

Fachhochschule Potsdam

University of Applied Sciences

FB Sozialwesen

Bachelorarbeit

im Studiengang Bachelor of Arts: „Bildung und Erziehung in der Kindheit“

Individuell fördern mit Hilfe des TEACCH Ansatzes-
Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit autistischen Verhal-
tensweisen durch den TEACCH Ansatz am Beispiel des Schwimm-
unterrichts

Erstgutachterin: Dr. Kirsten Winderlich

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Anette Dreier

vorgelegt von:

Friederike Dellbrügge

Zeppelinstr. 60
14471 Potsdam
Friederike85@gmx.de
Matrikelnr.: 7860

Potsdam, 31. Juli 2009

Danksagung

Eine wissenschaftliche Arbeit wie diese braucht die Unterstützung vieler, um zum Abschluss zu kommen. Mein Dank gilt allen Wegbegleitern, die mir jederzeit mit Rat und viel Geduld zur Seite standen.

Mein Dank gilt Frau Dr. Kirsten Winderlich für ihre Bereitschaft, meine Bachelorarbeit zu betreuen und zu unterstützen. An dieser Stelle möchte ich mich für die gute Zusammenarbeit und ihre unermüdliche Geduld bei den zahlreichen konstruktiven Gesprächen und E-Mails bedanken.

Des Weiteren gilt mein Dank Lilly und ihrer Mutter, die es mir überhaupt erst ermöglicht haben, diese Arbeit zu schreiben. Sie haben mich mit großer Offenheit in ihr Leben gelassen und haben mich, wo es ihnen möglich war, bei meiner Arbeit unterstützt.

Ich möchte mich außerdem bei der Comenius-Schule Potsdam, besonders bei den Lehrern, Einzelfallhelfern und Therapeuten von Lilly, bedanken. Durch sie erhielt ich Einblick in ihre Arbeit mit Lilly, und konnte als Teil des Teams an ihrer Förderung mitarbeiten.

Mein besonderer Danke gebührt ebenso Steffi, Florian und Cornelia, die mich immer wieder mit Durchhalteparolen und guten Ratschlägen auf den Weg zum Abschluss der Arbeit zurückgeführt haben. Abschließend möchte ich meiner Familie danken. Meinen Onkel Wulle, dass er einen Teil seines Urlaubs geopfert hat, um Passagen der Arbeit Korrektur zu lesen. Besonders aber möchte ich meinen Eltern danken, die es mir ermöglicht haben das Studium zu absolvieren und mich dabei bedingungslos unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Einleitung	7
I. Frühkindlicher Autismus: Das Erscheinungsbild und die Konsequenzen für die pädagogische Förderung	9
1.1 Frühkindlicher Autismus	9
1.1.1 Begriff und Geschichte	9
1.1.2 Frühkindlicher Autismus als tiefgreifende Entwicklungsstörung	10
1.2 Kognitive Besonderheiten und die Konsequenzen für die pädagogische Praxis	15
1.2.1 Besonderheiten der Wahrnehmung.....	15
1.2.2 Aspekte der Informationsverarbeitung.....	16
1.2.3 Folgen für das Lernverhalten und Konsequenzen in der pädagogischen Förderung	18
II. Fördermöglichkeiten durch den TEACCH Ansatz.....	21
2.1 Begriff und Geschichte	21
2.1.1 Der Begriff TEACCH	21
2.1.2 Die Anfänge von TEACCH.....	22
2.1.3 Der Entwicklungsstand heute	22
2.1.4 Vergleich mit anderen Förderansätzen.....	23
2.2 Die TEACCH Prinzipien: Grundhaltung und Orientierungshilfen.....	25
2.2.1 Autistische Verhaltensweisen erkennen und verstehen	25
2.2.2 Partnerschaft mit den Eltern	25
2.2.3 Streben nach Optimum, nicht nach Heilung	25
2.2.4 Individuelle Diagnostik für individuelle Förderung.....	26
2.2.5 Ganzheitlichkeit	26
2.2.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching.....	26
2.2.7 Kognitive Psychologie und Lerntheorie.....	32
2.2.8 Orientierung an den Stärken.....	32
2.2.9 Langfristig angelegte Hilfen	33

III.	Konzeptentwurf basierend auf dem TEACCH Ansatz zur Begleitung eines autistischen Mädchens zum psychomotorischen Schwimmen.....	34
3.1	Die Ausgangssituation um Lilly.....	34
3.1.1	Anamnese.....	34
3.1.2	Kind-Umfeld-Analyse	37
	Exkurs: Aspekte des psychomotorischen Schwimmens	41
3.1.3	Ablaufplan des psychomotorischen Schwimmens mit Blick auf die Lilly überfordernden Situationen	41
3.1.4	Förderbedarf und Förderziele in Bezug auf das psychomotorische Schwimmen	45
3.2	Empfehlungen nach TEACCH für die Begleitung von Lilly zum psychomotorischen Schwimmen	48
3.2.1	Strukturierung des Raumes	48
3.2.2	Strukturierung der Zeit	50
3.2.3	Organisation zur möglichst selbstständigen Durchführung einer Tätigkeit ...	51
3.2.4	Gestaltung der Aufgaben und des Materials.....	53
3.2.5	Einübung von Routinen	55
IV.	Diskussion und Ausblick.....	56
	Eidesstattliche Erklärung.....	58
	Literaturverzeichnis	59
	Internetquellen	60
	Weiterführende Literatur	60
	Anhang.....	62

Vorwort

Die Anfänge der folgenden Arbeit liegen im den Wintersemesterferien 2008. In dieser Zeit absolvierte ich ein vierwöchiges Praktikum in einer ersten Klasse, der Comenius-Schule Potsdam, einer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Behinderung“. In der Klasse waren zu dieser Zeit sechs Kinder, mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und individuellen Förderbedürfnissen. Das Verhalten von Lilly¹, einem heute achtjährigen Mädchen mit schwerem frühkindlichem Autismus, fiel mir von Anfang an auf und ihre besondere Art sich ihrer Umwelt zuzuwenden und mit ihr in Kontakt zu treten, weckte mein Interesse. Ich wandte mich ihr verstärkt zu und studierte die einschlägige Literatur zur Autismus-Spektrum-Störung. Im ersten Halbjahr, des zweiten Schuljahres, konnte ich schließlich, das im Studium integrierte Dienstagspraktikum wieder in Lillys Klasse absolvieren und wurde verstärkt in ihre Betreuung mit einbezogen.² Im ersten Schuljahr, während der vier Wochen Praktikum, durfte ich beide ersten Klassen, insgesamt 12 Kinder und vier Lehrerinnen, mit zum Schwimmunterricht in die Schwimmhalle am Brauhausberg begleiten. Lilly war in diesen Stunden immer sehr angespannt, weinte und ließ sich nicht beruhigen. Die Behandlung durch den schulfremden Schwimmlehrer, der sie trotz Protests, durchs Wasser zog, quittierte sie mit noch mehr Weinen und Anspannung. Erst als sie das Becken wieder verlassen konnte, wurde sie wieder ruhiger. Nach einer Weile fiel jedoch der Entschluss, sie aus dem Schwimmunterricht mit der gesamten Klasse herauszunehmen und ihr die Möglichkeit des therapeutischen Schwimmens mit dem Schwerpunkt Psychomotorik zu bieten.³

Ich wurde, in meiner Stellung als Praktikantin gebeten die Begleitung und das psychomotorische Schwimmen unter der Anleitung der Physiotherapeutin, Claudia P., zu übernehmen. Aufgrund von Renovierungsarbeiten mussten wir von Oktober bis Januar mit einem Schulbusservice in die Schwimmhalle am Stern fahren. Dort war Lilly überwiegend entspannt und konnte sich, bis auf wenige Ausnahmen, auf meine Angebote und meine Begleitung einlassen. Nach den Semesterferien, bot ich an, Lilly ehrenamtlich weiter ins Schwimmbad zu begleiten, um so, neben der Bachelorarbeit und dem laufenden Semester, den Bezug zur Praxis nicht zu verlieren und Lilly keinen unnöti-

¹ Aus Gründen des Datenschutzes und aus Rücksicht auf das Mädchen und ihrer Familie, habe ich ihren Namen geändert und nenne sie in der Arbeit Lilly

² Zubereitung des Frühstücks, regelmäßige Toilettengänge, Begleitung zum Schulsport und zum Mittagessen

³ 1:1-Betreuung.

gen Betreuerwechsel zuzumuten. Ich erfuhr noch in den Ferien, dass die Renovierungsarbeiten in der Schwimmhalle am Brauhausberg abgeschlossen wurden, und wir wieder in das in wenigen Gehminuten erreichbare Schwimmbad gehen würden. Schon am ersten Termin konnte ich Lillys Unruhe und Ablehnung gegenüber der Schwimmhalle und dem Wasser beobachten. Sobald sie das Gebäude der Schwimmhalle sah, wurde sie angespannt und weinte. Dies änderte sich die gesamte Zeit in der Halle nicht und sie ließ sich nicht überreden, ins Becken zu gehen. Ich konnte deutliche Unterschiede zu den Schwimmbadbesuchen am Stern erkennen und ich begann mir die Frage zu stellen, was der Beweggrund sein könnte, der Lilly veranlasst, ihre Einstellung und ihr Verhalten fast vom einen auf den anderen Tag zu ändern. Neben der Arbeit mit Lilly, befasste ich mich mit den unterschiedlichen Förderprogrammen. Lillys Förderung baut auf Elemente von TEACCH auf.⁴ Im Vordergrund steht dabei das Streben nach möglichst viel Selbstständigkeit durch die Förderung der Kommunikation und sozialer Interaktion. Da ich aber kein Beispiel für die Förderung durch diesen Ansatz in Bezug auf den Besuch eines Schwimmbades beziehungsweise der Wassergewöhnung finden konnte, entstand die Überlegung, für Lilly ein individuelles Konzept, basierend auf dem TEACCH Ansatz, zu entwickeln.

⁴ Förderung durch die Schule, die Einzelfallhelfer und das private Umfeld

Einleitung

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird ein Konzeptentwurf vorgestellt, der die Fördermöglichkeiten eines Mädchens mit autistischen Verhaltensweisen durch den TEACCH Ansatz beim psychomotorischen Schwimmen beschreibt. Dabei soll ergründet werden, ob TEACCH auch in diesem Lebensbereich angemessen eingesetzt werden kann und gegebenenfalls sollen die Schwachstellen aufgedeckt werden.

Der TEACCH Ansatz kann als pädagogisch-therapeutischer Ansatz bezeichnet werden und berücksichtigt die Besonderheiten von Menschen mit Autismus. Er bietet hilfreiche Leitlinien zur Entwicklung individueller Hilfen zur Unterstützung des Lernens und zur selbstständigen Bewältigung des Alltags. TEACCH ist weit verbreitet und zählt zu einer der erfolgsversprechendsten Förderansätze für Menschen mit autistischen Verhaltensweisen.

Durch einen Theorieteil in Kapitel I und II sollen zunächst die spezifischen Merkmale des Frühkindlichen Autismus und die Fördermöglichkeiten durch den TEACCH Ansatz erläutert werden.

Zunächst wird der frühkindliche Autismus kurz in den historischen Kontext eingeordnet und die Wortbedeutung erklärt. In einem weiteren Schritt wird das Erscheinungsbild, mit Symptomatik, Prävalenz, Diagnostik, Differentialdiagnose und schließlich die möglichen Ursachen dargestellt. Darauf folgt der zweite Abschnitt von Kapitel I. Dort sollen die kognitiven Besonderheiten von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen erläutert und in der Folge, die daraus resultierenden Konsequenzen für die pädagogische Praxis aufgezeigt werden.

Diese Konsequenzen sind die Grundlagen für den, in Kapitel II vorzustellenden TEACCH Ansatz. Nach der Begriffserklärung werden sowohl die Anfänge als auch der derzeitige Entwicklungsstand erläutert und der Ansatz zwischen anderen Förderansätzen für Menschen mit Autismus eingeordnet. Darauf folgen die TEACCH Prinzipien, die als Grundhaltung beziehungsweise als Orientierungshilfen bei der Arbeit in der Praxis dienen.

In Kapitel III wird auf der Basis der ersten beiden Kapitel ein individueller Konzeptentwurf gestaltet, der Lilly, ein Mädchen mit autistischen Verhaltensweisen, unterstützen soll, die Anforderungen des psychomotorischen Schwimmens möglichst selbstständiger zu bewältigen.

Als Teil des Konzeptentwurfes wird zunächst im ersten Teil des dritten Kapitels die Ausgangssituation um Lilly geklärt. Lillys bisherige Lebensgeschichte wird durch eine kurze Anamnese vorgestellt. Mit Hilfe einer Kind-Umfeld-Analyse soll der Fokus erweitert und ihre aktuelle Förder- und Lernsituation skizziert werden. Anschließend soll ein kurzer Exkurs auf den eigentlichen Förderbereich, das psychomotorische Schwimmen, hinführen. Ein genauer Ablaufplan steckt den zeitlichen und räumlichen Rahmen ab, in dem die Förderung durch TEACCH stattfinden soll. In diesem werden zudem die Situation hervorgehoben, in denen Lilly abwehrendes Verhalten zeigt. Abschließend werden auf der Basis der Ausgangssituation und von Beobachtungen, Hypothesen und Förderziele aufgestellt, die den Ausgangspunkt für die Arbeit in Kapitel 3.2 bilden.

In Kapitel 3.2 werden auf dem Hintergrund der Besonderheiten von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und durch die Orientierung an den TEACCH Prinzipien, verschiedene Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen aufgezeigt, die für Lilly hilfreich sein können, die für sie schwierigen Situationen beim psychomotorischen Schwimmen zu bewältigen.

Abschließend sollen in einer Diskussion, die möglichen Schwachstellen von TEACCH diskutiert und dadurch auf eventuelle weitere Forschungsfragen verwiesen werden.

I. Frühkindlicher Autismus: Das Erscheinungsbild und die Konsequenzen für die pädagogische Förderung

1.1 Frühkindlicher Autismus

1.1.1 Begriff und Geschichte

Der Begriff Autismus kommt aus dem Griechischen und wird von dem Wort αὐτός = „selbst“ abgeleitet (Schor/Schweiggert 1999, S.20). Der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler benutzte 1911 den Begriff Autismus erstmals als medizinischen Fachbegriff und beschrieb damit eines der Grundsymptome der Schizophrenie. Das Verhalten schizophrener Erkrankter ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in ihre gedankliche Binnenwelt zurückziehen und immer weniger Kontakte zu ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen aufrechterhalten. Sie zeigen folglich Kontaktabwehr- und Rückzugstendenzen.

Wenige Jahre später griffen parallel der amerikanische Kinderpsychiater Leo Kanner (1943) und der österreichische Pädiater Hans Asperger (1944) den Begriff des Autismus auf und beschrieben ihrerseits das autistische Störungsbild bei Kindern.

Leo Kanner berichtete unter dem Titel „Autistische Störungen des affektiven Kontakts“⁵ über elf Kinder mit signifikanten Auffälligkeiten (S. 242):

„Die herausragende fundamentale pathologische Störung ist die von Geburt an bestehende Unfähigkeit, sich in normaler Weise mit Personen und Situationen in Beziehung zu setzen. Die Eltern stellten diese Kinder vor und beschrieben sie als ‚selbstgenügsam‘, ‚wie in einer Schale lebend‘, ‚am glücklichsten, wenn sie allein gelassen wurden‘, ‚handelnd, als ob niemand anwesend sei‘, ‚nicht Notiz nehmend von ihrer Umgebung‘, ‚den Eindruck stiller Weisheit vermittelnd‘, ‚unfähig das normale Maß an sozialem Gespür aufzubringen‘, ‚handelnd, als ob sie hypnotisiert wären‘. Es handelt sich dabei nicht wie bei schizophrenen Kindern und Erwachsenen um einen Rückzug von zunächst vorhandenen Beziehungen oder der Teilnahme an zuvor vorhandener Kommunikation. Vielmehr handelt es sich vom Anbeginn an um ein autistisches Alleinsein,

⁵ Sinngemäß vom Englischen ins Deutsche übersetzt.

welches alles, was von außen auf das Kind einwirkt, nicht beachtet, ignoriert und ausschließt.“

Er prägte auch die Bezeichnung des „frühkindlichen Autismus“.

Hans Asperger seinerseits beschrieb, ohne die ein Jahr zuvor erschienene Veröffentlichung von Leo Kanner zu kennen, die Gemeinsamkeiten der Auffälligkeiten in vier Fällen unter den Titel „Die ‚autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter“. Nach ihm ist heute auch die Bezeichnung „Asperger Autismus“ benannt.

Im Unterschied zu Bleuler gingen Kanner und Asperger davon aus, dass autistische Kinder sich nicht aktiv in ihre gedankliche Binnenwelt zurückziehen, sondern von Geburt an nur eingeschränkt oder gar nicht fähig sind, soziale Kontakte einzugehen. Doch aufgrund der weltweiten Verbreitung haben sich verschiedene Autoren dafür ausgesprochen, bei dem Begriff Autismus zu verbleiben. (Remschmidt 2008, S. 9f)

1.1.2 Frühkindlicher Autismus als tiefgreifende Entwicklungsstörung

Charakteristische Merkmale (Symptomatik):

Die Autismus-Spektrum-Störung zählt zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Sie ist im ICD-10, einer von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegebenen Klassifikation für psychische Störungen, unter der Schlüsselnummer F84.- aufgeführt und folgendermaßen definiert:

„Diese Gruppe von Störungen ist gekennzeichnet durch qualitative Abweichungen in den wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern und durch ein eingeschränktes, stereotyped, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Diese qualitativen Auffälligkeiten sind in allen Situationen ein grundlegendes Funktionsmerkmal des betroffenen Kindes.“

Die Definition des frühkindlichen Autismus steht unter der Schlüsselnummer F84.0:

„Diese Form der tiefgreifenden Entwicklungsstörung ist durch eine abnorme und beeinträchtigte Entwicklung definiert, die sich vor dem dritten Lebensjahr manifestiert. Sie ist außerdem gekennzeichnet durch ein charakteristisches Muster abnormer Funktionen

in den folgenden psychopathologischen Bereichen: in der sozialen Interaktion, der Kommunikation und im eingeschränkten stereotyp repetitiven Verhalten. Neben diesen spezifischen diagnostischen Merkmalen zeigt sich häufig eine Vielzahl unspezifischer Probleme, wie Phobien, Schlaf- und Essstörungen⁶, Wutausbrüche und (autodestruktive) Aggressionen.“

Andere Bezeichnungen für den frühkindlichen Autismus sind Kanner-Syndrom oder Frühkindliche Psychose (DIMDI 2002, S. 215).

Im Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (4. Fassung), kurz DSM-IV, werden weitere zugehörige Merkmale und Störungen aufgeführt. Vielfach wird eine geistige Behinderung (IQ 35-50) diagnostiziert. Eine solche intellektuelle Retardierung tritt bei etwa 75% der Kinder auf. Es können zudem folgende Verhaltenssymptome beobachtet werden: Hyperaktivität, Impulsivität, kurze Aufmerksamkeitsspanne, Aggressivität, selbstschädigendes Verhalten. Daneben zeigen sich oft für die Umwelt unverständliche Reaktionen auf sensorische Reize. Zum Beispiel eine hohe Schmerzschwelle, Übersensibilität gegenüber Tönen und Berührungen, Faszination von gewissen Reizen et al.. Auffälligkeiten bei Affekten und Stimmungen können sich zum Beispiel durch Weinen und Lachen ohne einen ersichtlichen Grund und durch das augenscheinliche Fehlen einer Reaktionen zeigen. Frühkindlicher Autismus kann in einigen Fällen mit bestimmten körperlichen Krankheitsbildern einhergehen und ist diesen unter Umständen zuzuweisen (z.B. Fragiles-X-Syndrom, frühkindliche Cerebralparese, Rötelninfektion der Mutter während der Schwangerschaft, tuberöse Sklerose). Ebenso können epileptische Anfälle auftreten und unterschiedliche unspezifische neurologische Auffälligkeiten festgestellt werden (z.B. verzögerte Entwicklung der Handdominanz und abgeschwächte Reflexe) (Saß 1996, S. 104f).

Prävalenz (Epidemiologie):

Der Bundesverband Autismus Deutschland e. V. gibt in seiner Denkschrift 2008 an, dass 1,3 – 2,2 von 1000 Kindern vom frühkindlichem Autismus betroffen sind.⁷ Das Geschlechterverhältnis von Jungen und Mädchen liegt bei 3:1 (Remschmidt 2008, S.20).

⁶ Beschränkung auf einige wenige Lebensmittel, Pica (Verzehr nicht essbarer Substanzen, wie zum Beispiel Erde usw.)

⁷ Die Daten gehen auf Untersuchungen aus Europa, Kanada und den USA zurück.

Diagnostik

Bei der Diagnosestellung werden Verhaltensweisen des Kindes in verschiedenen Situationen durch Kriterien, die auf der Grundlage der beiden international gängigen Klassifikationssysteme psychischer Störungen und Erkrankungen ICD-10 und DSM-IV aufgestellt wurden, erfasst. Zum anderen wird die Vorgeschichte beleuchtet. Außerdem können standardisierte Fragebögen oder Interviews⁸ mit den Eltern, aber auch verschiedene Skalen⁹ und Beobachtungsinstrumente¹⁰ hilfreich sein, die Verhaltensmerkmale genauer und quantitativ ordnen.

