auch solchen mit sehr hoher Intelligenz, gelingt keinerlei soziale Eingliederung.“²

Es ist schwierig, für Autisten die richtige Schulwahl im Hinblick auf einen späteren Beruf zu treffen. So ferne Ziele lassen sich kaum ins Auge fassen, jedoch muß die Schulwahl der Begabung und der sozialen Bildbarkeit entsprechen. Für die Berufswahl sind die Aspekte genauso wichtig wie Kenntnisse und Fähigkeiten. Auch Sonderinteressen sollten gefördert werden, denn wo schon Kompetenzen da sind, bleibt auch die Motivation erhalten, die mit Interesse verbunden ist. So können zuweilen Asperger-Autisten Lückenberufe ausüben, bei denen sie kaum oder gar nicht mit Menschen zu tun haben. Unter Asperger-Autisten gibt es Mathematiker, Chemiker, Techniker und Physiker (vgl. Fallbeschreibung Willi, der Medieninformatik studiert). Allerdings fand Kehrer (1978), daß er nur wenige autistische Menschen gefunden habe, die einen Beruf ausüben könnten, der sie ernährte.

¹ Betty Peters in: Autismus Europa, S. 76.

² Doris Weber: Der frühkindliche Autismus, S. 15.

Der Autorin ist ein Fall bekannt, wo ein Autist Wetterwart auf der Zugspitze war. Dies war geradezu ein idealer Beruf für einen Asperger-Autisten. Er las die Daten ab und gab sie durch und führte Statistiken und ließ sich ungern ablösen. Als das Wetter mit Satelliten gemessen wurde, fand er keine Arbeit mehr, denn nur diese menschenferne Tätigkeit war ihm gemäß, und er konnte sie gut ausfüllen. Im Hinblick auf die Zukunft unterscheiden sich autistische Jugendliche sehr. Manche sind völlig passiv, während andere überängstlich sind und wieder andere unrealistische Pläne haben.

Wenn Autisten bis in die Fachhochschule oder Hochschule gekommen sind, haben sie meist Chancen, den fachlichen Ansprüchen zu genügen, da sie sich in ihr Fach vertiefen können. Die sozialen Schwierigkeiten bleiben allerdings auch hier bestehen. So kann der autistische Student daran scheitern, daß er von seinen bisherigen Beziehungen abgeschnitten ist. Wenn auch die Berufsbildung von den Arbeitsämtern unterstützt wird mit Fördermitteln, bleibt die Schwierigkeit, die im Übergang von der Ausbildung ins normale Arbeitsleben liegt.

Jugendliche mit einem Sinn für Ordnung können bei der Post oder als Bote in größeren Betrieben oder im Supermarkt unterkommen, aber auch in Büchereien und Museen. Regeln und Systematik sind gute Voraussetzungen für Kontrolltätigkeiten.

Die Autorin sah z. B. einen Jugendlichen, der Schwimmer für eine Firma lötete, was eine diffizile Arbeit ist, den jungen Mann aber sehr befriedigte. Ein anderer saß an einer elektronischen Waage und wog Tütchen mit Schrauben ab und nahm die, die weniger als 49 g oder mehr als 51 g wogen, heraus. Er konnte sehr präzise arbeiten. Die Angst vor dem Leben ließ manche autistische Studenten zum „ewigen Studenten“ werden. Ein Autist in einem Betrieb braucht einen Helfer, da sonst sein Scheitern programmiert ist. Der Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ (berufliche Integration autistischer Erwachsener) nennt für die Arbeitspraxis folgende Anforderungen: Richtiger Gebrauch der Werkzeuge, Befolgen eines Arbeitsplanes, selbständiger Beginn der Arbeit, Ausdauer, Konzentration, Tempo, Urteilsvermögen ob die Arbeit fertig ausgeführt worden ist, Abschließen der Arbeit, Bewertung der Qualität der Arbeit und Korrektur der Fehler. Diese hohen Anforderungen können nicht von jedem autistischen Arbeitnehmer erfüllt werden, aber doch von einigen mit entsprechender Hilfestellung. Aus diesem Grund ist eine Vertrauensperson am Arbeitsplatz für den Autisten unerlässlich. Schäfer

(1997) beschreibt sich selbst in solch einer Situation als in gewisser Weise zu dumm, um es selbst zu schaffen, dann aber doch zu gut, um Hilfe zu bekommen. Letztendlich wagte sie nicht, um Hilfe zu fragen.

Die Voraussetzungen für eine Arbeit müssen selbständig gemeistert werden z. B. öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen oder Änderungen im Arbeitsablauf zu akzeptieren, Anweisungen verstehen und – wenn erforderlich – um Hilfe bitten.

EIGENE WOHNUNG ODER ANDERE WOHNFORMEN

Meist ist es günstiger, wenn der autistische Mensch in einer Wohngemeinschaft lebt, wo die freie Entscheidung möglich ist, allein oder in der Gemeinschaft zu sein. Wohnt ein Autist allein, hat er meist Schwierigkeiten, einen eigenen Haushalt zu führen und die schriftlichen Arbeiten zu bewältigen. Er muß auch dazu Hilfe erhalten. Nähere Kontakte oder Freundschaften scheitern oft am Fehlen der Spontaneität und Empathie. Autisten können ihre Gefühle nicht so zeigen, wie es ein Partner erwarten würde.

Rutter (1974) fand, daß die Unfähigkeit personeller Bindungen bei autistischen Menschen auf einem „Mangel an sozialem Geschick und nicht an sozialem Interesse“^d liege. Untersuchungen zeigen, daß der größte Teil der erwachsenen Autisten immer auf fremde Hilfe angewiesen ist. Praktische Arbeiten, wie sie in betreuten Wohnungen anfallen (Kochen, Küchen- und Hausarbeit), werden von vielen Autisten geschätzt. Auch Fotografieren wird genannt und Sprachen lernen. Manche gehen auch in einen Verein, der ihr Interessengebiet berücksichtigt; wenn das Zusammensein um ein solches strukturiert ist, empfindet der Autist nicht die Forderung sich „sozial“ verhalten zu müssen.

Da die meisten erwachsenen Autisten lebenslang auf Betreuung angewiesen sind, sollte ein Platz in Wohngruppen oder Wohnheimen gesucht werden. Leider gibt es zu wenige Einrichtungen dieser Art, was dazu führt, daß viele, die in der Familie nicht mehr betreut werden können, in die Psychiatrie abgeschoben werden. Es gibt etwa 100 Wohnplätze in speziellen Wohnheimen für autistische Menschen, was

¹ Kehrer: Autismus, S. 94.

nicht ausreichend ist, weshalb auch viele Autisten zusammen mit geistig Behinderten betreut werden. Es kann dort kaum Rücksicht genommen werden auf ihre Gewohnheiten und Ängste. Großeinrichtungen sind unüberschaubar und deshalb ungeeignet. Kleininrichtungen und Wohngemeinschaften mit 5 bis 6 Personen, von denen höchstens 2 autistisch behindert sein sollten, sind geeignet. In diesem Rahmen können die individuellen Gewohnheiten und Bedürfnisse berücksichtigt werden.¹

Auch die Zahl der Betreuer sollte unverändert sein, und sie sollten möglichst jahrelang in der Einrichtung bleiben. Der Autist sollte so weit wie möglich selbständig werden, wozu auch die Arbeit zählt. Eine Vorbereitung der Betreuer und die Zusammenarbeit mit Angehörigen ist jedoch unverzichtbar. Autisten benötigen Rückzugsmöglichkeiten im Einzelzimmer, das für sie übersichtlich gestaltet sein muß. Wichtig ist die Tagesstrukturierung und Vorbereitung auf notwendige Veränderungen. Oft wird auch die Einzelbetreuung erforderlich. Die Kooperation mit therapeutischen Diensten ist notwendig. In den skandinavischen Ländern haben sich dezentrale „gemeinwesenintegrierte oder lebensweltnahe Wohnstätten“² und das „betreute Wohnen“ für Erwachsene, die selbständig leben, jedoch einer Begleitung und Hilfe bedürfen, sehr bewährt. Solche Wohnformen müssen Maßnahmen der ambulanten Hilfen und auch Behandlungsmöglichkeiten für erwachsene Autisten enthalten. „1. Eine dauerhafte Verbesserung der Lebenssituation autistischer Menschen ist nur möglich, wenn allgemeine soziale Einrichtungen und Dienste eng mit Spezialeinrichtungen kooperieren und sich vernetzen und 2. sich nicht länger an standardisierten Vorgaben orientieren, sondern der besonderen Lebens- und Erfahrungswelt der autistischen Menschen und ihrer Angehörigen Rechnung tragen.“³

¹ Autismus und Familie, S. 55.

² Autismus und Familie, S. 55.

³ M. Dalferth in: Autismus und Familie, S. 55.

BERUFSTÄTIGKEIT

In den Schulen wird zu wenig geprüft, welche Fähigkeiten die Kinder für einen erwählten Beruf mitbringen. Ein zweiwöchiger „Schnupperkurs“, wie er in der 9. oder 10. Klasse vermittelt wird, reicht da nicht aus. Wie die Autorin aus der Praxis weiß, kann nicht jeder Schüler einen Platz in der Werkstatt seiner Wahl finden und landet dann in einem völlig anderen Berufszweig, z. B. beim Friseur statt beim Automechaniker, wohin er wollte. Da diese „Ausbildungsplätze“ in der Nähe der Schule liegen müssen, weil der Lehrer die Schüler dort mindestens zweimal besuchen sollte, ist von daher die Auswahl bereits begrenzt. Was bei Schülern einer Normalklasse schon zu Engpässen führt, trifft in noch höherem Maße behinderte Schüler, und zwar hauptsächlich solche, die in Regelklassen integriert sind. Für Schüler aus der Sonderschule G ist in jeder Hinsicht besser gesorgt. Diese kommen meist in beschützenden Werkstätten unter. „Beklagenswerterweise liefert die Schule zu wenig behindertengemäße Berufsfindung und gewährt nicht den notwendigen Einführungsprozeß in die Arbeitswelt. Die notwendige Brücke in eine fremde Welt, die von den Realitäten der Leistungsgesellschaft gekennzeichnet ist, wird durch mangelnde Absprachen im Grundsätzlichen und im Einzelfall den Behinderten vorenthalten ... Solange aber eine Kooperation von beiden Seiten nicht verwirklicht wird, verpufft die investierte Energie der Schule fast wirkungslos, jahrelange liebevolle Kleinarbeit endet ohne angemessene Fortsetzung.“^d Eine sorgfältige Vorbereitung auf die Ausbildung ermöglicht dem autistischen Jugendlichen eine gewisse Selbständigkeit. Dadurch wird verhindert, daß die Jugendlichen nach vollendeter Schulpflicht in Arbeitsverhältnisse geraten, die sie überfordern- in manchen Fällen auch unterfordern, weil ihre Möglichkeiten nicht genügend erfaßt wurden. Eine erst einmal erworbene Mutlosigkeit verhindert aber durch die dauernde Kränkung des Selbstwertgefühls auch die Erfolge in der Zukunft, und die Jugendlichen landen nicht selten wieder - von Sozialhilfe oder anderer Unterstützung lebend - in Heimen, wo sie einfache, aber unwirtschaftliche Arbeiten (eher als Beschäftigungstherapie aber nicht zur Existenzsicherung) ausüben. Beispiele hierfür sind der Autorin bekannt. Leider sind Ausbil-

^d W. Artmann in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, S. 98.

dungsmöglichkeiten für autistische Kinder selten, denn die besonderen Bedürfnisse dieser Menschen müssen berücksichtigt werden. Jugendliche mit anderen Behinderungen sind in der Regel leichter in einen Arbeitsprozeß einzugliedern. Die Sprachprobleme sind neben der Isolationstendenz und dem schwach entwickelten Sozialverhalten die Hauptursachen für die erschwerte Vermittlung autistischer Jugendlicher. Daraus erhellt, daß gerade diese Problematik schon in der abgebenden Schule angegangen werden muß. Die von der Autorin beobachteten Kinder bedürfen alle auch nach der Schulzeit besonderer Förderung, da die Schule die Schwächen nicht völlig beheben kann, so daß sie auch nach der Schulzeit bestehen bleiben werden. Gerade weil das Ziel der Selbstfindung und Selbständigkeit – wenn auch nur partiell verwirklicht – nicht aus den Augen verloren werden darf, muß das Ausmaß der Behinderung in Relation zu den gegebenen Möglichkeiten und Chancen des Jugendlichen gesetzt werden. Schon vor der Berufsfindungsphase ist die psychische und physische Belastbarkeit festzustellen. Die Autorin würde deshalb ein mindestens achtwöchiges Berufspraktikum vorschlagen. Eine enge Zusammenarbeit der Schule mit dem oder den Ausbilder(n), sollte selbstverständlich sein.

„Was Elternhaus, Schule, Eigeninformation und Berufsberatung bis zum Zeitpunkt der Berufswahl bewirkt haben, muß sich daran messen lassen, ob es den jungen Menschen zum eigenständigen und realistischen Wählen, d. h. zur Identitätsfindung und zur Selbstbestimmung ertüchtigt hat.“¹

Ab dem 7. Schuljahr sollte der Übergang von der Schule in eine Ausbildung vorbereitet werden, wobei Eltern, Lehrer der abgebenden Schule, Reha-Beratung, Vertreter von Berufs- und Sonderschule, Handwerks- und Industriebetriebe und Behindertenwerkstätten angesprochen werden sollen. Die Schule nennt geleistete Praktika und berufsspezifische Unterrichtsinhalte, es wird ein Berufswahlförderplan erstellt, der die Selbständigkeit und die Erfordernisse der Arbeitswelt berücksichtigt. Die Berufswahlreife „bezieht sich auf handwerkliche, motorische, körperliche, geistige und psychosoziale Bereiche als Grundlage für eine erfolgreiche berufliche und soziale Eingliederung der autistischen Jugendlichen“². Die konkrete Berufswahlempfehlung kann gemeinsam von Lehrern, Eltern, Therapeuten, Reha-Beratern des Arbeitsamtes und Vertretern der schulischen Berufsbildung

¹ G. Waidner in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, S.111.

² Diagnose Autismus! Was tun? Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“, S. 13.

getroffen werden. Rechtliche Hilfen sind gegeben im Bundessozialhilfegesetz (BSHG), Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz (KJHG), im Arbeitsförderungsgesetz, im Sozialgesetzbuch (SGB III) und in Rehabilitationsvorschriften therapeutischer Zentren. Die Aufnahme einer Arbeit soll immer angestrebt werden. „Die Eingliederung ins Arbeitsleben (darf) nicht vom Ausmaß der Behinderung, der zu erwartenden Produktivität oder den individuellen Verhaltensgewohnheiten abhängig gemacht werden. Dies bedeutet, daß Voraussetzungen auf allen Ebenen der beruflichen Ausbildung zu schaffen sind, autistische Behinderte entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten in Arbeitsprozesse einzugliedern.“¹ Zwar müssen sich Autisten den Arbeitsbedingungen anpassen, aber es müssen diese auch in den „strukturell-organisatorischen Gegebenheiten“² den Bedürfnissen des autistischen Menschen entsprechen. Stimmt das Umfeld nicht, fühlen sich Jugendliche und Ausbilder überfordert, und die Ausbildung wird abgebrochen.

Wichtig ist eine sorgfältige Vorbereitung und die Tätigkeit mit stundenweiser Eingliederung, wobei die gegenwärtigen Möglichkeiten durchaus weiter gefördert werden können, sowie das Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten und eine optimale Arbeitsplatzgestaltung. Die Tätigkeit sollte wenig Kommunikation verlangen und nicht mit Ortswechsel verbunden sein. Die Kollegen und Betreuer sollten ebenfalls auf die Situation vorbereitet werden. Günstig ist die Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt, dies gelang schon in einzelnen Pilotprojekten. Dazu bedarf es allerdings gezielter Hilfestellung. Ideal ist eine Einrichtung einer „Arbeitsassistentz“ (Dalferth) zur Arbeitssuche und die Vermittlung eines individuell abgestimmten Arbeitsplatzes. So könnte ein Behinderter mit entsprechender Begleitung einen teilgeschützten Arbeitsplatz ausfüllen.

„Beim autistischen Jugendlichen muß der Arbeitsplatz optimal abgestimmt sein auf sein Entwicklungsniveau, auf seine Fähigkeiten und auf seine Interessen, er muß vor allen Dingen die Bedingungen ausschließen, die beim betreffenden Jugendlichen Handlungsvollzüge und Realitätskontrolle verhindern.“³ Durch die wachsende Realitätskontrolle wird der autistische Jugendliche handlungsfähig, was sich in der Persönlichkeitsentwicklung zeigt, im gesteigerten Selbstgefühl, in der Lebensfreude und der Ausweitung von Unabhängigkeit und Eigeninitiative

¹ Autismus und Familie, S. 53.

² Autismus und Familie, S. 53.

³ Jacobs, K. et al.: Autistische Jugendliche – Berufliche Bildung und Integration, S. 19.

und im Entdecken neuer Interessensgebiete. Kommt ein junger Mensch nicht in die Lage, diese Persönlichkeitsentwicklung zu machen, wird er in seinem Behindertenstatus festgehalten. Wichtig ist deshalb die Umwelt so zu gestalten, daß der Jugendliche motiviert wird Eigeninitiative zu entwickeln. Nach Jacobs gehört dazu, Handlungsangebote zu machen und die Reaktionen des Jugendlichen zu beachten, da diese als Kriterium dienen für die Angemessenheit des Angebots. Jacobs versteht darunter „verbale Zustimmung, Aufmerksamkeitsverhalten, Mitarbeitsbereitschaft, spontane Eigenaktivität und nonverbale Signale emotionalen Wohlbefindens“¹.

Die Arbeitsaufgaben sollen folgendermaßen gegliedert sein²:

- Organisation des Arbeitsablaufs
- Zeitlich und mengenmäßig richtig abgestimmter Einsatz von Mensch, Betriebsmittel und Werkstoff
- Gestaltung des Arbeitsvorgangs und des Arbeitsplatzes
- Mithilfe bei der Arbeitsbewertung, der richtigen Anlernung und Unterweisung von Arbeitskräften
- Beurteilung der Wirtschaftlichkeit der Fertigungsverfahren

In der Auflistung „medizinisch-somatischer Aspekte der Rehabilitation“³, die 24 mögliche Krankheiten und Störungen aufführt, kommt der Begriff „Autismus“ gar nicht vor, man könnte ihn allenfalls unter „angeborene Schäden“ vermuten. Gerade aber die autistischen jungen Menschen bedürfen nicht weniger der Förderung als die geistig oder körperlich Behinderten, für die es flächendeckend gute Einrichtungen gibt. Da die Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Beziehung bei den autistischen Menschen lebenslang bestehen (in unterschiedlicher Ausprägung), bedarf jede schulische und berufliche Maßnahme besonders sorgfältiger Planung, Anleitung und Überwachung. Kehrer (1978) fand nur wenige autistische Menschen, die sich beruflich behaupten konnten und ihren Lebensunterhalt verdienen. Gerade deshalb muß gefragt werden, ob schon genug dafür getan wird, diese Menschen in einen Arbeitsprozeß zu bringen oder ob nicht zu früh aufgegeben wird, wenn sich zu erwartende Anfangsmißerfolge zeigen. Geeignete Arbeitsplätze, bei denen die autistischen Jugendlichen außer mit wenigen Mitarbeitern

¹ Jacobs, K. et al.: Autistische Jugendliche – Berufliche Bildung und Integration, S. 23.

² Jochheim, K. et al.: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, S. 212.

³ Jochheim, K. et al.: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, S. 283.

nicht viel mit Menschen zu tun haben, könnten manchem Autisten ein Auskommen sichern, aber leider fehlt es an solchen „Lückenberufen“. Wichtig ist ein Handlungsangebot, das vom Jugendlichen akzeptiert werden kann. Abweisung, verbale Ablehnung, Verweigerung und sich Zurückziehen weisen darauf hin, daß das Angebot außerhalb der Reizverarbeitungsmöglichkeit liegt. Dies muß dann natürlich eine Änderung des Angebotes zur Folge haben. Dazu gehört z. B. neben der Auswahl geeigneten Materials die räumliche Ausstattung, die nicht reizüberflutet sein darf, da der Jugendliche sonst leicht wieder in Stereotypen verfällt, um sich eine gewohnte Sicherheit zu verschaffen.

Ein strukturierter Tagesablauf mit wiederkehrenden Ereignissen ist wichtig, da so dem Jugendlichen eine Realitätskontrolle ermöglicht wird. Verständnissvolle Menschen sollen den Jugendlichen begleiten, damit eine „soziale Beziehungsvielfalt“ (Jacobs 1984) ermöglicht wird. Er sieht dann unterschiedliche Reaktionen bei ihnen und erfährt sich auch als jemand, der die personelle Umwelt beeinflussen kann.

Der Jugendliche bedarf der Führung, da kaum einer ohne entsprechende Einarbeitung veränderte Aufgaben lösen kann. Kooperative Arbeitsformen enthalten die Gefahr von Ablenkung, Überforderung, Leistungszwang und Unüberschaubarkeit. Ihr Vorteil liegt in der Förderung von Kontakt und sozialer Interaktion bis zur Leistungssteigerung und gegenseitiger Anerkennung.

Es wurden Sonderberufsgänge „Werker“, „Helfer“ (Metallwerker, Verkaufshelfer, Büropraktiker) von Vertretern der Betriebe in Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen (Kammern) entwickelt. Diese Berufe setzen geringere Anforderungen in der Ausbildungsdauer (mindestens 2 Jahre), im Theorieanspruch und im Praxisumfang auch gegenüber den anerkannten Ausbildungsberufen voraus. Der Lohn liegt unter dem des Facharbeiters bzw. Gesellenniveaus. Allerdings werden solche Sonderregelungen regional festgelegt, weshalb kaum eine Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem ermöglicht wird, sondern von vornherein eine Einschränkung der beruflichen Möglichkeiten besteht. Die Autorin sieht darin jedoch keine Schwierigkeit, denn ein autistischer Jugendlicher, der diesen einfachen Berufsabschluß erreicht hat, kann Selbstvertrauen entwickeln und wenn seine Fähigkeiten ausreichen, bleibt es ihm ja unverwehrt darauf eine qualifizierte Ausbildung aufzubauen.

Viele autistische Jugendliche sind jedoch trotz ausreichender Intelligenz den vielfältigen Anforderungen nicht gewachsen, und deshalb ist es sehr anerkennenswert, wenn sie einen einfachen Berufsabschluß erreichen und diesen Beruf dann auch ausüben können, was leider nicht immer und nicht überall möglich ist. Daß Autisten einen geringeren Lohn erhalten, stört sie nicht und deshalb scheint der Autorin die Sorge der Gewerkschaft wegen tariflicher Nachteile in diesem Zusammenhang vernachlässigbar. Wichtig sind begleitende Hilfen nicht nur zur Vermittlung von Kenntnissen sondern auch zur Ausbildung der persönlichen Entwicklung und sozialpädagogische Hilfen zur gesellschaftlichen Eingliederung. Leider besteht nur eine geringe Möglichkeit, autistische Jugendliche in Berufsbildungswerke für Behinderte zu integrieren. Häufig werden Tests als Selektionsinstrument gebraucht und Autisten haben dabei geringe Chancen. An manchen Orten gibt es einjährige „Förderungslehrgänge“ für körperlich oder geistig noch nicht berufsreife Jugendliche, damit sie nach dem Lehrgang in der Lage sein sollen, eine Ausbildung zu beginnen. Es gibt allerdings keine einheitlichen Richtlinien. Diese Lehrgänge finden, solange sie noch nicht vom schulischen „Berufsvorbereitungsjahr“ abgelöst sind, unter freier Trägerschaft und in den Berufsbildungswerken statt.

Nach § 48 des Berufsbildungsgesetzes (BBIG) und § 42 der Handwerkordnung (HWO) werden berufliche Bildungsgänge für körperlich- und sinnesbehinderte und lernbehinderte Jugendliche angeboten (in zur Rehabilitation behinderter Jugendlicher geschaffenen Einrichtungen, den Berufsbildungswerken). Das sind überregionale Einrichtungen, die der Berufsbildung von Jugendlichen dienen, die nur in einer speziell für ihre Behinderungsart abgestimmten Ausbildungsorganisation zu einem Abschluß nach dem Berufsbehindertengesetz gelangen. Sie erhalten berufsbegleitende und soziale Hilfen, außerdem stehen neben besonders geschulten Ausbildern, medizinische, sozialpädagogische Dienste und andere Fachkräfte bereit (nach K. Jacobs). Dieses Gesetz, das auch für Autisten Geltung hat, wird leider für sie längst nicht in dem Maß umgesetzt, wie dies z. B. für die Körperbehinderten der Fall ist.

„Berufsbildung ist gleichzeitig auch Lebensbildung, was für den autistischen Jugendlichen heißt, sich der Welt zu stellen, in sie hineinzugehen und in ihr so weit wie möglich Selbständigkeit und Selbstbesorgung zu leben.“¹ Deshalb ist leben-

¹ K. Jacobs: Autistische Jugendliche – Berufliche Bildung und Integration, S. 116.

spraktisches Lernen wichtig, da es die Grundlage jeder Integration in die Gesellschaft ist. Als besonders geeignete Tätigkeiten für autistische Jugendliche haben sich Landwirtschaft, Gartenbau, Teppichknüpfen, Weben, Flechten und Holzverarbeitung (Spielzeug) erwiesen. Jacobs fordert eine neu zu konzipierende Berufsbildung für autistische Jugendliche, die als regulärer Bildungsgang dem Sekundarbereich II zugeordnet wird und statusgleich neben anderen beruflichen Bildungsgängen steht, wie z. B. denen in den Einrichtungen der Berufsbildungswerke für mehrfachbehinderte Jugendliche. Jedem autistischen Jugendlichen sollte ein seiner Eignung und Neigung entsprechendes Berufsbildungsangebot gemacht werden vom zuständigen Bildungswerk. Viele autistische Jugendliche werden heute noch nicht ihren Fähigkeiten entsprechend in der Bundesrepublik gefördert. „Selbst die intelligentesten unter den autistischen Menschen bewältigen trotz ausreichender Intelligenz und trotz des Erwerbs vieler nützlicher Fähigkeiten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Anforderungen der Arbeitswelt nicht.“¹ Der Hof Meyerwiede (bei Bremen) hat nur 11 Plätze, aber genügend Arbeitsangebote in Landwirtschaft, Tierhaltung, Weberei, Tischlerei sowie in der Hauswirtschaft. Leider gibt es nur wenige Einrichtungen dieser Art (Hilfe für das autistische Kind e. V.) in der Bundesrepublik Deutschland, z. B. in Wuppertal, in Friedrichstadt, der Weidehof Seerau, Haus Bucken. In diesen Einrichtungen leben etwa hundert autistische Erwachsene². Im Hof Meyerwiede sind z. B. bei einer Fünfergruppe vier Mitarbeiter und drei Zivildienstleistende. Es wird darauf Wert gelegt, daß die autistischen Menschen mit der Realität konfrontiert werden (Tiere versorgen, Heu einfahren, Essen kochen u. a. m.). „Die landwirtschaftliche Arbeit macht den Weg vom Rohprodukt über die verschiedenen Bearbeitungsstufen zum Endprodukt, das vom Menschen genützt wird, auch für autistische Menschen sinnfällig sichtbar.“³ Wichtig ist das kooperative Arbeitsverhältnis, „in dem alle zusammen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten, die in einer bestimmten Zeit geleistet werden muss. Dies ist der wichtigste Grund, weshalb wir uns in Bremen für landwirtschaftliche Arbeit entschieden haben.“⁴

¹ M. Aarons und T. Gittens: Das Handbuch des Autismus, S. 108.

² Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 105.

³ H. Cordes in: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 113.

⁴ H. Cordes in: Soziale Rehabilitation autistischer Menschen, S. 113.

Ein Beispiel aus Frankreich, wie dort autistische Jugendliche beschäftigt werden, sei angeführt. Le Grand Real ist eine landwirtschaftliche Domäne, die von 25 Erwachsenen mit autistischem oder psychotischem Verhalten bewirtschaftet wird (nach K. Jacobs, Berufliche Bildung und Integration, und M. Schmitt, Autismus Europa), was ihnen das Existenzminimum sichert. 8 Betreuer stehen ihnen zur Seite aus landwirtschaftlichen oder handwerklichen Berufen. Im Wohnbereich gibt es 10 Erzieher mit sonderpädagogischer Qualifizierung. Auf verschiedenen Märkten werden von den autistischen Erwachsenen mit den Betreuern Ziegenkäse und Wurst verkauft, was den Vorteil hat, daß die autistischen Erwachsenen mit den Dorfbewohnern in Kontakt kommen, was wiederum ihr Selbstwertgefühl steigert und sie zur Arbeit motiviert. Dazu gibt es ein Restaurant auf dem Bauernhof, wo die Dorfbewohner zu den autistischen und psychotischen Erwachsenen kommen, aber auch Fremde.

Die Behinderten erhalten nicht nur ein Taschengeld sondern richtigen Lohn wie entsprechend nichtbehinderte Arbeiter, allerdings je nach Leistung einen bestimmten Prozentsatz (20 % oder 30 %) des festgesetzten Minimallohnes, dazu kommt ein staatlicher Lohnergänzungsbetrag, so daß jeder auf 70 % des üblichen Lohnes kommt. Zwei Drittel gehen für Unterkunft und Verpflegung ab. Wichtig ist dabei, daß dieser Betrag nicht vorher einbehalten wird, sondern selbst von dem Behinderten bezahlt wird. Ferien und Exkursionen werden so durchgeführt, daß auf die jeweilige Behinderung Rücksicht genommen wird. Es entsteht eine Kommunikationsebene zwischen Autisten und Betreuern, die gegenseitige Wertschätzung zeigt. Darüber hinaus ist das Ziel auch im Erwachsenenalter die weitere Persönlichkeitsentfaltung. Das Erzeugnis und die Erträge sind nicht so wichtig wie diese Persönlichkeitsentfaltung.

Leider läßt sich dieses Modell nicht auf deutsche Verhältnisse übertragen, da die noch intakte dörfliche Umwelt so hier nicht mehr besteht, und die Menschen hierzulande mehr leistungs- und gewinnbezogen sind und deshalb die Behinderten weniger als gleichberechtigte Mitglieder anerkennen und ihre Verhaltenseigenheiten weniger akzeptieren würden, vermutet Jacobs.

Es bleibt festzuhalten, daß die Arbeit, die für die autistischen und psychotischen Erwachsenen handwerklich ganzheitlich strukturiert ist, eine Kommunikationsmöglichkeit mit der nichtbehinderten Umwelt darstellt und die Integration fördert, da diese Umwelt auch wieder positiv auf die Behinderten reagiert. Wenn auch die

französischen Verhältnisse nicht auf die Bundesrepublik übertragen werden können, ist doch der Modellcharakter einer solchen Einrichtung gegeben. „Wenn wir wirkliche Integration wollen, wird es darauf ankommen, die aus der Behinderung entstammende Abweichung von gesellschaftlicher Erwartung nicht als Minderwertigkeit, sondern (den Menschen) als gleichberechtigten Partner in allen Lebensbereichen in allen Lebenslagen anzunehmen, dies bedeutet aber gleichzeitig, ihm dort, wo er sie braucht, Hilfe der Gesellschaft nicht zu verweigern ... denn der autistische Behinderte hat keine eigene Lobby, da er sich nicht selbst artikulieren kann.“¹ Nach einer Untersuchung (Leppert 1999, S. 36 ff) waren von 99 autistischen Erwachsenen 25 % ohne Arbeit und nahmen nicht an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil. Zwei Drittel sind in Werkstätten für Behinderte und ein Drittel auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (s. Anhang). „Damit hat sich die Situation der beruflichen Eingliederung seit rund 10 Jahren ... nicht wesentlich verbessert.“²

Oft werden autistische Menschen mit solchen zusammengefaßt, die andere Behinderungen haben. „Geistige Behinderung“ lautet z. B. der offizielle Sprachgebrauch für die Bewohner des „Auhofes“. Die Heime Auhof (Mittelfranken bei Hilpoltstein) sind eine Einrichtung der Rummelsberger Anstalten. In diesem Hof wie auch in Wohngruppen der Umgebung wohnen 370 Kinder, Männer und Frauen mit einer geistigen Behinderung, worunter hier auch Autisten zu verstehen sind. Dieses Projekt ermöglicht Menschen verschiedener Altersgruppen in engerem und weiterem Kontakt miteinander zu leben.

Da Autisten eine der Durchschnittsbevölkerung entsprechende Lebenserwartung haben, soll noch ein Hinweis auf die älteren Autisten gegeben werden. Zur Zeit bestehen in der Bundesrepublik 7 Heime mit kleineren Wohngruppen oder Lebensgemeinschaften. Es ist eher die Ausnahme, wenn ein autistischer Mensch dort Aufnahme findet, wo für seine Bedürfnisse gemäße Voraussetzungen bestehen. Leider kommen die meisten immer noch in Behinderten- oder Altenheime, die kaum Förderung anbieten im Sinne eines „lebenslangen Lernkonzepts“ (Dzikowski 1991). In Heidelberg arbeiten in den Werkstätten für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung 15 bis 20 Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen. „Zentrales Ziel des Projektes ist, den Menschen mit autistischen Zügen in der Werkstatt für Behinderte ein angemessenes Angebot zu machen, damit

¹ K. Jacobs: Autistische Jugendliche - Berufliche Bildung und Integration, S. 140.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 115 ff.

sie nicht mehr von Ausgliederung bedroht sind ... Dabei fühlen wir uns den Prinzipien der Selbstbestimmung, der Normalisierung und der Integration verpflichtet.“¹ Th. Hönig meint, daß dadurch „Selbständigkeit und Lebenszufriedenheit“ erreicht werden, wobei die Schwerpunkte im „Bereich der sozialen und kommunikativen Kompetenz“ liegen.

Freizeit während der Schulzeit und der Berufsausbildung

Freizeit dient der Erholung. Durch Stärkung der Kräfte wird auch die Arbeitsleistung verbessert, aber darüber hinaus sollen in der Freizeit auch Fähigkeiten zur selbständigen Gestaltung der Freizeit entwickelt werden. „Erfüllte Freizeit dient ... wesenhafter Daseinsfreude, sie dient der Welterfahrung und der Weltorientierung sowie der Entwicklung von Kreativität.“²

Von befragten körperbehinderten Kindern und Jugendlichen fühlten sich 44 % isoliert, 39 % hatten in der Freizeit keine Gemeinschaft und 36 % keinen Freund (Kluge 1970). Nach Schmidt-Thimme (1971) sind Kontakte geistig Behinderter mit Nichtbehinderten außerhalb des familiären Umfeldes gering. Die Autorin stellte bei den von ihr beobachteten Kindern fest, daß die stärkere Ausprägung des autistischen Syndroms auch eine stärkere Ausgrenzung bewirkte. Kinder mit leichter Ausprägung bzw. mit autistoiden Zügen waren weitgehend integriert, beteiligten sich am Schulsport und liefen mit den Kameraden auf dem Heimweg. Kinder mit ausgeprägten autistischen Symptomen können schon wegen der notwendigen Transportsituation keine Mitschüler begleiten, würden, bzw. könnten es allerdings auch sonst nicht tun.

Sehr geeignet sind Trampolinspringen, Gymnastik, Schwimmen, Tanzen und Reiten. Theaterspiel und Kunst sind weniger gut geeignet, da der Jugendliche dabei „aus sich herausgehen“ soll und Vorstellungskraft erforderlich ist, was autistischen Kindern und Jugendlichen Schwierigkeiten macht. Oft eignen sich auch – aber erst nach eingehender Prüfung – Ferienangebote für Behinderte. Segeln oder

¹ Th. Hönig: Fachtagung, 22.6.2001, Heidelberg, S. 119 f.

² Chr. Brinkmann in Jochheim et al.: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, S 167.

Paddelboot fahren, Camping oder Klettern sind außerhäusliche Unternehmungen, die dem Jugendlichen ein gewisses Maß an Mut abfordern und für die motorisch ungeschickten Asperger-Autisten (Dyspraktiker, keine Bastler, keine Sportler) ungeeignet sind.

Bloßes Zusammenbringen von Behinderten und Nichtbehinderten genügt weder in der Schule noch in der Freizeit, denn „derartige Kontakte können sogar ... zu einer Verschlechterung der Einstellung Nichtbehinderter gegenüber Behinderten führen“¹. Die Selbstverwirklichung gelingt bei autistischen Kindern in der Schule nur eingeschränkt und dasselbe gilt für die Freizeit. Dennoch muß sie hier wie dort angestrebt werden. „Freizeit soll der Selbstverwirklichung des Menschen dienen, auf die sein ganzes Leben angelegt ist.“²

Körperbehinderte können nach der Erfahrung der Autorin gut in Gruppen Nichtbehinderter integriert werden, sofern diese keine sportlichen Interessen verfolgen. Kinderturnen, Jugendfußball usw. kämen also nicht in Betracht, wohl aber Kinderchor, Jugendbund und - wenn es die Behinderung zuläßt - evtl. Jugendbläsergruppen. Während bei geistig Behinderten eine Gemeinschaft mit ebenfalls geistig behinderten Kindern öfters zu beobachten ist, wie die Autorin in Sonderschulen G feststellen konnte, fand sie eine solche Gemeinschaft zwischen autistischen Kindern mit Kindern mit anderer Behinderung (geistig oder körperlich) aber auch mit gesunden Mitschülern nicht. Nur in den sog. „Autistenklassen“ gab es gelegentlich Kontakte, auch wenn sie vom Kind aus gesehen eher zweckorientiert waren. Da sich in den besuchten Regelklassen nur jeweils ein autistisches Kind befand, konnte hier schon aus diesem Grund eine Beziehung zwischen autistischen Kindern gar nicht stattfinden, wohl aber in einer Autistenklasse, allerdings wegen der autistischen Isolation der einzelnen Kinder ebenfalls nur eingeschränkt, weil keine Initiative vom autistischen Kind ausgeht. Wenn eine solche von einem Mitschüler der Regelklasse ausgeht, wird diese vom autistischen Kind meistens ignoriert. Auch Schulfreundschaften, also Beziehungen, die in die Freizeit hineinreichen, sind von der Autorin nie beobachtet worden, allerdings sind auch die Kontaktbemühungen der anderen Kinder gering, da sie keine Resonanz beim autistischen Mitschüler finden.

¹ K. Dönhoff: Verbesserte sozialpsychische Interaktionen zwischen Behinderten durch freizeitorientierte Rehabilitation, in Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit 1971, S. 60.

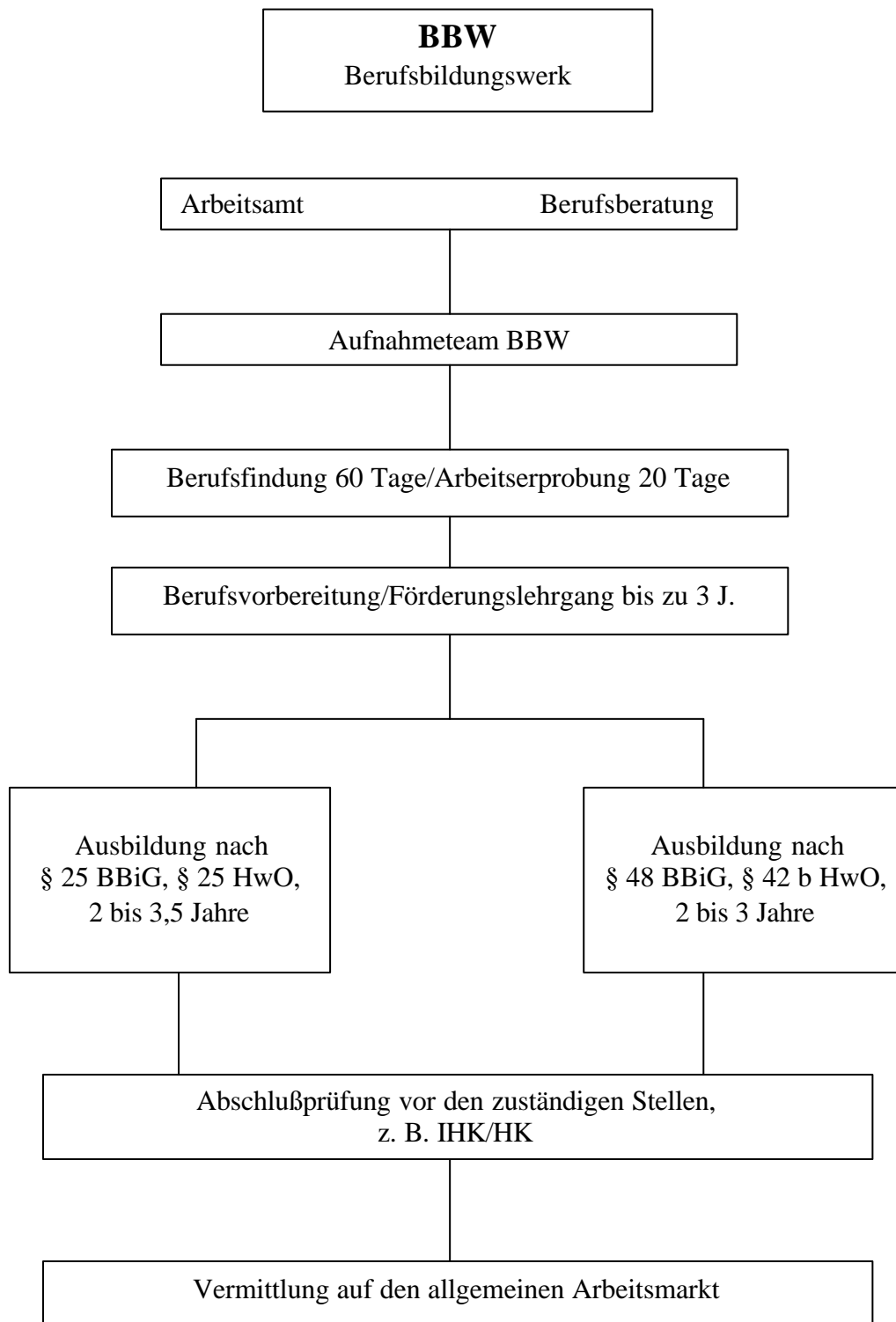
² D. Schmidt-Thimme: Freizeitgestaltung und Freizeiterziehung, S. 196.

Für die geistig Behinderten „bietet sich nach den gemachten Erfahrungen im allgemeinen nicht an, einzelne geistig Behinderte in Gruppen nichtbehinderter Jugendlicher aufzunehmen, sondern der umgekehrte Weg ist zu gehen: Engagierte nichtbehinderte junge Leute wirken in Gruppen Behinderter mit, wobei die Nichtbehinderten in der Minderzahl sind.“¹

Das bedeutet allerdings im Analogieschluß (auf die Schulsituation übertragen), daß nichtbehinderte Kinder in Autistenklassen sein müßten, was nicht möglich ist. Tatsächlich sind die behinderten und die autistischen Kinder in Regelklassen immer in der Minderheit, was nach dieser Aussage schon eine ungünstige Prämisse wäre. Nun kann nicht alles, was über geistig Behinderte gesagt wird, direkt auf autistische Kinder und Jugendliche übertragen werden, da diese einer Gruppe gegenüber nicht aufgeschlossen sind und im Gegensatz zu den geistig Behinderten kaum Wert legen auf Anschluß an andere. Dennoch läßt sich nicht vorhersagen, ob eine Freizeitaktivität doch von dem einen oder anderen Kind angenommen wird. Es müßten also diesbezüglich Möglichkeiten geschaffen werden. Bei allen der Autorin bekannten autistischen Kindern finden nach der Schule keine direkten Kontakte mit einem der Mitschüler statt, auch dann nicht, wenn sich die Mütter sehr um solche bemühten und immer wieder Schulkameraden und auch Nachbarskinder einladen, Diese spielen dann aber, wenn sie überhaupt kommen, nur mit den Geschwistern des autistischen Kindes. Wenn sie zum Geburtstag kommen, unterhalten sie sich untereinander, da sie mit dem verschlossenen oft nichtsprechenden autistischen Kind nichts anfangen können. In der Oberklasse kommen sie meist gar nicht mehr und entschuldigen sich mit „keine Zeit, viele Schularbeiten“. Diese Sachverhalte bewirken, daß oft die Freizeit der autistischen Kinder sehr eintönig ist, und das Tragische dabei ist, daß auch die noch so bemühte Umwelt diesen Zustand nicht nachhaltig verbessern kann. Vom autistischen Kind aus gesehen, wird dieser Zustand meist jedoch ohne Leidensdruck erlebt, ja sogar gewünscht. Die Autorin erlebte bei einem Hausbesuch, daß der autistische Junge sich in sein Zimmer verkroch und den Mitschüler, der zu Besuch kam, nicht sehen wollte. Dieser kam zwar in erster Linie wegen des jungen Hundes, aber es hätte sich doch die Gelegenheit eines Kontaktes für das autistische Kind geboten, den dieses energisch ablehnte.

¹ D. Schmidt-Thimme: Freizeitgestaltung und Freizeiterziehung, S. 201.

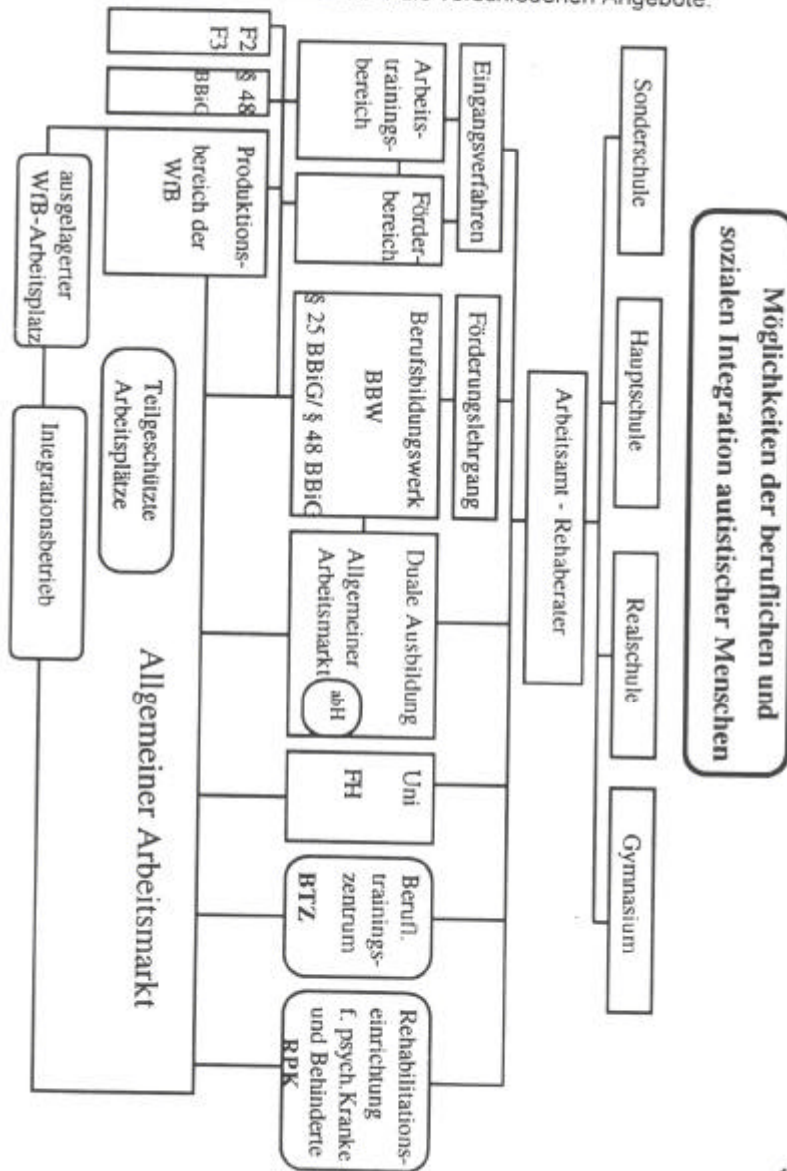
Berufliche Integration



Aus: Berufliche Integration autistischer Erwachsener, S. 13,
Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“

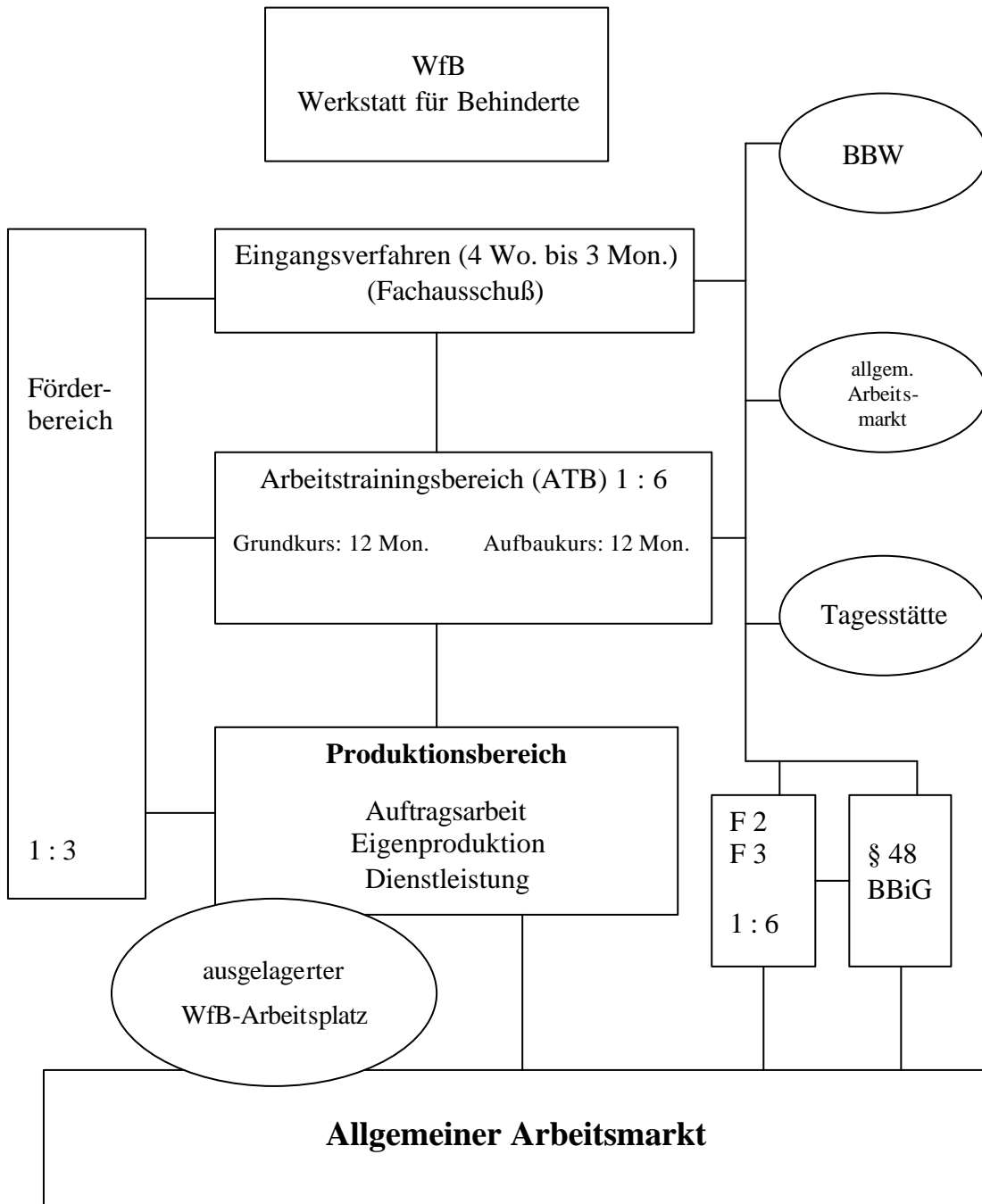
3. Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung und sozialen Integration autistischer Menschen

Im folgenden werden die verschiedenen Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten für autistische Jugendliche und Erwachsene dargestellt. Die nachstehende Grafik vermittelt einen Überblick über die verschiedenen Angebote.



11

Aus: Berufliche Integration autistischer Erwachsener, S. 11, Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“



Aus: Berufliche Integration autistischer Erwachsener, S. 25,
 Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“

GEDANKEN ZUR UNTERRICHTUNG AUTISTISCHER UND GEISTIG BEHINDERTER KINDER IN REGELKLASSEN

Heute besteht die Tendenz, behinderte Kinder gemeinsam mit normal entwickelten zu unterrichten (Mainstreaming). Viele Studien weisen dabei sowohl für die behinderten als auch für die übrigen Mitschüler Erfolge im Verhalten, im Wissenserwerb sowie in sozialer Reife auf, wie später ausgeführt werden wird. Daß das bloße Einschulen in eine Regelklasse aber nicht ausreichend ist, wird dabei oft oberflächlich übergangen. Im Fernsehen (Bayern 3, 28.03.2000) wird z. B. eine Schulklasse gefragt: „Wollt ihr mit Behinderten in einer Klasse sein?“, worauf natürlich diese suggestiv an eine Klasse gestellte Frage die einstimmige Zustimmung brachte. Ein Kind wird interviewt und sagt: „Ich finde es gut, daß man den Behinderten helfen kann.“ Darauf die Moderatorin: „Richtig, die Kinder haben ja nur eine Behinderung und sind doch nicht blöd!!“ Hier wie in vielen Pressemitteilungen wird überhaupt nicht differenziert. Es gibt eben Behinderungen, bei denen ein normaler Klassenbesuch erfolgreich möglich ist, sofern das Kind und dessen Eltern in Kauf nehmen, daß Einschränkungen in vielerlei Hinsicht bestehen, und es gibt Behinderungen, die sowohl das behinderte Kind als auch die Klassenkameraden überfordern. Neuerdings werden Eltern dadurch verunsichert, daß man ihnen vorstellt, allein diese Art der Erziehung sei die beste Erziehung für ihr Kind. So ist es nicht verwunderlich, daß Eltern diese gemeinsame Erziehung vehement fordern, auch wenn keine entsprechende Voraussetzung dafür geschaffen wurde. Die Autorin ist dieser Bestrebung keineswegs prinzipiell abgeneigt, sieht aber bei der jetzigen räumlichen wie pädagogischen Ausstattung in den meisten Fällen keine Möglichkeit zur Realisierung dieses Vorhabens. Behinderte Kinder einfach in Regelklassen zu bringen, genügt nicht, weil es nicht nur keine Probleme löst sondern neue schafft. Wenn in der Presse einschlägige Aussagen wie folgende zu lesen sind, müssen Eltern natürlich eine massive Benachteiligung für ihr Kind sehen, wenn es nicht in eine Normalklasse eingeschult wird: „Behinderten die Tür zugeschlagen“ lautet eine Überschrift über einem Bericht des Inhalts, daß ein Lehrerkollegium mehrheitlich die Aufnahme einiger geistig behinderter Kinder ablehnte. „Die Tür zugeschlagen“ bedeutet doch, daß die Kinder nun „draußen vor der Tür stehen“, also in einer unbehausten rauhen Welt, in der sie auf jeden Fall

etwas Schlechteres erwartet, als wenn sie „drin“ wären. Oder der Satz: „Es steht dem Kind nur die Schublade Förderschule weit offen“ bedeutet doch, daß es eingesperrt und weggeschlossen in eine „Schublade“ wird. Oder wie muß diese Aussage auf die Eltern wirken: „Ich sehe darin (in der Sonderschule) eine unnötige Diskriminierung.“ Tatsächlich werden die Kinder, wenn sie in eine eigens für sie geschaffene Schule kommen, in keiner Weise diskriminiert, sondern in ihrer Würde akzeptiert. Ihre Schwächen und Stärken werden erkannt und berücksichtigt, denn laut Schulgesetz hat jedes Kind ein Recht auf die ihm gemäße Bildung. Oder wenn die Frage, ob die Kinder in der Sonderschule besser aufgehoben seien mit „kaum“ beantwortet wird, müssen doch die Eltern davon überzeugt sein, Sonderschule sei nur der zweitbeste Weg, wenn nicht gar der ungeeignetste wenn von einer „Arroganz einer solchen Entscheidung“ (daß das Kollegium der GHS ablehnte, die behinderten Kinder aufzunehmen) die Rede ist, und die „Sonderschulen diese Kinder verwahren“, dann spricht da nicht nur Ignoranz aus diesen Worten, sondern die Absicht, die Eltern durch Fehlinformationen zu verunsichern. Psychologisch ist es natürlich verständlich, wenn Eltern wünschen, daß ihre behinderten Kinder mit nichtbehinderten unterrichtet werden. Unbewußt steht der Gedanke dahinter, daß das Kind weniger behindert sei, wenn es die Regelschule besuche, und bewußt ist die Vorstellung, daß das Kind durch den Besuch der Regelschule bessere Voraussetzungen für eine eventuelle spätere Ausbildung und überhaupt für seine Zukunft habe. Diese Hoffnungen von Eltern sind völlig verständlich, man muß aber nüchtern einräumen, daß ein Kind auch dann geistig oder körperlich behindert ist, wenn es die Regelschule besucht, d. h. man muß sich am „Ist-Zustand“ und nicht an Wünschen orientieren. „Man muß das Kind da abholen, wo es steht“ (Pestalozzi und Montessori). Darum ist es ein großer Vorteil, wenn es in einer Schule unterrichtet wird, die seiner geistigen und körperlichen Behinderung Rechnung trägt.

In solchen Einrichtungen eine „Diskriminierung“ zu sehen, ist absurd und wird dem Auftrag des Grund- bzw. Schulgesetzes nicht gerecht. Wenn die Forderung auf eine dem Kind gemäße Bildung in einer Sonderschule L oder G (für Lernbehinderte oder geistig Behinderte) erfüllt wird, profitiert ein Kind davon, nicht aber wenn in einer Regelschule alles über seinen Kopf hinweggeht. In diesem Punkt stimmt die Autorin mit der Kultusministerin in BW, Dr. Schavan, überein. „Das Kultusministerium bedauert Darstellungen, in denen der Eindruck erweckt wird,

als sei der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in allgemeinen Schulen der generell bessere Weg ... Es ist unter diesem Aspekt erfreulich, daß die Behandlung des Themas in den Medien zunehmend auch Beiträge einbezieht, in denen die Möglichkeiten und Chancen, die in den Sonderschulen Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ... eröffnet werden, dargestellt sind.“ (Persönlicher Brief)

In der „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik“ wird Unterricht in allgemeinen Schulen neben solchem in Sonderschulen zugelassen, sofern die Möglichkeiten (fachlich, räumlich) gegeben sind. Natürlich gibt es auch in Integrationsklassen gute Ergebnisse, sofern diese personell gut ausgestattet sind, aber das gilt selbstverständlich in gleichem Maße für die Sonderschulen, die auch im internationalen Vergleich ein hohes Niveau haben (S. Schmid und V. Link Rektoren der Sonderschule G bzw. L).

Zum jetzigen Zeitpunkt ist die Einschulung Behinderter in Normalklassen in den meisten Schulen, die der Autorin aus eigener jahrzehntelanger Schulpraxis bekannt sind, nicht zum Wohl des Kindes, denn gerade das, was man vermeiden will, nämlich die Ausgrenzung, erreicht man dadurch in hohem Maße. So konnten Baldwin (1958), Johnson und Kirk (1950) und Miller (1956) nachweisen, daß nicht die schlechten Schulleistungen sondern Verhaltensstörungen als Ursache für die Ablehnung anzusehen waren. Die Dauer der Teilnahme am gemeinsamen Unterricht hat für den Grad der sozialen Akzeptanz keine Bedeutung. Diese Feststellung steht im Widerspruch zu der Grundannahme einiger Lehrkräfte und Mütter, mit denen die Autorin sprach, die meinten, daß häufiger Kontakt die gegenseitige Einstellung der Partner günstiger beeinflusse. Beim Zusammensein muß aber für beide Seiten der Umgang miteinander lohnend (belohnend) sein. Davon kann jedoch meist keine Rede sein. Eine Lehrerin formulierte es so: „Die autistischen Kinder begleiten die Klasse, sind aber nicht integriert“, während eine andere die Kinder schon deshalb als integriert bezeichnete, weil sie sich in der Klasse befinden. Die Autorin schließt sich auf Grund ihrer eigenen Beobachtungen der Meinung an, daß alle Kinder mit ausgeprägten Autismussymptomen die Klasse nur „begleiten“ und das sogar im günstigsten Fall.

Gardner (1966) stellte fest, daß „in Anbetracht der Mängel der Untersuchungen, den möglichen Verzerrungen bei der Auswahl und Platzierung der Kinder in Spezialklassen und den widersprüchlichen Ergebnissen nur gefolgert werden (kann),

daß die Frage nach Unterschieden in der Eingliederung von Schülern in Spezial- und Normalklassen gegenwärtig nicht beantwortet werden kann“¹.

Die Autorin sieht das Kriterium für die Fragestellung „Eingliederung oder nicht“ in der Schwere des Syndroms. Ob ein Kind in eine Regelklasse eingegliedert werden soll oder nicht, wird mehr nach dem Intelligenzgrad der Kinder als nach deren sozialen Ansprüchen entschieden. Schüler, die allein wegen des Wissensangebots in eine Normalklasse kommen, sind wohl dort auch nur aus diesem Grunde, was in solchen Fällen auch zu vertreten ist, nicht aber, um integriert zu werden. Als „bildungsfähig“ gelten alle Kinder, die über die Sprache Kontakt aufnehmen können und die Voraussetzungen dafür bieten, daß sie durch heilpädagogische Betreuung zu sinnvoller manueller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können“². Können diese hohen Ansprüche von autistischen Kindern erfüllt werden? Diese Frage muß die Autorin verneinen. Legte man diese Voraussetzungen zu Grunde in der Erziehung autistischer Kinder, müßten wohl die meisten als nicht bildungsfähig eingestuft werden, denn sie nehmen selten - und viele überhaupt nicht - Kontakt über die Sprache auf. Manuelle Tätigkeit gelingt wohl manchen Kindern mit frühkindlichem Autismus, die feinmotorisch geschickt sind, aber Asperger-Kinder mit ihren eckigen und disharmonischen Bewegungen nicht. Die soziale Anpassung kann äußerlich erreicht werden, ist aber nicht mit Integration zu verwechseln.³

Vordergründig scheint es erstrebenswert, alle Kinder gemeinsam zu erziehen, aber es scheint leider auch nur so, solange diese Schulen nicht über behindertengerechte Einrichtungen verfügen und für Autisten und geistig Behinderte nicht die entsprechenden Lehrstellen genehmigt werden. In diesem Zusammenhang wird

¹ W. Gardner: Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents: critical review, *Exceptional children* 1966, 33, S. 104.

² E. Schomburg: Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes, S. 199.

³ Die geforderte manuelle Tätigkeit kommt nach Ansicht der Autorin bei fast allen Kindern in der Schule zu kurz, und zwar um so mehr, je höher der Schulrang ist. Während in der Haupt- und Realschule noch Technik und Textiles Werken (wozu auch Kochen zählt) gelehrt wird, fällt es in den Gymnasien ganz weg. Aber auch diese Schüler sind bei Eintritt in die höhere Schule erst 10 Jahre alt! Die Autorin weiß aus eigener Praxis, wie sehr die Gymnasiasten die Realschüler beneiden, wenn sie deren Werkarbeiten sehen (Flugzeuge, Schiffe u. a. m.). Am Schulbus, wo sich die Kinder aller Schularten treffen, stellte ein Junge aus dem Gymnasium diese Frage: „Warum dürfen wir eigentlich nicht so schöne Sachen machen?“ Früher gab es z. B. für Mädchen im Gymnasium noch Handarbeit. Es ist kein Fortschritt, sondern ein Rückfall in hypertrophierte Wissensvermittlung, wenn manuelle Tätigkeiten aus dem Unterricht verbannt werden, denn auch die geistige Arbeit hat ihre Wurzeln in der Handarbeit. Begreifen kommt von Greifen, Erfassen von Anfassen und das beginnt schon im Säuglingsalter und ist im Schulalter noch immer aktuell.

immer Italien als Vorbild erwähnt, wo 90 % der Sonderschulen aufgelöst wurden, und die behinderten Kinder die Regelklassen besuchen. Es wird jedoch nicht erwähnt, daß in Italien die „Infrastruktur“ der Schule anders ist als hier. Das Zahlenverhältnis Lehrer/Schüler ist günstiger, d. h., es kommen weniger Kinder auf einen Lehrer, außerdem bekommt jede Klasse, in der Behinderte sind, einen Lehrer zusätzlich zum Klassenlehrer, der ihnen den Stoff „transformiert“.

„Es wurde 1971 für ganz Italien festgelegt, ... daß für alle Schüler der Pflichtunterricht in Normalklassen stattzufinden habe, es sei denn, die Behinderung wäre so gravierend, daß eine Eingliederung zu große Schwierigkeiten mit sich brächte.“¹ Klassen mit Behinderten haben höchstens 20 Schüler, und sechs Stunden zusätzlich in der Woche für die behinderten Kinder durch Fachkräfte. Dazu gibt es zusätzlich 160 Stunden jährlich für besondere Förderungsmaßnahmen. Selbst seh- und hörbehinderte Schüler werden in Normalschulen integriert. Wenn man das differenzierte Schulwesen in der Bundesrepublik betrachtet, kann nach Einschätzung der Autorin das italienische Modell keine Vorteile bringen. Auch wenn dort (1985, 1986) auf 3,1 behinderte Kinder ein Stützlehrer kam (nach v. Blumenthal: Bildungspolitik in Italien, S. 206). Dies ist in Italien deshalb möglich, weil dort die Bezahlung der Lehrer so schlecht ist, daß diese zusätzlich zu ihrem Lehrauftrag noch eine Arbeit übernehmen müssen, damit sie überhaupt existieren können. Viele werden auch als Angestellte in den Ferien entlassen und nicht bezahlt und erst nach den Ferien wieder eingestellt. Dies alles können wir ja nicht wollen. Die Angleichung der früher sehr schlechten Lehrerbesoldung an entsprechende Berufe geschah ja gerade deshalb, um die Lehrer unabhängig von wirtschaftlicher Not zu machen, damit sie sich nur ihrem Beruf widmen konnten. Als Nebeneffekt resultierte dann daraus der spätere Lehrerüberschuß, weil bei der Unterbezahlung kaum ein Abiturient diesen Beruf erwählte.²

Durch praktische Erfahrung bei der Unterrichtung auch behinderter Kinder in Regelklassen rät die Autorin von der zur Zeit herrschenden Euphorie ab, Kinder um

¹ V. v. Blumenthal: Bildungspolitik in Italien, S. 202.

² Eine weitere Ursache für den Lehrermangel war natürlich die große Zahl der im Krieg gefallenen Lehrer. In Stuttgart waren nach dem Krieg von 918 (1939) 446 „dienstent hoben“, 250 auswärts abgeordnet, 76 in Kriegsgefangenschaft, 33 in politischer Haft und 76 vermißt. Es wurden viele Ersatzlehrer eingestellt und erst 1950 wurden alle Stellen wieder mit examinierten Lehrern besetzt. Die Hilfslehrer wurden aber häufig übernommen. 1946 gab es z. B. in Stuttgart 103 Lehrer, 127 Ersatzlehrer, 123 Lehrer ohne pädagogische Ausbildung und Klassen mit 50 bis 80 Schülern (nach R. Klotz-Burr, Enkelbuch, S. 161). Der Autorin ist noch 1969 eine 1. Klasse mit 53 Schülern bekannt, obgleich der Klassenteiler 46 war (heute 32).

jeden Preis in die Normalschule eingliedern zu wollen und warnt vor allem davor, Eltern zu suggerieren, die Sonderschule sei für ihr Kind nur der zweitbeste – also der schlechtere – Weg. Solange in der Regelschule nicht die dringend geforderten Voraussetzungen geschaffen werden, (entsprechende Ausweichräume und vor allem neben dem Klassenlehrer noch eine genehmigte Sonderschullehrer-Stelle) ist an „mainstreaming“ nicht zu denken. Sind jedoch diese Forderungen erfüllt, besteht die Möglichkeit, behinderte Kinder in Regelschulen wie in Italien zu unterrichten, allerdings nur, wenn die Behinderung dies erlaubt.

Die heute propagierte Richtung autistische Kinder wie auch Kinder mit anderen Behinderungen in Kindergarten und Grundschule mit Nichtbehinderten zu erziehen, ist nur zu bejahen, wenn der Einzelfall geprüft wird. Es genügt nicht, autistische Kinder mit anderen zusammenzubringen, da die Gelegenheit Sozialverhalten zu trainieren von autistischen Kindern meist nur mit Hilfe von zusätzlichen „Erziehern“ mit spezieller Ausbildung wahrgenommen werden kann. Deshalb sind Angebote für autistische Kinder, die auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet sind, unverzichtbar. Nur so können sie aktiv in die Gesellschaft einbezogen werden. Für ein autistisches Kind ist es schon eine große Leistung, Kinder um sich herum zu ertragen, deshalb müssen Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, denn man sollte nicht denken, ein solches Kind könne wie ein gesundes Gleichaltriges einen Schulvormittag durchstehen. Der nächste Fortschritt ist, wenn autistische Kinder die Kameraden beachten und auf sie achten oder sie gar als Vorbilder erkennen. Soziale Handlungen können von autistischen Schülern nicht a priori erwartet werden, es ist stetige Übung erforderlich. Das Kind muß ermuntert werden, an Aktivitäten teilzunehmen, indem ein für es lohnendes Ziel in Aussicht gestellt wird. Auch im freien Spiel braucht das Kind Hilfe. Dabei werden die einfachsten Umgangsformen gelernt, wie „auf Wiedersehen“, „guten Tag“, „kann ich bitte ...“, „möchtest du ...“ usw., aber auch um Hilfe bitten, wenn es erforderlich ist, oder antworten und berichten, sich entscheiden oder sich informieren in den unterschiedlichsten Situationen und mit verschiedenen Personen. Da das Kind dies alles nur mit Unterstützung von außen – also im Schulbereich durch den Lehrer – üben kann, läßt sich leicht einsehen, daß in einer normalen Unterrichtssituation ein Lehrer mit einer Klasse, der er den Unterrichtsstoff vermitteln soll laut Lehrplan, gar nicht in der Lage sein kann – auch nicht bei gutem Willen, den die Autorin jedem Lehrer unterstellen will –, den Bedürfnissen des autistischen Schülers

gerecht zu werden. Leider findet man in den Medien immer wieder Beiträge von Leuten, die von der täglichen Unterrichtsrealität keine Ahnung haben und sich auch nicht kundig machen (ähnliche Ignoranz findet man auch oft in Elternzeitschriften).

Nicht alles was in der Theorie gut und richtig ist, ist es in jedem Fall in der Realität. Eine Antwort zu geben, ist für das autistische Kind eine besondere Schwierigkeit und man muß ihm Zeit lassen, seine Sätze zu formulieren. Ein ungeduldiger Pädagoge, der das „Ziel der Stunde“ erreichen will, richtet seine Fragen wohl an schnell reagierende Kinder. Oft „schalten“ die Kinder auch ab, wenn sie dem Unterrichtsgespräch nicht folgen können, da es für autistische Kinder schwer einsehbar ist, daß andere Menschen verschiedene Bedürfnisse und Ansprüche haben, die den ihren entgegengesetzt sein können. In der Vorschule und in der Grundschule werden autistische Kinder nicht gruppenfähig durch die Gruppe, sie müssen vorher durch entsprechende Übung in die Lage versetzt worden sein, andere überhaupt erst wahrzunehmen.

Genau das ist die Frage, inwieweit sich das autistische Kind sozial anpassen kann. Manuelle Tätigkeiten, wie sie in den Heimen für autistische Kinder durchgeführt werden, die vom Verein Hilfe für das autistische Kind (z. B. Haus Bucken) unterhalten werden, sah die Autorin nur in Grund- und Hauptschulen (ein autistisches Kind lernte in der 8. Klasse sogar häkeln), nicht aber in Gesamtschule und Gymnasium. Ein Junge „malte“ gestützt. Es wäre bei Kindern mit frühkindlichem Autismus schon möglich - zumindest bei einigen - sie manuell arbeiten zu lassen, da diese feinmotorisch oft erstaunlich geschickt sind. Dies gilt allerdings nicht für Asperger-Kinder, die fast immer Dyspraktiker sind.

Nun seien zwei Beispiele aus der Erfahrung der Autorin von der Unterrichtung behinderter Kinder in der Regelschule erwähnt. Eines der Kinder war körperlich behindert, das andere geistig behindert (Trisomie 21). Die Autorin führt diese Beispiele an, da sie sich in mancherlei Hinsicht auch auf autistische Kinder übertragen lassen, auch wenn die Störungen der autistischen Kinder andersartig sind. Das körperbehinderte Kind – ein Mädchen – stürzte mit 9 Jahren so unglücklich von einem Baum, daß es querschnittgelähmt war. Natürlich wollte es weiterhin in der gewohnten Schule bleiben. Es wurde von Schulseite alles unternommen, ihm dies zu ermöglichen. Das Kind wurde täglich mit einem Sondertransport von der Nachbargemeinde gebracht, und der Hausmeister baute eine Rampe für den Roll-

stuhl. Man legte das Klassenzimmer ebenerdig nahe zum Eingang, so konnte das Mädchen mühelos hereinfahren und am normalen Unterricht teilnehmen. Erst durch dieses Kind wurde den Lehrern bewußt, wie viel des Unterrichts nicht „normal“ ist, d. h. außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Das was sonst überhaupt kein Problem war, bedeutete jetzt, daß das Mädchen an vielen Aktivitäten nicht teilnehmen konnte, nämlich an fast allen, die von den Kindern als „schön“ empfunden werden: Sport, Musik, Werken, Kochen, Spielen, Theateraufführungen, u. a. m. Der Werkraum, der Musiksaal, der Hauswirtschaftsraum und der Filmraum lagen im Untergeschoß. Immer wenn die Klasse im Rahmen des Stunden- bzw. Lehrplans einen dieser Räume besuchte, wurde das Mädchen in seinem Rollstuhl in die Nachbarklasse gefahren. Das Treppenhaus konnte nicht verändert werden, da es sonst aus feuerpolizeilichen Gründen im Brandfall zu schmal für die Klassen gewesen wäre, außerdem hätte eine Rampe eine erhebliche Gefahrenquelle für alle Schüler bedeutet.

Schon die Beschulung von körperbehinderten Kindern bedarf eines zusätzlichen Aufwandes: Geeignete Klassenräume, geregelter Transport und personelle Hilfe durch einen Betreuer wie dies die Autorin am gen. Bsp. beschreibt. Für ein autistisches Kind sind noch weitergehende Bedingungen zu schaffen: ein Rückzugsraum und besondere Berücksichtigung der vorhandenen Stärken und Schwächen des Schülers bei der Auswahl und Zahl der Unterrichtsstunden und -fächer, Zeitaufwand bei der Ausfertigung von Arbeiten, Kooperation aller mit der Unterrichtung des autistischen Kindes befaßten Lehrer, was für diese einen erhöhten Bedarf an Zeit und Arbeit bedeutet. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, ist von einer Gleichberechtigung der autistischen Kinder mit den Mitschülern nicht zu sprechen.

Natürlich stellten sich Lehrer und Mitschüler auf das behinderte Kind ein, z. B. sang man eigens seinetwegen zuweilen im Klassenzimmer, aber das Klavier, der Plattenspieler und die Orff'schen Instrumente sind unten. Man brachte dem Mädchen auch Bastelmaterial nach oben, aber alle Werkzeuge sind unten. Einen Film zu sehen, was ja bei Schülern trotz häuslichem Fernsehkonsum noch immer beliebt ist, war diesem Mädchen versagt, denn der Filmraum mit Filmapparat und Diaprojektor ist unten. Im Sport erfuhr das Mädchen ebenfalls eine völlige Benachteiligung. Während die anderen turnten oder spielten, mußte es in einer fremden Klasse oder am Rand des Sportplatzes sitzen. Auch am Schwimmen konnte es

nicht teilnehmen, das gleiche galt für Wanderungen, Lerngänge, Theateraufführungen, Besuche in anderen Schulen und Ausflüge. Der Vorteil, in der gewohnten Klasse zu sein, wog die vielen offensichtlichen Benachteiligungen nicht auf. Man kann eben nicht so tun, als wäre ein behindertes Kind nicht behindert, sondern man muß seinem Zustand Rechnung tragen, und das gelingt auch bei größter Gutwilligkeit nur in eingeschränktem Maße. Man wird so einem Kind in einer Normalschule nicht gerecht, es sei denn, es akzeptiert die Nachteile, die erheblich sind. Sein „Recht auf die ihm gemäße Bildung“ kann derzeit nur in entsprechend ausgerüsteten Einrichtungen gewährt werden. Das Mädchen erfuhr notgedrungen in der nicht für seine Behinderung eingerichteten Schule täglich schwerwiegende Benachteiligungen, denn es läßt sich nicht alles mit gutem Willen machen. Dasselbe postuliert Cohen (1994) in Bezug auf hörgeschädigte Kinder, wenn er von einem „result of biology which all well-wishing in the world won't change“¹ spricht. Nach einem Jahr wollten deshalb die Eltern wie auch das Mädchen selbst, daß es in ein geeignetes Schulzentrum kam. Die von dort eingegangenen Briefe des Mädchens waren sehr positiv. Im Sport z. B. wurden die Kinder an aufgerichtete Bretter geschnallt, so daß sie bequem Ball spielen konnten. Das Werkmaterial war in niedrigen Schränken, so daß es die Kinder holen konnten, das Schwimmbecken hatte Handgriffe und es gab Einzelschwimmunterricht. Überall waren entsprechende Hilfsmittel und Hilfen. Die räumliche Ausstattung ist gut, breite Gänge, keine Schwellen, ein Aufzug, mit dem die Fachräume von Rollstuhlfahrern erreicht werden, in der Höhe verstellbare Tische mit größerem Abstand, behindertenspezifische Arbeitsmittel und viele Sondereinrichtungen erleichtern das Leben der Behinderten, was bei Fehlen dieser Einrichtungen erschwert ist. Man muß auch sehen, daß sich solche Spezialeinrichtungen nur in großen Rehabilitationszentren mit einigen hundert Plätzen lohnen (wie z. B. in Neckargemünd oder in Langensteinbach, von wo aus eine frühere Schülerin der Autorin die dortigen günstigen Bedingungen berichtete). Regelklassen können damit nicht ausgestattet werden. Die Kinder machten Ausflüge in Spezialbussen, fuhren in den Tierpark und zu Kunstausstellungen (Briefe des Mädchens sind in der Hand der Autorin). Das Mädchen konnte an allen angebotenen Aktivitäten teilnehmen und war nicht ausgegrenzt wie vorher, trotz aller Bemühungen der

¹ O. Cohen: Cohen (Educational Week, 4/94), S. 20.

Lehrer und Mitschüler. Aus diesem Beispiel erhellt, wie schwierig es schon ist, ein körperbehindertes Kind in einer Regelklasse zu unterrichten. Wie viel komplizierter gestaltet sich der Unterricht geistig behinderter und autistischer Kinder in einer solchen Klasse. Die Autorin kennt aus eigener Praxis die Unterrichtung geistig Behinderter in Regelklassen. Auch hierfür sei ein Beispiel angeführt: Als noch keine Schulpflicht für geistig behinderte Kinder bestand (BW führte sie als erstes Bundesland ein für alle geistig behinderten Kinder außer den schwersten Pflegefällen), blieb es dem Lehrer überlassen, solche Kinder in die Klasse aufzunehmen oder nicht. Die Autorin nahm sie auf und kennt deshalb die daraus resultierenden Probleme. Da diese Kinder (Down-Syndrom) auf Grund ihres Naturells freundlich und zugänglich sind im Gegensatz zu autistischen Kindern, wurden sie von den Klassenkameraden akzeptiert und dennoch ausgegrenzt. Die Mitschüler waren deshalb nicht „böse“ oder gar „verdorben“ wie es ein Vater ausdrückte, wenn sie die Behinderten nicht voll in ihre Gruppe aufnahmen. Man übersieht dabei nämlich leicht, daß man auch die normalen Kinder nicht über das Maß ihrer Reife belasten darf, d. h. die meisten Erstkläßler sind noch auf Grund ihres Alters in einem natürlichen Egoismus befangen (Präkonventionelle Moral nach Kohlberg, 1974). Das sieht dann so aus, daß die Behinderten bei Faul-Ei oder Katz und Maus innen im Kreis landen, weil sie nicht rennen oder fangen können, und bei Wettspielen werden sie von keiner Mannschaft gewählt, auch wenn der Lehrer die Kinder dazu ermuntert. Diese normalen Entwicklungsschritte im Rahmen eines Individuations- und Sozialisationsprozesses lassen sich nicht überstürzen.

Die Autorin ließ eine Gruppe achtjähriger Schüler mit behinderten Kindern Katz- und Maus spielen. Zunächst behandelten die Kinder die langsameren Behinderten fair, d. h. sie ließen sie als Maus durch, wenn sie die Katze verfolgte und sperrten dieser den Zugang zur Kreismitte. Nach einiger Zeit verließen viele Kinder die Regel, indem sie die Katze begünstigten und die Maus behinderten. Die schwächeren Kinder waren dadurch völlig im Nachteil. Auf die Frage, die an jedes Kind separat nach dem Spiel gerichtet wurde, warum es die Katze durchgelassen habe (obgleich jedes Kind ja die Spielregel kannte) antworteten alle: „Weil es mein Freund/meine Freundin war.“ Da die behinderten Kinder aber niemand direkt als Freund hatten, wurde ihr Wohl nicht bedacht, im Gegenteil, sie wurden absichtlich der „Gefahr“ ausgeliefert, von der Katze gefangen und damit aus dem Spiel ausgeschieden zu werden. Kinder zeigen also persönliche Präferenzen und opfern

dabei die Regeltreue (erst in einer späteren Phase – Law and Order-Phase – erhalten die Regeln ein starkes Gewicht, E. Erikson 1986).

Für ein Kind dieses Alters gilt noch weitgehend der Grundsatz „richtig ist, was mir nützt“ (Kohlberg). Das ist eben nicht „böse“ oder gar „verdorben“ und kein „Charakterfehler“ sondern nur altersentsprechend reif oder unreif, wie man es nennen will. Wenn allerdings Jugendliche und Erwachsene noch auf dieser Moralstufe stehen – was leider zuweilen vorkommt –, dann ist es bedenklich. In allen Studien über Mainstreaming, die der Autorin bekannt sind, taucht nie der Gesichtspunkt auf, daß auch normale Kinder überfordert sein können, wenn sie sich dauernd rücksichtsvoll auf ein behindertes Kind einstellen sollen. Oft werden sie sich zwar angepaßt verhalten, denn sie wissen, was man von ihnen verlangt. In der Phase „gutes Kind“ (E. Erikson 1986) handeln Kinder so wie sie denken, daß es Lehrer und Erzieher erwarten. Piaget (1983) beschreibt dazu ein gutes Beispiel: Ein Junge reißt eine Tür auf, hinter der auf einem Stuhl ein Stapel Teller steht. Diese fallen herunter und zerbrechen. Ein anderer Junge will auf den Sportplatz, aber er soll zuerst noch das Geschirr abtrocknen. Da wird er so wütend, daß er einen Teller auf den Boden wirft. Die Frage lautet: Welcher Junge hat etwas Schlimmeres angestellt? Die Kinder in dieser „gutes Kind-Phase“ sagen, der Junge, der neun Teller kaputtgemacht hat, hat etwas Schlimmeres gemacht, denn neun Teller kosten mehr als ein Teller. Sie werten nicht den Unterschied zwischen „aus Versehen“ oder „mit Absicht“, sondern antworten so, wie sie denken, daß es die Erwachsenen erwarten, und sie nehmen deshalb an, daß diese ärgerlicher sind, wenn sie einen Stapel Teller bezahlen müssen als wenn sie nur einen ersetzen müssen.

Tatsächlich sind Grundschüler noch im Egozentrismus befangen, wenn auch gelegentlich schon das Wohl der anderen kurzfristig bedacht wird. Die Kinder beziehen das behinderte Kind ein, weil sie es müssen (oder weil sie denken es zu müssen, weil der Lehrer es erwartet oder gar verlangt) und nicht, weil sie es wollen. Ein bewegungsfreudiges und vitales Siebenjähriges kann aufgrund seiner psychischen Entwicklung ohne Intervention eines Erwachsenen mit einem autistischen Kind wenig „anfangen“. Eher gelingt das 10- bis 12jährigen bei Körperbehinderten. Kinder dieses Alters können sich auf die Situation des behinderten Mitschülers einstellen und ihm gezielt und freiwillig helfen. Es ist also durchaus auch eine Frage der Reife, wann Kinder in der Lage sind, mit Behinderten zusammenzusein.

Die frühe Gewöhnung scheint der Autorin eher oberflächliche Beziehungen zu bewirken, diese Beobachtung werden wohl alle unvoreingenommenen Erzieher machen können. Der Lehrer muß z. B. ausdrücklich sagen: „Wirf auch einmal Fritz beim Faulei-Spiel das Taschentuch hin und renne ganz langsam, damit er dich fangen kann“ (und du deshalb anstatt seiner in den Kreis als „Faulei“ mußt!). Da gehört eine echte Überwindung für einen Schulanfänger dazu, die er ohne gezielte Einflußnahme des Lehrers allein wegen der relativen Unreife seiner psychischen Instanzen, also wegen seiner derzeitigen moralischen Entwicklungsstandes gar nicht leisten kann, ohne überfordert zu sein. Eine Kindermannschaft die beim Wettspiel verliert, weil das behinderte Kind zweimal den Ball fallen ließ und in die falsche Richtung rannte, sieht keinen Gewinn darin, daß sie hochmoralisch – und deshalb nicht altersgemäß – handelt. Wer das von Kindern verlangt, überfordert sie, denn „Frühreife“ ist eben keine Reife sondern eine Notreife.

Auch wenn der Lehrer sich um die behinderten Kinder bemüht, (was bei einer großen Klasse nicht ausreichend möglich ist) sind diese Kinder dennoch „ausgegrenzt“. In der Klasse der Autorin – wie in anderen Regelklassen ohne zusätzliche Hilfe – waren und sind diese Kinder auch bei Sport und Schwimmen (Bundesjugendspiele), Lerngängen, Wandertagen, Ausflügen u. v. m ausgeschlossen, nicht aber heute in einer für sie geeigneten Einrichtung.

In die Sonderschule G werden nach Einführung der Schulpflicht für Behinderte die Kinder mit dem Schulbus gebracht. Da Kinder mit Down-Syndrom sehr glücksfähig sind, also eine hohe Lebensqualität haben, weil sie sich nicht in Frage stellen und mit anderen vergleichen (wie etwa Kinder mit Thersites-Komplex), gliedern sie sich rasch und problemlos in die Sonderschule ein, wo sie dann ein beständiges Umfeld haben. Wenn sie täglich hingebacht werden, fahren sie gerne mit dem Bus, der sie abholt. Alle Eltern behinderter Kinder, die die Autorin kennt, waren sehr froh über die Schulpflicht in Sonderschulen, denn erst so wurde die Forderung erfüllt nach angemessener Ausbildung. In den Klassen mit sehr kleinen Gruppen steht nicht der Erwerb von Lehrstoff im Vordergrund sondern der Umgang mit anderen und die soziale Eingliederung. Es wäre gerade heute vonnöten, wo die Eltern so verunsichert werden, daß sie eine Unterrichtsstunde oder einen Tag in einer solchen Klasse besuchen, sie wären dann sicher überzeugt davon, daß ihr Kind dort keine „zweitbeste“ Bildungsmöglichkeiten vorfindet, sondern eine Schule, die den Stärken und Schwächen der Kinder gerecht wird. Diese Kinder

müssen sich nicht neben schnelleren Kindern behaupten, was ohnedies nicht gelingt, sie müssen keinen Purzelbaum schlagen und keinen „Hampelmann“ hüpfen (wobei es auf die Koordinierung von Armen und Beinen ankommt). Sie sitzen im Kreis, rollen oder werfen den Ball einem anderen Kind zu, wobei sie dessen Name rufen (wenn's gelingt). Außerdem haben sie mehr Kontakt untereinander, als sie in einer Regelklasse hätten. Heute wird den Eltern eingeredet, die Sonderschule sei der schlechtere Weg, geradezu eine „Strafkolonie“, wo die Kinder in Schubladen gesperrt werden!

Die Eltern sollten sehen, wie liebe- und verständnisvoll in einer Sonderschule G mit den Kindern umgegangen und gearbeitet wird. Da hat man Zeit und Geduld für sie, deshalb sind sie da vorerst wirklich besser aufgehoben, als in einer Regelklasse. Zu begrüßen wäre freilich, wenn beide Schularten in räumlicher Nähe hängen, so daß Überschneidungen in manchen Fächern möglich wären. Allerdings werden Kinder in USA, die zeitweise in der Klasse sind, meist nicht als zugehörig betrachtet. (Auch in Deutschland und Österreich laufen solche Versuche.) Die Eltern müssen sich durch Anschauung ein Urteil bilden und zu der angemessenen Sonderschule Vertrauen gewinnen. So werden sie erleben, daß die Kinder viel Freude und Kontakte haben, aber keinen Schulstreß kennen. Ein als autistisch diagnostiziertes Kind spielte im Vorschulalter im öffentlichen Kindergarten nur für sich, und die anderen Kinder bezogen es nur auf ausdrückliche Intervention der Erzieherin in ihre Spiele mit ein. S. Elgar – eine Lehrerin autistischer Kinder – schreibt: Für autistische Kinder besteht die schwerwiegendste aller Leistungen darin, mit gleichaltrigen Freunden zu kooperieren. „Deshalb lege ich auch keinen besonderen Wert darauf, daß sie in einem frühen Stadium mit normalen Kindern zusammenkommen (ausgenommen natürlich zu Hause). ... Wenn ein Kind so weit ist, daß es die Welt aus der Perspektive eines anderen Menschen sehen kann, dann ist der Kontakt zu normalen Kindern sehr wichtig, dann kann es auch mindestens für einige Stunden in eine Schule für normale Kinder gehen.“¹ Viele autistische Kinder werden im Grundschulalter diese „Perspektive“ nicht haben. Zusammenfassend lässt sich sagen: Es gibt verschiedene zugelassene Wege zur Förderung geistig behinderter Kinder, und es gibt unterschiedliche Meinungen von Lehrern und Eltern. Die Autorin befürwortet aus den dargelegten Gründen eine Integration

¹ S. Elgar zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 207 f, Ausg. 1992.

der geistig behinderten und autistischen Kinder nur, wenn beispielsweise wie in Italien durch eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen werden. Solange dies nicht realisiert werden kann, wäre die Eingliederung eine erzwungene Lösung – also eigentlich keine – und würde den behinderten Kindern nicht gerecht. Auch die zuweilen geforderte Angliederung einer kleinen Klasse von Behinderten an eine Normalklasse ist schwer zu realisieren, man denke nur daran, was geschieht, wenn der Lehrer durch Krankheit ausfällt. Elgar sieht ein weiteres Problem: „Eine Spezialschule mit viel Platz und einem hohen Mitarbeiter-Schüler-Verhältnis hat den Vorteil, daß auch stärker gestörte Kinder aufgenommen und behalten werden können – hätte man dagegen nur eine kleine Spezialklasse, die einer anderen Schule angegliedert ist, so bestünde leicht die Gefahr, daß man Kinder, die unruhig oder destruktiv sind, wieder ausschließen müßte.“¹ Zwar haben die Eltern das Recht der Schulwahl, aber diese wird nicht immer zum Wohle des Kindes getroffen, was die vielen Schulversager beweisen (wobei natürlich auch noch andere Faktoren eine Rolle spielen). Eltern sollen überzeugt, nicht bevormundet und verunsichert werden, wie das jetzt häufig in den Medien geschieht, dann werden sie nicht befürchten müssen, ihr Kind werde benachteiligt, wenn es nicht in einer Regelklasse ist. Der Autorin ist ein taubes autistisches Mädchen bekannt, das nach Abschluß der Gehörlosenschule nun eine einfache Tätigkeit im Krankenhaus in der Wäschekammer ausüben kann und deshalb einen für es hohen Grad an Selbständigkeit erworben hat. Es gibt in größeren Städten (u. a. in Köln und Freiburg) Realisierungen von Integrationsschulen mit positiven Ergebnissen. Verfrüht ist es allerdings, diese Schulform gewissermaßen in jeder Grund- und Hauptschule oder Werkrealschule – also in Schulen, die keinerlei Voraussetzungen dafür haben – einrichten zu wollen, was nun von Elternseite gefordert wird. Die Raumausstattung ist nicht das primäre Problem, obgleich gerade autistische Kinder auch Rückzugsmöglichkeiten brauchen. Die *personelle Ausstattung* ist noch wichtiger. Solange in dieser Hinsicht nicht die erforderlichen Bedingungen geschaffen sind, ist es unverantwortlich, den Eltern große Vorteile für ihre Kinder in der Normalschule vorzugaukeln, zumal die Sonderschulen sehr gut auf die jeweilige Behinderung der Kinder eingestellt sind.

¹ S. Elgar zitiert in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 210, Ausg. 1992.

In § 15 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg heißt es: „Die Sonderschule dient der Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können. Sie gliedert sich in Schulen oder Klassen, die dem besonderen Förderbedarf der Schüler entsprechen und nach Sonderpädagogischen Grundsätzen arbeiten; sie führt je nach Förderungsfähigkeit der Schüler zu den Bildungszielen der übrigen Schularten, soweit der besondere Förderbedarf der Schüler nicht eigene Bildungsgänge erfordert.“ Eltern muß also verständlich gemacht werden, daß ihr Kind, sofern es für eine andere Schulart geeignet ist, auch in diese kommen kann. Das von der Autorin unterrichtete Kind wechselt zum Beispiel nach dem 9. Schuljahr von der Sonderschule L in die Hauptschule, um dort einen Hauptschulabschluß zu erwerben.

Zur Zeit gibt es 10 Schultypen:

- Schule für Blinde
- Schule für Sehbehinderte (Sonderschule SEH)
- Schule für Gehörlose
- Schule für Schwerhörige (Sonderschule H mit Hörbehindertenklasse)
- Schule G (Sonderschule für geistig Behinderte)
- Förderschule L (Sonderschule für Lernbehinderte)
- Schule für Körperbehinderte (Sonderschule K)
- Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule SPR)
- Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule E)
- Schule für Kranke (Sonderschule KR)

Autistische Kinder werden nicht explizit erwähnt, doch gibt es für sie Einrichtungen des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“.

In jeder Art dieser Sonderschulen sind Kinder gut „beheimatet“. Früher gab es das schöne Wort „Schulheimat“. Es ist nämlich sehr wichtig, daß sich ein Kind in seiner Schule beheimatet fühlt. Oft wird übersehen, daß in der Bestrebung alle

Kinder in die gleiche Umgebung zu bringen, gerade die Behinderungen und die genetischen Unterschiede deutlicher hervortreten (Prof. Amelang, Heidelberg 1990, Vorlesung). Geistig behinderte Kinder bleiben auch in einer Normalklasse behindert, und autistische Kinder bleiben auch in der Regelschule autistisch, wenn auch das Ziel sein muß, sie so „normal wie möglich“ sein zu lassen. Die Autorin befürchtet, daß aus den angeführten Gründen auf die Schwächen der Kinder nicht genügend eingegangen werden kann. Sie hat hierzu auch die Erfahrung eines autistisch diagnostizierten Jungen, der in der Regelschule, in die er zunächst eingeschult worden war, wieder ausgegliedert wurde. Andererseits weiß sie, daß in den Sonderschulen das jeweilige Kind gebührende Beachtung und Förderung erhält. (Sie unterrichtete in der Sonderschule L und hatte Einblicke in die Arbeit der Sonderschule G.)

S. Elgar schreibt über autistische Kinder, die sie unterrichtete: „Wir hatten das Gefühl, daß diese Kinder in den Anfangsstadien wenig oder gar nichts gewinnen, wenn sie mit anderen Kindern gemeinsam unterrichtet werden oder mit ihnen zusammen spielen. Sofern sie eine kommunikative Sprache erwerben, hilft es ihnen weiter, wenn sie bei bestimmten Gelegenheiten unter sorgfältiger Aufsicht mit anderen Kindern zusammenkommen. Einige, die noch mehr Fortschritte machen, können später in Schulen mit normalen Kindern eingegliedert werden. Wenn dieses Stadium aber noch nicht erreicht ist, werden sich nach meiner Meinung die Lehrer einem autistischen Kind kaum richtig zuwenden können, das sich als einziges mit dieser Störung in einer Klasse normaler, verhaltensgestörter oder lernbehinderter Kinder befindet.“¹

INTEGRATION - BEWERTUNG

Zuerst führt die Autorin einige Hinweise zur Rechtsgrundlage an. Seit den 70er Jahren sind auch geistig behinderte und autistische Kinder schulpflichtig. Allerdings kann bei schweren Pflegefällen die Schulpflicht ruhen oder es kann ein Ausschluß von jedem Schulbesuch bestehen, wie z. B. in Hessen (§ 65II Hessi-

¹ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 212, Ausg. 1992.

ches Schulgesetz). Da die Schulpflicht in der Länderhoheit liegt, wird sie unterschiedlich gehandhabt. In Schleswig-Holstein werden ein Viertel der behinderten Schüler integrativ beschult (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, 24.06.1997, Organisations- und Finanzierungsfragen der Integration). In allen Ländern sind die meisten Kinder mit Behinderungen - worunter auch die autistischen gerechnet werden - in Sonderschulen.

„Die Personal- und Sachkosten der öffentlichen Schulen werden von den Ländern bzw. den Schulträgern getragen. Anträge auf integrative Maßnahmen werden daher immer wieder abgelehnt, weil diese den Etat der Schulträger belasten.“⁴ Das Bundesozialhilfegesetz (§ 12 und § 40 I3) gibt dazu Regelungen.

In einem Gerichtsurteil entschied das Bundesverfassungsgericht (BVG 8.10.1997), daß eine Überweisung eines Schülers an die Sonderschule gegen den Willen der Eltern nicht per se eine Benachteiligung im Sinne des Art. 3 GG darstelle. Auch der Verwaltungsgerichtshof (BW 3.9.1996) hat einen Anspruch auf sonderpädagogische Maßnahmen abgelehnt zur Ermöglichung einer integrativen Beschulung. Eine Auswirkung des Art. 3 GG auf die Problematik wurde verneint. Diesen Urteilen stehen anderslautende gegenüber, daß die Zuweisung an die Sonderschule eine Benachteiligung darstelle, so daß für die Betroffenen eine Rechtsunsicherheit besteht. Bereits 1959 ist in der Erklärung der Rechte des Kindes (Art. 5) festgehalten: „Das Kind, das physisch, geistig oder sozial behindert ist, hat ein Anrecht auf jegliche Behandlung, Erziehung und Pflege, die sein Zustand oder seine Verhältnisse erfordern.“ In den Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten² wird die Zahl der 6 bis 18jährigen Kinder mit 715 angegeben. Dies sind Schätzungen, eine Gesamtregistrierung sollte jedoch gerade bei den Schulkindern möglich sein.

„Familie und vorschulische, bzw. schulische Einrichtungen sind die Hauptbereiche, in denen die Entwicklung des Kindes mit autistischem Verhalten gefördert werden kann. Diese beiden Bereiche müssen im Interesse des Kindes als Einheit gesehen werden. Sie sollten vertrauensvoll zusammenarbeiten, die Entwicklung des Kindes gemeinsam berücksichtigen und einander bei der Erziehung und För-

¹ Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 136.

² Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1988, S. 15.

derung ergänzen. Für die Förderung des Kindes mit autistischem Verhalten gilt es, ... das Kind in seinem Anders-Sein anzuerkennen.¹⁴

Unter integrierter Erziehung wird die gemeinsame Erziehung gesunder mit verschiedenartig behinderten Kindern verstanden. Unter schulischer Segregation versteht man einen von gesunden Kindern räumlich völlig getrennten Unterricht. Wenn ein autistisches Kind dagegen mit anderen Kindern im gleichen Raum unterrichtet wird, kann man nicht in jedem Fall von einer Integration sprechen - auch wenn der Begriff in diesem Sinne auch von der Autorin verwendet wird -, sondern oft von einer Isolation, nämlich dann, wenn das behinderte Kind keine ausreichende zusätzliche Hilfe erhält, die spezifisch auf die Art seiner Schädigung ausgerichtet ist. Es hat einen Anspruch darauf und bekommt in der Regel auch die Hilfe einer Betreuung, aber dennoch ist es meist zusammen mit ihr „auf einer Insel“.

Wissenschaftliche Beiträge zu Integration:

Unter integrativem Unterricht (Mainstreaming) versteht man die Beschulung behinderter Schüler in Regelklassen (Meyers et al. 1975) Dabei können die Kinder nur stundenweise oder am gesamten Unterricht teilnehmen. Die Autorin verwendet den gebräuchlichen Terminus „Integration“, obgleich er nicht grundsätzlich etwas darüber aussagt, ob die Kinder tatsächlich in der Klasse „integriert“ sind, wie noch auszuführen sein wird. Nach Odom und McEvoy (1988) ist die gemeinsame Erziehung mit einer traditionellen Spezialerziehung verbunden. Autistische Kinder und Kinder mit Behinderungen sollen mit gesunden Kindern erzogen werden (Buscaglia und Williams 1979). Rogers (1993) unterscheidet zwischen Mainstreaming und der vollen Integration von Behinderten. Die Definition von Integration ist uneinheitlich, aber der Grundgedanke dabei ist, die autistischen Kinder und solche mit anderen Behinderungen mit altersgleichen, normalen Kindern zu unterrichten. Heller (1982) meint, daß der Begriff „Integration“ wenig dazu beiträgt, die Stunden mit integrierter Umgebung, in der die Kinder unterrichtet werden und der gegebenen Hilfeleistung zu beschreiben. Dunn (1968) glaubt, daß Integration von behinderten Schülern spezielle Erziehung erforderlich macht,

¹ Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, 1988, S. 16 f.

1. durch Entfernen des Stigmas durch besondere Förderung,
2. durch Sicherung einer mehr kognitiv anregenden Umgebung,
3. durch Sicherung eines flexiblen Mediums, aus dem erzieherische Möglichkeiten abgeleitet werden,
4. Bereitstellen dezentralisierter Einrichtungen (Dienste), die die Notwendigkeit des Transports des Kindes aus seiner Umgebung vermeidbar macht.¹

Burrello und Wright (1993), Sailor (1991) entwickelten sechs Grundkomponenten, die die meisten voll eingegliederten Modelle enthalten:

- „1. Alle Schüler besuchen die Schule, in die sie gehen würden, wenn sie nicht behindert wären.
2. Ein natürliches Verhältnis von Schülern mit Behinderungen, wie sie in jeder Schule vorkommen.
3. Es besteht die Auffassung von Nichtzurückweisung, so daß typischerweise kein Schüler ausgeschlossen ist auf Grund des Verhaltens oder des Grades der Behinderung.
4. Schule und allgemeine Erziehungsplätze sind alters- und leistungsangemessen, mit kleinen, selbständigen Spezialklassen daneben.
5. Kooperatives Lernen und Methoden zur Unterweisung von Gruppen sind signifikanter Bestandteil der Unterrichtspraxis.
6. Spezielle Erziehungshilfen sind gesichert innerhalb der allgemeinen Unterrichtsklasse und in anderen integrierenden Einrichtungen.“²

Bei der Integration wird propagiert, daß autistische Kinder ein Recht haben, am regulären Unterricht teilzunehmen und daß der Kontakt zwischen diesen Schülern mit normal entwickelten die Akzeptanz wachsen und die Stigmatisierung der Behinderten reduzieren würde (Brewer und Smith 1989). In Vorschulen dienen die Schüler ohne Behinderung als Modelle für die behinderten Schüler (Cole et al. 1991)

Kinder ohne Behinderung gehen auf die Initiativen eines behinderten Kindes ein (Guralnick und Paul-Brown 1984) und gleichen das Konversationslevel dem des behinderten Kindes an (Guralnick und Groom 1988), denn die Kommunikation

¹ R. Koegel, L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 134.

² R. Koegel, L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 135.

zwischen Kindern unterscheidet sich von der Erwachsener mit Kindern (Sailor et al. 1988). Nach Mahoney et al. (1992) sollen diese Interaktionen auch die Reaktion des Kindes auf die Umwelt wachsen lassen. Behinderte Kinder werden nicht sozial integriert, wenn keine Voraussetzungen dafür geschaffen werden (Fewell und Oelwein 1990 Lamorey und Bricker 1993, McLean und Hanline 1990, Odom und McEvoy 1988). Wachsende Interaktion befördert soziale Kontakte (Russo und Koegel 1977, Strain et al. 1984). Freundschaften zwischen autistischen und normal entwickelten Kindern sollen sich leichter entwickeln (Haring 1993). Die Vermittlung sozialer Fähigkeiten gelingt bei autistischen Kindern nicht, wenn sie nicht in einer integrierten Umwelt sind (Sasso et al. 1985). Die Zunahme der Akzeptanz durch die Kameraden ist das Ergebnis der gemeinsamen Klassenerfahrungen (Asher und Taylor 1981). Die soziale Kompetenz eines behinderten Kindes ist veränderbar, aber nicht der Behindertenstatus. Wenn die soziale Kompetenz eines Kindes zunimmt, steigt auch sein sozialer Status bei den Kameraden (Guralnick 1990 b).

Zunehmende Fähigkeiten werden als ein Ergebnis integrierender Umwelt bewertet (Allen 1991, Bricker und Thorpe 1984, Goldstein et al. 1982, Ispa und Matz 1978, Odom und McEvoy 1988, Wang und Baker 1986). „Der Erwerb von Fähigkeiten wurde in einem Wechsel der Umgebung gesehen, in der es Gemeinschaftsläden für ältere Schüler gibt (Albin und Horner 1988) und Gemeinschaftseinrichtungen für jüngere Schüler (Peck et al. 1993).“^d

IEP (individualized education program) (Peck et al. 1989, übersetzt nach Koegel und Kern-Koegel, Teaching Children with Autism, S. 138 f):

„Die autistischen Kinder werden in die am wenigsten restriktive Umgebung gebracht. Die Eltern werden nicht nur über das Programm informiert, das mit ihren Kinder durchgeführt wird, sie sind auch berechtigt, Teil des Planungsprozesses zu sein und ihre Wünsche zu äußern.

Peck et al. (1993) untersuchten die erreichten Ziele bei jungen Kindern, die an zwei Gemeinschaftsfürsorgeprogrammen teilnahmen. Die Studie beachtete die Förderung von Entwicklungszielen nach dem Individuellen Erziehungsprogramm (IEP). Die Betreuer wurden durch einen Spezialausbilder unterwiesen, spezielle

¹ R Koegel, L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 139.

IEP-Zwecke in die regelmäßigen Aktivitäten einzubauen. Die Ergebnisse zeigen, daß die Kinder erfolgreich IEP-Ziele erreichen in einem gemeinsamen Förderprogramm. In einer Studie mit Schulkindern untersuchte Leinhardt (1980) den Einfluß, den ein Übergangsraum (transitionroom) auf die Lesefähigkeit von Anfängern hat. Schüler, die unter dem Durchschnitt von Pflichterfüllung und Reife lagen, wurden unausgelesen entweder in einen „transitionroom“ oder in eine normale erste Klasse mit individuellem Leseplan gebracht. Dieser Raum wird als Spezialerziehungsplatz beschrieben mit einem dreimal höheren Erwachsenen-zu-Schüler-Verhältnis als in der normalen Schulklasse. Am Ende des Schuljahres zeigte sich, daß trotz gleicher Lesefertigkeit beim Schulanfang die Schüler in den regulären Klassen Lesehöhen ungefähr eine Standardabweichung höher zeigten, als Schüler, die in der Spezialklasse waren. Dieses Ergebnis wurde teilweise auch auf die höheren Erwartungen des Klassenlehrers zurückgeführt.“

Nicht immer fördert die gemeinsame Unterrichtung die Integration. „Mainstreaming and isolation are the best friends.“⁴ Diese Einschätzung bezieht sich auf taube Kinder, aber die Autorin findet, daß viele autistische Kinder ebenfalls „taub“ sind im Sinne von seelentaub, da sie das Gehörte nicht verstehen. Integrierte, behinderte Kinder werden in der Klasse mehr als zugehörig betrachtet, als solche, die aus einer anderen Klasse kommen (Koegel 1995). Eine achtjährige Studie (Calhoun und Elliot 1977) untersuchte die gegensätzliche Wirkung in einer voll integrierten Klasse gegenüber einer Spezialerziehung. Lehrplan und benutztes Material waren für beide Einrichtungen ähnlich, die Lehrer wechselten halbjährlich, um die Lehrereinflüsse zu kontrollieren. Die Autorin sieht darin einen Störfaktor für autistische Kinder, da diese jeden Wechsel räumlich und personell nur schwer verkraften. Die Studie umfaßte 50 behinderte und 50 geistig und emotional gestörte Schüler. Dabei dürfte es sich auch um autistische Kinder gehandelt haben. Schüler, die in Regelklassen waren, schlossen im Stanford-Achievement-Test besser ab, als solche, die in separaten Einrichtungen waren, und sie zeigten auch bessere Selbstwert-Scores, als die aus getrennten Einrichtungen. Die Berichte über Interaktion und die Langzeitergebnisse scheinen vielversprechend (Russo und Koegel 1977). Es scheint, daß behinderte Kinder in einer Umwelt, die

⁴ O. A. Markwirth: Experts speak out against inclusion, Policy guidance on educating deaf students, Department of education, October 30/1992, Federal Register 57/221.

viele Gelegenheiten für soziale Interaktion bietet, am besten lernen, sich sozial einzugliedern (Guralnick und Groom 1988, Stainback et al. 1989). Je mehr Erfolge sich bei der Eingliederung in eine normale Umwelt zeigen, desto geringer werden die Vorbehalte gegenüber einer solchen Erziehung (Brown et al. 1989 a, 1991).

Kinder, die in Regelklassen integriert sind, können die Kameraden als Modelle für ihr Verhalten nehmen und fühlen sich akzeptierter, wenn sie mit gleichaltrigen, nicht behinderten Kindern aufwachsen. Diese Akzeptanz soll eine wichtige Voraussetzung für eine spätere soziale Entwicklung sein (Asher und Dodge 1986, Berndt 1982, Coie und Dodge 1983, Cowen et al. 1973, Hartup und Sancilio 1986, Ollendick et al 1992). Diese Forscher untersuchten Kinder fünf Jahre lang und fanden, daß Kinder, die von ihren Altersgenossen zurückgewiesen wurden, ein höheres Risiko für langanhaltende Verhaltensstörungen haben. Die Autorin fand in ihren nichtrepräsentativen Beobachtungen allerdings, daß autistische Kinder von den Klassenkameraden in einer kleinen Klasse größere Anteilnahme erfahren, als in einer Regelklasse.

„Wenn die Akzeptanz durch Kameraden ein kritischer Faktor für die Entwicklung ist, dann ist die Trennung von normalen Gleichaltrigen wahrscheinlich schädlich und eine weitere untaugliche Erfahrung für das Kind.“^d Die Autorin fand, daß manche autistische Kinder ihr Anderssein gerade beim Zusammensein mit anderen schmerzhaft erfahren. (Ein ihr bekanntes Kind schrieb z. B. gestützt: „ich bin dumm, ich kann nicht sprechen.“) Sie fand auch, daß in einer Kleingruppe von sprechenden und nichtsprechenden Autisten kein Kind ausgegrenzt war. Daß autistische Kinder gelehrt werden können, selbst verantwortlich für ihre Gespräche zu sein (Koegel et al. 1992, Koegel und Frea 1992) trifft nicht auf Kinder mit schweren Autismussymptomen zu. Die leichter betroffenen können allerdings, auch wenn sie sich nur gestützt ausdrücken können, eigene Gedanken äußern.

Das Zusammensein mit sich normal verhaltenden Kindern ermöglicht autistischen Kindern erfolgreicher, soziale Interaktion zu erwerben (Goldstein et al. 1992, Guralnick und Groom 1988, Odom und Strain 1986, Odom et al. 1985), aber die

¹ R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 13.

Möglichkeit nichtbehinderter Kinder mit behinderten Kontakt zu haben, ist auch vorteilhaft für die nichtbehinderten Kinder (Biklen et al. 1989, Peck et al. 1990).

„Man kann annehmen, daß, wenn solche Überlegungen in ein umfassendes Interventionsprogramm übernommen werden, autistische Kinder

1. motiviert sind, sich an schwierige soziale und theoretische Aufgaben zu wagen,
2. unterrichtet werden in komplexen, vielfältigen Aufgaben,
3. in einer regulären Erziehung und gemeinsamen Umgebung auffällige Langzeitverbesserungen stattfinden.“¹

Die Kinder sollen durch solche Interventionen lernen, als Erwachsene unabhängig zu handeln. Kehrer (1978) bestätigt für deutsche Verhältnisse diese optimistische Einschätzung allerdings nicht. Er fand nur sehr wenige erwachsene Autisten, die selbständig leben und einen Beruf ausüben konnten, der sie ernährt hätte. Einige wenig betroffene autistische Kinder sind oft kaum von den Klassenkameraden zu unterscheiden, aber „es liegen noch nicht genügend Erkenntnisse über die frühe geistige Entwicklung oder andere Charakteristika von Kinder vor, die äußerst positive Ergebnisse zeigen für zuverlässige diagnostische Hinweise (Harris 1986). Die Forschung versucht nun, spezifische Charakteristika des Kindes und der Familie und Umweltvariablen zu bestimmen, die die günstigen Ergebnisse bewirken. Es ist bekannt, daß mit einer wirksamen Verhaltensbeeinflussung alle autistischen Kinder profitieren werden.“²

Koegel (1995) nennt 11 wichtige klinische Kriterien:

1. Es gibt Veränderlichkeiten in der Symptomatik und Empfänglichkeit bei Kindern, weshalb alle Interventionen individualisiert sein sollten.
2. Die erste mögliche Intervention sollte als Hilfe gedacht sein, erste Probleme zu verhindern.
3. Die Intervention sollte zuerst in der natürlichen Umwelt stattfinden.
4. Die Motivation, die Behinderung zu überwinden, muß gefördert werden.
5. Verhaltensanalysen müssen weitergeführt werden.
6. Völlige Schul- und Gemeinschaftseingliederung muß geplant und lebenslang ausgeführt werden.

¹ R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 14.

² R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 15.

7. Elterliche Anteilnahme ist wichtig.
8. Verallgemeinerung und Aufrechterhaltung der Intervention müssen geplant und bewertet werden.
9. Koordinierung zwischen Lehrern und Eltern, die an der Intervention beteiligt sind, steigern den Erfolg des Kindes.
10. Die Unabhängigkeit des Kindes muß gefördert werden.
11. Die soziale Bedeutung der Intervention für des Kindes Lebensqualität und die der Familie muß bedacht werden.¹

Die normal entwickelten Kinder sind im Umgang mit Behinderten oft überfordert. Es werden Vorteile genannt für die nichtbehinderten Schüler, z. B. daß sie lernen, mit Behinderten umzugehen. Es ist in der Tat ein Vorteil für beide Seiten, wenn Behinderte nicht von ihnen mißhandelt und verlacht werden, der nicht gering geachtet werden darf, denn ohne Hinweise des Lehrers tun dies Kinder, wie die Autorin aus eigener Erfahrung bei der Unterrichtung von Sonderschülern weiß. Trotz dieses sehr wichtigen Vorteils darf man jedoch nicht übersehen, daß Inakzeptanz und Ausgrenzung nicht automatisch „geheilt“ werden, wenn man behinderte Kinder – und hier versteht die Autorin explizit geistig Behinderte und Autisten - in eine altersgemäße Peer-Gruppe bringt. Das chronologische Alter entspricht bei den Behinderten in den meisten Fällen nicht dem Intelligenzalter der gleichaltrigen Mitschüler. Bei Körperbehinderten ist eine gemeinsame Unterrichtung relativ leicht möglich (außer bei hochgradig schwerhörigen, tauben, blinden oder taubblinden Kindern), allerdings werden auch diese Schüler nicht an allen schulischen Aktivitäten teilnehmen können, wie die Autorin am Beispiel eines körperbehinderten Mädchens darlegt (siehe Kapitel „Gedanken zur Unterrichtung autistischer und geistig behinderter Kinder in Regelklassen“). Oft fordert die Art der Behinderung eine Spezialerziehung, da sonst das Recht des Kindes auf die ihm gemäße Schule nicht erfüllt wird. Diese Forderung, alternative Einrichtungen neben integrierten zu erhalten, scheint auch für autistische Kinder und solche mit geistiger Behinderung sinnvoll zu sein, zumindest dann, wenn in einer regulären Klasse keine Spezialkraft für dieses Kind oder diese Kinder zur Verfügung steht, was in normalen Schulen derzeit in den meisten deutschen Schulen so sein wird.

¹ R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 15.

Ein Lehrerkollegium im Enzkreis (BW) lehnte deshalb 1999 die Aufnahme behinderter Kinder mehrheitlich ab, weshalb ein großer Sturm der Entrüstung über diese „rückständigen Pädagogen“ wochenlang in der Zeitung tobte. In Wahrheit sahen diese Lehrer nur die Realität der alltäglichen Schwierigkeiten, die sie ohne spezielle Hilfe eben nicht zum Wohle aller Kinder – der behinderten wie der nichtbehinderten – hätten leisten können, denn „leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen!“ (Schiller). Bei aller Begeisterung für gemeinsame Erziehung, (die unter gewissen Vorbedingungen nachweislich erfolgreich ist), darf nicht übersehen werden, daß die kindlichen Bedürfnisse im Vordergrund der Betrachtungen stehen müssen, und es scheint oft so, als ob ideologische Einschätzungen auch im Bereich der Schule Platz greifen in der Art, daß es nur noch um die Eingliederung als solcher geht, ohne die Gegebenheiten geprüft und die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen zu haben. „Es scheint, daß Rhetorik und Werturteil die sogenannte regular-classroom-Bewegung ereilt haben, in so einem Ausmaß, daß begründete Information der wirklichen Bedürfnisse tauber Kinder ausgelöscht werden.“¹ Diese Einschätzung will die Autorin in gleichem Maße für alle behinderten Kinder übernehmen, die in ihrer speziellen Behinderung wie auch in ihren emotionalen und sozialen Bedürfnissen individuell beachtet werden müssen, da sie nur so ihr Recht auf eine ihnen gemäße Bildung und Erziehung – wie sie im Schulgesetz gefordert ist – erhalten. Das „Normalisierungsprinzip“, wonach die behinderten Kinder Bedingungen so nahe wie möglich an den Normen und Mustern der allgemeinen Erziehung finden sollen, wird heute von Befürwortern der Integration gefordert. Diese Haltung geht von einer relativ kleinen Gruppe aus, die Forderungen für Kinder stellt (Association of Severely Handicapped/TASH). Diese Gruppe meint für alle behinderten Kinder zu sprechen.

Ihre Ziele sind die Abschaffung der Spezialerziehung.

1. Die Kompetenz der behinderten Kinder zu erhöhen und
2. veränderte Haltung der Lehrer und der nichtbehinderten Schüler behinderten Kindern gegenüber zu bewirken.

„Es ist bemerkenswert, daß soziale Akzeptanz und nicht theoretische Bildung ihr (der Eltern) vordergründiges Maß für den Erfolg zu sein scheint.“² Genau die

¹ O. Cohen in: Education week, 1994, 4, S. 20.

² O. Cohen in: Education week, 1994, 4, S. 20.

ähnliche Haltung fand die Autorin auch bei einigen Eltern behinderter Kinder, die dachten, ihre Probleme könnten schon allein dadurch gelöst werden, daß ihr Kind in eine Regelklasse eingeschult wird. Dabei ist sehr wohl möglich, daß nicht einmal in einer Spezialklasse für manche Kinder der erwartete Erfolg gewährleistet ist, wie das Beispiel des als autistisch diagnostizierten Kindes beweist, das in einer Sonderschule G mit nur fünf Mitschülern das Ziel der ersten Klasse nicht erreichte, dagegen im Einzelunterricht bei der Autorin bereits nach einem halben Jahr in vielerlei Hinsicht den Stoff des 3. Schuljahres beherrschte (es konnte z. B. fremde Texte mühelos lesen und den Inhalt angeben, was in der Förderschule erst am Ende des 3. Schuljahres gefordert ist). Auch subjektiv empfand dieser Junge seine Schulzeit im Einzelunterricht als optimal. Bis zur 7. Klasse Förderschule, in der er Klassenbester war, äußerte er den Wunsch, wieder bei der Autorin in die Schule gehen zu wollen.

Der volle Zugang zur Kommunikation mit Kameraden ist entscheidend wichtig für die geistige und moralische Entwicklung von Kindern. Dieser Prozeß spielt sich in unterschiedlichen erzieherischen Anordnungen ab. Bei schwerhörigen Kindern, die Sprachschulen besuchten, wies die Forschung bei Intelligenztests Gewinne nach, die bei Kindern mit Mainstreaming-Programmen nicht gefunden werden (Koegel 1995). Da nun die Ergebnisse bei hörgeschädigten Kindern nicht auf autistische übertragen werden können, ist gerade bei diesen mit sehr unterschiedlichen Erfolgen zu rechnen – die tauben Kinder können nicht hören und die autistischen ebenfalls nicht – wenn auch aus anderen Gründen. Autisten können zwar organisch hören – sie haben oft sogar ein überfeinertes Gehör – vermeiden es jedoch „zuzuhören“, so daß zwar einerseits viel unerwünschte Information auf sie einströmt, andererseits aber auch viel relevante Information ausgeblendet wird. Es scheint der Autorin eher unwahrscheinlich anzunehmen, daß öffentliche Regelschulen eine jedem Kind gemäße Umwelt erzeugen können, dies um so weniger, als sie dies nicht einmal für alle nichtbehinderten Kinder schaffen. Viele Sozialisationsängste gehen auf diesen Umstand zurück. Fast jedes Kind freut sich auf die Schule, aber nach wenigen Wochen wollen manche nicht mehr hingehen und das trotz straffreier und pädagogisch bewährter Erziehung. Deshalb kann es nach Ansicht der Autorin für autistische Kinder nur heißen, daß sie dann in eine Regelklasse kommen, wenn sie zusätzliche Betreuung durch eine eigene geschulte Kraft erhalten. Obgleich viele eine integrierte Umwelt für alle Schüler befürworten,

einschließlich solcher mit auffallenden Behinderungen (Demchak und Drinkwater 1992, Ford und Davern 1989) gibt es auch andere Forscher, die berichten, daß diese Kinder mehr von getrennten Einrichtungen profitieren (Fewell und Oelwein 1990, Semmel und Peck 1986). Cole et al. (1991) untersuchten in einer Studie die Wirkung, die der Grad der Behinderung auf die Entwicklungserfolge von behinderten Vorschülern hatte, die entweder in integrierten Einrichtungen oder in getrennten unterrichtet wurden. Sie berichteten, daß unterbegabte Schüler in getrennten Einrichtungen wachsende Erfolge zeigten, während höher begabte in den integrierten Klassen größere Fortschritte machten. „Die Autoren nahmen an, daß die Ausgangsintelligenz (Anfangshöhe) bedeutend zu den Erfolgen der behinderten Kinder in regulären Erziehungsklassen beiträgt.“¹ Sailor et al. (1988) meinen, daß die Erfolgsdefinition bei Schülern mit auffallenden Behinderungen ein strittiges Thema sei. „Die meisten Studien melden Ergebnisse von getrennt unterrichteten autistischen und behinderten Schülern, die zumindest gleich und häufig besser sind als die Erfolge von Schülern mit integrierter Umgebung (Heller 1982).“²

Jenkins et al. (1985) untersuchten die Wirkung von integrierten Einrichtungen auf Sprache, Bewegung und soziales Verhalten von 36 weniger behinderten Vorschülern.

In dieser Untersuchung wurde eine Gruppe in einem getrennten Klassenzimmer betreut, während die andere eine Vorschule besuchte gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern (Verhältnis 2:1 behinderte Kinder zu normal entwickelten Kindern). Das „Modell der Nähe“ war so angeordnet, daß die normal entwickelten Kinder gleich behandelt wurden wie jedes relativ höher begabte behinderte Kind. Die Ergebnisse legen nahe, daß die Einbeziehung normal entwickelter Schüler die Entwicklungsergebnisse der behinderten Kinder weder beeinträchtigten noch steigerten, weshalb die Autoren schlossen, daß eine Besserung der verzögerten Entwicklung im Zuge der Integration mehr als Nähe verlangt. *Die Beachtung lehrplanmäßiger Faktoren zusammen mit spezifischen kindlichen Charakteristika, wobei besonders der Behinderungsgrad zu beachten ist, mag zusammengefaßt zu den wissenschaftlichen Ergebnissen der Kinder mit Autismus und anderen Behin-

¹ R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 139.

² R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 139.

derungen, die sich in regulären Klassen befinden, beitragen.*¹ Es wird auch auf die Schwierigkeit bei der Integration bestimmter Schüler hingewiesen, die mehr individuelle Erziehungstechniken in der normalen Klasse erfordern (Gerber und Semmel 1985). Gerber (1988) sagt, daß es *eine Erziehungstoleranz gibt, die umreißt, was ein Lehrer zu lehren bereit ist. Im normalen Klassenverband brauchen die Schüler eine relativ homogene Erziehungstoleranz. Schüler, die Unterweisung jenseits dieser Ausbildung verlangen, (also spezieller Förderung bedürfen; die Autorin), können von einem bestimmten Lehrer in einer bestimmten Klasse als nicht bildbar angesehen werden. Dies zeigen Berichte, wonach Lehrer die Unterweisung nicht ändern, wenn die Begabungshöhe der Schüler sehr unterschiedlich ist (Semmel et al. 1986). Diejenigen, die für volle Integration sind, geben zu, daß die grundsätzlichen Lehrelemente, die Spezialerziehung und reguläre Erziehung effektiv machen, sehr ähnlich sind (Fleming et al. 1991). Deshalb können Methoden entwickelt werden, die den autistischen Schüler oder einen mit anderen Behinderungen in die reguläre Erziehungsumwelt integrieren. Dies ist notwendig, weil Mainstreaming nur für einen Teil des Tages keine erfolgreiche Methode war, um sowohl Belehrung als auch Integration zu ermöglichen.

Wang und Birch (1984 a) diskutieren das, wenn sie schreiben, daß die vorherrschende Praxis, auffällige Schüler in Regelklassen aufzunehmen und sie dann wieder zu einem Spezialunterricht in einen anderen Raum mit speziell ausgebildeten Lehrern zu schicken, ein Hauptgrund sein kann für die dürftigen und widersprüchlichen Ergebnisse der meisten Studien über Mainstreaming. Es wird argumentiert, daß Teilmainstreaming zum gleichen Ergebnis führt, wie Erziehung in geringster eingeschränkter Umgebung. Unter diesen Bedingungen ist es unwahrscheinlich, daß behinderte Kinder ganz Teilnehmer in der Schule oder am intellektuellen Leben der Normalklasse sind. Was immer auch für soziale und verhaltensmäßige Vorteile entstehen mögen, sie sind wahrscheinlich verwässert (nach Wang und Birch 1984 b, S. 393).*²

Mainstreaming nur zu bestimmten Tageszeiten war nicht so erfolgreich wie erwartet. Der Trend geht zur vollen Eingliederung als Mittel zur Erleichterung des Erfolges, schreibt Koegel/Kern-Koegel. Weil empirische Daten, die die Eingliede-

¹ *-* R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 139.

² *-* übersetzt nach R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 140 f.

rung behinderter Schüler untersuchten, selten sind, wird die Eingliederung aufgrund von Werturteilen befürwortet (Simpson und Sasso 1992). Folgende Untersuchung wird in Koegel und Kern-Koegel (Teaching Children with Autism, S. 141) vorgestellt:

Wang und Birch (1984 a) untersuchten Schülerleistungen und Klassenverhalten bei behinderten Kindern, die ganz in Regelklassen integriert waren und solchen, die nur teilweise gemeinsam unterrichtet wurden. 11 Schüler waren in jeder Versuchsanordnung. Die voll integrierten Schüler erhielten morgens Klassenunterricht nach einem individualisierten Lehrplan. Die teilweise integrierte Gruppe war morgens in einer Spezialklasse und nachmittags wurde sie in einer regulären Klasse unterrichtet. Die voll integrierten Schüler zeigten Gewinne bei selbständiger Arbeits- und Aufgabenzeit und generalisierten Verhaltensweisen, wenn nachmittags der individuelle Lehrplan nicht benutzt wurde. Die andere Gruppe zeigte kein auffallend anwachsendes Zeitarbeitsverhalten, weder im separaten Raum, noch nachmittags in der gemeinsamen Umgebung. Sie zeigten jedoch Verbesserungen in freien Arbeiten in der Sonderklasse, generalisierten diese Verhaltensweisen aber nicht in der gemeinsamen Umgebung. Voll gemeinsam unterrichtete Schüler waren anfangs leicht schlechter im Lesen und Rechnen, waren aber am Ende der Studie besser, als die nur teilweise gemeinsam unterrichteten Schüler. Diese Studie legt nahe, daß voll integrierte, behinderte Schüler erhöhte Wissensfähigkeiten und verbessertes Verhalten in der Klasse zeigen, als die teilweise gemeinsam unterrichteten Kameraden. Eine wichtige Rolle spielte auch der angepaßte Lehrplan bei den voll integrierten Kindern. Dieser könnte so wichtig sein, wie die Klasse. Koegel und Kern-Koegel (Teaching Children with Autism, S. 146) schreiben, daß diejenigen, die mit autistischen Kindern befaßt sind, aufpassen müssen, daß die Begeisterung für integrierte Einrichtungen nicht Vorrang hat vor dem wichtigen Ziel der angemessenen Erziehung.

Die Autorin widerspricht aus eigener Erfahrung der Meinung, daß autistische und anders behinderte Kinder schon allein deshalb von den nichtbehinderten Mitschülern akzeptiert sind, weil sie mit diesen zusammen sind. Wenn die Akzeptanz von Gleichaltrigen ein wichtiger Faktor für eine spätere normale Entwicklung ist (Asher und Dodge 1986, Berndt 1982, Coie und Dodge, 1983, Coie et al. 1992), so stellt die Autorin die Frage, ob sich ein behindertes Kind nicht unter behinderten Mitschülern auch, oder sogar mehr akzeptiert fühlt, als unter normalen Kindern.

Ist es nicht auch so, daß es täglich mit seinem Versagen (trotz guten Willens aller Beteiligten) und seinem Anderssein in weit höherem Maße konfrontiert wird, als unter ähnlich behinderten Kindern? Wichtig ist für jedes Kind, den geeigneten Weg zu finden.

Schüler haben das Recht, gemeinsam unterrichtet zu werden (Rogers 1993). Meyers et al. (1975) sehen in Integration eine Praxis, die variiert vom Aufenthalt des Schülers während der halben oder der ganzen Zahl der Schulstunden ohne besondere Hilfe. Odom und McEvoy (1988) verstehen unter Integration eine gemeinsam mit Spezialerziehung verbundene Praxis.

Andererseits können auch nichtbehinderte Kinder in Klassen und Programme, die ursprünglich für behinderte Kinder entworfen wurden, einbezogen werden. Dies geschieht in Vorschuleinrichtungen, wo nichtbehinderte Kinder als Modelle für die behinderten dienen (Cole et al. 1991, Jenkins et al. 1985) Völlig integrierte Schüler können spezielle Erziehungshilfen erhalten, die aber oft schon im regulären Unterricht gegeben sind (Brown et al., 1989 a, b).

Alle von Sailor (1991) und Burrello und Wright (1993) entwickelten Grundelemente für Mainstreaming sind in den normalen Klassen noch nicht gegeben, weshalb ein behinderter und besonders ein autistischer Schüler dann keinen Gewinn von Integration hat, wenn er einfach nur „dabei“ ist. Darauf weisen auch die Richtlinien des Kultusministeriums hin: „Bei der Bildung von Lerngruppen/Klassen/Stufen bzw. bei der Aufnahme schwerstbehinderter Schüler in bestehende Lerngruppen innerhalb der bestehenden Sonderschultypen sind unter Berücksichtigung der pädagogischen Situation der Schule die altersgemäßen Ansprüche, das individuelle Lernverhalten, die körperliche Entwicklung und das Sozialverhalten zu bedenken“ (Sonderschule-Richtlinien, S. 9). Diese Aussage betrifft die verschiedenen Sonderschularten, wie viel mehr sind diese Aspekte erst bei der Eingliederung behinderter Kinder in Regelklassen zu berücksichtigen! Dies bedarf sehr sorgfältiger Planung und Kenntnis der realen Situation, da sonst ein weiteres Experiment an Kindern stattfindet, wie Prof. Lempp (1973) im Hinblick auf den schnellen Wechsel von Methoden und Lehrplänen formuliert: „Schädliche Massenexperimente mit Kindern.“

An anderer Stelle dieser Arbeit werden Einrichtungen genannt, die für autistische Kinder geeignet sind aber auch positive Ergebnisse bei integrativer Unterrichtung, die unter entsprechenden Vorbedingungen erreicht werden.

Laut Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ befinden sich die meisten autistischen Kinder in Sonderschulen für geistig Behinderte, Lernbehinderte, Körperbehinderte, Gehörlose und Sprachbehinderte. Nur wenige besuchen die normalen Regelschulen oder Waldorfschulen. Zur Zeit gibt es die beiden Möglichkeiten:

1. Sonderschulen mit vielen Sonder-Fördermöglichkeiten,
2. Integration.¹

Die Sonderschule G für geistig Behinderte bietet 4 Förderstufen mit anschließender Werkstatt als Vorbereitung für die Behindertenwerkstatt. Deshalb ist die Chance, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu gelangen, gering, wenn auch nicht ausgeschlossen.

Es besteht in diesen Schulen kein Leistungsdruck, Lerninhalte werden im Bereich der lebenspraktischen Bewältigung und weniger in den Kulturtechniken vermittelt. Wichtig ist die Einübung der sozialen Integration in einer Kleinstgruppe von 5 bis 6 Schülern. Oft fühlen sich die Kinder in der Regelklasse verloren, wenn nicht die erforderlichen Voraussetzungen speziell für autistische Kinder gegeben sind. „Es gibt auch Eltern, die ihr Kind aus der Integration zurück in die Schule für geistig Behinderte bringen, weil hier der Leistungsdruck nicht gegeben ist.“²

In Schulen für lern- und verhaltensauffällige Kinder wird als nachteilig für autistische Kinder angegeben: häufiger Lehrerwechsel und Mitschüler aus unterschiedlich belasteten Familien, denen der Autist in den verbalen und physischen Auseinandersetzungen nicht gewachsen ist. Eine beschützende Atmosphäre, wie sie das autistische Kind braucht, ist im derzeitigen Schulbetrieb nicht gewährleistet, weshalb nach Ansicht der Autorin zuerst das Beet bereitet werden muß, ehe man die empfindliche Pflanze hineinsetzt.

Nach einer Umfrage unter Eltern von Dumke et al. (1989) fand das Grundkonzept schulischer Integration eine breite Zustimmung bei den Eltern, am wenigsten allerdings bei denen der Hauptschüler. Die Entwicklungsmöglichkeit behinderter Kinder wird dagegen von diesen Eltern am günstigsten beurteilt, nämlich daß die Sonderschulen weiterhin für die schweren „Fälle von Behinderung benötigt werden und daß nur Schüler mit leichteren Behinderungen die Regelschule besuchen

¹ Autismus, Mai 49/00, S. 40.

² Autismus, Mai 49/00, S. 40.

sollten, weil vor allem der Unterricht in der Regelschule geistig behinderte Kinder erheblich von vorne herein überfordert¹.

Der Wunsch nach gemeinsamer Beschulung und nach Kontakten behinderter Kinder mit nichtbehinderten ist bei Eltern von Kindern ohne Behinderung wesentlich geringer, als bei Eltern behinderter Kinder (Breitenbach und Ebert 1988). Eltern nichtbehinderter Kinder „sehen durch die Integration vor allem die Dimension des ‚Lernens sozialen Verhaltens‘ ihrer eigenen Kinder gefährdet“², was nicht zutrifft. Mitschüler erlernen eher soziale Fähigkeiten und werden für die Probleme des autistischen Kindes sensibilisiert, was wiederum die eigene Persönlichkeitsentwicklung günstig beeinflusst. „Die Integration Körperbehinderter wird signifikant besser beurteilt, als die Integration geistig behinderter Kinder.“³

In Kopenhagen erhalten 10 % der Kinder eine Sondererziehung (wenn man alle Hilfen berücksichtigt), aber nur 3 % sind in Spezialklassen.⁴

In einer Tabelle über die Anzahl dänischer Sonderschüler sind autistische Kinder überhaupt nicht aufgeführt, allenfalls unter der Rubrik „andere“⁵.

Aber auch für Dänemark wird erwartet, „daß insgesamt nicht etwa mehr und mehr Kinder einer integrierten Erziehung zugeführt werden, sondern im Gegenteil eine mehr und mehr zunehmende Anzahl von Kindern in Sonderschulklassen isoliert werden“⁶. Bemerkenswert ist, daß die größte Zuwachsrate der Sonderbeschulung die Klassen für verhaltensgestörte Kinder betrifft. „Es sei hier festgestellt, daß die Anzahl der Kinder in diesen Sonderschulklassen seit 1970 weiterhin stark zugenommen hat.“⁷

Bewertung:

Es gibt Kinder, die sich in der Klasse wohl fühlen und insofern auch vom Zusammensein mit anderen profitieren. Es gibt aber auch Kinder, „die von den Bedingungen, unter denen schulische Integration in der Bundesrepublik erfolgt, erheblich überfordert werden. Für diese Kinder kann eine Klasse für Schüler mit

¹ Dumke et al.: Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern, S. 53.

² E. Breitenbach und H. Ebert: Die Schule für geistig Behinderte aus der Sicht der Eltern, S. 9.

³ H. Reicher: Zur schulischen Integration behinderter Kinder, S. 211.

⁴ Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, 2. Neustifter Gespräche für Sozialpädiatrie, September 1973, S. 2.

⁵ Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, 2. Neustifter Gespräche für Sozialpädiatrie, September 1973, S. 2.

⁶ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädagogik, Band 3, S. 3.

⁷ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädagogik, Band 3, S. 3.

autistischer Behinderung einen Rahmen darstellen, der günstigere Entwicklungsbedingungen bietet.¹ Eine solche Klasse beschreibt die Autorin im Kapitel „Besuch einer Autistenklasse mit vier Kindern“. „Diese Kinder (sind) nur bedingt fähig, spontan aus Erfahrungen zu lernen, sie also in einem erhöhten Maße auf ein strukturiertes Lernangebot und auf effektive methodische Hilfen angewiesen sind.“² Speck (1975) unterscheidet zwischen personaler und sozialer Integration. „Unter personaler Integration läßt sich das Erschließen der Persönlichkeit verstehen. Dazu gehört insbesondere das Einfügen der gegebenen Behinderung in das Lebenskonzept, das Finden der Ich-Identität ..., das Kompensieren von Leistungsschwierigkeiten. ... Soziale Integration, von der personalen nicht zu trennen, ist gerichtet auf das Eingliedern des einzelnen in bestehende soziale Gruppen, auf die partielle Partizipation am sozialen Ganzen, auf die Übernahme sozialer Rollen und die Sicherung der sozialen Zusammengehörigkeit oder Solidarität.“³

Die Forderung des Deutschen Bildungsrates der Lehrer in den Grundschulen, die Lehrer sollten mindestens drei Stunden für einen zusätzlichen Unterricht für die Schüler mit Lerndefiziten haben, kann für autistische Kinder kein brauchbares Angebot sein, wie die Autorin weiß. Auch die Forderung, daß auf allen Schulstufen „Förderunterricht in Förderkursen“ eingeführt werden soll, ist für autistische Kinder keine Alternative. Keines der von der Autorin beobachteten echten autistischen Kinder mit ausgeprägten Symptomen wäre in der Lage, dem Unterricht ohne persönliche Betreuung einer Schulbegleitung zu folgen. Die Forderung, jedem autistischen Kind eine solche beizugeben, ist also unabdingbar. Deshalb empfiehlt der Deutsche Bildungsrat auch „pädagogisch-therapeutische Stationen“ außerhalb der Schule für Kinder, die so gestört sind, daß sie weder in der Lerngruppe, noch in Förderkursen bei voller Integration genügend gefördert werden können. Das Ziel ist aber nach der Therapie eine Rückführung in eine Regelklasse. Inwieweit dies bei autistischen Kindern realisierbar ist, erscheint fraglich. Der Autorin liegen hierüber keine Erkenntnisse vor, wohl aber solche, daß Kinder aus Regelklassen wieder in die Sonderschule G kamen. „Wir betrachten die soziale Integration der sog. behinderten Kinder und Jugendlichen als ein Hauptziel ihrer

¹ E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 55.

² K. Hagemeister: Geistigbehindertenpädagogik, S. 75.

³ O. Speck (1975): Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München, S. 15.

Erziehung.“¹ Speck (1975) schreibt wiederholt von „sogenannten Behinderten“. Sind diese nun behindert oder nicht, wenn ja, sollte man sie als Behinderte bezeichnen oder wäre ein anderer Ausdruck zutreffender, etwa Deviante oder nicht der Norm-Entsprechende oder Anormale oder gar „Verhaltensoriginelle“ – wie sie in Hessen bezeichnet werden. Durch das Wort „sogenannte“ wird der Status in Frage gestellt und eine Diskriminierung, die in der Bezeichnung „Behinderte“ gesehen wird², wird dadurch verstärkt.

Integration aus Sicht der Autorin

Das bloße Nebeneinander von Behinderten und Nichtbehinderten ist im Grunde nicht als Integration zu bezeichnen, obgleich der Begriff in diesem Sinne auch von der Autorin verwendet wird. Auch wenn die Mitschüler das autistische Kind in ihrer Mitte dulden, ist es deshalb noch nicht integriert, auch nicht, wenn sie ihm Privilegien zubilligen, die ihm, aber nicht ihnen eingeräumt werden (mitten in der Stunde spazieren gehen, lachen ohne Grund, keine geforderte Leistung im Unterricht erbringen müssen, u. a. m.). Dies alles sind Voraussetzungen, die eine Integration ermöglichen, aber eine echte Integration bedeutet eben wirklich darin sein und nicht bloße Anwesenheit. Eine Lehrerin sagte zur Autorin: „Die autistischen Kinder sind nicht integriert, sie begleiten die Klasse.“ Eine andere sah sie jedoch schon deshalb als integriert an, wenn sie sich äußerlich eingliedern können mit Hilfe der Betreuung.

Integration wird sehr unterschiedlich definiert. Hillenbrand (1999) führt acht unterschiedliche Definitionen an³. Die Autorin verwendet den Begriff für die gemeinsame Unterrichtung von autistischen Kindern mit Schülern der Regelklasse. Auch wenn sie nicht erwartet, daß diese Kinder mehrheitlich Abschlüsse in diesen Schularten erreichen, ist es doch nicht von vornherein auszuschließen, daß sie sie eventuell erreichen können. Selbst wenn nur Teilziele erreicht werden, ist es als

¹ O. Speck in: Fortschritte zur Sozialpädiatrie, Band 3, S. 25.

² Menschen sind darauf angewiesen, auch verbal Differenzierungen zu treffen, um faktische Unterschiede zu bezeichnen. Was also sollen Termini wie sog. Ärzte (das wären Kurfuscher und Scharlatane) oder sog. Asylanten (das wären Scheinasylanten). Sind da nun Ärzte oder Asylanten gemeint? Das „sog.“ wirkt abwertend.

³ C. Hillenbrand: Die Taktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, S. 231.

Erfolg zu werten. Nach heutiger Einschätzung der Autorin wird keines der von ihr besuchten Kinder einen vollgültigen Abschluß von Realschule oder Gymnasium erreichen, aber die in der Sonderschule L und die in der Hauptschule. Das Recht eines jeden Kindes, die ihm gemäße Bildung zu erhalten, wird heute noch nicht überall verwirklicht, auch wenn laut Kultusministerkonferenz die Förderung autistischer Kinder Aufgabe aller Schularten ist. Durch den sogenannten Ressourcenvorbehalt der Länder, der nur bei entsprechender sonderpädagogischer Ausstattung die integrative Beschulung zuläßt, wird vielen Kindern der Zugang in für sie geeignete Schulen verwehrt. Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1977), kann die Schule aus finanziellen, organisatorischen und persönlichen Gründen die Integration eines Kindes ablehnen. Wie die Autorin aus eigener Erfahrung weiß, geschieht dies nicht selten. Allerdings sind die Ablehnungsgründe eines Kollegiums berechtigt, denn niemand - am wenigsten dem autistischen Kind - ist damit gedient, ein autistisches Kind ohne zusätzliche Betreuung und Arbeitsmittel in eine Regelklasse zu bringen. Die Ablehnung eines Lehrerkollegiums wird von den Eltern oft als persönliche Ablehnung des Kindes empfunden. Die Behebung der Ausstattungsmängel liegen aber nicht in der Verantwortlichkeit der Schule, sondern in der des Schulträgers. Auf diesem Gebiet fand die Autorin noch einen großen Nachholbedarf. Zu den sogenannten „einzelfallbezogenen Hilfen“ gehört in erster Linie eine Begleitperson, die dem Kind die Bewältigung der schulischen Anforderungen ermöglichen hilft. Die Autorin sah keinen Fall, in dem ein Kind mit ausgeprägtem Autismus den Unterricht ohne diese Hilfe hätte bewältigen können.

Ziel ist, daß sich das autistische Kind den Klassenkameraden anpaßt und nicht umgekehrt. Ein autistisches Kind schrieb auf dem PC: „wer eine Schule besuchen will, sollte sich darüber im klaren sein, daß von ihm auf jeden fall anpassung und disziplin verlangt wird.“¹ - „Doch nicht alle Versuche, Kinder mit autistischer Behinderung an integrativen Schulen zu unterrichten, verlaufen bis zum Ende der Schulpflicht erfolgreich.“² Die Autorin nennt dazu das Beispiel von Natalie, die aus der Grundschule mit Begleitung ins Gymnasium kam. Schon im ersten Jahr scheiterte sie dort und wurde in die Schule für Geistigbehindete überwiesen. Selbst da konnte sie nicht bleiben und kam nach wenigen Monaten in ein Heim.

¹ E. Grüning (Hrsg.): Gemeinsam lernen, S. 48.

² E. Grüning (Hrsg.): Gemeinsam lernen, S. 50.

Ob das Versagen an den sich in dieser Zeit negativ entwickelnden familiären Beziehungen lag (Vater trennte sich von der Familie, Mutter unternahm Suizidversuch), ist ungeklärt. Es könnte allerdings auch sein, daß vor Einweisung ins Gymnasium nicht sorgfältig genug geprüft wurde, ob ein solcher Schritt für Natalie in Frage kommt.

Das Lernvermögen des Kindes muß bekannt und durch Teilnahme am Unterricht in der neuen Schule getestet sein. Die Kollegen der abgebenden und der aufnehmenden Schule müssen vorher in Kontakt treten und bekannte und eventuell zu erwartende Probleme besprechen. Auch die neuen Mitschüler sollen informiert sein und vor allem darf das autistische Kind weder durch den Unterrichtsstoff, noch durch die neue Situation zu sehr überfordert sein. Dies läßt sich auch in einem längeren Zeitraum klären, in dem das autistische Kind die neue Klasse besucht. Wenn autistische Kinder in Regelklassen scheitern, liegt es meist weniger am Unterrichtsstoff, als an der emotionalen Überforderung. Es gibt durchaus Beispiele dafür, daß autistische Kinder von sich aus den Einzelunterricht dem Klassenunterricht vorziehen. Auch das von der Autorin unterrichtete Kind äußerte wiederholt diesen Wunsch. „So wurde die Gastschülerschaft auf Wunsch des Schülers nach einiger Zeit zugunsten eines verstärkten Fachunterrichtes in Einzelsituationen in seiner Schule aufgegeben.“^d Bei Kindern, bei denen dies über einen längeren Zeitraum überprüft wurde, durch immer mehr Teilnahmestunden an der neuen Schule, konnte die Autorin später kein Versagen feststellen. Norbert z. B. besuchte drei Jahre lang stundenweise den Unterricht der Realschule, obwohl er offiziell noch Schüler der Sonderschule G war. Erst seit diesem Schuljahr wurde er ausgeschult und ganz in die Realschule eingeschult. Nachmittags besucht er aber weiterhin die Sonderschule G, wo das Absetzen der Stütze mit ihm trainiert wird.

Manche Kinder, die eine weitgehend unauffällige Schullaufbahn hatten, werden in der Pubertät „schwierig“. Jane (mit der Diagnose Asperger-Autismus) z. B. lebte bei Pflegeeltern und besuchte Grund- und Hauptschule ohne Schulbegleitung. Auffällig in ihrem Verhalten war hauptsächlich, daß sie alle Mülleimer im Ort durchsuchte und Abfälle aß, was die Pflegeeltern empörte, da dieses Verhalten den Verdacht erweckte, das Kind bekomme nicht genug zu essen. Trotz Therapie

¹ Schirmer, B.: Workshop 1: In der Schule geht es mir gut, auch wenn es manchmal langweilig ist, S. 36 f.

änderte sich dieses Verhalten nicht. Nach erfolgreichem Hauptschulabschluß scheiterte Jane in jeder begonnenen Lehre, wobei der Autorin berichtet wurde, daß sie absichtlich alles falsch gemacht habe (z. B. habe sie in einer Gärtnerei Setzlinge umgekehrt in die Erde gesteckt). Jane wurde dann in ein Heim für geistig Behinderte überwiesen. Ob sie dort am richtigen Platz ist, kann bezweifelt werden. Sie führt dort einfache Arbeiten aus, die wohl ihrer Intelligenz nicht entsprechen. Dies ist ein Beispiel dafür, daß Integration nicht immer zu einem „sozialtüchtigen“ Leben führt. Die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche teils in allgemeinen und teils in Sonderschulen zu unterrichten besteht in Baden-Württemberg (Kulturministerium). Kinder aus der Sonderschule G können durch die FC (Facilitated Communication) zeigen, daß sie höhere Bildungsangebote brauchen und deshalb in Regelschulen überwechseln, allerdings zunächst nur stundenweise. Ein Junge erhielt z. B. im 1. Jahr einmal wöchentlich Unterricht in verschiedenen Fächern, im 2. Jahr bekam er zwei Tage Unterricht im Gymnasium und im 3. Jahr drei Tage pro Woche. Erst im 4. Jahr nahm er in zwei Hauptfächern (Französisch und Mathematik) an allen Unterrichtsstunden teil mit Begleitung einer Sonderschulpädagogin seiner Sonderschule G, der er offiziell noch immer angehörte. Es gibt allerdings Kinder und Jugendliche, wie die Autorin weiß, die einen so häufigen Wechsel schwer verkraften und dadurch zusätzlich gestreßt sind. Dieser Streß verstärkt sich noch, wenn die Betreuungsperson wechselt. Ein von der Autorin besuchter Gymnasiast akzeptierte die neue Stützperson nicht, so daß die Mutter mit in den Unterricht mußte, um den Jungen zu stützen. Dies wird allerdings von der Fachberaterin für Autismus negativ bewertet, da der Junge nicht die Mutter auch noch in der Schule haben soll. Haus und Schule sollten getrennt sein, sonst könne er sich nicht von der Mutter lösen. Ein anderer Junge besucht den Unterricht einer Klasse an drei Wochentagen, montags mit einer Heilpädagogin, dienstags vier Stunden mit einer Sonderschullehrerin und freitags drei Stunden mit einer Studentin. In der 12. Klasse nimmt er an den Fächern Englisch, Deutsch, Geschichte und Mathematik teil. Die Autorin findet den häufigen Wechsel der Begleitpersonen nicht günstig, ein autistisches Kind muß sich täglich auf eine andere Person umstellen, auch wenn der zeitliche Wechsel der Person gleich bleibt. Sie sah einen anderen Jungen, der schon große Schwierigkeiten hatte, sich auf einen

neuen Zivildienstleistenden einzustellen.¹ Bei der Integration autistischer Gymnasiasten wurden folgende Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung festgestellt. „Sie haben ihr Selbstbewußtsein und ihr Selbstwertgefühl gesteigert. Sie zeigen größere Zuverlässigkeit in der Einhaltung bekannter Verhaltensregeln. Sie bemühen sich in höherem Maße um soziale Anpassung. Sie zeigen mehr Eigeninitiative bei der Anbahnung sozialer Kontakte. Sie zeigen Fortschritte hinsichtlich der Handlungskompetenz. Sie bewältigen alltägliche Verrichtungen mit größerer Selbständigkeit. Sie zeigen eine Abnahme aggressiver Verhaltensweisen. Sie zeigen insgesamt eine größere Frustrationstoleranz.“²

Ein Junge, der wöchentlich vier Tage das Gymnasium besucht, schreibt mit FC gestützt: „Ich gehe sehr gerne dort hin und würde jetzt sehr gerne mehr Stunden dort hingehen. Ich gehe in die Englischstunde und zur Mathematik. In Englisch verstehe ich alles und finde es sehr leicht, Mathematik verstehe ich nicht so gut, aber ich lerne es.“³ Nun darf nicht vorausgesetzt werden, daß alle Kinder solche Fortschritte und vor allem nicht bei jeder der aufgeführten Aussagen machen, aber jeder kleine Fortschritt ist in diesem Zusammenhang als positiv zu bewerten. Ein der Autorin bekannter Junge im Gymnasium gewann tatsächlich so viel Selbständigkeit, daß er die Betreuungsperson nach acht Wochen ablehnte und seitdem ohne sie den Unterricht bewältigt. Ein anderer, ebenfalls der Autorin bekannter, ist allerdings auch in der 12. Klasse des Gymnasiums ganz auf den Betreuer angewiesen, hat aber Fortschritte hinsichtlich der Handlungskompetenz und der sozialen Anpassung, nicht aber in dem Aufbau von Kontakten gemacht.

Unter Kooperation versteht man solche Situationen, „in denen Schülerinnen und Schüler einer Klasse der Förderschule und einer Klasse der Grundschule gemeinsam unterrichtet werden, um eine Binnenstruktur eines Klassenverbandes herzustellen, wo die Lernhandlungen so strukturiert sind, daß sachbezogene Kommunikation und Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern an einem Unterrichts-

¹ Es ist überhaupt zu fragen, warum in diesem Fall Zivildienstleistende eingesetzt werden. Möglicherweise soll dem 18jährigen Gymnasiasten ein etwa gleichaltriger Jugendlicher an die Seite gestellt werden. Die Autorin merkt an, daß der Stützer grundsätzlich ausgebildet sein soll, was man bei einem Zivildienstleistenden, der kurz vom Vorgänger eingewiesen wird (der seinerseits auch nicht ausgebildet worden war), kaum voraussetzen kann.

² B. Küpperfahrendberg: Beschulung autistischer Kinder in der Regelschule, S. 70.

³ D. Sebastian: Wie es mir im Gymnasium geht, was ich dort tue und welche Schwierigkeiten ich dort habe, in: Bunter Vogel, Zeitschrift für gestützte Kommunikation 6/2001, 15, S. 12.

gegenstand möglich werden“¹. Dies ist zwar das erklärte Ziel, die Erreichung desselben ist jedoch nicht selbstverständlich und gelingt eigentlich bei keinem von der Autorin beobachteten Kind, was nicht in der Einstellung der Mitschüler seinen Grund hat, sondern in der geringen oder vollständigen Unfähigkeit des autistischen Schülers zur Interaktion.

Jede Schulleitung, die ein autistisches Kind aufnimmt, muß nicht nur die Zustimmung der betroffenen Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers der Klasse haben, in die das Kind wechselt, sondern möglichst auch die des gesamten Kollegiums. Das Kind wechselt ja im Idealfall in weitere Klassenstufen dieser Schule mit anderen Lehrkräften. Die Autorin erlebte auch, daß Fachlehrer das Kind unterschiedlich belastend empfanden, was bis zu offener Ablehnung ging („ich möchte wissen warum du da bist“ oder „wenn du die Störung nicht unterläßt, gehst du zurück in die Sonderschule“). Auch die Zustimmung der Eltern der anderen Schüler ist günstig, damit es nicht zu den im Elternabend geäußerten Befürchtungen kommt. Dabei wäre eine Aufklärung der Eltern vor der Aufnahme des autistischen Kindes in die Klasse hilfreich. Auch wenn dadurch nicht alle Zweifel beseitigt werden, könnten doch die größten Diskrepanzen zwischen Zustimmung und Ablehnung gemildert werden. Im Gymnasium war es für alle autistischen Schüler schwierig, die Räume zu wechseln, aber auch die Umstellung von einer Lehrkraft auf eine andere fiel den Kindern schwer. Ein nichtsprechender Asperger-Autist zeigte z. B. eine deutliche Präferenz des Mathematiklehrers, indem er immer laut lachte, wenn er die Lösung wußte, so wenigstens deutete es der Lehrer. Dann gibt es bei den autistischen Kindern wie bei allen Schülern wohl auch „Lieblingsfächer“. Ein Junge überträgt z. B. die Ablehnung des Faches Mathematik auch auf die Lehrerin, der er seine schlechte Arbeit vor die Füße warf, während er die Kunsterzieherin sehr schätzte. Der kooperative Unterricht kann sich wegen des gefächerten Stundenplans als schwierig erweisen.

Die Lern- und Leistungsvoraussetzungen weichen sehr oft von der Norm ab. „Eine Differenzierung, die im kooperativen Unterricht den geistig behinderten Schülerinnen und Schülern entspricht, ist kaum möglich (Kleisel 1996).“² Dasselbe gilt auch für autistische Kinder. Weil die autistischen Kinder meist nicht an allen Stunden teilnehmen und außerdem viel mit sich selbst zu tun haben, da sie auf

¹ E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 76 f.

² E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 84.

sich bezogen sind, gehen ihre Kontakte kaum über die mit der Betreuerin hinaus. Es ist also nicht in erster Linie die (kurze) Dauer der Teilnahme, die die autistischen Kinder auf ihrer „Insel“ verharren läßt. Die von der Autorin gesehenen Kinder, die den Unterricht ohne Begleitung besuchten, hatten einen Nebensitzer, ein Kind wollte auf eigenen Wunsch einen Tisch für sich allein an der Wand des Klassenzimmers haben, alle anderen saßen neben der Begleitung, meist sogar in einer separaten Bank. Wenn es einen Nebensitzer gab, wurde dieser vom autistischen Kind nicht beachtet, es war ausschließlich auf die Schulbegleitung bezogen. Auch der Nebensitzer ignorierte das autistische Kind, d. h., er suchte ebenfalls keinen Kontakt, hob allenfalls einmal ein heruntergefallenes Buch auf, wofür sich der Schulbegleiter bedankte, nicht das autistische Kind. Das Ziel ist ein gemeinsames Leben und Lernen von autistischen Kindern der Regelklasse. Dabei wird vom autistischen Kind mehr verlangt, als von den Mitschülern. Dieses soll sich nämlich, wie eine Lehrkraft der Autorin sagte, an die anderen anpassen und nicht diese an das autistische Kind. Allerdings wird auch von den Kameraden Rücksichtnahme und eine gewisse Großmut erwartet. Diese werden nach Beobachtung der Autorin auch von den Kindern der Klasse aufgebracht. Es zeigte sich auch in keiner Klasse ein Kind durch die Verhaltensweisen des autistischen Kindes gestört (lärmende Symptomatik, Herumlaufen, auf den Stuhl steigen). Alle Kinder waren allerdings zunächst abwartend und eher zurückhaltend, akzeptierten aber recht schnell das Kind so wie es ist. Man kann feststellen, daß die gemeinsame Unterrichtung sich auf die Klassenkameraden hinsichtlich des Lernens nicht beeinträchtigend auswirkt. Die Zurückhaltung und Distanz im Umgang bleibt allerdings bestehen. Kontakte waren äußerst selten. Dadurch, daß autistische Kinder mit schwerer Symptomatik eine Betreuung haben, werden sie von den anderen wohl nur als Einheit mit dieser wahrgenommen und denken wohl deshalb, daß sie dem Kind wenig Unterstützung anbieten müßten, da es diese ja durch die Schulbegleitung erhält. Sie überwacht das Unterrichtsgeschehen, „transformiert“ den Stoff und versucht Störungen zu unterbinden. Ein Zivildienstleistender schrieb den Unterrichtsstoff für einen autistischen Gymnasiasten mit, um ihn zu Hause dem Jungen erklären bzw. mit ihm durcharbeiten zu können. Dieser Gymnasiast bedurfte überhaupt der „Bedienung“. Das Buch mußte ihm auf den Ständer gestellt werden (was er dann allerdings wieder hinunterstieß). Beim Wechsel des Klassenzimmers wurde seine Mappe vom Zivildienstleistenden gepackt, sowie

Jacke und Schal genommen. Dieser Junge kommt aber in einigen Fächern gut mit durch die umfangreiche häusliche Nacharbeit, so daß der Besuch des Gymnasiums gerechtfertigt ist. Die integrierte Erziehung soll nach Auffassung, aber auch nach eigener Beobachtung der Autorin, die soziale Entwicklung positiv beeinflussen, da diese, wie nichts sonst, auf das Leben des Kindes Auswirkung hat. Der Mensch ist zwar ein soziales Wesen, muß aber auch durch die Sozialisation angemessenes Verhalten lernen. Die Fragestellung ist nun, ob dies durch die Schule geschieht, bzw. inwiefern eine bestehende Schulart dies leistet. Die Isolierung besteht grundsätzlich für ein autistisches Kind, auch in einer Regelschule, sie beginnt streng genommen schon auf dem Schulweg. Jedes der von der Autorin beobachteten Kinder mit ausgeprägtem Syndrom wurde mit einem Spezialtransport für Behinderte oder allein privat von den Müttern oder einem Fahrer zur Schule gebracht und ebenso wieder abgeholt. Auch der Unterricht, der nur über eine Begleitperson vermittelt werden kann, ist geeignet, eine Abkapselung zu bewirken. Man könnte ihn im engeren Sinne auch als eine private Sonderschule bezeichnen, gewissermaßen als einen „Staat im Staate“. Der Unterricht tangiert allenfalls den allgemeinen Unterricht, den die Klasse erhält. Er wird durch die Betreuung dem Kind zugänglich und ist speziell auf dieses Kind ausgerichtet.

„Trägt das ‚auffällige‘ Kind einmal den Makel der ‚Auffälligkeit‘, so ist es leichter identifizierbar. Man ist eher geneigt, es weiter abzusondern.“¹ Die Autorin sieht in den Sondereinrichtungen Sonderschule L und G für Lernbehinderte und für Geistigbehinderte, die sie aus eigener pädagogischer Tätigkeit, bzw. Anschauung kennt, keine diskriminierenden Einrichtungen. In der Bestrebung, die Integration als den absolut richtigen Weg der Beschulung des behinderten Kindes zu sehen, liegt ebenso ein Vorurteil, wie in der starren Beharrung auf Separierung in einer Sonderschule. Ellehammer-Andersen beklagt z. B., daß das Kind „ob in guter Absicht oder nicht“ in die Reihen einer klar als abfällig und abweichend definierten Gruppe entfernt werde. Dabei sei es völlig gleichgültig, „aus welchen Gründen der Initiator, oder der diagnostizierende Spezialist handelte.“² Dem hält die Autorin entgegen: Ob das Kind als „abfällig und abweichend“ definiert wird, ist einzig die Beurteilung des Definierenden. Tatsache ist jedoch, daß das Kind eben von der Norm der Kinder abweicht und das sollte ohne Diskriminierung

¹ S. Ellehammer-Andersen in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 6.