Differentialdiagnose

Frühkindlicher Autismus muss bei der Differentialdiagnose von den anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörungen abgegrenzt werden. Die Abgrenzung zum Asperger-Syndrom (F84.1, ICD-10) resultiert aus folgenden Unterschieden:

	Frühkindlicher Autismus	Asperger-Syndrom
Krankheitsbeginn	In den ersten Lebensmonaten	2.- 3. Lebensjahr
Geschlecht / Sprache	Jungen und Mädchen (3:1) Später Sprachbeginn, häufig sogar keine Sprachentwicklung.	Fast nur Jungen (8:1) Häufig sehr früher Sprachbeginn
Intelligenz	Fast immer eingeschränkte intellektuelle Leistung	Gut bis überdurchschnittlich
Motorik	Motorische Entwicklung unauffällig	Motorische Retardierungen, Ungeschicklichkeit

Tabelle 1: gekürzt und sinngemäß aus Myschke 2002, S. 427

Das Rett-Syndrom (F84.2, ICD-10), das ebenfalls zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen gehört, unterscheidet sich vor allem durch die charakteristische Geschlechterverteilung. Ausschließlich Mädchen sind betroffen und das Syndrom ist gekenn-

⁸ zum Beispiel: Diagnostic Interview for Social Communication Disorders (DISCO; Wing et al. 2002)

⁹ zum Beispiel: Checklist for Autism in Toddlers (CHAT; Baron-Cohen et al. 1992), Modified-CHAT (M-CHAT, Robins et al. 2001)

¹⁰ zum Beispiel: Child Autism Rating Scale (CARS; Schopler et al. 1980)

zeichnet durch zahlreiche neurologische Symptome und den Verlust von vorher erworbenen Fähigkeiten (Remschmidt 2008, S.24). Aus der Sicht der Autismusforschung gilt geistige Behinderung als Grenzgebiet des Autismus. Im Gegensatz zu Kindern mit frühkindlichem Autismus ist bei Kindern mit der Diagnose `geistige Behinderung` die emotionale Kompetenz kaum oder gar nicht gestört. Ebenfalls treten sprachliche und motorische Auffälligkeiten häufig nicht auf. Es herrscht jedoch eine große Verunsicherung: Einerseits kann bei Kindern, die als autistisch diagnostiziert worden sind, das Ausmaß der intellektuellen Retardierung nicht annähernd sicher festgestellt werden. Sie können folglich in Hinblick auf die Beschulung möglicherweise nicht als geistig behindert eingestuft werden. Und andererseits können bei Kindern mit diagnostizierter geistiger Behinderung mannigfache ausgebildete „autistische“ Verhaltensweisen beobachtet werden (Paul, Stichling, Theunissen 2006, S. 216).

Weiterhin muss vom Krankheitsbild des Hospitalismus abgegrenzt werden. Dabei handelt es sich um ein Deprivations-Syndrom, das durch ausgeprägte Vernachlässigung und ungenügende Förderung entsteht. Schwierigkeiten bei der Diagnosestellung sind auch, dass es unterschiedliche Ausprägungsgrade geben kann und nicht alle Symptome immer auftreten müssen. Außerdem verändert sich das psychopathologische Bild des frühkindlichen Autismus in der Entwicklung des Kindes kontinuierlich.

Ursachen

In der Vergangenheit ging man von einer stark psychosozial bedingten Entstehung aus. Ein oft in diesem Zusammenhang verwendeter Begriff ist der der „Kühlschränk-mutter“, die ihrem Kind zu wenig Liebe und emotionale Zuwendung schenkt, was die Folge hat, dass sich das Kind von ihr und der Umwelt abwendet und autistische Züge annimmt. Allerdings wurde diese These durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse und klinische Erfahrungen widerlegt (Aarons, Gittens 1994, S.31). Verstärkt verlagerte sich die Ursachenforschung in den letzten Jahren auf die Seite der biologischen Faktoren:

- genetische Faktoren
- Hirnfunktionsstörungen und Hirnschädigungen
- Biochemische Eigentümlichkeiten
- Defekte kognitiver Prozesse und der Sprachentwicklung
- Fehlerhafte emotionale Entwicklung
- Wechselwirkung dieser Faktoren

Autismus ist multifaktoriell bedingt und es ist bis heute nicht möglich, das gesamte Erscheinungsbild des frühkindlichen Autismus in einer einzigen Theorie darzustellen und ursächlich aufzuklären (Remschmidt 2008, S.27f).

In Folgenden soll nun kurz auf einige kognitiven Besonderheiten bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen eingegangen werden. Die daraus resultierenden Konsequenzen für die pädagogische Förderung leiten den zweiten Teil des ersten Kapitels, der sich mit dem TEACCH Modell befasst, ein.

1.2 Kognitive Besonderheiten und die Konsequenzen für die pädagogische Praxis

In seiner Dissertationsarbeit „Visuelle Informationsverarbeitung bei Kindern mit Autismus – Eine Studie zum Vorzug eines perzeptuellen oder konzeptuellen Verarbeitungsstils“¹¹ an der Universität Köln, gibt Christoph Müller (2007) einen Überblick über die physiologischen Veränderungen im Gehirn autistischer Menschen.

Mit Hilfe von bildgebenden Verfahren¹², konnten strukturelle und funktionelle Auffälligkeiten sichtbar gemacht werden. Mehrere Untersuchungen berichten von Veränderungen im Kleinhirn und im limbischen System, welches hauptsächlich bei der Verarbeitung von Lern- und Gedächtnisvorgängen und Emotionen beteiligt ist. Allerdings betont Müller, dass die Ergebnisse zu veränderten Hirnregionen recht uneinheitlich sind und weiterer Forschung bedürfen (Müller 2007, S. 21f). Auf den Grundlagen, die von Müller zusammengefassten Befunde und Hypothesen lassen sich die Besonderheiten der Wahrnehmung und der Informationsverarbeitung von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen aufzeigen.

1.2.1 Besonderheiten der Wahrnehmung

Wie schon im Abschnitt über die charakteristische Symptomatik (Kapitel 1.1.2) beschrieben, können bei Kindern mit autistischen Verhaltensweisen oft ungewöhnliche Wahrnehmungsempfindungen beobachtet werden. Gegenüber den Reizen des eigenen Körpers und der Umwelt können entweder eine extreme Unter- oder eine ausgeprägte Überempfindlichkeit sichtbar werden. In der Regel jedoch können keine körperlichen Schäden an den Sinnesorganen festgestellt werden. Folglich führt eine veränderte Verarbeitung der Sinnesreize im Gehirn zu diesen Beeinträchtigungen. Eine mögliche Erklärung für eine solche veränderte Wahrnehmung ist, dass die Menge an Reizen, die von den Sinnesorganen an das Hirn weitergeleitet werden, nur schlecht kontrolliert und nicht auf ein brauchbares Maß reduziert werden kann. Kommt es zu einer solchen Reizüberflutung, kann es passieren, dass das Nervensystem überfordert wird

¹¹ als Buch veröffentlicht unter dem Titel „Autismus und Wahrnehmung- Eine Welt aus Farben und Details“

¹² zum Beispiel Elektro- Enzephalographie (EEG), Computer Tomographie (CT) oder Positronen-Emissions-Tomographie (PET)

und die Wahrnehmung vollkommen einbricht. Mögliche Folgen bei einer gestörten Wahrnehmung wären, dass ein Betroffener

- einem Gespräch nicht mehr folgen kann (abschaltet).
- es vermeidet, mit bestimmten Reizen in Berührung zu kommen (Blickkontakt bei der Interaktion und der Kommunikation).
- Schwierigkeiten bei der räumlichen Orientierung hat.
- ein verändertes Schmerzempfinden hat und sogar feste Berührungen als angenehmer empfindet als sanftes Streicheln.

Oft ist auch zu beobachten, dass Kinder mit autistischen Verhaltensweisen in Momenten hoher Erregtheit mit dem Körper in eine Schaukelbewegung verfallen. Durch diese Bewegung wird das vestibuläre System¹³ im Innenohr angeregt, gibt Auskunft über die Haltung und Bewegung des eigenen Körpers und setzt das Erregungsniveau herab.

1.2.2 Aspekte der Informationsverarbeitung

Es existieren zahlreiche Untersuchungen, die sich mit den verschiedenen Besonderheiten der Informationsverarbeitung bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen befassen. Klicpera und Innerhofer (2002)¹⁴ und Kusch und Petermann (1991, 2001)¹⁵ haben die Ergebnisse detailliert dargestellt. Die wichtigsten Aspekte sollen nun aufgegriffen werden.

Die kognitive Informationsverarbeitung lässt sich in vier Gebiete einteilen:

a) Aufmerksamkeitsverhalten, b) Integration und Analyse von Informationen, c) Gedächtnisleistungen und d) Problemlösungsverhalten (Häußler 2008, S.30ff). Diese künstliche Aufteilung ist besonders für die Arbeit in der Praxis wichtig, weil sie Hinweise geben kann, wie wir Informationen vermitteln müssen, damit sie von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen am ehesten erfasst werden.

¹³ Gleichgewichtssystem

¹⁴ Klicpera, Christian; Innerhofer, Paul (2002): „Die Welt des frühkindlichen Autismus“, Ernst Reinhardt Verlag, München Basel, 3. Auflage

¹⁵ Kusch, M; Petermann, F. (1991): Entwicklung autistischer Störungen. Verlag Hans Huber Stuttgart

Kusch, M.; Petermann, F. (2001): Entwicklung autistischer Störungen. Hogrefe, Verlag für Psychologie Göttingen, 3. völlig neu überarbeitete Auflage

a) Aufmerksamkeit

Christoph Müller (2007) fokussiert in seiner Dissertation besonders die Theorie der schwachen zentralen Kohärenz von Uta Frith (1989; 2003; Happé, Frith (2006)).¹⁶ Diese Theorie besagt, dass Menschen mit autistischen Verhaltensweisen besondere Stärken im Bereich der detailorientierten visuellen Wahrnehmung zeigen, aber Schwierigkeiten beim Erkennen von globalen Gestalten und deren Bedeutung haben (Müller 2008, S.382). Das Fokussieren auf Details, führt zu einem „Tunnelblick“, der die Betrachtung des Gesamtbildes eines Gegenstandes oder einer Situation erschwert.¹⁷ Daraus resultiert vermutlich ein weiteres Problem. Die Vorliebe für Details soll Ursache dafür sein, dass auch der Aufmerksamkeitswechsel auf einen anderen Reiz erschwert ist.

b) Integration und Analyse von Informationen

Bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen ist die Fähigkeit, Informationen zu nutzen, die in einem räumlichen Bezug zueinander stehen, besser entwickelt als jene, die in einer zeitlichen Reihenfolge dargebracht werden. Folglich fällt es ihnen leichter, Reize zu verarbeiten, die durch Bilder an sie herangetragen werden, als durch Sprache. Weil Informationen nicht als Zusammenhang von verschiedenen Reizen, sondern als Gesamtbild wahrgenommen werden, können auch keine Regeln oder Kategorien abgeleitet werden, die bei der Analyse und Interpretation neuer Informationen behilflich sind. Das heißt, dass das Wiedererkennen von Reizen und Informationen erschwert ist und sich so Probleme beim Erkennen von Beziehungen von Gegenständen und Ereignissen, und die Bedeutung von Handlungen und Sachverhalten ergeben. Diese Schwierigkeiten bezeichnet Uta Frith (1989; 2003; Happé, Frith (2006)) als Störung der zentralen Kohärenz.

c) Gedächtnisleistungen

In diesem Punkt ist die Forschung sich noch sehr uneinig. Es scheinen ganz bestimmte Gesichtspunkte des Gedächtnisses zu sein, die für Personen mit Autismus problematisch sind. Im Bereich des Echogedächtnis, des assoziativen Gedächtnis und dem Kurzzeitgedächtnis für klangliche und visuelle Reize gibt es vergleichsweise geringe

¹⁶ Frith, U. (1989): Autism: Explaining the enigma. Oxford, Basil Blackwell

Frith, U. (2003): Autism: Explaining the enigma. Oxford, Basil Blackwell publishing 2. Aufl.

Happé, F.; Frith, U. (2006): The weak coherence account of autism: Detail focused cognitive style in autism spectrum disorders. Journal of autism and development disorders, 36, 5- 25

¹⁷ Bei der Betrachtung von Gesichtern bleiben Menschen mit autistischen Verhaltensweisen an Details haften und haben so Schwierigkeiten, Personen und der emotionalen Ausdruck zu identifizieren.

Beeinträchtigungen.¹⁸ Eine weitaus größere Schwierigkeit wird im Arbeitsspeicher der Betroffenen vermutet. In diesem werden üblicherweise mehrere Informationen gleichzeitig bearbeitet. Eine Schädigung in diesem Bereich hätte im konkreten Fall beispielsweise zur Folge, dass ein Mensch mit Autismus nicht in der Lage ist, sprachlichen Anleitungen oder Demonstrationen eines Handlungsablaufes zu folgen und die Handlung dann selbst auszuführen. Es fehlt ihnen auf Grund der schwachen Kohärenz, der Bedeutungszusammenhang und damit fällt es ihnen auch schwer, gespeicherte Information aus sich selbst heraus zu aktivieren. Mit Hilfe von Erinnerungsstützen und Hinweisen sind sie jedoch in der Lage, ähnlich gute Gedächtnisleistungen zu liefern, wie andere auf einem ähnlichen Entwicklungsstand (Häußler 2008, S. 33).

d) Problemlösungsverhalten

Um ein Problem lösen zu können, muss man in der Lage sein, zu planen, zeitliche Abläufe zu überblicken und komplexe Handlungsschritte zu koordinieren. In Regelfall werden diese Vorgänge vom Frontalhirn dirigiert.¹⁹ Die angesprochenen Probleme bei der Aufmerksamkeit und der Verarbeitung von Informationen im Arbeitsspeicher spiegeln sich bei Menschen mit Autismus bei der Problemlösung wieder. Ihr Verhalten ist deutlich starrer und unflexibler als das anderer Menschen. Ihnen fällt es schwer, sich auf neue Situationen einzustellen und sie haben einen Hang dazu, sich an stereotypen Verhaltensweisen und Ritualen festzuhalten. Ihr Interesse ist oft begrenzt und ihre Reaktionen zwanghaft und verzögert.

1.2.3 Folgen für das Lernverhalten und Konsequenzen in der pädagogischen Förderung

Die Besonderheiten der Wahrnehmung und die daraus resultierende veränderte Verarbeitung von Informationen haben wiederum Folgen für das Lernverhalten von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Da sprachliche Informationen oft nur schwierig zu verarbeiten sind und diese zudem noch leichter wieder vergessen werden, ist der noch oft angewandte Frontalunterricht denkbar ungeeignet für solche Kinder. Eine deutliche Hilfe ist es, wenn visuelle Informationen angeboten werden. Sie werden leichter erkannt, weniger schnell vergessen und sind so nachhaltiger. Lernen besteht zu einem Großteil auch aus der Imitation von Gehörtem und Gesehenem. Die Fähigkeit zu

¹⁸ Das Echogedächtnis ist für die unmittelbare Wiedergabe von Sinneseindrücken zuständig. Das assoziative Gedächtnis verbindet parallel auftretende Reize.

¹⁹ Das Verhalten von autistischen Menschen, ist dem von Menschen mit einem zerstörten Frontalhirn sehr ähnlich.

Imitieren ist bei Menschen mit Autismus eingeschränkt. Sie wiederholen zwar, aber ohne es auf Grund ihrer schwachen Kohärenz mit dem Kontext, in dem es sich befindet, in Verbindung zu bringen. Wenn sie etwas in einem Zusammenhang gelernt haben, fällt es ihnen schwer, es auf eine anders gestaltete Situation, ob räumlich, zeitlich oder personell, zu übertragen.²⁰ An dieser Generalisierung muss gezielt gearbeitet und der Betroffene in seiner Handlungskompetenz gestärkt werden.

Typisch sind auch Probleme mit der zeitlichen Organisation. Das Planen von beliebigen Abläufen und Reihenfolgen ist durch die Schwierigkeiten im Arbeitsspeicher belastend. Betroffene scheitern oft bei der Ausführung, weil sie den Überblick verlieren und durcheinander geraten. Größere Zeiträume sind für sie nicht mehr überschaubar und sie sind schnell überfordert. Da Menschen mit Autismus Gegenstände nicht auf der Ebene ihrer räumlichen Beziehungen betrachten, sondern sie hauptsächlich nach ihren Details in das Bild ihrer Umwelt einordnen, kommt es zu einer räumlichen Desorientierung. Sie bestehen auf oft auf einer einmal gelernten Ordnung und haben nicht die Vorstellung, dass sie auch auf einem anderen Weg an das Ziel gelangen. Diese Inflexibilität und die beeinträchtigte Wahrnehmung schränken sie in ihrem Erfahrungsraum und damit in ihren Möglichkeiten zu lernen, stark ein.

Die eben erläuterten Auffälligkeiten werden zum großen Teil als defizitär dargestellt und zeigen, warum die üblichen pädagogischen Methoden und Konzepte für diese Kinder nicht anzuwenden sind. Das Auftreten und die Ausprägung der Schwierigkeiten ist bei jedem Mensch mit autistischen Verhaltensweisen anders. Bei der Förderung müssen für jedes Kind mit autistischen Verhaltensweisen die Inhalte, die Art der Anforderung und der eingesetzten Belohnung (Verstärker), die Form der Anleitung sowie der Aufbau der (Lern-) Umgebung individuell überdacht und gestaltet werden.

Bei den Inhalten der Förderung ist es wichtig, dort anzuknüpfen, worauf das Kind seine Aufmerksamkeit ohnehin schon gerichtet hat. Dabei entfällt das erschwerte Lenken der Aufmerksamkeit und ein leichter Zugang zu dem Kind wird geschaffen. Auch die Schwierigkeiten der Generalisierung können so umgangen werden, da das betroffene Kind nicht mit einer vollkommen neuen Situation konfrontiert wird. Es muss ebenfalls bedacht werden, dass freie, unstrukturierte Zeit für sie oft anstrengender ist als klar formulierte Aufgaben. Die Komplexität der Anforderung hängt von den Stärken und

²⁰ Zum Beispiel, dass das Essen von einem blauen Teller dieselbe Handlung ist, wie das Essen von einem roten Teller. Für Menschen mit Autismus wären dies zwei verschiedene Handlungen und sie müssten separat voneinander gelernt werden.

Schwächen des Kindes ab. In der Frage der Motivation (Belohnung) müssen ebenfalls andere Maßstäbe angelegt werden als bei normalen Kindern. Aufgrund der großen Schwächen bei der Einschätzung sozialer und emotionaler Signale haben ein Lob oder mögliches soziales Prestige keinerlei Bedeutung für diese Kinder. Bei der Wahl der Belohnung muss auf die individuellen Vorlieben geachtet werden, auch wenn sie von außen betrachtet oft merkwürdig erscheinen. Bei der Form der Anleitung ist zu berücksichtigen, dass sprachliche Anweisungen meist schwerer als visuelle verstanden werden. Mit Erinnerungshilfen (z.B. Gegenständen oder Bildern) als Orientierungs- und Handlungsplänen und kurzen, klaren sprachlichen Anweisungen werden die Anforderungen einer Situation sichtbar und so leichter zu bewältigen. Struktur und Überschaubarkeit unterstützen zudem das Verständnis. Die (Lern-) Umgebung ist so zu gestalten, dass einerseits ablenkende Reize ausgeschaltet werden, andererseits genug Reize vorhanden sind, die Aufforderungscharakter besitzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Förderung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen Strukturierung und Visualisierung eine entscheidende Rolle spielen kann. Genau diese beiden Aspekte werden im TEACCH Ansatz aufgegriffen und gehören zu den Grundbausteinen der Förderung (Häußler 2008 S. 39ff). Im folgenden Kapitel sollen auf die erwähnten Grundbausteine von TEACCH eingegangen werden. Zuvor soll jedoch die Entstehung von TEACCH und der Vergleich zu anderen Förderansätzen dargestellt werden .

II. Fördermöglichkeiten durch den TEACCH Ansatz

2.1 Begriff und Geschichte

2.1.1 Der Begriff TEACCH

Der Name TEACCH bedeutet Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren²¹ und er wird ausgesprochen wie das englische Wort für Unterrichten, „teach“. Diese Ähnlichkeit soll die pädagogischen Inhalte des Ansatzes unterstreichen und deutlich machen, dass Lernen und Verstehen im Vordergrund stehen. Hinter dem Name TEACCH verbirgt sich auf der einen Seite eine Institution (TEACCH Programm), auf der anderen Seite ein pädagogisches Konzept (TEACCH Ansatz).

Die Institution:

In Chapel Hill, North Carolina / USA befasst sich eine Abteilung des psychiatrischen Zweiges der Universitätsklinik mit der Betreuung von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Sie nennt sich Division TEACCH und ist Zentrale eines Netzwerkes, das aus mehreren Einrichtungen besteht, die mit anderen Trägern in einer engen Zusammenarbeit stehen. Sie unterstützen Betroffene und deren Familien umfangreich und vor allem dauerhaft.

Das pädagogische Konzept:

Das Konzept ist im Rahmen des TEACCH Programms entstanden und stellt Leitlinien und Grundgedanken dar, die für eine umfangreiche und ganzheitliche entwicklungstherapeutische Förderung stehen, deren Ziel die soziale Integration ist.