² S. Ellehammer-Andersen in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 7.

festgestellt werden können. Die körperlichen oder geistigen Defizite bestehen auch in einer Normalklasse und verschwinden nicht dadurch, daß man sie ignoriert, was nach Ansicht der Autorin dem Kind nicht nur nichts hilft, sondern seiner Behinderung auch nicht Rechnung trägt, ihr also auch nicht adäquat begegnen kann.

„Ich gehöre nicht zu denen, die die Behinderung wegdiskutieren. Wir müssen das, was vorhanden ist, auch benennen, müssen es in der Gesellschaft sichtbar machen und wir müssen uns dazu bekennen. ... Ich weiß, ... daß das der richtige Prozeß ist und nicht das Verschweigen von Behinderungen. Ich halte es für falsch, wenn man sagt, daß autistische Menschen wie andere Menschen sind. Sie begreifen sich auch selbst als anders, solange und sobald sie es beurteilen können. Der offensive Weg hilft weiter und nicht das Herunterspielen, Verschweigen oder Gleichmachen.“⁴

Es darf doch nicht verkannt werden, daß das Kind in einer integrierten Klasse – wenn es dort Fortschritte machen soll – auch eine „Sonderausbildung“ erhalten muß, sofern es sich um ein Kind mit ausgeprägten autistischen Symptomen handelt. „Vom erziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus gibt es keine Zweifel daran, daß man ein behindertes Kind – gleichgültig welche Behinderung es hat – genauso effektiv in normalen Schulen unterrichten kann, wie in Sonderschulen. Allerdings ist hierfür eine Bedingung notwendig. Man muß das gleiche Geld, das man für diese Kinder in Sonderschulen investiert, auch in Normalschulen hineingeben.“² Die Autorin meint dazu, wenn behinderte Kinder gleich gut in Regelklassen wie in Sonderschulen unterrichtet werden, besteht eigentlich nicht genügend Anlaß, sie aus der Sonderschule zu nehmen. Wäre dann nicht zu fordern, oder wenigstens zu erwarten, daß sie in Regelklassen besser unterrichtet werden könnten? Die Aussage, daß „ein behindertes Kind – gleichgültig, welche Behinderung es hat“ genauso gut in normalen Klassen, wie in Sonderschulen unterrichtet werden kann, muß die Autorin aus eigener Praxiserfahrung widersprechen. Es ist in der Tat von gravierender Bedeutung, welcher Art die Behinderung eines Kindes ist.

¹ H. Remschmidt, in: Sozialer Rehabilitation autistischer Menschen, S. 165.

² S. Ellehammer-Andersen in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 10.

„Eltern, die aus einer niedrigen Sozialschicht kommen, (sind) eher bereit, ihr nichtbehindertes Kind in eine Integrationsklasse zu geben.“¹ Die Eltern einer Klasse, die die Autorin besuchte und die mehrheitlich große Bedenken hatten, was die Unterrichtung des autistischen Kindes betraf, mußten dann demzufolge aus höheren Sozialschichten stammen. Die Autorin meint, diesen Aspekt vernachlässigen zu können, da es sich dabei wohl um ein Mittelstands-Sample handeln dürfte. In zwei Elternabenden dieser Klasse kamen folgende Argumente zur Sprache: Das autistische Kind absorbiere zu viel Kraft der Lehrerin, indem es zu viel Aufmerksamkeit fordere. Das autistische Kind störe, indem es laut hinausrufe oder motorisch unruhig sei (auf den Stuhl steigen, vom Platz gehen). Dies veranlasse dann die Betreuerin ebenfalls zum Handeln, was auch störend sei. Das autistische Kind komme zu spät und störe deshalb. Immer wieder kam die Frage, warum das Kind in diese Schule komme, und warum es an dem Ort, an dem es wohnt, in der Schule zu großen Meinungsverschiedenheiten zwischen Mutter, Begleiterin und Lehrerin gekommen sei. Der Rektor verteidigte seinen Standpunkt, dem autistischen Kind die Möglichkeit zu geben, entsprechend seinen Fähigkeiten gefördert zu werden. Die Eltern wollten weiterhin die Integration kritisch verfolgen. Obwohl ein anderes, ausländisches, Kind der Autorin als viel störender auffiel und viel mehr Lehreraufmerksamkeit absorbierte, waren weniger Eltern dafür, dieses Kind in die Sonderschule E (Erziehungshilfe) auszusuchen, als das autistische Kind. Nun sind diese Argumente der Eltern nicht leicht zu entkräften, ihre Aussagen sind ja zutreffend (z. B. kam der Junge im laufenden Schuljahr nur an zwei Tagen zum Unterrichtsbeginn, sonst regelmäßig zu spät). Die Eltern akzeptierten den Vorschlag des Rektors, die weitere Entwicklung zu beobachten und das Schuljahr (3. Klasse) abzuwarten, da sich schon positive Veränderungen gezeigt hätten, z. B. genüge es schon meistens, wenn das Kind laut werde, daß die Begleiterin den Finger auf den Mund lege. Die Mutter solle sich bemühen, das Kind rechtzeitig zu schicken.

„Die Auffassungen der Eltern über die beste Form der schulischen Förderung für ihr behindertes Kind, sind nicht einheitlich. Man kann zwar davon ausgehen, daß das allgemeine Prinzip der sozialen Eingliederung ein allgemein akzeptiertes ist, nicht aber davon, daß in gleichem Maße der konkrete gemeinsame Unterricht als

¹ H. Reicher: Zur Schulischen Integration behinderter Kinder, S. 212.

der allgemein bejahte Weg dazu gilt.¹ Nach einem Bericht der Montessori-Schule (München, 1973), werden die Kinder „sorgfältig ausgesucht“. Das Kind muß „sozial so weit angepaßt sein, daß es in der Klasse, ohne wesentlich zu stören, seiner Arbeit nachgehen und auch einem gemeinsamen Unterricht in den wichtigen Teilen folgen kann. Ist eine Behinderung so stark, daß diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, so kann das Kind in das Integrationsmodell nicht aufgenommen werden.“² Nach dieser Definition hätte wohl kein Kind mit ausgeprägtem Autismus eine Chance, eine Regelklasse zu besuchen, denn entweder stört es z. B. durch Verlassen des Platzes und durch lärmende Symptomatik, wie Peter, oder es kann dem Unterricht ohne zusätzliche Hilfe überhaupt nicht folgen, wie alle von der Autorin beobachteten echten Autisten. Will man also Integration dieser Schüler, muß die strenge und enge Definition der „Beschulung“ modifiziert werden und das geschieht auch in allen Fällen, „in denen autistische Kinder eine Regelklasse besuchen, z. B. in der Art, daß Erziehung ‚soziale Handlungen‘ (Brezinka 1971) beinhaltet, um eine dauerhafte Verbesserung der Eingliederung zu erreichen und damit die Persönlichkeit zu bilden. Behindert im pädagogischen Sinn ist ein Kind, das in seiner Erziehung und Bildung – oder in seinem Lernen – derart beeinträchtigt ist, daß es einer besonderen pädagogischen Förderung bedarf.“³ Wie die Autorin bereits ausführte, sind die autistischen Kinder je nach Grad ihrer Symptome leicht- oder schwerbehindert.

Auch die Kostenfrage dürfte wohl eine Rolle spielen. Kinder mit bestimmten Behinderungen brauchen Einzelbetreuung, während sie in Sonderschulen kostengünstiger zu unterrichten sein dürften. Dieser Aspekt ist besonders wichtig, denn es ist wohl ein Unterschied, ob jedes z. B. geistig behinderte Kind eine Einzelbetreuung in einer Regelklasse erhält oder ob etwa acht dieser Kinder in der Sonderschule G von zwei Lehrkräften unterrichtet werden. Da letztendlich auch pädagogische Forderung auf politische Entscheidungen stoßen, sind sie immer auch eine Frage politischer Entscheidungen. Die Autorin glaubt also keineswegs, daß die Integration behinderter Kinder in Regelklassen dem finanziellen Aufwand der Sonderschulen entsprechen kann. Wie ausgeführt, können Kinder mit körperlichen Behinderungen ohne großen zusätzlichen Aufwand integriert werden, vor-

¹ O. Speck (1997): Sonderschule. Benachteiligung und Elternrecht, S.38.

² Bericht der Montessori-Schule München, März 1973, in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialen Pädiatrie 3, S. 27.

³ O. Speck in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialen Pädiatrie 3, S. 29.

ausgesetzt man nimmt in Kauf, daß das Kind nicht am gesamten Unterrichtsgeschehen teilhaben kann. Dazu schildert die Autorin ein Beispiel aus eigener Praxis. Geistig Behinderte, also z. B. Kinder mit Trisomie 21, haben selbstverständlich größeren Förderbedarf, d. h., sie brauchen eine zusätzliche Lehrkraft. Autistische Kinder wiederum bedürfen der Einzelbetreuung und in keinem der von der Autorin untersuchten Fälle war bei ausgeprägten autistischen Symptomen die Unterrichtung des Kindes ohne eine solche Begleitung möglich, gleich, ob es sich um eine Grund- oder Gesamtschule oder ein Gymnasium handelte. „Von allen Aspekten wird doch der der sozialen Erziehung in den öffentlichen Schulen auch in Verbindung mit der Integration der Behinderten in die Normalschule als einer der wichtigsten angesehen.“¹ Vorteile, die die Integration bringt, sind bessere Beziehungen der behinderten zu anderen Kindern und Kontakte zwischen deren Eltern untereinander. Dieser Umstand trägt wesentlich zur Integration bei, d. h., die Integration kann nicht nur auf das Klassenzimmer beschränkt bleiben, wenn sie gelingen soll. Allerdings sind gerade bei autistischen Kindern auch die außerschulischen Kontakte selten. Der Deutsche Bildungsrat (Gremium auf der Grundlage eines Bund-Länder-Abkommens zur Politikberatung im Bereich Bildungswesen) veröffentlichte bereits 1973 eine Empfehlung, behinderte Kinder soweit wie möglich gemeinsam mit nicht behinderten zu unterrichten. „Die gemeinsame Förderung von Behinderten und Nichtbehinderten darf allerdings nicht zu einer Reduzierung des Lernangebotes für Behinderte und einer Beeinträchtigung ihres Lernens und der für sie notwendigen Therapie führen und sie darf keine höhere Belastung für Behinderte bringen, da sie ohnehin schon stärker belastet sind, als Nichtbehinderte. Der Strukturplan sieht eine Individualisierung der Lernanforderungen vor. Durch sie soll jedem jungen Menschen die Möglichkeit gegeben werden, seinem Lernvermögen und seiner Begabungsdisposition gemäß an den Lernprozessen teilzunehmen.“² Diese Forderungen sieht die Autorin ideal in einer Autistenklasse verwirklicht.

Wird der Behinderungsbegriff eng gefaßt, bedürfen etwa 5 % einer besonderen Erziehung. Wird er jedoch weiter gefaßt, d. h., auch die Lernstörungen umfassend, liegt der Anteil bei 27,4 % aller Grundschüler, die Förderunterricht besuchen.³

¹ J. S. Jørgensen, zit. in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, S. 13.

² J. Muth in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, S. 17.

³ Betrifft Erziehung, Heft 4, 1972, S.46.

Die Autorin befürwortet integrativen Unterricht in allen Fällen, in denen ein solcher möglich ist, d. h., in denen zwei Bedingungen erfüllt sind: das Kind muß auf Grund seiner Persönlichkeit davon profitieren können und das pädagogische Umfeld muß entsprechend gestaltet sein und zwar räumlich und personell. Bloße Integration um der Integration willen, wie sie heute vielfach von Eltern gefordert wird, ohne daß die Bedingungen stimmen, muß die Autorin aus eigener Praxiserfahrung ablehnen und findet sich mit dieser Ansicht auch in Übereinstimmung mit kompetenten Wissenschaftlern wie O. Speck, der schreibt: „Wir gehen von der pädagogischen Grundforderung aus, daß um des Zieles der sozialen Integration wegen behinderte Kinder, so weit wie möglich und förderlich, gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern erzogen und gefördert werden sollen und daß das Maß der speziellen, also se-edutiven Förderung auf das tatsächliche, d. h., unabdingbar Nötige beschränkt sein soll. Dieses aber muß gewährleistet sein und darf nicht – etwa aus ideologischer Hypertrophierung des Integrationsgedankens – in prinzipiellen Mißkredit gebracht werden.“¹ Dies geschieht leider, wie die Autorin am Beispiel der Angriffe von Eltern behinderter Schüler gegen ein Lehrerkollegium beschrieb, welches, weil die Voraussetzungen für einen integrativen Unterricht nicht gegeben waren, diesen ablehnte. Wie die Autorin feststellen konnte, gibt es durchaus gelungene Beispiele integrativer Unterrichtung. Diese sind jedoch gemessen an der Zahl der Berechtigten auf Einzelfälle beschränkt und wenn sie zustande kam, so war es häufig auf Initiative der Eltern – meistens der Mütter – zurückzuführen, die keine Mühe scheuten, diesen Weg für ihr Kind zu eröffnen. Eine Mutter sagte der Autorin, daß sie von keiner Seite (Lehrer, Ärzte, Schulumt) darauf hingewiesen worden sei, daß es für ihr autistisches Kind außer der Sonderschule G (für geistig Behinderte) eine Alternative gäbe. Außerdem wird fast immer übersehen, daß es durchaus die Möglichkeit gibt, Kinder je nach ihrer Entwicklung wieder aus einer Sonderschule aus- und in eine Regelklasse einzuschulen. Dies wird wohl selten der Fall sein, wird aber doch praktiziert, wenn erforderlich. Allerdings gibt es auch Fälle wie bei Christian, der nicht aus der Sonderschule G heraus durfte (Jugendamt, Heimleitung), auch wenn es sich offensichtlich um eine Fehleinweisung handelte. Es scheint leider die Regelung zu gelten: Einmal Heim, immer Heim. Das ist die Erfahrung der Mütter von autistischen

¹ O. Speck in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, S. 30.

Kindern, mit denen die Autorin sprach, sowie ihre eigene Praxiserfahrung. Statt dessen müßten laufend Überprüfungen der Kinder stattfinden, die Erkenntnisse ermöglichen über eventuell veränderte Verhaltensweisen oder eine gebesserte Lernfähigkeit, was dann den Sonderschul-, bzw. den Heimaufenthalt temporär begrenzen muß. Es gibt aber auch Förderschulen, die sorgfältig über einen langen Zeitraum prüfen, ob ein Kind in eine andere Schule überwiesen werden kann. Andererseits dürfen Eltern, deren Kinder in der Sonderschule sind und da auch gut gefördert werden (auch das weiß die Autorin aus der Praxis) nicht dauernd verunsichert werden, indem ihnen vorgestellt wird, ihr Kind sei dort benachteiligt oder gar „begraben“. Speck schreibt: „Es wäre ein Bärenienst an den Behinderten, wollte man in den Diskussionen um eine ‚integrierte Erziehung‘ die Schule für Behinderte und ihre Pädagogen gegen ‚Integration‘ ausspielen“¹ In einer Gesamtschule haben es autistische Kinder zusätzlich schwer, da hier statt Jahrgangsklassen sogenannte „Lernstandsklassen“ bestehen. Die Schüler wechseln öfters am Tag das soziale Feld. Durch das unterschiedliche Lerntempo sind autistische Kinder verloren, zumal die Leistungsgruppen weitgehend zur Auflösung des Klassenverbandes führen. Es wird erwartet, daß alle Schüler die Lernzeile in der gleichen Zeit erreichen (äußere Differenzierung). Eine innere Differenzierung erfolgt über Noten, die allerdings bei einer schülerzentrierten Unterrichtsform eine geringere Rolle spielen, als Maßstab für die Bewertung der individuellen Leistung. „Die Frage, wie ein Schüler im Vergleich mit seinen Kameraden ‚steht‘, kann zurücktreten zugunsten der Frage, ob er ein Lernziel erreicht hat.“²

Da die autistischen Kinder besondere Leistungen in manchen Fächern zeigen können, in anderen dagegen völlig versagen, sind sie in der Gesamtschule z. B. in Englisch im besten Leistungskurs und in Mathematik bei den schwächsten Schülern. Nun gibt es Pädagogen, die darin keine Schwierigkeit für das Kind sehen, anders die Autorin. Nicht nur der ständige Wechsel belastet ein autistisches Kind sehr, es empfindet sogar eine Diskriminierung in der Tatsache, „bei den Dummen“ zu sein, wie ein Junge auf dem Computer tippte. Hellbrügge sieht z. B. keinen Nachteil in der unterschiedlichen Intelligenzhöhe der Kinder einer Klasse für deren Unterricht: „Eine breite Streubreite ihrer Intelligenz – gemessen an den

¹ O. Speck in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, S. 32.

² W. Schneider in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, S. 41.

Werten der Intelligenzquotienten – braucht sich nicht nachteilig auszuwirken. Die individuelle Arbeit kann durch die Verschiedenartigkeit der Intelligenz der Kinder eher angeregt werden. Sie trägt zur Vielseitigkeit und gegenseitigen Anregung bei.¹ Diese Auffassung widerspricht der heute geäußerten Forderung nach Gesamtschulen, wo ja bekanntlich der Klassenverband weitgehend aufgelöst wird, zu Gunsten von Leistungsgruppen, d. h. Kinder etwa gleicher Begabung und gleicher Leistungen in bestimmten Fachbereichen werden gemeinsam gefördert. Das bewirkt ein „ständiges Hin- und Herwandern durchs Haus, was Unruhe macht“². Durch das Verlassen der eigenen Klasse sind die Kinder „unbehaust“ und nach Prof. Maier (früherer hessischer Kultusminister) sollen sich die Kinder an zwei Orten einhausen können, daheim und in der Schule. Unter diesem Aspekt ist die Forderung nach Gesamtschulen nach Kenntnis der Autorin nicht überprüft worden, sondern lediglich im Hinblick auf Leistungsförderung und -steigerung (wobei diese aber nicht der erwarteten Höhe entspricht). Die Mitarbeit der Eltern ist bei allen Kindern außerordentlich wichtig, aber bei autistischen Kindern geradezu unverzichtbar, deshalb sollten Eltern auch Gelegenheit haben, den Unterricht zuweilen zu besuchen. Die heute stark propagierte Frühförderung ist zu begrüßen, allerdings nicht, wenn sie bis zur Forderung nach Vorverlegung des Schulalters auf das 5. Lebensjahr geht. Es soll durch frühe Übung der Mengenbegriff, das Sprachverständnis, ja sogar Schreiben und Lesen eingeführt werden, um nachher dem Kind einen besseren Start zu ermöglichen. Die Autorin fand, daß der Vorsprung dieser so geförderten Kinder nach sechs Wochen Unterricht nicht mehr bestand. Sie selbst „unterrichtete“ zwei Stunden wöchentlich den Vorschuljahrgang in drei Kindergärten und vermied dabei alle direkt auf spezielle Kulturtechniken zielende Fertigkeiten. Dagegen wurde viel gemalt und gebastelt (wichtig für das spätere Erlernen des Schreibens – Feinmotorik wurde geschult durch Stift- und Scherehalten). Kleine Rollenspiele förderten Sprachtätigkeit und -verständnis.³ Leistungsorientierung stört die Eigengesetzmäßigkeit der kindlichen

¹ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie, Band 3, S. 87.

² Persönliche Mitteilung einer Pädagogin einer Hamburger Gesamtschule.

³ In einem, der Autorin bekannten Fall, waren zwei Kindergärten am Ort, wovon der eine ein typisches Vorschulprogramm anbot, mit richtigem Stundenplan. Alle Übungen waren direkt auf später gebrauchte Fertigkeiten ausgerichtet. Im anderen Kindergarten wurde frei gespielt und im Sitzkreis gesungen, vorgelesen und erzählt. Nun waren die Mütter völlig erpicht darauf, ihr Kind in den „Schulkindergarten“ zu bringen, der bald wegen Überfüllung keine Kinder mehr aufnehmen konnte. Notgedrungen mußten nun die abgewiesenen Kinder in den, bis dahin wenig besuchten, „normalen“ Kindergarten gehen, wo es keine „Unterrichtsfächer“ gab. Der Vorsprung der schulmäßig geförderten Kinder war dann in der Schule nur von

Entwicklung. Auch die Intelligenz-Trainingsprogramme, die übereifrige Mütter mit ihren Kindern „durcharbeiten“, sind durchaus überflüssig. Früher sah man im Gestaltwandel vom Kleinkind zum Schulkind einen Reifeschritt, der das Schulalter begründete. Diese Ansicht war richtig, wird aber heute völlig vernachlässigt. Vorzeitige Einschulung, wie auch die Zurückstellung schulreifer Kinder ist heute ganz ins Ermessen der Eltern gesetzt. Die Frage nach der psychischen Verfassung des Kindes wird kaum gestellt, dabei ist gerade dessen innere Ausgeglichenheit eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Die soziale Anpassung ist wichtiger als frühe bewußte Intelligenzförderung. Viele psychische Dysfunktionen haben ihre Ursache in der Vernachlässigung der emotionalen Bedürfnisse des Kindes bei der Einschulung. Das was für normale Kinder gilt, wie die Autorin feststellen konnte, gilt auch in noch höherem Maße für behinderte, da diese die geforderte Anpassung noch schwerer leisten können. Erziehen heißt: „Beeinflussung des Verhaltens von Kindern“ (Tausch und Tausch 1971), also Verhaltensänderung. Diese frühe Steuerung und „Fremdbestimmung“ des Kindes führt dann später zu Schulmüdigkeit oder Hyperaktivität und Neurotisierung, der dann wieder mit Medikamenten (z. B. Ritalin) zu begegnen versucht wird. Die Erziehungsberatungsstellen „leben“ davon, früh neurotisierte Kinder zu behandeln. Natürlich können altersgemäße Spiele und Programme die Intelligenzentwicklung beeinflussen, aber sie sollen nicht zwanghaft über das Kind verhängt werden. „Die integrierte Erziehung hat ... einen doppelten Sinn. Einerseits intendiert sie die Integration der verschiedenen Erziehungsmaßnahmen am einzelnen Kind, andererseits beinhaltet sie das Ziel, Kinder mit verschiedenartigsten Eigenschaften, Fähigkeiten und Behinderungen, soweit wie irgend möglich, miteinander zu erziehen und nicht von einander zu isolieren.“¹ Brack und Baumhauer (1973) nennen die Bedingungen, die ein Schulkind erfüllen sollte: „Die für die Schule notwendige Stabilität zeigt sich in Aspekten wie der Frustrationstoleranz, der Sicherheit des Auftretens gegenüber Erwachsenen, Kooperations- und Durchsetzungsfähigkeit im Umgang mit anderen Kindern, Interesse am Spiel und Beschäftigung, Konzentration und Ausdauer.“² Nach diesen Definitionen könnte kein au-

kurzer Dauer, dafür aber hatten diese Kinder ein Jahr freies Spielen, man kann sogar zugespitzt sagen, ein Jahr Kindheit eingeübt.

¹ U. Brack und J. Baumhauer in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 59.

² U. Brack und J. Baumhauer in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 68.

tistisches Kind einer integrierten Erziehung zugeführt werden, da es introvertiert ist und keineswegs mit anderen Kindern Kontakt sucht. Es bedarf also ständiger Zuarbeitung einer Beziehungsperson, die das Kind führt und leitet und auch eventuelle Aggressionsausbrüche zu unterbinden, bzw. wenigstens zu beeinflussen vermag, die aus der für ein autistisches Kind überfordernden Nähe mit den Mitschülern resultieren. Außer etwa Konzentration und Ausdauer auf eine stereotype Beschäftigung (aber selten auf den Unterrichtsgegenstand) findet sich bei einem autistischen Kind keine der geforderten Voraussetzungen. Dies erhellt, daß ein autistisches Kind nicht einem Kind mit anderen Behinderungen gleichzusetzen ist. Es ist von vornherein ganz besonderer pädagogischer Zuwendung bedürftig. Eltern und Pädagogen müssen engen Kontakt halten und Maßnahmen, Arbeitsprogramme und Ziele müssen abgesprochen werden. „Eine Frühtherapie als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen der integrierten Erziehung behinderter Kinder ist nur möglich, auf Grund einer mehrdimensionalen eingehenden Diagnostik. ... Nach den Erfahrungen des Münchner Kinderzentrums ist es nicht sinnvoll, integrierte Erziehung so zu praktizieren, daß gesunde und behinderte Kinder ohne Vorbereitung gemeinsam ab der 1. Klasse unterrichtet werden. Die integrierte Erziehung gesunder mit mehrfach und verschiedenartig behinderten Kindern bedarf vielmehr frühzeitig der breiten systematischen Förderung der behinderten Kinder und einer Vorbereitung auch der gesunden Kinder. ... Nicht nur das gesunde Kind, sondern erst recht das behinderte Kind muß einen bestimmten Grad seiner Sozialentwicklung erreicht haben, bevor es mit anderen Kindern – sei es im Kindergarten oder der Schule – gemeinsam gefördert werden kann. Ist ein solcher Status der Sozialentwicklung erreicht, daß das Kind einen positiven Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen vermag, dann ist es nach unserer Erfahrung schon fast eine zweitrangige Frage, ob ein Kind bei der gemeinsamen Erziehung gesund oder behindert ist.“¹ Die Kontakte, die autistische Kinder mit Kameraden haben, sind sehr dürftig oder finden überhaupt nicht statt. Alle für die Integration genannten Bedingungen, würde man sie wirklich bei der Integration eines autistischen Kindes voraussetzen, müßten dieses von vornherein davon ausschließen. Nichtsprechende, autistische Kinder, wie sie die Autorin sah, sind auch aus diesem Grund nicht kontaktfähig, zumal auch keine anderen Inter-

¹ Th. Hellbrügge in: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S.81 ff.

aktionen stattfinden. Echte Autisten sind im Sinne der pädagogischen Definitionen nach Meinung der Autorin nicht wirklich integriert in einer Klasse. „Eine Vorbedingung für eine spätere integrierte Erziehung in der Schule stellt die systematische Förderung der Sozialisation des behinderten Kindes dar. Darunter verstehen wir die Fähigkeit des Kindes, mit anderen Kindern, auch in Abwesenheit der Mutter, positiven Kontakt aufzunehmen.“¹ Bei autistischen Kindern kann dies nach den Beobachtungen der Autorin nur dann gelingen, wenn sie andere Kinder weniger stark als störend empfinden und ihnen gegenüber keine oder weniger Aggressionen zeigen. Selbständig Kontakt mit anderen Kindern aufzunehmen, wäre ein zu hoch gestecktes Ziel.

Hellbrügge (1975) schließt daraus, daß „integrierte Erziehung deswegen nicht stattfinden (kann) mit Kindern, die an Soziosen leiden, worunter wir schwere soziale Krankheitsbilder mit Aggressivität, Provokation und sozialer Apathie verstehen ... Sozial apathische Kinder finden keinen Zugang zur Gemeinschaft mit anderen, wenn nicht vorher eine Sozialtherapie durchgeführt wird.“² Auch hier bleibt wieder nur anzumerken, daß ein „Zugang zur Gemeinschaft“ im eigentlichen Sinn bei autistischen Kindern nicht erreicht werden kann, und daß es schon ein großer Fortschritt ist, wenn die Kinder bei der Gemeinschaft sein können, darin sind sie im eigentlichen Wortsinn nicht, sie bleiben Einzelgänger, d. h., sie bleiben immer autistisch.

Von behinderten Kindern gehen oft soziale Impulse aus auf gesunde Kinder, so daß diese den behinderten helfen. Von autistischen Kindern dagegen geht wenig Anreiz aus, wie die Autorin bei Peter sah, dessen Mutter ständig Kinder für ihn einlädt, die sich aber nach kurzer Zeit dem jüngeren Bruder zuwenden und mit diesem spielen, während Peter isoliert wird und stundenlang auf dem Trampolin springt. In der Schule werden autistische Kinder akzeptiert und geduldet, aber sie werden eigentlich von den anderen nicht „gebraucht“, wie ein Soziogramm zeigt, das die Autorin anfertigen ließ, da kein einziges Kind angab, neben dem autistischen Schüler sitzen zu wollen.

¹ Th. Hellbrügge in: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 82.

² Th. Hellbrügge in: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 83.

„In der Grundschule sollte nicht mehr als ein schwer körperbehindertes Kind sein, das einer zusätzlichen Betreuung in der Klasse bedarf.“¹ Was hier für ein körperbehindertes Kind gesagt wird, trifft für ein autistisches Kind noch mehr zu, denn jedes autistische Kind bedarf der zusätzlichen Förderung während körperbehinderte, sofern sie nicht auf besondere Betreuung angewiesen sind, sich selbständig im Klassenverband behaupten können.

In einer Klasse, die die Autorin besuchte, ist z. B. außer dem autistischen Kind noch ein Kind im Rollstuhl, das keiner zusätzlichen Betreuung bedarf.

Die Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ (Kunert et al. 1966/67) stellte fest, daß „körperbehinderte Kinder nach den Untersuchungen der Kölner Gruppe durch den Unterricht in der Normalschule überfordert (waren). Aufgrund verschiedener, mit der Behinderung zusammenhängender Eigenarten, wie z. B. verlangsamtes Arbeitstempo, kurzphasige Konzentration und wechselnde Arbeitshaltung, war das behinderte Kind gegenüber dem gesunden benachteiligt. ... Dabei waren ... vor allem die perzeptiven Funktionen, wie visuell-motorische Koordination, Formauffassung, Gliederungsvermögen und räumliches Vorstellungsvermögen betroffen. ... Die körperbehinderten Kinder waren unvollkommen in den Klassenverband integriert. Ihre Kontaktaufnahme zu Mitschülern war stark eingeschränkt. Das körperbehinderte Kind war weder als Sitznachbar noch als Spielkamerad beliebt. Gesunde Kinder wählten hierzu behinderte in erster Linie aus Mitleid. Das behinderte Kind wurde aufgrund seiner Andersartigkeit überwiegend abgelehnt und in eine Außenseiterrolle gedrängt. ... Überforderung und Isolierung der Kinder führte zu mangelnder Verarbeitung von Frustrationserlebnissen und zog sekundäre Verhaltensauffälligkeiten wie depressive, resignierende Einstellungen oder regressive Verhaltensweisen nach sich. Aufgrund dieser Ergebnisse geben die Autoren der Sonderschule als geeignete Förderungsinstitution für körperbehinderte Kinder den Vorzug.“² Andererseits zeigt eine Studie (Haupt 1973)³, daß sich die Intelligenz körperbehinderter Kinder, gemessen mit dem Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK) nicht mehr signifikant von der nichtbehinderter Kinder unterschied, dennoch wiesen die Kinder oft schlechte Leistungen auf und hatten entsprechend schlechtere Noten, was hauptsächlich im

¹ Th. Hellbrügge in: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S.87.

² Th. Hellbrügge in: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 96 f.

³ U. Haupt erwähnt in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 97.

langsamere Arbeitstempo gesehen wurde. Im Sozialverhalten bemühten sie sich sehr um Kontakt. Die Autorin fand bei den autistischen Kindern unterschiedliche Leistungen auch beim einzelnen Kind, was ja bei gesunden Kindern auch der Fall ist, aber im Sozialverhalten machten die meisten autistischen Kinder nur geringe oder kaum erkennbare Fortschritte.

Die genannten Feststellungen kann die Autorin voll bestätigen. Autistische Kinder machten entweder einen gleichgültigen oder einen überforderten Eindruck. Keines der beobachteten Kinder arbeitete aus intrinsischer Motivation. Die Autorin hatte den Eindruck, daß die Kinder von der Begleitperson ständig ermuntert werden mußten, aber nicht $\frac{1}{10}$ des Arbeitsmaterials bewältigten, das für die jeweilige Unterrichtsstunde vorgesehen war und von den Mitschülern bearbeitet wurde. In machen Stunden wurde nicht ein Wort geschrieben oder der Zivildienstleistende schrieb den Tafelanschrieb ab, um ihn daheim mit dem autistischen Kind zu erarbeiten. Die Hausarbeit nimmt deshalb bei allen autistischen Kindern viel Zeit in Anspruch und manche Aufgaben werden ihnen deshalb von vornherein erlassen, bzw. es wird von Lehrerseite akzeptiert beim Kontrollieren der Hausaufgaben, wenn diese nicht vollständig sind. Die Autorin fand auch kein wirklich glückliches Kind in einer Regelklasse. Sie hatte eher den Eindruck, daß die Kinder das Unterrichtsgeschehen über sich ergehen ließen. Wenn ein autistisches Kind lachte, war es nicht situationsbezogen. Die Autorin gibt aus den genannten Gründen auch „der Sonderschule den Vorzug“, mit der einzigen Ausnahme, wenn bei guter Intelligenz des Kindes eine Förderung in einer Regelschule geboten ist.

Körperbehinderte Kinder – selbst wenn sie sehr betroffen sind, wie z. B. die Contergankinder – unterscheiden sich wesentlich von autistischen. Deshalb ist stets eine genaue Unterscheidung erforderlich, aber in der Literatur werden häufig die autistischen Kinder überhaupt nicht speziell erwähnt, sondern zu den behinderten gerechnet.

Schönberger (1971) untersuchte 430 Dysmelie-Kinder (Contergankinder) (Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Reutlingen)¹ auf die Problematik der Einschulung körperbehinderter Kinder in eine Normalschule hin. 77 % der Behinderten besuchten eine Normalschule und 23 % eine Sonderschule.

¹ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 98.

Allerdings wünschten 40 % der Eltern und Lehrer eine Sonderschule. Schreib- und Rechenleistungen waren geringer, aber in der Gesamtnote bestand kein signifikanter Unterschied zu den gesunden Kindern. Schönberger (1971) beurteilte die Zukunftsprognosen im Hinblick auf weiterführende Schulen recht pessimistisch. Er sah 50 % dieser Kinder als sonderschulbedürftig an und wünschte sich differenzierte Sonderschulen für Körperbehinderte. Das Hamburger Modell der integrierten Schulerziehung thalidomidgeschädigter Kinder (Kirchhoff et al.) vertrat die Bedeutung der Frühtherapie, in der 75 % der Kinder bis zur Einschulung betreut wurden. In der Schule zeigten dann alle Kinder mindestens durchschnittliche Leistungen, wobei Kinder mit guten Noten besser integriert waren, als solche mit durchschnittlichen oder schlechten Noten. Insgesamt war die soziale Eingliederung etwas schlechter als bei gesunden Kindern, jedoch nicht so, daß eine Sonderbetreuung erforderlich gewesen wäre¹. Übertragen wir nun diese Erkenntnisse auf autistische Kinder in Regelklassen, so zeigt sich hinsichtlich der Noten weniger Unterschied, als bei der sozialen Eingliederung. Auch intelligente Asperger-Kinder sind „Einzelgänger“ in der Klasse und bedürfen alle der Sonderbetreuung. Die Ergebnisse des Münchner Kinderzentrums (Strasser, Hellbrügge, etc.)² ergaben, daß körperbehinderte Kinder in der Normalschule gleich oder besser gefördert werden – geistig und sozial – als in der Sonderschule. Die Münchner Untersuchungen ergaben, daß eine Sonderbeschulung nur dann notwendig ist, wenn die Behinderung derart ist, daß das Kind dem normalen Unterricht nicht folgen kann. Genannt werden:

- a) die Schwere der Behinderung,
- b) die psychische Störbarkeit,
- c) die Anpassungsmöglichkeit und -bereitschaft der öffentlichen Schulen.³

Übertragen wir diese Schlußfolgerungen der Studie wieder auf die autistischen Kinder mit ausgeprägtem Syndrom, so hätten sie auch nach diesem Modell keine Chance auf Unterrichtung in einer Normalklasse, da die Schwere der Behinderung und die psychische Störbarkeit bei ihnen als gravierend anzusehen sind und die Anpassungsmöglichkeit in der Schule nur gegeben ist, wenn eine entsprechende räumliche und personelle Ausstattung vorhanden ist. „Der Erfolg der Integration

¹ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 98 f.

² Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 103.

³ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 106.

ist weniger eine Folge der Behinderung als solcher, sondern vielmehr eine Folge frühkindlicher Lernprozesse in der sozialen Anpassung.¹ Diese Anpassung kann ein autistisches Kind nicht oder nur in sehr eingeschränktem Maße „lernen“ und es wird zeitlebens darin benachteiligt sein. Allenfalls gelingt es einigen über den Intellekt, sich einigermaßen Anpassungsverhalten anzueignen. Aus einem inneren Bedürfnis heraus geschieht dies wohl kaum, so daß die Defizite im thymischen und im sozialen Bereich bleiben. Daß die Beschulung trotz all der genannten Hindernisse – wenigstens in Teilbereichen – gelang, weist die Autorin durch eigene Beobachtung von autistischen Kindern in normalen Schulsituationen nach.

Die Integration bedeutet sowohl Förderung in der Klasse, als auch Sonderförderung, die bei autistischen Kindern auch teilweise in einem anderen Raum stattfindet, aber auf jeden Fall die behindertenspezifischen Hilfen auch in der Klasse gewährleistet. Für autistische Kinder kommt nach Ansicht der Autorin sowohl Segregation, als auch Integration wechselseitig in Frage, was auch als Teilintegration bezeichnet werden kann. Die Unterrichtung autistischer Kinder, auch wenn sie als Integration bezeichnet wird von Lehrern und Eltern, wie in den von der Autorin beobachteten Fällen, ist streng genommen eher eine Teilintegration, selbst wenn die Mehrzahl der Unterrichtsstunden in der Klasse verbracht wird. Die Vorteile sind eine teilweise Annäherung an die Verhaltensweisen gesunder Kameraden. Eine Angleichung scheint der Autorin bei den Kindern mit frühkindlichem Autismus, wie auch bei Asperger-Autisten unwahrscheinlich und wurde auch in keinem Fall von ihr beobachtet. Soziales Verhalten wird ebenfalls vom autistischen Kind in der Integrationsklasse erwartet, bleibt aber auch sehr rudimentär, wie auch die Frustrationstoleranz. Erreicht wird dagegen eine gewisse Einübung in soziale Ordnungen, Anpassung an die Regeln und in Teilbereichen sogar Selbständigkeit, wie es sich besonders im Schreiben mit dem „light writer“ zeigt. Das autistische Kind ist zuweilen „näher am Leben“ in einer Regelklasse, selbst wenn es diese nur tangiert, fühlt sich aber in einer Autistenklasse meist besser verstanden. Eine wichtige Voraussetzung ist die Bereitschaft des oder der Lehrer, ein autistisches Kind aufzunehmen, was - wie der Autorin durch die Lehrerin Frau P. berichtet wurde – nicht immer der Fall ist, da sich Lehrer auch durch die Begleitperson kontrolliert fühlen könnten. Daß räumliche Gegebenheiten Voraussetzung

¹ Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 106.

sind, wurde bereits ausgeführt. Auch die Klassenstärke sollte gering sein und die Schüler müssen vorbereitet werden auf das Zusammensein mit einem autistischen Kind. Die Autorin kennt aber Klassen, die trotz eines autistischen Kindes genau den Klassenteiler (33 Schüler) erreichten. Es gibt keine Bestimmung, wonach Klassen mit einem behinderten oder autistischen Kind eine geringere Klassenstärke haben müssen, auch wenn das – sofern es möglich ist – von den Kollegen so gehandhabt wird.

„Integrierte Erziehung bedeutet somit für das behinderte Kind Schonraum und zugleich Aufforderung, Kräfte zu entwickeln, die unter anderen Umständen weniger zur Ausbildung kämen. Es versteht sich von selbst, daß derartige Schulversuche nicht ohne weiteres überall praktiziert werden können. Eine Reihe von Vorbedingungen in räumlicher, organisatorischer und didaktisch-methodischer Hinsicht müssen erfüllt sein, ehe eine Integration sinnvoll erscheint.“¹ Schon normale Schüler sind oft nicht gesund, wenn sie in die Schule kommen, autistische Kinder haben ebenfalls häufig organische Probleme, zusätzlich zu ihren autistischen Symptomen (Sehstörungen und Bewegungseinschränkungen). Erst ab 1971 gibt es die Vorsorgeuntersuchungen für Säuglinge und Kleinkinder, so daß vorher oft erst bei der Schuluntersuchung Behinderungen festgestellt wurden. Bei 391 als gesund geltenden Kindern im Alter von 3½ bis 7½ Jahren, wurden bei der Schuluntersuchung in München vielfältige Schädigungen festgestellt. Erne Maier schreibt: „Auf jedes behinderte Kind kommen wenigstens zehn, meist mehr Erwachsene, die ... mit der Eingliederung des behinderten Kindes befaßt sind.“² Genannt werden Ärzte, Sozialpädagogen, Lehrer, Sozialarbeiter, Berufs- und Rehabilitationsberater, Krankengymnasten, Logopäden, Beschäftigungstherapeuten, Heil- und Sonderpädagogen. Wie die Autorin sah, wurde jedes der autistischen Kinder auch alleine in einem Fahrzeug zur Schule gebracht. Ziel ist größtmögliche Selbständigkeit, diese setzt eine weitgehende Unabhängigkeit von den Lehrern, aber auch von den Eltern voraus. „Man sollte sich aber doch vor übermächtigen ideologischen Zwängen hüten.“³ Autisten wollen oft eher die soziale Vermeidung beibehalten, als sie aufgeben, weshalb sie von sich aus in der Klasse kaum Kontakt suchen. Genau diese soziale Isolation ist auch der Haupthinderungsgrund

¹ K. Hartung in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 148.

² E. Maier in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 155.

³ E. Maier in Th. Hellbrügge: Fortschritte der Sozialpädiatrie 3, S. 164.

für echte Integration. Aktionen der Klassenkameraden bleiben ohne Rückmeldung beim Kind, so daß die anfänglichen Bemühungen der Kameraden allmählich seltener werden oder ganz unterbleiben. Die Autorin sah auch Kinder, die mit zunehmendem Alter nicht mehr, sondern noch weniger integriert waren, die z. B. im Kindergarten noch gesprochen haben, in der Klasse aber seit Jahren nicht mehr. Die Aktionen der anderen nicht zu beachten und zu erwidern, kann die schwerste autistische Störung überhaupt sein (Rutter 1983). Autistische Kinder beantworten selten verbale oder nonverbale Initiativen der anderen.

UNTERRICHT

Die Kultusministerkonferenz veröffentlichte 1994 Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.¹ Darin werden unter anderem Förderschwerpunkte im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens und Förderschwerpunkte im Bereich der Sprache, des Sprechens und des kommunikativen Handelns, sowie Förderschwerpunkte im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung genannt. Darüber hinaus gibt es vom Kultusministerium von Baden-Württemberg 1988 herausgegebene Empfehlungen speziell „zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten“, die praktische Anregungen geben sollen.

Im Handbuch der Sonderpädagogik 2 (Bach 1979) werden nur geistig Behinderte und Kinder mit autistischen Verhaltensweisen erwähnt. Solche Kinder zeigen eine sehr milde Ausprägung der Symptome und kommen in der Klasse ohne besondere Unterstützung zurecht. Kinder, die zu den sogenannten „Kernautisten“ gerechnet werden, bedürfen ständiger Hilfe, wenn sie auch im einen oder anderen Bereich mit der Zeit eine gewisse Selbständigkeit erreichen können. Die Autorin unterscheidet zwischen Kindern mit leichter und schwerer Symptomatik, auch wenn diese die gleiche Diagnose haben. Sie wird zwei gleichaltrige Knaben mit der Diagnose Asperger-Autismus vergleichen (siehe Kapitel „Gegenüberstellung zweier Knaben mit der Diagnose frühkindlicher Autismus“).

¹ Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, S. 32 ff.

Nach § 15 Schulgesetz können behinderte Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen (Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium) unterrichtet werden. Da niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf (Landesverfassung Art. 2 a und Grundgesetz Art. 3, Abs. 3.2), sollen die Schüler auch Leistungsnachweise erbringen, d. h., Zeugnisse erhalten und an Prüfungen teilnehmen können. Dieser Forderung sah die Autorin nicht immer Genüge getan, so sind ihr zwei Fälle bekannt, in denen autistische Kinder abgewiesen wurden von Grundschule und Gymnasium, was auch erlaubt ist, wenn die Schule nicht über die erforderliche personelle und räumliche Ausstattung verfügt. Nimmt ein autistisches Kind an Prüfungen teil, so muß ihm infolge seiner Langsamkeit mehr Zeit zur Bearbeitung eingeräumt werden, z. B. für einen Aufsatz drei Vormittage, evtl. wird auch eine Hausarbeit anerkannt, denn es darf ihm wegen seiner Behinderung kein Nachteil entstehen. Allerdings müssen alle prüfungsrelevanten Fächer absolviert werden, bei den mündlichen oder schriftlichen Prüfungen sind Maßnahmen zum „behindertenspezifischen Nachteilsausgleich“ zu gewähren. Dabei muß allerdings das Anforderungsniveau z. B. des Abiturs oder der Mittleren Reife erhalten bleiben. Es können auch Autismus-Beauftragte der Schulämter bei der Ermittlung der Leistung mitwirken, nachdem schon vor den Prüfungen die Rahmenbedingungen mit ihnen festgelegt wurden. Die autistischen Schüler werden zwar mit den Kindern der Klasse zielgleich unterrichtet, aber sie genießen viele Sonderrechte (mehr Zeit, Rückzugsraum, Begleitung, längere Pausen), außerdem können sie bei den Prüfungen Hilfsmittel benutzen (Kassettenrecorder, Lightwriter, PC). Auch die Menge der Hausaufgaben wird reduziert (oder es werden überhaupt andere gestellt), da die Kinder sonst aufgrund ihres langsamen Arbeitstempos nicht fertig werden könnten. Dem Lerntempo muß immer Rechnung getragen werden. In Musik, Sport und bei feinmotorischen Arbeiten werden keine entsprechenden Leistungen verlangt. In den Zeugnissen, sofern solche erteilt werden, darf kein Hinweis auf den gewährten Nachteilsausgleich vermerkt werden. Die Benotung kann nur ausgesetzt werden in den Fächern Sport, Musik und Bildende Kunst. Keiner der von der Autorin besuchten Schüler nahm am Religionsunterricht teil. Ständige Aufgaben sind: „Förderung sozialer Kompetenzen, Erweiterung der Handlungskompetenz, Förderung der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung, Förderung kognitiver Grundfunktionen als Basis für weiterführende Lernprozesse und das Verstehen sozialer Zusammenhänge in Ergän-

zung zu vorschulischen, schulischen und beruflichen Maßnahmen, Bearbeitung der emotionalen Problematik und Förderung der Identitätsfindung und Bearbeitung sekundärer Verhaltensprobleme.¹

Das Spektrum der autistischen Verhaltensweisen ist groß trotz vieler überindividueller Gemeinsamkeiten und deshalb muß jede individuelle Ausprägung besonders berücksichtigt werden, d. h. es muß für jedes autistische Kind ein eigens auf dieses Kind zugeschnittenes Förderkonzept erarbeitet werden mit Lehrkräften, Schulbegleitung, in das teilweise auch Eltern mit einbezogen werden. Durch den Nachteilsausgleich (Art. 3, Abs. 3.2 GG und Schwerbehindertengesetz, SchwbG, § 48) soll Chancengleichheit mit den nichtbehinderten Personen hergestellt werden. Deshalb haben einige Bundesländer gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern im Schulgesetz verankert. Durchgeführt wird er allerdings nur, wenn die sächlichen, personellen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind.

„Kein autistisches Kind kann sich ohne Anleitung an seinen Schulkameraden orientieren, denn es kann ja gerade die vielfältigen Interaktionen der Schulkameraden nicht entschlüsseln. ... (wir) müssen bei einem autistischen Kind als natürliche Begrenzung akzeptieren, daß es bestimmte Fähigkeiten nie wird erwerben können. ... Die Kräfte des autistischen Kindes sind begrenzt, wir müssen ... also Prioritäten setzen und Erholungszeiten einbauen, in denen sich das Kind regenerieren kann.“²

Die Lehrkräfte, in deren Klasse sich ein autistisches Kind befindet, haben Kontakt mit einem Autismus-Beauftragten des staatlichen Schulamtes, einem Pädagogischen Berater (zuständig für die Schulart), mit schulpsychologischen Beratungsstellen der Oberschulämter und Beratungslehrern mit zusätzlicher Ausbildung für Information und Beratung von Eltern und Schülern. Daneben bestehen noch die Sonderpädagogischen Dienste der Sonderschulen (unterstützen Schulen bei der Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf). „Kinder und Jugendliche, bei denen Autismus fachärztlich diagnostiziert ist, gehören zum Kreis der seelisch behinderten oder von seelischer Behinderung bedrohter Personen.“ (§ 35 a SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz, § 39 SGB III Bundessozialhilfegesetz)

¹ Bundesverband Hilfe für das autistische Kind: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen, S. 43.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 129.

Eine wichtige Eingliederungshilfe ist die Schulbegleitung. Diese ist zu gewähren im Unterricht, in den Pausen, auf dem Schulweg, bei Ausflügen und im Schulandheim. Die heute üblichen Formen der Beschulung sind:

- Einzelintegration in die allgemeine Schule
- Einzelunterricht in der Sonderschule G
- Stundenweiser Besuch von Unterricht in der allgemeinen Schule
- Stundenweise Abordnung von Lehrkräften der weiterführenden Schule an die Schule für Geistigbehinderte
- Bildung einer Klasse mit 4 autistischen Schülerinnen und Schülern¹

„Die Schullaufbahnen müssen individuell bestimmt und regelmäßig überprüft werden. In diesen Prozessen sind sowohl die Eltern, als auch der Schüler selbst Partner des Pädagogen.“²

Genaue Zahlen über autistische Schüler liegen nicht vor. „Die aktuellen Einschätzungen gehen davon aus, daß ca. 5 von 10.000 Kindern autistisch sind; bis zu 10 Kindern von 10.000 werden autistische Verhaltensweisen zugeschrieben.“³ 70 bis 90 % der autistischen Kinder besuchen Schulen für geistig Behinderte. „Das bedeutet ..., daß die Begegnung einer Allgemeinen Schule mit dem Phänomen Autismus einen absoluten Seltenheitswert hat und an den meisten Sonderschulen noch immer einen hohen Seltenheitswert.“⁴ Diese beiden Möglichkeiten gibt es heute: Sonderschulen mit Fördermöglichkeiten oder Integration, wobei immer zu bedenken ist, daß „Förderung um jeden Preis sich zu einem quälenden Prozeß aller Beteiligten ausweiten (kann), wenn von vornherein die Ziele zu hoch gehängt werden“⁵. Wichtig ist die Frage, welche Fächer zunächst für eine gemeinsame Beschulung in Frage kommen, denn nur in seltenen Fällen erfolgt eine vollständige Überweisung von der Sonderschule G in eine andere Schulart. Der Autorin ist ein solcher Fall bekannt, bei dem ein Wechsel von der Sonderschule für Sehbehinderte direkt ins Gymnasium stattfand. In diesem Fall erfolgte die Einweisung in die Sonderschule für Sehbehinderte wegen einer Fehleinschätzung des Prüfers. Der Junge hatte auf Grund seines Asperger-Syndroms Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen, was dann als Sehschwäche fehlinterpretiert wurde. In der

¹ Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, Fachtagung 2001, S. 11.

² B. Schirmer, in: Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, Fachtagung 2001, S. 42.

³ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, Tagungsbericht 2000, S. 139.

⁴ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, Tagungsbericht 2000, S. 139.

⁵ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, Tagungsbericht 2000, S. 7.

Regel erfolgt der Übergang schrittweise – wenige Stunden in der Woche bis zu $\frac{3}{4}$ der Unterrichtsfächer oder zum vollen Deputat. Dieser Verlauf geht oft über Monate und sogar über Jahre.

Bei autistischen Kindern, häufiger als bei anderen, steigen die Lernfortschritte nicht kontinuierlich an, es gibt oft Stillstand oder gar Rückschritt. Darauf müssen Lehrer und Eltern vorbereitet sein. Feuser und Meyer (1987) weisen darauf hin, daß nicht davon ausgegangen werden kann, „daß immer eine linear ansteigende Hierarchie der Lernziel erreichbar wäre. ... Allerdings ist der Anspruch, dem Schüler eine möglichst ‚bruchlose‘ Entwicklung und ein ‚nahtloses‘ Lernen zu garantieren, unverzichtbare Leitlinie innerer Differenzierung.“^d Manche Lehrkräfte versuchten soziale Kontakte durch gemeinsame Tätigkeiten herzustellen, was nur bei Kindern mit leichter Ausprägung des Autismus gelang. Eine Geschichte weiterzuerzählen oder phantasievoll zu beenden, gelang keinem autistischen Kind, wohl aber die Reflexion über sich selbst. Ein Gymnasiast sagte zur Autorin: „In Englisch steh ich auf einer glatten Eins, aber ich muß überall so gut werden.“ Er konnte seine Grenzen nicht akzeptieren und reagierte deshalb verbal aggressiv gegen alle, die angeblich verantwortlich waren für seine schlechtere Leistung: der Zahnarzt, weil er ihm Zahnsparren gemacht hatte und der Junge deshalb nicht flöten konnte („der muß drei Jahre ins Gefängnis“), die Lehrerin, weil er eine schlechte Arbeit zurückbekam, die Mutter, weil sie ihn nicht abholte und er stürzte („das muß meine Mutter büßen“). Sowohl hohe Leistungsansprüche, als auch Indifferenz fand die Autorin bei den autistischen Kindern. Ein anderer, der Autorin bekannter Gymnasiast der Oberstufe, schrieb über sich mit FC diesen Text, was auf intensive Selbstreflexion hinweist: „Meine visuelle Wahrnehmung ist manchmal ganz gut: manchmal sehe ich den Boden verzerrt: Es hängt vom Blutfluß im Kopf ab: Mit genauer Anweisung kenn ich mit der Zeit einige ganz gute Tricks Trotzdem zu gehen: Ich denke jetzt nach wie ich Berechnungen machen kann, die Störungen zu beseitigen: Ich bin leider noch nicht zu einer Einheitlichen Lösung gekommen. ... An anderen Tagen kann ich den Boden dann wieder klar sehen aber trotzdem nicht gehen, weil ich meine Füße nicht spüre. Die Sinne hängen alle zusammen. Manchmal kann ich gar nicht sagen welcher Sinn gestört ist. Ich denke mein ganzes Sinnessystem ist außer Kontrolle geraten.“

¹ G. Feuser und H. Meyer: Integrativer Unterricht in der Grundschule, S. 85 f.

Ich rieche sagenhaft anders als andere Menschen. Ich denke ich rieche zu gut. Manche Gerüche bereiten mir Angst, weil sie zu schmerzhaft sind. Dann kann ich bestimmte Dinge nicht essen. Vor Fremden Gerüchen habe ich am meisten Angst. ... Scharfe Gerüche sind mir dagegen sehr angenehm. Ich esse auch sehr gerne scharfe Dinge, da ich dann meinen Mund besser spüren kann.

Mein Geschmack ist auch anders: sonst würden mir die scharfen Sachen nicht schmecken. Ich esse gerne Zwiebeln.

Ich bin manchmal temperaturempfindlich. Ich friere im Winter immer sehr. Manchmal kann ich aber keine Hitze spüren. Als ich ein kleiner Junge war fasste ich immer auf die heisse Herdplatte, ohne zu spüren, dass sie heiss ist. Ich kannte keinen Begriff für Hitze. Ich kannte die Bedeutung dieses Wortes gar nicht. In der Badewanne war das ganz anders. Dort lernte ich dann auch den Begriff heiss mit der heissen Herdplatte in Verbindung zu bringen.“

Da Zeugnisse wie dieses selten sind bei autistischen Kindern, ist ihre Befindlichkeit (außer wenn sie sich aggressiv verhalten) schwer einzuschätzen. Freudige Mitarbeit sah die Autorin z. B. in einer kleinen „Klasse“ mit vier autistischen Kindern. Da war Engagement und Motivation erkennbar und die Kinder erlebten den eigenen Anteil an der gemeinsamen Arbeit, was wieder zu neuen Einfällen führte, so daß es sich bei ihrem Tun nicht um eine mechanische, sondern um eine kreative Tätigkeit handelte. Diese Kinder fühlten sich angenommen mit der ihnen eigenen Kompetenz.

Der Ablauf des Unterrichtes soll flexibel und gleichzeitig strukturiert sein. Wichtig ist, das Kind zu beschäftigen und dabei nicht zu drängen. Die Autorin weiß, daß autistische Kinder der Initiative von außen bedürfen, da sie sonst in ihre eigenen Stereotypen zurückfallen. Dennoch muß die eigene Aktivität angeregt werden. „Betonung des Unterrichts und das Konfrontieren autistischer Kinder mit Anforderungen wirken sich in Bezug auf den Erwerb schulischen Wissens vor allem bei den intelligenteren autistischen Kindern günstig aus.“^d Der Schüler muß eine Lernsituation vorfinden, die ihn einlädt, mitzumachen. Das bedeutet, daß er auch emotional angesprochen wird. Dies weckt seine Neugier als Voraussetzung für die Ausdauer. Nun gibt es Unterrichtsthemen, die ein Kind nicht interessieren. Kein Zweitklässler will von sich aus das Einmaleins lernen, da es außerhalb seiner

¹ P. Innerhofer u. Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 227.

intrinsic Motivation liegt. Aber bei anschaulicher und spielerischer (handelnder) Einführung wird Interesse geweckt. Diese, bei normalen Kindern angewandten Methoden sollten nur insofern verändert werden, als dies für ein lernschwächeres Kind erforderlich ist, was also mehr Zeit und Übung bedeutet, denn ohne Eigeninitiative des Kindes kann in keinem Fall ein Lernerfolg erwartet werden.

„Es ist nicht zu erwarten, daß die Eingliederung eines Kindes mit autistischem Verhalten in eine Gruppe oder Schulklasse in kurzer Zeit und ohne intensive Vorbereitung und langfristige Unterstützung gelingt und aufrecht erhalten werden kann.“^d Deshalb bedürfen die autistischen Kinder einer Schulbegleitung, die hilft bei der Bewältigung komplexer Aufgaben durch Zergliedern derselben in einzelne Schritte, die dann wieder zusammengebracht werden und zur Lösung der gestellten Aufgaben führen. Eine Anweisung muß erfüllt sein, bevor die nächste erfolgt. Die Lehrerin sagte z. B.: „Wir gehen jetzt in den Musikraum.“ Das autistische Kind muß besonders aufgefordert werden, sein Liederbuch und die Flöte aus der Mappe zu nehmen. Autistische Kinder haben Schwierigkeiten, in der Verstehbarkeit von Situationen und die Schulbegleitung hilft diese Probleme zu meistern, durch verständliche Anweisungen mit erforderlichen Wiederholungen.

Empfohlen wird:

- Strukturell beachten von Sitzanordnungen
- beachten von möglichen Reizüberflutungen
- strukturieren von Wahrnehmungsprozessen
- strukturieren von Handlungsabläufen
- strukturieren von Zeitabläufen
- strukturieren von Raum
- strukturieren durch klare Zuordnung von Personen
- strukturieren von Zukünftigem durch Vorausschau ²

Im Klassenverband wird vom autistischen Kind eher eine Geräuschkulisse wahrgenommen, als ein Gespräch. Das Kind kann sich nicht gezielt auf den Sprecher einstellen und andere Lautquellen ausblenden. Auch aus diesem Grund ist es auf die Betreuerin angewiesen, weil es die vom Lehrer an die Klasse gegebene Infor-

¹ Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, S. 18.

² Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, S. 38.

mation nicht auf sich beziehen kann. Erst durch die „Übersetzung“ der Betreuerin in eine für das Kind verständliche Sprache kann es dem Gehörten einen Sinn beilegen. In der Regel sprechen Lehrer und Mitschüler für das autistische Kind auch zu schnell, so daß es oft der mehrfachen Wiederholung durch die Betreuerin bedarf, damit der Zusammenhang erfaßt wird. Streßfaktoren waren bei allen autistischen Kindern schnelle, nicht vorhersehbare Veränderungen, z. B. wenn der gewohnte Unterricht ausfiel oder der erwartete Lehrer nicht kam und von einem anderen vertreten wurde, oder wenn die Klasse während des Unterrichts in den Hof ging, um Herbstblätter zu sammeln, wenn eine Durchsage im Lautsprecher kam oder eine Feuerwehrrübung stattfand. Solche unvorhergesehenen Änderungen führten bei allen autistischen Kindern zu Abwehrreaktionen, in einem Fall zum tätlichen Angriff gegen die Betreuerin. Alle Kinder waren auch verunsichert, wenn bildhafte Vergleiche gegeben wurden, z. B. stand im Lesetext der Satz: er fühlte sich pudelwohl. Da fragte das Kind: „Wo ist ein Pudel.“ Ein Junge stellte sich hinter die Türe und der Lehrer sagte: „Was hast du da verloren?“ Da antwortete er: „Was muß ich suchen?“ Verstehen mehrdeutiger Begriffe ist den meisten autistischen Kindern nicht möglich. Die Betreuer mußten alle Anweisungen in Teilschritten geben. Nimm deine Mütze ab, würde ein Kind eventuell befolgen, aber daß darin die Aufforderung enthalten ist, sie an den Haken zu hängen, wird nicht erfaßt und muß deshalb extra ausgesprochen werden. Die Aufforderung: mach die Mappe auf, bedeutet eigentlich in der Rechenstunde, daß Rechenbuch und -heft herausgeholt werden. Für das autistische Kind genügt das nicht, das muß präzise verlangt werden. Allerdings sah die Autorin auch, daß die Betreuerin alles holen und herrichten, und später noch das Buch auf den Ständer stellen mußte. Hilfreich ist eine strukturierte Gestaltung des Unterrichtsablaufs. Flexibilität wird vom autistischen Kind negativ empfunden und genau aus diesem Grund sieht die Autorin auch eine Schwierigkeit im gemeinsamen Unterricht. Die Klasse kann „folgen“, wenn das Unterrichtsgespräch sich ausweitet, wenn eine lustige Situation auftritt, z. B. als die Kinder sich ausmalten, welcher der Mitschüler schon verheiratet wäre, wenn er im alten Ägypten lebte. Das autistische Kind nimmt daran keinen Anteil, weder lustige noch ernste Anlässe riefen bei ihm eine sichtbare Reaktion hervor. Es soll möglichst immer der gleiche Rhythmus eingehalten werden mit Fächerwechsel und räumlichem Wechsel, alles andere wird übelgenommen. Wenn auf dem Plan „Projektnachmittag“ stand, war ein autistischer Junge

äußerst unzufrieden, daß an diesem Nachmittag Weihnachtsplätzchen gebacken wurden. Der Hinweis der Betreuerin, daß eben Backen das Projekt sei, befriedigte ihn keineswegs, erst als er auf dem Plan „Projekt“ ausradieren und „Backen“ eintragen konnte, war dies für ihn wieder in Ordnung. Nur die strenge Ordnung ermöglicht es dem autistischen Kind, sich im Schulalltag – aber auch sonst im Leben – zurechtzufinden. Nur so hat es Sicherheit und kann sich orientieren, was für den Betreuer bedeutet, die Aufgaben eindeutig zu formulieren.

Die Autorin beobachtete bei allen in Regelklassen unterrichteten Kindern, daß jede Änderung Anpassungsstreß bei ihnen erzeugte. Schneller Wechsel im Unterrichtsgeschehen, z. B. Buch und Atlas holen, wird von den autistischen Kindern nicht bewältigt. Die Betreuer verhalten sich so wie Klicpera es beschreibt: immer gleiche Aufforderungen, oft mehrmals und Belohnung (materiell, aber meistens verbal), bei richtiger Reaktion des Kindes. Allerdings sind auch die Fälle nicht selten, bei denen der Betreuer dann die nötigen Handgriffe selbst erledigt, da sonst wegen der Langsamkeit des Kindes zu viel Zeit verloren geht.

„Ziel der Förderung ist es, dem Kind den Aufbau eines verlässlichen Weltbildes zu ermöglichen und ihm zur Orientierung, Eingliederung und zielbezogenen Handlungsfähigkeit in der Realität zu verhelfen.“¹ Ein sehr hochgestecktes Ziel, das als Ziel wohl so bestehen soll, aber von echten Autisten nicht erreicht werden kann. Bei fast allen echten Autisten sah die Autorin störende Verhaltensweisen im Unterricht, z. B. Lachen ohne Grund, Ausstoßen von Lauten oder Wörtern, Aufspringen, auf den Stuhl stehen, Hand-Finger-Spiele, Fußstampfen, Kopf auf den Tisch schlagen, unter den Tisch abtauchen, Ohren zuhalten, rülpsen, durch die Klasse laufen, bzw. aufstehen, mit dem Stuhl rücken oder schaukeln, sich an die Betreuerin anklammern oder gegen sie tätlich werden, sich auf den Boden werfen, Mappe ausleeren, Buch vom Buchständer werfen, wenn es die Betreuerin auflegte, Vesper auspacken, an Kleidung, Augenwimpern, Haaren zupfen oder reißen. Das kam natürlich nicht alles bei einem Schüler vor, erklärt aber auch das kritische Reagieren mancher Lehrkräfte. Wenn Kinder in der Sonderschule G unterfordert sind, sollen sie schon aus diesem Grund in eine Regelschule. Allerdings sah die Autorin auch hier Beispiele dafür, daß die Teilnahme am Unterricht sehr beschränkt wurde durch die Lehrkräfte, sei es, daß das Kind nach einer bestimm-

¹ Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, S. 26.

ten Anzahl von Störungen das Klassenzimmer verlassen mußte, sei es, daß es überhaupt nur eine Stunde täglich am Unterricht teilnehmen durfte und sonst von der Betreuerin in einem Sonderraum unterrichtet wurde. In diesen Fällen ist auch das Bildungsangebot doch sehr ausgedünnt, wenn nur ein Viertel oder die Hälfte der Zeit im Zimmer verbracht wird, oder wenn überhaupt drei Viertel der Unterrichtszeit (oder mehr) allein mit der Betreuerin im Nebenraum absolviert werden muß. In diesem Fall drängt sich sogar die Frage auf, ob – wenigstens vom Stoff her gesehen – ein Einzelunterricht nicht grundsätzlich effektiver wäre. Der Unterrichtsstoff wurde zum größten Teil bei allen Kindern, auch bei den Gymnasiasten, separat mit dem Betreuer oder der Betreuerin als Hausaufgabe bewältigt. Kein autistisches Kind mit ausgeprägtem Syndrom konnte durch die ihm eigene Behinderung (keine Sprache, geringe Aufmerksamkeitsspanne, äußerste Langsamkeit) den geforderten Unterrichtsstoff in der vorgegebenen Zeit wie die Mitschüler bewältigen. Das Kind, das ohne Betreuung den Unterricht besuchte, war etwas langsam, bewältigte aber alle Aufgaben selbständig, was in diesem Fall wohl die sehr milde Ausprägung des Autismus möglich machte. Dieser als Asperger-Kind diagnostizierte Schüler könnte nach Einschätzung der Autorin auch als ein Kind mit nur autistoiden Verhaltensweisen eingestuft werden. Kinder mit ausgeprägtem Autismus, sog. „Kernautisten“, sind ohne Hilfe völlig verloren in der Klasse und können nicht einmal die benötigten Bücher selbst aus der Mappe nehmen. Dieses eine Kind würde Kehrler wohl als „sonderlingshaft“ bezeichnet haben und warnt: „Manche Eigenarten des Verhaltens dürfen nicht ohne weiteres dazu verleiten, ein Kind als Autisten zu klassifizieren ... Es ist aber Vorsicht geboten, sie in die Kategorie der Autisten einzuordnen, wenn sie z. B. nur kontaktgestört oder eigenbrötlerisch sind.“¹ Die Autorin sah in ihrer eigenen Praxis immer wieder Kinder dieser Art und bei keinem wurde die Diagnose „Autismus“ gestellt (was früher ohnehin noch nicht möglich war, aber auch in späteren Jahren nicht). Es wird wohl hier, ähnlich wie beim Aufmerksamkeitsdefizit, die Diagnose zuweilen in unspezifischen Fällen vergeben, wie die Autorin auch bei dem von ihr unterrichteten Kind zeitweise vermutete. Es werden deshalb Stimmen laut, die von einer „Modediagnose“ sprechen (Krevelen 1958).

¹ H. Kehrler: Autismus, S. 59.

SCHWIERIGKEITEN BEI DER INTEGRATION

Es ist keinesfalls selbstverständlich, daß eine Schule ein autistisches Kind aufnimmt. „Wenn die Wahl getroffen ist, in welche Art von Schule das Kind eingeschult werden könnte, ist meist die nächste Hürde, eine Schule zu finden, die bereit ist, das Kind aufzunehmen. Hier stehen die Eltern oft einer Menge von Widerständen und Problemen gegenüber. ... (Sie müssen) um Verständnis und Hilfe für ihr Kind werben, z. B. für einen zusätzlichen pädagogischen Mitarbeiter oder einen Rückzugsraum. Die Ausbildung der Lehrer ist nicht auf Veränderungen ausgerichtet.“¹ Die Autorin kann diese Aussage aus eigener Kenntnis voll bestätigen. In Deutschland besuchen nur relativ wenige autistische Kinder die normalen Regelklassen. „Die Mehrheit der Schüler mit autistischer Behinderung (wird) in der Bundesrepublik an Schulen für Geistigbehinderte unterrichtet.“²

Es wird von „schleppenden Genehmigungsverfahren“ gesprochen, ... Sozialpädagoginnen meinen: Die Arbeit ist lohnend, aber schwierig, „wir haben es uns leichter vorgestellt“.³ Auch wenn das Kind intelligenz- und verhaltensmäßig eine Regelschule, bzw. eine höhere Schule besuchen könnte, kann dies vom jeweiligen Kollegium verweigert werden. Der Autorin ist ein Fall bekannt, in dem ein Junge in der 4. Klasse geprüft und zum Besuch des Gymnasiums vorgeschlagen worden war. Trotz anfänglicher Zusage des Rektors lehnte das Kollegium nach den Sommerferien die Aufnahme ab. Der Junge kam statt dessen in die Hauptschule, die er heute noch erfolgreich in der 9. Klasse besucht. Mehrere Mütter berichteten der Autorin, daß sie sich selbst bemühen mußten, um ihre autistischen Kinder in eine Regelschule zu bringen. Eine schwierige Hürde scheint zu bestehen, wenn am Ende der Grundschulzeit eine weiterführende Schule angestrebt wird. Da in den Realschulen und Gymnasien oft kein zusätzlicher Raum zur Verfügung steht, oder sich das Kollegium durch ein autistisches Kind überfordert fühlt, und deshalb die Aufnahme ablehnen kann, trotz bestehendem Recht des Kindes auf die ihm gemäße Bildung, kommt es immer wieder dazu, daß Kinder in der Hauptschule ver-

¹ Pädagogische Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Autismus, Tagungsbericht 2000, S. 67.

² B. Schirmer in E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 37.

³ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 67.

bleiben oder auch in der Sonderschule G. Im Berufsschulbereich gibt es, außer in großen Städten, auch nur wenig Realisierung von integrativer Unterrichtung. „Somit bleibt der Übergang aus der Schule in das Berufsleben insgesamt nach wie vor eine problematische Etappe im Leben junger Menschen mit Behinderung.“¹ Auch von Schwierigkeiten bei der Einschulung von Kindern in die Regelschule von seiten der Schulbehörden und Schulen wurde der Autorin immer wieder von Müttern berichtet, aber auch Eltern, die eine spezielle Autistenklasse einrichten wollten, erwähnen diese Probleme. „Wir führten Gespräche mit fast jedem Schulträger, jeder Einrichtung, die auch nur im entferntesten für unsere Pläne in Frage kommen konnten. Aus den unterschiedlichsten Gründen zwar, aber doch recht unmißverständlich bekamen wir eine Absage nach der anderen. Nach den vielen Absagen wurde unsere Gruppe mitunter doch recht mutlos.“²

„Die Lehrerin war ... überfordert und die Mutter mußte ständig um Verständnis für ihr Kind ringen.“³ Eine Lehrerin sah nach zwei Jahren zweistündigem Einzelunterricht zu wenig Fortschritte und sah deshalb keinen Grund zur Fortsetzung. Sie sagte: „Ich kann dafür kein Geld nehmen.“⁴ Die Autorin kann sich ganz der Meinung einer Lehrerin anschließen: „Ich bin ein Befürworter der Integration, aber ein Gegner der Integration um der Integration willen. Integration um jeden Preis lehne ich ab.“⁵ Offiziell heißt die Betreuung pädagogische Unterrichtshilfe (PU).

Im Heim fiel der Autorin die große Reizüberflutung auf, die autistischen Kindern schadet, sie sind überfordert und reagieren mit erhöhter Aggressivität. Außerdem ist der Unterschied groß im chronologischen Alter, aber auch im Intelligenzalter. Dies alles führt zu organisatorischen und zwischenmenschlichen Schwierigkeiten im Unterricht, denn die Probleme aus dem Heim reichten auch in die angegliederte Sonderschule G hinein.

Eine weitere gravierende Schwierigkeit sieht die Autorin in der Tatsache, daß eine Kooperation zwischen Schule und Eltern nur sporadisch zustande kommt, da die Eltern nicht verfügbar sind, aber auch geringes Interesse zeigen. Schwierigkeiten

¹ E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 150.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 103 f.

³ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 106.

⁴ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 106.

⁵ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 103 f.

werden sowohl von den Lehrkräften und Betreuern autistischer Kinder in Regelschulen gemeldet, als auch von solchen, die eine sogenannte Autistenklasse führen. Eine Lehrerin sagte zur Autorin: „Wir müssen nach wie vor z. B. Lehrerstunden und Schulbegleiterstunden erkämpfen, wir müssen oft unsere zwei Klassenzimmer rechtfertigen und wir fühlen uns ziemlich auf uns alleine gestellt.“ In einer großen Regionalschule klagte die Betreuerin: „Ich habe für das autistische Kind kein eigenes Ausweichzimmer. Wir können zwar das Elternsprechzimmer benutzen, aber häufig finden Besprechungen von Kollegen mit Eltern statt, besonders häufig vor den Zeugnissen. Das bedeutet, daß wir dann keine andere Wahl haben, als wieder ins Klassenzimmer zurückzukehren, das ich ja gerade deshalb verlassen habe, weil ich mit dem Kind allein arbeiten wollte. An schönen Tagen gehen wir dann auch ins Freie und machen eben einen Spaziergang. Das ist kein idealer Zustand.“ Es zeigt sich also, daß sowohl Schwierigkeiten in der personellen, wie in der räumlichen Ausstattung bestehen können, die den Unterricht belasten. Nicht zu übersehen sind die hohen Kosten, die der Schulträger für autistische Kinder aufbringen muß. Behinderte Kinder werden auch durch einen Chauffeur (Zivildienstleistender oder Spezialtransport), aber meist in einem Kleinbus mit anderen Kindern in ihre Einrichtungen gebracht. Ein autistisches Kind, z. B. Peter, hat außer dem Fahrer eine Logopädin, eine Sonderschulpädagogin, eine Psychologin sowie eine in FC ausgebildete Sozialpädagogin als Betreuerin. Selbst wenn die Fälle von Eingliederung in Regelklassen im Laufe der letzten Jahre zugenommen haben, bedarf es doch in jedem Einzelfall der besonderen Anstrengung und oft auch der Überwindung bürokratischer Hürden, wie der Autorin immer wieder von Müttern aber auch von Pädagogen versichert wurde. Eine Mutter sagte, sie habe von keiner Seite Hilfe erhalten und habe „alles selber erstritten“. Autistische Kinder können nicht – wie etwa körperbehinderte – selbst ihre Ansprüche vertreten, sie sind im wahrsten Sinne des Wortes auf einen „Vormund“ angewiesen, der ihre Rechte durchsetzt und wahrt. Das dürfte nach Ansicht der Autorin neben der hohen Kosten auch ein Grund dafür sein, daß autistische Kinder im Verhältnis zu körperbehinderten Kindern weit weniger in Normalklassen vertreten sind als jene, wobei die Hauptursache freilich im Wesen, in der besonderen Problematik der autistischen Belastung begründet ist. Die Sonderschulen G, die die Autorin besuchte, prüfen allerdings sorgfältig, ob ein Kind in eine Regelklasse überwechseln kann, und wenn dies der Fall ist, wird es auch verwirklicht.

LEHRKRÄFTE UND BEGLEITPERSONEN

Die Lehrkräfte repräsentieren die Schule als Institution und von ihnen hängt wesentlich ab, wie sich für das Kind das Leben in dieser bestimmten Schule gestalten wird. „Das Schaffen einer vertrauensvollen Einstellung zu einer Institution wird bei Kindern und Jugendlichen, die aufgrund entwicklungsbedingter Schädigungen auf dem Niveau von Kindern stehen geblieben sind, über die Identifikation mit einer Person verlaufen müssen, mit anderen Worten, es wird eine Person sein, die den Rückhalt der Institution verkörpert.“¹ Autistische Kinder sind noch in höherem Maße darauf angewiesen, angenommen zu werden als andere, da sie von sich aus nur wenig oder nichts zum Aufbau einer Beziehung beitragen können.

Die Schwierigkeit, die sich für die Lehrkräfte stellt, ist, daß sie sowohl den Schüler, also das Subjekt, als auch den Unterrichtsstoff im Auge haben müssen. Das gilt grundsätzlich für jeden Unterricht, für den mit einem autistischen Kind jedoch besonders.

Als Zielbereiche aus Lehrersicht werden genannt (Diagramm s. Anhang):

- „1. soziales Lernen, Förderung der Entwicklung von Einstellungen,
2. Erhöhung von Selbständigkeit,
3. jeden Schüler gemäß seinem Bedarf fördern,
4. Höhepunkte gemeinsam gestalten,
5. soziale Normen anwenden und festigen,
6. Freude am Lernen erhöhen,
7. Konzentrations- und Ausdauerleistung erweitern.“²

Es ist gut, sich diese Ziele zu setzen, aber in der Erreichung müssen Abstriche gemacht werden. Ein autistisches Kind in einer Regelklasse kann nicht von Lehrerseite gemäß seinem Bedarf gefördert werden. Das gelingt jedoch weitgehend durch die Begleitperson. Soziales Lernen und Selbständigkeit kann in engem

¹ M. Brumlik: Advokatorische Ethik, Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, S. 300.

² E. Grüning: Gemeinsam lernen. S.122

Rahmen gefördert und erreicht werden. Ob Freude am Lernen bei den autistischen Kindern besteht, läßt sich schwer sagen, wenigstens sah die Autorin keine Regung bei den Kindern, die dies vermuten ließe.

„Die Schulen in den Fallbeispielen spürten außerdem, daß – trotz hoher Vernunftappelle in den jeweiligen Klassen – die Kinder dennoch in eine Opferrolle gerieten, die nur bei permanenter Anwesenheit der Lehrperson zu vermeiden war. Diese spürte allerdings, daß ihr auf Dauer die Kraft ausging, diese Begleitung angesichts der 20 bis 30 anderen Schüler zu leisten, ohne diese zu vernachlässigen. Es ist menschlich, daß sich dann Enttäuschung über die Begrenztheit des Fördereinsatzes einstellt.“¹

Die beschriebenen Kinder hatten keine Schulbegleitung, so daß die Belastung voll die Lehrkraft traf. Die Autorin konnte nicht beobachten, daß autistische Kinder von Klassenkameraden in eine „Opferrolle“ gedrängt wurden, wohl aber die Überforderung mancher Lehrkräfte. „Autistische Kinder widersetzen sich unseren üblichen pädagogischen Fördertricks und dennoch können wir sie nicht in ihren bizarren Strukturen verharren lassen.“² Lehrer erfahren, besonders wenn keine sichere Diagnose vorliegt „wie der autistische Schüler sich selbst nicht mehr aushalten kann, die Klasse auf ihn aggressiv wird und das pädagogische Engagement in entnervte Resignation umschlägt.“³ Auch die scheinbar integrierten autistischen Kinder mit schwerer Symptomatik, die von Müttern und Begleitperson als integriert bezeichnet werden, haben keine enge Anbindung an die Kameraden. Sie laufen im günstigen Fall „störungsfrei“ neben ihnen her. Das bestätigte der Autorin auch eine Lehrerin, die meinte, „die Kinder **begleiten** die Klasse, sind aber nicht integriert“. Diese realistische Einschätzung wird von der Autorin durch eigene Kenntnis bestätigt. Die Kinder sind hauptsächlich, oder ausschließlich, auf die Begleitperson bezogen, andernfalls könnten sie die für sie verwirrende Schulsituation mit Fachlehrern, Raumwechsel und vielen unruhigen Kindern in der Klasse und in der Pause nicht aushalten. Man darf nicht übersehen, daß ein autistisches Kind weit mehr der Reizüberflutung ausgesetzt ist, als ein gesundes.

Lehrer sollen zu ihren normalen Unterrichtsaufgaben Kenntnisse über Autismus und die Ausprägung desselben haben, sie sollen das Verhalten des Kindes im Au-

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 74.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 75.

³ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 75.

ge haben und seine Reaktionen erfragen, die im günstigsten Fall nicht auffällig für sie sind, in der Regel aber störend empfunden werden. Sie sollten ihren Unterricht, wenn möglich, auch für das autistische Kind verstehbar gestalten und darüber hinaus soziale Kontakte zwischen Mitschülern und autistischen Kindern anbahnen. Dies muß die Lehrkräfte überfordern, deshalb berücksichtigen die meisten das autistische Kind nicht besonders bei ihrer Unterrichtsgestaltung und überlassen die pädagogische Arbeit der Begleitperson. Sie transformiert den Stoff für das Kind. Alle von der Autorin besuchten Lehrer erteilten einen zielgleichen Unterricht, d. h., einen für alle – auch für das autistische Kind – gleichen. Er wurde erst in der Nacharbeitung bei der Einzelförderung der Begleitung für das Kind differenziert.

„Nach dem Motto: Nur ein freiwilliger Lehrer ist ein guter Lehrer, sollte die Verwirklichung von bestimmten Beschulungswünschen von langer Hand vorbereitet werden. Es gilt, Lehrer frühzeitig zu gewinnen und einzustimmen und ihnen eine Vielzahl von Informationen, besonders über ähnliche Fälle an die Hand zu geben.“^d

Bis heute werden Lehrer noch nicht speziell für die Unterrichtung autistischer Kinder ausgebildet, nur allgemein für behinderte Kinder für die Sonderschule G. In den Regelklassen jedoch trifft das autistische Kind auf einen Grund- und Hauptschullehrer oder eine Studienrat. Lehrer und Begleitperson müssen in Kontakt stehen. Ein individueller Förderplan ist dabei hilfreich. Nach Ansicht der Autorin wird aber der Unterricht normalerweise für die Klasse erteilt und die Begleitperson muß daraus „filtern“, was sie mit dem Kind bearbeiten will und kann. Eine Lehrerin sagte der Autorin, sie sei die einzige Lehrkraft des Kollegiums, die sich bereit erklärt habe, das autistische Kind in die Klasse aufzunehmen. Als Ablehnungsgrund gaben die Kollegen nicht etwa erwartete Schwierigkeiten mit dem Kind an, sondern daß sie sich durch die Anwesenheit der Begleitperson beobachtet und kontrolliert fühlten. In diesem Fall wechselte der Junge nach einem Jahr die Schule, so daß sich das Problem auf diese Weise löste. Ein Studienrat fragte direkt beim Rektor an: „Wie lange geht das denn noch mit der Betreuerin?“ Er meinte, er könne dann seinen Unterricht nicht so spontan (kindgemäß) halten, wie sonst und müsse jedes Wort prüfen. Das wolle er „höchstens vier Wochen mitma-

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 135.

chen“. In diesem Fall löste sich das Problem so, daß der Junge ebenfalls keine Schulbegleitung wollte und meinte, er könne alles auch ohne sie. Er verhielt sich ihr gegenüber ziemlich unfreundlich, so daß diese Betreuung tatsächlich nach 8 Wochen endete. Der Junge kann schreiben, deshalb kommt er auch allein zurecht. Aus Lehrersicht wird der gemeinsamen Erziehung, der sozialen Förderung, das größte Gewicht verliehen, gefolgt von der Erhöhung der Selbständigkeit. Die Autorin sah diese Forderungen eher von den Begleitpersonen wahrgenommen als von den Lehrkräften, die wohl bemüht waren, das autistische Kind einzubeziehen, aber neben den Anforderungen, die die Klasse an sie stellte, wenig Zeit fanden, auf das autistische Kind einzugehen.

Die Autorin konnte unterschiedliche Toleranz der Lehrkräfte gegenüber den gleichen Störungen autistischer Schüler beobachten. Sie registrierte jedoch nicht, daß vom autistischen Kind gegen eine bestimmte Lehrkraft Störungen produziert wurden. Allerdings war eine Lehrerin der Meinung, daß der Junge sofort „zumache“, wenn sie mit ihm rede, er verschränke die Arme vor der Brust und sage kein Wort. Die Lehrkräfte fühlten sich mehr gestört, als die Klasse. Von den Eltern und Begleiterinnen und Begleitern werden die Kinder eher als integriert angesehen, als von den Lehrern. Es ist eine Definitionsfrage. Manche beschreiben das Kind als integriert, wenn es von den Mitschülern akzeptiert wird, was in allen von der Autorin beobachteten Schulen der Fall war. Versteht man Integration jedoch so, daß freundschaftliche Kontakte gegenseitig sind und vor allem auch außerhalb der Schulsituation bestehen, so muß die Frage, ob von Integration gesprochen werden kann, verneint werden. Eltern - vor allem Mütter - sind sehr daran interessiert, daß ihr Kind in eine Regelklasse geht und auch dort bleibt, wie auch dessen Begleiter und Begleiterin. Außer bei den Zivildienstleistenden, hängt ja ihr Arbeitsplatz davon ab, daß das Kind in der Klasse bleibt. Kommt es dagegen wieder in die Sonderschule G, braucht es keinen individuellen Schultransport, da es vom Schulbus abgeholt wird und in der Schule genügend Lehrer sind. Dies mag wohl auch ein Grund dafür sein, warum Begleiter (Begleiterinnen) zuweilen auf Maßnahmen verfallen, das autistische Kind zu disziplinieren, die von diesem meist gar nicht in Zusammenhang mit seiner Störung gebracht werden, und wie die Autorin meint, aus psychologischer Sicht ineffektiv sind, da es sich um Störungen (meist lärmende Symptomatik) handelt, die der willentlichen Beeinflussung des Kindes weitgehend entzogen sind. Dieses Dilemma kann wohl nur durch einen Kompromiß ge-

löst werden, da es dem autistischen Kind in den meisten Fällen unmöglich ist, das Verhalten „abzustellen“. Andererseits kann auch nicht verlangt werden, daß sich alle Lehrer und Mitschüler dem autistischen Kind anpassen. Die häufigste Konfliktlösung, die die Autorin sah, war ein Nicht-Beachten des auffälligen Verhaltens, was auch von seiten der Mitschüler meist gut gelang. Sanktionen gegen autistische Kinder veränderten dessen Verhalten jedoch nicht, weshalb sie die Autorin als wenig hilfreich bewertet. Der einzige Vorteil war eventuell, daß die Lehrkraft sich nicht mehr beim Unterricht gestört fühlte, die Klassen scheinen im allgemeinen wenig Notiz von der Störung zu nehmen.

Eine Beobachtung der Autorin war auch, daß mehr weibliche Lehrkräfte durch das Kind gestreßt zu sein scheinen, als männliche. Was wohl daran liegen mag, daß Lehrerinnen ihren vorgesehenen Unterricht nicht gestört haben wollen, weil sie möglicherweise emotional mehr engagiert sind als die männlichen Kollegen, die vordergründig eher den Stoff im Auge haben. Dies ist jedoch nur eine Beobachtung, bzw. Vermutung der Autorin. Schüler nahmen die Störung nicht zur Kenntnis, wenigstens war dies nicht registrierbar. Aus psychologischer Sicht scheint der Autorin, daß die Lehrerinnen auch eine Erwartungshaltung, bzw. -angst haben, daß das Kind wieder stören werde, im Sinne einer „selffulfilling prophecy“ und deshalb in einer leicht beunruhigenden Anspannung sind.¹ Auch wenn sich eine Lehrkraft findet, die das autistische Kind in die Klasse aufnimmt, verbringt es oft durch deren Wunsch mehr Stunden außerhalb der Klasse, als die Betreuung es für angebracht erachtet. Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrkraft und Betreuer(in) werden nicht immer offen ausdiskutiert. Die Begleitpersonen richten sich nach Ansicht der Autorin stark nach den Anweisungen der Lehrkräfte. Manche Betreuer bekommen nur Monatsverträge, die zwar meist verlängert werden, aber doch einen Unsicherheitsfaktor in der Betreuung des autistischen Kindes darstellen. Ob für die Lehrkräfte der gemeinsame Unterricht arbeitsintensiver ist, konnte die Autorin nicht feststellen. Alle Lehrkräfte hielten ihren regulären Unterricht und die speziellen Maßnahmen für das autistische Kind leistete die Betreuung (Blätter vergrößern, Textteile wegstreichen und andere her-

¹ Die Autorin meint, daß gerade die möglicherweise höhere Sensitivität auch die Lehrerinnen veranlaßt, sich mehr mit dem autistischen Kind zu beschäftigen. Sie fand z. B. auch eine Grundschullehrerin, die sich Bücher über Autismus beschaffte und sich über die Ferien bezüglich Asperger-Autismus informierte, damit sie auf das Kind im neuen Schuljahr vorbereitet war.

vorheben, u. v. m.). Oft verlor durch diese Maßnahmen ein Kind auch viel Unterrichtszeit, denn das Kopieren z. B. fand in einem anderen Raum statt und die autistischen Kinder hingen immer am Betreuer und gingen mit. Wurde ein Kind doch einmal kurz verlassen, so irrte es verloren durch das Klassenzimmer und konnte keineswegs selbständig weiterarbeiten. Diese Feststellung trifft allerdings nur auf Kinder zu, die dem Kernautismus zuzurechnen sind und zwar in schwerer Ausprägung. Leichter betroffene Kinder, die keine Begleitung haben, können sich weitgehend selbst helfen, brauchen aber von der Lehrkraft mehr Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme wegen ihrer bedächtigen bis langsamen Arbeitsweise.

Die Autorin fand neben gestreßten und indifferenten Lehrkräften auch solche, die sich mit dem Thema Autismus vertraut gemacht haben. Eine Studienreferendarin, die keine Erfahrung mit einem autistischen Kind hatte, bat die Autorin, ihr Kontakt mit einem Kollegium eines anderen Gymnasiums zu vermitteln, in dem ebenfalls ein autistischer Schüler ist. Diesem Wunsch kam die Autorin gerne nach. Eine Grundschullehrerin lockerte wegen des autistischen Kindes öfters den Frontalunterricht durch den Unterricht im Sitzkreis auf, „damit das autistische Kind immer wieder neben anderen Kindern sitzt“^d. In allen anderen Regelklassen mit einem autistischen Kind hielten die Lehrer ihren Unterricht allerdings ohne dieses besonders zu beachten.

Lehrkräfte tun sich oft schwer damit, Stereotypen und Rituale der autistischen Kinder zu ertragen, wenn diese ihnen störend auffallen. Das Zupfen an den Augenlidern oder an der Kleidung oder das Belecken von Lippen und Händen fällt ihnen dagegen nicht auf, wohl aber das Lachen oder das Ausstoßen unartikulierter Laute, das Aufstehen, das Klopfen mit dem Mäppchen, das Fußstampfen oder das Kippen mit dem Stuhl. Diese Verhaltensweisen versucht – mehr oder weniger erfolgreich – die Betreuungsperson zu unterbinden durch Ermahnen, durch Androhung von Sanktionen (Zimmer verlassen) oder durch Ablenkung. Eine Betreuerin gab dem Kind in solchen Situationen einen weichen Gummiball mit stacheliger Oberfläche (einen sog. Igelball) in die Hand, um es abzulenken von seinen Stereotypen, was teilweise gelang.

Lehrkräfte sollten keine zu hohen Ansprüche hinsichtlich der Leistungen haben, sondern die kleinen Fortschritte wahrnehmen und positiv bewerten. Ein Junge

^d Dieses Kind hat einen sehr mild ausgeprägten Asperger-Autismus und besucht die Schule ohne Begleitung.

kommt z. B. im Rechnen ans Pult und klopft mit dem Bleistift dagegen. Die Lehrerin lobt ihn und gibt ihm einen ☺-Stempel ins Heft. Der größte Fortschritt, den ein autistisches Kind in einer Regelklasse machen kann, ist die Mitschüler zu ertragen (das braucht noch nicht einmal Akzeptanz zu sein) und sich sozial einzugliedern. Dies ist eine Leistung, die nicht hoch genug bewertet werden kann. Die Lehrkräfte können viel dazu beitragen, daß die Schüler das autistische Kind nicht nur dulden, sondern in seinem Anderssein sozial akzeptieren. Darüber hinaus liegt es in erster Linie an den Lehrkräften, die Eltern der Mitschüler über die speziellen Probleme des autistischen Kindes zu informieren, das verhindert Ängste und Ablehnung. Wenn beide Seiten – Lehrkräfte und Eltern, besonders die des autistischen Kindes – keine überhöhten Ansprüche haben hinsichtlich der Lernergebnisse, werden Enttäuschungen vermieden. Wenn ein Gymnasiast nicht alle Fächer besuchen und kein vollgültiges Abitur machen kann und nur eine Bescheinigung über Schulbesuch und die belegten Fächer erhält, so ist das dennoch ein gutes Ergebnis. Es gilt, bei der Bewertung von autistischen Kindern trotz geforderter Gleichbehandlung auch andere Kriterien anzulegen, dann ist die Zusammenarbeit produktiv. Da autistische Kinder zuweilen mehr verstehen, als sie zeigen können – besonders, wenn sie nicht sprechen – ist es von großer Wichtigkeit, mit dem Kind auf die ihm gemäße Weise zu kommunizieren (PC, Bilderkarten, Gebärdentafeln). Da es sonst vorkommen kann, daß Lehrer das Leistungsniveau absenken, in der Meinung, das Kind zu überfordern. Die Folge davon ist dann, daß das Kind nicht ausgelastet ist, sich langweilt oder sogar weitere Leistungen verweigert. Zuweilen dürfen autistische Kinder nur eine Stunde täglich am Klassenunterricht teilnehmen, weil die Lehrkraft sich zu sehr belastet fühlt. Das Kind ist dann im separaten Raum mit der Erzieherin allein, d. h. es hat wenig Kontaktmöglichkeiten. Auch wenn es diese in der Regel nicht wahrnimmt, so ist doch schon die Möglichkeit, sie haben zu können, bedeutsam, denn ab und zu kommen sie doch unbeabsichtigt zustande. Das autistische Kind muß sich gar nicht eingliedern, es hat seine Betreuerin und wenn es dann noch kaum Gelegenheit zu Kontakten hat, könnte es fast ebenso gut ganz im Einzelunterricht beschult werden. Das ist ein schwieriger Balanceakt, denn auch die Lehrkraft kommt an die Grenze der Belastbarkeit und das führt dann zu einer ans autistische Kind gerichteten Äußerung wie dieser: „Ich möchte wissen, warum Du da bist?“ Alle Kinder mit ausgeprägtem Autismussyndrom brauchen eine Begleitung, die für sie erst das Zusammensein mit der Klasse

ermöglicht, da sie andere Strukturierungen im Ablauf des Unterrichts brauchen. Es gibt kein Kind mit Kernautismus, das ohne Betreuer(in) sein könnte, es hat ja auch einen gesetzlichen Anspruch darauf. Nur in einem Fall lehnte ein Kind mit milderer autistischer Ausprägung von sich aus die Schulbegleitung ab. Lehrer sind oft auch über das Verhalten des autistischen Kindes und dessen geringe Fortschritte enttäuscht, da sie von ihm keine oder nur selten eine Reaktion als Belohnung erfahren. „Die Behinderung betrifft die gesamte Persönlichkeit des Kindes. Annehmen und Helfen wird dem Erzieher dadurch besonders erschwert, als das sozial abweisende Verhalten des Kindes in keiner Weise zum Helfen ermuntert, So bleiben diese Kinder auch dem engagierten Erzieher in einer Weise fremd, daß der Aufbau einer personalen Beziehung kaum gelingt. Andererseits erleben sie Fortschritte beim Kind und hoffen auf Heilung, eine Hoffnung, die immer wieder neue Erlebnisse von Mißerfolgen in sich birgt, da vollständige Heilung nicht erreicht wird.“¹ Es kann zu Konflikten führen, wenn das Verhalten des Schülers dem Lehrer gegenüber von diesem als absichtliche Provokation mißverstanden wird. Wohl gibt es Beispiele dafür, daß Schüler bestimmten Lehrkräften gegenüber jede Kooperation verweigern, der Autorin ist eine diesbezügliche Klage einer Lehrerin bekannt, aber viel häufiger ist, daß sich die Kinder eben so verhalten, wie sie sich verhalten müssen. Eine Mutter faßt das so zusammen: „Die eigentliche Behinderung, die kognitiven Schwächen, Wahrnehmungs- und Handlungsstörungen und die (trotz Sprache) eingeschränkte Fähigkeit zu kommunizieren, wird meist nicht erkannt oder falsch ausgelegt. So wird vorschnell von Provokation, Austesten oder Verweigerung gesprochen, wenn der autistische Schüler Anweisungen, die an die ganze Klasse gerichtet sind, nicht befolgt.“²

Die Autorin erkennt die Leistung und die Bereitschaft der Lehrkräfte an, die ein autistisches Kind in die Klasse aufnehmen, denn es gibt auch solche, die sich dazu nicht bereit oder in der Lage sehen. Da es ein autistisches Kind in Realschule und Gymnasium mit mehreren Lehrkräften zu tun hat, kann nicht erwartet werden, daß alle diese gleichermaßen positiv auf das Kind eingestellt sind, d. h., es müssen sich auch Lehrer mit dem Kind befassen, die dies von sich aus nicht gewollt hätten. Manche nehmen dennoch die Herausforderung an und bemühen sich um das

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 23.

² B. Fromayer in V. Antons: Autistische Menschen verstehen, S. 47.

Kind, andere jedoch leiden mehr oder weniger unter dieser Situation und sähen sie gerne geändert.

Die Autorin erlebte auch, wie eine Schulbegleiterin ihren Schützling mitten im Schulmorgen nach Hause fahren mußte, weil sie durch das Kind nervlich über ihre Grenzen belastet war. Eine andere sagte der Autorin ebenfalls, die Betreuung überfordere nicht selten ihre Kräfte. Dieselbe Aussage findet sich auch z. B. im Berichtsheft wieder: „Das geht an meine Grenzen.“ Die Begleitperson ist daran interessiert, ihren Arbeitsplatz zu erhalten. Müßte das Kind in die Sonderschule zurück, wie manchen Kindern von Lehrern angekündigt wird, verlöre die Begleitperson ihre Stelle. Dieser Umstand wirkt natürlich zusätzlich belastend auf die Begleitperson, die gewissermaßen auch eine Pufferfunktion in mehrerer Hinsicht hat. Sie muß versuchen, das Kind soweit zu leiten (disziplinieren), daß es möglichst wenig, am besten gar nicht auffällig ist, und sie muß die Arbeit der Lehrkraft unterstützen und deren eventuellen Tadel dem Kind gegenüber abmildern. Darüber hinaus muß sie zwischen Mutter und Lehrkraft vermitteln und wird von beiden Seiten für Fehlschläge verantwortlich gemacht. Eine Lehrkraft sagte z. B. zu einem ziemlich hyperaktiven Jungen: „Ich möchte wissen, warum du da bist?“ Nun muß man diesen Ausspruch aus pädagogischer Sicht als unangemessen bewerten, aber aus psychologischer Sicht ist er wieder verständlich und verzeihlich, zeigt er doch auch die hohe Belastung, die zusätzlich zum Unterricht mit den durchaus sich auch nicht immer wohlverhaltenden Schülern durch das autistische Kind entsteht. Ein Schulbegleiter sagte der Autorin, daß sein betreutes Kind (Gymnasium) beim Physiklehrer regelmäßig unliebsam auffalle, weil es z. B. am Fernsehapparat drehe und überall rumschaue, nur nicht auf den Versuch, der vorgeführt wird. Erstaunlicherweise habe der Junge am Ende der Stunde dennoch etwas davon mitbekommen. Da ein autistisches Kind meist die Verhaltensangepaßtheit nicht aufbringt, die sonst von Schulkindern erwartet wird, ist die Aufgabe des Betreuers doppelt belastend. Er (sie) muß neben dem Unterrichtsgeschehen, dem es zu folgen gilt, immer das Verhalten des Kindes im Auge haben, steuern, ermutigen, bremsen. Es gilt also weit mehr Erziehungsarbeit zu leisten, als sie der Lehrer normalerweise mit den Kindern seiner Klasse leisten muß. Dazu kommt nicht selten eine Erwartungsangst auf die Reaktion einer Lehrkraft, die eben besonders bei bestimmten Lehrerinnen oder Lehrern besteht und die gesteigerte Bemühung der Begleitperson, alles recht zu machen und das Kind so zu beeinflus-

sen, daß es unauffällig bleibt, was nicht selten für dieses ein unbewußtes Signal ist, sich zu verkrampfen und sich dann erst unkontrolliert zu verhalten. Die Autorin fand ganz feine Beziehungsströmungen, wie sich Angespanntheit oder Entspannung der Begleitperson dem Kind mitteilte und umgekehrt. Ein Lehrer sagte der Autorin, daß die Begleitperson schon mit dem Neunjährigen kaum fertig werde, in der Pubertät hätte sie keine Chance mehr gegen ihn. Fast in allen Einzelförderstunden war die Atmosphäre zwischen den Partnern gelöster und freier und es kam seltener zu Aggressionen der Kinder, als im Unterricht. Zusammenfassend kann man sagen, daß die Begleitpersonen eine wichtige und verantwortungsvolle Tätigkeit ausüben. Indem sie ein Vertrauensverhältnis zum Kind aufgebaut haben und seine Eigenheiten im Alltag berücksichtigen, ermöglichen sie ihm erst den Schulbesuch. In zwei Fällen scheiterte die Zusammenarbeit zwischen Begleitperson und autistischem Kind. Beidesmal kam es zu solchen Spannungen, die eine Fortdauer dieser Beziehung unmöglich machte. In diese Problematik zwischen Kind und Begleitperson waren entweder Mutter oder Lehrkraft oder beide involviert, so daß es zum Scheitern der Begleitung kam. Der „Lohn“ der Schulbegleiter ist in den Fortschritten, die die Kinder machen, zu sehen, aber das zuweilen ungünstige pädagogische Klima kann auch daher rühren, daß Lehrkräfte nicht ausgebildet sind, das autistische Verhalten und andere Auffälligkeiten zu verstehen oder wenigstens teilweise zu akzeptieren, wozu auch die Langsamkeit zu rechnen ist.

FREUNDE UND MITSCHÜLER

„Im Verlaufe der Förderung ist darauf zu achten, daß das Kind mit autistischem Verhalten nicht an eine einzige Bezugsperson gebunden bleibt, sondern daß ihm nach und nach mehr Personen vertraut werden.“^d In allen Fällen von ausgeprägtem autistischem Syndrom waren nach Beurteilung der Autorin die Kinder nur auf ihre Begleitperson eingestellt und hatten weder mit Mitschülern noch mit Lehrern persönliche Kontakte, und zwar bestand dieses Verhalten auch noch nach 2 bis 4

^d Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlicher mit autistischem Verhalten, Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, S. 19.

Jahren. Es ist also keineswegs nur eine Zeitfrage, ob ein Kind integriert ist oder nicht. Die Forderung, das autistische Kind mit vielen Personen vertraut zu machen, mag als solche bestehen bleiben, die Autorin meint jedoch, daß ein autistisches Kind durch den Umgang mit mehreren Personen eher überfordert wird und findet sich mit dieser Ansicht in Übereinstimmung mit einigen Autismusexperten. „Es wäre für das autistische Kind eine Erleichterung, wenn es nur mit einer Person zu tun hätte, so daß es sich nicht auf verschiedene Personen einstellen muß. Relativ ungünstig ist es natürlich, ... wenn es zur gleichen Zeit mit mehreren Personen interagieren muß, also das Leben in der Gruppe.“¹ Alle autistischen Kinder, die die Autorin kennt und die ausgeprägte autistische Symptome haben, sind auf ihre(n) Betreuer(in) angewiesen und fixiert. Ohne sie könnten die Kinder dem Unterricht nicht folgen. „Das Verhalten des Erziehers dem autistischen Kind gegenüber sollte ritualistisch stereotyp und insgesamt von geringer Variabilität sein. ... Einfache emotionslose Aufforderungen, kaum Gesten und immer derselbe Ablauf: Aufforderung – Reaktion des Kindes – Belohnung durch den Therapeuten.“² Kinder mit mild ausgeprägtem Asperger-Autismus, die ohne Begleitung die Schule besuchen, bleiben dagegen meist wenig bis unauffällig im Klassenverband, ohne allerdings von sich aus Kontakt zu suchen. Wenn er sich aber ergibt, blocken sie nicht ab und beteiligen sich auch an Unterrichtsgesprächen nach Aufforderung. Die eigene Aktivität ist in jeder Hinsicht herabgesetzt. Auch im Sport und in der Pause wird von diesen Kindern kein oder nur loser Kontakt gesucht. Sie gehen hinter anderen Kindern her, beteiligen sich aber nicht an deren Spielen. Bestenfalls beobachten sie diese, aber meistens treiben sie autonome Spiele: Blätter abreißen oder durch Pfützen rennen oder auf der Stelle treten. Befragte einer Stichprobe äußerten: „Selten oder nie finden geistigbehinderte Kinder Freunde unter anderen Kindern.“³ Das trifft auch auf alle, von der Autorin besuchten, autistischen Kindern zu. Selbst wenn sich die Mütter sehr um Kontakte ihres Kindes mit anderen Kindern bemühen, sie z. B. immer wieder einladen zu Geburtstagen und Gartenfesten, ergibt sich stets, daß sie das autistische Kind ziemlich unbeachtet lassen und mit den Geschwistern spielen. Das ist auch verständlich, da das Kind durch sein egozentrisches Verhalten den Freunden keinen Zugang ermöglicht.

¹ P. Innerhofer u. Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 226.

² P. Innerhofer u. Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 226.

³ H. v. Bracken in: Integration Behinderter und Verhaltensauffälliger, Ideologie und Wirklichkeit, S. 12.

Allerdings wollen manche autistischen Kinder auch keine Freunde, da sie nichts mit ihnen anzufangen wissen. Inwieweit sie unter diesem Zustand leiden, läßt sich nicht feststellen. Die Kameraden ermuntern das autistische Kind auch nicht, mit ihnen zu spielen, deshalb bleibt es isoliert und scheint unter diesem Zustand aber auch nicht zu leiden. Ein Junge verlangte sogar von der Mutter, den Schulkameraden, der ihn besuchen wollte, wegzuschicken, wobei in diesem Fall dem jungen Hund der Familie wohl das Hauptinteresse des Besuchers galt. Viele Autisten sind am liebsten allein. „Ansonsten habe ich ein ruhiges Leben für mich alleine. Ich habe genug anderes zu tun, als mich um Kontakte zu kümmern.“¹ „(Ich) bin die Leute so leid. ... Ich brauche keine Menschen.“² Es liegt also nur zu einem geringen Teil an der sozialen Umwelt, wenn eine Integration in eine Regelklasse oder eine freundschaftliche Beziehung nicht gelingt. Die Isolation betrifft auch die Familie des autistischen Kindes, wie Mütter der Autorin berichteten. Eine Mutter erzählte, daß sie mit dem Kind auch isoliert wäre. Wenn sie Besuche mache, sage sie dem Jungen und schreibe vorher für ihn auf, daß er nicht schniefen und keine Blätter von den Hecken reißen solle, aber diese Anweisungen würden kaum befolgt, weshalb sie dann schnell wieder mit ihm nach Hause gehe oder lieber eine Kinderfrau für den Sohn nehme. Eine solche, möglichst immer die gleiche, akzeptiere er. Es ist also wichtig, daß die Eltern nicht durch das Kind zu Außenseitern werden, da sie sonst leicht Aversionen gegen das Kind entwickeln könnten. Erziehungsmethoden der Eltern, die Außenstehenden unangemessen erscheinen, werden oft als Ursache für das Verhalten des Kindes gedeutet, in dem Sinne, daß die Umwelt unterstelle, das falsche Verhalten der Eltern bewirke das abweichende Verhalten des Kindes. Dieses Verhalten wären also wieder ursächlich schuldhaft von den Eltern provoziert. Tatsächlich ist aber die Störung des Kindes primär und führt die Eltern zu ungewohnten Erziehungsmethoden.

„Most of his peers had given up trying to interact with him ... other children saw him as odd and mostly avoided him. ... In partner activities he would ignore his partner's attempts to work with him, sometimes pushing him away.“³

Daß die Kameraden sich nicht um Kontakte mit einem autistischen Kind bemühten, und es mieden, kann die Autorin aus eigener Kenntnis bestätigen, nicht aber,

¹ S. Schäfer: Sterne Äpfel, rundes Glas, S. 60.

² S. Schäfer: Sterne Äpfel, rundes Glas, S. 72.

³ V. Cumine et al.: Asperger Syndrome, S. 7 ff.

daß das autistische Kind die Mitschüler weggestoßen hätte. Wohl zeigten die autistischen Kinder Aggressionen gegen die Begleitperson, zuweilen auch gegen Lehrkräfte, die Mitschüler jedoch wurden meist weder positiv noch negativ von ihm beachtet.

In den Oberklassen wollten die Schüler laut Grüninger nicht mehr mit geistig Behinderten lernen, sie äußerten: „daß sie sich beim Lernen beeinträchtigt fühlten, bei den stofflichen Anforderungen lieber allein im Unterricht lernen wollen und nicht mehr Rücksicht auf die geistig Behinderten nehmen möchten.“^d Genau dies fand die Autorin auch bei autistischen Kindern bestätigt. Eine Mutter eines autistischen Gymnasiasten (12. Schuljahr) sagte, die Kameraden, die früher manchmal gekommen seien, blieben jetzt alle weg mit der Begründung, sie hätten viel zu lernen. Dabei hätten aber diese jungen Leute, wie sie feststellte, genügend Zeit für Radtouren, Zusammenkünfte, Disco, u. a. m. Auf Anforderung der Lehrerin, bei einer Gemeinschaftsarbeit Zweiergruppen zu bilden, setzte sich kein Kind freiwillig zum autistischen Kind. Erst auf direkte namentliche Aufforderung setzte sich ein Mädchen neben das autistische Kind und arbeitete da zwar an seinem Tisch, aber gänzlich für sich allein, während das autistische Kind gerade zwei Namen auf dem Communicator in der ganzen Stunde tippte.

Dennoch meint die Autorin, daß auch wenn die sozialen Beziehungen gering sind, sie dem Kind doch die Möglichkeit geben, sich an anderen zu orientieren, was dann die soziale Eingliederung erleichtern kann. Dazu gehört z. B. schon nach der Pause mit den anderen hereinzukommen und nicht mehr von der Betreuerin abgeholt werden zu müssen. Das ist ein großer Fortschritt, da viele autistischen Kinder einfach im Hof stehen bleiben und keinen Schritt ohne die Begleitperson machen. Die Klasse gibt Lernvorgaben und Verhaltensmuster, die das autistische Kind nachahmen kann, sie ist also eine Orientierungshilfe, auch wenn die beobachtbaren Erfolge oft lange auf sich warten lassen und dürftig sind, da die Kinder ihrerseits nur zu eingeschränkten Reaktionen auf die Mitschüler fähig sind. Alle von der Autorin beobachteten autistischen Kinder nahmen weder verbalen, noch handelnden Kontakt auf, aber auch kein Lächeln oder Zunicken war zu beobachten. Die Kinder der Autistenklasse zeigten dagegen in der Gruppenarbeit konkrete

¹ E. Grüninger: Gemeinsam lernen, S. 85.

Kontakte und arbeiteten zusammen (siehe Kapitel „Vergleich Regelklasse/Autistenklasse“).

„Die befragten Förderschullehrer/innen bewerten trotz reflektierter Mehrbelastung im Beruf gemeinsame Erziehung positiver, als ihre Kollegen/innen der Grundschule. Beide Lehrergruppen sehen mehr Vorteile für Grundschüler/innen, als für Förderschüler/innen durch gemeinsame Erziehung. Die Aufgeschlossenheit für eine schulische Kooperation in der Ganztageschule besteht vor allem gegenüber Aktivitäten, die über die Kernunterrichtszeiten hinausgehen.“¹ Diese Aktivitäten finden noch in der Schule statt, deshalb widerspricht die Aussage nicht den Beobachtungen Breitenbachs et al. (1998), wie auch nicht der Autorin, wonach Freizeitaktivitäten von Kameraden mit autistischen Kinder äußerst selten sind.

Selbst eine gelungene Integration läßt sich nicht selbstverständlich auf Freizeitaktivitäten übertragen. „Kinder ohne Behinderung akzeptieren Kinder mit Behinderung als ‚Arbeitskollegen‘ in der gebundenen Situation des Unterrichts, auf die sie sich in dieser spezifischen Situation einstellen, sehen aber in ihnen nicht zwangsläufig gleichwertige und interessante Partner, mit denen sie auch noch ihre freie Zeit verbringen möchten.“² Die Autorin verweist auf eine Untersuchung von Schnorr (1990). Da wurde ein behinderter Schüler mit nichtbehinderten Kindern in Musik, Sport und Kunst unterrichtet. Die Grundschüler sahen ihn nicht als Klassenmitglied an, da er einen anderen Lehrer und einen anderen Klassenraum hatte. Bei der Frage „mit wem spielst du?“, wurde von den 23 Schülern der Klasse jeder von mindestens einem Kameraden als Freund genannt, das behinderte Kind wurde überhaupt nicht erwähnt. „Außerdem tendieren die Grundschüler dazu, nur mit anderen Schülern ihrer Klasse zu spielen, weshalb die Klassenzugehörigkeit ein wichtiges Element ist bei der Auswahl von Freunden. Die Teilzeitanwesenheit in der Klasse schloß keine Aktivität ein, die Zeit gegeben hätte, Freundschaften zu entwickeln.“³ Das von der Autorin beobachtete Kind Peter war voll integriert und dennoch spielten die Kinder nicht mit ihm, es gab nur seltene Kontakte beim Sport. Im Soziogramm wurde er von keinem Kind als Nebensitzer gewünscht. Es scheint also nicht nur eine zeitlich geringe Teilnahme am Unterricht zu sein, die

¹ E. Grüniger: Gemeinsam lernen, S. 113.

² E. Breitenbach et al.: Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Freizeit, S. 48 f.

³ R. Koegel und L. Kern-Koegel: Teaching Children with Autism, S. 142.

die Mitschüler ein autistisches Kind ablehnen lassen. Die Gründe liegen wohl eher beim autistischen Kind selbst, von dem die anderen Kinder keine Rückmeldung oder sogar direkte Ablehnung auf ihre Annäherungsversuche erhalten.

Wie die Autorin jedoch feststellen konnte, scheinen manche autistischen Kinder nicht unter ihrer Isolation zu leiden. Diese Beobachtung machte auch eine Mutter und fragt deshalb: „Empfinden alle Autisten ihren Alltag so quälend, wie von einigen Betroffenen dargestellt wird? Ich kenne einige, die doch ganz zufrieden scheinen. Sie leben unbeirrt von Neid oder Konkurrenzdenken und scheinen sich mit vielen unserer alltäglichen Probleme nicht zu belasten. Manchmal habe ich den Verdacht, daß der soziale Rückzug, die Isolation, von uns Eltern schmerzhafter empfunden wird, als vom Betroffenen selbst“.¹

Dennoch führt die Isolationstendenz der autistischen Kinder nicht zu der Gelassenheit, die z. B. Kinder mit Down-Syndrom zeigen, die sehr glücksfähig sind und deshalb eine hohe Lebensqualität haben, wenn sie in harmonischer Umgebung leben. Autistische Kinder können zwar auch – für den Außenstehenden unmotiviert – lachen, scheinen jedoch in der Regelklasse überwiegend dysphorisch und unfroh zu sein. Die Autorin kennt nur einen autistischen Gymnasiasten, der einen jüngeren autistischen Jungen zum Freund hat. Welcher Art diese Freundschaft ist, konnte die Autorin nicht feststellen.

FACILITATED COMMUNICATION (FC): GESTÜTZTE KOMMUNIKATION IM UNTERRICHT

Die Autorin legt Wert darauf, diese Methode etwas ausführlicher zu beschreiben, da sie in allen von ihr besuchten Schulen bei nichtsprechenden Kindern angewandt wird. Darüber hinaus soll Stütze für andere Bewegungen und Handlungen eingesetzt werden. Das bedeutet, daß auch „innere Prozesse“ gestützt werden (B. Tieck, persönliches Gespräch). Einstellungen sollen verändert und der Wille soll trainiert werden, damit Handlungen zum eigenen Anliegen werden und Handlungsketten entstehen (z. B. beim Schreiben am PC: Halten – Schauen, Zielen –

¹ V. Antons: Autistische Menschen verstehen lernen II, S. 30.

Drücken). In einer von der Autorin besuchten Förderschule heißt das Motto: Denken und Handeln zusammenbringen. D. h. für alle Kommunikationsmöglichkeiten (Gebärden, Schreiben, Tafeln) und Handlungen ist das Beherrschen der Willkürmotorik Voraussetzung, und dabei kann die Stütze hilfreich sein. Ein Kind/Jugendlicher schrieb: „ich weiß wohin ich möchte, aber mein Körper geht nicht mit.“ Dies macht deutlich, daß hier Denken und Handeln verschiedene Abläufe sind. „Mit jeder Erweiterung der Handlungskompetenz erlebt der FC-Benutzer, daß er in der Lage ist, Umwelt nicht nur theoretisch, sondern handelnd zu beeinflussen. Die Auswirkung auf das Selbstbewußtsein, Selbstwertgefühl, die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit sind enorm.“^d

Wichtige Aspekte der gestützten Kommunikation sind:

1. der Austausch von Gedanken, Wünschen, Bedürfnissen, Ängsten usw.,
2. die Selbstdarstellung ohne Abhängigkeit einer Interpretation von außen,
3. Aufbau von Kontakten und Freundschaften durch eigene Entscheidungen, Einfluß auf die Umwelt nehmen zu können,
4. am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können,
5. wesentliche Elemente in der schulischen Arbeit ...,
5. Erleichterung der Kommunikation zwischen Schülern und Bezugspersonen,
7. Schüler sind in der Lage, sich mitzuteilen (Bedürfnisse, Ängste, Emotionen), bei Störungen sind Befindlichkeiten und Ursachen einfacher herauszufinden, nachzuvollziehen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen,
8. die Intensität der Beziehung wird größer,
9. die Schüler haben die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen, kognitive Fähigkeiten sind abrufbar und können z. B. im Unterrichtsgeschehen mit einbezogen werden. Auch relativ abstrakte Unterrichtsinhalte, z. B. Textarbeit, Bildinterpretationen, gesellschaftlich und politische Themen können in der Klassengemeinschaft erarbeitet werden,
10. Unterrichtsinhalte können in der Gruppe, bzw. Kleingruppe erarbeitet werden, der Lehrer kann hierbei in den Hintergrund treten,

^d B. Tieck: Seminarvorlage: Denken und Handeln zusammenbringen, 14./15, Nov. 2002, S. 3.

11. durch die Methode von FC wird die Diagnostik von Fähigkeiten erleichtert, auch wenn sie dennoch der langfristigen Beobachtung bedarf.⁴

Manche Punkte konnte die Autorin nicht bestätigen. Diese hochgesteckten Ziele sah die Autorin bei einzelnen FC-Schreibern erreicht, wohl aber bei keinem Kind mit starker autistischer Ausprägung.

Von einem Schulbezirk weiß die Autorin von 39 Personen (27 männlich, 12 weiblich), von denen 74 % FC-gestützt schreiben, nur 21 % benutzen verbale Sprache. Bei 56 % der Gestützten fand keine Veränderung der physischen Stütze statt, bei 10 % fand eine leichte und bei 7 % eine deutliche Rücknahme der Stütze statt (insgesamt 44 %). Von 13 (33 %) gestützten Kindern wird berichtet, sie seien von der Stütze unabhängiger geworden und bei drei Kindern ist keine Aufforderung mehr nötig.²

Die Autorin konnte jedoch beobachten, daß sich die schulische Situation mit größerer Selbständigkeit auch verbesserte. Einfache Kommunikationsformen finden noch vor FC statt, z. B. die Hand auf den Mund legen, bedeutet „Essen“, sie auf die Brust legen „Trinken“. Später werden bildhafte Symbole eingesetzt, wie sie z. B. an einer Türe angebracht sind: Jacke = kalt, Glocke = Pause, usw.

83 % der Teilnehmer einer Umfrage äußerten sich befriedigt über die Möglichkeit des Zeigens kommunizieren zu können.³ Durch FC können Kinder und Erwachsene mit fehlender Sprache durch Zeigen auf Bilder, Symbole oder Buchstaben, sich verständlich machen (siehe Anhang). Auch eigene Gedanken können die Kinder „schreiben“, wenn Hand, Arm oder Schulter durch Halten des Helfers gestützt werden. Wichtig ist dabei auch dessen psychische Stütze durch verbale Ermutigung.

Weniger Stütze verringert auch die Gefahr der Manipulation, denn bei der Stütze an Ellbogen, Schulter oder Pullover ist eine direkte Einflußnahme auf das Tippen nicht möglich. „Nicht zu leugnen ist das große Manipulationspotential dieser Methode ... Jeder Stützer sollte sich über die Gefahren bewußt sein.“⁴ Dennoch

¹ H. Keilholz: Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, Fachtagung, S. 45 f.

² In: Fachtagung „Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten“, S. 13 ff.

³ Project Steering Committee, 1993, S. 140 ff.

⁴ E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischen Störungen, S. 108.

überwiegen nach der Beurteilung der Autorin die Vorteile von FC für die autistischen Kinder und Jugendlichen. Sie können nicht nur dadurch am Unterricht der Regelschule teilnehmen, sondern auch eigene Gedanken ausdrücken, wie ein Gymnasiast: „ICH MÖCHTE ERNST GENOMMEN WERDEN“¹ Im Wunsch, kommunizieren zu können, ist auch der Wunsch enthalten, weniger anders zu sein, als die Kameraden. Die Autorin sieht die Möglichkeit, daß früher autistische Kinder nur deshalb „stille, nur sich selbst lebende Kinder“ (Homburger 1979) waren, weil sie gar keine Alternative hatten. Kinder, die sich mitteilen können, zeigen jedenfalls, daß sie nicht nur eine Abkehr vom äußeren Leben wollen, sondern im Gegenteil sogar ein Dazugehören, wenn das auch nur selten gelingt. Die Stütztechnik wird für alle lebenspraktischen Bereiche eingesetzt. Für den Unterricht jedoch liegt ihr Schwerpunkt in der Kommunikation. Wie anders könnte sonst ein nichtsprechender Schüler, der eine Antwort weiß, diese mitteilen, die dann der Betreuer dem Lehrer meldet. Die Langsamkeit mancher autistischer Schüler veranlaßt zuweilen auch den Begleiter auf dem PC mitzuschreiben, so daß nicht immer einsichtig ist, ob der Schüler etwas verstanden hat, da er ja, solange der Begleiter schreibt, nichts mitteilen kann. Auch sah die Autorin Beispiele, wo der Stützer den Arm des Kindes stark in die gewünschte Kreisbewegung brachte, um das erwartete Ziel zu erreichen. Eine gute Stütze, wie sie die Autorin mehrheitlich sah, gibt dem Kind nur Hilfe, aber beeinflußt es nicht. Es ist psychologisch verständlich, wenn der Stützer etwas „nachhelfen“ will, besonders dann, wenn er annimmt, daß das Kind die Lösung weiß. Dennoch darf der Gestützte niemals geführt, sondern nur gestützt werden. FC ist nach der Bewertung der Autorin trotz aller positiven Möglichkeiten auch zuweilen eine Gratwanderung, bei der nicht eindeutig zu erkennen ist, ob der Impuls vom Kind ausgeht. Führt das Kind nun eine drehende Bewegung aus, die der Stützer mitmacht, oder versetzt der durch seine Leitung den Arm des Kindes in diese Drehbewegung? Die Autorin meint, letztere Möglichkeit gesehen zu haben. Kehrer (1989 a), aber auch Autismusexperten beim Verein Hilfe für das autistische Kind lehnen die FC-Methode deshalb eher ab.²

Ein nichtsprechendes Kind, das seine Fähigkeiten zeigen kann, hat einen wichtigen Schritt hin zur Gemeinschaft getan und nur so kann es Anschluß an sie haben.

¹ E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischen Störungen S. 115.

² Vgl. E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung, S. 58.

Die Methode „erfordert ... doch viele Fähigkeiten des Stützers, um dem Benutzer eine angemessene körperliche und emotionale Stütze bieten zu können“¹. Diese Fähigkeit müssen beide, Stützer und Kind erlernen. Trotz aller Vorbehalte sieht die Autorin in FC eine Hilfe für Kinder mit Kommunikationsstörungen, die nicht selbständig zeigen können, wegen eingeschränkter neuromotorischer Fähigkeiten. Keines der von der Autorin gesehenen autistischen Kinder mit solchen Beeinträchtigungen wäre in der Lage gewesen, ohne FC am Unterricht seiner jeweiligen Klasse teilzunehmen. Crossly (1992 a) weist jedoch ausdrücklich darauf hin, daß als Voraussetzung für die FC sowohl manuelle Fähigkeiten, als auch das Potential zu ihrer Verbesserung enthalten sein müssen. Wäre das anders, könnte ja das Ziel, die Stütze zu reduzieren, bzw. ganz von ihr loszukommen, nicht erreicht werden. Ein Mindestmaß an willentlicher Kontrolle sollte erreicht und die fahrigten Bewegungen sollten eingeschränkt sein. Dies ist aber nicht in jedem Fall möglich, da sie impulsiv und von der willentlichen Beeinflussung unabhängig erfolgen. Es darf also auch hier nicht mit Erfolg gerechnet werden, schon gar nicht mit einem schnellen. Bei sehr schwer motorisch gestörten Kindern sieht die Autorin auch in der Zukunft keine wesentliche Besserung, so daß diese Kinder wohl nie das angestrebte Stadium „kommunizieren ohne Stütze“ erreichen werden. Weniger motorisch gestörte Kinder kommen oft mit einer Minimalstütze aus, manchmal genügt schon die körperliche und emotionale Nähe des Stützers, der nur verbale Hilfe gibt. Wichtig ist immer die gleiche Sitzposition (in seltenen Fällen auch Stehhaltung) einzunehmen. Störfaktoren, wie Unruhe oder Lärm, sind zu vermeiden, da sie die Konzentration beeinträchtigen. Ein Junge, der die Realschule stundenweise besucht, kann sich die Befehle selbst geben: „Zielen, Zeigen, Tippen.“ Dabei gelingt es ihm vor dem Tippen, die Hand etwa 20 cm über dem betreffenden Buchstaben zu halten. Dieser Junge war vor drei Jahren nicht in der Lage, seinen Zeigefinger zu isolieren. Jetzt braucht er nur noch leichte Stütze am Ellbogen und manchmal kommt er auch ganz ohne sie aus, z. B. wenn er ein Blatt an der Wand, auf dem ein Buchstabe steht, umdrehen darf, dann sich diesen merken und zurück zum PC gehen muß, um ihn da zu tippen. Im Zuge dieser Aktionen gelingt es ihm schon zuweilen, den richtigen Buchstaben ohne Hilfe zu treffen.

¹ E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung, S. 66.

Bei allen Kindern mit ausgeprägten autistischen Symptomen mußte die Begleitperson den Communicator herrichten und einschalten. Keines dieser Kinder konnte (oder wollte?) dies spontan tun. Alle Kinder lernten die Anwendung von FC in der Einzelförderung und waren mit der Methode vertraut, ehe sie sie im Unterricht verwendeten. Dabei sind Übungen zur Isolierung des Zeigefingers und die Auge-Hand-Koordination und das Heben des Armes besonders wichtig. Ein Lehrer läßt die sprechenden Schüler sagen: Schauen-Zielen-Drücken und zu den nichtsprechenden sagt er es, wenn sie die Reihenfolge nicht einhalten. Freilich darf von Übungen nicht zu viel erwartet werden, da das Unvermögen nicht im Willen des Kindes liegt. Die Kommunikation mit FC soll mit einfachen Fragen beginnen. Der Stützer soll körperliche und emotionale Stütze geben, weshalb das Stützen erlernt werden muß. Ein Display zeigt die Buchstaben, so daß das Kind sich den vorhergehenden Buchstaben nicht merken muß. Die Kommunikation über Buchstaben ist von allen alternativen Möglichkeiten (Gesten, Bilder, Wörter, Entscheidungskarten) diejenige, die die differenzierteste Kommunikation ermöglicht, auch wenn umfassende Antworten nur bei wenigen autistischen Kindern möglich sind, wie auch Dialoge mit dem(r) Stützer(in). Wichtig bei allen Kindern ist, zu respektieren, wenn sie nicht weitermachen wollen. Die Autorin sah dies bei manchen Kindern schon nach zwei Wörtern, während andere auf Lehrerfragen, wenn auch mit Ermunterung des Stützers, die Antwort tippten. Der Stützer muß oft aus dem einen Wort den gemeinten Sinn erfassen, was zuweilen zu Fehlinterpretationen führt. Der Übergang von einem Stützer zu einem anderen fällt allen autistischen Kindern, die die Autorin kennt, schwer. Die Kinder reagieren mit Nervosität. Ein Junge verweigerte sogar das Weiterschreiben. Dennoch soll darauf hingearbeitet werden, daß das Kind auch in veränderter Situation (andere Stützerperson, anderer Raum) seine diesbezüglichen Fähigkeiten beibehält. Wenn autistische Kinder die Fragen verstehen, muß sie der Stützer nicht aufschreiben. Die Lehrerfragen erfaßte nach Einschätzung der Autorin kein Kind, das eine Schulbegleitung hat. Diese muß alle Fragen mündlich oder schriftlich wiederholen, sie transformiert gewissermaßen den ganzen Unterricht auf das Erfassungsniveau des Kindes. Daß dies sehr zeitaufwendig ist, versteht sich, weshalb auch kein autistisches Kind – selbst im günstigsten Fall – den gesamten Unterrichtsstoff einer Stunde erfassen kann. Öfters konnte die Autorin beobachten, daß die Schreibhilfe ohne Hinschauen benutzt wurde und das autistische Kind immer wieder ermahnt

werden mußte. Ein Stützer hält deshalb die Kinder an, vorher immer zu sprechen, bzw. zu denken: „Schauen-Zielen-Tippen:“ Dalferth (1987) schreibt über autistische Kinder: „Ihr unzureichender Sprachgebrauch ... erklärt, daß Texte von ihnen nicht gelesen oder verstanden werden können.“¹ Dieser Aussage muß die Autorin aus eigener Beobachtung widersprechen. Sie kennt einige nichtsprechende Kinder, die sehr wohl Texte lesen und verstehen. Ohne diese Voraussetzung wäre ein Schulbesuch z. B. in der Gesamtschule, aber auch in der Sonderschule E (Erziehungshilfe) oder gar im Gymnasium, wo die Autorin solche Kinder besuchte, gar nicht möglich. Die Sprache muß nicht erworben sein, wenn ein Kind mit Hilfe (Light-writer, Stützperson) lesen und schreiben lernt.

Donnellan et al. (1992, S. 76 ff) fanden hierzu, daß autistische Menschen durch räumliche Wahrnehmung, visuelle Fähigkeiten und gutem Gedächtnis eine Lesefähigkeit ohne Koppelung an die Lautsprache erwerben können. „Kommunikationsstörungen (führen) häufig zu Unterschätzungen und Unterforderung eines Menschen und zum Ausschluß aus einem Bildungssystem, in dem Sprache eine primäre Stellung einnimmt. Entsprechend wichtig ist es, über FC die wahren Fähigkeiten und Probleme eines Menschen zu erkennen und eine Förderung bzw. Beschulung aufzubauen, die wirklich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Menschen orientiert ist und nicht ... an diesen vorbeigeht.“²

Die Stufen der Stützung, wie sie die Autorin teilweise bei den autistischen Schülern verwirklicht sah:

- „ 1. Stützung der Hand
2. Stütze über einen Stab
3. Stützung am Handgelenk
4. Stützung am Unterarm oder Halten des Ärmels
5. Stützung am Ellbogen
6. Stützung am Oberarm
7. Berührung an der Schulter mit Druck
8. Berührung an der Schulter ohne Druck
9. Berührung an einer anderen Körperstelle, z. B. Bein, Rücken
10. Keinerlei Körperberührung.“³

¹ M. Dalferth: Behinderte Menschen mit Autismussyndrom, S. 169.

² E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung, S. 138.

³ R. Crossley: Reducing support – increasing independence S. 30.

Theoretisch bedeutet das, daß bei Punkt 10 der PC-Benutzer von nun an ohne Unterstützung auskommt. Die Autorin fand kein Kind, das mit FC kommuniziert (auch nicht in der 12. Klasse Gymnasium), das über die Stützung des Arms hinausgekommen wäre, nur gelegentlich gelang dies einem Realschüler. Manchen gelingt es jedoch ohne Stütze auf die *ja/nein*-Tafel zu zeigen. Wenn ein autistisches Kind Lesen und Schreiben auf dem Communicator erlernt hat, so tippt oder buchstabiert es mit einem Finger höchstens 150 Wörter in der Stunde. „Im Vergleich hierzu spricht ein Mensch im Schnitt 150 Wörter in der Minute.“^d Die Autorin fand kein mit FC arbeitendes autistisches Kind, das mehr als einige Wörter oder Zahlen in der Stunde getippt hat. Alle autistischen Kinder zeichnen sich durch große Langsamkeit aus. Stützen findet nach Frau Rehm-Haug (persönliches Gespräch) Anwendung:

- zur Selbsthilfe (das Ziel ist, daß der Schüler von der Außensteuerung zur Selbststeuerung kommt),
- zur Mitteilung von Bedürfnissen,
- zur aktiven Teilnahme am Unterricht,
- als Mitteilung zur Reflexion und Verbesserung der Lernsituation.

Denken und Handeln soll durch das Stützen beim Schüler vereint werden. Das Ziel ist stets, die Stütze baldmöglichst aufzugeben. „Ähnlich wie beim Traum entstehen hier innere Bilder, die sich auf dem Papier Ausdruck verschaffen und eine Lösungsfindung jenseits der Sprache ermöglichen.“² Kinder, die nicht zum Tippen von Buchstaben gelangen können, haben die Möglichkeit, sich der „Unterstützten Kommunikation“ (UK) zu bedienen. Das ist die vereinfachte Kommunikation mit Bildsymbolen auf Kommunikationstafeln. Die Autorin sah diese auch an Wänden und Türen der Sonderschulen G angebracht. Auch diese schlichte Form des Sich-Verständlichmachens ermöglicht dem Kind eine Eingliederung in die Gruppe und verringert, wie die Autorin beobachten konnte, die Aggressivität und die Wutausbrüche.

¹ E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung, S. 65.

² B. Lobisch: Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, Fachtagung 201, S. 53.

Wenn man weiß, daß FC kein Ersatz für pädagogische Förderung, sondern nur ein Hilfsmittel für diese ist, kann sie durch Mitteilung des Kindes eine bessere Auswahl der Unterrichtsthemen ermöglichen. Der Betreuer kennt die Bedürfnisse des Kindes besser und reagiert deshalb angemessener. Kinder, die sich früher häufig aggressiv verhielten, können sich nun trotz nicht vorhandener Sprache in bescheidener Weise „verbal“ äußern. Die Autorin begrüßt aus ihrer Anschauung die Anwendung von FC, selbst wenn nicht in jedem Fall eine gewisse Manipulation durch den Stützer ausgeschlossen werden kann. Oft bedarf es sogar dieses Anfangsimpulses des Stützers, daß dann eine Bewegung weitergeführt wird. Ob ein Kind von der Stütze wekommt, ist von diesem nicht willentlich zu steuern, sondern ist eine Frage des Muskeltonus und der Kontrolle, die in langer Übung erlernt werden kann. Die Autorin sah kein Kind vor dem 12./13. Schuljahr, das dazu in der Lage gewesen wäre. Sie sah aber auch Kinder dieses Alters, die ihrer Meinung nach immer auf Stütze angewiesen sein dürften. Manche Kinder kommen über das Zeigen von Entscheidungskarten (*ja/nein*) und Bildern nicht hinaus. Auch dies ist als Kommunikation zu werten und stellt gegenüber dem völligen Verstummen, das vorher herrschte, einen nicht zu unterschätzenden Schritt hin zur Kommunikation dar. Das niederste Kommunikationsniveau ist immer besser, als keines. Bampi (1997) nennt dies eine „Erlösung von der Sprachlosigkeit.“¹ Nichtsprechende geistigbehinderte Autisten sind häufiger aggressiv und selbstverletzend, als sprechende (Duker 1991, S. 8). Da die FC eine Kommunikationsmethode und keine Therapie ist, bleibt „die Behinderung bestehen und verbessert sich objektiv gesehen kaum“².

Schon im Sonderkindergarten soll Stütze angeboten werden bei Spiel und im lebenspraktischen Alltag. Auf der *ja/nein*-Tafel können auch schon Vorschüler eine Antwort zeigen, wie auch auf den Bild- oder Kommunikationstafeln. FC in der Schule sollte nicht nur in einigen Stunden in der Woche angeboten werden, sondern im Unterricht und in der Kleingruppe. Dabei ist die Vorbereitung auf eine Regelschule zu treffen und bei älteren Schülern sollte FC z. B. in den Werkstätten für Behinderte weitergeführt werden, falls noch kein selbständiges Benutzen der Hilfsmittel möglich ist.

¹ A. Bampi: Die Methode der gestützten Kommunikation bei Menschen mit autistischer Behinderung, S. 49.

² A. Pichler und M. Heinrich: Mit FC geht es – Beziehungen haben, S. 6.

Die Autorin sah einen Fall, in dem ein autistischer Gymnasiast nach dem Wechsel des vertrauten Zivildienstleistenden sich von dessen Nachfolger längere Zeit nicht stützen ließ. Wichtig ist, daß das Kind sich nicht nur in der Schule mit FC äußern kann, sondern daß diese Möglichkeit auch in seiner Wohnumgebung besteht, was bedeutet, die Eltern auch in der Technik des Stützens anzuleiten.

Eine Mutter begleitet sogar den Sohn ins Gymnasium und stützt ihn immer, wenn ein Betreuer ausfällt oder der neue vom Kind nicht akzeptiert wird.

FC bezieht sich nicht nur auf das „Schreiben“ mit dem Light-writer, sondern auch auf das Zeigen von Bildern und Symbolen und auf alle praktischen Tätigkeiten, die ein Kind nicht selbständig ausführen kann. Schon durch das Zeigen auf die *ja/nein*-Karte oder auf Bildkarten, haben nichtsprechende Kinder eine Wahlmöglichkeit. Willst du schreiben? Willst du aufhören? Willst du trinken? sind häufig gestellte Fragen und das Kind kann sich „äußern“, wenn auch auf einfachem Niveau. Dies ist ein großer Schritt auf dem Weg der Selbstbestimmung. Kommen die Kinder zum Tippen, wird ihre Ausdrucksmöglichkeit schlagartig gesteigert. Die höchste Stufe des ungestützten Schreibens zu erreichen dauert oft jahrelang und gelingt nicht allen. Die Autorin fand zwei 12jährige Schüler (Realschule und Gymnasium), die sich gerade in der Ablösungsphase befanden. Ob sie erreicht wird, kann zu diesem Zeitpunkt von der Autorin nicht festgestellt werden.

„Jede Kommunikation fördert das Selbst, definiert es und macht es für andere deutlich.“¹ Augmentativ and Alternativ Communication (AAC) umfaßt alle außersprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten, wobei natürlich das Tippen auf dem Computer oder dem Light-writer die höchste Vielfalt der Äußerungen erlaubt. Die Autorin sah in allen Sonderschulen G sowohl bei geistig behinderten, als auch bei autistischen Kindern die Arbeit mit *ja/nein*-Karten und Bildern, sofern die Kinder nicht in der Lage waren, Buchstaben zu unterscheiden. Auch wenn die Kinder tippen können, sind zusammenhängende Äußerungen sehr selten. Fischer (1993) weist darauf hin, daß die Beeinträchtigung der Kommunikation sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung autistischer Menschen auswirkt. Deshalb werden ihre Anstrengungen, sich mitzuteilen, oft falsch gedeutet. Ein Mensch ohne Sprache befindet sich in „Isolation und extremer Abhängigkeit. ... Je weniger kommuniziert werden kann, desto weniger kann über Empfindungen und Wahr-

¹ E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung, S. 134.

nehmungen mitgeteilt werden und die Erfahrung des Nichtverstandenwerdens bleibt, was die Erfahrung von Abhängigkeit und Ausgeliefertsein vergrößert.“¹

Die Autorin sah die mühevoll e Einübung des Zielens oder Zeigens eines bestimmten Zeichens oder Buchstabens. Vielen autistischen Kindern gelingt das nicht ohne Stütze. Manche können nicht einmal den Zeigefinger isoliert vorstrecken, so daß dieser bereits gestützt werden muß. Der Stützer reduziert allmählich die körperliche Stabilisierung, wobei die Kinder – sofern sie es können – sagen: Schauen – Zielen – Drücken, und wenn sie nicht sprechen, gibt der Helfer diese Schritte verbal vor. Das Ziel ist, wie bereits ausgeführt, das autistische Kind oder den autistischen Jugendlichen von der Stütze unabhängig zu machen. Manche Kinder können sich nur bei einer Person über PC äußern, aber auch hier wird angestrebt, mit möglichst vielen Personen zu kommunizieren. Das Zeigen darf kein Hinführen oder gar Dirigieren sein. Obgleich das Stützen speziell erlernt werden muß, fand die Autorin auch ungeschulte Stützer.

Jede selbstgesteuerte Bewegung ermöglicht weitere Handlungen, z. B. Brötchen backen u. a. m. Alles wird in Handlungsschritte zerlegt – Schüssel, Mehl und andere Zutaten holen, abwiegen, einfüllen, Eier aufschlagen usw.

Hände waschen: Wasserhahn aufdrehen, Seife nehmen, waschen, Wasserhahn zudrehen, Handtuch nehmen, Hände abtrocknen. Manche autistischen Kinder brauchen Stütze bei diesen Tätigkeiten, können sie aber nach häufiger Wiederholung selbst ausführen. Das Ziel der Stütze ist ja, von ihr loszukommen. Beispiele davon sah die Autorin bei praktischen Tätigkeiten von autistischen Kindern und das gelingt durch „das Zerlegen einer Handlung in kleinste Teilschritte, in motorische Ketten.“² Neben der physischen Stütze ist auch bei manchen Kindern die verbale Stütze erfolgreich (z. B. mehrmalige Aufforderung oder ein bestimmtes „Startsignal“ verabreden). Tieck (persönliches Gespräch) spricht vom „inneren Filmen“. Das innere Begleiten von Handlungen mit Bildern ist effektiver, als nur verbale Hinweise es „hinterläßt kleine Gedächtnisspuren, so daß die Ausführung erleichtert wird“³. Gerade durch sprechende Autisten weiß man, daß sie wissen, was sie machen sollen, aber der Beginn einer Handlung gelingt nicht.

¹ D. Fischer (1993): Kommunikation mit dem anderen oder warum es erst einmal zum SAGEN kommen muß, S. 29 ff.

² Grieshaber und Tieck: Denken und Handeln zusammenbringen, FC Seminar, 14./15. Nov. 2002, S. 8.

³ Grieshaber und Tieck: Denken und Handeln zusammenbringen, FC Seminar, 14./15. Nov. 2002, S. 10.

Gestützte Kommunikation ist keine Therapie, sondern eine Kommunikationshilfe, deshalb ist auch eine gute Beziehung zwischen Stützer und Jugendlichen erforderlich. Können die Kinder FC schreiben, ist ihnen ein wichtiger Weg zur Gemeinschaft eröffnet. Wie Kinder diesen Erfolg beurteilen, sollen einige Beispiele zeigen.

Ein autistischer Junge schreibt: „A chance to communicate is ever so important, you should never deny someone the opportunity to talk.“¹

Zöller (1992) schreibt: „Es ist komisch, daß ich nicht zurechtkomme mit den einfachen Dingen des Alltags. ... So bin ich ganz und gar abhängig, aber nicht im Denken und Fühlen. Da bin ich eigenständig und kritisch.“²

Sellin (1993) schreibt: „ich will, daß jeder weiß, daß autistische Kinder nicht dumm sind, wie es oft angenommen wird.“³ „Ohne schreiben war das leben eine hölle ... Ich bin ohne schreiben kein richtiger mensch, denn es ist die einzige ausdrucksweise, die ich habe und außerdem der einzige weg zu zeigen wie ich denke“⁴ „Ich liebe die Sprache über alles sie vermittelt zwischen den menschen eine sprache gibt uns würde und individualität ich bin ohne sprache ein nichts.“⁵

So hohe Ziele, wie sie z. B. D. Zöller verwirklicht hat, der Brieffreundschaften pflegt und an der Fernuniversität studiert, kann man bei anderen Jugendlichen nicht voraussetzen, aber daß einer diese Ziele erreichte, beweist, welche Möglichkeiten durch FC geweckt werden können, die andernfalls verschüttet geblieben wären. Die Autorin bewertet deshalb FC trotz der erwähnten Risiken positiv.

Die Diskussion um die FC-Methode ist noch nicht abgeschlossen. Eine Studie der Universität München untersuchte die Validität der Methode und kommt „auf der Basis der Ergebnisse internationaler Studien, dem Resultat eigener Forschungsarbeit und nicht zuletzt aufgrund von Beobachtungen in der Praxis zu der Erkenntnis, daß ‚Gestützte Kommunikation (FC)‘ bei kompetenter Anwendung für einen Teil der Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen eine Mög-

¹ R. Crossley: Facilitated Training, S. 119.

² D. Zöller: Ich gebe nicht auf, S. 58.

³ B. Sellin: Ich will kein in mich mehr sein, S. 81.

⁴ B. Sellin: Ich will kein in mich mehr sein, S. 86.

⁵ B. Sellin: Ich will kein in mich mehr sein, S. 153.

lichkeit der Kommunikationsförderung und -erweiterung, d. h. eine valide Kommunikationsmethode darstellt.“¹

S. Nußbeck hält dagegen, „daß es praktisch unmöglich ist, durch Beobachten ... zu entscheiden, ob der Schreiber selbst oder ein Stützer mit sich selbst kommuniziert. Aus diesem Grund ist der häufig den Kritikern gegenüber erhobene Vorwurf, sie hätten keine praktische Erfahrung mit der Methode und könnten sie deswegen nicht beurteilen, nicht stichhaltig, denn sobald gestützt wird, unterliegt der Stützer der Illusion und kann nicht mehr entscheiden, von wem die Kommunikation stammt.“²

Trotz kritischer Stimmen bewertet die Autorin die gestützte Kommunikation nach ihrer eigenen Anschauung im Unterricht positiv. Ihrer Meinung nach könnte keines der nichtsprechenden Kinder eine Regelschule oder gar ein Gymnasium besuchen, ohne sich gestützt äußern zu können.

SONDERSCHULBESUCHE²

In allen Sonderschulen befinden sich autistische Kinder, die in den jeweiligen Jahrgangsklassen integriert sind. In manchen Schulen gibt es reine „Autistenklassen“ (Kleinstgruppe von 4 bis 6 Kindern), in anderen „Klassen“ mit Kindern verschiedenartiger Störungen und Behinderungen.

Eine solche „Klasse“ besteht an einer Sonderschule G seit zwei Jahren mit einem Mädchen und drei Knaben im Alter von 7 bis 10 Jahren. Die Diagnosen der Kinder lauten: tuberöse Sklerose (einmal), geistige Behinderung (einmal) und früh-

¹ Studie der Universität München „Gestützte Kommunikation (FC) bei Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen“ im Auftrag des bayerischen Ministeriums für Arbeit und Soziales, März 2000, in: *Autismus*, 56/03, S. 16.

² S. Nußbeck in: *Autismus*, 56/03, S. 17.

² Diese Hinweise betreffen alle folgenden Kapitel: Die Namen aller Kinder sind geändert, die übrigen Daten und Angaben stimmen. Der Wechsel der Zeiten (Gegenwart/Vergangenheit) ist beabsichtigt. Wiederholungen und Überschneidungen von Beobachtungen lassen sich nicht immer vermeiden, z. B. wenn ein einzelner Schüler beschrieben und dieser dann später mit einem anderen verglichen wird, oder wenn eine Schulform oder Unterrichtssituation beschrieben wird, die dann in der Gesamtbewertung wieder erwähnt werden muß. Die Betreuungspersonen werden in der Regel nicht nach ihren jeweiligen Titeln unterschieden (Sonderpädagogin, Referendarin, Studentin, Psychotherapeutin, Ergotherapeutin), sondern Betreuerin oder Schulbegleitung genannt. Fast alle Kinder hatten weibliche Begleitpersonen, nur ein Gymnasiast hatte einen Lehrer als Betreuer und ein anderer einen Zivildienstleistenden. Bei Schülern, die sich nur gestützt mit Hilfe des Light-writers oder Communicators äußern können, wird auch für „tippen“ das Wort „schreiben“ benützt.

kindlicher Autismus (zweimal). Nur ein Kind spricht, alle schreiben gestützt. Ein Schüler nimmt am Unterricht der Grundschule teil, nachmittags ist er wieder in der Sonderschule G. Das Kollegium für diese Klasse besteht aus vier Sonderpädagoginnen mit gekürztem Deputat und zwei Sozialpädagoginnen. Optimal wäre eine eins zu eins Betreuung oder zwei Lehrer für drei Kinder, sagte eine Pädagogin. Viel Wert wird auf die Stimulation der Psychomotorik und des Gleichgewichts gelegt, den Ball fangen und festhalten, dann werfen und mit dem Blick nachfolgen, Pedalo treten. Viele Aktivitäten im Garten beim Spielen mit Wasser und Sand sind wichtig. Durch die Stütze werden auch wiederkehrende Aufgaben eingeübt: Hände waschen, Jacke aufhängen, Stuhl nach dem Unterricht hochstellen u. a. m. Oft genügt nur noch ein leichtes Antippen am Ellenbogen. Wichtig ist, daß jede angefangene Arbeit abgeschlossen wird und das Ziel ist, daß die Handlungen automatisiert werden.

In einer anderen Sonderschule G mit 110 behinderten Kindern in 15 Klassen befinden sich 17 autistische Kinder in allen Stufen in kleinen Klassen. Die Schulanlage ist sehr kinderfreundlich im Pavillonstil erbaut. Zur Einrichtung gehört ein Sonderkindergarten für die Frühförderung. Danach wechseln die Kinder in die Grundstufe – Mittelstufe – Oberstufe und Werkstufe. Das Kind ist also vom Kindergartenalter bis ins Erwachsenenalter in der gleichen Einrichtung, was ihm somit einschneidende Wechsel und damit Ängste erspart. In den sogenannten Integrationsklassen sind höchstens ein bis zwei autistische Kinder. Einige besuchen mit einer Sonderschullehrerin die Regelschule, sind aber offiziell dennoch Schüler der Förderschule G. Nichtsprechende Kinder (12) schreiben FC gestützt. Einmal wöchentlich haben die autistischen Kinder separat von den anderen gestütztes therapeutisches Malen. Das bedeutet, die Kinder stehen an einer Staffelei und werden am Arm gestützt, je nach Bedarf auch nur am Ellbogen. Diese Maltherapie ist besonders wichtig, um vorhandene Handlungsblockaden beim Kind zu lösen. Kinder, die beim Malen und Schreiben gestützt werden müssen, werden auch bei der Ausführung aller Handlungen gestützt, wobei das Ziel ist, die Stütze zu verringern und wenn es gelingt, das Kind von ihr unabhängig zu machen, sie ganz zu unterlassen. Das gelingt allerdings nicht häufig. Räumlich ist die Schule gut ausgestattet. Es gibt Räume zur Einzelförderung, in denen Kommunikationstafeln hängen, wie auch auf Gängen und Treppen. Sehr beliebt ist der PC-Raum, wo vier autistische Kinder gemeinsam sich gegenseitig gestützte Botschaften senden. Dies

ist besonders wichtig für die Kommunikation der autistischen Kinder untereinander. Die Autorin fand in keiner anderen Schule eine solche Möglichkeit. In dieser Kleingruppe korrespondiert jedes Kind mit jedem, d. h., es geht nicht nur um die Technik, sondern um ein Grundbedürfnis der menschlichen Kommunikation, um „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Bildungsplan).

Die personelle Ausstattung ist in allen, von der Autorin besuchten Schulen, befriedigend, variiert allerdings von Schule zu Schule. Die Autismusbeauftragte Fr. Schmid sagte der Autorin, daß in ihrer Schule für 15 Kinder 55 Lehrerstunden genehmigt wurden (die Schüler haben 34 Stunden), außerdem arbeiten zwei Sonderpädagoginnen mit insgesamt 48 Stunden auf Basis einer Eingliederungshilfe, was die Autorin aus pädagogischen und psychologischen Gründen als sehr wertvoll erachtet.

Im Fitneßraum befinden sich Geräte (Stepper, Hanteln, Boxsack und Trampolin), die von den Kindern Mut fordern, außerdem gibt es ein Schwimmbecken. Ein Junge z. B. stand zuerst stocksteif da und überwand sich im Laufe der Zeit, so daß er sich jetzt gut auf dem Stepper bewegt. Sehr bemerkenswert fand die Autorin die „Probewohnung“, die die Kinder teilweise selbst ausgestalten dürfen. Die Möbel sind vorhanden, können aber umgestellt werden und Bilder dürfen ab- und aufgehängt werden. Dieses Probewohnen dauert für die Kleingruppe jeweils eine Woche und hat das Ziel, Kinder angstfrei in fremde Räume zu bringen, was gerade für autistische Kinder ja schwierig ist, da sie auf der gegenwärtigen räumlichen Ordnung bestehen (Veränderungsangst).

Wenn es nicht klar ist, welche Schulart für ein Kind in Frage kommt, erhält es solange Einzelförderung, bis eine geeignete Entscheidung getroffen werden kann. Bildtafeln erleichtern nichtsprechenden Kindern die Verständigung. Die Begriffe werden immer zum Bild gesagt. Kleidungsstücke sind z. B. abgebildet und das Wort steht dabei, daß es die Kinder auch lesen können (siehe Anhang). In dieser Schule wird eine Lehrkraft vom Unterricht freigestellt, die Sonderaufgaben wahrnimmt, u. a. die Beobachtung und Beurteilung von Kindern im Hinblick auf die Überweisung in eine Regelschule, Einzelbetreuung autistischer Kinder, Förderung in Kleingruppen, Unabhängigkeitstraining, Willenstraining, Körpertraining und Anbahnung gestützter Kommunikation. Eine Zusammenarbeit mit den Eltern, Mediziner und Heilpädagogen ist in dieser Schule selbstverständlich.

Der Unterricht ist strukturiert in Arbeits- und Ruhephasen und die Aufgaben werden jedem einzelnen Schüler über den bevorzugten Sinneskanal angeboten. Die Schüler haben ein Recht darauf, daß die begonnene Unterstützung (z. B. FC-Schreiben) kontinuierlich fortgeführt wird, auch wenn die vertraute Lehrkraft wegging. Allerdings wird den Schülern auch zugestanden, Stütze abzulehnen, es wird also kein Druck auf sie ausgeübt.

Besonders beeindruckte das Werkstatthaus, das bestens ausgestattet ist mit Maschinen und Geräten. Dort werden Werkarbeiten nach den Lehrplänen der Berufsschule gefertigt, aber auch Aufträge für die Industrie ausgeführt.

Fazit: Die Autorin bewertet diese Schule aus psychologischer und pädagogischer Sicht äußerst günstig, da sie eine kontinuierliche und individuelle Führung des Kindes und des Jugendlichen gewährleistet. Jedes Kind wird vom Sonderschulkindergarten bis zur Werkstufe, die teilweise der Berufsschule entspricht, begleitet. Dadurch kann die Entwicklung des einzelnen Kindes über einen langen Zeitraum verfolgt und entsprechende Erziehungsschritte können eingeleitet und durchgeführt werden. Obgleich die Kinder Schüler dieser Förderschule sind, werden sie je nach Fähigkeit auch in Regelklassen unterrichtet. Wenn es sich herausstellt, daß ein Kind in eine Grund-, Haupt-, oder Realschule wechseln kann, wird es ganz dort eingeschult. Wenn diese Fälle auch selten sind, so sind sie doch möglich, was auch bei den Eltern Vertrauen schafft, da sie wissen: meinem Kind stehen alle in Frage kommenden Möglichkeiten offen und wenn es in der Förderschule bleibt, wird es individuell bestmöglich gefördert. Die Autorin fand die Kinder in dieser Art Schulen weit besser geborgen und deshalb integriert als Autisten, die allein in Regelklassen sind und tatsächlich nur auf ihre Betreuerin bezogen sind und im Unterricht, sowie in der Pause und auch in der Freizeit keine Kontakte haben mit Mitschülern. Vor allem machen die Kinder in dieser Sonderschule einen glücklichen Eindruck, was ja bei geistig Behinderten natürlich auch einfacher zu erreichen ist (da diese sehr glücksfähig sind und eine hohe Lebensqualität haben) als bei autistischen Kindern. Aber auch autistische Kinder haben mehr Kontakt, als in einer Normalklasse mit vielen Kindern.

Als Eltern von Grundschulern eine Förderschule besuchten, mit der eine Kooperation angestrebt wurde, waren sie positiv überrascht. Diesen Eindruck gewann die Autorin ebenfalls in allen von ihr besuchten Förderschulen. „Die Eltern waren

nach dem Besuch der Förderschule sehr angetan von der Ausgestaltung der Einrichtung und der Arbeitsweise der Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich der Förderung sozialer Beziehungen zwischen den Kindern.¹

In den Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten wird „ein einfühlsames und verständnisvolles Verhalten der Lehrkräfte ..., wie das Schaffen eines Raumes der Geborgenheit in den sich das Kind zurückziehen kann,² gefordert.

Diese Forderungen werden nach Einschätzung der Autorin in den Sonderschulen G mit kleinen Klassen oder mit sog. Autistenklassen am besten erfüllt. Weiter heißt es: „Erziehung und Unterricht gelingen am besten auf der Grundlage einer verlässlichen Beziehung und wechselseitigen Vertrauensbildung.“³ Auch diese wurde in den genannten Schulen verwirklicht.

Die Ansprechpartnerin für Autismus, Frau Wittmann, der Autorin persönlich bekannt, weist darauf hin, daß es keine spezielle Schule gibt, die auf die spezifischen Förderbedürfnisse autistischer Kinder zugeschnitten ist, und daß sich die Instanz Schule einem Förderanspruch ausgesetzt sieht, dem unter den jetzigen Bedingungen nur schwer Rechnung getragen werden kann. Auch die Finanzierung der Schulbegleitung für das autistische Kind durch den örtlichen Sozialhilfeträger gestaltet sich nicht immer unproblematisch. Frau Wittmann nennt die Aufgaben der Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Diese sind u. a.: Überprüfung von Kindern mit Autismus, Schullaufbahnberatung und Schulplatzsuche, Beratung aller mit dem Kind befaßten Personen bei didaktischen, schulrechtlichen und pädagogischen Fragen, Fortbildungsveranstaltungen und Einzelgespräche. Auf Grund der Diagnose muß der Förderbedarf ermittelt und in interdisziplinärer Zusammenarbeit ein Förderplan erstellt werden. Die Förderung des Kindes, so Frau Wittmann, solle nahe am Wohnort stattfinden und wenn erforderlich mit Schulbegleitung.

¹ E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 80.

² Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (Kultusministerkonferenz v. 16.06.2000) in: Autismus Nr. 50/2000, S. 6.

³ Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (Kultusministerkonferenz v. 16.06.2000) in: Autismus Nr. 50/2000, S. 10.

BESUCH EINER SONDERSCHULE G MIT EINER AUTISTENKLASSE UND ZWEI AUTISTISCHEN KINDERN, DIE IN EIN GYMNASIUM UND EINE REALSCHULE GEHEN

In einer anderen Sonderschule G befindet sich ebenfalls eine Kleinklasse mit drei altersmäßig und geistig sehr unterschiedlichen Kindern. Zwei dieser Kinder sind autistisch, eines hat ein Down-Syndrom. Jedes dieser Kinder hat eine eigene Betreuung, aber der Unterrichtsstoff ist für alle gleich. Die „Klasse“ wird von einer von der öffentlichen Grundschule abgeordneten Lehrerin erteilt. Außer einem Kind (Wolf) können die Kinder Ein- oder Zweiwortsätze sprechen. Wolf ist 17 Jahre. Er hat eine schwere Spastik und sitzt im Rollstuhl. Die Diagnose lautet Asperger-Autismus. Wolf gibt stereotype Laute von sich, zerknüllt das Arbeitsblatt und beschäftigt sich mit einer Tüte Nüsse, die auf dem Tisch liegt. Seine Hände sind immer in Bewegung und müssen zeitweise von der Betreuerin festgehalten werden. Da er sich nach der Lektüre „Der kleine Prinz“ (St. Exupéry) für das Universum interessiert, zeigt die Lehrerin ein Bild des Planetensystems und gibt ein Blatt aus (Lückentext). Wolf deutet gestützt auf die Lückenwörter und dann auf die entsprechende Stelle im Text, in den die Begleiterin das Wort schreibt. Er kann lesen und beantwortet alle Fragen richtig im Computer. In der Klasse ist noch ein 18jähriges Mädchen (Frieda) mit Trisomie 21 und Ilse, ein geistig beeinträchtigtes 12jähriges Mädchen mit frühkindlichem Autismus. Alle diese Kinder schreiben nur gestützt durch den Betreuer (Buchstabentafeln oder Computer). Sie bilden eine Klasse und haben trotz unterschiedlicher Schwächen den gleichen Unterricht. Allerdings zeigt die Interessenlage und auch das geistige Vermögen der Kinder große Differenzen, so daß Frieda und Ilse mit dem Stoff, der für Wolf angemessen ist, der Autorin doch sehr überfordert scheinen, auch wenn sie mühsam am Ende der Stunde den Text mit einigen Fehlern bewältigen konnten. Frieda mußte in der „Universum-Stunde“ (Heimat- und Sachkunde) ständig „aufgeweckt“ werden, da sie fast einschlief. Nach Auskunft der Lehrerin bekomme sie Medikamente. Sie zeigte nicht das geringste Interesse am Unterrichtsstoff. Auch Ilse wollte wiederholt auf die Toilette, einmal ging sie auch, aber sie verlangte dauernd zu gehen, da sie ebenfalls keinerlei Motivation zeigte, das Blatt zu bearbeiten. Häufig mußte sie vom Betreuer am Arm festgehalten werden, da sie stän-

dig versuchte, aufzustehen, was ihr auch einmal gelang. Sie setzte sich unter den Tisch und war nicht zu bewegen, wieder hervorzukommen. Dies gelang erst durch tätliche Hilfe mit viel guten Zureden. Ilse wurde gegen den Betreuer und gegen die Autorin aggressiv, riß sich selbst an Kleidung und Haaren, lachte und weinte unmotiviert.

Die Kinder schreiben alle nicht mit der Hand, deuten auf die Buchstaben der Buchstabentafel, die auch eine *ja/nein* und eine Leertaste enthält, sowie eine für *weiter* und *aufhören*. Keines der Kinder interagiert von sich aus mit Lehrerin oder Begleitperson. Nur durch ständige Ermunterung, körperlichen Einsatz beim Festhalten und Antreiben gelingt es, Aufmerksamkeit für das Arbeitsblatt kurzzeitig mehr zu erzwingen, als zu wecken. Nur Wolf scheint von sich aus am Thema interessiert zu sein.

Für die Kinder dieser Klasse sieht die Autorin keine günstige Voraussetzung für eine Eingliederung in eine Regelklasse. Der Übergang gelang jedoch einigen Schülern, z. B. Reiner und Norbert. Diese beiden Jungen können sprechen. Der Übergang wird langsam angebahnt. Zuerst besuchen die Kinder nur vier Stunden wöchentlich ein Fach, das ihnen am besten liegt, z. B. Mathematik. Wenn dies gelingt, wird jeweils noch die davor oder dahinterliegende Stunde dazugenommen. Wenn auch dies störungsfrei möglich ist, werden beide um das „Kernfach“ des Schülers liegenden Unterrichtsstunden belegt und zwar so lange, bis dies ohne große Auffälligkeit möglich ist. Dieser Zeitraum ist natürlich von Schüler zu Schüler verschieden, gelingt aber meist innerhalb eines Schuljahres. Dann wird zuletzt der ganze Stundenplan abgedeckt, meist außer Religion, Technik und Kunst bei nichtschreibenden Kindern, da die Handmotorik eingeschränkt ist.

Reiner besucht die 7. Klasse des Gymnasiums mit Begleiter. Vorher besuchte er die Grundschule einmal pro Woche mit Begleitung, sonst die Sonderschule G. Später ging er wöchentlich ein bis zwei Stunden ins Gymnasium und als er dort mitkam, wurde er ganz überwiesen. Er ist intelligent, braucht wenig Übung. Allerdings beschwerten sich manche Lehrer, da sein Verhalten distanzlos ist. In Physik interessiert ihn z. B. der Fernseher mehr, als der Stoff, aber er bekommt ihn dann trotzdem mit. Er lacht unmotiviert und stört dadurch, wird aber akzeptiert von Lehrern und Schülern. Vorher scheiterten drei Begleitpersonen, aber auf den jetzigen Begleiter ist er fixiert. Vom Unterrichtsstoff her hat er im Gymnasium keine Schwierigkeiten, aber er kann sein Verhalten nicht steuern. Manche Lehrer

mißbilligen dies und teilen es stets dem Betreuer mit, der eine Pufferfunktion zwischen Schüler und Lehrern hat, was, wie er sagt, nicht immer einfach ist. Nachmittags wird Reiner weiterhin in der Sonderschule G betreut. Er soll möglichst mit wenig Stütze zu schreiben lernen, weshalb er nur noch am Ellbogen gestützt wird. Zur Rücknahme der Stütze soll er sich eine „Gedankenkette“ merken. Auf die Frage „kannst du es alleine?“ schreibt er im Computer „ja“. Dann tippt er „schauen – zielen – zeigen“. Vorher kommt noch „halten“ (den Arm oben halten) und er schreibt „halten – zielen – zeigen“. Es klappt noch nicht ganz ohne Hilfe, aber das Ziel ist das freie „Schreiben“ ohne Stütze. Mit der Hand zu schreiben wird bei den motorisch ungeschickten Kindern nicht angestrebt, aber es ist ein großer Vorteil, daß sie lesen und sich mit Hilfe der gestützten Kommunikation äußern können. Der Schulbegleiter betreut Reiner nur nachmittags während der Unterrichtszeit. Zum Mittagessen kommt er in die Sonderschule G zurück und bleibt dort bis 16 Uhr. Danach werden alle Kinder mit dem Bus nach Hause gebracht.

Norbert ist 17 Jahre und besucht mit Begleitung die Klasse 9 der Realschule. Nachmittags ist er in der Sonderschule G. Er spricht (mit Sprachfehler) und schreibt mit der linken Hand. In der Frühförderung war er im Sonderkindergarten ohne Begleitung, dann in der Sonderschule G. Ab der 5. Klasse besuchte er probeweise drei Jahre lang einige Stunden wöchentlich die Realschule. Seit letztem Jahr war sicher, daß er dort mitkommt, deshalb wurde er in Klasse 9 ganz in die Realschule umgeschult. Norbert ist freundlich und zutraulich und geht z. B. selbständig in die Küche, um das Mittagessen zu verlangen. Der Autismusberater versicherte der Autorin, daß zwar das Ziel bestehe, die Kinder in Schulklassen mit Betreuung zu vermitteln, dies aber erst nach sorgfältiger Prüfung und guter Vorbereitung geschehe. Norbert wird nachmittags zusammen mit Reiner unterrichtet mit den Zielen der Rücknahme der Stütze, der Aufmerksamkeitslenkung und der Gewinnung eines inneren Plans, also eines Willensplans. Dies wird z. B. so eingeübt: Beide Jungen dürfen einen Zettel umdrehen, auf dem ein Buchstabe oder eine Zahl steht, dann müssen sie sich das Zeichen merken und zurück zum Computer gehen und es tippen. Dadurch wird zweierlei geübt, den Buchstaben merken und ohne Stütze schreiben. Dabei vergessen sie ganz, daß sie eigentlich gestützt sein wollen und es gelingt beiden manchmal ohne Stütze die Zahl oder den Buchstaben zu tippen und eventuelle Fehler sogar zu korrigieren. Gerne spielen die

Jungen auch ‚wer wird Millionär?‘. Dabei werden zu einer Frage drei Beispiele genannt und die Kinder tippen bei der Frage: Was sind die Halligen? a) Inseln; b) Bewohner von Hall; c) Sterne; oder: Was ist ‚wichteln‘? a) heimlich beschenken; b) Zwerge aufstellen; c) Nikoläuse backen, den richtigen Buchstaben. Wer am Schluß die meisten Fragen richtig beantwortet hat, hat gewonnen und bekommt von der Autorin einen Schokoladen-Euro. Diese Spiele sind sehr beliebt bei den beiden intelligenten Jungen, sie werden dabei unbemerkt unabhängig von der Stütze oder brauchen sie nur noch leicht am Ellenbogen oder an der Schulter. Die Knaben fühlen sich sehr wohl in dieser Zweiergruppe und die Fortschritte, die sie in der Sonderschule G gemacht haben und machen, kommen ihnen nun in Gymnasium und Realschule zustatten. Die Autorin sieht für diese beiden Jungen in den weiterführenden Schulen ein gutes Fortkommen voraus.

Beurteilung der Autorin:

Ein Kind wie Ilse, das sich schon in seiner autistischen Welt so verloren fühlt, daß es affektinkontinent weint und sowohl die Autorin, als auch den Betreuer attackiert und dauernd signalisiert, wegzugehen, sollte nicht mit Galaxien und Planeten befaßt werden. Der Autorin drängte sich ein Spruch Goethes auf: „Was nützt all der Aufwand von Planeten und Nebelflecken, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch unbewußt seines Daseins erfreut?“ Frieda und Ilse freuten sich bestimmt nicht in dieser Stunde, weder über den Stoff, noch ihres Daseins, wie ihre Fluchtversuche, bzw. Schläfrigkeit zeigten (Aufstehen, Abschweifen des Blicks, Müdigkeit, Aggression). Der Unterrichtsstoff konnte bei diesen Kindern nicht zum eigenen Problem werden. Die Autorin bezweifelt, daß dieses Thema im Interesse von zwei Kindern lag und sie auch mental überforderte. Es ist sicher schwierig, so unterschiedlich behinderte Kinder in einer Klasse für das gleiche Thema zu gewinnen und es ist auf jeden Fall besser, sie in so kleiner Gruppe weitgehend individuell zu betreuen, als sie in einen Klassenverband der Regelschule integrieren zu wollen. Die Eltern dieser Kinder streben einen Schulwechsel auch nicht an. Die Frage drängt sich auf, was haben diese Kinder von so einem anspruchsvollen Stoff, der so weit von ihrem Weltbild und Denken entfernt ist, wie die Planeten von der Erde? Die Zusammenfassung so verschiedenartiger Kinder in einer Klasse scheint der Autorin wenig vorteilhaft. Auf ihre diesbezügliche Einwände wurde geantwortet, daß in einer folgenden Stunde wieder das Interesse

eines anderen Kindes Berücksichtigung finde, was dann aber genauso bedeuten kann, daß die beiden anderen nur schwer motivierbar sind zur Mitarbeit. Diese sehr gestörten Kinder sollten nach Ansicht der Autorin Einzelunterricht mit einer Lehrkraft erhalten und nur zu gemeinsamen Unternehmungen zusammenkommen. Eine Unterrichtsstunde mit einer Grundschullehrerin, die mit dem Unterricht alle diese Kinder gleichermaßen erreichen kann, ist nicht möglich. Da jedes dieser Kinder eine Betreuungsperson hat, dürfte bei einer Einzelbeschulung auch der finanzielle Aufwand nicht größer sein, jedenfalls wäre aber jedes Kind gemäß seinen Fähigkeiten besser zu erreichen als jetzt.

Arbeitsblatt zum Universum und Sonnensystem:

Lückenwörter auf gesonderter Tafel!

Universum und Sonnensystem

- Zeige auf die Wörter, die in die Lücken gehören. So entsteht dein vollständiger Text.
- Benenne auch die Planeten auf dem Bild.
- Fülle das Gitterrätsel mit Hilfe des Koordinatensystems aus.

Die Sonne ist ein _____.

Von ihr erhält die Erde _____ und _____.

Erde und Mond, alle anderen Planeten und Sterne zusammen nennt man _____ oder _____.

Die _____ besteht aus über hundert Milliarden Sternen. Man bezeichnet sie auch als _____ oder _____. Dieses _____ dreht sich unaufhörlich wie ein Karussell. Wissenschaftler, die _____ meinen, dass es außer dieser _____ noch eine Milliarde anderer Milchstraßen gibt.

Wenn man sich unsere Milchstraße als Karussell denkt, dann ist _____ am äußeren Rand ein sich drehender Kreisel, die _____. Um diesen Kreisel bewegen sich die _____ (siehe Bild S. 13).

Der für uns Menschen lebenswichtige Planet ist _____. Der _____ umkreist die Erde. Beide kreisen um die _____ und alle drei drehen sich um den Mittelpunkt der rotierenden _____.

BESUCH EINER AUTISTENKLASSE MIT VIER KINDERN

Malte (8 Jahre) kommt ohne Begleitperson in die Tagesgruppe der Sonderschule G. Er konnte nicht im Kindergarten bleiben, weil er wegen starker Aggressivität auffällig war. Er bekam daraufhin eine Einzelbetreuung an einem anderen Kindergarten, in dem er nach einem Jahr integriert war. Malte wurde altersgemäß in eine Sonderschule E (Erziehungshilfe) eingeschult, die er jetzt von der Sonderschule G aus besucht. Mit 6 Jahren wurde Asperger-Autismus diagnostiziert. Dabei handelt es sich um eine sehr milde Ausprägung. In der Schule kommt er ohne Begleitung zurecht und bekommt auch ein Zeugnis, d. h. seine Leistung kann bewertet werden. Auch er muß ein Medikament nehmen (Ritalin)¹. In der Sonderschule G, wie auch in der Sonderschule E kommuniziert Malte mit den Lehrkräften und mit den Mitschülern. Die Lehrer halten ihn in beiden Schulen für integriert und am richtigen Platz. Sie fühlen sich jedoch ein wenig durch die lärmende Symptomatik gestört. In der Tagesgruppe zeigt er abnormes Eßverhalten, er will z. B. heiße Tomatensoße über den grünen Salat, aber er ißt wenigstens alles. Malte schreibt Druckschrift ohne Stütze. Die Autorin las mit ihm, aber das Lesen ist

¹ In der Bundesrepublik Deutschland sind 90 % der mit Ritalin behandelten Kinder Jungen. Sie erhalten täglich zwischen 5 und 200 mg bei „Verhaltens-, Schul- und Erziehungsproblemen“ (Beipackzettel). Die Kinder werden depressiv, indifferent oder auch erregt. Als Nebenwirkungen werden u. a. Gedächtnisstörungen, Leberschäden, Herzjagen und epileptische Anfälle erwähnt. Besonders gravierend sind Wachstumsstörungen infolge von Hormonstörungen. Und das alles verhängen wir über unsere Kinder oft gedankenlos! Früher gab es auch auffällige Kinder, aber man hat mit ihnen geredet und sie beschäftigt – das ist mühsam und macht Arbeit – wie einfach ist dagegen der Griff zum Rezeptblock! Langfristige Verbesserung von schulischen Leistungen und sozialem Verhalten wurden nicht beobachtet, dagegen kam es nach Absetzen des Medikaments zu Depressionen und Suiziden. Nach der WHO (Weltgesundheitsorganisation) ist Ritalin das „am meisten abhängig machende Medikament“. Vielleicht sind die Kinder und Jugendlichen weniger krank, als die, die es ihnen bedenkenlos verabreichen und sich dadurch zunächst die Mühe für Betreuung und Zuwendung sparen. Langfristig haben sie eine abhängige, unfreie und oft auch psychisch kranke Generation erzogen. „Pharmakon“ (griechisch) heißt Heilmittel, aber auch Gift und Zaubermittel. Ritalin ist ein Aufputzmittel und wirkt bei Kindern paradox, also sedierend, aber die genaue Wirkweise von Stimulantien, wie z. B. Methylphenidat, ist noch gänzlich ungeklärt. Deshalb muß man die Behandlung von Kindern als Experiment ansehen. Da die Gehirndurchblutung unter Ritalin 20 bis 30 % abnimmt, findet man bei 50 % der Erwachsenen Atrophie und eine Verkleinerung des Gehirns. ... Seit 1994 hat sich der Verbrauch von Ritalin verzehnfacht. Im Jahr 2000 nahmen doppelt so viele Kinder Ritalin, wie im Vorjahr. ... Wenn man nun weiß, daß 20 % der Kinder Ritalin länger als 6 Jahre nehmen, läßt sich unschwer eine schädigende Zukunftswirkung (neben der gegenwärtigen) erwarten. Denn die Botenstoffe Dopamin und Noradrenalin werden beeinflußt. Alle diese Mittel greifen in den Hirnstoffwechsel ein. Konzentrationstraining, Entspannungsübungen und ein strukturierter Alltag mit klaren Anweisungen und Ritualen sind hilfreich, wie die Beschäftigung des Kindes, aber auch die Beschäftigung mit dem Kind. Sehr aktive Kinder verbessern ihr Verhalten auffallend durch Verhaltenstherapie. Es gibt also durchaus Alternativen zur „chemischen Zwangsjacke“ (aus R. Klotz-Burr: Zauberverbale aus der Retorte, unveröffentlichtes Manuskript, erscheint voraussichtlich 2004).

noch äußerst langsam und manchmal mehr ratend als zusammenlesend. Malte „dichtet“ nach den Bildern den Text zusammen, kann aber nach Aufforderung synthetisch lesen. Beim Suchen von 10 Unterschieden in zwei Bildern findet er jedoch 8. Die drei von der Autorin befragten Lehrkräfte können über die weitere Schullaufbahn Maltes keine Angaben machen.

Auskunft der Mutter: Malte ist ein Kind aus einer Inkognitoadoption, deshalb ist über den Geburtsverlauf nichts bekannt. Er hat einen jüngeren Bruder. Über eine hereditäre Belastung kann keine Angabe gemacht werden, da Maltes Herkunft gänzlich unbekannt ist. Er kam als Säugling in die Familie, der die seltsame Verhaltensweise des Kindes im Alter von zwei Jahren auffiel. In diesem Alter lernte Malte sprechen und spricht seither, gehen lernte er mit 14 Monaten. Mit vier Jahren wurde der Verdacht auf „Asperger-Autismus mit frühkindlicher Deprivation“ geäußert und mit 5 Jahren bestätigt.

Malte erhielt Frühförderung mit Krankengymnastik, jetzt hat er Bewegungstherapie, Logopädie, Motopädie und Betreuung im Autistenverein.

Vor der Schule besuchte er drei Tage wöchentlich den Waldorfkindergarten, dann die heilpädagogische Tagesstätte, aber in beiden Einrichtungen „war er nicht tragbar“. Er wurde in die Förderschule G eingeschult, die er jetzt besucht. Freunde aus der Klasse hat Malte nicht und auch keine anderen Freunde. Allein ist er aber auch nicht zufrieden. Aggressiv wurde Malte früher gegen die Betreuerin, jetzt noch gegen Lehrkräfte und Eltern. Malte beschäftigt sich mit Musikkassetten, Büchern, Fernsehen, Bauen und Radfahren. Wenn jemand krank ist, nimmt er Anteil, verbal und durch Berührung, bei Filmen zeigt er heftige Reaktionen. Für die Zukunft wünscht sich die Mutter für Malte weitergehende Integration in die Gesellschaft und eine gewisse Selbständigkeit, verbunden mit betreutem Wohnen.

Adam (8 Jahre) hat die Diagnose „frühkindlicher Autismus“. Er war in der Förderklasse der Grundschule und ist seit 15 Monaten in der Sonderschule G in der Autistenklasse wegen häufiger Wutausbrüche. Jetzt hat er keine Schulbegleitung. Er interagiert nur begrenzt mit Lehrkräften und kommuniziert nicht mit den Mitschülern. In eine Klasse ist er z. Z. nicht einzugliedern, weshalb er in der Sonderschule G Einzelunterricht erhält. Die Lehrkräfte erwägen, ihn im nächsten Schuljahr in eine Klasse der Sonderschule für geistig Behinderte mit Einzelbetreuung einzugliedern. Sie fühlen sich durch sein Verhalten ein wenig gestört, „phasenweise“. Adam schreibt weder gestützt, noch in Druckschrift und seine Leistung

kann nicht bewertet werden. Bereits im Kindergarten war Adam auffällig. Er bekommt ein Medikament (Ritalin), deshalb sei er jetzt ruhiger und habe nur noch selten Wutausbrüche. Adam wirkt oft fröhlich, lächelt still vor sich hin, dann scheint er auch wieder leer und abwesend (nach Aussage der Lehrerin). Er spielt mit dem Holzbaukasten, weigert sich aber aufzuräumen und verlangt einen Keks. Erst als ihm dieser versprochen wird, bequemt er sich, die Bausteine langsam und wahllos in den Kasten zu tun, so daß der Deckel nicht mehr zu schließen ist. Die Praktikantin räumt dann ein.

In der Gruppe spielt Adam nicht mit den anderen Kindern. Er scheint allein am zufriedensten zu sein. Über seine weitere schulische Laufbahn wagen die Lehrkräfte keine Prognose. Im Rechnen bekommt er ein Arbeitsblatt mit der Zahl 5. Er fährt die Zahl mit der Hand nach und sagt: „eine fünf“. Nun soll er Zahlen Mengen zuordnen, was schwierig ist. Wieviele Kaffeelöffel? Bei zwei sagt er „nanu“. Wenn er bis fünf zählt, nennt er die Zahl 2 jedesmal „nanu“. Er ist konzentriert und spricht sehr leise und zeigt mit der Hand der Lehrerin auf die Zahlen. Er ermüdet schnell und stützt den Kopf. Ein Blatt mit einem Haus wird vorgelegt: Wieviele Fenster auf jedem Stockwerk, wieviele Stockwerke? Ordnungszahlen sollen genannt werden, das ist der 1. Stock, der 2. Stock, usw. Adam scheint überfordert, obgleich er willig ist, aber er braucht viel Ermunterung und antwortet langsam. Beim Mittagessen verweigert er die Mahlzeit, will sich immer wieder entfernen, wird aber zurückgeholt. Dann kommt er zur Autorin und nimmt ihre Hand und schließt sie zur Faust. Das ist eine Art Begrüßungsritual. Danach ißt er ein bißchen vom Nachtsch. Appetitlosigkeit ist z. B. auch eine Folge bei der Einnahme von Methylphenidat (ein Inhaltsstoff von Ritalin).

Rolf, 8 Jahre alt, ist in der Autistenklasse der Sonderschule G. Er braucht eine Einzelbetreuung, auf die er ganz bezogen ist. Allerdings ist er sehr gesprächig und interagiert mit Lehrkräften und Mitschülern. In der Klasse ist er nach Auskunft der Lehrkraft nicht integriert, „nur dabei“. Er befindet sich jetzt in der für ihn geeigneten Schule, nachdem er in der Regelschule wegen großer Störung trotz Betreuung nicht bleiben konnte. Er sprang über Tische, brüllte und lachte laut. Die Eltern der anderen Schüler verlangten heftig seine Umschulung in die Sonderschule G. Auch jetzt ist Rolf hyperaktiv, dreht sich dauern im Kreis und redet fast ununterbrochen. Die Lehrkräfte können seine Leistung bewerten, aber im Hinblick auf eine Überweisung in eine Regelklasse formulieren sie „kognitiv: ja –

aufgrund der mangelhaften Verhaltenssteuerung: nein“. In der Sonderschule G bekommt er Einzelunterricht. Rolf ist sehr dominant, befiehlt, was er will und verbietet der Betreuerin zu sprechen. Im Sport bekommt er Massage zur Entspannung, rennt viel herum, kann aber Arme und Beine nicht richtig koordinieren, z. B. beim „Hampelmann“, aber er hüpfert mit Vergnügen. Die Lehrerin läßt das Kind entscheiden, was es machen will. Rolf holt den Geräuschball (Ball, der bei Bewegung Töne macht), danach wirft er den Ball der Lehrerin zu und fängt ihn wieder, wobei immer eine weitere Schwierigkeit eingebaut wird, z. B. einmal klatschen, bevor man den Ball fängt, dann zweimal klatschen, dann umdrehen und klatschen. Alles macht Rolf mit Vergnügen. Dann darf er den Ball aus immer weiteren Abständen in einen Autoreifen werfen, was ihm zuweilen gelingt und ihn zu freudigem Hüpfen und Drehen um sich selbst veranlaßt. Dann legt er sich in die Hängematte und zählt bis 20 und sucht danach die Erzieherin. Auch Fangen will er spielen. Als er sich selbst hinter dem Schrank versteckt, kommt er nicht mehr hervor und schreit: „Der Bandit hat mich hier eingesperrt.“ Er ist sehr erregt und die Lehrerin hilft ihm heraus. In der Tagesgruppe hat er in allen Fächern Fortschritte gemacht, besonders gut ist er im Rechnen. Er weiß das auch und sagt: „Ich bin der Beste im Rechnen.“ Im Schreiben von Hand ist er sehr langsam, schreibt aber in Schreibschrift. Rolf stellt hohe Ansprüche an sich und wenn ihm etwas nicht gelingt, reagiert er mit Wutausbrüchen. Man läßt ihn weitgehend selbst bestimmen, was er machen will. Die Lehrerin macht einen Tagesplan, in dem steht, was gemacht wird. Diesen Plan will er täglich schriftlich. Die Lehrerin sagt, dann akzeptiere er eher ihre Vorschläge. „Ich sage, was man macht und dann darfst du sagen, was man zuerst machen soll.“ Auf diese Weise kann Rolf mitentscheiden. Auf den ersten Blick scheint Rolf nur hyperaktiv zu sein, aber er hat deutliche Wahrnehmungsstörungen, kann schwer ertragen, wenn andere schneller sind und sieht nur Einzelheiten auf Bildern, aber nicht, was da geschieht. In Bildergeschichten erkennt er keinen Zusammenhang und sieht jedes Bild unabhängig von den anderen Bildern an. Auch ist er außerhalb seiner geschützten kleinen Welt angstvoll, er geht nicht alleine über den Schulhof. Der Lehrerin gegenüber verhält er sich dominant. Man vermutet deshalb nicht, daß er ängstlich gegenüber Fremden ist. Er droht der Lehrerin auch: „Wenn du jetzt nicht gleich kommst, bastle ich nicht mit dir, ich haue dir das Buch ins Gesicht – ich will nicht aufräumen.“ Er ist dann doch willig und bastelt einen Nikolaus. Sorgfältig sucht er die Materialien aus,

Krepppapier für den Mantel, Styroporkugel für den Kopf, Glas für den Körper und Watte für den Bart. Er ist sehr stolz, daß er fast fertig geworden ist.

Auskunft der Mutter:

Rolf ist das erste von zwei Kindern, er hat eine jüngere Schwester. Der Geburtsverlauf war normal, und in der Familie ist keine erbliche Belastung bekannt. Mit 1½ bis 2 Jahren fiel die Veränderung im Verhalten des Kindes auf. Mit 12 Monaten lernte Rolf gehen, aber erst mit 4 Jahren sprechen und spricht jetzt. Die Diagnose Asperger-Autismus wurde mit 6 Jahren gestellt. Von da ab bekam Rolf Therapie von einer Sonderpädagogin. Jetzt hat er keine Therapie mehr, außer den Entspannungsübungen in der Sonderschule G. Er besuchte zuerst den örtlichen, dann den Sonderkindergarten und wurde mit 7 Jahren eingeschult. Rolf hat Kontakt zu Eltern, Großeltern und Schwester. Er hat weder in der Schule, noch in der Freizeit Freunde. Rolf ist aggressiv gegen Eltern, Betreuerin, Lehrkraft. Am liebsten sitzt er vor dem Computer. Allein ist er nicht immer zufrieden. Rolf vermeidet nicht den Körperkontakt und kann Blickkontakt herstellen. Er isst, was er will, aber am liebsten Schokolade. Wenn jemand krank ist, tut es ihm leid und er streichelt die betreffende Person.

Die Mutter führt weiter aus, was Rolf in der Freizeit tut und wie er sich verhält:

- macht Puzzles seit dem 3. bis 4. Lebensjahr,
- liebt keine Rollenspiele, macht nur mit, wenn die Schwester die Initiative ergreift,
- ist sehr empfindlich gegen Geräusche und Licht,
- kann nicht warten, z. B. in einer Menschenschlange,
- ist hyperaktiv,
- braucht immer feste Regeln und Strukturen,
- gewöhnt sich sehr schwer an eine neue Umgebung,
- liebt Wasser, kann lange schwimmen, Meereswellen ziehen ihn magisch an, er kann dort stundenlang hineinspringen, will aber nicht tauchen,
- fährt gerne mit dem Fahrrad,
- spielt ausdauernd Computerspiele,
- liebt Mathematik, konnte schon mit 8 Jahren Wurzeln ziehen,
- er lernt leicht Sprachen (wächst zweisprachig auf),
- kann sich schwer konzentrieren

- braucht über eine Stunde zum An- und Ausziehen
- er bemerkt manchmal andere Menschen nicht (in der U-Bahn merkt er z. B. nicht, wenn er jemanden stört),
- beachtet nicht immer den Gesichtsausdruck von Fremden,
- versteht die Gefühle anderer Menschen nicht.

Daniel, 8 Jahre, besucht die Sonderschule E (Erziehungshilfe), ist aber offiziell Schüler der Sonderschule G. Daniel spricht kein Wort, macht nur fahrigere Bewegungen und fauchende Laute. Er ist immer irritiert, wenn er einen ungewohnten Geruch wahrnimmt. Dann deutet er auf die Nase und fuchtelt mit den Armen. Einen für ihn unangenehmen Geruch bläst er weg. Damit ist er sehr lange beschäftigt. Im Vorschulalter hat Daniel gesprochen, dann hat er ohne erkennbaren Grund damit aufgehört. Daniel ist intelligent und schreibt in Druck- und Schreibschrift mit der rechten Hand auf eine Tafel, wenn er etwas wissen oder antworten will. Er versteht alles, was man sagt. Für die Schule hat er eine Schulbegleiterin, auf die er sehr bezogen ist.

Auf seine Weise interagiert Daniel mit Lehrkräften, aber nicht mit den Mitschülern. In der Sonderschule E sei er integriert. Seine Leistung ist dort recht gut und kann bewertet werden. Die Lehrerin meint, er könne mit Begleitung eine weiterführende Schule besuchen.

In dieser Autistenklasse sind alle vier Knaben etwa gleich alt, aber trotz gleicher Diagnose sehr verschieden. Die Kinder haben Einzelunterricht oder besuchen den Unterricht in der Sonderschule E, aber nachmittags sind alle in der Autistenklasse. Zuerst gehen alle ins Freie (Radfahren, Spielen), danach werden z. B. Plätzchen gebacken. Rolf kritisiert, daß das nicht auf dem Plan steht, sondern nur „Projekt“. Die Betreuerin erklärt ihm, daß Plätzchenbacken dazugehöre, aber er ändert den Plan. Da er recht gut schreiben kann, darf er das Rezept aufschreiben. Jedes Kind darf eine Zutat in die Schüssel tun. Malte macht den Teig. Danach darf jedes Kind ein Stück Teig auswellen und Plätzchen ausstechen. Rolf ist so aufgeregt, daß er sich drei Minuten lang im Kreis dreht. Er reagiert sehr lautstark unwillig, weil er das Backpapier nicht gerade abgeschnitten hat. Er ist sehr pedantisch und stellt hohe Ansprüche an sich, kontrolliert auch die anderen und reagiert auf Veränderungen mit Schreien. Obgleich die Begeisterung, die Plätzchen auszustecken, zu-

erst groß war, ermüdet Malte und läuft nach einiger Zeit weg, wie die anderen auch. Nur Rolf bleibt dabei, bis der ganze Teig verbraucht ist. Solange die Plätzchen backen, wird aufgeräumt und dabei ein bißchen herumgetobt. Danach sitzen alle zusammen und die Betreuerin bringt wieder Ruhe in die Gruppe, indem sie eine Adventskerze anzündet und eine Geschichte vorliest, wobei sie abstimmen läßt, welche gelesen werden solle. Drei stimmen für „Ronja Räubertochter“, und es wird vom überstimmten Kind ohne Widerrede akzeptiert. Danach schmecken allen die frisch gebackenen Plätzchen.

In der Gruppe hat jedes Kind eine bestimmte Aufgabe, die wöchentlich wechselt: Tisch decken und abräumen, Boden kehren, Pflanzen gießen, Waschbecken putzen, Küchendienst. Rolf weigert sich, seinen Dienst zu tun und sagt: „Über mein Leben bestimme ich.“ Nach ausführlicher Erklärung, warum er heute mit dem Dienst dran sei, erledigt er ihn.

Nach dem gemeinsamen Mittagessen (wird angeliefert) erledigt jedes Kind seine Hausaufgaben in seinem eigenen Lernraum. Dabei wird darauf geachtet, daß die Kinder weitgehend selbständig arbeiten, sie erhalten aber Hilfe, wenn sie diese verlangen. Die räumliche Ausstattung ist optimal. Neben den erwähnten drei Lernräumen gibt es ein Büro, in dem die Kinder den Computer benutzen dürfen (Rolf schreibt das ganze Alphabet in allen Schriftgrößen), dann gibt es ein Bau- und Spielzimmer, Bad und Küche, einen Gymnastikraum und einen Snoezelenraum, in dem sich die Kinder zurückziehen können zur Entspannung. Da gibt es gedämpftes Licht in verschiedenen Farben, Riechstoffe und Dinge zum Greifen und Fühlen und vor allem eine Matratze zum Ausruhen. Alle diese Räume stehen nur dieser kleinen Autistenklasse in einem eigenen Haus zur Verfügung. In den Lernräumen, in denen jedes Kind Einzelunterricht erhält, sofern es nicht die Sonderschule E besucht, hat es einen Schreibtisch, an dem auch die Hausaufgaben erledigt werden. Dahin kann es sich auch zurückziehen, wenn es für sich sein will. Im Garten gibt es befestigte Wege, um gefahrlos radfahren zu können, Schaukeln, Sandkasten und Klettergerüste.

Die personelle Ausstattung ist ebenso günstig. Sechs Erzieher/innen, die sich abwechseln (teilweise mit einem halben Deputat), kümmern sich um vier Kinder. Allen Eltern, die ihr Kind unbedingt in eine Regelklasse mit 20 bis 30 Mitschülern bringen wollen, sollte man vorher den Besuch einer solchen Einrichtung empfehlen. Die Tagesgruppe hat gegenüber dem Heim auch den großen Vorteil, daß die

Kinder zu Hause wohnen, ihre Schulpflicht in einer „heilen Welt“ erfüllen können und die besten Voraussetzungen geboten bekommen zu ihrer Förderung. Der Autorin scheint hier das Gebot des Schulgesetzes, daß jedes Kind ein Recht hat auf die ihm gemäße Bildung hat, bestmöglich erfüllt. In diesen kleinen Einheiten lassen sich die gegebenen Regeln leichter durchführen und der Tageslauf ist strukturiert. Gerade bei autistischen Kindern ist die wiederkehrende Erledigung von Arbeiten ganz wichtig, diese wirkt beruhigend auf sie und ermöglicht ihnen, sich daran zu gewöhnen und Ordnung zu halten und Regeln zu akzeptieren. Jedes Kind ist trotz gleicher Diagnose anders und muß deshalb auch individuell behandelt werden, wie es hier in hohem Maße möglich ist.

Was die Autorin bei ihren Besuchen in sogenannten Kleinstgruppen oder Autistenklassen (4 bis 6 Kinder) immer feststellte, bestätigte sich für sie auch hier. Diese Kinder sind da besser „beheimatet“ und „eingehaust“ (Prof. Maier, früherer Kultusminister von Hessen), als in Regelklassen, die in den meisten Fällen wegen des autistischen Kindes keine Reduzierung der Schülerzahl aufweisen (eine Klasse war sogar mit 33 Schülern genau am Klassenteiler). In diesen Gruppen wirkt sich die geduldige und persönliche Zuwendung auf jedes Kind positiv aus. Die Kinder in dieser Kleingruppe haben weit mehr Kontakte zu den Kameraden, als die autistischen Kinder mit den Mitschülern in Regelklassen.

Die räumliche Ausstattung ist geradezu ideal. So kann bei jedem Kind speziell auf seine Schwierigkeit und Begabung eingegangen werden, was Vertrauen der Eltern und Sicherheit beim Kind schafft. Dies sind Voraussetzungen für Fortschritte sowohl im schulischen, als auch im sozialen Bereich. Die Betreuer(innen) berichten solche bei allen Kindern. So können jetzt z. B. alle selbständig nach dem Unterricht zum Schülertransport gehen, während vorher ein Junge nicht einmal allein auf den Hof ging. Alle können sich gegenseitig besser vertragen, verbal oder durch Gesten kommunizieren, dabei sogar Verständnis für psychische Probleme der anderen aufbringen und sich gegenseitig kleine Hilfeleistungen anbieten. Dadurch wurde aus vier Einzelkindern doch eine kleine Klasse mit sozialer Einbindung in die Gemeinschaft. Allerdings entstanden keine Freundschaften, die über den Schultag hinausgehen, was in der Wesensart der Kinder begründet ist. Aber die erzielten Fortschritte sind doch positiv zu bewerten.

VERGLEICH: AUTISTENKLASSE IN DER SONDERSCHULE G UND REGELKLASSE MIT AUTISTISCHEN KINDERN

Besonders günstig ist die durchgängige Betreuung in der Sonderschule G von der Vorschulförderung in der gleichen Einrichtung bis zur berufsbildenden Ausbildung in der angegliederten Werkstatt.

„Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen ... zielt, ... auf die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben, auf Beschäftigung und Beruf, Projekte und Praktika mit entsprechender fachpädagogischer Begleitung dienen der Eingliederung.“¹

Die Autorin besuchte einen Sonderkindergarten, vier große Sonderschulen G in vier verschiedenen Landkreisen, eine Krankenhausschule, eine Sonderschule G mit Heim sowie eine Sonderschule L. In allen diesen Schulen wurden neben geistig behinderten Kindern auch autistische Kinder gefördert. Außerdem besuchte sie zwei Grundschulen, eine Realschule (Regionalschule) und zwei Gymnasien, manche davon mehrmals: eine Förderschule G zweimal, die Grundschulen je dreimal, die Regionalschule zweimal. Von ihr beschriebene Kinder besuchte sie außerdem zu Hause, manche ebenfalls mehrmals.

Im folgenden stellt die Autorin den Unterricht in Autistenklassen dem in Regelklassen gegenüber.

Eine Autistenklasse ist eine Kleinstgruppe von 4 bis 6 Kindern. Die Sonderschule für geistig Behinderte ist mit Werkstatt sehr gut ausgestattet. Zwar streben die meisten Eltern autistischer Kinder an, diese in eine Regelschule einzuschulen, aber es gibt auch solche, die die Vorteile einer Autistenklasse zu schätzen wissen und deshalb für ihre Kinder die Eröffnung einer solchen anstreben, was ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden ist, denn die Unterrichtung autistischer Kinder zusammen mit geistigbehinderten ist für den Schulträger billiger. Eltern konnten die Schulaufsicht „von der Notwendigkeit dieser Beschulungsform überzeugen, die gegen den allgemeinen Trend eines gemeinsamen Unterrichts geht.“² Hierbei handelt es sich um eine Klasse autistischer Kinder im Umkreis einer Großstadt. Autistische Kinder waren vorher „an unserer Stammschule ... und durch eine

¹ Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (Kultusministerkonferenz v. 16.06.2000) in Autismus, Nr. 50/2000, S. 13.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus S. 94.

langjährige negative Erfahrung geprägt^d. Es wird nicht im einzelnen ausgeführt, welcher Art diese Erfahrungen waren, aber die Autorin nimmt aus ihrer Kenntnis an, daß die Kinder sich in der Regelschule nicht wirklich „beheimatet“ fühlten, daß die innere Isolation des autistischen Kindes durch die äußere der Schulumwelt nicht aufgehoben werden konnte.

Anforderungen an die praktischen Fähigkeiten überfordern viele autistische Kinder, während sie im kognitiven Bereich unterfordert sind.

Genau das ist der Grund, warum viele Eltern die Regelbeschulung des autistischen Kindes anstreben. Man sollte aber nicht nur die geistigen Fähigkeiten eines autistischen Kindes betrachten, bei der Fragestellung der Schulwahl, sondern auch die emotionalen. Das wird nach Meinung der Autorin häufig unterlassen. Es bleibt also schwierig, die richtige Entscheidung zu treffen, weshalb in der Bundesrepublik Deutschland die meisten autistischen Kinder in der Sonderschule G sind (Eichel 2001). Es ist anzunehmen, daß nicht alle diese Kinder dort eine ihren Fähigkeiten entsprechende Förderung erhalten und deshalb eher unterfordert sind. In der Regelklasse waren sie jedoch emotional überfordert.

„Zur Zeit versuchen einige Eltern in Deutschland, die Regelbeschulung für ihre autistischen Kinder zu erreichen. Dies ist fast unmöglich, zumal gleichzeitig durch das Schulpflichtgesetz, § 15, die Schulpflicht behinderter Kinder wieder ausgehöhlt wird und einigen autistischen Kindern auf Grund ihres Verhaltens die Verdrängung aus dem Unterricht droht. Dies ist pädagogischer Alltag.“²

Die Autorin fand zwar auch diese Aussage bestätigt, aber andererseits sah sie auch viele Bemühungen von seiten der Sonderschulen G, die Kinder in geeignete Einrichtungen zu bringen und zuerst stundenweise sie dorthin zu begleiten und sie dann – oft erst nach Jahren – ganz in die neue Schulart zu überweisen. Auch Fälle, bei denen die Einschulung nicht klappte, weil wohl der Wechsel zu schnell und unvorsichtig geschah, sind der Autorin bekannt. Nicht immer ist der Elternwille gut für das Kind. Die meisten Kinder fühlen sich in kleinen Klassen (4 bis 6 Kinder) wohler, als in einer Regelklasse mit bis zu 33 Schülern. Nur wenn die Intelligenz des Kindes eine andere Schule erforderlich macht, ist eine Umschulung zu bejahen. Wenn lediglich soziale Kontakte und Eingliederung erwartet werden, scheint der Autorin der Aufwand (Streßsituation) für das Kind in keinem ange-

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 94.

² E. Eichel: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischen Störungen S. 139.

messenen Verhältnis zum „Nutzen“ zu stehen, denn sozial eingegliedert werden diese Kinder in einer kleinen, überschaubaren Gemeinschaft viel eher, als in einer Klasse, weil auch da die Kontakte sich in der Regel nur auf die Begleitperson erstrecken (siehe hierzu Kapitel Bewertung).

Es besteht die Regelung, die Kinder zwar als Schüler der Sonderschule G zu führen, sie aber stundenweise in Regelklassen zu beschulen. Das ist oft geübte Praxis. Die Autorin sah solche Kinder von der Sonderschule G aus die Grundschule oder Realschule besuchen. Nach ausgiebiger Testzeit kann dann die Überweisung in die neue Schulform erfolgen, was auch in drei Fällen gelang, wenngleich in einem Fall mit Vorbehalt. Alle Kinder benutzen technische Schreibgeräte. Bis heute gibt es nur in Hannover eine Schule für Autisten (Hilfe für das autistische Kind) mit einem Abschluß, der aber keine weitere Ausbildung erlaubt.

Die günstigste Voraussetzung für den Besuch aller Schularten ist eine Frühförderung. Alle von der Autorin besuchten Sonderschulen G haben einen angegliederten Kindergarten, aus dem die Kinder im Schulalter in die Sonderschule wechseln. Das hat zwei große Vorteile: 1. Die Kinder wurden bereits entsprechend ihrer Behinderung gefördert und 2. die Umwelt war ihnen schon vertraut (gleiche Pausenhöfe und -hallen, gemeinsame Veranstaltungen mit den Sonderschülern). Diese schulvorbereitenden Einrichtungen haben sich besonders bei autistischen Kindern bewährt, da sie schon an die Regelmäßigkeit des Tagesablaufs, wie auch an die anderen Kinder gewöhnt sind. Auch die Frühförderung in den Sonderkindergärten der Lebenshilfe leistet für die schulische Eingliederung gute Vorarbeit. Darüber hinaus wirken Selbsthilfegruppen und medizinische Dienste mit, das autistische Kind schulfähig zu machen. Allerdings fand die Autorin, daß die Kindergärten, die der Sonderschule angegliedert sind und die Kinder meist ab dem 4. Lebensjahr aufnehmen, am günstigsten sind, besonders wenn ein Jahr vor der Einschulung eine sogenannte Vorklasse besteht.

Versäumnisse in den frühen Kindheitsjahren sind später nicht mehr nachzuholen, weshalb jedes betroffene Kind spätestens ab dem 4. Lebensjahr einen Sonderschulkindergarten besuchen sollte (Förderung kann allerdings schon früher einsetzen). Wenn die Kinder erst bei der Einschulung erfaßt werden, wird die spätere Lernfähigkeit, aber auch die soziale Interaktion beeinträchtigt. Der Deutsche Bildungsrat empfiehlt in der Sonderpädagogik deshalb keine Beschränkung auf den Bereich Schule, sondern Frühförderung von der Geburt an bis zum 3. Lebensjahr.

Auch integrative Frühfördergruppen, in denen behinderte mit nicht behinderten Kindern zusammenkommen, sind günstig.

Autistische Kinder, die in allgemeinen Kindergärten waren, hatten daraus, nach Ansicht der Mütter, wenig Gewinn. Sie waren isoliert, spielten autonom und waren nicht in die Gruppe einzugliedern und die anderen Kinder suchten auch keinen Kontakt mit ihnen. Für die Erzieherinnen waren sie meist angenehme, weil wenig störende Kinder. Eine Mutter sagte der Autorin, die Erzieherin habe ihr mitgeteilt, daß es gut mit dem Kind gehe, es sage nur den ganzen Morgen den Satz „Mama kommt bald“. Deshalb hat die Mutter erst zu spät gemerkt, wie sehr das Kind gestört war und erst mit 5 Jahren wurde dann die Diagnose frühkindlicher Autismus gestellt.

In Berlin gibt es eine Frühfördergruppe nur für autistische Kinder. Eine solche sah die Autorin nicht, schließt aber aus ihrer Erfahrung mit kleinen Autistenklassen, daß dies eine optimale Förderung ist. Erst die Eingliederung in eine Kleingruppe ermöglicht den autistischen Kindern eventuell später auch die Kinder einer Schulklasse zu ertragen. Man muß die Anpassung des autistischen Kindes an die Gruppe als Leistung bewerten, die es nur bei entsprechender Vorbereitung schafft. Die Autorin fand, daß sich die autistischen Kinder gegenseitig respektieren, es kam selten zu Tätlichkeiten, dagegen häufiger zu gemeinsamen Handlungen. Sie fand, daß diese Aktivitäten lustbetont bei den Kindern waren, es gab keine Ängste und keinen Rückzug.

Alle Ziele der Schule sind leichter zu erreichen, wenn das Kind bereits vor der Schule entsprechend gefördert wurde. Speck (1999) formuliert die Ziele integrativer Erziehung: „Erschließen von Lebenszutauen, Ausbilden von Lebensfertigkeiten, Vermitteln von Lebensorientierung und Bildung von Lebenshaltungen für Schüler/innen im Förderschwerpunkt.“^d

Alle Pädagoginnen und Pädagogen, die autistische Kinder unterrichten, sagten der Autorin, daß der direkte Übergang vom Elternhaus in die Schule – also ohne Sonderkindergarten und Vorklasse – für die Kinder ein schwerer Start sei, dem sie in der Regel nicht gewachsen seien und deshalb noch ein Jahr zurückgestellt werden müßten mit der Auflage, eine Vorschule zu besuchen. Diese ist auf ihre Problematik eingestellt, wobei die Vorklasse am besten ist, die der später zu besuchen-

^d O. Speck in E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 126 f.

den Sonderschule G angegliedert ist. „Kinder mit autistischen Verhaltensweisen haben das Recht, die Schule zu besuchen, deren Bildungsgang ihrem Leistungsvermögen entspricht.“¹ Dieses Recht wird nicht immer verwirklicht. Der Autorin ist ein Junge bekannt, der die Empfehlung „Gymnasium“ in der 4. Grundschulklasse erhalten hatte, aber dort nicht aufgenommen wurde. Inzwischen besucht er erfolgreich die 9. Klasse der Hauptschule.

In der Förderschule L (Lernbehinderte) ist der Stoff des 1. Grundschuljahres auf zwei Jahre verteilt, d. h., nach fünf Grundschuljahren können die Kinder auf demselben Stand sein wie die der Regelschule. Die Sonderschule für geistig Behinderte umfaßt vier Stufen inklusive Werkstatt für spätere Berufsausbildung. Diese Ausbildung führt nur selten zu einer selbständigen Tätigkeit, jedoch zu einer angemessenen Leistung in einer Beschützenden Werkstatt. In der Sonderschule G herrscht kein Leistungsdruck, die Vermittlung des Unterrichtsstoffes tritt gegenüber der Übung im lebenspraktischen und sozialen Bereich zurück. Dies fand die Autorin in den sogenannten Autistenklassen (4 bis 6 Kinder) gut gelöst. Sie fand auch ein Kind, das aus einer Regelklasse des Gymnasiums wieder in die Sonderschule G zurückkam, weil es hier keinem Leistungsdruck ausgesetzt war. Eine Mutter schreibt: „In der Pubertät ... war das Leben in der sog. Klassengemeinschaft die pure Hölle.“²

Nur Kinder mit sehr milder autistischer Ausprägung können gleich die Regelschule – meist auch ohne Betreuung – besuchen. Aber auch bei so einem Schüler sah die Autorin, welche Frustration ein Kind erleidet, das ohne Vorbereitung eingeschult wird. Die meisten autistischen Kinder sind in der Grundschulzeit in der Sonderschule G, wobei von hier aus bei entsprechender Eignung des Kindes stundenweise Unterricht in der Grundschule mit Begleitung besucht werden kann. Dieser kann dann von Jahr zu Jahr weiter ausgedehnt werden, so daß im günstigsten Falle ein vollständiges Überwechseln an die neue Schule stattfinden kann.

„Kinder mit autistischem Verhalten sollten grundsätzlich in Kindergärten und Schulen eingegliedert werden, deren Förderkonzept, bzw. Bildungsgang ihrem Leistungsvermögen entsprechen und ihnen ausreichende soziale Anregungen vermitteln können. ... Einrichtungen, die ausschließlich Kinder mit autistischem

¹ Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, S. 29.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 132.

Verhalten aufnehmen, können diesen Ansprüchen nicht gerecht werden.⁴ Die Autorin kennt Einrichtungen ausschließlich für Autisten, und es ist überhaupt nicht gesagt, daß dort soziale Anregungen nicht vermittelt werden könnten. Natürlich kommen Kinder aus der Gruppe in andere Schulen, wenn sie dort unterrichtet werden können, aber es gibt sehr positive Beispiele von Autistenklassen, wie die Autorin aus eigener Erfahrung weiß. Sie widerspricht also der Darlegung des Kultusministeriums. Aus ihrer Kenntnis sind die Kinder in einer kleinen Autistenklasse besser „beheimatet“, als in einer großen Regelklasse. Auf alle Fälle ist offensichtlich, daß die Kinder in einer Spezialklasse einen glücklicheren Eindruck machten, als die Kinder, die die Autorin kennt, die in Regelklassen aller anderen Schularten eingeschult sind. Eine Autistenklasse z. B. umfaßt zwei Mädchen von 7 bis 9 Jahren und zwei ebenso alte Jungen. Ein Schüler spricht, einer verwendet die Sprache nicht zur Kommunikation und zwei sprechen überhaupt nicht. Drei schreiben mit FC, eine Schülerin besucht stundenweise die Grundschule. Drei lesende Kinder erhalten Unterricht nach dem Lehrplan für die 2. Klasse der Grundschule. Es zeigt sich, daß auch in dieser Klasse der Unterricht differenziert wird. In den Regelklassen scheinen die autistischen Kinder kein Zugehörigkeitsgefühl zu haben, das über einen losen Anschluß hinausgeht. Die Autorin beobachtete das beim Wechsel des Zimmers in einen Fachraum oder in der Pause. In der Autistenklasse dagegen schienen die Kinder „eingehaust“ und zeigten auch Reaktionen auf Äußerungen der anderen. Zwar waren auch hier die Kontakte eingeschränkt und die Kinder verhielten sich etwas passiv, aber es gab immerhin gemeinsames Handeln und vor allem schien jedes der Kinder mit der Situation sehr einverstanden, denn jedes machte einen glücklicheren und zufriedeneren Eindruck, als jedes der in der Regelklasse beschulten Kinder.

Immer wieder bauten die Erzieherinnen Tätigkeiten ein, die das Kind beherrschte, was dann das Selbstwertgefühl steigerte. Jedes Kind bekam z. B. beim Plätzchenbacken eine andere Aufgabe. Das intelligenteste Kind schrieb das Rezept, ein anderes richtete die Zutaten nach Gewicht, eines schlug die Eier auf, ein weiteres durfte das Rührgerät halten. Jedes trug also auf seine Weise zum Gelingen des „Werkes“ bei und die Zufriedenheit zeigte sich nachher beim Betrachten und natürlich im Verzehren der Plätzchen.

⁴ Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, 1988, S. 17.

Daneben gibt es die Kooperation der Schule für Geistigbehinderte mit einer Förderschule E, die eines der Kinder dieser Klasse besucht.

In einer anderen Autistenklasse (4 Kinder) hat jedes Kind seinen eigenen Platz, unerledigte Blätter liegen im linken Regal, bearbeitete im rechten. Der Stundenplan wird täglich an die Tafel geschrieben. In Deutsch und Mathematik gilt der Lehrplan der Grundschule, für die soziale Förderung derjenige der Schule für geistig Behinderte. Alle arbeiten mit dem Computer. Die Lehrkräfte halten dieses Modell für günstiger, als die Eingliederung in eine Klasse mit geistig behinderten Kindern.

Die Autorin beschreibt nun eine Autistenklasse von vier Knaben. Diese Klasse hat ein eigenes Haus, das vorbildlich ausgestattet ist. Im Untergeschoß liegt der Turnraum mit Geräten, Bällen und Ringen. Es gibt einen Garten mit Wasser, Sand, Rutschen, Häuschen, Schaukel und lauschige Plätze hinter Büschen zum Verstecken und Beete zum Bepflanzen. Auf gepflasterten Wegen kann gefahrlos mit Rädern und anderen Fahrzeugen gefahren werden. Malutensilien finden sich im Computerzimmer mit Farben, Pinsel, Kreide, Schere, Klebstoff, Knetmasse u.a.m. Im Turnraum wird das Körpergefühl gefördert. Anstrengen – Rennen – Klettern, Ballspiel und Ausruhen auf der Matte mit sanfter Massage zur Muskelentspannung wechseln sich ab. In der Küche werden einfache Speisen (Spaghetti mit Soße oder Pudding) gekocht oder Kuchen und Plätzchen gebacken (das Mittagessen wird von einer Großküche geliefert). Die Kinder sind frei, die Räume nach ihren Wünschen zu nutzen, allerdings die Hausaufgaben müssen allein im „eigenen“ Zimmer erledigt werden, aber Hilfe von der Erzieherin kann bei Bedarf angefordert werden. In dieser entspannten Umwelt sind die Kinder bereit zu Toleranz anderen gegenüber, können auch mehr von ihren Eigenarten ertragen und sie deshalb auch besser akzeptieren, als in einer Regelklasse, die, selbst wenn sie zahlenmäßig unter dem Klassenteiler ist, für ein autistisches Kind in jedem Fall zu groß ist. An jedem Tag wird zum Abschluß vorgelesen und gesungen. Die Kinder sitzen im Kreis und abwechselnd dürfen sie Wünsche äußern, aus welchem Buch vorgelesen werden soll. Manchmal liest die Lehrerin und dann auch wieder ein Kind. Jahreszeitliche Höhepunkte, wie Ostern oder Weihnachten, werden liebevoll im Aufenthaltsraum dargestellt und gefeiert, Erntedankfest, aber auch Fastnacht mit Masken und Verkleidung.

Hat ein Kind Geburtstag, wird sein Platz mit Blumen und im Winter mit Reisig und Zeichnungen der Kameraden geschmückt, und es darf sich ein Lied oder Gedicht wünschen. Die Autorin fand die Erziehung autistischer Kinder in dieser Einrichtung optimal und sie kann deshalb auch in keiner anderen eine bessere Möglichkeit der Unterrichtung sehen. Nirgends sah sie so viele gut ausgestattete Funktionsräume mit verschiedenartigen Angeboten. Im Bauzimmer gibt es Klötzchen, Legosteine, Eisenbahnen, Schienen und Bausteine für eigene Konstruktionen. Darüber hinaus hat jedes Kind sein „eigenes“ Zimmer, in dem es Einzelunterricht erhält und die Hausaufgaben erledigt. Wichtig ist auch der Snoezelen-Raum, der Rückzugsmöglichkeiten bietet. Da finden sich Ruhebett und sanfte Töne, diese können abgerufen und Klänge selbst erzeugt werden. Das Licht ist gedämpft und kann in verschiedenen Farbtönen variiert werden. Außerdem ist ein Bad und eine Küche vorhanden. Bei dieser Ausstattung fehlt nichts und die äußere Umgebung wirkt auch positiv auf die Kinder. Diese nehmen die anderen wahr, nehmen deren Signale auf und können sich eher mit ihnen messen, als mit Schülern einer Regelklasse, mit denen sie Vergleiche scheuen, da diese zu ihrem Nachteil ausfallen müssen. In der für sie sicheren Umgebung können sie entspannter kommunizieren und sogar eingeschränkte emotionale Beziehungen entwickeln. Der Autorin schien auch, daß sie gemeinsam über ein gelungenes Werk (Weihnachtsplätzchen) Freude empfanden, die die Erzieherin dadurch steigerte, daß sie die gute Arbeit lobte. Dies erweckt in den Kindern den Wunsch, weiterhin sich anzustrengen, auch bei anderen Aufgaben. Es entsteht ein Gefühl dafür, daß Anstrengung sich lohnt, und so werden weitere Kompetenzen freigesetzt.

Die Eltern sind nach Auskunft der Erzieher und Erzieherinnen von der Art der Räume, sowie von der Behandlung der Kinder im Unterricht und in der Freizeit sehr angetan. Sie lobten auch die Beziehungen zwischen den Kindern, die sie nicht erwartet hatten. Beim Singen und beim Vorlesen (von einem Kind oder von der Erzieherin) und dem anschließenden Gespräch im Sitzkreis kamen die Kinder zu einem Gefühl der emotionalen Geborgenheit, was sich in ihren Äußerungen zeigte. Auch gemeinsame Aktivitäten, wie Wandbilder malen, Plätzchen backen, Fahrrad fahren, verbindet die kleine Klasse.

„Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß das Lernen in einer Sonderschulklasse für unseren Schülerkreis (autistische Schüler) wesentliche integrative

Chancen und Anforderungen beinhaltet.“¹ Dies fand die Autorin in hohem Maße in dieser Autistenklasse bestätigt. In dieser Einrichtung findet das Kind Anregungen, die weit über die lehrplanmäßige Forderung hinausgehen. Dies bedeutet auch, daß die Lehrer und Lehrerinnen sich über ihre dienstliche Verpflichtung hinaus einsetzen. Eine Lehrerin, die früher in der Realschule unterrichtete, sagte der Autorin, daß sie diesen Dienst nervlich nicht mehr hätte bewältigen können. Hier in der Autistenklasse ist ihr Einsatz zeitlich nicht geringer, aber wie sie meint, viel lohnender. Kinder und Lehrkräfte bilden eine noch intensivere Einheit, als in Klassen mit anders behinderten Kindern oder gar in Regelschulen. Da die Kinder bei allen Tätigkeiten aktiv mitwirken, gestalten sie deshalb auch aktiv ihre Umwelt, die ihnen im wahrsten Sinne des Wortes „Schulheimat“ geworden ist.

AUTISTISCHE KINDER IN REGELKLASSEN

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz heißt es, „daß Lernsituationen zu schaffen sind, die sich dafür eignen, das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen mit Autismus zu stärken und Handlungsangebote auszuschöpfen“². Das sind hohe Anforderungen und Erwartungen. Der Autorin fiel auf, daß das Selbstvertrauen bei manchen Kindern in der Regelklasse nicht gestärkt wurde, da sie sich mit den Mitschülern zuweilen verglichen. Ein Junge schrieb: „bin dumm, weil nicht spreche.“ Ein anderer, dessen Leistungen in einem Fach nicht den Erwartungen entsprachen, beschimpfte die Lehrerin mit Ausdrücken und warf ihr das Heft vor die Füße.

„Das Ziel ist, Normalität zu schaffen ... Zusätzlicher Vorschlag wäre, den integrierten Schüler innerhalb der Klasse in eine soziale Aufgabe einzubinden.“³ Dies ist nach Kenntnis der Autorin nur in Fällen von milder ausgeprägtem Autismus möglich, da können Aufgaben wie Tafel wischen, Fenster öffnen, Pflanzen gießen und anderes, übernommen werden. Ein Kind mit ausgeprägtem Autismussyndrom ist so sehr mit seiner eigenen Situation befaßt und oft überfordert, daß es eine gro-

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 59.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 11.

³ U. Schmid in: Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, S. 62.

ße Leistung ist, wenn es seine Angelegenheiten mit Hilfe der Betreuung regeln kann. Allerdings weist Frau Schmid (persönliches Gespräch) auch darauf hin, daß es sinnvoll sein kann, nicht darauf zu bestehen, den Schüler in die Klassenaktivität einzubeziehen, wenn er eine bestimmte Situation oder ein Thema nicht „erträgt“.

In der Schule gibt es das Freizeitangebot für alle Kinder „Farbe und Klecks“.

Da 70 bis 90 % der autistischen Schüler die Sonderschule G besuchen und viele der Kinder als geistig behindert diagnostiziert sind¹, kommt nur für einen kleinen Teil von ihnen die Einschulung in eine Regelklasse in Frage. Die Autorin befürwortet die Einweisung in eine Regelschule nur dann, wenn das Kind ein höheres Bildungsangebot braucht und die räumlichen und personellen Voraussetzungen geschaffen sind.

Auch wenn die sozialen Kontakte mit den Mitschülern spärlich sind und allenfalls sporadisch von diesen – nicht aber vom autistischen Kind – ausgehen, sind sie dennoch so wertvoll, daß nicht auf sie verzichtet werden sollte; z. B. faßt ein Mädchen den autistischen Jungen im Sport bei der Hand und zieht ihn ein Stück mit, damit er laufen muß, oder ein Junge schiebt ihn auf der schrägen Bank. Die „Leistung“ dieses autistischen Kindes ist darin zu sehen, daß es die Berührungen überhaupt duldet, was früher nicht der Fall war, wo es nicht einmal zu bewegen war, an irgend einer Übung teilzunehmen und nur auf dem Trampolin sprang oder an der Wand stand.

Wenn das Kind intelligenzmäßig in der Lage ist, den Stoff einer Regelschule bis hin zum Gymnasium zu bearbeiten, dann ist es auch an diesen Förderorten am richtigen Platz, selbst wenn es diesen Stoff außerhalb des Unterrichts erwirbt. Es zeigt sich ja, daß diese Kinder mündliche, wenn möglich schriftliche und praktische Aufgaben in längerer Zeit bearbeiten können. Im Gymnasium darf z. B. an einem Aufsatz an drei Vormittagen geschrieben werden. Es darf jedoch nicht vergessen werden, daß ein Schultag schon für ein nichtbehindertes Kind eine erhebliche Belastung darstellt, die ein autistisches oft als quälend empfindet. Längst nicht alle Kinder, die eine Regelschule besuchen, nehmen deshalb an allen Fächern teil. Ein Stundenplan eines autistischen Kindes in der 6. Klasse Gesamtschule sei als Beispiel angeführt. Dieses Kind nimmt außer an Religion an allen Fächern teil:

¹ Fachtagung 2001: Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, S. 59.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Deutsch	Sport	Sport	Mathematik	Gesellschafts-
Englisch	Sport	Englisch	Kochen	lehre
Physik/Chemie	Mathematik	Physik/Chemie	allein mit der	Englisch
Mathematik	Deutsch	Deutsch	Betreuung	Deutsch
	Förderstunde allein	Englisch	Deutsch	
	mit der Betreuung	Mathematik	Biologie	
	Gesellschaftslehre		Biologie	

Der autistische Junge machte in keiner der Unterrichtsstunden einen zufriedenen Eindruck, er ließ das Geschehen über sich hinweggehen und nahm nur Aufforderungen der Betreuerin wahr. Da autistische Kinder nur zu eingeschränkten Reaktionen auf die Mitschüler fähig sind, sind sie trotz Integration isoliert. Alle von der Autorin beobachteten Kinder nahmen weder verbalen, noch handelnden Kontakt auf, aber auch kein Lächeln oder Zunicken war zu beobachten. Die Kinder der Autistenklasse zeigten dagegen in der Gruppenarbeit konkrete Kontakte und arbeiteten zusammen.

Wenn eine Änderung im Schulalltag erfolgt, sind autistische Kinder in der Regelschule äußerst irritiert. Die Mütter werden benachrichtigt, wenn die Lehrerin krank ist oder die Begleitperson, dann müssen auch die Kinder zu Hause bleiben. Solche Veränderungen und Ereignisse kommen immer wieder vor, so daß stets auch ein Unterrichtsausfall für das autistische Kind damit verbunden ist. Anlässe, die das Kind ausschließen, sind z. B. die Lehrprobe eines Referendars, die nicht durch Störungen des autistischen Kindes beeinträchtigt werden soll, der Besuch einer anderen Schule oder einer Theateraufführung oder einer Moschee. Bei manchen Veranstaltungen können die Mütter entscheiden, ob und was das Kind mitmachen soll. Ein autistischer Junge konnte z. B. mit der Betreuerin und der Mutter an einem Schullandheimaufenthalt teilnehmen, aber dort längst nicht bei allen Unternehmungen.

Autistische Kinder in Regelschulen brauchen mehr Rechte und Rücksichtnahme (so werden die meisten vom Sport befreit, weil sie ohnehin nicht mitmachen und unter dem Lärm leiden), aber sie müssen auch die Anpassung an die Klasse leisten, was eine schwere Aufgabe für sie ist. Die Aufgabe ist allerdings wechselseitig. Es wird auch von den Mitschülern erwartet, daß sich ihr Sozialverhalten ent-

wickelt. Die Lehrkraft nimmt Einfluß auf die Interaktionen, d. h. sie fördert den Dialog. Kontakt ist auch schon das Begegnen der Blicke, das Zulächeln oder eine Berührung (absichtlich oder zufällig). Im Sport sah die Autorin, daß es oft der Einflußnahme der Lehrkraft bedarf, damit das autistische Kind beachtet wird.

„Wirf auch D. einmal den Ball zu.“

„Kein einziges Mal konnte beobachtet werden, daß ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf einem Grundschulkind Hilfe anbieten konnte. Alle registrierten Hilfeleistungen gingen von den letzteren aus.“¹ Spontane Hilfeleistungen der Mitschüler konnte die Autorin zwar beobachten, sie waren aber selten oder wurden nach Aufforderung der Lehrkraft ausgeführt. Ein Mädchen z. B. sammelte die auf dem Boden liegenden Bücher für das autistische Kind ein, beim Wandertag lief es neben dem autistischen Jungen ein kurzes Wegstück mit. In der Pause waren die Kontakte ebenfalls selten. Manche autistische Kinder blieben gleich an der Türe stehen, eines lief allein durch Gebüsch, alle beteiligten sich nicht an Spielen, eines ging überhaupt nur in Begleitung der Betreuerin auf den Pausenhof. Diese Beobachtung der Autorin bestätigen auch Breitenbach et al. (2001): „Die Förderkinder verbrachten 36 % ihrer Pausenzeit allein, einseitige Versuche, einen Kontakt aufzunehmen, wurden zu 14 %, Konflikte nur sehr selten, nämlich nur in 3 % ... beobachtet. 4,5 % der Pausenzeit suchten die Förderkinder einen Dialog.“² Die Mutter eines autistischen Kindes schreibt: „Die Pausen waren teilweise unerträglich, da sich niemand um Hannes gekümmert hat. Ein Lehrer sagte mir, in der Pause brauche er seine Ruhe ... dieser Lehrer ist kein Einzelfall. Infolgedessen kam es gerade in den Pausen zu Zwischenfällen, die meist Hannes angelastet wurden. Dabei wurde übersehen, daß er stets nur reagiert hat, nicht von sich aus aggressiv auf andere zugegangen ist.“³

Auch wenn die Kinder in der Klasse sind, geschieht die eigentliche Förderung streng genommen in den Einzelförderstunden, wo z. B. die Hälfte des Diktates nachgeschrieben oder Rechen- und Sprachkundaufgaben gelöst werden. Eine weitere, wichtige Arbeit geschieht jedoch zu Hause. Die Begleitperson führt ein

¹ E. Grüniger: Gemeinsam lernen, S. 102.

² E. Breitenbach et al.: Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Freiarbeit, S. 46 f.

³ Skutek –Gayer in V. Antons: Autistische Menschen verstehen, S. 45.

Heft, in dem die Mutter ersehen kann, was nachzuarbeiten ist. Außer den autistischen Kindern, die ohne Schulbegleitung kommen, fand die Autorin keines, das in den Unterrichtsstunden effektiv mitgearbeitet hätte. Schließt man aus dem Verhalten der autistischen Kinder im Unterricht auf ihr Denken und Fühlen, wie das sonst Lehrer üblicherweise tun, dann müßten die autistischen Kinder, die ja nichts „herzeigen“, keine günstige Bewertung erfahren. Darum muß der Lehrer oder Beobachter immer bemüht sein, die möglichen verborgenen Fähigkeiten zu wecken. Im Unterricht schrieb entweder der Zivildienstleistende den Tafelanschrieb ab, oder das Kind tippte wenige Einzelwörter und eine Rechenlösung.

Insofern ist es für einen Beobachter schwierig zu ermitteln, inwieweit das Kind dem Unterricht folgen oder die Fragestellung verstehen kann. Nur ein sprechender Junge meldete sich nach Aufforderung der Begleiterin. Man könnte fast schließen, daß die Lernerfolge, soweit diese feststellbar sind, im wesentlichen außerhalb des Klassenunterrichts erfolgen, was wiederum die Frage nahelegt, ob dann nicht überhaupt die gesamte Schulsituation zu vermeiden wäre zugunsten von Einzelunterricht. Diese Frage ist im Hinblick auf Erwerb von Unterrichtsstoff nach Ansicht der Autorin sicher zu bejahen, nicht jedoch im Hinblick auf soziale Eingliederung. Die ohnehin isolierten Kinder sollen ja unter Kinder kommen und nicht noch weiter isoliert werden, als sie es ohnehin – auch in der Regelklasse – sind.

Autismus, nach dem ICD 10 als tiefgreifende Entwicklungsstörung bezeichnet, zeigt sich in Erscheinungsformen, die die Autorin in der Praxis antraf. Autismus ist nach heutigem Wissensstand nicht heilbar, wohl aber sind Verhaltensweisen beim Kind in mehr oder weniger starkem Maße beeinflussbar. Bestünde diese Annahme nicht, wäre auch eine Beschulung dieser Kinder überflüssig. Die Erfahrung lehrt jedoch, daß Autisten mit weniger stark ausgeprägten Symptomen in der Lage sind, sich in die Sozietät einzufügen bei entsprechender Führung, ohne dabei ihre autistischen Eigenheiten gänzlich zu verlieren.

Da besonders die Fähigkeit, soziale Beziehungen herzustellen und die Kommunikation sowie der Bereich des selbständigen Handelns stark eingeschränkt sind, muß auf diese Bereiche bei der Unterrichtung autistischer Kinder besonderer Wert gelegt werden.

Der Lehrer erhält die Diagnose des Kindes und inwieweit diese zutreffend ist, kann offen bleiben.¹

Rumpler schreibt: „wenn ich die mühsamen Anstrengungen vieler Elternhäuser sehe ... für ihren Sohn, ihre Tochter die passende Schule zu finden, das Team, das bereit zur Kooperation ist, den Kampf um den notwendigen Schulbegleiter, die Abstimmung mit dem Fahrdienst, dem Sozialamt und vieles mehr – und auf der anderen Seite die Reaktion vieler Schulen zwischen Hilflosigkeit und Ablehnung, so gilt mein Votum der Bildung von regionalen Kompetenzzentren von Schwerpunktschulen mit der Abteilung Autismus.“²

Die Autorin fand solche seltenen Fälle von „Kompetenzzentren“ verwirklicht. Da autistische Kinder oft in physischer, psychischer, erzieherischer und sozialer Hinsicht Probleme haben, müssen Hilfen auf medizinisch-therapeutischem, pädagogischem und sozialem Gebiet zur Verfügung stehen und zu einem individuellen Förderkonzept koordiniert werden. Alle Kinder mit starkem autistischem Syndrom (Kernautisten), die die Autorin kennt, erhalten diese Unterstützung. Allerdings wird die von den Kindern geschätzte Reittherapie nach Auskunft einer Mutter nicht mehr vom Sozialamt bezahlt, weshalb in diesem Fall die Eltern sie selbst finanzieren müssen. Das bedeutet aber auch, daß in Zukunft nur finanziell besser gestellt Eltern ihren Kindern diese Förderung ermöglichen können. Es steht sogar zu befürchten, daß nach dieser Streichung im Zuge der Sparmaßnahmen der öffentlichen Haushalte noch weitere Fördermittel gestrichen werden, z. B. die Transportkosten oder gar die Schulbegleitung, da diese Kosten in der Sonderschule wegfallen, weil diese Schulen über personelle, bauliche und sächliche Voraussetzungen verfügen.

Einsichtige Eltern erkennen spätestens, wenn ihr Kind in einer Regelschule indifferent und freudlos ist, daß ein Schulwechsel in eine Sonderschule G, der zunächst als schulischer Abstieg bewertet wird, für das autistische Kind auch eine große Chance bedeuten kann. Selbst eine Sonderschule L (Lernbehinderte) kann ein autistisches Kind vom Stoff her überfordern, aber auch von der Schülerzahl her,

¹ Prior und McMillan (1973) fanden eine große Zahl autistischer Kinder in einem Gebiet in Australien, die bei exakterer Prüfung nur zu ? bestätigt wurde. Rimland (1971) bestätigte nur 10 % dieser frühkindlichen Diagnosen. V. Krevelen (1958) befürchtete, daß Autismus zu einer „Modediagnose“ geworden sei. Andererseits fand Kehrer (1978), daß bei 400 Kindern, bei denen nach seiner Untersuchung frühkindlicher Autismus vorlag, diese Diagnose nur bei 38 % tatsächlich gestellt worden war.

² F. Rumpler in: Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 139.

auch wenn diese Klassen halb so groß sind wie in der Regelschule. Eine Mutter schrieb: „Schon nach wenigen Wochen (5. Schuljahr) wurde deutlich: Tobias war an seine Grenzen gestoßen. Der Lernstoff häufte sich ... Zu Hause kamen wir mit dem Aufarbeiten des Stoffes nicht mehr nach. Das Lernen hatte seinen Sinn verloren, denn das Ergebnis ... war stets eine schlechte Note. Einerseits arbeitete er zu langsam, andererseits hatte er den Stoff noch gar nicht richtig begriffen. Es wurde Leistung erwartet, die er aber aber gar nicht erbringen konnte. So geriet er immer mehr unter Druck und litt darunter. Sein Verhalten verschlechterte sich zusehends. Er begann, die Schule zu hassen.“^d

Auch aus diesem Bericht einer Mutter geht hervor, was die Autorin bei allen Kindern in Regelklassen feststellen konnte, daß die Arbeit eben nicht vom Kind selbständig bewältigt werden kann, und die Eltern – in der Regel die Mütter – daheim mit dem „Aufarbeiten des Stoffes“ befaßt sind. Nur in seltenen Fällen kann ein Gymnasiast auf diese Hilfe verzichten. Auch darauf sollten Eltern (Mütter) hingewiesen werden, wenn sie die Einschulung ihres autistischen Kindes in eine Regelschule betreiben. Sie müssen die Arbeit der Schulbegleiterin zu Hause weiterführen, wenn das Kind überhaupt in einer Regelklasse bestehen soll. Die Autorin konnte bei den autistischen Schülern in Regelklassen nicht feststellen, daß sie die Schule „hassen“. Aber morgens nicht ins Auto steigen wollen, nicht rechtzeitig aufzustehen und täglich zu spät zu kommen, im Unterricht „abzuschalten“ oder aus dem Zimmer gehen zu wollen, sind subtile, aber dennoch überdeutliche Zeichen, die keine freudige Bejahung der Schulsituation signalisieren.

FALLBEISPIELE VON KINDERN IN REGELKLASSEN

(Die Namen aller Kinder sind geändert)

Emil

Obwohl Emil erst im nächsten Jahr schulpflichtig wird, will die Autorin von seiner Sondersituation berichten.

¹ I. Klimpel in V. Antons: Autistische Menschen verstehen lernen I, S. 45.

Normalerweise besuchen autistische Kinder die Vorklasse der Sonderschule G, in die sie in der Regel später eingeschult werden oder den Sonderkindergarten der Lebenshilfe (Verein).

Für Emil ergab sich eine andere gute wohnortnahe Möglichkeit, weil sich in seiner Nachbargemeinde ein sehr kleiner Kindergarten befindet, und weil Emil zweimal wöchentlich eine Sonderbetreuung erhält.

Dieses Beispiel führt die Autorin an, um zu zeigen, daß auch unübliche Wege in der Ausbildung und Schulvorbereitung autistischer Kinder erfolgreich sein können, wenn die zuständigen Behörden unbürokratisch die erforderlichen Genehmigungen erteilen (Transport, Betreuungsperson), und die in Frage kommenden Einrichtungen über die entsprechende Ausstattung verfügen (Räumlichkeiten, kleine Kinderzahl), um ein autistisches Kind aufnehmen zu können.

Wie bei allen autistischen Kindern, die die Autorin kennt, wird sie auch bei Emil nicht nur die Ausbildung (in diesem Fall ‚Vorschule‘) beschreiben, sondern auch auf weitere Lebensumstände, soweit sie ihr durch Auskunft der Mutter zugänglich gemacht wurden, eingehen.

Bei Emil wurde die Diagnose „Asperger-Autismus“ gestellt. Er ist 5 Jahre alt und besuchte zunächst einen städtischen Kindergarten ohne Betreuung. Dort lief er nur im Raum herum, spielte weder für sich noch mit anderen Kindern. Deshalb wurde er in den Kindergarten eines sehr kleinen Dorfes gebracht, den nur 10 Kinder besuchen. Dort ist Emil jetzt seit einem Jahr, und er ist inzwischen relativ gut eingliedert. Zuerst war er auch hier sehr auffällig, hielt sich die Ohren zu, aß nur mit den Händen und zwar alle möglichen Sachen, z. B. Schokolademünzen mit dem Stanniolpapier und Bananen mit der Schale. Im Hof trank er Wasser aus den Pfützen, war insgesamt schwer ansprechbar und brauchte noch Windeln.

Jetzt hat er zweimal wöchentlich eine Betreuerin, die ihn sowohl mit einigen Kindern als auch allein in einem separaten Raum beschäftigt. Sie bewertet Emils Fortschritte günstig. Er sei jetzt von den Kindern akzeptiert, ißt mit dem Löffel und ist sauber. Allerdings macht er öfters Grill-Laute und ist leicht ablenkbar bzw. schwer motivierbar zur Mitarbeit. Die Betreuerin legt besonderen Wert darauf, sich nicht nur allein mit ihm zu befassen, da ja für die Einschulung das Zusammensein mit anderen Kindern wichtig ist. Um ihn an die Kinder zu gewöhnen, was schwierig war, füllte sie eigens für ihn eine große Schachtel mit Korken (Korkenbad). Da gehen drei bis vier Kinder hinein, und Emil konnte lange Zeit

nicht deren Nähe auf dem engen Raum ertragen. Die Betreuerin schloß nun eine Stoffröhre (Tunnel) an, durch die die Kinder hinein- und herauskriechen können. Dies gefiel Emil, und er geht heute mit Vergnügen in das Korkenbad, ohne sich von den Kindern beengt zu fühlen.

Außerdem läßt die Betreuerin die Kinder jeden Tag ein Kärtchen ziehen, auf dem steht, neben welchem Kind sie beim Vesper sitzen müssen. Sie liest die Kärtchen vor (die Kinder können ja noch nicht lesen), und es gibt immer eine freudige Erregung, bis geklärt ist, wer neben wem sitzt. Auf diese Weise kommt Emil mit jedem Kind nah zusammen, und die Kinder mit ihm.

Die Erzieherin führt diese Regelung auch an den Tagen weiter, an denen die Betreuerin nicht da ist. Obwohl Emil nun von allen Kindern akzeptiert ist, geht wenig positive Resonanz von seiner Seite auf ihre Annäherungsversuche aus, weshalb es auch nur wenige Kontakte gibt. Dieselbe Beobachtung, die die Autorin auch bei Schülern machte, in deren Klasse sich ein autistisches Kind befindet, konnte sie auch hier machen: Das autistische Kind ist geduldet, ist „dabei“ und doch isoliert. Der Autorin scheint Emil oft noch sehr abwesend. Völlig unvermittelt erzählt er Dinge, die in keinem Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand stehen, z. B. als von der Zwetschgenernte die Rede ist, sagt er: „Der ICE kann nur auf der Schiene fahren, aber er ist groß und macht einen Unfall.“ An ihn gerichtete Fragen beantwortet er nicht oder nicht sinngemäß. „Wie heißt du?“ – keine Antwort „Wie heißt du?“ – „Ein großes Garagentor.“ Vor Garagentoren hat Emil ebenfalls wie vor Schranken große Angst.

Stereotypen:

Stereotypen sind sehr ausgeprägt. Farbmuster auf dem Wachtuch des Tisches deutet er als Häuser und benennt die Leute, die in jedem Haus wohnen. Dieses Ritual macht er stets, wenn er an dem betreffenden Tisch sitzt und ist davon auch nicht abzubringen.

Ohne energisches Eingreifen der Betreuerin macht Emil unzählige Male lautstark die Türe auf und zu, dreht den Wasserhahn auf und macht alles naß. Er hat geradezu eine Phobie vor Schranken und Garagentoren. Bei einem kleinen Ausflug kamen die Kinder bei Straßenarbeiten an einer rot-weiß-gestreiften Absperrung vorüber, was Emil in heftiges Weinen ausbrechen ließ mit der Weigerung, daran vorüberzugehen. Die Betreuerin lief dann so auf seiner Seite, daß er das Plastikband nicht mehr sehen konnte, und so kamen sie endlich vorbei, aber zurück gin-

gen sie auf einem anderen Weg. Diese Angst ist bei Emil unverändert stark ausgeprägt. Wenn die Aufgabe gestellt wird ein Bild zu malen, z. B. eine blaue Pflaume, malt Emil lauter Striche, die er „Schranken“ nennt. Welche frühkindliche Erfahrung dieser Angstphobie zu Grunde liegt, kann nicht festgestellt werden, aber die Autorin nimmt an, daß es eine sehr einprägsame Erfahrung gewesen sein muß. Allerdings muß bei autistischen Kindern bei solchen Angstatacken kein realer Hintergrund bestehen. Sobald Emil einen Farbstift in der Hand hat, malt er stereotyp Schranken (s. Anhang).

Vorbereitung auf die Schule:

Feinmotorik: Emil hält den Farbstift zunächst in der Faust, aber nach Korrektur durch die Betreuerin kann er ihn richtig halten und zwar mit der rechten wie mit der linken Hand. Er zeichnet allerdings sehr druckschwach und nie den verlangten Gegenstand, den die anderen Kinder zeichnen. Außer Schranken malt er auch „Klarinetten“ (s. Anhang).

Als die Kinder Zwetschgen schneiden, um Kompott zu machen, schneidet Emil, ohne auf sein Brettchen zu schauen und schneidet sich dabei auch in den Finger, wobei er aber keine Schmerzäußerung zeigt.

Mit der Schere konnte Emil zunächst nicht umgehen, er klappte sie nur auf und zu, sie hatte für ihn keinen Aufforderungscharakter mit ihr etwas auszuschneiden, obgleich er beobachtete, wie das die anderen Kinder machten. Erst als Emil eine Spezialschere mit einer Plastiksperrle zwischen den Schneiden bekam, begann er damit zu schneiden, allerdings schneidet er nie einen Gegenstand aus, sondern schneidet nur quer durchs Papier. Aber allein die Tatsache, daß er die Schere nun richtig halten und angemessen einsetzen kann, ist ein Fortschritt, denn Asperger-Kinder sind motorisch ungeschickt.

Grobmotorik: Im Turnen freute sich Emil, wenn andere Kinder im Kreis liefen, aber er beteiligte sich ein ganzes Jahr lang nicht, stand nur außen und fühlte sich keineswegs angesprochen mitzumachen. Jetzt reiht er sich in den Kreis ein und läuft unbeholfen, aber er macht wenigstens mit. Auch dies ist schon ein großer Erfolg. Die Betreuerin übt mit ihm Strampeln im Sitzen und im Liegen, Hoch und Runter-Hüpfen und in die Hocke gehen, was Emil gefällt. Er macht es aber nur, wenn ihn die Betreuerin an den Händen hält und die Übungen mitmacht. Auf die bloße Aufforderung hin bewegt er sich nicht.

Vorgehen in kleinen Schritten:

Beim Händewaschen sagt die Betreuerin immer mit gleichem Wortlaut, was Emil machen soll: „Jetzt den Wasserhahn aufmachen, Hände naß machen, Seife nehmen, Hände einseifen, Seife weglegen, Hände waschen, Hände abspülen, Wasserhahn zumachen, Handtuch nehmen, Hände abtrocknen, Handtuch aufhängen.“ So wie beim Händewaschen geht die Betreuerin auf das Kind bei allen täglich wiederkehrenden Verrichtungen ein (Vesper essen, Jacke aufhängen, Toilette besuchen, Spielsachen aus- und einräumen usf.).

Beim Zwetschgenschnneiden sitzen außer Emil zwei Kinder am Tisch. Sie wählen ihr Messer selbst aus und ziehen ihre Schürze an. Für Emil muß jede Tätigkeit in viele Einzelaufträge zerlegt werden und dennoch bleibt jeder Handgriff schwierig. Er muß oft ermuntert werden, die Zwetschgen zu schneiden, aber er ist immer wieder abwesend und hat viel weniger Früchte entsteint und geschnitten als die anderen Kinder. Als er das Brett abbürsten soll, leckt er es ab und schlägt nur mit der Bürste darauf. Die Betreuerin zeigt ihm, was er machen soll und führt ihm die Hand, dann klappt es. Es muß ihm jeder Schritt gesagt werden. Das Handtuch nimmt er in den Mund-„wische damit das Brett ab“, auch das gelingt nur mit Hilfe. Auch im Zeichnen werden Emil eng umgrenzte Aufforderungen gegeben: „Pflaume angucken, Pflaume anfassen – welche Farbe hat sie?“ Er sagt: „Blau, aber ich male eine grüne Mütze.“ „Nein – male eine Pflaume.“ Emil malt eine Klarinette (s. Anhang). „Wie schmeckt die Pflaume – süß? – sauer?“ Da antwortet er einmal richtig: „Wie Pflaume.“ Was auch bei autistischen Schulkindern hilfreich ist, das Vorgehen in kleinen Schritten, ist bei Emil überhaupt die einzige Möglichkeit, ihn zu motivieren. Diese umständlich anmutende Prozedur ist bei einem autistischen Kind erforderlich, bis es von selbst die Handgriffe ausführen kann.

Kommentar:

Emil genießt die bestmögliche Förderung in dem kleinen am Dorfrand im Grünen gelegenen Kindergarten. Dieser wurde nur deshalb noch nicht geschlossen, weil er der einzige am Ort ist (während in den umliegenden Gemeinden Kindergärten geschlossen wurden). Für Emil ist dieser Umstand ein großer Glücksfall. Die

Autorin bewertet Emils Förderung dort so gut wie in einer Vorklasse der Sonderschule G oder in einem Sonderkindergarten.

Die Betreuerin sagt, daß sie manchmal sehr laut mit Emil sprechen müsse, damit er wieder in die Gegenwart zurückfinde. Die Autorin hat den Eindruck, daß es sich bei Emil zuweilen um eine „Abkehr vom äußeren Leben und eine Zuwendung zu den Vorgängen im eigenen Inneren“ handele (Homburger 1979). Sich nicht auf das geforderte Thema einlassen zu können, zeigt, wie sehr Emil doch in seiner autistischen Welt gefangen ist. Oft schaut er völlig abwesend in die Luft oder aus dem Fenster.

Die Anwesenheit der Mutter, die öfters kommt und zuschaut, wird von der Betreuerin nicht günstig bewertet. Sie schickt die Mutter weg und meint (was auch die Autismusbeauftragten der Autorin sagten), daß das Kind sich von der Mutter lösen solle, wenn es in die Schule komme oder bereits dort sei.

Es wird nach Einschätzung der Autorin kaum möglich sein, Emil in einem Jahr so weit gefördert zu haben, daß er eine Regelschule besuchen kann. Ohne Begleitung wäre das ganz unmöglich. Die Autorin schlägt den Besuch einer Sonderschule G vor, und von da aus dann - nach den jeweiligen Entwicklungsfortschritten - einen stundenweisen Besuch einer Regelschule mit Begleitung. Da Emil spricht, hat er Aussicht, später in einer Regelklasse besser eingegliedert zu werden, als ein nichtsprechendes Kind. Allerdings sind die autistischen Symptome jetzt noch so auffällig, daß eine Prognose nur vorbehaltlich einer günstigen Entwicklung gestellt werden kann. Betrachtet man jedoch die bis jetzt bereits stattgehabten Entwicklungsfortschritte, so ist zu hoffen, daß diesen weitere folgen werden, wiewohl bei autistischen Kindern keine kontinuierliche Entwicklung vorausgesetzt werden kann. Günstig ist außerdem, daß die Erzieherin die von der Betreuerin eingeführten Regelungen an den Tagen weiterführt, an denen diese nicht da ist. Das ist möglich, da sie nur eine kleine Gruppe von 10 Kindern hat, so daß sie auf das autistische Kind besonders achten und ihm auch zusätzliche Betreuung geben kann. Emil ist nicht aggressiv, und so gibt es keine Probleme im Umgang mit anderen Kindern. Allerdings muß er stets mit einer Aufgabe befaßt oder angesprochen werden, da er sonst passiv und indifferent bleibt, in die Luft starrt oder auf und ab geht. Die Begleitperson steht im nächsten Jahr nicht mehr für Emil zur Verfügung (Ruhestand), weshalb er sich an eine andere Begleitung gewöhnen muß, was erfahrungsgemäß autistischen Kindern immer Schwierigkeiten bereitet,

zumal eine neue Umgebung mit anderen Kindern für sie immer mit Anpassungsschwierigkeiten verbunden ist. Der Wunsch der Mutter, Emil im nächsten Jahr in die Regelklasse einzuschulen, scheint der Autorin unrealistisch. Emil wird noch langer Förderung und Betreuung bedürfen, sollte sich dieser Wunsch erfüllen.

Auskunft der Mutter:

Emil ist das erste von zwei Kindern. Er hat noch eine zwei Jahre jüngere Schwester, die nicht autistisch ist. Der Geburtsverlauf war normal, die Geburt erfolgte allerdings durch Vakuumextraktion. Im Alter von 4 Monaten war das Kind für die Mutter auffällig. Mit 13 bis 15 Monaten lernte Emil sprechen, er habe aber vorher schon gesungen.

Die Diagnose Asperger-Autismus wurde mit drei Jahren gestellt. Emil bekam und bekommt Ergotherapie Klangtherapie und Reittherapie, solange sie noch bezahlt wird. Er besuchte zunächst den örtlichen Kindergarten, wurde aber dann in den kleinen Kindergarten der Nachbargemeinde gebracht. In der Freizeit hat Emil Umgang mit den Familienangehörigen, aber Freunde hat er nicht, ist allerdings allein ganz zufrieden. Emil ist gegen Erwachsene nicht aggressiv. Er spielt zuweilen Brettspiele mit, und obwohl er motorisch ungeschickt ist, fährt er mit dem Fahrrad. Beim Essen ist er nicht wählerisch, probiert aber erst von allen Speisen, ehe er isst. Blickkontakt stellt er nur nach Aufforderung her und dann nur selten und kurz, Körperkontakt duldet er von der Mutter. Früher waren Schlafstörungen sehr ausgeprägt, jetzt braucht er etwa eine Stunde bis er einschläft, und in der Nacht plappert er 2 bis 3 Stunden für sich. Wenn andere pfeifen, will er es nachahmen, kann es aber nicht und grillt stattdessen.

Theo

Schule (Unterricht):

Theo besucht die 8. Klasse der Hauptschule. Seine Sprachentwicklung ist verzögert und jetzt spricht er nur in Ein- oder Zweiwortsätzen. Im Unterricht meldet er sich nicht. Theo hat Englisch im Unterricht und will die Hauptschulabschlußprüfung machen, was auch realistisch erscheint, da er bereits im 4. Grundschuljahr

Gymnasiumsempfehlung bekam. Leider kam dann der Schulwechsel nicht zustande.

Ab dem 7. Schuljahr kann Theo den Schulweg allein gehen, manchmal ein Stück weit mit einer Mitschülerin. Vorher hatte er eine Begleiterin dabei. Jetzt wird er von einer Heilpädagogin im Unterricht betreut. Obgleich Theo motorisch nicht ungeschickt ist – er lernt sogar im Textilen Werken häkeln mit Erfolg –, kann er nicht in Schreibschrift schreiben. Jetzt schreibt er manchmal FC-gestützt, aber auch selbst in Druckschrift. Die Schulbegleiterin im 1. Schuljahr versuchte Theo die Schreibschrift beizubringen, indem sie ihm die Hand zum Schreiben führte, was aber nicht gelang. Er weigerte sich dann und schrieb überhaupt nichts mehr. Erst als er eine neue Schulbegleiterin bekam, die ihn schreiben ließ, wie er wollte, schrieb er in Druckschrift und so schrieb er während der gesamten Schulzeit bis jetzt in der Oberstufe der Hauptschule (siehe Schriftprobe im Anhang). Meist wird er dabei gestützt und zwar nur leicht an der Schulter. Er kann also Finger, Hand und Unterarm steuern, was den meisten autistischen Kindern nicht gelingt. Im Lesen ist Theo äußerst langsam und erfährt den Sinn auch nicht immer. Dagegen spielt er zu Hause Gameboy und Playstation und liest dazu die Gebrauchsanweisung.

Im Rechnen hat Theo keine Schwierigkeiten. Demnächst fährt die Klasse ins Schullandheim und Theo geht mit. Dort wird er allerdings auch weitgehend mit der Schulbegleiterin allein sein, denn selbst wenn sich ein Kind um ihn bemühen würde, wird er – wie jetzt auch – keinen Umgang wollen. Wenn er eine Mitschülerin auf dem Schulweg trifft, geht er nur bis zu einer bestimmten Kreuzung mit ihr, den restlichen Weg alleine. Die Hausaufgaben kann Theo weitgehend selbstständig erledigen. Er scheint gern in der Schule zu sein. Die Mutter hat auch keine Schwierigkeiten, ihn morgens aus dem Haus zu schicken, wie das bei den meisten autistischen Kindern, die die Autorin kennt, mehr oder weniger der Fall ist. Zuweilen ist er unruhig im Unterricht, aber die Klasse reagiert nicht auf die Störung.

Verhalten:

Stereotype Spiele, stundenlange Beschäftigung mit denselben Gegenständen, deuten auf frühkindlichen Autismus hin. Theo schlug stundenlang mit einem Stöckchen auf Blätter, wenn man ihn nicht wegführte. Angst vor großen Tieren – wozu autistische Kinder auch schon Hund und Katze rechnen – zeigte Theo früher

sogar gegenüber dem Familienhund. Dieser durfte nie in Theos Zimmer. Der neue Hund, der jung in die Familie kam, erzwang sich einfach Zutritt, und jetzt darf er herein, wenn er will und Theo hat keine Angst vor ihm, obgleich dieser junge Hund ziemlich ungestüm ist.

Etwa ab dem 12. Lebensjahr kann Theo auch Gefühle bei anderen wahrnehmen. Wenn sich die Mutter wehgetan hat, sagt er „aua“. Wenn Theo etwas will, nimmt er den Arm der Mutter und zeigt damit auf den Gegenstand. Häufig kommt noch pronominale Umkehr und Echolalie vor. Wenn die Mutter z. B. fragt: „Wo willst du essen, hier oder in deinem Zimmer?“, sagt er: „In deinem Zimmer.“ Theos Eßgewohnheiten sind äußerst ungesund. Er verweigert alle Nahrung außer Laugenbrezeln, Kartoffelchips, Keksen und Pommes frites. Als Mittagessen nimmt er nur warme Pommes frites, die die Mutter schon fertig gemacht haben muß, wenn er nach Hause kommt. In der Schule trinkt er einen Becher Saft, damit er wenigstens einige Vitamine erhält. Diese Eßgewohnheiten werden wohl im Schullandheim zu Schwierigkeiten führen.

Theo will keine Freunde, selbst wenn ein Junge kommt, zieht er sich zurück und der Junge spielt dann mit der Schwester. Früher wollte er Kinder zum Geburtstag einladen, aber jetzt nicht mehr. Spiele mit anderen, wie Mensch-ärgere-dich-nicht, machen ihm keinen Spaß. Er empfindet es geradezu als Zumutung, daß man von ihm verlangt, mitzuspielen. Dagegen spielt er Computerspiele und hat eine Adresse im Internet, wo er E-mails bekommt. Für seine Videocassetten macht er mit dem Computer schöne Titel mit dem Namen der betreffenden Band und verziert sie auch mit Computerzeichnungen. Mindestens ein Dutzend hat er schon gemacht. Theo fing schon früh an, mit Kochlöffeln gegeneinander zu schlagen. Das macht er jetzt auch noch mit 14 Jahren und macht „iiii“-Laute dazu. In der Kindheit (ab 3. Lebensjahr) spielte er mit einem Piratenschiff. „Jim Knopf und Lukas, der Lokomotivführer“ (Augsburger Puppenkiste) spielte er nach, aber ohne Worte. Mit dem Schlagzeug zu spielen begann er bereits mit drei Jahren. Jetzt kennt er die Noten und hat Schlagzeugunterricht.

Fremden gegenüber ist Theo äußerst zurückhaltend. Er antwortet auf keine Frage, obgleich er mit Einzelwörtern sprechen kann.

Er ist am liebsten alleine und leidet nicht darunter, daß er keine Freunde hat. Er fordert sogar die Mutter auf, wenn der Nachbarsjunge kommt, diesen fortzuschicken. Selbst wenn sich in der Schule oder in der Pause ein Kind um ihn bemüht,

was eigentlich selten ist, da im allgemeinen Jugendliche sich nicht ohne Aufforderung mit autistischen Kindern abgeben, will er keinen Umgang mit ihnen. Die Angabe der Mutter, Theo habe in der Klasse Freunde, bedeutet wohl, daß er dort akzeptiert ist. Daß aber keiner dieser „Freunde“ mit ihm in der Freizeit zusammen ist, zeigt, daß es sich dabei eben nicht um echte Freunde handeln kann, sondern allenfalls um lose Kontakte mit den Mitschülern. Auch ein Junge, der in erster Linie wegen des jungen Hundes kommt, wird von Theo abgewiesen. Er schließt sich in seinem Zimmer ein. „Ich brauche keine Menschen“ (Schäfer 1977) ist auch für Theo ein gültiger Satz.

Kommentar:

Theo ist ein großer 14jähriger Junge mit äußerst blasser Gesichtsfarbe. Das mag z. T. von den ungesunden Eßgewohnheiten herrühren. Diese scheinen der Autorin äußerst bedenklich und sie rät, ihm nicht immer in seinen Wünschen nachzugeben, auch auf die Gefahr hin, daß er ein paar Tage lang nichts ißt. Bei den vorgeschriebenen Untersuchungen (U1 bis U4) im Kindesalter waren alle Entwicklungsschritte altersgemäß vorhanden, außer der Sprache. Deshalb wurde die Diagnose auch erst mit vier Jahren gestellt, aber vorsichtig mit „Entwicklungsverzögerung mit autistischen Tendenzen“ umschrieben. Diese Diagnose wurde auch mit 14 Jahren bestätigt, obgleich, wie die Autorin meint, die Verhaltensweisen ziemlich deutlich auf einen frühkindlichen Autismus hinweisen (spätes Sprechen mit Echolalie und pronominaler Umkehr, Stereotypien, Gehen vor dem Sprechen einzelner Worte, die später nicht mehr gesprochen wurden). Allerdings liegt hier wohl einer der seltenen Fälle vor, bei denen der frühkindliche Autismus mit Intelligenz einhergeht (3 % dieser Kinder sind normal intelligent). Ungewöhnlich ist allerdings, daß das Kind erst mit 15 Monaten autistisch geworden sei. Außer dem psychogenen und dem durch Hirntraumen verursachten Autismus besteht Autismus von Geburt an. Möglicherweise haben sich die Merkmale so verstärkt, daß sie der Mutter erst dann auffällig wurden. Beim Test erreichte Theo einen IQ von 130, was wieder für einen „high functioning“ Autismus spricht. Trotz dieser überdurchschnittlichen Intelligenz und der Gymnasiumempfehlung konnte Theo nicht die ihm entsprechende Ausbildung erhalten, weil das aufnehmende Gymnasium kurzfristig seine Zusage zurücknahm und die Aufnahme verweigerte. Zwar wäre Theos Eltern der Weg offengestanden, ihn in ein entsprechendes Internat zu g-

ben, aber sie wollten den ansonsten doch stark gestörten Jungen nicht von zu Hause wegschicken. Auch in diesem Fall machte ein Kollegium von seinem Recht Gebrauch, ein Kind ablehnen zu dürfen trotz bestehendem Schulrecht.

In allen von der Autorin untersuchten Fällen fiel den Müttern zuerst die Veränderung und Entwicklungsrückständigkeit des Kindes auf, während Ärzte oft jahrelang von „Entwicklungsrückstand oder -verzögerung“ sprachen. Auch bei Theo war dies der Fall. Das vertröstet die Eltern nur kurzfristig, denn die Eigenart des Kindes bleibt bestehen, variiert allenfalls in den Ausprägungen. Stattdessen wird wertvolle Zeit mit Warten vertan, die für Therapien hätte genutzt werden können.¹ Ein Kind wie Theo, das vom Kindergarten gleich in die Regelschule eingeschult werden konnte und diese mit Begleiterin erfolgreich besuchte, hätte nach Ansicht der Autorin auch den Anforderungen eines Gymnasiums genügt. Auf der anderen Seite hat Theo einen Vorteil davon, daß er keine neue Anpassung an eine veränderte Umwelt leisten mußte, was ja allen Autisten schwerfällt (Veränderungsangst), und daß er sich in der jetzigen Schule wohlfühlt, von Mitschülern und Lehrern akzeptiert und deshalb nach Ansicht der Autorin mit seiner Situation zufrieden ist (was sie von den anderen in Regelklassen befindlichen Kindern nicht sagen kann). Die Autorin wagt keine Prognose für die Zeit nach der Schulentlassung, da Theo unselbständig und auf die Mutter und die gewohnte Umwelt bezogen ist.

Auch in diesem Fall ging die Initiative, das Kind in eine Regelschule einzuschulen, von der Mutter aus, die allerdings von der zuständigen Autismusbeauftragten darin unterstützt wurde.² Wer will deshalb sagen, ob Theo nicht in der Haupt-

¹ Auch wenn Autismus nicht heilbar ist, lassen sich doch manche Verhaltensweisen oft so weit beeinflussen, daß das Kind sich sozial ein bißchen eingliedern kann. Wenn man bedenkt, welcher Aufwand dann getrieben wird (der nach Auffassung der Autorin die Kinder auch überfordert), wenn die Diagnose Autismus gestellt wurde (Asperger- oder Kanner-Autismus), dann muß man sich fragen, ob Verhaltenstherapie, Hörtraining, Logopädie, Musiktherapie, Ergotherapie und Reittherapie – um nur die Therapien zu nennen, die die meisten Autisten bekommen – nicht schon im frühen Kindesalter erfolgreich hätten angewandt werden können, wenigstens einige von ihnen. Eine Sonderschulpädagogin, die Autismusbeauftragte ist, bezeichnet ein Kind auch dann schon als integriert, wenn es in der Klasse ist und es schafft, überhaupt mit anderen zusammenzusein. Kontakte außerhalb der Schule gehören ihrer Meinung nach nicht zur Integration. Die Autorin möchte diesen Begriff allerdings weiter gefaßt sehen. Nach ihrer Erfahrung haben Schulkinder in der Grundschule meist einen Freund oder eine Freundin aus der Klasse, später auch aus Interessengruppen oder Vereinen. Sie definiert Integration so, daß das Kind auch mit anderen kommuniziert und Kontakte in und außerhalb der Klasse hat, daß es also nicht nur bei der Gruppe ist, sondern darin. Alle Autisten, die nur mit einer Betreuung den Unterricht teilweise meistern, sind in diesem Sinne also nicht integriert.

² Die Autorin hörte fast regelmäßig von den Müttern, daß das Kind vom Schul- oder Jugendamt in die Sonderschule G eingewiesen werden solle und niemand mache sie darauf aufmerksam, daß eventuell eine andere Möglichkeit bestehe.

schule am richtigeren Platz ist, auch wenn er intelligenzmäßig möglicherweise das Gymnasium geschafft hätte? Die Autorin findet, daß eine glückliche Kindheit mehr wert ist, als ein höherer Bildungsgang, der in der Regel ohnedies kaum mit vollgültigem Abschluß absolviert werden kann. Theo hat also auch jetzt eine gute Ausgangsposition für ein späteres betreutes Leben.

Angaben der Mutter:

Theo kam zum errechneten Zeitpunkt auf die Welt. Er ist das zweite von zwei Kindern. Familiäre Belastung liegt nicht vor. Bemerkenswert ist, daß das Kind erst mit 15 Monaten auffällig wurde, vorher hat er auf seinen Namen reagiert, danach nicht mehr, er war dann völlig teilnahmslos und schien keine Leute mehr zu erkennen. Theo sprach mit 3½ Jahren, danach nicht mehr. Jetzt spricht er nur in 2-Wort-Sätzen. Mit 5 Jahren sprach er 10 Wörter. Er besuchte den Kindergarten der Lebenshilfe. Eingeschult wurde Theo verspätet erst mit 7 Jahren, aber gleich in die Regelschule. Er erhält Verhaltenstherapie, Ergotherapie, Reittherapie, Logopädie, Musiktherapie und Hörtraining. Kontakt hat Theo kaum, selten kommt ein Schulfreund, den ich aber auch wegschicken muß, weil Theo ihn nicht sehen will. In der Schule hat er Freunde.

Gegen Eltern, Betreuerin oder Lehrkraft ist Theo nicht aggressiv. Er ist allein am zufriedensten, da surft er im Internet und brennt CDs. Große Probleme macht er beim Essen, da er seit einigen Jahren nur wenige Sachen ißt: Laugenbrezeln, Kartoffelchips, Kekse und Pommesfrites, sonst überhaupt nichts, weshalb er in der Schule einen Becher Vitaminsaft trinken muß, was er zu Hause auch nicht tut. Wenn jemand krank ist, streichelt er und sagt „nicht weinen“. Ich hoffe, daß er selbständiger wird und in eine betreute Werkstatt kann.

Später, in der Sonderschule G, führen aufmerksame Pädagogen geeignete Kinder zuerst einige Stunden probeweise in Regelklassen, um sie bei Eignung dann auch nach Monaten oder Jahren ganz in die neue Schule umzumelden. Aber der Autorin sind auch Fälle bekannt, in denen Kinder ohne Zustimmung der Sonderschule G durch große Anstrengung der Mütter in Grund- oder Realschulen kamen und dort auch vom Stoff her am richtigen Platz sind, nicht aber von ihren Emotionen her. Diese Kinder machen einen unzufriedenen Eindruck, ja sogar einen unglücklichen.

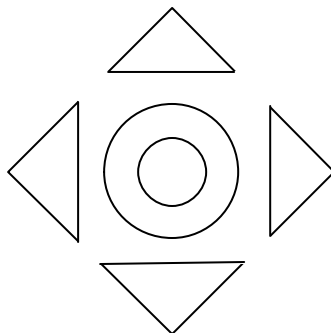
Werner

Werner, 7¾ Jahre, besucht die 1. Klasse der Grundschule. Die Schule ist im Pavillonstil erbaut und hat Grünflächen und Hecken neben dem Pausenhof. Es ist das erste Schuljahr von Werner. Mit 6 Jahren wurde Asperger-Autismus diagnostiziert und Werner deshalb ein Jahr zurückgestellt. Vom Erscheinungsbild entspricht er ganz den meisten Asperger-Kindern. Er ist ziemlich muskelarm und still. Die Klasse ist mit 24 Kindern groß, denn wenn ein autistisches Kind dabei ist wird, wenn möglich, die Klassenstärke reduziert. Im Kindergarten beteiligte er sich nicht an Spielen, in der Schule macht er jedoch meist mit.

Werner hat eine sehr milde Ausprägung des Autismus, weshalb er auch ohne Begleitperson den Unterricht besuchen kann. Er redet mit den Kindern und fragt die Autorin: „Was machst denn du da?“ Kinder seiner Art hätten in früheren Jahren als etwas sonderlingshaft gegolten.

Rechnen:

Die Kinder sitzen im Kreis, jedes hat einen Pappteller und darf 1 bis 6 Plättchen darauf legen. Danach werden Kärtchen mit einer Zahl gezogen, und diese wird dem Teller mit der entsprechenden Menge zugeordnet. Werner ordnet als einziges Kind seine Plättchen zu einem Muster, die anderen legen sie wahllos auf den Teller (siehe Abbildung). Er spricht dazu: „Ich habe vier blaue Dreiecke, einen großen gelben Kreis und einen grünen kleinen.“



Legemuster von Werner bei Rechenaufgabe

Als die Plättchen auf vier reduziert werden sollen, nimmt er die runden weg und erhält somit immer noch ein Muster. Ein Kind benutzt den Teller als Fächer, Werner ahmt es gleich nach. Dann bläst er einem anderen Kind in den Nacken und dieses beschwert sich bei der Lehrerin. Es wird aufgefordert, Werner zu sagen: „Das will ich nicht.“ Dabei schaut Werner den Mitschüler an. Blickkontakt ist bei einem Asperger-Kind ungewöhnlich. Die Autorin läßt jedes Kind einen Schokoladentaler (1 € oder 2 €) aus einer Tüte holen. Werner hat einen, auf dem 2 € steht und sagt: „Ich hab einen mit 2 Euro.“ und interessiert sich dafür, was andere für einen haben, und wenn sie einen 1-Euro-Taler haben, freut er sich und sagt: „ich hab aber 2!“ Er geht dann weg und schlendert langsam zu seinem Platz zurück.

Sport:

Werner beteiligt sich zwar, ist aber ungeschickt, versteht aber auch komplizierte Aufträge. Beispiel: Jedes Kind hat ein Bohnensäckchen auf dem Kopf, wenn dieses herunterfällt, muß das Kind solange unbeweglich stehen, bis ein anderes Kind es aufhebt und ihm wieder auf den Kopf legt. Fällt dabei beim Bücken dem anderen Kind das Säckchen auch herunter, muß es selbst unbeweglich stehenbleiben. Werner hob zweimal ein Säckchen auf, ohne daß sein eigenes herunterfiel. Auf Wunsch der Autorin ließ die Lehrerin Einbeinstand und Hüpfen auf einem Bein, sowie Gehen auf der Linie üben. Dabei zeigte sich Werner ungeschickt, er hüpfte immer nur ein- oder zweimal, dann stand er wieder. Das Säckchen, das auf dem nicht hüpfenden Fuß getragen werden sollte, verlor er dabei stets. Diese körperliche Ungeschicklichkeit ist typisch für Asperger-Kinder.

Deutsch:

In Deutsch wird der Buchstabe „R“ geübt. Werner fährt ihn mit dem Finger nach und malt dann einen Rucksack sehr ausführlich, mit verschiedenen Taschen in mehreren Farben, den schönsten Rucksack von allen Kindern, aber er malt dem Männchen keine Arme und kein Gesicht. Das ist bei autistischen Kindern öfters zu beobachten, da sie Personen nur in Teilen wahrnehmen. Allerdings malt er dann nach Aufforderung die fehlenden Teile.

Bei einem Kind wie Werner erhebt sich die Frage, ob es sich überhaupt um ein autistisches Kind handelt? Was deutet nicht auf einen Asperger-Autismus hin:

Werner kommt allein, bewältigt den Schulweg und den Unterricht ohne fremde Hilfe. Er packt die geforderten Arbeitsmittel aus, legt sein Mäppchen heraus und stellt seinen Ranzen an die Seite. Im Unterricht beteiligt er sich und antwortet auf Fragen. Er erzählt auch der Lehrerin spontan, was andere Kinder gemacht haben. Er spricht auch während des Unterrichts mit dem Nebensitzer. Mitfreude – auch Schadenfreude –, wie auch Mitleid zu empfinden, ist einem Kind mit ausgeprägtem Asperger-Autismus nicht möglich, wie auch andere Kinder bei der Lehrkraft anzuzeigen. Sie würden kaum einmal die Handlungen der anderen registrieren in ihrer introvertierten Welt. Werner freut sich z. B., daß er eine 2-Euro-Schokoladenmünze hat und betont dies schadenfroh denen gegenüber, die eine 1-Euro-Münze haben. Auch meldet er der Lehrerin, wenn ihn andere Kinder stören oder belästigen. Die Aufforderung der Lehrkraft bezieht er auf sich, fühlt sich also angesprochen und leistet Folge. Wenn z. B. die Stühle zum Kreis nach vorne getragen werden, bringt er auch seinen Stuhl vor und setzt sich. Die Kinder sagen sich ihre Namen gegenseitig ins Ohr und Werner macht ohne Zögern mit. Er schreibt druckstark mit der rechten Hand. Als sein Bleistift abbricht, geht er an sein Fach an der Wand und holt einen Spitzer. Als der Stift wieder abbricht, sagt er „Mist“ und spitzt ihn noch einmal. dann will er die volle Spitzerdose in den Papierkorb leeren, merkt aber, daß dies nicht der richtige Platz ist und fragt die Lehrerin und leert dann den Inhalt in den angewiesenen Eimer. Dieser Handlungsablauf vom abgebrochenen Stift bis zum Fragen und zum Leeren der Büchse (ohne Aufforderung liest er alle heruntergefallenen Holzspiralen vom Boden auf) wird ganz selbstverständlich bewältigt, was einem Kind mit ausgeprägtem Asperger-Syndrom nicht möglich wäre. Gegen ein Asperger-Syndrom spricht auch, daß Werner nicht extrem introvertiert ist, eher still versonnen. Er geht z. B. nicht schnell zu seinem Platz zurück, sondern schlendert langsam durch die Klasse. Werner erfaßt die Aufgabenstellung und arbeitet selbständig. Die Kinder dürfen in den Hof und drei Herbstblätter holen. Werner kommt spät, aber nicht als letzter. Er hat drei Blätter (manche Kinder haben entgegen der Anweisung mehr). Werner wendet sich spontan an die Lehrerin: „Ich habe ein großes und zwei kleine. Zwei sind sich ähnlich.“ Er betrachtet seine Blätter ausführlich. Daß er der Lehrerin gegenüber mitteilhaft ist, spricht eher nicht für ein Asperger-Syndrom.

Was spricht für einen Asperger-Autismus?

Obgleich Werner im Unterricht nicht negativ auffällt und die Lehrerin sagt, daß sie nach anderen Kindern mehr schauen müsse, zeigt er zumindest autistische Verhaltensweisen. Seine Arbeitsweise ist langsamer, als bei den meisten anderen Kindern, dafür arbeitet er sorgfältig und zusätzlich schmückend. Es sollen z. B. sechs Birnen auf einen Teller im Rechenbuch gezeichnet werden. Da er sie groß malt, bringt er nur vier aufs Blatt, dann zeichnet er die zwei fehlenden außerhalb des Tellers und malt buntes Herbstlaub dazu.

Zuweilen muß ihn die Lehrerin auffordern, die Aufgabe zu machen und nicht zusätzliche Dinge zu malen und deshalb nicht fertigzuwerden. Motorisch ist er zwar beim Halten des Stifts geschickt, schreibt aber z. B. Fu (Name eines Tieres in der Fibel) zwar richtig, aber legt das Heft verdreht vor sich, so daß der untere Heftrand oben liegt.

Der Autorin fallen besonders autistische Verhaltensweisen in der Pause und im Sport auf. Werner ist nicht grundsätzlich isoliert, beteiligt sich aber nicht am Ballspielen und Fangen. Solange er sein Brot isst, folgt er immer zwei Kindern in geringem Abstand, danach stellt er sich in der Nähe des Eingangs auf und wird von einem Kind angerempelt. Es kommt zu einer Rangelei, wobei Werner die Jackenärmel vorzieht, so daß das Kind nur die Ärmel zu fassen bekommt. Obgleich das andere Kind Werner weiterhin belästigt, geht er nicht weg. Später geht er allein durch Gebüsch, auf einem Hang kommt er nicht weiter und rutscht auf den nassen Blättern aus. Die Autorin bietet ihm die Hand zur Hilfe, aber er will allein herunterkommen. Dann sammelt er Blätter und wirft sie in eine Pfütze. Dieses Spiel setzt er autonom fort, auch als andere Kinder sein Tun beobachten. Nach der Pause geht er fast als letzter ins Haus.

Auffallend ist die motorische Ungeschicklichkeit im Sport. Zwar beteiligt Werner sich an allen Übungen, schafft sie aber nicht, versteht jedoch die Anweisungen. Wenn Werner im Sport von einem Kind angerempelt wird, meldet er es der Lehrerin aber so, als wäre er unbeteiligt und es gehe ihn eigentlich gar nichts an, also ohne Emotion.

Im Unterricht meldet sich Werner nie spontan auf Fragen und antwortet nur, wenn sie direkt an ihn gerichtet werden. Er singt bei keinem Lied mit – wie die Lehrerin sagt, singt er überhaupt nie mit. Werner ist sehr still und introvertiert und zeigt

autistoide Verhaltensweisen, die auf eine sehr milde Ausprägung eines Asperger-Syndroms hindeuten.

Die für Asperger-Kinder typischen körperliche Ungeschicklichkeit zeigt sich auch, als die Kinder die Blätter hochwerfen dürfen, dabei hebt Werner beide Arme und reckt den Oberkörper hoch, so daß er die Bewegung nicht nur wie die anderen Kinder mit einer Hand ausführen kann, sondern mit ganzem Körpereinsatz. Als die Kinder aufgefordert werden, die Wachsfarben aus ihrem Fach zu holen, drängen alle zum Schrank. Werner wartet, bis die meisten weg sind, die große Nähe zu anderen Kindern vermeidet er. Er malt sein Blatt schön, schneidet es mit falscher Scherenhaltung aus. Diese feinmotorische Ungeschicklichkeit, sowie die Vermeidung großer Nähe, deutet auf ein Asperger-Syndrom hin.

Therapie:

Neben der Schule erhält Werner einmal wöchentlich zwei Stunden Ergotherapie und zwei Stunden Sprachtherapie. Dies ist ungewöhnlich, da Werner mit altersgemäßem Wortschatz spricht und keine Neologismen bildet. Familiär liegt eine Belastung vor, der Onkel (Bruder der Mutter) sei auch autistisch. Werner hat noch zwei Geschwister, die unauffällig sind.

Fazit: Ein Kind wie Werner kann ohne weitere zusätzliche Unterstützung eine Regelklasse besuchen. Es hat zwar autistische Verhaltensweisen, die jedoch nicht von der Art sind, daß Mitschüler gestört werden und die Lehrkraft überfordert wäre. Im Gegenteil, Werners Lehrerin bestätigt, daß sie Kinder in der Klasse habe, die weit mehr Aufmerksamkeit ihrerseits verlangten. Werner leidet nicht nur nicht unter der Schule, er geht auch gerne hin. Er ist soweit integriert, wie dies auf Grund seiner Veranlagung möglich ist. Von allen Kinder, die die Autorin in den unterschiedlichen Schularten gesehen hat, ist Werner das einzige, von dem sie sagen kann, es ist integriert. Dadurch, daß Werner an allen Aktivitäten teilnimmt und allen Anforderungen nachkommt, ist durch ihn keine Belastung für Mitschüler und Lehrkräfte gegeben. Die Autorin wagt für ihn auch für die weitere Schullaufbahn eine günstige Prognose.

Auskunft der Mutter:

Werner ist das erste von drei Kindern. Der Geburtsverlauf war normal. Der Bruder der Mutter ist geistig behindert. Auffällig wurde der Junge mit 2½ Jahren. Er lernte mit 21 Monaten sprechen und spricht alles. Werner lernte gehen mit 19 Monaten. Die Diagnose *Asperger-Syndrom* wurde erst mit 6½ Jahren gestellt. Er bekommt Verhaltenstherapie wegen einer Feuerphobie, außerdem noch Psychomotorik, Ergotherapie und Logopädie. Er besuchte den örtlichen Kindergarten und wurde erst mit 7½ Jahren in die Grundschule eingeschult, die er jetzt besucht. Werner schreibt von Hand, aber nur in Druckschrift. In der Pause und in der Freizeit ist er allein, hat aber regelmäßig Kontakt zu den Familienmitgliedern und zu Freunden der Schwester. Werner hat keine eigenen Freunde. Er ist manchmal gegen die Eltern aggressiv, spielt aber zufrieden allein mit Legos, Baufix und zeichnet selbsterdachte Konstruktionen. Wenn jemand in der Familie krank ist, nimmt er Anteil, ist aber sehr verunsichert. Werner vermeidet keinen Körperkontakt und kann Blickkontakt herstellen. Oft ist er unausgeglichen und hat Wutanfälle und „Jammerphasen“, dann ist er aber wieder für längere Zeit friedlich.

Auskunft der Klassenlehrerin:

Werner kommt ohne Betreuungsperson, interagiert mit Lehrkräften und kommuniziert mit Mitschülern, er ist integriert. Ich fühle mich kaum durch ihn im Unterricht gestört. Seine Leistung kann bewertet werden. Wie der weitere Schulverlauf sein wird, ist nicht zu beurteilen, eventuell ist der Besuch einer weiterführenden Schule möglich.

Auskunft der Turnlehrerin:

Ich fühle mich kaum durch Werner gestört. Er ist integriert und besucht die für ihn geeignete Schule, eine weiterführende Schule könnte für ihn in Frage kommen.

Fritz

Die Autorin besuchte Fritz an drei Schultagen und einmal zu Hause. Er ist 9½ Jahre alt und in einer Grund-, Haupt- und Werkrealschule in der 3. Klasse mit 24 Schülern. Er wurde in seinem Heimatort eingeschult und bekam eine Sonderpäda-

gogin als Begleitung. Schon früh ergaben sich große Schwierigkeiten sowohl mit der Begleiterin, als auch mit der Lehrkraft. Der Junge war so schwierig, daß weder Lehrerin noch Betreuerin eine weitere Zusammenarbeit für möglich hielten, außerdem weigerte sich der Junge, weiterhin in die Schule zu gehen. daraufhin wurde beschlossen, ihn im 2. Schuljahr in die Grundschule des Nachbarortes zu überweisen mit einer Ergotherapeutin, die ihn zu Hause abholt und im Unterricht begleitet. Er sollte einen ganz neuen Start haben und wie es sich zeigt, gelang er auch. Es gibt allerdings auch hier Probleme. Die Lehrkraft fühlt sich von Fritz abgelehnt. Sie sagt, wenn sie ihn frage, verschränke er die Arme vor der Brust und antworte nicht. Tatsächlich fragte sie ihn auch nie, als er sich nach Aufforderung der Begleiterin meldete. Da er ununterbrochen spricht – meist laut und auch ohne Grund lacht und zuweilen lärmende Symptomatik zeigt, ist es der Lehrerin recht, wenn er mit der Betreuerin im Nebenzimmer ist. An manchen Tagen ist er nur eine Stunde in der Klasse. Die Lehrerin fühlt sich weit mehr gestört als die Kinder, was die Autorin übrigens auch in anderen Fällen beobachtet hat.

Fritz kommt intelligenzmäßig im Unterricht mit (der Einschulungstest wies einen IQ von 110 auf), wegen seines langsamen Arbeitstempos schafft er jedoch den geforderten Stoff in der Stunde nicht. Da er dauernd dazwischen spricht, braucht er lange. Im Diktat heißt es z. B.: „Unser Körper braucht Nährstoffe, Eiweiß, Fett, Vitamine und Mineralstoffe.“ Fritz fragt sofort: „Wie schmecken Mineralstoffe?“ Die Begleiterin sagt: „Darüber sprechen wir später.“ - „Aber dann schreib die Frage auf.“ Dann schreibt er *Zucchero*, da er weiß, wie Zucker auf italienisch heißt (die Ergotherapeutin ist Italienerin und Fritz fragt oft, wie Wörter auf italienisch heißen und merkt sie sich dann). Die Autorin weist ihn darauf hin, daß *Zucchero* falsch sei und er sagt: „Ja, es muß klein sein, ich mach das nicht richtig, weil ich sehen will, ob Frau R. (Lehrerin) das merkt.“ Er baut also absichtlich einen Fehler ein. Dann will er ein Wort sehen, aber akzeptiert die Erklärung, daß das im Diktat nicht gehe. Immer wieder muß er ermuntert werden: „Schreibe fließend, so wie der Verkehr auf der Autobahn, sonst gibt es Stau.“ Dieses Bild malt er wieder langatmig aus, welche Autos dastehen und warum eine Baustelle auf der Straße oder ein Unfall ist. Die Betreuerin muß immer wieder zu Konzentration und Ausdauer mahnen. Sie stellt ihm eine kurze Pause in Aussicht, wenn der Satz fertig ist: bleibe dran, mach weiter. Fritz ändert Sätze in seinem Sinn. Im Diktat heißt es: Wir trinken warme Milch und heißen Tee. Da weigert er sich, das zu

schreiben: „Ich mag keinen heißen Tee.“ - „Aber im Diktat muß man schreiben wie es dasteht.“ - „Ich schreibe das nicht.“ - „Du brauchst ja keinen heißen Tee zu trinken, du kannst ihn warm oder kalt trinken, aber du mußt es so schreiben, wie ich es sage.“ Da schreibt Fritz: Wir trinken heiße Milch und warmen Tee. Er bleibt also bei seiner Verweigerung. „Ich will jetzt endlich zwei Katzen.“ - „Du bekommst eine, und wenn du die gut versorgst, noch eine.“ - „Nein, ich will aber gleich zwei.“ Dann fragt Fritz: „Was heißt *Milch* auf italienisch?“ - „*Latte*, aber mach weiter, du hast schon die Hälfte. Wenn wir nicht fertig werden, gibt es keine lange Pause.“ Es geht sehr mühsam mit dauernden Zwischenfragen und Unterbrechungen (5 Minuten Pause). Fritz findet, „das sind lange, schwierige Wörter.“ Das stimmt, und er schafft etwa zwei Drittel des Diktats, das aber gut leserlich geschrieben ist, obgleich er links mit verkrampfter Handhaltung schreibt. Während des Diktats gibt es viele Störungen. Fritz untersucht die Schuhe der Begleiterin und beanstandet die Absätze, dann will er, daß die Betreuerin den Stuhl herunterläßt und an seinen Schuhen riecht. Er akzeptiert ihre Weigerung, will das geschriebene Diktat nicht vorlesen, deshalb liest es die Betreuerin und Fritz soll in seinem Heft mitlesen – verliert aber immer wieder den Faden: „Wo bist du?“ Gegen Ende verfolgt er den Text besser. Trotz dieser Denkzerfahrenheit sind im Diktat nur 3 Fehler. Die Arbeit mit Fritz ist sehr mühsam. Wenn er am Unterricht teilnimmt, sitzt er neben einem Jungen und seiner Betreuerin. Er unterhält sich fast ständig mit ihr. Oft schreit er auch hinaus und wenn er laut wird, nimmt ihn die Betreuerin in den Arm. Oft steht er auf, will auch wiederholt auf den Stuhl steigen, was sie verhindert. Aber dennoch steht er längere Zeit und hat einen Fuß auf dem Stuhl. Im Unterricht ist er sehr aufgedreht und unkonzentriert, obgleich er die Fragen versteht und im Rechnen z. B. die gesuchten Zahlenfelder mit Farbstift markiert. Dann küßt er unvermittelt die Betreuerin und die Kinder lachen. Die Lehrerin fühlt sich sehr gestört.

Beim zweiten Besuch benahm sich Fritz völlig unangepaßt. Er war wieder mit der Ergotherapeutin allein, aber er verweigerte jegliche Mitarbeit, spielte mit seinen Fingern, hielt den Stift in der Faust und sagte: „Das mach’ ich nicht, das will ich nicht, gefällt mir auch nicht, laß mich, ich bin krank“ - „Nein, ich will nicht heim, ich will mit dem Rad fahren.“ - „Wenn du radfahren kannst, dann bist du auch nicht krank.“ Die Ergotherapeutin gibt nach zwei Stunden völlig entnervt auf. „Das kann ich unmöglich noch zwei Stunden durchhalten!“ In der früheren Schule

kapitulierten auch Lehrerin und Betreuerin, deshalb ist er ja mit anderer Betreuung hier, aber die Prognose für weiteren Schulbesuch ist nicht günstig, zumal auch die Lehrerin sehr gestreßt durch ihn ist.

Im Klassenunterricht nahm er an diesem Tag nicht teil, aber nach Auskunft der Betreuerin auch an manchen anderen Tagen nicht, besonders wenn er erst gegen Ende der Unterrichtszeit kommt. Leider kommt Fritz fast nie pünktlich zum Unterricht. Der Mutter gelingt es nicht, ihn rechtzeitig aus dem Haus zu bringen, so kommt er manchmal erst in der 3. oder 4. Stunde, was dann wieder von der Klassenlehrerin als belastend empfunden wird.¹ Die Betreuerin sagte, daß die Mutter zu nachgiebig sei und innerhalb der letzten sechs Monate sei Fritz nur zweimal pünktlich gewesen. Fritz kann sich jetzt schon teilweise an Absprachen halten. Wenn er einen Wunsch erfüllt bekommt, verlangt die Betreuerin auch von ihm eine Gegenleistung, z. B. verlangte er, statt auf der Straße auf dem aufgeweichten Weg gefahren zu werden, der bei trockener Witterung als Abkürzung dient. Sie sagte: „Durch den Matsch will ich nicht fahren, dann ist wieder mein Auto schmutzig.“ Aber Fritz bestand darauf, nur diesen Weg zu nehmen. „Ich will aber, daß du durch den Matsch fährst.“ Da drehte sie den Spieß um und sagte: „Gut, ich fahre durch, wenn du den ganzen Vormittag ordentlich mitarbeitest“, wohl wissend, daß seine Zusage nicht verbindlich sein konnte. Dennoch klappte es an diesem Tag so gut, daß er zwei Stunden im Unterricht sein konnte. In Deutsch sollte er angegebene Wörter in einen Lückentext einfügen. Er arbeitet langsam und die Betreuerin bleibt mit ihm im Klassenzimmer über die Pause hinweg. Fritz hat bis dahin die Hälfte des Textes geschafft. Die Betreuerin geht mit ihm nach der Pause auf den Schulhof. Weil Fritz dann den leeren Schulhof allein für sich hat, kann sie mit ihm rennen. Er steigt auf Bank und Tisch und läßt sich von ihr als „Kartoffelsack“ wieder auf dem Rücken heruntertragen. Daß sie Fritz viel körperliche Nähe vermittelt, ist für ihn wichtig. Nicht alle autistischen Kinder lassen dies zu. Im Sachkundeunterricht verläßt die Ergotherapeutin kurz den Raum und Fritz bleibt am Platz. Auch dieses Verhalten ist positiv zu bewerten. In der Klasse gibt es zwei sehr verhaltensgestörte Kinder, die in die Sonderschule E (Erziehungshilfe)

¹ Die Autismusbeauftragte sagte der Autorin, daß sie alle Mütter autistischer Kinder ihres Kreises davon überzeugt habe, daß es wichtig sei, die Schulordnung, so weit wie möglich, einzuhalten. Die Kinder haben ja ein Privileg hier zu sein, und wenn die Lehrkräfte den Schulbesuch als zu belastend empfänden, könnte das Kind wieder in die Sonderschule G umgeschult werden. Der Autorin ist ein solcher Fall bekannt, wo ein autistisches Mädchen aus dem Gymnasium wieder zurück in die Förderschule kam.

umgeschult werden sollen. Der Rektor sagte, die Eltern beschwerten sich auch über diese Kinder, aber mehr über das autistische.¹

Heimat- und Sachkundeunterricht (HUS):

Am Thermometer werden Plus- und Minus-Grade eingezeichnet. Fritz weiß, warum sich die Farbsäule im Glas verändert: „Wenn es warm ist, dehnt sich die Flüssigkeit aus, wenn es kalt ist, zieht sie sich zusammen.“ Obwohl er mit leiernder Stimme spricht, lacht die Klasse nicht, was zweifellos der Fall wäre, wenn ein anderes Kind mit diesem Tonfall spräche. Fritz weiß, was die Lehrerin sagt, braucht aber Ermunterung und schreibt langsam mit der linken Hand. Die Kinder gehen durchs Zimmer und messen Temperaturen an verschiedenen Gegenständen: Heizung, heißer Tee, Eiswasser, Außentemperatur. Fritz wird damit nicht fertig und braucht lange, um wenige Wörter in die Zeichnung einzutragen. Auch wenn er angefangen hat, braucht er ständig Ermunterung, bemüht sich aber „dranzubleiben“, stört manchmal durch lautes Reden und die Lehrerin ermahnt ihn: „Ich weiß nicht warum du hier bist.“ (Es hätte wohl auch eine Ermahnung ausgereicht, wie sie anderen Kindern gegeben wird.)

Sport:

Autistische Kinder vom Typ Asperger sind in der Regel Dyspraktiker, also keine Bastler und keine Sportler und daher auch oft vom Turnunterricht befreit. Fritz ist da eher eine Ausnahme. Er rennt etwas unbeholfen, aber er macht mit. Er läßt sich von zwei anderen Kindern auf die Matte tragen. Die Betreuerin sagte, das sei ein großer Fortschritt, früher habe er sich nur von ihr anfassen lassen und das auch erst nach einigen Wochen. Fritz fängt auch andere Kinder und legt sich immer wieder auf die Matte. Er möchte zunächst nur mit der Betreuerin mitmachen, aber

¹ Die Autorin empfand die Störung der beiden verhaltensgestörten Kinder gravierender als die des autistischen Kindes. Diese Kinder kommen aus einem fremden Kulturkreis und anderem Erziehungsmilieu und sind als Söhne daheim hoch angesehen, auch von Mutter und Geschwistern, so daß sie es nicht oder nur schwer einsehen, daß sie in der Schule sich einfügen und von einer weiblichen Lehrkraft etwas sagen lassen sollen. Da heute die Eltern die Schule bestimmen können, ist auch die Kehrseite zu akzeptieren. Unter den Rechten, die die Eltern bekamen, leiden sie nun, indem es für einen Lehrer fast unmöglich ist, „gegen den Elternwillen ein Kind in die Sonderschule E oder L einzuweisen“, so der Rektor. Dies ist im Grunde ein Nachteil für das Kind, denn laut Schulgesetz hat jedes Kind ein Recht auf die ihm gemäße Bildung. Wenn es also nun durch Elternwille (oder Uneinsicht) in einer Schule ist, die ihm nicht gemäß ist, wird sein Recht mißachtet und es hat keinen Vorteil davon, sondern ist in seiner Förderung benachteiligt. Die Elternrechte, die ja gewollt waren, können sich – wie es sich hier zeigt – so auswirken, daß sich nun die Eltern beschweren.

sie sagt, er solle mitturnen, sie sei ja hier. Da kann er tatsächlich eine $\frac{3}{4}$ Stunde ohne sie auskommen. Sie ermuntert ihn, auch einmal den Ball zu fangen, aber er fängt ihn nicht. Da geht sie mit ihm und „schützt“ ihn, damit er nicht abgeschossen wird. Er versteckt sich hinter ihr und ist nachher stolz und meldet sich auf die Frage, wer nie getroffen worden sei. Im Kreis sitzend schmiegt er sich einfach an die Betreuerin an. Bei „Schmusebär“ (alle Kinder, die blaue Turnhosen haben; alle, die im Juli Geburtstag haben; alle, die braune Haare haben usw.) bilden die Kinder enge Kreise und Fritz geht dazu und duldet, daß sie ihn umschlingen. Alle liegen leise auf dem Bauch und die Lehrerin „weckt“ sie durch Berührung der Fußsohle. Da Fritz laut ist, werden alle Kinder vorher geweckt. Er kann nur mit Hilfe der Betreuerin liegen und die Lehrerin sagt: „Du darfst jetzt auch aufstehen.“ Da ist er enttäuscht und sagt: „Sie hat mich nicht am Fuß geweckt“, worauf die Autorin erwiderte, er solle den Fuß heben und sie „wecke“ ihn dann. Da ist er zufrieden. Die letzte Sportstunde verlief für Fritz nicht störungsfrei, so daß die Betreuerin mit ihm die Turnhalle verließ.

Nach Auskunft der Schulbegleiterin ging Fritz bei einem Lehrer im letzten Schuljahr gern in den Sportunterricht, aber äußerst ungern jetzt bei der Klassenlehrerin. Da er ungeschickt ist und das auch merkt, sei er äußerst unlustig und manchmal verhält er sich so störend, daß die Betreuerin mit ihm, statt des Sports, einen Spaziergang macht.

Anamnese:

Im Gespräch mit der Mutter erhielt die Autorin folgende Auskünfte: Fritz ist ein Einzelkind, kam zum normalen Geburtszeitpunkt durch Kaiserschnitt zur Welt. Er fiel als Säugling durch große Unruhe auf (Störung des Tag-Nacht-Rhythmus und gesteigerte physische Unruhe) und im Kleinkindalter durch starres Beharren auf seinem Willen. Schon im Kinderwagen protestierte er lautstark, wenn eine andere Richtung eingeschlagen wurde, als er wollte. Erst wenn nach seinem Sinn verfahren wurde, beruhigte er sich. Die Diagnose „Asperger-Syndrom“ wurde mit 5 Jahren gestellt. Fritz besuchte den Kindergarten nur zwei Tage mit einer Begleiterin, dann wollte er nicht mehr hin, weshalb er über die ganze Vorschulzeit zur Hause blieb und die Mutter ließ ihm seinen Willen. Er lernte mit 15 bis 18 Monaten sprechen, wobei er die an ihn gerichteten Fragen wiederholte und die Pronomina verwechselte. Fritz lernte mit 15 Monaten gehen und fürchtete sich bis zum 8.

Lebensjahr vor Dreirad und Radelrutsch. Erst als es die sog. *Cityroller* gab, fuhr er mit einem solchen und wagte sich dann an ein Kinderfahrrad, traute sich aber nicht, damit zu fahren. Außerdem interessierte er sich mit 8 Jahren für Traktoren. Mit 9 Jahren lernte er viele Pflanzennamen und nennt als Berufswunsch Botaniker. Jetzt gilt sein Hauptinteresse Steinen und er hat eine kleine Sammlung davon angelegt. Mit 9½ Jahren kann er mit dem Rad fahren.

Fritz hatte und hat eine Schulbegleitung und erhält Ergotherapie (2 Stunden wöchentlich). Er wurde mit 7 Jahren eingeschult in die örtliche Grundschule, die er jedoch wegen Schwierigkeiten im 2. Schuljahr wechselte. In der neuen Schule ist Fritz integriert. Der Blickkontakt kann hergestellt werden und körperliche Nähe wird nicht vermieden. Freunde in der Freizeit hat er nicht, spiele aber mit einem drei Jahre älteren Vetter, der weit entfernt wohne und selten komme.

Auskunft der Lehrerin:

Die Lehrerin sagt der Autorin, daß Fritz zwar gelegentlich mit Mitschülern kommuniziere, aber überhaupt nicht mit ihr. Sie fühle sich von ihm abgelehnt, wenn sie ihn frage, verschränke er die Arme vor der Brust und antworte nicht. „Wenn er größer und stärker ist, wird ihm die Betreuerin nicht mehr gewachsen sein, er hat auch schon gegen sie geschlagen. Die Arbeit mit Fritz ist mühsam, ich will und kann das nicht machen, was die Begleitung leistet und ich will, daß Fritz häufig Einzelunterricht hat, da ich durch ihn an die Grenzen meiner Belastbarkeit komme.“ Oft schreie er auch im Unterricht laut heraus und die Betreuerin müsse ihn dann wieder beruhigen.

Die Lehrerin hält Fritz nicht für wirklich integriert, er sei „eher nur dabei“. Es sei schwierig, die Leistung zu bewerten, die oftmals nicht schlecht, aber mengenmäßig zu gering sei. Wenn er die Hälfte des Diktats mit wenigen Fehlern hat, wieviele hätte er im ganzen? Wenn er zwar die richtigen Rechenfelder bunt anmalt, aber die Rechnungen am Ende der Stunde nicht gelöst hat, wie soll man das bewerten?

Kommentar:

Fritz hat zwar die Diagnose „Asperger-Autismus“, zeigt jedoch auch sprachliche Auffälligkeiten, die eher für einen frühkindlichen Autismus sprechen, z. B. wiederholte er die an ihn gestellten Fragen (Echolalie) und verwechselte früher die

Pronomina (pronominale Umkehr). Die Sprache zeigte nicht die frühe Vollkommenheit, die für Asperger Kinder typisch ist. Fritz spricht leiernd und langsam, aber ohne Neologismen. Auch die Hand-Finger-Manirismen deuten eher auf einen frühkindlichen Autismus hin. Für einen Asperger-Autismus spricht dagegen die motorische Ungeschicklichkeit, aber auch die Sonderinteressen. Mit vier Jahren kannte er bereits Buchstaben und Zahlen, mit 9 Jahren studiert er Landkarten mit großem Verständnis und ermittelt z. B. einen anderen Weg, um in eine Ortschaft zu kommen, wenn die Straße gesperrt ist und kennt viele Pflanzen und Steine mit Namen. Obgleich Fritz intelligenzmäßig im Unterricht der 3. Klasse Grundschule mitkommt, würde die Autorin eine kleine überschaubare Klasse für Fritz als geeigneter halten, von der aus er stundenweise mit Begleitung den Unterricht der Grundschule besuchen könnte. Genaugenommen besucht er jetzt die Grundschule auch nur 1 bis 2 Stunden täglich. Die Lehrerin fühlt sich sehr durch ihn gestreßt, was ein Spannungsfeld zwischen ihr, der Begleitperson und der Mutter aufbaut, in dem sich das Kind befindet und bei der nachgiebigen Mutter ständig Vorteile für sich heraus schlägt. Das geht so weit, daß die Begleitperson manchmal nach zwei Stunden am Ende ihrer Kraft ist. Fritz zeigt noch denselben Widerstand, wie als Kleinkind. Er ändert einen diktierten Satz in seinem Sinn. Diese Verweigerung, die hier nur an einem unwesentlichen Beispiel sichtbar wurde, war mit ein Grund, warum er an der Grundschule seines Heimatortes nicht mehr beschult werden konnte. Wie der Rektor ausführte, haben die Kinder nichts gegen Fritz, d. h. sie akzeptieren ihn, aber es besteht keine echte Freundschaft mit den Kameraden. Einmal sei er ein Stück mit einem Jungen gegangen und habe dann gesagt, das sei sein Freund. Tatsächlich gibt es keine Freundschaft in der Schule, auch keine in der Freizeit. Große Schwierigkeiten gebe es mit den Eltern der Schüler, die an jedem Elternabend die Befürchtung aussprechen, daß die Aufmerksamkeit, die die Lehrerin für Fritz aufwenden müsse, den anderen Kindern abgehe. Wie die Autorin beobachtete, ist die Lehrerin zwar durch Fritz in einer ständigen Anspannung (Lärmen, auf den Stuhl steigen und Lachen der Klasse über Fritz), aber andererseits ist er nur einen Teil des Schultages in der Klasse, so daß deshalb die Aufmerksamkeit der Lehrerin noch in ausreichendem Maße der Klasse zugute kommt. Die Mutter hält einen Gymnasiumsbesuch für möglich, der Rektor hält dies allerdings für ausgeschlossen. Auch in diesem Fall zeigt sich das Dilemma, das bei Asperger-Kindern häufig ist: von der Intelligenz her ist eine Förderung möglich,

in emotionaler und sozialer Hinsicht wird es immer schwierig bleiben, denn der Autismus verschwindet ja nicht mit höherem Alter. Dennoch gelingt es manchen autistischen Schülern, sich angemessen einzugliedern. Die Autorin wagt bei Fritz in dieser Hinsicht keine Prognose.

Interessant sind die gegensätzlichen Aussagen von Mutter und Lehrerin. Die Mutter hält Fritz für integriert in der Klasse, die Lehrerin eher nicht. Sie sagt, er sei ganz auf seine Begleitperson bezogen, was die Autorin auch feststellte. Er interagiere nicht mit Lehrkräften. Sie meint weiter, der Schüler sei nicht in der richtigen Schule, aber es gäbe keine für ihn geeignete. Der Rektor sagte, die Autismusberaterin habe vorgeschlagen, Fritz in eine Autistenklasse nach Weinsberg (Kinder- und Jugendpsychiatrie) zu überweisen, diesem Vorschlag habe der Vater zugestimmt, die Mutter jedoch habe ihn abgelehnt und deshalb sei Fritz jetzt hier. Die Mutter hält Fritz nicht für aggressiv gegen Erwachsene, was die Lehrerin jedoch anders schildert. Die Mutter scheint Fritz nicht gewachsen zu sein, schon im Kleinkindalter zeigte sich, daß sie sich ihm gegenüber nicht durchsetzen konnte. Auch sei sie an den Spannungen, die es zwischen Betreuerin und Lehrkraft an der früheren Schule gab, nicht unwesentlich beteiligt gewesen, so daß es zuletzt zum Bruch zwischen Betreuerin und Lehrerin gekommen sei. Die Mutter schafft es auch nicht, Fritz zum Schulbeginn in die Schule zu bringen, so daß er in einem halben Jahr nur zweimal pünktlich war und fast täglich ein bis zwei Stunden zu spät kommt. Dies empfindet die Lehrerin als stark belastend, wenn er im Laufe des Vormittags in eine Unterrichtsstunde kommt, so daß er deshalb mit der Betreuerin bis zu nächsten Pause im Einzelzimmer bleiben muß. Manchmal sei er auch erst zur 4. Stunde gekommen. Da muß man allerdings fragen, ob in so einem Fall der Besuch einer Regelschule zu befürworten ist. Da es sich bei Fritz um einen intelligenten Jungen handelt, der von Hand in der Schreibschrift schreiben und außerdem sich mündlich äußern kann, er also keineswegs so stark gestört ist wie andere autistische Kinder, müßte es möglich sein, die Mutter davon zu überzeugen, daß sich ihr Kind an die Klasse und nicht diese an das Kind anpassen muß, denn „das Ziel ist Normalität“ (Autismusberaterin). Der Rektor ist sehr aufgeschlossen und meint, die Schule wolle dem Kind die Möglichkeit geben, einen regulären Unterricht zu besuchen. Er erwarte allerdings auch von der Mutter Unterstützung, sie solle Fritz nicht zu Hause lassen, wenn er sage, er sei krank, es aber nicht sei und stattdessen auf der Straße gesehen werde. Durch die nachgiebi-

ge Haltung der Mutter (u. a. ihre Weigerung, Fritz in eine Autistenklasse zu geben), sei auch die Zusammenarbeit mit der früheren Betreuerin und Lehrerin gescheitert, da das Kind natürlich immer den Weg des geringsten Widerstandes gewählt habe und auch heute noch so verfare. Die Mutter wollte auch Fritz in den Unterricht begleiten, was der Rektor ablehnte, da das Kind ja eine Begleitperson hat. Die Autorin ist der Ansicht, es liege hier ein Fall von „maternal overprotection“ vor. Diese enge Bindung stört die Ablösung von der Mutter und erschwert die Eingliederung in die Klasse. Die Mutter sieht natürlich, daß ihr Kind größere Schwierigkeiten hat, als andere Kinder und ist deshalb bemüht, ihm alles aus dem Weg zu räumen, was sich aber gerade dann nachteilig für das Kind auswirkt. Die Autorin befürwortet für Fritz eine Autistenklasse mit 4 bis 6 Kindern und von dort aus stundenweise Unterricht in der Grundschule.

Felix

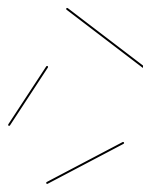
Unterricht:

Felix, 12 Jahre alt, besucht die 6. Klasse des Musikzuges eines Gymnasiums. Es ist eine Klasse mit 33 Schülern, also gerade am Klassenteiler. Felix kommt aus der Sehbehindertenschule, obgleich er trotz Brille nicht sehbehindert ist, aber da er Wahrnehmungsstörungen hatte, wurden diese als Sehbehinderung angesehen. Felix bekam dort und auch im Gymnasium eine Sozialpädagogin als Schulbegleiterin. Es gab aber Schwierigkeiten mit manchen Lehrkräften, die sich durch eine erwachsene Person kontrolliert fühlten. Ein Lehrer sagte z. B., er könne dann den Unterricht nicht mehr so kindlich gestalten, wie er es eigentlich wolle, wobei sich dann die Frage stellt: warum nicht? Ein anderer fragte nach vier Wochen, wie lang das denn noch gehen solle. Da Felix von sich aus die Schulbegleitung ablehnte – er wollte selbständig sein: „da fühl ich mich wie auf dem Kasernenhof und muß immer auf Befehl handeln“ – kam die Betreuerin nach acht Wochen Gymnasium nicht mehr, Felix kann auch selbständig seine Bücher und Hefte herausholen. Seitdem geht Felix allein in die Schule und meistert die Anforderungen, obgleich er außer dem Autismus noch eine Gehbehinderung hat durch Sauerstoffmangel bei der Geburt (Frühgeburt). Der Asperger-Autismus ist atypisch ausgeprägt.

Nach Auskunft der Mutter koste es jeden Morgen „einen Kampf“, ihn in die Schule zu schicken. Wenn er aber dort ist, scheint er nach der Beobachtung der Autorin sich wohlfühlen. Allerdings ist ein Schultag auch sehr lange, z. B. mit den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch (2 Stunden), Musik und Bildende Kunst (2 Stunden) Da es sich um einen Musikzug bei diesem Gymnasium handelt, werden wöchentlich vier Stunden Musik erteilt, zusätzlich zu den anderen Fächern. So kommt eine tägliche und wöchentliche lange Unterrichtszeit zustande, die ein autistisches Kind überfordert. In der Musikstunde werden Dreiklänge behandelt, er legt den Kopf auf die Arme und macht nicht mit, allerdings singt er später mit. Nach der Musikstunde will er, daß die Lehrerin eine Kasette mit der Zauberflöte abspielen solle, aber sie lehnt dies ab, was er dann auch akzeptiert. Dagegen stößt er Verwünschungen gegen den Zahnarzt aus, der ihm eine Zahnspange eingesetzt hatte, weshalb Felix nun nicht flöten kann.

In Deutsch sollen Endungen „ig“ und „ich“ in einen Lückentext eingefügt werden, was Felix keine Schwierigkeiten bereitet, er ist vor den meisten Mitschülern damit fertig.

In Mathematik kommt er unterschiedlich gut mit, aber in Geometrie kann er keine Figur zeichnen, weshalb er nur für Algebra ein Zeugnis bekommt und nicht für Geometrie. Ein Dreieck sieht so aus:



Im Zeichnen soll er die Anfangsbuchstaben seines Namens gestalten, aber er sagt: „BK (Bildende Kunst) ist der größte Mist, das hasse ich.“ Die Lehrerin meint jedoch, daß er auf Aufforderung dann willig sei und denkt, er mache ihr zuliebe doch mit.

Die Klasse sieht eine Bevorzugung von Felix durch die Lehrer, weil er Sonderrechte genießt. Er werde nicht getadelt, wenn er störe, bekomme keine Strafe,

wenn er etwas anderes mache oder keine Hausaufgaben habe und Gedichte müsse er auch nie lernen.¹

Beim Schreiben mit dem Computer will Felix, daß die Autorin hinter ihm sitzt, dabei tippt er schneller als alle Mitschüler. Gut an dem Programm (Rechtschreibprogramm) ist, daß nur weitergemacht werden kann, wenn die Antwort richtig war.² Nur wenn Felix etwas nicht kann, wird er aggressiv und laut, sonst fällt er nicht auf in der Klasse, aber die Computerstunde gefällt ihm, da er alles souverän erledigen kann. Außerdem hat er das Privileg, daß er einen Computer für sich allein hat, während sonst immer zwei Schüler sich einen teilen müssen.

Verhalten:

Felix ist im Gegensatz zu vielen Autisten, die kein Bedürfnis nach Leistung, Lob und Anerkennung haben, sehr leistungsorientiert. Er will überall der Beste sein und erzählt der Autorin: „In Englisch stehe ich auf einer glatten Eins.“ Dies entspricht der Wahrheit. Er liest einwandfrei, meldet sich oft und gibt richtige Antworten. Attwood schreibt, daß manche Kinder „sehr hohe persönliche Maßstäbe haben und nach Perfektion streben. Diese Maßstäbe können weit über dem Niveau liegen, das der Lehrer oder andere Kinder von ihnen erwarten.“³ Zum Abschreiben werden zwei Minuten Zeit gegeben, aber er fängt nicht zu schreiben an und spricht über den Gang hinweg zu einem Mitschüler. Felix sitzt allein an einem Tisch. Dann fängt er an, schreibt rechts, hält aber den Füller verkrampft. Überhaupt macht ihm Schreiben am meisten Mühe. Öfter zeigt er Hand- und Fingeranomalien und legt das eine Bein über das andere. Das Sitzen fällt ihm wohl schwer, denn er steht öfters auf, ballt die Faust und schlägt mehrmals aufs Heft. Er macht das auch um Aufmerksamkeit zu erwecken, weil die Kinder lachen, was ihn freut, denn er wiederholt die Gesten. Öfters ärgert er Mädchen, indem er sie „Zuckerpüppchen“ nennt. Als ein Schüler eine falsche Antwort gab, zeigt er ihm „den Vogel“. Ein anderes Kind liest Cambridge (mit ‚a‘), da weist er sofort darauf

¹ In dieser Klasse wird das Auswendiglernen von Gedichten als Strafe ausgesprochen, was nach Ansicht der Autorin nicht die Liebe zur Dichtkunst wecken dürfte. Wenn Gedichte nur im Zusammenhang mit Sanktionen erlernt werden müssen, entwickelt sich leicht eine Aversion gegen sie.

² Anmerkung: Es werden drei Schreibweisen zur Auswahl angeboten, was nach der Erfahrung der Autorin unsichere Rechtschreiber verwirren kann. Diese Methode ist nur für gute Rechtschreiber geeignet. Legastheniker z. B. müssen ein Wort 300mal sehen, bis sie es sich einprägen können, deshalb sollten sie keine unrichtigen Schreibweisen sehen, dasselbe gilt auch für viele Autisten.

³ Attwood: Das Asperger-Syndrom, S. 137.

hin, daß es ‚ei‘ ausgesprochen wird. Die Lehrerin berichtet, daß es große Schwierigkeiten mit der Klasse gibt, da man ihm Verhaltensweisen durchgehen läßt, die bei anderen Kindern gerügt werden. Trotz Aufklärung der Klasse über die Störung von Felix, taucht immer wieder die Frage auf: warum darf der, was wir nicht dürfen?“ Wenn ihm etwas nicht paßt, wirft er die Sachen auf den Boden und schlägt um sich. Felix ist jedoch mehr in die Klasse integriert, als andere autistische Kinder, die die Autorin kennt. In der Pause grüßen ihn auch Kinder aus anderen Klassen: „hallo Felix“, und er erwidert ihren Gruß.

Lehrer, bei denen er gute Noten erzielt, sind in seinen Augen gute Lehrer. Da er in Mathematik nur „eine 4“ hat und Geometrie überhaupt nicht kann, weil er kein gutes räumliches Vorstellungsvermögen besitzt, ist der Mathematiklehrer schuld und er belegt ihn mit Ausdrücken. Einer Referendarin, die ihm eine Arbeit mit der Note mangelhaft zurückgab, warf er das zerrissene Heft vor die Füße und sagte das Götzzitat zu ihr. Er weigerte sich auch, sich zu entschuldigen. Immer wenn ihm etwas mißlingt, sind andere schuldig. Als er mit dem Roller stürzte, sagte er: „Das muß meine Mutter büßen.“ Als er sich mit Essen bekleckerte und keine Serviette hatte, sagte er zur Mutter: „Das gibt drei Jahre Gefängnis mit Handschellen“, und weil der Zahnarzt ihm eine festsitzende Zahnregulierung machte, drohte er ihm schwere Strafen an. An diesen Verhaltensweisen zeigt sich die niedere Frustrationstoleranz.

Felix schreibt und erhält e-mails im Internet, was zeigt, daß ihm Kommunikation doch wichtig ist, aber auf die distanzierte Weise. Felix unterhält sich auf dem Heimweg angeregt über Musik, er habe eine CD mit der Peer Gynt Suite und auch die 5. Symphonie von Beethoven könne er gut leiden, aber auch alle modernen Rhythmen und er könne alle auf dem Schlagzeug spielen. Davon gab er der Autorin eine lautstarke Probe. Er fragt, was CD-ROM bedeute und sagt triumphierend: „Das weiß fast niemand“ und nennt die englische Bezeichnung. Er freut sich, daß es einen neuen Harry-Potter-Film gibt und sagt: „Da geh ich rein, aber natürlich in den englischen.“

Felix sucht Kontakt zu den Mitschülern und freut sich über ein neues Arbeitsblatt, beschimpft aber auch die Kinder mit wüsten Wörtern. Wenn er sich entschuldigen soll, macht er es nicht, zuweilen aber später wenn er unbeobachtet ist.

Die Religionslehrerin war vor ihrer ersten Stunde nicht darüber informiert worden, daß ein autistisches Kind in der Klasse ist. Sie sammelte die Hefte ein und

sah, daß darin vorher schöner geschrieben worden war als jetzt. Sie schrieb darunter: „Schreibe wie auf der letzten Seite.“ Diese hatte aber die Mutter geschrieben. Das freute Felix, daß die Lehrerin „so dumm ist“. Er hat Sinn für Situationskomik, tyrannisiert aber die Mutter sehr, wie und was sie kochen soll. Die Mutter ist deshalb halbtags berufstätig, damit sie die häusliche Situation besser erträgt.

Kommentar:

Felix empfindet seine körperlichen Mängel als belastend. Durch die Spastik in den Beinen kann er sich nur langsam und humpelnd fortbewegen, weshalb er den Schulweg mit einem Cityroller meistert. Da er früher Echolalie und pronominale Umkehr beim Sprechen zeigte, was eher bei Kanner-Kindern vorkommt, ist Felix eher als atypischer Asperger-Autist zu bezeichnen.

Wie häufig zu beobachten ist, wurde auch hier die Diagnose Autismus spät gestellt, erst mit 9 Jahren! Da zunächst nur die Spastik auffiel, wurde auch nur diese therapiert. Eine gravierende Fehldiagnose lag vor, als die autistische Wahrnehmungsstörung als Sehbehinderung klassifiziert wurde, und Felix somit in eine für ihn ungeeignete Schule kam. Andernfalls hätte er sicher die Regelgrundschule erfolgreich absolviert.

Eine Klasse, wie die des Gymnasiums mit 33 Schülern ist für ein autistisches Kind viel zu groß, selbst wenn es, wie Felix, weitgehend selbständig ist. Felix geht nicht neben anderen Kindern (z. B. beim Wechsel vom Klassenzimmer in den Musikraum), sondern allein hinter ihnen, was darauf hindeutet, daß er ihre Nähe nicht sucht. Immerhin scheint er nicht unter ihnen zu leiden, was für ein autistisches Kind eher ungewöhnlich ist.

Interessant ist die Beurteilung der Lehrkräfte. Diese scheinen die Situation um so günstiger zu bewerten, je besser Felix in ihrem Fach ist. Die Englischlehrerin hält z. B. einen späteren Hochschulbesuch für realistisch, was die Kollegen keineswegs tun.

Felix sucht zwar oberflächliche Kontakte mit Mitschülern, meist indem er sie hänselt oder beschimpft, wenn sie etwas falsch machen. Er selbst hat einen großen Ehrgeiz („in Englisch bin ich der Beste, aber ich muß überall der Beste sein“). Diese Einstellung ist für ein autistisches Kind eher untypisch, da die meisten kein Bedürfnis nach Leistung und Anerkennung haben. Echte Kontakte hat Felix nicht, nur E-mail-Partner und er scheint diese Distanz auch zu wollen. Dafür spricht

auch, daß er stundenlang in einem schallgedämmten Raum mit seinem Schlagzeug übt. Er könnte z. B. in eine Musikschule gehen, da er auch Flöte spielt (ein Instrument ist in seinem Gymnasium Pflicht), aber er zieht es vor, allein zu musizieren. Sein Berufswunsch, Schlagzeuger zu werden, beurteilt die Autorin hauptsächlich deshalb als unrealistisch, weil er wegen der Beinspastik die Fußpedale des Schlagzeugs nicht richtig bedienen kann. Die Klassenlehrerin ist sehr bemüht um Felix und suchte über die Autorin auch die Verbindung zu Kollegen eines anderen Gymnasiums mit einem autistischen Kind.

Da Felix gut ausgebildete geistige Fähigkeiten einerseits bei gleichzeitigen unbeschriebenen Ausfällen in anderen Bereichen zeigt, z. B. Unfähigkeit, einfache geometrische Figuren zu zeichnen, läßt sich eine weitere erfolgreiche Laufbahn mit Abschluß im Gymnasium nicht vorhersagen. Möglicherweise gelingt es ihm jedoch, durch gute Deutsch- und Englischnoten, die Defizite in anderen Fächern zu kompensieren. Sein oft schroffes Verhalten erschwert auch den Mitschülern den Umgang mit ihm, so daß sie ihn zuweilen argwöhnisch beobachten, zumal er ihnen gegenüber Privilegien genießt. Sie akzeptieren ihn zwar, aber wollen auch nichts mit ihm zu tun haben. Keine Initiative eines Kontaktes ihrerseits konnte die Autorin beobachten. Da Felix für alle Mißgeschicke andere verantwortlich macht (z. B. wenn er hinfällt, ist die Mutter schuldig), ist der Umgang auch für andere mit ihm nicht einfach. Der stark ausgeprägte Ehrgeiz schafft Felix zusätzlich Schwierigkeiten, da die Lehrer, in deren Fach er schlechte Leistungen zeigt, von ihm beschimpft werden, weil er ihnen die Schuld für sein Versagen zuschreibt. Nach Ansicht der Autorin zeigt es sich bei Felix besonders deutlich, daß für Kinder seiner Art zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland kein geeignetes Schulsystem besteht. Von der Intelligenz her ist er zum Besuch eines Gymnasiums befähigt, wenigstens zum jetzigen Zeitpunkt, aber vom Umfeld her ist eine so große Klasse, die ja schon für ein gesundes Kind belastend ist, völlig ungeeignet für ein autistisches Kind. In einem geschützten Milieu könnte auf das einzelne Kind viel besser eingegangen werden, als in so einer – ständig lärmenden – Umgebung. In einer kleinen überschaubaren Umwelt könnten möglicherweise auch die bestehenden Leistungsdefizite behoben werden.

Auskunft der Mutter:

Felix ist das einzige Kind der Familie. Er kam durch Kaiserschnitt als Frühgeburt (32. Woche) auf die Welt und erlitt infolge von Sauerstoffmangel eine Infantile Cerebral Parese (JCP), wovon er heute eine starke Gehbehinderung hat (Spastik in beiden Beinen). In der Familie sind keine Fälle von Schizophrenie und Autismus bekannt.

Felix lernte mit 17 Monaten sprechen (2-Wortsätze), aber lernte erst mit 5;5 Jahren, sich aufzurichten und zu gehen. Die Diagnose lautet Asperger-Syndrom und wurde erst mit 9 Jahren gestellt. Felix bekommt Verhaltens-, Ergo- und Reittherapie, sowie Körpergymnastik.

Das Kind besuchte den Sonderkindergarten und wurde altersgerecht mit 7 Jahren eingeschult, allerdings in die Sonderschule für Sehbehinderte (seine autistische Wahrnehmungsstörung wurde als Sehbehinderung verkannt). Nach der 4. Klasse kam Felix gleich ins Gymnasium, das er nun seit zwei Jahren besucht, auf Veranlassung der Eltern. Felix ist nur mäßig integriert „und hatte auf eigenen Wunsch“ nur 8 Wochen eine Schulbegleitung (Sozialpädagogin). Kontakte hat Felix zu Eltern, Großeltern und Nachbarn. In der Klasse hat er keine Freunde und auch in der Freizeit kaum. Richtige Freunde hat er nicht.