In Deutschland wird meist, wenn es um die Methoden und Strategien geht, von TEACCH gesprochen. Die Strategien stellen jedoch keine einheitlichen Rezepte dar und sind deshalb von Fall zu Fall neu zu überdenken. Ein kurzer Blick in die Entstehungsgeschichte wird verdeutlichen, warum klar zwischen TEACCH Programm und TEACCH Ansatz unterschieden werden muss.

²¹ Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder.

2.1.2 Die Anfänge von TEACCH

Mitte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts kann man die Wurzeln von TEACCH finden. Zu dieser Zeit, 1964, schrieb Eric Schopler seine Doktorarbeit über die Wahrnehmungsverarbeitung bei Kindern mit autistischen Verhaltensweisen. Im Gegensatz zu seinem früheren Professor, Bruno Bettelheim, vertrat er die Ansicht, dass Autismus nicht etwa durch die Vernachlässigung des Kindes durch die Mutter entstand. Er war vielmehr der Überzeugung, dass es eine organische Ursache geben muss. Er wies nach, dass Kinder mit Autismus Sinneseindrücke anders verarbeiten und dass auch die Probleme im zwischenmenschlichen Verhalten auf diese andersartige Wahrnehmung zurückzuführen sind. Ab 1966/67 entwickelte Schopler in einem Forschungsprojekt das *Child Research Project*, ein Förderkonzept für autistische Kinder. Dabei stand eine funktionelle Entwicklung im Vordergrund, und er konnte nachweisen, dass Kinder mit autistischen Verhaltensweisen besonders gut auf eine Lernsituation ansprechen, wenn diese durch eine klare Strukturierung gekennzeichnet ist. Mit dieser Erkenntnis legte er den Grundstein für das „Structured Teaching“. Schopler führte auch Untersuchungen durch, die zeigten, dass das Verhalten der Eltern nicht die Ursache für die Behinderung ihres Kinder waren und bezog sie in der Folge intensiv in die Förderung ein.

Im *Child Research Project* waren etwa 65 Kinder mit ihren Bezugspersonen beteiligt. Im Zentrum wurden die Eltern angeleitet und fachlich beraten. Zu Hause sollten sie dann täglich ein fünfzehnminütiges Förderprogramm mit den Kindern absolvieren. Dieses konzentrierte sich auf vier Bereiche: 1) Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung, 2) kognitive und sprachliche Fähigkeiten, 3) Wahrnehmung und Körperkoordination und 4) Spiel und Interesse am Material. Zusätzlich wurden für die Kinder spezielle Klassen im öffentlichen Schulsystem eröffnet. Der Andrang und das Interesse von Seiten der Eltern war sehr groß und schließlich wurde das *Child Research Project* von staatlicher Seite gefördert und zu einer festen Institution, der Division TEACCH (Häußler 2008, S. 11ff)

2.1.3 Der Entwicklungsstand heute

Heute wird die Division TEACCH von Gary B. Mesibov geleitet und ist mit mehreren Zentren über den ganzen Bundesstaat verbreitet. Die Zielvorgaben, die Division

TEACCH auf ihrer aktuellen Internetseite veröffentlichen, machen deutlich, dass das Programm und das Konzept stets in der Weiterentwicklung sind:

“The TEACCH mission is:

- *To enable individuals with autism to function as meaningfully and as independently as possible in the community;*
- *To provide exemplary services throughout North Carolina to individuals with autism and their families and those who serve and support them;*
- *As a member of the University community, to generate knowledge; to integrate clinical services with relevant theory and research; and to disseminate information about theory, practice, and research on autism through training and publications locally, nationally and internationally.* “²²

(The University of North Carolina at Chapel Hill Division TEACCH © 2006)

Maßgeblich sind die Ziele, der stetigen Weiterentwicklung (Forschungs- und Praxisarbeit) und des Aufbau von institutionellen und organisatorischen Bedingungen (eine dezentrale Organisation von TEACCH Zentren und Klassen), die eine flächendeckende (Training von neuen Fachleuten) und zuverlässige Förderung (lebenslange Betreuung und Kooperation mit den Eltern) garantieren.

2.1.4 Vergleich mit anderen Förderansätzen

Der ebenfalls psychoedukativ fundierte Ansatz der „*Angewandten Verhaltensanalyse*“, kurz *ABA*²³, von Ivar Lovaas, legt wie TEACCH großen Wert auf das Training der Eltern und deren Einsatz als Co-Therapeuten. Eine weitere Gemeinsamkeit ist das hohe Maß an Struktur in der Förderung. Jedoch zielt *ABA* verstärkt auf den die Fähigkeit des Imitierens und den Erwerb der Sprache ab. Diese lerntheoretisch orientierten Methoden scheinen in der Förderung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen unab-

²² Sinngemäß übersetzt:

Die TEACCH Zielvorgaben sind:

1. Personen mit Autismus zu befähigen, in der Gesellschaft und in ihrer Lebenswelt vor Ort ein möglichst sinnerfülltes und selbstständiges Leben zu führen;
2. allen Personen mit Autismus in North Carolina, deren Familien und allen, die diese unterstützen und betreuen, ein Hilfesystem anzubieten, das beispielhaft ist;
3. als ein Teil der Universität dazu beizutragen, das Wissen über Autismus zu vermehren, Forschung und klinisch-praktische Arbeit miteinander zu verbinden und Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen und praktischen Tätigkeit durch Trainings und Veröffentlichungen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu verbreiten.

²³ Abkürzung für „Applied Behaviour Analysis“

dingbar zu sein. Unterschiedliche Studien weisen auf eine vielversprechende Wirkung von TEACCH hin, jedoch, müssen noch weitere wissenschaftliche Überprüfungen folgen (Hippler, Sousek 2008, S. 258ff). Neben ABA und TEACCH gibt es noch andere Interventionsmöglichkeiten, welche jedoch andere Schwerpunkte setzen. Dazu zählen beispielsweise kommunikationsfördernde Maßnahmen oder die Förderung sozialer Fertigkeiten.²⁴

Kommunikationsfördernde Maßnahmen

Diese Techniken setzen genau da an, wo Kinder mit autistischen Verhaltensweisen eine ihrer hauptsächlichen Schwierigkeiten haben, nämlich die Beeinträchtigung der Kommunikation und die dazugehörige mangelnde Motivation, sich der Umwelt zuzuwenden. Die Stärke bei der Verarbeitung visueller Reize wird durch den Gebrauch von Zeichen, Bildsymbolen oder geschriebenen Worten für die Kommunikation genutzt. Lori Frost und Andy Bondy entwickelten zu diesem Zweck *PECS (Picture Exchange Communication System)*.²⁵ Ähnlich verhält es sich mit der *Gestützten Kommunikation, der Facilitated Communication*, kurz *FC* von Rosemary Crossley.²⁶ Hierbei soll durch das Stützen des Armes beziehungsweise der Hand die Möglichkeit gegeben werden, sich schriftlich, mittels einer Tastatur oder Buchstabentafel, auszudrücken. Die Effektivität der beiden Ansätze konnte, laut Hippler und Sousek, jedoch bis jetzt nur eingeschränkt, für *FC* sogar gar nicht belegt werden.

Förderung sozialer Fertigkeiten

In diesem Bereich sind vor allem die *Social Stories* von Carol Gray und das von einer Gruppe um Patricia Howlin und Simon Baron-Cohen entwickelte Programm *Theory of Mind Training* (Training der schwachen Kohärenz) zu erwähnen. Beide zielen auf die Verbesserung des sozial-emotionalen Verständnisses ab. Jedoch sind bei für beide Ansätze, im Gegensatz zu TEACCH, basale sprachliche Fähigkeiten die Voraussetzung. Auch hier ist die Effektivität der Methode nicht ausreichend wissenschaftlich belegt.

Zu erwähnen bei den alternativen Interventionsmöglichkeiten sind zudem noch die Therapieansätze, bei denen entweder Tiere (Delfintherapie oder Reittherapie) oder eine besonders eingestellte Ernährung (z.B. glutenfreie oder caseinfreie Diäten) eine Rolle spielen. Letzteres beruht aber eher auf Einzelberichten von Eltern als auf wis-

²⁴ Literatur zu den einzelnen Interventionsmöglichkeiten siehe „Weiterführende Literatur“

senschaftlichen Studien. Eine Wirksamkeit ist deshalb noch nicht nachweisbar (Hippler, Sousek 2008, S. 268ff).

2.2 Die TEACCH Prinzipien: Grundhaltung und Orientierungshilfen

Die TEACCH Prinzipien gehören zum pädagogischen Konzept und sind keine starren Handlungsanweisungen von bestimmten Techniken oder methodischen Vorgehensweisen, sondern viel mehr Grundhaltungen und Orientierungshilfen. Die oft verwandte Bezeichnung als „TEACCH Philosophie“ unterstreicht diesen Gedanken zusätzlich. Zu den TEACCH Prinzipien gehören:

2.2.1 Autistische Verhaltensweisen erkennen und verstehen

Die charakteristischen Verhaltensweisen müssen ebenso wie ihre Ursachen erkannt, anerkannt und verstanden werden, um effektiv fördern zu können. Die Wahrnehmung der Umwelt muss im individuellen Fall möglichst genau ergründet werden, denn nur so können auch die Reaktionen auf die Umwelt verstanden werden.

2.2.2 Partnerschaft mit den Eltern

Da es sich beim TEACCH Ansatz um eine ganzheitliche Methode der Förderung handelt, ist eine gute und enge Zusammenarbeit mit den Eltern unerlässlich. Eltern sind die Hauptlieferanten für Informationen über ihr Kind, welche den Aufbau der Förderung hochgradig beeinflussen (Häußler 2008, S.17f)

2.2.3 Streben nach Optimum, nicht nach Heilung

Der TEACCH Ansatz strebt keine Heilung an, sondern respektiert die Besonderheiten von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Einerseits sollen den Betroffenen neue Kompetenzen vermittelt werden, mit denen die Anpassung an die Umwelt besser gelingt. Andererseits wird die Umwelt so für das Kind gestaltet, dass es sich innerhalb seiner augenblicklichen Grenzen und Möglichkeiten sicher und nicht überfordert fühlt.

2.2.4 Individuelle Diagnostik für individuelle Förderung

Bedeutsam ist, dass die Inhalte, aber auch die Form der Förderung für jeden Einzelnen individuell und vor allem kontinuierlich angepasst werden müssen.²⁷ Bei der Festlegung des Förderziels ist es wichtig, dass das Ziel realistisch und innerhalb eines überschaubaren Zeitraumes überhaupt erreicht werden kann. Es gibt keine festen Ablaufpläne oder vorgefertigte Übungen. Die Beobachtung einer ansatzweise bewältigten Situation ist Ausgangspunkt für die gezielte Förderung. Eine umfassende individuelle Diagnostik, ob formelle Diagnostik, wie strukturierte Interviews oder Testverfahren²⁸, oder informelle Diagnostik, wie Beobachtung von Alltags- oder von außen gestalteten Situationen, ist unerlässlich für eine auf den einzelnen zugeschnittene Förderung (Müller, Degner 2008, S. 111).

2.2.5 Ganzheitlichkeit

Sämtliche Schwächen und Stärken in allen Lebensbereichen des Kindes muss der Pädagoge bei der Entwicklung des Förderkonzeptes im Auge behalten. Er kann keine einzelne Situation aus dem Gesamtzusammenhang der Lebensumwelt herausgreifen und auf dieser Basis die Inhalte der Förderung bestimmen. Um eine ganzheitliche pädagogische Förderung zu gewährleisten, ist fächerübergreifendes Wissen, zumindest aber fächerübergreifender Informationsaustausch mit anderen, zum Beispiel Spezialisten, anderen Lehrern oder Betreuern vonnöten. Ganzheitlichkeit steht bei TEACCH für eine große Offenheit für andere wissenschaftlich fundierte Arbeitsweisen.

2.2.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching

Das Anliegen des Structured Teaching ist es, dass die Situation, in der gelernt wird, den Vorlieben und Eigenheiten des Kindes mit autistischen Verhaltensweisen, angepasst ist. Da diese Kinder oft eine Präferenz für visuelle Informationen haben, wird bei der Strukturierung stark mit Elementen der Visualisierung gearbeitet. Es gibt in der

²⁷ Diagnostik → Zielsetzung und Förderung → Evaluation → Modifizierung der Zielsetzung und Förderung usw.

²⁸ zu erwähnen ist hier das „Entwicklungs- und Verhaltensprofil (PEP- R)“ für Kinder, das „Entwicklungs- und Verhaltensprofil (AAPEP)“ für Jugendlichen und Erwachsene und das „Kommunikations-Curriculum“ für Personen aller Altersstufen. Diese Tests kommen weitgehend ohne Sprache aus und sind zu Teil auf Deutsch erhältlich. → Siehe Weiterführende Literatur

praktischen Arbeit verschiedene Ebenen, auf denen die Situation individuell strukturiert werden kann:

Strukturierung des Raumes

Mit der Strukturierung des Raumes soll den Betroffenen veranschaulicht werden, in welchen Beziehungen Personen, Objekte und Aktivitäten mit den vorhandenen Räumen oder festgelegten Orten stehen. Dabei können folgende Grundfragen berücksichtigt werden:

<p>Grundfragen der räumlichen Strukturierung</p> <p>a) in Bezug auf Personen (insbesondere die eigene): Wo ist wer? / Wo bin ich? Wo ist wessen Platz? / Wo soll ich mich aufhalten? Wohin soll ich gehen?</p> <p>b) in Bezug auf Aktivitäten: Wo passiert was? Wo erwartet mich was? Wo wird was von mir erwartet? / Wo soll ich was tun?</p> <p>c) in Bezug auf Gegenstände: Wo befindet sich was? Wo gehört was hin?</p>
--

Abbildung 1 aus Häußler 2008, S.53

Eine klare Aufteilung des Raumes, beispielsweise durch Türen, Regal oder Vorhänge, erleichtert die Orientierung und schafft eine Abgrenzung zwischen einzelnen Funktionsbereichen, wie zum Beispiel Pausen- und Arbeitsbereich. Die Funktionen der einzelnen Bereiche können durch Symbole, Bilder oder Beschriftungen gekennzeichnet werden. Um für das Kind deutlich zu machen, ob es richtig oder falsch an einem Ort ist, kann man die Möglichkeit der Selbstkontrolle anbieten. Der TEACCH Ansatz hält hier die Strategie des „Eincheckens“ bereit. Das Kind bekommt dabei einen Hinweis, beispielsweise eine Symbolkarte, die es am Zielort in einen Umschlag stecken soll, auf welchem das gleiche Symbol abgebildet ist. Dieses Verfahren kann individuell abge-

wandelt werden.²⁹ Die visuelle Hinweise erleichtern aber nicht nur die Orientierung im Raum, sondern können auch anzeigen, wo bestimmte Gegenstände ihren festen Platz haben. Ebenfalls zur Strukturierung des Raumes gehört, dass die sensorischen Anforderungen³⁰, die jede Umgebung, ob, Zimmer, Halle oder Außenbereich, an die Betroffenen stellen, berücksichtigt werden müssen.

Strukturierung der Zeit und Tagesabläufen

Viele Menschen mit autistischen Verhaltensweisen haben ein starkes Bedürfnis zu erfahren, welche Ereignisse und damit verbundene Anforderungen auf sie zukommen. Wenn sie darüber keine ausreichenden Informationen hinsichtlich der Abfolge und der Dauer der Ereignisse erhalten, führt dies zu Unsicherheit. Diese Unsicherheit verhindert die möglichst eigenständige Bewältigung der Situation. Daher ist es wichtig, auch den zeitlichen Aspekt sichtbar zu strukturieren. Dabei können folgende Grundfragen berücksichtigt werden:

Grundfragen der zeitlichen Strukturierung

a) in Bezug auf die Abfolge von Ereignissen:

Wann passiert was?

Wann soll ich was tun?

b) in Bezug auf die Zeitdauer:

Wie lange dauert das?

Abbildung 2 aus Häußler 2008, S. 55

Um Informationen und Abfolgen von Ereignissen und Handlungen zu verdeutlichen, werden überwiegend Pläne benutzt. Diese werden ebenfalls individuell angefertigt und bieten greifbare visuelle Hinweise, die den Betroffenen zeigen, welche Anforderungen im Laufe eines gewissen Zeitrahmens auf sie zu kommen. Da bei der Entwicklung der Pläne immer die individuellen Vorlieben im Vordergrund stehen, gleicht kein Plan dem anderen. Für das eine Kind ist ein einfacher Plan wichtig, bei dem immer nur einen Hinweis zu Verfügung steht, weil es nicht mehrere Informationen zur gleichen Zeit verarbeiten kann. Ein anderes Kind wiederum kann die Abfolge mehrerer Ereignisse überschauen und so mit komplexeren Plänen arbeiten. Aber nicht nur Alltagsabläufe lassen

²⁹ Symbolkarten, können durch Fotos oder Abbildung ersetzt werden. Statt Karten sind auch kleine Gegenstände möglich, die in bestimmten Behältern „ingecheckt“ werden. Auch hier bestimmen die Wahl des Materials die Vorlieben und Fähigkeiten des Kindes.

³⁰ Gerüche, Geräusche, Lichtverhältnisse, Spiegelungen usw.

sich durch Pläne visuell darstellen, auch Informationen über besondere Ereignisse, wie zum Beispiel Arztbesuche oder Reisen, können so vermittelt werden. Auch die Abstraktionsebene muss berücksichtigt werden. Für manche Kinder reicht es aus, dass man mit einem Symbol, das für das kommende Ereignis steht, arbeitet. Andere brauchen den konkreten Gegenstand, um sich zu orientieren.³¹ Das Abstraktionsniveau des Einzelnen bestimmt auch, wie der Plan konkret angeordnet wird. Er kann aus Regalfächern bestehen, welche Hinweise enthalten, die nacheinander von oben nach unten „abgearbeitet“ werden. Oder es gibt eine Pinnwand, an der Bildkarten in einer Reihe von links nach rechts oder von oben nach unten angebracht sind, und die nach Beendigung der einzelnen Tätigkeiten umgedreht oder in eine „Fertigkiste oder -umschlag“ gelegt werden. Diese Anordnung gibt dem Menschen mit autistischen Verhaltensweisen auch die Möglichkeit zu erkennen, wie weit er in seinem Tagesplan schon vorangeschritten ist.³² Wie lange die einzelne Tätigkeit dauert, lässt sich am besten durch die zur Verfügung gestellte Menge an Material verdeutlichen. Wenn das Material aufgebraucht ist, ist die Aktivität beendet. Auch durch visuelle oder akustische Signale kann das Ende angezeigt werden.³³ Aber auch hier sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt und für jedes Kind kann individuell vorgegangen werden (Häußler 2008, S. 55ff).

Organisation zur möglichst selbstständigen Durchführung einer Tätigkeit

Um ein möglichst selbstständiges Leben zu führen, ist der erste Schritt, dass Menschen mit autistischen Verhaltensweisen in der Lage sind, möglichst viele Tätigkeiten sicher und ohne dauernde Begleitung verrichten zu können. Dazu kann ein individuell gestalteter Arbeitsbereich beitragen.³⁴ Auf der einen Seite spielt hier die räumliche Strukturierung eine Rolle. Auf der anderen Seite sollten die Abfolge der Aufgaben in sich überschaubar und verständlich sein. Hierfür sind Arbeitspläne oder -systeme sinnvoll. Wichtig bei der Strukturierung von Arbeitsplänen oder Arbeitssystemen können folgende Fragen sein:

Grundfragen der Strukturierung von Arbeitsplänen / Arbeitssystemen:

Was soll ich tun?	→ <i>Inhalt</i> der Arbeit
Wie viele Aufgaben sind zu erledigen?	→ <i>Menge</i> der Arbeit

³¹ Es kann für diese Kinder schon irritierend sein, dass beispielsweise die Tasse auf der Hinweiskarte grün ist, und die Tasse, aus der getrunken werden sollen, rot.

³² Ein Adventskalender verfährt nach dem gleichen Prinzip.

³³ Sanduhr oder Eieruhr

³⁴ Aber auch die häusliche Umgebung (Toilette, Kinderzimmer, Küche) sollte individuell so gestaltet werden, dass ein möglichst hohes Maß an Selbstständigkeit erreicht werden kann.

Wann bin ich fertig?	→ <i>Ende</i> der Arbeit
Was kommt nach der Arbeit?	→ <i>Motivation</i> der Arbeit
In welcher <i>Reihenfolge</i> soll ich die Aufgaben erledigen? (Diese Information wird nicht immer gegeben.)	

Abbildung 3 aus Häußler 2008, S. 58

Bis ins Kleinste lässt sich, je nach Bedürfnis, ein Arbeitssystem planen. Oft werden sogenannte „To-Do-Listen“ verwendet. Es können schriftliche oder bildliche Hinweise auf separaten Karten sein, oder die Anordnung der Aufgaben lässt auf die Abfolge schließen. Auch das Entlanghangeln an einem Symbolplan (Farben, Zahlen, Formen) kann selbstständiges Arbeiten unterstützen.³⁵ Wann alle Aufgabe beendet sind, lässt sich wieder, ähnlich wie bei der Abarbeitung des Tagesplanes, mit Hilfe von einer „Fertigkiste“ verdeutlichen.³⁶ Die Anwendung von Arbeitsplänen oder -systemen lässt sich aber nicht nur auf dem schulischen Bereich begrenzen. Auch im häuslichem Bereich lassen sich Handlungsabfolgen so auf eine bekannte Weise strukturieren.³⁷

Gestaltung der Aufgaben und des Materials

In sich müssen die einzelnen Aufgaben auch klar strukturiert und die erforderlichen Handgriffe bei der Durchführung dargestellt werden. In erster Linie ist zu beachten, dass das Material individuell ansprechend ist, damit eine grundsätzlichen Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Aufgabe vorhanden ist. Um einen routinierten Umgang mit bestimmten Materialien zu erreichen, sollte dieses möglichst in unterschiedlichen Aufgaben benutzt werden. Auch bei der Gestaltung der Aufgaben und des Materials gibt es als Orientierungshilfe folgende Grundfragen:

Grundfragen zur Strukturierung von Aufgaben

Welches Material soll ich verwenden?

Wie soll ich mit diesem Material umgehen?

Abbildung 4 aus Häußler 2008, S. 60

³⁵ Die Arbeit mit symbolischen Arbeitssystemen hat sogar den Vorteil, dass die Symbole keine inhaltliche Bedeutung für die Aufgabe haben und so das Material der Aufgabe unabhängig ausgetauscht und erweitert werden kann.

³⁶ Wenn das Arbeitsmaterial aus den Aufgabenkörben aufgebraucht ist und vollständig in der „Fertigkiste“ liegt, ist diese Arbeit beendet.

³⁷ z.B.: Toilettengang, Hände waschen, Licht ausmachen usw.

Die visuelle Organisation einer Aufgabe kann unterschiedlich strukturiert sein. Die Aufgabe kann in einem Korb, auf einem Tablett oder in einer Mappe präsentiert werden. Die Möglichkeiten hierfür sind wieder unbegrenzt. Wichtig dabei ist nur Übersichtlichkeit und dass zu erkennen ist, wo genau das Material innerhalb der Aufgabe und am Arbeitsplatz zu positionieren ist. Um zu wissen, wie mit dem Material verfahren wird, ist eine visuelle Instruktion sinnvoll. Schablonen, Abbildungen oder schriftliche Anweisungen können durch die einzelnen Schritte der Durchführung lotsen. Häufig reicht auch nur die Darstellung des fertigen Produkts, um dies zu verdeutlichen. Das Material kann aber selbst auffordern, eine bestimmte Handlung durchzuführen.³⁸ Da Menschen mit Autismus leicht abzulenken sind, muss das Wesentliche der Aufgabe hervorgehoben und Überflüssiges reduziert werden. Ein sichtbares Ergebnis an Ende unterstützt das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun und bei der selbstständigen Bewältigung ihrer Aufgaben (Häußler 2008, S.62)

Einübung von Routinen

Routinen sind für Menschen mit autistischen Verhaltensweisen ein Anker in einer für sie oft verwirrenden und überfordernden Welt. Sie geben ihnen Sicherheit, jedoch führen sie zu Inflexibilität, weil sie oft starr und kaum veränderbar scheinen. Der TEACCH Ansatz bedient sich trotzdem kleiner Routinen. Solche funktionalen Routinen sind beispielsweise, dass, egal ob im Arbeitsplan oder während der Aufgabendurchführung, immer von links nach rechts, oder von oben nach unten, gearbeitet wird. Oder dass am Ende des Plans oder der Aufgabe in irgendeiner Form ein Behältnis steht, das den Abschluss symbolisiert.

Für die konkrete Gestaltung der Strukturierung von Raum, Zeit, Routine, der Durchführung einer Tätigkeit und der Aufgaben selbst, gibt es, wie schon erwähnt, unendlich viele Möglichkeiten. Dies bietet dem Pädagogen einerseits eine große Vielfalt, auf der anderen Seite bedarf es genauer Beobachtung und Feingespür um die richtigen Maßnahmen zu ergreifen. Nicht immer gelingt dies auf Anhieb und es muss in sehr kleinen Schritten gearbeitet werden. Etliche Beispiele lassen sich im vielzitierten Buch „Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus- Einführung in Theorie und Praxis“ (2008) von Anne Häußler finden.³⁹ Diese sind jedoch nicht als Direktive sondern nur als Anregungen zu verstehen.

³⁸ Eine offene Dose lädt zum Befüllen ein, ein Puzzle zum Zusammensetzen.

³⁹ Die Darstellung und Erläuterung von zu vielen Beispielen würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

2.2.7 Kognitive Psychologie und Lerntheorie

Mit TEACCH werden gezielt die Gewohnheiten aufgegriffen, nach denen jeder Mensch lernt. Eine Belohnung und schon die Aussicht eine zu erhalten, steigert die Bereitschaft, etwas zu machen. Dieses Prinzip funktioniert auch bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen, wobei zu beachten ist, dass für sie häufig andere Dinge belohnend sind.⁴⁰ Jedoch muss zunächst geprüft werden, ob das Kind überhaupt über die nötigen Voraussetzungen und Grundlagen verfügt, um eine bestimmte Fertigkeit zu lernen. TEACCH ist ein entwicklungsorientierter Ansatz und setzt an den Fähigkeiten an, die das Kind schon hat oder bietet ihm die Gelegenheit, die für einen weiteren Lernschritt erforderlichen Fähigkeiten zu erlernen. Aber nicht nur das beobachtbare Verhalten wird bei der Gestaltung des Förderplans berücksichtigt. Die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und der Neuropsychologie fließen mit ein. Der Mensch reagiert nicht nur auf Reize aus der Umwelt, sondern sein Verhalten wird auch durch seine eigene Einstellung und sein Denken gelenkt. Daraus muss im Sinne von TEACCH gefolgert werden, dass die pädagogische Arbeit zum Ziel hat, den Menschen mit autistischen Verhaltensweisen zu verstehen und nicht nur sein unerwünschtes Verhalten abzutrainieren. Wenn man das Verhalten versteht, kann auch im Vorfeld, bevor es zu einer Krise oder zu auffälligem Verhalten⁴¹ kommt, regulierend und steuernd eingegriffen werden. Es sollen nicht die Probleme im Zentrum der Förderung stehen, sondern die Ausbildung von Fähigkeiten, die den Betroffenen Sicherheit im autonomen Handeln geben. Dazu gehört der Bereich der selbstständigen Beschäftigung und der Kommunikation. Die Ergebnisse der kognitiven Psychologie und der Neuropsychologie, unter Einfluss von lerntheoretische Erkenntnissen, sind somit die theoretischen Grundlagen für das Structured Teaching.

2.2.8 Orientierung an den Stärken

Die Förderung setzt an den Punkten an, die als Stärken des Kindes gelten. Aber auch die Schwächen müssen beachtet werden, um eventuelle Grenzen der Förderung zu sehen. Jedoch nicht nur in der Arbeit mit dem Kind, sondern auch mit den Mitarbeitern und Eltern werden die Stärken aufgegriffen und in die Förderung und Weiterbildung integriert (Häußler 2008, S. 15ff).

⁴⁰ Für einen Autisten kann beispielsweise Fahrstuhl fahren oder das Zerreißen von Zeitungen belohnend sein.

⁴¹ Selbstverletzendes Verhalten, Aggressionen gegen über anderen usw.

2.2.9 Langfristig angelegte Hilfen

Da Autismus nicht heilbar ist, ist normalerweise eine lebenslange Begleitung und Förderung notwendig. Diese kann sich in ihrer Intensität im Laufe des Lebens ändern, wird jedoch nie aufhören. Deshalb ist es notwendig, die Förderung umsichtig zu gestalten und die Möglichkeit zu bieten, Fähigkeiten zu entwickeln, die auch in der Zukunft und in anderen Lebensbereichen einsetzbar sind. Dabei spielt auch die Vernetzung von den unterschiedlichen Einrichtungen, die ein Kind im Laufe seines Lebens durchläuft, eine entscheidende Rolle.⁴² Dies hat zudem den Vorteil, dass die Förderung kontinuierlich weitergeführt werden kann, ohne dem Druck ausgesetzt zu sein, ein Ziel in einer bestimmten Zeit erreichen zu müssen.

Nachdem die Prinzipien des TEACCH Ansatzes detailliert dargelegt wurden, endet der theoretische Teil der Arbeit. Es folgt nun, der praxisorientierte Teil, die Entwicklung eines Konzeptentwurfs nach TEACCH zur Begleitung eines autistischen Mädchens zum psychomotorischen Schwimmen.

⁴² Krippe, Kita, Schule, Werkstatt, betreutes Wohnen usw.

III. Konzeptentwurf basierend auf dem TEACCH Ansatz zur Begleitung eines autistischen Mädchens zum psychomotorischen Schwimmen

3.1 Die Ausgangssituation um Lilly

Zu einem, auch im Sinne von TEACCH, individuellen Förderkonzept für Lilly gehört zunächst eine genaue Analyse ihrer vergangenen und derzeitigen Lebens- und Lernsituation. Zuallererst wird in einer kurzen Anamnese Lillys bisherige Entwicklung und ihre Diagnosestellung dokumentiert. Anschließend erfolgt, durch eine angedeutete Kind-Umfeld-Analyse, ein umfassender Überblick über ihre aktuelle Lebens- und Lernsituation und die bisherigen Fördermaßnahmen. Nach dieser ersten Bestandsaufnahme folgt ein kurzer Exkurs, der verdeutlichen soll, warum das psychomotorische Schwimmen für die Entwicklung von Menschen mit, aber auch ohne Beeinträchtigungen förderlich ist. Im Anschluss daran wird der aktuelle Förderplan mit dem besonderen Augenmerk auf das psychomotorische Schwimmen vorgestellt, um im Anschluss konkrete Förderziele für diesen Bereich zu benennen. Für die Beschreibung der Ausgangssituation stehen mehrere Berichte, aktuelle Förderpläne der Schule, der fachliche Austausch mit der Mutter und anderen an der Förderung Beteiligten sowie schließlich die Beobachtungen des Alltags zur Verfügung. Ein genauer Ablaufplan des psychomotorischen Schwimmens soll nicht nur die allgemeinen, sondern auch gleichzeitig die vorläufigen räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Förderung aufzeigen⁴³. In diesem Ablaufplan werden zugleich auch die Sequenzen und Situationen hervorgehoben, die Anstoß für die Erarbeitung des Konzepts waren.

3.1.1 Anamnese

Lilly wird am 22. Oktober 2000 als erstes Kind ihrer Mutter in Berlin geboren. Im Alter von sechs Monaten zeigen sich erste Entwicklungsverzögerungen in den Bereichen Motorik und Ernährung. Lilly lernt nur mit Mühe Gläschennahrung von einem Löffel zu essen und verweigert selbstpüriertes Essen. Dabei spielt nicht der Geschmack, sondern vielmehr die Konsistenz der Nahrung eine entscheidende Rolle. Sie dreht sich erst spät alleine von der Rücken- in die Bauchlage. Mit 13 Monaten läuft sie an der Hand. Ein halbes Jahr später, lernt sie schließlich alleine krabbeln und zieht sich an

⁴³ Der folgende Konzeptentwurf konzentriert sich vorläufig nur auf die Situation des psychomotorischen Schwimmens. Jedoch ist eine Erweiterung auf andere Lebens- und Lernbereiche möglich und sogar ratsam, um einen durchgehenden roten Faden in der Förderung zu behalten.

Möbel hoch. Es folgen Untersuchungen in der Charité, wo eine Stoffwechselerkrankung als Ursache ausgeschlossen werden kann. Auch Hör- und Sehtests bringen keine aufschlussreichen Ergebnisse. Ihre Entwicklung blieb jedoch weiterhin auffällig. Besorgt wird die Mutter bei der Pikler Gesellschaft vorstellig und bekommt, als Lilly gerade zwei Jahre alt ist, die Diagnose „autistische Züge“. Aus diesem ersten Gutachten vom 12. Dezember 2002⁴⁴ ist zu entnehmen, dass Lilly lange in ihrer eigenen Welt blieb, abwesend wirkt, kaum Blickkontakt sucht und keinerlei Explorationsverhalten ihrer Umwelt gegenüber zeigt. Nur die wachsende Unabhängigkeit in der Bewegung scheinen sich fördernd auf ihre Persönlichkeit auszuwirken. Es ist zu beobachten, dass Lilly einen immer gleichen Tagesablauf braucht und auf Veränderungen ungewöhnlich stark reagiert. Sie zeigt kaum Interesse für Objekte und nimmt sie oft nur in den Mund. Einen Sinn scheint sie hinter den Sachen nicht zu sehen. Besonders Bücher haben es ihr angetan, an Kuscheltieren hat sie kein Interesse. An anderen Spielsachen betrachtet sie die beweglichen Elemente. Auf der einen Seite zeigt sie eine auffällige Empfindlichkeit gegenüber verschiedenen Geräuschen (z.B. Panik bei Staubsaugergeräuschen). Auf der anderen Seite überhört sie kurze laute Geräusche, wie den Aufprall von fallenden Gegenständen. Das Geräusch eines Haartrockners scheint sie wiederum zu beruhigen. Selbst lautiert Lilly fast ununterbrochen. Der Spracherwerb deutet sich jedoch nicht an.

Auffallend weiterhin ist Lillys Berührungsempfindlichkeit. Das Tragen einer Mütze beispielsweise lehnt sie ab. Allerdings geht sie gerne in den Körperkontakt und das Anschmiegen beruhigt sie.

Die Pikler Gesellschaft formuliert einen eindeutigen Befund:

(...)

Assessment: 24 Monate altes Mädchen mit einem eindeutigen Störbild einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung. Dieses autistische Störbild zeigt sich bei Lilly durch:

Qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion

- *Benutzt kein nichtverbales Verhalten zur Regulation sozialer Interaktion*
- *Mangel an Blickkontakt, kein soziales Lächeln.*
- *Keine geteilte Aufmerksamkeit: sucht keine Rückkopplung oder Verstärkung eigener „Errungenschaften“ bei der Mutter. Nimmt Vorschläge nicht an.*

⁴⁴ Eine Kopie des Berichtes vom 12. Dezember 2002 befindet sich im Anhang.

Qualitative Auffälligkeit der Kommunikation:

- *Keine verständliche Sprache*
- *Fehlen an nicht verbalen Mitteilungen und Aufforderungen der Mimik und Gestik.*
- *Keine spontanes Imitieren der Handlung anderer.*
- *Kein als-ob-Spiel.*

Repetitive, stereotype Verhaltensmuster:

- *Ungewöhnliches Interesse an sensorische Teilaspekten (Anblick, Berühren, Geräusche)*
- *Repetitive Beschäftigung mit nicht-funktionalen Handlungen:*
- *Beschäftigung mit Teilobjekten und nicht funktionellen Elementen von Gegenstände.*
- *Stereotype, repetitive Lautbildungen.*

(...)

(aus dem Bericht der Pikler Gesellschaft e.V. vom 12. Dezember 2002)

Abschließend wird noch betont, dass Lillys Erregungszustand jeweils deutlich zu erkennen ist und dass sie die Umwelt, ihren Möglichkeiten entsprechend, erkundet. In der Folge erhält Lilly Ergotherapie, Logopädie und besucht einmal in der Woche eine heilpädagogische Therapie bei der Pikler Gesellschaft. Nach 18 Monaten, am 11. August 2004, wird ein Folgebericht verfasst.⁴⁵ In diesem sind die Fortschritte von Lilly dokumentiert. Sie wird in der Therapie nach dem TEACCH Ansatz gefördert, wobei ihr starkes Interesse an Büchern und Bildern aufgegriffen wird. Die Eltern sollen Fotos als visuelle Kommunikationsangebote entwickeln. Lilly hat ebenfalls Fortschritte bei Konzentration und in der Variabilität ihrer Handlungen gemacht. Besonders fordert und genießt sie taktile Reize.

Auch heute sind bei Lilly die typischen Merkmale von Frühkindlichem Autismus (vgl. Kapitel 1.1.2, Symptomatik) zu beobachten. Sie hat deutliche Beeinträchtigungen der Kommunikation und sozialen Interaktion. Sie spricht nicht, gibt brummende kehlige Laute von sich und meidet den Blickkontakt. Wie ihre Gefühlslage ist kann man gut aus ihrer Mimik, ihren Gefühlsregungen und ihrer Körperhaltung erahnen. Fühlt sich Lilly wohl, lacht sie allgemein viel und hat eine sichtbar entspannte Körperhaltung.

⁴⁵ Eine Kopie des Berichtes vom 11. August 2004 befindet sich im Anhang.

Wenn sie etwas nicht mag oder eine Situation sie zu überfordern scheint, kann sie sich in ein Weinen und Schreien hineinsteigern und ist nur sehr schwer zu beruhigen. Außerdem sind ihre Muskeln in diesen Situationen stark angespannt und sie lehnt Körperkontakt ab.

Lilly zeigt ebenfalls die typischen stereotypen Bewegungen und Handlungen. Beispiele dafür sind, dass sie häufig auf ihren Daumnägeln kaut oder an ihren Fingern saugt.⁴⁶ Außerdem wedelt sie mit Objekten, vor ihrem Gesicht. Wenn sie einen Gegenstand in die Hände bekommt, betrachtet sie ihn erst sehr intensiv, befühlt ihn mit den Händen und auch mit ihrem Mund. Ihr Mund scheint ein sehr empfindlicher Bereich zu sein, den sie stark zur Erkundung ihrer Umwelt nutzt.

Die Berichte der Pikler Gesellschaft, der Mutter sowie die Beobachtungen im Schulalltag bieten einen übersichtlichen Eindruck von Lilly und ihrer Geschichte. Jedoch ist es, um für sie ein individuelles und passendes Förderkonzept entwickeln zu können, sinnvoll, nicht nur kindzentriert vorzugehen, sondern auch die Umwelt in der sie sich bewegt, zu beachten. Auch im Sinne des TEACCH Ansatzes empfiehlt sich daher eine Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Kapitel 2.2.5 „Ganzheitlichkeit“).

3.1.2 Kind-Umfeld-Analyse

Bei einer Kind-Umfeld-Analyse wird nicht nur die einseitige kindzentrierte Diagnostik in Anspruch genommen, sondern es werden auch ökologische und systemische Ansätze berücksichtigt.⁴⁷ In Konrad Bundschuhs Buch „Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik“ (1999) wird ein Leitfaden zur Durchführung einer „Kind-Umfeld-Analyse von sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulalter“ von Alfred Sander vorgestellt, welcher im der Folge berücksichtigt wird. (Bundschuh 1999, S. 288 ff). Leitfrage bei einer Kind-Umfeld-Analyse ist stets: Welche Unterstützung braucht das Kind, die Schu-

⁴⁶ Vermutlich eine Art der oralen Stimulation.

⁴⁷ Der ökologische Ansatz sagt, dass die bedeutsamen Umwelteinflüsse auf das Kind beachtet werden und sowohl personelle als auch materielle Voraussetzungen des kindlichen Umfeldes bei der Aufstellung der Förderung berücksichtigt werden müssen. Aus den Gegebenheiten, deren Schwächen, aber auch Stärken, lässt sich auf notwendige Umfeldänderungen schließen. Der systemische Ansatz hebt hervor, dass das Kind nicht nur isoliert mit seinen auffälligen Verhaltensweisen im Zentrum des Interesses stehen soll, sondern dass zu beachten ist, dass es, und damit auch sein Verhalten, in einem Wechselspiel mit dem Umfeld steht. Das Umfeld beeinflusst sein Verhalten und das Kind beeinflusst seinerseits mit seinem Verhalten dieses Umfeld. Je genauer man also sein Umfeld kennt, desto besser kann man die pädagogischen Bedürfnisse des Kindes begreifen. Im Idealfall wird eine Kind-Umfeld-Analyse von einem Team durchgeführt und wird, da es kein starres Gebilde ist, in regelmäßigen Abständen wiederholt.

le, die an der Förderung beteiligten Personen, die Familie zur bestmöglichen Entwicklungsförderung des Kindes, und wie ist diese Unterstützung sicherzustellen?

Wünsche, Vorstellungen und Ziele der Eltern zur bestmöglichen Entwicklungsförderung

Von der Mutter, den Lehrern und den Beteiligten der außerschulischen Förderung, wird immer wieder geäußert, dass es das Ziel ist, dass Lilly möglichst selbstständig in ihren Handlungen wird und die Anforderungen, die an sie gestellt werden, alleine bewältigen kann. Da Lilly noch Windeln trägt, und diese ihre Selbstständigkeit stark einschränken, gehört das Trockenwerden zu den als Nächstes zu erreichenden Förderzielen.

Die derzeitige Lebens- und Lernsituation von Lilly

Lilly lebt als Einzelkind bei ihrer Mutter in Berlin. Seit September 2007 geht sie in die Comenius-Schule Potsdam, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, und besucht zurzeit die zweite Klasse. In der Klasse sind insgesamt neun Kinder, mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und individuellen Förderbedürfnissen. Christiane H. ist die Klassenlehrerin, die durch mindestens eine weitere pädagogische Kraft, eine zweite Lehrerin oder Praktikanten, im Klassenzimmer unterstützt wird. Lilly nimmt an allen Aktivitäten der Klasse, außer am Schwimmunterricht, teil. Im Morgenkreis berichtet sie, mit Hilfe eines von ihrer Mutter besprochenen Talkers⁴⁸, von den Erlebnissen des Vortages. Die Lehrerinnen fordern ihre Beteiligung bei Singspielen und den morgendlichen Ritualen und beharren darauf, dass Lilly im Tagesablauf möglichst viele Handlungen (Jacke anziehen, den Toilettengang, Spielsachen aufräumen und Ähnliches) alleine durchführt. Jedoch braucht sie stets Unterstützung und viel Zuwendung. Ihre Klassenkameraden mögen Lilly, und helfen ihr bei alltäglichen Handlungen, wie Jacke ausziehen oder nehmen sie nach der Pause wieder zurück ins Klassenzimmer. In Spiele wird sie jedoch von den anderen Kindern nicht miteinbezogen und daher beschäftigt sie sich meist allein und mit Gegenständen, die sich in ihrer Umgebung befinden. Diese führt sie meist vor ihre Augen, wedelt mit ihnen oft in der gleichen Art und Weise und nimmt sie in den Mund. Wenn sie im Pausehof ist, streift sie durch die Büsche, reißt Blätter ab und gräbt mit ihren Fingern in der Erde.