Felix ist zuweilen aggressiv gegen Eltern und gegen eine Lehrerin.

Seine Hobbys sind Computerspiele, Musik (er spielt Schlagzeug) und Sammlungen verschiedener Art. Beim Essen bevorzugt er scharfe Gerichte (asiatische Küche). Wenn jemand krank ist, nimmt er Anteil, ist aber sehr verunsichert. Körperkontakt duldet er nur von Vater und Mutter, dagegen kann er zu allen Blickkontakt herstellen. Sein Berufswunsch ist „Profimusiker“.

Auskunft der Lehrkräfte:

Die Autorin befragte vier Kollegen. Alle geben an, Felix interagiert mit Lehrkräften und Mitschülern. Auf die Frage, ob das Kind in der Klasse integriert sei, antwortet der Sportlehrer: „teilweise“, die Biologielehrerin: „nur dabei“, die Englisch- und Musiklehrerin: „nur dabei“ und der Deutschlehrer: „ja“. Ob das Kind in der richtigen Schule sei, beantwortet der Sportlehrer mit: „weiß nicht“, der Deutschlehrer und die Englisch- und Musiklehrerin mit: „nein“, die Biologielehrerin hingegen mit: „ja“, meint jedoch, eine Schule mit kleiner Klasse, in der sich

die Lehrer um Felix kümmern könnten, wäre besser. Alle Lehrkräfte fühlen sich durch das Kind „kaum“ oder „ein wenig“ gestört.

Die Leistung kann im Sport nicht bewertet werden, aber in Musik und Englisch. Die Klassenlehrerin sagt, daß in manchen Fächern keine Bewertung möglich sei (z. B. Geometrie). Ob eine Hochschule besucht werden könne, wird nur von der Englisch- und Musiklehrerin bejaht (in deren Fächern Felix gute Leistungen zeigt), alle anderen Kollegen wagen keine Prognose.

Dieter

Dieter, 18 Jahre, besucht die 12. Klasse des Gymnasiums. Die Klasse hat 18 Schüler, davon sind 5 weiblich. Dieter kam aus der 6. Klasse der Sonderschule G gleich ins Gymnasium. Seitdem kommt er dort ohne Lernschwierigkeiten mit. In der Sonderschule G war er geistig nicht gefordert und ist deshalb froh, im Gymnasium zu sein. Er beteiligt sich nie direkt am Unterricht, d. h. er meldet sich nicht, aber er wird auch von keinem Lehrer gefragt. Dennoch meint ein Lehrer, Rückmeldung von ihm zu bekommen – auf seine Frage, wo eine Definitionslücke sei, lacht Dieter. Der Lehrer deutet das so, daß Dieter die Antwort wisse. Der ihm zugeordnete Zivildienstleistende schreibt im Computer mit, soweit er das zeitlich kann, und schreibt den ganzen Tafelanschrieb ab. Dieter schreibt selten auf seinem Communicator, aber nach Auskunft der Lehrer bearbeitet er zusammen mit dem Zivildienstleistenden den Stoff, bringt am nächsten Tag die Aufgaben ausgedruckt mit. Die Lehrer sind davon überzeugt, daß er sie selbständig erledigt.

Die Klasse hat Dieter akzeptiert und läßt sich von ihm nicht stören, obgleich er durch lärmende Symptomatik auffällig ist. Immer wieder lacht er laut oder stößt unartikulierte Laute aus. Worte sind nicht zu verstehen, nur als der Zivildienstleistende das Rechenbuch auf den Ständer stellen will, wehrt er mit beiden Händen ab und schreit: „Weg, weg, weg!“

Wenn er eine Antwort in den Communicator geschrieben hat, wobei er vom Zivildienstleistenden gestützt werden muß, meldet sich der Zivildienstleistende und sagt die Antwort für ihn.

Stereotypien und Hand-Finger-Manirismen, sowie häufiges Gähnen (Mund öffnen und schließen) sind zu beobachten. Z. B. spielt er mit seinem Buchständer, den er immer aufrichtet und zusammenklappt, bis ihn der Zivildienstleistende wegnimmt, was Dieter ohne Protest geschehen läßt. Daraufhin spielt er mit seinen Händen, die Finger der einen Hand bewegt er dabei gegen die der anderen. In der 5. Klasse der Sonderschule G begann die Mutter mit ihm das gestützte Schreiben. In der 6. Klasse wollte er in die öffentliche Schule wechseln, aber die Sonder-schulberaterin meinte, man solle den Versuch machen, ihn gleich ins Gymnasium wechseln zu lassen. Seitdem kommt er in allen Fächern mit, besonders liegt ihm Mathematik, Chemie und Ethik. Die Hausaufgaben erledigt er zusammen mit dem Zivildienstleistenden, d. h. der Zivildienstleistende stützt ihn beim Schreiben, aber Dieter formuliert die Sätze selbst. Er selbst weiß über seinen Zustand Bescheid und sagt, er sei ein Asperger-Autist. Er liest viel über Autismus. Allerdings spricht die geringe Sprachtauglichkeit eher für einen frühkindlichen Autismus und zwar für einen der seltenen Fälle von durchschnittlicher bis guter Intelligenz (3 % der Kanner-Kinder). Er hat Blickkontakt zum Lehrer und fühlt sich nicht isoliert, hält sich allerdings dicht an den Zivildienstleistenden und verläßt nur mit ihm den Raum, bleibt auch in der Pause neben ihm.

Die Therapie erfolgt durch seine Mutter. Sein Wille ist, „den Autismus zu besiegen“. „Ich bin Geist“, schrieb er einmal und „ich will Philosophie studieren.“ Dies ist vielleicht durch eine Ausnahmeregelung möglich, da er kein vollgültiges Abiturzeugnis erhalten kann. Er bekommt von der Schule die Bestätigung, daß er das Gymnasium ab der 6. Klasse besuchte und den Stoff beherrscht. Bis zur 12. Klasse besuchte er alle Fächer, aber dann wurden die häuslichen Arbeiten für ihn zu viel, weshalb er nur noch eine Fremdsprache (Englisch), Deutsch, Mathematik, Chemie und Ethik als Fächer hat.

Die Mutter ist sehr bemüht und besucht mit ihm den Unterricht, wenn der Zivildienstleistende ausfällt. Zu einem Zivildienstleistenden hatte er ein gutes Verhältnis entwickelt und besuchte diesen auch zu Hause. Auch jetzt, während seines Studiums, kommt der Zivildienstleistende und besucht Dieter, der sich dann freut. Das zeigt, daß er zu Gefühlen fähig ist. Nach Auskunft der Mutter waren die Wahrnehmungsstörungen in der Kindheit so ausgeprägt, daß damals nur die Sonderschule G in Frage gekommen sei. Erst als er durch FC sich zu äußern lernte, schaffte er den Sprung gleich ins Gymnasium. Sechs Jahre besuchte Dieter die

Sonderschule G und galt bis zum Alter von elf Jahren als schwerst geistig behindert. Er schrieb mit der Mutter gestützt und bekam mit zwölf Jahren eine Empfehlung für das Gymnasium. Ab dem 5. Schuljahr ist er dort Regelschüler. Durch die gestützte Kommunikation war dies erst möglich. Auch das Verhalten des Jungen habe sich gebessert, weshalb dadurch für die ganze Familie eine positive Wende eingetreten sei. Dieter stammt aus einer Akademikerfamilie und hat eine ältere, nicht autistische Schwester.

Fazit: Dieter leidet nicht unter der Schulsituation, ist intelligent, aber im lebenspraktischen Bereich auf Hilfe angewiesen. Wie in allen von der Autorin beobachteten Fällen ist auch in diesem die Mutter sehr engagiert. Ohne die Mithilfe der Familie – insbesondere der Mutter – könnte wohl keines der Kinder eine Regelschule besuchen. Kinder mit ausgeprägtem Autismus sind darüberhinaus auf eine Begleitperson angewiesen. Nur unter solchen Bedingungen ist eine Eingliederung in eine Regelklasse möglich, wobei dies nur in den seltensten Fällen eine wirkliche Integration ist.

In Marburg und Bochum bestehen Einrichtungen für Behinderte an der Universität, dabei handelt es sich bei den Studenten allerdings um Körperbehinderte. Dennoch scheint der Autorin dort ein Versuch am ehesten für Dieter möglich, weil sich da eine Hochschularbeitsgemeinschaft zur Förderung des Studiums Körperbehinderter befindet, die dauernde personelle Hilfe oder Hilfe nach Bedarf anbietet. Darüber hinaus müßte Dieters Zeugnis anerkannt werden, das keine Bewertung nach Punkten oder Noten enthält, sondern lediglich eine Bestätigung darüber ist, wie lange er das Gymnasium besuchte und welche Fächer er früher und in der Abschlußklasse belegt hatte. Das würde allerdings bedeuten, daß nicht der allgemein erforderliche Leistungsnachweis zu Grunde gelegt werden dürfte. Auch der Nachteilsausgleich würde bei Dieter nicht ausreichen, ihm zu einem vollgültigen Abitur zu verhelfen, da er ja nicht mehr alle relevanten Fächer belegt hat. Vielleicht könnte er dennoch als Gaststudent an einer Hochschule aufgenommen werden, was die Autorin befürworten würde. Die Befragung des Kollegiums ergab, wie schwierig die Beurteilung eines autistischen Schülers ist, denn die Einschätzung ist sehr heterogen. Die Autorin befragte sieben Lehrkräfte, die Dieter unterrichten. Alle geben an, daß er nur auf seine Betreuungsperson bezogen sei. Die Frage nach Interaktion wird mehrheitlich mit „nein“ beantwortet, einmal mit „rudimentär“, einmal mit „ja“ und einmal mit „nein, indirekt“. Mit Lehrkräften inter-

agiert er selten und nur über FC. Die Leistung kann teilweise bewertet werden, wobei „mündlich“ nur mit FC möglich ist. Der Mathematiklehrer sagt, daß Antworten, die über die „Tastatur“ gegeben werden, zeigen, daß gutes mathematisches Verständnis für die unterrichteten Sachverhalte vorhanden ist.

Auf die Frage, ob eine Hochschule für Dieter in Frage komme, sagen fünf Kollegen: „nicht zu beurteilen“, einer verneint die Frage, aber einer (Mathematiklehrer) bejaht sie.

Ob sich Dieter in der richtigen Schule befindet, wird einmal verneint, dreimal bejaht, und zweimal mit: „weiß ich nicht, ja und nein“ und „es gibt vermutlich keine entsprechende Schule für diesen Schüler“ beantwortet. Durch die lärmende Symptomatik fühlt sich eine Kollegin sehr gestört, fünf fühlen sich „ein wenig“ gestört und ein Kollege nicht. Ob die Leistung bewertet werden kann, beantworten fünf Kollegen mit „nein“, zwei mit „teils, teils“ oder „zum Teil“ und einer mit „ja, wenn man die Leistung auf dem Communicator als mündliche bewertet“. Alle Lehrkräfte nehmen an, daß die Klasse durch das Verhalten des Schülers nicht wesentlich gestört ist. Dieter ist intelligent, er liest z. B. Bücher über Autismus und korrespondiert mit den Autoren. Er „will den Autismus wegstreuen“ und er schreibt: „Stellt mir bitte gabenvolle Literatur über andere Autisten zur Verfügung.“

Willi

Willi, 19 Jahre, ist ein Einzelkind. Bei der Geburt litt er unter Asphyxie, und als Folge trat eine minimale cerebrale Hirnschädigung (MCD) auf. Der Mutter fiel schon beim halbjährigen Säugling eine Veränderung auf. Mit 14 Monaten lernte Willi gehen und lernte ab dem 9. Monat sprechen. Erst mit 11;10 Jahren wurde die Diagnose „Asperger Autismus gestellt“ und Willi bekam sensorische Integrationstherapie und Ergotherapie. Er besuchte mit 4 Jahren den Sonderkindergarten der Lebenshilfe und wurde mit 7;10 Jahren in die Grundschule eingeschult, danach wechselte er aufs Gymnasium und machte die Mittlere Reife, besuchte die Gewerbeschule und jetzt die Fachschule für Informatik. Obgleich Willi eine positive Schullaufbahn hatte und alle Regelschulen problemlos durchlief, war er nirgends in eine Klasse wirklich integriert. Auffallend ist, daß Willi erst in der 6.

Klasse – also in der Realschule eine Schulbegleiterin bekam. An Therapien hatte er Heilpädagogik, ab der Realschule Sozialpädagogik. Willi schreibt von Hand sowohl in Schreib-, als auch in Druckschrift.

Kontakte hat er mit den Eltern und selten mit jüngeren Kindern. Ein vier Jahre jüngeres Kind mit Asperger-Syndrom wird als Freund genannt. In der Freizeit hat er keinen Umgang mit Klassenkameraden. Bis zum 14. Lebensjahr war er aggressiv gegen Eltern und Begleiterin, danach nicht mehr. Wie fast alle Asperger-Kinder beschäftigt sich Willi mit Computer und Sammlungen, die je nach Interesse wechseln.

Er will immer denselben Brotbelag und ißt immer nur dasselbe, allerdings in anderer Umgebung kann er von diesem Ritual abweichen und alles essen. Wenn jemand krank war, rastete Willi früher aus, weil ihn die Situation überforderte, heute sagt er: „Es tut mir leid.“

Blickkontakt hat Willi nur mit bekannten Personen, den Körperkontakt vermeidet er ganz. Als Berufsziel nennt er: Medieninformatiker.

Willi zeigt zwar die typischen Symptome des Asperger-Syndroms: keinen Kontakt mit Schülern, Blickkontakt nur mit vertrauten Personen, abnorme Eßgewohnheiten und Beschäftigung mit leblosen Dingen u. a. m., aber im Gegensatz zu den meisten autistischen Kindern kam er nicht zuerst in eine Sonderschule G, sondern gleich in die Regelschule, die er ohne Schulbegleitung besuchen konnte. Es gelang ihm also trotz des ausgeprägten Autismus, den Schulalltag zu organisieren und nicht nur den Anforderungen zu genügen, die Intelligenz fordern. Weil autistische Kinder stark in ihrer eigenen Welt leben, können sie sich wohl auch intensiver auf den Gegenstand ihres Interesses konzentrieren. Deshalb sind sie in ihren „Fachgebieten“ den anderen Schülern überlegen. Willis Schullaufbahn ist aber auch für intelligente Asperger-Kinder sehr ungewöhnlich.

Jetzt wird Willi 20 Jahre und hat die ausgefallenen Eßgewohnheiten beibehalten. Morgens und abends ißt er eine halbe Scheibe Schinkenwurst, eine halbe Scheibe Käse und ebensoviel Kalbsleberwurst. Zum Mittagessen ißt er Spinat, aber keine Möhren. Im Restaurant ißt er nach der Karte.

Wenn auch die Schullaufbahn äußerlich gut verlief, darf nicht übersehen werden, daß Willi viele interne Schwierigkeiten hatte. Da die Diagnose „Asperger-Autismus“ erst mit fast 12 Jahren gestellt wurde, galt Willi vorher als Außenseiter. Zu Hause war er ruhig, aber unter Menschen hyperaktiv, dabei emotional in-

different. Dieses Verhalten provozierte die Mitschüler, ihn zu ärgern. Einmal stopften sie ihn sogar in die Mülltonne und die Lehrer meinten, er habe das gern, da er immer lächle. In Wirklichkeit konnte er die Gesichtsmuskulatur nicht gut kontrollieren und hatte Angst vor den Kindern. Diese Hänseleien wurden für Willi eine echte Bedrohung, so daß sich seine Mutter sogar in der Pause hinter die Hecke stellte, um ihn und die Mitschüler zu beobachten. Willi trug sich mit Selbstmordgedanken, er wollte bei Rot über die Straße laufen, um „bei den Opas im Himmel“ zu sein. Aus dem Gymnasium sollte er sogar verwiesen werden, weshalb er 4 Monate in die Kinder- und Jugendpsychiatrie (Heidelberg) kam, wo endlich die Ursache seines Verhaltens erkannt und Asperger-Autismus diagnostiziert wurde. Nun erst bekam er eine Schulbegleitung und danach ging es gut, er wurde toleriert und nicht mehr angefeindet. Nach der Mittleren Reife (10. Klasse) wechselte er für zwei Jahre in das Berufskolleg Technik und Medien, das er mit dem Fachabitur als bester Schüler abschloß.

Betrachtet man den Werdegang Willis vom Säuglingsalter an, so kann man sich nur wundern, daß die Diagnose so spät gestellt wurde. Schon im Säuglingsalter fiel der Mutter Willis Verhalten auf. Als er krabbeln konnte, vermied er andere Kinder. Diese rutschten auf ihn zu, aber er krabbelte weg. Von 4 bis 6 Jahren war er im Kindergarten der Lebenshilfe. Er erhielt also auch ohne die entsprechende Diagnose eine angemessene Förderung im Sonderkindergarten. Wegen seiner hohen Intelligenz von durchschnittlich IQ 135 (bei „formal logischem Denken“ sogar absolute Hochbegabung), hatte er in keiner Schule Schwierigkeiten, aber sonst war diese Zeit „eine Katastrophe“ (Mutter). In der Berufsschule waren es „zwei gute Jahre“. Auch bei Willi zeigt sich die Unfähigkeit, emotionale Beziehungen einzugehen. Im Test erhielt er bei „Sozialverhalten“ den Durchschnittssozialquotienten 110. Er weiß also theoretisch wohl, wie er sich verhalten müßte, kann dieses Wissen aber keineswegs praktisch im Umgang mit den Mitmenschen umsetzen. Er wird jetzt überall von seiner Umgebung akzeptiert, kennt sich bestens mit Computern aus und hilft den Studenten. Er spricht gut aber ungern und nur über Themen, die sein Fachgebiet betreffen, da kann er „richtige Vorträge halten“ (Mutter), sonst antwortet er nur mit „ja“, „nein“ oder „weiß nicht“. Dagegen kommuniziert er gern im Internet.

Ungewöhnlich für einen jungen Asperger-Autisten ist allerdings, daß er einen Arbeitsplatz als Medieninformatiker auf dem ersten Arbeitsmarkt anstrebt. Kehrer

(1989) fand nur selten einen autistischen Jugendlichen, der finanziell unabhängig leben konnte. Nun ist Willis hohe Intelligenz und seine Berufsausbildung allerdings keineswegs eine Garantie für Selbständigkeit. Jetzt lebt Willi teilweise selbständig in der Einliegerwohnung im Elternhaus, wird aber von der Mutter weiterhin versorgt und kommt zum Essen. Nach Einschätzung der Mutter wird er in einigen Bereichen immer auf Unterstützung angewiesen sein (z. B. in Haushaltsführung, Kleidung u. a. m.).

Von allen vorgestellten autistischen Kindern und Jugendlichen ist Willi der Intelligenteste. Auf ihn trifft in reinster Ausprägung die Klassifizierung Aspergers (1944) zu: eine Hypertrophie des Intellekts bei gleichzeitigen Defiziten im thymischen Bereich. Willi konnte aus diesen genetischen Präformierungen das Beste machen. Er ist strebsam und hat durch sein Können in seinem Fachgebiet ein gutes Selbstvertrauen entwickelt. Willis Schullaufbahn und Berufsausbildung ist auch für intelligente Asperger-Kinder sehr ungewöhnlich. Da er sprechen und schreiben kann, in seinem Fachgebiet kompetent ist und sich jetzt weitgehend unauffällig verhält, stellt ihm die Autorin für seinen vorgesehenen Beruf eine günstige Prognose aus.

Sven

Sven ist 9¾ Jahre alt.

Schule/Unterricht:

Sven besucht seit drei Jahren die Sonderschule für geistig Behinderte. Diese ist in je drei Jahre Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe gegliedert. Danach schließt sich die dreijährige Werkstufe an. Sven ist jetzt in einer „Klasse“ mit 6 geistig behinderten Kindern im Alter von 9 bis 12 Jahren. Diese werden von zwei Lehrerinnen und einer Praktikantin betreut. Sven ist das jüngste Kind der Gruppe. Eine Lehrkraft ist nur für ihn zuständig und beschäftigt sich fast ausschließlich mit ihm. Die anderen Kinder sind freundlich und aufgeschlossen, sozial zugewandt, schenken der Autorin Äpfel von ihrem Vesper und bieten ihr Farben zum Malen an. Sie sind weitgehend selbständig, können ihre Hände waschen, ihr Vesper holen, den Tisch decken, u. v. m. Sven schreibt gestützt und arbeitet mit der Buchstabentafel

und mit Bildkarten. Obgleich er sprechen kann, tut er es selten, meist nur in Erregung einzelne Wörter. Auch bei anderen Tätigkeiten braucht er Stütze. Beim Essen muß er stets ermahnt werden. Er kann ohne Hilfe nur schwer mit dem Besteck umgehen.

Im Bildhaften Gestalten ist die Aufgabe, Schneeflocken so fein wie möglich mit dem Pinsel auf blaues Papier zu malen. Sven kann nur mit geführter Hand Tupfen malen. Nach vier „Schneeflocken“ ist er überfordert, braucht Ermunterung, von welcher zu welcher Seite er den Pinsel führen soll, um eine Schneeflocke zu malen. Zwei Lehrkräfte sind nur mit ihm voll beschäftigt. Der Schneemann wird vorgezeichnet und Sven soll ihn nur ausmalen, aber seine Hand muß gestützt und auch die Bewegung von der Praktikantin ausgeführt werden. Er scheint sich aber zu freuen an dem Bild und schenkt es der Autorin (siehe Abbildung).



Schneemann (gestützt gemalt von Sven, Originalgröße Din A 4)

Auf die Frage „Was braucht der Schneemann?“ zeigt er auf der Buchstabentafel Stock und Hut, malt es aber nicht. Auf die Frage „Bist du fertig?“ deutet er auf „ja“. Die Kinder räumen ihren Platz auf und waschen die Pinsel aus, Sven beteiligt sich nicht. Die Kinder schauen auf den „Stundenplan“, welche Stunde folgt, aber Sven scheint das nicht zu interessieren, obgleich der Plan für die behinderten Kinder leicht verständlich ist. Der Stundenplan ist mit Bildkarten dargestellt, z. B. Turnen mit einem Ball, Morgenkreis mit Kinderköpfen im Kreis, Singen mit Kin-

dern mit geöffnetem Mund, Religion mit Kirche, Einkaufen mit gefülltem Einkaufswagen, Pause mit Apfel und Brot und zuletzt die Heimfahrt mit einem Bus. Auch sonst sind an den Türen Bildkarten, auf die die nichtsprechenden Kinder deuten können, um ihre Bedürfnisse und Wünsche anzumelden. Beim Tanzen im Kreis muß Sven festgehalten und gedreht werden, was die anderen Kinder mehr oder weniger sicher können, auch beim Klatschen und Hüpfen beteiligt er sich nicht.

In der Pause braucht Sven Begleitung, erst nach der Pause trinkt er mit seinem Trinkröhrchen ohne Problem. Sven braucht Sonderrechte, was die anderen Kinder aber akzeptieren. Er wischt z. B. seinen Platz nicht ab, was dann ohne Aufforderung ein anderes Kind für ihn macht. Im Singen beteiligt er sich nicht, obgleich er für sich einfache Tonfolgen singt. Unvermittelt beißt er die Praktikantin und muß deshalb eine Weile (mit Begleitung) aus dem Raum.

Die Kinder betrachten ein sogenanntes „Wimmelbild“, auf dem viele Personen, Tiere, Häuser u. a. m. zu sehen sind (siehe Abbildung). „Ich sehe was, was du nicht siehst“ macht allen Kindern außer Sven, der sich nicht beteiligt, großen Spaß. Mit Stütze wird ihm die Hand zu den erfragten Gegenständen geführt, er schlägt aber wieder den Arm auf die Tischkante und wirft sich dann auf den Boden. Die Lehrerin beruhigt ihn durch Kraulen.



„Wimmelbild“. Auf so einem Bild kann sich Sven kaum orientieren.

Verhalten:

Sven ist sehr auffällig. Er ist das einzige autistische Kind in der Klasse. Im Zeichnen paßt er nicht auf – holt sich nicht, wie die anderen Kinder, Farben und Pinsel, spielt aber mit den noch leeren Farbbechern, faßt die Lehrerin an der Hand, sucht immer Körperkontakt, dann sitzt er der Betreuerin auf den Schoß und schaut den anderen Kindern zu. Sven beteiligt sich an keiner Arbeit, lutscht am Finger, legt den Kopf auf den Tisch und ist müde. Die Kinder legen ihre Bilder zum Trocknen aus, aber Sven reagiert nicht. Beim Vesper schlägt er sich mehrmals schmerzhaft ins Gesicht und weint dann kurz. Jeder Bissen muß ihm angeboten werden, er schlägt mit der Hand auf den Tisch und wirft seinen Trinkbecher um. Da er sich hartnäckig mit dem Unterarm auf die Tischkante schlägt, muß er lederne Ärmelschienen angeschnallt bekommen, was er sich willig gefallen läßt, wirft sich auf den Boden, schlägt sich stark ins Gesicht und schreit dabei, der Kopf ist durch einen Helm geschützt. Zuweilen läuft er durchs Zimmer und legt sich auf den Boden. Die Betreuerin kniet zu ihm hin, bis er wieder aufstehen will. Die Kinder schauen auf dem Plan an der Wand nach, welche Stunde jetzt kommt. Sven scheint sich für nichts zu interessieren, unvermittelt kommt er zur Autorin und hält sie an der Hand, was den Schluß zuläßt, daß es ihm nicht um einen Kontakt mit einer bestimmten Person geht (die Autorin kennt er ja nicht), sondern nur darum, daß er gehalten wird und überhaupt mit jemand Kontakt hat.

Am Platz wirft er die Buchstabentafel weg, stampft, schreit und schlägt sich. Den leeren Trinkbeutel hält er fest und wirft ihn erst nach langem Überreden in den Abfalleimer. Als er längere Zeit bei der Praktikantin herumgetobt hat, sagt die Lehrerin bestimmt: „Hör jetzt auf zu toben.“ Dann sagt er: „Okay“, macht aber noch eine Weile weiter, dann hört er auf und singt. Dies zeigt, daß er die Aufforderung der Lehrerin verstanden hatte und auch, daß er sich bei ihr nicht so viel herausnehmen kann, wie bei der Praktikantin. Die Autorin fand Svens Verhalten sehr belastend, aber die Lehrkräfte versicherten ihr, daß es sich schon gegenüber früher deutlich gebessert habe, aber er die frühkindlichen Traumata nicht überwunden habe. Schnelle Fortschritte gibt es bei autistischen Kindern ohnehin nicht, aber bei Sven scheinen der Autorin auch langsame Fortschritte schon ein Erfolg, der bei Sven wohl noch lange auf sich warten läßt. In der fürsorglichen Umgebung ist der Junge jedoch gut aufgehoben.

Kommentar:

Obgleich schon im Krankenhaus das Jugendamt darüber verständigt wurde, daß Svens Mutter kaum eine Beziehung zu dem Kind entwickeln könnte, da sie sich nie um es kümmerte, schaltete sich das Jugendamt nicht ein. Deshalb bekam die Mutter das Kind nach einigen Wochen mit (Frühgeburt). Niemand von den Nachbarn wußte, daß ein Kind im Haus war. Sven wurde nie nach außen genommen und daheim ans Bett gefesselt. Als er drei Jahre alt war, schrie er so anhaltend, daß eine Nachbarin die Polizei anrief, es schreie ein Kind in der Wohnung, in der gar keines sei. Die Polizei dachte an Entführung, und da niemand öffnete, wurde die Tür aufgebrochen. Das Kind saß inmitten von Scherben auf dem Fußboden im ungeheizten Zimmer mit Geschwüren auf der Haut, verlaust und in schlechtem Gesundheitszustand. Erst jetzt, nach drei Jahren, wurde der Mutter das Sorgerecht entzogen. Sie kümmerte sich seither (seit 8 Jahren) nie mehr um das Kind. Die Pflegeeltern, welche sich sehr um Sven kümmern, haben außer ihm noch drei eigene Kinder. Mit drei Jahren besuchte er den normalen Kindergarten mit Begleiter. Als der Kindergarten die Kleingruppen auflöste und alle vier Gruppen zusammensetzte, war Sven restlos überfordert und begann mit Autoaggression. Diese steigerte sich so, daß er einen Helm und Armschienen tragen mußte und sich ins Gesicht schlug. Die Auflösung der Kleingruppe und die Konfrontation Svens mit vielen Kindern, sowie seine negative Reaktion auf diese Maßnahme beweist der Autorin wieder einmal deutlich, daß für autistische Kinder eine kleine Gruppe in überschaubarer Umwelt angemessener ist als eine größere, wie sie das Kind im normalen Kindergarten oder in der Regelschule vorfindet. Die Pflegemutter sagte, ohne ihre Aufmerksamkeit hätte er sich zu Tode gestürzt. Auch jetzt noch trägt Sven einen Schutzhelm und Armschienen im Unterricht. Daß er sich diese so willig anlegen läßt, mag daran liegen, daß er früher so lange gefesselt war und darin eine Gewohnheit sieht. Sven hatte einen Namen, der auf türkisch „Gewalt“ und „Pfeil“ heißt. Die Pflegeeltern gaben ihm deshalb einen anderen (der ironischerweise auch „Gewalt“, aber auch Kraft auf russisch heißt, was sie aber nicht wissen). Schon Svens Reaktion im Kindergarten zeigte, daß er Veränderungen nicht akzeptiert. Bereits damals hätte der Verdacht auf frühkindlichen Autismus geäußert werden können, aber tatsächlich wurde die Diagnose erst im Dezember 2002 gestellt, als Sven bereits über 9 Jahre alt war! Es ist in diesem Fall allerdings auch

schwierig zu unterscheiden, was in Svens Verhalten dem frühkindlichen Autismus und was der Deprivation in der frühen Kindheit zuzuordnen ist, denn selten findet sich ja eine solche Häufung hereditärer und milieureaktiver Faktoren, wie in Svens Fall. Tatsächlich hat Sven die Folgen dieser frühen psychischen Schädigung nicht überwunden. Die dauernde Suche nach Körperkontakt (er faßt z. B. die ihm unbekannte Autorin an der Hand) deutet ebenfalls auf frühe Verlassenheitsängste hin. Solche, im Unbewußten erlittene Traumata sind oft psychologisch nicht zu bearbeiten und die Betroffenen tragen lebenslang daran. Die Lehrkräfte versichern, daß sich Svens Verhalten in den drei Schuljahren merklich gebessert habe.

Auf eine schwere psychische Störung deutet auch hin, daß Sven – obgleich er eine aktive Sprache hat, oft tage- oder auch wochenlang in Mutismus verfällt. Wenn er spricht, hat er auch jetzt noch viel Echolalie, d. h., er wiederholt die an ihn gestellte Frage, ohne sie zu beantworten.

Die durchgeführten Therapien (Ergotherapie und Hörtraining) sind für Sven ausreichend, denn sprechen kann er ja, so daß er keine Logopädie braucht, wie die meisten Kinder mit frühkindlichem Autismus. In der Klinik schrie Sven in äußerster Panik „i will hoim“, was ein Beweis dafür ist, daß er den „Ich“-Begriff hatte. Svens Intelligenz läßt sich schwer einschätzen wegen des emotionalen Blocks, weil er kaum spricht und nur auf der Buchstabentafel wenige Wörter zeigt. Er schreibt gestützt und auch das geht mühsam. Da die anderen Kinder der Klasse in vielen Alltagsarbeiten selbständig sind, kann mindestens eine Lehrerin nur für Sven da sein, in manchen Stunden kümmern sich sogar zwei Lehrkräfte um ihn. Er verhält sich z. B. bei der Praktikantin ungebärdig, hört aber auf die Ermahnung der Lehrerin. Das ist ein Beweis dafür, daß er nicht nur zwanghaft reagieren muß, sondern daß er wenigstens zeitweise sein Verhalten steuern kann. Allerdings zeigt Sven außer den Aggressionen noch wenig Initiative. Im Unterricht zeigt er äußerste Passivität und extreme Explorationsunlust und braucht ständig äußeren Antrieb, dagegen scheint er nicht unter den Kindern zu leiden. Neben den anderen Therapien hat Sven Reittherapie, geht aber nur hin, wenn das Pferd im Freien läuft. Die Halle betritt er nicht und macht ein großes Geschrei. Sven ist in der Selbstbesorgung völlig unselbständig, kann zwar alleine essen, muß aber auch hier oft gestützt werden, geht nicht alleine auf die Toilette, muß Windeln tragen und zieht sich nicht selbst an. Positiv ist, daß er die Pflegeeltern mit Mama und

Papa anspricht und somit eine feste Beziehung aufgebaut hat. Die leibliche Mutter (obgleich am Ort wohnend) hält keinerlei Kontakt zu ihm. Dies kann in diesem Fall sogar günstig sein, weil er sonst zu beunruhigt werden könnte. Jetzt hat er eine festgefügte Umwelt und sein Tageslauf ist sowohl zu Hause, als auch in der Schule strukturiert. Dies akzeptiert Sven und er geht gerne in die Schule, ist sogar immer am 1. Ferientag besonders schwierig, weil jede Veränderung von ihm nur schwer verkraftet wird. Dies ist auch ein Grund dafür, warum die Pflegeeltern nicht – wie sie eigentlich wollten – auch einmal ohne Kinder weggehen oder in Urlaub fahren. Das Wissen, daß es dann wieder Rückschritte in Svens Verhalten gibt, hält sie davon ab. Die Pflegeeltern, besonders die Mutter, übernehmen eine große Aufgabe und Verantwortung, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Die Autorin besuchte Svens Schule zweimal und fand eine äußerst entspannte, wohltuende Atmosphäre vor, mit engagierten und kompetenten Lehrkräften und zufriedenen, und deshalb glücklichen Kindern. Für Sven könnte keine andere Schule geeigneter sein.

Auskunft der Pflegemutter:

Sven, 9¾ Jahre alt, ist das 4. von vier Kindern. Er kam als Frühgeburt mit frühkindlicher Hirnschädigung auf die Welt. Nach Angabe der Kindesmutter habe er mit 1 bis 2 Jahren gehen und sprechen gelernt. Er spricht jetzt aber mit vielen Echolalien.

Die leibliche Mutter habe das Kind mißhandelt und ständig ans Bett gefesselt. Mit drei Jahren wurde Sven verwahrlost entdeckt und der Mutter das Sorgerecht entzogen. Danach kam Sven vier Monate in eine Kinderklinik und danach zu der Pflegefamilie, bei der er jetzt seit 6 Jahren lebt.

Die Diagnose lautet: frühkindlicher Autismus mit massiver Autoaggression, geistige Behinderung, Deprivationssyndrom und wurde erst mit 9 Jahren gestellt.

Heute hat Sven eine aktive Sprache mit vielen Echolalien, aber er hat auch wieder längere Phasen von Sprachlosigkeit.

Seit sechs Jahren erhält er Ergotherapie und zwei Stunden Hörtraining. Seit zwei Jahren wird versucht, seine Autoaggression durch gluten- und milchfreie Nahrung zu beeinflussen.

Sven besuchte den örtlichen Kindergarten mit einem Zivildienstleistenden, danach wurde er mit sieben Jahren in die Sonderschule G eingeschult, die er nun in der 3. Klasse besucht.

Sven hat mit den Geschwistern Kontakt und gelegentlich mit den Kinder von Freunden der Eltern. Eigene Freunde hat er nicht und auch in der Freizeit keinen Umgang mit Klassenkameraden. Sven liebt Musik und hat eine Trommel, ansonsten befaßt er sich mit Werkzeugen. Wenn jemand krank ist, reagiert Sven irritiert und bezieht die Krankheit auf sich selbst.

Er kann jetzt Blickkontakt herstellen und duldet auch Körperkontakt. Die Mutter hofft, daß er mehr Selbstvertrauen gewinnt, seine Ängste überwindet und später einmal in einer betreuten Werkstatt arbeiten kann.

Auskünfte der Lehrkräfte:

Die Autorin befragte zwei Lehrerinnen und eine Praktikantin. Alle machten die gleichen Angaben. Sven interagiert je nach seinem Belieben mit den Lehrkräften. Er kommuniziert auch mit Mitschülern und wird als integriert beschrieben. Nach Einschätzung der Lehrkräfte ist Sven in der richtigen Schule, sie fühlen sich kaum durch ihn gestört. Allerdings bemerkt eine Lehrerin, „daß das von der jeweiligen Lernsituation und den jeweils unterrichtenden Lehrern stark abhängig ist“. Sven ist sehr auf ein beständiges Umfeld angewiesen – Änderungen, wie neue Klassenzimmer u. a., mag er nicht, über einen möglichen weiteren Schulverlauf lasse sich heute noch keine Angabe machen.

Jörg und Joachim

Jörg und Joachim sind eineiige Zwillinge und stammen aus einer Akademikerfamilie.

Sie kamen zum normalen Zeitpunkt mit gutem Geburtsgewicht zur Welt. Jetzt sind sie 18 Jahre alt, hochgewachsen, aber dennoch kräftig. Sie haben einen 10 Jahre älteren Bruder.

Beide lernten mit 20 Monaten gehen. Die Sprachentwicklung war zunächst nur wenig verzögert, aber beide sprachen nur die Wörter „Mama, Papa, Bias (Tobias),

Ball, Bahn,“ weshalb die Mutter zuerst diese Auffälligkeit registrierte. Im Alter von vier Jahren wurde die Diagnose Asperger-Autismus gestellt, während die Ärzte vorher eher eine Langsamentwicklung annahmen. Die Kinder besuchten den öffentlichen Kindergarten, wo sie nicht störend auffielen und still für sich blieben.

Therapien:

Im Kleinkindalter erhielten die Knaben Physiotherapie wegen der verzögerten motorischen Entwicklung und Hörtherapie nach der Tomatis-Methode, da sie nur wenige Wörter sprachen. Reittherapie wurde von den Eltern privat ermöglicht. Seit der Einschulung erhielten sie keine Therapien mehr.

Schule:

Jörg und Joachim kamen altersgemäß in die Sonderschule für Hörgeschädigte und zwar zunächst in getrennte Klassen. Da sie aber dort noch verschlossener waren, führte man sie wieder zusammen. Nach sechs Jahren in der Hörgeschädigten-schule wechselten sie als Klassenbeste gleich ins Gymnasium, das sie jetzt in der 12. Klasse besuchen mit dem Ziel, das Abitur zu machen. Die Intelligenz wurde nicht in Tests gemessen, ist aber hoch, wie ihre schulische Leistung mit guten Noten zeigt.

In der zweiten Hälfte der vierten Grundschulklasse nahm die Lehrerin im Einzelunterricht bereits den Stoff der fünften Klasse mit ihnen durch. So konnten die Knaben ein Schuljahr überspringen und kamen von der vierten gleich in die sechste Klasse. Jeder Junge hatte einen eigenen Begleiter, aber ab der 10. Klasse wollten sie keinen Stützlehrer mehr.

Neben dem vollen Unterrichtpensum (alle Fächer außer Sport), haben Jörg und Joachim noch den Leistungskurs Deutsch belegt.

Sie schreiben im Unterricht nichts mit und behalten den Stoff weitgehend im Gedächtnis, außerdem kopiert ihnen ein Mitschüler seine Aufschriebe, die sie dann zu Hause durcharbeiten. Die Hausaufgaben fertigen sie am Computer, zunächst gestützt von der Mutter. Jetzt muß die Mutter nur noch neben ihnen sitzen, aber sie stützt sie nicht mehr. Die fertigen Arbeiten werden ausgedruckt und kommen in einen Ordner. Bei Klassenarbeiten geht die Mutter mit zur Schule, wo sie zwischen den Knaben sitzt und sie abwechselnd beim Schreiben mit dem Computer

stützt. Die Texte und Lösungen werden auf einer Diskette gespeichert, die dann abgegeben und vom Lehrer bewertet wird. Jörg und Joachim bleiben während der Klausuren im Klassenzimmer und werden auch in der vorgegebenen Zeit fertig.

Beide nahmen mit eigenen Gedichten an einem Literaturwettbewerb teil, und Jörg erhielt einen Preis und Joachim eine Anerkennung.¹

Zu keiner Zeit wurden die Knaben von den Mitschülern „gemobbt“. Beide fahren nach ausreichendem Training mit einer Lehrerin jetzt allein mit dem Fahrrad zur Schule, auch über verkehrsreiche Straßen mit Ampeln und Verkehrskreiseln. Das beweist, daß sie selbständig ein großes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration aufbringen können.

Das Ziel von Jörg und Joachim ist nach dem Abitur zu studieren, sie nennen Philosophie und Geschichte. Bereits jetzt gehen sie mit einem Studenten in der Freizeit in die Universität zu Vorlesungen.

Lehrer:

In der Hörgeschädigtenschule hatten die Knaben einfühlsame Lehrerinnen, die sie stützten. Im Gymnasium bemühten sich die Lehrer auch zunächst sehr um die Jungen, da diese jedoch nicht mehr schrieben (sie lehnten von sich aus eine Stützpersion ab), und auch nicht sprechen, war von Lehrerseite kein Kontakt möglich. Deshalb waren manche der Meinung, daß es schwierig sei, die Motivation zu erhalten, wenn man den Schüler nicht in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen könne. Einer äußerte auch, man habe vier Jahre „experimentiert“, aber der Erfolg sei ausgeblieben, es gelinge nicht, sich in die Denkstruktur der Jungen einzufühlen, und sie sollten das Abitur ja nicht „nachgeworfen“ bekommen. Manche bezweifelten auch, ob Jörg und Joachim das Abitur machen könnten, weshalb man ihnen nur noch einen Gastschülerstatus zuerkennen wollte. Die Jungen wissen allerdings genau, daß sie das Abitur machen wollen. Durch Umzug kamen die Knaben in eine Gesamtschule, wo sie von Lehrern und Mitschülern gleich akzeptiert waren. Sie belegen dort auch alle Fächer außer Sport. Die 11. Klasse schlossen sie als Klassenbeste ab. Die Mutter muß bei Klassenarbeiten nur noch dabei sitzen, also ohne Berührung „stützen“, und sie hofft, daß die Jungen bald auch auf diese psychische Stütze verzichten können. In der neuen Schule sind auch die

¹ Lyrikpreis im Jugendliteraturwettbewerb des Landes Brandenburg.

Lehrer zuversichtlich, daß Jörg und Joachim das Abitur ablegen und später studieren können.

Gewohnheiten und Stereotypen:

Schon als Zweijährige wollten die Knaben immer die Brandenburgischen Konzerte von Bach hören, so daß die Eltern meinten, diese Gewohnheit höre nicht mehr auf.

Beim Essen werden scharfe und deftige Speisen bevorzugt, aber eigentlich essen sie alles, am liebsten Salat. Zum Frühstück muß immer dieselbe Auflage aufs Brot: Frischkäse, Tatar, Salami. Stereotypen haben beide Knaben aus der Kinderzeit beibehalten. Joachim nimmt einen kleinen Ball in der Hosentasche mit in die Schule und Jörg einen Stoffesel, der auf dem Tisch stehen muß.

Motorik:

Motorisch sind die Knaben nicht grundsätzlich ungeschickt, sie können z. B. gewandt radfahren, schwimmen und rudern. Tätigkeiten, die feinmotorische Fähigkeiten erfordern, z. B. Basteln, können aber nicht ausgeführt werden.

Emotionen:

Jörg und Joachim können sich in andere Menschen ein wenig einfühlen, sie nehmen Anteil, wenn jemand krank ist. Körperkontakt lassen sie zu, vermeiden aber den Blickkontakt, und wenn er dennoch zustandekommt, ist er nur kurz und nicht intensiv. Die Knaben sind gegen Fremde nicht aggressiv, lassen aber ihre Wut gegenseitig aneinander aus, indem sie den Zwillingbruder schütteln. Wenn sie sich selten einmal einem Mitschüler annähern, kommt keine Beziehung zustande, der Schulkamerad kann nichts mit ihnen anfangen, es gibt ja kein Gespräch. Dasselbe trifft auch zu, wenn einmal ein Mitschüler Kontakt mit ihnen aufnehmen will, auch hier bleibt es beim kurzen Annäherungsversuch.

Freunde:

Jörg und Joachim haben im Zwillingbruder einen Kameraden und sind mit ihm und mit sich selbst völlig zufrieden. In der Schule, und zwar in allen Schulen, die sie besuchten, waren und sind sie von den Klassenkameraden akzeptiert, aber echte Freundschaften gibt es nicht. Wenn sich ein Kind annähert, erfährt es keine

Resonanz, und weil das „feed-back“ von den Zwillingen fehlt, unterbleiben auch schnell die Kontaktversuche. Wenn die Knaben einen Mitschüler auf der Straße treffen, werden sie von ihm freudig begrüßt und die beiden winken und grüßen zurück. Mehr Kontakte gibt es dabei auch hier nicht.

Beide Knaben suchen aber dennoch Kontakt im Internet. Es scheint, daß autistischen Kindern die Unterhaltung per Distanz die ihnen gemäße Form der Kommunikation ist, da alle intelligenten autistischen Kinder, die die Autorin kennt, diesen Weg der Kontaktaufnahme wählen.

In der Freizeit fahren die Knaben mit dem Rad oder hören klassische Musik, was sie schon in der Kindheit taten.

Erziehung:

Bei der Erziehung geht die Mutter konsequent vor, sie sagt, daß die Disziplin wichtig für die Jungen sei, „aber von einem Fremden würden sie sie nie annehmen“. Sie schimpft auch mit den Söhnen, wenn sie dazu Anlaß geben, und sie sagt, sie wolle ihnen absichtlich nicht alles aus dem Weg räumen, damit sie lernen, auch mit Schwierigkeiten konfrontiert und mit ihnen fertig zu werden. Dabei traut sie ihnen viel zu und erreichte dadurch, daß die Knaben sich weitgehend sozial integriert haben und auch Veränderungen akzeptieren (Reisen, andere Orte und Unterkünfte, Umzug, Schulwechsel). Die Mutter begann schon im Kindesalter die Knaben zu stützen, weshalb sie heute noch ihre Gegenwart beim Schreiben brauchen, auch wenn sie ohne Stütze schreiben. Schon früh fiel ihr die überdurchschnittliche Intelligenz der Kinder auf. Sie sagte der Autorin, daß sie einmal ein weißes Blatt auf den Tisch gelegt, Jörg einen Stift in die Hand gegeben und ihn zu schreiben aufgefordert habe. Sie stützte ihn dabei am Arm, und er schrieb tatsächlich in Druckschrift. Beide Knaben hatten sich das Schreiben irgendwie selbst beigebracht und schreiben nun in Druck- und Schreibschrift mit kleinen Buchstaben. Sie hatten gwm. den Schreibvorgang im Kopf, aber erst als sie gestützt wurden, konnten sie ihre Fertigkeit zeigen. Dasselbe gilt für Multiplizieren und Dividieren, das sie von alleine konnten. Die Mutter zeigt den Zwillingen auch wenn sie traurig oder verstimmt ist, damit sie auf die Befindlichkeiten anderer aufmerksam werden, was längst nicht bei allen autistischen Kindern der Fall ist, bei Jörg und Joachim aber gelang, wie sich bei Krankheit eines Familienmitgliedes zeigt, wenn sie mitleiden. Das ist für autistische Kinder ein ganz großer Entwicklungs-

schritt, da viele die Personen wie Sachen betrachten und weder Mitleid noch Mitfreude zeigen. Die Fortschritte, die die Knaben gemacht haben, sind zu einem großen Teil der konsequenten Erziehungshaltung der Mutter zu verdanken. Jetzt will sie intensiv darauf hinwirken, daß sie ohne sie „klarkommen sollen“.

Kommentar:

Jörg und Joachim zeigen eine milde Form des Autismus, sonst könnten sie nicht ohne Begleitung Schulweg und Unterricht bewältigen. Andererseits sind aber autistypische Symptome nicht zu übersehen. Jörg spricht zwar einzelne Wörter und Joachim einige kurze Sätze, aber eine Kommunikation ist nicht möglich. Die feinmotorische Ungeschicklichkeit sowie die weitgehende Vermeidung des Blickkontakts sind eindeutige Autismus-Indikatoren, wie auch die Tatsache, daß die Knaben keine Freunde haben. Die hohe Intelligenz spricht ebenfalls für eine autistische Psychopathie (Asperger). Dennoch ist sie auch bei autistischen Kindern in dieser Form nicht häufig (Klasse übersprungen, Besuch der Universität in der Freizeit, „Gespräche“ im Internet mit eigener E-mail-Adresse). Außerdem sind die Knaben relativ belastbar, denn sie können das volle Unterrichtspensum erfüllen und leiden nicht unter häufigem Lehrerwechsel. Auch im Urlaub stört sie die fremde Umgebung nicht (Orte, Hotels). Sie unterscheiden sich dadurch sehr von „Kernautisten“, die weniger Unterrichtsstunden haben und durch Veränderungen sehr irritiert sind (Heimwehreaktion) und statt eines Zeugnisses oft nur eine Bescheinigung darüber erhalten, welche Stunden (Fächer) sie besuchten. Ungeöhnlich ist auch, daß Jörg und Joachim nicht wie sonst die autistischen Kinder langsam im Nebenraum, sondern im Klassenzimmer die Klausuren schreiben und zwar in der vorgegebenen Zeit, so daß sie den ihnen zustehenden „Nachteilsausgleich“ gar nicht in Anspruch nehmen müssen. Die Mutter bezeichnet sie deshalb auch als „pflegeleicht“.

Jörg und Joachim haben eine besondere sprachliche Begabung, die sogar über dem Durchschnitt der Altersgruppe liegt, was nach Tramer (1949) als eine „absolute Begabung“ zu bezeichnen ist. Bereits mit 15 Jahren haben sie Gedichte verfaßt, die veröffentlicht sind. Allerdings führen sie auch dadurch eine distanzierte Kommunikation mit der Welt wie auch in den Internet-„Gesprächen“. In den Gedichten finden sich lyrische Passagen, wobei sich nicht erkennen läßt, ob es sich um Neologismen handelt oder um bewußt eingesetzte Klangmalereien: „zum-

sarum fadimo asiso ... erimo falima suasa“ (Jörg), „Tukasu und samiku ... erami und saki“ (Joachim). Wie viele Autisten sind auch Jörg und Joachim musikalisch, auch wenn sie sich weigerten ein Instrument zu lernen, was auch mit der feinmotorischen Ungeschicklichkeit zusammenhängen kann. Mit 2 Jahren hörten sie intensiv Bach-Musik und Jörg schrieb darüber 15jährig, daß sich ihm (ihnen) durch das Hören „neue seheindrücke“ ergaben, die sie mit der Musik verbinden konnten. Auch die Mutter von Jörg und Joachim machte die für die Autorin wiederholt von mancher Mutter gehörte Aussage, daß sie sich um den jeweiligen Schulbesuch des Kindes hätte selbst kümmern müssen. Allerdings fand diese Mutter auch unterstützende Lehrer.

Die Autorin hält es durchaus für möglich, daß das angestrebte Hochschulstudium von beiden Knaben absolviert werden kann. Ihre für Autisten ungewöhnliche Belastbarkeit und Strebsamkeit und nicht zuletzt die hohe Intelligenz sprechen dafür. Allerdings lassen sich trotz relativ guter sozialer Anpassung die autistischen Belastungen nicht negieren. Sollten die Zwillinge eine Berufstätigkeit aufnehmen können, werden sie wohl dennoch weiterhin der Betreuung bedürfen. Ein vollständig selbständiges Leben wird ihnen nicht möglich sein, aber dennoch ein erfülltes.

Die Autorin gibt Jörg und Joachim eine günstige Prognose.

Peter

Peter ist das erste von zwei Kindern. In der Familie liegt eine hohe Belastung, sowohl in der väterlichen, als auch in der mütterlichen Linie vor. Der Bruder der Mutter ist schizophren, ebenso der Großvater des Vaters.

Mit 18 Monaten fiel der Mutter das eigenartige Verhalten des Kindes auf. Mit 13 Monaten lernte Peter gehen und mit 16 Monaten sprechen. Er sprach bis 3;10 Jahre, danach kein Wort mehr, bis heute. Mit 5 Jahren wurde die Diagnose „Frühkindlicher Autismus“ gestellt. Das Kind bekam Verhaltenstherapie, Gehirnstimulation (durch optische und akustische Reize, Bilder und Töne). Zunächst besuchte er den örtlichen Kindergarten bis 4 Jahre, dann den der Lebenshilfe. Peter wurde mit 7;3 Jahre eingeschult in die Sonderschule für Geistigbehinderte, die er drei Jahre lang besuchte mit stundenweiser Eingliederung in die Regelschule. Seit 2½

Jahren besucht er eine Regionalschule (mit Realschulzug). Die Initiative der Umschulung aus der Sonderschule G ging allein von der Mutter aus. Peter hat Kontakt mit der Familie, mit der Sozialpädagogin, der Schulbegleitung und einem Mädchen. Beim Essen bevorzugt Peter scharfe Speisen, aber keine Nudelgerichte. Wenn jemand krank ist, nimmt Peter keinen Anteil. Er kann Blickkontakt herstellen und vermeidet Körperkontakt nicht. Die Mutter meint, Peter könne später einen Beruf ergreifen, bei dem er mit Tieren arbeiten könne.

Peter wurde von der Autorin dreimal besucht im Alter von 12 und 13 Jahren. Außerdem kennt sie ihn und die Mutter privat. Sie beschreibt dieses Kind besonders ausführlich, um den schulischen Werdegang eines autistischen Schülers von der Sonderschule G bis in die Regelklasse eines Realschulzuges (Gesamtschule), sowie sein Verhalten aufzuzeigen. Auf Peter treffen die von Kanner beschriebenen Autismusmerkmale vollkommen zu: Soziale Isolation und der Drang nach Erhaltung von Gleichförmigkeit (Eisenberg und Kanner, 1956). Auch Rutter (1978) erwähnt eine Verzögerung der sprachlichen Entwicklung und Auffälligkeiten im Sprachgebrauch. Peter spricht seit neun Jahren kein Wort mehr und die Autorin kann die Diagnose „frühkindlicher Autismus“ bestätigen (was sie nicht in jedem, von ihr beobachteten Fall kann). Frühere Tests ergaben bei Peter eine leicht geminderte Intelligenz, aber ein Intelligenztest würde ihn wegen mangelnder Sprache und Kooperationsmöglichkeit als geistig behindert ausweisen.

Zuerst besuchte Peter den kommunalen Kindergarten und die Mutter dachte, es sei in Ordnung, weil die Erzieherin sagte, er falle nicht auf und es gehe gut mit ihm, er sage nur: „Mama kommt bald“. Zu dieser Zeit hat Peter etwa 100 Wörter gesprochen, ab vier Jahren überhaupt nicht mehr. Mit 5 Jahren kam Peter in den Sonderkindergarten der Lebenshilfe. Auch hier war er isoliert. Mit 7;3 Jahren kam er in die Sonderschule G, die er drei Jahre lang besuchte.

Auf Betreiben der Mutter besuchte Peter in der 2. Klasse zwei Stunden Heimatkunde mit Schulbegleitung in der Regelschule und zwei Stunden Einzelförderung bei der Psychologin. In der 3. Klasse besuchte er von der Sonderschule G aus 2 x 2 Stunden eine Grundschulklasse in Rechnen und Deutsch und hatte zwei Stunden Einzelförderung bei der Psychologin. In der 4. Klasse besuchte er mit einer Sonderpädagogin fast den ganzen Unterricht. In der 5. Klasse besuchte er mit einer Referendarin den gesamten Unterricht einer Regionalschule außer Musik und Re-

ligion. Dieser Schulbesuch wurde vom Schulamt auf Probe genehmigt, Peter blieb offiziell noch Schüler der Sonderschule G.

Diese vielen Wechsel bedeuten, daß das Kind in keiner Klasse zugehörig war. In der 6. Klasse wurde Peter versuchsweise ganz in die Gesamtschule (mit Realschulzug) überwiesen. Die Klasse hat 22 Schüler, darunter auch ein schwerbehindertes Mädchen im Rollstuhl und zwei ausländische Kinder, vier sogenannte „schwierige Kinder“ nehmen Ritalin (Methylphenidat). Peter hatte zuerst zwei Stunden montags und drei Stunden donnerstags eine Sonderschullehrerin als Begleitung, die übrige Zeit eine Sozialarbeiterin. Die Autorin findet nicht nur den räumlichen Wechsel, den Peter ab der 2. Klasse mitmachen mußte, bedenklich, denn gerade ein autistisches Kind leidet darunter (Veränderungsangst), sondern auch den personalen. Die Stunden der Sonderpädagogin wurden dann alle auf den Montag gelegt, so daß Peter die restliche Woche nur noch mit der Sozialarbeiterin im Unterricht zusammen ist.

Auskünfte der Lehrer:

Die Autorin befragte drei Pädagogen von Peter. Zwei sagen, Peter sei integriert, nur die Klassenlehrerin meint, er sei „nur dabei“ aber nicht integriert. Auf die Frage, ob er mit Lehrkräften interagiere, antwortet nur der Mathematiklehrer mit ja (die Autorin konnte dies in seinen Stunden allerdings ebensowenig feststellen, wie in allen anderen Fächern). Er meint auch, Peter interagiere mit Mitschülern, was zwei Lehrkräfte verneinen. Ob sich das Kind in der richtigen Schule befinde wird einmal mit „ja“, einmal mit „ja und nein“ und einmal mit „eine Spezialschule für Autisten wäre geeigneter“ beantwortet.

Die lärmende Symptomatik stört angeblich alle kaum (tatsächlich fühlte sich aber eine Lehrerin sehr gestört). Die Frage, ob die Leistung bewertet werden könne, wird mit „ja“, mit „nein, nur in Mathematik“ und mit „ja und nein“ beantwortet.

Die Frage, ob eine weiterführende Schule eventuell ein Hochschulbesuch für möglich gehalten wird, beantworten zwei Lehrkräfte mit „nicht zu beurteilen“ und eine mit „nein“. Interessant ist, daß der Lehrer des Faches, in dem Peter gut ist (Mathematik) auch die anderen – Peters Verhalten betreffenden – Fragen günstiger beurteilt, als die anderen Lehrkräfte, obgleich Peter auch in seinen Stunden weder mit ihm, noch mit den Mitschülern interagierte.

Unterricht in der 6. Klasse:

Peter kann lesen und rechnet bis 1000, aber nur am Computer. Bei Klassenarbeiten ist er mit der Schulbegleitung allein im Nebenraum und macht sie dort. Geometrie kann er nicht, ist im Rechnen jedoch gut und bekommt außer in Religion, Musik und Deutsch ein Zeugnis. Da er nicht spricht, ist die Leistung in Deutsch nicht feststellbar. Peter wächst zweisprachig auf und hat deshalb in Englisch die Note „2“, in Mathematik sogar die Note „1“, in Gesellschaftslehre „2“ und in Biologie „3“. In Sport macht er in der 6. Klasse nicht mit, springt für sich allein auf dem Trampolin. Peter nimmt an keiner Arbeitsgemeinschaft teil. Zum Zeugnis wird ein Beiblatt geheftet, daß er über PC schreibt und für mündliche Leistung keine Beurteilung möglich ist. Dafür erhält er eine Beurteilung in Verhalten.

Es wird versucht, Peter ohne Stütze schreiben zu lassen, was noch nicht gelingt. Nach jedem Buchstaben muß die Betreuerin Peters Arm wieder zurücknehmen, da er sonst zu nahe über den Tasten bleibt und die Buchstabenfolge verwechselt. Die Betreuerin achtet darauf, daß er nicht durch sie beeinflußt wird beim Schreiben. Wenn er z. B. „Haus“ geschrieben hat, darf sie nicht aufhören zu stützen, da sie nicht weiß, ob er vielleicht „Haustüre“ schreiben will.

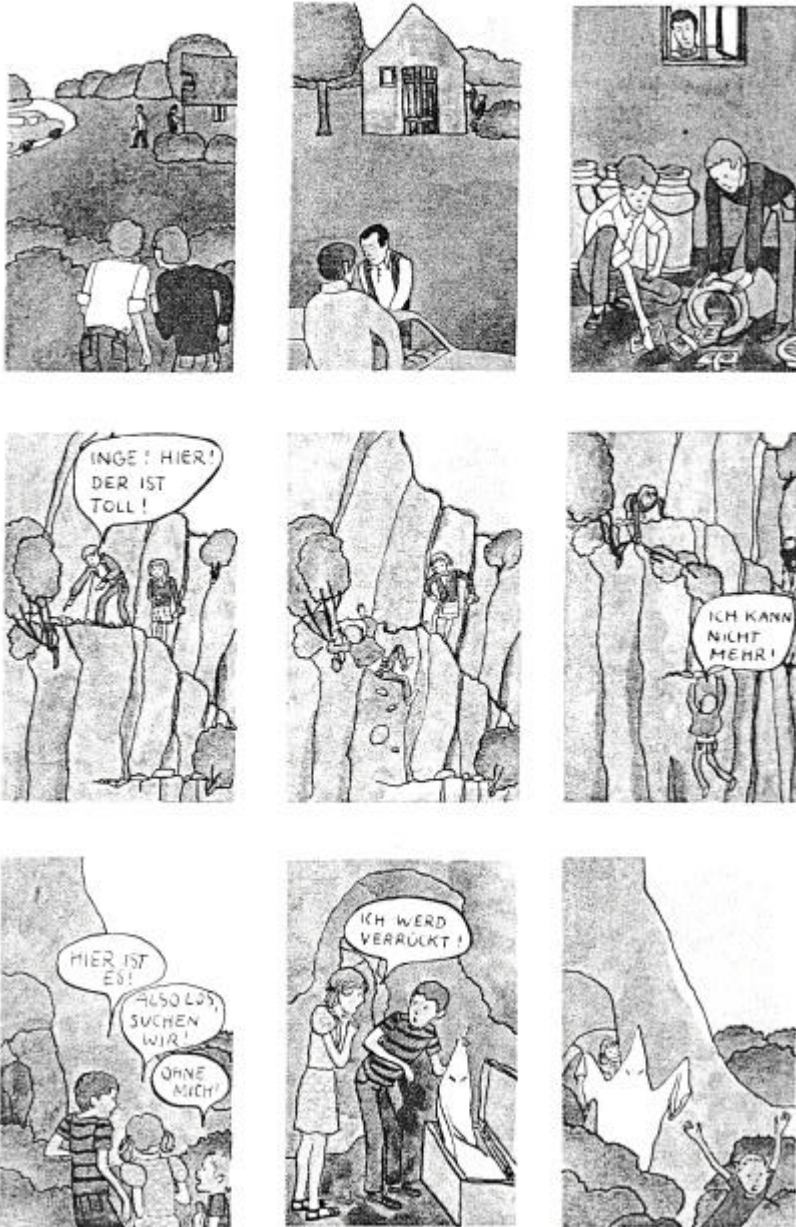
Peter wird jetzt noch an Hand und Ellenbogen beim Tippen gestützt. Alle schriftlichen Überprüfungen werden mit FC geschrieben oder durch multiple choice Wortkarten gezeigt, wozu er keine Stütze braucht. Eine mündliche Überprüfung ist nicht möglich, da Peter nicht spricht, er versteht jedoch, was die anderen sagen. In Deutsch hat er beim Formulieren von Texten große Schwierigkeiten, er kann keine korrekte Satzkonstruktionen tippen, nur Einzelwörter. Bei Aufsätzen gibt ihm die Lehrerin eine Reihe von Wörtern vor, aus denen er dann mit der Hilfe der Betreuerin sinnvolle Sätze machen soll. Peter kann keine spontanen Handlungsabläufe einleiten, die Begleiterin muß ihn durch verbale oder optische Strukturierungshilfen zum Handeln veranlassen, was aber selten gelingt. Sie übt mit ihm, ein Buch aufzuschlagen oder eine Schere zu benutzen, in kleinen mühsamen Schritten.

Die Betreuerin läßt ihn anhand von Wortkarten wählen, ob er Diktat tippen, Fragen beantworten oder Mitteilungen an sie (oder an die Lehrer) über seine Befindlichkeit machen will. Auf konkrete Fragen muß Peter klare Antworten tippen, d. h. er muß sich sehr konzentrieren. Beim Diktat nimmt die Betreuerin die Karten und diktiert nur Wörter, manchmal auch die Buchstaben, z. B. B – a – u – m und

Peter „schreibt“ das Wort gestützt. Wählt er die Fragen, muß er sie gezielt beantworten: „welcher Wochentag ist heute“, „wie alt bist du“.

Gerne hat Peter zweimal wöchentlich freies Malen. Er malt gestützt auf DIN-A-4-Blättern. Seine Bilder sind meist in grün-braunen Tönen gehalten, und er gibt ihnen Titel. Für den Betrachter läßt sich gegenständlich nichts erkennen (siehe Bildanhang), die Betreuerin schreibt die Titel darunter, die Peter im Communicator tippt, z. B. „vor Kummer ist kein Tag geschützt“, „Regenleben“, „Grüner Rauch“, „Rest aus Täuschung“, „Grünes Blatt des ruhigen Wesens“.

In der 6. Klasse hat Peter 26 Stunden Unterricht und zusätzlich eine Förderstunde mit der Sonderschulpädagogin, mit der er auch Kommunikation auf dem Lightwriter (Communicator) pflegt und eine Hausaufgabenförderstunde mit der Sozialpädagogin. Es ist also ein sehr umfangreiches Pensum, das er zu bewältigen hat. Peter hat unverändert Schwierigkeiten damit, auf die Lehrer zu achten, nur kurzzeitig paßt er auf. Aufforderungen der Lehrkräfte bezieht er nicht auf sich, die Schulbegleiterin muß ihm alles erklären. Es wird z. B. ein Blatt mit drei Bilder Geschichten ausgeteilt. Die erste Aufgabe ist, die richtige Reihenfolge der Bilder zu finden, was Peter erst nach Aufklärung durch die Betreuerin gelingt, außerdem sollen die Kinder beschreiben, was man auf den Bildern sieht und was in der jeweiligen Geschichte geschieht (siehe Abbildung).



Bildergeschichten, die in dieser Form für Peter zu unübersichtlich sind

Die Betreuerin vergrößert für Peter ein Blatt und faltet es so, daß Peter nur eine Geschichte sieht, damit er nicht alle Bilder der anderen Geschichten anschauen kann und sich auf diese eine Geschichte konzentrieren muß. Durch das Vergrößern der Bilder, das in einem anderen Raum stattfindet, verliert Peter wieder viel Unterrichtszeit, er begleitet die Betreuerin fast immer (wenn sie einmal ohne ihn das Zimmer verläßt, geht er im Klassenzimmer herum oder stellt sich hinter ein Kind). Die weitere Aufgabe lautet, Namen für die Kinder und eine Überschrift für die Geschichte zu finden. Die Betreuerin muß ausführlich erklären. Peter fühlt sich von den an alle Kinder gerichteten Aufforderungen wieder nicht angespro-

chen. Er schreibt die Namen, die er den Kindern geben will: Rolf, Tamara. Die Geschichte soll in kleinen Gruppen geschrieben werden, aber kein Kind setzt sich spontan zu Peter. Ein Mädchen setzt sich nach Aufforderung der Lehrerin zu ihm und fragt, ob er die Namen finden will und er schreibt „ja“. Peter nimmt kaum Notiz von dem Mädchen, das allein den Aufsatz schreibt. In der ganzen Stunde schreibt Peter nur die Überschrift: „Rolf und Tamara finden Höhle“. Die anderen Kinder schreiben in dieser Zeit den ganzen Aufsatz.

Im Förderkurs ist Peter allein mit der Betreuerin in einem separaten Zimmer. Zuerst darf er eine Viertelstunde frühstücken und sich entspannen, dann wird die Bildergeschichte durchgearbeitet. Satz für Satz wird durch Fragen erarbeitet – wo sind Rolf und Tamara – was suchen sie – was finden sie – wer hat Angst? Auf jede Frage schreibt Peter ein Wort, keinen Satz, aber er beweist damit doch, daß er die Geschichte verstanden hat. Im Aufsatz werden auch Bilder gezeigt und gefragt – was war vorher – nachher – z. B. ein Junge ist mit dem Wagen umgefallen – vorher ist er heruntergefahren – nachher tut der Fuß weh. Es soll dabei die Vorstellungskraft geschult werden. Peter schreibt jedoch keine vollständigen Sätze, z. B. nur „Fuß“ oder „Fuß weh“.

Durch die sehr langsame Arbeitsweise verliert Peter viel Unterrichtszeit, denn in dieser Stunde hat die Klasse z. B. Lesen. Ein selbständiges Arbeiten, wie es von den Kindern in der Deutschstunde verlangt war, kann von Peter nicht erwartet werden. Er brauchte also die doppelte Zeit, die der Klasse für diese Aufgabe vorgegeben war, um wenige erfragte Sätze zu beantworten mit Hilfe des Communicators. Im Rechnen wird eine Zahl angegeben und gefragt, ob sie stimmen kann, wenn jedes Kind 9 € bezahlt. Peter schreibt „mit 9 multiplizieren“ (es müßte aber „durch 9 teilen“ heißen), aber daß etwas mit 9 zu machen ist, erkannte er.

Im Sport hüpfte er auf dem Trampolin und beteiligte sich an keinen Übungen, bei Völkerball geht er an der Sprossenwand entlang.

In der Gesellschaftslehre heißt das Thema: „Leben im alten Ägypten“. Peter beteiligt sich nicht, er meldet sich überhaupt in keiner Stunde, er ist müde oder desinteressiert. Er räkelt sich auf dem Stuhl, fährt sich immer wieder mit der Hand durchs Haar, legt dann den Kopf auf den Tisch und scheint völlig überfordert zu sein. Gelesen wird „In der Cheopspyramide haben sie ein Grab entdeckt und noch heute beten die Menschen für die aus der Welt Geschiedenen“. Ein Junge fragt: „Warum wird denn für die Geschiedenen gebetet?“, was allgemeine Heiterkeit

auslöst, Peter erfaßt nichts davon. Die Lehrerin sagt, daß in Ägypten schon die 13jährigen verheiratet wurden und verweist auf ein Bild im Buch. Die Kinder stellen nun fest, wer von ihnen bereits verheiratet wäre, was Gelächter und große Heiterkeit bei ihnen hervorruft, Peter verzieht keine Miene und ist völlig unbeteiligt. Die Autorin meint, daß er die Situation überhaupt nicht erfaßt hat. Als ein Besuch in einer Moschee angekündigt wird, sagt die Lehrerin, daß man nicht mit bloßen Armen und Beinen kommen dürfe und ein Mädchen sagt, „nabelfrei auch nicht“. Alle lachen und zählen weitere Verbote auf – kein Bikini, keine Bermuda Shorts, usw. Peter ist völlig unbeteiligt und apathisch. Keine lustige Situation erfaßt er, weder Freude, Schadenfreude (ein wilder Junge rennt gegen die Tür), noch Mitleid (ein Kind verstaucht sich im Sport den Fuß). Er bleibt egozentrisch in seiner autistischen Welt und nimmt keine Reaktion der Klasse auf, vielleicht nimmt er die Kinder kaum wahr. Vielleicht ignoriert er sie so, wie diese eigentlich auch ihn ignorieren. Sie fühlen sich nicht durch ihn gestört, aber sie interagieren auch nicht oder nur selten mit ihm, z. B. hebt ein Mädchen sein Rechenbuch auf, aber von Peter kommt kein Dank und keine Reaktion.

Kurzzeitig fährt Peter den Text mit dem Farbstift nach, dann ist er wieder unkonzentriert und schaut in die Luft, schnieft und grimassiert und muß den Raum verlassen. Nach der Pause kommt er allein herauf, vorher mußte ihn die Betreuerin holen, was jetzt selten vorkommt.

Unterricht in der 7. Klasse:

Im Sport muß Peter oftmals aufgefordert werden, die Schuhe aus- und die Turnschuhe anzuziehen, was nur mit Hilfe der Betreuerin gelingt. Beim Laufen bleibt Peter weit zurück, aber ein Mädchen faßt ihn spontan an der Hand und zieht ihn ein Stück weit mit. Als sie ihn losläßt, bleibt er sofort wieder zurück. Immer wieder muß er motiviert werden, weiterzulaufen. Die Schüler steigen über eine schräge Bank auf einen Kasten. Peter macht nicht mit, erst als der Sportlehrer nebenhergeht. Peter bleibt auf dem Kasten stehen und traut sich erst nach längerem Zögern herunterzuspringen. Dann werden zwischen zwei Kästen zwei Bänke so gestellt, daß die eine herunter und die andere hinaufgestiegen werden muß, das gelingt Peter langsam und als die Bänke auf dem Bauch liegend überwunden werden sollen, gelingt ihm dies nur kniend mit Hilfe des Lehrers. Auch der Kasten kann nicht bäuchlings überwunden werden mit anschließender Rolle auf die Matte. Ein

Junge hilft Peter beim Rutschen auf den Knien über den Kasten, die Rolle macht er jedoch nicht. Ballspiele kann Peter nicht mitmachen, weshalb die Begleiterin mit ihm vorzeitig die Halle verläßt. Er muß ständig ermahnt werden, sich umzuziehen und die Jacke zuzumachen (das kann er jetzt allein). Die Turnschuhe darf er anlassen, den Sportbeutel vergißt er und muß noch einmal zurück. Die Turnstunde dürfte für Peter eine der anstrengendsten Unterrichtsstunden sein. In der nachfolgenden Pause zerdrückt er sein Brot und ißt nichts. Als er der Autorin das Klassenzimmer zeigen soll, bleibt er einfach stehen, bis die Betreuerin mitgeht.

In der Einzelförderstunde mit der Betreuerin soll Peter mit „Basic Sequences“ (Textkarten) arbeiten. Diese sollen dem entsprechenden Bild zugeordnet werden. Die Frau steht vor dem Tisch mit einer Vase – die Frau steckt Blumen in die Vase, usw. Der Junge legt den Ball vor das Tor, in dem schon der Torwart wartet – der Ball trifft ins Tor, der Junge wirft die Arme in die Höhe – der Torwart liegt auf dem Boden. Bei richtiger Zuordnung entsteht ein Handlungsablauf, dazu gibt es die Karten: *richtig* – *falsch*. Die Arbeit mit den Textkarten setzt voraus, daß das Kind den Text liest und versteht, Peter kann das. Auch als die Begleiterin einem Bild einen falschen Text zuordnet, kann Peter die *falsch*-Karte dazulegen und danach den Text korrigieren.

In Gesellschaftslehre (GL) heißt das Thema: Regenwald – die Kinder suchen den Äquator im Atlas und sollen dann in ein Arbeitsblatt Wüsten und Savannen eintragen. Peter schafft es noch, den Atlas aufzuschlagen, arbeitet aber nicht mit. Ein Mädchen soll ihm beim Ausmalen helfen, aber Peter schaut nur kurz aufs Blatt, dann längere Zeit wieder nicht (während das Mädchen eigentlich nur mit Peters Hand malt). Keinerlei Initiative geht von Peter aus. Er zupft an seiner Kleidung, schaut unbeteiligt an die Decke und nur nach Aufforderung kurz aufs Blatt. Bei der Bildbetrachtung fühlt er sich nicht angesprochen, sucht Ghana nicht auf der Karte. Nach der Stunde kann er nach mehrmaliger Aufforderung seinen Atlas aufräumen. Was hat Peter aus dieser Stunde mitgenommen? Die Mitarbeit und das Interesse muß die Autorin als unbefriedigend bewerten.

Im Deutschunterricht stellen die Kinder selbsterfundene Spiele vor. Immer drei Kinder bilden eine Gruppe. Peter soll das Blatt halten, aber das kann er nicht, dreht sich um und läuft weg, bohrt in der Nase und wird von der Begleiterin wieder zurückgebracht. Schon diese Situation, vor der Klasse zu stehen, überfordert ihn. Bei der Ausarbeitung des Spieles half er natürlich nicht mit. „Gruppenarbeit“

bedeutet für Peter bestenfalls, bei der Gruppe zu sein, während diese arbeitet. Er trägt nichts zur Gemeinschaftsarbeit bei, d. h., in seiner Dreiergruppe arbeiten nur zwei Kinder. Beim Lesen mit verteilten Rollen kann er als nichtsprechendes Kind natürlich nicht mitmachen, aber die Betreuerin ermuntert ihn immer wieder, wenigstens den Text mitzulesen, den sie im Buch zeigen muß. Die Hausaufgabe war eine Diskussion zwischen Kind und Mutter/Vater aufzuschreiben, was Peter natürlich nicht machen konnte, da es durch den absoluten Mutismus gar nicht möglich ist, solche Diskussionen zu führen (da Peter früher sprach, wird angenommen, daß er reden könnte, es aber nicht tut, weshalb von Mutismus gesprochen wird). Als die Mitschüler beim Vorlesen lustiger Diskussionen lachen, verzieht Peter keine Miene. Es ist nicht auszumachen, ob er folgen kann. Wenn er den Sinn versteht, scheint ihm die Situation nicht lustig, die andere Kinder so empfinden. Autistische Kinder zeigen nach Kehrer (1989) keinen Humor.

Die Hausaufgabe soll vorgelegt werden. Peter reagiert nicht, die Betreuerin holt das entsprechende Heft. Peter wird am Oberarm gestützt und schreibt mit dem Communicator die Lösung einer Rechnung: ? von 480, aber falsch. Die Begleiterin schreibt den Tafelanschrieb mit: $\frac{1}{4}$ von 480 kommen mit dem Fahrrad, $\frac{1}{24}$ von 480 kommen mit dem PKW – wieviel kommen zu Fuß? Peter beteiligt sich nicht und schreibt auch nicht mehr, bohrt in der Nase, steckt den Finger in den Mund und schaut in die Luft. Die Betreuerin fordert ihn wiederholt auf, das zu unterlassen, mit der Drohung: „Hör auf damit, wenn du’s noch einmal machst, bist du draußen.“ Peter bohrt weiter in der Nase und schleckt die Finger ab. Dann wird er hinausgeschickt. Fehlende Aufgaben soll er zu Hause machen. Nach fünf Minuten wird Peter wieder hereingeholt, aber er paßt nicht im Unterricht auf. In dieser ganzen Stunde tippte Peter eine Rechnung mit falscher Lösung und in der Deutschstunde die Namen von jeweils drei Kindern neben denen er sitzen, bzw. nicht sitzen will. Das war genau genommen die ganze Leistung in zwei Stunden. Peter muß öfters an seinen Platz geführt werden. Wenn er sehr unruhig ist, gibt ihm die Begleiterin einen kleinen Igelball, damit die Hände beschäftigt sind, aber im Unterricht paßt er nicht auf, schaut nicht an die Tafel, sondern unbeteiligt an die Decke. Peter ist nicht zu motivieren, obwohl er die Aufgaben sicher lösen könnte. Die Mutter muß zu Hause alles mit ihm nacharbeiten.

Therapien:

Neben der Schulbegleiterin hat Peter wöchentlich eine Sonderpädagogin, in diesem Jahr drei Stunden. Eine gute Entscheidung der Kollegen war nach Einschätzung der Autorin, diese Stunden auf einen Tag zu legen. Dadurch hat Peter nur noch alle zwei Wochen sechs Stunden bei der Sonderpädagogin, und der häufige Wechsel zwischen ihr und der Schulbegleiterin ist weggefallen. Außerdem hat Peter zweimal wöchentlich Psychotherapie und zwei Stunden Logopädie. Da Peter ja nicht spricht, werden rhythmische Übungen gemacht. Es wird z. B. ein Reim vorgesprochen, und an einer bestimmten Stelle bei besonderer Betonung soll Peter klatschen oder die Arme ausstrecken oder den Kopf drehen. Das macht Peter alles recht gut mit Hilfe, manchmal auch schon allein. Er soll eine Kerze ausblasen, einen Ballon aufblasen oder an einem Trinkröhrchen saugen. Peter läßt sich auch einen Gummiring über die Lippen ziehen, um sie in einer bestimmten Form halten zu können. Da Peter dies alles gern macht, scheint es, daß ihm die individuelle Beschäftigung mit seiner Person lieber ist, als die im Unterricht, die ja auch individuell ist für ihn durch die Schulbegleiterin. Aber schon die Tatsache, daß noch andere Kinder da sind, mindert seine Konzentration.

In der Logopädie muß Peter dem Logopäden Watte oder Daunen zublasen, ihm Luftballons zustoßen, Seifenblasen pusten, große und kleine Tüten aufblasen und platzen lassen sowie in eine Trillerpfeife blasen. In der Psychotherapie soll die Selbstwahrnehmung gefördert werden, Wahrnehmung von Temperaturempfindungen, soziales Handeln, Loslösen von Stereotypen und Verständnisförderung von Mimik und Gestik. Um den Gesichtsausdruck von Menschen zu erkennen, bekommt Peter sogenannte „Gefühlskarten“ von Gesichtern mit deutlich ausgeprägtem Gesichtsausdruck und entsprechenden Karten zum Zuordnen: Angst, Wut, Schreck, Freude usf. Diese Aufgabe ist für autistische Kinder nicht leicht und Peter braucht auch Hilfe – wie sieht die Mutter aus, wenn sie sich freut?

Reittherapie machte Peter gern, sie habe ihm wirklich Spaß gemacht. Leider werden die Kosten nun nicht mehr von der Versicherung übernommen. Peters Eltern zahlen sie weiterhin privat (d. h., daß Kinder, deren Eltern das nicht können, diese Therapie nicht mehr oder nur noch selten erhalten).

Verhalten:

Peter hat wohl eine negative Selbsteinschätzung, er weiß über seine besondere Situation Bescheid und ist nicht glücklich darüber. Einmal „schrieb“ er: „bin dumm, kann nicht sprechen“.

In der Klasse ist er akzeptiert, nicht integriert, auch wenn es die Mutter gern so sieht. Ein Mädchen paßt in der Pause auf ihn auf und geht auch beim Wandertag ein paar Schritte neben ihm her, ohne weitere Kontakte. Peter zeigt keine Reaktion, wenn ein Kind ihm die heruntergefallenen Farben aufsammelt oder den vergessenen Turnschuh nachträgt. Als er eine Einladung zum Geburtstag von einem Mitschüler erhält, scheint er sich nicht zu freuen und zeigt keinerlei Regung. Die Einladung ließ er zweimal liegen, er vergaß sie einfach. Die Mutter ist sehr darauf bedacht, Peter mit anderen Kindern zusammenzubringen, aber weder wollen diese sich mit ihm beschäftigen, noch will er etwas von ihnen wissen. Er springt für sich auf dem Trampolin herum und die Kinder spielen mit dem Bruder. Im Schwimmbad bleibt Peter auch für sich, er kann gut schwimmen und traut sich sogar ins Wasser zu springen, aber die von der Mutter mitgenommenen Nachbarskinder interessieren ihn nicht und er beteiligt sich nie an ihren Spielen. Bei Klassenfahrten und im Schullandheim ist die Mutter dabei.

Körperlich ist Peter mit 12/13 Jahren groß und kräftig, aber noch sehr ungeschickt, kann sich nur anziehen, wenn ihm die Kleidung in richtiger Reihenfolge gereicht wird, Schuhe kann er nicht binden, allerdings mit Klettverschluß schließen. Motorisch ist er in jeder Hinsicht (außer Schwimmen) ungeschickt, die Bewegungen sind zuweilen fahrig und abrupt. Er hilft der Mutter in der Küche, aber nur solange er will. Gurken kann er schälen und in grobe Stücke schneiden und Brote streichen. Peter war in der Grundschule empfänglich für Lob im Gegensatz zu den meisten Kanner-Autisten, die kein Gefühl und kein Bedürfnis für Nähe, Kontakt, Leistung und Anerkennung zeigen,. Nähe und Kontakt vermeidet Peter, aber Lob schätzte er früher. Wenn er in der Grundschule eine Rechnung gelöst hatte, kam er ans Pult, klopfte mit dem Bleistift und wollte gelobt werden. Auch wenn er einen Belohnungspunkt (?) wegen gut gemachter Hausaufgaben bekam, zeigte er sich erfreut. Nun scheint ihm das aber gleichgültig zu sein. Sozial ist er jetzt nicht besser eingegliedert, als in früheren Jahren. Aufgrund seines absoluten Mutismus kann er keinen Kontakt herstellen und aufrecht erhalten, was jedoch nicht der Hauptgrund der Isolation ist, denn taubstumme Kinder können z. B. sehr

wohl Kontakte knüpfen. Peter hingegen hindert die doch recht schwere Ausprägung der autistischen Symptomatik an sozialen Kontakten. Bei Überforderung – was öfters der Fall ist, reagiert Peter aggressiv gegen die Betreuerin, besonders wenn sie von ihm eine Leistung verlangt, die er nicht erbringen will. In der Pause reißt er Blätter von den Sträuchern, um den Streß abzureagieren. Zupfen an der Kleidung, an Augenlidern und Haaren sind wohl Ersatzhandlungen für Emotionen, die er verbal nicht äußern kann und zeigen trotz seiner äußeren Trägheit eine große physische Unruhe, die sich nach Auskunft der Mutter auch in einer Störung des Tag-Nacht-Rhythmus zeigt.

Peter sitzt mit der Betreuerin in der letzten Bank neben der Türe, damit er bei Störung unauffällig das Klassenzimmer verlassen kann. Er hat viele Stereotypen, die nur ihn selbst betreffen, also für Lehrkraft und Klasse nicht störend sind, daneben aber hat er eine lärmende Symptomatik in Form eines lauten Schniefens durch Hochziehen der Nase, die von den Lehrkräften unterschiedlich störend empfunden wird. Die Klasse jedoch scheint nicht davon betroffen zu sein. Eine sehr laute Störung – manchmal alle zwei bis drei Minuten – ist das Schniefen auf jeden Fall. Die Betreuerin versucht nun massiv, diese Störung zu unterbinden, indem sie Peter in jeder Stunde 12 Münzen (Cent) vorlegt und bei jedem Schniefen eine entfernt. Wenn alle 12 weg sind, muß Peter das Zimmer verlassen. Dies geschieht oft schon nach 10 bis 20 Minuten. Bevor diese Regelung mit den Münzen eingeführt wurde, schniefte Peter in manchen Stunden bis zu 36 mal. Das macht er jetzt zwar noch genau so häufig, allerdings nach dem 12. Mal außerhalb des Klassenzimmers. Peter bekommt den Stuhl vor die Türe gestellt und diese bleibt offen, außer wenn der Lärm durch andere Schüler auf dem Gang störend wird. Manchmal läuft Peter dann weg, aber er versucht auch mehrmals wieder ins Klassenzimmer zurückzukommen, wird dann aber bis zur nächsten Stunde wieder zurückgeschickt. Auf diese Weise versäumt Peter viel Unterricht. Die Betreuerin führt in dieser Zeit Peters Heft, damit er den Unterrichtsstoff zu Hause mit der Mutter nacharbeiten kann. Die Regel lautet, daß Peter sich für jede übriggebliebene Münze eine Süßigkeit (Bonbon, Fruchtgummi) „kaufen“ darf. Allerdings erreichte er während des ganzen Schultages nicht einmal das Unterrichtsende im Klassenzimmer. Auch als ihm die Autorin Kokoshütchen hinstellte, die er gern wollte, gelang es ihm nicht, das Schniefen zu unterlassen. Vor der Türe fuchelt Peter mit den Armen, steht auf, läuft weg und muß dann wieder von der Betreuerin geholt und auf den

Stuhl gesetzt werden. Als ein anderer Junge auch vor die Tür geschickt wird, verhält sich Peter unbeteiligt und nimmt keine Notiz von ihm. Diese Strafe – wieweit ist sie für Peter verständlich und sieht er einen Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und der Sanktion? Peter wurde schon mehrfach von der Lehrerin gesagt (gedroht), die im Gegensatz zu anderen Lehrkräften sich sehr durch Peters Symptomatik gestört fühlt, daß er bei weiterer Störung wieder in die Sonderschule müsse. Ob Peter diese Konsequenz versteht, ist für die Autorin nicht erkennbar. Seine Mutter allerdings, wie auch die Betreuerin (deren Arbeitsplatz ja von der Begleitung Peters abhängig ist) arbeiten mit allen Kräften (manchmal wohl auch mit unangemessenen Mitteln) für den Verbleib Peters in der Klasse.

Die Klassenlehrerin hält Peter nicht für integriert: „er ist bei der Klasse, aber nicht integriert“ – eine Beurteilung, die die Autorin teilt.

Peter kennt die Autorin, lächelt aber nie und verzieht keine Miene, allerdings kommt er kurz zu ihr her, als er wieder ohne Erlaubnis ins Klassenzimmer kommt, als ob er Schutz bei ihr suche, bevor ihn die Betreuerin wieder hinausweist.

Wenn Peter im Zimmer ist, was kaum ein Drittel der Stunde sein dürfte, zupft er an den Augenwimpern oder am Pullover. Diese Zwangsrituale sind zwar für Klasse und Lehrkraft nicht störend, sie zeigen aber nicht nur die innere Unrast, sondern können auch Ausdruck der für Peter wenig befriedigenden Umweltbedingungen sein. Gegenüber jeder Art von Veränderungen reagiert Peter mit Aufregung oder Ablehnung. Allein die Tatsache, daß in fast jeder Stunde eine andere Lehrkraft kommt, irritiert Peter, obgleich er eigentlich nur auf die Betreuerin bezogen ist. Wenn ein unvorhergesehenes Ereignis eintritt, z. B. eine Durchsage vom Sekretariat durch den Lautsprecher kommt oder auch, wenn nur ein Schüler aus einer anderen Klasse an der Tür klopft, um etwas auszurichten, wenn eine Brandschutzübung durchgeführt wird oder ein Polizist zur Verkehrserziehung kommt, reagiert Peter äußerst verunsichert, wirft sich auch auf den Boden oder wird aggressiv gegen die Betreuerin, weil diese etwas von ihm verlangt. Einmal war zu einem Sommerfest der Schulhof mit bunten Luftballons geschmückt. Peter war über diese Veränderung so irritiert, daß er den Platz nicht betrat. Peter zeigt wenig Zärtlichkeit, die Mutter gibt ihm jedoch nicht weniger als dem Bruder. Manchmal deutet er auf eine Stelle der Wange, auf die er sich küssen läßt. Er nimmt die Mutter an der Hand und führt sie zu den Gegenständen hin, die er haben will. Spielsachen und andere Dinge verwendet er nicht angemessen. Sein

Verhältnis zur Dingwelt ist pathologisch verändert. Spielzeuge und Werkzeuge haben keinen Aufforderungscharakter, Wagen und Autos zerstört er und kaut die Räder, einen kleinen Ball nimmt er in den Mund. Er ißt meist mit der Hand, kann aber mit einer Gabel umgehen. Wenn Peter sich waschen soll, saugt er den Waschlappen aus, er macht nichts von alleine. Zu Geld hat er kein Verhältnis, daß man für Waren bezahlen muß, scheint er nicht zu wissen.

Merkwürdigerweise hat er Angst vor vertrauten Dingen, z. B. vor Luftballons, dagegen zeigte er im Dinosaurierpark keine Angst. Wenn die Mutter an Peters Geburtstag Freunde einlädt, scheint er sich an den Geschenken zu freuen, er legt sie immer wieder anders hin, aber er packt sie nicht aus. Stattdessen geht er von den Kindern weg in den Garten, wo er auf dem Trampolin springt, oder Blätter von der Hecke reißt.

Nach Auskunft der Mutter und der Sozialpädagogin ist Peter so weit in die Klasse integriert, wie es bei seinem ausgeprägten autistischen Symptombild möglich ist. Er ist allerdings nicht in der Weise integriert, wie das behinderte Kind in derselben Klasse und wird es auch bei allen Bemühungen der Umwelt nicht werden. Da er morgens manchmal nicht aus dem Auto steigen will, kann darin eine Ablehnung gesehen werden, in die Klasse zu gehen, dafür spricht auch das Sich-auf-den-Boden-werfen und das Schlagen gegen die Betreuerin. Es wäre hier auch an einen autistischen Bosheitsakt zu denken (Nebenprodukt der autistischen Sublimierung). Eine Bestrafung wäre dann nicht sinnvoll, denn es ist noch keineswegs erforscht, ob und wie weit diese Bosheitsakte nicht auch unbewußt ablaufen.

Fazit:

Ausschnitte aus dem Tagebuch der Sonderpädagogin und der Schulbegleiterin zeigen ein überwiegend dysphorisches Kind, das eher unfroh die Anforderungen des Schultages über sich ergehen läßt, als daß es sich ihnen stellt. Peter ist sehr autonom, arbeitet kurzfristig mit, aber nur, wenn er will. Er ist völlig auf die jeweilige Betreuungsperson angewiesen, ohne sie ist er in der Klasse verloren. Ist Peter in der Klasse integriert, „beheimatet“? Wohl kaum, auch wenn ihn die Kinder akzeptieren und auch er sich nicht mehr so wie früher von ihnen gestört fühlt. Es ist schon ein großer Fortschritt, daß er duldet, daß ein Mädchen ihn z. B. im Sport an der Hand nimmt und ein Stück mitzieht, oder daß er sich von ihr beim Anmalen die Hand führen läßt. Peter ist aber nach wie vor bei jeder Änderung des

Gewohnen frustriert und der Schulalltag bringt dauernd Veränderungen! Schon wenn der Abfalleimer nicht auf dem Boden, sondern ausnahmsweise im Waschbecken steht, kann Peter sein zerzupftes Vesperbrot nicht einwerfen. Er bleibt unschlüssig und ratlos davor stehen. Obgleich Peter wohl intelligenzmäßig in der richtigen Schule ist, scheint er doch von den einzelnen Fächern im Unterricht wenig zu profitieren. Die Autorin sah die minimale „Ausbeute“ seiner Mitarbeit, z. B. eine Überschrift für eine Bildergeschichte tippen in einer Zeit, in der die Klasse den ganzen Aufsatz schreibt, oder eine halbe Rechnung mit falschem Ergebnis machen, weder auf die Lehrkraft, noch auf den Tafelanschrieb achten, weshalb ja die Sozialpädagogin und die Sonderschullehrerin mit ihm nach dem Motto arbeiten: „ich schaue, was ich tue“.

Aber im Tagebuch dieser Betreuerinnen stehen auch Eintragungen wie: „wenig Lust, etwas zu machen“, „Diktat verweigert“, „nur zwei Wörter in 20 Minuten geschrieben“, „findet Mathematik langweilig“, „geht schlecht“, „im Unterricht passiv“, „nimmt Tücher in den Mund“, „Verbaltabelle mit Widerwillen benutzt“, „wirkt abwesend und traurig“, „verneint jede Frage“, „nicht zu bewegen, ohne Nasebohren irgendeine Tätigkeit zu vollbringen“, „macht nur eine halbe Physikaufgabe“, „Peter will nicht schreiben“, „verweigert sich nach einem Satz“, „will nicht arbeiten und kommunizieren“, „will heute nichts aufschreiben“, „ist beleidigt, will nicht arbeiten“, „in der Pause wütend und traurig“, „in Mathematik nicht mitgearbeitet, nur mit großem Druck möglich“. Eintragungen dieser Art stehen nur zwei positive gegenüber.

Ist da nicht zu fragen, ob dieser Unterricht effektiv ist oder ob dieses Kind überhaupt für diese Schule geeignet ist? Der überwiegende Teil der pädagogischen Arbeit liegt hier – wie bei allen von der Autorin beobachteten Fällen – bei der Schulbegleiterin und bei der Mutter. Wieviel das Kind im Unterricht erfaßt, läßt sich nicht sagen. Legt man an die Beurteilung die Kriterien an, die man bei anderen Kindern zu Grunde legt, also Interesse, Mitarbeit, selbständige Arbeit in der vorgegebenen Zeit und Freude in der Gemeinschaft, so muß man sagen, daß Peter hier nicht am richtigen Ort ist. Die Frage, ob er dennoch gerne in die Schule geht, ist zu verneinen. Oft will er nicht aus dem Auto steigen und muß mehrfach dazu aufgefordert werden. Im Unterricht genügt ihm schon, wenn er einen Handgriff macht, z. B. den Atlas aufschlägt, aber dann nichts darin sucht. Er scheint überfordert zu sein. In den Einzelstunden dagegen ist er entspannter und arbeitet eher

mit. Es ist doch wohl so, daß die individuelle Beschäftigung nicht nur effektiver im Hinblick auf den Erwerb des Unterrichtsstoffes ist, sondern auch subjektiv von Peter erwünschter. Die Autorin meint in dieser Hinsicht, daß eine „Autistenklasse“ für Peter angemessener wäre, allerdings hätte dies dann wieder zur Folge, daß er von dort aus auch in eine Regelklasse käme, da er intelligenzmäßig da ja hingehört (und auch weil die Mutter nach eigener Anstrengung für Peter eine allgemeine Schule durchsetzte, und er dann wieder noch mehr Wechsel von Personen und Orten hinnehmen müßte). Der Unterricht in der jetzigen Klasse kann für Peter kaum gewinnbringend sein. Er versäumt Unterricht auf vielerlei Weise:

1. Der Unterrichtsstoff muß für ihn durch die Begleiterin erst bereitet werden, z. B. durch Kopieren und Vergrößern von Bildern und Texten, was in einem anderen Raum geschieht und Zeit kostet.
2. Durch die Einzelförderstunden, die zwar für Peter sinnvoll sind, die ihn andererseits aber auch wieder von der Klasse separieren, so daß er vom Stoff, den diese in der Zwischenzeit geboten bekommt, nichts erfährt. Außer in Religion und Musik besucht er ja offiziell alle Fächer, aber oft erzwingt seine Langsamkeit zusätzlich ein Ausweichen und ein Nacharbeiten im Nebenraum.
3. durch Peters Verhalten erreicht er an manchen Tagen nicht die Hälfte jeder Unterrichtsstunde, da er des Zimmers verwiesen wird bis zur nächsten Stunde.

Diese drei Möglichkeiten können fast nahtlos eintreten, so daß Peter wirklich nur zu Hause das bearbeiten kann, was die Betreuerin für ihn mitgeschrieben hat.

Die Hauptlast dieser „Schularbeit“ liegt bei Betreuerin und Mutter. Die Lehrkräfte halten ihren Unterricht weitgehend so, wie sie ihn ohne autistisches Kind in der Klasse auch halten würden, was ja auch erwünscht ist, wie eine Autismusberaterin der Autorin mitteilte, denn das Kind soll sich an die Klasse und an die dort herrschenden Voraussetzungen anpassen und nicht umgekehrt.

Der Autorin erscheinen manche Strafmaßnahmen unangemessen, ohne daß sie sagen könnte, welche andere Möglichkeit es gibt außer Einzelunterricht. Es soll also in ihren Anmerkungen keine Kritik gesehen werden, denn sie sieht wohl, welche eine schwierige Gratwanderung es für die Schulbegleiterin ist, das Kind so zu beeinflussen, daß es weder Mitschüler noch Lehrkräfte stört (die Autorin fand

allerdings, daß sich keine Klasse von einem autistischen Kind gestört fühlte, wohl aber manche Lehrkräfte).

Bei Peters lärmender Symptomatik besteht erstens die Möglichkeit, daß Peter durch das auffallende Schniefen Aufmerksamkeit erwecken will, was dann für ihn so wichtig wäre, daß er selbst Bestrafung dafür in Kauf nähme und zweitens, daß Peter dem Unterricht entkommen will, daß er also den Verweis aus dem Zimmer absichtlich provoziert. In diesem Fall wäre der Verweis erwünscht und keine Strafe. Die Autorin hält diese Sichtweise nicht für stichhaltig, da Peter ja immer wieder versucht, ins Klassenzimmer zurückzukommen. Er empfindet also das Ausgegrenztsein als negativ. Als dritte Möglichkeit könnte in Betracht kommen, daß die Lehrerreaktion erwünscht ist, indem Peter die Lehrerin ärgert, wie ein anderer Junge, der zu seiner Betreuerin sagte: „Ich bin so schlimm, weil Sie sich so schön ärgern.“^d Aber diese Version scheint der Autorin für Peters Verhalten auch unzutreffend. Die vierte Möglichkeit, die der Autorin am einleuchtendsten erscheint, ist die, daß Peter das Schniefen gar nicht unterlassen kann, selbst wenn er es wollte, da es sich um eine lärmende Symptomatik handelt, die der willentlichen Beeinflussung ganz oder weitgehend entzogen ist. In diesem Fall wäre dann auch die Sanktion, also das „timing out“ (Verweisen) gänzlich unangebracht und deshalb sinnlos, denn ein nichtverschuldetes Verhalten kann auch nicht bestraft werden. Da selbst für Peter lockende Versprechungen (für jede übriggebliebene Münze eine Süßigkeit einzutauschen) wirkungslos bleiben, ist wohl anzunehmen, daß Peter sich so verhalten **muß**, wie er sich verhält. Wenn er z. B. weniger schnieft, leckt er dafür mehr die Lippen oder die Hände und steckt die Finger in Mund und Nase oder zupft an Haaren und Kleidung. Das ist dann nach außen weniger auffallend und deshalb weniger störend, aber die Ursache ist dieselbe, es sind zwanghafte Rituale und regressive, nicht steuerbare Verhaltensweisen, denen nur mit langsamem, geduldigem Umlenken auf ein wirkliches Interessensgebiet begegnet werden kann. Die Autorin denkt nicht, daß dem Kind der Unterricht oder das Zusammensein mit den Mitschülern Freude bereiten kann, wenigstens sind nicht die geringsten in diese Richtung deutenden Anzeichen zu erkennen. „Ansprachen“ an Peter sind Erklärungen und hauptsächlich Ermahnungen aufzupassen oder störendes Verhalten zu unterlassen. Dies kann in sehr kleinen Schritten gelingen und

¹ H. Kehrer: Autismus, S. 29.

manchmal auch gar nicht. Statt zu strafen, sollte die unerwünschte Verhaltensweise ignoriert und die richtige belohnt werden. Das gerade ist im Klassenverband nicht möglich, wohl aber in einer Kleingruppe. Wenn eine Verhaltensweise aufgegeben wurde, trat an ihrer Stelle eine andere, nicht minder auffallende, selbst wenn sie weniger störend war und ist. Wenn sich das Verhalten in mancher Hinsicht bessert, so scheint dies von Peter auszugehen und nicht durch Strafen oder Drohungen bewirkt worden zu sein. Die Autorin fand, daß diese Peter nicht beeindrucken, weil sie ihn gar nicht zu erreichen scheinen und deshalb auch wohl kaum Einfluß auf eine Verhaltensänderung haben; weder verbale Vorhaltungen, noch Raumverweise sind in dieser Hinsicht effektiv. Was eventuell von Pädagogen und Betreuerin als Erfolg ihrer Erziehung bewertet wird, ist wohl ihm hohem Maße Peters „Verdienst“. Dies sagt die Autorin wohl wissend, wie sehr sich Lehrkräfte und Betreuerin um Peter bemühen. Keine Einsicht oder Erkenntnis bringt ihn dazu, sich anders zu verhalten, als er es tut. In gewisser Weise hat Peter alle in der Hand durch unwillkürliches, aber in mancher Hinsicht auch gezieltes Verhalten. Die Sonderpädagogin meint dies wohl, wenn sie im Tagebuch schreibt: „Er spielt den Autisten.“ Peter ist intelligent und kennt seine Sonderstellung und kann diese zuweilen auch ausnützen, dies aber wohl eher bei der Arbeitsverweigerung, als bei der lärmenden Symptomatik, die er nicht steuern kann wie auch nicht die Hand-Finger-Manirismen.

Da Peter in den Auszeiten, und auch wenn er mit der Betreuerin oder mit der Sozialpädagogin allein ist, weniger schnieft und leckt und diese Verhaltensweisen in den Arbeitszeiten in der Klasse wieder zunehmen, liefert Peter selbst einen Hinweis darauf, daß er die persönliche Zuwendung bevorzugt, obgleich auch hier Widerstände in der Arbeit auftreten, und daß ihn die Schumatmosphäre überfordert. Die Ausschnitte aus dem Tagebuch der Schulbegleiterin und Sozialpädagogin abwechselnd führen, damit jede Kenntnis von Peters Verhalten bei der Kollegin hat, zeigen überwiegend kein fröhliches Kind, das sich in seiner Schule „beheimatet“ fühlt. Auch wenn manche Lehrer Peter als integriert beschreiben, künden doch sowohl sein Verhalten, aber auch die Titel seiner Zeichnungen eher eine depressive Verstimmung an: „Traurige Gedanken“ bedeutet doch wohl, daß Peter weiß, was er damit meint, wie auch: „Vor Kummer ist kein Tag geschützt“ und „ohne Sinn heute“ und danach der für die lesende Person nicht zu dechiffrierende

Buchstabensalat „JUNDUML“ und „VERBHCH“ und ein anderes Blatt nennt er: „Grüner Rauch, Rest aus Täuschung“.

Der Eintrag „wirkt traurig und abwesend, verneint jede Frage“ beschreibt in diesem Symptom eine große Verweigerung. Aus der Aussage: „Es drent (= drängt) raus und drenzt Traurigkeit“ läßt sich auch nichts anderes als eine traurige Verstimmung ableiten. Auch die Ticks, „jede Minute ein Tick“, deuten auf Überforderung, dabei erfolgt der Spannungsausgleich durch motorische Entladung (Inbildabfuhr, Scheidt 1980). Die Eintragung „schneidet Grimassen, Schniefen sehr störend, wird von Lehrern nicht geduldet“, weist auf die schwierige Rolle der Schulbegleiterin hin, die zwischen Kind und Lehrkräften steht. „Peter ist verschlossen und traurig, ist schwer zu aktivieren, nennt sein Bild ‚Grünes Blatt des ruhigen Wesens‘“. Diese Aussage deutet darauf hin, daß Peter in einer anderen (egozentrischen) Welt lebt und nicht in der gegenwärtigen Schulsituation.

Die Autorin fand das Kind oft mit traurigem, passivem Gesichtsausdruck, den Blick zuweilen auf einen Gegenstand oder gegen die Decke gerichtet, aber selten auf Buch und Tafel. Die Begleiterin mußte immer wieder zur Aufmerksamkeit mahnen. Während aller Unterrichtsstunden zeigte Peter keine Anteilnahme oder emotionale Regung, lächelte oder lachte nie, auch nicht bei lustigen Situationen, z. B. als gelesen wurde, daß in Ghana der älteste Knabe das Familienoberhaupt sei und dann von den Kindern unter Gelächter festgestellt wurde, wer von den Schülern dann Oberhaupt wäre. Dies traf auch auf Peter zu, aber er verriet durch keine Reaktion, ob er überhaupt den Grund für die allgemeine Heiterkeit erfaßt hatte. Auch das Hinschauen auf die Tastatur des *light-writers* fiel schwer, und Peter versuchte irgendeine beliebige Taste zu drücken, ohne vorher hingesehen zu haben. Bei einem kleinen Spaziergang ins Gelände wirkte Peter ebenfalls desinteressiert und lief unbeteiligt neben Begleiterin und Autorin her. Als ihn die Autorin auf die Knospen an den Büschen und auf die ersten Frühlingsblüten hinwies, blieb er ebenso indifferent wie auf den Hinweis, auf den Gesang der Lerche zu hören. Was er mitbekommt, konnte die Autorin nicht entschlüsseln, da er lediglich Anweisungen befolgte wie „es kommt ein Traktor, geh auf die Seite“ oder „jetzt drehen wir wieder um“. Die im Unterricht erbrachten Leistungen sind minimal, nur mit aktivem Einsatz von Mutter und Betreuerin kann der Stoff bewältigt werden.

Ist Peter dann in dieser Schule am richtigen Ort? Die Autorin will seine Platzierung als einen Grenzfall bezeichnen.

Ob er gerne in die Schule geht, läßt sich nicht erkennen und schon gar nicht, daß er darin Freude hat und sich „behaust“ fühlt. An der gespannten Situation hat er natürlich einen wesentlichen Anteil, wenn auch nicht schuldhaft, da er sein Verhalten kaum oder gar nicht steuern kann.

Hat ein so egozentrisches Kind wie Peter überhaupt einen Gewinn im Zusammensein mit anderen? Hat es vom Unterricht, den es durch häufige Raumverweise und Einzelförderstunden nur partiell besucht, einen größeren Gewinn, als wenn es den Stoff nur mit der Sonderpädagogin im Einzelunterricht erarbeiten würde? Diese Fragen sind nicht zu beantworten, da ja nur die gegebene Situation beurteilt werden kann. Die Autorin meint jedoch, daß der Erwerb des Stoffes sogar effektiver wäre ohne Aufenthalt in der Klasse. Aus anderem Grund jedoch befürwortet die Autorin auch Peters Schulbesuch. Er hat möglicherweise doch einen Gewinn vom Zusammensein mit anderen, auch wenn er nur randständig in der Klasse ist, denn allein die Tatsache, daß er täglich kommt, wenn auch nicht freiwillig, und die anderen um sich erträgt, ist für ein autistisches Kind eine große Leistung. Als Beispiel sei die Sportstunde erwähnt, die ja, was die Intensität der Bewegung anbelangt, für Peter wenig effektiv war.

Dennoch bewertet die Autorin es gegenüber seinem Verhalten vor sechs Monaten als sehr positiv, daß er wenigstens partiell, wenn auch langsam und oft mit Hilfe, mitmacht. Eine Freude an der Bewegung, wie sie bei den Klassenkameraden zu sehen war, ließ sich allerdings bei Peter nicht feststellen. Er wirkte unlustig bis gequält. Aber gegenüber dem letzten Schulbesuch der Autorin ist festzustellen, daß er sich von einer Mitschülerin anfassen und vom Sportlehrer motivieren ließ, wenigstens ein bißchen mitzuturnen. Früher beteiligte er sich überhaupt nicht an den sportlichen Aktivitäten der Klasse, hielt sich nur am Rand der Turnhalle auf oder hüpfte für sich auf dem Trampolin. Kleine Fortschritte sind bei autistischen Kindern große und dürfen nicht übersehen werden. Auch wenn Peter mit keinem Kind Kontakt hat und mit keinem Kontakt sucht, erfährt er doch bei den anderen manche spontane Reaktion, die für ihn positiv ist, auch wenn er sie nicht erwidern kann.

Ein autistisches wie auch ein andersbehindertes Kind beeinflußt immer auch die Klassengemeinschaft, wenn auch Peter im Grunde nur den durch die Betreuerin „gefilterten“ oder transformierten Unterricht erhält. Nur so kann er daran überhaupt partizipieren, da er ja die an die Klasse gerichteten Anweisungen der Lehrer

nicht auf sich bezieht. Die Autorin sieht zwei Aspekte, die sie die Form des Unterrichts vorsichtig bejahen läßt:

1. Auch wenn Peter noch nichts mit den Klassenkameraden anfangen kann, mögen sie ihm doch in mancher Hinsicht als Modelle dienen. Jetzt wirkt sich dieser Vorbildcharakter noch überwiegend psychisch nachteilig für ihn aus, da ihm sein Anderssein durch sie deutlich wird, und da er seinen absoluten Mutismus im Vergleich mit ihnen als Mangel erlebt. Ob er im erhaltenen Zeugnis eine Anerkennung seiner Leistung sieht (in der Grundschule war er noch empfänglich für Anerkennung), ist eher unwahrscheinlich. Aber allein der Umstand, daß er gewissermaßen eine angereicherte Umwelt erlebt, zwingt ihn doch zu manchem Anpassungsschritt, den er ohne die Klassengemeinschaft nicht machen könnte.
2. Daß die Klasse Fortschritte macht in der Erkenntnis, daß auf Behinderte Rücksicht zu nehmen ist, kann höher bewertet werden, als die Tatsache, daß sie durch Peter auch Störungen im Unterricht hinnehmen muß. Wenn die Klasse nicht groß ist (wobei 22 Schüler nach Ansicht der Autorin schon zu viele sind) und sowohl die räumliche Ausstattung, als auch genügend Betreuungspersonen (bei Peter sind es zwei) vorhanden sind, bejaht die Autorin eine gemeinsame Beschulung des autistischen Kindes mit anderen, was aber in jedem Einzelfall geprüft werden muß. Bei Peter bejaht sie eine solche mit Vorbehalt, da es keine geeignete Alternative gibt.¹

Peter ist von allen Kindern der Klasse akzeptiert. Auch dies muß für die Klassenkameraden positiv bewertet werden, nicht nur für ihn, da außer ihm noch ein Kind im Rollstuhl (ohne Betreuung), in der Klasse ist. Wilson (1964) meint, daß die nichtbehinderten Kinder im Umgang mit den behinderten Kindern einen größeren Gewinn haben, als umgekehrt. Die Kinder aus anderen Klassen sind nach Angabe der Sonderpädagogin nicht so diszipliniert, da ihnen die Lernmöglichkeit im Umgang mit Behinderten fehlt. Peter wird in seiner Klasse nicht vergessen, z. B. wenn etwas ausgeteilt wird. Bei Wandertagen achtet ein Mädchen auf ihn, aber

¹ In Baden-Württemberg sollen zukünftig Klassen mit 6 behinderten Kindern eine zusätzliche Lehrkraft erhalten. Für Kinder mit ausgeprägtem autistischem Syndrom wäre diese Regelung nicht akzeptabel, da solche Kinder die volle Aufmerksamkeit einer nur für sie zur Verfügung stehenden Person brauchen.

alle haben gelernt: „wir müssen Rücksicht auf Peter nehmen“. Beim freien Arbeiten weiß Peter nichts zu machen, er stellt sich zu irgend einem Kind und schaut manchmal zu, meist steht er nur unbeteiligt da, er wird aber nicht weggeschickt. Allerdings würde Peter beim Spiel von keiner Mannschaft gewählt werden, da die Teilnehmer im Hinblick auf den Spielgewinn gewählt werden. „Normale Kinder können zu behinderten sehr freundlich sein, aber Freundlichkeit ist nicht genug, Kinder sollten nicht immer auf der entgegennehmenden Seite stehen und ständig die Abhängigen sein.“^d

Ist Peter integriert? Nein.

Ist er in der für ihn geeigneten Schule? Ja, was den Unterrichtsstoff betrifft, nein, was die emotionale Belastung betrifft (Klassenstärke, häufiger Lehrerwechsel). Die Autorin bejaht diese Beschulung Peters nur insofern, als es für ihn keine geeignete Schulform gibt. Die Integration ist wohl so geglückt, wie das eben bei einem Kind mit ausgeprägtem Autismus-Syndrom möglich ist. Ein glückliches Kind ist Peter auf jeden Fall nicht. Das Soziogramm, das die Autorin in der Klasse anfertigen ließ, ergibt, daß kein einziges Kind Peter als Nebensitzer gewählt hat (drei Namen konnten genannt werden). Allerdings erwähnte auch kein Kind Peter bei der Frage, neben wem es überhaupt nicht sitzen will. Das bestätigt die Einschätzung der Autorin, Peter wird akzeptiert aber auf eine distanzierte Weise, als Freund will ihn niemand, nicht einmal das Mädchen, das sich manchmal um ihn kümmert. Peter dagegen tippt die Namen von drei Mitschülern, neben denen er sitzen will und die Betreuerin überträgt die Namen in den Fragebogen. Bei der Frage, neben wem er überhaupt nicht sitzen will, tippt er die Namen von drei Mädchen.

Wenn die Mutter Peter bei Wandertagen und ins Schullandheim begleitet, kann das auch als ein Mutter-Kind-Familienausflug und nicht als Klassenfahrt im eigentlichen Sinn gewertet werden. Dennoch ist es ein Fortschritt, daß er überhaupt mitgeht und die Kinder nicht ablehnt. Die Betreuerin müßte nach Angabe einer Lehrerin keine Fachkraft sein, das könnte die Mutter oder eine Studentin sein, die allerdings im Stützen ausgebildet sein müßte (die Autismusberaterin hingegen schließt die Begleitung durch die Mutter aus, da das Kind sich ja in der Schule von ihr lösen solle). Das hätte für den Schulträger den Vorteil, daß die Kosten

¹ M. Wilson in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, Ausg. 1992, S. 168.

gering sind (was zur Folge haben könnte, daß dann mehr Genehmigungen für integrierten Unterricht erfolgten). Völlig integriert wird Peter nie werden, auch wenn er eines Tages nicht mehr so sehr neben den anderen herlebt wie jetzt. Aber vielleicht ist es für Peter besser, wenn er nur mitläuft, als wenn er in der Sonderschule G intellektuell unterfordert wäre. Es läßt sich allerdings nicht sagen, ob Peter die kleinen Fortschritte, die er jetzt gemacht hat, in der vom Schulamt ursprünglich bestimmten und von ihm zunächst auch besuchten Sonderschule G nicht ebenso gemacht hätte, denn die leistungsstärkeren Schüler in der Gesamtschule sind für ihn ja kein Ansporn, ihnen nachzueifern. Im Grunde genommen besteht „seine“ Schule hauptsächlich in der Zweisamkeit mit der Betreuerin, ohne sie ist er hilflos und verlassen und „irrt suchend durch die Klasse“ (Lehrerin). Die Autorin will die Angabe der Mutter über die hereditäre Belastung in der Familie (zwei Fälle von Schizophrenie) nicht unbeachtet lassen und meint, daß die als Schizophrenie deklarierte Störung unter Umständen auch Autismus gewesen sein könnte, da es erst in den 50er Jahren möglich war, eine Diagnose zu stellen, einen Behandlungsplan aufzustellen und eine Prognose zu wagen. Autismus wurde erst von Kanner (1943) und Asperger (1944) beschrieben. Diese Belastung in Peters Familie würde Aspergers Theorie stützen, die Autismus hereditär von den Vätern und Großvätern ableitet (Extremvariante des männlichen Charakters). Es handelt sich hier nur um eine Vermutung der Autorin, die nicht klären kann, ob die Diagnose *Schizophrenie* zu Recht besteht oder nicht.

Die Meinung der Mutter, Peter solle einen Beruf wählen, der mit Tieren zu tun habe, kann die Autorin nicht teilen. Eventuell kann Peter tatsächlich Hilfsdienste in der Tierpflege leisten, aber aus der Erfahrung mit anderen Kindern (ein Junge hatte sogar vor dem eigenen Hund Angst), möchte sie in dieser Wahl keine Perspektive für Peter erkennen. Autistische Kinder behandeln Tiere oft wie Sachen („welche Marke hat der Hund“, „wo werden die Elefanten gemacht“) und zeigen deshalb meist ebensowenig Tierliebe wie Mitfreude oder Mitleid. Es gibt allerdings auch hier Ausnahmen. Deshalb sei dieser Gedanke der Autorin nur angeführt und nicht als Prognose für Peters späteres Arbeiten verstanden. Für Peter wird in fernerer Zukunft eine betreute Wohn- und Arbeitsform in Frage kommen. Daß Peter seit dem 4. Lebensjahr nicht mehr spricht, kann unter anderem auch daran liegen, daß er zunächst die Muttersprache der Mutter (Englisch) sprach (s. Anh.). Die Mutter wurde von einem Arzt aufgefordert, nur deutsch mit dem Kind

zu sprechen, was sie dann tat. Da es sich dabei für sie um eine Fremdsprache handelt, die sie keineswegs perfekt beherrscht, obgleich sie sich gut ausdrücken kann, war dieses Kind wohl ziemlich irritiert und redete kurze Zeit später überhaupt nicht mehr. Auch das ist nur eine Mutmaßung der Autorin, da andere autistische Kinder in der frühen Kindheit ebenfalls sprachen und dann mit Sprechen aufhörten. Es könnte allerdings bei Peter in der besonderen Situation ein zusätzliches Agens für den Mutismus gesehen werden. Auch heute hört Peter die Videocassetten (er hört nur ‚Sesamstraße‘) auf Englisch, das muß doch eine frühe Prägung sein. Die Mutter gibt an, mit 5 Jahren sei die Diagnose ‚Frühkindlicher Autismus‘ gestellt worden. Im Arztbericht steht aber, daß ‚seit dem 30.11.1998 bei dem Jungen die Diagnose eines frühkindlichen Autismus vom Kanner-Typ bekannt ist‘, was bedeutet, daß die Diagnose erst mit 8 Jahren feststand, also auch in diesem Fall sehr spät gestellt wurde (was die Autorin auch bei anderen Kindern feststellen konnte).

Betrachten wir abschließend die Schullaufbahn, so kann diese nicht als optimal bezeichnet werden. In der Grundschulzeit gab es durch Raum- und Personalwechsel vier verschiedene Settings. Das kann für ein autistisches Kind nicht günstig sein. Jeden Tag an einem anderen Ort zu sein, mit unterschiedlichen Personen (Sonderpädagogin, Klassenlehrerin, Referendarin, Studentin) und entsprechenden Autofahrten würde ein normales Kind überfordern. Die Autorin findet deshalb, daß auch für Peter eine kleine Autistenklasse mit teilweiser Einzelförderung zumindest in der Grundschulzeit weit förderlicher gewesen wäre, als diese, wenn auch gutgemeinten Anstrengungen. In der 6. und 7. Klasse hat es Peter zum Glück nur noch mit zwei Schulbegleiterinnen zu tun (Sonderpädagogin und Sozialarbeiterin), dafür allerdings mit mehreren Fachlehrern. Diese betreffen ihn jedoch weniger, da er eigentlich nur auf die Schulbegleiterin bezogen ist. Diese, von der Autorin als Grenzfall bewertete Schulsituation ist für die Zukunft nicht stabil, besteht vom Schulamt aus nur versuchsweise auf Probe und wird von manchen Lehrkräften in Zweifel gezogen (bei weiteren Störungen müsse er zurück in die Sonderschule). Da Peter aber bereits seit 2½ Jahren die Gesamtschule besucht, ist doch anzunehmen, daß dies ihm auch weiterhin ermöglicht werden wird. Ein neuerlicher Wechsel wäre auf jeden Fall ungünstig für ihn. Ob sich Peter aber mit der Zeit mehr beheimatet fühlt, als jetzt, ist zu bezweifeln, es ist aber zu hoffen, daß sich sein Verhalten vielleicht sogar bessert oder wenigstens nicht wieder ver-

schlechtern, da er sonst als nicht integrierbar angesehen werden würde und als Alternative nur die Betreuung in einem heilpädagogischen Heim oder in der Sonderschule G in Frage käme. Die Autorin hofft mit der Schulbegleiterin und mit Peters Mutter, daß er nicht nur im Unterricht mitkommt, sondern auch vom Umgang mit den Kameraden mehr profitiert als jetzt. Schule ist ja nicht nur Erwerb des Schulpensums. Um sich in der Gemeinschaft zurechtfinden zu können, bedarf es eben der Gemeinschaft, deshalb wünscht die Autorin auch diesem Unterrichtsverhältnis, das wohl jetzt noch eher ein Grenzfall ist, eine Zukunft.

GEGENÜBERSTELLUNG ZWEIER GLEICHALTRIGER KNABEN MIT DER DIAGNOSE „FRÜHKINDLICHER AUTISMUS“

Hier soll dargelegt werden, wie sehr sich die beiden Kinder, die als Kanner-Autisten eingestuft wurden, von einander unterscheiden. Neben den verschiedenen Autismustypen (Asperger-Syndrom, frühkindlicher Autismus nach Kanner, atypischer Autismus, somatogener und psychogener Autismus) besteht auch innerhalb der gleichen Diagnose eine große Variationsbreite.

„Das Erscheinungsbild im Sinne der Symptomatik von Menschen mit Autismus kann extrem unterschiedlich sein. Dennoch ist eine sichere Diagnose immer möglich ... wenn die ICD-10/DSM-IV¹-Kriterien nicht wörtlich, sondern sinngemäß angewendet werden. (persönlicher Brief von S. Dzikowski). Die Definition der geistigen Behinderung läßt sich auf autistische Kinder nur teilweise übertragen.

„Als geistig behindert gilt, wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner physischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Behinderungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen Entwicklung einher.“²

Die autistischen Kinder sind vor allem auch in emotionaler Hinsicht beeinträchtigt. Sie sind dieser Definition entsprechend geistig behindert, zumal häufig sprachliche, motorische und immer soziale Defizite vorliegen. Die Gruppe „der

¹ ICD 10: International Classification of Diseases; DSM IV: Diagnostisches Statistisches Manual.

² H. v. Bracken: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 34, Sonderpädagogik 3.

Autisten“ ist aber sehr heterogen, so daß die genannten Defekte mehrheitlich und auf die meisten autistischen Kinder zutreffen, aber nicht auf alle. Lediglich im thymischen Bereich finden sich Einschränkungen bei allen autistischen Kindern. Die von Kanner (1943) beschriebenen Autismusmerkmale sollen beim Vergleich von Peter und Christian zu Grunde gelegt werden. Christian ist zwar vier Jahre älter als Peter, aber verglichen wird er mit jenem im Alter von zwölf Jahren. Da beide Kinder in anderen Kapiteln beschrieben werden in anderem Kontext, sind Wiederholungen mancher Aussagen nicht vermeidbar.

1. Unfähigkeit, Beziehungen einzugehen.
2. Deutliche Verzögerung bei der Sprachentwicklung.
3. Nichtkommunikativen Gebrauch der Sprache, wenn sie vorhanden ist.
4. Echolalien und Pronomenumkehr.
5. Repetitives und stereotypes Spielverhalten.
6. Mangel an innerer Vorstellungsfähigkeit.
7. Zwanghaftes Bestehen auf Unverändertheit.
8. Besondere Fähigkeit zum Auswendiglernen.
9. Normales, anziehendes Aussehen.¹

Die frühkindlichen Autismusmerkmale zeigten sich schon vor dem 30. Lebensmonat, wurden aber bei beiden Kinder spät diagnostiziert, bei Christian mit 6 Jahren und bei Peter erst mit 8 (allerdings wurde der Verdacht auf Autismus mit 5 Jahren geäußert). Diese Autismusmerkmale gelten auch heute noch als Grundlage einer Diagnoseerstellung.

1. Unfähigkeit, Beziehungen einzugehen:

Dies trifft bei Peter weitgehend zu. Dabei muß angemerkt werden, daß er wohl zur Mutter eine Beziehung hat, die sich darin zeigt, daß er ihre Hand berührt, wenn er etwas will. Freunde hat er keine, wird aber in der Schule akzeptiert.² Da Peter allein neben seiner Betreuerin sitzt, haben andere Kinder keinen Einfluß auf ihn, sowohl positiver, als auch negativer Art. In der Pause achtet ein Mädchen auf ihn,

¹ Autismus-Merkmale von Kanner nach P. Innerhofer und Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 108 f.

² Nicht alle autistischen Kinder werden von den anderen akzeptiert. Eine Mutter berichtete über ihr Kind, es werde oft gehänselt und unter der Bank getreten. Ihr Junge wehre sich nie und sei sehr still.

aber es kommt keine Reaktion von ihm. Peters Mutter bemüht sich sehr, ihm den Kontakt zu anderen Kindern zu ermöglichen, lädt immer wieder Nachbarskinder und Mitschüler ein und geht auch mit ihnen ins Schwimmbad (wo Peter im Gegensatz zu den meisten Autisten nicht ängstlich ist und sogar ins Wasser springt). Allerdings vermögen diese Aktivitäten der Mutter nicht, den Kontakt Peters zu den Kindern und umgekehrt zu fördern. Es ergibt sich bei den Einladungen, daß Peter isoliert ist und auf dem Trampolin springt, während die anderen Kinder mit Peters nichtbehindertem Bruder spielen. Dieser befaßt sich nach Auskunft der Mutter nur im Urlaub mit Peter, wenn keine anderen Kinder da seien. Peter ist nach Punkt 1 als Kanner-Autist zu bezeichnen.

Christian hatte immer Freunde, wenn es auch manchmal eher oberflächliche Beziehungen waren. Dagegen schloß er sich im Grundschulalter sehr an zwei Mädchen an („meine lieben Bräutchen“) und hat enge Beziehungen zur Autorin und deren Familie, wie auch zur Pflegefamilie, wobei er sich besonders an den jüngeren, aber ihm geistig und körperlich überlegenen Bruder anschloß, von dem er in jeder Hinsicht viel profitiert. Zuweilen kommt es aber zu den auch sonst unter Brüdern üblichen Machtkämpfen, allerdings nur verbal (was positiv zu bewerten ist, da Autisten öfters auch tätlich werden und Wutausbrüche haben). Zur leiblichen Mutter hat Christian keine Beziehung, er spricht sie mit „Sie“ an, und sie hat sich in 10 Jahren nicht einmal nach ihm erkundigt oder ihn besucht. Auch Feiertage und Geburtstage „vergißt“ sie und antwortet nie auf seine Post. Es ist also nicht verwunderlich, daß Christian da keine Beziehung aufbauen konnte. Zum verstorbenen Vater dagegen hatte er eine Beziehung, obgleich dieser zeitlich wenig mit ihm zusammen war. Christian ist also gut kontaktfähig, was ihn nicht als echten Kanner-Autisten ausweist.

2. Deutliche Verzögerung der Sprachentwicklung und

3. nichtkommunikativer Gebrauch der Sprache, wenn sie vorhanden ist:

Peter ist ein absoluter Mutist, er hat auch früher nie richtig gesprochen, aber sagte etwa 100 Wörter. Mit vier Jahren hörte er ohne bestimmten Anlaß damit auf. Er verständigt sich über den Communicator, der für ihn und die anderen Personen die Wörter in einem Bildschirm lesbar macht. Somit trifft Punkt 2 auf Peter zu.

Christian erwarb die Sprache spät. Mit 6 Jahren wurde ein Sprachverständnis eines dreijährigen Kindes diagnostiziert. Die Autorin führt das auf mangelnde Ein-

flußnahme der Mutter zurück, denn in einem normalen Sprachumfeld bei der Autorin sprach er in drei Monaten altersgemäß.

Diese verspätete Sprachentwicklung könnte ihn als Autisten vom Kanner-Typ ausweisen, da aber hier die familiären Voraussetzungen zum Spracherwerb gering waren (der Fernseher lief den ganzen Tag), weist auch dieser Punkt nicht eindeutig auf frühkindlichen Autismus hin, zumal anzunehmen ist, daß sich die Mutter auch früher distanziert verhielt, sonst hätte sie wohl auch nicht in den späteren Jahren den Kontakt zu ihm völlig abgebrochen. Kommunikative Sprache war bei Christian vorhanden, er wußte immer seine Wünsche zu formulieren und Mitteilungen zu machen. Christian zeigt nach Punkt 2 eine leichte Form des Kanner-Autismus.

4. Echolalie und Pronomenumkehr:

Bei Peter nicht feststellbar, da er überhaupt nicht spricht.

Bei Christian zu keiner Zeit beobachtbar. Christian ist nach Punkt 3 kein Kernaautist im Sinne Kanners, er weist jedoch wohl autistoide Verhaltensweisen auf.

5. Repetitives und stereotypes Spielverhalten:

Peter verwendet die Gegenstände nicht angemessen. Spielsachen haben keinen Aufforderungscharakter. Sein Verhältnis zur Dingwelt ist pathologisch verändert. Er läßt z. B. alle Spielautos nicht auf den Rädern laufen, sondern zerstört sie und kaut die Räder. Stereotypien sind auch zwanghafte Grunzlaute (die im Unterricht zum Verweis aus dem Klassenzimmer führen wegen Störung) und das Beleckten von Lippen und Händen. Eine stereotype Handlung ist das Zerschneiden von Gurken in breite Stücke, wenn er sie sieht, ohne daß sie ihm zum Essen dienen. Oft reißt Peter in großer Geschwindigkeit Blätter von den Hecken. Er läßt sich nur schwer davon abbringen, um es bei der nächsten Gelegenheit wieder zu machen. Auf dem Trampolin kann er stundenlang hüpfen. Inwieweit er den Inhalt einer Videocassette versteht, ist nicht feststellbar, er verlangt jedoch mehrmals hintereinander die gleiche (Sesamstraße auf Englisch), alle anderen lehnt er ab. Alle angeführten Stereotypien bestehen noch mit 12 Jahren. Punkt 4 weist Peter als Autist vom Typ Kanner aus.

Christian spielte von Anfang an phantasievoll, verwandte Symbole und sprach oder sang zur Spielhandlung. Seine Spiele wurden nicht von der Umwelt initiiert

(siehe Bildanhang). Er zeigte allerdings eine Vorliebe für Fahrzeuge und Räder. Christian kannte Traktor-Marken und Autoreifen-Marken. Wenn ein Spielzeug kaputt war, wollte er stets die „Räder retten“. Diese gebrauchte er aber sinngemäß, indem er sie einen Hang herunterrollen ließ. Mit etwa 8 Jahren verloren sich diese Vorlieben und sind danach nicht mehr beobachtet worden. Christian wäre nach Punkt 4 als Autist in milder Ausprägung einzustufen.

6. Mangel an innerer Vorstellungsfähigkeit:

Peter gewährt keinen Einblick in sein Seelenleben, er antwortet zuweilen auf Fragen der Mutter, aber nur, wenn sie sie schriftlich stellt, ebenfalls schriftlich (Communicator) mit ja oder nein. Sein Gesichtsausdruck verrät selten innere Regungen, „prinzenhaft, wie mit einem Stift gezogen“ (Nissen, 1990). Allerdings ist auch bei so einem zurückgezogenen Kind nicht auszuschließen, daß sie vorhanden sind. Manchmal weint er vor Wut, wenn die Begleiterin etwas von ihm verlangt, was er nicht machen will. Einmal habe er ohne Anlaß beim Abendessen geweint. Da fiel der Mutter ein, daß sie versprochen hatte, mit ihm ins Schwimmbad zu gehen, was dann aber nicht geschah. Als der Tisch zum Nachtessen gedeckt wurde, muß Peter gemerkt haben (wohl seine zeitliche Orientierung), daß der Schwimmbadbesuch nun nicht mehr stattfindet und als die Mutter schriftlich fragte: „Schwimmbad?“, schrieb er „ja“.

Vielleicht ist Peters Vorstellungskraft sehr eingeschränkt, vielleicht ist sie reicher als man ahnt. Die Autorin würde nicht wagen, sie diesem Kind abzusprechen, wie das von Fachleuten nicht selten geschieht. Da ein außenstehender Betrachter jedoch auf die Beobachtung angewiesen ist, muß er wohl doch „einen Mangel an innerer Vorstellungskraft“ konstatieren, der Peter dann auch in diesem Punkt als Kernautist ausweist.

Christian hat eine rege Phantasie und äußert zuweilen „philosophische“ Gedanken: „Alles was ist, kann auch nicht sein“, „wo geht die Nacht hin, wenn der Morgen kommt“, „wenn einer gewinnt, verliert immer einer“, „wie wäre es, wenn alles aus Luft wäre“ – und das führt er dann detailliert aus. Mit 12 Jahren stellt er sich auch sein späteres Leben konkret vor. Er weiß, daß man etwas lernen muß, um einen Beruf zu haben. Zuweilen ist seine Vorstellung phantastisch: „Später bau ich ein Flugzeug“. Solche Gedanken sind aber in der Pubertät normal. Punkt 6 trifft auf Christian nicht zu.

7. Zwanghaftes Bestehen auf Unverändertheit:

Dies wird von Kanner (1944) als „Veränderungsangst“ beschrieben, wonach die räumliche Ordnung erhalten bleiben soll. Peter ist sehr darauf angewiesen, daß alles an seinem gewohnten Ort ist. Bei Tisch kann er nur an seinem Platz sitzen. Als bei einem Schulfest der Schulhof mit Luftballons geschmückt war, hatte er große Angst wegen dessen verändertem Aussehen. Dagegen zeigte er im Dinosaurierpark vor den dargestellten Dinosauriern keine Angst, da er diese vorher nicht gesehen hatte und deshalb auch keine Veränderung registrieren konnte, wie auf dem Schulhof.

Auch diese Veränderungsangst weist Peter als Autist im Sinne Kanners aus.

Christian bevorzugte im Kindesalter mache Stofftiere, die mit ins Bett mußten, was aber bei vielen Kindern zu beobachten ist. Angst vor Veränderungen hatte Christian nie. Im Gegenteil, er machte stets Vorschläge zu Verbesserungen. Z. B. „du könntest doch den Käfer (VW) gegen einen Jaguar tauschen“, oder er wollte im Zelt übernachten (er kam dann allerdings nach zwei Stunden wieder ins Haus). Er streichelte die Tiere im Zoo, was sein Bruder (Sohn der Pflegefamilie) nicht tat. Veränderungen im Haus (Umbau) nahm er interessiert zur Kenntnis. Christian ist nach Punkt 7 nicht als Autist mit ausgeprägter Symptomatik einzustufen.

8. Besondere Fähigkeit zum Auswendiglernen:

Diese konnte bei Peter nicht festgestellt werden, da er nicht spricht. Ein gutes Gedächtnis, das ja auch beim Auswendiglernen Voraussetzung ist, zeigt er allerdings beim Auffinden einer Videocassette aus einer langen Reihe von Cassetten.

Christian zeigte ein auffallend gutes Sprachgedächtnis. Er konnte bald sein Lieblingsbuch auswendig und variierte dann sogar den Text, indem er die Vokale änderte. „Der Maulwurf spruch: das trifft sich git“. Christian spielte mit der Sprache. Als er hörte, daß eine Pflanze „Phacelia tanacetifolia“ heiße, erfand er für alle Blüten, die er nicht kannte, Phantasienamen. Dies ist nicht als Neologismus zu deuten. Da viele Kinder leicht auswendig lernen, kann diese Fähigkeit bei Christian nicht im Sinne eines autistischen Merkmals interpretiert werden.

9. Normales anziehendes Aussehen:

Dies trifft auf Peter zu. Er ist im Gegensatz zu den meisten Autisten, die häufig dem leptosomen Körperbautyp angehören, kräftig gebaut. Autistische Kinder se-

hen in der Regel sehr hübsch und ansprechend aus, was oft deshalb zu Schwierigkeiten mit der Umwelt führt, weil man diesen Kindern ihre Behinderung nicht ansieht, wie etwa den meisten geistigbehinderten. Das unangepaßte Verhalten z. B. in öffentlichen Verkehrsmitteln wird deshalb häufig den Eltern als mangelnde Erziehung vorgeworfen.

Christian war als Kind sehr untergewichtig und asthenisch, hat jetzt mit 12 Jahren aber das durchschnittliche Normalgewicht.

„Ansprechendes Äußeres“ ist natürlich auch bei nicht autistischen Kindern häufig, so daß dieses Merkmal nach Meinung der Autorin nur im Vergleich mit geistig Behinderten und solchen mit Trisomie 21 erwähnt werden kann, die trotz erkennbarem Down-Syndrom auch nicht selten ansprechend aussehen.

Zusammenfassung:

Als Kernsymptome werden die soziale Isolation und der Drang nach Gleichförmigkeit, sowie Verzögerung von Sprachentwicklung und Sprachgebrauch genannt (Eisenberg und Kanner 1956).

Nach all den angeführten Merkmalen ist die bei Peter gestellte Diagnose „frühkindlicher Autismus“ zutreffend. Bei Christian wurde sie sogar im Alter von 12 Jahren noch wiederholt (Kinder-Neurologie). Die Autorin sieht bei Christian eine milde Ausprägung von Autismus. Auch wenn diese nach den genannten Merkmalen Kanners ihn nicht als Kind mit frühkindlichem Autismus ausweist, so ist er doch ein Autist im Sinne Dzikowskis: „Menschen mit Autismus können sich im Laufe des Älterwerdens stark verändern, so daß – je nach Lebenssituation – der Autismus sich eindeutiger oder weniger eindeutig äußert.“ (persönlicher Brief von S. Dzikowski an die Autorin) Die Autorin meint, daß gerade die Gegenüberstellung dieser beiden gleich diagnostizierten Knaben zeigt, wie unterschiedlich in der Symptomatik der Autistyp sich darstellen kann. Peter zeigt das Vollbild des early infantile autism, während man bei Christian eine milde Ausprägung desselben findet. Legt man jedoch nicht die strengen Kriterien von ICD 10 oder DSM IV zu Grunde, so ist auch Christian als Autist einzustufen. Christian zeigte früher stärker ausgeprägte autistische Züge, hat sich aber in allen Bereichen (Lernen, Sprache, emotionale Anhänglichkeit) sehr positiv entwickelt, was jedoch nicht bedeutet, daß er kein Autist ist. Er ist ein anhängliches liebebedürftiges Kind geworden. Diese Entwicklung machen nicht viele Kinder mit Kanner-Autismus,

aber Christian ist ein Beispiel dafür, daß sie bei leichterem Symptomatik möglich ist.

„Es gibt bei Menschen mit autistischer Behinderung individuell große Unterschiede hinsichtlich des Schweregrades der Behinderung und der Kombination der einzelnen Symptome.“¹ Diese Aussage wird durch Peter und Christian voll bestätigt.

Weitere Erhebungen

Geburtsrisiken: Peter kam durch künstlich eingeleitete Geburt 9 Tage über dem errechneten Geburtstermin mit normalem Gewicht zur Welt. Der Apgar-Test war unauffällig. Nach der psychologischen Verursachertheorie (Tinbergen und Tinbergen 1984) wäre in den durch Oxytocin (Wehenmittel) ausgelösten fünf Stunden währenden starken Wehen ein autismogener Faktor zu sehen. Die Autorin will dies jedoch verneinen aus zwei Gründen:

1. Weil diese Theorie in der Wissenschaft kaum noch vertreten wird, während die neuere Forschung unter vielen möglichen Faktoren die Heredität hervorhebt, wie auch neuerdings wieder Professor J. Martinus auf der Autismustagung in Magdeburg (2003). Nissen (1978) fand neben dem Hauptfaktor Heredität noch 25 andere Faktoren (siehe Kapitel Autismusforschung). Außerdem kommen viele Kinder unter solchen Bedingungen zur Welt, ohne deshalb autistisch zu sein.
2. Weil in Peters Familie sowohl von Vater-, als auch von Mutterseite in der matrihen Verwandtschaft zwei Fälle von Schizophrenie bekannt sind. Da früher die Diagnose Autismus gar nicht gestellt werden konnte (Autisten wurden als schizophran, psychotisch oder geistig behindert diagnostiziert), ist es also durchaus offen, ob in diesen Fällen nicht auch Autismus vorlag, zumal männliche Verwandte betroffen waren.²

¹ E. Grüning: Gemeinsam Lernen, S. 38.

² Asperger 1944 leitete z. B. die autistische Psychopathie hereditär von Vätern und Großvätern ab.

Im Kleinkindalter wurde bei Peter die Diagnose MCD (minimale cerebrale Dysfunktion) gestellt. Diese Schädigung ist eher unwahrscheinlich, da keine Asphyxie vorlag.

Peter besuchte zuerst den kommunalen Kindergarten, dann den Sonderkindergarten der Lebenshilfe mit Begleitung. Er blieb immer isoliert. Erst mit 5 Jahren wurde der Verdacht auf frühkindlichen Autismus gestellt, der mit 8 Jahren bestätigt wurde. Diese späten Diagnosen sind nicht selten und verhindern, daß Kinder rechtzeitig in einen Sonderkindergarten kommen, was bei Peter dann erst mit 5 Jahren geschah.

Christian kam durch Sectio in der 32. Woche stark untergewichtig zur Welt. Da er unter Sauerstoffmangel litt und fünf Tage lang beatmet werden mußte, ist bei ihm eine leichte cerebrale Hirnschädigung nicht auszuschließen, auch wenn eine solche ärztlicherseits nie festgestellt wurde. Die Verhaltensweisen könnten ebenso von einer Hirnschädigung herrühren, als auch vom frühkindlichen Autismus. Auch hier wurde die Diagnose spät – mit 6 Jahren – gestellt. Hereditär sind keine Belastungen bekannt. Der Vater war mehr als doppelt so alt wie die Mutter, was Asperger (1944) häufig bei Vätern von Autisten feststellte – eine Konstellation, die allerdings bei vielen Familien besteht, ohne daß die Kinder autistisch sind.

Schullaufbahn und Verhalten

Peter wurde mit 7 Jahren in die Sonderschule G eingeschult, die er drei Jahre lang besuchte mit stundenweisem Besuch der Grundschule mit Begleitung. Ab dem 8. Lebensjahr (als die Diagnose frühkindlicher Autismus gestellt worden war), erhielt er wöchentlich zehn Förderstunden und wurde vier Stunden in der Grundschule unterrichtet. Der Unterricht war deshalb sehr „zerpflückt“, montags Sonderschule G ohne Begleitung, dienstags teilweise ohne, teilweise mit Begleitung (Studentin), mittwochs und donnerstags Grundschule mit Begleitung, freitags wieder die Sonderschule G mit der Psychologin. In der 4. Klasse besuchte er fast den gesamten Unterricht in der Grundschule. Trotz dieses häufigen Wechsels von Schularten und Personen strebten die Eltern die Integration in die Gesamtschule an, die er ab der 5. Klasse versuchsweise besucht. Er wird logopädisch behandelt,

was in Hinblick auf aktive Sprache erfolglos blieb, außerdem hat er einmal wöchentlich Psychotherapie. Auf Geräusche reagiert er überschießend, kann aber mit 12 Jahren Blick- und Körperkontakt herstellen und ist ruhiger geworden.

Bewegungsstereotypien (störend im Unterricht) und Koordinationsmängel fallen auf und eine Bevorzugung taktiler Reize. Mit manchen Gegenständen beschäftigt er sich ausdauernd (Blätter abreißen, Buch auf- und zuschlagen). Im Sport zeigt er geringe Schmerzempfindlichkeit und träge Bewegungen (außer beim Trampolinspringen). Peter schreibt gestützt und kann so die mangelnde Sprachkompetenz etwas kompensieren. Der IQ konnte nicht ermittelt werden, da Peter weder spricht noch in nonverbalen Tests mitarbeitet. Das Ergebnis eines Tests würde ihn deshalb als schwer geistig behindert ausweisen, was er nicht ist. Eine leichte Intelligenzminderung wurde ärztlicherseits festgestellt. Peter wirkt im Unterricht oft überfordert, obgleich er sich nie aktiv beteiligt. Er wird um 7³⁰ Uhr abgeholt und kommt um 13⁰⁰ Uhr aus der Schule zurück. Nachmittagsunterricht hat er nicht. Dennoch scheint der Autorin, daß Peter in der Schule zu viel Unruhe ausgesetzt ist. Der Preis, den ein Kind bezahlen muß für den Unterricht in der Integrationsklasse, ist hoch. Das wird von den Befürwortern der Integration gerne übersehen. „Dem autistischen Kind fehlt eine wesentliche Fähigkeit, Ordnung in seine Umwelt zu bringen und darum ist es ständig in Gefahr, im Chaos zu versinken.“^d

Christian besuchte zunächst keinen Kindergarten, obwohl den Eltern empfohlen worden war, ihn mit drei Jahren in einen Sonderkindergarten zu schicken. Mit sechs Jahren war er ein halbes Jahr lang in stationärer Behandlung in der Neurologie, wo die Diagnose frühkindlicher Autismus gestellt wurde. Von da ab bis zur Einschulung in eine Heim-Sonderschule G besuchte er den Sonderkindergarten. In der Kleinklasse waren 10- und 12jährige, und Christian (damals 7 Jahre) – obgleich der Intelligenzteste – erreichte das Klassenziel nicht, weshalb ihn die Autorin im Einzelunterricht ein Jahr lang unterrichtete, so daß er den Anschluß an die Sonderschule L (für Lernbehinderte) schaffte (siehe Kapitel „Unterricht mit einem autistischen Kind“). Die Autorin meint ausführlich dargelegt zu haben, daß Christian ihrer Meinung nach trotz vorhandener autistischer Verhaltensweisen nicht ein Kind mit starker Ausprägung der Symptomatik ist, also kein Kernautist.

¹ P. Innerhofer und Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 226.

Für das spätere Sprechenlernen von Christian macht die Autorin eher Gründe im sozialen Umfeld verantwortlich. Es bleiben also an autistischen Verhaltensweisen das Vermeiden des Blickkontakts (der aber nach Aufforderung hergestellt wird) und die etwas herabgesetzte Frustrationstoleranz. Mit 6 Jahren fehlten die normalen Entwicklungsschritte: Sprachtüchtigkeit, soziale Anpassung. Das Sprachverständnis war das eines Dreijährigen. Insofern bot Christian ein Erscheinungs- und Verhaltensbild, das die Diagnose begründete. Mit 12 Jahren bietet Christian das Bild eines aufgeschlossenen, leicht lernbehinderten Kindes. Die Unterrichtszeit ist für Christian lang, rechnet man noch An- und Rückfahrt mit dem Schulbus hinzu, so ist er fast 7 Stunden unterwegs. Nachmittags ist kein Unterricht. Dennoch meistert er die Anforderungen des Tages widerspruchslos. Seine Leistung in allen Fächern ist ordentlich (siehe Zeugnisse im Anhang), so daß er in der Sonderschule L der Klassenbeste ist und zwar nicht nur auf Grund seiner intellektuellen Fähigkeiten, sondern vor allem auch wegen seines sozialen Verhaltens.

Kehrer (1989) sieht im Fehlen des Humors ein autistisches Merkmal. Peter erfaßte keine lustige Situation im Unterricht und keine Situationskomik. Es schien, als lasse ihn alles unberührt. Als die Mitschüler ihre Diskussionen mit Vater oder Mutter vorlasen, gab es Anlässe zu lautem Gelächter, Peter jedoch lachte nie. Erfaßte er den Sinn nicht, oder schien er ihm nicht bemerkenswert, so daß er keine Reaktion zeigte? Das läßt sich bei autistischen Kindern kaum ermitteln. Die Autorin meint, daß er tatsächlich keine Situation als traurig oder heiter erfaßte. Dagegen schrieb er im Communicator nach dem Tod der Großmutter: „Oma ist tot, wo ist sie, nicht weinen können. Oma soll kommen, Ärzte dumm. Opa ist traurig, soll Peter besuchen.“ Dies zeigt, daß er Empfindungen hat, wie das auch in den Titeln seiner Bilder zum Ausdruck kommt. Peter ist eher dysphorisch verstimmt, in der Schule zeigte er keine Freude oder kein Verständnis für Humor und Kreativität, allenfalls in den gestützt gemalten Bildern.

Christian hingegen erfaßt schnell und leicht lustige Situationen und provoziert auch selbst solche. Den Zungenbrecher: „Der Cottbusser Postkutscher putzt den Cottbusser Postkutschkasten“ wollte er schnell sprechen, was ihm nicht gelang. Unter mehreren Varianten kam heraus: „Der Cottbusser Postkutscher kotzt in den

Postkasten.⁴ Da mußte Christian sehr lachen, denn er stellte sich die Situation bildlich vor.

Ob Peter in der Gesamtschule, die er auf Probe besucht, am richtigen Ort ist, muß abgewartet werden.

Christian hatte im Alter von 6 Jahren einen IQ von 86, was der unteren Grenze der normalen Intelligenz entspricht. Allerdings waren die Werte uneinheitlich, manche waren darunter, manche waren denen normaler Grundschüler entsprechend oder sogar darüber. Später wurde Christian nicht mehr getestet, aber nach Einschätzung der Autorin dürfte nun die Leistung ein ausgewogenes Bild ergeben, wobei er sogar in mancher Hinsicht überdurchschnittlich ist (Sonderinteressen). Deshalb ist Christian mit 12 Jahren in der Förderschule L am richtigen Platz.

Peter hatte früher ein sichtbares Bedürfnis nach Lob. In der Grundschule erwartete er es, ging an den Pult und klopfte mit dem Stift daran, wenn er eine Rechnung gelöst hatte, jetzt scheint er keinen Wert mehr auf Lob oder Anerkennung zu legen. Er meldet sich nie und „schreibt“ auch selten auf seiner Schreibhilfe. Er scheint noch viel passiver geworden zu sein, aber möglicherweise ist er auch in der Gesamtschule überfordert.

Christian ist sehr darauf bedacht, gute Leistungen zu haben. Er nennt stolz seine guten Noten und freut sich, wenn er für den Lehrer Aufträge erfüllen darf, z. B. Arbeitsmaterial holen.

Ein Gedankenspiel sei erlaubt. Nehmen wir an, Peter wäre bei Christians Mutter aufgewachsen, so wäre er im Schulalter wahrscheinlich in einer Heimsonderschule G und hätte vorher keine Förderung erhalten. Auch wenn er nicht spricht, hätte er da wohl auch kaum Sprachverständnis erwerben können, das er jetzt hat. Er hätte all die Therapien nicht bekommen und nicht die Förderung im Sonderkindergarten und die zusätzlichen Förderstunden (die Peter hauptsächlich durch die Initiative der Mutter erhielt). Außerdem hätte er keinen Umgang mit Kindern gehabt, worauf Peters Mutter sehr Wert legt. Auch wenn er jetzt distanziert ist, wäre er wohl noch verschlossener und gleichgültiger und völlig in seinem Autismus gefangen, bei der dürftigen Interaktion.

Wäre nun Christian bei Peters Mutter aufgewachsen, hätte er früher sprechen gelernt und all die Förderungen erhalten, die Peter erhielt und bei Christian hätte die

¹ Weitere Beispiele in R. Klotz-Burr: Der Papst sitzt im Wattekahn, S. 227 ff.

angereicherte Umwelt mehr Erfolge gezeitigt, als bei Peter, da er eine mildere Ausprägung des Autismus zeigt. Er hätte früh Umgang mit anderen Kindern gehabt und wäre möglicherweise gleich in die Grundschule eingeschult worden, denn Spracherwerb und Sprachverständnis wären wohl altersgemäß erworben gewesen. Auch wenn die Mütter nicht für den Autismus der Kinder verantwortlich gemacht werden können, sei der Einfluß der Umwelt auf die autistischen Verhaltensweisen nicht unterschätzt. DeMyer (1979) betont, daß Umweltfaktoren als verschlimmerndes Agens wirken können.

Christians Mutter wäre mit Peter noch überforderter gewesen und hätte ihn wohl schon im Kindergartenalter in Fremdbetreuung gegeben. Peters Mutter hätte nichts unversucht gelassen, Christian zu fördern und dieser hätte von ihren Anstrengungen mehr profitiert, als Peter. Jede genetische Anlage braucht zu ihrer Effizienz eben eine entsprechende Umwelt. Auch, wenn Autismus nicht heilbar ist, so sieht man doch immer wieder bei autistischen Kindern Fortschritte, die Eltern und Erzieher ermuntern, nichts unversucht zu lassen, das Kind zu fördern und zwar in dem Maße, wie es dem Kind dienlich ist, da sonst die gute Absicht der Betreuungsperson zur Überforderung für das Kind werden kann. Die Autorin sieht in der Schulischen Situation Peters bereits einen Grenzfall, der ihn wohl körperlich und emotional überfordert (legt öfters den Kopf auf den Tisch), auch wenn er intellektuell den Stoff (meist außerhalb des Unterrichts) bewältigt. Der Preis ist hoch.

BEWERTUNG (DER SCHULBESUCHE)

Die erste Frage lautet, mit welchen autistischen Kindern haben wir es zu tun, die zweite, welche Schulform ist die geeignetste?

Klicpera und Innerhofer unterscheiden „geistig Behinderte, Autisten, geistig Behinderte mit autistischen Zügen, intelligente Autisten, Asperger Autisten.“¹

Mit dieser Aufzählung ist die erste Frage beantwortet, und es ergibt sich daraus die Beantwortung der zweiten Frage: In jedem Einzelfall muß das Kind sorgfältig

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 29.

beobachtet und vorbereitet werden, ehe die Entscheidung für eine bestimmte Schulform getroffen wird.

Gehen wir von der Tatsache aus, daß „drei Viertel der autistischen Kinder einen IQ unter 68 (haben) und somit als geistig behindert einzustufen“ sind¹, so wird für diese Kinder eine Einweisung in die Sonderschule G (für geistig Behinderte) angemessen sein. Vom letzten Viertel der Kinder finden sich die meisten in der Sonderschule L (für Lernbehinderte), der Rest verteilt sich auf Grund- und Hauptschule, und nur wenige besuchen die Realschule und das Gymnasium.

Autistische Schüler, die sich ohne Betreuung in der normalen Klasse behaupten können, sind solche mit wenig ausgeprägten autistischen Verhaltensweisen oder Behinderungen. Sie können sich trotz ihres sonderlingshaften Wesens eingliedern und genügen den Anforderungen der Schule mit mindestens durchschnittlichen Leistungen. Ganz wichtige Voraussetzung für einen weitgehend selbständigen Schulbesuch ist der Gebrauch der Sprache.

„Unterricht und Therapie können das Funktionsniveau anheben, wirken sich aber kaum auf den IQ-Wert aus. Deshalb ist für die große Mehrheit der Kinder mit einer klaren Diagnose des Autismus der Besuch einer Sonderschule erforderlich“.² Die Autorin fand Kinder, die in Realschule oder Gymnasium am richtigen Platz sind und aufgrund ihrer Intelligenz mit Hilfe einer Betreuung den Anforderungen genügen können. Aber sie sah auch einen Fall, in dem ein intelligentes Kind nicht ins Gymnasium kam und einen, in dem ein Kind ziemlich lustlos eine Gesamtschule besucht. Es ist nicht einfach, die geeignete Schule zu finden. Die eigentliche Ausgrenzung geht vom Kind selbst aus. Es lebt mit seiner Betreuungsperson weitgehend auf einer „Insel“ und ist deshalb in höherem Maße „isoliert“ als integriert, auch wenn es am Unterricht äußerlich partizipiert.

Es sollen einige Äußerungen von Jugendlichen angeführt werden, die ihre Situation reflektieren können. Was S. Barron über das akustische Nicht-Wahrnehmen der Mutter schreibt, läßt sich unschwer auf die Schulsituation vieler autistischer Kinder übertragen. Über „meine ganze Kindheit hindurch hörte ich meine Mutter einfach nicht. Ihre Bemühungen, geduldig und lieb zu mir zu sein, drangen einfach nicht bis zu mir durch. Ich schenkte ihren Wörtern genau so wenig Aufmerksamkeit wie dem Geräusch eines Wagens ... Ihre Stimme war lediglich ein Hinter-

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 39

² M. Aarons, T. Gittens: Das Handbuch des Autismus, S. 98.

grundgeräusch“¹, und S. Schäfer schreibt: „Die Lehrer hörte ich nur selten, meistens nur die ersten Worte, bevor alles im allgemeinen Hintergrundgetöse unterging.“² „Selbst wenn ich mit Nachbarskindern zusammen war, so war ich auch, oder gerade dann allein - so, als wenn ich auch äußerlich gesehen alleine gewesen wäre.“³ „Ab der 5. Klasse hatte ich gar keine Kontakte mehr.“⁴ „Ich bin die Leute so leid, die Mitschüler ... und die Lehrer.“⁵

Die Isolation des autistischen Kindes beschränkt sich ja keineswegs nur auf die Schulsituation, es ist in der Verwandtschaft ein „Fremdling“ und in der Nachbarschaft weitgehend ausgegrenzt. Kein Kind mit autistischer Symptomatik, das die Autorin kennt, hat echte Freunde, selbst wenn es den Namen eines Freundes nennt, stellt sich heraus, daß dieser nichts von einer Freundschaft weiß. Ein Junge nennt seinen Vetter (den er in drei Jahren einmal sieht). Diese „autistische Hypothek“ bringt das Kind in jede Schule mit und sie läßt sich durch keine pädagogische Bemühung tilgen, allenfalls etwas mindern.

Bei allen besuchten Kindern wurden gegenüber früher Fortschritte genannt, aber die Hauptproblematik blieb bei allen bestehen, auch bei den 18- und 19jährigen Gymnasiasten.

„Es wird heute viel von Integration behinderter Kinder gesprochen. Nicht weniger wichtig als die Integration des behinderten Kindes in die Schule wäre die Integration der Familien behinderter Kinder in die Nachbarschaft.“⁶

In dieser Richtung wird heute in- und außerhalb der Schule viel getan, aber die äußere Isolation des autistischen Kindes wird wegen dessen innerer Isolation auch nicht aufgehoben. Es gibt Grenzen, die die Betreuer und Erzieher akzeptieren müssen. Dabei müssen sie dennoch ohne Resignation versuchen, Zugang zu dem Kind zu finden, andernfalls sind alle pädagogischen Bemühungen frustan.

Die Autorin besuchte autistische Kinder in allen Schultypen, wird nun jedoch nicht speziell den Unterricht in der Hauptschule oder in der Sonderschule L beschreiben, sondern nur den Unterricht in der Sonderschule G mit und ohne Autistenklassen und in Regelklassen.

¹ S. Barron: Hört mich denn niemand?, S. 125.

² S. Schäfer: Sterne, Äpfel, rundes Glas, S. 37.

³ S. Schäfer: Sterne, Äpfel, rundes Glas, S. 57.

⁴ S. Schäfer: Sterne, Äpfel, rundes Glas, S. 60.

⁵ S. Schäfer: Sterne, Äpfel, rundes Glas, S. 72.

⁶ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 174 f.

Kein autistisches Kind kann selbständig werden, es kann allerdings in Teilbereichen Fortschritte machen.

„Autistische Kinder sind immer darauf angewiesen, daß andere Menschen sie verstehen und sich ihnen anpassen, um ihnen damit selbst die Anpassung zu erleichtern, bzw. ihnen zu ermöglichen, das Sozialverhalten mit Hilfe von Routinen abzuwickeln.“¹

Außer Kindern mit mildem Autismus bedürfen alle Kernautisten über die ganze Schulzeit der Betreuung im Unterricht. Es ist deshalb von großer Bedeutung, daß die begleitende Person nicht häufig wechselt, da autistische Kinder sich sonst nicht ausreichend anpassen können, denn was ihnen oft kaum bei den Eltern gelingt, gelingt ihnen bei der Betreuungsperson noch weniger. „In einem tieferen Sinn müssen wir sagen, daß Autisten scheinbar elternlos aufwachsen, dies aber resultiert nicht aus dem Versagen ihrer Eltern, sondern aus ihrer Unfähigkeit ein Personenschema zu bilden, das ihnen ermöglicht, mit den Eltern in Kontakt zu treten.“²

Fähigkeiten, die für ein autistisches Kind den Besuch einer Regelschule erwägen lassen, sind neben der Gewöhnung an die Mitschüler deren Duldung sowie ein Anpassungsverhalten an die Schulordnung. Daneben bedarf es eines bestimmten Maßes an Ausdauer und physischer und psychischer Belastbarkeit. Eine ausreichende Intelligenz ist wichtig, der Spracherwerb ist jedoch keine Voraussetzung, außer beim Schulbesuch ohne Begleitung. Für autistische Kinder „müssen mehr Gestaltungsmöglichkeiten geschaffen werden, um ihr Recht auf individuelle schulische Bildung und Erziehung einzulösen. ... Diese Option (soll) offenbleiben: Sowohl der Besuch einer Sonderschule im Sinne der Basisförderung als auch der stundenweise Besuch einer Allgemeinen Schule unter Berücksichtigung des Begabungsprofils, (da) ... dieser Weg die individuellen Bedürfnisse wie auch Möglichkeiten berücksichtigen kann.“³

Die Autorin fand sowohl autistische Kinder, die musikalisch sind und selbst Flöte oder Schlagzeug spielen (Felix, Theo) oder eine Trommel haben (Sven), andererseits auch solche, die kein einziges Lied mitsingen (Werner, Peter). „An speziel-

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Der frühkindliche Autismus, S. 153.

² P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Der frühkindliche Autismus, S. 154.