Zu ihren Bezugspersonen hat Lilly ein Verhältnis, das als gut beschrieben werden kann. Es gibt niemanden, den sie sichtbar nicht mag oder vor anderen bevorzugt. Wie in der Anamnese beschrieben, besuchte Lilly in der Vergangenheit schon mehrere au-

⁴⁸ Kommunikationshilfe für Menschen mit eingeschränkter oder ohne Lautsprache.

berhäusliche Fördermaßnahmen und einen Kindergarten, was ihrer Entwicklung zu-träglich war. Die weiteren Entwicklungs- und Förderziele folgen gesondert nach der Kind-Umfeld-Analyse und einen kurzen Exkurs.

Die derzeitige pädagogische Situation von Lilly

Lilly durchläuft im Klassenverband den normalen Schulalltag. Der Stundenplan wird, an TEACCH angelehnt, durch Bildkarten an der Tafel sichtbar dargestellt und informiert die Schüler über die nächsten Aktionen (siehe Abbildung 5 im Anhang). Zusätzlich wird mit Lilly mit Gebärden gearbeitet.⁴⁹ Sie hat keinerlei Sonderstellung in der Klasse und auch aufgrund von Personalmangel und der Klassengröße, kann im regulären Unter-richt keine besondere Förderung erfolgen. In der Schule erhält sie Physiotherapie nach dem Pörnbacher Konzept⁵⁰, Logopädie zur Förderung der Lautsprachentwick- lung und der Kaubewegung, sowie intensive Förderung der Wahrnehmung in einer Einzeltherapie (vgl. Förderplan, erstellt am 20. Oktober 2008).⁵¹ Seit Sommer 2008 geht sie außerdem zum psychomotorischen Schwimmen. Alle Fördermaßnahmen, die von der Schule aus, einmal in der Woche, durchgeführt werden, dauern in der Regel dreißig Minuten. Zweimal die Woche kommt die Einzelfallhelferin Michaela H. für drei Stunden in die Schule, begleitet Lilly durch den Alltag und fördert sie gezielt mit Ele- menten des TEACCH Ansatzes (siehe Abbildung 6 im Anhang). Auch zu Hause erhält Lilly mehrmals die Woche Förderung nach diesem Ansatz durch den Einzelfallhelfer Andreas Z. (siehe Abbildung 7 im Anhang). In ihrer Freizeit geht Lilly seit drei Jahren zur Reittherapie, die ihr, laut der Mutter viel Spaß macht. Für Herbst 2009 ist zudem eine langersehnte Delfintherapie in Spanien genehmigt worden, in die große Hoffnun- gen gesetzt wird. Aus Erzählungen der Mutter, der Klassenlehrerin, der Einzelfallhelfer und durch Beobachtungen während der letzten eineinhalb Jahre, ist deutlich zu erken- nen, dass sich Lilly Selbstständigkeit konstant weiterentwickelt und sie Fortschritte macht. Allerdings, braucht Lilly immer noch zu jeder Zeit Unterstützung bei allen alltäg- lichen Handlungen, auch wenn das Ausmaß der Hilfen sich verringert hat.

Um eine umfassende Unterstützung von Lilly bestmöglich zu gewährleisten, ist eine einzelne Person (z. B. ein Zivildienstleistender), die sich den gesamten Vormittag in der Schule nur um sie kümmert, erforderlich. Jedoch liegen hierfür nicht die Mittel be-

⁴⁹ Lilly kann unter anderem durch Gebärden ausdrücken, ob sie etwas haben möchte, zur Toi- lette muss oder Jogurt essen will. Genauerer zu den Gebärden, steht im Förderplan vom 20. Oktober 2008 unter dem Punkt drei: Sprache/Kommunikation.

⁵⁰ Beim Pörnbacher Konzept handelt sich um eine grundlegende und komplexe, d. h. einheitli- che Entwicklungs- sowie Rehabilitationstherapie für Kinder (und Erwachsene).

⁵¹ Eine Kopie des am 20. Oktober 2008 erstellten Förderplans, befindet sich im Anhang.

reit. Darum ist besonders darauf zu achten, dass alle, die in der Schule an der Förderung beteiligt sind, sich in regelmäßigen Abständen treffen, die aktuellen Förderziele neu definieren und dazu passende, für alle verbindliche Handlungsanweisungen formulieren. In Lillys Fall finden diese Treffen regelmäßig statt und zudem nehmen an diesen auch die Mutter und die außerhalb der Schule arbeitenden Einzelfallhelfer teil.

Durch die folgende Abbildung wird noch einmal zusammenfassend dargestellt, in welchem sozialen und institutionellen Bezugssystem Lilly eingebettet ist. Der folgende kurze Exkurs, erläutert die Bedeutung des psychomotorischen Schwimmens für Kinder wie Lilly. Im Anschluss folgt ein Ablaufplan, der die Ausgangssituation der Konzeptentwicklung für Lilly beschreibt.

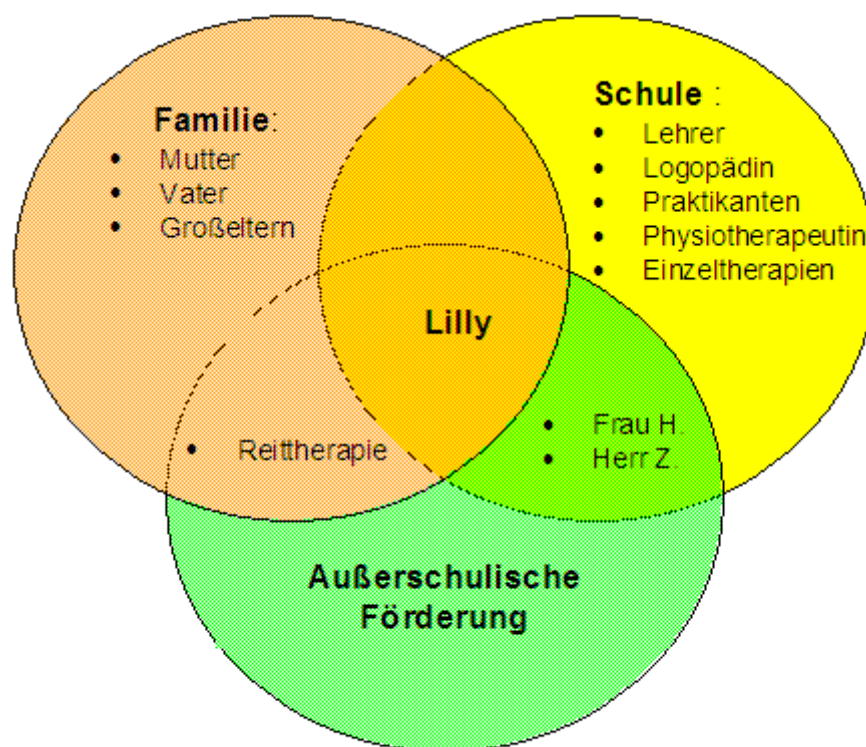


Abbildung 6: Lilly konkretes soziales und institutionelles Bezugssystem

Exkurs: Aspekte des psychomotorischen Schwimmens

Schwimmen oder vielmehr die einfache Bewegung im und unter Wasser hat mehrere Förderaspekte für Kinder mit und ohne Behinderungen. Wasser hat üblicherweise einen sehr starken Aufforderungscharakter und regt ohne eine von außen gesteuerte Motivation zum selbstständigen Tätigsein an. Exploration kann jedoch nur stattfinden, wenn das Kind keine Angst vor dem Wasser hat. Wenn dies der Fall ist, müssen zuerst diese Ängste abgebaut werden, damit sich das Kind, frei und ohne Hemmungen im Wasser bewegen kann. Besonders für Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen oder einer veränderten Wahrnehmung, wie Kinder mit autistischen Verhaltensweisen, ist die Bewegung im Wasser geeignet. Sie nehmen die physikalischen Eigenschaften des Wassers, die andersartig sind als die der Luft, wahr, müssen vorhandene Handlungsmuster verändern und neue aufbauen. Der gesamte Körper muss sich den neuen Gegebenheiten anpassen. Durch den Wasserdruck wird die Atmung und der Kreislauf beeinflusst. Die Bewegung durch das Wasser wird durch den Wasserwiderstand stärker wahrgenommen. Dieser Effekt kann durch die Verwendung von verschiedenen Geräten, zum Beispiel Schwimmbrett oder -nudel, verstärkt werden. Durch den Auftrieb des Wassers wird zudem der Gleichgewichtssinn trainiert. Insgesamt wird die Wahrnehmung des eigenen Körpers erweitert und damit auch Denken und Fühlen beeinflusst (Durlach 1982, S. 76ff).

3.1.3 Ablaufplan des psychomotorischen Schwimmens mit Blick auf die Lilly überfordernden Situationen

Um zu verdeutlichen, was genau die Handlungsabläufe beim psychomotorischen Schwimmen sind und welche Aufgaben und Anforderungen konkret in den verschiedenen Situationen auf Lilly zukommen, folgt nun ein detaillierter Ablaufplan. Da sich, das im Anschluss folgende Konzept hauptsächlich auf die Durchführung des psychomotorischen Schwimmens konzentriert, werden die Abläufe davor und danach nur kurz erwähnt. Im Ablaufplan werden zugleich die Sequenzen und Situationen hervorgehoben, in denen deutlich zu erkennen ist, dass Lilly überfordert ist und dass sie die an sie gestellten Anforderungen nicht allein, beziehungsweise in der bisher dargebotenen Form, nicht angemessen bewältigen kann.⁵² Da es sich hierbei um den individuellen Ablaufplan für das psychomotorische Schwimmen mit Lilly handelt und nicht nur Lillys, son-

⁵² Die Textpassagen, die die Situationen und Sequenzen beschreiben, in denen Lilly überfordert scheint, sind *kursiv* hervorgehoben.

dem auch mein Agieren eine wichtige Rolle dabei spielen, werde ich, nur in diesem Abschnitt, entgegen der üblichen Formulierungsweise, auch aus der Ich-Perspektive beschreiben.

Schule (11.15 Uhr bis 12.35 Uhr)

In der Schule treffe ich meist Lilly und Frau Michaela H. die Einzelfallhelferin, bei Toiletentraining auf dem Klo. Nach der Hofpause, die ich zur Besprechung der aktuellen Ereignisse und Änderungen des Förderplans mit Michaela nutze, begleite und unterstütze ich Lilly bei allen Tätigkeiten, die sie nun ausführen soll: Jacke ausziehen, Toilettegänge und das Mittagessen in der Mensa. Dabei ist es wichtig, dass Lilly möglichst viel selbstständig erledigt und ich ihr auf keinen Fall Handgriffe abnehme. Anschließend, etwa um 12.35 Uhr machen wir uns auf den Weg in die Schwimmhalle am Brauhausberg.

→ Von Lilly wird in dieser Situation erwartet:
<ul style="list-style-type: none">- dass sie selbstständig die Toilette benutzt (Signalisieren, dass sie zur Toilette muss, Ausziehen, Signalisieren, dass sie fertig ist, Anziehen, Hände waschen).- dass sie selbstständig isst und ihr Geschirr wegräumt.

Weg: Schule → Schwimmhalle am Brauhausberg (12.35 Uhr bis 12.45 Uhr)

Lilly läuft an meiner Hand, bleibt oft kurz stehen, reißt Blätter von den Bäumen und kratzt mit den Fingernägel in den Fugen zwischen den Pflastersteinen.

→ Von Lilly wird in dieser Situation erwartet:
<ul style="list-style-type: none">- dass sie an meiner Hand läuft.

→ Sobald die Schwimmhalle in Sichtweite ist, wird Lilly unruhig, ihr Gesicht bekommt einen unsicheren Ausdruck und sie verlangsamt ihre Schritte. Trotzdem läuft sie weiter an meiner Hand. Je näher wir an die Schwimmhalle kommen desto deutlicher wird ihre Abwehrhaltung. Ihr Weinen kann sich in einen richtigen Wutanfall steigern. Ihre Lautäußerungen in solchen Situationen ähnelt einem Schimpfen.

Schwimmhalle (12.45 Uhr bis 14.00 Uhr)

Im Vorraum der Schwimmhalle müssen wir die Straßenschuhe gegen Badelatschen eintauschen, und den Schlüssel für die große Behindertenumkleide holen. In der Umkleide helfe ich Lilly beim Umziehen. Ich muss ihr oft nur einen leichten Impuls am Ellenbogen oder am Bein geben und sie auffordern, sich auszuziehen. Lilly trägt eine Schwimmwindel und darüber eine Kompressionshose. Parallel ziehe ich mich um, verstau unsere Sachen im Spind und zum Schluss bekommt Lilly Ohrenstöpsel⁵³ in die Ohren und eine Badekappe auf. Gegen 13.00 Uhr gehen wir unter die Dusche. Ich dusche Lilly und mich ab und achte darauf, dass die Wassertemperatur nicht zu warm ist, um den Übergang in das Wasser des Schwimmbeckens angenehmer zu machen. Am Lehrbecken⁵⁴ treffen wir auf Claudia, die Physiotherapeutin der Schule, auf einen Heilerziehungspfleger und zwei weitere Schüler, die zur gleichen Zeit schwimmen gehen. Zwischen 13.05 Uhr und 13.30 Uhr sind alle im maximal kinnhohen Wasser. Jeder der Erwachsenen kümmert sich um ein Kind und versucht es zur spielerischen Bewegung im Wasser zu ermuntern. Dabei kommen Schwimnudeln, Luftballons, Schwimmbretter und kleine Bälle zum Einsatz. Lilly bleibt auf der Ausstiegstreppe und traut sich nicht ins Becken. Ich versuche sie immer wieder, mit verschiedenen Spielsachen und gutem Zureden, ins Becken zu locken. Um 13.30 Uhr verlassen wir das Becken und gehen wieder unter die Dusche. Auch hier versuche ich Lilly zu eigenständigem Handeln zu animieren. Sie soll den Duschkopf selbst halten und das Wasser ausstellen, wenn sie fertig ist. In der Umkleide, ziehen wir die nassen Sachen aus. Hier braucht Lilly noch viel Hilfe. Badekappe und Ohrenstöpsel zieht sie jedoch selbstständig aus und gibt sie mir auf Aufforderung in die Hand. Nachdem wir abgetrocknet und wieder angezogen sind, gehen wir in den Vorraum der Schwimmhalle und ich föhne uns, wenn nötig die Haare, und helfe Lilly die Straßenschuhe wieder anzuziehen.

→ Von Lilly wird in dieser Situation erwartet:

- dass sie die räumliche Orientierung behält und durchschauen kann, welche Anforderung beziehungsweise Aufgabe an sie zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort gestellt werden.
- dass sie selbstständig die Straßenschuhe und Socken aus- und wieder an-

⁵³ Lilly hat seit einiger Zeit Paukenröhrchen und darf deshalb kein Wasser in die Ohren bekommen. Paukenröhrchen sorgen dafür, dass das Sekret, das sich hinter dem Trommelfell angesammelt hat, abfließen kann. Passiert dies nicht, kann es zu Hörbeeinträchtigungen und schließlich zu Problemen der Sprachentwicklung kommen.

⁵⁴ Dieses ist etwa 12 x 6 m groß und an der tiefsten Stelle etwa 1,4 m tief. Eine breite Treppe mit Geländer erleichtert den Einstieg (siehe Abbildung 9 im Anhang).

zieht.

- dass sie auf mich wartet, wenn es nötig ist.
- dass sie sich möglichst alleine beziehungsweise ohne meine Unterstützung umzieht und duscht.
- dass sie sich die Ohrenstöpsel und die Badekappe anziehen lässt.
- dass sie sich sicher fühlt, sich ins Becken traut und Spaß am Spiel im Wasser hat.

→ Wenn Lilly den Vorraum der Schwimmhalle betritt, ist sie meist so angespannt, dass sie meiner Aufforderung, sich die Schuhe und Socken auszuziehen nicht selbstständig folgen kann. Oft sind auch andere Schulklassen vor Ort und der Lärmpegel ist dementsprechend hoch. Lilly ist dann oft sehr durcheinander. Sie wedelt mit ihren Händen vor ihrem Gesicht, überdehnt den Kopf in den Nacken, weint, schreit und hüpfert vor lauter Anspannung auf und ab. In diesen Momenten ist sie kaum zu beruhigen.

→ In der Umkleidekabine wird sie meist wieder ruhiger und kann sich fast ohne Hilfe ihrer Kleider entledigen. Es macht jedoch den Anschein, als ob sie in ständiger Alarmbereitschaft ist. Sie ist schreckhafter und reagiert empfindlicher auf Berührungen. Oft weint sie leise und streicht nervös ihre Haare aus dem Gesicht.

→ Am Schwimmbecken weint Lilly wieder sehr stark. Sie läuft aufgeregt hin und her, stellt sich angespannt auf die Zehenspitzen und wedelt mit den Armen vor ihrer Brust. Meist ist sie kaum zu beruhigen und sie lässt sich selten bewegen, ins Wasser zu gehen und dann auch nur auf die ersten Stufen der Treppe. Dort ist sie weiterhin sichtlich angespannt, wendet sich vom Becken ab und hält sich oft die Augen zu.⁵⁵

Weg: Schwimmhalle am Brauhausberg → Schule (14.00 Uhr bis 14.15 Uhr)

Lilly läuft wieder an der Hand, lässt sich gerne ziehen und bleibt ab und zu stehen um wieder Blätter von Sträuchern abzureißen oder in den Fugen zwischen den Steinen zu kratzen.

→ Von Lilly wird in dieser Situation erwartet:

- dass sie an meiner Hand bleibt

⁵⁵ Die Videosequenz: „Sequenz 1_Lilly Brauhausberg Beckenrand weinen“, auf der beigelegten CD zeigt exemplarisch eine solche Situation. Eine Beschreibung der Sequenz befindet sich im Anhang.

Schule (14.15 Uhr bis 15.00 Uhr)

In der Schule angekommen, treffen wir im Klassenzimmer den Rest der Klasse, der beim Vesper sitzt. Lilly soll zuerst ihre Jacke aufhängen und dann zur Toilette gehen. Anschließend biete ich ihr ein Jogurt und etwas zum Trinken an. Bevor wir in den Hof gehen, gehe ich mit Lilly nochmals zur Toilette. Das Mappepacken für Lilly übernehme ich. Anschließend gehen wir mit der Klasse in den Hof. Dort beschäftigt sich Lilly meist allein, läuft zwischen Bäumen und Sträuchern herum, reißt Blätter aus und betrachtet sie. Um 15.00 Uhr endet der Schultag und Lilly wird von ihrer Mutter mit dem Auto abgeholt. Die Übergabe wird von der Mutter und mir genutzt um Neuigkeiten auszutauschen und eventuelle Änderungen beim psychomotorischen Schwimmen zu besprechen.

→ Von Lilly wird in dieser Situation erwartet:

- dass sie wiederum selbstständig ihre Jacke aufhängt, den Schwimmbeutel wegbringt und zur Toilette geht.
- dass sie mir, auf Aufforderung anzeigen kann, ob sie Hunger oder Durst hat.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass von Lilly hauptsächlich erwartet wird, dass sie möglichst viele Handlungsschritte selbstständig, beziehungsweise mit möglichst wenig Unterstützung von mir, vollziehen kann. Ich habe die Aufgabe, sie zu begleiten, ihre Bedürfnisse in der jeweiligen Situation zu erkennen und genau das richtige Maß an Hilfe anzubieten, das sie braucht.

Nach der Anamnese, der Kind-Umfeld-Analyse und dem genauen Ablaufplan des psychomotorischen Schwimmens, werden nun im nächsten Schritt Hypothesen formuliert, die die denkbaren Ursachen für Lillys abwehrendes Verhalten definieren. Die Hypothesen und die durch zwei Förderpläne festgehaltenen Förderziele bilden die Grundlage für die Konzeptentwicklung in Kapitel 3.2.

3.1.4 Förderbedarf und Förderziele in Bezug auf das psychomotorische Schwimmen

Die Ursachen für Lillys abwehrendes Verhalten im Vorraum, der Umkleide und am Schwimmbecken lassen sich nur hypothetisch erklären.

1. Hypothese: Abneigung gegen die Schwimmhalle am Brauhausberg

Lilly hat eine grundsätzliche Abneigung gegen die Schwimmhalle am Brauhausberg, die aus der ruppigen Behandlung durch den Schwimmlehrer im vergangenen Jahr herrührt. Diese Hypothese kann unterstrichen werden, durch die wiederholte Beobachtung, dass Lilly in der Zeit, in der sie in der Schwimmhalle am Stern schwimmen war, viel entspannter und für die Bewegung im Wasser offener war.⁵⁶

2. Hypothese: Verlust der zeitlichen Orientierung

Die Sequenzen, in denen Lilly weint und eine deutliche Abwehrhaltung einnimmt, sind Zeiträume, in denen von ihr kurz hintereinander mehrere konkrete Dinge erwartet werden.⁵⁷ Es wird vermutet, dass Menschen mit autistischen Verhaltensweisen, Beeinträchtigungen im Arbeitsspeicher und somit Schwierigkeiten beim Planen und Durchführen beliebiger Abläufe haben (vgl. 1.2.2 Aspekte der Informationsverarbeitung). Lilly verliert also, durch die Erwartungen, die schnell hintereinander, an sie gestellt werden, die zeitliche Orientierung und ist somit überfordert. Auch in anderen Situationen, zum Beispiel zu Beginn des Toilettentrainings, ist zu beobachten, dass sie, sobald viel von ihr erwartet wird, vermeidendes und abwehrendes Verhalten zeigt.

3. Hypothese: Verlust der räumlichen Orientierung

Schließlich deutet vieles darauf hin, dass Lilly die räumliche Orientierung verliert. Sie muss während des psychomotorischen Schwimmens innerhalb kürzester Zeit die Räumlichkeit mehrmals wechseln. Menschen mit autistischen Verhaltensweisen leiden sehr schnell unter Reizüberflutung. Ihre Wahrnehmung bricht teilweise oder komplett zusammen und sie haben Schwierigkeiten bei der räumlichen Orientierung (vgl. Kapitel 1.2.1 Besonderheiten der Wahrnehmung). Durch den Verlust der räumlichen Orientierung verliert Lilly auch die, für ein eigenständiges Handeln erforderliche Sicherheit.

Neben den genannten Hypothesen verlangt eine ganzheitliche Förderung nach TEACCH, auch das Einbeziehen der Schwächen und Stärken aus anderen Lebensbereichen (vgl. Kapitel 2.2.5 Ganzheitlichkeit). In Lillys Fall finden, wie in der Kind-Umfeld-Analyse erwähnt, regelmäßig Treffen aller an der Förderung Beteiligten statt, bei denen aktuelle Ereignisse und Entwicklungen ausgetauscht werden. Der Förderbe-

⁵⁶ Die Videosequenz: „Sequenz 2_Lilly Schwimmhalle am Stern entspannt“, auf der beigelegten CD zeigt exemplarisch eine solche Situation. Eine Beschreibung der Sequenz befindet sich im Anhang.

⁵⁷ Erwartungen sind: Sie soll in der großen Schülergruppe im Vorraum die Schuhe ausziehen. Sie soll ins Schwimmbecken gehen. usw.

darf wird ermittelt und die nächsten Schritte werden in einem Förderplan in Form von Förderzielen festgehalten.⁵⁸ Aus diesem Förderplan sind auch verschiedene Förderziele für das psychomotorische Schwimmen interessant und werden bei der Konzeptentwicklung aufgegriffen. Lilly hat einen besonderen Förderbedarf in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung sowie Lern- und Arbeitsverhalten.

Motorik

Aus dem Bericht der Pikler Gesellschaft vom 20. Dezember 2002 geht eindeutig hervor, dass Bewegung sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung von Lilly auswirkt. Lilly bewegt sich gerne und ausdauernd, auch wenn sie in im Bereich der Motorik noch Nachholbedarf hat, zählt die Bewegung dennoch zu ihren Stärken.⁵⁹ Der Förderplan sieht unterschiedliche Bewegungsangebote vor, um so die Kontaktaufnahmen und die Körperwahrnehmung zu fördern. Dabei wird explizit der Besuch eines Schwimmbades aufgeführt.

Wahrnehmung

Das mutmaßlich wichtigste Förderziel bei Lilly ist die Verbesserung der Wahrnehmung, denn die Ursachen für die autistischen Verhaltensweisen scheinen in einer veränderten Wahrnehmung zu liegen (vgl. Kapitel 1.2.1 Besonderheiten der Wahrnehmung). Bei der Arbeit mit TEACCH wird nicht nach Heilung gestrebt. Die Besonderheiten des Menschen werden respektiert und individuell Lösungen gesucht (vgl. Kapitel 2.2.3 Streben nach Optimum, nicht nach Heilung). Lilly hat einen Förderbedarf in allen Bereichen der Wahrnehmung. Hierbei werden aber besonders die Bereiche taktile, visuelle und Körperwahrnehmung hervorgehoben. Alle ihre Fördermaßnahmen in der Schule, Logopädie, Physiotherapie und besonders das Wahrnehmungstraining zielen auf diesen Bedarf ab. Für die Förderung der visuellen Wahrnehmung ist vermerkt, dass bei Angeboten und Reizen ein hoher Aufforderungscharakter wichtig ist. Diese müssen durch, Zitat: „*langsame Bewegungen, ausreichend Zeit geben, Fixierung abwarten und positiv verstärken*“ (vgl. Förderplan 12. Dezember 2002, S. 3, Punkt 2.2 Visuelle Wahrnehmung) dargeboten werden.

Lern- und Arbeitsverhalten

Lilly arbeitet nur mit direkter Zuwendung. Gefördert wird ihr Lern- und Arbeitsverhalten, besonders die Diskriminationsfähigkeit durch Sortier- und Zuordnungsübungen. Außerdem soll sie befähigt werden, selbstständig und zielgerichtet mehrere Aufgaben zu

⁵⁸ Eine Kopie des am 20. Oktober 2008 erstellten Förderplans befindet sich im Anhang.

⁵⁹ Sie läuft Treppen nicht im Wechselschritt und sie vermeidet Kraftaufwand.

bewältigen (vgl. 2. Hypothese: Verlust der zeitlichen Orientierung). Dabei ist darauf zu achten, Aufgaben auszuwählen, die eine selbstständige Bewältigung garantieren, da sonst bei Nichtbewältigung der wichtige positive Verstärker fehlt.

Neben dem allgemeinen gibt es auch einen handgeschriebenen, explizit für das psychomotorische Schwimmen aufgestellten Förderplan.⁶⁰ Dieser ist in einzelne Schritte aufgeteilt. Der erste, und für Lilly, im Hinblick auf die aktuelle Situation im psychomotorischen Schwimmen, wichtige Schritt ist die Wassergewöhnung. In der Videosequenz aus der Schwimmhalle am Stern ist deutlich zu erkennen, dass Lilly eigentlich schon viel weiter im Förderplan vorangeschritten ist. Durch ihre vermutliche Abneigung gegen die Schwimmhalle am Brauhausberg ist sie in ihrer Entwicklung zurückgeworfen worden. Im folgenden Konzeptentwurf muss auf diese Tatsache Rücksicht genommen werden.

3.2 Empfehlungen nach TEACCH für die Begleitung von Lilly zum psychomotorischen Schwimmen

3.2.1 Strukturierung des Raumes

Die Strukturierung des Raumes spielt eine große Rolle für eine gezielte Förderung von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Denn die Strukturierung des Raumes beeinflusst unmittelbar die Wahrnehmung und somit auch das Verhalten. Die Beziehungen von Personen, Objekten und Aktivitäten müssen deutlich erkennbar sein und somit für den Betroffenen Sicherheit vermitteln. Mit den folgenden Ideen zur Strukturierung des Raumes soll dem Verlust der räumlichen Orientierung bei Lilly vorbeugend entgegengewirkt werden. Für sie muss während des psychomotorischen Schwimmens, d. h. vom Betreten bis zum Verlassen der Schwimmhalle, erkennbar sein, welche Handlungen sie in den einzelnen Räumen mit bestimmten Gegenständen durchführen soll. Nur so erhält sie die Sicherheit diese auch selbstständig zu bewältigen. Da die Räumlichkeiten zu einem öffentlichen Schwimmbad gehören, sind sie nur begrenzt veränderbar. Also müssen wenige, flexible, den räumlichen Gegebenheiten angepasste Möglichkeiten gefunden werden. Bei der Entwicklung von konkreten Strukturierungsmaßnahmen helfen die „Grundfragen der räumlichen Strukturierung“ (vgl. Kapitel 2.2.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching).

⁶⁰ Eine Kopie des im Juli 2008, durch die Physiotherapeutin Claudia P., erstellten Förderplans für das psychomotorische Schwimmen, befindet sich im Anhang.

Strukturierung in Bezug auf die eigene Person

Als Maßnahme, in Bezug auf die Fragen, „Wo bin ich?“ und „Wohin gehe ich?“ können Bildkarten eingesetzt werden. Da Lilly mit dem psychomotorischen Schwimmen besonders das Duschen in Verbindung bringt, werden ihr schon im Morgenkreis zwei Bildkarten gezeigt und in den Stundenplan an der Tafel integriert. Zum einen, das Bild einer Gießkanne.⁶¹ Zum anderen ein Bild von mir (siehe Abbildung 5, 10 und 11 im Anhang). Beides steht symbolisch für den Gang zum psychomotorischen Schwimmen. Der gesamte Ablauf, der Wechsel der Räumlichkeiten, könnte durch verschiedene Bildkarten begleitet werden. Da Lilly, laut Förderplan vom 20. Oktober 2008, durch Zuordnungsübungen in ihrer Diskriminationsfähigkeit gefördert werden soll, könnte jede Bildkarte durch die Aufforderung: „Ordne zu!“ begleitet werden. Das Betreten der jeweiligen Räume könnte als symbolisches „Einchecken“ in die anstehende Aufgabe gewertet werden. Eine Übersicht aller und eine kurze Beschreibung der jeweiligen Bildkarte für die einzelnen Räume, befinden sich im Anhang (siehe Abbildung 10 bis 17). Diese Bildkarten wären im besten Fall erste Entwürfe und keinesfalls unveränderbar. Je nachdem wie Lilly die Karten annimmt, müssten diese ihren Vorlieben angepasst werden.⁶²

Um Lilly zu zeigen, wo ihr Platz in den einzelnen Räumen ist, und ihr somit einen festen Ankerpunkt zu bieten, könnte ein kleines Handtuch eingeführt werden (siehe Abbildung 18 im Anhang). Wenn sie sich im Vorraum die Schuhe und Socken ausziehen soll, könnte das Handtuch als Standortmarkierung auf den Boden gelegt werden. In der Umkleide, unter der Dusche und am Beckenrand des Lehrbeckens erfolgt das Gleiche. Neben dem Nutzen als Standortmarkierung, würde das Handtuch zudem die Möglichkeit der unterschiedlichen taktilen Wahrnehmung (trocken und nass) durch die Füße bieten.

Strukturierung in Bezug auf Aktivitäten

Dieser Teil der räumlichen Strukturierung ist der womöglich am schwierigsten umsetzbare. Da die Räumlichkeiten und das „Material“ (Bekleidung, Schwimmwindel, Badekappe, Spielzeuge usw.) mit dem Lilly agieren soll, festgelegt sind, gibt es nur wenige

⁶¹ Das Symbol der Gießkanne wird deshalb gewählt, weil Lilly besonders das Duschen mag. Es ist auffällig, dass sie, auch wenn sie sonst eher abwehrendes Verhalten während des psychomotorischen Schwimmens zeigt, unter der Dusche jedoch stets ruhig und entspannt ist. Eines der wichtigsten Prinzipien von TEACCH ist es, die Kinder bei ihren Stärken abzuholen und die Förderung auf diesen aufzubauen (vgl. Kapitel 2.2.8 Orientierung an den Stärken).

⁶² Muss auf dem Bild immer exakt der Gegenstand abgebildet werden, mit dem schließlich auch gearbeitet wird? Oder reicht ein piktogrammartiges Symbol aus?

Möglichkeiten dort einzugreifen und Veränderungen vorzunehmen. Auf lange Sicht gesehen, können nur, durch routinierte Durchführung der einzelnen Aktivitäten, die Räumlichkeiten als Symbol für die bestimmten Handlungen stehen. Lilly muss zum Beispiel den Vorraum mit der Aufgabe in Verbindung bringen, sich Schuhe und Socken auszuziehen. Als Hilfestellung für sie können hier die schon erwähnten Bildkarten verwendet werden, die die Gegenstände zeigen, die sie für die Aktivität braucht.⁶³ Im Vorraum würde Lilly folglich eine Bildkarte gezeigt werden, auf der eine große blaue Tasche und ein Paar Schuhe zu sehen sind (siehe Abbildung 13 im Anhang).

Strukturierung in Bezug auf Gegenstände

In Bezug auf die Frage „Wo gehört was hin?“ könnte als Hilfestellung die schon erwähnte große blaue Tasche eingesetzt werden. Sie kann für Lilly als „Fertigkisten“ dienen. Und je nach Situation muss der Inhalt der Tasche flexibel angepasst und vorbereitet werden.⁶⁴ Wenn Lilly im Vorraum ihre Schuhe und in der Umkleide ihre Kleider ausgezogen hat, legt sie diese in die Tasche. Wenn sie das Schwimmbecken verlässt legt sie die Gießkanne beziehungsweise das andere Spielzeug ebenfalls in die Tasche. Wenn sie so die Gegenstände der Aufgabe versorgt hat, ist diese Aktivität beendet und sie kann sich auf die nächste konzentrieren. Zudem hätte die Tasche den Vorteil, dass man alle unsere Sachen (unsere Schwimmbeutel, Jacken, und Schuhe) praktisch verstauen könnte und man so immer mindestens eine freie Hand hätte, um Lilly zu führen. Da sie im Gegensatz zum Ausziehen, beim Anziehen der Bekleidung noch sehr viel Unterstützung braucht, reiche ich ihr die einzelnen Kleidungsstücke und helfe ihr somit beim Anziehen. Damit muss sie sich bei der Frage „Wo befindet sich was?“ immer auf mich beziehen.

3.2.2 Strukturierung der Zeit

Um dem Verlust der zeitlichen Orientierung bei Lilly vorzubeugen, braucht sie einen klaren, für sie durchschaubaren Ablauf, dessen einzelne Schritte möglichst genau eingehalten werden und sie nicht überfordert. Um den zeitlichen Aspekt gut und sichtbar zu strukturieren können bei der Entwicklung die „Grundfragen der zeitlichen Strukturierung“ berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.2.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching).

⁶³ Abbildung 13: Bildkarte für den Vorraum und Abbildung 15: Bildkarte für die Dusche.

⁶⁴ Wenn Lilly in der Umkleide ihre Kleidung in die Tasche gelegt hat und umgezogen ist, müssen die Kleider aus der Tasche herausgenommen werden. Für die Situation in Dusche und Schwimmbecken, müssen die Handtücher und die Gießkanne in die Tasche gepackt werden.

Strukturierung in Bezug auf die Abfolge von Ereignissen

Die schon bei der Strukturierung des Raumes verwandten Bildkarten könnten als Ablaufplan eingesetzt werden. Da einige Bildkarten mehrmals verwendet werden, können sie jedoch nicht in Form eines festen zusammenhängenden Planes, wie der Stundenplan in der Schule dargeboten werden. Stattdessen können die einzelnen Bildkarten zum Beispiel in einer kleinen Tasche mitgeführt und in der entsprechenden Situation flexibel gezogen werden. Damit wären für Lilly, wenn sie die Bildkarten mit einer bestimmten Aktivität in Verbindung bringt, auch die Fragen „Wann passiert was?“ und „Wann soll ich was tun?“ geklärt. Ein Schritt folgt nach dem anderen.

Strukturierung in Bezug auf die Zeitdauer

Da nicht in jeder Situation die blaue Tasche als „Fertigkisten“ benutzt werden kann und auch die Menge des verwendeten Materials nicht immer konkret Auskunft darüber gibt, wann eine Aktivität beendet ist, muss ein weiteres Signal entwickelt werden, welches für Lilly das Ende einer Aktivität anzeigt. Hier gäbe es mehrere Möglichkeiten. Eine davon wäre, mit einem akustischen Signal zu arbeiten. Lilly reagiert positiv auf Musik und nimmt auditive Reize wahr. In der letzten Zeit wurde beim Toilettentraining eine Melodie, die von einer Spieluhr kam, erfolgreich als positiver Verstärker eingesetzt. Diese Spieluhr könnte auch im Schwimmbad, am Ende der unterschiedlichen Aktivitäten eingesetzt werden. Eine weitere Option wäre noch mit weniger materiellem Aufwand umsetzbar. Lilly arbeitet in verschiedenen alltäglichen Situationen mit Gebärden (vgl. Kapitel 2.1.2 Kind-Umfeld-Analyse). Eine verhältnismäßig neue Gebärde, die noch nicht im aktuellen Förderplan vom 20. Oktober 2008 vermerkt ist, ist die Gebärde für „Fertig“ (vgl. Abbildung 19 im Anhang). Mit ihr signalisiert Lilly beispielsweise schon, wenn sie auf der Toilette oder mit dem Essen in der Mensa fertig ist.

3.2.3 Organisation zur möglichst selbstständigen Durchführung einer Tätigkeit

Damit Lilly die Anforderungen, die während des psychomotorischen Schwimmens an sie gestellt werden, selbstständig und richtig bewältigen kann, ist es erforderlich, dass diese möglichst überschaubar und nachvollziehbar sind. Dazu können ein individuell gestalteter Arbeitsbereich, aber auch individuell gestaltete Arbeitspläne oder -systeme beitragen. Da jedoch das psychomotorische Schwimmen in einer öffentlichen Schwimmhalle stattfindet, sind die Möglichkeiten der Gestaltung eines individuellen Arbeitsplatzes sehr begrenzt. Größere Veränderungen können nicht vorgenommen wer-

den und so muss auf kleine, flexible, von den Räumlichkeiten möglichst unabhängige Gestaltungsmöglichkeiten, zurückgegriffen werden (vgl. Kapitel 3.2.1 Strukturierung des Raumes).

Die Arbeit mit individuellen und detaillierten Arbeitsplänen gestaltet sich aber ebenso schwierig. Die Situation in der Schwimmhalle ist sehr vielschichtig, lang und kompliziert. Unter immer wieder neuen Umständen muss Lilly die unterschiedlichsten Aufgaben lösen, die folglich immer wieder neue Arbeitspläne erfordern würden. Auch wenn es sich bei diesen Aufgaben augenscheinlich nur um Handlungen des täglichen Lebens dreht, sind sie für Lilly doch teilweise hochkomplex und besonders die Vielzahl an Aufgaben scheint sie zu überfordern. Bevor Lilly im psychomotorischen Schwimmen mit einem oder mehreren Arbeitsplänen beziehungsweise -systemen arbeiten kann, muss sie zunächst in der Lage sein, selbstständig mindestens zwei zielgerichtete Aufgaben hintereinander zu absolvieren. Dies ist jedoch noch Förderziel im aktuellen Förderplan und wird derzeit durch intensives Training mit den Einzelfallhelfern Michaela H. und Andreas Z. verfolgt. Wenn sie dieses Förderziel erreicht hat, könnten schrittweise Arbeitspläne in den Ablauf des psychomotorischen Schwimmens aufgenommen werden. Die Einführung der vorgestellten Bildkarten bildet den Anfang für einen auf Lillys Bedürfnisse individuell angepassten Arbeitsplan. Schrittweise könnte die Anzahl der Bildkarten und damit auch der Grad der Komplexität erhöht werden. Bei der Gestaltung des Arbeitsplanes kann ansatzweise auf die „Grundfragen der Strukturierung von Arbeitsplänen/Arbeitssystemen“ zurückgegriffen werden (vgl. Kapitel 2.2.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching).

WAS soll ich tun?

Die Bildkarte müsste so gestaltet sein, dass für Lilly ersichtlich ist, welche Handlung sie in der jeweiligen Situation durchführen soll. Die Bildkarten für Vorraum und Dusche (vgl. Abbildung 13 und 15 im Anhang) könnten als solche verwendet werden.

WIE VIELE Aufgaben sind zu erledigen?

Die Antwort auf die Frage nach der Menge der Arbeit lässt sich nur schwer auf den Bildkarten ausdrücken. Nur die Anzahl der Bildkarten gibt Auskunft darüber, wie viele einzelne Teilaufgaben auf Lilly zukommen.

WANN bin ich FERTIG?

Das Ende der einen Aufgabe, während des psychomotorischen Schwimmens, ist dann gekommen, wenn die nächste anfängt. Um für Lilly jedoch deutlich zu machen, wann

die einzelne Aufgabe abgeschlossen ist, empfiehlt es sich ein Zeichen oder Signal einzuführen, das dieses symbolisiert (vgl. Kapitel 3.2.2 Strukturierung der Zeit/ Strukturierung in Bezug auf die Zeitdauer).

WAS kommt NACH DER ARBEIT?

Die Reihenfolge der Aufgaben ist beim psychomotorischen Schwimmens immer dieselbe. Diese Tatsache, der immer wiederkehrenden Reihenfolge, kommt Lillys Bedürfnis nach möglichst gleichbleibenden Abläufen entgegen. Im optimalen Fall würde dies dazu führen, dass sie die Reihenfolge der Aufgaben nach einer gewissen Zeit auswendig kennt und die Abläufe routiniert durchführen kann. Da das psychomotorische Schwimmen eine fremdgeleitete Anforderung ist, ist es besonders wichtig für die erfolgreiche Bewältigung eine Belohnung beziehungsweise einen positiven Verstärker in Aussicht zu stellen. Zum einen kann für Lilly das akustische Signal am Ende einer Aufgabe als positiver Verstärker dienen. Zum anderen könnte man eine weitere Stärke von ihr aufgreifen. Lilly geht gerne in den Körperkontakt, setzt sich gerne auf den Schoß und verlangt, dass man sie fest in den Arm nimmt. Es gibt sogar eine eigene Gebärde, mit der sie ihrem Verlangen Ausdruck geben kann.⁶⁵ Durch eine Bildkarte, die sie auf dem Schoß zeigt, könnte am Ende des Planes eine Kuscheleinheit in Aussicht gestellt werden.