³ Autismus, 56/03, S. 14.

len kognitiven Fähigkeiten ragt ein gutes Gedächtnis und die musikalische Begabung heraus.^{1/2}

So wie es im Hinblick auf die Musikalität große Unterschiede gibt, so sind diese auch wie bei anderen Kindern in allen Fächern vorhanden. Die normalen Schüler zeigen aber meist ein ausgewogenes Leistungsbild mit einem „Lieblingsfach“, während autistische Kinder große Differenzen in den Leistungen aufweisen, z. B. Englisch 1, Geometrie 6 (wenn das Fach bewertet werden würde). Die Kinder in Regelklassen zu integrieren ist eine zusätzliche Schwierigkeit für Lehrer und Betreuer, wobei natürlich das Hauptproblem, das soziale Verhalten, bleibt.

In der persönlichen Umwelt, wozu auch die Nachbarschaft gehört, hat das Kind schon Jahre vor der Schulzeit verbracht und dennoch besteht bei allen von der Autorin besuchten Kindern nur eine zwar freundliche aber distanzierte Beziehung der Nachbarn und deren Kinder zur Familie des autistischen Kindes oder zum autistischen Kind selbst. Auf öffentlichen Spielplätzen werden schon autistische Kleinkinder gemieden, weil andere Kinder nicht mit ihnen spielen wollen, oder weil Mütter ihre Kinder vom autistischen Kind wegholen. Eine Mutter sagte der Autorin, sie meide deshalb solche Plätze und gehe mit dem Kind lieber in den Wald, wo es sich bei einer Anhäufung von Steinen aufhalten will und wohin es auch schon allein ausgerissen sei. Eine andere Mutter sagte, wenn ihr Kind ein Bächlein sehe, gehe es stundenlang nicht mehr weg. Die Isolationstendenz des Kindes wird also unbewußt von den Müttern (und von der sozialen Umwelt) noch verstärkt. Dasselbe Verhalten konnte die Autorin teilweise in der Zweierbeziehung autistischer Schüler/Begleitperson feststellen. Eine Betreuerin geht z. B. mit dem Kind erst nach der Pause auf den Hof, damit es nicht von anderen belästigt wird, aber die Isolation, die ja auch im Unterricht besteht, wird fortgesetzt. Beim Wandertag geht sie allein neben dem Jungen, der keinen Kontakt mit Mitschülern hat, aber auch keinen sucht. Es wird auch von Schulseite wenig unternommen, die Isolation zu durchbrechen. Im Schullandheim ist die Mutter dabei und auch hier handelt es sich um eine Zweierbeziehung, die nun lediglich zwischen anderen Kindern an einem anderen Ort besteht. Natürlich sind diese Maßnahmen darauf

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 44.

² „Bei Durchsicht von Biographien außergewöhnlicher Persönlichkeiten stößt man zwangsläufig auf viele Beispiele von ‚normalen‘ Menschen mit Asperger-Wesenszügen. ... Christopher Gillberg hat in Vorträgen auf den Komponisten Anton Bruckner (1824 – 1896) ... hingewiesen.“ in O. S. Jørgensen: Autismus oder Asperger, S. 74.

ausgerichtet, das Kind sozialtüchtig zu machen, was zuweilen in Teilerfolgen sichtbar wird, weshalb alle diese Maßnahmen wichtig sind; allein die Tatsache, daß ein Kind mit starker autistischer Symptomatik ins Schullandheim mitfährt, ist ein Fortschritt. Auch bei realistischer Einschätzung der Sachlage dürfen Eltern und Erzieher nicht entmutigt werden, und sie dürfen die Hoffnung auf Besserung, d. h. auf Änderung der autistischen Verhaltensweisen nicht aufgeben, sonst wäre ja jede Erziehung in Frage gestellt. Da es tatsächlich auch Beispiele für positive Entwicklungen gibt, sind die Bemühungen von Eltern, Betreuern und Lehrern notwendig. „Der Grad der Behinderung ist nicht endgültig, sondern mit der Hoffnung auf Heilung verbunden, ohne daß vollständige Heilung tatsächlich erreicht wird.“¹

Initiativen von seiten des Kindes können nicht erwartet werden, diese sind aber Voraussetzung für gegenseitige Beziehungen. Die Autorin gewann den Eindruck, daß bei den Erziehungsberechtigten der Wunsch nach Integration ihres Kindes in eine Regelklasse so groß ist, daß einige von ihnen nicht erkennen, daß es sich um eine Pseudointegration handelt. Sie nehmen den Schein für Wirklichkeit, d. h., sie verfallen einer Täuschung, was aus ihrer Sicht psychologisch verständlich ist, da sie ja mit Recht jeden kleinen Entwicklungsschritt ihres Kindes positiv bewerten. Wenn das autistische Kind z. B. die Kameraden um sich herum duldet, sie nicht offen ablehnt oder gar unter ihnen leidet oder gegen sie aggressiv wird, ist das ja auch ein Fortschritt, und wenn das äußerst isolierte, egozentrische Kind nun den täglichen Stundenplan erfüllen kann, ist das sogar ein großer, aber integriert in die Gruppe ist es deshalb nicht. Es sieht wohl am Verhalten anderer ein Modell, das teilweise übernommen wird und somit zu etwas mehr Selbständigkeit führen kann; von sozialer Integration zu sprechen scheint der Autorin aber – zumindest bei den von ihr gesehenen Kern-Autisten – gewagt und kaum zutreffend. Die Isolation von echten Autisten, also von solchen mit ausgeprägtem Syndrom, wird eben nicht dadurch aufgehoben, daß sie in eine Gruppe einbezogen sind, weshalb die Begriffe ‚Einbeziehung‘ und ‚Integration‘ im Verständnis der Autorin nicht synonym sind.

Kanner (1943) stellte bereits fest, daß „die Kinder nicht vernachlässigt oder vereinsamt“ sind, sondern ganz einfach allein „alone“². Genau diesen Eindruck

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 23.

² I. Lutz: Hans Asperger und Leo Kanner zum Gedenken, S. 3 f.

machten auch die meisten der von der Autorin besuchten Kinder in einem Klassenverband.

Wenn das Kind des Unterrichtsstoffes wegen in eine Regelschule eingeschult werden soll, weil es da seiner Intelligenz gemäß gefördert werden kann, dann sollte es dort hin (auch in Realschule oder Gymnasium), aber es muß selbst in diesem Fall abgewogen werden, ob die - auch für diese intelligenten Kinder bestehenden - Nachteile durch den Bildungsgewinn aufgewogen werden, und ob der Preis nicht doch zu hoch ist. Alle Kinder, die ohne Begleitung die Regelschule besuchen können, haben eine milde Form des Autismus und sind deshalb in so einer Klasse am richtigen Ort, wie auch die Kinder, die mit einer Betreuung vom Unterrichtsstoff profitieren. Die Förderung beschränkt sich nicht nur auf den kognitiven und sozialen Bereich, der sprachliche, sensorische, emotionale und motorische soll ebenso berücksichtigt werden, was auch geschieht (Psychotherapie, Logopädie, zusätzlicher sonderpädagogischer Unterricht, Reittherapie, Bewegungstraining u. a. m.). Dadurch ist eine umfassende Betreuung des autistischen Kindes gegeben, lediglich die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte speziell für die autistischen Kinder steht noch aus. „Jedes Kind braucht Erziehung, auch das Kind mit Autismus. Man versucht, ... das Kind so zu erziehen, als sei es gesund. Das scheitert meist recht früh, denn traditionelle Erziehungsmethoden scheinen bei Kindern mit Autismus total zu versagen.“¹

Bei der schulischen Integration autistischer Kinder muß die Tendenz zur Selbstisolierung, die Störung beim Sozialkontakt und das vom Kind ausgehende störende Verhalten beachtet werden. „Die heute stark propagierte Integration hat im Verhalten der autistischen Kinder und Jugendlichen ihre Grenzen, oft aber auch in der mangelnden Förderbarkeit anderer Kinder, die bei zu großer Verschiedenheit der Gruppe nicht gewährleistet ist.“² Die Autorin fand allerdings in keinem der von ihr dokumentierten Fälle, daß die Klassenkameraden des autistischen Kindes wegen nicht ausreichend gefördert worden wären. Die selbe Beobachtung machte auch E. Grüning: „Es konnte nicht bestätigt werden, daß die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderungen einen negativen Einfluß auf das Lernverhalten der anderen Schülerinnen und Schüler hat.“³ Die Autorin fand

¹ J. Greiner: Ich würde so gerne ... mein Kind besser verstehen, S. 2.

² H. Remschmidt: Autismus, S. 40.

³ E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 103.

dagegen wohl, daß autistische Kinder psychisch und physisch in Regelschulen an „ihre Grenzen“ kamen oder überfordert waren.

Heute können Eltern darüber bestimmen, ob ein Kind in die Sonderschule L kommt oder nicht. Das bedeutet, daß nur einsichtige Eltern dem Kind die Schulbildung ermöglichen, auf die es ein Anrecht hat, nämlich die ihm gemäße. In verstärktem Maße fordern nun auch die Eltern autistischer und geistig behinderter Kinder, ihr Kind in Regelklassen einzuschulen, oft ohne Rücksicht darauf, ob diese Klasse (Schule) für ihr Kind geeignet ist. Dabei wird übersehen, daß in der Bundesrepublik Deutschland ein hochdifferenziertes Förderschulwesen besteht. Als wichtiger Grund für die Integration autistischer Kinder in Regelklassen wird genannt, daß sich diese Kinder mit normalen Kindern vergleichen könnten, was für sie motivierend sei (Aussagen von Müttern und Betreuerinnen). Solche Vergleiche können bei autistischen Kindern aber auch Resignation auslösen, denn die meisten wissen sehr wohl, daß sie ‚anders‘ sind.

In kleinen Autistenklassen, in denen die Kinder unter sich sind, machten alle Kinder der Autorin einen ausgeglicheneren Eindruck als die in eine Klasse eingegliederten, und soziales Handeln konnte sie in der Kleingruppe sogar wesentlich häufiger beobachten als in der Regelklasse.

Die Autorin legt Wert auf Differenzierung. Abgesehen von verschiedenen Autismusformen gibt es auch innerhalb der einzelnen Gruppen noch Variationen. Eigentlich sind die autistischen Kinder so verschieden wie andere Kinder auch. Dies erörtert die Autorin an Fallbeispielen der Eingliederung in reguläre Schulklassen. Sie kam zu dem Schluß, daß ein Kind mit milder autistischer Ausprägung sich weitgehend in der Klasse integrieren kann. Es bestehen für die Autorin bei solchen Kindern aber Zweifel, ob es sich dabei wirklich um eine echte Autismusform handelt oder etwa nur um autistoide Verhaltensweisen, wie sie auch bei introvertierten, schizoiden, depressiven und ängstlichen Kindern vorkommen. Sogenannte Kernautistien (Asperger- und Kanner-Autismus) fand die Autorin zwar ebenfalls in Regelklassen unterschiedlicher Schultypen (Grundschule, Hauptschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium, mehrheitlich in der Sonderschule G und im Heim für geistig Behinderte), konnte aber in keinem Fall eine echte Integration der Kinder feststellen, wohl aber ein freundliches Akzeptiertsein dieser Kinder durch die Mitschüler, welche auch gelegentlich eine Hilfe anboten.

Am meisten „innere Zustimmung“ fand sie bei Kindern in der Förderschule G mit kleinen Autistenklassen.

Autistische Kinder in Regelklassen brauchen stundenweise Einzelbetreuung, denn das Zusammensein mit anderen Kindern überfordert sie schnell, zumal sie, obgleich in der Klasse anwesend, dennoch isoliert in ihrer eigenen autistischen Welt bleiben, d. h., autistische Kinder können gar nicht in dem Maße integriert sein in einer Klasse wie nicht autistische oder auch wie Kinder mit körperlichen oder geistigen Störungen. Dieser wichtige Aspekt wird bei der Integrationsforderung gern übersehen. Autistische Kinder sind im Klassenraum, aber nicht in der Klassengemeinschaft. Dieser Eindruck drängte sich der Autorin in jeder Stunde bei ihrer Hospitation einer Klasse auf, die von einem „kernautistischen“ Kind besucht wird. Im Grunde ‚lebt‘ dieses Kind nur durch die Hilfe seiner Betreuerin und durch das Engagement der Mutter zu Hause. Das könnte jedoch alles auch stattfinden, ohne daß das Kind in der Klasse sitzt!

„Es fällt ihnen (den autistischen Kindern) schwer, die für einen Lernvorgang erforderliche Mühe auf sich zu nehmen, wenn anderes dazwischenkommt oder dem Reiz eines Gegenstandes oder einer spontanen Idee oder Lust zu widerstehen.“^d

Dennoch gibt es auch positive Aspekte der Eingliederung, wie noch auszuführen sein wird.

Diagnosen und Fehldiagnosen vermögen das Leben des Kindes nachhaltig zu verändern, zumal die Lehrer oft die Diagnose nicht kennen oder nicht wissen, welcher Art die Störung wirklich ist und deshalb dem Kind auch nicht richtig begegnen können. Durch unangemessene Reaktion der Erzieher, aber auch der Betreuer, wird die von der Autorin so genannte ‚Ohnmachtstrias‘ erkennbar, die sich folgendermaßen entwickelt: Ohnmacht- Aggression- Sanktion. Der Prozeß wird immer wieder erneuert, und die Aggression liefert dann die Legitimation für die Erzieher, das Kind z. B. in ein Heim einzuweisen oder dort zu belassen. Das Kind selbst liefert gwm. den Grund, es im Heim festzuhalten. Welcher Streß wird über so ein Kind verhängt? Die Frage stellt sich der Autorin: Ist es sinnvoll, ein kleines Kind wegen täglich 3 bis 4 Stunden Unterricht 20 Stunden einer Heimsituation auszusetzen? Nach Ansicht der Autorin wird ‚Schule‘ gegenüber elementaren Lebensinteressen des Kindes überbewertet. Deshalb erhebt sie die Forderung, so

¹ Th. Klauß: Fachtagung 22.06.2001, Heidelberg.

kleine Kinder (Christian z. B. war noch nicht einmal 7 Jahre alt) im Einzelunterricht zu fördern oder in einer räumlich gut erreichbaren Sonderschule G, und sie nicht aus ihrer Lebenswelt zu reißen. Auch – oder gerade – Pädagogen sollten erkennen: Erst kommt das Kind und dann die Schule!

In den Empfehlungen des Kultusministeriums wird gefordert: „Personal, das diesen Kindern und deren Eltern Interesse und Verständnis entgegenbringt, das über das notwendige Fachwissen verfügt und das entsprechende Handlungskonzept erworben hat. Ein didaktisch-methodisches Konzept, das sich am Lern- und Leistungsvermögen des einzelnen Kindes orientiert und ausreichend Spielraum für die individuelle Förderung vorsieht. Entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen, welche Einzelförderung im erforderlichen Maße ermöglichen und die notwendige Zusammenarbeit zwischen allen an der Förderung beteiligten Fachleuten und den Eltern unterstützen.“¹

Diese Forderungen fand die Autorin in den Autistenklassen erfüllt, in den Regelklassen zum großen Teil. Betty Peters erwähnt, daß manche „Leute denken, autistische Kinder ... in eine normale Schulsituation zu zwingen. Sehr wenige autistische Kinder können vollständig in ein normales Schulsystem integriert werden ... Dieser Realität müssen Eltern und Fachleute gleichermaßen ins Auge sehen“².

Die Autorin stellte fest, daß euphorische Fortschrittsbeschreibungen von Begleitpersonen, Lehrern und Müttern im Hinblick auf Verhaltens- und Lernerfolge des autistischen Kindes einer Realitätsprüfung in den seltensten Fällen standhalten. Es kommt in solchen Schilderungen wohl auch der Wunsch zum Ausdruck, „es möge so sein“. Die Autorin muß allerdings anmerken, daß sie ja nur einen kleinen Zeitraum überblickt auch bei mehrfachen Besuchen und nicht den Werdegang vorher. Wenn sie ein Kind sieht, das in der Sportstunde ein bißchen mitmacht, aber vor einem halben Jahr nur an der Sprossenwand hin und herlief oder auf dem Trampolin sprang, dann ist das ein Fortschritt. Es darf nicht verkannt werden, daß bei autistischen Kindern auch kleine Fortschritte große sind.

Ein autistisches Kind bleibt aber auch beim Besuch der Regelschule autistisch, und die Verhaltensänderungen sind partiell. Es darf auch nicht übersehen werden,

¹ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, S. 27.

² Betty Peters: Autismus Europa 1980, S. 73 f.

daß Verbesserungen wieder aufgegeben werden können oder ein überwundenes Ritual durch ein nicht minder störendes ersetzt werden kann. Die Autorin fand auch bei 18-/19jährigen Verweigerung und lärmende Symptomatik. Es darf also nicht vorausgesetzt werden, daß ein längerer Schulbesuch notwendigerweise auch ein besseres Sozialverhalten garantiert.

Die Autorin schildert an mehreren Beispielen wie unterschiedlich die Ausprägung der autistischen Symptome sein kann bei gleichlautender Diagnose (vgl. hierzu Kapitel „Gegenüberstellung zweier Knaben mit der Diagnose frühkindlicher Autismus“).

Die Vermeidung des Blickkontakts, wie sie bei autistischen Kindern beschrieben wird, ist keineswegs immer zu beobachten, auch die Weigerung körperliche Berührung zu dulden, kommt nicht bei jedem Kind vor. Die Autorin fand einige, die Körperkontakt suchen und sogar schmusen wollen. Ein Junge suchte sogar bei der ihm fremden Autorin Kontakt, was den Schluß zuläßt, daß es ihm nur um den Kontakt zu einer Person, nicht aber um eine bestimmte Person ging.

Alle nichtsprechenden autistischen Kinder, die die Autorin kennt, verstehen Sprache, was deshalb nicht auf kognitive Defizite schließen läßt. Auch fand die Autorin ein Beispiel, in dem ein sprechendes Kind geistig mehr eingeschränkt ist als die nichtsprechenden Kinder in seiner Gruppe und es hatte demzufolge größere Schwierigkeiten beim Erfassen des Unterrichtsstoffes als diese.

Es gibt auch autistische Kinder, die Gefühle haben und sie auch zeigen, oft sind diese zwar unangemessen, sogar distanzlos. Wenn z. B. die fremde Autorin unarmt wird, kann dies jedoch andererseits auch als Sympathiebezeugung gewertet werden.

Auch Aggressionen sind ja Ausdruck von Emotionen. Die Autorin meint, daß wohl manche der beobachteten Kinder ihre eigene Situation reflektieren, weshalb sie oft einen depressiv-verstimmten Eindruck machen. Das ist dann der Fall, wenn sie sich ihrer Schwächen bewußt sind und sich bemühen, diese zu kompensieren und dann feststellen, daß ihnen das nicht gelingt. Andere, die sich nicht mit Mitschülern vergleichen, leben dagegen unbekümmerter und nehmen die Situation wie sie ist und hinterfragen nichts. Es ist so wie S. Dzikowski schreibt (persönlicher Brief): „Eine sichere Diagnose ist immer möglich ... wenn die ICD-10/DSM-IV-Kriterien nicht wörtlich sondern sinngemäß angewendet werden.“

Sovàk unterscheidet 4 Integrationsebenen:

- Die Ebene der Integration: Volle Verschmelzung des Behinderten mit der Gesellschaft und damit faktische Gleichstellung mit dem Nichtbehinderten.
- Die Ebene der Adaption: Gute Anpassung an die Gesellschaft. Der Behinderte bleibt aber von behinderungsspezifischen Arrangements abhängig.
- Die Ebene der Utilität: Der Behinderte ist sozial noch brauchbar (einzugliedern, d. Autorin), seine Möglichkeiten bleiben aber beschränkt.
- Die Ebene der Inferiorität: Der Behinderte kann selbständig in der Gesellschaft nicht leben, er muß während des ganzen Lebens beschützt und gepflegt werden.¹

Da Autismus eine Behinderung ist, wenn auch eine andersartige als die der geistig oder körperlich Behinderten, sind Aussagen, die für Behinderte getroffen werden, auch teilweise auf autistische Kinder übertragbar. Betrachten wir diese Kinder nun unter dem Aspekt Sovàks, so finden sich nicht auf allen Ebenen autistische Kinder.

Die erste Ebene fand die Autorin bei keinem der ihr bekannten Kinder erreicht. Die zweite Ebene wird von Kindern mit mild ausgeprägtem Autismus erreicht, wenn man unter „behinderungsspezifischen Arrangements“ Zugeständnisse an die langsame Arbeitsweise und besondere Zuwendung der Lehrkraft versteht, wie auch Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme seitens der Mitschüler. Die Kinder sind weitgehend angepaßt und kommen mit den genannten Zugeständnissen zurecht. Die dritte Ebene, auf der das Kind sozial noch einzugliedern ist, wird von echten Autisten (sog. Kernautisten) nicht erreicht, wenn man die Definition der Eingliederung im Sinne der Autorin auffaßt. Dagegen ist wohl die Mehrzahl der autistischen Schüler, auch wenn sie die Regelschule ohne besondere Auffälligkeit besuchen, der vierten Ebene nach Sovàk zuzurechnen. Es ist nicht zu erwarten, daß sie selbständig in der Gesellschaft leben können, d. h., sie werden trotz sog. „Intelligenzinseln“ lebenslang Pflegefälle bleiben. Die Frage, ob der Besuch der Regelschule daran etwas ändern kann, muß nach Einschätzung der Autorin verneint werden, auch wenn äußerlich günstige Bedingungen vorliegen. Sind jedoch

¹ W. Bärtsch: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 22.

die Voraussetzungen, die die Autorin bereits ausführte, nicht gegeben, ist auch die Berufung auf den Rechtsanspruch bedeutungslos. Dagegen scheint es der Autorin so, daß trotz entsprechender Schulbildung evtl. sogar mit höherem Abschluß ein selbständiges, unabhängiges Leben für den autistischen Menschen nicht möglich ist, und er deshalb „während des ganzen Lebens geschützt und gepflegt“ werden muß.

Bisher konnten höhere Schulen autistische Kinder mit dem Hinweis abweisen, daß nur Grund- und Hauptschulen Pflichtschulen seien (dies geschah sogar im Falle einer zunächst erfolgten Zusage bei einem Jungen, der Gymnasiumempfehlung in der 4. Grundschulklasse hatte. Er verblieb deshalb in der Hauptschule, die er in der 8. Klasse besucht). Nach neueren Bestimmungen soll eine solche Zurückweisung seitens der Schule nicht mehr möglich sein, die ja auch eine Entscheidung gegen geltendes Schulrecht ist, wonach jedes Kind ein Recht auf die ihm gemäße Bildung hat. Fehlen jedoch die Voraussetzungen für die Eingliederung eines autistischen Kindes in die Regelschule, ist einem Kind mit einer Aufnahme auch nicht gedient. Es ist also schon sinnvoll, daß ein Kollegium über die Aufnahme eines behinderten oder autistischen Kindes entscheiden kann. Als Voraussetzung für Integration wird u. a. genannt: „Der eigene Wunsch des betreffenden Schülers nach Begegnung und Lernen mit Gleichaltrigen.“^d

Die Autorin fand kein autistisches Kind, das von sich aus in eine Regelschule gedrängt hätte.

In der Regel können Behinderte und Nichtbehinderte in gemeinsamem Handeln (Gruppenarbeit) leicht zusammengeführt werden. Bei Kindern mit ausgeprägtem autistischem Syndrom gelang das in keinem von der Autorin beobachteten Fall. Die Lehrkraft wies z. B. dem autistischen Kind eine Schülerin zur Gruppenarbeit zu, aber tatsächlich war kein gemeinsames Handeln möglich. Die Schülerin arbeitete für sich, und das autistische Kind fand nur auf Anweisung der Begleiterin einige Wörter, die es im Communicator schrieb.

Kinder mit leichter autistischer Ausprägung konnten dagegen – zwar auch mehr für sich – doch im Zusammensein mit der Gruppe arbeiten.

^d Autismus und Familie, S. 124.

Die zuweilen geäußerte Befürchtung, Behinderte könnten bei der Integration zum Anschauungsobjekt der Sozialerziehung für Nichtbehinderte mißbraucht werden, ist aus Sicht der Autorin unbegründet. Die Autisten wurden in keinem Fall als Anschauungsobjekte mißbraucht, auch wenn die Nichtbehinderten mehr vom Zusammensein profitieren können als umgekehrt, denn autistische Kinder (gewinnen) „wenig oder gar nichts, wenn sie mit anderen Kindern gemeinsam unterrichtet werden“¹.

Allein durch ihr Anderssein, aber auch durch die spezielle Betreuung haben die autistischen Kinder natürlich eine Sonderstellung in der Klasse und nehmen deshalb durchaus Einfluß auf sie. „Hauptschüler und Sonderschüler stehen den geistig Behinderten wesentlich negativer gegenüber“² (als Gymnasiasten).

Diese Beobachtung konnte die Autorin bei ihrer nicht-repräsentativen Stichprobe nicht bestätigen. Dagegen wäre mehr freundschaftlicher Umgang und natürliche Aufmerksamkeit der Nichtbehinderten dem autistischen Kind gegenüber, z. B. in Spiel und Freizeit, sehr zu begrüßen. Eben weil keine Initiative vom autistischen Kind kommt, müßte sie verstärkt von den Mitschülern ausgehen. Diese jedoch bleiben unter sich und spielen miteinander oder geben auf Anfrage „keine Zeit, zu viele Schularbeiten“ an, wenn sie nicht mit dem autistischen Kind spielen oder es besuchen wollen. Ideal wäre, wenn Aktivitäten von den autistischen Kindern ausgehen würden im Hinblick auf Integration wie das bei geistig behinderten Kindern möglich ist. Dies ist nicht zu erwarten und wurde von der Autorin in keinem Fall beobachtet, im autistischen Kind können die Mitschüler also keinen Handelnden, Mitgestaltenden erkennen. Das Eis der Integration ist somit dünn. Das autistische Kind erfaßt kaum seine eigenen Bedürfnisse, wie sollte es die der anderen erfassen, es kann sich nicht in Menschen und Situationen einfühlen, also ist von seiner Seite für den im Sport gestürzten Schüler mit blutendem Knie kein Mitgefühl und keine Hilfe zu erwarten.

„Die Bemühungen um Integration ... erfordern nicht einen einmaligen aufwendigen Einsatz von Kraft, Zeit, Kapital, Fachwissen“³ sondern einen Dauereinsatz.

¹ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 212, Aug. 1992.

² Stürmer/Jurgeleit in: Integration Behinderter und Verhaltensauffälliger, Ideologie oder Wirklichkeit, S. 35.

³ H. Bach: Geistig Behinderte unter pädagogischem Aspekt, Band 34, Sonderpädagogik 3 der Studienkommission des Deutschen Bildungsrates 1974, Stuttgart, S. 63 f.

Oft fällt die wichtige Frühförderung weg, weil den Eltern bei ihrem Kind die Veränderung nicht schon im Säuglingsalter auffällt sondern etwa im Alter von zwei bis vier Jahren. (Die Diagnose wird oft noch später gestellt, obgleich dies beim frühkindlichen Autismus bereits vor dem 30. Lebensmonat möglich wäre und beim Asperger-Syndrom nach dem 36. Monat.) Die Kinder verlieren meist mit vier Jahren die wenigen Wörter, die sie schon sprechen konnten, Menschen werden nicht mehr wahrgenommen, sind austauschbar, die Kinder nehmen auch die zu ihnen gesprochenen Wörter nicht mehr wahr und scheinen den Sinn nicht zu verstehen. Deshalb können sie nicht in die Regelschule eintreten. Intelligente Autisten lernen, wie sie sich verhalten sollen und kommen auch durch die Schule, aber auch sie können sich nicht oder kaum in andere Menschen einfühlen (theory of mind).

Ein 14jähriger Autist sagte, als sein Vater starb, sei für ihn der Vater einfach auf den Friedhof umgezogen, er habe ihn nicht vermisst, denn für ihn sei er auch vorher nicht dagewesen.

Selbst wenn fast alle Fächer besucht werden, bezeichnet die Autorin die Teilnahme am Unterricht als partiell. Die sichtbaren Zeichen des Verstehens, z. B. die mit FC geschriebenen Wörter oder Zahlen sind mengenmäßig nicht mit der von der Klasse in derselben Zeit geforderten Leistung zu vergleichen. Das autistische Kind schreibt z. B. zwei Namen, während die Klasse eine Bildergeschichte schreibt, und erst in der anschließenden Förderstunde allein mit der Betreuerin wird ein weiterer Satz erarbeitet, der das Geschehen auf den Bildern beschreibt.

Die Autorin bewertet das gestützte Schreiben positiv. Alle nichtsprechenden Kinder, die mit FC schrieben (facilitated communication) hatten wenigstens auf diese Weise eine Möglichkeit, einen Gedanken zu äußern. Auch sprechende Kinder können sich oft mit dieser Hilfe besser ausdrücken, da es ihnen schwerfällt, sich verständlich zu machen. Wenn die Kinder motorisch ungeschickt sind – wie die meisten Asperger-Kinder – bedürfen sie der Stützung und zwar nicht nur beim Schreiben sondern bei allen Tätigkeiten. „Dennoch gibt es immer wieder den Glauben an Wundertherapien ... (die) gewissen Modetrends folgen. Mal waren es die Vitamintherapie und bestimmte Diäten, dann die Festhaltetherapie, derzeit ist

es wahrscheinlich die gestützte Kommunikation“.¹ Nach Untersuchungen (Howlin 1997) von 1990 bis 1996 erfolgte „nur in 8 von 45 Studien eine positive Veränderung der einbezogenen Kinder... Dieses Ergebnis steht in eklatantem Gegensatz zur subjektiven Überzeugung vieler Eltern und Therapeuten.“² Die Autorin fand FC sowohl in Sonderschulen G angewandt als auch in weiterführenden Schulen, wobei stets das Ziel verfolgt wurde, die Kinder von der Stütze frei zu machen (siehe hierzu Kapitel „Gestützte Kommunikation im Unterricht“).

Autistische Kinder in Regelklassen sind oft hohem **Streß** ausgesetzt. Sie werden durch größere Kindergruppen und durch die damit verbundene Zahl an Interaktionen stärker beeinträchtigt als andere Kinder (Hutt und Vaizey 1966). Autistische Kinder können sich nicht wie andere Kinder an eine Gruppe anpassen, deshalb muß geprüft werden, mit welcher Kinderzahl sie sich arrangieren können (Frankel und Graham 1976).

Intelligente Kinder sollen die Regelschule besuchen. Was aber ist mit Kindern, die nur in der Klasse aber nicht eigentlich dabei sind? Sie fühlen sich wohl kaum glücklich wenn sie sehen, was andere können. Für autistische Kinder ist dies nur in geringem Maße ein Anreiz, das auch zu machen, viel eher registrieren sie ihr Anderssein belastend. Ein nichtsprechender Junge schrieb auf seinem Communicator: „Bin dumm, ich spreche nicht“. Andere Kinder wiederum sind völlig ehrgeizlos, und sie registrieren weder die anderen Kinder noch deren Leistungen und Verhalten. Die Vorbildwirkung der Mitschüler ist also gering. Außer bei zwei autistischen Gymnasiasten fand die Autorin, daß der Lehrerwechsel in bestimmten Fächern die Kinder zusätzlich belastet. Die meisten autistischen Kinder haben es ohnehin schon mit vielen Personen zu tun (Ärzte, Therapeuten, Psychologen, Schulbegleitung, Sonderschullehrerin, Zivildienstleistender, Referendarin), so daß der Lehrerwechsel ihren Schulalltag noch mehr belastet. Deshalb kann beobachtet werden, daß autistische Kinder in der Grundschule mit dem Klassenlehrer zurechtkommen und beim Wechsel in Realschule oder Gymnasium Widerstände entwickeln. Dies kann nach Ansicht der Autorin u. a. auch ein Grund dafür sein, daß Kinder aus diesen Schulen wieder in die Sonderschule G zurück müssen.

¹ H. Remschmidt: Autismus, S. 70.

² H. Remschmidt: Autismus, S. 81.

Der häufige Wechsel betrifft oft sowohl Personen als auch Orte. Wie soll sich ein autistisches Kind zurechtfinden, wenn es fast täglich mit anderen Menschen an verschiedenen Orten ist? Ein Beispiel aus der Beobachtung der Autorin: Montags Sonderschule G ohne Begleitung, dienstags Sonderschule G mit Begleitung, mittwochs und donnerstags Grundschule mit Studentin und zusätzlich autismus-spezifische Therapie mit Therapeutin, freitags Sonderschule G mit Psychologin und zwei Stunden Begleitung mit einer Studentin.

Die Problematik besteht darin, daß einerseits sorgfältig geprüft werden muß, ob ein Kind eine Regelschule besuchen kann, weshalb die Wechsel erforderlich sind und andererseits, daß es durch diese Maßnahmen völlig überfordert ist. Es ist deshalb sehr zu begrüßen, wenn diese Prüfungsphase damit endet, daß das Kind wieder an einem Schulort bleiben kann, sei dies nun weiterhin die Sonderschule G oder eine Regelschule. Gerade bei autistischen Kindern hat die Beständigkeit einen hohen Stellenwert.

Kritisch merkt die Autorin an, wenn autistische Kinder in Regelklassen nicht nur kaum streben, es den anderen gleichzutun (was die Autorin im Fall eines Gymnasiasten sah), sondern eben auch erfahren, daß sie in vielerlei Hinsicht nicht mit den Kameraden mithalten können, trägt dies nicht zur Förderung eines positiven Selbstbildes bei. Wenn das Kind kognitiv in der Lage ist, dem Unterricht zu folgen, bleibt die Diskrepanz zwischen geistigen Fähigkeiten und den autistischen Einschränkungen dennoch bestehen. Auch das ständige Angewiesensein auf Hilfen (Schulbegleitung, FC-Stütze), die ja eine große Erleichterung für das Kind sind und ihm erst die Teilnahme am Unterricht ermöglichen, können dennoch auch belastend von ihm empfunden werden, da sie es ja gerade sind, die seine Sonderstellung noch hervorheben.

Dazu ist der häufige Wechsel der Schulen auch ein belastender Faktor, wie auch der Umgang mit verschiedenen Personen, wobei der häufige Lehrerwechsel und der Wechsel der Fachräume die Kinder zusätzlich irritieren. Jede unvorhergesehene Veränderung (Durchsage im Lautsprecher, Klopfen an der Tür, Feuerübung u. a. m.) erregt die Kinder aufs äußerste. Dazu kommt natürlich die ganz normale Alltagsbelastung durch die Unruhe der Klasse und das Gedränge in der Pause. Ein autistisches Kind muß also eine große ‚Kraftanstrengung‘ leisten, um eine Klasse zu besuchen. Alle diese Belastungen mindern die ohnehin geringe Konzentration auf den Unterrichtsstoff. Die Aufmerksamkeit ist so geteilt, daß die Betreuungs-

personen die Kinder ständig ermahnen müssen, denn eine intrinsische Motivation mitzumachen, fand die Autorin nur bei Kindern mit leichter autistischer Ausprägung, die ohne Begleitung die Schule besuchen können, und da auch nur partiell in den „Lieblingsfächern“.

Durch ein autistisches Kind in der Klasse können die Mitschüler auch dann gestört sein, wenn sie diese Störung nicht bewußt registrieren. Es darf nicht übersehen werden, daß autistische Kinder – ähnlich wie zwanghafte – ja nicht nur sich selbst durch ihr Verhalten bei der Teilnahme am Unterricht stören, sondern ebenso Lehrkraft und Mitschüler. Wenn ein Kind dauernd seinen Platz verläßt, sei es beim Waschwang, um sich die Hände zu waschen oder bei stereotypen Bewegungen, wie sie bei autistischen Kindern vorkommen, oder bei lärmender Symptomatik, so sind immer alle gestört und jeder Gedanke, z. B. beim Aufsatz, wird dadurch zerschnitten.

Es war zwar keine unwillige Äußerung gegen das autistische Kind von Mitschülern feststellbar, aber daß eine Störung eben eine Störung ist, läßt sich nicht wegdiskutieren.

„Bis jetzt ist die soziale Diskrepanz – nicht zuletzt durch die Beschulung in Sonderschulen beeinflusst – zu groß.“¹ Diese Meinung kann die Autorin nicht teilen; ein Kind, das in der Sonderschule die ihm gemäße Förderung erhält, ist zufrieden. Das ist ein stabilisierender Faktor in der gesamten Kindheit, das Kind ist somit am richtigen Ort. Wenn es eine andere Schule besuchen und den damit verbundenen Streß auf sich nehmen kann, ist auch das in Ordnung. Aber die soziale Diskrepanz rührt nicht vom Besuch der Sonderschule her, diese stellt sich ein, wenn das Kind in einer unangemessenen Umgebung mehr mitgezogen wird, als daß es folgen kann. Ist es nicht vielmehr so, wie H. Baier schreibt: „Ich bin jedoch nicht der Meinung, daß durch eine noch so gute formale Integration der Schulversager weniger diskriminiert wird. Ich kann mir die Belastung für ein Kind sehr wohl vorstellen, das in einer integrierten Gesamtschule in fast jedem Leistungskurs den besuchen muß, der für die sog. schwächsten Schüler vorgesehen ist. Wie will es da Sozialprestige gewinnen? Es wird immer Kinder geben, die einer besonderen Beschulung bedürfen.“²

¹ W. Bärtch: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 21.

² H. Baier in K. Jochheim et al.: Chancengleichheit der Behinderten, S. 94.

Schon morgens zum Unterricht gebracht zu werden, bedeutet Streß für ein autistisches Kind. Es kann ja nicht mit Freunden den Schulweg gehen, sondern ist von Anfang an an jedem Schultag isoliert. Im Unterricht setzt sich diese Isolation weitgehend fort, wie die Autorin ausführte, und nach Schulschluß wird das Kind wieder vom Fahrer abgeholt oder von der Betreuungsperson nach Hause gefahren. Kinder in der Sonderschule G werden zwar ebenfalls mit dem Auto gebracht, aber sie fahren im Kleinbus mit anderen Kindern. Sie sind vom Schulbeginn bis zum Schulschluß weit weniger gestreßt als die Kinder in der Regelklasse, die sich schon morgens weigern ins Auto einzusteigen. Die Kinder einer Autistenklasse dagegen besteigen ohne Widerstand den Kleinbus und freuen sich auf den Schultag. Das sollte zu denken geben.

An die **Lehrer**, die ein autistisches Kind in der Klasse haben, werden erhöhte Anforderungen gestellt, da Besprechungen mit Sonderpädagogen, Betreuern und Psychologen erforderlich sind. Allerdings fällt die eigentliche Arbeit mit dem Kind der Begleitperson zu. Dennoch bedarf es besonderer Planung von Lehrerseite, z. B. bei Lerngängen oder Schullandheimaufenthalten, was wiederum engeren Kontakt mit den Eltern verlangt. (Manche Kinder können z. B. nicht mit anderen im Schlafsaal übernachten oder haben besondere Eßgewohnheiten, indem sie nur bestimmte Speisen zu sich nehmen, oder sie müssen eine Diät einhalten u. a. m.) Nicht alle Lehrer wollen ein autistisches Kind in der Klasse haben und auch nicht dessen Begleitperson. Ein Lehrer fragte den Rektor: „Wie lange geht das denn noch mit dieser Frau?“

„Wenn eine Schule gut vorbereitet ist, auf die Bedürfnisse eines autistischen Kindes einzugehen, dann sind günstige Entwicklungsschritte wahrscheinlich.“⁴

Straßmeier, Speck, Homann (1990) empfehlen, mehreren Klassen einen Pool an Personal, sog. „Team-Großgruppen“, zur Verfügung zu stellen. So können die Lehrkräfte in eigener Verantwortung und entsprechend dem jeweiligen Bedarf eingeteilt werden.²

Lotter (1966) fand von 35 autistischen Kindern nur eines in einer Regelschule. Da die Angaben über die tatsächlichen Fälle von Autismus stark schwanken,³ ist es

¹ M. Aarons, T. Gittens: Das Handbuch des Autismus, S. 99.

² W. Straßmeier, O. Speck, G. Homann: Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen, S. 411 ff.

³ 4 - 5 auf 10 000, J. K. Wing; 15 - 40 auf 10 000, Baird; 10 auf 10 000, Gillberg; 1 auf 250, WHO.

kaum möglich, eine verlässliche Planung für entsprechende Einrichtungen zu erstellen. Bis jetzt können wahrscheinlich längst nicht alle autistischen Kinder erfaßt sein, da die Diagnose „Autismus“ zur Kennzeichnung von Kindern nicht immer verwendet wird bei entsprechenden Fragebögen. L. Wing (1976) weist darauf hin, daß die Diagnosen den Lehrern nur teilweise bekannt sind oder ihnen unbedeutend erscheinen für den Unterricht.

Die Autorin fand, daß alle Lehrkräfte, die ein autistisches Kind in der Klasse hatten, darüber Bescheid wußten. Sie konnten allerdings manchmal nicht differenzieren zwischen frühkindlichem Autismus und Asperger-Syndrom, aber daß es sich um Autismus bei dem Kind handelt, wußten alle. Die Autorin sah auch Kinder mit der Diagnose Asperger-Autismus, die eine so leichte Ausprägung der Symptome zeigen, daß man sie, da sie ohne Begleitung die Schule besuchen, als Grenzfälle bezeichnen könnte. Früher hätte man solche Kinder als eigenbrötlerisch oder sonderlingshaft von Lehrerseite betrachtet, da man auch die Möglichkeit einer Diagnostizierung noch nicht hatte.

In den Empfehlungen des Kultusministeriums Baden Württemberg zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten wird betont, daß die Eignung einer Lehrkraft neben der fachlichen Qualifikation auch davon abhängig sei, ob sie vom Schüler akzeptiert werde. Die Autorin sah auch sehr gespannte Verhältnisse zwischen autistischen Schülern und manchen Lehrkräften. Dabei fiel auf, daß nie alle Lehrer eines Kollegiums gleichermaßen abgelehnt wurden, sondern nur bestimmte Lehrerinnen (nie ein Lehrer).

J. K. Wing (1992) stellte fest, daß durch das Schimpfen (des Lehrers) unerwünschtes Verhalten noch verstärkt wird. S. Elgar (1992) meint, daß sprechende Kinder in späteren Entwicklungsstadien mit normalen Kindern unterrichtet werden können. Wenn dieses Stadium nicht erreicht ist, „werden sich ... die Lehrer einem autistischen Kind kaum richtig zuwenden können, das sich als einziges mit dieser Störung in einer Klasse befindet“¹.

Die Autorin beobachtete, daß – außer in Spezialklassen – sich kein Lehrer dem autistischen Kind besonders widmen kann, was aber auch nicht erforderlich ist, da das leicht betroffene Kind selbst dem Unterricht folgen kann, das schwerer betroffene in der Betreuungsperson gwm. einen Ersatzlehrer hat. Daß das autistische

¹ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 212, Ausg. 1992.

Kind einen zusätzlichen Betreuer erhält, ist unerlässlich, aber nach Einschätzung der Autorin ist dies noch nicht ausreichend. Ohne die Mitarbeit der Eltern – zumindest eines Elternteils – lassen sich die Probleme nicht bewältigen, denn gerade bei den stark verhaltensmäßig eingeschränkten Kindern darf zwischen Schule und Elternhaus kein einschneidender Bruch entstehen. Die Zusammenarbeit scheint der Autorin sogar geradezu eine Voraussetzung dafür zu sein, daß überhaupt eine schulische Integration möglich bzw. auch nur ins Auge gefaßt wird. Die Autorin fand, daß die autistischen Kinder nur mit der Schulbegleitung in der Regelklasse eine Existenzmöglichkeit haben, ohne sie wäre ein Fortkommen im Unterricht völlig unmöglich. Auch die vor der Schule genossene Förderung durch Sonderkindergarten und Elternhaus ist eine wichtige Voraussetzung für eine wenigstens partielle Teilnahme am Unterricht.

Es darf nicht verkannt werden, daß ein Lehrer notwendigerweise sich auf 20 bis 30 Kinder einstellen muß und sich nicht selten vom autistischen Kind gestört fühlt durch Räuspern, Lachen, unverständliches Reden, Hinausschreien (eben jede Art von lärmender Symptomatik), durch Aufstehen und Herumgehen oder hinter andere Kinder stehen, auf den Stuhl steigen u. a. m.). Die Betreuungspersonen sind sehr darauf bedacht, die Störungen abzustellen, manchmal mit psychologisch und pädagogisch umstrittenen Maßnahmen. Wenn ein Kind bei zwölffmaligem Räuspern den Raum verlassen muß, kann es kaum etwas vom Unterricht mitbekommen. Die Erzieherinnen werden auch von manchen Lehrkräften als Kontrolle empfunden. „Wie lange geht das denn noch so?“, fragte ein Lehrer, ein anderer sagte: „Wenn eine erwachsene Person im Klassenzimmer ist, kann ich nicht so kindlich unterrichten wie ich möchte.“ Eine Lehrerin drohte dem Kind, daß es bei weiterer Störung aus der Schule müsse, und eine andere fragte das Kind: „Ich möchte wissen, warum du hier bist?“ Natürlich fand die Autorin auch sehr aufgeschlossene Lehrkräfte, eine informierte sich sogar in der Literatur über Autismus. Man könnte sagen, eine Belastung ist ein autistisches Kind nicht in den Fällen, in denen es stört, sondern in den Fällen, in denen sich die Lehrkraft gestört fühlt. Es gibt sehr wohl Lehrpersonen, die ihren Unterricht halten ohne sich vom autistischen Kind beeinträchtigt zu fühlen, und es gibt andere, die darauf verweisen, daß das Kind auf die Dauer „nicht tragbar“ sei, wenn es sein Verhalten nicht ändere. Nun ist das Verhalten des autistischen Kindes von der willentlichen Beeinflussung weitgehend unabhängig, weshalb auch Sanktionen wenig bewirken, außer daß das

Kind noch mehr frustriert wird. Besonders in Schulen, die keine Pflichtschulen sind (wie Grund- und Hauptschule), also in Realschulen und Gymnasien wie auch in Gesamtschulen ist diese Gefahr immer gegeben und wird auch dem Kind und dessen Eltern vermittelt. Eine Mutter schreibt: „Für die Eltern ist es schwer genug, diese Behinderung zu akzeptieren, vor allem, wenn das Kind in einigen Gebieten gute oder sogar überdurchschnittliche Leistungen zeigt. Es ist deshalb wichtig, daß Pädagogen grundlegende Kenntnisse zum Verständnis der autistischen Verhaltensweisen haben. Eltern fühlen sich sonst als Sündenböcke und werden genauso zu Außenseitern wie es ihre Kinder zeitlebens sind.“¹

Wie auch sonst im Schulalltag bekannt, machen Eltern oft die Lehrer für schlechte Leistungen ihres Kindes verantwortlich, aber die Fortschritte macht im wesentlichen das Kind. Es „muß akzeptiert werden, daß diejenigen autistischen Kinder, die den größten Fortschritt machen, dies auf Grund angeborener Entwicklungsfaktoren tun und nicht wegen irgendwelchen speziellen Unterrichts- oder Behandlungsmethoden“². Dennoch möchte die Autorin die Bemühungen der Lehrer um geeignete Methoden und die der Betreuungspersonen, sie anzuwenden, nicht gering achten. In den der Autorin bekannten Regelklassen gab es von Lehrerseite keinen speziellen, auf das autistische Kind zugeschnittenen Unterricht. Entweder konnte das Kind dem Unterricht von selbst folgen (bei leichter Ausprägung des Autismus) – es wurde ihm lediglich mehr Zeit zur Bearbeitung zugebilligt – oder es wurde (bei Kernautismus) der Unterrichtsstoff von der Schulbegleitung aufbereitet, so daß er in Teilen vom Kind bewältigt werden konnte.

Eine Lehrerin sagte zur Autorin, die Schulbegleitung müßte keine Sonderpädagogin oder Sozialarbeiterin sein, eine Referendarin oder Studentin oder jede auf das Kind eingestellte Person könnte es auch sein. Dies würde die Betreuungskosten für den Schulträger senken.

Den Unterricht speziell auf das autistische Kind auszurichten, ist nicht in einer Klasse möglich, der ein Lehrer den Stoff vermitteln muß in einer meist knapp bemessenen Zeit (Lehrplan/Stoffverteilungsplan), so daß die Arbeit mit dem autistischen Kind schwerpunktmäßig der Begleitperson zufällt.

Lehrkräfte, Begleitperson, Sonderpädagogin (sofern mitwirkend) und Psychotherapeutin legen in jedem Schuljahr ihre pädagogische und psychologische Vorge-

¹ B. Fromayer in V. Antons: Autistische Menschen verstehen I, S. 47.

² M. Aarons, T. Gittens: Das Handbuch des Autismus, S. 102.

hensweise bei der Unterrichtung des autistischen Kindes in einem Förderplan fest, was für die Lehrer eines solchen Kindes einen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet. Allerdings ist die Umsetzung dieses Planes dann in erster Linie Aufgabe der Begleitperson. Alle Lehrkräfte, die die Autorin sah, erteilten ihren Unterricht für die Klasse und riefen ein sich nie meldendes und nie aktiv mitarbeitendes autistisches Kind auch nicht auf.

Daß die Lehrkräfte sich an die Klasse richten, entspricht der Auffassung einer Autismusberaterin, die der Autorin sagte, daß das autistische Kind, das eine Regelklasse besuche, sich dort einfügen und den anderen anpassen müsse, nicht aber müßten sich die Mitschüler dem Kind anpassen. Natürlich handelt es sich um einen wechselseitigen Prozeß, und die Klassenkameraden können in ihrem Verhalten dem autistischen Kind gegenüber nicht so tun, als ob es nicht autistisch wäre. Es wird schon erhöhte Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme von ihnen gefordert. Aber die größere ‚Leistung‘ muß diesbezüglich immer das autistische Kind erbringen.

Die Autorin fand, daß trotz Einsatz von Lehrkräften und Betreuungsperson die Kinder in Regelklassen physisch und psychisch (auch infolge ihrer Sprachdefizite) der Umgebung nicht gewachsen und deshalb überfordert waren, denn keines der Kinder machte einen glücklichen Eindruck. Dagegen fand sie alle Kinder in den kleinen Klassen „beheimatet“ und integriert, wenn deren Störung etwa gleichartig war, also wenn diese Kinder gleich gefördert werden konnten. Alle Schulleiterinnen und Schulleiter der Regelschulen wollten dem autistischen Kind aber die Möglichkeit geben, in ihrer Schule zu bleiben und so erfolgreich wie möglich zu sein.

Alle **Mütter**, die die Autorin kennt, sind aufgeschlossen und bemühen sich sehr um die autistischen Kinder. Aus einer von der Autorin durchgeführten Elternbefragung sowie aus Gesprächen mit den Müttern geht hervor, daß die Initiative, das Kind in eine Regelschule zu bringen, oft von ihnen ausging. Sie beantragten die Genehmigung einer Schulbegleitung oder einer Therapie und setzten bei Schulamt und Schulleitung oft erst die Integration durch. „Was hilft es schon den Eltern, wenn ihnen eine Schule nach der anderen mitteilt, daß sie ihr Kind nicht beschulen können, das Schulamt sie wissen läßt, daß die staatlichen Möglichkeiten ausgeschöpft seien, und sie so auf die ‚Spurensuche‘ geschickt werden, einen passen-

den Lernort zu finden und auch noch die Finanzierung für die entsprechenden Fachkräfte in die Wege zu leiten. Dieses Verschieben des staatlichen Bildungsauftrages auf Eltern ist leider keine Seltenheit und findet sich in vielen Regionen.¹ Der Autorin sind zwei solche Fälle bekannt, im einen mußte sich die Mutter lang um die Genehmigung einer Betreuerin bemühen, im anderen sollte sie sogar eine suchen und vorschlagen, was ihr dann glücklicherweise auch gelang. Auch in der Freizeit beschäftigen sie sich viel mit dem Kind und ermöglichen ihm dadurch die Erledigung der Hausaufgaben und somit auch das Verbleiben in der Klasse (manchmal sind sie allerdings auch zu nachgiebig). Außerdem sprach die Autorin mit den Autismusberaterinnen und -beratern der jeweiligen Landkreise sowie mit den Lehrkräften in allen besuchten Schulen. Wie aus der von der Autorin durchgeführten Elternbefragung hervorgeht, waren es oft die Mütter, die eine Genehmigung einer Schulbegleitung oder einer Therapie beantragten.

In allen Fällen war neben der Schule das Elternhaus für die Erziehung von großer Bedeutung.

Zuweilen half auch eine Mutter als Begleitperson aus, wenn z. B. der stützende Zivildienstleistende abgezogen wurde, ohne daß ein Ersatz zur Verfügung stand, oder sie begleitete das Kind auf dem Schulweg, wenn der Fahrer erkrankt war. Alle Mütter überwachten die Kinder bei den Hausaufgaben, die die Schulbegleitung in ein Merkheft eingetragen hatte und konnten die Kinder mit dem Communicator stützen.

Der Begriff „Pflegefall“, der nicht positiv klingt, beschreibt jedoch genau die Situation der meisten autistischen Kinder in der Schule und auch außerhalb derselben.

Ohne die Umsetzung der in der Schule getroffenen Absprachen zu Hause, wären diese für das Kind wenig effektiv. Den Eltern und besonders den Müttern fällt also eine vielfältige Stützfunktion zu, und da die Eltern die einzigen sind in der Umwelt des Kindes, die nicht wechseln wie Lehrer oder Betreuungspersonen, wird ihre Bedeutung für das autistische Kind noch erhöht. Allerdings gibt es auch Mütter, die sich zu viel einmischen und deshalb dem Kind das Selbständigwerden (was ja nur in Grenzen möglich ist) erschweren. Die Autismusberaterin sieht es z. B. nicht gern, wenn die Mutter das Kind in die Schule begleitet und stützt, und ein

¹ Autismus, 56/03, S. 14.

Rektor mußte einer Mutter eindringlich klar machen, daß sie nicht – wie sie beabsichtigte – das Kind im Unterricht begleiten dürfe. Elternhaus und Schule müssen zusammenarbeiten, aber in getrennten Bereichen.

Kritik

Wenn ein Kind eine weiterführende Schule besuchen könnte aufgrund der Gymnasiumsempfehlung in der 4. Grundschulklasse, aber dies dann doch nicht möglich ist, bekommt dieses Kind nicht die Ausbildung, auf die es einen Anspruch hat. Ein Junge bekam die Zusage zur Aufnahme ins Gymnasium und wurde dennoch ohne Prüfung nach den Sommerferien abgelehnt. Man machte nicht einmal den Versuch, das Kind aufzunehmen und gab ihm keine Chance. Da „dieser Rechtsanspruch nur eingelöst“ werden kann, „wenn die Schule in der Gestaltung des Unterrichts und ihrer organisatorischen Struktur flexibel ist und den Mut zu unkonventionellem Handeln hat“^d, ist es immer in die Entscheidung eines Kollegiums gestellt, ein autistisches Kind aufzunehmen oder nicht. Wäre es dem Schulträger ernst mit dem Recht, dann müßten eben in den in Frage kommenden Schulen die entsprechenden räumlichen und personellen Voraussetzungen geschaffen werden, denn das Kind hat ja laut Schulgesetz ein „Recht auf die ihm gemäße Bildung“, und wenn ihm diese aus materiellen Gründen verwehrt wird², so ist dem Gesetz eben nicht Genüge getan.

Der Junge hätte allerdings die Möglichkeit gehabt, in ein Internat zu gehen, was aber die Eltern nicht wollten, weil dies bei einem autistischen Kind immer problematisch ist. Die Autorin hält diese Entscheidung für richtig, denn jetzt kann das Kind zu Hause in vertrauter Umgebung bleiben und seit der 7. Klasse sogar ein Stück des Schulweges allein gehen. Dieser Junge ist insofern eine Ausnahme, als er gerne zur Schule geht, während die anderen autistischen Kinder sich häufig weigern aufzustehen, ins Auto zu steigen und in die Schule zu gehen. Ein Kind,

¹ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, S. 29.

² Die Integration ist mit hohen Kosten verbunden: Ausstattung der Räume, zusätzliche Lehrkräfte und Begleitpersonen, Arbeitsmittel (der Communicator kostet z. B. 7.000 DM), alles Kosten, die das Land tragen muß, dazu kommen Transportkosten, Ausweichräume und die Ausbildung der Begleiter im Stützen.

das gerne zur Schule geht und in seiner vertrauten Umwelt ist, ist ein glücklicheres und deshalb auch erfolgreicherer Kind, selbst dann, wenn es nicht in der seiner Intelligenz angemessenen Einrichtung ist als eines, das nur unter mehr oder weniger starkem Druck in die Schule geht.

In der Regelklasse verbringen die Kinder oft mehr Zeit mit der Schulbegleitung im Einzelunterricht in ihrem Ausweichraum oder im Freien, zuweilen auch vor der Türe, als im Klassenzimmer. Auch aus diesen Gründen konnte die Autorin eine Integration nur in sehr bescheidenem Maße konstatieren. Zuweilen hatte sie bei Kindern in Regelklassen auch den Eindruck, sie bedürften des Schutzes vor Förderung.

Das erwähnte Kind z. B. ist nun statt im Gymnasium in der Hauptschule. Dies ist wieder ein Beweis dafür, daß die hochgesteckten Ziele oft in der Praxis zum Scheitern verurteilt sind. Ganz problematisch und deshalb abzulehnen ist der Wunsch der Eltern, ihr Kind trotz unzureichender Voraussetzungen in eine Regelschule eingliedern zu wollen. Dagegen sollten sie fordern, daß die erforderlichen Bedingungen vom Schulträger erfüllt werden! Es ist geplant (Kultusministerium), daß sechs behinderte Kinder in der Regelklasse eine zusätzliche Betreuungsperson erhalten, was aber für autistische Kinder in keiner Weise ausreichen würde, da jedes von ihnen eine eigene Schulbegleitung benötigt, andernfalls fühlt es sich nicht angesprochen und läßt sich nicht motivieren.

Es sind allerdings nicht immer die Lehrer, die der Aufnahme autistischer Schüler kritisch gegenüberstehen; es sind nicht selten die Eltern der Mitschüler, die befürchten, ein autistisches Kind absorbiere zu viel Energie der Lehrkraft, die dann für die anderen Kinder fehle. Diese Befürchtung fand die Autorin auch bei einem bereits in der Klasse befindlichen autistischen Kind von Eltern am Elternabend geäußert. Die Mutter eines autistischen Kindes schreibt: „In der 6. Klasse war es einmal so weit, daß die Elternvertreter Unterschriften gesammelt hatten, um durchzusetzen, daß Hannes die Schule verlassen müsse, weil er die anderen Kinder gefährde, deren Lernerfolg mindere.“¹ Dagegen sah die Autorin in keinem Fall die Ablehnung eines autistischen Kindes durch die Klassenkameraden. Es war zwar ausgegrenzt trotz oberflächlicher Einbeziehung ins Unterrichtsgeschehen, aber die eigentliche Ausgrenzung geht ja vom autistischen Kind selbst aus. Es lebt

¹ A. Skutek-Gayer in V. Antons: Autistische Menschen verstehen, S. 45 f.

mit seiner Betreuungsperson weitgehend auf einer Insel und ist deshalb in höherem Maße isoliert als integriert, auch wenn es am Unterricht partizipiert.

Schulen, die autistische Kinder aufgenommen haben, erfüllten weitgehend die Forderungen des Kultusministeriums, wie die Autorin feststellen konnte. In einem Fall bezweifelt sie, daß ein schnell ins FC-Stützen eingeweihter Zivildienstleistender die Qualifikation hat, die in einer Ausbildung gefordert wird. Nicht immer fand sie auch den Unterrichtsstoff für autistische Kinder genügend aufbereitet oder das Interesse des Kindes weckend.

Es heißt: "Die Sonderschulen müssen entsprechend ihrem Anteil an Schülern mit autistischem Verhalten mit genügend qualifizierten Lehrkräften ausgestattet sein."¹ Diese Forderung kann z. B. bei einem Kind in der Regelklasse nicht erfüllt werden, es hat seine(n) Betreuer (Betreuerin). Dagegen fand die Autorin in Sonderschulen G für vier autistische Kinder drei Betreuer und eine Praktikantin, die einzeln mit jedem Kind arbeiten, bzw. sechs geistig behinderte Kinder und ein autistisches Kind mit zwei Lehrerinnen und einer Praktikantin. Ein autistisches Kind in einer Klasse mit 33 Schülern ohne Betreuung (es lehnte eine solche nach acht Wochen ab), kann diese Zuwendung keineswegs erfahren. „Kinder mit autistischem Verhalten haben das Recht, die Schule zu besuchen, deren Bildungsgang ihrem Leistungsvermögen entspricht.“² Dieses Recht wird nicht immer verwirklicht, wie die Autorin ausführte.

In allen Regelklassen aller Schularten wurde der Unterricht so abgehalten, wie er auch ohne ein autistisches Kind abgehalten wird. Nichtsprechende Kinder wurden von Lehrern nie, sprechende selten angesprochen. Eine Grundschullehrerin lockerte allerdings den Frontalunterricht täglich einmal durch einen Sitzkreis auf, „damit das autistische Kind neben andere Kinder sitzt und auch dabei ist“.

Die Beschulung geistig behinderter Kinder mit autistischen Kindern ist dann günstig, wenn die autistischen fast die ganze Aufmerksamkeit der Erziehungspersonen absorbieren können, d. h., wenn die geistig behinderten weitgehend selbständig sind. Die Autorin sah eine solche Klasse von sechs Kindern, davon ein autistisches Kind. Oft kommen autistische Kinder wegen geringer Sprach- und Hand-

¹ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, S. 28.

² Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, S. 29.

lungskompetenz in die Sonderschule G, obwohl die kognitiven Fähigkeiten sie für eine andere Schule geeignet erscheinen lassen. Deshalb ist nach Erfahrung der Autorin folgender Weg der beste: Von der Sonderschule aus zu prüfen, ob und wie lange zeitlich ein Kind in eine andere Schule wechseln soll. Bleibt es aber in der Sonderschule G, ist auch dies für das Kind der angemessene Weg, denn es ist dort weit besser aufgehoben als in einer Regelklasse, aus der es dann möglicherweise auch wieder zurück muß. Es ist ja nicht nur eine Frage der kognitiven Fähigkeiten, auch wenn diese für den Regelschulbesuch ausschlaggebend sind, ob ein Kind in einer Klasse gefördert werden kann. Verhaltensauffälligkeiten wie starke Erregbarkeit oder Aggression lassen auch zuweilen den Regelschulbesuch unmöglich werden oder wieder scheitern. Auch solche Fälle sind der Autorin bekannt, wenn Eltern den Wechsel aus der Sonderschule in eine Regelklasse forcierten. Deshalb bedarf es dringend der Aufklärung der Eltern, daß das Kind nichts gewinnen kann in einer es in jeder Hinsicht überfordernden Umgebung. Die Autorin plädiert nur dann für die Einschulung in eine Regelschule, wenn dies für das Kind vom Unterrichtsstoff her geboten scheint. Aber auch dieses Kind wird mit vielen Anpassungsproblemen zu kämpfen haben, und es wird nicht selten schon durch die allgemeine Unruhe vieler Kinder überfordert sein. Die Autorin fand nämlich in keiner Schule, daß wegen eines autistischen Kindes die Klassenstärke verringert, die räumliche Ausstattung verbessert oder gar der Personalschlüssel erhöht worden wäre. Alle Klassen hatten die Schülerzahl, die sie ohne das autistische Kind auch gehabt hätten, und das war in einem Fall sogar die Zahl des Klassenteilers (33). Allerdings haben alle Kinder mit ausgeprägten Symptomen eine Schulbegleitung.

Die räumliche Ausstattung ist nicht immer befriedigend, z. .B. dient in einer großen Schule das Elternsprechzimmer als Ausweichraum für den Einzelunterricht, und wenn Eltern kommen, was besonders häufig vor Zeugnissen der Fall ist, muß es die Betreuerin mit dem autistischen Kind räumen und wieder ins Klassenzimmer zurückkehren, das sie ja eben wegen erforderlicher Einzelförderung verlassen hatte. Bei schönem Wetter geht sie mit dem Kind ins Gelände, aber ihr vorgesehener Förderplan kann nicht erfüllt werden. B. Schirmer fordert deshalb: „Den Pädagogen muß auf der Basis sonderpädagogischer Handlungskompetenz die Möglichkeit gegeben werden, dem Förderbedarf des Kindes unabhängig vom Ort

der Unterrichtung gerecht werden zu können.“¹ Solange die Verwirklichung des sonderpädagogischen Förderbedarfs an einer bestimmten Schule nicht gegeben ist, sollte keineswegs eine Einschulung in dieser angestrebt werden. Weniger günstig fand die Autorin, wenn Kinder sehr unterschiedlicher Ausprägung ihrer Störungen in einer Klasse waren. Eine Klasse besteht z. B. aus zwei autistischen Kindern, davon einem schwer gestörten und einem intelligenteren aber körperlich behinderten Kind sowie aus einem Kind mit Trisomie 21. Da liegen die Voraussetzungen trotz Schulbegleitung jedes einzelnen für eine gemeinsame Unterrichtung doch weit auseinander, wenn alle von einer Lehrkraft den gleichen Unterrichtsstoff geboten bekommen.

Ein Nachteil in Regelklassen ist, daß für das autistische Kind der Unterricht ausfällt, wenn die Begleitperson erkrankt. Es kommt keine Vertretung (allenfalls bei sehr langer Krankheitsdauer, aber das Kind gewöhnt sich auch schlecht an eine andere Person.) In der Sonderschule G wird das Fehlen einer Betreuungsperson oder Erzieherin durch die Kollegen kompensiert, die das Kind ebenfalls kennt, weshalb es weder Streß durch Umgewöhnung noch Unterrichtsausfall hat.

Oft hörte die Autorin die Mütter klagen, daß sie keine Hinweise der Schule oder Schulverwaltung erhalten hätten über die speziellen Fördermöglichkeiten und deshalb der Empfehlung des Schul- oder Jugendamts gefolgt seien und das Kind in die Sonderschule G eingeschult hätten. Ein der Autorin bekannter autistischer Schüler kam sogar in die Sehbehindertenschule, da wegen der Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen angenommen wurde, er habe eine Beeinträchtigung des Sehvermögens. Als sich herausstellte, daß er fehleingeschult war (nach vier Jahren), wechselte er sofort ins Gymnasium, das er jetzt ohne Begleitung besucht.

Es gibt heute in allen Schulbezirken Beratungslehrer (-lehrerinnen). Der Autorin sind solche in den Kreisen Ludwigsburg, Calw, Heilbronn und Heidelberg persönlich bekannt. Diese beraten Eltern und Lehrer und bemühen sich mit diesen für das autistische Kind die beste Bildungsmöglichkeit zu finden. Allerdings muß kritisch angemerkt werden, daß es heute noch keine Ausbildung von Lehrern und Sonderpädagogen mit dem Schwerpunkt „Autismus“ gibt. Eine solche Ausbildung würde die Autorin begrüßen schon im Hinblick auf die Tatsache, daß immer mehr Kinder die Diagnose „Autismus“ (in irgendeiner Form) erhalten. Dennoch

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 22.

sind die Sonderpädagogen der Förderschule G näher an der autistischen Problematik als Fach- oder Klassenlehrer der Regelschulen. Auch aus diesem Grunde sind autistische Kinder in Förderschulen häufig besser aufgehoben.

Positive Aspekte der Integration

Trotz der berechtigten Kritik bestehen auch positive Aspekte.

Die nichtbehinderten Kinder erbringen ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Leistung. Sie zeigen Verständnis für das autistische Kind und verhalten sich ihm gegenüber rücksichtsvoll und unterstützend, während die Schüler aus anderen Klassen nach Auskunft der Lehrkraft ihm grob oder herablassend begegnen oder es auslachen. Es zeigt sich also ein positiver Einfluß des autistischen Kindes auf die Klasse. Die Kameraden interagieren zwar nicht mit dem Kind, aber sie akzeptieren es, und das Kind gewöhnt sich an sie, d. h., es leidet nicht mehr unter ihnen, wie das autistische Kinder öfters in Gemeinschaft anderer tun. Außerdem beeinflußt die Regelmäßigkeit des Unterrichts den Tagesablauf positiv, er wird strukturiert und Regeln müssen eingehalten werden, die ohne die Gruppe dem Kind nicht abverlangt werden müßten. Schon die Einbeziehung des autistischen Kindes in die Klasse ist eine aktive Leistung des Kindes, und das ist wohl ein wichtiger Grund, wenn nicht gar der wichtigste, der für die Integration spricht.

Der sozialerzieherische Vorsatz kann nach Einschätzung der Autorin auch dann gerechtfertigt sein, wenn das autistische Kind wenig vom Umgang mit den Mitschülern profitiert. Diese jedenfalls profitieren mehr davon, da sie eine Lernerfahrung machen, die Kinder in Klassen, in denen kein autistisches Kind ist, nicht machen können. Die anderen Schüler sehen an den Behinderten, daß es nicht selbstverständlich ist, gesund zu sein. Sie sind täglich mit den Schwierigkeiten des autistischen Kindes konfrontiert, was sie zu Hilfe und Verständnis veranlaßt. Das gilt übrigens gegenüber allen behinderten Kindern. Die Kameraden gewinnen soziale Reife, denn es wird – auch unausgesprochen – Rücksichtnahme und tätige Hilfe von ihnen erwartet. Kinder aus Klassen ohne behinderte Mitschüler haben häufig Vorurteile und zeigen Unverständnis, wie eine Lehrerin der Autorin versicherte. Kein Kind in der Klasse z. B. lacht oder spottet über Peter, während

Schüler der anderen Klassen, obwohl diese auch über die besondere Art Peters aufgeklärt wurden, dieses tun. Dies fand die Autorin auch daran bestätigt, daß auf dem Gang vorbeigehende Schüler Peter auslachten und Bemerkungen über ihn machten, als er wieder einmal vor der Türe saß.

Emotionale Bindungen sowohl vom autistischen Kind zu den Klassenkameraden als auch umgekehrt von diesen zum autistischen Kind konnte die Autorin nicht feststellen.

Man darf aber die gegenseitige Akzeptanz nicht zu gering bewerten, sie ist vielleicht die höchste erreichbare Verständigungsstufe. Verständnis für die Situation des autistischen Kindes zeigten einige Schüler, die dem Kind halfen, seine Unterrichtsmaterialien einzusammeln und aufzuheben. Reaktionen dieser Art vom autistischen Kind ausgehend gegenüber einem Mitschüler wurden jedoch nie beobachtet. Dennoch mag die Verhaltensweise der Kameraden beim Kind ein Gefühl von Dankbarkeit geweckt haben, auch wenn es dieses nicht verbal oder mit Gesten ausdrücken kann, was sich deshalb vom Betrachter auch nicht feststellen – nur vermuten – läßt am wohlwollenden Entgegennehmen der Hilfe.

Die beobachteten Kinder wurden schon vor dem Besuch der Klasse von der Mutter sorgfältig gefördert und betreut, so daß ein Übergang in die Gemeinschaft möglich wurde. Ein autistisches Kind vorbereitungslos in eine Klasse zu bringen, ist aus der Sicht der Autorin nicht sinnvoll, denn jeder kleine Fortschritt bedarf zuvor eines langen Weges der Begleitung, und diese kann auch nicht mit dem Schulbesuch enden, sondern muß ständig erfolgen. Nur wenn diese Voraussetzung gegeben ist, ist Integration überhaupt erst anzustreben. Günstig erwies sich die Förderung durch die Eltern in Verbindung mit einer Frühförderung in einem Sonderkindergarten. Auch wenn autistische Kinder oft keine Rückmeldung der ihnen entgegengebrachten Zuwendung geben, zeigen doch kleine Fortschritte bei der Interaktion, daß diese Zuwendung nicht fruchtlos blieb.

Bartak und Rutter (1976) stellten fest, daß es bei Heimkindern, die übers Wochenende zu Hause sind, zu größeren Problemen kommt als bei solchen, die immer zu Hause wohnen.

Eltern üben mit dem Kind bereits vor der Schule Verhaltensweisen durch Belohnung im Sinne der Behavioristen, wonach eine Verstärkung die Auftrittswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens erhöhen soll. Sie versuchen durch Aufenthalte an verschiedenen Orten (Bahnhof, Kirche, Kaufhaus) die bei fast allen

autistischen Kindern vorhandene „Veränderungsangst“ (Kanner 1943) zu minimieren. Durch die Kommunikation und das Vorleben werden Sozialverhalten, oder wenigstens Vorstufen desselben, angebahnt.

Auch wenn das autistische Kind sehr klammernd an die Erziehungsperson ist, ist das allemal besser, als wenn es sich ganz in seine autistische Welt zurückzieht in einer „Abkehr vom äußeren Leben“¹. Die Feststellung Innerhofers und Klicperas gilt in gleichem Maße auch für Lehrkräfte:

„Die Eltern der Autisten wissen, daß sie ihre Kinder nicht verstehen, und sie können den Traum der Identifikation nicht leben ... Die Einsicht in das Nichtverstehen schafft jedoch auch Raum für gegenseitigen Respekt, und dieser Respekt gibt dem Kind die Möglichkeit, sein Leben selbst zu leben. Die Botschaft des Autismus ist also eine schmerzhaft Botschaft. Einmal muß man beginnen, sich ihr zu stellen.“² Für ein autistisches Kind ist es eine wichtige Erfahrung, daß es außerhalb von ihm auch eine Welt und Menschen gibt, die nicht nur aus Teilen bestehen (Bluse, Rock, Haare) sondern als belebte Ganzheiten. Erst nach diesem ‚Aha-Erlebnis‘ sind soziale Äußerungen möglich. Solange Menschen wie Sachen behandelt werden, wird ja gar keine Notwendigkeit zu einer Interaktion erkannt. Das autistische Kind ‚belohnt‘ die Eltern nicht oder selten durch Worte oder Gesten, dennoch sollten Eltern auf das Kind eingehen, so entsteht eine positive zirkuläre Wirkung, die sich auch im Verhalten zur Betreuungsperson zeigt. Nach der Erfahrung der Autorin werden Stereotypen in dem Maße seltener, in dem soziale Kontakte zunehmen.

Eltern sollten jedoch in erster Linie Eltern bleiben und nicht nur Therapeuten sein. (Innerhofer und Warnke 1983). Durch die Förderung des autistischen Kindes dürfen andere Kinder nicht vernachlässigt werden. All das müssen Eltern bedenken, die ihr Kind in eine Regelschule bringen. Was zwischen Kindern mit körperlichen und teilweise auch mit geistigen Behinderungen möglich ist, nämlich intensive freundschaftliche Kontakte mit den Klassenkameraden zu knüpfen, gelingt den Autisten auf Grund ihrer Introvertiertheit nicht. Integration muß aus ihrer Sicht eben eher ein Nebeneinander als ein wirkliches Dabeisein bleiben. Aber auch dieses wertet die Autorin als bedeutsam, denn es bedarf schon eines hohen Maßes an Anpassungsverhalten vom autistischen Kind zusammen zu sein mit den anderen

¹ A. Homburger in Harbauer et al.: Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 428.

² P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 269.

und nicht unter ihrer Anwesenheit zu leiden oder aggressiv gegen sie zu werden. Es ist viel erreicht, wenn ein autistisches Kind mit den anderen z. B. in die Pause geht und wieder allein heraufkommt (Peter schafft das meistens, muß nur noch manchmal von der Betreuerin geholt werden) oder in Turnhalle und Schwimmbad mitgeht. Auch wenn sich autistische Kinder dort nicht in der geforderten Weise verhalten, kann allein die Tatsache, daß sie es schaffen, sich mit Hilfe umzuziehen und dann sich selbständig zu beschäftigen oder mehr oder weniger mitzumachen, an der Sprossenwand klettern oder auf dem Trampolin springen, wenn die Klasse z. B. Bodenturnen übt oder ein Ballspiel macht, als eine beachtliche Leistung und als Entwicklungsschritt bewertet werden.

Wenn das Kind psychisch und physisch nicht überfordert ist, was leider häufig der Fall ist, hat der Unterricht in der Gruppe den Vorteil, daß ihm dieser eine gewisse Anpassung abfordert (Fächerwechsel, Unterrichtsdauer, Stundenplan, andere Kinder ertragen, Lehrerwechsel). Aber gerade diese geforderte Anpassung streßte auch die meisten autistischen Kinder, die die Autorin besuchte. Wenn eine lärmende Symptomatik bei einem Kind vorliegt, was nicht selten der Fall ist, kann sein Verbleiben in der Klasse in Frage gestellt werden. Ein Mädchen mußte aus dem Gymnasium wieder in die Sonderschule G wechseln (was allerdings die Vermutung erlaubt, daß die Überweisung ins Gymnasium nicht sorgfältig genug geprüft und vorbereitet war).

Positive Aspekte des Unterrichts in kleinen Klassen

Trotz dieser erwähnten positiven Aspekte fand die Autorin die zufriedensten Kinder in Autistenklassen der Sonderschulen G. In einer Sonderschule besteht z. B. eine Autistenklasse mit vier Kindern. Die Lehrinhalte aus verschiedenen Lehrplänen wurden verknüpft. Die Klasse besucht eine Ganztageschule, und die Übergänge in allgemeine Schulen werden ermöglicht. Die vorgeschriebene Zahl der Unterrichtsstunden wurde eingehalten, Schulbegleitung wurde über die Eingliederungshilfe (Kinder- und Jugend-Hilfsgesetz) finanziert. Unter diesen Voraussetzungen kann eine Eingliederung gelingen.

Die Autorin fand bei allen autistischen Kindern mit ausgeprägtem Syndrom, daß sie den Anforderungen des jeweiligen Lehrplans der Regelschule weitgehend gewachsen sind, daß sie aber andererseits Zuwendung bräuchten wie sie die Kinder in der Sonderschule G erhalten.

Etwa 12 % der autistischen Kinder besuchen allgemeinbildende Schulen (Bundesverband Hilfe für das autistische Kind), es schaffen aber nur wenige den Einstieg in eine weiterführende Schule, selbst wenn sie die Grundschule einigermaßen erfolgreich gemeistert haben. „In einigen Fällen hat sich gezeigt, daß eine anschließende individuelle Förderung an einer Sonderschule dem Kind besser gerecht wird.“¹ Die Autorin fand die pädagogische Förderung und das umfassende Eingehen auf das einzelne Kind sehr beruhigend, weshalb in solchen Kleinstgruppen kaum nervliche Überforderung wie Überreaktion oder Aggression festzustellen waren.

„Im Zweifelsfall hat die heilpädagogische Förderung den Vorrang vor dem intellektuellen Anspruchsniveau, die Sonderschule also vor der Regelschule.“² Wie ausgeführt, können Erfolge der Mitschüler nicht immer motivierend auf das autistische Kind wirken. Wenn es sie überhaupt registriert, kann es auch seine Benachteiligung fühlen. Es muß festgestellt werden, „daß bei Kindern im Alter von neun bis zehn Jahren eine weitgehende Integration in normale Klassen nicht mehr vorteilhaft ist, da dies die Gefühle des Kindes verstärken kann, anders zu sein und das Risiko eines böartigen Mobbings durch die normalen Kinder vergrößert“³. Wie ausgeführt, fand die Autorin keine Anzeichen von Mobbing in einer Klasse der Klassenkameraden gegenüber dem autistischen Kind. Aber auch ohne diese Ablehnung mag das Kind sehr wohl das Gefühl haben, „anders zu sein“. Daß autistische Kinder keine Freunde haben, wurde sehr deutlich. In einer Klasse (7. Schuljahr Gesamtschule) ließ die Autorin ein Soziogramm anfertigen, und kein einziger Schüler und keine Schülerin gab an, neben dem autistischen Kind sitzen zu wollen. Eine subtile Ablehnung läßt sich darin doch erkennen. In kleinen Autistenklassen, wo Kinder mit ähnlichen Störungen unter sich sind, waren alle nach Einschätzung der Autorin besser eingegliedert als die Kinder in Regelklassen, sie

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 59.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 82.

³ O. Jørgensen: Autismus oder Asperger, S. 65.

wirkten sehr zufrieden, konnten interagieren und spielerisch mit den anderen umgehen.

Auch Lehrer, die Autistenklassen unterrichten, äußern sich positiv über den Erfolg ihrer Arbeit. Sie sind sicher, daß die Kinder „Fähigkeiten und Möglichkeiten besitzen, miteinander zu kommunizieren, die unsere Vorstellungen und Erwartungen weit überstiegen haben. Wir sind davon überzeugt, daß die Kommunikation zwischen autistischen Menschen mit großer Wahrscheinlichkeit besser funktioniert, als zwischen autistischen und nicht autistischen Menschen.“¹ Eine Lehrerin schreibt: „Nach fast fünf Schuljahren Erfahrung ... sind wir auch heute noch davon überzeugt, daß die gemeinsame Beschulung von Kindern mit der Diagnose ‚Autismus‘ richtig und für die Schüler sinnvoll ist.“² Dies fand die Autorin in einer reinen Autistenklasse bestätigt (nicht vorbehaltlos in einer Regelklasse), aber auch in einer gemischten Klasse von autistischen und geistig behinderten Kindern. Ihr scheint die Forderung – die für normale Schüler vorausgesetzt wird – ‚bildbar in der Gruppe‘ (O. Kroh) zu sein, für autistische Kinder am ehesten in der Kleingruppe zu verwirklichen möglich, denn diese Kinder müssen ja erst lernen ‚gruppenfähig‘ zu werden, was in diesen Spezialklassen (in den gesetzten Grenzen) erreicht werden kann.

Manche Eltern scheinen zu übersehen, daß auch die Sonderschule G sehr wichtige Vorarbeit für eine mögliche spätere Integration leistet. Die Autorin fand hier die Kinder sogar mehr zugehörig zu den Kameraden als in den Regelklassen. Die Lehrer sind zwar (noch) nicht speziell für den Umgang mit autistischen Schülern ausgebildet, aber sie sind gewohnt, auf Schüler mit besonderen Schwächen zu achten, deshalb gelingt es ihnen besser, diese Kinder beim Umgang und beim Handeln zu einer Gemeinschaft zusammenzuführen, als den Lehrern einer normalen (oft großen) Regelklasse. Sowohl die reinen Autistengruppen als auch die gemischten Gruppen Autisten/geistig Behinderte in der Sonderschule G werden von der Autorin auch deshalb positiv bewertet, weil die Therapiemöglichkeiten durch personelle und räumliche Ausstattung gegeben sind: Förderung der Psychomotorik und Entspannung (Snoezelen-Raum), Ergotherapie im Motorikraum und sensorische Integration, spezielle Gymnastik wenn erforderlich, Schwimmen, therapeutisches Reiten (bei autistischen Kindern jetzt nur noch, wenn es die Eltern

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 96.

² Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, S. 100.

bezahlen). Darüber hinaus gibt es reiche Betätigungsfelder in der Schulküche, im Kunstraum, im Spiel- und Computerzimmer, in den Außenanlagen mit kleinem Schulgarten und großem Spielrasen mit Spiel- und Turngeräten und einem Hof, auf dem mit allen Fahrzeugen vom Dreirad über Roller bis zum Fahrrad verkehrssicher gefahren werden kann. Für Einzeltherapie und -förderung, sowie zum Erledigen der Hausaufgaben steht für jedes Kind ein sog. ‚Differenzierungsraum‘ zur Verfügung, neben dem großen Gruppenraum für alle. Die Autorin ist sehr froh, ein solches Modell, wie sie es bereits früher als ideal eingeschätzt hat, tatsächlich auch verwirklicht vorgefunden zu haben. Sie findet, daß es für die Förderung stark betroffener autistischer Kinder keine bessere Möglichkeit gibt, und sie nimmt deshalb an, daß auch die in Regelklassen mit Schulbegleitung eingegliederten autistischen Kinder in einer solchen Kleingruppe besser aufgehoben wären, weil sie dort zumindest glücklicher sein könnten. (Kein autistisches Kind in einer Regelklasse machte einen glücklichen Eindruck. Auch wenn sie – selten – mitarbeiteten, schien das eher passiv und unlustbetont.)

In der Autistenklasse findet eine rege Zusammenarbeit mit den Eltern statt (einmal wöchentlich Elternabend). Täglich wird ein Bericht in das ‚Elternheft‘ geschrieben, Besuche der Eltern sind jederzeit erwünscht und finden auch statt. W. Oelsner stellt fest: „In der Klinikschule bekommen wir autistische Kinder nur selten aus Sonderschulen zu sehen, sie scheinen dort gut versorgt.“⁴ Die Autorin möchte sogar anmerken, daß diese Kinder in Sonderschulen L und G nicht nur „gut versorgt“ scheinen, sondern es tatsächlich sind.

Es sollten bei der wachsenden Bestrebung, autistische Kinder in Regelschulen einzugliedern, warnende Stimmen erfahrener Pädagogen nicht überhört werden: „Vielleicht behagt es manchem nicht, wenn in der Schulfrage, bei allem Sowohl-als-auch letztlich die Sonderschulen präferiert werden. Natürlich wären Regelschulen für Autisten schön – doch nicht um jeden Preis. Noch sind die meisten Regelschulen nicht so (strukturiert und personell ausgestattet, die Autorin) ... allenfalls als ideologisches Wunschdenken. Unsere Erfahrung ... ist, daß nach einem unbedachten, allzu therapiegläubigen Start in der Regelschule vielfältige Sekundarschäden sich einstellen können. Es bedarf dann langer Aufbauarbeit, bevor überhaupt an eine schulische Weitervermittlung zu denken ist. Umgekehrt erleben

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 76.

wir, daß nach einem Start im Sonderschulsystem (und auch guten häuslichen Förderbedingungen) manche Asperger-Autisten sich psychisch so stabilisieren, daß ein Wechsel in allgemeine heilpädagogisch weniger sensible Schulformen bestanden werden können. ... Der schulische Anspruch autistische Kinder zu schützen und zu fördern, kann an verschiedenen Lernorten umgesetzt werden, wobei Sonderschulen – zumindest beim Schulanfang – präferiert werden.“^d

Die Autorin fand in den Kleingruppen sowohl eine Entwicklung der Sprache im Handeln („ich mache jetzt“) als auch gesteigerte Konzentration, wodurch Überaktivität aber auch Antriebsschwäche vermindert wurden. Auf größere Selbständigkeit wurde besonders Wert gelegt (Toilettengang, Hände waschen, Jacke anziehen vor dem Hofgang, Fahrrad fahren und dabei einfache Verkehrsregeln beachten, Tisch decken und abräumen, Boden kehren, Waschbecken putzen, Spülmaschine ein- und ausräumen, Pflanzen gießen u. a. m.). Kein Kind in einer Regelklasse hat die Möglichkeit, solche Tätigkeiten auszuführen. In der Kleingruppe wurde soziales Verhalten durch gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme geübt, aber es wurde bei Bedarf auch Unterstützung durch die Erzieher angeboten. In der Regelklasse beachteten nach der Beobachtung der Autorin die Klassenkameraden das autistische Kind wenig, im günstigsten Fall „beschützten“ sie es. In der Autistenklasse wurde ein Kind, das nie allein über den Hof ging, jeden Tag von anderen ein paar Meter weiter begleitet und kann jetzt den Schulhof allein überqueren. Die Hausaufgaben werden grundsätzlich zuerst allein angefangen, erst bei Problemen darf Hilfe geholt werden. Diese umfassende Betreuung ist auch deshalb gegeben, weil die Kinder bis 16 Uhr in der Gruppe sind. Solche Förderung ist im normalen Unterricht einer Regelklasse nicht möglich, da immer nur darauf geachtet wird, daß das autistische Kind möglichst wenig stört (lärmende Symptomatik, aufstehen, auf den Boden liegen, auf den Stuhl steigen u. a. m.), und daß die Aufmerksamkeit auf das jeweilige Thema gerichtet wird und bleibt, was die Begleitperson vollauf beschäftigt. In den Kleinklassen dagegen fand die Autorin die Forderung von Mary Wilson verwirklicht, wonach autistische Kinder drei verschiedene Orte haben sollten: „Ein Klassenzimmer, in dem sie arbeiten; eine Stelle, wo sie sich schmutzig machen können, wenn sie wollen; schließlich ein kleines, ruhiges

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 87.

Plätzchen, wo sie sich hinlegen und still sein können, wenn ihnen danach zumute ist.“¹

Die Frage, welche Schulart nun für autistische Kinder geeignet ist, hängt vom Einzelfall ab und läßt sich nicht generell beantworten. Es dürfte aber nach der Beobachtung der Autorin so sein, daß für die meisten autistischen Kinder die Sonderschule G mit Autistenklasse, die ihnen gemäßigere und deshalb für sie bessere Schulform ist. „Es gibt ohne jeden Zweifel Kinder, die von integrativer Beschulung sehr profitieren, wie es aber auch Kinder und Jugendliche gibt, die von den Bedingungen, unter denen schulische Integration in der Bundesrepublik erfolgt, erheblich überfordert werden. Für diese Schüler kann eine Klasse für Schüler mit autistischer Behinderung einen Rahmen darstellen, der günstigere Entwicklungsbedingungen bietet.“²

Zur Bewertung der Schulbesuche scheint der Autorin auch eine kritische Anmerkung zum Gebrauch von Medikamenten wichtig. Einige der von der Autorin besuchten Kinder bekommen Ritalin, das als Aufputzmittel bei Kindern paradox, also beruhigend wirkt. Die Autorin kann nicht beurteilen, wie sich die Kinder ohne die Gabe des Medikaments verhalten würden, plädiert aber dafür, es nach einer akuten Phase allmählich wieder auszuschleichen, da die Nebenwirkungen gravierend sind.

Bereits 1971 war Ritalin das am häufigsten verordnete Medikament bei autistischen Störungen, dabei wurde in 27 % der Fälle Besserung und in 47 % der Fälle Verschlechterung ermittelt.³ Heute findet man in vielen Klassen Kinder, die „unter Drogen stehen“, und die Autorin bezweifelt, daß dies in allen Fällen therapeutisch begründet ist. Sie kennt Zeiten vor der „Ritalinflut“ und weiß, daß man da andere Mittel und Wege fand, hyperaktive Kinder zu behandeln (z. B. durch körperliche Betätigung). Professor Dr. J. Martinius sagte bei der Autismustagung (08.03.2003, Magdeburg), er könne die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) nicht mehr hören. Ist ein Kind etwas „aufgedreht“, was für das Kindesalter weitgehend normal ist, wird sofort die ‚chemische Keule‘ zur Dämpfung eingesetzt. Dennoch soll nicht verkannt werden, daß es sog.

¹ M. Wilson in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 169.

² E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 55.

³ H. Remschmidt: Autismus, S. 86 (nach Untersuchungen von Rimland und Baker, 1996).

„Interventionsbedürftige Störungen“ gibt bei Autismus, bei denen Remschmidt (1978) medikamentöse Behandlung empfiehlt (bei Angstzuständen, aggressivem Verhalten, Schlafstörungen, Zwangssyndromen, Selbstverletzungen und psychotischen Zuständen). Da jedes Medikament sog. Nebenwirkungen hat (die ja tatsächlich auch Wirkungen sind), muß eine genaue Diagnose und eine sorgfältige Dosierung vorliegen, immer mit dem Blick auf die Dauer der Anwendung. Die Autorin kennt Schulklassen aus Zeiten, als alle diese sedierenden Medikamente noch nicht an Kinder verabreicht wurden, und sie hat kein gutes Gefühl dabei, wenn sie heute sieht, wie häufig die Verordnungen indiziert sein sollen. Krisensituationen können damit überbrückt werden aber lange – oft jahrelange – chemische Therapierung im Jugendalter ist verhängnisvoll und heilt in keiner Weise, denn „Medikamente sind nach derzeitigem Wissensstand keine kausalen (ursächlich wirkenden) Behandlungsmethoden bei autistischen Syndromen“¹.

ASPERGER-AUTISMUS/KANNER-AUTISMUS

Asperger-Autismus/Kanner-Autismus: Die Autorin will der Frage nachgehen, welchem Autismustyp ihrer Meinung nach Christian zuzuordnen ist, da diesbezüglich widersprüchliche Diagnosen erstellt wurden. Die Autorin meldet zunächst ihre Zweifel an, ob es sich bei Christian um ein autistisches Kind handelt und führt diese auch aus, um darzustellen, daß Autismus sich auch in einer Form zeigen kann, die nicht den klassischen Diagnosekriterien entspricht. Dennoch handelt es sich laut neurologischen Gutachten bei Christian um ein autistisches Kind. (Fünf ärztliche Gutachten rechnen Christian dem frühkindlichen Autismus bzw. dem Asperger-Syndrom zu, ein Gutachten verneint die Diagnose „Autismus“. Allerdings bestätigt ein neues Gutachten in der Neurologie die Diagnose „Asperger-Autismus“.) Die Autorin schließt sich nun diesem Gutachten an, zumal ihr im Briefwechsel mit S. Dzikowski bestätigt wurde, daß Autismus sich nicht nur in unterschiedlichen Ausprägungen zeigt, sondern auch in bestimmten Grenzen Anpassungsverhalten erlaubt. Er fand solche positiven Veränderungen ebenfalls bei

¹ H. Remschmidt: Autismus, S. 95.

Autisten, obgleich der Autismus bestehen bleibt in unterschiedlich ausgeprägter Symptomatik. Bei Christian dürfte also eine milde Form des Autismus vorliegen, die sowohl Merkmale der autistischen Psychopathie (Asperger) als auch solche des frühkindlichen Autismus (Kanner) aufweist.

Es soll also untersucht werden, ob und in welchem Maße Christian einem dieser Typen zuzuordnen ist.

Asperger (1944) nennt folgende Symptome:

1. Isolation
2. Gestörte Empathie
3. Rigidität (Zwänge)
4. gesteigerte Empfindlichkeit
5. Bizarre Kommunikation¹

„Zunächst muß die Diagnose abgesichert werden. Dies geschieht leider auch heute noch oft zu spät. Es ist zweckmäßig, zunächst in kurzen Zeiträumen zu planen ... und mit prognostischen Aussagen vorsichtig zu sein. Denn diese sind zu Beginn äußerst unsicher, werden aber um so sicherer, je länger und genauer man das Kind, seine Fähigkeiten und Möglichkeiten kennt.“² Bei Christian wurde die Diagnose mit 6 Jahren gestellt (die Autorin kennt auch Kinder, bei denen sie sogar erst mit 12 Jahren gestellt wurde), und sie war nicht eindeutig, da die Gutachten sowohl von frühkindlichem – als auch von Asperger Autismus sprechen.

Ein Asperger-Autismus ist nach dem 36. Lebensmonat zu diagnostizieren.

1. Isolation: Christian suchte immer Kontakt, wenn auch lieber zu Mädchen als zu Knaben. Da er nicht nur in einer Einklassenschule, sondern bei der Autorin in einer Ein-Kind-Schule unterrichtet wurde, achtete sie besonders darauf, daß er mit anderen Kindern in Kontakt kam, damit er nicht isoliert war. Nachmittags besuchte sie mit Christian den ev. Kindergarten, wo er zunächst für sich allein spielte, aber bei weiteren Besuchen sich auch an Kinder anschloß. Außerdem ging er in den Jugendbund seiner Altersgruppe, in den Kinderchor und

¹ I. Kamp-Becker (Marburg) bei der Autismus-Diagnostik-Tagung am 8.3.2003 in Magdeburg.

² H. Remschmidt: Autismus, S. 74 f.

in das Kinderturnen, das gleichzeitig für ihn den Sportunterricht ersetzte. Die Kinder in allen Kindergruppen mochten Christian gern. Er war sehr beliebt, und als er im Heim war, fragten die Kinder noch wochenlang, warum Christian nicht mehr komme. Er scheute sich auch nicht in die Gruppe hineinzugehen, wenn die Stunde schon begonnen hatte. Als er einmal zu spät dran war, sagte die Autorin, er solle nicht mehr hineingehen und stören. Christian bestand aber darauf. Er stieg allein die Treppe hoch, machte die Türe auf, und die Kinder hörten augenblicklich auf zu singen und riefen: „Hallo Christian“, und er erwiderte den Gruß. Fremde Menschen sprach er ohne Scheu an: „Hallo Jäger, wo sind die Tiere?“ - „Kindchen, kann ich mal dein Fahrrad haben?“ Die von Asperger beschriebene Isolation trifft auf Christian nicht zu.

2. Gestörte Empathie: Mit 6 Jahren zeigte Christian wenig Empathie. Er zog im Januar die Puppe aus und legte sie ins kalte Wasser des Sees. Auf den Hinweis, es sei doch viel zu kalt zum Baden, antwortete er: „Des macht der nischt.“ Als er mit der Nachbarin, die ein Kleinkind dabei hatte, auf dem obersten Weinbergweg ging, wollte er immer den Wagen schieben. Sie sagte: „Du kannst ihn schieben, wenn kein Kind drin ist.“ Darauf antwortete er: „Dann werfen wir die Heike einfach den Wengert hinunter.“ Dieses Verhalten deutet auf egozentrische Moral, ist also nicht zwingend autistisch, da Christian in diesem Alter noch einem Kleinkind entsprach. Da er jedoch im Laufe der nächsten beiden Jahre sein Verhalten änderte, so daß er das Wohl der anderen bedenken konnte – „Warum ist die Oma traurig?“, „Tut dir dein Fuß noch weh?“, „Wenn du krank bist, koche ich für dich.“ –, kann von gestörter Empathie nicht gesprochen werden, da Autisten in der Regel diese Verhaltensweise beibehalten, was bei Christian nicht zutrifft. Er ist ein freundliches, sozial eingestelltes Kind geworden.
3. Zwänge: Christian zeigte Zwänge in Form von Ritualen, daß z. B. bestimmte Tiere mit ins Bett mußten, und Fahrzeuge in gleicher Reihe aufgestellt wurden. Diese Zwangshandlungen sind jedoch im Kindesalter häufig und deuten nicht auf einen Autismus hin. Stereotype Wiederholungen, z. B. Räder einen Hang herunterrollen zu lassen, sind Bestandteil aller Kleinkinderspiele. Zwän-

ge im Sinne der Angstreduktion zeigte Christian nicht, da Zwänge eine enttängstigende Wirkung haben, die die Funktion einer Entlastung hat¹.

4. Gesteigerte Empfindlichkeit: Dies trifft auf Christian zu. Wenn er hinfiel und sich nur leicht das Knie schürfte, ohne daß es blutete, machte er ein großes Geschrei. Allerdings wird bei Autisten oft auch geringe Schmerzempfindlichkeit genannt.
5. Bizarre Kommunikation: Obgleich Christian ein Sprachverständnis eines Dreijährigen hatte (mit 6 Jahren), diente ihm die Sprache von Anfang an zur Kommunikation. Die Asperger-Kinder lernen früh sprechen – Asperger-Autisten reden, bevor sie sprechen (van Krevelen, 1963) – die Sprache dient aber nicht der Kommunikation. Die Sprache erreicht auch früh eine hohe Vollkommenheit, ohne zur Verständigung eingesetzt zu werden. Die Sprache kann leiernd sein, ohne Hebung bei der Frage und ohne Senkung beim Satzende. Sie kann prononciert und theatralisch sein oder polternd und laut, aber auch leise und fast hauchend. Außerdem enthält sie viele Neologismen, was bis zur naszierenden Sprache gehen kann. Christian erlernte in drei Monaten bei der Pflegefamilie altersgemäß sprechen. Das verspätete Sprechenlernen würde also nicht für einen Asperger-Autismus sprechen, da jedoch bei Christian die unzureichende Sprachtätigkeit aus der häuslichen Umwelt – wenigstens zum Teil – erklärbar ist, kann vermutet werden, daß er bei entsprechender Zuwendung auch früher sprechen gelernt hätte. Neologismen bildete Christian aus Spielerei, und nur zwei Wörter waren tatsächlich gebrauchte Neologismen: „Wisodak“ (Schrottautos und geknackte Nüsse) und „Klepsenhund“, was sowohl für einen weißen als auch für einen schwarzen Hund gebraucht wurde.

Echolalie trat bei Christian nicht auf, er verwandte nur zuweilen die dritte Person für sich, was als eine Art „Ich-Begriff“ gedeutet werden kann, d. h., er hatte gwm. schon den „Ich-Begriff“, wandte ihn nur nicht immer an: „Jetzt fährt *er* mit dem Schlitten, jetzt wirft *er* die Mütze weg.“ Diese Aussagen deuten darauf hin, daß

¹ A. Gehlen in Harbauer et al.: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 127.

Christian sich von den anderen abgrenzen konnte, also quasi seine Eigenständigkeit, sein „Ich“ erfaßt hatte.

Der wichtigste Aspekt beim Erfassen eines Asperger-Autismus ist die Konstanz der Auffälligkeit seit dem 2. Lebensjahr. Gerade dies läßt sich bei Christian nicht ermitteln, da die Auskünfte der Mutter widersprüchlich sind. Er soll aber früher laufen gelernt haben als sprechen. Einmal sagte die Mutter, er sei mit 9 Monaten gelaufen, ein anderes Mal mit 2 Jahren. Sprechen habe er mit 3 Jahren gelernt.

Ferner wird Asperger-Kindern eine körperliche Ungeschicklichkeit zugeschrieben. Sie können sich bis ins Schulalter nicht selber ankleiden, weil sie kein gutes Körperschema haben. Sie sind keine Sportler, ihre Bewegungen sind ungeschickt, abrupt und eckig. An- und Synergisten scheinen einer zentralen Steuerung zu entbehren. Diese Beschreibung trifft teilweise auf Christian zu.

Er getraute sich z. B. nicht, von einem Erdhügel zu springen, war aber andererseits sehr gewandt mit dem Fahrrad. Was auch eher gegen einen Asperger-Autismus spricht ist, daß Christian sehr gerne bastelte und mit 12 Jahren schöne Holz- und Tonarbeiten fertigt. Asperger-Kinder sind Dyspraktiker.

Die Intelligenz bei Christian, die mit einem IQ von 86 gemessen wurde, entspricht nicht der Beschreibung der Asperger-Kinder. Diese werden als intelligent bezeichnet. Es liegt eine Hypertrophie des Intellekts vor bei gleichzeitigen Ausfällen im thymischen Bereich. Die Kinder werden als egoistisch, egozentrisch, introvertiert und früh gereift geschildert – mit praxisfernem Sonderwissen. Auch die Diagnosekriterien von C. Gillberg (1989) treffen in dieser Form auf Christian nicht zu.

- „- Die Unfähigkeit, mit Gleichaltrigen zu interagieren,
- der mangelnde Wunsch, mit Gleichaltrigen zu kommunizieren, bzw. in Kontakt zu treten,
- ein fehlendes Verständnis für soziale Signale,
- ein sozial und emotional unangebrachtes Verhalten.“¹

¹ Attwood: Das Asperger-Syndrom, S. 30.

Genese

Asperger (1944), der 400 Knaben untersuchte, nahm einen hereditären Autismusfaktor an. Die autistische Anlage soll von den Vätern herrühren („Extremvariante des männlichen Charakters“ oder „extremer Typ der schizoiden Persönlichkeit“).

Die Mütter der Asperger-Kinder unterschieden sich jedoch nicht von Müttern gesunder Kinder. Die Väter werden als introvertiert, egozentrisch und manche auch als autistisch geschildert, sogar die Großväter sollen nach Asperger solche Merkmale zeigen.

Christians Vater entspricht dieser Beschreibung in keiner Weise. Er war weltoffen und der Umgebung zugewandt, extravertiert und ohne „emotionale Hemmung“. Er war vital und durchsetzungsfähig (hatte alle Führerscheine, den Flugschein und ein Schiffspatent). Auch aus diesem Grund kann ein Asperger-Autismus bei Christian verneint werden.

Zusammenfassend trifft die Autorin die Feststellung, daß es sich bei Christian nicht um einen Jungen mit ausgeprägtem Asperger-Autismus handelt. Nicht zu verkennen sind bei ihm jedoch autistoide Züge im frühen Schulalter, die aber weitgehend reversibel waren, was ebenfalls gegen einen Asperger-Autismus spricht und ebenso gegen einen Kanner-Autismus, da bei Christian die autistoiden Verhaltensweisen reversibel waren, was bei Kernautisten nicht der Fall ist und nur bei psychogenem Autismus möglich ist. Deutlich gegen einen Asperger-Autismus spricht außerdem, daß Christian nie Monologe führte oder Menschen nicht beachtete, wenn sie das Zimmer betraten. Auch autistische Bosheitsakte, die ein Nebenprodukt der autistischen Sublimierung sind, waren nicht häufiger als bei jedem Kleinkind.

Christian hatte ein Bedürfnis nach Nähe, Zärtlichkeit, Anerkennung und Leistung, was den Asperger-Kindern wie den Kernautisten insgesamt fehlt. Zwar war Christian zunächst distanziert, aber ein Initialstupor ist normal. Im Laufe der Zeit wurde er ein liebebedürftiges, anhängliches Kind. Wäre die Diagnose „Autismus“ zutreffend, müßte Christian auch jetzt noch ein Autist sein, da Autismus nicht heilbar ist, und sie wurde auch in der Neurologischen Kinderklinik 6 Jahre später noch aufrechterhalten. Nach der Beobachtung und Bewertung der Autorin sprechen die Fakten gegen Kernautismus, aber eine mildere autistische Ausprägung liegt sicher vor. Nach der Beobachtung und Bewertung der Autorin handelt es sich

bei Christian um eine Autismusform, die in den folgenden Jahren sogar kaum noch in Erscheinung trat. Die Autorin schließt sich in ihrer Einschätzung der Bewertung S. Dzikowskis an: „Menschen mit Autismus können sich im Laufe des Älterwerdens stark verändern, so daß je nach Lebenssituation der Autismus sich eindeutiger oder weniger eindeutig äußert“ (persönlicher Brief von S. Dzikowski an die Autorin).

Da auch die Diagnose „Frühkindlicher Autismus“ (Kanner 1943) gestellt wurde, sollen einige Kriterien angeführt werden. Nach Kehrer (1989)¹ sind folgende Charakteristika bedeutsam:

1. Störung der Beziehung zur Umwelt
2. Scheinbare Veränderung der Wahrnehmung
3. Betasten, Beklopfen, Belecken von Gegenständen und Personen
4. Eroberung des Raumes durch Hin- und Herlaufen, Abschreiten des Bodens (Diagonale)
5. Beschäftigen mit dem eigenen Körper
6. Geräusche und plätscherndes Wasser faszinieren
7. Musik wird gern gehört
8. Vor-sich-Hinstieren oder Stieren in die hohle Hand
9. Keine Reaktion auf die Umgebung
10. Die Kinder scheinen taub oder schwerhörig zu sein
11. Sie scheinen gefühllos gegen Schmerz und Kälte
12. Spielen im Dunkeln, keine Angst vor realen Gefahren (Höhe, Feuer, Verkehr)

Zu 1: Christian nahm immer Beziehungen zur Umwelt auf, vermied allerdings den Blickkontakt.

Zu 2: Die Wahrnehmung war nicht pathologisch verändert, es bestanden keine Verhaltensweisen, die nicht auch ein gesundes Kind zumindest temporär zeigen könnte.

Zu 3: Betasten und Berühren von Gegenständen, sowie Beriechen fand statt. Allerdings beschränkte sich dieses Verhalten auf bestimmte Gegenstände, z. B. Autoreifen. Es wurde nicht generell angewandt.

¹ Zusammengestellt von Dr. Lehmkuhl (Vorlesung), Medizinische Fakultät, Heidelberg.

- Zu 4: Räume wurden nicht abgeschritten (oder auf dem Boden „abgerutscht“).
- Zu 5: Eine Beschäftigung mit dem eigenen Körper fand nicht statt. Allerdings „erlernte“ das Kind im Heim zu masturbieren, was aber in diesem Zusammenhang nicht als autistisches Merkmal gewertet werden kann (negative Vorbildwirkung).
- Zu 6: Geräusche wurden teils gern gehört, nämlich wenn sie das Kind selbst verursachte, teils auch als störend empfunden (Musikkapelle, Flugzeuge).
- Zu 7: Musik wurde gerne gehört, jedoch nur bestimmte Pop- und Schlagermusik, die das Kind wahrscheinlich durch häufige Fernsehgewohnheit im Elternhaus gehört hatte. Gerne Musik zu hören, muß jedoch nicht notwendig ein autistisches Merkmal sein, denn alle musikalischen Kinder hören gerne Musik, und Christian ist musikalisch.
- Zu 8: Vor-sich-Hinstieren wurde nie beobachtet.
- Zu 9: Christian reagierte immer auf die Umgebung.
- Zu 10: Er hatte ein feines Gehör und reagierte auf Laute und Ansprache.
- Zu 11: Er war nicht unempfindlich gegen Schmerz sondern im Gegenteil sehr wehleidig. Schon bei der geringsten Verletzung brach er in lautes Geschrei aus.
- Zu 12: Er spielte nicht im Dunkeln, machte sich allerdings zuweilen in der Nacht Licht an, um zu spielen.

Weitere wichtige Gesichtspunkte: Partielle Erfassung von Personen

Im frühkindlichen Autismus wird eine Person nur in Teilen wahrgenommen – als Hände, Bluse, Haare, Rock, – aber nicht als beseeltes Ganzes. Christian fand wohl einzelne Merkmale an Personen bemerkenswert – „hast du aber ein schönes Kopftuch, wo hast du die goldenen Schuhe her“ – aber erfaßte dennoch die Person in ihrer Gesamtheit. Er war ein „Ästhet“ und sah eben, was er schön fand. „Die Kathrin hat schöne Haare.“ Bei Spielsachen waren jedoch Teile (Räder) wichtig. Den Autisten insgesamt wird Humor abgesprochen. Nach Kehrer (1989) fällt bei ihnen Humorlosigkeit besonders auf und paßt nicht zum Entwicklungsstand des Kindes. Christian hatte einen Sinn für Situationskomik aber auch für Humor. Die Sprache war bei Christian sehr rückständig (mit 6 Jahren hatte er das Sprachverständnis eines Kleinkindes), was für einen frühkindlichen Autismus sprechen könnte. Da er allerdings bei der Autorin in drei Monaten altersgemäß sprechen

lernte, ist die Sprachverzögerung mit hoher Wahrscheinlichkeit umweltbedingt. Echolalie und pronominale Umkehr lagen nicht vor. Der „Ich-Begriff“ wurde mit 6 Jahren erworben, d. h., er war auch vorher schon insofern da, als sich Christian von anderen Menschen distanzieren konnte. Er nannte sich zuweilen in der dritten Person. Er verwandte jedoch niemals „du“ für „ich“, wie das Kanner-Kinder tun („Willst du einen Apfel?“ heißt: „Ich will einen Apfel.“). Autisten bilden Neologismen, verwenden viele Begriffe für einen Gegenstand oder einen Begriff für mehrere Gegenstände, verwechseln Artikel und Präpositionen und sind häufig mutistisch. Christian bildete zwar neue Wörter, z. B. Blumennamen, aber er tat das aus Freude und verwandte die richtigen Begriffe, wenn er sie hatte. Nur 2 Neologismen fanden sich einige Zeit in seinem Wortschatz. Nach der Einschätzung der Autorin ist dies für ein Urteil „Frühkindlicher Autismus“ nicht ausreichend.

Autistische Kinder – sowohl vom Typ „autistische Psychopathie“ (Asperger) als auch solche mit „frühkindlichem Autismus“ (Kanner) zeigen kein Bedürfnis nach Zärtlichkeit, Leistung und Anerkennung. Während Christian zunächst distanziert war, suchte er doch bald von sich aus Nähe und Zärtlichkeit. Er sagt z. B. zur Pflegemutter: „Kann ich auf deinen Schoß sitzen?“, oder „Ich will mit dir schmusen.“, oder „Die Jaqueline kann am besten die Haare kraulen.“

Für Kinder mit frühkindlichem Autismus ist typisch, nicht auf Menschen zu achten. Kanner schreibt über einen Jungen: „Er achtete nicht auf anwesende andere Kinder, sondern wandte sich seiner bevorzugten Beschäftigung zu, indem er von den Kindern weglief, die so kühn waren, sich mit ihm abzugeben“.¹ Für Christian waren Menschen wichtig, und er war auch bestrebt, harmonisch mit ihnen zusammenzuleben. Leistung und Anerkennung hatte für Christian große Bedeutung. Wenn er versagte, weil er ein sich selbst gestecktes Ziel nicht erreichen konnte, reagierte er mit Wut und Empörung (Milieureaktion nach Homburger 1979)². Allerdings schoß er dabei übers Ziel hinaus und zerstörte alles: „Das hab ich auf die Welt hineingeschleudat“.

Er verhielt sich auch hier wie ein Kleinkind im Trotzalter, und warum sollte man dann nicht annehmen dürfen, daß er ein Kleinkind war trotz höherem Lebensalter?

¹ Kehrer: Autismus, S. 17.

² A. Homburger in Harbauer et al.: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 111.

Wenn er erfolgreich war, freute er sich sehr. Beim Kinder-Cart-Rennen lag er lange Zeit auf dem 2. Platz, erst einer der letzten Fahrer verdrängte ihn. Er wollte dann den Parcours noch einmal fahren, wohl um zu beweisen, daß er doch gut ist. Beim Radwettbewerb erzielte er den 2. Platz und errang eine Medaille, die er über sein Bett hängte. Die Urkunde war ihm nicht so wichtig, aber die Autorin sollte sie für ihn aufbewahren bis „ich einmal groß bin“. Es ärgerte ihn aber, daß er eigentlich für „Fahrleistung und Kenntnis der Verkehrszeichen“ den ersten Preis erhalten hätte, aber bei „Ausstattung des Fahrrades“ wurden Punkte abgezogen, da er kein Licht hatte (was ja auch für Kinderräder nicht vorgeschrieben ist). Er machte dem Pflegevater Vorwürfe: „Hätt’st du mir doch ein Licht mit Dynamo ans Rad gemacht, dann wär ich Erster.“ Es waren ihm also mit 8 Jahren Leistung und Anerkennung ganz wichtig. Bei einem Herbstfest konnte man mit Korken auf eine Pappfigur zielen, und wenn man in deren offenen Mund traf, erhielt man einen Preis. Als Christian jedesmal danebenschoß, war er sehr unzufrieden mit sich: „Paß besser auf“, sagte er zu sich selbst. Man hatte 5 Schuß frei, und als er tatsächlich beim letzten Schuß traf, hüpfte er vor Freude, weil ihm der „große Wurf“ gelungen war. Er wählte sich ein kleines Flugzeug aus und war selig – entsprechend betrübt wäre er gewesen, wenn er nicht getroffen hätte. Auch dieses Verhalten weist ihn nicht als Kernautist aus.

Bei den Bundesjugendspielen ärgerte er sich sehr, weil er beim Weitsprung schlechter war als in den Sportstunden. Er bekam aber eine Teilnehmer-Urkunde und war damit zufrieden. Zu Hause kam sein Bruder David (der Sohn der Pflegefamilie) voller Freude heim und sagte: „Ich habe eine Ehrenurkunde“. Christian holte seine hervor, und David meinte: „Eine Teilnehmer-Urkunde kriegt ja jeder, aber die Guten kriegen eine Sieger- oder eine Ehrenurkunde.“ Diese „Klarstellung“ eines Drittkläßlers ist ganz normal, schließlich mußte er ja den Wert seiner Urkunde darlegen. Christian nahm daraufhin seine Urkunde, ging in sein Zimmer und zerriß sie in kleine Fetzen. Später sagte David: „Du hättest sie aufheben sollen, dann könntest du nächstes Jahr sehen, wie du besser geworden bist. Wenn es jeder so macht, wie er’s kann, ist’s auch gut, die meisten haben doch keine Ehrenurkunde gekriegt.“ Da wollte Christian, daß der Pflegevater die Schnipsel wieder zusammenklebe, was dieser dann tat. Auch dieses Beispiel beweist, wie sehr Christian auf Erfolg aus ist. Er setzt seine Maßstäbe hoch und provoziert dadurch oft ein Versagen, das er sich nur schwer verzeiht.

Christian wollte unbedingt die Belohnungen, die man ihm versprochen hatte und er mahnte die Leute stets, daß sie nicht vergaßen sie ihm zu geben – selbst wenn sie an Bedingungen geknüpft waren, die er nicht erfüllte, z. B. im Kindertheater ruhig zu sitzen. Möglicherweise konnte er gar keinen Zusammenhang sehen zwischen seinem Verhalten und der Belohnung. Man mußte ihm dann mehrmals auf seine Mahnung, ihm die Belohnung zu geben, sagen „wenn du jetzt sitzen bleibst, (er stand immer auf, um besser zu sehen, was verständlich war, aber die Zuschauer störte) bekommst du in der Pause ein Eis“.

Erst nach wiederholter Betonung der Bedingung schien er zu begreifen, daß er etwas dazu tun konnte, das Eis zu bekommen. Mit 6 Jahren war in seiner Vorstellung der Wunsch Befehl, erst allmählich erfaßte er, daß er nicht nur „Eis“ hören sollte sondern auch den Hinweis stillzusitzen. Er zeigte manchmal ein selektives Hören, so daß er nur hörte, was er hören wollte, wobei nicht klar war, ob er z. B. eine Aufforderung nicht verstand, oder ob er sie, nur weil sie für ihn ungünstig war, ausblendete.

Leah Matas (1978) beschrieb dieses Verhalten bei Zweijährigen, die der Aufforderung der Mutter, z. B. nach dem Spielen aufzuräumen, nicht nachkamen, weil diese Aufforderung für sie keine Vorteile brachte. Sie können also genau unterscheiden zwischen Vorschlägen, die ihnen nützen und solchen, die sie ablehnen. Auch das Verhalten Christians könnte sowohl seiner Entwicklungsrückständigkeit als auch dem frühkindlichen Autismus zugeordnet werden.

Für Lob war Christian ebenfalls empfänglich. Bei der Jagdausstellung, wo man viele ausgestopfte Tiere in ihren Lebenswelten sah, bekam jedes Kind am Ausgang einen Luftballon. Der Jäger sagte: „Bei 150 Ballons, die ich heute ausgab, haben sich gerade 14 bedankt, du bist ein höfliches Kind, du darfst wieder kommen.“ Da freute sich Christian sehr über das Lob. Er wußte damals noch nicht, was „höflich“ bedeutete, aber daß es ein Lob war, erfaßte er und erzählte nachher, der Jäger habe gesagt „du bist ein löbliches Kind“.

Wie aus den geschilderten Beispielen ersichtlich, ist Christian keinem der Kernautismustypen eindeutig zuzuordnen. Wohl hat er einzelne Merkmale gezeigt, die auch bei Autisten vorkommen, aber sie sind nicht so gravierend, als daß eindeutig aus ihnen das Vollbild eines Kernautismus abgeleitet werden könnte. Blicke noch zu untersuchen, ob etwa ein psychogener Autismus bei Christian zugrunde liegt. Dafür spräche, daß die Symptome reversibel waren, Christian hat

sowohl sprachliche Rückstände überwunden als auch praxisferne Sonderinteressen (Fahrzeuge, Räder). Die Sprache diente immer der Verständigung. Eine schwere emotionale Frustration, wie sie für den psychogenen Autismus bedeutsam ist, lag bei Christian wohl nicht vor, wenn auch ein distanzierendes mütterliches Verhalten angenommen werden darf. Symptomatik bei den Eltern lag nicht vor, so daß diese Tatsache nicht für einen psychogenen Autismus sprechen kann, und ein hereditärer Autismusfaktor bei Christian nicht anzunehmen ist. Da jedoch die schwere emotionale Frustration fehlt, liegt auch kein psychogener Autismus vor. Es bliebe also noch die Diagnose „atypischer Autismus“, die zuweilen eine „Verlegenheitsdiagnose“ ist. Da dieser „atypisch“ und eigentlich nicht als Autismus anzusprechen ist, wäre an die eher geeignete Diagnose „Retardierung“ zu denken, die auch u. a. in der Neurologie ausgesprochen wurde, allerdings wurde dort auch bei jeder weiteren Untersuchung die Diagnose „Frühkindlicher Autismus“ und „Asperger-Autismus“ tradiert (sogar im gleichen Gutachten!).

Die Autorin ließ Christian in einer Universitätsklinik testen, wo es im Gutachten heißt: „Die Diagnose ‚Autismus‘ kann nicht vergeben werden.“

Nimmt man die Verhaltensbeobachtung der Autorin zu diesem Testergebnis dazu, so wird das Bild eines entwicklungsrückständigen Kindes mit autistoiden Zügen abgerundet.

Daß Asperger-Autismus (autistische Psychopathie) und Kanner-Autismus (frühkindlicher Autismus) bei Christian diagnostiziert wurden, zeigt, daß eine eindeutige Beurteilung bei ihm schwierig war, obgleich beide Typen per definitionem genau unterscheidbar sind, besonders wenn die Reihenfolge der Reifestörungen berücksichtigt wird – der autistische Psychopath kann früher reden als gehen (van Krevelen 1963). Da bei Christian vermischte Merkmale beider Kernautismustypen auftraten, sollte eine Zuordnung unterbleiben. Der von Kehrer (1989) vorgeschlagene Begriff „autistisches Syndrom“ weist auch auf Autismus hin, den die Autorin bei Christian nicht in ausgeprägter Form sieht.

Im angelsächsischen Sprachraum werden geistig Behinderte mit autistoiden Zügen „autistic retardates“ genannt.

Gegen einen Asperger-Autismus spricht, daß keine Heredität (Autismusfaktor) von Vaterseite vorliegt, daß Bedürfnis nach Nähe und Kontakt besteht, nach Anerkennung und Leistung, sowie daß Christian gerne bastelt (Asperger-Kinder sind Dyspraktiker). Auch der späte Spracherwerb spricht gegen ein Asperger-Syndrom

wie auch die unterdurchschnittliche Intelligenz. Für einen Asperger-Autismus könnte die körperliche Ungeschicklichkeit und das (früher) gering ausgebildete Körperschema sprechen.

Für einen frühkindlichen Autismus spräche die Intelligenz¹ (gemessener IQ 86 mit 6 Jahren), die allerdings noch im Normbereich liegt, der späte Spracherwerb und das Interesse an Rädern (früher). Gegen einen Kanner-Autismus hingegen spricht das Interesse an der Umwelt. Spielzeuge und Werkzeuge haben für Christian einen Aufforderungscharakter, Nähe, Kontakt, Lob und Anerkennung werden gesucht, und Leistung ist wichtig.

Ärztlicherseits wurde nie MCD (minimale cerebrale Dysfunktion) diagnostiziert, der Autorin scheint jedoch das Vorliegen einer solchen Störung nicht ausgeschlossen (Frühgeburt durch Sectio, Atemnotsyndrom postnatal mit künstlicher Beatmung 5 Tage lang). Das Risiko bei Asphyxie eine Hirnschädigung zu erleiden, ist groß. Kehrer argumentiert, daß „zwischen den autistischen Psychopathen und manchen durch ein Geburtstrauma oder eine Enzephalitis gestörten Kindern gewisse Ähnlichkeiten bestehen“². Im Kleinkindalter litt Christian unter schweren Fieberkrämpfen (Krankenhauseinweisung), so daß auch eine Beeinträchtigung des Gehirns aus diesem Grunde nicht ganz auszuschließen ist, „denn eine im Kindesalter auftretende Erkrankung kann durchaus auch als verschlimmerndes Agens zusätzlich zu einer bereits problematischen Lebensbedingung hinzukommen und so zu autistischem Verhalten führen“³.

Vor allem spricht gegen beide Kernautismus-Typen, daß die Rückstände reversibel waren (Bewegung, Sprache). In der Pflegefamilie machte Christian sprunghafte Entwicklungsfortschritte. Aggressives Verhalten wird als autistisches Merkmal genannt, kommt aber auch bei depressiven Kindern vor. Homburger (1979) weist besonders darauf hin, daß Aggression häufig ein Äquivalent für Depression ist⁴. Die Autorin bezeichnet Christian als ein entwicklungsrückständiges, emotional unterernährtes Kind, das wahrscheinlich eine geringe Hirnschädigung hat. Bei manchen Psychopathen bestehen Ähnlichkeiten zu den durch ein Geburtstrauma oder einer frühkindlichen Hirnfehlfunktion geschädigten Kindern (Asper-

¹ 60 % sind geistig behindert, der Rest lernbehindert, 3 % normal begabt.

² H. Kehrer: Autismus, S. 33.

³ S. Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 115.

⁴ A. Homburger in Harbauer et al: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 121.

ger 1943). So müßte auch umgekehrt geschlossen werden können, daß minimale cerebrale Dysfunktionen auch das Bild zumindest autistischer Verhaltensweisen, wenn nicht gar das eines autistischen Syndroms hervorrufen könnten. Ob bei Christian Hirnschädigungen vorliegen, ist nicht erwiesen, diagnostiziert wurden sie nicht. Aber die Autorin will auch diesen Aspekt nicht ausschließen (Disharmonie der Lateralität, Strecken der Glieder bis in die Finger- und Zehenspitzen nach dem Aufwachen, das linke Bein „arbeitet“ beim Schaukeln mehr als das rechte, außerdem lag postnatal ein Atemnotsyndrom vor). Bis die Beatmung einsetzt, können einige Minuten verstreichen bis der Zustand bemerkt wird. Das Gehirn kann in der Regel (es gibt seltene Ausnahmen) keine längere Zeitspanne als 3 Minuten ohne Sauerstoffzufuhr ohne Schaden überstehen. Diese minimalen Schäden sind nicht immer im EEG nachweisbar.

„Es gibt viele seltsame Menschen, auch schon im Kindesalter. Es ist aber Vorsicht geboten, sie in die Kategorie der Autisten einzuordnen, wenn sie z. B. nur kontaktgestört oder eigenbrötlerisch sind. Die Diagnose ‚autistisches Syndrom‘ ist so schwerwiegend, daß sie nur bei eindeutiger Symptomatik erfolgen sollte. Im Zweifelsfall wird man einen Verdacht äußern und sich erst nach einer Beobachtungszeit von Monaten bis zu einem Jahr mehr festlegen.“¹

Christian war ein halbes Jahr in der Neurologie. Die Diagnose lautete 1993: „Frühkindlicher Autismus, mentale Retardierung (Grenzbereich Lern- und geistige Behinderung).“ Mit 12 Jahren, 1997, lautete die Diagnose: „Frühkindlicher Autismus, mentale Retardierung. Die typischen Verhaltensprobleme bestehen nach wie vor, sie sind ... nach wie vor eine Bestätigung für einen Asperger-Autismus.“ Die Autorin konnte zu dem Zeitpunkt die „typischen Verhaltensprobleme“ nicht mehr feststellen, sie nimmt aber an, daß das Kind wahrscheinlich neben leichter ausgeprägten autistischen Symptomen eher einen geringfügigen Asperger-Autismus zeigt. Wie bereits erwähnt, wurden beide Kernautismustypen im gleichen (!) Gutachten diagnostiziert. Auf Christian trafen einige, der für Autisten geschilderten Merkmale zu, viele auch nicht.

Außer Frage steht, daß er autistoide Züge aufwies. Die Tochter der Autorin arbeitete in einem Heim für geistig Behinderte, worunter auch Kinder mit frühkindlichem Autismus waren, so wie sie Kanner und andere Forscher beschrieben.

¹ Kehrer, Autismus S. 59.

Christian paßte nicht in das Bild, außerdem kennt die Autorin autistische Kinder im Vorschul- und Schulalter. Auch die Autisten, die sie im Rahmen ihres Studiums sah, entsprachen den beschriebenen Kanner-Kindern, nicht aber Christian. Die in den vom Verein „Hilfe für das autistische Kind“ errichteten Heimen befindlichen Kinder zeigen zwar individuell unterschiedliches Verhalten, sind aber in keinem Fall von der „Weltoffenheit“, die Christian doch bei allen Einschränkungen zeigte. Er ist nach Kenntnis der Autorin in kein Autismusschema zu bringen, kein Autistyp trifft voll auf sein Verhalten zu. Wie ausgeführt, hat er diesen und jenen Zug vom frühkindlichen Autismus als auch vom Asperger-Autismus, ohne jedoch diesen Typen eindeutig zugeordnet werden zu können. Genau darin liegt wohl auch der Grund der unterschiedlichen ärztlichen Beurteilungen. Beide Autistypen sind jedoch im Prinzip gut zu unterscheiden, und da dies nicht möglich war, darf angenommen werden, daß keiner von ihnen auf Christian zutrifft. Dies muß aber nicht heißen, daß er kein Autist ist, denn es gibt nach Dzikowski leichte Ausprägungen, die sich sogar im Laufe der Jahre noch weniger zeigen (persönlicher Brief).

Ein psychogener Autismus kann ausgeschlossen werden, da eine „schwere, emotionale Frustration“ in der frühen Kindheit sicher fehlt, obgleich nicht zu bewerten ist, inwiefern ein Kind einen Zustand als belastend empfindet. Die Mutter verhielt sich möglicherweise dem Kind gegenüber emotional unterkühlt. Obwohl die Autorin grundsätzlich den Vorwurf „Alle Schuld den Müttern“ zurückweist, sind in diesem speziellen Fall doch teilweise die extreme Langsamentwicklung, Entwicklung im Zeitlupentempo, und die geringe Aufmerksamkeitsspanne, vor allem aber die Sprachrückstände durch die mütterliche Behandlung mitbedingt, zumal das Kind in der Pflegefamilie nicht nur die Rückstände aufholte, sondern zusätzlich fremdsprachliche Ausdrücke erlernte und mit Verständnis anwandte.

Bei der Aufnahme in die örtliche Grundschule, die Christian allerdings nur zwei Tage besuchte, war ihm der „Ernst der Stunde“ zwar nicht bewußt, aber er erkannte eine Behörde und fragte deshalb den Rektor: „Krieg ich jetzt einen Führerschein?“ Ein solcher entsprach seinem Interesse, nicht aber der Unterricht in der Schule. Er verhielt sich also genau so wie ein Vierjähriger, der exploriert und nicht an der Mutter klebt und nicht wie bei unsicherer Bindung extreme Passivität und äußerste Explorationsunlust zeigt.

Christian nahm den Stempel auf dem Schreibtisch, denn dieser schien ihm für einen Führerschein wichtig zu sein. Betrachtet man sein Verhalten unter dem Aspekt der Retardierung, so ist sein Verhalten „normal“, denn er entsprach entwicklungsmäßig nicht seinem chronologischen Alter. Auch daß er die ihn beschäftigende Frage nach einem Führerschein an eine fremde Person richtete, zeigt, daß er auf Menschen zugehen konnte. Rutter (1966)¹ weist darauf hin, daß entwicklungsrückständige Kinder unter den autistisch diagnostizierten eine günstigere Prognose haben als altersgemäß entwickelte, da die rückständigen ihre Defizite aufholen können, was den Autisten nicht möglich ist. Gerade die Heimeinweisung war aus diesem Grunde eine besondere Härte, da sie ja eigentlich ein Kleinkind und nicht ein Schulkind traf. Christian reagierte in vielerlei Hinsicht aber auch wie Altersgenossen. Er zeigte Enttäuschung, wenn etwas nicht gelang und Freude über selbstgefertigte Werke, und er reagierte immer auf Menschen, zu denen er allerdings den Blickkontakt vermied aber auf Aufforderung herstellte. Außerdem war er sehr empfänglich für Lob, Belohnung und Anerkennung und entsprach somit auch keineswegs den für die Kernautisten beschriebenen Kriterien.

Der körperliche Zustand, den Asperger bei einem Jungen beschreibt, kann hingegen auch auf Christian zutreffen. „Ein körperlich zarter Knabe, lang aufgeschossen (11 cm über der seinem Alter entsprechenden Durchschnittsgröße) mager, von grazilem Skelett, schwach ausgebildeter Muskulatur ... an den Schläfen und an den oberen Thoraxpartien scheinen stark die Venen des Unterhautzellgewebes durch. Die Haltung ist sehr schlaff, die Schultern hängen, die Schulterblätter stehen ab.“² Weiter wird geschildert, daß das Kind „vom ersten Augenblick an und während der ganzen Dauer seines Aufenthaltes aus der Gemeinschaft (herausfällt), herumwandelt (und) scheinbar von seiner Umgebung keine Notiz (nimmt)“³.

Christian fühlte sich in den Kindergruppen, die er regelmäßig besuchte, recht wohl, auch im Sonderkindergarten der Neurologie. Er ging gerne hin, war bei den Kindern beliebt und fügte sich ein. (Es ist sogar ein Video über einen Auftritt des Kinderchors gemacht worden, auf dem zu sehen und zu hören ist, daß Christian in der ersten Reihe steht und lautstark singt.) Zwar war Christian auch seinen spon-

¹ Rutter in Harbauer et al.: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 430.

² Kehrer, Autismus, S. 23.

³ Kehrer: Autismus, S. 24.

tanen Impulsen hingegeben, ließ sich aber leicht auf andere Gebiete lenken, ganz im Gegensatz zu Kernautisten, denen andere Menschen gleichgültig sind oder sie stören. Es ist nicht auszuschließen, daß er sehr wohl auf die Aufmerksamkeit der Umwelt achtet. In der Post sagte er z. B. leise eine seiner üblichen „Reihungen“ mit makabrem Inhalt: „Tod und Tod und Tod und Leichen, Leichen, Leichen“. Als er merkte, daß einige Leute zu ihm hinsahen, wiederholte er dies nochmals recht laut, daß es alle hörten. Er wollte also auf sich aufmerksam machen, und er war sich der Wirkung bewußt, besonders da die Autorin versuchte, ihn auf andere Gedanken zu bringen, was aber in diesem Fall nicht gelang. Eine Frau meinte: „Das ist aber nicht schön, was du da sagst“, aber ihm gefiel es und auch, daß er jetzt von allen Anwesenden Aufmerksamkeit erhielt, was eher einem narzistischen Verhalten gleicht als einem autistischen.

Beim Weggehen sagte er zur Postfrau: „Tschüß Zuckerpuppe“, in diesem Fall ohne beabsichtigte Wirkung auf die Leute zu erwarten, was ihm aber dennoch gelang.

Impulshandlungen wie plötzliches Wegrennen oder sich in eine Pfütze werfen, waren bei Christian nicht zu beobachten.

Zwar konnte er durchaus „abhauen“, wie er sagte, zu Fuß oder mit dem Rad, aber das war dann zuvor von ihm geplant. Zum Glück hatte er Angst vor Autos, so daß er vorsichtig auf der Straße war. Aus diesem Grund machte er auch keine Mutproben (daß er z. B. auf die Straße gerannt und erst kurz vor einem Auto ausgewichen wäre). Er hatte wohl ein Gespür für reale Gefahren. Nur eine Ausnahme beobachtete die Autorin, als er einen kleinen See in der Sonne glitzern sah und geradewegs vom Berg aus, auf dem er stand, auf den See zugehen wollte (gwm. Luftlinie). Ob er es vorne, wo die bewaldete Kuppe des Berges in den Weinberg übergeht, gemerkt hätte, läßt sich nicht sagen, da ihn die Autorin festhielt und auf die Gefahr aufmerksam machte. Er mied alles, was irgendwie gefährlich schien. In seiner Phantasie war er jedoch im magischen Weltbild, beachtete aber dennoch die reale Umwelt.

Im Vergnügungspark fuhr er mit verschiedenen Fahrwerken nur, wenn Heiderose mitfuhr. In den Zug stieg er ein, indem er jede Trittstufe benutzte, also auch die tiefer als der Bahnsteig liegende. Mit äußerster Vorsicht ging er über die Schiffsbrücke zum Schiff. „Keine Angst vor Gefahren, besonders vor Höhe und Feuer“ zu haben, traf auf Christian nicht zu.

Phantasiereiches Spiel gelingt den Autisten aufgrund ihrer Selbstbezogenheit nicht. Christian konnte phantasiereich spielen. Er „erfand“ Kunden, die seine Fahrräder oder auch Teile davon kaufen sollten, und gab ihnen Ratschläge, wie sie z. B. das Rad behandeln sollten: „Wenn du einen Platten hast, mußt du absteigen und schieben, sonst sind die Räder kaputt“, „Wenn du auf einem hoppeligen Waldweg fährst, fliegst du um“ (eigene Erfahrung), „Wenn deine Braut zu dick ist, soll sie im Auto fahren“.

Mit 7 Jahren spielte er mit seinem Fahrradhandel, wobei er sich sowohl an imagi-näre Kunden – seine „mitspielenden“ Tiere – als auch an die Autorin wandte. Ihr versprach er z. B. ein großes Fahrrad zu beschaffen, „weil du mit dem Kinderrad nicht treppeln kannst“. Seine großen Stofftiere redete er an mit „Herr Elefant, Herr Weißbär und Herr Braunbär“, und sprach sie mit „Sie“ an: „Wollen Sie mein Fahrrad ausprobieren, aber das kostet etwas viel, da müssen Sie sich das Geld bei der Sparkasse holen, da gibt es Geld.“

Auch die Fähigkeit Kritik zu üben, besitzen Autisten nicht, wenigstens nicht be-gründete. Als die Autorin eine nicht funktionierende Nähmaschine umtauschte, betrat er das Geschäft, als hätte er einen wichtigen Auftrag und sagte laut, daß es alle Kunden hörten: „Eure Nähmaschinen sind ein Schrott.“ Er drängte die Auto-rin, ihm einen Elefanten zu nähen, nachdem sie ihm schon den Schulbären genäht hatte, weil er wollte, daß eine alte Nähmaschine benutzt werden sollte. Als diese überholt werden mußte, wurde sie auf ein Wägelchen gespannt, und Christian schob sie voller Stolz vom Parkplatz zum Geschäft und verkündete dort: „Ich bringe eine Nähmaschine zur Kontrollazion.“

Christian konnte durchaus auf Menschen zugehen, auch „Konversation“ treiben, wobei diese meist auf ein aktuelles Thema beschränkt blieb. Er bat Leute, auf sein Fahrrad zu sitzen, um dadurch die Belastbarkeit des Rades und deren Gewicht zu testen, und je weiter die Reifen heruntergingen, desto größer war seine Freude darüber, daß „das Rad das aushält“.

Diese Beispiele zeigen, daß er durchaus von selbst auf Menschen zuing und sie ansprach, auch wenn die eigentliche Kommunikation schlicht war.

Als kleine Zweige vom Sturm heruntergerissen worden waren, las sie Christian zusammen, um sich einen „Vollmundigen“ (Gummibonbon) zu verdienen.

Das Waschbecken zu putzen, war für ihn keine Arbeit, er verbrauchte sehr viel Reinigungsmittel und forderte dann einen „Lohn“. Die Autorin versuchte, ihm

klarzumachen, daß man auch für andere eine Tätigkeit tun muß, ohne eine Belohnung zu erhalten. Als er Beeren pflücken sollte, war ihm das zu langweilig, und er meinte, als er nur wenige in der Schüssel hatte: „Die anderen sind noch nicht reif.“ Die Autorin sagte, „mit den wenigen Beeren kann ich keinen Kuchen backen,“ da war er um einen „klugen“ Rat nicht verlegen: „Wenn du nicht backst, brauchst du auch keinen Strom und dann kostet’s nix, und du bleibst nicht mehr so unreich.“

Andererseits denkt Christian auch aktiv darüber nach, für andere etwas zu tun: „Wenn ich mein Bett nicht mehr herausschmeiße, dann mußt du es nicht mehr machen. Schreibmaschine sollst du auch nicht tippen und Papier verderben und keine Briefe schreiben.“ Er wollte nicht, daß etwas getan wurde, das nicht ihm direkt zugute kam, denn mit 8 Jahren war er noch sehr egozentrisch, was deshalb dem Verhalten eines Kleinkindes entsprach, weniger dem eines Autisten. Diese sind zwar auch sehr egozentrisch und egoistisch, behalten das Verhalten aber meist bei, während Christian bald lernte, sich auf andere einzustellen und sich sozial zu verhalten. Kinder mit frühkindlichem Autismus wie auch Kinder mit Asperger-Syndrom legen keinen Wert auf Aufmerksamkeit der Umwelt, sie sind in ihrer eigenen Welt gefangen, und die anderen werden ignoriert oder als störend empfunden (leben wie unter einer Glasglocke) und zeigen eine Abkehr vom äußeren Leben und eine Zuwendung zu den Vorgängen im eigenen Innern, es sind stille, nur sich selbst lebende Kinder (Homburger 1979).

Als Christian in die Familie der Autorin kam, zeigte er in seinem Verhalten manche autistische Züge, z. B. daß er nicht bindungsfähig schien. Dennoch zeigte sich nach kurzer Zeit, daß er nicht dem von Asperger beschriebenen Kind glich. „Man hat den Eindruck, er könne niemand wirklich gern haben, niemandem etwas zu liebe tun. Er macht sich gar nichts daraus, wenn man über ihn böse oder traurig ist, ja es hat den Anschein, als hätte er seine Lust daran, wenn sich der Erzieher über ihn ärgert, als bereite ihm das eine angenehme Sensation, die er durch Negativismus und Bosheiten zu provozieren sucht.“¹

Über die Kleinkindzeit kann nichts berichtet werden, da die Auskünfte der Mutter nicht verlässlich sind, es ist aber sicher zutreffend, daß er „schwierig“ war, sonst wäre die Mutter vielleicht mit ihm zurechtgekommen, wie sie evtl. mit einem an-

¹ Kehrer: Autismus, S. 21 f.

deren Kind zurechtgekommen wäre, wie auch umgekehrt Christian mit einer anderen, emotional expressiveren, auf seine Problematik eingehenden Mutter. Das kann nur vermutet werden, den Beweis muß die Autorin schuldig bleiben, sie folgert aber aus den späteren Begegnungen, bei denen die Mutter wenig Interesse am Kind zeigte, daß es sich in der Säuglings- und Kleinkindzeit auch nicht anders verhielt. Asperger schreibt über einen Jungen: „Von klein auf machte er die ärgsten Erziehungsschwierigkeiten, er fügte sich keinem Befehl, tat einfach, was er wollte, oder das gerade Gegenteil vom Befohlenen. Seit jeher ist er sehr unruhig und unstet, überall dran, muß alles in Händen haben, interessiert sich für alles, setzt sich über alle einschränkenden Verbote hinweg. Er hat einen ausgesprochenen Zerstörungstrieb, zerreißt, zerschlägt nach kurzer Zeit, was ihm unter die Hände kommt.“¹

Diese Beschreibung trifft teilweise auf Christian in der ersten Zeit seines Aufenthalts bei der Autorin zu. Daß er sich für alles interessierte, ist jedoch auch ein positives Zeichen. Auch daß er keine Gefühlsbeziehungen hatte, wie Asperger über das Kind schreibt, trifft auf Christian nicht zu. Er hatte – wenn auch instabile – Beziehungen zu den Eltern und recht gute zu den Mitgliedern der Pflegefamilie bei der Autorin und zu der jetzigen Pflegefamilie. Christian war es nicht recht, wenn man mit ihm böse war. Er suchte Harmonie, auch wenn er sie selbst zerstört hatte: „Ist der Uli jetzt wieder abgesauert?“ oder „Wie lang ist die Heiderose sauer?“ Wenn jemand sich über ihn geärgert hatte, was ihm nicht paßte, schob er den Hund vor: „Der Ronja will nicht, daß du sauer bist, sonst schnauft er falsch.“

Mit 12 Jahren zeigte Christian kurzfristig einen Tic, indem er die Schultern hochzog. Weil Tics nicht willentlich beeinflussbar sind, haben sie einen unbewußten „Grund“. Atypisch ist das späte Auftreten eines Tics mit 12 Jahren, da Tics in der Regel bis zum 8. Lebensjahr auftreten. Im Tic erfolgt der Spannungsausgleich durch motorische Entladung (Inbildabfuhr nach Scheidt, 1954)². Möglicherweise liegt eine Ursache im gestörten Kontakt zur leiblichen Mutter, die von sich aus nichts vom Kind wissen will. Christian sprach sie beim letzten Besuch mit „Sie“ an. Vielleicht wird ihm die Distanz jetzt bewußt, wie auch manches, was bei der Heimunterbringung passierte. Die klassische Deutung, die die Autorin als Psychotherapeutin in diesem Zusammenhang anbringt ist, daß Christian alles ins Un-

¹ Kehrer: Autismus, S. 21.

² Scheidt in Harbauer et al: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 128.

bewußte verdrängt, da es nicht „Ich-fähig“ ist, und immer, wenn etwas Belastendes, Bedrängendes bewußtseinsnah wird, muß es durch Abfuhr in die Körpersphäre weggeschoben werden. Dies kann sogar zu organischen Leiden führen (psychosomatische Beschwerden) oder es kann sich in Tics äußern, denn das Kind kann keine schmerzhaften Impulse ertragen, ohne sich nicht sogleich durch Abfuhr in die Körpersphäre davon zu befreien (Sperling 1959). Da nun Christian die Mutter mit „Sie“ anredet, signalisiert er, daß sie ihm fremd ist. Es besteht unter Ärzten und Psychologen die Auffassung, das Kind nicht dazu bringen zu wollen, die Mutter wieder als solche zu akzeptieren durch die Anrede „Mutter“ und die dennoch bestehende Distanz pro forma aufzugeben, wenn das Kind von sich aus den Weg der Distanz eingeschlagen hat. Vielleicht fühlte Christian schon als Kleinkind unbewußt, nicht so anerkannt worden zu sein wie er war, was ihm aber jetzt bewußt wird. „Die Familienbeziehungen sind durch intensive positive Gefühle gekennzeichnet. Die Mitglieder akzeptieren einander so wie sie sind. Sie bekräftigen erwünschte Verhaltensweisen des anderen. So werden viele positive Verstärker ausgetauscht, wobei jede Person etwa gleich viele erhält (Reziprozität). Die Weiterentwicklung eines jeden Individuums wird gefördert, da erkannt wurde, daß die Stärke der Familie auf der Stärke ihrer Mitglieder beruht. Diese haben klare und vernünftige, verbalisierte oder auch nichtbewußte Regeln für ihr Zusammenleben aufgestellt, die eine große Bandbreite von Verhaltensweisen zulassen und konsequent befolgt werden.“¹

Daß vieles so nicht war, „erfaßte“ Christian schon früh, denn die Selbstkonzepte bilden sich früh, und die Anerkennung durch die Mutter ist unverzichtbar. Fehlt sie, muß das Kind um sie kämpfen, was Christian eben durch Aggression gegenüber Sachen tat.

Vorliegende Ausführungen zeigen, wie selbst Fachleute in der Beurteilung von Christian – wie wohl generell bei echten Autisten – Schwierigkeiten haben, übereinstimmende Diagnosen zu erstellen. Es gibt auch Fälle, die in kein bestehendes Autismusschema einzugliedern sind und deshalb zuweilen zu der (Verlegenheits-) Diagnose „atypischer Autismus“ führen.

Eine psychische Beeinträchtigung ist in der Pubertät möglich, wenn Christian bewußt wird, daß ihn seine Mutter nie besuchte oder einlud, noch Anteil nahm an

¹ M. Textor: Praxis der Jugendhilfe, S. 39 f.

seinen Entwicklungsfortschritten (Wachstum, Schulnoten) und nicht an seinen mit Fleiß und Ausdauer für sie hergestellten Geschenken oder an den Karten, die er regelmäßig aus den Ferien an sie schrieb. Christian könnte den Schluß ziehen, daß jemand, der an all dem kein Interesse hat, auch keines am Kind haben kann, zumal Geburtstage und Weihnachten für die Mutter kein Anlaß sind, sich zu melden oder gar ein Geschenk zu schicken. Durch die gute Integration in die Pflegefamilie ist jedoch zu hoffen, daß keine psychischen Dauerschäden entstanden sind.

UNTERRICHT MIT EINEM ALS AUTISTISCH DIAGNOSTIZIERTEN KIND

Erkläre mir, und ich werde vergessen.

Zeige mir, und ich werde mich erinnern.

Beteilige mich, und ich werde verstehen.

(Konfuzius 551 – 479 v. Chr.)

Zum Verständnis soll ein kurzer Überblick Christians Werdegang skizzieren.

Christian hatte keinen Kindergarten besucht, obwohl den Eltern ärztlicherseits empfohlen worden war, ihn mit drei Jahren in einen Sonderkindergarten zu schicken. Mit 6 Jahren war er ein halbes Jahr in der Neurologie, wo die Diagnose frühkindlicher Autismus gestellt wurde. Danach bis zur Einschulung wohnte er bei der Autorin und besuchte den Sonderkindergarten, d. h. er ist der Autorin seit dem 6. Lebensjahr bekannt. Die Einschulung erfolgte in eine Sonderschule G (Schule für geistig Behinderte) mit Einweisung in ein Heim. In der Klasse von 5 (später 6) Schülern, darunter 10- und 12jährige, erreichte Christian das Klassenziel des 1. Schuljahres nicht und wurde dann von der Autorin im Einzelunterricht ein Jahr lang unterrichtet. Danach kam Christian in eine Pflegefamilie mit Kindern und besuchte die Sonderschule L (Schule für Lernbehinderte), die er jetzt in der 9. Klasse als Klassenbesten abschließt (s. Zeugnis im Anhang). In einem weiteren Schuljahr will er den Hauptschulabschluß erwerben.

Die Autorin kann somit die Entwicklung Christians 11 Jahre überblicken.

Es wurde bei der Einschulung Christians so verfahren, wie in den meisten ähnlichen Fällen, ohne zu beachten, daß Christian andersartiger Förderung bedurfte. Mit Ausnahmen von Schulversuchen werden autistische Kinder in der Regel in Sonderschulen für geistig Behinderte aufgenommen. „Die Teilnahme am Unterricht in der Sonderschule für Lernbehinderte oder gar in der Grund- oder Hauptstufestufe der Regelschule ist zwar möglich und wird in der Praxis auch durchgeführt, gilt jedoch nur für Kinder und Jugendliche mit leichteren, d. h. nicht so sehr gegen die Leistungs- und Sozialnormen der Regelschule verstoßenden autistischen Verhaltensweisen. Dort aber, wo schwer autistisches Verhalten vorliegt

oder gar „frühkindlicher Autismus“ diagnostiziert wurde, bleibt als einzige Möglichkeit, die Einschulung in eine Sonderschule für geistig Behinderte ... Erst einmal eingeschult in die Sonderschule für geistig Behinderte, wird das Kind mit autistischem Verhalten in der Regel auch in der Betreuung den anderen geistig Behinderten gleichgesetzt, zumal die dort tätigen Lehrkräfte und Erzieher keine spezielle heilpädagogisch-therapeutische Ausbildungsqualifikation für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen haben.“¹ Für Christian wäre diese Laufbahn ebenfalls vorgezeichnet gewesen, denn es wurde Heimeinweisung angeordnet – obgleich er bereits ein halbes Jahr vor Einschulung im Heim getestet wurde und die Prüfung für die Sonderschule L (Lernbehinderte) bestand. Trotz zahlreicher Gespräche der Autorin mit Erziehern und Heimleitung sowie mit Vertreterinnen des Jugendamtes, wurde Christian nicht mehr aus dem Heim freigegeben. Erst durch Gerichtsurteil gelang es, das Kind wieder zur Autorin zu bringen, bei der es bereits vor Einweisung in das Heim gewesen war. Ohne Gerichtsurteil wäre Christian wohl nicht nur während seiner Schulzeit sondern vielleicht lebenslanglich im Heim geblieben. Daß Christian dort fehl am Platze war, erhellt die Tatsache, daß er – obgleich der Intelligenteste der Klasse – das Ziel des ersten Schuljahres nicht erreichte, das er im Unterricht bei der Autorin schaffte. Er erreichte dadurch den Anschluß an eine Förderschule (Sonderschule L), die er nun bereits in der 9. Klasse besucht als Klassenbesten. Es wäre bei Christian also genau der Fall eingetreten, den Jacobs beschreibt, eine Revision hätte nach Einschätzung der Autorin auch später nicht stattgefunden. Der Stempel „geistig behindert, erziehungsschwierig und autistisch“ war ihm aufgeprägt und Jugendamt und Heimleitung (Erzieher und Lehrer) vertraten seine dortige Unterbringung. Daß das Aufwachsen in einer Familie für Christian viel förderlicher war, wurde ignoriert. Die Bundesregierung hat am 15. Juni 1994 noch einmal in ihrer Stellungnahme zum Bericht der Sachverständigenkommission für den 5. Familienbericht ihre Sorge darüber zum Ausdruck gebracht, daß die familienpolitische Bedeutung (der wichtigen präventiven und unterstützenden Aufgaben) in der Praxis der Jugendhilfe nicht überall erkannt würde (Textor 1996). Christian versagte in der Heimschule nicht aus mangelnder Intelligenz, sondern wegen fehlender familiärer Wärme. „Dem autistischen Kind war es nicht möglich, eine frühe Bindung

¹ Jacobs: Autistische Jugendliche, S. 64 f.

der Zuneigung zu finden, und es ersetzt die fehlende menschliche Bindung durch eine eingeschränkte stereotype Zuneigung zu Objekten. Das autistische Kind leidet unter einem gravierenden Mangel an Zuneigungsverhaltensweisen als der grundlegenden Ursache seiner Verfassung.“¹

Der Deutsche Bildungsrat (Sonderpädagogik) geht davon aus, „daß ... eine totale Koedukation ebenso wie eine totale Separation der Sachlage nicht gerecht werden, sondern daß es eines Systems gestufter sonderpädagogischer Maßnahmen bedarf - je nach Umfang und Schwere der Behinderung und der behinderungsbedingten besonderen Lernsituation“².

Es gibt keine Lernziele, bei denen ein Ziel notwendig auf der Beherrschung eines vorhergehenden aufbaut, es geht vielmehr um „Lernkataloge“, die Lernziele unter Berücksichtigung praxisnaher Erfahrung enthalten, denn die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit rangiert vor dem Erwerb einzelner Fähigkeiten. Dies gelingt nur durch die Beschäftigung mit Sachen. „Es muß stets bedacht werden, daß es für die Förderung schwerstbehinderter Schüler keine einheitliche Anordnung von Lernzielen, Beschäftigung, Tätigkeiten, Inhalten gibt, die nacheinander in einer bestimmten sachlichen oder zeitlichen Abfolge durchgeführt werden kann.“³

Grundvoraussetzung beim Unterrichten von Christian war, eine emotionale Situation zu schaffen, in der er sich wohlfühlen konnte, was möglicherweise in der Klasse mit geistig Behinderten nicht der Fall war, denn er erreichte das Ziel der 1. Klasse nicht, obgleich die Autorin bei einem Schulbesuch feststellen konnte, daß er der Intelligenteste war. Gerade bei autistischen Kindern, aber auch bei solchen mit autistoiden Zügen, wie sie Christian zweifellos aufwies, ist das Sich-Wohlfühlen sicher eine wichtigere Voraussetzung für das Lernen als bei anderen Kindern, die eher von negativen Empfindungen abstrahieren und sich trotzdem auf die Unterrichtsinhalte einstellen können. In den Richtlinien für den Unterricht schwerstbehinderter Schüler findet sich ein Katalog mit Hinweisen zum Unterricht.

Diese Unterrichts- und Erziehungsziele sind analog den Richtlinien der Schule für geistig Behinderte in fünf Bereiche gegliedert:

¹ R. Zaslav: Der Medusakomplex, S. 174.

² H. Bach in Jochheim et al.: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, S. 86.

³ Sonderschule Richtlinien und Hinweise für den Unterricht schwerstbehinderter Schüler, S. 11.

1. Fähigkeit, über den Körper die eigene Person erfahren.
2. Fähigkeit, sich versorgen zu lassen und zur Sicherung existentieller Bedürfnisse beizutragen.
3. Fähigkeit, Beziehung zur Umwelt aufzunehmen und sich zurechtzufinden.
4. Fähigkeit, in der Gemeinschaft zu leben.
5. Fähigkeit, die Sachwelt mitzugestalten.¹

Wenn auch Christian nicht zu den schwerstbehinderten Kindern zu rechnen ist, für deren Unterrichtung dieser Katalog aufgestellt wurde, so darf doch nicht verkannt werden, daß er in vielfacher Hinsicht einen vom normalen Unterricht abweichenden Unterricht brauchte, wie im folgenden ausgeführt wird. Diese geforderten Fähigkeiten zu erwerben, waren auch für Christian keine Selbstverständlichkeiten, aber am Ende des Schuljahres bei der Autorin verfügte er über sie. Dies ist ein dem Erreichen des Klassenziels durchaus gleichwertiges Ergebnis. Gerade lernbehinderte Kinder, wozu Christian zu rechnen ist (nicht zu geistigbehinderten wie vom Jugendamt betont), bedürfen eines geregelten Tagesablaufs mit festen Arbeits- und Ruhezeiten. Christian gewöhnte sich schnell daran, daß um 9⁰⁰ Uhr Schule war, und er bestand immer auf seine Pause um 10³⁰ Uhr, wo er auf der Terrasse mit dem Dreirad seine Runden drehte. Danach fiel es zwar schwerer, wieder in den Schulraum zu kommen als morgens, aber er tat es. Deshalb wurden da die „schönen Dinge“ gemacht (Werken, Zeichnen, Formen mit Ton oder Knetmasse, Malen an der Wandtafel, „Luftschreiben“ von Zahlen und Buchstaben).

Als Christian nach der Entlassung aus dem Heim wieder zur Autorin kam, stellte sich die Frage nach einer geeigneten Schule. Eine Schule E und L gab es im Kreis nicht, so daß nur eine Förderschule in Betracht kam. Die zuständige Förderschule war nur mit dem Linienbus zu erreichen, mit Umsteigen in den Stadtbus. Dies hätte Christian zu diesem Zeitpunkt nicht selbständig bewältigen können. Die Autorin versuchte, ihn deshalb in die Förderschule einer anderen Stadt anzumelden, in die der Schulbus bis zur Förderschule fuhr.²

¹ Sonderschule Richtlinien und Hinweise für den Unterricht schwerstbehinderter Schüler, S. 11.

² Der Rektor wollte ihn keinesfalls nehmen. Er sagte, ein Lehrer habe einen Herzinfarkt gehabt, er selbst sei auch kurz vor der Pensionierung und man müsse immer damit rechnen, daß eine Lehrkraft ausfalle, dann müßte man zwei Klassen zusammennehmen. Außerdem hätten sie jetzt schon erstes und zweites Schuljahr gemeinsam und nur stundenweise getrennt,

Die Autorin schilderte die Situation auf dem Schulamt, wo es hieß, in diesem Fall müsse das Kind seine Schulpflicht an der am Wohnort befindlichen Grundschule erfüllen. Die Autorin meldete ihn an, aber die Lehrerin signalisierte gleich, daß sie „so eine große Klasse“ habe (23), und es war abzusehen, daß er da nicht lange bleiben würde. Am ersten Tag kam er weinend heim, weil ihn ein Junge namens Florian verprügelt habe. Christian fühlte sich äußerst schlecht, er hatte Durchfall und abends erbrach er sich bei dem Gedanken, morgen wieder in die Schule zu müssen. Am 2. Tag ging er äußerst unlustig hin, aber er überwand sich doch und nahm seinen Ranzen. Mitten am Vormittag kam er zurück und sagte: „Die Schule ist noch an, aber ich muß nicht mehr hin.“ Der Rektor rief an und teilte mit, die Lehrerin meine, er könne hier nicht beschult werden, er brülle gleich los, wenn er etwas nicht könne, und er brauche nicht mehr zu kommen. Die Autorin fuhr also mit Christian aufs Schulamt, denn schließlich bestand ja Schulpflicht für das Kind, und es mußte etwas geschehen. In der Neurologie befand sich zwar eine geeignete Schule, und die Autorin hoffte, Christian dort unterzubringen wie früher in den Sonderkindergarten, aber auch dort wurde abgelehnt mit dem Hinweis, sie hätten nur Kinder, die längere Zeit in der Klinik seien, externe Schüler nähmen sie nicht, die seien auch nicht versichert (in den Sonderkindergarten dort durfte Christian allerdings früher, obgleich er extern bei der Autorin wohnte).

Auf dem Schulamt suchte Christian ständig nach dem Schul-Rad, ein solches Rad hätte ihn interessiert! Die Autorin wurde gefragt, ob sie Christian unterrichten wolle, was sie bejahte. Nun mußte sie auf das Oberschulamt fahren und einen Antrag auf „Ersatzunterricht“ stellen. Dieser wurde gerne gewährt, allerdings sollte nur der Satz bezahlt werden, den ein Lehrer bei Unterricht am Krankenbett erhält (6 Stunden wöchentlich). Die Autorin stimmte zu, obgleich das ganze Deputat erfüllt werden und der Stoff des Lehrplans bewältigt werden mußte, denn das Ziel war ja, Christian in die Lage zu versetzen, im nächsten Schuljahr eine öffentliche Förderschule zu besuchen. Nach vielen Telephonaten und Reisen der Autorin konnte endlich für Christian die Schule beginnen.

dabei hätten sie noch 12 Kinder von Nichtseßhaften, und die Stadt wolle bestimmt keinen Zuschuß zahlen, da eine andere Stadt zuständig sei. Mit anderen Worten – sie wollten ihn keineswegs.

ÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERRICHTUNG EINES AUTISTISCHEN KINDES (APPARAT)

Vor der Unterrichtung des autistischen Kindes informierte sich die Autorin über die Forderungen bzw. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, und ist bemüht, diesen zu entsprechen.

„Die Förderung soll anknüpfend an die individuellen Voraussetzungen zu einer selbst bestimmten Gestaltung des Lebens und zur individuellen Entfaltung in der Gemeinschaft, sowie zur Wahrnehmung von Rechten und Erfüllung von Pflichten in der Gesellschaft beitragen. ... Erziehungsziele, unterrichtliche Inhalte und Methoden müssen an der Individualität und an den pädagogischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes oder Jugendlichen anknüpfen.“¹

Die Autorin hat sehr lange Erfahrung in der Unterrichtung von Grund-, Haupt- und Sonderschülern (Lernbehinderte), unter denen jedoch nie ein autistisches Kind war. Sie machte sich daher kundig bei Pädagogen und Therapeuten und übernahm Elemente aus den Vorschlägen Hamblins (1971), wonach die Lernschritte so aufgebaut sein sollten, daß die Kinder möglichst keine Fehler machen, da sie nicht durch Versuch und Irrtum lernen und gemachte Fehler nicht korrigieren können, sondern die Weiterarbeit verweigern. Die Autorin will aber dennoch versuchen, bei Christian durch gemachte Fehler seine Frustrationstoleranz zu erhöhen. Mary Wilson (1964) empfiehlt zu prüfen, unter welchen Bedingungen negativistische Reaktionen auftreten und diese Bedingungen zu ändern. Außerdem sollten Süßigkeiten als Belohnung für geforderte Verhaltensweisen gegeben werden und zwar direkt nach dem erwünschten Verhalten. „Dabei ist es wichtig, daß in der Erziehung und der Therapie eine klare Linie eingehalten und dem Kind die größtmögliche Sicherheit und Ordnung geboten wird. Diese Konsequenz sollte sich nicht nur auf die pädagogischen Maßnahmen erstrecken, sondern soweit gehen, daß dem autistischen Kind ein strukturierter Tageslauf angeboten wird, in dem Spiel-, Schlafens- sowie Essenszeiten konsequent eingehalten werden.“²

Was für autistische Kinder allgemein gilt, die Umwelt übersichtlich zu gestalten, will die Autorin auch im Klassenzimmer verwirklichen, das außer Schulbank,

¹ Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten (Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000) in *Autismus* Nr. 50/2000, S. 5 und 6.