3.2.4 Gestaltung der Aufgaben und des Materials

Ebenso wie bei der Gestaltung des Raumes, gibt es bei der Gestaltung der Aufgabe und des Materials, nur sehr wenig Spielraum. Beim psychomotorischen Schwimmen handelt es sich nicht um die gleiche Art von Aufgaben, die Lilly zu Hause oder in der Schule mit den Einzelfallhelfern macht.⁶⁶ Vielmehr braucht sie vor allem Unterstützung bei der Organisation von Aufgaben, die auch im täglichen Leben auf sie treffen (Ausziehen, Anziehen usw.). Und diese sind in der Gestaltung des Materials vorgegeben und nur schwer abzuändern. Es besteht die Möglichkeit Elemente der Strukturierung einzuführen. Die blaue Tasche, als „Fertigkisten“, wäre eine Möglichkeit.

Neben diesen Anforderungen des täglichen Lebens, gibt es jedoch noch die Aufgabe, des sich Bewegens und Spielens im Wasser. Diese sind wesentlich vielfältiger zu ges-

⁶⁵ Gebärde für „umarmen, Schoß sitzen“: Hände überkreuzt zu den Schultern führen (vgl. Förderplan der Schule vom 20. Oktober 2008).

⁶⁶ Übungen, bei denen mit Körben oder Tablett gearbeitet wird.

talten. Die „Grundfragen zur Strukturierung von Aufgaben“ können dabei als Leitfragen dienen (vgl. Kapitel 2.2.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching)

Welches Material soll ich verwenden?

Wichtig bei der Wahl des Materials ist immer, dass es für den, der schließlich damit arbeiten soll, ansprechend ist und grundsätzlich die Bereitschaft zur Auseinandersetzung weckt. Es ist zu beobachten, dass Lilly am psychomotorischen Schwimmen besonders die Zeit unter der Dusche mag. Um diese Stärke aufzugreifen, könnte ihr die Gießkanne, die Lilly schon im Morgenkreis auf einer Bildkarte gezeigt bekommt, im Lehrbecken angeboten werden. Die Dusche würde quasi mit ins Lehrbecken genommen werden. Wenn Lilly auch noch nicht selbst ins Wasser möchte, so bliebe ihr doch die Möglichkeit mit dem Wasser zu spielen oder sich so Schritt für Schritt dem nassen Element zu nähern. Zudem würde der Förderaspekt der Wahrnehmung beachtet werden.⁶⁷ Die Gießkanne ist nur eines von unzähligen Materialien. Ihre Vorliebe für Bücher könnte man durch ein wasserfestes Buch aufgreifen. Die Auftriebskraft des Wasser regt dazu an, verschiedene Gegenstände (Steine, Tischtennisbälle, Korken usw.) auf ihre Schwimmfähigkeit zu testen. Durch Noppenbälle und ähnlichem Material mit unterschiedlicher Oberflächenstruktur, kann das taktile Differenzierungsvermögen gefördert werden.

Wie soll ich mit den Material umgehen?

Da für Lilly die eigentliche Aufgabe und Herausforderung darin besteht, ins Wasser zu gehen und dort zu spielen, könnte eine zusätzliche zielgerichtete Beschäftigung eine Überforderung für sie bedeuten. Deshalb wäre es sinnvoll, dass sie bei der Beschäftigung mit den angebotenen Spielsachen kein besonderes Ziel verfolgen muss. Da sie viel direkte Zuwendung braucht, könnte man sie zu Beginn einfach nur mit der Gießkanne sanft Abduschen oder ihr zeigen, dass Luftblasen entstehen, wenn die leere Gießkanne unter Wasser gedrückt wird. An ihre Reaktionen könnten die folgenden Handlungen angepasst werden. Zeigt sie interessiert Verhalten und Eigeninitiative, nimmt der Betreuer eine eher passive Rolle ein, setzt aber auch immer wieder neue Impulse. Zeigt Lilly ein abwehrendes Verhalten, so könnte der Betreuer mit seinen Handlungen und Angeboten auf eine Stufe zurückkehren, auf der Lilly sich sicher gefühlt hat. Es entstünde ein Geben und Nehmen, was schließlich in einer Partneraktivität

⁶⁷ Sie kann alleine spielen, aber auch in eine Partneraktivität treten. Durch den austauschbaren Aufsatz der Gießkanne entstehen unterschiedliche Wasserstrahlen, die sich unterschiedlich auf der Haut anfühlen.

münden könnte, und somit auch Lillys interaktive Kommunikationsfähigkeit stärken würde.

3.2.5 Einübung von Routinen

In der Förderung von Lilly, ist Routine der vielleicht entscheidende Faktor. Durch die Strukturierung des Raumes und der Zeit könnte zumindest dem Verlust der Orientierung vorgebeugt werden. Jedoch wird dabei nicht konkret auf die Ursache eingegangen, die durch die erste Hypothese formuliert wurde, die prinzipielle Abneigung gegen die Schwimmhalle am Brauhausberg. Die einfachste Lösung wäre es, wenn Lilly nicht mehr in der Schwimmhalle am Brauhausberg, sondern in der Schwimmhalle am Stern schwimmen gehen würde. Jedoch müssten sie und die anderen Kinder von einem Fahrdienst dorthin gebracht werden, und diese Möglichkeit entfällt aus Kostengründen. Es bleibt also nur der Weg, Lilly dabei zu unterstützen, ihre Ängste und die daraus resultierende Abneigung schrittweise abzubauen. Die sonst eher nachteilige Unflexibilität der gesamten Situation des psychomotorischen Schwimmens, kann Lilly zu ihrem Vorteil gereichen (vgl. Häusler 2008, S. 62). Durch diese immer wiederkehrende Routine, mit ihren immer wieder gleichen Anforderungen, Materialien und Handlungen, könnte Lilly das Gefühl bekommen, die Kontrolle über die Situation zu behalten. Diese wachsende Sicherheit könnte ihre Explorationsbereitschaft stärken und somit könnten die Förderziele des psychomotorischen Schwimmens wieder verstärkt in den Fokus rücken.

Durch die Einübung einer funktionalen Routine könnte Lilly ein Rahmen geboten werden, an dem sie sich orientieren kann. Dazu könnten die immer gleichen Handgriffe des Begleiters, zum Beispiel, in einer Situation immer die eine Bildkarte mit immer der gleichen Aufforderung „Ordne zu!“, anzubieten, gehören. Die blaue Tasche als „Fertigkisten“ und das kleine Handtuch als Standortmarkierung gehören ebenfalls dazu. Neben den allgemeinen funktionalen Routinen gibt es auch solche, die individuell nur für den Einzelnen gelten. Lilly ist im Vorraum, wenn fremde Schülergruppen anwesend sind, immer sehr unruhig und wirkt stark irritiert. Wenn Lilly in der Schule erst eine Viertel Stunde später zum psychomotorischen Schwimmen aufbrechen würde, könnte diese Irritation verhindert werden. Dies sind jedoch nur erste Überlegungen und müssen regelmäßig in Frage gestellt und Lillys jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden.

IV. Diskussion und Ausblick

Das Ziel der Arbeit war es, durch die Entwicklung eines individuellen Konzepts für Lilly zu ergründen, ob TEACCH auch in der Fördersituation des psychomotorischen Schwimmens beziehungsweise im Schwimmbad allgemein eingesetzt werden kann. Natürlich darf man nicht gleich von der Umsetzbarkeit im Einzelfall auf die im Allgemeinen schließen, jedoch tauchen Aspekte auf, die in Frage stellen, ob der Ansatz, obwohl er als umfangreiche und ganzheitliche entwicklungstherapeutische Förderung gilt, wirklich in den verschiedensten Lebenssituationen praktikabel ist.

Während der Entwicklung des Konzepts für die Begleitung von Lilly zum psychomotorischen Schwimmen gab es schon einige kleine Schwierigkeiten. Besonders die Unveränderbarkeit der Räumlichkeiten erschwerte teilweise die gewünschte individuelle Anwendung der TEACCH Prinzipien. Auch die unvorhergesehenen Zwischenfälle, die während des Aufenthalts in der Schwimmhalle immer wieder auftraten, weisen darauf hin, dass die Umsetzbarkeit sehr stark von den äußeren Gegebenheiten abhängt. Mehrere Male musste Lilly einen andere Umkleide benutzen, die Besetzung der Schülergruppe des psychomotorischen Schwimmens wechselte ständig und auch die Wassertemperatur im Becken veränderte sich von Woche zu Woche. Diese, für den Außenstehenden vielleicht zu vernachlässigenden Umstände, sind alles Faktoren, die die Arbeit mit TEACCH erheblich erschweren und teilweise sogar unmöglich machen könnten. Der strukturierte Rahmen, in dem sich der Mensch mit autistischen Verhaltensweisen bewegen sollte, würde aus den Fugen geraten und so die Funktion als Orientierungshilfe verlieren. Daraus lässt sich schließen, dass die Förderung durch den TEACCH Ansatz immer sehr stark von den äußeren Gegebenheiten und Umständen abhängig ist und folglich sehr störanfällig ist. Die teilweise hohe Komplexität der Förderung, begünstigt diese Störanfälligkeit zusätzlich.

Jedoch bietet der TEACCH Ansatz im Gegenzug nahezu unendlich viele Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Förderung von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen. Die TEACCH Prinzipien werden explizit nicht als Gesetze, sondern als Leitlinien dargestellt, die den Lehrer, Erzieher, Betreuer und natürlich auch den Eltern wertvolle Hilfestellungen und vor allem Freiraum bei einer Entwicklung eines individuellen Förderprogramms bieten. Es bedarf keiner speziellen, teurerer Materialien, die erst angeschafft werden müssen, bevor die eigentliche Förderung beginnen kann. Die Ar-

beit stützt sich auf das Material, das sowieso schon vorhanden ist und greift zudem die Stärken des zu Fördernden auf. Dadurch wird ihnen auch Respekt ihrer eigenen Person gegenüber zuteil und ihre besonderen Merkmale, auf die sie leider so oft reduziert werden, treten in den Hintergrund. Durch TEACCH soll nicht an ihren Schwächen gearbeitet werden, damit sie in der Gesellschaft möglichst funktionieren, sondern auch die Umwelt wird auf ihre Schwächen geprüft und von ihr wird verlangt, dass sie sich ebenso anpasst.

Bei den Überlegungen für das Konzept von Lilly ist deutlich geworden, dass die Ebenen der zwischenmenschlichen Beziehung beziehungsweise der Beziehungsaspekt bei der Arbeit mit TEACCH, nicht angemessen berücksichtigt wird. Viele Menschen mit autistischen Verhaltensweisen leben, nicht zuletzt auf Grund spezifischer Merkmale, in einer eigenen Welt, quasi in sich zurückgezogen, und meiden jeglichen Kontakt zu ihren Mitmenschen. Dennoch zeigen Kinder wie Lilly, dass dies nicht immer der Fall sein muss. Lilly ist ein sehr körperliches Kind. Sie beruhigt es, wenn sie auf dem Schoß sitzt und fest umfasst wird. Sie sucht oft den Körperkontakt, hat eine eigene Geste für „Umarmen, Schoß sitzen“ und kommuniziert viele ihrer Gefühle und Empfindungen durch ihren ganzen Körper. Der TEACCH Ansatz greift diese Art der Kommunikation nur unzureichend auf und so entstehen für Kinder wie Lilly, bei der Förderung große Lücken. In diesem Punkt wären genauere Untersuchungen und Überlegungen sinnvoll und denkbar.

In Lillys Fall bleibt nur noch der Aspekt der Nachhaltigkeit zu erwähnen. Sie wird in der Zukunft noch öfter die Betreuer wechseln müssen. Sei es, weil eine Lehrerin in Ruhestand geht, der Einzelfallhelfer den Job wechselt oder die Zeit an der Schule für den Praktikanten, der sie zum psychomotorischen Schwimmen begleitet hat, zu Ende ist. Mit dem regelmäßigen Informationsaustausch unter den einzelnen Fachkräften und den sonst an der Förderung beteiligten Personen, steht und fällt der Erfolg der Förderung.

Zusammenfassend lässt sich abschließend sagen, dass der TEACCH Ansatz ein vielseitig praktikabler und auch, nicht zuletzt durch seine Verbreitung belegt, Erfolg versprechender Ansatz zur Förderung von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen ist, der jedoch auch seine Schwachstellen hat. Da er aber auch kein starrer und unveränderbarer Ansatz ist, besteht die begründete Hoffnung, dass die erwähnten Schwachstellen durch fortwährende Weiterentwicklung aufgedeckt und behoben werden können.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht.

Potsdam, den 31. Juli 2009

Literaturverzeichnis

- Aarons, Maureen; Gittens, Tessa (1994): Das Handbuch des Autismus – Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2000): ICD-10 Systematisches Verzeichnis, Urban Fischer Verlag, München, Jena
- Häußler, Anne (2008): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus – Einführung in Theorie und Praxis, Borgmann Media AG, Basel, 2.Auflage
- Hippler, Kathrin; Sousek, Roxane (2008): Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). In: Ellinger, Stefan (Hrsg.); Fingerle, Michael: Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich – Orientierungshilfen für die Praxis. Verlag W. Kohlhammer, S.256- 282
- Kanner, L (1943): Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child 2. S.217- 250
- Müller, C. (2007): Autismus und Wahrnehmung – Eine Welt aus Farben und Details. Tectum Verlag Marburg
- Müller, C. (2008): Wahrnehmung bei Autismus – Stärke, Probleme, Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Verband Sonderpädagogik e.V., Ernst Reinhard Verlag, 59. Jg., Heft 10/2008, S.379- 388
- Müller, C. (Hrsg.); Degner, M. (2008): Autismus: Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz. Verlag Kleine Wege, Nordhausen
- Mischke, Norbert (2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen – Erscheinungsformen, Ursache, Hilfreiche Maßnahmen. Verlag W. Kohlhammer 4. Aufl.
- Paul, Manuela; Stichling, Melitta, Theunissen, Georg (2006): Geistige Behinderung und Autismus. In: Mühl, H. (Hrsg.); Theunissen, G.; Wüllenweber, E.: Pädagogik bei geistiger Behinderung – Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer Verlag GmbH Stuttgart, S. 212-221
- Remschmidt, Helmut (2008): Autismus – Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. Verlag C.H. Beck München, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage
- Saß, Henning (dt. Bearb.) (1996): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV (Titel der Originalausgabe: American Psychiatric Association (APA) (1994): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Di-

sorders, Fourth Edition), Hogrefe, Verlag für Psychologie Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

- Schor, Bruno J.; Schweiggert, Alfons (1999): Autismus ein häufig verkanntes Problem – Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schulformen, Auer Verlag GmbH Donauwörth

Internetquellen

- Bundesverband Autismus Deutschland e.V. (2008): Denkschrift 6. Aufl.
<http://www2.autismus.de/pages/denkschrift/was-sind-autistische-stF6rungen/hE4ufigkeit.php> [Stand: 17. Juni 2009]
- The University of North Carolina at Chapel Hill Division TEACCH (2006): Mission Statement: <http://www.teacch.com/mission.html> [Stand: 21. Juni 2009]
- http://www.swp-potsdam.de/swp/media/06-baeder/baeder-angebote-l-p/Lehrbecken_1.jpg [Stand: 20. Juli 2009]
- Tanne Schweizer Stiftung für Taubblinde – Zentrum für hörsehbehinderte, mehrfachbehinderte Menschen:
http://www.tanne.ch/gebaerden/img/gebaerden/98_ferti_450x300.png [Stand: 24. Juli 2009]

Weiterführende Literatur

- Bondy, A.; Frost, L. (2001): The Picture Communication Exchange System. In: Behaviour Modification, 25, 725-744
- Crossley, Rosemary (1997): Gestützte Kommunikation: Ein Trainingsprogramm. Verlag Beltz Weinheim, Basel
- Gray, C.; White, A.L. (2002): My social stories book. London. Jessica Kingsley
- Howlin, P.; Baron-Cohen, S.; Hadwin, J. (1999): Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide. John Wiley and Sons
- Matzies, Melanie (2004). Applied Behavior Analysis. (Früh-)Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der Verhaltenstherapie nach O. Ivar Lovaas. Weidler Buchverlag, Berlin
- Mesibov, G.B.; Schopler, E.; Schaffer, B.; Landrus, R. (2000): AAPEP. Entwicklungs- und Verhaltensprofil für Jugendliche unter Erwachsene. Verlag modernes Lernen, Dortmund

- Schopler, E.; Reichler, R.J.; Bashford, A.; Lansing, M.D.; Marcus, L.M. (2004): PEP-R Entwicklungs- und Verhaltensprofil (überarbeitete Neuausgabe). Band 1 aus der Reihe: Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Verlag modernes lernen, Dortmund, 2., durchges. Aufl.

Anhang

Inhalt

- Bericht der Pikler-Gesellschaft vom 12. Dezember 2002
- Folgebericht der Pikler-Gesellschaft vom 11. August 2004
- Bericht der Mutter vom 28. Mai 2008
- Förderplan psychomotorisches Schwimmen 07/08
- Förderplan der Schule vom 20. Oktober 2008

- Abbildung 5: Der Stundenplan
- Abbildung 6: Eine TEACCH Übung für Lilly in der Schule
- Abbildung 7: TEACCH bei Lilly zu Hause Nr.1
- Abbildung 8: TEACCH bei Lilly zu Hause Nr. 2
- Abbildung 9: Lehrbecken in der Schwimmhalle am Brauhausberg
- Abbildung 10: Übersicht aller Bildkarten
- Abbildung 11: Bildkarte Gießkanne
- Abbildung 12: Bildkarte von mir
- Abbildung 13: Bildkarte für den Weg Schule →Schwimmhalle
- Abbildung 14: Bildkarte für den Vorraum
- Abbildung 15: Bildkarte der Umkleide
- Abbildung 16: Bildkarte für die Dusche
- Abbildung 17: Bildkarte für das Schwimmbecken
- Abbildung 18: Bildkarte für den Weg Schwimmhalle →Schule
- Abbildung 19: Handtuch zur Markierung des Standortes
- Abbildung 20: Gebärde für „Fertig“

- Beschreibung der Videosequenz: Sequenz 1_Lilly Brauhausberg Beckenrand weinen
- Beschreibung der Videosequenz: Sequenz 2_Lilly Schwimmhalle am Stern entspannt

Bericht der Pikler-Gesellschaft vom 12. Dezember 2002

PIKLER GESELLSCHAFT e. V.

Verein für Bewegungsentwicklung und Integration

Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband

Telefon: [REDACTED]
Fax: [REDACTED]

Frau

Dr. med. [REDACTED]

12. Dezember 2002 /We 7/ kh

Sehr geehrte Frau Kollegin [REDACTED],

wir berichten Ihnen über [REDACTED].

Erstvorstellung am 07.11.2002 mit Mutter.

Vorstellungsgrund: Entwicklungsverzögerung. Die Eltern machen sich Sorgen. Umfassende Diagnostik in Virchow – ursächlich wurde nichts gefunden.

Vorgeschichte: Ihnen bestens bekannt.

Erstes Kind der Mutter. [REDACTED]

SS gut. Geburt wurde eingeleitet, 12 Tage verspätet. Keine großen Probleme – die Mutter hat Stillhütchen benutzt, um den Anfang zu erleichtern, das Mädchen konnte dann aber ohne Hütchen nicht trinken!! Gut geschlafen. Selten geweint. Neun Monate gestillt.

Lernete mit viel Mühe, "Obstgläschen" vom Löffel zu essen, später auch Gläschen "Fleisch mit Gemüse".

Verweigerte Selbstpüriertes.

Ruhiges, pflegeleichtes Baby, lag "wie eine Eins" auf den Rücken, ohne sich zu drehen.

KG ging nicht – hat nur geschrien. Lernete Rollen, später Robben.

Mit 13 Monaten haben die Eltern sie "aufgestellt" und sie hat dann sofort an den Händen gut laufen können, hat es auch genossen. Losgelassen fiel sie um.

Etwa 6 Monate später lernte sie, sich an Möbeln hochziehen und herunterlassen, konnte sich hinsetzen und wieder hinlegen, lernte das Krabbeln.

Es wurden viele Untersuchungen durchgeführt, da vermutet wurde, dass [REDACTED] nicht sehen und hören kann.

Hörtest mit evozierten Potentialen: Zentral gut, peripher wie beim leichten Paukenerguß.

Trägt seit einigen Wochen eine Brille, das vorige Brillenpaar (Okt. 01) hat sie verweigert.

Heilpädagogische Tagespflege seit Mai 2002. Sehr langsame Eingewöhnung.

Besonderheiten in der Persönlichkeitsentwicklung

[REDACTED] war lange in ihrer eigenen Welt abgeschirmt, Abwesend, ohne Augenkontakt, ohne Interesse, ihre Umwelt zu erforschen.

Die Eltern haben gemerkt, dass die Selbständigkeit in Bewegung sich positiv auf ihre Persönlichkeit auswirkte: Jetzt entstehe manchmal kurzer Augenkontakt. Sie schaltet dann wieder schnell ab.

[REDACTED] reagiert sehr stark auf Veränderungen, braucht stets gleichbleibenden Tagesablauf und Rituale. (Auf meine Frage, was [REDACTED] beunruhigt – entsteht langes Schweigen – oder hat die Familie sich [REDACTED] Bedürfnissen angepasst, damit keine Unruhe entsteht? –lächelt die Mutter, dass "es wohl ganz so sei".)