² R. Klotz-Burr: *Autismus: Ein Leben in emotionaler Eisezeit*, in *Ratgeber* 4/1995, S. 535.

Tafel und Tisch nur mit einem Schrank und dem Klavier möbliert ist. Lernverstärker sind sog. „primäre Verstärker“ (Bonbons), aber diese sollen so früh wie möglich mit sozialen Verstärkern kombiniert werden (Lob, Streicheln oder das kurzfristige Zulassen eigener Beschäftigung). Christian ist empfänglich für Anerkennung. Materielle und soziale Verstärker werden also zuerst nacheinander, dann gemeinsam eingesetzt, aber das Ziel ist, daß später die soziale Belohnung auch ohne die materielle wirksam ist. Wichtig ist die Lernsituation zu strukturieren. Da sich dieses Kind sehr von anderen gleichaltrigen Kindern unterscheidet, stellt die Autorin für sich die Forderung auf: „Diesem Kind seinen eigenen Lehrplan und seine eigene Methode“, obgleich sie sich an den Lehrplänen für die Sonderschulen G und L orientiert. Der Autorin schien die Frage, woher die Störung kommt und welcher Art die Diagnose ist nicht vordergründig wichtig für den Unterricht, dagegen die, wie sie Zugang zum Kind bekommt, um es überhaupt pädagogisch erreichen zu können.

Da Christian gut hören und sehen kann, können Lernblockaden bei ihm nicht aus diesem Grund bestehen (wie bei vielen autistischen Kindern). Sie sind eher psychisch bedingt durch emotionale Unterversorgung von seiten der Mutter. Die Autorin legte bei der Unterrichtsplanung die drei Erziehungsschritte Elgars zu Grunde: Einübung sozialen Verhaltens, Kompensation oder Korrektur von Schwächen und Störungen und Training in den Grundfertigkeiten der Kultur.¹

Das soziale Verhalten wird in der Familie während der schulfreien Zeit geübt, da Christian ja eine Ein-Kind-Schule besucht und keine Mitschüler hat. Schwächen und Störungen sollen teils ignoriert werden, damit ihnen nicht zu viel Bedeutung von Lehrerseite aus zuerkannt wird, da sie sonst das Kind gerade beibehält, teils soll versucht werden, die Aktivität und Aufmerksamkeit auf ein anderes Interessengebiet zu lenken, um dadurch vom Fehlverhalten und von Stereotypen wegzukommen. Das Einüben der Grundfertigkeiten, also der Erwerb der Kulturtechniken, nimmt einen großen Raum ein, denn das Kind soll ja am Schuljahrsende den Anschluß an die Sonderschule L erreichen. Deshalb soll die Lernsituation stark vereinfacht und klar strukturiert sein (Cook, Anderson, Rincover 1982). „Erst danach darf die vereinfachte, hochstrukturierte Lernsituation wieder komplexer wer-

¹ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 196.

den und schrittweise den ‚wenig strukturierten natürlichen Situationen angenähert werden‘.¹

Im TEACCH-Programm² sind viele Methoden integriert. Kernbereiche sind Kommunikation, Sozialkompetenz, Selbständigkeit und Vorbereitung auf eine produktive Arbeit und soziale Integration. Die Lebensqualität und die Selbständigkeit sind dabei wichtig, besonders „wichtig ist immer die Individualisierung in jeder Hinsicht: auf den Klienten bezogen, auf die jeweilige Aufgabe bezogen, auf die jeweilige Situation bezogen“³. Das TEACCH-Programm empfiehlt gut strukturierte pädagogische Vorgehensweisen. Seine Grundlage ist verhaltenstherapeutisch und berücksichtigt die Individualität des Kindes, seinen Entwicklungsstand und seine kognitiven Möglichkeiten. „Verhaltenstherapeutische Methoden zielen darauf ab, erwünschte Verhaltensweisen auf- und störende ... abzubauen.“⁴ Das in den Autistenklassen mit geistig behinderten und autistischen Kindern angewandte TEACCH-Programm wird in Teilen ebenfalls von der Autorin beim Unterricht mit dem autistisch diagnostizierten Kind übernommen. Die Einbeziehung der Eltern wird schwerpunktmäßig bei der Zusammenarbeit gefordert, ist aber bei Christian nicht möglich (Kind Halbweise, Mutter hat Beziehung abgebrochen). Auf andere wichtige Punkte dagegen legt die Autorin Wert: die individuelle Lebensfähigkeit mit den geeigneten Techniken verbessern, Verständnis aufbringen, um die individuelle Behandlung zu gewährleisten, Stärken beim Kind erkennen und Defizite akzeptieren, Kommunikation fördern, eigenen Arbeitsplatz schaffen, Lernen und Selbständigkeitstraining strukturieren. Das spezielle Sprachtraining dagegen ist bei Christian nicht erforderlich, da Christian spricht. Im „Bremer Projekt“ (1982) heißt es: „Die aus der Behinderung resultierenden Bedürfnisse und das spezielle Lernverhalten autistischer Kinder können nur unter bestimmten Bedingungen ausreichend berücksichtigt werden. Dazu gehören vor allem die Schaffung einer reizarmen, überschaubaren räumlichen ... und sozialen Umgebung und eine individuelle Betreuung des einzelnen Schülers.“⁵

¹ H. Cordes: Autismus heute und morgen, S. 62.

² Treatment and education of autistic and related communicating handicapped children v. E. Schopler (1964), University North Carolina.

³ Mit Autismus leben - Kommunikation und Kooperation, S. 207.

⁴ H. Remschmidt: Autismus, S. 77.

⁵ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 87.

Die Autorin ist sich bewußt, daß ein autistisches Kind einen höheren pädagogischen Einsatz von seiten des Lehrers fordert als ein gesundes. „Das autistische Kind stellt höchste Anforderungen an die therapeutische Phantasie und Geduld des Lehrers“¹, und sie weiß auch: „Die Störung als solche kann nicht beseitigt werden.“²

Bei autistischen Kindern werden die „Basic-Sequences“ angewendet (Sätze müssen gelesen und entsprechenden Bildern oder Bildfolgen zugeordnet werden). Die Autorin verwendet keinen speziellen Wort-/Bild-Kasten, sondern fertigt die Sätze und Texte selbst an, außerdem soll mit einer Eigenfibel gearbeitet werden, die sich genau an dem Kenntnisstand und dem Können des Kindes orientieren kann. Jeder Leseseite entsprechen schriftliche Übungen. Die Autorin hofft, auf diese Weise Lesen und Schreiben bei Christian fördern zu können. Wiederholungen sind wichtig, da sie das Kind sicherer machen und das selbständige Lernen unterstützen, was erfahrungsgemäß Verhaltensprobleme zu minimieren vermag.

Da das Kind bei der Autorin altersgemäße Sprache schon vor der Einschulung erworben hatte (mit sechs Jahren war nur ein Sprachverständnis eines Dreijährigen vorhanden), kann auf Hilfsmittel wie Bild- und Buchstabentafel verzichtet werden. Christian ist teilweise feinmotorisch ungeschickt, so daß zu erwarten ist, daß das Schreibenlernen mühsam sein wird. Andererseits scheint es möglich, so daß kein Computer oder Light-writer erforderlich sein wird und keine Stütze. Dagegen soll auf Einhaltung räumlicher und zeitlicher Strukturen Wert gelegt werden. Klare Regeln sollen aufgestellt werden (nicht den Raum verlassen während des Unterrichts, Vesper erst in der Pause essen, Arbeitsmaterial dabei haben u. a. m.). Im Klassenraum soll keine wesentliche Veränderung stattfinden (um keine Veränderungsangst zu provozieren) und die Unterrichtszeiten und Pausen sollen strikt eingehalten werden. Außerdem soll konstantes Arbeitsmaterial neben verändertem benutzt werden, immer jedoch soll es adäquat und kindgemäß sein. So hofft die Autorin, daß mit dem vertrauten Material das selbständige Arbeiten besser gelingt (z. B. Perlenkette und bunte Plättchen zum Rechnen). Wichtig scheint der Autorin die Frage: Wie ist Förderung ohne Unter- und Überforderung möglich? Daß hier notgedrungen das Klassenlehrerprinzip gilt, würde sich wohl als günstig erweisen. Wie die Autorin aus eigener Erfahrung weiß, ist dies generell

¹ H. Müller: Der frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung, S. 137.

² P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 215.

für Grundschüler günstiger als das Fachlehrerprinzip. Deshalb soll in diesem Zusammenhang auch weniger die medizinische Definition der autistischen Störung sondern der Umgang mit derselben und ihre Einbindung bzw. Berücksichtigung im Unterricht interessieren.

Das Vertrauen in die Schulsituation zu schaffen dürfte in diesem Fall nicht schwer sein, da die Autorin bereits Christians Pflegemutter war.

Förderschwerpunkte sollen die Kulturtechniken sein, darin implizit die Förderung kognitiver Fähigkeiten. Die Kommunikation, die sonst bei vielen autistischen Kindern das Hauptproblem im Unterricht darstellt, ist bei Christian keines, da er die – zwar im frühen Kindesalter vorhandenen – Sprachrückstände bereits vor der Schulzeit bei der Autorin aufgeholt hat. Deshalb kann durch die Kommunikation auch die soziale Interaktion befördert werden, was in Rollenspielen in und außerhalb der Schule geschehen soll.

Die Autorin verschaffte sich Kenntnisse über das Kind schon vor dessen Unterrichtung, so kann sie sowohl dessen emotionale als auch kognitive Reife einschätzen. Dies schien ihr eine wichtige Voraussetzung für Kommunikations- und Unterrichtsangebote zu sein, denn alles Lernen knüpft an vorhandene Fähigkeiten an. Ein Kind wie Christian braucht zunächst die Nähe einer Begleitperson, da Lernen auch eine Interaktion mit dieser Person ist. Nach diesen Überlegungen will die Autorin den Unterricht gestalten: „das Kind da abholen, wo es steht“ (Pestalozzi, Montessori).

Der Unterricht unterscheidet sich in seiner Zielsetzung nicht oder nur wenig von dem, den die Autorin aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis kennt, wohl aber in den Methoden. „Die Freude des Lehrers am Erfolg des Kindes erhält schließlich einen Belohnungswert.“¹ Durch das Zulassen (auch stereotyper) Verhaltensweisen schafft die Autorin die Voraussetzung dafür, daß Christian mit der Zeit auch ihre Vorschläge zuläßt und auf sie eingehen kann. Auf diese Weise hofft sie, Blockaden beim Kind überwinden zu können. Das wichtigste Ziel – neben der Hinführung Christians zur Schulfähigkeit in einer öffentlichen Schule – ist, ihn von der Leitung zur Selbständigkeit zu führen. Gleichmaß in der äußeren Struktur (gewohnter Raum, gleicher Schulbeginn) erleichtert dem Kind, die Anforderungen zu akzeptieren. Wichtig ist, die vorhandenen Kompetenzen beim Kind zu sehen und

¹ S. Elgar in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, Ausg. 1992, S 199.

zu stärken, aber die Defizite im Auge zu behalten (Ablenkbarkeit, Bewegungsunruhe, kurze Aufmerksamkeitsspanne). Inhalte und Ziele entnimmt die Autorin nicht nur den Lehrplänen der Förderschulen G und L, sondern auch dem der Grundschule und vor allem dem eigenen. Mit dem Ziel den Unterrichtsstoff zu vermitteln, ist jenes eng verbunden, das Kind zu befähigen, sich sozial besser einzugliedern (z. B. durch Besprechung des Lesestückes – hat das Kind richtig gehandelt, wie hätte es auch reagieren können, was hättest du gemacht?).

Zum Unterricht mit einem als autistisch diagnostizierten Kind entwirft die Autorin einen Arbeitsplan. Durch sensomotorische Handlungen bildet sich die psychische Voraussetzung für die Intelligenzentwicklung (Piaget 1983). Jedes Kind hat sein eigenes Entwicklungstempo. Von diesen Gedanken ausgehend soll der Lern- und Arbeitsplan in kleinen Schritten zum Ziel führen.

1. Zuerst soll Christian sich in seiner Schulwelt heimisch fühlen, sich „einhausen“. Deshalb soll er alle dort befindlichen Gegenstände kennen- und benennen lernen.
2. Regelmäßigkeit: Dadurch entsteht ein Gefühl für Zeiteinteilung. Die Strukturierung des Tagesablaufs erleichtert die Pflichterfüllung. Nach den wiederkehrenden morgendlichen Verrichtungen soll der Schulbeginn liegen, dadurch wird eine Gewohnheit begründet.
3. Der Unterricht soll ganz den Entwicklungsschritten des Kindes angepaßt sein, d. h. jede drängende unterrichtliche Vorgehensweise muß unterbleiben, aber die Motivation gefördert und erhalten werden.
4. Lernziele sollen anschaulich erreicht und durch Übung befestigt werden. Nach Piaget (1983) gehen den kognitiven Leistungen Handlungen voraus, weshalb auch der Unterrichtsstoff handelnd erworben werden soll. „Lernen durch Tun“ (Kerschensteiner). Die Generalisierungsschwierigkeiten, die bei autistischen Kindern häufig sind in der Weise, daß sie Erlerntes nur in der gewohnten Umgebung aber nicht in anderer Umwelt anwenden können, gibt es bei Christian nicht. Auch ist er nicht, wie viele autistische Kinder, auf die strikte Einhaltung des Stundenplanes angewiesen. Allerdings wird der Zeit- und Tagesplan mit Schulbeginn und -ende, mit Pausen und Hausaufgaben exakt berücksichtigt. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen gibt es Variationen, d. h., der Unterrichtsstoff ist nicht so festgelegt in bestimmten Fächern wie in der Regelschule.

Themen können von einer Stunde in die nächste hinübergenommen werden, die Dauer der jeweiligen „Unterrichtsstunden“ kann also von unterschiedlicher Länge sein.

5. Alle Maßstäbe und Erwartungen, die an nichtbehinderte Kinder angelegt werden, sollen so modifiziert werden, daß sie Christian nicht überfordern, aber ihn dennoch befähigen, seine Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsgegenstände zu richten, d. h., es darf auch nicht zu wenig verlangt werden.
6. Störende Umweltreize sollen ferngehalten werden, „Schule ist Schule“!
7. Erfolge sollen belohnt werden, aber auch schon die Bemühung, deshalb wird mit Verstärkung in Form materieller Belohnung (Gummibärchen) und immaterieller Belohnung (Lob, weniger Hausaufgaben) gearbeitet werden. Der Junge ist auch sein eigener Lehrer und nicht nur Belehrter.
8. Die Handlungen sollen allmählich durch verbale Information zurückgedrängt, aber nicht vollständig ersetzt werden. Die gespeicherten Erfahrungen lassen die Handlung gwm. gedanklich geschehen, so daß auf die Vorstellung des Handlungsablaufs zurückgegriffen werden kann und reale Gegenstände immer seltener vonnöten sind.
9. Die Autorin versteht sich nur als Begleiterin, die die pädagogischen Bedingungen schafft. Lernerfolge Christians sind dessen Erfolge und nicht die der Unterrichtenden, wiewohl sie Anteil daran hat. O. Speck (1990) sagt, daß von beiden Einheiten Wirkungen ausgehen.

„Es ist zweckmäßig, zunächst in kürzeren Zeiträumen zu planen ... und mit prognostischen Aussagen vorsichtig zu sein. Denn diese sind zu Beginn äußerst unsicher, werden aber um so sicherer, je länger und genauer man das Kind, seine Fähigkeiten und Möglichkeiten kennt.“¹ Der Autorin kommt bei der Unterrichtung ihres Schülers zustatten, daß sie ihn schon vor der Einweisung ins Heim kannte und während des Heimaufenthaltes stets mit ihm Kontakt hielt (Wochenenden, Ferien).

Die für alle Schüler relevanten Aspekte werden berücksichtigt wie auch die speziell für die autistischen Schüler wichtigen:

¹ H. Remschmidt: Autismus, S. 75.

- Förderung des Selbstwertgefühls, Anbahnung gesellschaftlicher Regeln gegenüber anderen, eigene Vorschläge des Schülers aufnehmen,
- Selbstbesorgung (Anziehen, Hausaufgaben erledigen, Ranzen richten u. a. m.),
- Pflichten übernehmen auch außerhalb des Unterrichts (z. B. darauf achten, daß der Hund immer Wasser hat),
- Aggressionen soll dadurch begegnet werden, daß Mißerfolge verringert werden.

Psychische Belastbarkeit soll erhöht werden durch bestimmte Haltung der Autorin, für das Kind sollen berechenbares Verhalten und verlässliche Erziehungsmethoden bestehen.

Wichtig ist auch, das Kind sozialfähig zu machen, bevor es mit anderen Schulkindern zusammenkommt. Daß dies bei Christian durch die fehlende Schulumgebung nur teilweise erreicht werden kann, ist der Autorin bewußt, zumal ja die persönlichen Schwierigkeiten des Kindes ein solches Vorhaben erschweren. Rincover und Tripp (1979) fordern, die Lehrer sollten eine psychologische Beratung erhalten. Da die Autorin Psychotherapeutin und Pädagogin mit Sonderschulerfahrung ist, dürfte sie wesentliche Voraussetzungen zur Unterrichtung eines als autistisch diagnostizierten Kindes erfüllen.

Es soll versucht werden, Christian dahin zu führen, seine Leistung zu kontrollieren nach einfachen Kriterien, z. B. im Rechnen: Wieviel Aufgaben sind richtig/falsch? Dies scheint der Autorin wichtig, besonders im Hinblick auf das Annehmen neuer Aufgaben und auf die Motivation insgesamt. Die Erkenntnis, daß eine gelöste Aufgabe die Lösung weiterer komplexerer Aufgaben ermöglicht, ist bei Christian noch nicht vorauszusetzen, dennoch werden Kompetenzen erworben, die bei der Annahme weiterer Aufgaben zum Tragen kommen. Christian braucht noch viel Anregung von außen, d. h., die Ziele müssen ihm vorgegeben werden. Er lernt in seiner Vorstellung noch nicht „für das Leben“ sondern für den Augenblick, weshalb auch ein minimaler Erfolg gleich verstärkt werden soll. Besonders wertvoll sind dabei Problemlösestrategien, die durch Versuch und Irrtum erworben werden, aber gerade das ist bei autistischen Kindern nicht vorauszusetzen. Bei Christian will die Autorin dennoch versuchen, ihn mit Problemen zu konfrontieren. Er soll angeregt werden, zuerst zu überlegen und dann zu handeln, was ihm noch schwerfallen dürfte, da er ein Ergebnis noch nicht antizipieren kann. Dies wird z. B. versucht beim Erfassen von Mengen, die Zahlen zugeordnet wer-

den u. u. Die Rechenoperationen bewegen sich laut Lehrplan (Sonderschule L) im Zahlenraum bis 20 mit Anschauung, der Zehnerübergang soll handelnd erworben und der Zahlenraum in Zehnerschritten bis 100 erweitert werden. Der Umgang mit vertrauten Materialien (Klötzchen, Kastanien u. a. m.) führt zur Gewinnung des Mengenbegriffs. Gerade im Rechnen hofft die Autorin eine möglichst große Selbständigkeit Christians zu erreichen.

„Die Autisten passen in jede Schule ... oder in keine“¹, sagte ein Schulleiter. Die Autorin möchte für Christian dennoch eine für ihn passende Schule einrichten. Dabei ist eine zufriedene Stimmung wichtig von seiten des Kindes, da diese die Konzentration fördert. Wie in der Verhaltenstherapie soll richtiges Verhalten gelobt, falsches – wenn möglich – nicht beachtet oder gerügt werden. Wichtig für die Arbeit ist Zeit; keine Forcierung, wenn etwas lange dauert. Daneben besteht das Hilfsangebot, das aber ein Angebot bleibt, d. h., das keine Hilfe aufdrängt und nur eine solche gibt, wenn sie vom Kind gewünscht wird oder wenn sie absolut notwendig ist. Wichtige Säulen im Unterricht sind Konsequenz der Autorin und Ausdauer beim Kind, Strukturierung der Lernabschnitte, Berücksichtigung des Lerntempos und Verwendung von Material und Anschauungsmitteln, die das Kind annimmt. Immer ist zu bedenken: Das Kind muß ohne Überforderung gefördert, die Kulturtechniken müssen erlernt und selbständiges Handeln muß entwickelt werden. Einfache Aufgaben, z. B. ein Bild anmalen oder ein Puzzle zusammensetzen, dienen der Entspannung und vermitteln Erfolgserlebnisse. Deshalb sollen sie immer wieder zur Auflockerung im Unterricht eingesetzt werden. Es müssen also sowohl die angewandten Methoden als auch die räumliche Gestaltung bedacht werden. Prekop (1984) sieht in den Ritualen die Folge einer Verängstigung durch den Abbruch der symbiotischen Stimulation und einen Versuch des Kindes „die Umwelt an sich selber anzupassen“², was als Streben nach Sicherheit zu bewerten sei. Das Vertraute – Basteln, Selbstbesorgung, soziale Kompetenz (soweit vorhanden), Handeln, Denken, Beobachten und Bewegung – sollen in den Unterricht so eingebaut werden, daß das Kind bereit ist, daran Neues anzuschließen. Die bisherigen Erfahrungen werden durch den Unterricht erweitert. Die Absicht der Autorin ist, zuerst die Kompetenzen ihres Schülers wahrzunehmen und zu fördern und nicht nur die Defizite zu sehen, wie es auch von Schopler (1964)

¹ Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 102.

² J. Prekop: Behandlung von Stereotypien und Zwängen ..., S. 83.

empfohlen wird, obwohl letztere auch gegeben sind und deshalb nicht negiert werden können. Es wird also immer ein Bemühen um Ausgleich beider Aspekte erforderlich sein, das mit einer Gratwanderung vergleichbar ist. Die Autorin will versuchen, das Kind zu motivieren und ihm Hilfen zur Selbsthilfe zu geben, d. h., es in die Lage zu versetzen, mit immer weniger Hilfen und Unterstützung der Lehrkraft auszukommen und die gestellten Aufgaben zu bewältigen. Wenn das Kind den Anforderungen genügt, hat es Erfolgserlebnisse. Viele autistische Kinder haben kein Bedürfnis nach Lob und Anerkennung, aber da kein Lehrer von vornherein weiß, ob seinem Schüler eine positive Reaktion gleichgültig ist, denkt die Autorin, alles was nicht betroffenen Kindern wichtig ist, zunächst auch beim autistischen Kind vorauszusetzen und Christian Lob und Anerkennung zu geben, zumal er das zu schätzen weiß. Dies sollte jedoch nicht in überschwenglicher Weise geschehen, da solches Verhalten ein autistisches Kind verunsichern würde. Die Rückmeldung des Kindes zeigt dem Lehrer den Weg und das Tempo, in dem er es fördern aber auch fordern kann. Dies ist im Einzelunterricht sogar vordergründig. Bei der Unterrichtung in einer Gruppe muß die Interaktion mit anderen Kindern geübt werden, da sonst das Kind, auch wenn es unter den anderen ist, ein Einzelgänger bleibt. (Freilich vermag auch die Übung bei autistischen Kindern mit stark ausgeprägten Symptomen wenig, aber in diesem Fall ist auch eine oberflächliche Anbindung schon ein Erfolg.) Soziales Verhalten mit der Autorin üben in Form schlichter Rollenspiele (Kaufladen, nach dem Weg fragen, mit den Bären spielen) scheint ihr wichtig, da dieses Verhalten für das autistische Kind später im Umgang mit den Mitschülern leichter abrufbar wird. Der Autorin ist bewußt, daß dieser Ein-Kind-Unterricht kein Dauerzustand bleiben kann. Deshalb soll Christian auch jetzt schon Umgang mit Kindern haben. Wichtig scheint der Autorin das oft weitgefächerte Interesse ihres Schülers, das sich nicht nur auf den Lehrstoff konzentrieren wird, zu bündeln und so mit den unterrichtlichen Anforderungen (Lehrplan) eine möglichst große Schnittmenge zwischen Schülerwille und Lehrerforderung herzustellen. Dies wird nicht immer leicht sein, denn „Unterricht läßt sich als fremder Anspruch nicht immer der Lust und Laune der Schüler anpassen“ (Th. Klauß, Autismustagung 2001, Heidelberg). Es kann jedoch gelingen durch gezieltes Lenken der Denkzerfahrenheit einerseits, aber auch der konsequenten Beschränkung auf den Inhalt durch kleine Schritte andererseits, die der Schüler mitgehen kann. Dabei erhält er Lob und materielle Verstärkung. Allen

Autisten fällt schwer, etwas zu tun, was sie nicht tun wollen, das kann zu passivem aber auch zu aktivem Widerstand führen. Dasselbe gilt natürlich auch für das Denken. Wenn Christian etwas anderes denken will, warum sollte er Buchstaben schreiben oder Rechnungen lösen? Die Autorin sieht die Hauptschwierigkeit bei der Arbeit mit dem autistischen Kind gerade darin, seine Motivation zu wecken. Das Lernen im Sinne des Begreifens der Lehrinhalte dürfte für Christian das kleinere Problem sein. Deshalb bemüht sich die Autorin so vorzugehen, daß die Lernziele und Anforderungen auch Christians Ziele werden. Inwieweit dies gelingen wird, läßt sich nicht voraussagen. „Das Hauptproblem, vor dem jede Autismustherapie steht, ist daher: Wie kann die Vorstellung dieser Kinder entwickelt werden, daß es ihnen möglich ist, gegliederte Handlungen als Ganzes zu erfahren?“¹ Innerhofer und Klicpera (1988) nennen als Teilziele „den Aufbau eines Personenschemas, die Ausbildung von Vorstellungen über einfache praktische Tätigkeiten, die Ausbildung von Vorstellungen, auf denen Allgemeinbegriffe beruhen“². Personenschemata aufzubauen ist bei Christian nicht erforderlich, wohl aber müssen Vorstellungen über Handlungsabläufe durch praktische Tätigkeiten entwickelt werden. Nach jeder Stunde soll stichwortartig festgehalten werden, was Christian vom Vortag behalten bzw. welche neuen Fähigkeiten er erworben hat. Am Wochenende will die Autorin diese Teilergebnisse im Wochenbuch eintragen zur eigenen Kontrolle (und weil der am Schuljahrsende überprüfende Schulrat eine solche über die Arbeit dieser Ein-Kind-Schule vermutlich erwarten wird). Auf diese Weise können Lernschritte sinnvoll erweitert werden, immer ausgehend vom Kenntnisstand des Kindes. Auch die Motivation des Kindes, seine Aufmerksamkeit bzw. sein Desinteresse sollen festgehalten werden, sowie motorische und sprachliche Hemmungen, Stereotypen und die Einhaltung von Regeln (kommen bei Aufforderung nach der Pause, Hausaufgaben erledigen, Arbeitsmittel richten). Zwei Aspekte sind wichtig: „Mut zur Lücke“ und die Erreichung des Jahresziels, wobei Schüler- und Lehrerinteresse wie bei einer Waage austariert sein sollen (im Idealfall), aber immer mit der Bereitschaft der Lehrkraft, größere Zugeständnisse zu machen.

Erst das Erreichen vieler Teilziele führt zum erwarteten Lernziel, so muß z. B. vor dem Schreiben der Stift richtig gehalten werden können, vor dem Lesen muß das

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 229.

² P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 229.

Wortbild (bei der Ganzwortmethode) erfaßt werden, vor dem Rechnen mit Zahlen muß der Zahlbegriff erworben sein, da andernfalls das Fundament fehlt. Dadurch ist es auch der Autorin möglich, ihre eigene Vorgehensweise zu kontrollieren bzw. zu korrigieren. Fertigkeiten sollen handelnd erworben werden: Arbeit mit Rechenplättchen, Perlen, Wortkärtchen, später mit Buchstaben (ausgeschnitten und gebacken). Da bei Christian keine Sprachaufbauprogramme durchzuführen sind, kann die Sprache gleich zum kommunikativen Gebrauch eingesetzt werden (was einen großen Zeitgewinn bedeutet). Deshalb sollen Anreize zur Kommunikation geschaffen werden, indem Christian z. B. Erlebnisse erzählt, über die dann gesprochen werden soll. Nach der Vorstellung der Behavioristen soll eine Verstärkung die Auftrittswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens erhöhen. Dieses Prinzip, das in der Behandlung autistischer Kinder angewandt wird, will die Autorin auch bei Christian anwenden. Im Film (Ott und Gottwald 1971) wird anschaulich gezeigt, wie ein Junge mit Pudding belohnt wird, wenn er der Aufforderung „schau mich an“ folgt. Für Christian sind Gummibärchen oder -saurier (noch begehrter, weil größer) sehr erstrebenswert. Da sich Christian auch durch Worte lenken läßt, ist der Unterricht mit ihm keineswegs nur auf die Reiz-Reaktionsebene beschränkt, sondern kann sich im kreativen Gespräch entwickeln. Komplexen Aufforderungen kann kein autistisches Kind Folge leisten, deshalb wird nur eine Anweisung nach der anderen gegeben, denn zunächst kann nur das ‚Nahziel‘ erfaßt werden, weil das Kind keinen Überblick über die Abfolge der Einzelschritte hat. Dabei ist die Ablenkbarkeit und die Überempfindlichkeit (überfeinertes Gehör, geringe Frustrationstoleranz) zu berücksichtigen, die zu Wutausbrüchen und sog. autistischen Bosheitsakten führen können. Die ebenfalls für autistische Kinder charakteristische Störung bei der Wahrnehmungsverarbeitung ist bei Christian nur in schwacher Ausprägung vorhanden, so daß von dieser Seite keine Probleme für den Unterricht zu erwarten sind. Dennoch ist die Autorin bemüht, das Arbeitsmaterial und die Aufgaben so auszuwählen, daß Christians Interesse geweckt wird (z. B. wird an jeden Rechenblock im Buch ein Gummibärchen gelegt, dessen Farbe Christian auswählen darf). Die Ergebnisse schreibt er dann mit dem gleichfarbigen Stift, und wenn alle Aufgaben gelöst sind, darf er das dazugehörige Bärchen essen. Auf diese Weise kann er selbst aktiv werden schon vor der eigentlichen Aufgabe. Mit solchen kleinen Anreizen läßt sich Christian motivieren weiterzumachen, dabei wird zusätzlich auch die Zeit strukturiert:

„Wenn ich schneller arbeite, komme ich früher ans Ziel“, und die Erkenntnis kann gewonnen werden: „Ausdauer lohnt sich.“ Je mehr Kompetenzen entwickelt werden, desto mehr Hilfen können zurückgenommen werden, was den Effekt hat, daß das Selbstbewußtsein gestärkt wird: „Ich habe das allein gemacht.“

Alle Voraussetzungen für einen Unterricht kann kein Kind mitbringen, lernt sie aber in der Eingewöhnungsphase. Wenigstens eine gewisse Aufmerksamkeit (ruhig sitzen und sich auf den Unterrichtsstoff einstellen) sollte vorher erworben sein, andernfalls ist selbständige Arbeit gar nicht möglich. Kinder wie Christian, die nicht gelernt haben mit anderen zu kooperieren, sind zunächst völlig auf Hilfe des Lehrers angewiesen. Sie vermögen Aufgaben, selbst wenn sie sie verstandesmäßig lösen könnten, nicht anzupacken, sei es durch Hemmung oder durch Antriebsschwäche, die bei fast allen autistischen Kindern auf eine emotionale Blockierung zurückzuführen ist und häufig auch die Erfassung der tatsächlich vorhandenen Intelligenz erschwert. Oft werden solche Kinder dann als weniger intelligent eingeschätzt als sie eigentlich sind oder sogar als oligophren. „Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, seine Befähigung zum Handeln und Denken, ist ein ganzheitlicher Prozeß, in den sich Maßnahmen zur Förderung (zum Training) einzelner Funktionen integrieren müssen.“¹

Die motorischen Bedürfnisse müssen berücksichtigt werden, da das retardierte Kind nicht längere Zeit stillsitzen kann. (Christian ist nicht nur als autistisch diagnostiziert worden sondern auch als altersgemäß rückständig.) Deshalb soll immer ein Wechsel zwischen sitzen und aufstehen (Schritte zählen, schreiben an der Tafel) mit Streckübungen stattfinden, sowie eine kurze mit einer langen Pause (15 Minuten) abwechseln. Wichtig ist das Üben von Bedürfnisaufschub; Vesper darf nur in der Pause gegessen werden, Gummibärchen gibt es für eine Leistung, auch wenn diese nicht vollständig oder nur in Ansätzen erbracht wird, aber eine Anstrengung vorausging. Wünsche müssen zurückgestellt werden können.

Unterricht soll nicht nur in den dafür vorgesehenen Stunden sondern bei jeder sich bietenden Gelegenheit im Alltag stattfinden, denn alles, „was nahe am Leben“ ist, fördert das Verständnis der Umwelt. Diese Art Unterricht wird vom Kind gar nicht als solcher empfunden, da er weitgehend von ihm selber initiiert wird. Möglicherweise gibt es auch für die Realitätsprüfung eine prägsame Phase, weshalb

¹ O. Speck: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung, Auflage 1990, S. 165 f.

man sich nicht erlauben kann, das Kind ohne Förderung zu lassen. Erst wenn es Geübtes auf andere Situationen anwenden kann, hat es etwas Eigenes erworben. Gerade bei Autisten ist ja die Generalisierungsschwäche sehr ausgeprägt. Das Prinzip „helf mir es selbst zu tun“ (Montessori) soll immer beachtet werden.

UNTERRICHTSTHEMEN UND DEREN BEARBEITUNG

„Die Lerngegenstände sind – soweit wie möglich – der Lebenswelt der Schüler entnommen. Der Unterricht schafft eindruckliche Lernerlebnisse und zeigt durch fächerübergreifendes Vorgehen vielfältige Gesichtspunkte der Themen auf.“¹

Die Themengruppen der Unterstufe sind:

- Wer bin ich
- Menschen leben zusammen
- Umwelt und Technik
- Mensch, Pflanze, Tier
- Schule und Heimat

Diese Themengruppen enthalten die Fächer Religion (ev., kath.), Deutsch, Heimat- und Sachkunde, Mathematik, Bildende Kunst, Musik und Sport, außerdem wird auf Entwicklungsförderung besonders Wert gelegt (EF).

In allen Grundschuljahren werden Themen aus allen Themengruppen der jeweiligen Stufe behandelt.

„Besondere Ereignisse und Erlebnisse, örtliche Gegebenheiten, jahreszeitlich bedingte Vorgänge, besondere Feste und Feiern in Kirche und Gemeinde, Sacheinheiten aus Natur und Geschichte sind günstige Ausgangspunkte für den Unterricht.“²

Christian fiel es schwer, zwei bis drei Stunden Unterricht zu haben, weshalb keine strenge Gliederung nach Fächern erfolgte. Sehr bald zeigte sich, daß bei Christian nichts an Kenntnissen vorausgesetzt werden konnte aus dem ersten Schuljahr.

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 15.

² Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 15.

Von all den Vorschriften des Lehrplans schien der Autorin bald dieser Satz am zutreffendsten. „Im Unterricht selbst muß der Lehrer bereit sein, dem Lernverhalten des einzelnen Schülers entsprechend von seiner Unterrichtsplanung abzuweichen.“¹ Alle Planung war oft vergebens, denn der Unterricht nahm einen anderen Verlauf als vorgesehen. Christian wußte zu schätzen, daß er der Mittelpunkt des Unterrichts war. Zeigte er an einem Thema besonderes Interesse, so wurde dieses länger als vorgesehen bearbeitet, das traf besonders auf Werken und Basteln zu, wo Christian ausdauernd schöne Dinge fertigte (siehe Bildanhang).

Da Christian nicht gerne über längere Zeit an einer Sache blieb, war ein häufiger Wechsel der Fächer, aber auch der Materialien erforderlich. Die Themen wurden fächerübergreifend angegangen. Z. B. bastelte Christian aus Kastanien und Streichhölzern Kastanienmännchen und Tiere. Im Rechnen wurden dann die Beine zusammengezählt, oder gezeichnet, wie viele Streichhölzer für drei, vier, sechs Hunde erforderlich sind. Da Christian das Sitzen schwerfiel, wurden immer wieder kleine sportliche Übungen in den Unterricht eingebaut. Die Bewegungsförderung fand bei den täglichen Spaziergängen statt. Außerdem hielt sich Christian in der Freizeit viel im Garten auf. Der Unterricht endete nicht mit den Schulstunden, sondern fand auch während der täglichen Spaziergänge statt, ohne daß dies als „Schule“ empfunden wurde. Christian wollte alles wissen und interessierte sich für das, worauf man ihn aufmerksam machte.

Auf diese Weise verbesserte er nicht nur sein Wissen, sondern auch „Sprache, Wortschatz, Gedächtnis, Auffassungsvermögen, Problemlöseverhalten, Kreativität und Phantasie, Mengenverständnis, Zahlbegriffsbildung, Raumorientierung, Farb- und Formverständnis.“²

Obstkisten werden ausgeladen – zuerst sind es mehr im Lieferwagen, dann sind es mehr im Laden – wie viele sind es jetzt – nach einer Weile? Bestimmte Marken wurden gezählt, alle Traktoren usf. Eigentlich lernte Christian immer und sogar recht nachhaltig, wenn er es gar nicht merkte.

„Der Lehrer, der sich einfühlsam, verlässlich und gerecht erweist, trägt dazu bei, daß die Schule zu einem Ort wird, an dem Schüler sich wohlfühlen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung und das schulische Lernen. ... Er (der Lehrer) vermeidet Überforderungen, bezieht spielerische und emotionale Aspekte

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 17.

² Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 19.

des Lernens ein und schafft im Klassenzimmer eine anregende und entspannte Atmosphäre, in der Lernen Freude bereitet.“¹

Die Autorin versuchte, diesen Forderungen zu entsprechen, weshalb Christian auch „seine“ Schule gerne mochte. Er sah ein, daß um 9 Uhr die Schule begann, und nahm diese Regelung als eine Pflicht an, was positiv war, denn den Lehrinhalten konnte er zunächst kein großes Interesse abgewinnen – wie übrigens andere Kinder oft auch. Kein 9jähriger will z. B. aus intrinsischer Motivation wissen, was 7×8 ist. Die Kinder lernen es aber, weil der Lehrer es will, oder auch, um ihm – oder den Eltern – eine Freude zu machen, oder auch (besonders bei Knaben verbreitet), um nicht am nächsten Tag noch mehr lernen zu müssen, nämlich zur neuen Hausaufgabe noch die alte, oder gar eine Strafarbeit zu bekommen oder „nachsitzen“ zu müssen. Die Autorin konnte beobachten, daß Mädchen lernen, um anderen eine Freude zu machen und nicht aufzufallen (was die Psychologie als „liebes Kind“ bezeichnet). Knaben lernen (nicht alle, aber viele), um keine Nachteile zu haben, zur „Schadensbegrenzung“. Aber aus welchen Gründen auch immer, sie lernen es. Autistische Kinder können ihre Aufmerksamkeit nicht oder nur schwer willentlich auf einen Unterrichtsgegenstand richten und ihre eigenwilligen Lernmethoden auf den Erwerb eines für sie nicht vordergründig wichtigen Lerninhalts einstellen. Wenn Christian auch kein Kernautist ist, so bestand bei ihm doch auch die Schwierigkeit, sich auf von der Schule geforderte Themen einzustellen. Für ihn als lernbehinderten Schüler galt: „Lernbehinderte Schüler haben in der Regel einen erhöhten Übungsbedarf. ... Wiederholungen und Übungen sind daher unumgänglich und fester Bestandteil des Unterrichts. ... Übung ist ... soweit nicht nur automatisierendes Einprägen und abwechslungsreiches Anwenden, sondern sie ist auch Denkerziehung und trägt zur Verbesserung der Lernvoraussetzung der Schüler bei.“² Da Christian Wiederholungen und Übungen nicht mochte, mußten immer neue Stoffe und Materialien gegeben werden, um doch zur gewünschten und erfolgreichen Übung zu kommen. Die Autorin fertigte zu diesem Zweck Übungsblätter und Arbeitsmaterialien. So verpackt akzeptierte Christian dann eine Wiederholung.

„Der Lehrer fördert die individuellen Begabungen, pflegt die Neigungen und weckt die Neugier seiner Schüler. Im Spannungsfeld zwischen der individuellen

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 20.

² Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 16.

Ausgangslage seiner Schüler und allgemeinen Erwartungen an sie, stellt der Lehrer angemessene Leistungsanforderungen.¹ Diese Forderung war von der Autorin insofern leicht zu erfüllen, da sie nur einen Schüler hatte, so daß dieser das Arbeitstempo und in gewisser Weise auch das Lernmaterial bestimmte. Die Autorin ging weitgehend auf seine Eigenarten ein, indem sie Arbeitsmaterial beschaffte oder anfertigte, das er gern akzeptierte (Eigenfibel). Sie erfüllte dadurch auch die Forderung des Lehrplans: „Die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Schule für Lernbehinderte wird durch das Klassenlehrerprinzip und durch flexible Organisationsformen des Unterrichts begünstigt.“²

Heimatkunde, die früher das zentrale Fach der Grundschule war, wurde zu Sachkunde, oft auch mit Fachlehrer, dann gab es noch den Pfarrer, den Religionslehrer, den Sport- und den Musiklehrer, wie auch den Lehrer für Bildhaftes Gestalten. Daß sich ein Kind auf vielerlei Lehrer einstellen mußte, war nicht nur aus psychologischen Gründen falsch, sondern auch aus pädagogischen, weil ein fächerübergreifender Unterricht nicht mehr möglich war. Von Heimatkunde, dem „zentralen Fach der Grundschule“ ausgehend, konnte der Klassenlehrer in andere Fächer ein Thema übertragen. War das Thema „Ernte“ dran, dann zeichnete man Drachen oder Erntewagen, rechnete mit Äpfeln und Kartoffeln, sang Herbstlieder und las entsprechende Gedichte und Lesestücke. Durch die Fachlehrer ging die Einheit verloren, da jeder seine eigene „pädagogische Suppe“ kochte. Außerdem konnte ein in der Stunde nicht abgeschlossenes Thema nicht in die nächste hinübergetragen werden, da alles unter dem Diktat des Klingelzeichens stand, und in der nächsten Stunde wieder ein anderer Lehrer kam. Wenn aber ein Lehrer nach dem anderen sich die Klinke in die Hand gibt, erschwert das dem Kind das „Einhausen“ (Prof. Mayer), denn das Kind sollte sich an zwei wichtigen Orten „einhausen“ können, daheim und in der Schule. Das schöne Wort „Schulheimat“, das es früher gab, beschreibt genau diese gewünschte und notwendige Situation. Den Verlust von „Schulheimat“ schilderte der Autorin die Lehrerin einer Hamburger Gesamtschule. Es sei heute die Ruhe weitgehend verloren gegangen, den ganzen Tag gebe es ein Hin- und Herwandern von Schülern in verschiedene Leistungs-

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 20.

² Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 20.

gruppen und ein ebensolches Wandern der Lehrkräfte. Nie habe es so viel Unruhe in der Schule gegeben wie jetzt. Sie meinte auch festgestellt zu haben, daß die Leistungen dadurch gegenüber früher nicht nur nicht verbessert werden, sondern oft schlechter sind. Kein durchschnittlich begabtes Kind habe früher die Schule verlassen ohne die Kulturtechniken einigermaßen zu beherrschen, was heute nicht selten vorkomme und nicht nur bei Ausländern. Die Vorteile, die ein differenzierter Unterricht bringt – Förderung auf Gebieten wo schon Kompetenzen vorhanden sind –, werden durch die psychologischen Belastungen relativiert. Diese sehr erwünschte und weitgehend propagierte Spezialisierung bereits in der Grundschule scheiterte, und zwar weniger aus pädagogischer Einsicht als aus Geldmangel. So kam es wieder zum Extrem: Wissenschaftliche Lehrer wurden zu Fachlehrern für die Fächer Textiles Werken und Technik ausgebildet, damit keine Fachkräfte mehr eingestellt zu werden brauchten. Für die Grundschüler war die wieder gestärkte Position des Klassenlehrers von Vorteil. Die Förderschule wurde immer „durch das Klassenlehrerprinzip ... begünstigt.“^{1/2}

„Die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist ... unerlässlich und erstreckt sich auf alle pädagogischen Bereiche.“³

Da sich die leibliche Mutter Christians nicht um ihr Kind kümmerte und sich deshalb auch nicht für seine schulischen Belange interessierte, fiel der Autorin die

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 20.

² In den 70er Jahren wurde das Klassenlehrerprinzip in der Grundschule zwar nicht offiziell aufgegeben, aber de facto stark durchlöchert. Für jedes Fach sollte nun ein Spezialist her, ein Fachlehrer. Das Ergebnis war jedoch, daß dadurch die Leistungen der Schüler nicht verbessert wurden. Es gab Klassen, in denen der Klassenlehrer weniger Stunden hatte als ein Fachlehrer. So konnte es passieren, daß bereits ein Grundschüler 6 oder 7 Lehrer hatte in einer Zeit, in der sich das Kind erst auf eine Person einzustellen lernt. Durch die Einführung der Mengenlehre wurde das Fach Rechnen zu Mathematik, und da nur einige Lehrer ausgebildet waren, erteilten diese das Fach. (Die Ausbildung dauerte ein Jahr – die Mengenlehre wurde nach 4 Jahren wieder abgeschafft!) Am Beispiel der Mengenlehre läßt sich das „pädagogische Pendel“ demonstrieren, das nicht wie ein normales Pendel sich in der Mitte einpendelt, sondern von einem Extrem ins andere schwingt (das selbe ließe sich auch bei den Leselernmethoden darstellen – synthetisch-analytisch, Ganzwort-/Ganzsatzmethode und heute wieder z. B. in Reinland-Pfalz synthetisch, wobei zwar die Wahl der Methode dem Lehrer überlassen bleibt, aber die „nichtkonformen“ Lehrer doch beeinflußt werden). Die Mengenlehre war ja grundsätzlich nicht schlecht, die Kinder arbeiteten gerne mit den bunten Plättchen, teilten Mengen in Teilmengen und sahen die „Gesamtmenge“. Man hätte also durchaus Elemente der Mengenlehre erhalten können, aber nach der Wirkweise des pädagogischen Pendels wurde sie in BW ganz abgeschafft. Unsinnig war allerdings das Rechnen in anderen Zahlensystemen. Die Eltern konnten nicht helfen, die Kinder konnten noch nicht einmal im Zehnersystem richtig rechnen und so ist es nicht verwunderlich, daß sie am Ende des 4. Schuljahres beim Übergang ins Gymnasium die Grundrechenarten nur lückenhaft oder gar nicht beherrschten. Der Klassenlehrer sollte die Person sein, auf die das Kind sich einstellen kann. Fachlehrer sind in der Oberklasse oder im Gymnasium erforderlich, den Stoff der Grundschule kann der Klassenlehrer vermitteln.

³ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 21.

Rolle des Elternteils und der Lehrkraft zu, sie war gewissermaßen in Personalunion beides.

Die Autorin erteilte alle Fächer, allerdings nicht in der im Lehrplan vorgeschriebenen Stundenzahl. Da weniger Stunden zur Verfügung standen, mußte schwerpunktmäßig auf die Hauptfächer Wert gelegt werden, denn schließlich war das Ziel ja für Christian, den Anschluß an eine öffentliche Schule zu schaffen am Schuljahrsende. Die Fächer Sport und Religion sowie Singen (Musik) wurden außerschulisch durch Vereine übernommen. Dies war nicht nur deshalb erforderlich, weil die Unterrichtszeit knapp war, sondern vor allem aus psychologischen Gründen, damit das Kind, das ja in einer Ein-Kind-Schule war, auch Kontakt mit anderen Kindern hatte. Autistische Kinder haben Schwierigkeiten im Sozialverhalten und haben kaum Beziehungen zu Gleichaltrigen. Sie erscheinen deshalb den anderen Kindern wenig einfühlsam und werden oft gemieden. Nicht so Christian; der hatte Freundinnen und ging sehr eifrig in Kindergruppen, wo er gern gesehen und sogar beliebt bei den anderen Kindern war. Auch konnte er durchaus die Interessen und Motive der anderen verstehen und auch deren Standpunkt einnehmen. Er besuchte:

- Sport: 2 Stunden wöchentlich im Kinderturnen des Turnvereins (TSV)
- Musik: 2 Stunden im Kinderchor des Gesangsvereins
- Religion: 2 Stunden beim Jugendbund (ev.)

Der Besuch dieser Veranstaltungen ließ Christian auch selbständiger werden, und er verlangte, allein heimgehen zu dürfen. Möglicherweise wollte er nicht, daß die anderen Kinder, die allein kamen und gingen, ihn als unselbständig ansehen sollten. Ihn allein heimgehen zu lassen, schien der Autorin jedoch nur von der Turnhalle aus möglich, die nahe am Wohnhaus liegt, so daß Christian nur eine Wohnstraße überqueren mußte. Aus den anderen Veranstaltungen holte ihn die Autorin ab, mußte aber unten warten, Christian wollte nicht, daß sie ihn aus dem Zimmer abholte.

Auch die Teilnahme an diesen Kindergruppen förderte Christians Entwicklung: „Schüler erfahren in der Entwicklungsförderung eine individuelle Bestätigung ihres Könnens und dadurch eine Stärkung ihres Selbstbewußtseins.“¹

Deutsch

Der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Deutschunterricht der Grundschule/Unterstufe findet sich im Bildungsplan S. 416 f. und wird hier nur abschnittsweise wiedergegeben.

Wie bereits angeführt, wurde nicht stundenweise nach Fächern unterrichtet, der Übergang von einem Fach zum anderen erfolgte kontinuierlich, je nach Aufnahmefähigkeit des Kindes. So wurde auf jeden Fall täglich etwas Interessantes oder Bemerkenswertes von Christian berichtet, da das „Wecken der Freude am Sprechen“ ein Bildungsziel für das Fach Deutsch darüber hinaus aber auch ein allgemeines Erziehungsziel ist. Damit Christian nicht nur der Autorin etwas erzählen sollte, was diese ja meist ohnedies wußte, setzte Christian seine Tiere neben sich, wobei nicht jedes privilegiert war, in die Schule mitgenommen zu werden. Nur der große Braunbär sollte immer neben ihm sitzen, er wurde „der Schulbärfreund“ genannt. Diesem Bären berichtet Christian jeden Morgen eine Begebenheit. Da Christian noch ein magisches Weltbild hatte, „hörte“ ihm der Bär wirklich zu und Christian strengte sich an, seine Geschichte für ihn verständlich zu machen. Manchmal erzählte er sie auch dem Hund, denn dieser durfte ins Klassenzimmer, wenn „du nicht waust“ (bellst).

Christian konnte schnell die Zeiten (Gegenwart und Vergangenheit) unterscheiden und seine Geschichte richtig formulieren. Auch Phantasiegeschichten erfand er gerne, z. B. wenn er mit den Außerirdischen reiste, oder sich „an einen Luftballon bindet“. Christian, der mit 6 Jahren noch einen großen Sprachrückstand hatte, konnte bereits nach drei Monaten im Haushalt der Autorin altersgemäß sprechen, er konnte Wünsche äußern und seine Unternehmungen und Absichten in verständliche Sätze fassen. Im Unterricht wurde die Rede weiter gepflegt, so daß das

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 1, S. 18.

Erzählen einer Begebenheit zum festen Bestandteil des Unterrichts wurde. Da es außerdem eine Tätigkeit war, die Christian gern erfüllte, wurde der Unterricht auf diese Weise aufgelockert.¹

Lesen

Der Lehrplan fordert zwar auch das Wecken der Freude am Schreiben und Lesen, aber das gelang nur beim Lesen, das Christian erstaunlich früh beherrschte, aber dann nur Texte lesen wollte, deren Inhalt er noch nicht kannte. Etwas nur zur Wiederholung zu lesen, damit es als Übung diene, um flüssiger lesen zu können, schien ihm absurd. Mit der Bemerkung „das hab ich schon gelesen“, schob er die Fibel zur Seite, wenn er ein Lesestück am nächsten Tag vorlesen sollte. Es gab überhaupt nur zwei Texte, die er mit wachsender Begeisterung las, und das waren solche, in denen die Handlung für ihn spannend war, einen Unfall oder eine Zerstörung enthielt. Das waren „Meine Mark, her, du,“ und „Die Geschichte vom Riesen Raudi Rücksichtslos“. Die Autorin sah sich deshalb gezwungen, stets neue Texte zu beschaffen. Im Grunde begriff Christian nämlich den Sinn des Lesens, also den Texten Sinn beizulegen, und wenn er den Sinn erfaßt hatte, wollte er nicht mehr dasselbe „wiederkauen“. Oft ist bei autistischen Kindern die mechanische Lesefähigkeit größer als das Leseverständnis. Bei Christian war das anders. Er verstand alles, was er las. Da Christian bald recht flüssig und gut lesen lernte, obgleich er aus dem ersten Schuljahr, das er ja nun wiederholte, keinerlei Vorkenntnisse mitbrachte, konnte die Autorin auf seine Eigenart eingehen und ihm neue Texte geben, sie verlangte also nicht das sonst so nötige Repetieren, das bei Christian eher eine Aversion gegen das Lesen erweckte, als daß es ihn gefördert hätte. Christian konnte nicht nur den Sinn erfassen, er konnte ihn auch wiedergeben mit eigenen Worten, also „sinngemäß“. Gerade deshalb war ja auch aus seiner Sicht völlig verständlich, das, was er schon wußte, nicht mehr lesen zu wollen, da

¹ Das Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern war für Christian ein besonderes Vergnügen, weshalb ihm die Autorin täglich eines vorlas, das er selbst auswählen durfte. Auf diese Weise konnte er aktiv mitwirken, was seine Aufmerksamkeit erhöhte. Das Vorlesen zog er sogar dem Fernsehen vor. „Ein Fernsehbild ist fertig, muß nicht dechiffriert werden, und es bedarf keiner Phantasie seitens des Zuschauers. Von Husum bis Altötting sehen die Kinder zur gleichen Zeit das gleiche Schneewittchen. In einem Bilderbuch haben sie zwar auch die gleichen Bilder, aber sie können sie immer wieder in Ruhe anschauen und Neues entdecken, was sie beim letzten Betrachten übersehen haben. Außerdem bleibt noch viel Gelegenheit für Phantasie, weil Bildmaterial nicht den gesamten Text wiedergeben kann. Es sind also bei jedem Bild noch mehrere ‚unerschaffene‘ Bilder zum ‚Selberausdenken‘ vorhanden.“ (R. Klotz-Burr: Besuch bei Tante Jette, S. 30).

er erfaßt hatte, daß Lesen „Sinnbeilegung“ ist. Nachdem er den gelesenen Worten ihren Sinn „beigelegt“ hatte, war es für ihn unsinnig, einen Text nur deshalb, daß er ihn vielleicht flüssiger lesen konnte, zu wiederholen. Da die Autorin durch ihre eigenen Kinder viele Kinderbücher hatte, außerdem vier Fibeln im Gebrauch waren und darüber hinaus noch eine von ihr gefertigte „Eigenfibel“, die zusätzlich zum Lesestoff auch noch Übungen enthielt, bestand kein Mangel an „Stoff“. Die Übungen wurden von Christian lieber gemacht, als wenn sie ohne Bezug zum Lesetext gewesen wären. Außerdem führte sie ein Ritual ein, daß jeweils eine Seite bearbeitet werden mußte. Wenn also ein Lesestück beendet war, wurde die schriftliche Übung – aus Gewohnheit – mitbearbeitet. Wichtig war immer, den Stoff für Christian so zu gestalten, daß er nicht „abschaltete“, denn drei Stunden Unterricht waren für ihn eine Anstrengung. Manchmal verlangte er auch „ausruhen“ oder „Pause im Hof“, wo er dann mit seinen Fahrzeugen herumfuhr und nur schwer danach wieder zu motivieren war, hereinzukommen. Es kam auch vor, daß er statt sich zu konzentrieren, einen unsinnigen Text „las“. Er erfand einfache Sätze, die er in eine Fremdsprache „übersetzte“, z. B. „Hifirauklotz Hifi Rauklotz Emsilala regua“. Die Autorin mußte ihn dann loben, daß er so gut übersetzen kann und ihn ermuntern, nun wieder zu lesen, was der Buchdrucker auf die Seite gedruckt hat. Da Christian keine Kenntnisse im Hinblick auf die Kulturtechniken mitbrachte aus dem nicht erfolgreichen ersten Schuljahr, hatte wohl der Vater versucht, ihm die Buchstaben beizubringen. Da er sie ihm jedoch nicht nach Lauten sondern in der Benennung des Alphabetes beibrachte, erschwerte dies für Christian das Lesenlernen weit mehr als es ihm nützte. Sollte er z. B. MAMA lesen, so buchstabierte er „Em a em a“ und WURST las er „We u er es te“. Dies war allerdings auch erst möglich, als er das „Aha-Erlebnis“ hatte, Buchstaben zusammenzusetzen. Die Autorin ging analytisch nach der Ganzwortmethode vor, wobei zuerst optisch die gleichen Zeichen erkannt werden mußten, z. B. bei Otto oder bei Auto. Dabei wurde dann in die Worte „hineingehört“ und Christian begriff, daß jedes Zeichen auch einen Laut bedeutet. Die Autorin sagte ihm, daß, wie jeder Vogel sein eigenes Lied hat, auch jeder „Buchstabenvogel“ sein besonderes Lied singt. Natürlich sang und „pfiff“ Christian alle Rufe der Vögel, die er kannte und jedem Ruf wurde ein „Merksatz“ beigelegt, z. B. bei der Meise „zi zi bä“, beim Buchfink „komm Büble, Brezele gä“, bei der Goldammer „wie hab ich dich so lieb“ und natürlich „Kuckuck“ beim Kuckuck, der seinen eigenen Namen bis ins

Klassenzimmer hineinrief. Christian konnte den Vogelrufen auch andere Deutungen geben, der Zilp-zalp (Weidenlaubsänger) „sagte“ seinen Namen wie der Kuckuck oder der Pirol, den wir auch im Wald hörten. Anderen Vögeln „unterstellte“ Christian diese Rufe: „I bin so blöd, i bin so saublöd“ (Türkentaube), oder „der Video geht net, der Video geht net“, oder „okay, okay“ so begannen Amseln und er erkannte die gleichen Vögel wieder. So wurde eine ganze Stunde damit zugebracht, nur die Vogelstimmen zu hören, dann zeichnete die Autorin Vögel an die Tafel und ließ diese ihr Lied singen – zuerst die Vokale, dann später die Konsonanten, wobei natürlich die „Vögel“ nur den reinen Laut „sangen“. Dies begriff Christian leicht und er zeichnete selbst die Buchstabenvögel ins Heft. Wenn nun mehrere nacheinander „sangen“, lernte er dabei ganz zwanglos synthetisch zu lesen. Die „Buchstabenvögel“ unterschieden sich natürlich von den „echten“ in vielerlei Hinsicht, auch das wurde herausgearbeitet. Sie können nicht richtig fliegen und auch keine Nester bauen und nur einen Ton singen, keine Melodie und vor allem singen sie nie miteinander wie die Vögel im Wald, wo Christian viele Vogelstimmen hörte, sondern es singt immer nur einer – mit Ausnahmen –, und sie singen hintereinander. Bei au, eu, sch, ie, ei usw. singen zwar mehrere, aber es gibt auch nur einen Laut. Durch sorgfältige und geduldige Hinführung, war für Christian das Lesenlernen völlig problemlos, weshalb sich die Autorin besonders wunderte, daß er in seinem ersten Schuljahr im Heim gar nichts gelernt hatte, außer einigen Ganzwörtern, die er aber auch nicht sicher erkannte. Der „Oberzivi“ (er nannte so den Ehemann der Autorin) malte ihm Autos auf und schrieb die Marken darunter. Da dies in seinem Interessengebiet lag, lernte er die Automarken auch zu „lesen“, wenn sie ohne Bild gezeigt wurden. Erkannte Christian alle Namen richtig, erhielt er einen „Vollmundigen“ (Fruchtgummitier). Beim Lesen half die akustische und optische Analyse. Christian durfte Bilder aus Zeitschriften und Kalendern ausschneiden. Im Heft wurde links der jeweilige Großbuchstabe und rechts der kleine Buchstabe gemalt: B/b. Nun wurden die Wörter abgehört, bei welchem Wort singt der Buchstabenvogel vorne, wo in der Mitte, wo hinten? Das Bild mit der Biene wurde auf die linke Seite gelegt, ebenfalls „Ball“ und „Buch“. „Laub“ kam nach rechts.

Auf dem Kopf stehende Bilder konnte Christian ebenso betrachten wie er auch, als er lesen konnte, „verkehrt“ lesen konnte. Dennoch wußte er genau, wie das Buch richtig hingehört. Er sagte z. B. zum großen Plüschbären, den er neben sich

auf der Schulbank sitzen haben wollte („das ist mein bester Schulbärfreund“): „Du sollst nicht immer das Buch so falsch hindrehen, daß du richtig lesen kannst, und ich muß es umgekehrt lesen.“ Dann nahm er die Fibel und legte sie richtig vor sich hin, während er dem Bären ein paar Farbstifte zuschob und ihn aufforderte damit zu rechnen: „Du kannst solange rechnen, wenn du’s rausbringst, kriegst du ein Gummibärchen.“ Und nach kurzem Nachdenken: „Der kann das ja nicht essen, dann esse ich’s.“ Dann holte er sich ein Gummibärchen – ohne daß ihm eines zugestanden hätte. Er hat sich also einen für ihn günstigen Grund konstruiert, wobei nicht anzunehmen ist, daß er diese Wendung von Anfang an konzipierte, sie „ergab“ sich so, und er nützte sie mit „Bauernschläue“ zu seinem Vorteil.

Am 30.01.1995 findet sich im Unterrichtstagebuch der Eintrag: „Seit Christian synthetisch lesen kann, liest er die bisher flüssig („auswendig“) gelesenen Stellen nicht mehr flüssig, sondern buchstabiert die Wörter zusammen.“ Das ist erstaunlich, da andere Kinder eben durch die schon ganzheitlich bekannten Abschnitte schneller zu flüssigem Lesen kommen. Sie nutzen also den Vorteil, bekannte Textteile ganzheitlich zu übernehmen, während Christian gewissermaßen prüfen wollte, ob er die bisher auswendig erkannten Wörter auch im Lesen nach Buchstaben wiederfindet. Das bloße Erkennen genügte ihm also nicht. Da er keine bekannten Texte lesen wollte, jedoch auch solche Texte zuweilen geübt werden sollten, durfte sich Christian aus seinen Fibeln auswählen, welche Texte er lesen wollte. Er suchte sich solche, in denen nur Wörter unter den Bildern vorkommen, also keine Texte. Er weigerte sich stets, eine Seite zu lesen, die er schon früher gelesen hatte und sagte: „Da waren wir schon.“ Er wollte einerseits lesen, was er schon gut lesen konnte, andererseits immer neue Seiten, weil er schnell zum Ende des Buches kommen wollte. Diese Eigenart zwang die Autorin, immer neue pädagogische und methodische „Tricks“ einzusetzen. Eine Weile half z. B. das Anknipsen einer Taschenlampe, wobei jedes Wort, das gelesen werden sollte, angeleuchtet werden durfte. Auf diese Weise war Christian gezwungen, das erhellte Wort genauer anzusehen. Er las es dann recht zügig. Besondere Freude machte Christian, wenn er Wörter mit Gebäck (Russisches Brot) legen durfte. Er war schon deshalb sehr motiviert, da er nach jedem richtigen Wort die Kekse essen durfte. Er liebte deshalb sogar lange Wörter wie FAHRRAD oder EISENBAHN. Auch das „Wegzaubern“ von Wörtern motivierte ihn, und so lernte er spielend das Auf- und Abbauen von Buchstaben RABE-RAD, MOND-MOHR, HANS-

HAND, HASE-HOSE, LOTTE-LOTTO, MAMA-MARK usw. Obgleich Christian das Lesen schnell erlernte, gab es Tage, an denen es ihm schwerfiel.

Am 27.02.1995 steht im Tagebuch, „daß Christian etwas mühsam synthetisch liest und deshalb den Inhalt nur teilweise erfaßt. Gehörte Geschichten erzählt er jedoch richtig nach“. Das Lesen selbst war für ihn eine Anstrengung, so daß er gar nicht auf den Inhalt achten konnte. Da er jedoch die Bilder sah, konnte er sich den Inhalt auf diese Weise vergegenwärtigen. Es dauerte einige Zeit, bis er das Gelesene nicht nur als getane Arbeit ansah, sondern auch durch den Inhalt etwas erfuhr. Die „Wörtermühle“, die die Autorin an die Tafel zeichnete, gefiel Christian sehr, weshalb er die oben geschriebenen Wörter, nachdem er die Wandtafel einmal ganz umgeschwenkt hatte, unten verändert hinschreiben durfte. Aus Rose wurde Rabe, aus Hand Wand oder Hund. Wenn auch das Umdrehen der Tafel wohl das einzige bei der Übung war, das Christian wirklich interessierte, so lernte er doch dabei, seine Lesefertigkeit zu verbessern. Sehr beliebt war auch bei Christian das Lesen aus alten Fibeln oder Bilderbüchern nach eigener Wahl. Da suchte er sich zuerst immer „das Karussell aus dem Rad“ und „die Geschichte vom Riesen Raudi Rücksichtslos“. Das waren die einzigen Lesestücke, die er immer wieder lesen wollte, da sagte er nie: „Da waren wir schon.“ „Echowörter“ machten auch Spaß. Von einem an der Tafel geschriebenen Wort durfte Christian den ersten Buchstaben wegwischen: aus NADEL wird ADEL, aus STAUB wird TAUB, aus KELCH wird ELCH usw. Oft half auch der Hinweis, selbst das Bilderbuch auswählen zu dürfen, aus welchem er lesen wollte. Immer wieder – auch als Christian schon synthetisch lesen konnte –, sollte er in die Wörter „hineinhören“. wo ein a „singt“, oder ein m. Die akustische Analyse machte ihm Schwierigkeit. Manchmal spann er aus einem Wort dann seine eigene Geschichte z. B. was der Riese alles noch hätte zerstören können.

Christian wurde kaum mit einer Arbeit fertig, denn er hatte keine Zeitvorstellung, er wußte lange nicht, daß er nicht fertig wird, wenn er sich nicht regte. Die Autorin sagte ihm das Sprichwort: „sich regen bringt Segen“, was für ihn bedeutete, daß er weniger Hausaufgaben machen mußte, wenn er mit den Übungen im Unterricht vorankam. Zuweilen half es auch, wenn er noch nach der Schule „dableiben“ (nachsitzen) mußte. Die Autorin dachte oft, daß für ihn 4 Stunden Unterricht wie im Heim ein großer Streß waren. Der Lehrer sagte auch einmal, daß Christian in einer Stunde höchstens 10 Minuten aufpasse und mitmache. Gerne nahm Christi-

an jede Abwechslung an z. B. wenn der Oberzivi „Schulprüfung“ machte und eine Schachtel mit Wörtern brachte, die Christian lesen sollte. Er konnte alle lesen, was sich natürlich dann wieder in „Vollmundigen“ auszahlte, denn „der Apfel soll bei der Rute liegen“ (Luther), wobei die „Rute“ bei Christian nur in der Anstrengung bestand. Christian wußte seine Wünsche sehr deutlich auszudrücken: „Weißt, ich will jetzt lieber Fahrrad fahren, da komme ich voran“ sagte er, als die Autorin ihn darauf hinwies, daß er mit seiner Langsamkeit nicht „vorankomme.“ Obgleich er recht flüssig gegen Schuljahrsende lesen konnte, las er nie einen Text freiwillig, allenfalls die Stationen an der Bahnstrecke, als er in die Ferien fahren durfte.

Am 12.04. steht im Tagebuch: „Christian liest recht flüssig ‚freiwillige‘ Stücke und erzählt den Inhalt nach. Er ist sicher im Erkennen und Lautieren der Buchstaben. Allerdings gelingt es ihm noch nicht, einen Text in Schreibschrift zu lesen.“ Christian kommentiert das so: „Heute bin ich nicht lesefreudig.“ Da er sich für die Zeitschrift „Eltern“ interessierte, durfte er alle Überschriften darin lesen. Auch das wahllose Aufschlagen der Fibel und dann die betreffende Seite zu lesen, machte Christian Freude. Auf diese Weise las er sogar schon bekannte Texte. Druckschrift las Christian bereits im Frühjahr, aber Schreibschrift zu lesen, machte ihm im Sommer noch Mühe, wenn es auch allmählich gelang. Das mochte wohl damit zusammenhängen, daß er auch mit dem Schreibenlernen und mit dem Schreiben größere Mühe hatte als mit dem Lesen. Die Anforderungen an die Leseleistung stiegen und Christian las nun täglich eine Seite aus der Fibel oder aus der Eigenfibel und dazu einen kleinen Schreibschrifttext. Am meisten las Christian, wenn man ihm die Auswahl der Bücher und Texte überließ. Auf diese Weise war er motivierter, als wenn er einen Text vorgelegt bekam, denn es war ja seine Entscheidung, dieses Stück zu lesen.

Schreiben

Im Unterrichtstagebuch vom 26.01.1995 findet sich der Satz: „Es wird versucht, Christian mit der rechten Hand schreiben zu lassen. Er hat zwar eine Präferenz der linken Hand, ist aber ein Beidhänder mit Linksstärke. Er schreibt rechts genauso druckstark wie links. Tests der Händigkeit (Stöpsel aus der Badewanne ziehen, Papierball unvermittelt fangen) zeigen, daß er mit beiden Händen gewandt ist. Er benutzt zum Schreiben die rechte Hand ohne Widerstand und Schwierigkeit, zum

Malen an der Tafel und ins Heft nimmt er die linke, weshalb die rechte Hand die „Schreibhand“ und die linke die „Malhand“ ist.^d Am 21.01.1995 findet sich eine wichtige Bemerkung im Unterrichtstagebuch: „Christian schreibt mit der rechten Hand. Er hat zwar eine Präferenz der linken Hand, ist aber nach Prüfung ein Beidhänder. Er schreibt rechts genau so druckstark wie er links malt. Er ist mit beiden Händen gewandt und schreibt auch an der Tafel rechts ohne Aufforderung. Zum Zeichnen im Heft nimmt er die linke Hand.“

Das Schreiben in den Linien fiel Christian sehr schwer, da verlor er schnell die Geduld. Manchmal „sudelte“ er kreuz und quer über das Blatt. An der Tafel zu schreiben machte ihm dagegen Spaß, die größeren Buchstaben stellten keine so hohe Anforderung an die Motorik wie die im Heft vorgedruckten. Immer wurden die Buchstaben in großen Schwüngen in die „Luft geschrieben“. Beim Schreiben sagte Christian besonders oft: „Jetzt will ich Pause oder ich will Kekse essen.“ Oft wollte er auch auf die Toilette und alles war ihm lieber als zu schreiben.

In dem von der Sonderschule erhaltenen Heft wurde gleich mit Übungen in der lateinischen Ausgangsschrift begonnen.

In Druckschrift zu schreiben, wäre Christian leichter gefallen, denn alles was er freiwillig schrieb (z. B. eine „GEBRAUCHTANWEISUNG FÜR DIE ARMEN KINDER IN LETTLAND“: „WAGEN MIT SCHRAUPEN WENN DU ERST

1 Vom Studium der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Prof. Bräutigam) weiß die Autorin, daß von 100 6- bis 10jährigen Kindern nur 7 „echte“ Linkshänder, 85 Rechtshänder und 8 „Beidhänder“ sind. Dies wurde von der Universität Marburg ermittelt. Heute darf das Kind schreiben wie es will. Auch hier zeigt sich das „pädagogische Pendel“, das von einem Extrem ins andere schlägt und sich nicht in der Mitte einpendelt. Während man früher alle Kinder mit der rechten Hand zu schreiben zwang, was bei echten Linkshändern zu psychischen Schäden führen kann, läßt man heute jedes Kind schreiben wie es will. Die Autorin sah Klassen, in denen 8 Schüler – ohne wirklich Linkshänder zu sein – mit der linken Hand schrieben. Durch einfache Tests läßt sich feststellen, ob ein Kind ein Links- oder ein Beidhänder ist. (Wird ein unerwartet zuge-worfener Papierball mit der rechten Hand oder mit beiden Händen gefangen, handelt es sich mit großer Wahrscheinlichkeit nicht um einen Linkshänder, auch dann nicht, wenn bei mehreren Versuchen der Ball einmal rechts und dann wieder links gefangen wird. Ein einfacher Test ist auch das Herausziehen des Stöpsels aus der Badewanne, oder das Aufheben eines Gegenstandes vom Boden) Beidhänder sollten an das Schreiben mit der rechten Hand gewöhnt werden, denn das Schreiben mit der linken Hand erfordert eine höhere Muskelleistung, da die Hand steil gehalten werden muß, damit sie von der Unterlage entfernt ist, weil sonst das Geschriebene verwischt wird. Linksschreiber sind verkrampft, da ihre Hand nicht entspannt auf der Unterlage aufliegt und weitergleitet wie die des Rechtshänders. Für „echte“ Linkshänder ist das Schreiben mit der linken Hand auch nur ein „fauler Kompromiß“, denn ihre eigentliche Schreibbewegung geht vom Körper aus nach außen und zwar nach links, wie die des Rechtshänders nach rechts führt. Der Linkshänder müßte also in der Spiegelschrift schreiben dürfen, denn nur dies wäre ihm wirklich gemäß. Linkshänder haben – wie bekannt – Nachteile, wenn sie auf „rechts“ gewöhnt, besser gezwungen werden. Beidhänder hingegen haben einen Gewinn, wenn sie rechts schreiben lernen, da die rechte Hand auch sonst oft gefordert wird, sie können die fähige, aber eventuell vernachlässigte Hand trainieren und sind dann mit beiden Händen sehr gewandt.

REIN DRESCH (drehst) MIT SCHRAUPEN-SCHLÜSSEL“) schrieb er in Druckbuchstaben, meistens mit großen. Mit 9 Jahren schrieb er große und kleine Druckbuchstaben in seinen Texten, z. B. auf der Einladung zu seinem Geburtstag. Offiziell hatte er nie gelernt, in Druckschrift zu schreiben, aber er fand sie geeignet für seine ungeschickte Hand, so daß er erst im 2. Schuljahr begann, in der Schreibschrift zu schreiben, wenn er etwas notierte oder einen Brief schrieb. Sonst schrieb er nur die in der Schule verlangten Übungen und dies widerwillig. Schreiben war ihm das schwerste Fach im Unterricht, weshalb ihn die Autorin viel an der Wandtafel schreiben ließ, was ihm gefiel, besonders weil er später das Geschriebene wieder auswischen durfte. Manchmal legte Christian den Kopf auf das Heft und sagte: „Ich will nichts lernen.“ Er ließ sich aber bald wieder motivieren. Vor jeder Schreibübung durfte Christian die Arme in großen Kreisen schwingen, dann in immer kleiner werdenden, zuletzt ergriff er dann „im Fluge“ den Bleistift und schrieb mit diesem auch zuerst in der Luft, dann erst ins Heft. Es gelang ihm selten, die Linien einzuhalten, obgleich sie im Erstkläßlerheft einen weiten Abstand haben. Aus angeschriebenen Hauptwörtern fand Christian Sätze, zuerst mündlich, dann schrieb er nur einzelne Wörter in die Luft und zuletzt wurden die Wörter ins Heft geschrieben. Die Wörter wurden dann im Satz verwendet, und so erfuhr Christian, daß aus der sinnvollen Aneinanderreihung von Wörtern Sätze und sogar ganze Geschichten werden können, was dann bereits die Vorstufe für einen Aufsatz ist: Garten, Teich, Fisch, Ball, Hans – was kann man daraus für eine Geschichte machen? Solche Übungen fördern nicht nur die Sprachfähigkeit, sondern auch die Phantasie.

Motorisch war Christian sehr ungeschickt, was sich allerdings nur aufs Schreiben beschränkte, denn beim Basteln erwies er sich als recht geschickt, konnte Buntstifte rechts und links halten und auch mit der Schere umgehen. Autistische Kinder zeigen auffallend seltener eine Rechtsdominanz in der Händigkeit (Colby und Parkinson 1977, Tsai 1985). Christian war Beidhänder, so daß er mühelos rechts schreiben lernte, dagegen links malte (Schreibhand, Malhand).

Schwierigkeiten machten auch die Verbindungen der Buchstaben, weshalb die Autorin ihn nicht dazu drängte, oft sagte er nach einer Zeile „das mach ich morgen“. Christian weigerte sich mit dem Bleistift zu schreiben, weshalb er ausnahmsweise mit dem Kugelschreiber schreiben durfte. Der Kugelschreiber war gewissermaßen ein Statussymbol. Damit zu schreiben war allerdings nur manch-

mal als „Belohnung“ erlaubt, denn Kugelschreiber erfordern eine steile Handhaltung. Da Christian aber ohnedies wenig schrieb, ermüdete seine Hand nicht. „Schreiben ist Schrott“ war seine feste Überzeugung. Durch Einladungen und Briefchen ließ ihn die Autorin erfahren, daß es von Nutzen ist, wenn man schreiben kann. Manchmal schrieb er eine Einladung oder eine „Gewaltanweisung“ (Gebrauchsanweisung). Wenn er ein Spielzeug verschenken wollte, schrieb er stets in Druckschrift mit Großbuchstaben. Waren dies auch nur unbeholfene und fehlerhafte Versuche, so zeigen sie doch die Einsicht Christians, daß Schreibenkönnen ein Vorteil ist, entgegen seiner sonstigen negativen Bewertung des Schreibens. Die Autorin trug der manuellen Ungeschicklichkeit Rechnung, indem sie ihn nicht zwang, die Linien einzuhalten, ihn also zunächst nur auf großem Packpapierbogen mit Kreide schreiben ließ und erst dann in ein unliniertes Heft. Mit den Buchstaben der Kinderpost arbeitete Christian nicht gerne, da er zwar die Wörter drucken, nicht aber die kleinen Buchstaben zusammensetzen wollte. Dennoch schien es der Autorin wichtig, ihm mit unterschiedlichen Materialien das Schreiben nahezubringen. Am liebsten legte er die Anfangsbuchstaben eines Wortes mit Gummibärchen. Dabei mußte er hören, welcher „Buchstabenvogel“ zuerst „singt“, was leicht war bei „Oma“ aber schwer bei „Haus“ oder „Auto“. Er mußte sich sehr konzentrieren, da es außerdem vieler Einzelteile bedurfte, einen Buchstaben zu legen. Weil Christian aber nachher den „Buchstaben verspeisen“ durfte, strengte er sich besonders an und war hochmotiviert. Gerne schrieb er auch großflächig seinen Namen auf beschlagene Fenster- oder vereiste Autoscheiben oder mit einem Stecken in den Sand. So machte Christian oft freiwillig Schreibversuche. Es hat ihm Spaß gemacht, die geschriebenen Buchstaben an der Tafel mit Farbkreide nachzufahren und im Heft mit Filzstift. Auf diese Weise übte er die erforderlichen Schreibschwünge mehrmals. Mit dicken Kreiden bemalte er den Gehweg und schrieb zuweilen ohne Aufforderung ein Wort dazu z. B. „Opa“ oder „Ronja“ (Hund) – alles stets in Druckbuchstaben. Beliebt war bei Christian auch das „Rätselschreiben“. Die Autorin schrieb ein Wort mit dem Finger auf Christians Hand oder Arm, und wenn er es „gelesen“ hatte, durfte er der Autorin ein „Rätselwort“ auf die Hand schreiben. Das motivierte Christian sehr zu schreiben und zu lesen. „Wasserschreiben“ erfand Christian selbst, indem er mit dem Kinderrad durch Pfützen fuhr und große Kreise mit dem Rad „malte“. Dies gelang nur bei wenigen Buchstaben (a, o, e, oder z). Dagegen ließen sich alle Wörter gut

mit einem Stock in den Schnee schreiben. Während nach der Praxiserfahrung der Autorin die meisten Kinder weniger Schwierigkeiten beim Schreiben- als beim Lesenlernen haben und sogar das Lesen leichter über das Schreiben erlernen, war es bei Christian umgekehrt. Er konnte längst flüssig lesen, als er sich noch sehr mit Schreiben mühte. Das Schreibziel, eine lesbare Handschrift zu erwerben, wurde nur unbefriedigend und mühsam bis zum Schuljahrsende erreicht.

Außer dem Pelikanheft (Buchstaben und Zeichen werden eingeklebt) schrieb Christian in ein unliniertes Heft, da es sich als günstig erwies, ihn die Formen und Buchstaben so groß machen zu lassen wie er wollte. Im Pelikanheft ließ ihn die Autorin nur jede zweite Linie beschreiben, da selbst dies noch für Christian schwierig war. Er hatte große Mühe, die Proportionen der Buchstaben zu erfassen und sie dann auch noch ordentlich aufs Papier zu bringen. Am Schuljahrsende konnte er weit besser lesen als schreiben. Da Christian keine Zeile einhalten konnte und auch größer schrieb als die Vorlagen, schrieb er auch mengenmäßig weniger als eigentlich vorgesehen. Durch das Versenden von Grußpostkarten erfuhr Christian, daß er eigene Gedanken nicht nur verbal, sondern auch schriftlich mitteilen konnte, auch wenn diese Mitteilungen meist nur aus einem Satz „KOMM BALD MIT AUTO“ und seinem Namen bestanden.

Beim Zuordnen von Wörtern zu Oberbegriffen hatte Christian kaum Schwierigkeiten, weshalb er es gerne machte. Auch aus einzelnen Silben (Ma) wurden Wörter erraten, und dabei machte Christian die interessante Entdeckung, daß nicht nur Mama so beginnt, sondern noch manch anderes Wort. Mit Teig durfte Christian seinen Namen formen und backen oder mit „Russischem Brot“ legen, und sich nachher alles einverleiben. Wie den meisten Kindern fiel Christian die optische Analyse leichter als die akustische, da er aber wußte, wie jeder Buchstabenvogel „singt“, gelang auch dies recht schnell, d. h., er konnte dem Buchstaben (sichtbar) den Laut (hörbar) zuordnen. Auch Hinweisschilder zu malen freute Christian, z. B. hängte er eines an die Treppe: „FORSICHT GLADEIS“, und Einkaufslisten schrieb er zwar fehlerhaft mit Großbuchstaben aber freiwillig. Da das Schreiben in großen Schwüngen besser gelang als im Heft hätte dies darauf hindeuten können, daß Christian eher ein Asperger- als ein Kanner-Kind wäre, denn gerade die Asperger-Kinder sind motorisch äußerst ungeschickt, ihre Bewegungen sind disharmonisch, eckig und abrupt. Da jedoch bei anderen manuellen Tätigkeiten Christian sich nicht ungeschickt erwies, entsprach er wieder nicht den Asperger-

Kindern. Christian durfte manchmal auch mit bunter Straßenkreide in großen Formen auf den Terrassenboden schreiben, was immer wesentlich besser gelang als im Heft. Die Schwierigkeit war während des ganzen Schuljahres, diese Formen nun ins Heft zu übertragen, zunächst ins Malheft ohne Linien, dann in das Pelikanheft. Schon einfache Linien erschwerten den Schreibvorgang, da dieser dadurch doppelte Konzentration erforderte, nämlich auf die Schrift und auf die Linien zu achten. Diese Koordination gelang wochenlang nicht. Am besten haben sich Zeichenblöcke erwiesen, wo dann ein Blatt oft mit nur 3 oder 4 Buchstaben gefüllt war. Auch die gummierten Vorlagen des Pelikanheftes nicht in die vorgesehenen Linien sondern auf ein Zeichenblatt zu kleben, erwies sich als hilfreich. Da Christian in anderen Bereichen motorisch nicht ungeschickt war, hätte dieses Phänomen wieder eher auf einen frühkindlichen Autismus hindeuten können, da die Kanner-Kinder motorisch geschickt sind, Bleistift und Schere zu halten ist keine Schwierigkeit, auch Balancieren, Hüpfen und Tänzeln gelingt gut. Christian konnte Bleistift und Schere regelrecht halten (nicht in der Faust, wie das noch manche Erstkläßler tun) und auch Bilder ausschneiden und war im Basteln nicht ungeschickt. Man konnte ihn also nicht – wie bei den Asperger-Kindern üblich – als einen Dyspraktiker bezeichnen. Das Schreibenlernen fiel aus seiner sonstigen manuellen Geschicklichkeit ganz auffallend negativ heraus. Aber selbst hier wurde am Schuljahrsende das Ziel erreicht. Es bedurfte allerdings vieler pädagogischer „Umwege“, um einen Fortschritt zu sehen. Oft war es ein „Placeboeffekt“, wenn Christian meinte, er könne z. B. einen Buchstaben gut genug schreiben, obwohl nur ein Aufstrich davon richtig war. Nun galt es, diesen richtigen Schwung zu „kultivieren“ mit Lob, aber auch mit List: „Wenn jetzt ein Zwerg da hinaufgeht, und es hört oben auf, dann fällt er herunter, wie könntest du denn einen Abstieg bauen?“ Christian konnte dann z. B. sagen: „Das braucht er nicht, er rutscht wieder herunter.“ – „Aber wenn er nun doch lieber auf der anderen Seite heruntergeht?“ Christian fand einige Möglichkeiten z. B. Treppen oder eine Leiter an den Aufstrich an der Tafel zu machen und übte dabei unbewußt immer den Aufschwung. „Wenn der Zwerg aber ganz schnell herunter will, was könnte er dann machen?“ – „Er rutscht an einem Stab wie die Feuerwehrleute, wenn sie schnell zur Brandstelle müssen.“ So übte Christian das große A, und das „Schweinschwänzchen“ machte dann keine besondere Schwierigkeit mehr. Was Kehler bei der Therapie des autistischen Kindes empfiehlt, nämlich „den ganzen Menschen,

das autistische Kind, mit den Mitteln, die über die Psyche wirken und eventuell mit solchen, die den Körper beeinflussen, zu behandeln“¹, gilt in hohem Maße auch für die in der Pädagogik. Was an der Tafel gelang, gelang im Heft noch lange nicht, aber es war immerhin schon die Form geübt. Oft fand Christian „Gründe“, warum man z. B. „A“ nicht ins Heft schreiben könne: „So kleine Zwerge gibt es nicht.“ – „Vielleicht will ein Marienkäfer hinauf.“ – „Der fliegt oben weg.“ – „Aber wenn eine Ameise hinaufgeht.“ – „Die geht da nicht rauf.“ – „Also, dann machst du eben so lange bloß Aufstriche, bis du den ganzen Buchstaben schreiben magst.“ Christian war noch im magischen Weltbild, und deshalb ließ er sich gerne auf Gedankenspiele ein. Es konnte auch vorkommen, daß er die ganze Seite mit „Sauschwänzchen“ füllte, aber irgendwann wurde dann alles doch tatsächlich einmal ein „A“. Im Unterrichtstagebuch wird vermerkt: „Christian schreibt kleine Sätze mit Hilfe. Er schneidet Substantive aus der Zeitung aus und findet dazu einen Satz, z. B. Auto (das Auto fährt schnell), Haus (ein Haus wird gebaut). Christian klebt die ausgeschnittenen Wörter ins Heft, und die Lehrerin schreibt den von Christian genannten Satz an die Tafel. Danach schreibt ihn Christian ins Heft ab. Da ihm Schreiben ohnehin schwerfällt, ist er auf diese Weise mehr motiviert, es zu tun, weil er seinen Satz schreiben darf. Selbständig kann Christian den von ihm genannten Satz noch nicht schreiben.“

In einer anderen Stunde durfte er Bilder aus einem Spielzeugkatalog ausschneiden und dazu eine Geschichte „erzählen“, die dann allerdings nur verkürzt in zwei oder drei Sätzen geschrieben werden konnte. Diese Möglichkeit wandte die Autorin auch in der Sachkunde an, so daß auch hier Lesen und Schreiben geübt wurde, denn Christian hatte zwar keine Schwierigkeiten beim Lesen der Druckschrift wohl aber beim Lesen der Schreibschrift. Da schien eine psychische Blockade vorzuliegen. Wörter und kleine Texte, die er freiwillig schrieb (z. B. eine Einladung) schrieb er auch dann noch immer in Druckschrift, als er schon die Schreibschrift einigermaßen beherrschte. Diese Beobachtung machte die Autorin auch bei anderen autistischen Kindern, die sogar über die ganze Schulzeit nicht anders schrieben (s. hierzu ein Beispiel im Anhang). Der Autorin kam die Erfahrung zustatten, die sie im Unterricht mit normalen Kindern gemacht hatte, nämlich, daß Lesen und Schreiben themenbereichsübergreifend gelernt wird also nicht nur in

¹ Kehrer, Autismus, S. 121.

den dafür vorgesehenen Deutschstunden. Eine besondere Belohnung für Christian war, die „Buchstaben“ mit der Taschenlampe im abgedunkelten Raum zu „schreiben“. Diese „Hieroglyphen“ waren zwar nicht lesbar, aber die Schreibschwünge der Hand wurden dabei ausgeführt. Zum Lesen durften dann allerdings an der Tafel angeschriebene Wörter angeleuchtet werden. Das „Abschreiben“ der „Luftschrift“ geschah derart, daß die Autorin die Buchstaben vormachte (wobei sie diese allerdings in Spiegelschrift darstellte oder mit dem Rücken zum Schüler stehend mit über dem Kopf gehaltener Hand in richtiger Schreibrichtung), und Christian sie „nachschrrieb“. Ungenauigkeiten konnten dabei nicht überprüft werden, aber es ging ja in erster Linie darum, den Schreibschwung der Hand einzuüben. Warum die Mechanisierung des Schreibens Christian so große Schwierigkeiten bereitete, während er sonst keine generelle motorische Ungeschicklichkeit zeigte, denn er konnte ganz subtile Gebilde basteln (siehe Bildanhang), könnte auf eine minimale cerebrale Dysfunktion hindeuten. Eine solche wurde allerdings bei Christian nie diagnostiziert. Zur Einstellungsschwierigkeit kam noch die nur fürs Schreiben spezifische motorische Ungeschicklichkeit, und diese doppelte Anforderung meisterte Christian kaum. Dennoch gelang ihm – allerdings erst im nächsten Schuljahr – ganz manierlich in der Schreibschrift zu schreiben (siehe Anhang).

Rechnen

Das Rechnen machte Christian fast so große Probleme wie das Schreiben. Er konnte die Zahlenreihe mechanisch aufsagen mit Verwechslungen bis 20. Sicher war der Zahlbegriff nur bis 5. „Die differenzierte Gestaltung von Lernprozessen und Lernergebnissen ist notwendig, um den einzelnen Schüler angemessen zu fördern. ... Im Unterricht erhält der Schüler Gelegenheit, ein differenziertes und realistisches Selbstkonzept seiner mathematischen Fähigkeiten aufzubauen.“^d Das heißt in jedem Fall – aber bei Christian besonders – von der Anschauung auszugehen. Am liebsten rechnete Christian mit Gummibärchen, die allerdings meist schon verschwanden, ehe eine Lösung der Rechenaufgabe gefunden war. Die Eins-zu-eins-Zuordnung gelang Christian zunächst nicht. Wenn man 10 Bärchen weit auseinanderlegte und 10 eng zusammen, so sah er stets in der weiten Reihe

¹ Bildungsplan, Band 2, S. 471.

die größere Anzahl. Legte man nun weniger Bärchen weit auseinander, so sah er dennoch hier die größere Menge. Ungeordnete Mengen in Reihen ordnen fiel Christian leicht, aber schwer war für ihn zu erkennen, daß zwei kurze so viele Elemente enthielten wie eine lange. Erst durch wiederholtes „Experimentieren“ begriff er dies und sogar – was noch gar nicht verlangt war – daß man auch 4 noch kürzere Reihen machen kann und daß die Reihen „immer mehr werden, wenn weniger drin ist“. Er glich darin den Kleinkindern, die eine Flüssigkeitsmenge in einem schmalen hohen Gefäß stets als größer einschätzen als die gleiche Menge in einem weiten, flachen (nach Piaget 1975).

Man kann auch daran sehen, daß Christian noch im Schulalter partiell kleinkindhaft reagierte. Der Rechenunterricht erstreckte sich über den Schulunterricht hinaus. Bei jedem Spaziergang bot sich dazu Gelegenheit. Mengen wurden erfaßt – Ziegel wurden abgeladen – zuerst sind viele auf dem Lastwagen, dann werden es immer weniger und dafür auf dem Boden mehr – zuletzt ist es umgekehrt – keine Ziegel auf dem Wagen und alle auf dem Boden. Dasselbe ließ sich beim Kaufmann beobachten, wenn Getränkekisten ausgeladen wurden. Dadurch konnte Christian seinen Zahlbegriff erweitern und festigen. Er lernte spielend, daß 8 mehr ist als 5 und auch wie viel es mehr ist wurde ihm klar. Zuweilen durfte er Salatköpfe ins Regal legen, dabei zählte er sie soweit er zählen konnte, dann sagte er nur noch „viele“, aber bis 20 schaffte er es. Gerade durch Handeln (der Begriff „Verstand“ hängt mit „Hand“ zusammen, vgl. auch greifen und begreifen) erfaßte er die Mengen und bildete den Zahlbegriff. „Im Mathematikunterricht sollen das Rechnen mit natürlichen Zahlen und die Elemente der Geometrie zunächst spielerisch unter Berücksichtigung des kindlichen Erfahrungsbereichs und der individuellen Lernvoraussetzungen erarbeitet werden. Durch den Erwerb mathematischer Grunderfahrungen sollen erste Gesetzmäßigkeiten einsichtig gemacht werden. Die Notwendigkeit mathematischen Handelns wird in praktischen Situationen erlebt ... Der Schüler soll angeregt werden, Fragen zu stellen und selbständig Antworten zu finden. Dies weckt zugleich die Freude am eigenen Tun.“¹ Fragen stellte Christian immer, und aus dem Erfahrungsbereich konnten viele Übungen abgeleitet werden, z. B. als Christian seinen „Fahrradladen“ hatte, zählte er die Räder, dann die Reifen und rechnete selbständig aus, wie viele Schläuche man für die Räder braucht,

¹ Bildungsplan, Band 2, S. 470 f.

er tat das ohne Aufforderung und gerade die nicht initiierten Rechenoperationen sind besonders wichtig, weil sie aus intrinsischer Motivation entstehen und deshalb „echte“ Problemlösungen sind und nicht nur Konstrukte. Bei den Rechenübungen im Heft, die in dem vorgeschriebenen Buch standen, ermüdete Christian schnell. Einmal sagte er: „Wenn i so viel rechnen muß, geht mein ganzes Gedenk aus.“ Da Christian die Zahlen nur als Reihe sagen konnte, ohne daß sich in seiner Vorstellung dahinter Mengen dargestellt hätten, war die Erarbeitung des Mengenbegriffs vorrangig. Danach erfolgte die Zuordnung der Ziffern zu den Mengen. Als Rechenmaterial bot sich alles an: Eicheln aus dem Wald, Kastanien, Buntstifte, Perlen und Gummitiere. Was für das Lesenlernen beschrieben wurde, daß Christian immer neue Texte wollte, galt im Rechnen für die Arbeitsmittel. Die gleiche Übung $5 + 2$ war eben wieder eine andere wenn sie mit anderen Rechenmitteln durchgeführt wurde. Immer wurde auch im Unterricht eine fächerübergreifende Einheit hergestellt, soweit sich dies anbot. Im Herbst wurden Kastanien gesammelt und im Heimat- und Sachkundeunterricht (HUS) Kastanientiere gefertigt. Gleichzeitig mußte berechnet werden, wie viele Holzstäbchen für die Beine benötigt werden – für ein Hündchen 4, wie viele für 3, für 5? Christian lernte dadurch ganz nebenbei schon die Vorstufe der Multiplikation und er fand selbst heraus, „für 2 Hunde brauche ich doppelt so viel Hölzchen wie für einen, für 5 brauche ich $5 \times$ soviel.“ Dann legte er die Stäbchen nebeneinander und zählte sie ab, er legte sie in Vierergruppen und hatte dadurch anschaulich gemacht – ohne es zu wissen – daß das Multiplizieren ein verkürztes Addieren ist. Wenn es im Übungsheft heißt: Male die großen Perlen blau und die kleinen rot, dann machte er es stets anders. „Mir gefällt es so besser.“ Solche kleinen Freiheiten brauchte Christian, er hatte dadurch das Gefühl, selbst bestimmen zu können was er machte.

Eine wichtige Aufgabe war auch Mengen zu gliedern, auch das wurde in der Realität vorweggenommen. Äpfel wurden aus einem Korb auf Teller verteilt oder Weihnachtsplätzchen, Gummibärchen an Christians Puppen und Stofftiere usw. Die Autorin legte viel Wert auf Übungen. „Üben ist ein wesentliches Element des Lernens. ... Dabei geht es nicht nur um ein Einprägen, Behalten und Erinnern der jeweiligen Lerninhalte, sondern auch um den Erwerb von Denk- und Lernstrategien.“¹ Wenn Christian in der Schule gut arbeitete, hatte er weniger Hausaufgaben,

¹ Bildungsplan, Band 1, S. 16.

denn er mußte den Zusammenhang von Fleiß und Belohnung gewissermaßen am eigenen Leibe erfahren, andernfalls wäre es für ihn keine Notwendigkeit gewesen, in der Schule sich zu regen. Natürlich hatte er dennoch ein langsames Arbeitstempo, und „das Ziel der Stunde“ wurde nicht immer erreicht. Zum Schuljahrsende beherrschte Christian den Zahlenraum bis 20 mit Zehnerübergang, bedurfte aber dennoch weiterhin der Anschauung. Da er besonders gern (und gut) mit Gummibärchen rechnete, hatte diese Schule in ihrem nicht vorhandenen Etat einen großen Posten für „Lernmittel“ auszugeben. Leider kam es jedoch nicht selten vor, daß sich diese Rechenmaterialien schneller verminderten als die Lösung der Aufgabe gefunden war. Deshalb wurden auch Farbstifte anstelle der Bärchen gesetzt, und erst die letzte Aufgabe eines „Rechenblocks“ (im Buch vorgegeben) durfte mit Bärchen gerechnet werden, die natürlich dann gegessen wurden. Das erhöhte mit Sicherheit Christians Aufmerksamkeit und auch die Ausdauer. Auch in diesem Punkt unterschied er sich durchaus von Autisten, die kein Gefühl für Leistung, Lob und Anerkennung haben. Christian war stolz, wenn er fertig war mit einer Aufgabe und gelobt wurde, auch schon die Aussicht auf eine Belohnung ließ ihn „bei der Stange bleiben“. Gerne sammelte Christian auch aus den Kinderseiten der Zeitschriften sog. Labyrinthbilder, bei denen bei richtiger Verbindung der Zahlenfolge ein Tier- oder Blumenbild entsteht. Hierbei verband sich Neugier mit der Kenntnis der Zahlen, so daß er so motiviert war, sogar selbst Bilder zu zeichnen, sie mit Zahlen zu versehen und dann die Verbindungslinien auszuradieren. Dazu bemerkte er „das mach ich morgen, dann weiß ich nicht mehr, was rauskommt“.

Sehr beliebt bei Christian war auch eine „Versteck-Kiste“, in der verschiedene Gegenstände ohne Hinzuschauen ertastet und dabei gezählt wurden. Auf diese Weise wurde der Tastsinn (taktil-haptischer Bereich) und die Mengenvorstellung geschult (wie viele Dinge waren es insgesamt – wie viele gleiche?) Natürlich fand sich dann immer auch eine eßbare Belohnung dabei.

Auch wenn er nicht aus intrinsischer Motivation arbeitete, tat er es aus extrinsischer, aber er tat es.¹ Besonders wichtig war, Christians Interesse zu erhalten.

¹ Andere Schüler arbeiten oft auch nicht aus Interesse am Stoff „non scholae sed vitae discimus“ trifft vielleicht auf jene Schüler zu, die diesen Satz „nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir“ übersetzen können, aber der normale Schüler lernt auf die nächste Klassenarbeit – im günstigen Fall – und je weiter es nach oben geht, desto mehr wird die Schule zur „Maloche“ wie ein Gymnasiast der Autorin versicherte. Es geht nur noch um halbe Punkte, und Abiturienten berichteten der Autorin, daß man, wenn man in einem Fach eine ordentliche Note hätte, keinesfalls die nächste Klassenar-

Wenn es ihn nicht interessierte, wie viele Äpfel auf jeden Teller kommen, dann ließen einfach die Außerirdischen einen Sack „Weltraumnüsse“ herunterfallen, die dann Christian sehr gerne verteilte. Da er noch im magischen Weltbild war, gehörte auch das in seine Vorstellungswelt. Beim Ordnen der Plättchen (die Autorin hatte noch solche aus der Zeit, als Mengenlehre unterrichtet wurde), lernte Christian auch die Präpositionen: wo befinden sich die Dinge – oben – unten – rechts – links. Drei Plättchen kommen zum linken Igel, zwei zum rechten Hasen usw. Auch dieses Beispiel zeigt, daß im Unterricht mit Christian kein Fach streng vom anderen getrennt wurde, sondern jedes in dieses hineinwirkte. Drei Stunden Unterricht erforderten große Flexibilität, denn Christian ermüdete rasch, wenn er sagte: „Das mache ich morgen“, war ein Wechsel erforderlich, sowohl in den Arbeitsmitteln aber oft auch im Unterrichtsstoff. Christian verteilte ihm angenehme Dinge lieber als unbeliebte z. B. Würste. „Ich will aber keine drei Würste auf die Teller verteilen.“ Er durfte aus den Würsten Bonbons malen und er konnte sie problemlos verteilen. Ein lernbehindertes Kind muß mehr Gehör des Lehrers finden im Bezug auf seine Eigenheiten als ein anderes Kind. Da die Autorin bereits Praxiserfahrung aus der Sonderschule hatte, konnte sie Christians Sonderwünsche und Ansprüche erfüllen. Ohne sensitives Eingehen der Lehrkraft oder in einem normalen Klassenverband hätte Christian nicht die Fortschritte machen können, die er bis Schuljahrsende gemacht hatte.

Gerne spielte Christian Osterhase und legte Eier in Nester, es freute ihn, diese bunt zu zeichnen, auch Reifen an Autos zeichnete er mit Vorliebe. Bälle durfte er an die Tafel zeichnen, dann wurden erst einzelne weggestrichen, dann ausgewischt, so wurde viermal eine Tätigkeit mit der Hand durchgeführt, was die Mengenvorstellung erleichterte – Anzeichnen zeigt, es werden mehr, Durchstreichen zeigt, es werden weniger – Wegwischen zeigt das Verschwinden der Menge und in der Tätigkeit bleibt auch die Freude erhalten, denn Christian ließ die weggestrichenen Bälle vom Hund zerbissen sein und die ausgewischten ließ er in den Müll-eimer wandern (eigene Erfahrung!).

beit mitschreiben dürfe, wenn man Bedenken habe oder befürchten müsse, daß diese schlechter ausfalle als die erste. Man müsse sich dann selbst eine Entschuldigung schreiben (das geht ja heute) und dann könne man damit rechnen, daß man nur noch mündlich drankomme und da werde meist nur der Stoff der letzten Stunde abgefragt. Auch Studenten lernen nicht immer aus intrinsischer Motivation, sie müssen viele Scheine haben, um zur Prüfung zugelassen zu werden.

Einfache Additionen gelangen Christian im Kopf, während er noch lange Schwierigkeiten hatte beim Ergänzen $6 + ? = 8$. Das mußte immer gegenständlich dargestellt werden, aber gegen Schuljahrsende waren die Zahlbegriffe völlig sicher und deshalb gelang auch die Vorstellung der fehlenden Mengen. Eine Hilfe war auch für Christian, wenn er selbst Rechnungen „erfinden“ durfte. Er zeichnete Gegenstände – Hunde – Männchen – Bälle u. a. ins Heft oder malte solche an die Tafel und schrieb dann die Ziffern darunter, indem er die Gegenstände benannte. 2 Bälle und (plus) 3 Bälle sind 5 Bälle. Erst nachdem Christian den Sinn der Operationen erfaßt hatte, wurden die geforderten Bezeichnungen „plus, minus und gleich“ eingeführt. Selbst bei den anschaulichen Zeichnungen im Übungsheft hatte Christian zunächst Schwierigkeiten, die Zeichnungen in Rechnungen umzusetzen. Er bedurfte lange der handelnden Anschauung, d. h. er mußte mit den Dingen umgehen, um sie zu „erfassen“ im wahrsten Sinne des Wortes. Da ein altes Rechenbuch (Welt der Zahl) Christian wegen der vielen Bilder mehr Freude machte, wurde auch dieses im Unterricht eingesetzt. Ein so „nachgebender“ Unterricht, wie ihn die Autorin bei Christian durchführte, ist nur in einer Ein-Kind-Schule möglich, wo eben nur dieses Kind Anforderungen an die Lehrkraft stellt, und wo nur dieses eine Kind im Mittelpunkt des Lehrerinteresses steht. Bildergeschichten gaben auch Rechenstoff und Christian erfand selber Plus-Aufgaben. Bei jeder Gelegenheit gab es Rechenmöglichkeiten. Zwei Hunde auf der Straße, Ronja kommt dazu – wie viele sind es – zwei gehen wieder weg usf. Nur durch Handeln konnte das schwierige Fach Rechnen Christian nahegebracht werden, erst in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, ergaben sich Möglichkeiten zum Erschließen und Verstehen derselben und nicht nur auf rechnerischem Gebiet. Eine besondere Attraktion war für Christian, die Ergebnisse mit dem Taschenrechner zu kontrollieren. Natürlich wollte er nur mit dem Taschenrechner rechnen, aber er durfte ihn nur manchmal und nur als „Belohnung“ verwenden, wenn er selbst alle Lösungen gefunden hatte. Nach einem halben Jahr rechnete Christian sicher im Zahlenraum bis 10 und lernte leicht rückwärts zu zählen, wenn er „Count-down“ spielte und bei Null die „Rakete“ (Kreide) abschießen durfte. Auch bis 20 lernte er die Zahlenreihe, auch das Rückwärtszählen gelang mit „Count-down“, allerdings war die Zahlenvorstellung im Zahlenraum bis 20 lange ungefestigt. Er übertrug seine Erfahrungen vom ersten Zehner auf den Zahlenraum bis 20. „Wenn ich $15 + 2$ rechne, ist das wie $5 + 2$ bloß mehr, wie auf dem Klavier wo

auch das gleiche immer mehr wird.“ (Er meinte bei jeder Oktave kommt der gleiche Ton wieder, bloß höher, so sei es im Rechnen auch.) Daß es sich in einem Fall um Zehnerschritte und im anderen um Oktaven handelte, störte Christian nicht.

Christian durfte beim Rückwärtszählen bei Null in eine Papierschlange blasen, die dann pfeift und sich aufrollt. Das machte ihm großen Spaß, die „Rakete zu zünden“ und er konzentrierte sich, daß er keine Zahl ausließ, da es sonst einen „Fehlstart“ gegeben hätte. Da Christian noch lange jedem Impuls nachgeben mußte, wirkte sich gerade im Rechnen die mangelnde Konzentration besonders nachteilig aus. Wenn ihm z. B. einfiel: „Ich hab einen Wurm mit Herzinfarkt gesehen“, dann mußte er diesem Gedanken lange nachhängen, bis er sich wieder seiner Arbeit zuwenden konnte. Oft stellte er auch Dinge in Frage, die andere Kinder ohne weiteres als Gegebenheit hinnehmen. Er wollte die Zahl 10 nicht anerkennen, „denn das ist ja eine Eins und eine Null, also ist 10 auch eins, weil eins und null eins ist.“ Solche Überlegungen zeigen, daß Christian über vieles nachdachte und nicht alles ungeprüft übernahm. An 10 Gummibärchen sah er dann ein, daß 10 eben nicht 1 ist, was ihm besonders angenehm war, da er alle aufessen durfte.

Das Rechnen mit Münzen gefiel Christian, er pauste viele in sein Heft durch. Im Zahlenraum bis 20 hatte Christian ebenso Schwierigkeiten beim Ergänzen wie im ersten Zehner. Die Addition $10 + 5$ gelang ihm leicht, schwer dagegen war $10 + ? = 15$. Mit viel Anschauung (und Gummibärchen) wurde auch dieser Schritt gemeistert. Im April heißt es im Unterrichtstagebuch: „Mengen zeichnerisch und rechnerisch darzustellen macht Christian keine Schwierigkeiten, er hat große Sicherheit im Zahlenraum bis 10 gewonnen und rechnet nun im Zahlenraum bis 20. Rechenschritte über den Zehner bedürfen großer Geduld und ständiger handelnder Anschauung.“ An manchen Tagen wollte Christian überhaupt nicht rechnen: „Das mach ich morgen“ sagte er, oder „jetzt will ich mal Pause“ wenn er gerade drei Rechnungen gelöst hatte. Oft war bei ihm die geringe Konzentrationsfähigkeit ein größeres Problem als die Lernbehinderung, wiewohl das eine mit dem anderen zusammenhängt. Da Christian allmählich im Zahlenraum bis 20 sicher wurde, gelang ihm auch das Verteilen von Mengen. $5 = 3 + 2$ usf. Durch die immer beibehaltene Anschauung begriff Christian, daß das Gleichzeichen tatsächlich bedeutet, daß auf jeder Seite die gleiche Menge liegt, unabhängig davon wie sie sich zusammensetzt. Im Zahlenraum bis 20 löste Christian alle geforderten Aufgaben und konnte in Zehnerschritten bis 100 zählen, in Einerschritten nur sicher bis 40.

Allmählich gewann Christian sogar dem ungeliebten Rechnen einige erfreuliche Seiten ab. Gerne rechnete er: „6 kann sein $6 +$ gar nichts, 6 kann sein $4 + 2$, 6 kann sein $3 + 3$, 6 kann sein $8 - 2$ usw.“ – „Der Stoff des vorgeschriebenen Rechenbuches ist am Schuljahrsende behandelt und wird von Christian beherrscht, auch das Zählen in Zweierschritten gelingt“ steht im Unterrichtstagebuch. Alle Rechenschritte bis 20 waren sicher und zählen konnte Christian gut bis 40, manchmal auch fehlerlos weiter. In Zehnerschritten konnte er bis 100 rechnen auf und abwärts. Als im Juli eine Schulprüfung durch den Schulrat stattfand, genügten Christians Rechenkenntnisse, wie auch die in den anderen Fächern zur Versetzung ins 2. Schuljahr.

Zusammenfassung: Christian konnte sich zu Schuljahrsbeginn Reihen von Zahlen merken, ohne einen Begriff der Mengen zu haben. Sicher war er zunächst nur im Zahlenraum bis 5. Mit 7 Jahren konnte er bis 20 zählen, ohne aber den entsprechenden Mengenbegriff zu haben. Er wußte z. B. nicht, daß 15 mehr ist als 13. Im ersten Schuljahr im Heim war seine Zahlvorstellung bis 5 unsicher und bis 10 nicht vorhanden. Auch in der Wiederholung des Schuljahres bei der Autorin war das Rechnen mühsamer als das Lesenlernen. Erst am Ende des Wiederholungsjahres konnte er sich im Zahlenraum bis 20 bewegen, d. h., er konnte Aufgaben mit plus und minus bis 20 lösen. Immer mußten aber die Operationen anschaulich mit Bärchen, Perlen oder Farbstiften gelegt werden. Christian lernte die Aufgaben mechanisch zu lösen ohne nachzudenken, weshalb er immer der handelnden Anschauung bedurfte. Sehr gut konnte er mit einer Perlenschnur rechnen. Als er begriffen hatte, wie man „rationell“ rechnen konnte, dachte er nicht mehr nach, er rechnete $15 + 2$ wie $5 + 2$ und setzte nur eine Eins davor, ohne sich die Addition und die Summe vorzustellen. Aus diesem Grunde konnte Christian eigentlich während des ganzen Schuljahres nicht aus der Anschauung „entlassen“ werden, auch wenn er die geforderten Aufgaben scheinbar problemlos rechnen konnte. „Neben unmittelbar einsichtigem und operativem Üben in Anwendungszusammenhängen sind auch Formen des automatisierenden Übens notwendig. Bei solchen Formen muß den Schülern jedoch immer wieder auch der Sinnzusammenhang der Übung und der operative Charakter der Aufgaben, die geübt werden sollen, deutlich werden.“^d Erst durch geduldige Anschauung und Übung gewann

¹ Bildungsplan, Band 1, S. 16.

er allmählich die Zahlvorstellung. Wichtig war ihm immer die Belohnung, denn seine Motivation war nicht, wissen zu wollen, was z. B. $5 + 4$ ist, sondern das Lob nach erfolgreicher Lösung und sogar ein Gummibärchen zu erhalten. Der „Schulbärfreund“, der neben ihm auf der Bank saß, „verwahrte“ die Bärchen und er wurde von Christian stets aufgefordert: „Rück mal ein Bärchen raus.“

Die letzte Rechnung eines Rechenblocks durfte dann ganz mit Gummibärchen gelegt werden. Diese Regelung beschleunigte das ansonsten langsame Rechnen ein wenig. (Zuerst rechnete die Autorin mit Christian nur mit Gummibärchen, aber es zeigte sich, daß ihre Zahl schon bei den ersten Rechnungen so stark abnahm, daß sie bald durch Knetkugeln, Farbstifte, bunte Plättchen oder Perlen ersetzt werden mußten). Beim Handeln konnte er die geforderten Rechenoperationen bewältigen. Zwetschgenschweinchen mit Streichhölzchen als Beine machten Christian klar, wie viele Hölzchen er zu 3 oder zu 5 Schweinchen brauchte. Es war wie bei Skinners „black box“, wobei ein Tier auf die richtige Taste drücken mußte, um eine Belohnung zu erhalten. Bei Christian war das Gummibärchen die „Verstärkung“, die die Auftrittswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens, also in diesem Fall des richtigen Rechnens „erhöhen“ sollte. Wichtig war, daß nicht nur in der Rechenstunde gerechnet wurde, sondern auch bei den täglichen Ausflügen, wo sich viele Gelegenheiten dazu boten. Einmal sah Christian einen Hund, der ein Bein hochgezogen hatte und nur auf drei Beinen lief. Da rechnete Christian von sich aus, wie viele Beine alle Hunde haben, die er kannte, wenn sie nur auf 3 Beinen liefen. Er zählte zusammen Anka, Pamfi, Senta, Paul, Tussi, Blacky, Pablo, Tapsi, Ronja, Pippi-Lotta und kam auf 30 Beine, während er sonst nur bis 20 rechnete. Soweit die Finger ausreichten, war das Rechnen leicht, er „lieh“ sich auch noch die Hände der Autorin aus, aber durch Weiterzählen kam er von 20 bis 30 und merkte sich jeweils die dritte Zahl, die er laut betonte 24 – 27 – 30. Dasselbe wurde an Autorädern berechnet, die ohnehin einen besonderen Platz in Christians Interessenhierarchie einnahmen. An parkenden Autos zählte Christian die Räder, auch an Lastern mit Anhängern und an solchen mit 6 Rädern, also mit doppelten Hinterrädern, die besondere Aufmerksamkeit genossen. „Besonderen Förderbedürfnissen der Schüler und damit verbundenen pädagogischen Zielen und Grundsätzen wird nicht nur durch geeignete Lerninhalte, sondern auch durch

eine anregende Lernumgebung entsprechen.¹ Im Laden zählte Christian die abgepackten Äpfel oder Zitronen, zu Hause die Kartoffeln, die Knödel, die Flaschen, die Joghurtbecher, die Teller in der Spülmaschine, die Löffel u. a. m. Die „Rechenstunde“ dehnte sich weit über die Unterrichtsstunde aus, und gerade das „unabsichtliche“ Rechnen empfand Christian gar nicht als solches und deshalb zeigte er anhaltendes Interesse. Das bloße Nachsprechen von Zahlen, was in Tests nach Binet erst bei 10jährigen verlangt ist, machte Christian keine Schwierigkeit. Als er mit 12 Jahren beim Bau eines Raddampfers 15 halbieren sollte und der „Oberzivi“ meinte, das könne er nicht, sagte er spontan: „Das ist $7 \frac{1}{2}$.“ Durch die gründliche und langsame Vorgehensweise mit ständiger Anschauung im Einzelunterricht wurde ein Fundament gelegt, von dem aus Christian nachher in der Förderschule aufbauen konnte, so daß er dann gute Noten auch im Rechnen bekam (Lesen konnte er ohnedies dort als einziger. Es ist in der Förderschule erst am Ende des 3. Schuljahres gefordert und Christian lernte es schon im ersten.) Im Heim allerdings versagte er, so daß er das Schuljahr wiederholen mußte (d. h. „freiwillig“, da ja vom 1. zum 2. Schuljahr eine Rückversetzung nicht mehr möglich ist.).²

Heimat- und Sachunterricht

„Der Heimat- und Sachunterricht hat in der Unterstufe eine besondere, zentrale Stellung: Er trägt die ganzheitliche pädagogische Förderung. ... Die Lebenswirklichkeit der Schüler und ihre Erfahrungen stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.“³

Die Schwerpunkte wurden erarbeitet: „Wer bin ich – Menschen leben zusammen – Umwelt und Technik – Menschen, Pflanzen, Tiere – Schule und Heimat.“

In Sachkunde arbeitete Christian mit großem Interesse mit und hatte schon durch die täglichen „Lerngänge“ gute Kenntnisse von Tier- und Pflanzenarten. Auch einen Bauernhof besuchte er mit der Autorin sowie die örtliche Metzgerei, wo er die Wurstküche betrachtete. Er fragte von sich aus den Metzgermeister, ob er einmal seine Maschinen sehen dürfe. Da Christian alles genau wissen wollte,

¹ Bildungsplan, Band 1, S. 17.

² Welche nachteilige Folgen diese Regelung für die betreffenden Kinder hat, die das Klassenziel nicht erreichen, aber dennoch versetzt werden, führte die Autorin eingehend in ihrer Magisterarbeit aus.

³ Bildungsplan, Band 2, S. 440.

durfte er an einem Tag kommen, an dem nicht geschlachtet wurde. Mit dem gleichen Interesse besuchte er die Backstube in der Bäckerei, durfte die Rührmaschine anschalten und sah, wie Brezeln und Brötchen geformt wurden mit der Maschine, auch der große Backofen gefiel ihm sehr. So lernte Christian vielerlei, was nicht im Lehrplan steht, aber für ihn von Bedeutung war. Rechnen und Schreiben hätte von ihm aus in der Schule nicht vorkommen sollen, wohl aber Sachkunde. Naturkundliche Themen und physikalische Gesetzmäßigkeiten interessierten ihn, und er behielt den Stoff, ohne ihn eigentlich lernen zu müssen. Man rannte damit gewissermaßen offene Türen ein. Gerne klebte er auch die entsprechenden Kärtchen auf die Seiten des Sachkundeheftes, das er von der Förderschule hatte. Dieses zeigte er den Leuten, die seine Schularbeiten sehen wollten; nie zeigte er jedoch sein Schreib- oder Rechenheft. Er konnte also gut unterscheiden, in welchem Fach er gut war und in welchem nicht. Nur das Sachkunde- und Religionsheft und den Malblock zeigte er und war dankbar für ein Lob. Dieses Verhalten weist ihn nicht als Kernautisten aus, da Kernautisten kein Bedürfnis nach Lob und Anerkennung zeigen. Wie an anderer Stelle ausgeführt, zeigte Christian auch Ehrgeiz und Streben. Für Christian war auch interessant, wie die Haustiere richtig versorgt werden, und er besuchte einen Freund, der Meerschweinchen und Kaninchen hat. Die Ronja (Hund) durfte er selber füttern und immer auf frisches Wasser dabei achten. Sehr wichtig war die Verkehrserziehung, denn gerade die Themen, die den Kindern auch im täglichen Leben von Nutzen sind, sollen im Unterricht vorrangig beachtet werden. Christian lernte bei der Autorin schon in der Vorschulzeit die Verkehrszeichen und das Überqueren der Straße mit und ohne Ampel. Durch ein Bilderbuch, in dem ein Hund alles falsch machte mit dem Fahrrad, sagte Christian: „Ich bin doch nicht blöd, ich bin doch nicht Bonzo Schmidtchen.“ Er machte sogar Verkehrsteilnehmer, die sich falsch verhielten, z. B. Fußgänger die bei Rot über die Straße gingen, auf ihr falsches Verhalten aufmerksam: „Jetzt ist Rot, jetzt dürft ihr aber nicht gehen, sonst machen es die Kinder nach.“

Ein breites Feld im Unterricht war auch das Herstellen von Spielsachen (Puppenstube, Schrank) und Papierarbeiten (siehe Bildanhang). Da Christian gerne bastelte, wurde viel mehr gebastelt und gemalt als im Lehrplan vorgeschrieben ist. Wichtig war auch das Erleben einer Handlungskette. Aus diesem Grunde ging die Autorin mit Christian zum Ährenlesen. Dabei erfuhr er in der großen Hitze die Mühsal des Erntens. Zehn Kilo Ähren wurden gesammelt und bei einem Bauern

gedroschen. Die Spelzen mußten jeweils aus der Menge ausgelesen werden, die zum Backen gebraucht wurde. Aus diesem Vorrat durfte Christian mit der Getreidemühle die jeweils zum Brotbacken erforderliche Menge mahlen, was ihm großen Spaß machte. Aus diesem Vollkornmehl wurde dann echtes „Bauernbrot“ gebacken. So erlebte Christian sinnfällig den Weg vom Korn zum Brot. Auf die gleiche Weise verfolgte er das Säen von Blumensamen, das Keimen und schließlich das Blühen der Pflanzen, aber auch die Verluste durch Schneckenfraß oder Hagel. Auf der Obstwiese sah er die Knospen an den Bäumen, dann die Blüten mit den Bienen, später die kleinen grünen Früchte und zuletzt die reifen Äpfel, die dann aufgelesen und in der Sammelstelle auf ein Fließband geschüttet wurden. Christian machte es besonderen Spaß, sie in den Anhänger hinauf wandern zu sehen. Zuletzt durfte er sich im Lager die gewünschten Flaschen aussuchen. Auflesen und Abliefern des Obstes war Voraussetzung für den Erwerb des Getränkes. So erlebte er sinnhaftig, daß Arbeit sich lohnt.

Im Unterrichtstagebuch vom 08.02.1995 findet sich folgende Anmerkung: „Christian drängt in letzter Zeit vermehrt zu anderen Kindern hin, spielt aber vorzugsweise mit seinen Fahrzeugen (Dreirad, Roller, Fahrräder, Traktor, Bollerwagen, Kinderwagen, Wiege mit Rädern). Er legt Wert darauf, daß er Zuschauer hat: „Schau, ich fahr mit Plattfuß“ oder „seh, ich kurve um die Ecke“ oder „ich schanze über die Treppe.“ Von seiner Motivation ausgehend wird zum Thema: „Wir spielen“ hingeleitet. Welche Spiele haben wir im Winter gespielt – Schneeballschlacht, Schlittenbahn anlegen, Rodeln, allein und mit anderen einen Schneemann bauen. Wir spielen im Frühling andere Spiele – Rollschuhlaufen, Versteckspielen, Fangen, komm mit - lauf weg. Dazu Ausschneiden der Papierfiguren (spielende Kinder) und Aufkleben der Figuren zum Kreis (Übungsheft).

Das Thema: „Es wird Frühling“ bot viel Anregung – Lerngang - Schneeglöckchen sehen und daheim aus Papier falten, welche Veränderungen in der Natur kann man sehen? Das Thema „Vögel in unserem Garten“ war für Christian doppelt interessant, da es ein Amselnest in der Hecke und eine Meisenbrut im Kasten gab. Zum Muttertag malte er einen schönen Blumenkranz für die Mutti. In Sachkunde gab es keine Schwierigkeiten. Gerne arbeitete Christian in dem Übungsheft, schnitt die entsprechenden Bilder aus, malte sie an und klebte sie ein und freute sich an seinem dicker werdenden Heft. Leider liegen keine Hefte mehr vor, da sie die Autorin dem Kind in die neue Pflegefamilie mitgegeben hat, und diese dann

beim Umzug in ein Einfamilienhaus – da als nicht mehr wichtig angesehen – weggetan wurden. So sei an dieser Stelle auf die Schulprüfung verwiesen, bei der sie der Prüfer (Schulrat) gesehen und als ordentlich bewertet hat.

DAS KLASSENZIMMER

Mit Freude half Christian das Klassenzimmer herzurichten. An die Tür kam ein Täfelchen mit der Aufschrift Klasse 1. Die Autorin stellte eine Erstklässler-Schulbank auf, schaffte eine Tafel und Kreide an und damit war auch schon die räumliche Ausstattung der Schule komplett.

Lehrmittel erhielt die Autorin von einem benachbarten Sonderschullehrer, Lesebuch und Rechenbuch sowie ein zugehöriges Begleitbuch.

Lernmittel waren ein Rechenübungsheft und ein Sachkundeheft, in das Bilder zu den jeweiligen Themen angemalt und ausgeschnitten und ins Heft geklebt werden mußten. Den Lehrplan kaufte die Autorin selbst.

BILDUNGSPLAN

Die Verfassung von BW enthält in den Artikeln 12 bis 21 grundlegende Bestimmungen für das Schulwesen.

Das Schulgesetz für BW bestimmt in § 1 den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule:

1. Es wird unter Berufung auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und auf die Verfassung des Landes BW festgestellt, daß „jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechenden Erziehung und Ausbildung hat ...
2. Die Schule ist gehalten ... über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ... die Schüler ... zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu Achtung der Würde ..., sowie zu sozialer

Bewährung und der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern ..., auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten.

3. Bei der Erfüllung ihres Auftrages hat die Schule das verfassungsmäßige Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihres Kindes mitzubestimmen, zu achten und die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen.^d

In Christians Fall konnte mit der Unterstützung der Mutter nicht gerechnet werden, die gesamte Verantwortung sowohl für seine Person als auch für seine Ausbildung lag bei der Autorin. Christian kam aus dem Heim, wo er das Ziel des 1. Schuljahres nicht erreicht hatte. „Das versäumte Lernen an einfachen Beispielen in der frühen Kindheit wird dann zur unüberwindlichen Lernblockade.“² Zum Glück war das bei Christian nur partiell der Fall.

Die Schüler mit Lernbehinderung bedürfen besonderer Förderung – war diese gegeben in einer Klasse mit lauter älteren Kindern (das nächstältere war 10 Jahre, zwei Kinder 12 Jahre alt)? Christian war bei seiner Einschulung noch nicht einmal 7 Jahre. Nach der Beurteilung der Autorin war er das intelligenteste Kind der Klasse und versagte dennoch. Die Eltern sollten zustimmen – da es ein Zurückversetzen durch die Schule nicht mehr gibt – daß Christian das erste Schuljahr wiederholen solle. Nach Artikel 6 GG sind „Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Die Eltern konnten bei Christian dieser Pflicht nicht nachkommen, da sie jedoch das Sorgerecht besaßen, hätten sie auch ohne bürokratische Behinderung Schule und Wohnort bestimmen können. Nun in der „Rosemarie-Schule“ – wie Christian seine Schule nannte –, war er der „Klassenbeste“ und bestimmte den Gang des Unterrichts. Der Bildungsplan ist zwar verbindlich, aber der Lehrer hat den Freiraum, der für jede pädagogische Arbeit notwendig ist. Gerade wegen des nichtbewältigten ersten Schuljahres war es erforderlich, besonders die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken, da dies im Klassenverband von zwar nur 6 Schülern wohl nicht gelang. Christian begriff möglicherweise gar nicht, was man von ihm for-

¹ Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Band 2, BW Kultus u. Unterricht, S. 237 f.

² P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 229.

derte, er ging eben in die Schule, aber das meiste ging über seinen Kopf hinweg. Es läßt sich nur mutmaßen, daß er auch bei Wiederholung des ersten Schuljahres im Heim kaum Fortschritte gemacht hätte, da dieses Kind einen eigens auf ihn zugeschnittenen Unterricht brauchte. Dies schließt die Autorin aus der Schwierigkeit, bei Christian Aufmerksamkeit zu erwecken und das Interesse auf Lerninhalte zu lenken, die nicht in der intrinsischen Motivation des Kindes liegen. Deshalb heißt es ja auch im Schulgesetz: „Der ganzheitliche auf die Persönlichkeit des Schülers ausgerichtete Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird dadurch besonders betont.“¹ Christian war wohl trotz erfolgreichem Test für die Sonderschule L noch nicht schulreif. Er bedurfte also noch speziellerer Hinwendung als ein nur lernbehindertes Kind.

Gemäß den Vorgaben des Lehrplans gestaltete die Autorin für ihren Schüler einen „Erziehungs- und Lernort“, an dem er „besondere Zuwendung, Förderung und Anerkennung erfahren“ sollte, d. h., sie richtete in einem Zimmer ein „Klassenzimmer“ ein, das zu keinem anderen Zweck genutzt wurde (siehe Bildanhang). Wie sehr Christian diesen Raum als Schule empfand, geht daraus hervor, daß er einmal zum Ehemann der Autorin, der etwas fragen wollte, sagte: „Oberzivi hebe dich hinweg, du störst den Unterricht.“ Im Lehrplan wird gefordert, „Förderung von Kreativität und Lernfreude, Erziehung zur Leistungsbereitschaft, Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit, Erziehung zur Verantwortung gegenüber der Umwelt, die Erziehung zur sozialen Partnerschaft.“²

Die Unterstufe der Förderschule umfaßt Klasse 1 bis 3. Diese Schuljahre bilden eine Einheit. „Wenn sich bei einem Schüler während der Schulzeit die Lernleistung und das Verhalten verbessern, ist es geboten, die Feststellung zur Pflicht zum Besuch der Sonderschule zu überprüfen.“³

Für Christian ist die Förderschule geeignet, da er bereits vor Einweisung in das Heim die Aufnahmeprüfung in eine solche bestand. Im Heim waren auch geistig Behinderte in der Klasse, der Altersunterschied betrug 4 bis 5 Jahre. Nach Abschluß der Förderschule besteht die Möglichkeit, einen einfachen Hauptschulabschluß zu machen. Die Vorbereitung auf die Hauptschulabschlußprüfung erfolgt

¹ Bildungsplan, Band 2, S. 238.

² Bildungsplan, Band 1, S. 10.

³ Bildungsplan, Band 1, S. 11.

in den letzten beiden Schuljahren. Wird eine Berufsausbildung abgeschlossen, entspricht auch sie dem Hauptschulabschluß. „Nach abgeschlossener Berufsausbildung wird in der Regel ein dem Hauptschulabschluß gleichwertiger Bildungsabschluß zuerkannt.“ (Verwaltungsvorschrift vom 19.10.1982, Kultus und Unterricht, S. 903)

Die Autorin gestaltete den Unterricht nach den jeweiligen Erfordernissen und Möglichkeiten gemäß den Richtlinien für die Förderung behinderter Schüler: „Entscheidungen über pädagogische Zielsetzung, Inhalte und Maßnahmen (sind) häufig erst im erzieherischen Tun möglich, d. h., daß sich erzieherisches Handeln immer wieder neu begründen und gestalten muß aus der gegenseitigen Wahrnehmung und Erfahrung von Schülern und Lehrer. ... Nur in einer Atmosphäre, die dem Schüler Sicherheit und Geborgenheit gibt und Vertrauen bewirkt, ist es möglich, daß der Lehrer die Grundlage für die Beziehung zwischen dem Schüler und sich schafft.¹

Alle Forderungen, die als Maßnahme zur Eingliederung genannt werden (Erlaß des Kultusministeriums) wurden so weit wie möglich bei der Unterrichtung Christians berücksichtigt:

- Partnerschaft mit Gruppen Nichtbehinderter (Christian besuchte das Kinderturnen, den Jugendbund und den Kinderchor).
- Gemeinsame Veranstaltungen mit anderen Schulen.
- Unterrichtsgänge und Fahrten in öffentlichen Verkehrsmitteln (Besuch einer Backstube).
- Aktionen der „offenen Schultür“.
- Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen (Kindertheater wurde mit Christian besucht: Struwelpeter und Pünktchen und Anton).

Wichtig ist die Übung bei lernschwachen Kindern, wobei die Form und der Inhalt wenig variieren dürfen. Dadurch werden Fertigkeiten entwickelt und das Wesentliche erfaßt. Allerdings mußte bei Christian bei Lesestücken oft variiert werden, wie ausgeführt wurde. Der Unterricht fand bei Christian fast gleichwertig auch in der Freizeit statt, besonders bei den täglichen Wanderungen. Die Grundlage der

¹ Sonderschule-Richtlinien für den Unterricht behinderter Schüler, S. 8, Kultmin. NRW.

Unterrichtsplanung war eigentlich die Beobachtung des Schülers und das Eingehen auf seine Interessenlage und auf seine Tagesform. Das bedeutete für die Autorin, den Unterricht dem Kind „schmackhaft“ zu machen, was durch aktives Mitmachenlassen des Kindes geschah (Arbeiten mit vielen Materialien, um Erkenntnisse zu generalisieren). 4 Perlen + 2 Perlen = 6 Perlen, und 4 Gummibärchen + 2 Bärchen = 6 Bärchen, aber in beiden Fällen sind es 6! Lernen ist Verhaltensänderung. Wenn ein Kind vorher nicht schwimmen konnte und später kann es das, ist das Verhalten geändert. Beim Schwimmen – das Christian übrigens leicht erlernte –, ist diese Verhaltensänderung am augenfälligsten, aber allen Lernerfolgen liegt das gleiche Prinzip zugrunde.

Die Ziele mußten in kleinste Schritte unterteilt werden, die übliche Planung einer Unterrichtsstunde mit „Vorbereitung, pädagogischer Begründung, stofflicher Begründung, methodischer Besinnung, psychologischen Überlegungen, Hinführung, Ziel der Stunde und vorgesehener Gang der Stunde“ mußte die Autorin im Unterricht mit Christian außer acht lassen. Oft wurde das dennoch geplante Ziel nicht erreicht, und man mußte mit der Anbahnung eines vielleicht später zu erreichenden Lernzieles zufrieden sein. Durch Wiederholung und variierende Übung wurde dann am nächsten Tag oder auch später das erwartete Ziel doch erreicht, und die entsprechenden Hilfen konnten verringert werden. Natürlich ging es nicht immer kontinuierlich vorwärts, es gab manchmal sprunghafte Fortschritte, aber ebenso auch Rückschritte, und das Kind mußte jeden Tag „da abgeholt werden, wo es steht“.

SCHULPRÜFUNG

Bei dieser Schulprüfung kam ein Fachschulrat für Sonderschulen. Christian wurde in den wichtigsten Fächern überprüft. Es genügte, daß er an der Wandtafel einigermaßen gut schreiben konnte und mit Plättchen und Münzen auch über den Zehner rechnete. In Sachkunde war er dagegen in seinen Leistungen überragend, was den Schulrat in Erstaunen versetzte, zumal er Dinge wußte, die laut Lehrplan überhaupt nicht verlangt waren und sogar solche, von denen der Schulrat – wie er sagte – noch nie etwas gehört habe. Das erklärte ihm Christian an der Modellei-

senbahn: „Wenn das Vorsignal kommt, weiß der Zugführer, daß bald ein Signal ‚Halt‘ zeigt. Beim Vorsignal darf der Zugführer noch weiterfahren, aber bis zum ‚Hauptsignal‘ muß er den Zug zum Stehen bringen.“ Er erklärte weiter, was „induktive Zugsicherung oder Zugbeeinflussung durch Selbstblocksystem“ ist, und er freute sich, daß der Schulrat sagte: „Da hast du mir etwas Interessantes beigebracht, davon hatte ich keine Ahnung.“ Am Ende des Schuljahres waren alle vorgeschriebenen Unterrichtsstoffe in den wichtigsten Fächern behandelt. Das Lehrmaterial stammte von der Uhland-Förderschule in M., wurde aber – besonders weil Christian nichts wiederholen wollte – durch Eigenfibeln der Autorin sowie durch andere Fibeln, Bilderbücher aber auch Sachbücher ergänzt. Im Lesen war er weit über der geforderten Leistung, da er fremde Texte lesen und den Inhalt wiedergeben konnte, was in der Förderschule erst am Ende des 3. Schuljahres verlangt wird. Im Rechnen hatte er ebenfalls das Ziel erreicht, war aber noch auf Anschauung angewiesen. Bei der Schulprüfung machte Christian einen günstigen Eindruck auf den Prüfer und wußte auf alle Fragen eine sinnvolle Antwort, auch die verlangten Buchstaben konnte er groß an die Tafel schreiben und löste im Rechnen die geforderten Aufgaben, so daß Herr L. sagte, er habe das Ziel der ersten Klasse erreicht und könne in das 2. Schuljahr einer Förderschule aufgenommen werden. Dies geschah dann auch im nächsten Schuljahr. Daß diese Entscheidung richtig war, hat Christian nun bereits seit 9 Jahren bewiesen (nach dem Willen des Jugendamtes und der Heimleitung wäre er nicht nur jetzt noch im Heim, sondern auch alle folgenden Schuljahre und wahrscheinlich lebenslang). Am Ende des 2. Schuljahres heißt es im Zeugnis der Förderschule: „Christian hat das 2. Schuljahr erfolgreich abgeschlossen und rückt in Klasse 3 vor.“ Er ist der einzige in der Klasse, der lesen kann, denn das konnte er ja schon in der „Rosemarie-Schule“. Er konnte alle fremden Texte synthetisch lesen und den Sinn erfassen.

UNTERRICHT, TESTS UND TAGEBUCHNOTIZEN

Singen, Religion und Bildende Kunst/Werken wurden ebenfalls in der ersten Klasse erteilt, aber nicht als gesondertes Fach gelehrt, sondern in den allgemeinen Unterricht integriert. Es ist zu berücksichtigen, daß die Stundenzahl nicht aus-

reichte, alles nach Vorschrift zu erteilen. Religion wurde schwerpunktmäßig in der ev. Kinderstunde (Jugendbund) erteilt, Sport im Kinderturnen des Turn- und Sportvereins und Musik im Kinderchor des Gesangsvereins. Christian besuchte diese Veranstaltungen gern und regelmäßig wöchentlich je zwei Stunden. Das war nicht nur deshalb erforderlich, weil er dort die im Unterricht etwas zu kurz gekommenen Fächer Religion, Musik und Sport geboten bekam, sondern hauptsächlich deshalb, weil er Umgang mit Kindern hatte, der ihm ja in seiner Ein-Kind-Schule fehlte. Christian war dort kooperativ und war bei den Kindern beliebt. Kehler empfiehlt für autistische Kinder „die beste Lösung wäre die Kombination von Einzelunterricht, Unterricht in einer Kleinstgruppe und im allgemeinen Klassenverband.“¹ Diese für Autisten aufgestellte Forderung scheint der Autorin für Christian geeignet, denn der Erfolg zeigte sich. Christian hatte Umgang mit den Nachbarskindern, die ihn besuchten und die auch er wieder besuchte. Außerdem nahm er an den bereits erwähnten für seine Altersgruppe geeigneten Einrichtungen im Ort teil. Er drängte dort hin und wollte ja keine Stunde versäumen, lieber wollte er zu spät kommen als nicht hingehen. Im Unterricht mußte wegen der Zeitknappheit bei gleichzeitiger langsamer Arbeitsweise Christians mehr Wert auf das Erlernen der Kulturtechniken gelegt werden, da das Ziel ja der Wechsel in eine öffentliche Förderschule war. Dieses Ziel wurde erreicht und durch die Schulprüfung bestätigt. Bei Kindern wie Christian ist es sicher richtig, die Ansprüche auf schulischen Erfolg nicht zu hoch anzusetzen. So hat man wenigstens die Chance, die gesteckten Ziele zu erreichen und muß nicht unerreichbaren Idealvorstellungen hinterherhasten. Man hat im Gegenteil sogar ein Erfolgserlebnis, wenn das bescheidene Nahziel erreicht ist. Danach kann man immer noch weitere Schritte wagen. Das war das Grundkonzept des pädagogischen Handelns der Autorin im Unterrichten Christians. Auf diese Weise hatten Schüler und Lehrerin bescheidene Erfolgserlebnisse.

Es ist ja für eine Lehrkraft nicht leicht, bei dem langsamen Arbeitstempo und zuweilen geringer Aufmerksamkeitsspanne des Schülers und dem zwingenden Lehrplan „im Rücken“ und der in Aussicht gestellten Schulprüfung vor sich, von all diesen Zwängen zu abstrahieren und nur das Kind und seine Möglichkeiten im Auge zu behalten. Montessori und Pestalozzi sagten: „Man muß das Kind da ab-

¹ H. Kehler: Autismus, S. 107.

holen, wo es steht.“ Darum bemühte sich die Autorin täglich – oder besser gesagt – stündlich. Das vom Heim schulenttäuschte Kind – es hatte ja das Ziel des 1. Schuljahres nicht erreicht – wieder zu einem schulfreudigen Kind zu machen, das auch Erfolgserlebnisse hatte, war nicht leicht. Dennoch wagte die Autorin schon nach einem Vierteljahr, als Christian bereits lesen konnte, die Prognose, daß er das Klassenziel erreichen werde und dann in eine Förderschule wechseln könne. In einem Schreiben der Autorin an das Oberschulamt steht: „Die Arbeit mit Christian ist nicht einfach, da er schwer zu motivieren ist und nur kurze Zeit Aufmerksamkeit aufbringt, wenn ihn etwas nicht interessiert. Dennoch waren wir nicht erfolglos. Christian kann lesen – nicht flüssig, aber er hatte das ‚Aha-Erlebnis‘ und weiß, ‚wie es geht‘. Er hat damit in drei Monaten schon ein großes Ziel erreicht, das ich eigentlich erst im Sommer zu erreichen gehofft hatte. ... Insgesamt kann ich die Prognose wagen, daß Christian das Klassenziel der Klasse 1 erreichen wird.“ Das war im März 1995. Im gleichen Schreiben schlug die Autorin auch vor, Christian in die Sebastian-Ott-Schule in S. zu geben zu der neuen Pflegefamilie. Die Autorin sprach mit dem Rektor dieser Schule und stellte Christian dort vor. Sie schrieb: „Er könnte eine Schule besuchen, die ihm aufgrund seiner Beurteilung gemäß wäre, da es sich um einen Tages-Schulplatz handelt. ... Heimplätze gibt es in der Schule auch, aber ich möchte einen solchen für Christian nicht beantragen lassen, da ich die Erfahrungen mit dem letzten Heim nicht nur positiv beurteilen kann und auch, weil es der Wille der Eltern, insbesondere der des Vaters ist, daß Christian in die Pflegefamilie kommt. ... Der Vater ist inzwischen verstorben. Ich sehe mich nun in noch größerer Verantwortung, da es tatsächlich seine letzte Handlung war, das Kind gegen starken Widerstand des Jugendamtes und der Heimleitung über Gerichtsurteil aus dem Heim zu holen. Ich nehme daher an, daß er mit dem von mir favorisierten Weg, das Kind in die ihm bereits bekannte Pflegefamilie zu geben, einverstanden gewesen wäre. Eine handschriftliche Vollmacht des Vaters liegt mir vor, alles zu unternehmen, was dem Kind zum Wohle gereicht.“

Die Fortschritte, die Christian in Wirklichkeit gemacht hatte, lassen sich erst richtig würdigen, wenn man ihnen Aussagen des Sonderpädagogischen Gutachtens vom Frühjahr 1993 gegenüberstellt. „Christian war nur mit Mühe von seinen wenig strukturierten Eigeninitiativen abzubringen und auf die Testaufgaben zu konzentrieren. Immer wieder stand er auf und wollte sich mit Spielmaterial beschäfti-

gen, ohne jedoch gezielt eine Spielhandlung zu beginnen. Selbst als der Versuchsleiter sich als Spielpartner einbrachte (Puppenstube einräumen), wick der Junge in andere Aktivitäten aus.“ Es ergab sich jedoch auch in diesem Test, daß er in „Wahrnehmung“ einen IQ von 88 und in „Denken“ sogar einen von 91 erreichte, was zur Aussage führte: „Nach diesem Ergebnis ist das Kind nicht der Gruppe der geistig behinderten Schulanfänger zuzurechnen.“ Nach einem anderen Verfahren (Raven) „ist die Versuchsperson zum Kreis der überdurchschnittlich begabten gleichaltrigen Kinder zu rechnen. Feste Regeln und Rituale helfen dem Kind seine Umwelt zu strukturieren, sein Bemühen, die dingliche Umwelt zu erfassen, zeigt sich in Wortschöpfungen z. B. Rasenschläger für Hacke, Röhrenabgrenzung für Orgel.“ Der Prüfer erkannte also völlig richtig, daß es sich bei den Wortbildungen nicht um Neologismen handelte im Sinne der Neologismen von Autisten, sondern um eine Bemühung ein noch fehlendes Wort sinngemäß – in seiner Vorstellung – einzusetzen. „Dabei ist durchaus das Bemühen des Kindes um die Auseinandersetzung mit seiner dinglichen Umwelt erkennbar, Christian will verstehen und begreifen, allein ihm fehlen (noch) die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ Auch hier zeigt sich deutlich in dem „noch“, daß Christian so eingeschätzt wird, daß er diese Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben könnte. Auch die weiteren Ausführungen entsprechen der Einschätzung der Autorin, die Christian für ein entwicklungsrückständiges Kind mit leichter autistischer Symptomatik hält. „Bei Christian handelt es sich um einen 6;5 Jahre alten Jungen, der zum Schuljahr 93/94 schulpflichtig wird, und der mit Sicherheit keine Regelschule mit Erfolg besuchen kann. Seine Entwicklung ist verzögert durch eine Reihe von ungünstigen Bedingungen, wie sie in der Dichte selten zu beobachten sind (Früh- und Mangelgeburt – Geburtskomplikationen – postnatales Atemnotsyndrom – Intubation – keine Vorsorgeuntersuchungen – kein Arztbesuch – komplizierte Fieberkrämpfe.) Mit 1;5 Jahren (März 1988) wurde das Kind zum ersten Mal stationär aufgenommen und eine intensive krankengymnastische und ergotherapeutische Behandlung begonnen, die allerdings von den Eltern nach der Entlassung nicht im Heilpädagogischen Zentrum fortgeführt wurde. ... Gemessen an den Entwicklungsbedingungen haben uns die intelligiblen Fähigkeiten des Kindes doch überrascht. Nach unseren Ergebnissen ist eine eindeutige Zuordnung zu einer bestimmten Kerngruppe (z. B. lernbehinderte Kinder) derzeit nicht möglich. ... Wir halten Christian für ein Kind mit gravierenden Entwicklungsverzögerungen,

die sich vor allem im Sozialverhalten demonstrieren. Sein Verhalten kann mit dem eines Kindes mit ‚autistischen Zügen‘ verglichen werden, wobei wir in diesem Fall annehmen, daß ein guter Teil dieser autistischen Verhaltensweisen durch die Entwicklungsbedingungen des Kindes evoziert wurden, dies wird u. a. durch die Tatsache belegt, daß das Kind während seines Aufenthaltes im Kinderzentrum und in der Pflegefamilie wesentliche Entwicklungsfortschritte zeigt.“ Nach der Einschätzung der Autorin entspricht Christian nicht dem Bild eines Kernautisten, wohl aber zeigt er autistoide Verhaltensweisen, wie sie auch bei anderen Kindern vorkommen können. Genau dies wird auch im sonderpädagogischen Gutachten festgestellt. Von seiten des Jugendamtes wurde das Kind stets als geistig behindert und autistisch sowie als erziehungsschwierig und nicht in eine Familie eingliederbar angesehen. Dies wurde auch dem Vater und der Autorin gegenüber stets betont, um deren Bemühungen, Christian wieder aus dem Heim zu holen, abzuweisen. Dagegen stellt auch das genannte Gutachten fest: „Christian erscheint derzeit förderungsbedürftig in einem stabilen sozialen Umfeld, mit festen personalen Bezügen und schulischem Angebot, das sowohl seinen Bedürfnissen nach Individualität als auch nach strukturierter Erarbeitung seiner Umwelt gerecht werden kann. ... Nach unseren Erkenntnissen ist Christian kein geistig behindertes Kind, wenn für ihn auch die Aufbereitung von Lerninhalten nach methodischen und didaktischen Kriterien der Geistig-Behindertenpädagogik erfolgen müßte. Wir würden ihn derzeit eher der Gruppe der Schüler einer Förderschule zurechnen, auch wenn er in Teilbereichen überdurchschnittliche Leistungen zeigt (z. B. Raven).“ Allerdings wird in diesem Gutachten auch die Unterbringung in einem Heim befürwortet, aber daß es sich bei Christian um ein entwicklungsrückständiges Kind handelt und nicht um ein geistig behindertes, wie von seiten des Jugendamtes dem Vater stets versichert wurde, geht auch aus der Äußerung des Prüfers der Autorin gegenüber hervor: „Ich kann das Kind nicht geistig behindert machen, wenn es das nicht ist.“ Abschließend heißt es im Gutachten: „Wir bitten das Staatliche Schulamt im Interesse des Kindes die (derzeitige) Förderbedürftigkeit im Sinne der Förderschule festzustellen.“ Auch hier deutet das scheinbar unwichtig in Klammern gesetzte Wort „derzeitige“ darauf hin, daß durchaus die Möglichkeit besteht, daß später diese Förderbedürftigkeit nicht mehr besteht, was nur bei entwicklungsrückständigen und nicht bei Kindern mit ausgeprägter autistischer Symptomatik möglich ist. Christian hatte zu keiner Zeit Probleme damit,

daß die Autorin seine Pflegemutter und seine Lehrerin in Personalunion war. Er akzeptierte diese Tatsache, ohne Schwierigkeiten zu machen.

Die Autorin vertritt ebenfalls die Meinung, die Lorna Wing äußerte, daß die autistischen Kinder „am besten in einer festgefügtten Umgebung, in der sie individuell betreut werden, vorankommen. Später können sie, im Rahmen ihrer Fortschritte, in Gruppen von 3, 4 oder mehr Kindern unterrichtet werden“¹.

Asperger (1944) empfiehlt für autistische Psychopathen im Unterricht von seiten des Lehrers wenig Emotionen, da die Kinder infolge ihrer affektiven Störung „alles Gefühlsmäßige irritierend“ finden und in paradoxer Weise mit Negativismus, mit Bosheiten oder Aggressionen reagieren. So sollten Lehrer keine Liebe, Schmeicheleien, Zorn und Ärger zeigen, aber es nütze auch wenig zu versuchen, mit dem Kind über sein Verhalten zu reden und es „zur rechten Einsicht“ bringen zu wollen. Dagegen führten Wohlwollen und wiederholte Aufforderungen zum Erfolg wie auch feste Strukturen, die „zum objektiven Gesetz“ erhoben werden. Wichtig ist dabei immer der Bezug zum Alltag, d. h., das Gelernte muß in die täglichen Anforderungen eingebracht werden können.

Kehrer (1989) schreibt, daß im Umgang mit den Kindern „ein echtes Wohlwollen“ stehen muß, will man überhaupt pädagogisch etwas erreichen, „diese Kinder haben ... ein besonders gutes Gefühl für die Persönlichkeit des Erziehers. So schwierig sie auch selbst unter den günstigsten erzieherischen Bedingungen sind, richtig leiten und auch unterrichten lassen sie sich nur von solchen Menschen, die sie nicht nur verstehen, sondern die ihnen auch wirklich gewogen sind, eine Güte und einen Humor für sie haben. Auch für sie gilt das Gesetz vom ‚Thymogenen Automatismus‘ (Homburger): Das aus dem Gemüt kommende Verhalten des Erziehers, seine gemütsmäßige Einstellung beeinflusst automatisch (daher der Ausdruck ‚Thymogener Automatismus‘) ohne Willen, ohne Bewußtsein die Stimmung und das Verhalten des Kindes. Freilich gehört zur Führung gerade solcher Kinder wesentlich auch die Erkenntnis ihrer Eigentümlichkeiten und echte pädagogische Erfahrung, das ist klar, aber auch hier genügt eben nicht die kalte Routine ... Wir haben es daher unternommen den Knaben von einer Mitarbeiterin in der Station einzeln unterrichten zu lassen (mit Bewilligung des Stadtschulrates),

¹ Lorna Wing: Das autistische Kind, S. 149.

daß auch dies nicht leicht ging, versteht sich nach dem bisher Gesagten von selbst. ... Freilich, kam man einmal auf ein Problem, das ihn interessierte ..., dann ‚schnappte er ein‘ und überraschte durch rasches und gutes Verständnis, aber das gewöhnliche Rechnen, das Mechanisierbare daran, das kostete zähe Mühe.⁴ Das richtige, d. h., das angemessene Verhalten dem Kind gegenüber, entwickelt sich aus dem ‚erzieherischen Instinkt‘. Buchempfehlungen und auch Lehrpläne nützen weniger als man erwartet, denn das Kind bestimmt das Tempo, die Richtung und die Menge des Stoffes, den es bewältigen kann. Die Autorin merkte schnell, daß sie nicht wie sonst üblich einen Stoffverteilungsplan machen und den auch einhalten konnte. Diese frustrane Bemühung mußte fallengelassen werden, und man mußte froh sein, seinen Tagesplan zu erfüllen und das Ziel einer Stunde zu erreichen. Oft blieb man auf halbem Weg, kam nicht zur vorgesehenen Rechentreppe oder zur Schnittlinie mit aufgeklebten Buchstaben oder Worten. ‚Mut zur Lücke‘ schien der einzige erfolgreiche Weg zu sein – auch Schnecken kommen voran! Die Autorin mußte trotz unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit des Kindes je nach Fach oder Tagesform alle Fächer im Auge behalten und spätestens bis Schuljahrsende in jedem mit Christian das Ziel erreichen, dabei galt ‚festina lente‘ als oberstes Gebot. Nun war Christian zwar nicht immer davon begeistert, um 9 Uhr in die Schule zu gehen, aber er akzeptierte die Gewohnheit doch und machte keine Schwierigkeiten, da ihn ja bei der Autorin als Lehrerin nichts erwartete, was er zu fürchten gehabt hätte, und weil der Unterricht sehr aufgelockert (singen, basteln, ‚sich strecken nach den Sommerferien‘) und abwechslungsreich war, konnte er 2½ bis 3 Stunden gut durchhalten. Er verteidigte sogar diesen Schulraum, indem er zum Ehemann der Autorin sagte, als dieser das Zimmer betrat: ‚Oberzivi hebe dich hinweg, du störst den Unterricht.‘ (Diesen Ausdruck ‚hebe dich hinweg‘ hatte er wohl in der Kinderkirche gehört und benutzte ihn gerne). Auch zum Hund sagte er: ‚Du kannst bleiben, wenn du nicht waust‘ (bellst). Christian nahm also die Schule ernst. Wenn er gefragt wurde, in welche Schule er gehe, sagte er: ‚In die Rosemarie-Schule.‘ Die Leute fragten dann immer noch einmal, weil sie nicht wußten, was gemeint war, und Christian wunderte sich, daß man dies nicht versteht. Für ihn war das eine Selbstverständlichkeit. Lob half und Aussicht auf Belohnung (Vollmundige, Gummibärchen), auch wenn er

¹ Kehrer: Autismus, S. 30 f.

gar so langsam war, half der Hinweis, weniger Hausaufgaben zu bekommen, wenn er in der Schule fleißig war. Christian war durchaus zu motivieren und obgleich er höchstens eine halbe Stunde für die Hausaufgaben brauchte, war es ihm doch lieber, weniger machen zu müssen. Hausaufgaben schienen der Autorin jedoch wichtig, damit Christian das Erlernte üben konnte, aber auch, um ihn an eine regelmäßige Pflicht zu gewöhnen. Im Unterricht bekam er äußerst selten einen Tobsuchtsanfall, was wohl darauf zurückzuführen war, daß die an ihn gestellten Anforderungen seiner Leistungsfähigkeit entsprachen. Lediglich beim Basteln war er zuweilen mit den Ergebnissen nicht zufrieden, wenn sie nicht seinen idealen Vorstellungen entsprachen. Dann konnte er mit Wut und Empörung reagieren und seine „Werke“ zerstören. Beim 2. Anlauf gelangen sie aber dann meist zu seiner Zufriedenheit. Da er Freude am Werken hatte, wurden viel mehr Dinge gebastelt, als der Lehrplan vorsieht, die Freizeit wurde dafür verwendet und von Christian deshalb auch nicht als „Schule“ empfunden.

Die Schulwelt war ebenfalls angenehm. Ein als Schulraum eingerichtetes Zimmer wurde zu keinem anderen Zweck als dem „Schule“ zu sein, verwendet. Da Christian ein Einzelschüler war, wollte er den großen Plüschbären als Nebensitzer. Auch ein lebloser Banknachbar wie der „Schulbärfreund“ hat für ein Kind eine wichtige Bedeutung. Indem er eben ein „Freund“ ist, ist er gar nicht leblos, sondern reagiert so, wie das Kind ihm zu reagieren und zu sein erlaubt. Wenn Christian sagte: „Du legst das Lesebuch so hin, daß für mich alles auf dem Kopf steht und für dich richtig ist – leg es anders hin, du kannst sowieso nicht lesen“, dann ist der Bär personifiziert. Er mußte jeden Tag auf der Schulbank sitzen, er gehörte genau so zum Unterricht wie Tafel und Bücher. Der Hund dagegen war nur geduldet, wenn Christian es „erlaubt“. Wenn du ruhig liegst, kannst du bleiben, dagegen wies er Störungen von außen ab. Wenn es klingelte, durfte man nur öffnen, wenn der „Oberzivi“ nicht da war, oder wenn der Postbote kam. Christian sah vom Fenster aus das Postauto, und da war die Erwartung dann sehr groß, daß vielleicht etwas für ihn in einem Päckchen sein könnte. Solche Rituale spielten sich ein und da es nicht oft vorkam, durfte Christian dann aufmachen. Das Paket durfte er allerdings erst nach der Schule öffnen, denn wichtig war, bei Christian Bedürfnisrückstellung (Triebaufschub) zu üben.

Die Autorin meinte zuerst auch, den geforderten Stoff aufteilen zu müssen (Stoffverteilungsplan), merkte aber bald, daß in diesem Fall das Kind den Unterrichts-

gang bestimmte. Was für einen Sinn hätte es ergeben, jeweils am Wochen- oder Monatsende festzustellen, daß „das Soll“ trotz redlicher Bemühungen von beiden Seiten wieder nicht erreicht wurde? Die Autorin faßte also nur noch das Schuljahrsziel ins Auge und plante nur von Tag zu Tag. Sie lebte pädagogisch gewissermaßen „von der Hand in den Mund“ und ging mit einer Art „Pioniergeist“ ans Unterrichten. Das erwies sich als richtig, denn bereits nach 3 Monaten war abzusehen, daß Christian das Kassenziel erreichen würde. Er konnte etwa ab Februar fremde Texte erlesen, also lange vor Schuljahrsende und zwei Jahre bevor Lesenlernen in der Förderschule gefordert wird (am Ende des 3. Schuljahres).

Christian war also partiell viel weiter als erforderlich, andererseits bereitete das Schreiben und das Rechnen große Schwierigkeiten, so daß dies dann in den Vordergrund der pädagogischen Bemühung gerückt wurde. Eine stundenplanmäßige Verteilung der Fächer wurde ebenso weitgehend aufgegeben wie eine Stoffverteilung. Es galt – wie bereits angeführt – das Medizinerwort: „Wer heilt, hat recht“ analog auch in diesem Unterricht. Wer das Ziel erreicht – unabhängig von Methoden und Vorschriften –, hat richtig gehandelt. Natürlich bedurfte es unorthodoxer Methoden, auch die Lern- und Lehrmittel wurden von der Autorin zum Teil selbst gestaltet (Eigenfibel) und die vorgeschriebenen, die von der Förderschule überreicht wurden, fanden Anwendung, soweit sie sich in den „autonomen“ Unterricht einbauen ließen. Da die Aufmerksamkeitsspanne bei retardierten Kindern gering ist, war ein häufiger Wechsel der Unterrichtsgegenstände und Materialien erforderlich. Singen und Geschichten hören, die dem magischen Weltbild entgegenkamen, waren wichtige Auflockerungsmomente. Märchen hörte Christian sehr gerne, zumal er mit 6 Jahren kein einziges gekannt hatte. Eine 50-Minuten-Stunde, wie sie sonst in der Schule üblich ist, hätte Christian nicht durchhalten können, so konnte z. B. in einer Stunde das Bild im Religionsheft angemalt werden und Christian hörte die dazugehörige Geschichte. Dies war bei ihm sehr beliebt, da es seinem magischen Weltbild entgegen kam. Dann wurde ein Lied gesungen und später die Rechenübung wieder aufgegriffen, so daß Christian immer beschäftigt war und keine Langeweile empfand. Dieses Vorgehen ist nur im Unterricht mit einem einzelnen Schüler möglich, niemals in einem Klassenverband. Trotz aller anfänglichen Schulschwierigkeiten merkte die Autorin sofort, daß das Kind durchaus zu fördern war, und nicht in eine Klasse mit geistig Behinderten gehörte. (Es war in einer solchen und erreichte dennoch das Klassenziel

nicht.) Christian konnte logisch denken, was die Autorin schon bei seinem ersten Aufenthalt in ihrem Hause festgestellt hatte, auch Abstraktionsfähigkeit konnte man Christian nicht absprechen. Dieses Kind, das aus der ersten Klasse das Versagenserlebnis mitbrachte, wußte genau, daß andere Kinder (nicht in seiner Klasse, da waren Zwölfjährige in Klasse 1) in der Grundschule jedes Jahr aufrücken ins nächste Schuljahr, er war nämlich nicht ohne Ehrgeiz. Wenn Christian auch die ganze Tragweite des Versagens von selbst nicht erfaßt hätte, so tat er es doch, nachdem der Vater ihm das bewußt machte und sich weigern wollte, ihn das Schuljahr wiederholen zu lassen.

Erst als die Autorin dem Vater riet, doch zuzustimmen, nachdem das Kind ja tatsächlich nichts Meßbares gelernt hatte, stimmte er einer Wiederholung zu. Der Lehrer im Heim, der persönlich engagiert war, konnte Christian in einem Jahr keine Kulturtechniken beibringen, was wohl nicht an der Schule allein, als vielmehr an der Heimsituation an sich lag. (Um 3 Stunden Unterricht zu haben in einer Klasse, die nach Einschätzung der Autorin auch noch inadäquat für ein lernbehindertes Kind war – denn so wurde das Kind von der Autorin eingeschätzt und nicht als geistig behindert, wie es das Jugendamt weitgehend tat – mußte das Kind mit 7 Jahren 20 Stunden in einer Heimsituation mit wesentlich älteren Knaben zubringen!) „Leider muß man immer wieder erleben, daß ein Kind mit normaler oder nur wenig unterdurchschnittlicher Intelligenz doch in einer Geistig-Behinderten-Schule landet, weil an dem betreffenden Ort einfach keine andere Schulmöglichkeit besteht.“¹

Selbst dies hätte bei Christian nicht zugetroffen, da die neue Pflegefamilie bereits einen Platz in einer Tagesstätte zugesprochen bekommen hatte. So hätte Christian außerhalb der Schulzeit wie jedes andere Kind seine Freizeit zu Hause verbringen können. „Wenn immer möglich (sollte) das Kind zu Hause bleiben und von dort aus eine Schule besuchen.“² Die Frage ist grundsätzlich, ob Schule so überbewertet werden darf, daß ein Kind, das außerdem noch retardiert ist, nur um in eine Schule zu gehen (die in diesem Fall wohl noch nicht einmal die richtige war) aus seiner gewohnten Umwelt herausgerissen werden darf. Schon allein durch diese Tatsache scheint der Autorin ein Schulversagen programmiert – von den übrigen physischen und psychischen Belastungen ganz zu schweigen. Diese wurden an

¹ Kehrer: Autismus, S. 108.

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 183, Ausg. 1992.

anderer Stelle aufgeführt. Wie wichtig gerade für retardierte Kinder eine Beschäftigung mit ihnen ist, die am besten in einem Einzelunterricht erfolgen kann, zeigt sich daran, daß hier die individuellen Fähigkeiten am besten erkannt und gefördert werden können, und der Schulerfolg am größten ist. Dieser für Christian glückliche Umstand ist leider nicht allgemein durchführbar, denn bei angemessener Bezahlung der Lehrkraft wäre dieser Plan wegen der Kosten zum Scheitern verurteilt. Es wird also vielen bedürftigen Kindern nicht die Grundlage gegeben, von der aus sie dann in einer Regelschule weiterkommen könnten. Asperger schreibt über einen Jungen: „Auch diese Kenntnisse, die der Knabe besaß, waren nicht beliebig durch Fragen hervorzuholen, sondern zeigten sich „zufällig“ vor allem im Verlauf des Einzelunterrichts, der von uns ... begonnen wurde.“¹

Was in diesem Fall von einem autistischen Kind berichtet wurde, trifft nach Einschätzung der Autorin auch auf ein solches mit autistoiden Zügen und Entwicklungsverlangsamung zu. Für Christian hätte eine andere Möglichkeit bestanden, wenn er zu der neuen Pflegefamilie gekommen wäre, was das Jugendamt ablehnte. Er hätte eine Sonderschule E und L (Schule für Erziehungshilfe und für Lernbehinderte) besuchen können, denn der Rektor dieser Anstalt hätte ihn aufgenommen. „Einige wenige autistische Schüler gehen zur Sonderschule für Lernbehinderte über, da hier die Klassenfrequenz immerhin zwischen 12 und 20 liegt. Für viele von ihnen ist aber unabhängig von ihrer intellektuellen Kapazität, auch diese Schülerzahl noch zu groß.“² (Anmerkung: heute ist der Klassenteiler für die Förderschule 15.) Die Autorin versuchte, Christian sehr günstige Schulbedingungen zu schaffen und konnte ihm darüber hinaus die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln. Sie ist mit Kehrer der Meinung, daß es ein Mensch im Leben leichter hat, der sich der Kulturtechniken bedienen kann. „Es scheint mir jedoch nicht so verkehrt zu sein, wenn man in unserem Kulturkreis die Auffassung vertritt, daß es gewisse Vorteile hat, an den ‚Segnungen‘ der Zivilisation und der Kultur teilzunehmen. Also werde ich alles tun, um dem autistischen Menschen zu helfen, ein nach unseren Maßstäben möglichst normales Leben zu führen.“³ Gerade auf individuelle Fähigkeiten kann im Einzelunterricht besonders Rücksicht genommen werden. So wurde immer wieder zwischen einer Übung ein von Chri-

¹ Kehrer: Autismus, S. 27.

² Kehrer: Autismus, S. 107 f.

³ Kehrer: Autismus, S. 120.

stian erfundenes Lied gesungen, das er „mein Lied“ nannte. Er konnte schon früh Melodien nachsingen, was für das frühe Schulalter nicht immer zutrifft. Auch den Takt konnte er z. B. im Heim als einziger halten, weshalb er das Tamburin schlagen durfte, wie der Musiklehrer berichtete. Das war übrigens das einzige Lob, das über Christian ausgesprochen wurde. Auch kleine Texte und „Gedichte“ erfand er, die die Autorin immer wieder in den Unterricht einfließen ließ. Oft wünschte er auch, daß die Autorin „sein Lied“ summen sollte. Daß er es von jemand anderem gesungen hörte, machte ihn ganz stolz. Es konnte aber auch vorkommen, daß er verbot, sein Lied zu singen: „Das ist mein Lied, du darfst das nicht singen.“ Bei aller Zeitknappheit im Unterricht, fand die Autorin doch noch immer Zeit, die geforderten Übungen aufzulockern, was Christian dankte, indem er nicht „abschaltete“, sondern mitarbeitete wie er es vermochte. Wie bereits aufgeführt, mußte der Stoff für Christian interessant aufbereitet werden. Beim Rückwärtszählen z. B. ließ er eine Rakete starten (Bleistift oder Kreide wurden hochgeworfen) und machte den „Count-down“. Auch konnte er sechs Zahlen behalten und nachsprechen (im Binet-Test für 12jährige gefordert). Neben dem Unterricht war eben auch „Unterricht“. Dies gelang Christian ohne Schwierigkeiten, es fehlte ihm jedoch die Ausdauer, so daß es ihm selten gelang, ein ganzes Bild aus Teilen zusammenzusetzen. Durch die Entwicklungsrückständigkeit erreichte Christian nicht die *von Bloom (1964) genannte Intelligenzhöhe, wonach ein fünfjähriges Kind 50 % der endgültigen Intelligenzhöhe und mit 8 Jahren 80 % der individuellen Intelligenz haben sollte. (Diese These ist allerdings nicht verifiziert.) Merz et al. (1964) führten bei zwei Gruppen von 6jährigen Intelligenztests durch, bei einer Gruppe nur einen, bei der anderen noch einen mit 10 Jahren. Bei gleichem Lebensalter stieg die Intelligenzleistung mit der Dauer des Schulbesuches. Ein 11jähriger, der die 6. Klasse besucht, ist durchschnittlich intelligenter als ein Gleichaltriger in der 5. Klasse.*¹ Da Christian erst mit 7 Jahren eingeschult wurde und dabei noch retardiert war, d. h. altersgemäß nicht in allen Bereichen einem 7jährigen entsprach, ist seine jetzige Leistung um so höher zu bewerten, für ihn ist ein gutes Fortkommen in der Förderschule als großer Erfolg zu verbuchen.

¹ *.* Aus einer Vorlesung (Universität Heidelberg).

RÜCKBLICK AUF DEN UNTERRICHT MIT EINEM AUTISTISCHEN KIND

Die Autorin merkte bald, daß die Rechte des Kindes – über die Forderungen des Lehrplans hinausgehend – verwirklicht werden mußten. Das bedeutete Verantwortung für die gesamte Erziehung des Schülers zu übernehmen. Sie nahm diese Aufgabe im Hinblick auf die besondere Situation eines autistischen Kindes als eine Herausforderung an und bemühte sich, an die Stelle von Ungeduld Gelassenheit und Langmut zu setzen, was nicht immer einfach war, aber ihr wohl weitgehend gelang. Das Kind in seinem Anderssein zu erfassen war insofern keine Schwierigkeit, als Christian der Autorin schon vorher bekannt war. Da sie seine Defizite wie seine Stärken kannte, konnte sie besonders die vorhandenen Stärken registrieren und diese fördern, weil Lernen immer da am erfolgreichsten ist, wo bestehende Kompetenzen angesprochen werden.

Die Autorin gestaltete den Unterricht so, daß Erfolgserlebnisse möglich und eigene Aktivität geweckt wurden. Sie war über den Entwicklungsstand von Christian informiert und konnte deshalb die einzelnen Bildungsschritte danach ausrichten und die entsprechenden Bildungsangebote auswählen. Dennoch erwartete sie zuweilen zuviel vom Kind.

Im normalen Unterricht leiten Lehr- und Stoffverteilungsplan den Lehrer, und in der Regel ist das Ziel der Stunde und am Jahresende das geforderte Pensum erreicht. Beim Unterricht mit dem autistischen Kind verlief der Lernprozeß nicht kontinuierlich und war deshalb kaum programmierbar. Dennoch fertigte die Autorin sich stets einen Tagesplan, schon um selbst einen Überblick über Unterricht und Erfolg zu haben (Unterrichtstagebuch).

Es gab gute Stunden und Tage, in denen sich Christian auf die Anforderungen einließ, was dann zur Zufriedenheit von Kind und Lehrerin führte. Es gab aber auch wieder Sequenzen, in denen sich der Schüler nur bedingt steuern ließ, was dann besonders Christian gereizt oder gar negativistisch werden ließ. Deshalb baute ihm die Autorin Brücken aus seiner Indifferenz durch Wechsel des Themas, des Materials, durch motorische Auflockerung aber auch durch Humor. Die gegebenen Handlungsmuster Christians und dessen Erfahrungen, die er mitbrachte, waren ihr dabei wichtige Anhaltspunkte. Sie kannte Christians Fähigkeiten und konnte deshalb flexibel reagieren, indem sie vermied, dem Unterricht ein starres

Konzept zu Grunde zu legen. Zuletzt erreichte Christian die Fortschritte, die sie ihm zutraute, wie es L. Sawall formuliert: „Solange Autisten als geistig behindert galten, zeigten sie entsprechendes Verhalten. Traut man ihnen mehr zu, können erstaunliche Entwicklungen angestoßen werden. Die Einstellung der jeweiligen Bezugspersonen sollte deshalb bewußt eingesetzt werden, um einen günstigen Interaktionskontext zu schaffen, die Menschen mit Autismus die Möglichkeit bietet zu zeigen, was sie können.“^d Diese Feststellung gilt genauso für den Erziehungsbereich insgesamt. Als Christian im Heim als schwererziehbar eingestuft worden war, zeigte er auch Verhaltensweisen, die diese Einstufung bestätigten, aber bei der Autorin nicht zu beobachten waren, wenigstens nicht in dieser Ausprägung. Nicht alle Kinder zeigen indes „erstaunliche Entwicklungen“, meist sind es bescheidene Erfolge, jedoch erlebte die Autorin bei Christian, daß diese Aussage zutraf.

Christian wurde als geistig behindert, erziehungsschwierig und autistisch in ein Heim eingewiesen und besuchte deshalb dort die Sonderschule G. Nach Ansicht der Autorin versagte er dort im 1. Schuljahr, weil er sowohl unter- als auch überfordert war. Überfordert war er zweifellos durch die Umstände (Trennung von der Familie der Autorin, ältere verschiedenartig behinderte Kinder in Schule und Heim). Durch den Lehrstoff dürfte er sogar unterfordert gewesen sein, aber gerade diese Konfliktsituation ließ ihn schulisch dennoch scheitern. Die erlebte (erlittene) Belastung brachte Christian mit, und die Autorin mußte ihr Rechnung tragen. Eine Schulversagenserfahrung ist für ein ohnehin wenig selbstbewußtes Kind nicht leicht zu kompensieren. Die Autorin legte deshalb besonderen Wert darauf, den Stoff zu strukturieren, mit Arbeitsphasen und Ruhepausen zu wechseln und im Laufe der Zeit die Arbeitssequenzen zu verlängern. Trotz hoher Flexibilität beim Unterrichten, die nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf, gab es bestehende feste Regeln und Strukturen. Daß die Autorin zuweilen ihren Plan nicht wie vorgesehen durchführen konnte, heißt nicht, daß sie keinen ausgearbeitet hätte. Die Autorin bereitete sich sorgfältig auf die Stunden vor und nahm in Kauf, wenn die Praxis gwm. die Theorie korrigierte. Sie lernte allerdings ziemlich schnell, was machbar war und deshalb keine zu hohen Ziele anzustreben.

¹ L. Sawall, Fachtagung 2000, Heidelberg: Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten, S. 82.

„Mut zur Lücke“, Stetigkeit, klare Absprachen und Grenzen waren fester Bestandteil jedes Unterrichtstages (gleicher Schulbeginn, nicht ungefragt vom Platz gehen, das Vesper erst in der Pause essen, nach der Pause wieder hereinkommen, vor dem Spielen zuerst die Hausaufgaben machen, Hefte und Farbstifte für den nächsten Tag richten u. a. m.).

Betrachtet man die Fortschritte, die Christian allein im Lesen gemacht hatte, so muß konstatiert werden, daß er bei Punkt Null anfang, denn er brachte keinerlei Lesefertigkeit oder auch nur Voraussetzungen für eine solche aus der Heimschule mit. Die Autorin will nicht behaupten, daß er dort nichts gemacht habe, er war aber völlig überfordert und wußte wohl gar nicht, was man von ihm eigentlich wollte. Er lernte also sicher so, wie er es konnte und nach Ansicht der Autorin ist weniger die Schule für Christians Versagen verantwortlich zu machen, als der Umstand, in der Fremde zu sein mit streßreichen Bedingungen (alle Knaben älter, Schule einige Kilometer vom Heim entfernt). In der „Schule“ der Autorin hatte er nicht nur eine vertraute Person als Lehrkraft, er hatte auch keinen Schulweg, da das Klassenzimmer sich im Haus befand. Er fand also in seiner Situation die optimalen Bedingungen für den Schulerfolg.

Schon in der Vorschulzeit fehlte ihm die altersgemäße und für seine Rückständigkeit spezielle pädagogische Förderung.

Von allen in der Therapie autistischer Kinder erfahrenen Personen wurde er als Autist diagnostiziert. Heilpädagogen, Sonderpädagogen, Logopäden, Musiktherapeuten, Sozialpädagogen, Beschäftigungstherapeuten u. a. sahen Christian nicht vor dem 6. Lebensjahr, d. h., alle möglich gewesene Therapie konnte Christian nicht zuteil werden. Die von den Krankenhausärzten angesprochene Empfehlung, Christian in einen Sonderkindergarten zu schicken, wurde von den Eltern nicht befolgt. Rechnet man diese mangelnde Versorgung in der Vorschulzeit zu der im Heim erwachsenen Streßsituation dazu, dann ist es um so erstaunlicher, daß Christian nun in einer für ihn angemessenen „Heimat“ und „Schulheimat“ seine Rückstände in relativ kurzer Zeit kompensieren konnte und am Jahresende das Klassenziel erreichte. Für Christian war die „Ein-Kind-Schule“ die angemessene Schulform. Nur hier konnte auf seine Eigenarten eingegangen und auf seine Rückständigkeit richtig eingewirkt werden. Dies allerdings hatte zur Folge, daß oft das „Ziel der Stunde“ nicht in der vorgesehenen Weise erreicht wurde, dafür aber konnte Christians Interessen nachgegangen werden, so daß er motiviert blieb

und nicht wie im Heim „von einer Stunde höchstens 10 Minuten aufpaßte.“ Christian genoß es im Mittelpunkt der Lehreraufmerksamkeit zu stehen, alles Lob bekam er, alle erwünschten Tätigkeiten wie an der Wandtafel malen und diese wieder auswischen, durfte er machen. Die Schule nahm er als eine selbstverständliche Gegebenheit hin, auch wenn ihm nicht klar war, daß er am Schuljahrsende in eine öffentliche Schule wechseln sollte. Die jetzige Situation entsprach ihm und war deshalb für ihn förderlich.

Die Autorin ging zunächst – wie wohl alle Pädagogen in ihrer Lage – mit hohen (zu hohen?) Erwartungen aber unklaren Vorstellungen an die Arbeit, denn sie hat viel Erfahrung mit Kindern, unter denen auch behinderte waren, in allen Klassenstufen der Grund- und Hauptschule sowie der Sonderschule L, aber ein autistisches Kind hatte sie vorher nie im Unterricht. Sie mußte also in höherem Maße als sie es sonst tat, „vom Kind her denken.“ Das bedeutete dem Kind Halt zu geben und ihm ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Das schien der Autorin sogar vorrangig vor der Vermittlung des Lehrstoffes zu sein. Rückblickend kann sie feststellen, daß ihr das bei dem zuvor schulenttäuschten Kind gelang. Stets fragte sie sich, welche Interessen und Bedürfnisse das Kind mitbrachte, und wie sie diese im Unterricht berücksichtigen konnte. Christian hatte besonders handwerkliche Interessen, weshalb diese durch handwerkliche Tätigkeiten im Unterricht weit mehr als im Lehrplan vorgeschrieben, berücksichtigt wurden. Kenntnisse, Fertigkeiten, z. B. gerade die vorhandene, handwerkliche Geschicklichkeit, Fähigkeiten und Musikalität, wie sie Christian besaß, wurden stets beachtet, da ihre Anerkennung bei ihm im Sinne einer Verstärkung wirkte und ihm Erfolgserlebnisse verschaffte und so in andere Bereiche hineinwirkte (beim Planen und Gestalten von Aufgaben und selbst bei den von ihm wenig geschätzten Schreibübungen). Wygotsky (1964) nennt das die „Zone der nächsten Entwicklung“. Christian sollte auch die Möglichkeit haben, eigene Lösungswege zu finden, indem er Erkenntnisse durch „trial and error“ zu neuen erweitern konnte. Im Gegensatz zu Hamblin (1971), der rät, Lernschritte so zu gestalten, daß Fehler ausgeschlossen sind, gelang es Christian doch Fehler zu korrigieren, und aus ihnen zu lernen. Er vermochte sich weitgehend mit den Unterrichtszielen zu identifizieren, d. h., er konnte seinen Anteil zum Gelingen beitragen und dadurch das erreichte Lernziel als sein Verdienst ansehen, was wiederum sein Selbstwertgefühl steigerte. Einmal sagte er: „Bevor ich in die Rosemarie-Schule ging, konnte ich nicht lesen.“ Er

konnte sich also seinen Erfolg bewußt machen. Tatsächlich hatte er keine Schwierigkeiten zu begreifen, daß Laute als schriftliche Zeichen dargestellt werden können, da er das Bild der „Buchstabenvögel“ verstand, die nacheinander singen. Alle Voraussetzungen, die das Lernen erleichterten, wurden geschaffen: über die räumliche Ausstattung bis zu den Arbeitsmitteln und der besten Lernzeit (morgens). Die Anschauung wurde durch Handeln intensiviert, z. B. im Rechnen mit echten Gegenständen. Christians bisherige Erfahrungen mit Mengen und Zahlen wurde aufgegriffen, so daß eigentlich jede Gelegenheit zum Verständnis erfaßt wurde (Flaschen zählen und im Kasten ordnen, Setzlinge nebeneinander in zwei Reihen setzen, Spülmaschine aus- und einräumen, Teller, Tassen und Besteck ordnen und zählen und vieles mehr).

Alle Unterrichtseinheiten wurden in überschaubare Schritte gegliedert. Überforderungen erkannte die Autorin meist rechtzeitig und legte dann Ruhepausen ein, danach wurde der gleiche Stoff mit neuer Kraft wieder aufgenommen oder auch das Thema gewechselt. Das Kind folgte ziemlich bereitwillig den Anweisungen, wenn diese seiner physischen Unruhe Rechnung trugen und in kleinen, strukturierten Einheiten dargeboten wurden. Komplexe Informationen hätten Christian überfordert, kleine Schritte dagegen konnte er mitgehen.

Wichtig waren Ermunterung, auch wenn die Lösung falsch war, und Belohnung, wenn die Aufforderung ausgeführt worden war, selbst wenn das Ergebnis nicht immer stimmte oder zufriedenstellend war. Dadurch wurde aber bei Christian die Motivation geweckt, andere Lösungswege – und dabei auch einen richtigen – zu finden.

Die geringe Aufmerksamkeitsspanne, die die meisten autistischen Kinder zeigen, machte auch Christian zu schaffen. Dem mußte die Autorin Rechnung tragen, damit gar nicht erst Unlustgefühle bei ihm auftraten, indem sie seine besonderen Fertigkeiten ökonomisch in die Leistungsanforderungen des Unterrichts einbaute und körperliche Entspannung anbot. Wenn Christian z. B. den Kopf auf den Tisch legte und sagte, „das mach ich morgen“, ließ sie ihn eine Weile ruhen, dann baute sie kleine motorische Streck- und Dehnübungen ein („wir strecken uns nach den Sommerferien“, „wir greifen nach den fliegenden Herbstblättern“).

Die Autorin orientierte sich hauptsächlich am Lehrplan der Sonderschule L. was den Stoff betraf, aber was die Vorgehensweise betraf auch am Lehrplan der Sonderschule G, in erster Linie jedoch an Christians eigenen Vorgaben. Zu Beginn

des Schuljahres hatte die Autorin Bedenken, mit Christian das Ziel zu erreichen, da er aus dem 1. Schuljahr der Sonderschule G, keine Voraussetzungen mitbrachte. Dennoch gab es keinen anderen als den dem Kind gemäßen Weg, und dieser mußte beschritten werden selbst auf die Gefahr hin, das Ziel nicht zu erreichen – eine Befürchtung, die sich später als unbegründet herausstellen sollte.

Da Christian im Gegensatz zu den meisten autistischen Kindern für Lob und Anerkennung empfänglich war, sparte die Autorin nicht damit sowohl verbal als auch mit Schleckereien. Sein Arbeitstempo bestimmte den Fortgang des Unterrichts weitgehend, deshalb drängte sie ihn nicht und ließ ihn die ohnehin kleinen Unterrichtsschritte auch langsam gehen. Nur selten konnte Christian sein Arbeitstempo steigern, nämlich nur dann, wenn er absichtlich bummelte. Da half dann zuweilen der Hinweis, daß z. B. weniger Rechnungen als Hausaufgabe auf sind, wenn die meisten schon in der Schule gelöst werden.

Weil Christian bei Mißerfolgen oft schnell aufgab, brauchte er Ermunterung: “Du kannst das“, „mach es so wie gestern“, „probier es einmal anders“, „wie kannst du die Rechenplättchen bei $5 + 2$ legen“. Unvorhergesehene Veränderungen wurden so weit wie möglich in den Unterricht einbezogen (z. B. die Zimmerlinde hat eine Blüte über Nacht bekommen, was hat der Nikolaus in den Stiefel getan, die ersten Schneeflocken fallen, der Kuckuck ist wieder da und andere Frühlingsboten u. a. m.).

Die Autorin war stets bemüht, das Unterrichtsangebot den emotionalen und mentalen Anlagen des Kindes so weit wie möglich anzupassen, wobei sie berücksichtigte, daß es bei einem autistischen Kind noch mehr mit Handeln verbunden sein muß als bei anderen Grundschulern. Die Autorin erkannte, daß je kleiner die Schritte waren, in denen vorgegangen wurde, um ein Unterrichtsziel zu erreichen, desto schneller Fortschritte zu verzeichnen waren. Rasche Erfolgserlebnisse erwartete die Autorin ohnehin nicht, war aber überrascht, als diese wider Erwarten relativ schnell eintraten. Bereits nach einem halben Jahr las Christian fremde Texte, was die Autorin veranlaßte, dem Schulamt gegenüber bereits die Prognose zu wagen, daß Christian zum Schuljahrsende das Klassenziel erreichen werde. Die Autorin war in der Festlegung der Ziele in der Weise offen, daß sie zwar das Jahresziel im Auge behielt, aber daß sie flexibel war im Erreichen der Teilziele. Es war für sie nicht bindend in einer bestimmten Zeitspanne dieses oder jenes Lernziel mit dem Kind erlangt zu haben. Es erschien vielmehr als Einschränkung, ein

festgelegtes Ziel erreichen zu sollen auf Kosten der Flexibilität, die ihr ja durch das Kind vorgegeben und abgefordert wurde bei gleichzeitig einzuhaltenden festen Ritualen.

Der Unterricht mit einem behinderten Kind, sei es nun autistisch oder retardiert, verlangt immer Kompromisse zwischen den Ansprüchen des Kindes und den Forderungen der Lehrkraft. Die Autorin meint feststellen zu können, daß ihre diesbezügliche Bemühungen erfolgreich waren (was ja auch durch das Urteil des Schulrats bei der Schulprüfung bestätigt wurde).

Die günstige Umwelt war ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für Christians erfolgreiches Lernen. Dennoch soll nicht verschwiegen werden, daß die Autorin besonders zu Beginn des Unterrichts Zweifel hatte, ein autistisches Kind so weit fördern zu können, daß es nicht mehr in ein Heim mit Sonderschule G würde gehen müssen sondern die Förderschule L werde besuchen können. Sie hatte zwar neben den Zweifeln auch die subjektive Einschätzung, daß dies gelingen könnte, aber sie hatte nur die Erfahrung in der Unterrichtung normaler und lernbehinderter Kinder im Klassenverband und der Unterricht mit einem als autistisch diagnostizierten Kind war für sie Neuland. Klar war jedoch immer, Lernschritte und -geschwindigkeit hauptsächlich dem Kind zu überlassen, es zu fördern ohne es zu drängen, was natürlich nicht heißt, daß auf die Unterrichtsplanung verzichtet worden wäre.

Diese Bemühungen können am Schuljahrsende als erfolgreich bewertet werden.

Das Ziel war ja, daß Christian den Anschluß an die Sonderschule L schaffte und dennoch seine Interessen genügend berücksichtigt werden sollten. Auch dieses Ziel wurde erreicht. Die Autorin plante wohl Tages- und Wochenziele, aber deren Erreichen sollte nicht zwingend sein, wohl aber wurde das Jahresziel als Perspektive angestrebt. Ihre Aufzeichnungen halfen ihr dabei, vierteljährlich zu überprüfen, was an Lerninhalten gefestigt und was noch unsicher war und schwerpunktmäßig weiterer Übung bedurfte. Diese Kontrolle schien ihr wichtig, denn am Schuljahrsende sollten ja die Forderungen des Lehrplans erfüllt sein. Das bedeutete täglich, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken und zu erhalten und sie sogar – wenn möglich – zu erweitern. Auch das kann als gelungen registriert werden. Nicht auf allen Gebieten waren die Ergebnisse gleich gut (am besten in Sach- und Heimatkunde und im Lesen, am wenigsten gut im Schreiben), aber der Schulrat war mit den Leistungen in allen von ihm geprüften Fächern zufrieden.

Selbstgesteuertes Lernen, wie das bei Grundschulkindern angestrebt wird, war bei Christian längere Zeit nicht möglich, da er sehr der außengesteuerten Impulse bedurfte. Wenn er sich jedoch auf ein Thema eingelassen hatte, konnte er auch ausdauernd arbeiten, besonders in beliebten Fächern (HUS, Heimat- und Sachkunde). Was sonst bei autistischen Kindern häufig ist, nämlich kein Bedürfnis nach Lob, Leistung und Anerkennung, konnte bei Christian nicht festgestellt werden. Leistung war ihm zwar nicht so wichtig, wohl aber Anerkennung und Lob, wodurch er Bestätigung fand und Selbstvertrauen entwickelte.¹

Sein zunächst eher negatives Selbstbild („der liebe Gott hat mich nicht gut gemacht, ich kann nicht gut rennen und nicht gut rechnen“) wich allmählich einer realistischen und damit positiven Selbsteinschätzung, da er im Unterricht erfuhr, daß er vieles konnte und mehr oder weniger schnell, aber insgesamt doch überall, Fortschritte machte. Ein weiteres Ziel der Autorin, sich selbst so weit wie möglich ins Passivum zu setzen, wie das ja auch in der Regelklasse angestrebt und verwirklicht wird, galt auch bei der Unterrichtung Christians und konnte immer öfters realisiert werden. Für ihn war die Äußerung der Autorin wichtig, daß er die Aufgabe lösen oder den Buchstaben schreiben könne. Durch die Erwartungshaltung der Autorin und ihr Zutrauen zu Christians Fähigkeiten wurden seine Kräfte geweckt und auch die geforderte Leistung erbracht. „Eine große Vielzahl vorher geplanter Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule hilft, die Interessen anzureichern, zu beleben und auszuweiten und bildet so den Hintergrund der Vorbereitung des Kindes auf die schulische Arbeit.“²

Die Autorin achtete darauf, daß nicht nur der Unterrichtsstoff wichtig war sondern auch die soziale Entwicklung des Kindes. Christian zeigte schon in der Grundschulzeit spontanes soziales Verhalten, z. B. als der Bus mit den Kindern ins Schullandheim abfuhr und eine Tasche stehengeblieben war. Die Mütter waren der Meinung, da könne man nichts mehr machen, aber Christian ergriff unaufge-

¹ Die Autorin fand auch bei manchen autistischen Kindern sowohl solche, die Lob gegenüber indifferent zu sein schienen (was nicht in jedem Fall heißen muß, daß sie es tatsächlich auch sind) und solche, die sogar übermäßig ehrgeizig waren. Ein Junge sagte z. B. zu ihr: „Ich stehe in Englisch auf einer glatten Eins, aber ich muß überall der Beste sein.“ Er befand sich dadurch in einer disponierenden Konfliktsituation, denn er hatte kein räumliches Vorstellungsvermögen, weshalb er in Geometrie schlechte Leistungen erbrachte. Dies wiederum veranlaßte ihn zu Beleidigungen der Lehrkraft gegenüber. Ein anderer 12jähriger Junge bekam eine Wut, wenn ein anderes Kind eine Lösung sagte, die er ebenfalls wußte, dann drohte er ihm, das Buch an den Kopf zu werfen, denn in seiner Vorstellung durfte nur er etwas können (dieser Junge konnte schon mit 8 Jahren Wurzeln ziehen).

² J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 185.

fordert die Tasche, rannte neben dem Bus her, und der Fahrer sah ihn und hielt noch einmal an. Als Kleinkind war Christian sehr egozentrisch und betrachtete eine Situation unter dem Aspekt der Nützlichkeit „richtig ist, was mir nützt“. Dieses Verhalten ist aber für Kleinkinder normal. Allmählich lernte er auch die Interessen der anderen zu berücksichtigen (er konnte z. B. sein Fahrrad ausleihen und die Bedürfnisse des Hundes beachten).

„Grundsätzlich ist in der kindlichen Entwicklung begründet, daß die Therapie einer höheren Funktion immer das Durchlaufen der vorhergehenden Entwicklungsstufen voraussetzt. Auch in der Sozialentwicklung muß dies berücksichtigt werden ..., d. h., es muß der gesamte Verlauf der Entwicklung einer Funktion in der Therapie rekapituliert werden. Wird das in dieser Weise durchgeführt während der sensitiven Phasen, ergeben sich Erfolge, von denen wir bisher noch kaum etwas zu hoffen wagten“.¹

Dieses Erlebnis hatte die Autorin in mancherlei Hinsicht, nicht nur auf dem Unterrichtssektor sondern auch bei der sozialen Entwicklung Christians. Im Gegensatz zu manchen autistischen Kindern, die die Autorin kennt, die keine oder wenig Rückmeldung an ihre Erziehungspersonen geben, „belohnte“ Christian die Autorin durch kleine aber auch große Fortschritte: Lesenkönnen nach wenigen Monaten (in der Sonderschule L erst am Ende des 3. Schuljahres gefordert) und spontane Hilfeleistungen.

Der Aufbau einer persönlichen Beziehung war bei Christian nicht schwierig, da er ja schon vor der Heimeinweisung als Pflegekind bei der Autorin war, und diese ihn später an allen freien Tagen und in den Ferien aus dem Heim holte. Rückblickend kann die Autorin heute feststellen, daß der Aufenthalt im Heim (ein Jahr) Christian in seiner Entwicklung weder sozial noch mental weitergebracht hat, ihm stattdessen einen hohen psychischen Streß verursachte, was ihn weit aggressiver werden ließ, als er es vorher war und ihn außerdem noch zum Schulversager machte. „Die Heimerziehung – so heißt es, sei in den letzten Jahren verbessert worden. Ich meine dennoch, daß in zu vielen Heimen zu schlechte Bedingungen für eine den Bedürfnissen der Kinder gerecht werdende Erziehung herrschen, daß überhaupt zu viele Kinder in Heimen leben.“ (H. P. Feldhusen bei der 9. Fachtagung der Heilpädagogen, 20. bis 23.11.1975, Berlin). Bedenkt man dabei, daß die

¹ Th. Hellbrügge in K. Jochheim: Wege zur Chancengleichheit Behinderter, S. 31.

Einweisung bei Christian gar nicht hätte erfolgen müssen, da ihn die Pflegefamilie, bei der er später war, und bei der er jetzt seit 8 Jahren lebt, bereits vor der Heimeinweisung hatte nehmen wollen, so muß man einfach feststellen, daß über Christian – wenn auch wohlmeinend – eine Leidenszeit verhängt worden ist (denn er litt tatsächlich in dieser Zeit, wie aus seinem Verhalten und seinen Aussprüchen zu entnehmen war), die man dem Kind hätte ersparen können.

Eine kritische Frage sei zum Schluß gestellt. Was würde die Autorin anders machen, wenn sie noch einmal ein autistisches Kind im Einzelunterricht fördern müßte? Sie würde ebenfalls zu Beginn Erwartungen haben, und auch Zweifel am Erfolg, aber im wesentlichen würde sie den Unterricht unter Berücksichtigung der jeweiligen Schwächen und Eigenarten des Kindes wie bei Christian gestalten, denn die unverzichtbaren Prämissen sind: Geduld, strukturierter Unterricht in kleinen Schritten, verbale und materielle Belohnung, Förderung des Selbstwertgefühls und des Vertrauens in die eigene Leistung beim Kind und dessen Erfolge wie Mißerfolge registrieren und korrigieren, wie auch die eigenen. Dennoch weiß die Autorin, daß bei jedem Kind ein individueller Unterricht erforderlich ist und deshalb in gewisser Weise die Förderung eines jeden Kindes Neuland für den Pädagogen ist, d. h., es gilt die Erfahrungen einzusetzen, aber es gibt kein allgemeingültiges Rezept für die Unterrichtung eines autistischen Kindes. Bei Christian würde sie wohl wieder so bei der Gestaltung des Unterrichts verfahren müssen wie sie es tat, und es zeigte sich ja, daß ihr Vorgehen in seinem Fall erfolgreich war.

Grundsätzlich würde es die Autorin begrüßen, wenn mehr Kinder in der Art Christians eine individuelle Förderung in einem Einzelunterricht erhalten könnten. Manch ein unlustiges Kind in der Regelschule würde sich besser in der Zweierbeziehung Lehrer/Schüler aufgehoben fühlen als in einer Klassengemeinschaft, der es in Wirklichkeit nicht angehört.

(Im Soziogramm gab kein Schüler der Klasse an neben dem autistischen Kind sitzen zu wollen, darin ist implizit, daß auch keiner das autistische Kind als Freund haben will.)

IN DER NEUEN SCHULE (FÖRDERSCHULE FÜR LERNBEHINDERTE)

Als Christian endlich zu der Pflegefamilie kam, die ihn schon vor Einweisung ins Heim nehmen wollte, mußte er auch in eine öffentliche Schule wechseln. Durch die Schulprüfung war festgestellt worden, daß er im neuen Schuljahr eine solche besuchen könne. In der neuen Klasse wurde Christian gefragt, ob er lieber neben ein Kind oder lieber allein sitzen wolle. Er wollte alleine sitzen (dies hat sich allerdings jetzt geändert, er hat jetzt sogar zwei Nebensitzer, da die Tische durchgehend aufgestellt wurden). Er bekam an der linken Wand ein kleines Einzeltischchen. Die Klasse besuchten zu diesem Zeitpunkt 11 Schüler, davon 40 bis 50 % Ausländer. Wie zu erwarten, war Christian kein begeisterter Schüler. Er wurde auch bald von einem Mitschüler geschlagen, aber er geht dennoch ohne Widerstand hin und meistert auch den Weg mit dem Schulbus selbständig. Die Autorin schärfte Christian ein, im Bus vorne bei den Mädchen zu sitzen, denn die Knaben, besonders die Rowdies unter ihnen, wollen weit weg vom Chauffeur sitzen. Als er einmal erlebte, wie sie einen kleinen Schüler zusammenschlugen, sah er wohl ein, daß es besser für ihn ist, vorne zu sitzen. In der Schule war er überfordert, obgleich er den Mitschülern an Kenntnissen und Fertigkeiten voraus war. An der Tafel standen Silben, die zu Wörtern zusammengesetzt werden sollten: „Wol-se“, „Su-ke“, und da kein Kind lesen konnte außer Christian, setzten sie „Wolse“ und „Suke“ als Wort zusammen. Christian meisterte das souverän, und die Autorin schätzte ihn als guten Schüler ein. Dennoch fühlte er sich allein, denn er holte sich das Wischtuch von der Tafel und bewegte einen Zipfel davon vor seiner Nase hin und her wie er es mit seinem „Schnuffeltuch“ im Bett vor dem Einschlafen machte. Die vielen Schüler – denn er war ja vorher allein in der Klasse, weshalb für ihn auch 11 Schüler schon viele waren – beunruhigten ihn. Die Lehrerin beurteilte sein Fortkommen zunächst kritisch. Es wäre eine Katastrophe für ihn gewesen, wenn er aus der Klasse gekommen wäre, da er durch diesen Wechsel möglicherweise auch aus der Pflegefamilie genommen und wieder in ein Heim eingewiesen worden wäre. Zum Glück erwies sich die Einschätzung der Autorin als richtig, daß Christian nach einem „Initialstupor“ sich gut in die Klasse einleben würde. Von der Leistung her war er ohnedies der Beste, denn er konnte als einziger lesen. Wenn er aus der ihm vertrauten Familie und Umgebung herausgerissen

worden wäre, hätte dies ohne Zweifel einen Bruch in seiner Psyche bewirkt. Bei den Hausaufgaben brauchte er nach Auskunft der Pflegemutter die meiste Zeit, um sich zu motivieren und sich hinzusetzen. Die Aufgaben selbst seien kurz und leicht und in einer Viertelstunde zu erledigen. Wenn er angefangen habe, meistere er die Aufgaben gut.

Der Schultag ist lang und auch dies überfordert ein Kind wie Christian. Der Bus fährt um 7⁴⁵ Uhr, d. h., daß er auch im Winter um 7³⁰ Uhr aus dem Haus muß. Erst nach 14 Uhr kommt er wieder heim. Da er langsam war, mußte er morgens um 6 Uhr aufstehen, und er mußte dabei stets angetrieben werden, denn er darf nicht ohne Frühstück in die Schule. Die Lehrerin sagte, er werfe sein Vesperbrot in der Pause weg. Der Autorin war klar, daß er in einer Viertelstunde nicht damit fertig wird, ein Brot zu essen. Wenn die Pause vorüber ist, hat er es immer noch zum großen Teil und wirft es dann eben weg. Die Pflegemutter gibt ihm nun nur noch ein schmales Stück mit. Man muß auch das Positive sehen. Ist es nicht viel wert, wenn so ein Kind nun selbständig seinen Weg mit dem Schulbus meistert und jeden Tag ohne Widerstand hingeht, obgleich die Schule alles andere für ihn ist, als etwas Erwünschtes? Kehrer (1989) meint, daß für manche Kinder auch Klassen mit 6 Schülern noch zu groß seien und empfiehlt Spezialklassen für autistische Kinder an anderen, am besten an Sonderschulen für Lernbehinderte einzurichten. Wichtig ist auch, daß das Kind außerhalb der Schule Anschluß an gleichaltrige und ältere Kinder hat, von denen es etwas lernen kann. Christian schloß sich eng an seinen „Bruder“ David an, der zwar jünger aber ihm geistig überlegen und auch sportlich gewandt ist, so daß Christian in vielerlei Hinsicht von ihm lernen kann.

Die Länge des Schulmorgens belastete Christian noch in der 7. Klasse und er leidet darunter. Der Unterricht – allerdings mit Weg und längerer Pause – währt von 7⁵⁰ Uhr bis 14 Uhr. Das sind fast 7 Stunden, die ein Kind außer Haus ist. Durch den Wegfall von Samstagunterricht und von Nachmittagsunterricht ohne Kürzung der Stundenzahl kommt diese „Mammutzeit“ zustande. Christian leidet sehr darunter, er ist ganz erschöpft, wenn er heimkommt und braucht eine Stunde zum Mittagessen. Rechnet man noch die Hausaufgaben dazu, dann kommt so ein Schüler fast auf die gleiche Arbeitszeit wie ein Berufstätiger. Christian wollte deshalb auch nicht mehr in die Schule, und zwar waren weder die Lehrer noch die Mitschüler der Grund für seine Ablehnung, sondern „weil man da immer hin

muß“. Die Autorin versuchte die Gründe der neuerlichen Schul-Ablehnung zu erfahren, hörte aber nur die gleiche Erklärung: „Weil man da jeden Tag hin muß.“ Diese negative Einschätzung ist für einen 13jährigen Jungen eigentlich „normal“. Christian hat viele eigene Interessen, und was ihm die Schule bietet, liegt nicht vordergründig in seinem Interessenbereich. Er sieht also – wie viele Kinder seines Alters – in der Schule die Gegenspielerin, die ihm die Zeit „stiehlt“, in der er etwas ihm Wichtiges hätte machen können, ja selbst wenn er nichts machen würde, erscheint ihm das Fernbleiben als Vorteil. Die Schule tritt in Konkurrenz mit seinen eigenen Ansprüchen. Sie nimmt ihm mehr als sie ihm gibt. (Vielleicht stellt sich die Frage generell, ob nicht 10 und bei Studium 20 und mehr Jahre „Schule“ die Jugend und damit auch den Jugendlichen zu sehr verplanen?) Christian jedenfalls spricht es drastisch aus, aber er geht dennoch hin und schwänzt nicht. Da es sich bei ihm nicht um eine Schulphobie und auch nicht um eine Schulangst handelt, ist seine Ablehnung wohl temporär begrenzt, und da er ein guter Schüler ist – der Beste in der Klasse – hat er auch Erfolgserlebnisse dort. Seneca schrieb: „Der Zögling muß zwischen Überheblichkeit und Jähzorn hindurchgeleitet werden in der Weise, daß wir bald Zügel, bald Sporen gebrauchen. Nichts Niedriges, nichts Sklavisches ertrage er, niemals sei es für ihn nötig, kniefällig zu bitten, noch nützlich, gebeten zu haben, eher soll man seine Lage, seine frühen Taten und guten Versprechungen für die Zukunft zugute halten.“¹ Obgleich Seneca die Unterweisung der Kinder schon im frühen Alter fordert, warnt er vor Überforderung. „Doch bin ich im Umgang mit der Jugend nicht so unvernünftig zu glauben, man dürfe dem zarten Alter schon hart zusetzen und schon richtige Arbeit verlangen. Denn man muß ja vor allem verhüten, daß ein Kind, das geistige Arbeit noch nicht lieben kann, sie statt dessen zu hassen lernt und die bitteren Erfahrungen der frühesten Jugend auch noch über die Kinderjahre hinaus voll Angst und Abscheu bewahrt. Ein Spiel soll das ganze sein, man muß fragen, loben, immer soll das Kind strahlen, wenn es etwas gekonnt hat. ... Auch mit Belohnungen, wie sie für dieses Alter verlockend sind, soll man es anspornen. ... Auch die geistige Entwicklung hat ihre Kinderzeit.“² Was dieser Philosoph und Erzieher schon vor 2000 Jahren formulierte, hat nichts von seiner Gültigkeit verloren. Da Christian für Lob und Anerkennung – im Gegensatz zu den Kernautisten – empfänglich ist,

¹ Rilling: Leben im Alten Rom, Piper, S. 100.

² Rilling: Leben im Alten Rom, Piper, S. 105 f.

ist für ihn die Schule auch ein Ort der Anerkennung, vielleicht ist dies der Grund, daß er selbstverständlich hingehet, auch wenn „man da jeden Tag hin muß“. Ein Test ergab, daß Christian aufgrund seiner Begabung und Leistung die Schulfremdenprüfung der Hauptschule machen könnte, er also einen einfachen Hauptschulabschluß (im Gegensatz zum qualifizierten mit einer Fremdsprache) am Ende seiner Schulpflicht haben könnte. Dies hätte auch für eine spätere Berufsausbildung (Lehre) günstige Auswirkungen. Vorerst soll er jedoch in der Förderschule für Lernbehinderte bleiben, da ein neuerlicher Schulwechsel zu viel Unruhe mit sich bringen würde und Christian Veränderungen nicht leicht verkraftet. In Rheinland-Pfalz, wo Christian jetzt mit seiner Pflegefamilie lebt, gilt ein guter Abschluß der Förderschule und Zusatzjahr ohnedies als Hauptschulabschluß. Wenn also Christian das gute Leistungsniveau, das er jetzt hat, aufrecht erhalten kann, hätte er bei Schulentlassung den unqualifizierten Hauptschulabschluß. Das allerdings ist bis jetzt nur Zukunftshoffnung, aber vielleicht auch schon Perspektive. Betrachten wir aber den Ist-Zustand, so muß man einräumen, daß Christian die Prognose der Autorin voll erfüllte. Nach Einschätzung des Jugendamtes und der Heimleitung wäre er immer im Heim geblieben, wo die Überforderung nicht geringer, sondern größer gewesen wäre durch den außerschulischen Umweltstreß. Die Autorin hat also begründete Hoffnung, daß Christian seinen Weg – den er bis jetzt gut machte nach Maßgabe seiner Fähigkeiten – auch in Zukunft meistern wird. Für Christian veränderte sich durch den Wechsel aus dem Heim in die Familie der Autorin und später nach einem Jahr in die neue Pflegefamilie nicht nur seine psychische sondern auch seine soziale Stellung. Im Heim war er mit großem Abstand der Jüngste. Bei der Einschulung war er noch nicht einmal sieben und alle Kinder waren wesentlich älter, das nächstälteste Kind war etwa 10 Jahre alt (andere waren 14 bis 17). In der Pflegefamilie wurde er nun der Älteste, der „große Bruder“, was er mit Stolz so ausdrückte: „Ich bin der Vorbild und der Verantwortung.“ Er war sich der Würde seiner Stellung wohl bewußt, und die Pflegemutter lobte ihn, daß Verlaß auf ihn sei, wenn er auf das Kleinkind aufpassen sollte. Die Erfahrung, daß er nun eine Familie hatte, bereicherte sein Leben. Die Meinung des Jugendamtes war früher, als ihn die Familie schon vor Einweisung ins Heim nehmen wollte, es sei nicht gut, wenn er der Älteste sei – eine Ansicht, die der Hausarzt als „Unsinn“ bewertete, da er meinte, „in einer richtigen Familie wäre er ja auch vielleicht der Älteste, da kann sich doch keiner die Rangfolge aus-

suchen.“ Nicht nur dieses Argument war – wie die Autorin später bei mehreren Gelegenheiten feststellen konnte – eine Zweckbehauptung.

Christian hat nun auch immer weniger nötig – wie z. B. im Heim – aggressiv gegen Sachen zu sein, da er nicht mehr depressiv ist, denn Aggression kann bei Kindern oft ein Zeichen von Depressionen sein (Homburger 1979). Auch die Bewertung „geistig behindert“ konnte Christian nicht bescheinigt werden, denn die partiellen Ausfälle konnten bei Christian in der Familie wie auch im Unterricht weitgehend kompensiert werden. „Erziehungsschwierig“ war Christian wohl zuweilen durch eigene Erkenntnis seiner Unzulänglichkeiten, weshalb er manchmal einen „Mittelschweren“ (wie er selbst sein Toben nannte) bekam, aber kann man deshalb einem Kind das Stigma „erziehungsschwierig“ aufdrücken? Durch die für ihn sehr belastenden Umstände im Heim „lieferte“ er durch seine Aktionen die Bestätigung für die „Richtigkeit“ der Einschätzung durch Erzieher und Jugendamt. Dies alles „braucht“ er nun nicht mehr, da er in der Pflegefamilie akzeptiert ist wie auch in der Schule. Er kann seine Intelligenz entfalten, denn Intelligenz beruht zwar auf hereditären Faktoren, die überhaupt die intellektuelle Entwicklung bedingen, darüber hinaus ist „Intelligenz aber ein Anpassungsverhalten“¹.

Es wäre nicht richtig, Christian als einen eifrigen Schüler zu bezeichnen, er geht widerwillig in die Schule und rechnet sich immer die Zeit bis zu den Ferien aus, aber das ist ein „normales“ Verhalten. Christian will ja nicht untätig sein, er will vielmehr mit der Zeit etwas für ihn Sinnvolles anfangen, z. B. bereits mit 13 eine Lehre beginnen. Trotz dieser Widerstände geht er ohne offene „Rebellion“ jeden Tag in die Schule und schwänzte niemals. Das zeigt, daß er ein „Anpassungsverhalten“ erworben hat, das ihn befähigt, auch ungeliebte Pflichten zu erfüllen, was ihm in Zukunft manche Schwierigkeiten mindern wird.

Als Christian in den Ferien bei der Autorin war, fragte er fast täglich, wie lange noch Ferien seien. Er entwickelte eine starke Aversion gegen die Schule, obwohl er als bester Schüler der Klasse keinen Grund dafür zu haben brauchte. Christian ist gut integriert und von Lehrern und Mitschülern akzeptiert und hat gute und sehr gute Noten. Es ist wahrscheinlich einfach die „Zeitverschwendung“, die er in der Schule empfindet, da sie ihn davon abhält, das ihm Wesentliche zu machen. Eigentlich will er jetzt schon etwas Praktisches tun. Den Elektriker fragte er:

¹ Jean Piaget: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, S. 14.

„Nehmen Sie noch einen Lehrling?“, was dieser verneinte. Christian hätte wohl auf der Stelle mit einer Elektrikerlehre beginnen wollen. Schule scheint ihm überflüssiges Zeittotschlagen. Es darf aber auch nicht verkannt werden, daß sie eine physische und psychische Überforderung für ihn darstellt. Das Zusammensein mit anderen Kindern ist für Christian auch eine Belastung. Darüber hinaus bedeutet die Länge des Unterrichts für jedes Kind Streß und für Christian sicher noch in höherem Maße auch dann, wenn zwischendurch Auflockerungen geboten werden. Da es keinen Nachmittagsunterricht mehr gibt, und auch der Samstag schulfrei ist, müssen die Kinder den Preis mit höherer Überforderung bezahlen. Es ist für ein Kind weniger belastend, am Samstag in die Schule zu gehen und an einem Nachmittag 2 Stunden Unterricht (Musik und Sport z. B.) zu haben, als dieselbe Stundenzahl (und dieselbe Stoffmenge) in fünf Vormittage gedrängt zu bekommen. Christian jedenfalls ist dadurch deutlich überfordert und die Autorin sieht auch darin eine Ursache für seine Schulverweigerung, da sie ja an den Leistungen nicht liegen kann und auch die Lehrerin und der Nebensitzer nett seien. Wahrscheinlich legt sich diese Aversion wieder, wenn er nicht nur wegen der „Macht der Gewohnheit“ zur Schule geht, sondern wegen der Einsicht der Notwendigkeit des Schulbesuchs für sein späteres berufliches Fortkommen. Der Übergang von den Ferien in die strenge Pflicht läßt natürlich den Alltag mit vielerlei Anforderungen grau und belastend erscheinen. Nie vorher hatte Christian so starke Weigerung gezeigt, nach den Ferien wieder in die Schule zu gehen als mit 12 Jahren. Als er vom Pflegevater abgeholt wurde, wollte er „auf keinen Fall schon heute fahren“. Er sagte, er wolle in die Schule, in der er in den Ferien das Holzauto gesehen hatte. „Ich bleib jetzt hier, und du kannst mich in die Schule bringen“, entschied er. Man versuchte, ihm klarzumachen, daß man auch in dieser Schule lernen müsse, und er versuchte dann, wenigstens noch den nächsten Tag dableiben zu können, da dies ein Sonntag war. Immer wieder erklärte man ihm, daß doch der Papa extra jetzt gekommen sei und morgen nicht wieder herfahren wolle, aber er beharrte darauf, daß man ihn dann am Sonntag mit der Bahn bringen solle. ... Er drohte schon zwei Tage vor der Abreise sich zu verstecken unter dem Bett oder im Wald, oder im Ferienhaus, wo ihn die Polizei nicht finde. Er weiß ja, daß Schulpflicht besteht, und daß Schulschwänzer von der Polizei in die Schule gebracht werden. Der Abschied war so schwer wie nie, viele Male sagte er, daß er hier bleiben und nicht mitfahren wolle und er stieg nicht ins Auto ein. Der Papa sagte, daß der Ha-

se Junge habe, und daß er in den nächsten Ferien wieder kommen könne, dann endlich stieg er unter Tränen ein. Er möchte immer noch von der Autorin unterrichtet werden. Vielleicht kann eine positive Schulerfahrung wie sie Christian in der Ein-Schüler-Schule bei der Autorin gemacht hatte, in gewisser Weise auch hinderlich sein, sich in andere Schulformen einzugliedern – auch dann, wenn diese dem erworbenen Kenntnisstand des Kindes entsprechen (die meisten Schul-schwierigkeiten resultieren nämlich nicht aus Lehrplänen oder Methoden oder aus der Schule als „Instanz“, sondern aus der falschen Schulwahl, die Sache der Eltern ist). Christian hatte einen „Maßstab“ und den hätte er wohl an jede Schule angelegt. Jede hätte dabei schlecht abgeschnitten, außer vielleicht eine Waldorfschule, in deren Werkraum er einmal ein von den Schülern gefertigtes fahrbares Auto sah. „In diese Schule möchte ich gehen“, sagte er spontan, allerdings liegt sie nicht im Wohnbereich der Pflegeeltern (und auch dort werden nicht nur Holzautos gebaut!) Die Förderschule, die Christian jetzt besucht, erachtet die Autorin in jeder Hinsicht als angemessen, auch wenn dort nicht so individuell auf Christians Eigenheiten eingegangen werden kann wie in seiner „Wunsch-Schule“ bei der Autorin, wo der Unterricht aufgelockert war, und die von ihm ungeliebten Wiederholungen immer nach einiger Zeit in anderer Form verpackt, wieder auftauchten. Müller-Wiedemann weist darauf hin, daß autistische Kinder vom Unterricht mehr aufnehmen als sie äußerlich „hergeben“, weshalb sie in der Wiederholung gut strukturierter Aufgaben die Möglichkeit einer Verarbeitung haben. Möglicherweise ist der Unterrichtsstil in der neuen Schule doch etwas fordernder, was Christian mißfällt, obgleich er keine Lernprobleme hat, wie das z. B. auf Kinder mit Schulphobie zutrifft. Diese allerdings meiden die Schule, was Christian nicht tut. Schulphobie, Schulangst (Angst vor realen Problemen) und Schulschwänzen sind bei Christian auszuschließen. Für Kinder wie Christian müßte eine größere Wahlmöglichkeit bestehen, sich da weiterzubilden, wo bereits Kompetenzen vorhanden sind, und sie sollten nicht den ganzen Fächerkanon erfüllen müssen, wenn sie die Kulturtechniken beherrschen. Wenn die Autorin die Förderschule als angemessen ansieht, so ist dies nur in dem jetzt möglichen Handlungsrahmen zu verstehen, d. h., Christians Schule ist so gut, wie sie nach den bestehenden Richtlinien sein kann, dies bedeutet jedoch nicht, daß sie unter anderen Vorgaben nicht besser sein könnte. Gerade Schüler in der Förderschule werden dann motiviert, wenn das, was sie können, anerkannt wird. Christian baute z. B. ohne Anleitung

ein großes Schiff in der Freizeit, das er „Titanic“ nannte, und einen Gartentisch aus Holz. Die Schule interessierte das alles nicht. In einem Buch über Elektrizität las er 30 Seiten. Kein Kind, das nicht versteht, was es liest, würde so etwas freiwillig lesen, Christian aber verstand es und über solche Themen würde er wohl gerne in der Schule sprechen. Der intrinsischen Motivation der Haupt- und besonders der Förderschüler müßte nach Ansicht der Autorin mehr Raum im Unterricht gegeben werden, dann könnten sie sich eher angesprochen fühlen und intensiver mitarbeiten und die Schule wäre nicht länger ein Zeiträuber oder gar ein Widersacher, wie sie Christian zeitweise empfindet. Es ist schon ein großer Vorteil für Christian, daß er wenigstens vom Stoff her keine Schwierigkeiten hat. Es ist zu hoffen, daß er einmal einsieht, daß ein Hauptschulabschluß für ihn von Nutzen sein kann und er diesen anstrebt – was allerdings ein weiteres Schuljahr bedeutet. Mit 14 Jahren geht Christian wieder ohne Weigerung in die Schule und konzentriert sich schon auf die Lehrzeit nach der Schule.

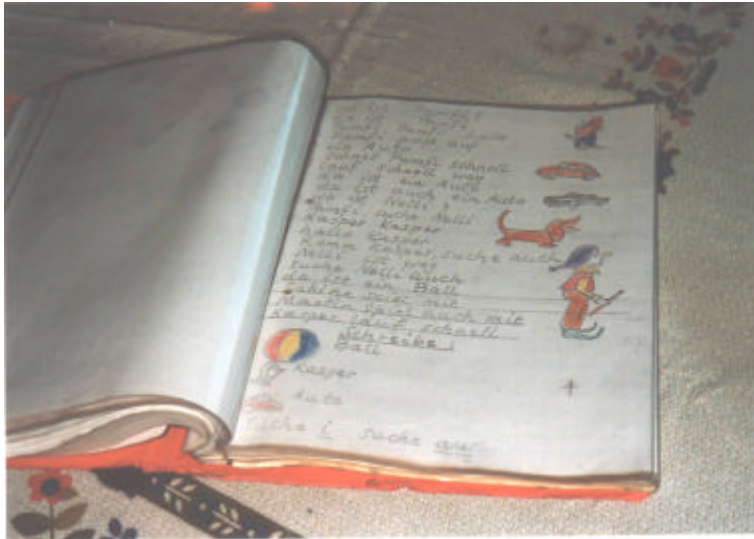
Wie auch immer Christians weitere Schullaufbahn sich gestalten mag, der „Ersatzunterricht“ bei der Autorin war für Christian in der Übergangszeit vom Heim in die Förderschule der ihm angemessenste Unterricht. Wäre er damals sofort in eine Förderschule gekommen, hätte er mit großer Wahrscheinlichkeit wieder versagt. Nicht aus mangelnder Intelligenz, sondern aus Mangel an Anpassungsverhalten und nicht im Heim erworbener Lernfähigkeit, aber auch aus psychischen Gründen, da ein Wechsel in eine doppelt so große Klasse wie bei den geistig Behinderten ihm Probleme bereitet hätte. Seine bereits vorhandene negative Schulerfahrung – er erreichte ja das Ziel nicht – hätte sich wahrscheinlich auch in der Förderschule bemerkbar gemacht. Nun konnte er immerhin die positive Erfahrung machen, daß Schule ganz auf ihn „zugeschnitten“ sein kann, und daß er deshalb erfolgreich war. Freilich wirkte diese positive Erfahrung nicht in die Förderschule weiter, aber ohne diese Erfahrung würde er die Schule vielleicht so ablehnen, daß er gar nicht mehr hinginge. Das sind indes nur Spekulationen. Der von Christian immer wieder geäußerte Wunsch, noch einmal bei der Autorin „in die Schule“ gehen zu wollen, ist real und beweist, daß er diese Zeit als die schulmäßig günstigste bewertet. „Ein autistisches Kind, das sich mit dem System ‚Schule‘ anfreunden soll, benötigt in der Anfangsphase eine wesentlich intensivere personelle Begleitung und ebenso einen deutlich längeren Zeitraum, bis es zu einer Beurtei-

lung über Erfolg oder Mißerfolg kommen darf.“¹ Diese „personelle Begleitung“ und den „längeren Zeitraum“ hatte Christian in der Ein-Kind-Schule.

¹ Autismus, 56/03, S. 14



Christian mit
„Schulbärfreund“



Lesen lernte
Christian mit
der Eigenfibel
der Autorin



Transparente
und Vögel



Verschiedene
Eierständer und
Körbchen



Tiermasken,
Saurier, Häuser,
Faltschlitten
u. a. m.



Webarbeit,
Gipsfiguren,
Faltblumen



Schränke mit
Einlegefach



Puppenstube aus
Schuhkarton
Laufigel
Tauben



Phantasievolles
Spiel:
Fahrradhandel



Selbsterfundene
Arbeiten von
Christian (7 Jahre):

Ständer für das
Mäppchen



Puppenbett
mit Bücher-
ständer



Tisch aus Pappe
für Blumenvase



Laubsäge- und
Tonarbeiten:

Hasenkorb aus Pappe



Hasenkorb aus Ton
Osterhase mit Flechtkorb
Eierbecher
Tasse mit Verzierungen
Igelfamilie aus Ton
(Christian 11 Jahre)



Flugzeug
(Christian
11 Jahre)



Schiff aus Pappe
und Styropor



Elektrische Tisch-
lampe
mit „Zusatz-
birnchen“,
die alle leuchten
(Christian 12 Jahre)

Lieber Herr Starke!

Für den 50-Mark-Schein den sie
meiner Oma ^{für mich} geschickt haben,
danke ich Ihnen sehr. Ich habe mir ein
Labyrinthspiel und eine Nintendo
Cassette gewünscht und bekommen.
Mein altes Auto Rennbahn habe ich
wider aufgebaut, und an Silvester hat
der Opa für mich 4 Raketen steigen
lassen, aber ~~blau~~ bloß solches mit Licht
und ohne Krach. Huhu

Viele liebe Grüsse

Andreas

liebe Grüße
auch von
Roseline
Klota-Groß

Baden-Württemberg
UHLANDSCHULE
 Förderschule (Sonderschule)
 Reppstr. 25, Tel. 0 70 41/18-247
 Name: Schulz Mühlacker

Schulbericht der Förderschule

Klasse: 1 Semester: 1 Schuljahr: 19.04./95.

Vor- und Zuname: A. Schulz

geb. am: 11.09.86
 von: Köln

Verhalten: ausreichend Kontakt zu anderen Kindern. (Jugendbund, Kinderchor, Kinderturnen). Er versteht sich gut mit ihnen, begegnet ihnen freundlich und ist nicht aggressiv. A kann sich jedoch sehr darüber erregen, wenn seine eigenen Leistungen z.B. beim Basteln, nicht seinen Vorstellungen entsprechen.

Arbeiten: A kann jetzt schon länger konzentriert an einer Arbeit bleiben. Seine Ansprechbarkeit und Belastbarkeit weist aber noch hohe Schwankungen auf, weshalb seine Leistungen noch unausgewogen sind. Seine Arbeiten führt er wenig sorgfältig und weist nicht in der vorangehenden Zeit aus. Die Arbeitsmittel kann A nicht nicht in Ordnung halten. Eine erfolgreich seine Arbeit vermittelt A ein abhalten des Erfolgserlebniss. Lob steigert seinen Eifer

Lerner: A lernt je nach Motivation leicht oder sehr schwer. Die Leistung ist sehr von seiner Leistungsform abhängig.

Schreiben: Im Schreiben hat A große Schwierigkeiten, die Buchstaben in der geforderten Größe ins Heft zu schreiben. An der Wandtafel in großen Formen gelingt das besser. Das Schriftbild ist äußerst uneinheitlich. Buchstaben, Silben und kurze Wörter schreibt A, aber noch keine Sätze.

Rechnen: A kommt sich im Zahlenraum bis 20 aus und kann auf- und abwärts zählen. Im ersten Zahlenraum rechnet er sicher, auch kann er Mengen den Ziffern zurechnen u. u. Den Zehnerübergang schafft A nur mit Anschauungsmitteln.

In Heimat- und Sachkunde zeigt A Kenntnisse, die weit über dem Niveau seiner Altersgruppe liegen.


Lesen: A hat den Leselehrgang erfolgreich abgeschlossen. Er liest kleine Texte flüssig und kann den Inhalt wiedergeben, weshalb seine Leistung ein Lob verdient.

Hinweise: fern zurechnen u. u. Den Zehnerübergang schafft A nur mit Anschauungsmitteln.

Bemerkungen: In Heimat- und Sachkunde zeigt A Kenntnisse, die weit über dem Niveau seiner Altersgruppe liegen.

Lesen: A hat den Leselehrgang erfolgreich abgeschlossen. Er liest kleine Texte flüssig und kann den Inhalt wiedergeben, weshalb seine Leistung ein Lob verdient.

A hat das Klassenziel erreicht und wird versetzt in Klasse 2
 Datum: Ölbronn-Dörrn, den 21. Juli 1995

il. Schulz

 Gelesen! Erziehungsberechtigter/er

SALIERSCHULE

HALBJAHRESZEUGNIS

JAHRESZEUGNIS DER SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE

Vor- und Zuname: *A*

Klasse: *5a* Schuljahr *1998 | 99*

Mitarbeit: *A* *Mitarbeit ist stark abhängig von seinem Allgemeinbefinden. Er gibt sich jedoch meistens Mühe.*

Verhalten: *A* *ist ein interessierter Schüler. Er will sich wieder stärker auf den Unterricht konzentrieren und sich weniger ablenken lassen.*

Deutsch *gut*

Mathematik *gut*

Leistungsbeurteilung: *A* *kann fremde Texte weitgehend selbstentnehmend lesen. Geübte Diktate gelangen ihm fast fehlerfrei. Er ist sprachlich sehr gewandt. *A* rechnet im Zahlenraum bis 1000. Er kann schriftlich addieren. Die schriftliche Subtraktion ist zu festigen. Eingliedrige Sachaufgaben löst er meistens selbständig. Das Einmaleins mit 2, 3 und 4 kennt er. *A* hat ein großes sachunterrichtliches Interesse und Verständnis. Er kann sehr schön singen und nimmt mit Freude und gutem Erfolg am Blockflötenunterricht in der Klasse teil. Im Schwimmunterricht bemüht er sich sehr. Hausaufgaben erledigt er fast immer.*

Er/Sie rückt in die Klasse ~~vor~~ / Er/Sie wird der Klasse ~~zugewiesen~~.

Versäumt wurden entschuldigt *2* Tage, unentschuldigt ~~_____~~ Tage.

Bemerkungen: _____

L .. den *29.1.99*

Kauke
Schulleiter(in)

Tenzij
Klassenleiter(in)

Kenntnis genommen:

Friederike Eberhard
Ein(e) Erziehungsberechtigte(r)

Notenstufen: sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend

SSch 1102 Halbjahres/Jahreszeugnis der Schule für Lernbehinderte
Sommer Druck und Verlag, Grünstadt

AUSBLICK

Christian schließt nun die Abschlußklasse der Förderschule L ab. Er wurde vom Lehrer ausgewählt, mit einem weiteren Schüler den Hauptschulabschluß zu machen. Ein großes Glück für ihn war wohl, daß er nicht nur im 1. Schuljahr gerne in die Ein-Kind-Schule ging, sondern auch im letzten die Abschlußklasse gerne besuchte.

Als Berufsziel gab Christian Gas- und Wasser-Installateur an, weshalb er von der Schule aus ein „Schnupperpraktikum“ bei einem Installateur absolvierte. Der Meister lobte ihn sehr, Christian sei verständig und stelle kluge Fragen und es „können ihm nicht genug Rohrbrüche passieren“. Er meinte allerdings auch, daß es für ihn schwer sein werde, eine Lehrstelle zu finden in einem kleinen Betrieb, wo man individuell auf ihn eingehen könne, in einem Großbetrieb „geht er unter“.

Die Autorin sprach auch mit dem Klassenlehrer, welcher engagiert in seinem Beruf und bei den Schülern beliebt ist. Auch Christian geht jetzt sehr gern zur Schule, weil er vom Lehrer Anerkennung erhält, z. B. durfte er beim Umzug in den Schulhausneubau Möbel und Lehrmittel transportieren, was er als besondere Auszeichnung empfand. Der Lehrer sagte zur Autorin, daß Christian sein bester Schüler sei, und daß es ihm leid tue, daß er jetzt aus der Schule komme „er wird mir fehlen, er hat originelle Ideen“. Im Werken habe Christian sich das schwierigste Modell ausgesucht, und er habe zu ihm gesagt: „Wenn du das machen willst, mußt du es auch selbständig können“. Darauf habe Christian es tatsächlich allein gemacht; eine Rakete mit Elektromotor, und sie habe einwandfrei funktioniert und sei bis an die Decke geflogen. Noch kein anderer Schüler habe dieses schwierige Modell gebaut.

Der Lehrer hielt Christian – im Gegensatz zum Psychologen des Arbeitsamts - der Christian testete, für berufsreif. Da Christian groß und muskelschwach ist, wurde im Testergebnis festgestellt, daß er noch ein Jahr in der Schule bleiben solle. Dies entspricht auch Christians Wunsch, den Hauptschulabschluß zu machen.

Im psychologischen Gutachten, das von Christian im Alter von 16 Jahren erstellt wurde, heißt es u. a.: „Christian, der die 9. Klasse einer Schule für Lernbehinderte besucht, verfügt im Vergleich mit dieser Bildungsgruppe über eine mindestens gut

durchschnittlich ausgeprägte allgemeine geistige Leistungsfähigkeit. Die Begabungsschwerpunkte liegen im rechnerischen und im praktisch anschaulichen Denkbereich ... Sein Kenntnisstand im Rechnen ist verglichen mit Hauptschulnormen glatt durchschnittlich. Ebenfalls voll befriedigend (Hauptschülernormen) entwickelt sind räumliches Vorstellungsvermögen, Formerfassung, mechanisch-technisches Verständnis und feinmanuelles Geschick, die Rechtschreibkenntnisse sind befriedigend.“ Die Autorin stellt die Frage, warum man einem Kind, das einem Hauptschüler leistungsmäßig entspricht, nicht bereits jetzt den Hauptschulabschluß zuerkennen kann? Die Autorin weiß aus langjähriger Schulpraxis, daß viele Hauptschüler den Abschluß haben ohne „Begabungsschwerpunkt im rechnerischen Bereich“ mit „glatt durchschnittlichen“ Leistungen und „befriedigenden Rechtschreibkenntnissen“. Im Falle Christians ist es allerdings vertretbar, ihn ein weiteres Jahr in die Schule zu schicken, da er von körperlich zarter Statur ist, und eine Berufsausbildung zum jetzigen Zeitpunkt vielleicht zu hohe Anforderungen an ihn stellte.

Im Gutachten wird auch von einer „schwach ausgeprägten sprachlichen Begabung“ gesprochen. Die Autorin führt dieses Ergebnis auf eine Hemmung Christians in der Testsituation zurück, wo er wohl in der Bestrebung nichts falsch zu machen, eher zurückhaltend und übervorsichtig war. Sonst kann sich Christian sehr wohl sprachlich ausdrücken und alle seine Anliegen formulieren, was auch der Klassenlehrer der Autorin bestätigte. Im Gutachten heißt es auch, „er ist überangepaßt, dabei verlegen“. Das Gutachten kommt zu dem Schluß: „Zum Zeitpunkt der Schulentlassung ist Christian nicht berufsreif. ... Es kann dabei die Teilnahme an einem Förderlehrgang überlegt werden, in dem er auch die Chance erhält, ... einen Hauptschulabschluß zu erreichen. Von seiner Begabungsstruktur ist er für handwerklich-technische Berufe gut geeignet.“

Die Autorin wird den weiteren Werdegang Christians im Auge behalten. Sollte er den Hauptschulabschluß schaffen, wovon die Autorin ausgeht, kann erst die schwierige Zeit der Berufs- und besonders der Lehrstellenfindung Probleme bereiten, denn in einer Zeit, in der begabte, durchsetzungsfähige junge Leute schon Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, sind Jugendliche wie Christian benachteiligt, da darf man sich keine Illusionen machen. Da sich aber bisher seine Lebensumstände trotz großer Startschwierigkeiten günstig gestalteten

(gute Pflegefamilie, kompetente Lehrer), ist zu hoffen, daß auch sein weiterer Lebensweg erfolgreich verlaufen wird.

NACHBETRACHTUNG

Das Beispiel Christians wirft die Frage auf, wie viele Kinder wohl fehlklassifiziert werden in Schulen, die für sie nicht geeignet sind, oder für die sie nicht geeignet sind. Die Möglichkeit, Einzelunterricht genehmigt zu bekommen, ist die Ausnahme, auch dann, wenn es für das Kind die angemessenste Unterrichtsform ist, da dies eine finanzielle Frage ist.

Die Tendenz, Kinder in Schulen zu schicken, die sie überfordern, wie das zuweilen bei Eltern zu beobachten ist in der Meinung, das beste für ihr Kind zu tun, führt zu häufigem Versagen. Das Gegenteil jedoch, daß Kinder unterfordert (und deshalb auch in gewisser Weise „überfordert“ werden) – wie im Falle Christians vom Schul- und Jugendamt praktiziert, da er in eine Klasse mit geistig Behinderten kam – ist ebenso verhängnisvoll. Die Autorin erfuhr auch, daß der Bewertung „erziehungsschwierig“ so große Bedeutung beigemessen wurde, daß von vornherein eine Sonderschule L ausgeschlossen wurde bei Christian trotz bestandener Prüfung. Sonderschulen E, die gleichzeitig auch Sonderschulen L sind, finden sich in Baden-Württemberg außerhalb von Heimen äußerst selten. Deshalb ist für die so eingestuften Kinder der Heimaufenthalt programmiert. Dies scheint ein festes Verlaufsmodell zu sein und es wird gar nicht erst versucht zu prüfen, ob das Kind vielleicht in einer Förderschule einzugliedern ist. Wegen wenigen täglichen Unterrichtsstunden in der Heimschule muß das Kind seine sozialen Beziehungen aufgeben (Christian war noch nicht einmal 7 Jahre, und berücksichtigt man seine Retardierung, entsprach er eher einem Fünfjährigen). Die Autorin meint, daß in solchen Fällen die Überbewertung der Schule nicht angebracht ist, da ein aus der Lebensumwelt in so frühem Alter gerissenes Kind kein glückliches Kind sein kann und deshalb auch kein erfolgreiches.

Es müßte geprüft werden, ob nicht eine Regelklasse – wenn erforderlich auch mit einer Betreuung – besucht werden kann. Jedes behinderte Kind hat Anspruch aus

dem Bundessozialhilfegesetz und aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB IX) auf eine Betreuung. Bei Christian war eine solche nicht erforderlich. Er hat sich gut in die Pflegefamilie und in die Schule eingelebt und hat Freunde, mit denen er die Freizeit verbringt. Mit 13 Jahren verliebte sich Christian in ein Mädchen seiner Klasse. Er sagte: „Ich habe gemerkt, daß ich sie liebe, weil ich die ganze Stunde zu ihr hingeschaut habe.“ Allerdings hatte sie (mit 13 Jahren) einen 17 Jahre alten türkischen Freund, der Christian derb aufforderte, sich zurückzuziehen. So endete seine erste „Liebe“. Mit 15 hatte er wieder eine mehr oder weniger heimliche Liebe und machte sich Sorgen, daß er nicht so viel Geld habe, „ihr immer ein Eis zu kaufen“. Ob diese Liebe erwidert wurde, war für die Autorin nicht erkennbar, aber es zeigt sich doch, daß sich Christian auch Gedanken für die Zukunft macht. Er weiß, daß er einen Beruf lernen muß, um eine Wohnung zu mieten, und daß „eine Frau was kostet“. Kinder will er auch, „so viel wie der liebe Gott schenkt“, was er dann aber auf zwei bis drei beschränkt. Auch diese Gedanken weisen Christian nicht als Kernautisten aus, da diese eine geringe Phantasie und keine Tagträume haben. Er stellt sich bereits die nahe und die fernere Zukunft vor. „Wenn ich noch kein Auto habe, fährt Jessica auf dem Mofa mit, da muß ich noch einen Sitz anbringen.“ Auch die Ausgestaltung seiner späteren Wohnung hat er sich schon überlegt. „Die Schranke, die bei Autisten besteht, scheint bereits in den ersten Stadien der Intimität, im Senden und Aufnehmen von Zeichen, die ein Interesse am anderen signalisieren, zu bestehen.“^d

Christian jedenfalls hat diesem Mädchen gegenüber seine Gefühle geäußert, und diese auch erwidert gefühlt: „Ich glaub, daß sie mich auch liebt, weil sie mich zum Bahnhof begleitet hat.“ Christian kaufte ihr von seinem Taschengeld ein goldenes Kettchen mit seinem Namen. Leider lernte dieses Mädchen auf dem Herbstfest einen anderen Freund kennen. Es ist zu befürchten, daß sich immer wiederholende Trennungen, die Christian seit seiner Kindheit erlebte, zu psychischen Traumata führen können. Die Vorarbeit in der Ein-Kind-Schule ermöglichte Christian erst die Förderschule zu besuchen. Es zeigte sich nun, daß viel wichtiger als ein straffes pädagogisches Konzept im Unterricht mit Christian war, seine Motivation zu wecken und zu erhalten, denn drei Stunden Unterricht waren eine große Leistung für ihn. Besonders wichtig war, daß er die geforderten Kenntnisse und

^d P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 151.

Fähigkeiten in den Kulturtechniken erworben hatte, da diese die Voraussetzung für den erhofften Anschluß an die Förderschule darstellten. So konnte Christian über kleine und große Erfolgserlebnisse sein Selbstvertrauen stärken.

Christian ging gerne in die „Rosemarie-Schule“ und wollte am Schuljahrsende gar nicht wechseln. Er schlug vor: „Da machet mir ein Täfele mit Klasse 2 an die Tür.“ Kehrer schreibt: „Die beste Lösung (für autistische Kinder) wäre die Kombination von Einzelunterricht, Unterricht in einer Kleinstgruppe und im allgemeinen Klassenverband.“¹ Für Christian war der Einzelunterricht die ihm gemäße Unterrichtsform zu dieser Zeit² und die Vorbedingung dafür, die neue Schule erfolgreich zu meistern.

Die Frage interessiert: Ist Christian nun ein Autist oder nicht. Wäre er einer in der frühen Kindheit gewesen, was manche Gutachter diagnostizierten, so müßte er auch jetzt noch einer sein und er müßte das ganze Leben einer sein, denn Autismus ist nicht heilbar – es kann allerdings eine gewisse Anpassungsleistung in mancherlei Hinsicht erbracht werden.

Daß Christian auf Menschen zuing und sie ansprach, ist für Kinder mit frühkindlichem Autismus nicht typisch. Er sprach sie zwar vorzugsweise an, wenn er etwas von ihnen wollte, aber er konnte sich artikulieren: „Verkäufer, kannst du mal den Preis für den Traktor runtersetzen?“ – „Kindchen, kann ich mal dein Fahrrad haben?“ Aber auch, wenn er nur etwas an ihnen bemerkte, sprach er sie an: „Dein Fahrrad eiert.“ – „Du hast aber ein schönes Kopftuch.“ Zu einem Mann, der auf der Leiter stand und die Bäume schnitt, sagte er: „Hallo Jäger, wo sind die Tiere?“ Da der Mann eine grüne Jacke trug, hielt ihn Christian für einen Jäger. Ein autistisches Kind mit ausgeprägter Symptomatik wäre wohl kaum zu diesem Mann hingelaufen, um ihn zu fragen.

¹ Kehrer: Autismus, S. 107.

² Da die Autorin zwar nur 6 Stunden wöchentlich bezahlt bekam, aber dennoch den gesamten Unterrichtsstoff behandeln mußte, was ja erforderlich war, wenn das Klassenziel erreicht und das Kind in eine öffentliche Schule eingeschult werden sollte, mußte die tägliche Unterrichtszeit 2½ bis 3 Stunden betragen, dazu kamen noch Hausaufgaben und darüber hinaus ausgedehnter „Unterricht“ bei den täglichen Spaziergängen, bei denen besonders Rechnen und Sachkunde betrieben wurden. Da Christians Aufmerksamkeit, und auch nur bei häufigem Wechsel der Arbeitsmittel, nicht länger als drei Stunden reichte, wurde auch am Samstag und in den Ferien unterrichtet, was jedoch Christian weit weniger belastete, als eine längere tägliche Unterrichtszeit. Freizeit hatte er ja noch genügend. Natürlich wurde nicht während der ganzen Ferien gelernt, im Ferienhaus war keine Schule, nur zu Hause.

Daß Christian auf seine Weise ein „Ästhet“ war, verriet er immer wieder, wenn er Kleidungsstücke oder Schuhe schön fand. „Die goldenen Schuhe kaufe ich einmal für meine Frau“. – „Ein Jaguar ist schöner als ein Käfer“. Bei der Musik wußte er genau was „saugut“ war, aber er merkte auch, daß sein Geschmack nicht dem der anderen entsprach, weshalb er fragte: „Gefällt dir das?“ Dann überlegte er, ob es ihm auch gefallen könnte wenn seine Frage verneint wurde. Er fand dann wohl, daß kein Konsens möglich war, Christian liebte Rock- und Popmusik und Schlager, wie er sie wohl aus seiner „Fernsehkindheit“ kannte (frühe Prägung!). Er schaltete aber extra für die Autorin auf einen anderen Sender, und wenn er etwas fand, von dem er annahm, daß es ihr gefalle, fragte er: „Ist das gut?“ Wenn sie dann antwortete: „Man kann’s hören“, um seine partnerschaftliche Haltung zu honorieren, ließ er diese Musik einige Minuten laufen. War er allein im Zimmer, schaltete er sofort um auf seinen Lieblingssender „Viva“, der nur Schlager sendet. Ein Kernautist könnte nicht die Interessen anderer berücksichtigen, da er durch sein egoistisches, egozentrisches und introvertiertes Wesen dazu gar nicht in der Lage ist. Das Wohl anderer zu bedenken, ist ihm nicht möglich. Christian konnte das, was ihn ebenfalls nicht als Kernautisten ausweist. S. Dzikowski schreibt: „Das Erscheinungsbild im Sinne der Symptomatik von Menschen mit Autismus kann extrem unterschiedlich sein, dennoch ist eine sichere Diagnose immer möglich, wenn die ICD-10/DSM-IV-Kriterien nicht wörtlich sondern sinngemäß angewendet werden.“ (persönlicher Brief)

Autistoide Züge lassen sich bei Christian sehr wohl feststellen, jedoch kein der in der Literatur beschriebener Autismustypus. Am Beispiel von Christian zeigt sich, wie gestellte Diagnosen (oder auch Fehldiagnosen) das Leben eines Kindes nachhaltig – evtl. lebenslanglich – beeinflussen können. Ohne den Gang zum Gericht wäre Christian jahrelang nicht mehr aus dem Heim gekommen, evtl. überhaupt nicht mehr. Diese Feststellung darf nach Lage der Dinge wohl getroffen werden. Gerade ein labiles Kind reagiert durch eine entsprechend provozierende Umwelt oft so, daß es den Einweisungsgrund ins Heim „erziehungsschwierig“ bestätigt. Es liefert also unbewußt die „Beweise“ für die „Richtigkeit“ des Urteils selbst, und der Teufelskreis bleibt erhalten.

Aufgrund der ärztlichen Gutachten kann die Frage, ob Christian ein Kern-Autist ist, nicht geklärt werden, denn die Urteile sind je nach Gutachten widersprüchlich.

Die Autorin, die das Kind am längsten beobachtet hat, kann diese Frage nicht uneingeschränkt bejahen und steht deshalb in Konsens mit den Gutachtern, die das ebenfalls tun (Hausarzt, Kinderpsychiatrie Universität Tübingen).

Bosch (1948) spricht von einem dem Schwachsinn analogen Schwächezustand des Gehirns. Nur bei eindeutiger Symptomatik ist die Diagnose „Autismus“ zu vergeben, wobei dann auch nach bestimmten Autismustypen zu unterscheiden ist. Kehrer schreibt: „Es gibt viele eigenartige Menschen und auch Kinder, ohne daß man sie gleich als Autisten abstempeln sollte. Auch die Entwicklung mancher Kinder verläuft anders als man erwartet, und sie werden trotzdem ganz normale Menschen. Auf der anderen Seite gibt es eine nicht unbeträchtliche Zahl von Kindern, deren Intelligenz ein Leben lang in unterschiedlichem Grad eingeschränkt bleibt, ohne daß irgendein Grund besteht, sie als autistisch zu klassifizieren.“¹

Wenn Kehrer im Hinblick auf Autismus von „abstempeln“ spricht, so trifft dies in noch höherem Maße auf die Beurteilung „erziehungsschwierig“ zu. Mag ein Kind wie Christian durch Anlage oder Umwelt – oder beides – tatsächlich eine Zeit seines Lebens „erziehungsschwierig“ sein, so besteht keine Veranlassung, ihm diesen Stempel für immer aufzudrücken und es deshalb stets in Heimen oder speziellen Einrichtungen zu halten, wo es auf andere ebensolche Kinder trifft, die auch oft dadurch erst richtig schwierig werden.

Nicht wenige der „pädagogischen“ Maßnahmen, die der Autorin bekannt geworden sind, schienen ihr für Christian unangemessen und nicht selten geeignet, seine Aggressivität zu steigern. So lieferte er auch immer aufs neue einen Grund, ihn als erziehungsschwierig zu bezeichnen und ihn deshalb nicht mehr aus dem Heim zu lassen. Die Autorin möchte diese Handlungsabsichten den Erziehern nicht unterstellen, aber das Verlaufsmodell weist auf diesen Zusammenhang hin. Auch die Testsituation in der Neurologie mochte Christian beunruhigt haben. Obwohl bei Tests und Untersuchungen die Anwesenheit der Eltern oder einer Pflegeperson gefordert wird, sogar daß sie „dringend erforderlich“ sei, „um dem Kind die Angst vor der neuen Situation zu nehmen“,² wurde die Autorin bei der Untersuchung in der Neurologie weggeschickt. Sie hatte Zweifel geäußert, ob die Diagnose „Autismus“ noch aufrechtzuerhalten sei. Vielleicht sollte eben diese Diagnose tradiert

¹ Kehrer: Autismus, S. 46.

² Kehrer: Autismus, S. 47.

werden, denn es wurde sogar im gleichen Gutachten (!) sowohl von „frühkindlichem Autismus“ als auch von „Asperger-Autismus“ gesprochen. Wenn tatsächlich früher Autismus vorlag, besteht er auch weiterhin, denn Autismus ist nicht heilbar. Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß viele Verhaltensmerkmale bei Christian zu der Diagnose führten, es sich bei ihm aber nur um ein retardiertes Kind mit autistoiden Zügen handelte. In der Neurologie, in der die Diagnose Autismus erstmalig gestellt wurde, als Christian 6 Jahre alt war, wurde sie allerdings auch noch bei einer Nachuntersuchung des 12jährigen Kindes bestätigt.

Zu diesem Zeitpunkt war Christian ein in die Pflegefamilie gut integriertes Kind, das sich sozial und aufgeschlossen verhielt und der beste Schüler seiner Klasse war. Er suchte Nähe und Zärtlichkeit und hatte ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Leistung und Anerkennung, alles Merkmale, die einem kernautistischen Kind abgesprochen werden. Kanner schreibt über das Verhalten eines Jungen, der destruktiv war und Wutausbrüche bekam: „Er hatte eine Abneigung mit anderen Kindern zu spielen und Dinge zu tun, die Kinder seines Alters interessieren mußten.“⁴ Dies läßt sich auf Christian nicht übertragen, er spielte immer mit Kindern – vor allem mit Mädchen – vielleicht weil er von ihnen keine Schwierigkeiten im Umgang fürchtete. Er interessierte sich für vieles und erfreute sich – wie der von Kanner beschriebene Junge – an sich drehenden Gegenständen, weshalb ihm Räder, sowohl an Fahrzeugen als auch ohne diese, äußerst wichtig waren. Wenn er ein Auto oder einen Puppenwagen zerschlagen hatte, veranlaßte er stets jemand die „Räder zu retten“. Es schien lange Zeit so, als ob an einem Fahrzeug nur die Räder von Bedeutung seien. Kanner schreibt über den erwähnten Jungen: „Er zeigte eine geistige Abstraktion, die ihn gegenüber allem, was um ihn vorging, blind machte. Er scheint immer zu denken und zu denken, und um seine Aufmerksamkeit zu gewinnen, ist es fast notwendig, eine geistige Barriere zwischen seinem inneren Bewußtsein und der Außenwelt einzubrechen.“²

Dieses Bild trifft auf Christian nicht zu. Er war keineswegs blind gegenüber den äußeren Vorgängen, und seine Aufmerksamkeit war leicht durch bloßes Ansprechen zu gewinnen. Allerdings dachte er auch „über Gott und die Welt“ nach und kam manchmal schnell, manchmal auch erst nach zwei Tagen, zu einem Ergebnis.

¹ Kehrer: Autismus, S. 15.

² Kehrer: Autismus S. 15.

Eine „Barriere zwischen seinem inneren Bewußtsein und der Außenwelt einzu- brechen“ war nie erforderlich. Er war immer unter Berücksichtigung seiner Retar- dierung, seiner Phantasie und seines magischen Weltbildes nahe an der Realität und nicht „kaum aus seiner Traumwelt zu reißen“ (Bleuler 1975). Allerdings er- fand er eine Tonfolge, die er „mein Lied“ nannte. Diese Töne konnte er ausdau- ernd singen, er drehte keine Gegenstände, wie der von Kanner genannte Junge sondern nur Räder, d. h. im Gegensatz zu den Kern-Autisten erfaßte er den Auf- forderungscharakter von Spielzeugen und Werkzeugen, er rollte mit dem Ball und hämmerte mit dem Hammer. Aber in seiner Phantasie konnte er dann auch unver- ständliche Dinge tun, z. B. zog er die Hülle des Fußballes ab bis auf die innere Gummiblase. Aus seiner Sicht war diese Handlung dennoch „sinnvoll“: „Ich hab’ ihn ausgezogen zum Pipi machen.“ Wenn er Gegenstände auf den Boden warf, tat er es nicht wegen der Geräusche, die er damit verursachte und die den Autisten wichtig sind, er warf auch lautlose Dinge herum, z. B. das Bettzeug, das keinen Ton gab und den Stuhl, dessen Fall auf den Kissen auch nicht zu hören war. Es war wohl eher ein Ritual, möglicherweise sogar eine Zwangshandlung, die er – vielleicht nach einem aufregenden Traum – brauchte. Diese „Frühgymnastik“ hörte allerdings nach einiger Zeit von selber auf. Verbale Rituale erfand Christian als ein Spiel. Texte aus Bilderbüchern und selbst erfundene Reihungen wurden verwendet: „Blinker, blinker, blanker, blanker, da liegt die fette Sau – haki daki a- a, Städte, Städte ä-ä“, wobei der Vokal bzw. Umlaut wiederholt wurde. Bei Chri- stian verhält es doch wohl so, wie Attwood beschreibt, „daß ein bestimmter Anteil der Kinder, die in den Vorschuljahren die typischen Anzeichen für Autismus aus- wiesen, später bedeutende Verbesserungen in der Kommunikation und in der Ent- faltung ihrer Fähigkeiten zeigten ... Es ist nicht klar, ob dies bei manchen Kindern ein natürliches Phänomen ist oder ob es frühen Interventionsprogrammen zuzu- schreiben ist (wahrscheinlich trifft beides zu). Dennoch war die vorige Diagnose auf klassischen Autismus bei dem kleinen Kind richtig, aber das Kind hat gemäß des autistischen Kontinuums Fortschritte gemacht bis zu dem Erkrankungsgrad, den wir Asperger-Syndrom nennen.“^d

¹ Attwood: Das Asperger-Syndrom, S. 25 (Attwood unterscheidet – wie L. Wing – den Asperger-Autismus und das Asper- ger-Syndrom, das in Schweden unter 300 Kindern einmal vorkommt, ebd.).

Christian hat Sinn für Humor und Situationskomik, was sowohl den Asperger- als auch den Kanner-Kindern abgesprochen wird. Auch den übertragenen Sinn in Sprichwörtern verstand er in vielen Fällen, z. B. „besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dache“. Zuerst sagte er „den Spatz muß man dann auch wieder fliegen lassen“ (also man hat dann auch nichts). Mit etwas Hilfe fand Christian den Sinn. „Wenn du lieber eine Schokoladentafel willst und die nicht bekommst, willst du dann den Gummisaurier auch nicht?“ Da war Christian sehr dafür, wenigstens den zu haben und konnte so die Brücke zu dem Sprichwort schlagen. „Der Vollmundige (Gummisaurier) wäre der Spatz und die Schokoladentafel die Taube.“ Nun brachte ihn dieses Bild wieder zum Lachen. Obgleich er den Sinn verstanden hatte, malte er sich nun realistisch aus, wie die Schokolade auf dem Dach sitzt, „und wenn die Sonne draufscheint verschmilzt, und die braune Brühe über die Dächer läuft und über die Fenster und man das dann mit einem Teller auffangen und in den Kühlschrank stellen muß, und dann hat man sie doch“. Zwei Tage später fragte Christian, warum die Autorin nur einen Käfer habe und Uli ein großes Auto. Sie sagte, ich bin froh an dem Käfer, das große wäre mir zu teuer. Darauf meinte Christian, „das große wär die Taube auf dem Dach“. „Genauso ist es, der Käfer ist der Spatz (was wieder Heiterkeit bei Christian auslöste), aber den hab ich wenigstens.“ Nun fand Christian selbst andere Beispiele. „Wenn man ein kleines Haus hat, ist’s besser als wenn man kein großes hat.“ „Ja, das Schloß wäre die Taube, die man sieht, aber nicht hat.“ „Wenn man ein Fahrrad hat, ist’s besser, als wenn man kein Auto hat.“ So fand Christian während einer Autofahrt viele Beispiele: „Ein kleines Boot, wenn man’s hat, ist besser als ein Dampfer, den man nicht kriegt.“ Dies zeigt, daß er den Sinn des Sprichwortes verstanden hatte, was Autisten nicht gelingt oder nur selten.

Als er aber ein Kindermotorrad im Schaufenster sah und dieses haben wollte, sagte die Autorin „das kostet 2.000 DM und du hast doch ein Fahrrad“. Da war er eine Weile nachdenklich und sagte: „Spar’ endlich, dann kannst du mir das Motorrad kaufen.“ Die Autorin wies ihn noch einmal auf sein neues Rad hin, und er sagte schlau: „Das behalt ich auch, ich kann beides brauchen.“ Der Spatz in der Hand ist zwar besser als die Taube auf dem Dache, aber beides zu haben, wäre auch nicht schlecht.

Christian besaß eine „Bauernschläue“, über die Autisten nicht verfügen, die aber häufig sog. „autistische Bosheitsakte“ zeigen als Nebenprodukt der autistischen Sublimierung. Christian war nicht hinterhältig und nicht verschlagen, er nützte allerdings seine Schläue zuweilen zu seinem Vorteil aus, was aber für ein Kind, das noch auf der Stufe der präkonventionellen Moral steht, durchaus normal und kein Anzeichen für Autismus sein muß.

Gravierende Erfahrungen in der Kindheit, besonders wenn sie zu einem Zeitpunkt eintreten, in dem noch keine verdrängungsfähigen Ich-Instanzen gebildet sind, können beim Kind Verhaltensweisen auslösen, die denen von Autisten gleichen. Besonders der psychogene Autismus gründet sich auf schwerer emotionaler Frustration in der frühen Kindheit bei entsprechender Disposition.

Da Christian mit 6 Jahren die Erfahrung machte, daß „die Eltern verlorengelassen“ können, traf ihn diese Erfahrung – da er ja sehr retardiert war – gewissermaßen als Kleinkind.

Dieser Sachverhalt ließe sogar an einen psychogenen Autismus denken, der sich auf drei Säulen stützt:

1. Die Symptome sind reversibel.
2. Keine autistische Vorbelastung bei den Eltern.
3. Eine schwere emotionale Frustration während der frühen Kindheit.

Eine solche hat Christian wohl nicht erlebt, wohl aber eine Trennung, die sich sogar wiederholte, als er von den inzwischen von ihm geliebten Menschen in der Pflegefamilie weggab ins Heim. Damals dachte die Autorin noch, daß das Kind im Heim auf Erzieher und Umstände treffe, die seinem besonderen Verhalten gerecht werden. Deshalb kämpfte sie zu der Zeit noch nicht genug darum, daß Christian nicht ins Heim kommen sollte. Sein Vertrauen in die Pflegefamilie wurde durch die Trennung erschüttert. Schon Aristoteles erkannte, daß Kinder nur sich selbst lieben, wenn sie ihre Eltern und Geschwister nicht geliebt haben – und wie soll ein Kind seine Einweisung ins Heim anders empfinden als eine Lieblosigkeit der für es verantwortlichen Personen ihm gegenüber? Vertrauen ist geradezu eine *conditio sine qua non* für das Wachsen aller sozialen Bindungen, und dasselbe gilt für die Verantwortung. Wenn die Menschen in der Umwelt des Kindes – also

normalerweise die Eltern – sich für das Kind verantwortlich fühlen, lernt dieses auch Verantwortung für andere zu übernehmen. Was da alles bei Christian versäumt wurde, läßt sich erst im Laufe der Jahre feststellen, denn es wäre ein Wunder, wenn er ohne psychischen Schaden dies alles überstehen würde. Zu hoffen ist jedoch, da er noch rechtzeitig in die Pflegefamilie kam, daß es ihm vielleicht gelingt, die psychischen Frustrationen zu kompensieren. Die Verhaltensweisen, die Erziehbarkeit bedingen, sind wichtig. Die genetisch festgelegte Intelligenz und die Umweltbedingungen sollen je zur Hälfte wirksam sein (nach Professor R. Riemann, SWF, 6.11.1998). Günstig für Christian war auch, daß die Pflegefamilie auch während des Heimaufenthaltes zu ihm Kontakt gehalten hat. Studien an der Universität Erlangen ergaben, daß sich Heimkinder besser entwickelten, wenn sie eine Bezugsperson außerhalb des Heimes haben, als wenn sie keine haben. Aus diesem Grunde hielt die Familie der Autorin während der ganzen Zeit des Heimaufenthaltes die Beziehung zu Christian aufrecht. So hatte er wenigstens eine beständige „Insel“ in dem ihn umtobenden Meer von Fremdheit und Überforderung. Er hat aber während der ganzen Zeit auch nie verstanden, warum er nicht „bei Rosemarie wohnen“ durfte. Alle Erklärungen – Schule sei dort, und das Jugendamt habe ihn da angemeldet – blieben für ihn abstrakt. Nur die Tatsache, daß er nicht mehr „daheim“ war, zählte für ihn; durch irgendeine anonyme Macht mußte er weg, gegen die auch die Pflegemutter nicht aufkam. Das fühlte er wohl, denn er lebte nur auf die freien Tage hin. Wenn man sagte: „In den Herbstferien kommst du ja wieder“, fragte er: „Wie oft muß ich noch schlafen?“ Da dies von Ferien zu Ferien ein ziemlich langer Zeitraum sein konnte, gliederte die Autorin die Zeit auf und sagte z. B.: „Bis zum nächsten Reisewochenende mußt du noch 7mal schlafen.“ Das war einigermaßen überschaubar für ihn. Dieser Psychostreß hätte dem Kind erspart bleiben können, da die Pflegefamilie, bei der er jetzt lebt, ihn schon vor Aufnahme ins Heim genommen hätte. (In der Nähe ihres Wohnorts gab es auch eine Schule E und L, und der Rektor sagte zur Pflegemutter, das Kind könne aufgenommen werden.) Die Eltern unterschrieben die Zustimmung zur Heimeinweisung gegen ihren Willen, und deshalb hatte sowohl die Autorin als auch die potentielle Pflegefamilie keinerlei Handhabe mehr, irgendeine Veränderung des Beschlusses zu bewirken. Alles konnte nun mit dem Hinweis „die Eltern haben unterschrieben, sie wollen es so“ ausgehebelt werden.

Auch bei späteren Gesprächen, als die Eltern – besonders der Vater – deutlich machten, daß sie wollten, daß das Kind wieder aus dem Heim und zur Autorin komme, wurden sie abgewiesen. Dies war der Regelfall bei jedem Gespräch. Die Autorin schrieb an das Jugendamt u. a. „Frau E. (heutige Pflegemutter) lernte Christian gut kennen. Sie ging mit ihm zum Einkaufen und in den Zoo. Obgleich sie seine aufbrausenden Verhaltensweisen erlebte, ist sowohl sie als auch ihr Ehemann bereit, Christian langfristig in Pflege zu nehmen. Die Frau (von Beruf Agr.-Ing.) ist daheim als Hausfrau. Es sind 2 Kinder in der Familie. Der Mann ist als promov. Agr.-Ing. berufstätig. Die Familie bewohnt ein Haus mit Garten. Nach Rücksprache mit Herrn B. (Sonderpädagogische Beratungsstelle) sowie mit Herrn W. (Psychologisches Zentrum) wäre für Christian ‚eine langfristige Unterbringung in einer Familie am geeignetsten‘. In S. könnte das Kind eine geeignete Sonderschule besuchen. Der Ort ist auch für die Eltern gut zu erreichen (Bahnhofsknotenpunkt, Eilzugstation).“ Das Jugendamt blieb bei seiner Entscheidung, die aus Sicht des Amtes die richtige war, denn die Autorin will ihm ja nicht eine absichtliche Entscheidung zum Nachteil des Kindes unterstellen. Deshalb ist diese erste Entscheidung trotz besserer Alternativen noch in gewisser Weise tolerierbar. Weit schlimmer war das Beharren auf dieser einmal getroffenen Entscheidung als sich herausstellte, daß sie für dieses Kind falsch war.

Die Zeit wies immer deutlicher auf die Fehlentscheidung hin. Wichtig ist doch, das Kind über einen längeren Zeitraum zu beobachten, wie es die Autorin tat, „es interessiert also nicht nur die Querschnittsdiagnose des Untersuchungszeitpunktes, es ist vielmehr notwendig, eine Längsschnittdiagnose zu erstellen“¹.

Die Autorin kann zwar keine Diagnose erstellen, blickt aber auf eine Beobachtungszeit von nunmehr 11 Jahren zurück und hat die Gelegenheit, das Kind auch weiterhin zu beobachten, da es immer in den Ferien in ihr Haus kommt. Sicher war im Heim nicht alles nur schlecht, diesen Eindruck will die Autorin nicht erwecken, aber daß dieses Heim für dieses Kind ungeeignet war, das erwies die Zeit deutlich. Die Zusammensetzung der Gruppe (alle Knaben waren z. T. wesentlich älter) und die Disziplinierung bewirkten bei Christian ein Anwachsen der Aggressivität. Mit Disziplinieren und Liebesentzug als Sozialisierungstechnik kann man allenfalls die Kinder abhängig und gefügig machen. Wenn „Gehorchen aufs Wort,

¹ Kehrer: Autismus, S. 49.

keine Widerrede“ gelang, ist das eine gelungene psychische Induktion. Dies gilt natürlich auch für die Familie, und es ist keinesfalls so, daß alle Familien – ob komplett oder inkomplett – eine gute Ausgangsposition für eine psychosoziale Entwicklung bieten. Es ist eine Tatsache, daß viele psychische Dysfunktionen ihren Ursprung in unbefriedigenden Beziehungsmodellen haben, aber es gilt auch „eine schlechte Mutter ist besser als keine“ (Hinde 1959) – wenn auch nicht un- eingeschränkt.

Für Christian wäre die überschaubare Lebenswelt in einer Familie besser gewesen als das Leben im Heim, das ihn zu viele emotionale Kräfte kostete. Es „wird die der Familie als Sozialisationsinstanz und zentraler Teil der kindlichen Lebenswelt zugesprochene Bedeutung offensichtlich: Das Kindeswohl steht im systematischen Zusammenhang zum Wohl der Familie ... § 1 SGB VIII. Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“^d Ein wichtiger Grundsatz des Jugendamtes lautet, daß Familienerziehung vor Heimeinweisung stehen soll. In Christians Fall hielt sich das Amt nicht an seine eigenen Vorgaben.

Aus § 16 Abs. 1 SGB VIII geht hervor, „daß es sich bei den Maßnahmen der allgemeinen Förderung der Familienerziehung um Solleistungen handelt. Das bedeutet, daß im Regelfall die Leistung zu erbringen ist und für den Fall der Ausnahme eine zwingende Begründung vorliegen muß, die sich aus der Natur der Sache ableitet. ... Beweispflichtig für den Ausnahmefall ist der öffentliche Träger.“²

Obgleich die Autorin in Jahrzehnten Tausende von Kindern und Jugendlichen gesehen hat, unter denen recht unterschiedliche Charaktere waren, fand sie nie ein Kind von solcher Originalität wie Christian. Nun ließe sich das leicht damit begründen, daß es sich bei Christian eben um ein autistisches Kind handele. Es handelt sich bei Christian wohl um ein autistisches Kind, das aber nicht die schwere Symptomatik der Kernautisten zeigt. Andererseits paßte Christian auch nicht in das Schema: geistig behindert, autistisch, erziehungsschwierig, obgleich sich für

¹ Textor, Dr. M.: Praxis der Jugendhilfe, S. 22.

² Textor, Dr. M.: Praxis der Jugendhilfe, S. 22.

jede genannte Eigenschaft Belege finden lassen. Für die Autorin war von Anfang an nicht zu verkennen, daß Christian autistische Züge aufwies, wie man sie aber auch bei introvertierten, schizoiden, depressiven und ängstlichen oder zwanghaften Kindern findet.

Alles kann nicht bewiesen werden mit wissenschaftlicher Exaktheit, und manche Vermutung wird aus diesem Grund von der Autorin verschwiegen, weil eine an wissenschaftlichem Denken orientierte Vorgehensweise (empirisch, logisch, allgemeingültig, nachprüfbar, wiederholbar) ihr Mutmaßungen untersagt wie auch Sichtweisen, die sie nicht beweisen kann, von deren Richtigkeit sie aber dennoch „überzeugt“ ist, weil sie „weiß“ wie manches zusammenhängt. „Es ist was Weiseres in uns als der Kopf ist“ (Schopenhauer). Sie wird deshalb trotz der geäußerten Bedenken nicht umhin können, auch so eine unbeweisbare „Tatsache“ anzusprechen, z. B. daß das Kind ohne Gerichtsbeschuß nie mehr aus dem Heim gekommen wäre. Die Autorin als frühere Pflegemutter und dauernde Kontaktperson hatte keinerlei juristische Handhabe, auch ihre fachliche Kompetenz wurde stets ignoriert.

Wer also hätte nach dem Tod des Vaters den Jungen je noch aus dem Heim holen sollen? Das Jugendamt wie auch Heimleiter und Erzieher waren ja von der Richtigkeit ihrer Entscheidung überzeugt (was die Autorin unterstellen will), wie hätten sie eine Revision ihrer Verfügung für notwendig halten sollen? Und ist anzunehmen, daß die Mutter, die sich in Jahren nie um das Kind gekümmert hat, eine Initiative ergreifen würde? Die Autorin kann also nicht beweisen, daß ohne das Gerichtsurteil das Kind – und wohl später auch der Jugendliche und wahrscheinlich der Erwachsene – nie mehr aus dem Heim gekommen wäre, es wäre aber wohl mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit so verlaufen.¹

¹ Diese Annahme der Autorin wird von einem Fall bestätigt, der ihr von der Mutter eines im selben Heim befindlichen Kindes berichtet wurde. Dieser sehr liebe, geistig behinderte Junge, der als einziger jetzt noch mit Christian Kontakt hat, sollte von den Eltern nach Abschluß der Schulpflicht nach Hause geholt werden, von wo aus er täglich eine „betreute Werkstatt“ besuchen konnte. Diese für Behinderte eingerichtete Werkstatt (Weberei) hätte den Jungen aufgenommen. Ein unbefangener Betrachter des Falles könnte denken, daß dies einfach wäre, wenn Eltern, die das Sorgerecht für ihr Kind haben und jetzt für den 18jährigen als Betreuer gelten, ihren Sohn aus dem Heim holen wollen, zumal der Grund der Einweisung (Schulpflicht in einer Sonderschule G), die den Heimaufenthalt in diesem Falle erforderlich gemacht hatte, entfällt. Die Eltern werden fast immer davon „überzeugt“ das Kind im Heim zu lassen, oft mit absurden Begründungen z. B. der IQ sei zu niedrig. Aber es gibt kein Gesetz, daß gutmütige, geistig Behinderte, die weder aggressiv noch selbst- oder fremdgefährdend sind, nicht bei den Eltern wohnen dürften, sofern dies möglich ist, und diese das wollen. Selbst schwer geistig behinderte Kinder können selbstverständlich bei den Eltern bleiben, sofern diese das wünschen und der Aufgabe gewachsen sind, ein behindertes Kind aufzuziehen. Einfache, unkritische Eltern können leicht gemaßregelt werden, was

Auch in anderen Fällen erlebte die Autorin, daß Eltern völlig entmachtet sind und das Sorgerecht nur pro forma haben, denn wenn sie davon Gebrauch machen wollen, wird es ihnen ohne Begründung (bei Christian) – weil's vielleicht gar keine gibt – entzogen. Laut Gesetz können Eltern, die das Sorgerecht für ihr Kind haben, auch dessen Aufenthaltsort bestimmen, sofern dem Kind nicht Entführung, Mißhandlung oder sonst ein Übel droht. Es wird gegen den Willen der Eltern gehandelt, aber da man deren Einverständnis braucht, wird es nicht selten mit „Überzeugung“ und Drohung erwirkt, wobei die Drohung mit Entzug des Sorgerechts ein erfolgreich angewandtes – also effektives Mittel – ist, die Zustimmung der Eltern zu erlangen. Dies wurde der Autorin von einigen Eltern berichtet. Im Falle Christians wurde mit Angst gearbeitet, wie der Vater der Autorin glaubhaft versicherte. Man sagte den Eltern, Christian sei geistig behindert, autistisch und erziehungsschwierig und lasse sich nicht in eine Familie eingliedern. „Einige autistische Kinder werden wegen der Angst der Eltern, sie könnten die Geschwister bzw. andere Personen verletzen, während der Schulzeit in Institutionen untergebracht.“^d

Wenn die Eltern gefragt werden: „Übernehmen Sie die Verantwortung, wenn Ihr Kind den Kindern der Pflegefamilie etwas antut?“, kann doch niemand mit „Ja“ antworten. Mit dieser (man darf doch wohl sagen in einigen Fällen erpreßten) Unterschrift wird dann in der Folgezeit jeder Versuch, das Kind aus dem Heim zu holen, abgewehrt. Bei Christian wurden die Eltern förmlich dazu gedrängt und eingeschüchtert von Jugendamt und Heimleitung, das Kind ins Heim zu geben, obgleich sie ausdrücklich wollten, daß Christian in die Pflegefamilie kommen sollte, die Christian aufnehmen wollte.

„Sie haben ja unterschrieben“ werden die Eltern belehrt, als ob dies eine ewige Entscheidung sein müßte, und die Pflegemutter bzw. jede Person, die sich für das Kind verwendet, wird aus dem Feld geschlagen mit dem Argument: „Die Eltern haben unterschrieben, es ist der Wunsch der Eltern, daß das Kind im Heim ist.“

dann leider oft gelingt, da ja (nach den Aussagen der Behavioristen) eine Verstärkung - also wenn es geklappt hat, die Eltern zu „überzeugen“ - die Auftrittswahrscheinlichkeit des erwünschten Verhaltens (also die Eltern zu bevormunden und auszuschalten) erhöht. Natürlich können alle Maßnahmen damit „begründet“ werden, daß sie zum Wohl des Kindes geschehen.

¹ P. Innerhofer, Chr. Klicpera: Die Welt des frühkindlichen Autismus, S. 150.

Diese Vorgehensweise entmacht die Eltern, denn es wird so verfahren, auch wenn es sich völlig anders verhält, wie z. B. bei Christian, wo beide Eltern wollten, daß er zu der Pflegefamilie kommen sollte, die ihn schon vor Einweisung ins Heim aufgenommen hätte und die ihn durch Besuche und längere Aufenthalte kannte. (Außerdem wäre eine Tagesschule E/L in der Nähe gewesen, die er hätte besuchen können, wie die Pflegemutter durch Vorsprache beim Rektor erfuhr.) In einem Zeitungsartikel wurde sogar gemutmaß, daß Heime und Jugendämter nicht nur arbeitsmäßig eine Symbiose bilden, was die Autorin nicht unterstellen will, aber Tatsache ist, daß ein Heimplatz heute 6.000 DM monatlich für das Heim bringt, die sicher leichter „verdient“ sind bei einem weniger behinderten Kind. Die Autorin stellt nicht den Nutzen von Heimen in Abrede, es wird dort sicher viel getan für Kinder, die da am besten zu betreuen sind, aber daß Kinder, für die es eine Alternative gibt, klammernd festgehalten werden, ist nicht einzusehen. Nehmen wir an, im Fall von Christian wären alle Beteiligten überzeugt gewesen, daß diese Unterbringung das beste wäre, was dem Kind widerfahren könnte, so muß die Frage erlaubt sein, warum dies – außer der Autorin und den Eltern – alle noch dachten, als es sich herausgestellt hatte, daß das Kind im Heim psychisch und physisch litt (häufige Erkrankungen)? Warum wurde dies nicht bemerkt? Dies nicht zu sehen, war allerdings nicht mehr möglich, nachdem die Autorin die Fakten bekanntmachte. Es gibt da leider keine Entschuldigung. Daß es auch anderen Kindern und Eltern ähnlich ergeht, beweist wohl die Tatsache, daß die Gründung einer „Aktionsgemeinschaft zur Verwirklichung der Rechte der Kinder“ (eingetr. Verein) und der „Verein jugendamtsgeschädigter Eltern“ erforderlich wurden. Gewiß arbeiten die meisten Sozialarbeiter und Erzieher gewissenhaft, aber es liegt z. T. an der Struktur eines Heimes, daß der Druck auf das einzelne Kind erhöht wird. Das läßt sich auch nicht ändern, denn ein dauernder Wechsel der Erziehungspersonen ist schon darin begründet, daß die Betreuer nach einigen Stunden abgelöst werden, was für sie auch richtig ist. Völlig verschwiegen wird, daß auch ein dauernder Wechsel des Personals besteht. Solange Christian im Heim war, gingen sechs Erzieher weg und andere kamen. Dasselbe gilt natürlich auch für Kinder. Ab einem bestimmten Alter kommen sie in eine andere Gruppe, sogar in andere Häuser oder gar in andere Orte, und andere Kinder kommen neu ins Heim. Die vielgepriesene Beständigkeit, die ein Heim bieten soll, liegt hauptsächlich in

der Ordnungsstruktur und in der Verwaltung, die immer gleich bleibt, aber nicht in der personellen Ausstattung. Aber gerade der Wechsel von Personen ist um so einschneidender, je eher sich ein Kind an eine Erziehungsperson emotional angeschlossen hat. Wie der Lehrer im Heim zu der Autorin sagte, habe sich Christian an einen Zivildienstleistenden angeschlossen, der ihn mit dem Auto täglich in die einige Kilometer entfernte Schule brachte. Gerade dieser „Zivi“ ging aber auch nach einiger Zeit wieder weg.

Für Christian war die Situation insofern noch günstig, als er seine früheren Pflegeeltern noch hatte. Die Autorin holte ihn an jedem Reisewochenende und in allen Ferien (sofern die Kontakte nicht vom Heim eingeschränkt wurden, was leider der Fall war, mit der Begründung, er sei danach schwieriger und „spinne herum“).

In der Zwischenzeit war Christian eben doch verloren. Alle „Taten“, die er dort anstellte, waren nicht nur Aggression, es war auch die aus der Ohnmacht erwachsene Depression, die ihn so handeln ließ. Homburger (1979) weist darauf hin, daß oft Indifferenz, Schulschwierigkeiten, Passivität aber auch Aggression ein Zeichen für eine Depression sein können, die häufig verkannt wird.

Auch alle Drohungen Christians gegen einige Kinder, die besonders gegen zwei bis zu Todesdrohungen reichten, sind weit weniger ein Indiz für Aggression als für eine verzweifelte Ohnmacht (was die Autorin „Ohnmachtstrias“ nennt: Ohnmacht – Aggression – Sanktion) und Unterdrückung durch die älteren Knaben. Es wird auch nie darauf hingewiesen, daß eben in Heimen Kinder sind, die nicht nur körperliche Behinderungen oder geistige Einschränkungen haben, sondern auch solche mit schweren Defiziten im thymischen Bereich mit hoher Aggressivität und multiplen Verhaltensstörungen. Dieses Umfeld ist natürlich für das einzelne Kind belastend. Gerade ein Junge, der Christian sehr quälte, war schon vor der Heimeinweisung 6mal in der Psychiatrie, und der Lehrer sagte, „seit der da ist, ist Christian wieder schwieriger“. Es liegt der Autorin fern, eine pauschale Schuldzuweisung an Jugendämter und Heime auszusprechen. Sie unterstellt den Menschen gute Absichten für ihre Handlungen, auch wenn sie dabei irren. Wenn aber nun auch die Praxis beweist, daß die getroffenen Entscheidungen revidiert werden müßten, weil sie dem Kind nicht „zum Wohl“ gereichen, eben weil sie Fehlentscheidungen waren, dann müßte es selbstverständlich sein, eine andere – nämlich die richtige – Entscheidung zu treffen! Errare humanum est, aber auf dem Irrtum

nicht nur zu beharren sondern diesen noch als Wohltat umzumünzen, das ist schon ein erwähnenswerter Tatbestand. „Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage!“ Unter dem sehr strapazierten Begriff vom „Wohl des Kindes“ kann fast alles subsumiert werden, unabhängig davon, ob es dem Kind wirklich hilft oder nicht oder sogar schadet. Was das wirkliche Wohl des Kindes ist, drückt es in seinem Verhalten und in seinem psychischen und physischen Zustand aus. Christian konnte es sogar verbalisieren: „Wann kann ich wieder bei dir wohnen?“ „Wie lange kann ich hierbleiben?“ In diesen Fragen lag so viel Resignation, er wußte schon um das unerbittliche Fatum, das ihn nach den Ferien wieder aus dem Fleckchen in der Welt wehen würde, in dem er Wurzeln geschlagen hatte. Es ist gar nicht zu ermessen, was diesem Kind ohne Not angetan wurde. Es wurde verlassen von allen, die ihm etwas bedeuteten im Leben und in ein fremdes „Eiland“ entrückt (wie Iphigenie, die klagte: „und an dem Ufer steh’ ich lange Tage, das Land der Griechen mit der Seele suchend“). So war seine ganze Sehnsucht darauf gerichtet, wieder mitgenommen zu werden, wenn die Autorin ihn besuchte. „Kann ich mitgehen?“, war seine ständige Frage, und wenn er bei der Familie war, „kann ich hierbleiben?“ Auch wenn er nicht durchgehend im Heim einen depressiven Eindruck machte, war er doch depressiv, wie viele seiner Äußerungen aber auch Taten zeigten. Das Zerstören war ein Mittel, aufmerksam zu machen auf seine Situation: „Schaut her, ich bin traurig und einsam“ steht dahinter. Einmal versteckte er sich unter dem Bett und wollte in einem günstigen Augenblick „abhauen“, wie er sagte. 10 Jahre später hatte Christian folgenden Traum, den er erzählte. Bei einem Waldspaziergang bestieg er einen Hochsitz und kam längere Zeit nicht mehr herunter. Nach Aufforderung der Autorin, doch endlich wieder zu kommen, antwortete er, sein Traum von letzter Nacht sei ihm gerade eingefallen, und er müsse „denken“. Dann erzählte er: „Ich war 6 Jahre alt und mußte einen großen Bagger fahren, aber ich konnte es nicht, ich brachte den Gang nicht rein, deshalb rannte ich in den Kindergarten und hoffte, daß die Erzieherin mich schützt. Ich rannte die Treppe hinauf, aber der Baggerführer kam hinterher und die Erzieherin hielt mich fest, daß er mich einholen konnte. Dann schrie ich so laut, daß ich aufwachte.“ Man muß nicht Psychotherapeutin sein wie die Autorin, um diesen Traum zu deuten. Christian war 6 Jahre alt, dieses Alter erwähnt der „Traumregisseur“ ausdrücklich. Mit 6 Jahren kam Christian von den Eltern weg in die Neurologie, danach besuchte er

den dortigen Kindergarten noch bis zur Heimeinweisung. Er sollte einen großen Bagger fahren, also eine Tätigkeit ausführen, die ihn in seinem Alter völlig überforderte, weshalb er die „Aufgabe“ (also sich im Heim einzugliedern) nicht erfüllen konnte. Er floh zurück in den Kindergarten, wo er sich früher wohlfühlt hatte, aber seine Hoffnung auf Hilfe wurde nicht erfüllt, er wurde sogar ausgeliefert. Tatsächlich befürwortete außer dem Jugendamt auch die Neurologie die Heimeinweisung. Auch wenn Christian dies nicht wußte, mußte er sich auf der ganzen Linie verraten fühlen, und er schrie, d. h., er wehrte sich gegen diese Maßnahme. Diesen Sachverhalt reflektiert der Traum noch nach Jahren und hilft so, das Trauma aufzuarbeiten. Daß dies gerade in den Ferien geschah, also in einer entspannten Zeit, ist von besonderer Bedeutung. Es ist ein Beweis dafür, daß die Seele nichts vergißt, daß aber das Unbewußte bemüht ist im Traum, wenn auch verschleiert, das Verdrängte „bewußtseinsnah“ zu machen und schließlich ins Bewußtsein zu heben, so daß es überdacht und damit bearbeitet werden kann. Dabei ist nicht erforderlich, daß Christian die Zusammenhänge des Traumgeschehens mit der Realität bewußt sind, es genügt das Durchleben der gleichen (in diesem Fall sogar recht wenig verschlüsselten) Situation.

So groß die Kontrolle einerseits im Heim war, so großzügig wurde die Aufsicht andererseits gehandhabt, daß der Erzieher mehrmals, als der Vater anrief, keine Auskunft geben konnte, wo sich der Junge befand. Einmal kam er nicht mehr ins Heim zurück und spielte mit einem fremden Mädchen im Garten ihrer Eltern. Er versuchte da wohl, sich an ein Mädchen anzuschließen, da im Heim nur Knaben waren, und er bei der Pflegemutter zwei Nachbarsmädchen hatte, mit denen er gern spielte. (Er nannte sie „meine süßen Bräutchen“ und wollte später beide heiraten.) Von Mädchen drohte ihm keine „Gefahr“ wie von den Jungen des Heims. Wiederholt war er mit dem Rad „abgehauen“, das erzählte er später stolz als eine große Tat. Mehrmals wurde ihm deshalb das Fahrrad eingeschlossen. Christian war allerdings in einer Situation im Heim, in der er wahrscheinlich mit jedem für eine Tüte Gummibärchen mitgegangen wäre, es wäre ihm jede Versprechung recht gewesen, heimzukommen. Die Frage „wann kann ich heim“ bezog sich immer auf die Pflegeeltern. Wenn er die Eltern meinte, sagte er „Mami und Papi“. Da die Mutter bei der Besprechung der Ferienplanung sagte, sie nehme ihn „höchstens drei Tage“, entstand für Christian eine noch kompliziertere Dreiteilung zw-

schen Eltern, Heim und Pflegefamilie. Der Vater hätte den Jungen gern länger gehabt, aber selbst als Christian von Weihnachten bis Neujahr bei den Eltern bleiben sollte, rief die Mutter an und sagte, die Autorin solle ihn abholen. Er spürte, daß er bei der Mami keine Bleibe hatte, deshalb war „daheim“ für ihn wirklich bei den Pflegeeltern.

Da nur noch selten in dem Ort, in dem sich das Heim befindet, im Sommer sonntags ein Museums-Dampfbahnzug verkehrt, erkundigte sich Christian wann einer fährt. Er hatte zwar Angst vor der Lokomotive, aber es ist nicht ausgeschlossen, daß er auch eine Flucht erwog. Einmal wurde er auf dem Bahnhof gefunden, wo er dachte, wenn er nur lange genug warte, werde schon ein Zug kommen. Lieber war es ihm allerdings mit dem Auto abgeholt zu werden. Immer wieder erklärte ihm die Autorin, daß er im Heim sein müsse, weil er dort in die Schule gehe. Dieses Argument ließ er jedoch nicht gelten. „In Ö. ist auch eine Schule, Melanie und Kathrin gehen auch dort hin und wohnen daheim.“

Wie hätte man ihm erklären sollen, daß er laut Neurologie und Jugendamt „autistisch, geistig behindert und erziehungsschwierig“ sei? So vertröstete ihn die Autorin jedesmal auf das nächste freie Wochenende und auf die Ferien. Aber dann war sie stets immer an diese Termine gebunden, denn da hätte man ihn auf keinen Fall enttäuschen dürfen. (Für die vielen Fahrten erstattete das Heim der Autorin kein Kilometergeld, wie das die Eltern bekommen, mit dem Hinweis, nur der Vater sei berechtigt.) Professor Burkard Schade sagte im WDR: „Durch die Unterbringung in Heimen nimmt der Entfremdungsprozeß zu, das Amt verfügt über Maßnahmen, die mit Unverhältnismäßigkeit der Mittel durchgeführt und meist nicht rückgängig gemacht werden.“ Daß Christian im Alter von nicht einmal 7 Jahren ins Heim kam, dabei aber in seiner Entwicklung sehr zurück war, wurde nicht berücksichtigt. „Schule“ wurde so überbewertet, daß alle anderen Aspekte übersehen wurden. Es wurde überhaupt nicht geprüft, ob Christian nicht mit einer Schulbegleitung die Sonderschule L hätte besuchen können. Der Vorteil wäre gewesen, daß er zu Hause hätte bleiben können. Frau Wittmann, (Ansprechpartnerin für Autismus), der Autorin persönlich bekannt, fordert z. B. „Förderung an einem möglichst wohnortnahen Lernort, der sich durch Flexibilität aller schulisch

bedeutsamen Maßnahmen auszeichnet und der sich an der intellektuellen Begabung orientiert.“¹

Die Frage ist grundsätzlich zu stellen, ob es angebracht ist, wegen drei oder vier Stunden täglicher Unterrichtszeit in einer (vielleicht) geeigneten Schule ein Kind 21 Stunden in ein fremdes Heim zu überstellen, in einer fremden Umgebung bei nur fremden Menschen, sowohl Erziehern als auch mitbetroffenen Kindern. Hat sich einmal jemand in den zuständigen Stellen Gedanken darüber gemacht, was schon für ein altersgemäß entwickeltes Kind eine solche Verpflanzung für einen Psychostreß bedeutet? Wieviel mehr muß sich ein retardiertes Kind mit gerade erst geknüpften persönlichen Beziehungen in der Pflegefamilie bei so einer Entwurzelung fühlen? Daß Christian dort auch in der Schule versagte, ist eigentlich nur konsequent.

GRENZEN UND KRITIK DER EIN-KIND-SCHULE

Das Kind hatte subjektiv eine sehr positive Schulerfahrung durch die Art des Unterrichts. Die Autorin versuchte, die Isolation, welche eine Ein-Kind-Lehrer-Beziehung notwendig darstellt, durch die Vermittlung zahlreicher Kontakte des Kindes in Kindergruppen zu durchbrechen. Dennoch liegt grundsätzlich auch eine Gefahr in dieser Schulform; der Schüler richtet sich nur auf seine Lehrkraft aus und lernt somit nicht, sich auf verschiedene Lehrerpersönlichkeiten einzustellen. Unmöglich ist für ihn auch, sich mit anderen Kindern zu messen und mit ihnen zu kooperieren. Teamarbeit in der Schülergruppe, wie sonst im Unterricht üblich, ist nicht möglich und muß von der Lehrkraft ausgeglichen werden.

Aber auch der Lehrer ist in solch einer Schule isoliert. Er kann sich nicht mit Kollegen besprechen, er ist ein „Einzelkämpfer“ und findet seine Bestätigung nur im Fortkommen des Kindes, sofern ein Lernerfolg zu verzeichnen ist. Außerdem könnte er den Maßstab verlieren für die Leistungsfähigkeit des Kindes, da er keine Vergleichsmöglichkeiten hat. Eine gewisse „Betriebsblindheit“ kann die Folge sein. Der Schüler ist das einzige Gegenüber und sowohl dessen Verhalten als auch

¹ B. Wittmann in V. Antons: Autistische Menschen verstehen lernen I, S. 37.

die Lernbereitschaft erfahren zu wenig oder keine Kritik – aber eventuell auch zu wenig Ermunterung. Dieses Problem stellt sich ebenso in Fällen, in denen Eltern ihre Kinder unterrichten, was in der Bundesrepublik Deutschland selten vorkommt (abgelegener Wohnort oder Krankheit des Kindes), in den USA allerdings sehr verbreitet ist als „home-teaching“. „Der Lehrer hat vielleicht das Gefühl, daß ein bestimmtes Kind keine Fortschritte macht und ist deshalb entmutigt, aber ein Außenstehender, der das Kind einige Zeit nicht gesehen hat, stellt vielleicht einen Fortschritt fest. Es ist aber auch möglich, daß der Lehrer völlig in der Welt der Kinder aufgeht und manchmal recht überoptimistisch wird.“^d

Gerade der Umgang mit anderen Kindern fördert die Leistung, wie psychologische Untersuchungen zeigen, wobei eine nicht zu kleine Schülerzahl als geeigneter bewertet wird als eine zu kleine, da Konkurrenz mit Kameraden vom Kind auch positiv erlebt werden kann. In Christians Fall nimmt die Autorin allerdings an, daß die Ein-Kind-Schule für dieses retardierte Kind die geeignetste war, da der Beweis ja bereits erbracht war, daß es in der Heimschule versagte. Christian wäre mit jeder anderen Schule aber auch durch andere Schüler überfordert gewesen, und es war ihm wohl auch erst möglich, in der Sonderschule L Fuß zu fassen, nachdem er durch entsprechende Reife aber auch durch erworbene Kenntnisse genügend Sicherheit und Selbstvertrauen erworben hatte. Trotz berechtigter Kritik an der Ein-Kind-Schule, die auch hier zutrifft, überwiegt der Vorteil in diesem speziellen Fall. Das ausgeführte Beispiel ist also nicht generell auf andere Ein-Schüler-Lehrer-Verhältnisse übertragbar. Es muß vielmehr gerade bei autistischen Kindern oder bei solchen mit autistoiden Zügen in jedem Einzelfall sorgfältig geprüft werden, wie und wo ein Kind bestmöglich gefördert werden kann. Das bedeutet also auch Lehren aus einem falsch eingeschlagenen Schulweg zu ziehen und diesen Weg zu ändern, was im Fall Christians weder vom Jugendamt noch von der Heimschule als notwendig erachtet wurde.

Die Autorin würde es sehr begrüßen, wenn für Kinder wie Christian die Ausnahmeregelung des sog. „Ersatzunterrichts“ Geltung hätte. Wahrscheinlich würde manches Kind, das zunächst in eine Sonderschule G eingewiesen wurde, nachdem es in einer individuellen Unterrichtssituation Sicherheit gewonnen hat, eine andere Schule erfolgreich absolvieren können. Eine solch individuelle Schule sollte im

^d M. Wilson in J. K. Wing: Frühkindlicher Autismus, S. 168.

Verständnis der Autorin aber nur eine Übergangslösung und kein Dauerzustand sein.

Die Besoldung der Lehrkraft müßte der gleich qualifizierter Lehrer entsprechen, was jetzt nicht der Fall ist und somit auch ein nicht unwesentlicher Grund dafür sein dürfte, daß sich kaum eine Lehrkraft bereit finden wird, ein volles Deputat zu erfüllen (bei einer wöchentlichen Vergütung von nur sechs Unterrichtsstunden). Natürlich muß auch die Unterrichtszeit der Belastbarkeit des Schülers angepaßt werden, was bedeutet, den Stoff auch außerhalb der Schulstunden zu bearbeiten, denn das Unterrichtsziel soll ja erreicht werden. Der Lehrer ist also gwm. „immer im Dienst“. Trotz solcher Schwierigkeiten sollte die Verwirklichung einer Unterrichtsweise nicht scheitern, wenn durch sie ein Kind gefördert wird. Nachteile müssen gegenüber den Vorteilen abgewogen und soweit wie möglich eliminiert werden, was voraussetzt, daß man diese erkennt. „Zu Beginn der Förderung eines Kindes kann sogar die Einzelförderung notwendig sein, wenn Lern- und Verhaltensweisen aufgebaut werden sollen, um in Klassen- oder Gruppensituationen bestehen zu können. In besonders begründeten Fällen können Einzelmaßnahmen im Hausunterricht durchgeführt werden.“¹ Diese Forderung scheint der Autorin bereits durch das Schulgesetz gestützt, wenn man unter „Weiterentwicklung des Schulwesens § 27“ auch die Schulform der Ein-Kind-Schule versteht. „Wenn die Entwicklung des Bildungswesens, veränderte Lebens- und Berufsaufgaben ... notwendig machen, können Schulversuche eingerichtet werden. Das gilt insbesondere zur Entwicklung und Erprobung neuer pädagogischer und schulorganisatorischer Erkenntnisse, insbesondere neuer Organisationsformen für Unterricht und Erziehung.“² Die Autorin meint, daß die Vorteile der individuellen Unterrichtung gegenüber manchen Einschränkungen überwiegen und gerade den Kindern zugute kommen, die sich als Außenseiter in Regelklassen durch ihre Schulzeit quälen. Allerdings sollte auch dieser Ersatzunterricht das Ziel haben, das Kind in eine öffentliche Schule einzugliedern. Für Christian war dieser Weg erfolgreich.

¹ E. Grüning: Gemeinsam lernen, S. 50.

² Schulgesetz für Baden-Württemberg, S. 96.

SCHLUSSWORT

Die Sichtweise der 60er Jahre ist glücklicherweise überwunden, die den Müttern die Schuld am Autismus des Kindes zuschrieb. Bruno Bettelheim (1967) sagte, daß Autismus ein Geisteszustand sei und aus dem Gefühl der Ausgeschlossenheit resultiere. Die Ursache sah er im gestörten Verhältnis zu den Eltern, am meisten zur Mutter. „Die Bettelheim-Therapie (würde) als ‚schädlich‘ einzustufen sein, weil sie Rechte und Würde der Eltern gravierend verletzt und die seelische Gesundheit von Kind und Familie gefährdet.“¹

In den Einrichtungen wurden psychoanalytische Betreuungen von Kindern und Müttern durchgeführt, eine Trennung des Kindes von der Familie wurde als unerlässlich angesehen. Die allgemeine Ansicht war, daß Autismus psychisch bedingt sei. Nur Asperger und Kanner (die unabhängig voneinander den Autismus beschrieben hatten), waren der Auffassung, daß es sich bei der Entstehung um hereditäre Faktoren handeln müsse. (Extremvariante des männlichen Charakters – Asperger, 1944, Frühform der Schizophrenie – Kanner, 1943). Beide schlossen neben den hereditären Faktoren psychische nicht aus wie auch organische Schäden, die zusätzlich vorhanden sein konnten; ursächlich jedoch war die Erbllichkeit. Zunächst nahm auch Kanner (1943) an, daß Autismus vorwiegend in Intellektuellenfamilien, in denen die Kinder emotional unterkühlt aufwachsen, vorkomme. Die von ihm untersuchten Kinder kamen aus „highly intelligent families“, in denen „a great deal of obsessiveness“ zu finden war, und selbst Großeltern und Verwandte beschäftigten sich mit „abstractions of scientific, literary, or autistic nature“². Später relativierte er diese Ansicht und sagte, daß es ihm am Herzen liege, die Mütter von der Schuld am Autismus ihrer Kinder freizusprechen.

Im Heim von Bruno Bettelheim – wie in den nach seinen Anweisungen geführten Einrichtungen – durften die Eltern die Kinder wochenlang nicht besuchen und sie dann nur durch ein Gitter wie in Käfigen sehen, da er davon ausging, daß das Kind einen vor den Eltern (also seiner Meinung nach den Verursachern der Störung) geschützten Raum brauche. Eine Mutter berichtet, daß sie 10 Jahre mit

¹ P. Probst in: Autismus, 56/03, S. 23.

² B. Kanner in H. Kehler: Autismus, S. 76.

Schuldgefühlen überhäuft worden sei und eine Psychoanalyse machen mußte, von der sie nicht wisse, ob sie ihr geholfen habe, die dem Kind aber garantiert nicht geholfen habe. „Er bezeichnete es als Gipfel der Ironie, dem autistischen Kind gerade durch diejenige Person helfen zu wollen, die es an erster Stelle in seiner Entwicklung gehindert habe.“¹

Wenn bei eineiigen Zwillingen (EZ) ein Kind autistisch ist, besteht für das andere Kind eine Wahrscheinlichkeit von 70 % auch autistisch zu sein. Dies deutet viel mehr auf Heredität als auf Umwelteinflüsse, auch wenn sich argumentieren läßt, daß EZ in der Regel die gleiche Umwelt haben. Die Autorin beschrieb als solches Zwillingsspaar.

Einen Fall, der beweist, daß es nicht in ein Schema einzuordnende Autismustypen gibt, sah die Autorin in dem von der Colorado-Universität gezeigten Beispiel einer jungen Frau namens Temple Grandin. Diese war nach eigener Aussage als Kind autistisch. Stundenlang ließ sie Sand durch ihre Finger rinnen und wehrte alle körperlichen Berührungen ab. Bei den Wörtern hörte sie hauptsächlich die Vokale und mußte mit der Lehrerin besonders die Schlußkonsonanten eines Wortes lange üben. Da sie intelligent ist – was für einen Asperger-Autismus spricht – studierte sie Landwirtschaft, was aber wieder gänzlich gegen eine autistische Psychopathie spricht, wonach die Menschen introvertiert sind und keine Berufe ausüben können, die mit Menschen zu tun haben (Anwälte, Lehrer, Ärzte). Deshalb ist bemerkenswert, daß diese Frau Vorträge hält vor Hunderten von Zuhörern über Viehhaltung, Stallungen, Tierzucht u. a. m. aus ihrem Arbeitsbereich. Sie diskutiert auch mit einzelnen Leuten und zeichnet ihnen Pläne für ihre Höfe. Selbst spürt sie, daß sie mit Gefühlen nicht viel anfangen kann und sagt, daß sie die soziale Anpassung über den Intellekt gelernt habe (normale Kinder lernen das unbewußt durch Instinkt und Vorbild), und daß sie auch mit Menschen über sachliche Themen reden wolle, z. B. über Weideanlagen oder Brückenbau, aber nicht über Gefühle.²

Dieses Beispiel zeigt, daß es auch Autisten gibt, die sozial angepaßt, berufstätig und vielseitig interessiert sind, wenn es auch selten ist, daß ein Autist z. B. Autofährt und ein selbständiges, unabhängiges Leben führt. Aber es kommt doch vor

¹ J. K. Wing (1992): Frühkindlicher Autismus, S. 340.

² Temple Grandin in einem von der Autorin gesehenen Film.

und „wenn ich einen schwarzen Schwan finde, kann ich nicht mehr sagen alle Schwäne sind weiß“ (Popper 1966).

Diese Frau setzt ihre Intelligenz für andere ein und ist unmöglich in ein Schema des Kernautismus einzuordnen. Schon die Tatsache, daß sie eine Frau ist, würde nach Aspergers Auffassung nicht auf den von ihm beschriebenen Autistustyp passen, wonach die erbliche Anlage von Vätern – oder Großvätern – auf die männlichen Nachkommen übergeht, er fand diese Form auch nur bei Knaben.

Allerdings werden neuerdings auch Fälle von weiblichen Asperger-Kindern beschrieben. Vielleicht ist Frau Grandin ein solcher Fall. Immerhin spräche die Intelligenz eher für eine autistische Psychopathie als für einen frühkindlichen Autismus, bei dem 60 % der Kinder geistig behindert, der Rest lernbehindert ist. Allerdings sollen 3 % normal begabt sein. Es liegt wohl hier ein solcher Fall vor.

Dieser Autistustyp wird als „high functioning“-Autismus bezeichnet, bei dem trotz frühkindlichem Autismus in seltenen Fällen hohe Intelligenz vorkommen kann. Man sieht, wie schwierig es ist, trotz genauer Kriterien die Autistustypen in jedem Fall klar zu trennen. Es gibt wohl auch hier mildere Ausprägungen und Übergangsformen, daß selbst unter Fachleuten Divergenzen bestehen, um welche Form des Autismus es sich in einem konkreten Fall handeln könne oder ob es sich überhaupt um Autismus oder um Oligophrenie handle. Oft bleibt unklar, ob es sich um einen „dem Schwachsinn analogen Schwächezustand“ handelt (Bosch 1962).

Auch Dzikowski weist darauf hin, daß Autisten nicht nur abgekapselt leben und im eigenen Ich gefangen sind. Sie können Ordnungen und Regelmäßigkeiten identifizieren, Kontakt zu Personen und Dingen aufnehmen und handelnd in die Welt eingreifen. „Allerdings tun autistische Menschen dies oft auf eine andere ihnen eigene Art. Sie erkennen eigene Regelmäßigkeiten, sie bevorzugen andere Gegenstände und handeln anders, als nicht-behinderte Kinder dies tun. Dieses für das Behinderungsbild symptomatische Anderssein wurde zu sog. Symptom- oder Merkmallisten zusammengefaßt.“¹

Das autistische Syndrom bedarf noch weiterer intensiver Forschung.

¹ Dzikowski: Ursachen des Autismus, S. 9.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Arbeit umfaßt vier Teile:

1. Stand der Autismusforschung heute und Instrumente zur Erfassung des Autismus
2. Wie werden autistische Kinder unterrichtet
3. Unterricht mit einem als autistisch diagnostizierten Kind
4. Nachbetrachtung

ZU 1

Forschung ist weiterhin vonnöten, da die Ursache für Autismus noch nicht ausreichend geklärt ist. Von den vielen Theorien werden die wichtigsten angeführt. Eine Vernachlässigung des Kindes durch die Mutter wird heute kaum noch als Ursache angesehen, dagegen wird auf hereditäre und milieureaktive Ursachen hingewiesen, wobei von vielen Forschern die Heredität als primär bewertet wird, gefolgt von verschiedenen spezifischen Erkrankungen.

Kehrer (1989) und Dzikowski (1996) sehen im Autismus ein polyätiologisches Syndrom. Einigkeit besteht über den Zeitpunkt des Beginns (Early infantile autism vor dem 30. Lebensmonat, autistische Psychopathie nach dem 36.).

Wichtige Kriterien zur Erfassung (DSM III R, Diagnostisches Statistisches Manual) sind:

- 1) qualitative Beeinträchtigung der zwischenmenschlichen Beziehung,
- 2) qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation,
- 3) stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten.

Als Faktoren für den frühkindlichen Autismus gelten genetische Einflüsse, biochemische Besonderheiten, Störungen kognitiver Prozesse, Hirnschädigungen und

Hirnfunktionsstörungen, Störungen der Sprachentwicklung, Störung der emotionalen Entwicklung und die Wechselwirkung aller Faktoren.

Instrumente stehen in Form vieler Tests zur Verfügung, wobei trotz hoher Validität dieser Tests je nach Prüfer unterschiedliche Ergebnisse beim gleichen Kind resultieren können.

Drei Symptome müssen vorliegen (nach Rutter, Bartak und Newman 1971):

- Autistisches Verhalten gegenüber anderen Menschen
- Verzögerung der Sprachentwicklung
- Ritualisierung und zwanghaftes Verhalten

Reine Intelligenztests sind für autistische Kinder ungeeignet, dagegen sind Testbatterien mit verbalen und nonverbalen Fragestellungen zu empfehlen. Wichtig ist, erworbene Fähigkeiten zu testen, z. B. im sozialen, arbeits- und lebenspraktischen Bereich. Auch der motorische, sensorische und emotionale Bereich sollen erfaßt werden.

Häufig angewandte Tests sind TBGB (Testbatterie für geistig Behinderte [Raven]), Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC), der Vineland Sozial Maturity-Test sowie der Snijders Oomen-Test (SON).

Von den Intelligenztests kommt der HAWIK III (Hamburg-Wechsler für Kinder) und der SON zur Anwendung.

Persönlichkeitstests sind besonders bei verhaltensauffälligen Kindern geeignet, z. B. der CARS-Test (Childhood-Autism Rating Scale).

Zu den klinischen Tests zählt das Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach dem diagnostisch-statistischen Manual.

Kehrer (1989) erwähnt als wichtiges Verfahren das Entwicklungs- und Verhaltensprofil PEP (Psychoeducational Profile). Stärken und Schwächen werden graphisch dargestellt als Profile. Als unerlässlich erachtet Kehrer (Institut für Autismusforschung Münster, 1988) die Befragung der Eltern und arbeitete einen speziellen Autismusfragebogen aus.

ZU 2

Hier werden die Schwierigkeiten beim Lernen aufgezeigt, die im Wesen des autistischen Kindes begründet sind, vor allem in fehlenden Kontaktinitiativen. Die Kinder können gemachte Fehler nicht korrigieren, weshalb die Unterrichtsschritte ein „fehlerloses Lernen“ ermöglichen sollten (Hamblin et al. 1971).

Der Unterricht soll eine heilpädagogische Arbeit sein (J. K. Wing 1992), um die unentwickelten Fähigkeiten aufzubauen. Die Lernsituation soll strukturiert sein. Nicht erlerntes Sozialverhalten kann Sprachbehinderungen zur Folge haben. Es gilt, Aggression und Rückzug im Unterricht zu überwinden.

Von besonderer Bedeutung ist die soziale Erziehung. Das Erlernte geht bei autistischen Kindern nicht ins Verhaltensrepertoire über, wegen einer Generalisierungsschwäche.

Für den Lehrer ist wichtig, die Lücken im Wahrnehmungsfeld beim autistischen Kind zu erkennen. Die Mitarbeit der Eltern ist bedeutsam, sie sollen ins Programm eingebunden sein (Cordes 1980).

Auf Unterricht in der Kleinstgruppe und im Verband (Klassen) wird hingewiesen. Der Frühförderung kommt eine besondere Bedeutung zu. Das Erziehungsziel ist eine den Fähigkeiten des Kindes entsprechende Förderung, nicht nur intellektuell sondern als lebensnahe Führung gedacht, wozu auch die beruflichen Maßnahmen zählen. Die Autorin besuchte autistische Kinder in Grund- und Hauptschule, Realschule (Gesamtschule), Sonderschule G und Förderschule L, sowie im Gymnasium und bewertet ihre Beobachtungen.

ZU 3

Nach Aufforderung des Oberschulamtes Karlsruhe unterrichtete die Autorin ein als autistisch diagnostiziertes Kind.

Sie orientierte sich dabei am Lehrplan für die Sonderschule L, war aber häufig gezwungen, eigene pädagogische Wege zu gehen. Darüber sowie über die Beobachtung des Schülers wird berichtet, die eine wichtige Grundlage der Unterrichts-

planung war (Eingehen auf Schülerinteressen, Arbeit mit verschiedenen Materialien, um Erkenntnisse zu generalisieren). Alle Lernschritte mußten unterteilt werden, Übung mußte abwechslungsreich sein.

Es gab keine strenge Trennung der Unterrichtsfächer, dennoch wurde auf das Erwerben der Kulturtechniken Wert gelegt.

Deutsch: Mündliche Äußerungen waren wichtig, damit das Kind Gegenwart und Vergangenheit zu gebrauchen lernte. Lesen wurde nach der Ganzwortmethode gelehrt.

Rechnen: Hier wurde besonderer Wert auf die Erfassung der Zahlbegriffe gelegt. Diese wurden anschaulich (auch außerhalb des Unterrichtes) erarbeitet. Am Schuljahresende beherrschte der Schüler alle geforderten Rechenoperationen und meisterte den Zehnerübergang. Die Zahlvorstellung war bis 20 gefestigt und in Zehnerschritten gelang das Zählen bis 100.

Heimat- und Sachkunde: Dieses Fach ist das zentrale Fach der Grundschule. Hier konnte der Junge seine eigene Lebenserfahrung einbringen und sich sprachlich und kreativ weiterentwickeln. Lerngänge gaben viel Stoff für den Unterricht. Wichtig war auch die Verkehrserziehung. Weit mehr – auch in der Freizeit – wurde gebastelt als im Lehrplan vorgesehen ist.

Fazit:

Am Ende des Schuljahres erfolgte eine Schulprüfung durch den Schulrat. Im Lesen war der Junge weit über den geforderten Leistungen, denn er konnte alle fremden Texte lesen und den Inhalt wiedergeben (in der Sonderschule L erst am Ende des 3. Schuljahres gefordert.)

Im Rechnen erbrachte er die vom Lehrplan geforderten Leistungen, im Schreiben der Schreibschrift hatte er noch Schwierigkeiten. Die Kenntnisse in Sachkunde waren überdurchschnittlich. Die Schulprüfung ergab, daß der Junge in eine 2. Klasse der Sonderschule L versetzt werden kann.

ZU 4

Im Kapitel „Kanner-Autismus/Asperger-Autismus“ sowie in der Nachbetrachtung stellt die Autorin die Frage, ob es sich bei dem Kind – wie diagnostiziert wurde – um ein autistisches Kind handelt oder eher um ein entwicklungsrückständiges. Anhand eingehender Beobachtung vergleicht sie die bei dem Jungen diagnostizierten Autismustypen und kommt zu dem Schluß, daß er zwar keiner Kernautismusform zuzuordnen ist, aber dennoch eine leichtere autistische Ausprägung zeigt, und somit eher der Gruppe der „Randautisten“ (Bludau 1989) zuzuordnen ist. Außerdem sieht sie in dem Jungen ein entwicklungsrückständiges Kind mit wahrscheinlicher MCD (minimaler cerebraler Dysfunktion), das in der Sonderschule L am richtigen Platz war, nicht aber in der Sonderschule G.

Die Autorin bewertet rückblickend den Unterricht mit Christian und kommt zu dem Schluß, daß er erfolgreich war, da er das Kind befähigte, anschließend die Sonderschule L zu besuchen, die er im Jahr 2003 als Klassenbester abschloß.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aarons, M., Gittens T. (1994): Das Handbuch des Autismus, Beltz Weinheim, Basel
- Affleck, G., Tennen, H., Rowe, J., Roscher, B. und Walker (1989): Effects of formal support on mothers adaption to the hospital-to-home transition of high-risk-infants: The benefits and costs of helping, *Child Development*, 60, 488-501
- Affolter, F. (1983): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache, Villingen-Schwenningen
- Ainsworth, M. et al. (1962): Deprivation of Maternal Care, Public Health Papers, No. 14, Geneva: W. H. O.
- Albin, R. W., Horner, R. H. (1988): Generalization with precision in R. H. Horner, G. Dunlap und R. L. Koegel (Eds.): Generalization and maintenance: Life-style changes in applied settings (pp. 99-120), Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Albrecht, P. (1980/2): Diagnose und Therapie von Wahrnehmungsstörungen, Dortmund
- Allen, D. A. (1991): Evaluation the effects of implementing the Moorpark collaborative model. Unpublished doctoral dissertation University of California at Santa Barbara
- Alpern, G. D., Kimberlin, C. C. (1970): Short intelligence test ranging from infancy levels through childhood levels for use with the retarded, *American Journal of Mental Deficiency*, 75, 65-71
- Alshuth, D.; Cube, F. v. (1987): Fordern statt Verwöhnen, Piper
- Amelang, M., Bartussek, D. (1990): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Hrsg. W. Herrmann, W. Tack, F. Weinert Kohlhammer
- Anastasi, A., Levee, R. (1960): Intellectual defect and musical talent; A case report, *Amer. J. Ment. Def.*, 64, 695
- Annell, A. L. (1963): The prognosis of psychotic syndroms in children, *Acta Psychiat. Scand.* 39, 235
- Anthony, J. (1958 a): An experimental approach to the psychopathology of childhood autism, *Brit. J. Med. Psychol.*, 13, 211
- Anthony, J. (1958 b): An aetiological approach to the diagnosis of psychosis in childhood, *Rev. Psychiat. Infant*, 25, 89
- Antons, V. (1991): Zu hoch angesetzt, Leserbrief *Psychologie*, Heute Nr. 6, 6
- Antons, V.: Autistische Menschen verstehen lernen I und II (1998/1999), Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e. V., Stuttgart (s. auch unter Titel)
- Arnold, W., Eysenck, H., Meili, R. (1987): Lexikon der Psychologie Band 1, 201, Herder, Basel, Wien, Freiburg
- Arrieta, M., Martinez, B. Criado, B. Simon, L. Salazar, L. und Lostato C. M. (1990): Dermatoglyphic analysis of autistic Basque children; *Amer. J. of Med. Genetics*, 35, S. 1-9
- Arrow, P. (1993): My experience with auditory integration training at the Light and Sound, Centre London, *Communication* 27, 8-10
- Asher, S. R., Dodge, K. A. (1986): Identifying children who are rejected by their peers, *Developmental Psychology*, 22, 444-449
- Asher, S. R., Taylor, A. R. (1981): Social outcomes of mainstreaming, *Sociometric assessment and beyond Exceptional Education*, Quarterly 1, 13-30
- Asperger, H. (1944): Die autistischen Psychopathen im Kindesalter, *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136
- Asperger, H. (1960): Autistisches Verhalten im Kindesalter, *Jahrbuch für Jugendpsychiatrie und ihre Grenzgebiete*, Band II, Huber, Bern
- Asperger, H. (1965): Heilpädagogik, Springer Wien, New York
- Asperger, H. (1968): Zur Differentialdiagnose des kindlichen Autismus, *Acta Paedopsychiatrica* 35, 136-145
- Aster, von M. (1993): Geistige Behinderung in Steinhausen, H. C., von Aster, M. (Hrsg.): *Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen*, Beltz Weinheim, 47-68
- Attwood, T. (1998): Das Asperger-Syndrom, Trias Verlag Stuttgart
- August, G. J. et al. (1985): Brief Report: Effects of Fenfluramine on Behavioral, Cognitive Affective Disturbances in Autistic Children, Vol. 15, Nr. 1, 97-107
- August, G. J. und Lockhart L. H. (1984): Familial autism and the fragile-X-syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14. Jg., 197- 04
- August, G. J.; Stewart, M. A. und Tsay, L. (1981): The incidence of cognitive disabilities in the siblings of autistic children. *British Journal of Psychiatry*, 138. Jg., 416-422
- Autism - a central disorder of cognition and language? in Rutter M. (Hrsg.): *Infantile autism: concepts, characteristics and treatment* London: Churchill
- Autism (1990): Autism Research Review International (ARRI) 1990, Immuneresponse findings reported, Vol. 2, Nr. 2, 4
- Autism (1990): Autism Research Review International (ARRI), Bruno Bettelheim dead 86, Vol. 4, Nr. 2
- Autism (1990): Autism Research Review International (ARRI), Fingerprints offer clues, Vol. 4, Nr. 2, 4
- Autism (1990): Autism Research Review International (ARRI), New evidence of link between autism CMV, Vol. 4, Nr. 4
- Autismus (1980): Autismus Europa Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V.
- Autismus (2000): Zeitschrift des Bundesverbandes Hilfe für das autistische Kind
- Autismus heute und morgen (1988): Kongressbericht 6. -8. Mai 1988, Hamburg, Hrsg. Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V.
- Autismus im Europa von morgen (1992): Kongressbericht 8. -10. Mai 1992, Den Haag, Hrsg. Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e. V.
- Autismus und Familie (1994): 8. Bundestagung 1994 (Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e. V.)
- Autistische Menschen verstehen lernen I (1999), Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e. V., Stuttgart
- Autistische Menschen verstehen lernen II (1998), Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e. V., Stuttgart
- Axline, V. (1980/2): Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens, München
- Ayres, A. J. (1978): Learning Disabilities and the Vestibular System. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 11, Nr. 1, 18-29
- Ayres, A. J. (1979): Lernstörungen. Sensorisch-integrative Dysfunktion, Berlin/Heidelberg
- Ayres, A. J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung Berlin
- Ayres, A. J., Heskett, W. M. (1972): Sensorische Integrative Dysfunktionen, Berlin/Heidelberg

- Bach**, H. (1974): Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt in Band 34, Sonderpädagogik 3) der Studienkommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart, S. 63 f
- Bach**, H. (1979) (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Band 5, Pädagogik der Geistigbehinderten, Berlin
- Bach**, H., **Baumann**, J., **Beck**, R. (1975): Berufsausbildung geistig Behinderter. Bericht über ein Projekt zur Klärung der pädagogisch psychologischen Voraussetzungen einer Berufsbildung für geistig Behinderte, Hase und Koehler Verlag Mainz
- Baeriswyl-Rouiller**, I. (1991): Die Situation autistischer Menschen. Ergebnisse einer Untersuchung der Schweizerischen Informations- und Dokumentationsstelle für Autismusfragen, Bern/Stuttgart
- Bailey**, D. B., **Winton**, P. J. (1987): Stability and change in parents expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood, Special education*, 7 (1), 73-88
- Bailey**, D. B.; **Mc Williams**, R. A. (1990): Normalizing early intervention, *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (2), 33-47
- Baird**, T. D., **August**, G. J. (1985): Familial heterogeneity in infantile autism, *Journal of Autism and Developmental Disorder* 15, 315-321
- Baldwin**, K. C. (1958): The social position of the educable mentally retarded child in the regular grades in the public schools, *Exceptional children*, 25, 106-108
- Bampi**, M. (1997): Die Methode der gestützten Kommunikation bei Menschen mit autistischer Behinderung, Diplomarbeit an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck
- Baron-Cohen**, S.; **Leslie**, A. M.; **Frith**, U. (1986): Mechanical behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children *British Journal of Developmental Psychology* 4, 113-125
- Baron-Cohen**, S.; **Leslie**, A. M., **Frith**, U. (1985): Does the autistic child have a theory of mind, *Cognition*, 21, 37-46
- Barron**, J., **Barron**, S: *Hört mich denn niemand*, München, 1997
- Bärtsch**, W., **Heese**, G., **Kniel**, A., **Solarova**, S., **Muth**, J. (1973): *Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft*, C. Marhold Verlag Berlin-Charlottenburg
- Bartak**, L. und **Rutter** M. (1976): Differences between mentally retarded and normally intelligent autistic children, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6. Jg., 109-120
- Barthélémy**, C., **Adrien**, J. L.; **Roux**, S.; **Garreau**, B.; **Perrot**, A.; **Lelord**, G. (1992): Sensitivity and specificity of the Behavioral Summarized Evaluation (BSE) for the assessment of autistic behaviors. *Journal of autism and Developmental Disorders* 22 (1) 23-31
- Barthélémy**, C., **Lelord**, G., (1987): *Perspectives de la recherche*, Readaption no. 340
- Barthélémy-Gault**, C., **Larmande**, C. (1977): Les psychotherapies par modification du Comportement chez l'enfant autistique, *Acta Psychiat*, Belg. 77, 549-586
- Bartolucci**, G., **Albers**, R. J. (1974): Deictic categories in the language of autistic children, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 131-141
- Baum**, J. (1978): Das Verhalten autistischer Kinder in der Dunkelheit, in **Kehrer** H. (Hrsg.): *Kindlicher Autismus*, Basel Bibliotheca psychiatrica, Nr. 157, 66-74
- Baumann**, M. L., **Kemper**, Th. L. (1985): Histoanatomic Observations of the Brain in Early Infantile Autism, *Neurology*, 35, 866-874
- Becker**, U., **Cronmeyer**, K. (1973): Aufbau und Formung der Sprache, in *Hilfe für das Autistische Kind e. V.* (Hrsg.): *Tagungsberichte 1972*, 105-110, Lüdenscheid
- Begutachtung** (1999): *Begutachtung von Menschen mit frühkindlichem Autismus zur Ermittlung der Pflegebedürftigkeit. Hilfe für das autistische Kind. Bundesverband Hamburg*
- Belmaker**, R. H., **Hattab**, J., **Ebstein**, R. P. (1978): Plasma Dopamine - Beta Hydroxylase in Childhood Psychosis, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 8, Nr. 3, 293-298
- Bender**, L. (1960): Autism in children with mental deficiency, *Amer. J. ment. Defic.* 64, 81-86
- Benenzon**, R. O. (1983): Die Musiktherapie bei kindlichem Autismus, in: *Einführung in die Musiktherapie*, München 130-138
- Bennholdt-Thomsen**, C. (1957): Das gesunde Kind und sein Wachstum, in **Opitz**, H. und **de Rudder**, B.: *Pädiatrie, Ein Lehrbuch für Studierende und Ärzte*, Springer, Berlin, Göttingen, Heidelberg
- Bérard**, G. (1993): *Hearing equals behavior*, Keats, New Canaan
- Berlin-Heimendahl**, Prof. Dr. S. v. (1991): *Pflege und Erziehung des Kindes*, Pawlak
- Bernard-Opitz**, V., **Blesch**, G., **Holz**, K. (1988): *Sprachlos muss keiner bleiben*, Freiburg
- Bernard-Opitz**, V., **Hermann**, U. (1985): Counter control problems of autistic children, *Analysis and cognitive intervention*, Los Angeles (unveröffentl. Manuskript)
- Berndt**, T. P. (1982): The features and effects of friendships in early adolescence, *Child Development* 53, 1447-1460
- Berney**, T. P. (1989): The pharmacotherapy of autism, in: *The Biology of the Autistic Syndroms*, Proceedings of the Durham Conference of Autism, London, National Autistic Society
- Berufliche Integration** (1996): *Berufliche Integration Autistischer Erwachsener*, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind 1996
- Besems**, Th., **van Vugt**, G. (1988): *Gestalttherapie mit geistig behinderten Menschen*, Teil 1, *Geistige Behinderung*, Heft 4, 1-24
- Besems**, Th., **van Vugt**, G. (1989): *Gestalttherapie mit geistig behinderten Menschen*, Teil 2, *Geistige Behinderung*, Heft 1, 1-24
- Bettelheim**, B. (1967): *The empty fortress*, New York
- Bettelheim**, B. (1970): *Liebe allein genügt nicht, Die Erziehung emotional gestörter Kinder*, Stuttgart
- Bettelheim**, B. (1977): *Die Geburt des Selbst, Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder*, München
- Bettison**, S. (1996): The long-term-effects of auditory training on children with autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 26, 361-374.
- Bieber-Martig**, B., **Poustka**, F. (1998): The role of pre-and perinatal factors in the etiology of autism, submitted
- Biklen**, D. (1990): *Communication unbound, Autism and praxis*, Harvard Educational, Rev. Vol. 60
- Biklen**, D. (1993): *Communication unbound, How Facilitated Communications Challenging Traditional Views of Autism and Ability/Disability*, Teachers College, Columbia University, New York und London

- Biklen, D., Corrigan, C., Quick, D. (1989):** Beyond obligation: Student's relations with each other in integrated classes, in D. K. Lipsky and A. Gartner (Hrsg.): Beyond Separate education: Quality education for all 5, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, 207-221
- Bildungsplan (1990):** Bildungsplan für die Schulen für Lernbehinderte, Band 1 und 2, Baden-Württemberg, Kultus und Unterricht, Neckar Verlag
- Blackstock, E. G. (1978):** Cerebral Asymmetry and the Development of Early Infantile Autism, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 8, Nr. 3, 339-353
- Bleuler, E. (1975):** Lehrbuch der Psychiatrie, Springer Berlin, Göttingen, Heidelberg
- Bludau, D. (1989):** Die soziale Schicht der Familien autistischer Kinder unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts und der Unterscheidung in Kern- und Randautisten, Dissertation Münster
- Blumenthal, V. v. (1988):** Bildungspolitik in Italien 1975-1985, Minerva Publikation, München
- Blumenthal, V. v. (1988):** Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem, Minerva Publikation, München
- Bober, A., Thümmel, I. (1999):** Es kann doch zumindest nicht schaden? Risiken beim Einsatz von gestützter Kommunikation, in: Die neue Sonderschule 6
- Bönisch, E. (1968):** Erfahrungen mit Pyriothioxin bei hirngeschädigten Kindern mit autistischem Syndrom, *Praxis der Kinderpsychologie*, Nr. 8, 308-310
- Böök, J. A., Nichtern, S., Greenberg, E. (1963):** Cytogenetical investigations in childhood schizophrenia, *Acta Psychiatrica Scandinavia* 39, 309-323
- Bormann-Kischkel, Ch. (1987):** Mimik und Stimme; der Versuch bei autistischen Kindern das Verständnis für emotionale Signale zu erfassen, in Speck O. et al. (Hrsg.): *Kindertherapie*, München/Basel, 133-139
- Bormann-Kischkel, Ch. (1990):** Erkennen autistische Kinder Personen und Emotionen?, Regensburg
- Bosch, G. (1948):** Demenz als Folge von Masern-Encephalitis im Kleinkindalter, *Nervenarzt* 19, 254
- Bosch, G. (1962):** Der frühkindliche Autismus, Springer Berlin, Heidelberg, Göttingen
- Bosch, G. (1962):** Der frühkindliche Autismus. Eine klinische und phänomenologisch-anthropologische Untersuchung am Leitfaden der Sprache, Springer Berlin, Göttingen, Heidelberg 1962
- Bösel, M. (1980):** Lebenswelt, Familie Campus
- Boullin, D. J., O'Brien, R. A. (1972):** Uptake and Loss of 14 C-dopamine b-Y Platelets from Children with Infantile Autism, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 2, Nr. 1, 67-73
- Bowlby, J. (1952):** *Maternal Care and Mental Health*, Geneva: W. H. O.
- Bowlby, J. (1986):** Bindung, Fischer
- Bowler, D. M. (1992):** „Theory of Mind“ in Asperger's syndrome, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33, 877-893
- Boyes-Braem, P. (1990):** Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung, Signum Verlag Hamburg
- Brack, U. B., Baumhauer, J. (1973):** Verschiedene Effekte bei der Modifikation von aggressiven und albernen Verhaltensweisen hirngeschädigter Kinder, *Acta paedopsychiatrica* 40
- Bracken, H. v. (1974):** Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 34, Sonderpädagogik 3, Stuttgart
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. (1979):** Home observation for measurement of the environment: A revision of the preschool scale, *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (3), 235-244
- Bradley, R. H., Rock, S. L., Whiteside L., Caldwell, B. M., Brisby, J. (1991):** Dimensions of parenting in families having children with disabilities *Exceptionality* 2, 41-61
- Bregmann, J. D.; Gerdtz, J. (1997):** Behavioral Interventions. in Cohen, D. J., Volkmar, F. R. (Eds.): *Handbook of Autism and Developmental Disorders* 2nd edition, Wiley and Sons, New York
- Breitenbach, E., Ebert, H. (1998a):** Die Schule für Geistigbehinderte aus der Sicht der Eltern, *Behindertenpädagogik*, 31 (1)
- Breitenbach, E., Ebert, H., Straßmeier, W. (2001):** Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Freiarbeit, *geistige Behinderung*, 40 (1), 46-58
- Brewer, N., Smith, I. M. (1989):** Social acceptance of mentally retarded children in regular schools in relation to years mainstreamed, *Psychological Reports*, 64, 375-380
- Brezinka, W. (1978):** *Metatheorie der Erziehung*, München/Basel
- Brezovsky, P. (1985):** Diagnostik und Therapie selbstverletzenden Verhaltens, Enke Stuttgart
- Bricker, R. P., Thorpe, M. F. (1984):** Integration of severely handicapped students and the proportion of JEP objectives achieved, *Exceptional children*, 51 (2), 168-175
- Bronfenbrenner, U. (1972):** Influences of human development, Hinsdale III, Dryden
- Brotherson, M. J., Goldstein, B. L. (1992):** Time as a resource and constraint for parents of young children with disabilities: Implications for early intervention services, *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (4), 508-527
- Brown, J. L. (1960):** Prognosis from presenting symptoms of pre-school children with atypical development, *Amer. J. Orthopsychiat*, 30, 382
- Brown, J. L. (1969):** Adolescent development of children with infantile psychosis, *Sem. Psychiatry* 1, 19-98
- Brown, L., Long, E., Udvari-Solner, A., Schwarz, P., van Deventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenwald, L., Jorgensen, J. (1989 b):** Should students with severe disabilities be based in regular or special education classrooms in home schools? *Journal of the Association for Persons with severe handicaps*, 14, 8-12
- Brown, L., Schwarz, P., Udvari-Solner, A., Kampschroer, E. F., Johnson, F., Jorgensen, J., Gruenwald, L. (1991):** How much time should students with severe intellectual disabilities spend in regular classrooms and else where? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16 (1), 39-47
- Brown, W. T., Jenkins, E. C., Friedman, E., Brooks, J., Wisniewski, K., Raguthu, S., French, J. (1982):** Autism is associated with the fragile x-syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 303-308
- Brown, L., Long, E., Udvari-Solner, A., Schwarz, P., van Deventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenwald, L., Jorgensen, J. (1989 a):** The home school: why students with severe intellectual disabilities must attend the schools of their brothers, sisters, friends and neighbours, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14 (1), 1-7
- Brumlik, M. (1987):** Die bürgerliche Familie. Ihre Feinde und Verteidiger, aus: *Sozialpädagogische Ordnung der Familie*, Hans-Uwe Otto, Hrsg.
- Brumlik, M., Mollenhauer, K., Wudtke, H. (1975):** *Die Familienerziehung*, Juventa Verlag 1975
- Brumlik, M. (1983):** Ethische Erziehung, Gutachten zu einigen didaktischen Entscheidungen im Entwurf der Rahmenrichtlinien Ethik des Hessischen Kultusministers in: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, 1983, Elternbund Hessen

- Brumlik, M.** (1985): Sonderdruck Begegnung Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schröder, 1985, Klett-Cotta
- Brumlik, M.** (1992): Advokatorische Ethik, Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Karin Böllert KT-Verlag, Bielefeld
- Brumlik, M.** (1989): Erziehungsziel in Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Hrsg. Dieter Lenzen, rowohlts enzyklopädie
- Bundesverband** Hilfe für das autistische Kind (1999): Begutachtung von Menschen mit frühkindlichem Autismus zur Ermittlung der Pflegebedürftigkeit
- Burd, L., Kerbeshian, J., Fisher, W., Martsolf, J. T.** (1985): A case of autism and mosaic of trisomy, 8. Journal of Autism and Developmental Disorders 15, 351-352
- Burd, L., Martsolf, J. T., Kerbeshian, J., Jalal, S. M.** (1988): Partial 6 p trisomy associated with infantile autism, Clinical Genetics, Vol. 33, 356-359
- Burgoine, E., Wing L.** (1983): Identical triplets with Asperger's syndrome, Brit. J. Psychiat., 143, 261-265
- Burke, J. C., Cerniglia, L.** (1990): Stimulus complexity and autistic children's responsivity: Assessing and training a pivotal behavior, Journal of Autism and Developmental Disorders, 20, 233 ff
- Burnstein, N. D.** (1986): The effects of classroom organization on mainstreamed preschool children, Exceptional Children, 52 (5), 425-434
- Burrello, L. C., Wright, P.** (1993): The principle letters, Bloomington I. N. National Academy/CASE
- Buscaglia, L., Williams, E. H.** (1979): Human advocacy and P.L. Charles, B. Slack, Thorefare NJ, 94-142
- Busse, J.** (1990): Autismus und Psychopharmaka, Medizin nicht im Trend?, in Dzikowski, S. und Arens, Ch. (Hrsg.): Autismus heute, Band 2. Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder Körpertherapien, Festhaltenstherapien, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 209-214
- Calhoun, G.; Elliot, R.** (1977): Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils, Exceptional children, 43 (6), 379-380
- Campbell, M.** (1978): Pharmacotherapy, in Rutter, M. and Schopler, E. (Eds.): Autism a reappraisal of Concepts and Treatment, New York, Plenum Press, 337-355
- Campbell, M., Adams, P., Small, A. M., Mc. Veightsch, L., Curren E. L.** (1988): Naltrexone in Infantile Autism, Psychopharmacol. Bull, 24, 135-139, Engeln (1987)
- Campbell, M., Anderson, L. T., Small, A. M., Perry, R., Green, W. H., Caplan R.** (1982): The effects of Haloperidol on learning a behaviour in autistic children, Journal of Autism and Developmental Disorders 12. Jg., 167 – 175
- Campbell, M., Perry, R., Small, A. M., Green, W. H.** (1987): Overview of drug treatment in autism, in: Schopler, E. and Mesibov, G. B. (eds): Neurobiological Issues in Autism, New York, Plenum Press, 341-356
- Campbell, M., Schopler, E., Cueva, J., Hallin, A.** (1996): Treatment of autistic disorders, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35, 134-143
- Cantwell, D. P., Baker, L.** (1984): Research concerning families of children with autism, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): The effects of autism on the family, London Plenum Press, 41-59
- Chess, S.** (1971): Autism in Children with Congenital Rubella, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol. 1, Nr. 1, 33-47
- Chess, S.** (1977): Follow-Up Report on Autism in Congenital Rubella, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol. 7, Nr. 1, 69-81
- Chess, S., Korn, S. J., Fernandez, P. B.** (1971): Psychiatric Disorders of Childhood with congenital Rubella, New York: Brunner/Mazel
- Chomsky, N.** (1959): A review of verbal behavior by B. F. Skinner, Language, 35, 26-58
- Churchill, D. W.** (1971): Effects of success and failure in psychotic children, Archives of General Psychiatry, 25, 208-214
- Churchill, D. W.** (1972): The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood, Journal of Autism and childhood schizophrenia, 2, 182-197
- Clark, G. D.** (1965): An educational program for psychotic children in some approaches to teaching Autistic Children, Weston, P. T. B. (Ed.), London Pergamon
- Cohen, D. J., Caparulo, B. K., Shaywitz, B. A., Bowers, M. B.** (1977): Dopamine and serotonin metabolism in neuropsychiatrically disturbed children: CSF homovanillic acid and 5 hydroxyindoleacetic acid, Archives of General Psychiatry, 34, 545-550
- Cohen, J. L., Campbell, M., Posner, D., Small, A. M., Tiebel, D., Anderson, L. T.** (1980): Behavioral effects of Haloperidol in young autistic children, American Academy of Child Psychiatry, 19. Jg., 665 – 677
- Cohen, O.** (1994): Inclusion should not include deaf. students, Educationweek 4/20/94
- Coie, J. D., Dodge, K. A.** (1983): Continuities and changes in children's social status. A five year longitudinal study, Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., Hyman, C.** (1992): Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 783-792.
- Colby, K. M.; Parkinson, C.** (1977): Handedness in autistic children, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7, 3-9
- Cole, E. M., Walker, L.** (1964): Reading and speech problems as expressions of a specific language disability, in: Disorders of Communication, Rioch, D. and Weinstein E. (Eds.), Baltimore, Williams and Wilkins
- Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S., Jenkins, J. R.** (1991): Effect of preschool integration for children with disabilities, Exceptional children, 58 (1), 36-45
- Coleman, M.** (1973): Serotonin and central nervous system syndromes of childhood: A Review, Journal of Autism and childhood Schizophrenia, 3, 27-35
- Coleman, M.** (1976): The autistic syndromes, Amsterdam
- Coleman, M.** (1979): Studies of the autistic syndromes, in R. Katzman (Ed): Congenital and acquired cognitive Disorders, New York, Raven Press
- Coleman, M.** (1987): The search for neurological subgroups in autism, in Schopler E. Mesibov G.B. (Eds.): Neurobiological Issues in Autism, New York Plenum Press, 163-178
- Coleman, M., Gruber, H., Nyhan, W.** (1983): Purine metabolism in autism, Stallone Fund.
- Connell, P. H.** (1961): The day hospital approach in child psychiatry, J. Ment Sci., 107; 969
- Cook, A., Anderson, N., Rincover, N.** (1982): Stimulus Overselectivity and stimulus control, Problems and Strategies, in Koegel, R. L., Rincover, A., Egel, A.: Educating and Understanding Autistic Children. San Diego, 90 ff.
- Corbett, J.** (1975): Aversion for the treatment of self-injurious behavior, Journal of Mental Deficiency Research, 19, 79-95

- Corbett, J.** (1976): Medical management, in Wing L. (ed.): Early childhood autism: Clinical Educational and Social Aspects 2nd Edition, Oxford Pergamon, 271-280
- Cordes, H.** (1976): Kompensatorische Erziehung bei autistischen Kindern, Bremen/Hamburg
- Cordes, H.** (1977): Schulische Förderung autistischer Kinder, Bremen, Hamburg
- Cordes, H.** (1978): Aufbau komplexer Sprachstrukturen bei autistischen Kindern, in Kehrer H. E. (Hrsg): Kindlicher Autismus, Basel (Bibliotheca psychiatrica), Nr. 157, 85-90
- Cordes, H.** (1980) (Hrsg.): Curriculum des Bremer Projektes, Bremen
- Cordes, H.** (1980): Autistische Kinder in der Schule Bremen
- Cordes, H.** (1983) (Hrsg.): Curriculum des Bremer Projekts „Hilfe für das autistische Kind e.V.“, Bremen
- Cordes, H.** (1985): Früherkennung und Frühförderung bei Frühkindlichem Autismus, Frühförderung interdisziplinär, München, E. Reinhardt Verlag, 4, 17-29
- Cordes, H.** (1987): Unterricht und Therapie für autistische Kinder nach lerntheoretischen Prinzipien, in Speck O. et al. (Hrsg): Kindertherapie, München, Basel, 140-146
- Cordes, H.** (1988): Kongressbericht Autismus heute und morgen, 6.-8. Mai 1988, International Association Autism Europe
- Cordes, H., Wilker, F.** (1974): Bremer Projekt: Kompensatorisches Programm für autistische Kinder, wissenschaftlicher Bericht über das 2. Projektjahr 1973/74, Bremen
- Cordes, H.; Dzikowski, S.** (1991): Frühförderung autistischer Kinder, Bremen, Hilfe für das autistische Kind Bremen e.V.
- Cordes, R.** (1995): Soziale Interaktion autistischer Kleinkinder, Deutscher Studienverlag Weinheim
- Courchesne, E., Lincoln, A., Yeung-Courchesne, R., Elmasian, R., Grillon, Ch.** (1989): Pathophysiology, Findings in non-retarded, Autism and Receptive Developmental Language Disorder, Vol. 19, Nr. 1, 1-17
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo L. D., Trost, M. A.** (1973): Long-term follow up early detected vulnerable children, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 438-446
- Creak, M.** (1963 a): Childhood psychosis: A review of 100 cases, Brit. Youth Psychiatry 109, 84-89
- Creak, M.** (1963 b): Schizophrenia in early childhood, Acta Paedopsychiat., 30, 42
- Creak, M., Ini S.** (1960): Families of psychotic children, J. Child Psycholog. Psychiat., 1, 156
- Crnici, K., Greenberg, M.** (1987): Early family predictors of developmental and social competence of risk and normal children at age five. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Cromer, R. F.** (1987): Language acquisition: Language Disorder and cognitive development, in Yule W. and Rutter M. (Eds.): Language Development and Disorders, Clinics in Developmental Medicine, Nr. 101/102, London/Oxford, Mac Keith Press Blackwell
- Crossley, R.** (1992 a): Communication training involving Facilitated Communication, Staff of the DEAL Communication Centre (Hrsg.): Facilitated Communication Training, DEAL Communication Centre, Melbourne, 1-9
- Crossley, R.** (1992 c): Reducing support – increasing independence, Staff of the DEAL Communication Centre (Hrsg.): Facilitated Communication Training, DEAL Communication Centre, Melbourne, 28-35
- Crossley, R.** (1994 a): Facilitated Communication Training, Teachers College Press, New York
- Csikszentmihalyi, M.** (1987): Das Flow-Erlebnis, Klett Cotta 1987
- Cumine, V., Lach J. und Stevenson G.** (1998): Asperger Syndrome, David Fulton Publishers London
- Dalferth, M.** (1987): Behinderte Menschen mit Autismussyndrom, Schindele Verlag, Heidelberg
- Dalferth, M.** (1988): Visuelle Perzeption, Blickkontakt und Blickabwendung beim frühkindlichen Autismus. Zur Rekonstruktion einer ängstigen Erfahrung und ihrer Manifestation im Autismussyndrom, Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat., 37 Jg., Nr. 3, 69-78
- Dalferth, M.** (1990): Therapie im Alltag, Alltag als Therapie, in Dzikowski S. und Arens Ch. (Hrsg.): Autismus Heute, Band 2, Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder, Körpertherapien, Festhaltenstherapien, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 245-259
- Dalferth, M.** (1995): Behinderte Menschen mit Autismussyndrom. Probleme der Perzeption und der Affektivität - ein Beitrag zum Verständnis und zur Genese der Behinderung, Schindele Heidelberg
- Danker, M.** (1989): Anregungen zur Bach-Blüten-Therapie in: betrifft autismus, Zeitschrift der österreichischen Autistenhilfe, Nr. 5, 10-11
- Darby, J. K.** (1976): Neuropathic Aspects of Psychosis in Children, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol. 6, Nr. 4, 339-352
- Das autistische Kind,** Otto-Maier-Verlag, Ravensburg, 1973
- Dawson, G.** (1983): Lateralized Brain Dysfunction in Autism: Evidence from the Halstead-Reitan Neuropsychological Battery, Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 13, Nr. 3, 269-286
- Dawson, G.** (1985): Neurophysiological functioning of autistic children and its relationship to language, cognitive and social abilities, Stallone Fund
- Dawson, G., Fernald, M.** (1987): Perspective taking ability and its relationship to the social behaviour of autistic Children, Journal of Autism and Developmental Disorders, 17, 487-498, 1987
- De Long, G. R., Bean, S. C., Brown, F. R.** (1981): Acquired reversible autistic syndrome in acute encephalopathic illness in children, Archives of Neurology, 38. Jg., 191-194
- De Long, G. R., Dwyer, J. T.** (1988): Correlation of family history with specific autistic subgroups: Asperger's syndrome and bipolar affective disease, Journal of Autism and Developmental Disorders 18 (4), 593-600
- De Myer, M.** (1986): Familien mit autistischen Kindern, Probleme der Kinder und Sorgen der Eltern, Stuttgart
- De Myer, M. K., Steele, R., Barton, S., De Myer, W. E., Norton, J. A., Allen, J.** (1973): Prognosis in autism - a follow-up Study, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 3, 199-246
- De Myer, M. K.** (1975): The nature of neuropsychological disability in autistic children; Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 5. Jg., 109-128
- De Myer, M. K.** (1979): Parents and children with autism, Washington D. D., Winston
- De Myer, M. K., Barton S., Norton, J. A.** (1972): A comparison of adaptive, verbal and motorprofiles of psychotic and non psychotic subnormal children, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 2, 359-377
- De Myer, M. K., Barton, S., Alpern, J. und Steel, R.** (1973): Prognosis in autism: A follow up study, Journal of Autism and childhood schizophrenia, 3. Jg., 199-246
- De Myer, M. K., Barton, S., De Myer, W. E., Kimberlin, C., Allen, J., Yang, E., Steele, R.** (1974): The measured intelligence of autistic children, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 4, 42-60
- Delacato, C. H.** (1975): Der unheimliche Fremdling, Das autistische Kind, Ein neuer Weg zur Behandlung, Freiburg

- Delacato, C. H.** (1975): Dyspraxie - das Problem kindlicher Handlungsstörungen, in: Doering W. und Doering W. (Hrsg.): Sensorische Integration Dortmund, 37-48
- Demchak, M., Drinkwater S.** (1992): Preschoolers with severe disabilities: The case against segregation, *Topics in Early Childhood Special Education*, 11 (4), 70-83
- Denkschrift** (1996): Denkschrift zur Situation autistischer Menschen in der Bundesrepublik, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind
- Des Lauriers, A., Carlson, C. F.** (1969): *Your child is asleep. Early infantile autism.* Homewood, Illinois, The Dorsey Press
- Deutscher Bildungsrat** (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- Deutscher Bildungsrat** (1973): Empfehlung zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn
- Deutscher Bildungsrat** (1973): Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn
- Deykin, E. Y. und Mac Mahon, B.** (1979): The incidence of seizures among children with autistic symptoms, *American Journal of Psychiatry*, 136. Jg., 1310-1312
- Deykin, E. Y., Mac Mahon B.** (1980): The incidence of seizures among children with autistic symptoms, *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 72, 513-518
- Diagnose** (1998): Diagnose - Autismus! - Was tun? Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, Hamburg
- Diekmeyer, U.** (1976): Unser Kind im 2. Lebensjahr, *Das Elternbuch 2*, Rowohlt
- Döbel, E., Reich, M.** (1988): Verständigung über lautsprachbegleitende Gebärden. Eine Kommunikationshilfe für nicht-sprechende Autisten?, in Arens, Chr. und Dzikowski, S. (Hrsg.): *Autismus heute*, Band 1, Aktuelle Entwicklungen in der Therapie autistischer Kinder, Dortmund, 23-30
- Doering, W.** (1990 a): Hrsg. *Sensorische Integration, Anwendungsbereiche und Vergleich mit anderen Fördermethoden/Konzepten*, Dortmund
- Doman, G.** (1980): Was können Sie für Ihr hirnverletztes Kind tun?, Freiburg
- Dönhoff, K.** (1971): Verbesserte sozialpsychische Interaktionen zwischen Behinderten durch freizeitorientierte Rehabilitation, in: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, 54-70
- Donnellan, A., Sabin-Laural, A. und Majure, A.** (1992): Facilitated Communication: Beyond the quandary to the question, in Butler K. (Hrsg.): *Facilitated Communication. Topics in language disorders*, 12 (4), 69-82
- Dörner, K.** (1994): Jeder Mensch will notwendig sein. 46. Fortbildungswoche 1994. Neue Chancen für das Recht auf Arbeit aller psychisch Kranken und Behinderte (J. van Haddis), Gütersloh
- Doucet, F.** (1971): *Geschichte der Psychologie*, Gondrom 1971
- Dührssen, A.** (1974): *Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen*, Vandenhoeck und Ruprecht Zürich, Göttingen
- Duker, P.** (1991): *Gebärdensprache mit autistischen und geistig behinderten Menschen*, Dortmund
- Duker, P., Rasing, E.** (1989): Effects of redesigning the physical environment on self-stimulation and on task behavior in three autistic-type developmentally disabled individuals, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 449-460
- Dumke, D.; Krieger, G. und Schäfer, G.** (1989): *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*, Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Dunlap, G.** (1984): The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 41-64
- Dunlap, G.** (1984): The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 41-64
- Dunlap, G., Koegel, R. L.** (1980): Motivating autistic children through stimulus variation, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 619-627
- Dunn, L. M.** (1968): Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 34, 5-22
- Dunst, C. J., Trivette, C. M.** (1988 a): Determinants of parent and child interactive behavior, in: Marf, K. (Ed.): *Parent-child-intervention and developmental disabilities: Theory, research and Intervention*, 3-31, New York Praeger
- Dunst, C. M., Hamby, D. and Pollock, B.** (1990): Family systems correlates of the behavior of young children with handicaps, *Journal of Early Intervention*, 14 (3), 204-218
- Durwen, H. F.** (1989): Stellungnahme zu der Arbeit von L. Hermle und G. Oepen. Hemisphärenlateralität und frühkindlicher Autismus, *Nervenarzt*, 60. Jg., 370
- Dzikowski, S.** (1988): Entwicklungen in der Therapie sensorischer Integrationsstörungen bei autistischen Kindern, in Arens, Ch. und Dzikowski (Hrsg.): *Autismus heute*, Band 1, Aktuelle Entwicklungen in der Therapie autistischer Kinder, Dortmund, 31-37
- Dzikowski, S.** (1991 a): Das Altern des behinderten Menschen. Überlegungen zur Arbeit mit autistischen Erwachsenen, n. Praxis Ergotherapie, Heft 1, 4-11
- Dzikowski, S.** (1992): Früherkennung autistischer Kinder, Ergebnisse einer Aktion, in: *autismus*, 34, 20-23
- Dzikowski, S.** (1996): *Ursachen des Autismus*, Deutscher Studien Verlag
- Dzikowski, S., Arens, C.** (1990) (Hrsg.): *Autismus heute*, Band 2, Modernes Lernen, Dortmund
- Dzikowski, S., Arens, Ch.** (1990): Hrsg. *Autismus heute*, Band 2, Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder, Körpertherapien, Festhaltetherapien, medikamentöse Behandlung, psychoanalytische Verfahren, Dortmund
- Dzikowski, S., Vogel, D.** (1993/2): Störungen der sensorischen Integration bei autistischen Kindern, *Probleme von Diagnose, Therapie und Erfolgskontrolle*, Weinheim (1. Auflage)
- Eckensberger, L., Silbereisen, R.** (1980): *Entwicklung sozialer Kognition*, Klett, Cotta
- Eggers, Ch.** (1976): Autistisches Syndrom (Kanner) und Pockenschutzimpfung, *Klin. Pädiat.*, 188, 172-180
- Eggers, Ch.** (1978): Zur nosologischen Abgrenzung zwischen frühkindlichem Autismus und kindlicher Schizophrenie, in Kehrner H. (Hrsg): *Kindlicher Autismus (Bibliotheca psychiatrica Nr. 157)* Basel, 1-21
- Eggers, Ch.** (1980) (Hrsg): *Familie, Umwelt und Persönlichkeit geistig Behinderter*, Verlag Hans Huber, Berlin 1980
- Eggers, Ch.** (1989) (Hrsg.): *Zur Diagnose der Minderbegabung*, Weinheim
- Eggers, Ch.** (1989): Kleinhirnveränderungen bei Autismus. *Autismus* Nr. 27, 20-21
- Eggert, D., Schomburg E., Altemöller R.** (1980): *Familie, Umwelt und Persönlichkeit geistig Behinderter*, Verlag Hans Huber, Berlin, 1980

- Ehlers, S., Gillberg, C.** (1993): The epidemiology of Asperger's Syndrome: A total population study, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327-1350
- Eichel, E.** (2001): *Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung*. Projekt Verlag, Bochum
- Eichhorn, J., Goetze, R., Klein, M.** (1982): *Zu Problemen der Diagnostik, Erziehung und Bildung bei Kindern mit autistischem Syndrom*, Berlin (Ost)
- Einfeld, S., Molony, H., Hall, W.** (1989): Autism is not associated with the fragile X-Syndrome, *American Journal of Medical Genetics*, 34, 187-193
- Eisenberg, L.** (1956): The autistic child in adolescence, *Amer. J. Psychiat.*, 112, 607-612
- Eisenberg, L., Kanner, L.** (1956): Early infantile autism 1943 – 1955, *American Journal of Orthopsychiatry*, 26. Jg., 556-566
- Ekman, P.** (1990): Warum Kinder lügen, Hoffmann und Campe
- Elgar, S.** (1985): Sex Education and Sexual Awareness Building for Autistic Children and Youth, Some Viewpoints and Considerations, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 2
- Ellehammer-Andersen, S. und Lambert, F.** (1972): *Synspunkter I Specialpaedagogik* Gyldendal
- Elliot, G. R., Ciaranello, R. D.** (1987): Neurochemical hypotheses of childhood psychoses, in: Schopler E. and Mesibov G. (Eds.): *Neurobiological Issues in Autism* New York, Plenum Press, 245-261
- Empfehlungen** zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1994), in Drave W.; Rumpel F.; Wachtel P. (Hrsg.): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*, edition bentheim, Würzburg, 2000, 25-39
- Engeln, H.** (1987): Schaltstellen des Schmerzes. Wie Opiate, Stress und Akupunktur den Schmerz beeinflussen, *Die Zeit* 21.8.1987
- Enzyklopädie** der Erziehungswissenschaft (1983): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* v. Dieter Lenzen, Klaus Mollenhauer, Klett/Cotta
- Ericson, E.** (1968): *Identity: Youth and crisis* New York, Norton
- Eshkevari, S.** (1979): Early Infantile Autism in Monozygotic Twins, in: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 9, Nr. 1, 105-109
- Familie** mit Kleinkindern, Schriftreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, W. Kohlhammer Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Favazza, A. R.** (1989): Why patients mutilate themselves, *Hospital and Community Psychiatry*, 40, 137-145
- Fein, D., Humes, M., Kaplan, E., Lucci, D., Waterhouse, L.** (1984): The origin of left hemisphere dysfunction in autism. *Psychological Bulletin* 95, 258-281
- Fein, D., Skoff, B. and Mirsky, A. F.** (1981): Clinical correlates of Brainstem Dysfunction in Autistic Children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 11, Nr. 3, 303-315
- Fenichel, C.** (1963): Educating the severely disturbed child. *Pathways in child Guidance*, 5, 43
- Ferrara, D. M.** (1979): Attitudes of parents of mentally retarded children toward normalization activities, *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (2), 145-151
- Ferster, C. B.** (1966): The repertoire of the autistic child in relation to principles of reinforcement, in: *Method of Research in Psychotherapy*, Gottschalk und Auerback (Eds.) (Inpress)
- Ferster, C. B., De Meyer, M.** (1961): The development of performance in autistic children in an automatically controlled environment, *J. Chron. Dis.* 13, 312
- Feulig, M.** (1987/88): *Das therapeutische Heim des Vereins für psychoanalytische Sozialarbeit e.V. in Rottenburg*, Manuskript Universität Tübingen
- Feulig, M.** (1989): *Psychoanalytische Ansätze in der Arbeit mit autistischen Kindern*, Referat bei der Ambulanzfortbildung des Vereins Hilfe für das autistische Kind, Schmitt, 24./25.11.1989
- Feuser, G.** (1979): *Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder*, Beltz Verlag Weinheim, *Forschungsberichte Stuttgart* 1979
- Feuser, G. und Meyer, H.** (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule*, Jarick Oberbiel Verlag, Solms
- Fewell, R. R., Oelwein, P. L.** (1990): The relationship between time in integrated environments and developmental gains in young Children with special needs, *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (2), 104-116
- Finck, I.** (1991): *Schulische Förderung autistischer Kinder*, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): *Tagungsbericht, 7. Bundestagung Soziale Rehabilitation autistischer Menschen - Möglichkeiten und Grenzen*, Hamburg, 93-104
- Finegan, J. A., Quarrington, B.** (1980): Pre-peri- and neonatal factors and infantile autism, *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 72, 501-512
- Fischer, D.** (1993): *Kommunikation mit „dem anderen“ – oder warum es erst einmal zum SAGEN kommen muß*. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 16 (6), 29-51
- Fischer, E.** (1965): *Der frühkindliche Autismus* (Kanner), Jb. *Jugendpsychiat.*, Bd. IV, 157-205, Huber, Bern, Stuttgart
- Fleming, L. A., Wolery, M., Weinzierl, C., Venn, M. L. und Schroeder, C.** (1991): Modell for assessing and adapting teachers' roles in mainstreamed preschool settings, *Topics in Early Childhood Special Education*, 11 (1), 85-98
- Folstein, S.** (1985): Genetic aspects of infantile autism, *Annual Review of Medicine*, 36, 415-419
- Folstein, S., Rutter, M.** (1977): Infantile autism. A genetic study of 21 twinpairs, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18. Jg., 297-321
- Folstein, S., Rutter, M.** (1987): Family aggregation and genetic implications, in Schopler E. and Mesibov G. (Eds.): *Neurobiological Issues in Autism*, New York, Plenum Press, 83-105
- Ford, A., Davern, L.** (1989): Moving forward with school integration: Strategies for involving students with severe handicaps in the life of the school, in R. Gaylord-Ross (Ed.): *Integration strategies for students with handicaps*, 11-32, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Forssmann, W. G., Heym, C.** (1974): *Grundriss der Neuroanatomie*, Berlin, Heidelberg, New York
- Frankel, F. und Graham, V.** (1976): Systematic observation of classroom behaviour of retarded and autistic preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 81. Jg., 73 – 84
- Frey, K. S., Fewell, R. R. und Vadasy, P. F.** (1988): Parental adjustment and changes in Child outcome among families of young handicapped children, *Topics in Early Childhood Special Education*, 8 (4), 38-57
- Friedemann, A.** (1960): Sollen wir Kinder als autistische Psychopathen (H. Asperger) bzw. als „autistic“ (L. Kanner) bezeichnen?, *Jb. Jugendpsychiat.* Band II, 249-262, Huber Bern, Stuttgart

- Friedman, E.** (1969): The autistic syndrome in phenylketonuria, *Schizophrenia* 1, 249-261
- Friedman, E., Cohen, J., Brown, W., Jenkins, E. and Wolf, E.** (1983): Effects of folic acid on the treatment of fragile X-autistic individuals, *Stallone Fund*
- Frith, U.** (1991): *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press, Cambridge
- Frith, U.** (1971) (Ed.): Spontaneous patterns produced by autistic, normal and subnormal children, in Rutter M., (Ed.): *Infantile autism: concepts, characteristics and treatment*, London Churchill
- Frith, U.** (1972): Neuere psychologische Studien über Autismus in England, in *Hilfe für das autistische Kind* (Hrsg.): Tagungsberichte 1972, Lüdenschied, 13-21
- Frith, U.** (1978): Sprache u. Denken bei autistischen Kindern, in *Kehrer* (Hrsg.): *Kindlicher Autismus* Basel, 55-65
- Frith, U. und Snowling, M.** (1983): Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children, *British Journal of Developmental Psychology*, 1. Jg., 329 - 342
- Frith, U., Hermelin, B.** (1969): The role of visual and motor cues for normal, subnormal and autistic children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 153-163
- Fröbel, F.** (1982): *Die Menschengenerziehung*, Klett-Cotta
- Fröhlich, A.** (1982): Lernmöglichkeiten, Ansätze zu einer pädagogischen Förderung schwerst mehrfach behinderter Kinder, Heidelberg
- Fröhlich, A.** (1991 a): *Basale Stimulation*, Düsseldorf
- Frye, I. B. M.** (1968): *Fremde unter uns. Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf, Boom und Zoon*, Meppel
- Fryns, J. P., Jacobs, J., Kleczkowska, A., Van den Berghe, H.** (1984): The psychological profile of the fragile X-syndrome, *Clinical Genetics*, 25, 131-134 (1984)
- Furth, H. G.** (1972 a): *Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets*, Frankfurt
- Gamm, H.** (1979): Reflexionen über die Würde des Kindes, in: *Vorgänge 42, Familie Beltz*
- Garber, J. H., Ritvo, E. R., Chiu, L. C., Griswold, V. J., Kashanian, A., Freeman, B. J., Oldendorf, W. H.** (1989): A Magnetic Resonance Imaging Study of Autism: Normal Fourth Ventricle Size and Absence of Pathology, *American Journal Psychiatry*, Vol. 146, Nr. 4, 532-534
- Gardner, W. I.** (1966): Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents, *Critical Review, Exceptional children*, 33, 97-105
- Gehlen, A.** (1978): *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Akademische Verlagsgenossenschaft Athenion, Wiesbaden
- Gerber, M. M., Semmel, M. I.** (1985): The microeconomics of referral and reintegration. A paradigm for evaluation of special education, *Studies in Educational Evaluation*, 11 (1), 13-29
- Gerber, M. M.** (1988): Tolerance and Technology for Instruction: Implikationen for special education reform, *Exceptional Children*, 56 (1), 17-27
- Gillberg, Ch.** (1985): Asperger's syndrome and recurrent psychosis - a case study, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15 (4), 389-397
- Gillberg, Ch.** (1985): Endogenous opioids and opiate antagonists in autism: Brief review of empirical findings and implications for clinicians, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 239-245
- Gillberg, Ch.** (1989): Asperger Syndrome in 23 Swedish children, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 520-531 (1989)
- Gillberg, Ch.** (1990): Autism and pervasive developmental disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 99-119
- Gillberg, Ch.** (1991): Autism and autistic-like conditions: subclasses among disorder of empathy, *The Miller Memorial Lecture 1991, Journal Child Psychology and Psychiatry*, 33, 813-842
- Gillberg, Ch.** (1991): Autismus aus neurobiologischer und medikamentöser Sicht, in: *betrifft: autismus, Zeitschrift der österreichischen Autistenhilfe*, Nr. 15, 6-7
- Gillberg, Ch., Forsell, C.** (1984): Childhood psychosis and neurofibromatosis - more than a coincidence?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14. Jg., 1-18
- Gillberg, Ch., Person, E., Wahlström, J.** (1986): The autism-fragile-X-Syndrome (AFRAX), A population-based study of ten boys, *Journal of Mental Deficiency Research*, 30, 27-39
- Gillberg, Ch., Steffenburg, S., Wahlström, J., Gillberg, I., Sjöstedt, A., Martinsson, T., Liedgren, S., Eeg-Olofsson, O.** (1991): Autism associated with marker chromosome, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 3, 489-494
- Gillberg, Ch., Terenius, L., Lönnerholm, G.** (1983): Endorphinactivity in Childhood psychosis, *Ach. Gen. Psychiat*, 42, 780-783
- Gillberg, Ch.; Svennerholm, L. und Hamilton-Hellberg, C.** (1983): Childhood psychosis and monoamine metabolites in spinal fluid, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13. Jg., 383-396
- Goldberg, B., Soper, H. A.** (1963): Childhood psychosis or mental retardation, a diagnostic dilemma, *Psychiatric and psychological aspects*, *Canad. Med. Ass.*, J. 89, 1015
- Goldberg, B., Soper, H. A.** (1992): Peer mediated intervention, Attending to commenting on and acknowledging the behavior of preschoolers with autism, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., Shafer, K.** (1992): Peer mediated intervention, Attending to commenting on and acknowledging the behavior of preschoolers with autism, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305
- Goldstein, M., Moss, J. W., Jordan, L.** (1982): The efficacy of special classtraining on the development of mentally retarded children, in K. A. Heller, W. H. Holtzmann and S. Messick (Eds.): *Placing children in special education, A strategy equity*, 262-299, Washington D. C. National Academy Press
- Gontard, A.** (1989): Die Psychopathologie des Fragilen X-Syndroms, *Zeitschrift Kinder und Jugendpsychiatrie*, 17, 91-97
- Goodman, N., Tizard, J.** (1962): Prevalence of imbecility and idiocy among children, *Brit. Med. Journal*, 1, 216
- Gordon, C. C., State, R. C., Nelson, J. E., Hamburger, S. D. et al.** (1993): A double - blind comparison of clomipramine, desipramine and placebo in the treatment of autistic disorder, *Archives of General Psychiatry*, 50, 441-447
- Gordon, T.** (1970): *Familienkonferenz*, Hoffmann und Campe
- Gottesman, I., Shield, J.** (1976): A critical review of recent adoption, twin and family studies of schizophrenia: Behavioral genetics perspective, *Schizophrenia Bulletin*, 2, 360-400
- Gottwald, P., Redlin, W.** (1972): *Grundlagen, Ergebnisse und Probleme der Verhaltenstherapie retardierter, autistischer und schizophrener Kinder*, Hogrefe Göttingen

- Gottwald, P., Redlin, W.** (1975/3): Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern, Göttingen
- Grandin, T.** (1990): Needs of the high functioning teenagers and adults with autism (Tips from a recovered autistic), Focus on autistic behavior, Bd. 5 (1), 1-16
- Grandin, T.** (1992): An inside view of autism, in Schopler, E., Mesibow, G. B. (Hrsg.): High functioning individuals with autism, New York
- Grandin, T.** (1994): Durch die gläserne Tür, DTV Sachbuch München
- Green, W. H., Campbell, M., Hardesty, A. S., Grega, D. M., Padron-Gayol, P., Shell, H., Erlenmeyer-Kimling, L.** (1984): A comparison of schizophrenic and autistic children., Journal of the American Academy of child Psychiatry, 23, 399-409
- Greiner, J.** (2000): Ich würde so gerne [...] mein Kind besser verstehen lernen. Wir Eltern von Kinder mit Autismus, 7, 2-14
- Greiser, G.** (1985): Bericht einer Mutter, Autismus Nr. 19, 13-15
- Griesshaber, A., Tieck, B.** (2002): Denken und Handeln zusammenbringen
- Grillon, Ch., Courchesne, E., Akshoomoff, N.** (1989): Brainstem and Middle Latency Auditory Evoked Potentials in Autism and Developmental Language Disorder, Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 19, Nr. 2, 255-269
- Groß, H.** (1967): Zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher, Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Schrift 239, Dr. H. Reschke (Hrsg.), Frankfurt/M.
- Grundlagen der Bildung und Erziehung anormaler Kinder** (1977): Volk und Wissen, Berlin
- Grüning, E.** (2002) (Hrsg.): Gemeinsam lernen. Integrative Prozesse für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Weidler Verlag, Berlin
- Günthner, W.** (1999): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte, Verlag Modernes Lernen, Dortmund
- Guralnick, M. J.** (1990 b): Major accomplishments and future directions in early childhood mainstreaming, Topics in Early Childhood Special Education, 10 (2), 1-17
- Guralnick, M. J., Groom, J. M.** (1985): Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children, American Journal of Mental Deficiency, 90, 140-150
- Guralnick, M. J., Groom, J. M.** (1988): Peer interaction in mainstreamed and specialized classrooms, A comparative analysis, Exceptional Children, 5, 415-425
- Guralnick, M. J., Paul-Brown, D.** (1984): Communicative adjustments during behavior request episodes among children at different developmental levels, Child Development, 55, 911-919
- Hagemeister, U.** (1998): Geistigbehindertenpädagogik, in Bleidick et al.: Einführung in die Behindertenpädagogik II, 5. überarbeitete Auflage, Kohlhammer, Stuttgart, 57-83
- Hagerman, P.** (1985): Investigation of the genetic basis of the fragile X-syndrome, Stallone Fund
- Hagerman, R. J., Jackson, A. W., Levitas, A., Rimland, B., Braden, M.** (1986): An analysis of autism in fifty males with the fragile X-Syndrome, American Journal of Medical Genetics, 23, 359-374
- Hahn, M. und Jansen, G.** (1967): Soziale Beziehungen körperbehinderter Kinder im Klassenverband nichtbehinderter Schüler, Forschungsgemeinschaft: Das körperbehinderte Kind e.V., Köln
- Hallgren, B., Sjögren, T.** (1959): A clinical and genetical-statistical study of schizophrenia and low-grade mental deficiency in an large Swedish rural population, Acta Psychiat. et Neurol. Sup., 35, 140
- Halvorsen, A. T., Sailor, W.** (1990): Integrating students with severe and profound disabilities, A review of research, in R. Gaylord-Ross (Eds.): Issues and research in special education, Vol. 1, 110-172, New York Teachers College Press
- Hamblin, R. L., Buckholdt, D., Kozloff, M., Blackwell, L., Ferritor, D.** (1971): The Humanization Process-A social, behavioral analysis of children's problems New York, London, Toronto, Sydney, John Wiley and Sons.
- Hanson, D. R., Gottesman, J. J.** (1976): The genetics, if any of infantile autism and childhood schizophrenia, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 6, 209-233
- Happé, F., Ehlers, S., Fletcher, P., Frith, U., Johansson, M., Gillberg, Ch., Dolan, R., Frackowiak, R., Frith, C.** (1996): „Theory of mind“ in the brain. Evidence from a PET scan study of Asperger Syndrome, Neuroreport, 8, 197-201
- Harbauer, H., Lempp, R., Nissen, G., Strunk, P.** (1990): Kinder- und Jugendpsychiatrie, Springer
- Haring, T.** (1993): Resarch basis of instructional procedures to promote social interactions and integration, in R. A. Gable and S. F. Warren (Eds.): Strategies for teaching Students with mild to moderate retardation, 129-164, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harries, S. L., Powers, M. D.** (1984): Behavior therapists look at the impact of an autistic child on the family system, in Schopler E., Mesibow G. B (Eds.): The effects of autism on the family, New York, Plenum Press, 207-223
- Harris, S.** (1986): Families of children with autism, Issues for the behavior therapist, The Behavior Therapist, 9, S. 175-177
- Hartin, P. J., Barry, R.** (1979): A comparative Dermatoglyphic Study of Autistic Retarded and Normal Children, Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 9, Nr. 3, 233-246
- Hartmann, H.** (1986): Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie mit psychotischen Kindern, Prax. Kinderpsychiat., 35. Jg., Nr. 7, 242-247
- Hartmann, H.** (1990): Aufmerksamkeits-Interventions-Therapie bei aggressiven Kindern - mehr als eine Körpertherapie, in Dzikowski S., Arens Ch. (Hrsg.): Autismus heute, Band 2, Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder, Körpertherapie, Festhaltetherapie, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren Dortmund, 87-101
- Hartmann, H., Rohmann U.** (1984): Eine Zwei-System-Theorie der Informationsverarbeitung und ihre Bedeutung für das autistische Syndrom und andere Psychosen, Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat., 33. Jg., 272-281
- Hartmann, H., Rohmann U.** (1988): Die Zwei-Prozess-Theorie der Informationsverarbeitung und ihre Bedeutung für Psychosen (Mehrerleistungen). in Oepen G. (Hrsg.): Psychiatrie des rechten und linken Gehirns, Köln, 156-162
- Hartmann, H., Rohmann, U.** (1988): Die Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie, in Arens C., Dzikowski, S. (Hrsg.): Autismus heute, Band 1, Dortmund
- Hartup, W. W., Sancilio, M. F.** (1986): Children's friendships, in Schopler, E. and Mesibow, G. B. (Eds.): Social behavior in autism, 61-79, New York Plenum Press.
- Hassenstein, B.** (1987): Verhaltensbiologie des Kindes Piper München, Zürich
- Hauser, S. L., De Long, G. R. und Rosman, N. P.** (1975): Pneumographic findings in the infantile autism syndrome, Brain, 98. Jg., 667-668
- Hebborn-Brass, U.** (1993): Autistische Kinder in stationärer Langzeitbehandlung, Quintessenz, München 1993

- Heckel, G., Thies J. und Schaaff I. (1968):** Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft, G. Westermann Verlag Braunschweig
- Heh, C., Smith, R., Wu, J., Hazlett, E., Russel, A., Asarnow, R., Tanguay, P., Monte, S., Buchsbaum, M. (1989):** Positron Emission Tomography of the Cerebellum in Autism, *Am. J. Psychiatry*, Vol. 146, Nr. 2, 242-245
- Heilmann, J. (1990):** Die Vegetotherapie, in Dzikowski, S. und Arens, C. (Hrsg.): *Autismus heute*, Band 2, Neue Aspekte zur Förderung autistischer Kinder, Körpertherapien, Festhaltetherapie, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 219-229
- Helbig, V. (1990):** Behandlung sensorisch-integrativer Dysfunktionen bei autistischen Menschen - 2 Fallbeispiele, in Dzikowski, S. und Arens, C. (Hrsg.): *Autismus heute*, Band 2, Neue Aspekte zur Förderung autistischer Kinder, Körpertherapien, Festhaltetherapie, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 15-30
- Hellbrügge, Th. (1973) (Hrsg.):** 2. Neustifter Gespräche für Sozialpädiatrie, September 1973, München-Wien 1975
- Hellbrügge, Th. (1973):** Das behinderte Kind aus der Sicht des Kinderzentrums. in: *Fortschritte der Sozialpädiatrie* Band 1, Urban und Schwarzenberg München, Berlin, Wien
- Hellbrügge, Th. (1973):** Wie gesund sind unsere Vorschulkinder?, *Bayrische Schule*, 26
- Hellbrügge, Th. (1975) (Hrsg.):** *Fortschritte in der Sozialpädiatrie* 3, Integrierte Erziehung, Urban und Schwarzenberg München, Berlin, Wien
- Hellbrügge, Th. (1975) (Hrsg.):** *Integrierte Erziehung*, *Fortschritte der Sozialpädiatrie*, Band 3, Urban und Schwarzenberg München, Berlin, Wien
- Hellbrügge, Th. (1975) (Hrsg.):** *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung*, *Fortschritte der Sozialpädiatrie* Band 2, Urban und Schwarzenberg München, Berlin, Wien
- Hellbrügge, Th., Aurin, M., Ockel, B., Innerhofer, P., Warnke, A., Schmitz, E., Dang, H. P., Prell, S., und Link, P. (1975):** *Integrierte Erziehung gesunder mit mehrfach und verschiedenartig behinderten Kindern im Schulversuch nach M. Montessori der Aktion Sonnenschein in München*, Materialienband des Deutschen Bildungsrates Bonn, Verlag Westermann Braunschweig
- Heller, K. A. (1982):** Effects of special education placement on educable mentally retarded children, in K. A. Heller, W. Holtzman and S. Messick (Eds.): *Placing children in special education, A strategy for equity*, 262-299, Washington, DC; National Academy Press
- Herman, B. H., Hammock, M. K., Egan, J., Arthur-Smith, A., Chatoor, I., Werner, A. (1989):** Role for opioid peptides in self-injurious behavior, Dissotiazion from autonomic nervous system functioning. *Developmental Pharmacology and Therapeutics*, 12, 81-89
- Hermann-Roettgen, M. (1997):** *Unser Kind spricht nicht richtig*, G. Thieme Verlag
- Hermelin, B. (1978):** Wahrnehmung u. Denken bei autistischen Kindern, in H. Kehrler (Hrsg.): 45-54, *Kindlicher Autismus* Basel.
- Hermelin, B. (1987):** Kommunikation bei autistischen Kindern (Gesichter, Gebärden, Geräusche), in: *Autistische Störungen - Neue Konzepte und Modelle*, *Autismus*, Nr. 13, 9-16, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind und in Speck O. et.al. Hrsg.: *Kindertherapie* München, Basel 123-132
- Hermelin, B., O'Connor, N. (1970):** Psychological experiments with autistic children, Oxford: Pergamon
- Hermle, L., Oepen, G. (1987):** Hemisphärenlateralität und frühkindlicher Autismus, *Nervenarzt*, 58. Jg., 644-647
- Herold, S., Frackowiak, R. S., Le Couteur, A., Rutter, M., Howlin, P. (1988):** Cerebral blood flow and metabolism of oxygen and glucose in young autistic adults, *Psychological Medicine* 18, 823-831
- Hetzer, H. Prof. Dr. (1957):** *Erziehungsfehler*, Verlag Kleine Kinder, Lindau
- Hewett, F. M. (1964):** Teaching, reading to an autistic boy through operant conditioning, *The Reading Teacher*, May 1964
- Hewett, F. M. (1965):** Teaching Speech to an autistic child through operant conditioning, *Amer. J. Orthopsychiat.*, 35, 927
- Hillenbrand, C. (1999):** *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*, E. Reinhard Verlag, München, Basel
- Hinde, R. A. (1959):** The nature of imprinting, in B. M. Foss (Hrsg.): *Determinants of Infant behaviour*, Band 2, Methuen, London, Wiley, New York 1963
- Hobson R.P. (1986 a):** The autistic child's appraisal of expressions of emotion, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321-342
- Hobson, R. P. (1984):** Early childhood autism and the question of ego-centrism, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 14, 85-104, 1984
- Hobson, R. P. (1986b):** The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 671-680
- Holfelder/Bosse (1990):** *Schulgesetz für Baden Württemberg*, 9. Aufl., R. Boorberg Verlag Stuttgart, München, Hannover (s. auch unter Schulgesetz)
- Holtzapfel, W., Klimm, H., König, K., Lutz, J., Müller-Wiedemann, H., Weihs, Th. (1981):** *Der frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung*, Verlag Freies Geistesleben Stuttgart
- Homburger, A. (1975):** *Psychopathologie des Kindesalters*. Reprint: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Homburger, A. (1979):** *Psychopathologie des Kindesalters* Springer Berlin Heidelberg, New York
- Howlin, P. (1997):** Prognosis in autism: Do specialist treatments affect long-term outcome?, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6, 55-72
- Howlin, P. (1998):** Outcome in Adult life for individuals with autism, in Volkmar (Eds.): *Autism and pervasive developmental disorders*, Cambridge University Press
- Humphreys, A. (1987):** Genetik und Autismus - Gibt es Zusammenhänge? *Autismus* Nr. 23, 1987, 12-15 Bundesverband Hilfe für das autistische Kind
- Hunt, A., Dennis, J. (1987):** Psychiatric disorder among children with tuberous sclerosis, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 190-198
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (1982, 2. Aufl.):** *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz Weinheim, Basel
- Hutt, C. (1978):** Beiträge der Ethologie zur Erforschung des kindlichen Autismus, in Kehrler H. E. (Hrsg.): *Kindlicher Autismus* Basel, 34-44
- Hutt, C., Vaizey, M. (1966):** Differential effects of group density on social behaviour, *Nature* 200 Jg., 1371-1372
- Hutt, S. J., Hutt, C., Lee, D., Ounsted, C. (1965):** A behavioral and electro - encephalographic study of autistic children, *J.-Psychiat. Res.* 3, 181
- Ingram, T. T. S., Reid, J. F. (1956):** Developmental aphasia observed in a department of child psychiatry, *Arch. Dis. Childhood*, 31, 161

- Innerhofer, P.** und Warnke, A. (1983): Die Zusammenarbeit mit Eltern nach dem Münchner Trainingsmodell in der Praxis der Frühförderung, in: Frühförderung mit den Eltern, Eds. O. Speck, A. Warnke, Ernst Reinhard Verlag München, Basel, 151-184
- Innerhofer, P., Klicpera Ch.** (1988): Die Welt des frühkindlichen Autismus, Ernst Reinhard Verlag, München, Basel
- Innerhofer, P., Klicpera, Ch.** (1987): Die Schematheorie, in O. Speck et al. (Hrsg.): Kindertherapie München Basel, 116-122
- Institut für Therapie autistischer Verhaltensstörungen** (1981): Bericht über den Verlauf des „Modellversuches zur Beschulung autistischer Kinder im Rahmen einer Sonderschule für geistig Behinderte“ in Hamburg für den Zeitraum von Sept. 1979 - Nov. 1980, unveröffentlichtes Skript Hamburg 1981
- Integration** Behinderter und Verhaltensauffälliger - Ideologie oder Wirklichkeit? (1976): Bericht der 9. Fachtagung des Bundesverbandes der Heilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland v. 20.-23.11.1975, Carl Marhold Verlag Berlin
- Ippen, M., Hebborn-Brass U.** (1992): Behandlungsvorerfahrungen autistischer Kinder im Heim, in: Frühförderung interdisziplinär, 2, 24-30
- Ispa, J., Matz R. D.** (1978): Integrating handicapped preschool children with a cognitively oriented program, in M. J. Guralnick (Ed.): Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children, 167-190, Baltimore, University Park Press.
- Ivarsson, S. A.** (1990): Autism as one of several disabilities in two children with congenital cytomegalovirus infection, *Neuropediatrics*, 21, 102-103
- Jacobs, K.**, unter Mitarbeit von Dr. P. Rödler und K. Seeger (1984): Autistische Jugendliche - Berufliche Bildung und Integration, Dürr'sche Buchhandlung Bonn, Bad Godesberg
- Jantzen, W.** (1978): Behindertenpädagogik, Persönlichkeitstheorie, Therapie, Pahl-Rugenstein Köln
- Jantzen, W.** (1985): Eine neuropsychologische Theorie des Autismus. *Behindertenpädagogik* 24. Jg. Heft 3, 274-288
- Jenkins, J. R., Speltz, M. L., Odum, S. L.** (1985): Integrating normal and handicapped preschoolers: Effect on child development and social interaction, *Exceptional Children*, 52, 7-17
- Jochheim, K. A., Moleski-Müller, M. und Siebrecht, V.** (1974): Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, Verlag der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V., Heidelberg
- Johnson, G. O. und Kirk, S. A.** (1950): Are mentally handicapped children segregated in the regular grades?, *Exceptional children*, 17, 65-68, 87-88
- Jones, Z.** (1966), Bracken, v. H. (1972), Stürmer -Jurgeleit, H. (1975): Was Schüler von geistig behinderten Kindern denken, *Psychologie heute*, 8
- Jordan, R., Powell, S.** (1995): Understanding and Teaching Children with Autism, John Wiley and Sons Cichester New York, Brisbane, Toronto, Singapore
- Jørgensen, O.** (1994): Autismus od. Asperger, Beltz Weinhei, Basel
- Jørgensen, O. S.** (1979): Psychopharmaca collogical treatment of psychotic children: A survey, *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 59. Jg., 229-238
- Jørgensen, O. S.** (1995): Autismus oder Asperger, Beltz Weinheim
- Kahn, R. M., Arbib, M. A.** (1973): A cybernetic Approach to childhood Psychosis, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 3, Nr. 3, 261-273
- Kane, J. F.** (1987): Bewegung, Stereotypie, Selbstverletzungsverhalten, Internationales Viersener Autoaggressions-symposium 1.10.1987
- Kanner, L.** (1943): Autistic disturbances of affective contact, *The Nervous Child*, 2. Jg., 217-250
- Kanner, L.** (1958): The specificity of early infantile autism, *Kinderpsychiatrie*, 25, 108 (1958)
- Kanner, L.** (1971): Follow-up study of 11 autistic children originally reported in 1943, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1. Jg., S. 119-145
- Kanner, L., Eisenberg, L.** (1955): Notes on the follow-up studies of autistic children, in: *Psychopathology of Childhood*, Hoch P. H. and Zublin J., Eds. New York Grune and Stratton
- Karch, D., Michaelis, R., Rennen-Allhoff, B., Schlack, H. G.** (1989): Normale und gestörte Entwicklung, Springer Verlag London, Paris, Toronto 1989
- Kaufhold, R.** (1990): Überlegungen zu einer psychoanalytisch fundierten Arbeit mit autistischen und psychotischen Kindern und Jugendlichen - nach Bruno Bettelheim, Maud Mannoni und Stephan Becker, in: Dzikowski, S. und Arens, Ch. (Hrsg.): Autismus heute Band 2, Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder, Körpertherapien, Festhalten-therapie, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund 231-244
- Kaufmann, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A., Kukic, M. B.** (1975) Mainstreaming: Towards an explication of the construct Focus on Exceptional children, 7 (3), 1-12
- Kehrer, H. E.** (1978): Kindlicher Autismus München
- Kehrer, H. E.** (1988 a): Außenseitermethoden in der Behandlung des autistischen Syndroms, in Dzikowski, S., Arens, Ch. (Hrsg.): Autismus heute, Band 1. Aktuelle Entwicklung in der Therapie autistischer Kinder, 61-69, Dortmund
- Kehrer, H. E.** (1988 b): Die Ätiologie des autistischen Syndroms, *Der Kinderarzt*, 19 Jg., Nr. 1, 43-50
- Kehrer, H. E.** (1988 c): Stellungnahme zu einer Behandlung mit dem Medikament Naloxon, *Autismus*, Nr. 25, 5
- Kehrer, H. E.** (1989): Autismus, diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte, Asanger Verlag Heidelberg
- Kehrer, H. E.** (1995): Geistige Behinderung und Autismus: Rat und Hilfe für eine Begleitung durchs Leben, TRIAS Thieme, Hippokrates Enke Stuttgart
- Kehrer, H. E., Classen, B., Peter, H. J.** (1991): Internationale Autismusbibliographien, Deutscher Studienverlag Weinheim
- Kellner, M., Wirtz, E., Dumke, D.** (1991): Die Entwicklung eines geistig behinderten Jungen mit autistischem Syndrom in einer Integrationsklasse, in: Heilpädagogische Forschung, Bd. XVII, 14-20
- Kerckhove, L. V.** (1990): Das Konzept der kritischen Entwicklungsbegleitung nach Prof. Hendrickx in der Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen, in Dzikowski, S., Arens, Ch. (Hrsg.): Autismus heute, Band 2, Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder, Körpertherapien, Festhalten-therapien, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 59-70
- Kinnel, H. G.** (1985): Pica as a feature of autism. *British J. Psychiatry*, 147, 80-82
- Kiphard, E. J.** (1973): Möglichkeiten und Grenzen eines sensomotorischen Intelligenzvortrainings bei autistischen Kindern, in: Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.), Tagungsberichte 1972, Lüdenscheid, 39-54

- Kiphard, E. J.** (1988): Autistische Wahrnehmungsstörungen, in Arens, Ch., Dzikowski, S. (Hrsg.): Autismus heute, Band I. Aktuelle Entwicklungen in der Therapie autistischer Kinder, Dortmund, 71-89
- Kiphard, E. J.** (1990): Dyspraxie - das Problem kindlicher Handlungsstörungen, in: Doering W. und Doering W. (Hrsg.): Sensorische Integration Dortmund, 37-48
- Kischkel, W.** (1988): Autistisches Syndrom bei Störung des frontolimbischen Systems, Ein Fallbeispiel, Praxis Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie, 37. Jg., Nr. 3, 83-89
- Klauß, Th.** (2000): Unterricht mit Facilitated Communication (FC), in Bundschuh K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln; Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrh., Bad Heilbrunn, 273- 282
- Kleissl, W.** (1996): Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung durch kooperative Arbeitsformen mit Grundschulern. Wissenschaftliche Hausarbeit, Universität Potsdam
- Klemm, M.** (1971): Typische Freizeit- und Sportaktivitäten für Körperbehinderte, in: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, 205-229
- Klicpera, Ch.** (1984): Medizinische und neuropsychologische Aspekte des frühkindlichen Autismus, Frühförderung interdisziplinär, 3, 154-164
- Klicpera, Ch., Innerhover, P.** (1993): Frühkindlicher Autismus, in Steinhausen, H. C., von Aster, M. (Hrsg.): Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen, 13-46, Beltz, Weinheim
- Klima, E. S., Bellugi, U.** (1979): Perception and Production in Visually Based Language, Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 263, 225-235
- Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Rourke, B. P.** (1995): Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome, Convergence with nonverbal learning disabilities syndrome, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 1127-1140
- Klinghardt, G., Stumpf, H.** (1986): Verhaltensauffälligkeiten autistischer Kinder in den ersten 2 Lebensjahren - Eine Analyse der Kategorisierungen und Beurteilungskriterien von Fachleuten und Eltern, unveröffentlichte Diplomarbeit Berlin
- Klotz-Burr, R.** (1995): Ein Leben in emotionaler Eiszeit, Ratgeber Nr. 4, Weck Verlag Wehr-Öflingen, 532-535
- Klotz-Burr, R.** (1997): Besuch bei Tante Jette, Eichelberg Verlag Ölbronn
- Klotz-Burr, R.** (1998): Das Enkelbuch, Eichelberg Verlag Ölbronn, 161
- Klotz-Burr, R.** (2002): Der Papst sitzt im Watted Kahn. Fröhlicher Schulalltag, Eichelberg Verlag Ölbronn
- Kluge, K. J. und Zielniok, W. J.** (1970): Alle Behinderten - Unsere Partner, Beiträge zur außerschulischen Sonderpädagogik Neuburgweier, 56
- Knill, P. J.** (1988): Das Phänomen des Autismus im sozialen Zusammenhang, Musiktherapeutische Umschau, Nr. 9, 9-13
- Knobloch, H., Pasamanick, B.** (1959): Syndrome of minimal cerebral damage in infancy, Journal. Amer. Med. Association, 170, 1384
- Knobloch, H., Pasamanick, B.** (1975): Some etiologic and prognostic factors in infantile autism and psychosis, Pediatrics 55, 182-191
- Koegel, R. L., Koegel, L. K.** (1990): Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package, Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 119-127
- Koegel, R. L., Egel, A. L.** (1979): Motivating in childhood autism: Can't they or won't they? Journal of Child Psychology and -Psychiatry and Allied Disciplines, 26, 185-191
- Koegel, R. L., Frea, W. D.** (1993): Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills, Journal of Applied Behavior Analysis, 26 (3), 369-377
- Koegel, R. L., Hurley, C., Frea, W. D.** (1992): Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self management, Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 341-353
- Koegel, R. L., Kern-Koegel, L.** (1995): Teaching Children with Autism, Strategies for initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities Baltimore, London, Toronto, Sydney, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, R. L., Mentis, M.** (1985): Motivation in childhood autism: can't they or won't they?, Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 26, 185-191
- Koegel, R. L., Rincover, A., Egel, A. L.** (1982): Education and Understanding Autistic children, San Diego, 90 ff. (College Hill Press)
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Johnson, J., O'Neill, R. E., Dunlap, G.** (1984): Collateral effects of parent training on families with autistic children, in: R. F. Dangel and R. A. Polster (Eds.): Parent training: Foundations of research and practice, 358-378, New York, Guilford Press
- Kohlberg, L. A.** (1966): A cognitive- developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes, in Maccoby E. (ed.): The development of sex differences, Stanford University Press, 82-173
- Kohlberg, L. A.** (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt Suhrkamp
- Kolvin, I.** (1971): Psychoses in childhood. A comparative study, in Rutter, M. (Ed.): Infantile Autism: Concepts, characteristics and treatment, London, Churchill
- Kolvin, I.** (1971): Studies in the childhood psychoses, Diagnostic criteria and classification, Brit. J. Psychiat, 118, 381-384
- Konstantareas, M. M.** (1987): Autistic children Exposed to Simultaneous Communication Training: A Follow-Up, in: Journal of Autism and Developmental Disorders 17, 1, 1987, 115 ff.
- Kosog, S., Keulen, K. und Keulen, K.** (2003): Zu niemandem ein Wort, Piper München/Zürich, 2003
- Kotsopoulos, S., Kutty, K. M.** (1979): Histidinemia and Infantile Autism, Journal of Autism and Developmental disorders, Vol. 9, Nr. 1, 55-60
- Kozloff, M. A.** (1984): A Training program for families of children with autism: Responding to family needs, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): The effects of autism on the family, New York: Plenum Press, 163-185
- Kracke, I.** (1994): Developmental prosopagnosia in Asperger Syndrome: Presentation and discussion of an individual case, Developmental Medicine and Child Neurology, 36, 873-886
- Krauss, M. W., Upshur, C. C., Shonkoff, J. P., Hauser-Cram, P.** (1993): The impact of parent groups on mothers of infants with disabilities, Journal of Early Intervention, 17 (1), 8-20
- Krevelen, D. A. van** (1963): On the relationship between early infantile autism and autistic Psychopathie, Acta paedopsychiatrica Basel, 30, 303-323
- Krevelen, van D. A.** (1952): Early infantile autism. Kinderpsychiatrie, 19, 91-97
- Kristinsson, G.** (1981): Die Wirkung von Klang und Vibration des Gongs und chinesischen Beckens als Einstiegsmöglichkeit in eine gezielte Therapie bei entwicklungsgestörten Kindern, Unveröffentlichte Abschlussarbeit Wien

- Kuo-Tai, T.** (1987): Brief Report: Infantile Autism in China, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 17, Nr. 2, 289-296
- Küpperfahenberg, B.** (2000): Beschulung autistischer Kinder in der Regelschule: Bericht über die Kooperation der Comenius-Schule, Schule für Geistigbehinderte mit Regelschulen, in Kaminski M.; Rimpler F. und Stoellger N. (Hrsg.): Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, Tagungsbericht, Würzburg, VdS, 68-71
- Kusch, M., Petermann, F.** (1991 a): Autistische Störungen - Neuere Konzepte und Modelle, *Autismus* Nr. 13, 9-16
- Kusch, M., Petermann, F.** (1991 b): Entwicklungspsychopathologie autistischer Störungen. Was ist primär?, *Acta Paedopsychiatrica*, 54. Jg., Nr. 1, 38-51
- Kuschlick, A.** (1966): Community service for the mentally subnormal *Social Psychiatry* (to be published)
- Lake, R., Ziegler, M. G., Murphy, D. L.** (1977): Increased Norepinephrine Levels and Decreased Dopamin Beta-Hydroxylase Activity in Primary Autism. *Arch Gen. Psychiatry*, Vol. 34, 553-556
- Lamb, M., Thompson, R., Gardner, W., Charnov, E.** (1985): *Infant-Mother-Attachment*, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Hillsdale New Jersey, London
- Lamorey, S., Bricker, D. D.** (1993): Integrated programs: Effects on young children and their parents, in C. A. Peck, S. L. Odom and D. D. Bricker (Eds.): Integrating young children with disabilities into community programs, *Ecological perspectives on research and implementation*, 249-270, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Largo, R. H.** (1999): *Kinderjahre*, Piper München, Zürich
- Le Couteur, A., Bailey, A. J., Rutter, M., Gottesman, I.** (1989): An epidemiologically based twin study of autism, Paper given at the First World Congress of Psychiatric Genetics, Churchill College, Cambridge 1989 (zit. nach Rutter et al. 1990)
- Le Laurin, K.** (1992): Infant and toddler models of service delivery: Are they detrimental for some children and families? *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (1), 82-104
- Lea, J.** (1965): A language scheme for children suffering from receptive aphasia, *Speech Pathology and Therapy*, 8, 58
- Leitlinien** für die Arbeit in Therapiezentren für Menschen mit Autismus (2000): Bundesverband Hilfe für das autistische Kind.
- Lelord, G., Rothenberger, A.** (2000): Dem Autismus auf der Spur, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Lempp, R.** (1967): Probleme der Schizophrenie im Kindes- und Jugendalter, in: Das ärztliche Gespräch, Symposium Tropenwerke Köln, 4. Mai 1966, Eine Pathologie der psychischen Entwicklung, Huber, Bern, Stuttgart 1967
- Lempp, R.** (1973): *Psychosen im Kindes- und Jugendalter - eine Realitätsstörung*, Huber Bern, Stuttgart, Wien
- Lenkitsch-Gnädiger, D.** (1985): Die Tomatis - Therapie, *autismus*, Nr. 19, 11-13
- Lenneberg, E. H., Nichols, I. A., Rosenberger, E. F.** (1964): Language development in mongolism, in: *Disorders of Communication*, Rioch, D. M. K., Weinstein, E. A. (Eds.), Baltimore, Williams and Wilkins
- Leppert, T.** (1999): Auswertung der Umfrage zur beruflichen Situation autistischer Erwachsener, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.): *Integrierende Arbeitsbegleitung von Menschen mit Autismus*, Hamburg, 34-41
- Leslie, A. M.** (1987): Pretence and representation: The origins of „theory of mind“, *Psychological review*, 94, 412-426
- Leslie, A. M., Frith, U.** (1988): Autistic Children's understanding of seeing, knowing and believing, *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 351-364 (1988)
- Lidell, S.** (1980) *American Sign Language Syntax*, Mouton: The Hague
- Lilienfeld, A., Pasamanick, B.** (1955): Association of maternal and fetal factors with the development of mental deficiency, Relationship with maternal age, birth order, previous reproductive loss and degree of mental deficiency, *Amer. J. Mental Deficiency*, 60 (6), 557
- LOBISCH, B. G.** (1999): Malen ist Hoffnung. Gestütztes Malen und Zeichnen in der Kunsttherapie mit behinderten Jugendlichen und Autisten, Edition Bentheim, Würzburg 1999
- Locke, L., Rutter, M.** (1966): Children with early onset psychosis: 5 to 15 years later, III Psychological outcome (to be published)
- Loeben-Sprengel, S. et al.** (1981): Autistische Kinder und ihre Eltern, Veränderung der familiären Interaktion Weinheim
- Lord, C., Pickles, A., Mc. Lennan, J., Rutter, M., Bregman, J., Folstein, S., Fombonne, E., Leboyer, M., Minshew, N.** (1977): Diagnosing autism; analysis of data from the Autism Diagnostic Interview, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 5, 501-517
- Lord, C., Rutter, M., Di Lavore, P.** (1997): *Autistic Diagnostic Observation Schedule Generic (ADOS)*, The Psychological Corporation, Philadelphia
- Lord, C., Rutter, M., Goode, S., Heemesbergen, J.** (1989): Autism Diagnostic Observation Schedule. A standardized observation of communicative and sozial behaviour, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 19, 185-219
- Lord, C., Rutter, M., Le Couteur, A.** (1994): Diagnostic Interview - Revised: A revised version for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659-685
- Lord, C., Rutter, M., Pickles, A., Lennan, Mc. J., Bregman, J., Folstein, S., Fombonne, E., Leboyer, M., Minshew, N.** (1997): Diagnosing autism; analysis of data from the Autistic Diagnostic Interview, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 5, 501-517
- Lösche, G.** (1988/2) *Sensorimotor and Action Development in Autistic Children from Infancy to Early Childhood*, FU Berlin Arbeitsberichte des Instituts für Psychologie, Berlin
- Lösche, G.** (1989): Die Entwicklung autistischer Kinder in den ersten dreieinhalb Lebensjahren. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Früherkennung von Autismus“, *autismus*, Nr. 28, 12-16, Bundesverband Hilfe für das aut. Kind
- Lotter, V.** (1966): Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence, *Social Psychiatry*, 1. Jg., 124-137
- Lotter, V.** (1967): Epidemiology of autistic conditions in young children, *Social Psychiatry* (to be published)
- Lotter, V.** (1974): Social adjustment and placement of autistic children in Middlesex: A follow-up study, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 11-32
- Lotter, V.** (1978): Follow up studies in autism. A reappraisal of concepts and treatment, in Rutter, M. and Schopler, E. (Eds.), 475-495, Plenum Press London New York
- Lovaas, O. I., Berberich, I. P., Kassorla, I. C., Klynn, G. A., Meisel, I.** (1966): Establishment of a texting and labeling vocabulary in schizophrenic children, Working paper, Nr. 1
- Lovaas, O. I., Berberich, I. P., Perloff, B. F., Schaeffer, B.** (1966): Acquisition of imitative speech in schizophrenic children, *Science* February 1966

- Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R. (1974):** A behavior modification approach to the Treatment of autistic children. *Journal of autism and childhood Schizophrenia* 4, 111-129
- Lovaas, O. J., Koegel, R. L., Simmons, J. Q., Long, J. S. (1973):** Some generalization and follow-up measures on autistic children in *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-166
- Lovatt, M. (1962):** Autistic children in a day nursery, in: *Children*, May/June 1962
- Lowe, T. L., Tanaka, K., Seashore, M. R., Young, J. G., Cohen, D. J. (1980):** Detection of phenyl Ketonuria in autistic and psychotic children, *J. Amer. Med. Ass.*, 243, 126-128
- Luiselli, J. K., Matson, J. L., Singh, N. N. (Eds.) (1992):** Self-injurious behavior, Analysis, assessment and treatment, Springer New York
- Luria, A. R. (1970):** Die höheren kortikalen Funktionen und ihre Störung bei örtlicher Hirnschädigung, Berlin
- Luria, A. R. (1982):** Sprache und Bewusstsein, Köln
- Lutz, J. (1982):** Hans Asperger und Leo Kanner zum Gedenken, *Autismus* Nr. 13, 2-4, auch in *Acta paedopsychiatrica*, Vol. 47, Nr. 3, 1982
- Mac Bride, P. A., Anderson, G. M., Hertzog, M. E., Sweeney, J. A., Kream J., Cohen, D. J., Mann, J. (1989):** Serotonergic Responsivity in Male Young Adults with Autistic Disorder, *Arch. Gen. Psychiat.*, Vol. 46, 213-221
- Mac Donald, H., Rutter, M., Rios P., Boltin P. (1989):** Cognitive and social abnormalities in the sibling of autistic and Down-Syndrome probands, Paper given at the first World Congress on Psychiatric Genetics, Churchill College, Cambridge 1989 (zit. nach Rutter et al. 1990)
- Mac Gimsey, I. F., Fawell, I. E. (1988):** The effects of physical exercise on disruptive behavior in retarded persons, in: *Autism Dev. Dis.*, 18, 167-179
- Mac Lean, M., Hanline, M. F. (1990):** Providing early intervention services in integrated environments, Challenges and opportunities for the future, *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (2), 62-77
- Mahler, M. (1952):** Child psychosis in schizophrenia, autistic and symbiotic infantile psychosis, in: *Psychoanalytic Study of the Child*, Vol. 7, New York, International Universities Press
- Mahler, M. (1972):** Symbiose und Individuation, Band 1, Psychosen im frühen Kindesalter, Stuttgart
- Mahler, M. (1980):** Die psychische Geburt des Menschen, Fischer 1980
- Mahns, B. (1988):** Musiktherapeutische Ansätze in der Praxis mit autistischen Kindern und Jugendlichen, *Musiktherapeutische Umschau*, 9, 68-78
- Mahoney, G., Robinson, C., Powell, A. (1992):** Focusing on parent-child-interaction: The bridge to developmentally appropriate practices, *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (1), 105-120
- Maier, E. (1968):** Gesundheitshilfe für das behinderte Kind, Ergebnisbericht der 5. gesundheitspolitischen Tagung, Flensburg
- Maikowski, R. (1994) (Hrsg.):** Gemeinsame Unterrichtung und Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich I in Berlin, Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung über das 3. und 4. Jahr des überbezirklichen Schulversuchs, Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (BIL), Berlin, September 1994
- Maler-Sieber, (1990):** Verhaltensforschung, Orbis Verlag
- Mall, E. (1984):** Basale Kommunikation - ein Weg zum anderen, *Geistige Behinderung*, 1, 1-16
- Malzberg, B. (1949/50):** Statistical aspects of mental deficiency due to birth traumas, *Amer. Journal Mental Def.*, 54, 427
- Manassi, S. (ohne Jahresangabe):** Beziehung Ohr-Körper-Sprache, Pädagogik des Hörens. Eine Einführung in die Tomatis Methode, Manuskript Zürich
- Mansheim, P. (1979):** Tuberosus sclerosis and autistic behaviour, *Journal of Clinical Psychiatry*, 40. Jg., 97-98
- Martin, M. (1998):** Autismus, in *Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Behinderte Jugendliche vor der Berufswahl*, Nürnberg, 63-70
- Martinius, J. (1984):** Autistische Syndrome, in: *Kinder-Jugendpsychiatrische-Pharmakotherapie*, Hrsg. Nissen, G., Eggers, Ch., Martinius, J., Springer Berlin, Heidelberg, 264-270
- Martinius, J. (1985):** Megavitamin Therapie: Weitere wissenschaftliche Untersuchungen sind notwendig, *Autismus* Nr. 19, 7-9, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind
- Martinius, J. (1990):** Diagnostische und therapeutische Sichtweisen im Wandel. Biologisch-Psychische Aspekte. *Praxis Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie* 39, 353-357
- Martinius, J. (1991):** Medikamentöse Behandlung bei Autismus, in *Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): Soziale Rehabilitation autistischer Menschen*, Hamburg, 132-139
- Matas, L., Arend, R. A., Sroufe, L. A. (1978):** Continuity of adaptation in the second year. The relationship between quality of attachment and later competence *Child Development*, 49, 547-556
- Mechanical behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children, British Journal of Developmental Psychology 4, 113-125 (1986)**
- Mentzos, S.: Geist und Psyche, Kindler Verlag**
- Meryash, D. L., Szmanski, L. S. und Gerald, P. S. (1982):** Infantile autism associated with the fragile X-syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12. Jg., 295-301
- Mesibov, G. B. (1986):** A cognitive program for teaching social behaviors to verbal autistic adolescents and adults, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): *Social Behavior in Autism*, New York, Plenum Press, 265-284
- Meyer, H. (1981):** Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein TS, 4. Auflage
- Meyers, C. E., Mac Millan, D. L., Yoshida, R. K. (1975):** Correlates of success in transition of MR to regular Class, Final report, Grant No. OEG-O-73-5263, Prepared for the Dept. of Health, Education and Welfare
- Miller, B., Wallis, H. (1979):** Über die Wirkungsweise von Sulprid bei autistischen Kindern, *München med. Wochenschrift* 121, Nr. 19, 667-669
- Miller, G. A. (1956):** The magical number seven, plus or minus two: some limits of our Capacity for processing information, *Psychol Review* 63, 81
- Miller, R. V. (1956):** Social status and socioemphatic differences, *Exceptional children*, 23, 114-119
- Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg: Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Stuttgart 1988**
- Minton, J., Campbell, M., Green, W. H., Jennings, S. und Samit, C. (1982):** Cognitive assessment of siblings of autistic children, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 2. Jg., 256-261

- Misek, K.** (1983): Untersuchungen zur Entwicklung und Zukunft autistischer Kinder. Eine Untersuchung zum Verlauf des autistischen Syndroms, Diss. Med., Münster 1983
- Mit Autismus leben** (1998): Kommunikation und Kooperation, Hilfe für das autistische Kind
- Mittler, P.** (1964): The use of form boards in developmental assessment, *Dev. Med. Child Neurol.*, 6, 510
- Mittler, P., Gillies, S., Iukes, E.** (1966): A follow-up report on a group of psychotic children, *Abstract. Brit. Psychol. Soc. Bull.*, 18, 25
- Moffaert, M. P. van** (1990): Self-mutilation: Diagnosis and practical treatment, *International Journal of Psychiatry in Medicine* 20, 373-382
- Moll, G. H., Schmidt, M. H.** (1991): Entwicklung in der Therapie des frühkindlichen Autismus, *Ergebnisse der Therapieforschung, Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 19, 182-203
- Money, J., Borrow, N., Nanci, A., Clarke, F.** (1971): Autism and autoimmune Disease: A Family Study, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 1, Nr. 2, 146-160
- Monroe, J. D. und Howe, C. E.** (1971): The effects of integration and social class on the acceptance of retarded adolescents, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 6, 20-28
- Montessori, M.** (1987): *Kinder sind anders* dtv., Klett-Cotta
- Moritz, H.** (1956): *Jedem Alter sein Spiel*, Paulus Verlag, Recklinghausen
- Morton, J.** (1991): Warum Rainman nicht lügen kann, *Psychologie Heute*, Heft 3, 38-41
- Mos, Ch.** (1994): Erfahrungen mit einer Autistenklasse an der Schule für geistig Behinderte, in *Regionalverband München e.V. (Hrsg.): Autistische Kinder brauchen Hilfe*, München
- Müller, G., Moskau, F.** (1983): Systemorientiertes Arbeiten, in *Schneider, K.: Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen*, Paderborn, Junfermann, 357-371
- Müller-Egloff, E., Pretzlik, L.** (1994): Keine Sonderrolle und doch eine Sonderrolle, in *Regionalverband München e.V.: Autistische Kinder brauchen Hilfe*
- Müller-Küppers, (1979)**: Die kindliche Schizophrenie, *Mschr. Kinderheilkd.* 127, 68-74
- Müller-Wiedemann, H.** (1988): *Die verstellte Welt. Zum geisteswissenschaftlichen Verständnis des frühkindlichen Autismus*, Lehenhof-Buchhandlung, Deggenhausen
- Muratori, F. et al.** (o. Jahresangabe): Studien über frühkindliche Störungen, Universität Pisa
- Mussen, D., Conger, I., Kagan, J.** (1981): *Lehrbuch der Kinderpsychologie*, Klett-Cotta, Stuttgart
- Muth, J. und Topsch, W.** (1972): *Schulkliniken in Schweden, Ein Modell für die Förderung lernschwacher Kinder*, Sonderpädagogik 2, Heft 3
- Nagy, Ch.** (1993): *Einführung in die Methode der gestützten Kommunikation*, Hrsg. Verein Hilfe für das autistische Kind, Regionalverband, München
- Nakamura, K., Toshima, T., Takamura, I.** (1986): The comparative and Developmental Study of Auditory Information, Processing in Autistic Adults, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 16, Nr. 2, 105-118
- Neffe, F. J.** (1984): Begegnung mit autistisch genannten Kindern, *Zeitschrift Heilpädagogik*, 35. Jg., Heft 3, 200-202
- Neuhäuser, G.** (1986): Phosphatarme Diät bei Kindern mit hyperkinetischem Verhalten, *Geistige Behinderung* 3, 218
- Newman, G. R.** (1969): A Sociological Approach to the Problem of Educational Segregation, *The Slow Learning Child* 1
- Newman, H., Israngkun, P.** (1983): Pattern of urinary putative neuropeptides in autistic and control subjects, *Stallone Fund*
- Nicholls, R. H.** (1963): Programming Piaget in practice, *Teaching Arithmetic*, 1, 24
- Niederberger, I. M.** (1997): *Kinder in Heimen und Pflegefamilien*, Kleine Verlag, Bielefeld
- Nieß, N.** (1987): Erfahrungen in Zürich. Das IAPP und die Tomatis-Methode, *autismus* Nr. 23, 16-18
- Nissen, G.** (1978): Wechselwirkungen bio- und informationsgenetischer Faktoren in den Familien autistischer Kinder, in *Kehrer, H. (Hrsg.): Kindlicher Autismus*, Basel, 22-33
- Norretranders, T.** (1994): *Verden Vokser*, Kopenhagen (Die Welt wächst)
- Notari, A., Cole, K.** (1993): Language intervention: Research and implication for service delivery, in *Peck, C. A., Odom, S. L. and Bricker, D. D. (Eds.): Integrating young children with disabilities into community programs*, Ecological perspectives on research and implementation, 17-38, Baltimore, Paul Brookes Publishing Co.
- Nußbeck, S.** (2002): *Das Konzept der gestützten Kommunikation, Beschreibung und kritische Bewertung in Etta Wilken (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation*, Kohlhammer
- O'Connor, N.** (1956): The evidence for the permanently disturbing effects of mother - child separation, *Acta Psychologica*, 15, 174
- O'Connor, N., Hermelin, B.** (1967): The selective visual attention of psychotic children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 167-179
- O'Gorman, G.** (1976): *Autismus in früher Kindheit*, München Beiträge zur Kinderpsychotherapie, Band 19
- Odom, S. L., Hoyson, M., Jamieson, B. and Strain, P. S.** (1985): Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: Cross-setting and component analysis, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 3-16
- Odom, S. L., Mac Evoy, M. A.** (1988): Integration of young children with handicaps and normally developing children, in *S. L. Odom and M. B. Karnes (Eds.): Early Intervention for infants and children with handicaps, An empirical base*, 241-268, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., Strain, P. S.** (1986): A comparison of peer initiation and teacher-antecedent interventions of promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71
- Oerter, R., Montada, L.**: *Entwicklungspsychologie*, Psychologie Verlagsunion München, Weinheim 1987
- Oliver, C., Head, D.** (1990): Self-injurious behavior in people with learning disabilities, determinants and interventions, *International review of Psychiatry*, 2, 101-116
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., Green, R.W.** (1992): Sociometric status and academic behavioral psychological adjustment. A Five Year longitudinal study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87
- Ophir Y.** (1988): Die Behandlung des autistischen Kindes, *Beschäftigungstherapie und Rehabilitation* Heft 6, 353-359
- Ornitz, E. M.** (1983): The functional neuroanatomy of infantile autism, *International Journal of Neuroscience*, 19, 85-124, 1983
- Ornitz, E. M., Ritvo, E.** (1968): Neurophysiologic Mechanism Underlying Perceptual Inconstancy in Autistic and Schizophrenic Children, *Arch. Gen. Psychiat.*, Vol. 19, 22-27
- Ornitz, E.M.** (1987): Biological homogeneity or heterogeneity, in *Rutter, M., Schopler, E. (Eds.): Autism, A reappraisal of concepts and treatment*, Plenum Press, New York

- Ott, H.** und **Gottwald, P.** (1971): Verhaltenstherapie bei einem autistischen Jungen, München, Max P-lanck-Institut, Filmabteilung
- Otto, B.** (1986): Bruno Bettelheims Milieutherapie, Weinheim
- Ozonoff, S., Miller, J. N.** (1995): Teaching theory of mind: A new approach to social skill training for individuals with autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433, 1995
- Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen** (2000): Autismus Tagungsbericht, Hilfe für das autistische Kind
- Panksepp, I., Lensing, P.** (1991): Brief report: A Synopsis of an Open-Trial of Naltrexone Treatment of Autism with Four Children., *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 21, Nr. 2, 243-249
- Paul, R., Dykens, E., Leckman, J. F., Watson, M., Breg, W. J., Cohen, D. J.** (1987): A comparison of Language characteristics of mentally retarded adults with fragile X-Syndrome and those with non-specific mental retardation and autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 457-468
- Peck, C. A.** (1993): Ecological perspectives on the implementation of integrated early childhood programs, in C. A. Peck, S. L. Odom and D. D. Bricker (Eds.): Integrating young children with disabilities into community programs: Ecobgical perspectives of research and implementation, 3-16, Baltimore: Paul H. Brookes Pupliching Co.
- Peck, C. A., Carlson, P., Helmstetter, E.** (1992): Parent and Teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey, *Journal of early intervention*, 16 (1), 53-63
- Peck, C. A., Donaldson, J. und Pezzoli, M.** (1990): Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 241-249
- Peck, C. A., Killen, C. C. and Baumgart, D.** (1989): Increasing implementation of special education instruction in main-stream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation, *Journal of Applied Behavior Analysis* 22 (2), 197-210
- Piaget, J.** (1926): *Das Weltbild des Kindes* Klett Stuttgart 1978
- Piaget, J.** (1975 a): *Nachahmung, Spiel und Traum*, Klett, Stuttgart
- Piaget, J.** (1975 b): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Studienausgabe Klett, Stuttgart
- Piaget, J.** (1983): *Das moralische Urteil beim Kinde*, dtv. Klett-Cotta
- Piaget, J.** (1983): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Frankfurt/M.
- Piaget, J., Inhelder, B.** (1987 a): *Die Psychologie des Kindes*, dtv München
- Pichler, A. und Heinrich, M.** (1997): Mit FC geht es – Beziehungen haben. Erfahrungen und Gedanken im Umgang mit Gestützter Kommunikation, *Seelenpflege*, 12, 16-21
- Pinneau, S. R.** (1955): The infantile Disorders of hospitalization and anaclinic depression, *Psychol. Bull.*, 52, 429
- Pitfeld, M., Oppenheim, A. N.** (1964): Child rearing attitudes of mothers of psychotic children, *Journal Child Psychology, Psychiatry*, 5, 51
- Piven, J., Gayle, J., Chase, G., Fink, B., Landa, R., Wzorek, M. M., Folstein, S.** (1990): A family history study of neuropsychiatric disorders in the adult siblings of autistic individuals, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 177-184
- Pollack, M., Woener, M.** (1966): Pre- and perinatal complications and childhood schizophrenia, a comparison of four controlled studies, *Journal Child Psychology*, 7, 235-242
- Popper, K. R.** (1966): *Logik der Forschung*, 2. Aufl., Tübingen
- Poustka, F.** (2001): *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters*, Huber Berlin
- Poustka, F.** (1998) *Zur Genetik des Autismus*, Tagungsbericht, 6. Bundestagung, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.), Hamburg, 134-152
- Poustka, F.** (2003): *Aggressive Verhaltensstörungen*, Springer Wien
- Poustka, F., Lisch, S.** (1993): Autistic behavior domains and their relation to self-injurious behavior, *Acta Paedopsychiatrica*, 56, 69-73
- Powell, S. D., Jordan, R. R.** (1992): Remediating the thinking of pupils with autism, principles into practice, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Bd. 22, 413-418
- Prekop, I.** (1982 a): Festhalten. Erste praktische Erfahrungen nach Tinbergen und Welch, *Autismus* Nr. 13, 12-15 (Bundesverband Hilfe für das autistische Kind)
- Prekop, I.** (1983): Das Festhalten als Therapie bei Kindern mit Autismus-Syndrom, *Frühförderung interdisziplinär*, 2, 54-64
- Prekop, I.** (1984 a): Zur Festhalte-Therapie bei autistischen Kindern, Begründung und Anwendung, *Der Kinderarzt*, 15. Jg., Nr. 6, 789-802
- Prekop, I.** (1984): Behandlung von Stereotypien und Zwängen – Versuch einer Integration verschiedener Fachrichtungen zum Verständnis des Autismus und seiner Therapien, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): *Therapeutische Ansätze zu Theorie und Praxis*, Tagungsbericht der 6. Bundestagung, Düsseldorf
- Prekop, I.** (1985): Festhalte-Therapie bei Autisten, *Beschäftigungstherapie und Rehabilitation*, 24. Jg., Heft 2, 110-112
- Prekop, I.** (1990): Hättest Du mich festgehalten, München
- Prillwitz, S. et al.** (1985): *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*, Forschungsstelle DGS an der Universität Hamburg
- Prillwitz, S., Vollhaber, T.** (1990): *Gebärdensprache in Forschung und Praxis*, Vorträge vom internationalen Kongreß Hamburg
- Prior, M., Macmillan, M. B.** (1973): Maintenance of sameness in Children with Kanner's Syndrome, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3, 154-167
- Prizant, M. B., Duchan, J. F.** (1981): The functions of immediate echolalia in autistic children, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 24, 241-249
- Prizant, M. B., Rydell, P. J.** (1984): Analysis of functions of delayed echolalia in autistic childre., *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 183-192
- Project Steering Committee** (1993): *The Queensland report on Facilitated Communication*, Division of Intellectual Disability Services (Hrsg.), Brisbane, Melbourne

- Raiten, D. J., Massaro, C. F. (1987):** Nutrition and developmental disabilities: An examination of the orthomolecular hypothesis, in Cohen, D. J., Donellan, A. M., Paul, R. (Eds.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, New York, Wiley, 566-583
- Reed, G. F. (1963):** Elective mutism in children: A re-appraisal, *Journal Child Psychology, Psychiatry*, 4, 99
- Regionalverband München e.V. (Hrsg.) (1994):** *Autistische Kinder brauchen Hilfe*, München
- Reicher, H. (1991):** Zur schulischen Integration behinderter Kinder. Eine empirische Untersuchung der Einstellung von Eltern, *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 191-214
- Reiss, A. L., Feinstein, C., Rosenbaum, K. (1986):** Autism and genetic Disorders, *Schizophrenia Bulletin*, 12, 724-738
- Remschmidt, H., Oehler, C. (1990):** Die Bedeutung genetischer Faktoren für die Ätiologie des frühkindlichen Autismus. *Autismus* 30, 16-24, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind
- Remschmidt, H. (1978):** Nottfälle der Jugendpsychiatrie, die Adoleszenten Krisen, *Deutsches Ärzteblatt* 75, 898
- Remschmidt, H. (1985):** *Psychiatrie der Adoleszenz*, Thieme Stuttgart, New York
- Remschmidt, H. (1991):** Neuere Aspekte zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus, Implikationen für die Therapie, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): *Soziale Rehabilitation autistischer Menschen*, Hamburg 1991, 15-31
- Remschmidt, H. (1992):** Habituelle Verhaltensweisen, in Remschmidt H., Schmidt M. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis, Band III*, Thieme Stuttgart, New York
- Remschmidt, H. (2000):** *Autismus*, C. Beck München
- Remschmidt, H. (2000):** Das Asperger-Syndrom. Eine wenig bekannte Störung? *Deutsches Ärzteblatt* 97, Heft 19, 296-300
- Remschmidt, H. (1992):** Der Beitrag der Kinder- und Jugendpsychiatrie zur Frühförderung, interdisziplinär, 8. Jg., 157-170
- Resch, F., Krawautz, A., Schuch, B., Lange, E. (1993):** Kann Selbstverletzung als süchtiges Verhalten bei Jugendlichen angesehen werden?, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 21, 253-259
- Richter, J. (1976):** The social avoidance behavior of autistic children, *Animal Behavior*, 24, 898-906
- Richter, J. (1978):** The partial non communication of culture to autistic children, an applikation of human ethology, in Rutter, M., Schopler, E. (Eds.): *Autism a reappraisal of concepts and treatment*, New York, Plenum Press
- Ricks, D. (1972):** Vocal communication in pre-verbal normal and autistic children. Unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag in der Study-Group Nr. 2 bei der Konferenz „Language and Cognition in the handicapped“ des Instituts für research into Mental Retardation. Dezember 1972, London
- Rimland, B. (1964):** *Infantile Autism, The Syndrome and its Implications for Neural Theory of Behavior*, New York
- Rimland, B. (1965):** *Infantile Autism*, London Methuen
- Rimland, B. (1968):** Infantile autism, *Appleton-Century-Crofts*, New York, On the objektive diagnosis of infantile autism, *Acta paedopsychiat*, 35 146-161 (1968)
- Rimland, B. (1972):** Megavitamins, Hypoglycemia and Food Intolerances as related to Autism. Paper presented at the Annual meeting of the National Society for Autistic Children at Flint, Michigan, USA.
- Rimland, B. (1973):** High Dosage Levels of Certain Vitamins in the Treatment of Children with Severe Mental Disorders, in Hawkins, D. R. and Pauling, L. (Eds.): *Orthomolecular Psychiatry*, San Francisco, 513-540
- Rimland, B. (1974):** An ortho molecular Study of psychotic children, *Orthomolecular Psychiatry*, Vol. 3, Nr. 4, 371-377
- Rimland, B. (1983 b):** The Feingold Diet: An Assessment of the reviews by Mattes, by Kavale and Forness and others, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 16, Nr. 6, 331-333
- Rimland, B. (1987):** Megavitamin B6 and magnesium in the treatment of autistic children at adolescence, in Schopler, E. and Mesibov, G. B. (Eds.): *Neurobiological Issues in Autism*, New York, Plenum Press, 390-406
- Rimland, B. (ohne Jahreszahl):** Healthy children versus Junk Food, Flugblatt des Institutes For Child Behavior Research, 4157, Adams Ave., San Diego, CA 92116, USA
- Rimland, B., Edelson, S. M. (1995):** Brief report: A pilot study of auditory integration training in autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 61-70
- Rincover, A. (1978):** Variables affecting stimulus fading and discriminating responding in psychotic Children, *Journal of Abnormal Psychology*, 8, 235-246
- Rincover, A. und Tripp, J. K. (1979):** Management and education of autistic children *School psychology Digest*, 8. Jg., 397-411
- Ritvo, E. R., Freeman, B. J., Mason-Brothers, A., Mo, A. and Ritvo, A. M. (1985 a):** Concordance for the Syndrome of Autism in 40 Pairs of Afflicted Twins, *Am. Journal of Psychiatry*, Vol. 142, Nr. 1, 74-77
- Ritvo, E. R., Spence, M. A., Freeman, B. J., Mason-Brothers, A., Mo, A., Marazita, M. L. (1985 b):** Evidence for autosomal recessive inheritance in 46 families with multiple incidence of autism, *American Journal of Psychiatry*, 142, 187-192
- Ritvo, E. R., Yuwiler, A., Geller, E., Ornitz, E., Saeger, K., Plotkin, S. (1970):** Increased Blood Serotonin and Platelets in Early Infantile Autism, *Arch. Gen. Psychiat.*, Vol. 23, 566-572
- Ritvo, E. und Brothers, A. M. (1982):** Genetic immunohematologic factors in autism, in: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12. Jg., 109-114
- Rogers, J. (1993):** The inclusion revolution, *Research Bulletin, Phi Delta Kappa*, 11, 1-6
- Rohmann, U. und Hartmann, H. (1988):** *Autoaggression*, Dortmund 1988
- Rohmann, U., Elbing, U., Rohmann, H. (1990):** Eine andere Welt - über das Erleben autistischer Kinder. Körpertherapien, Festhaltetherapien, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 263-278
- Rosenberg, S. A., Robinson, C. C. and Beckman, P. J. (1986):** Measures of parent-infant-interaction: An overview, *Topics*, in: *Early Childhood Education*, 6 (2), 32-43
- Rosenblum, S. M., Arick, J. R., Krug, D. A., Stubbs, E. G., Young, N. B. and Pelson, R. O. (1980):** Auditory Brainstem Evocaded Responses in Autistic Children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 10, Nr. 2, 215-225
- Rühl, D. Werner, K., Poustka, F. (1995):** Untersuchungen zur Intelligenzstruktur autistischer Probanden, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 23, 95-103
- Rühl, D., Bölte, Poustka, F. (1997):** Differential classification of autistic spectrum disorders: how clear are the boundaries? (submitted)
- Rumsey, J. M., Creasy, H., Stepanek, J. S., Dorwart, R., Patronas, N., Hamburger, S. D., Duara, R. (1988):** Hemispheric Assymetries, Fourth Ventricular Size and Cerebellar Morphology in Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 18, Nr. 1, 127-137

- Rumsey, J. M., Duara, R., Grady, C., Rapoport, J. L., Stanley, J., Margolin, R. A., Rapoport, S. I., Cutler, N. R.** (1985): Brain Metabolism in Autism, *Arch. Gen. Psychiatry*, Vol. 42, 448-455
- Rumsey, J. M., Rapoport, J. L., Screevy, W. R.** (1985): Autistic children as adults: Psychiatric social and behavioral outcomes, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 24, 465-473
- Rupprecht, W.** (1984): *Frühförderung aus Elternsicht. Frühförderung interdisziplinär*, München, E. Reinhardt Verlag, 3, 177-183
- Russel, R. W.** (1964): A Program of special classes for children with learning disability, in *N. J. Assoc. For Brain-injured children*
- Russo, D. C., Koegel, R. L.** (1977): A method of integrating an autistic child into a normal public school classroom, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 579-590
- Rutter, M.** (1970): Autistic children: Infancy to adulthood, *Sem. Psychiatry*, 2, 435-450
- Rutter, M.** (1965 a): The influence of organic and emotional factors on the origins, nature and outcome of child psychosis, *Develop. Med. Child Neurol.*, 7, 518
- Rutter, M.** (1965 b): Speech disorders in a series of autistic children, in: *Children with Communication Problems*, Franklin, A. W. (Ed.) London Pitman
- Rutter, M.** (1966): Behavioral and cognitive characteristics of a series of psychotic children, in Wing, J. (ed.): *Early childhood autism*, Pergamon London, 127
- Rutter, M.** (1974): The development of infantile autism, *Psychological Medicine*, 4, 147-163
- Rutter, M.** (1978): Diagnosis and definition, in Rutter, M. and Schopler, E. (Eds.): *Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment*, New York Plenum Press, 1-25
- Rutter, M.** (1983): Cognitive deficits in the pathogenesis of autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-531
- Rutter, M.** (1988): Diagnose und Beschreibung von Autismus. Derzeitige Auffassungen und Verfahrensweisen, in *Bundesverband Hilfe für das autistische Kind* (Hrsg.): *Autismus heute und morgen*. Hamburg, 16-34
- Rutter, M., Bailey, A., Bolton, P. and Le Couteur, A.** (1993): Autism: Syndrome of definition and possible genetics mechanism, in R. Plomin and G. E. Mc Learn (Eds.): *nature, nurture and psychology*, Washington DC, American Psychological Association Press
- Rutter, M., Bartak, L.** (1973): Special educational treatment of autistic children: A comparative study II, Follow-up findings and implications for services *Journal Child Psychology, Psychiatry* 14, 270-341
- Rutter, M., Bartak, L., Newman, S.** (1971): Autism- a central disorder of cognition and language?, in Rutter M. (Ed.): *Infantile Autism: concepts, characteristics and treatment*, London, Churchill
- Rutter, M., Gould, M.** (1985): Classification, in Rutter, M. and Hersov, L. (Eds.): *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches* (2nd Edition) Oxford, Blackwell, 304-321
- Rutter, M., Greenfield, D.** (1966): Children with early onset psychosis: 5 to 15 years later, II Behavioral and social outcome (to be published)
- Rutter, M., Mac Donald, H., Le Couteur, A., Harrington, R., Bolton, P., Bailey, A.** (1990): Genetic factors in child psychiatric disorders, II. Empirical findings, *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 31, 39-93, 1990
- Rutter, M., Schopler, E.** (1987): Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 159-186
- Sacks, O.** (1990): *Stumme Stimmen - Reise in die Welt der Gehörlosen*, Reinbek/Hamburg
- Sahley, T. L., Panksepp, J.** (1987): Brain Opioids and Autism. An Updated Analysis of Possible Linkages, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 17, Nr. 2, 201-216
- Sailor, W.** (1991): Special education in restructured schools, *Remedial and Special Education*, 12 (6), 8-22
- Sailor, W., Anderson, J. L., Halvorsen, A. T., Doering, K., Filler, J. and Goetz, W.** (1989): *The comprehensive localschool, Regular education for all students with disabilities*, Baltimore Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sailor, W., Gee, K., Goetz, L. and Graham, N.** (1988): Progress in education for students with the most severe disabilities: Is there any?, *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps*, 13 (2), 87-99
- Sailor, W., Goetz, L., Anderson, J., Hunt, P., Gee, K.** (1988): Research on community intensive instruction as a model for building functional generalized skills, in R. H. Horner, G. Dunlap and R. L. Koegel (Eds.): *Generalization and maintenance, Life-Style changes in applied settings*, 67-98, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Salisbury, C., Evans, I. M.** (1988): Comparison of parental involvement in regular and special education, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13 (4), 268-272
- Sandman, C.** (1984): Self injurious behavior and stereotyping caused by endogenous opiate system, *Stallone Fund.*
- Sasso, G. M., Simpson, R. L. and Novak, C. G.** (1985): Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings, *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5 (3), 233-246
- Satoh, M., Fukushima, Y., Seki, M., Takada, M., Yasuda, Y. and Yamagata, M.** (1988): Einige Effekte der sogenannten Dunkelzimmertherapie bei autistischen Sonderschülern in Japan, *Autismus* Nr. 25, 15-19, Bundesverband Hilfe für das autistische Kind
- Schachter, M.** (1958): Contribution à l'étude de l'autisme infantile de Kanner, *Pédiatrie* 13, 175-191
- Schädler, I.** (1993): Familienentlastende Dienste, 1. Europäische Fachtagung 1992, in: *Geistige Behinderung* 1, 70-72
- Schäfer, S.** (1997): *Sterne, Apfel und rundes Glas*, Verlag Freies Geistesleben Stuttgart
- Scheidt, W.** (1954): *Die menschlichen Inbilder*, 3. Aufl., Urban u. Schwarzenberg München/Berlin
- Schirmer, B.** (2001): „Die Lehrer hörte ich nur selten“. Wahrnehmungsbesonderheiten von Menschen mit autistischer Behinderung, *Sonderpädagogische Förderung in NRW, Mitteilungen, Verband Deutscher Sonderschulen, Landesverband NRW*, 1, 32-44
- Schirmer, B.** (2001): Workshop 1: „In der Schule geht es mir gut, auch wenn es manchmal langweilig ist.“ Erfahrungen bei der Suche nach adäquaten Formen und Inhalten des Unterrichts für einen mit FC kommunizierenden Schüler mit autistischer Behinderung. Protokoll der Fachtagung Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von FC an der PH Heidelberg am 22.6.2001, 36-41
- Schlack, Prof. Dr. H. G.** (1998) (Hrsg.): *Welche Therapie nützt behinderten Kindern?* Kirchheim Verlag, Mainz 1998
- Schmauch, U.** (1977): *Ist Autismus heilbar?*, Frankfurt Fachbuchhandlung für Psychologie
- Schmid, R.** (1987): Autismus, in: *Kindergesundheit*, 7. Jg., Heft 7, 6-7
- Schmid, U.** (1996): Bericht über die Situation der autistischen Schüler(innen) Heidelberg, unveröffentlichtes Manuskript für das Ministerium für Kultus und Sport BW

- Schmidt, H.** (1973): Grundlagen und Praxis einer Sprachanbahnung bei autistischen Kindern, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.): Tagungsberichte 1972, Lüdenscheid, 71-78
- Schmidt-Thimme, D.** (1971): Freizeitgestaltung und Freizeiterziehung, in: Lebenshilfe, Heft 4, 193-201, Marburg
- Schmötzer, G., Rühl, D., Thies, G., Poustka, F.** (1991): Diagnostisches Interview R (Forschung: ADI-R), Übersetzung und Adaption des Autismus Diagnostic Interview von Rutter, M., Lord, C., Le Couteur, A.: Abt. für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universitätsklinikum Frankfurt/M., Eigendruck
- Schneble, H.** (1984): EEG-Befunde bei Patienten mit autistischem Syndrom, Zeitschrift Kinder- und Jugendpsychiatrie, Vol. 12, 358-378
- Schnorr, R. F.** (1990): „Peter? He comes and goes“. First graders Perspectives on a part-time mainstream student, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15 (4), 231-240
- Schomburg, E.** (1968): Der Bildungsanspruch des geistigbehinderten Kindes, Frankfurt
- Schopler, E. und Reichler, J.** (1979): Entwicklungs- und Verhaltensprofil, Band 1, Deutsche Bearbeitung A, Horn Verlag Modernes Lernen, Dortmund
- Schopler, E., Mesibov, G. B.** (1984): Professional attitudes toward parents: A forty-year progress report, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): The effects of autism on the family, New York, Plenum Press, 3-20
- Schopler, E., Mesibov, G. B., Hearshey, K.** (1995): Structured teaching in the TEACCH-system Current issues in autism, Plenum Press New York, 243-268
- Schopler, E., Reichler R. J.** (1972): How well do parents understand their own psychotic child?, Journal Autism, Childhood schizophrenia, 2, 387-400
- Schopler, E., Reichler, R. J.** (1971): Developmental Therapy by parents with their own autistic child, in Rutter, M. (Hrsg.): Infantile autism: Concepts, characteristics and treatment, London, Churchill
- Schopler, E., Reichler, R. J.** (1979): Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children, Psychoeducational profile (PEP), Baltimore 1979
- Schopler, E., Reichler, R. J.** (1981): Entwicklungs- und Verhaltensprofil, Psychoeducational Profile (PEP), Bearbeitet von A. Horn, Dortmund 1981
- Schopler, E., Reichler, R. J., De Vellis, R. F., Daly, K.** (1980): Toward objective classification of childhood autism: Childhood autism rating scale (CARS), Journal of Autism and Developmental Disorders 10, 1, 91-103
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansing, M.** (1990): Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, 2. Aufl., Übersetzung A. Horn, Verlag Modernes Lernen, Dortmund
- Schreibman, L., Koegel, R. L., Britten, K. R.** (1982): Parent-intervention in the treatment of autistic children. A preliminary report. Proceedings of the XIIIth BANFF International Conference on Behavior Sciences: Essentials of behavior treatment for families, New York, Brunner-Mazel
- Schreibman, L., Koegel, R. L., Mills, D. L., Burke, I. C.** (1984): Training Parent-Child-interactions, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): The effects of autism on the family, New York, Plenum Press, 187-202
- Schulgesetz für Baden Württemberg, Holfelder/Bosse** (1990), Richard Boorberg Verlag Stuttgart, München, Hannover.
- Schulz, E.** (1991): Pharmacological treatment of self-injurious behavior, World Psychiatric Association WPA-child and Adolescent Psychiatric Section Symposium „Self injurious Behavior“, 9th Congress-European Society for Child and Adolescent Psychiatry, 11.-14. September 1991, London.
- Schulz, E.** (1992): Selbstverletzendes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ätiologie und Therapie, Kinder- und Jugendpsychiatrisches Kolloquium der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Philipps-Universität, 30.09.1992, Marburg
- Schuster, P.** (1986): Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit mit autistischen Kindern in Wallerfangen/Saar, Bericht über den Therapieansatz von Prof. Hendrickx, Belgien, autismus Nr. 22, 12-14 (Bundesverband Hrsg.)
- Schwartz, A.** (1962): Research Report: Social and Recreation Patterns of Orthopedically Handicapped Children Associated YM-YW HA'S Greedter, New York
- Scitovsky, T.** (1989): Psychologie des Wohlstands. Die Bedürfnisse des Menschen und der Bedarf des Verbrauchers, Frankfurt, New York
- Sears, R., Maccoby, E., Levin, H.** (1957): Pattern of child rearing, New York, Harper and Row
- Sebastian, D.** (2001): Wie es mir im Gymnasium geht, was ich darf, tue und welche Schwierigkeiten ich dort habe. Bunter Vogel, Zeitschrift für gestützte Kommunikation, 6 (15), 12
- Seegmiller, I. E., Gruber, H., Coleman, N.** (1984): Research on Purine Autism, Stallone Fund
- Seligman, M. E. P.** (1991): Learned optimism, Alfred A. Knopf, New York
- Sellin, B.** (1993): Ich will kein in mich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker, Kiepenheuer und Witsch, Köln, Hrsg. Michael Klonovsky
- Seminar 14./15.11.2002 in den Gemeinnützigen Werkstätten Köln**
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. and Lesar, S.** (1991): Teacher perceptions of the regular education initiative, Exceptional Children, 58 (1), 9-24
- Semmel, M. I., Peck, C. A.** (1986): Effects of special education environments: Beyond mainstreaming, in C. J. Meisel (Ed.): Mainstreaming handicapped children, Outcomes, controversies and new directions, 165-192 Hillsdale, N. I. Lawrence Erlbaum Associates
- Siegel, E. V.** (1986): Tanztherapie Stuttgart
- Sievers, M.** (1982): Frühkindlicher Autismus, Köln
- Silbereisen/Montada** (1983): Entwicklungspsychologie Urban und Schwarzenberg
- Simpson, R. L., Sasso, G. M.** (1992): Full inclusion of students with autism in general education settings: Values versus science, Focus on Autistic Behavior, 7 (13), 1-13
- Singer, M. T., Wynne, L. C.** (1963): Differentiating characteristics, childhood neurotics and young adult schizophrenics, Amer. J. Psychiat., 120, 234
- Singer, S.** (1985): Abnormal dermatoglyphics, a possible marker for autism, Stallone Fund.
- Smalley, S. L., Asarow, R. F. and Spence, M. A.** (1988): Autism and genetics: A decade of research 1988, Archives of General Psychiatry, 45, 953-961
- Sokolow, A. N.** (1969): Untersuchungen zum Problem der sprachlichen Mechanismen des Denkens, in Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Klett Stuttgart, 430-464
- Sonderschule - Förderung schwerstbehinderter Schüler** (1985), Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen, Düsseldorf, I, Greven Verlag Köln

- Speck, O.** (1973): Uneigentliche Sonderschüler, Schulische Selektion oder Integration verhaltensauffälliger Kinder, *Unsere Jugend*, 25
- Speck, O.** (1975): Frühe Hilfen für Behinderte aus pädagogischer Sicht, in: *Frühe Hilfen - Wirksame Hilfen. Bericht der 8. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V., Eigenverlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe Marburg*
- Speck, O.** (1990): *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*, München, Basel, 6. Aufl.
- Speck, O.** (1997): Sonderschule, Benachteiligung und Elternrecht, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (6), 233-241
- Speck, O.** (1999): *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*, Reinhardt-Verlag, München, 9. Aufl.
- Sperling, M.** (1959): Equivalence of depression in children, *J. Hillside Hospital VIII*, 138-148
- Spitz, R.** (1965): *Vom Säugling zum Kleinkind*, Stuttgart
- Spranger, E.** (1925): *Psychologie des Jugendalters*, Quelle und Meyer Leipzig
- Stades-Veth, J.** (1990): Zur Geschichte und Entwicklung der Festhaltetherapie (mit Beiträgen von John Allan), in Dzi-kiowski, S. und Arens, Ch. (Hrsg.): *Autismus heute*, Band 2, Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder. Körpertherapien, Festhaltetherapie, Medikamentöse Behandlung, Psychoanalytische Verfahren, Dortmund, 121-139
- Stainback, W., Stainback, S., Forest, M.** (Eds.) (1989): *Educating all students in the mainstream of regular education*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stallone Fund:** Forschungsprojekte, die gefördert wurden und werden vom Stallone Fund for Autism Research Scientific Advisory Board, 4182, Adams Ave., San Diego, CA 92116 USA
- Statistisches Jahrbuch** der Bundesrepublik (1970), Bevölkerung und Kultur, Reihe 10, Allgemeinbildende Schulen, Kohlhammer Verlag Stuttgart
- Steffenburg, S., Gillberg, C., Hellgren, L., Anderson, L., Jakobsson, G., Bohman, M.** (1989): A twin study of autism in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 405-416
- Stein, Z., Susser, M.** (1960): The families of dull children, a classification for predicting careers, *Brit. Journal Prev. Social Medicine*, 14, 83
- Steindal, K.** (1994): *Das Asperger Syndrom. Hilfe für das autistische Kind*, Landsforeningen for autister, Oslo
- Stoneman, Z.** (1993): The effects of attitude on preschool integration, in C. A. Peck, S. L. Odom and D. D. Bricker (Eds.): *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 223-248
- Strain, P. S., Odom, S. L., Connell, S.** (1984): Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection and intervention, *Remedial and special Education*, 5, 21-28
- Strain, P. S.** (1983): Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings, *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23-34
- Strassmeier, W., Speck, O. und Homann, G.** (1990): *Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen*, München
- Strayhorn, J.** (1989): More on methylphenidate in autism (letter), *Journal of the American Psychiatry*, 28, 299
- Stroh, G.** (1962): Psychosis in childhood *Published Health*, 77, 21
- Stubbs, G. E.** (1978): Autistic Symptoms in a child with congenital Cytomegalovirus Infection, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 8, Nr. 1, 37-43
- Stubbs, G. E. und Magenit, R.** (1980): Histokompatibilitätsantigene (HLA) and Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 10, Nr. 1, 15-19
- Stubbs, G. E., Ash, E., Williams, C. P. S.** (1984): Autism and Congenital Cytomegalovirus, *Journal and Developmental Disorders*, Vol. 14, Nr. 2, 183-189
- Stutte, H.** (1960): *Kinder- und Jugendpsychiatrie*, i: Gruhle, H. W., Jung, R., Mayer-Gross, W., Müller, M. (Hrsg.): *Klinische Psychiatrie*, Band II, Springer Berlin, Göttingen, Heidelberg, 955-1076
- Systematic** observation of classroom behaviour of retarded and autistic preschool children (1976), *American Journal of Mental Deficiency*, 81. Jg., 73-84
- Taft, L.T. und Cohen, H. J.** (1971): Hypsarrhythmia and infantile autism. A clinical report, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1. Jg., 327-336
- Taft, T., Goldfarb, W.** (1964): Pre-natal and peri-natal factors in childhood schizophrenia, *Developmental Medicine Child Neurology*, 6, 32
- Takahashi, S., Kanai, H., Miyamoto, Y.** (1976): Reassessment of Elevated Serotonin Levels in Blood Platelets in Early Infantile Autism, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 6, Nr. 4, 317-326
- Talkington, L. W., Hall, S., Altman, R.** (1971): Communication deficits and aggression in the mentally retarded, *American Journal of Mental Deficiency*, 76 (2), 235-237
- Temme-Meickmann, U.** (1981): *Der Negativismus bei frühkindlichem Autismus. Experimentelle und anamnestiche Untersuchungen*, Dissertation med., Münster 1981
- Textor, Dr. M.** (1996): *Praxis der Jugendhilfe Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie, § 16 SGB VIII*, Richard Boorberg Verlag, Stuttgart, Berlin, Dresden, München
- Thieme, G.** (1971): *Leben mit unserem autistischen Kind, Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid*
- Tiegermann, E., Primavera, L.** (1984): Imitating the autistic child: facilitating communicative gaze behavior, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 27-38
- Tinbergen, E. A., Tinbergen N.** (1984): *Autismus bei Kindern. Fortschritte im Verständnis und neue Heilbehandlungen lassen hoffen*, Parey Berlin, Hamburg
- Tinbergen, N., Tinbergen E. A.** (1984): *Autismus bei Kindern. Mitgeteilt von Lena Tomatis, Deutsch von Werner Schwalm, Bad Soden-Allendorf und Parey Berlin, Hamburg*
- Tizard, J., Grad, J.** (1961): *The Mentally Handicapped*, London Oxford Univ. Press
- Tizard, J.** (1964): *Community Services for the Mentally Handicapped*, London, Oxford, University Press
- Todd, R. D.** (1985): Effect of anti-serotonin receptor antibodies on neuronal cultures Stallone Fund
- Todd, R. D., Hickok, J. M., Anderson, G. M., Cohen, D. J.** (1988): Antibrain antibodies in Infantile Autism, *Biological Psychiatry*, Vol. 23, 644-647
- Tomatis, A. A.** (1987): *Der Klang des Lebens*, Rowohlt, Reinbek/Hamburg
- Tomatis, A. A.** (1972): *Neue Theorien zur Physiologie des Ohres*, Vortrag vom 2. Internationalen Kongress für audio-psycho-Phonologie, Paris

- Torrey, E. F.; Hersh, S. P. und Mc. Cabe, K. D. (1975):** Early childhood psychosis and bleeding during pregnancy: A prospective study of gravid woman and their offspring, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5. Jg., 287-297
- Tramer, M. (1949):** Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie, 3. Aufl., Schwabe, Basel
- Trautner, H. (1978):** Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Hogrefe
- Tsai, L. Y., Tsai, M. C., August, G. J. (1985):** Brief report: Implikation of EEG diagnosis in the subclassification of infantile autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 339-344
- Tsai, L. Y., Tsai, M. C., August, G. J. (1987):** Pre-peri and neonatal factors in autism, in Schopler, E., Mesibov, G. (Eds.): *Neurobiological Issues in Autism*, New York Plenum Press, 179-189
- Tsai, L.Y. (1982):** Handedness in autistic children and their families, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12. Jg., 421-423
- Turnbull, A. P., Winton, P. J., Blacher, J., Salkind, N. (1983):** Mainstreaming in the Kindergarten classroom: Perspectives of parents of handicapped and nonhandicapped children, *Journal of the Division for Early Childhood*, 6, 14-20
- Turner, G., Robinson, H., Laing, S., Purvis-Smith, S. (1986):** Preventive screening for the fragile X-Syndrome, *The New England Journal of Medicine*, 315, 607-609
- Tustin, F. (1989):** Autistische Zustände bei Kindern, Stuttgart
- Unger, K.:** Autistische Menschen verstehen lernen, Verein zur Förderung autistisch Behinderter e. V., Stuttgart
- Villinger, W. (1952):** Seelische Störungen im Kindesalter, in Gruhle, H. W. und Weygandt, W.: *Lehrbuch der Nerven- und Geisteskrankheiten*, Marhold, Halle a. S.
- Volkmann, F. R., Hoder, E. L., Cohen, D. J. (1986):** Compliance „negativism“ and the effects of treatment structure on behavior in autism. A naturalistic behavioral study, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): *Social Behavior in Autism*, New York, Plenum Press
- Waal, N. (1955):** A special technique of psychotherapy with an autistic child, in Caplan G. (Ed.): *Emotional problems of early childhood*, New York, 431-449
- Wais, M. (1988):** Gibt es räumliche Wahrnehmungsstörungen bei Rechtshirngeschädigten?, *Praxis Ergotherapie*, Heft 5, 236-244
- Wakabayashi, S. (1979):** A case of infantile autism associated with Down's Syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 9, Nr. 1, 31-36
- Walker, H. A. (1977):** Dermatoglyphic Study of Autistic Patients. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol 7, Nr. 1, 11-21
- Walther, J. U. (1990):** Genetik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, *Praxis Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie* 39, 45-51
- Wang, M. C., Baker, E. (1986):** Mainstreaming program Design features and effects, *Journal of Special Education*, 19 (4), 503-521
- Wang, M. C., Birch, I. W. (1984 a):** Comparison of a fulltime mainstreaming program and a resource room approach, *Exceptional Children*, 51 (1), 33-40
- Warnke, A. (1995):** Medikamentöse Therapie bei Menschen mit frühkindlichem Autismus, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): *Autismus und Familie*, Hamburg
- Warren, R. P., Foster A., Margaretten, N. C., Pace, N. C. (1986):** Immune abnormalities in patients with autism, *Journal of autism, Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 16, 189-197
- Warren, R. P., Foster, A., Margaretten, N. C. (1987):** Reduced natural killer cell activity in autism, *Journal Americ. Child Adolescence Psychiatry*, Vol. 26, 333-335
- Wastenedge, E. R. (1963):** Number in nature, *Teaching Arithmetic*, 1, 10
- Watzlawik, P. (1996):** *Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*, Verlag Huber
- Watzlawik, P. et al. (1969):** *Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, Stuttgart, Toronto
- Webb, T. P., Bundeys, S., Thake, A., Todd, J. (1986):** The frequency of the fragile X-Chromosome amongst School children in Coventry, *Journal of Medical Genetics*, 23, 396-399
- Weber, D. (1961):** *Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung*, H. Huber Bern, Stuttgart, Wien 1961
- Weber, D. (1982 a):** Autistische Syndrome und dazugehörige Verhaltensweisen, *Geistige Behinderung*, 1, 4-16
- Weber, D., Schmidt, B. (1969):** Autistisches Syndrom und Pseudoretinitis Pigmentosa nach Röteln-Embryopathie bei einem Zwillingpaar, *Jahrbuch Jugendpsychiatrie*, Nr. 7, 117-146
- Welch, M. G. (1984):** Heilung von Autismus durch Mutter-Kind-Haltetherapie, in Tinbergen, N., Tinbergen, E. A.: *Autismus bei Kindern*, Parey, Berlin
- Welch, M. G. (o. Jahresangabe):** *Retrieval from Autism Through Mother-Child Holding Therapie*, New York, 952 Fifth Avenue
- Wendler, J. (1984):** *Autistische Jugendliche und Erwachsene, Gespräche mit Eltern*, Beltz Verlag Weinheim, Basel
- Wendler, J. (1988):** Epidemiologie, in: *Frühkindlicher Autismus*, J. K. Wing (Hrsg.), 38-39, Beltz, 3. Auflage, Weinheim, Basel
- Wiener, G. (1988):** Gespräche als Hilfe für autistische Erwachsene, Jugendliche und Kinder, in Arens, C. und Dzikowski, S. (Hrsg.): *Autismus heute, Band 1, Aktuelle Entwicklungen in der Therapie autistischer Kinder*, Dortmund 115-126
- Wilker, F. W. (1979):** Therapie autistischer Kinder unter besonderer Berücksichtigung ihrer Wahrnehmungsverarbeitung, in Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (Hrsg.): *Therapie und schulische Förderung autistischer Kinder in England, USA und Deutschland*, Hamburg, Bremen, 170-175
- Wilker, F. W. (1979):** Trainingsprogramm: Frühkindlicher Autismus, Hamburg
- Wilker, F. W. (1989):** *Autismus*, Darmstadt
- Willer, J. C., Dehen, H., Cambier, J. (1981):** Stress induced analgesia in humans, in: *Science*, 212, 680-691
- Williams, T. I. (1989):** A social skills group for autistic children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Band 19, 143-155
- Wilmert, H. (1991):** *Autistische Störungen, Aspekte der Kognitiven Entwicklung autistischer Kinder*, Frankfurt/M.
- Wilson, M. D. (1964):** Administrative and social aspects. *Proceeding of Conference on the Educational Needs of Psychotic Children*, Hove, November (unveröffentlicht)
- Winborne, D. G. (1991):** Early intervention: In consieration of medicine, education, and changing demographics, in Harris (Ed.): *The state of education in pluralistic, America* Bloomington Indiana University Press, 97-111
- Wing, J. K. (1988) (Hrsg.):** *Frühkindlicher Autismus*, Beltz Verlag Weinheim, Basel, 1992

- Wing, L.** (1972 c): A Study of language impairments in severely retarded children. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Vortrag in der Study Group 2 bei der Konferenz: „Language and cognition in the handicapped“ des Institute for Research into Mental Retardation, London
- Wing, L.** (1973): Das autistische Kind, Otto Maier Verlag Ravensburg
- Wing, L.** (1981 b): Sex ratios in early childhood autism and related conditions, *Psychiatry Research*, 5. Jg., 129-137
- Wing, L.** (1981): Asperger's syndrome: A clinical account, *Psychological Medicine*, 11, 115-129
- Wing, L., Attwood, A.** (1987): Syndromes of autism and atypical development, in D. J. Cohen and A. M. Donnellan (Eds.): *Handbook of Autism and pervasive developmental disorders*, Kap. 1, New York, John Wiley and Sons
- Wing, L., Yeates, S., Bierley, L. M. und Gould, J.** (1976): The prevalence of early childhood autism. Comparison of administrative and epidemiological studies, *Psychological Medicine*, 6. Jg., 89-100
- Winton, P. J.** (1986): The consequences of mainstreaming for families of young handicapped children: Outcomes, controversies and new directions, 129-148, Hilsdale N. J., Lawrence Erlbaum Associates
- Winton, P. J., Turnbull, A. P., Blacher, J.** (1984): *Selecting a preschool: A guide for parents of handicapped children*, Baltimore University Press
- Wisch, F. H.** (1990): *Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*, Signum Verlag Hamburg
- Wischner, H.** (1986): *Eltern-Kind-Interaktionen von Kindern mit autistischem Syndrom und nicht behinderten Kindern im Vergleich*, Unveröffentlichte Diplomarbeit FU Berlin
- Wolff, S., Barlow, A.** (1979): Schizoid personality in childhood: A comparative study of schizoid autistic and normal children, *Journal Child Psychology, Psychiatry* 20, 29-46, 1979
- Wolff, S., Loners** (1995): *The life path of unusual children*, Routledge London, New York
- Wolraich, M., Bzoste, K. B., Neu, R. L., Gardner, L. T.** (1970): Lack of chromosome aberrations in autism, *New England Med.*, 283, 1231
- Won, K. P., Anderson, J. L., Haring, K.** (1993): The effects of integration on the challenging behavior of students with severe disabilities, unpublished manuscript, California State University Hayward
- Wong, V., Wong, S., Wong, S. N.** (1991): Brainstem Auditory Evoked Potential Study in children with Autistic Disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 21, Nr. 3, 329-340
- Wooten, M., Mesibov, G. B.** (1986): Social Skills training for elementary school autistic children with normal peers, in Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.): *Social Behavior in Autism*, New York Plenum Press, 305-320
- Wygotski, L. S.** (1964): *Denken und Sprechen*, Akademie Verlag, Berlin
- Wygotski, L. S.** (1986): *Denken und Sprechen*, Frankfurt/M.
- Yarrow, L. J.** (1961): Maternal deprivation *Psychol. Bull.*, 58, 459
- Yoder, P. J.** (1990): The theoretical and empirical basis of early amelioration of developmental disabilities: Implications for future research, *Journal of Early Intervention*, 14 (1), 27-42
- Young, J. G., Kyprie, R. M., Ross, N. T., Cohen, D. J.** (1980): Serum Dopamine-Beta-Hydroxylase Activity: Clinical Applications in Child Psychiatry, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 10, Nr. 1, 1-14
- Young, J. K., Kavanagh, M. E., Anderson, G. M., Shaywitz, B. A. und Cohen, D. J.** (1982): Clinical neurochemistry of autism and associated disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12. Jg., 147-166
- Yule, W., Berger, M.** (1972): Behavior modification principles and speech delay, Kap. 17, 204-219, in Rutter, M. and Martin, I. A. M. (Eds.): *The child with delayed Speech: Clinics in Developmental Medicine* Nr. 43, London, Heinemann Medical Books
- Yuwiler, A., Ritvo, E., Geller, E., Glousman, R., Schneiderman, G., Matsuno, D.** (1975): Uptake and Efflux of Serotonin from Platelets of Autistic and Non autistic Children, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 5, Nr. 2, 83-98
- Zak, O.** (1994): Deaf Persons and experts speak out against inclusion, *EDUCATION* week 4/20
- Zangwill, O. L.** (1964): Current status of cerebral dominance, in: *Disorders of Communication*, Rioch, D. and Weinstein, E. (Eds.), Baltimore Williams and Wilkins
- Zaslow, R. W.** (1977): *Rage, resistance and holding. The Z-process approach*, California
- Zaslow, R. W.** (1982): Der Medusa Komplex. Die Psychopathologie der menschlichen Aggression und der Schizophrenie, *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 30. Jg., 162-182
- Zerchin, S.** (1990): *Auf der Spur des Morgensterns 1990*, Paul List Verlag Südwestverlag München
- Zimbardo, P.** (1983): *Psychologie*, Springer
- Zöllner, D.** (1989): *Wenn ich mit euch reden könnte*, Scherz Verlag
- Zöllner, D.** (1992): *Ich gebe nicht auf*, Scherz Verlag München
- Zöllner, D.** (2001): *Autismus und Körpersprache*, Weidler Verlag Berlin

ANHANG

ANMERKUNG ZU DEN FRAGEBOGEN

Nicht alle Fragebogen waren rückläufig, die Angaben können nicht einmal aus der antwortenden Stichprobe repräsentativ sein, sie zeigen aber dennoch Trends auf.

Es zeigt sich, daß die Lehrkräfte die Frage nach Interaktion positiv beantworten (68 %). Diese Aussage kann die Autorin nicht bestätigen. (Nur eines der autistischen Kinder meldete sich einmal nach Aufforderung der Begleiterin und eines im Englischunterricht. Kein autistisches Kind mit schweren Symptomen wurde vom Lehrer aufgerufen. Alle autistischen Schüler sind ganz auf die Begleitperson bezogen.

Kommunikation mit Mitschülern wird aus Lehrersicht mit 76 % angegeben. Nach der Beobachtung der Autorin fand keine (allenfalls äußerst dürftige) statt.

Integration: Die Frage nach Integration wird von 48 % der Lehrer bejaht, was wohl an der unterschiedlichen Definition von „Integration“ liegt. Tatsächlich „begleiten“ die autistischen Kinder die Klasse nur (im günstigsten Fall), wie es eine Lehrerin formulierte. Auch von den Eltern wird die Integration als gut (42 %) angegeben. Fazit: Nach Einschätzung der Autorin wird von Eltern und Lehrern die Integration eher unrealistisch günstig bewertet (vielleicht, weil man es so sehen will?). Im Soziogramm, z. B., wollte kein Schüler neben dem autistischen Kind sitzen. Die Frage nach der richtigen Schule wird von Lehrerseite mehrheitlich (56 %) bejaht.

Des weiteren imponiert das relativ hohe Durchschnittsalter bei der Autismusdiagnose (bei 50 % der Kinder erst mit 5 bis 7 Jahren). Dabei könnte „Frühkindlicher Autismus“ bereits bis zum 30. Lebensmonat und „Autistische Psychopathie“ bis zum 36. Lebensmonat diagnostiziert werden! Die meisten Mütter dagegen bemerkten die Auffälligkeit beim Kind bereits zwischen einem und zwei Jahren (42 %). Die Autorin erfuhr immer wieder, daß die von den Müttern den Ärzten gegenüber genannten Beobachtungen von diesen als „Spätentwicklung“, „Langsa-

mentwicklung“ oder „Entwicklungsverzögerung“ abgetan wurde.

Bei der Frage nach dem Geburtsverlauf zeigt sich ein hoher Prozentsatz von Frühgeburten (42 %), Sektio-Entbindungen (33 %) und als mögliche Folge davon Sauerstoffmangel (25 %), der verantwortlich dafür ist, frühkindliche Hirnschädigungen zu verursachen oder zu begünstigen (17 %).

Eine familiäre Belastung mit Schizophrenie wird mit 17 % angegeben (weit über dem Durchschnitt von 0,80 %). Signifikant ist auch die Zahl der Therapien (92 %), die für die Kinder sehr wichtig sind. Allerdings wird die Reit-Therapie, wie der Autorin berichtet wurde, nicht mehr von der Kasse bezahlt, weshalb manche Eltern sie den Kindern privat ermöglichen. Auch die Kontakte werden von den meisten Eltern bejaht (83 %). Diese bestehen hauptsächlich zu den Familienmitgliedern, nicht aber zu Klassenkameraden und Freunden, wie die Autorin feststellen konnte, was auch 75 % der Eltern so sehen. 25 % dagegen geben an, daß ihr Kind Freunde habe. Da zu echter Freundschaft gegenseitiges Geben und Nehmen gehört, können autistische Kinder nach dieser Definition keine echten Freunde haben oder sein. Von ihre Seite kommt meist weder Anregung noch Reaktion. Dagegen zeigen 67 % Zufriedenheit allein („Ich brauche keinen Menschen.“, S. Schäfer), was auch die Autorin feststellte. Signifikant ist auch das abnorme Essverhalten (67 %). 75 % der Eltern machen sich Gedanken über die Zukunft des Kindes.

Fragebogen Eltern

n = 12

- Geschlecht

männlich: 12 → 100 %

- Alter

0 - 6 Jahre: 1 → 8 %

7 - 12 Jahre: 8 → 67 %

13 - 20 Jahre: 3 → 25 %

Durchschnittsalter: 10,9 Jahre

▪ Geschwister

ja: 7 → 58 % nein: 5 → 42 %

▪ Stellung in der Geschwisterreihe

2. von 2: 1
1. von 3: 1
1. von 2: 2
4. von 4: 1

keine Angabe: 7

▪ Geburtsverlauf (Mehrfachnennungen möglich)

Normaler Geburtsverlauf: 4 → 33 %
Frühgeburt: 5 → 42 %
Kaiserschnitt: 4 → 33 %
Sauerstoffmangel: 3 → 25 %
MCD Frühkindliche Hirnschädigung: 2 → 17 %

keine Angabe: 1 → 8 %

▪ Sind Fälle von Autismus oder Schizophrenie in der Familie bekannt?

ja: 2 → 17 % nein: 10 → 83 %

▪ Wer ist betroffen?

Onkel: 2
Urgroßvater: 1

keine Angabe: 9

▪ Wann fiel Ihnen die Änderung des Kindes auf?

0 - 12 Monate: 2 → 17 %
13 - 24 Monate: 4 → 33 %
25 - 36 Monate: 3 → 25 %

keine Angabe: 3 → 25 %

▪ Wann lernte das Kind sprechen?

0 - 12 Monate: 1 → 8 %
13 - 24 Monate: 5 → 42 %

25 - 36 Monate: 1 → 8 %
37 - 48 Monate: 3 → 25 %
keine Angabe: 2 → 17 %

▪ Spricht es jetzt?

ja: 11 → 92 % nein: 1 → 8 %

▪ Hat das Kind früher gesprochen?

ja: 7 → 58 % bis zu welchem Alter? bis 3 Jahre: 1 → 14 %
keine Angabe: 6 → 86 %

nein: 1 → 8 %

keine Angabe: 4 → 33 %

▪ Wann lernte das Kind laufen?

0 - 12 Monate: 2 → 17 %
13 - 24 Monate: 7 → 58 %
25 - 36 Monate: 0 → 0 %
37 - 48 Monate: 1 → 8 %
> 48 Monate: 1 → 8 %

keine Angabe: 1 → 8 %

▪ Wie lautet die Diagnose?

Asperger: 7 → 58 %
Autismus: 4 → 33 %
Entwicklungsverzögerung: 1 → 8 %

▪ In welchem Alter wurde die Diagnose gestellt?

0 - 4 Jahre: 4 → 33 %
5 - 7 Jahre: 6 → 50 %
> 7 Jahre: 1 → 8 %

keine Angabe: 1 → 8 %

Durchschnittsalter: 5,5 Jahre

▪ Bekam das Kind Therapien? (Mehrfachnennungen möglich)

ja: 11 → 92 % nein: 1 → 8 %

welche: Ergotherapie:	7 → 58 %
Verhaltenstherapie:	5 → 42 %
Klangtherapie:	2 → 17 %
Reittherapie:	2 → 17 %
Hörtraining:	2 → 17 %
Krankengymnastik:	2 → 17 %
Logopädie:	1 → 8 %
Psychomotorik:	1 → 8 %
Atlastherapie:	1 → 8 %

- Wird das Kind jetzt in irgendeiner Weise therapiert? (Mehrfachnennungen möglich)

ja: 8 → 67 %	welche: Ergotherapie:	2 → 25 %
	Logopädie:	2 → 25 %
	Verhaltenstherapie:	2 → 25 %
	Reittherapie:	1 → 13 %
	Sonstige:	3 → 38 %

nein: 3 → 25 %

keine Angabe: 1 → 8 %

- Besuchte das Kind den Kindergarten? (Mehrfachnennungen möglich)

ja: 11 → 92 %	welchen: örtlichen:	4 → 36 %
	Sonderkindergarten:	4 → 36 %
	Lebenshilfe:	2 → 18 %
	keine Angabe:	3 → 27 %

nein: 0 → 0 %

keine Angabe: 1 → 8 %

- Wurde das Kind altersgemäß eingeschult?

ja: 10 → 83 % **nein:** 0 → 0 %

keine Angabe: 2 → 17 %

- In welchem Alter?

6 Jahre: 1 → 8 %

7 Jahre: 9 → 75 %

keine Angabe: 2 → 17 %

▪ In welche Schulen ging es?

Regelschule: 4 → 33 % von Anfang an: 4 → 100 %

Sonderschule: 6 → 50 % von Anfang an: 4 → 67 %
zuerst Sonderschule, dann Wechsel auf
Regelschule: 2 → 33 %

keine Angabe: 2 → 17 %

▪ Welche Schule besucht es jetzt?

Regelschule: 6 → 50 % **Sonderschule:** 5 → 42 %

keine Angabe: 1 → 8 %

▪ Wer veranlasste den Wechsel in eine Regelschule?

Eltern: 1 → 8 % **Schulamt:** 1 → 8 %

keine Angabe: 10 → 83 %

▪ Ging die Initiative von Ihnen aus?

ja: 4 → 33 %

keine Angabe: 8 → 67 %

▪ Wie schätzen Sie die Integration Ihres Kindes in der Klasse ein?

gering: 1 → 8 %

mäßig: 2 → 17 %

gut: 5 → 42 %

keine Angabe: 4 → 33 %

▪ Hat das Kind Begleitung?

ja: 6 → 50 % welche: Sozialpädagogin: 2 → 33 %

Ergotherapeutin: 1 → 17 %

Zivildienstleistender: 1 → 17 %

sonstige: Integrationshelfer: 1 → 17 %

Heilpädagogin: 1 → 17 %

nein: 4 → 33 %

keine Angabe: 2 → 17 %

▪ Schreibt das Kind von Hand? (Mehrfachnennungen möglich)

ja: 8 → 67 % Schreibschrift: 2 → 25 %
Druckschrift: 4 → 50 %
beides: 3 → 38 %
keine Angabe: 3 → 38 %

nein: 3 → 25 %

keine Angabe: 1 → 8 %

▪ Schreibt das Kind mit Hilfsmitteln?

FC: 3 → 25 % **Nein:** 2 → 17 %

keine Angabe: 7 → 58 %

▪ Hat das Kind regelmäßig Kontakte? (Mehrfachnennungen möglich)

ja: 10 → 83 % zu welchen Personen:
Familienmitglieder: 6 → 60 %
andere Kinder: 6 → 60 %
Nachbarn: 1 → 10 %
Begleitperson: 1 → 10 %
Freunde von Familienmitglieder: 2 → 20 %

keine Angabe: 2 → 17 %

▪ Hat das Kind Freunde aus der Klasse?

ja: 4 → 33 % **nein:** 7 → 58 %

keine Angabe: 1 → 8 %

▪ Hat das Kind auch in der Freizeit Umgang mit Klassenkameraden?

nein: 4 → 33 % **selten:** 5 → 42 % **ja:** 3 → 25 %

▪ Hat es richtige Freunde?

ja: 3 → 25 % **nein:** 9 → 75 %

- Ist das Kind manchmal aggressiv gegen Erwachsene? (Mehrfachnennungen möglich)

ja: 7 → 58 % Eltern: 4 → 57 %
 Betreuer: 2 → 29 %
 Lehrkraft: 3 → 43 %

nein: 5 → 42 %

- Ist das Kind allein zufrieden?

ja: 8 → 67 % nein: 3 → 25 % nicht immer: 1 → 8 %

- Womit beschäftigt es sich?

Computer:	5			
Musik:	6			
Sammlungen:	2			
Sonstige:	Brettspiele:	2	Kassetten:	1
	Fahrrad:	2	Bücher:	1
	Zeichnen:	1	Fernseher:	1
	Rollenspiele:	1	Bauen:	1
	Werkzeuge:	1	Hobby:	1

- Hat das Kind besondere Vorlieben beim Essen? (Mehrfachnennung möglich)

ja: 8 → 67 % welche:

scharfes Essen:	2
asiatische Küche:	1
deftiges Essen:	1
Fertigprodukte:	1
Pommes:	1
Brezel:	1
Chips:	1
Kekse:	1
Kartoffelgerichte:	1
Oliven:	1
saure Gurken:	1
Krabben:	1
Süßigkeiten:	1
Schokolade:	1

nein: 4 → 33 %

Fragebogen Lehrer

n = 25

- Hat das Kind eine Begleitung?
ja: 16 → 64 % nein: 9 → 36 %

- Ist der Schüler hauptsächlich auf seine Betreuungsperson bezogen?
ja: 17 → 68 % nein: 5 → 20 %
keine Angabe: 3 → 12 %

- Interagiert er mit Lehrkräften?
ja: 17 → 68 % nein: 5 → 20 % selten: 2 → 8 %
keine Angabe: 1 → 4 %

- Kommuniziert er mit Mitschülern?
ja: 19 → 76 % nein: 5 → 20 % selten: 1 → 4 %

- Ist das Kind in die Klasse integriert?
ja: 12 → 48 % nein: 9 → 36 % zum Teil: 1 → 4 %
keine Angabe: 3 → 12 %

- Befindet sich der Schüler Ihrer Einschätzung nach in der richtigen Schule?
ja: 14 → 56 % nein: 6 → 24 %
keine Angabe: 5 → 20 %

Zwei Lehrer geben ja und nein an. Diese habe ich zu „keine Angabe“ zugeordnet.

- Wenn nein, welche halten Sie für geeignet?
Es gibt noch keine: 2
GB-Schule mit Einzelbegleitung: 1
Spezialschule für Autisten: 1
Spezielle Einrichtung: 1
Schule mit kleinen Klassen, wo sich Lehrer um einen kümmern können: 1

- Fühlen Sie sich durch das Verhalten oder durch die lärmende Symptomatik des Schülers gestört?

kaum: 15 → 60 % **ein wenig:** 7 → 28 % **sehr:** 2 → 8 %

keine Angabe: 1 → 4 %

- Kann das Kind schreiben?

ja: 13 → 52 % Druckschrift: 6 → 46 %
Schreibschrift: 3 → 23 %
Beides: 2 → 15 %
Keine Angabe 2 → 15 %

nein: 8 → 32 %

keine Angabe: 4 → 16 %

- Schreibt das Kind gestützt mit FC?

ja: 12 → 48 % **nein:** 9 → 36 %

keine Angabe: 4 → 16 %

- Kann die Leistung bewertet werden?

ja: 12 → 48 % **nein:** 7 → 28 % **zum Teil:** 4 → 16 %

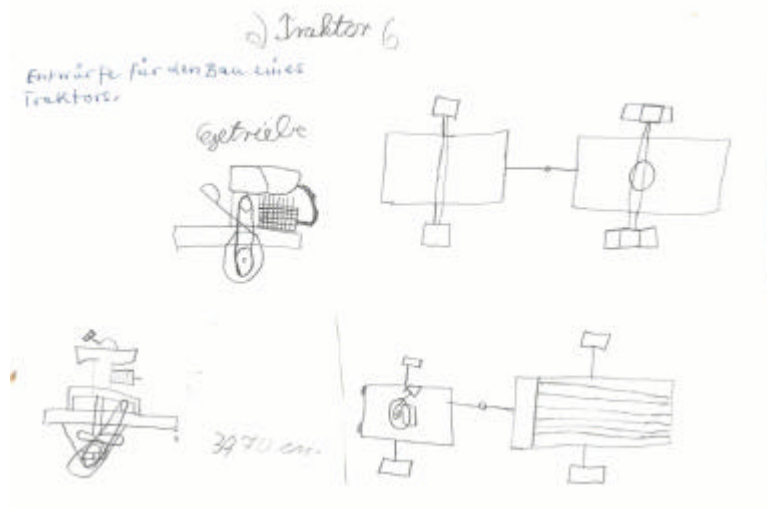
keine Angabe: 2 → 8 %

- Können Sie sich vorstellen, daß das Kind eine weiterführende Schule oder eine Hochschule erfolgreich besuchen könnte?

ja: 4 → 16 % **nein:** 5 → 20 % **ist nicht zu beurteilen:** 14 → 56 %

keine Angabe: 2 → 8 %

CHRISTIANS ENTWICKLUNG NACH DER UNTERRICHTUNG IN DER EIN-KIND-SCHULE



Entwurf für
den Bau eines
Traktors
(13 Jahre)



Seifenkiste mit
Elektromotor
(14 Jahre)



selbstgebauter
Traktor mit
Motor, fahrbereit
(16 Jahre)

Roller, zum Elektroroller umgebaut (6 km/h Geschwindigkeit; 13 Jahre):



Ofen, voll funktionsfähig (13 Jahre):



Elektr. Ventilator (voll funktionsfähig, später noch mit Schutzgitter umkleidet (15 Jahre):



Oma

Osterferien 2002

Bei Oma und Opa in Ölbrenn
Modellbau-Messe in Einsheim

(Eisenbahnen - Flugzeuge - Autos u. a.)
Aufbau der Gartenbahn

Bau einer „Seifenkiste“

Besuch von Onkel Manfred mit Familie

Einbau eines Elektromotors in die Seifenkiste
(Alter Auto-Anlasser)

Probefahrt meines RC-Boots

Wanderung durch Rehtal zur Quelle (2 1/2 Std)

Oma

Herbstferien 2002 bei Oma u. Ona
in Ellbronn

Besuch im Blühenden Barock
in Ludwigsberg mit Oma, Heike,
Robin u. Marc, Sylke und Adrian, Hanf.
Mitfahrbahn mit Benzin-
motor, Kurbispyramide
Betrieb der ferngesteuerten Gartenbahn
mit Gegenverkehr.

Teilnahme am Erntedankfestzug
mit meinem E-Mobil
Großer Tag für mich!

Demontage des Kindes E-Motorrades
u. Entnahme wichtiger Teile
(Motor mit Rädern)

Aufbau eines Kinderspielhauses im
Freien. Täglich mit Oma + Lisa weit
gelaufen

Lisa Lisa einmal 4 Min. nach Sturz
bewusstlos.

Staudamm gebaut an der Quelle,
Zum Schrottplatz gefahren.

Apfel geerntet in Knittlingen.
Wanderung zum Tieschen See.

SALIERSCHULE 67105 SCHIFFERSTADT

JAHRESZEUGNIS

DER SCHULE MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN

Vor- und Zuname: Christian
Klassenstufe: 8 Schuljahr 2001/02

Mitarbeit	<u>gut</u>	Verhalten	<u>gut</u>
Religion/Ethik	<u>sehr gut</u>	Musik	<u>gut</u>
Deutsch	<u>gut</u>	Bildende Kunst/ Werken/Textiles Gestalten	<u>gut</u>
Mathematik	<u>gut</u>		
Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde	<u>gut</u>		
Biologie/ Physik/Chemie	<u>gut</u>	Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften	
Arbeitslehre	<u>befriedigend</u>	<u>Mofakurs: Er hat den</u>	
Sport	<u>befriedigend</u>	<u>Mofaführerschein bestanden!</u>	

Er/Sie rückt in die Klasse 9 vor. / Er/Sie wird der Klasse — zugewiesen.

Versäumt wurden entschuldigt 4 Tage, unentschuldigt — Tage.

Bemerkungen: _____

SCHIFFERSTADT, den 3.7.2002

Hanke
Schulleiter (HANKÉ)

Sattel
Klassenleiter(in)

Kenntnis genommen: _____
Ein(e) Erziehungsberechtigte(r)

Notenstufen: sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend

Mitarbeit und Verhalten: sehr gut, gut, befriedigend, unbefriedigend



Salierschule

67105 Schifferstadt

Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Halbjahreszeugnis

Klassenstufe: 9 Schuljahr: 2002/03 Schulbesuchsjahr: 9

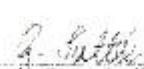
Mitarbeit	gut	Verhalten	sehr gut
Religion	gut	Sport	befriedigend
Deutsch	gut	Musik	gut
Mathematik	gut	Bildende Kunst/ Werken/ Textiles Gestalten	gut
Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde	sehr gut	Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, Computer	
Biologie/ Physik/Chemie	gut		
Arbeitslehre	sehr gut		

Versäumnisse: Entschuldigt: 3 Tage Unentschuldigt: – Tage

Bemerkungen: Andreas ist ein höflicher und freundlicher Schüler, der auch im Unterricht meist konzentriert mitarbeitet. Er erfasst auch komplizierte Zusammenhänge und kann komplexe Unterrichtsinhalte erklären. Seine Hausaufgaben hat er fast immer gemacht.

Schifferstadt, den 24.01.2003


Schulleiterin (Frau Frank)


Klassenleiter (Herr Sattel)

Kennnis genommen 
Elterliche Beauftragte

Notenstufen: sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend
Mitarbeit und Verhalten: sehr gut, gut, befriedigend, unbefriedigend



Salierschule

67105 Schifferstadt

Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Abschlusszeugnis

Vor- und Zuname: *Christian*

Geboren am: 17.09.1986 in: Pforzheim

Er hat das Ziel der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen erreicht und damit eine besondere Form der Berufsmaturität erworben.

Deutsch **gut**

Religion..... **gut**

Mathematik **sehr gut**

Sport..... **befriedigend**

Geschichte/
Sozialkunde/
Erdkunde..... **sehr gut**

Musik..... **gut**

Biologie/
Physik/Chemie **sehr gut**

Bildende Kunst/
Werken/
Textiles Gestalten... **gut**

Arbeitslehre **sehr gut**

Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften:
Computer

Bemerkungen: keine



Schulleiter (Herr Hanke)

Hanke

Schifferstadt, den 27.06.2003

Sattel

Klassenleiter (Herr Sattel)

Notenstufen: sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend

Urkunde

Christian

erhält diese Urkunde

für seine selbständige Arbeit im Werkunterricht

und für das beste Zeugnis der Klasse.

Salierschule Schifferstadt, den 27.06.2003

Kranke
(Hanke)
Schulleiter

ZU KAPITEL „THEO“

Schriftprobe:

Die Saurier

Die Kreidezeit - vor 100 Millionen Jahren.

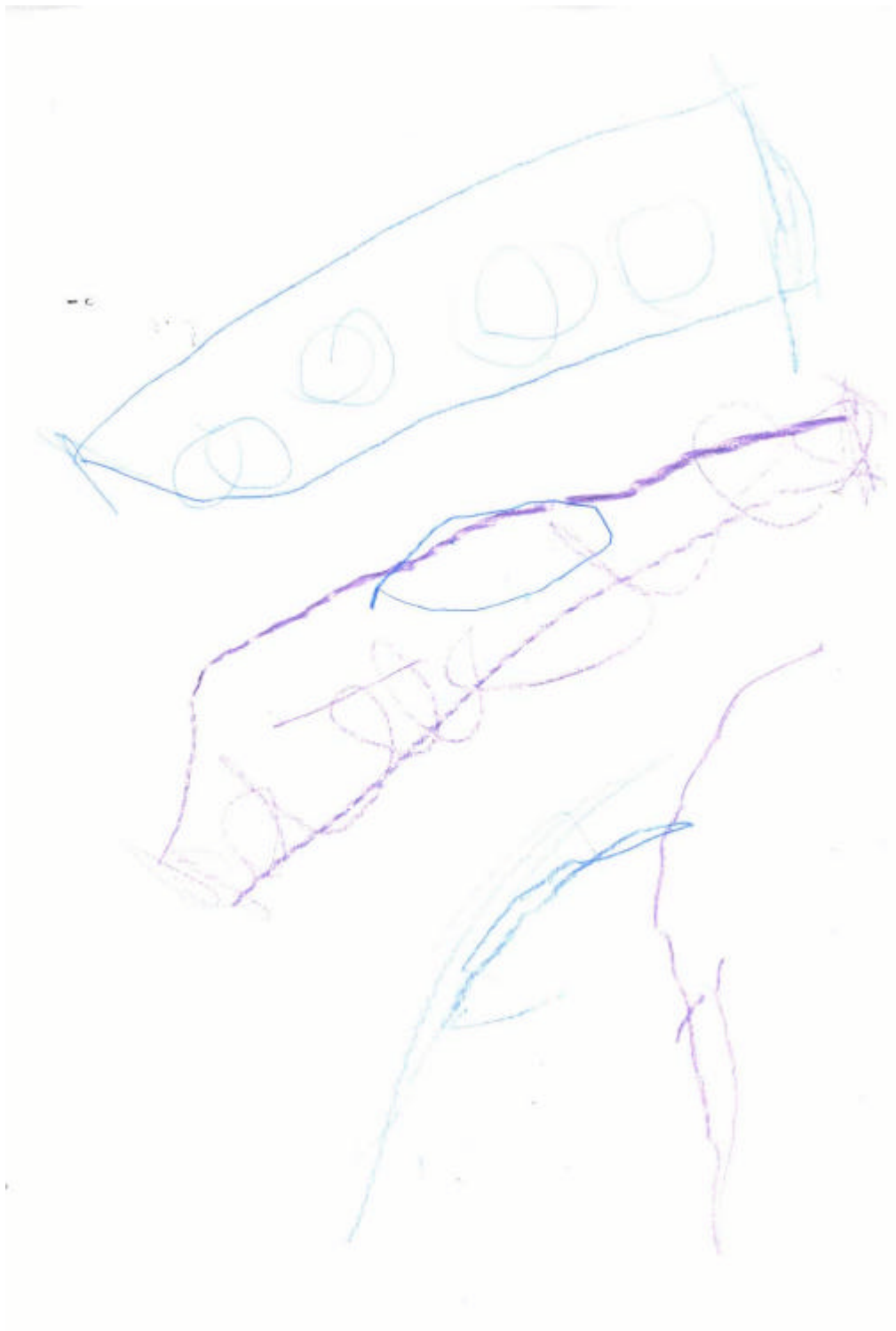
1. Horn dinosaurier - ein massiger, bis 6m langer Pflanzenfresser, 4 Tonnen schwer, großes Horn, breites Nacktschild, konnte sich gut gegen Raubsaurier verteidigen.
2. Brachiosaurus - 30 Meter Körperlänge, das größte bekannte Landtier, nicht wehrhaft, ein harmloser Pflanzenfresser, im Kopf hat ein winziges Gehirn, Schutz vor Feinden in Sümpfen und Seen.
3. Tyrannendinosaurier
gibt Lange als „größtes Raubtier aller Zeiten“, wahrscheinlich aber nur Aasfresser, Bau der Beugelehre macht große Schritte unmöglich, scharfe, aber schwache Zähne, schlecht zum Angreifen.

ZU KAPITEL „EMIL“

Aufgabe war Pflaumen malen, Emil malt Schranken:



Aufgabe war Pflaumen malen, Emil malt Klarinetten:



ZU KAPITEL „PETER“

Peter malt gestützt und nennt das Bild „Regenleben“

(Originalgröße Din A 3):

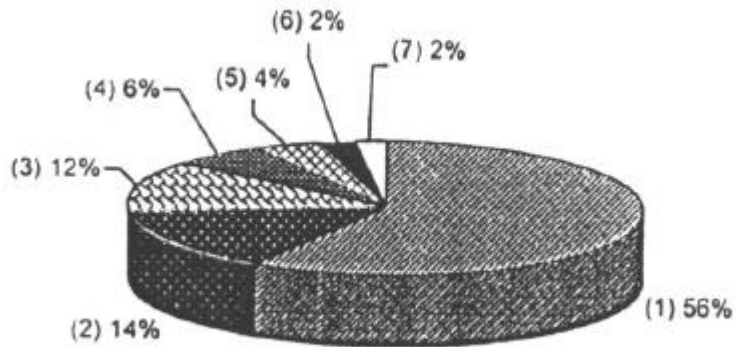


Ähnliches Beispiel wie Peter die Sprache betreffend:

Der Autorin ist ein Fall bekannt, in dem die vierjährige Tochter eines deutschen Botschafters in Japan deutsch und japanisch sprach. Nach dem Krieg wurden die Deutschen in Japan von den Amerikanern jahrelang interniert und durften nur noch englisch sprechen. Das Kind verstand alles, sprach aber nicht mehr. Als die Familie nach Deutschland zurückkehrte, antwortete das Mädchen nur noch, wenn es auf japanisch angesprochen wurde. Auf dem Gymnasium sprach es weder deutsch noch englisch, obwohl es in den Fächern schriftlich sehr gute Noten hatte. Erst mit 13 Jahren kehrte die Sprache plötzlich zurück, und es sprach alle drei Sprachen. Der Autorin scheint das Alter von vier Jahren für die Sprache eine kritische Phase zu sein. Es besteht auch für Peter die Möglichkeit, daß er eines Tages wieder sprechen wird.

ZU KAPITEL „LEHRKRÄFTE UND BEGLEITPERSONEN“

E. Grüning „Gemeinsam lernen“, S. 122



Zielbereiche der gemeinsamen Erziehung aus Lehrersicht

- (1) Soziales Lernen/Förderung der Entwicklung von Einstellungen
- (2) Erhöhung von Selbständigkeit
- (3) Jeden Schüler gemäß seinem Bedarf fördern
- (4) Höhepunkte gemeinsam gestalten
- (5) Soziale Normen anwenden und festigen
- (6) Freude am Lernen erhöhen
- (7) Konzentrations- und Ausdauerleistung erweitern

ZU KAPITEL „FACILITATED COMMUNICATION (FC): GESTÜTZTE
KOMMUNIKATION IM UNTERRICHT“



Windows Boardmarker Mayer-Johnson, Deutsch: Peter Jacobi „Kommunikationshilfen für behinderte Menschen“, Langenau (bei Ulm)

Wie fühlst du dich heute?



aus: 100 Training Games, Gary Kroehnert, McGraw-Hill, Book Company, Australia, Sydney 1991

Die Autorin sah diese Gesichter nicht in der Unterrichtspraxis verwendet und nimmt auch nicht an, daß Kinder mit ausgeprägtem autistischen Syndrom diese entschlüsseln und ihre Befindlichkeit bestimmten könnten.

<p>Unterwäsche</p> 	<p>Unterwäsche</p> 	<p>Unterhose</p> 	<p>Unterhose</p> 
<p>BH</p> 	<p>Unterhemd</p> 	<p>Socken</p> 	<p>Strumpfhose</p> 
<p>Nachthemd</p> 	<p>Schlafanzug</p> 	<p>Jeans</p> 	<p>Rock</p> 
<p>T-Shirt</p> 	<p>Sweatshirt</p> 	<p>Strickjacke</p> 	<p>Hemd, Bluse</p> 
<p>Sakko</p> 	<p>Kleid</p> 	<p>Regenmantel</p> 	<p>Jacke</p> 

Made with "Boardmaker" and the Picture Communication Symbols
Mayer-Johnson Co., P.O. Box 1579, Solana Beach CA 92075 U.S.A. Phone (619) 550-0084.

FC-Test






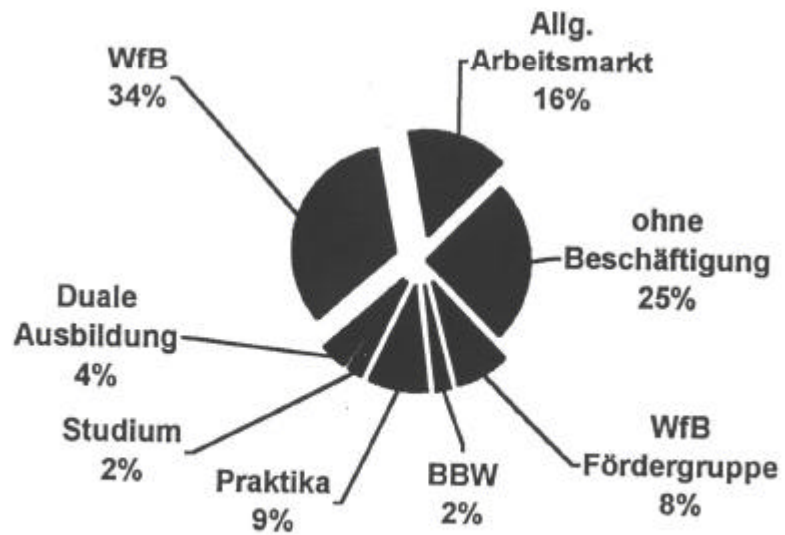
Untersuchungs- Bedingungen	(a) Stützer und Schreiber erhalten die gleichen Infor- mationen	(b) Stützer und Schreiber erhalten verschiedene Infor- mationen	(c) Stützer erhält keine Information; Schreiber erhält In- formation
Stützer bekommt zu sehen:			Kein Bild
Schreiber be- kommt zu sehen:			
Schreiber teilt ge- stützt mit:	AUTO (richtige Antwort)	AUTO oder eine an- dere unrichtige Ant- wort	Keine oder eine un- richtige Antwort

Tabelle: Untersuchungsskizze zur Wirksamkeit der »Gestützten Kommunikation«

Autismus, S. 56/03, S. 25

Werden autistische Kinder durch den Stützer beeinflusst?

ZU KAPITEL „BERUFSTÄTIGKEIT“



Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus, S. 116