- 2 -

Tätigkeiten: zeigt wenig Interesse für Gegenstände, sieht keinen "Sinn", schaut nicht hin, hat lange alles nur in den Mund gesteckt. Noch bevorzugt sie Rascheln mit Zeitungen und Prospekten, aber sie betrachtet die Seiten, dreht sie "richtig" herum, auch wenn nur Geschriebenes darauf gedruckt ist. Sie hat großes Interesse an Büchern, nicht nur um Geräusche erzeugen.

Sie holt Gegenstände, betrachtet sich bewegende Teile eines Gegenstandes (Rad des Autos, Ring des Schlüsselanhängers). Holt sich Sachen aus Tasche, Schlüssel, Korb. Legt nichts zurück.

Keine Interesse an Kuschtieren.

lacht laut beim Wiederentdecken im „Guck-guck-Spiel“, baut aber keine Erwartung, keine Erregung auf.

Empfindlich für **Geräusche** aller Art, reagiert mit Unmut, früher Panik z.B. Staubsauger. Überhört laute kurze Geräusche wie Klingel, das Aufprallen von herunterfallenden Dingen.

Sie liebt das Fön-Geräusch, wirkt dadurch sehr beruhigt.

erzeugt viele Geräusche, quasselt den ganzen Tag, sie ist eigentlich nie still. Sie hat ein großes Repertoire an Geräuschen. Früh mit den Finger geschnippt!! Lautes Lutschen, Zähneknirschen, allerlei sich wiederholende Laute, auch Ma-ma und Pa-pa sowie Da.

Hypothese: Behinderung ist von Weitem hörbar, da sie Geräusche erzeugt, die kein gesundes Kind produziert.)

Das Mädchen ist sehr **berührungsempfindlich**, mag z. B. die Mütze nicht aufziehen. Sie hat früher das Baden ganz gut toleriert, bekam beim Duschen Panik und ist noch sehr skeptisch, geht nur mit dem Vater in die Badewanne.

sitzt gerne auf dem Schoß, schmiegt sich an. Sie mag es, mit ihrem Finger in Rollkragen hineinzufassen.

Essen: Hauptsache "Gläschen" – Selbstgemachtes verweigert sie bei der Mutter – bei der Tagesmutter geht es besser. Der Geschmack scheint ihr ohne Bedeutung zu sein, nur die Konsistenz. Sie probiert nichts Neues, wird mit dem Löffel gefüttert, nimmt kein Essen in die Hand. Kaut nicht.

Trinken – nur im Liegen, ist bereit aus einem Glas probeweise zu trinken.

Befund: kommt ohne Zögern in den Untersuchungsraum, setzt sich neben die Mutter und packt Sachen aus ihre Stofftasche aus, bewegt sie vor ihr Gesicht, betrachtet sie.

Sie wird bald mutiger und erkundet den Raum, landet dabei auch in der Nähe oder auf den Schoß einer von uns, kuschelt sich kurz an und geht weiter.

Sehr kurze Momente von Augenkontakt, am Schluß beim Abschied hat sie mich lange betrachtet.

sucht keinen Kontakt, sucht keine Bestätigung ihrer Aktivitäten, nimmt keine "Vorschläge" an, imitiert nicht, bittet nicht um Unterstützung.

Sie lautiert ohne Unterbrechung. Einige Laute sind für sie anregend, andere, wie beim Daumen laut lutschend beruhigend, das Ankuscheln an Stoffe (Kleidung, Stoffbezogene Kissen) beruhigt sie.

fällt die Treppe herunter, lässt Trost der Mutter zu, findet aber alleine zur Ruhe.

Großmotorik: Bewegt sich zunehmend gerne, klettert die große Kisten hoch und herunter. Gute Bewegungsabläufe. Hinteren Raum nicht überblickend. Kriecht durch den Tunnel, stößt ihren Kopf mehrmals leicht an. Klettert über die Rutsche, geht vorsichtig die Rutsche hoch, schiebt sich sitzend die Rutsche rückwärts hoch.

Wenig Interesse an Gegenständen im Raum (Bälle, Becher, Schlüssel, Wäscheklammern). Wendet ihr Interesse von meinem Papier wieder auf ihr eigenes Buch. Kein als-ob Spiel. Kein Symbolspiel.

Assessment: 24 Monate altes Mädchen mit einem eindeutigen Störungsbild einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung. Dieses autistische Störungsbild zeigt sich bei durch:

- **Qualitative Auffälligkeit der gegenseitigen sozialen Interaktion**

- Benutzt kein nichtverbales Verhalten zur Regulation sozialer Interaktion

- Mangel an Blickkontakt, kein soziales Lächeln.

- Keine geteilte Aufmerksamkeit: sucht keine Rückkopplung oder Verstärkung eigener "Errungenschaften" bei der Mutter. Nimmt Vorschläge nicht an.

PIKLER GESELLSCHAFT e. V.

Verein für Bewegungsentwicklung und Integration

Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband

Telefon
Fax

- 3 -

• **Qualitative Auffälligkeit der Kommunikation:**

- Keine verständliche Sprache.
- Fehlen an nicht verbalen Mitteilungen und Aufforderungen durch Mimik und Gestik.
- Kein spontanes Imitieren der Handlungen anderer.
- Kein als-ob-Spiel.

• **Repetitive, stereotype Verhaltensmuster:**

- Ungewöhnliches Interesse an sensorische Teilaspekten (Anblick, Berühren, Geräusche)
- Repetitive Beschäftigung mit nicht-funktionalen Handlungen:
- Beschäftigung mit Teilobjekten und nicht funktionellen Elementen von Gegenstände.
- Stereotype, repetitive Lautbildungen.

Zusammenfassend: Der Gesamteindruck ist eines zufriedenes, emotional "gesättigtes" Kind, das in Vertrauen und Geborgenheit seine Umwelt, auf seine Weise, nach den Möglichkeiten, die die autistische Störung zulässt, erkunden kann.

kann ihre Befindlichkeit sehr gut regulieren. Ihre Erregungszustände sind deutlich zu sehen und spüren, unterliegen aber eher "minimalistischen" Schwankungen (angeregt und wach, aufgeregt und erforschend, sich beruhigend).

scheint ihre "Anwesenheit" durch Lautbildung aufrechtzuerhalten.

Die Erkundung des Raumes ist ihr in ihre Entwicklung jetzt wichtig, und kann in der Ergotherapie und zu Hause durch Kletter- und Kriechangebote unterstützt werden..

Planung: Gespräch über Diagnose und Fördermöglichkeiten mit beide Eltern.

Mit freundlichen Grüßen

Folgebericht der Pikler-Gesellschaft vom 11. August 2004

PIKLER GESELLSCHAFT e. V.
Verein für Bewegungsentwicklung und Integration

Telefon [REDACTED]

Fax [REDACTED]

Dr. med. [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Berlin, den 11.08.2004 / W10 / KE

Sehr geehrte Kollegin [REDACTED],

wir berichten Ihnen über das Kind [REDACTED]

In den 18 Monaten seit der Diagnosestellung ist [REDACTED] wöchentlich zu den heilpädagogische Therapiestunden gebracht worden.

Die Therapien wurden sehr regelmäßig wahrgenommen, sie waren für die Mutter sehr wichtig. Darüber hinaus wurde das Kind mir in Abständen vorgestellt. In unserem Team wurden Videoaufzeichnungen ausgewertet und Therapieziele besprochen.

Die Therapeutin arbeitet nach dem TEACCH Ansatz und bietet einen strukturierten Raum und strukturierte Aktivitäten an. [REDACTED] fühlt sich in den Stunden wohl, obwohl sie nachmittags sehr erschöpft ankommt. Sie lässt Erweiterungen und Veränderungen im Angebot nur sehr kleinschrittig zu, beharrt sehr auf vertraute Aktivitäten.

Trotzdem macht [REDACTED] stetige Fortschritte.

Sie verfügt über keine sprachlichen Äußerungen. Ihre früher sehr ausgeprägte Selbststimulation im Mundbereich und die Lautierung, benötigt sie jetzt nur bei „Leerlauf“ oder Müdigkeit, ohne Stimulation im hinteren Mundbereich, eher Fingerlutschen und leise Töne. Sie kann über längere Zeiträume still und aktiv sein.

Da [REDACTED] großes Interesse an Bücher und Bilder zeigt, werden die Eltern jetzt ermuntert mit Fotos (z.B. Fruchtzwergchen) visuelle Kommunikationsangebote zu erarbeiten.

[REDACTED] genießt und fordert taktile Reize, lässt sich massieren, sich mit Sandsäcke belegen. Sie lässt Schnüre und Riemen über ihre Hände gleiten. Sie war bereit am Tisch zu sitzen und bis zu drei Wäscheklammern in einen Karton zu stecken, zeigte Interesse an den blauen Tellern von dem Puppengeschirr.

Das kleine Mädchen ist in ihren Aktivitäten variabler und belastbarer geworden.

[REDACTED] ist toleranter gegenüber von Türen geworden, die jetzt wahlweise zu oder offen sein können. Sie fängt an Essen vom Teller der Erwachsenen auszuprobieren, bleibt aber hauptsächlich bei der pürierten Kost.

In der Zeit gab es periodenweise Schlafprobleme und auch zeitweise Belastungen durch Veränderungen bei der Tagesmutter.

Ab Sommer wird [REDACTED] die [REDACTED] Kita [REDACTED], besuchen.

Die Ergotherapie wird von der Mutter sehr geschätzt, die Therapeutin ist engagiert und ist bereit [REDACTED] in dem Kindergarten weitere Therapien anzubieten.

[REDACTED]

Im Vorfeld habe ich mit Frau Dr. [REDACTED], SPZ, über die Betreuung gesprochen. In der Kita wird z. Z. ein autistisches Kind betreut. Die Beratungen werden von der *Hilfe für das autistische Kind* durchgeführt.

Frau [REDACTED] meint, die Familie [REDACTED] sollte bei uns in Betreuung bleiben.

Bei der Wiedervorstellung am 10.06.2004 rennt [REDACTED] die Außentreppe hoch, läuft zielgerecht zu dem Regal wo glücklicherweise, wie vor Weihnachten der Drahtball, mit kleinen Schiebefigürchen, liegt. Mit dem Ball ist [REDACTED] die ganze Stunde über immer wieder beschäftigt, ist dabei sehr gut gelaunt.

Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit einer kleinen Glasflasche mit Saft: experimentiert, klopft, betrachtet, lässt die Flasche rollen, bewundert den abgeschraubten Deckel von nah und von weitem. Sie holt sich rote Bänder, und Pfeifenreiniger, lässt diese über ihre Finger gleiten.

Als ich mich verabschiede, holt sie aus dem Rucksack der Mutter die beiden Bücher, die sie bei ihrer Ankunft fallen ließ, geht ohne Protest mit der Mutter wieder heraus.

Sie lautiert, mit leisen Tönen, macht lange Pausen.

Einschätzung: 3 8/12 Jahre altes Kind mit frühkindlichem Autismus, mit langsamer Entwicklung. sehr beharrlich in ihrem Verhaltensrepertoire lässt wenig neues zu, andererseits deutlich toleranter und mehr belastbar.

Planung: Frau [REDACTED] möchte die Therapien bei unserer Heilpädagogin Frau [REDACTED] und die Begleitung bei mir aufrechterhalten. Es wäre ihr sehr wichtig, dass Frau [REDACTED] Kontakt mit den Kitaerzieherinnen aufnimmt.

Mit freundlichen Grüßen

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Bericht der Mutter vom 28. Mai 2008

„Sicherlich sehe ich Lilly mit anderen Augen als eine "sonderpädagogische" oder "ärztliche Fachkraft" sie sehen würde, aber ich möchte sie gerne mit ein paar Zeilen bei ihrer Arbeit unterstützen. Zunächst einmal möchte ich ein bisschen auf den Werdegang von Lilly eingehen. Sie war ein relativ ruhiges, meist leicht zufriedenes und auch sehr fröhliches Baby. Allerdings zeigten sich schon mit 6 Monaten Entwicklungsverzögerungen in den Bereichen der Motorik und Essen, später folgten Trinken sowie Spielgewohnheiten und schließlich Sprache. Bevor sie ein Jahr alt war, begannen wir mit Untersuchungen in der Charité, die wir bis Lilly 3 Jahre alt war, durchführen ließen. Nachdem auch eine Stoffwechseluntersuchung nichts ergeben hatte, stellten wir die Untersuchungen ein. Inzwischen (Lilly war gerade 2 Jahre alt geworden) hatten wir auch eine klare Diagnose von einer Ärztin der Pikler Gesellschaft bekommen, die auf "autistische Züge" lautete und ein Jahr später in "Frühkindlicher Autismus" spezifiziert wurde. Diese Diagnose wurde als Lilly 5 Jahre alt war nochmals von einem Potsdamer Arzt bestätigt. Bei Joanna war die Diagnose schon sehr früh klar, was bei vielen Kindern mit Autismus nicht so früh feststellbar ist. Mit einem 3/4 Jahr haben wir mit der Krankengymnastik begonnen um ihre Motorik zu fördern. Die Therapeutin gab Lilly allerdings zu wenig Zeit bei ihrer Vorgehensweise, so dass wir abrechnen mussten, weil Lilly bei der Behandlung nur weinte und schrie. Im Alter von einem Jahr begannen wir mit der Ergo Therapie, die Dank einer guten Therapeutin langsam Fortschritte in der Motorik brachte und die wir bis zum letzten Jahr 2 X in der Woche besucht haben. Als Lilly 5 Jahre alt war, begannen wir mit der Logopädie 1 X in der Woche, die zur Kommunikationsförderung und zur Förderung des Kauens durchgeführt wird. Besonders hilfreich ist hierbei die Arbeit mit einem Therapiehund. Des weiteren erhält sie seit 2 1/2 Jahren Reittherapie. Diese Therapie macht ihr viel Spaß und fördert ihren Gleichgewichtssinn und ihr Vertrauen sowie ihr Ordnungs- und Fürsorgeverhalten. Einzelfallhilfe erhält sie bereits seit ihrem 4. Lebensjahr zuhause. Hierbei legen wir besonders Wert auf die strukturierte Einzelförderung bei der Lilly Fähigkeiten vermittelt werden, die sie in der Gruppensituation wie sie in der Kita und der Schule stattfinden kaum erlernen kann, da dort die Ablenkung zu groß ist. Dafür lernt Lilly dort Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung, Selbständigkeit und vieles mehr was Sie selbst miterleben durften.

Dies war ein ganz kurzer Bericht von Lilly. Man könnte hierzu einige Seiten schreiben, aber das wäre sicherlich auch nicht in Ihrem Sinne. Viele Menschen tragen

zur Entwicklung von Lilly bei und sie haben sie selber erlebt und können sich ein Bild von ihr machen. Sie ist ein fröhliches und aufgeschlossenes Mädchen mit einer starken Persönlichkeit, dass in vielerlei Hinsicht noch einiges aufzuholen hat, aber dafür ganz besondere Eigenschaften hat, die nur ihr vorbehalten sind.“

Förderplan psychomotorisches Schwimmen 07/08

① Wassergewöhnung

07/08

- Kennenlernen, Erleben und Gewöhnung an die Eigenschaften des Wassers
- Wahrnehmung der Reize, die das Wasser schnell beim bloßen Aufprall in diesem Medium auf ihren Körper ausübt
- Überwinden des Wasseroberstandes durch die Fortbewegung im Wasser

Wasserbewältigung

- Ausnutzen der in der Wassergewöhnung gesammelten Erfahrungen für eine positive Entwicklung der Handlings- und Fortbewegungsfähigkeit im Wasser
 - Auftrieb
 - Atmen
 - Gleiten

② Ziele zur Wahrnehmung der Eigenschaften des Wassers

07/08

- soll die Eigenschaften der Feuchtigkeit des Wassers empfinden
- soll sich an den Kältereiz gewöhnen
- soll sich an den Wasserdruck gewöhnen
- soll lernen, ihr Gewicht dem verstärkten Druck des Wassers auf ihren Brustkorb anzupassen
- soll Wasserspitzen gegenüber unempfindlich werden
- soll ihren Körper immer tiefer ins Wasser eintauchen

Lernziele zur zielgerichteten Fortbewegung im Wasser

- soll lernen, Wasserwiderstand zu überwinden, in dem sie sich im Wasser mit verschiedenen Tiefen bewegt (ronnen, rücken., laufen, hüpfen) mit der Poolmauer ziehen lassen)

Lernziel zum Kennenlernen und Ausnutzen der natürlichen Auftriebswirkung des Wassers

- soll das Phänomen des Auftriebs beim Umgang mit verschiedenen Spielmaterialien kennenlernen
- soll Auftriebskraft des eigenen Körpers im Sitzen bzw. in Bl im Wasser kennenlernen und anwenden
- soll aus dieser Schwimmulage schnell wieder in eine sichere Standposition finden

- soll Auftriebsunterstützung des Körpers durch Paddeln mit den Händen unterstützen

Förderplan der Schule vom 20. Oktober 2008

Comenius-Schule
Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Potsdam

Förderplan

für

Name: [REDACTED]

Vorname: [REDACTED]

Geb. - Datum: 22.10.2000

Geb. - Ort: Berlin

Klasse: 2a

Zeitraum	Erstellt am
10/2008 – 07/2009	20.10.2008

Förderplan

Name: [REDACTED]

Planungszeitraum: 10/2008 – 07/2009

I. Allgemeine Förderschwerpunkte

Feststellungen zum Förderbedarf	Förderplan	Auswertung	
		Bewert.	Bemerk.
<p>1. Motorik</p> <p>1.1 Grobmotorik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegt sich gerne und Ausdauernd • Zeigt Interesse an neuen Bewegungsformen <p>1.2 Feinmotorik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wendet ausschließlich den Pinzettengriff an • Zieht Deckel vom Joghurtbecher teilweise selbständig ab • Vermeidet Kraftanwendung <p>1.3 Handlungsplanung/Handlungssteuerung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Holt sich unzuverlässig Hilfe für den Toilettengang und nutzt erfolgreich die Toilette 	<p>1. Motorik</p> <p>1.1 Grobmotorik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der motorischen Fähigkeiten gleichzeitig Imitationsfähigkeit, Kontaktaufnahme und Körperwahrnehmung durch vielfältige Bewegungsangebote auf dem Hof (Dreirad) im Schwimm- und Sportunterricht, Gänge in die Natur (Spielplatz, Wald), Physiotherapie und Logopädie • Treppensteigen im Wechselschritt <p>1.2 Feinmotorik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch Steck-, und Fädelspiele (Kugelbahn, Steckpuzzle) • Zur Förderung des Krafteinsatzes der Finger vielfältige Materialangebote (Knete, Reißübungen mit Papier, Tonpappe) • Selbständigkeit im Unterrichtsalltag fördern: Reißverschluss selbständig hoch- und runterziehen, Joghurtdeckel alleine abziehen, Türen öffnen und schließen, Kartoffeln mit Hilfe zerdrücken, etc.) <p>1.3 Handlungsplanung/Handlungssteuerung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz der Gebärde für Toilette verstärken, Lob und Bestätigung für erfolgreichen Toilettengang zur Sicherung • Anbahnung selbständige Toilettennutzung (Gebärde, Gang zur Toilette, Hose runterziehen, auf die Toilette setzen) • Sichere windelfreie Ausscheidung 		
<p>2. Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderbedarf in allen Bereichen, insbesondere taktil und visuell, Körperwahrnehmung, v.a. Gesicht <p>2.1. Auditive Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reagiert positiv auf Musikangebote • Nimmt auditive Reize wahr (dreht sich z.B. in die Richtung der Geräuschquelle) 	<p>2. Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung durch Physiotherapie, Logopädie, Wahrnehmungstraining in der Einzeltherapie • Förderung des Berührungsempfindens, des Taktilen Differenzierungsvermögens (Oberflächenstrukturen und Materialstrukturen) durch Tastspiele und Angeboten v.a. in der Natur • Entspannungsübungen zu Musik während der Entspannung, mit Berührungsreizen durch Noppenbälle o.ä. • Förderung der Imitationsfähigkeit (Imitation von Bewegungen und Handlungen bei Bewegungsliedern) • Intensive Förderung in der Einzeltherapie Wahrnehmung <p>2.1. Auditive Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einer Melodie (Spieluhr) zuhören • Intensive Förderung in der Einzeltherapie Musik 		

<p>2.2. Visuelle Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riskiert vermehrt Blickkontakt • Fixiert immer öfter das Geschehen und Gegenstände 	<p>2.2. Visuelle Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angebote und Reize mit hohem Aufforderungscharakter anbieten (Seifenblasen, neue Gegenstände (Bälle, Spielzeug mit Licht und Klangeffekten) • Langsame Bewegungen, ausreichend Zeit geben, Fixierung abwarten und positiv verstärken 		
<p>3. Sprache/Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstörung bei Autismus • Reduzierter Blickkontakt • Förderbedarf der interaktiven Kommunikationsfähigkeit • Förderung der Imitationsfähigkeit • Sucht unzuverlässig den Kontakt zur Betreuungsperson zur Befriedigung eigener Bedürfnisse (Toilette, Trost) 	<p>3. Sprache/Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intensive Förderung durch Logopädie und Einzelfallhelfer • Befolgen von Instruktionen: Insbesondere Setz dich hin!, Steh auf!, Räum auf!, Komm her!, - selbständig befolgen ohne Einsatz von Gesten u./o. Körperführung • Gebärden: „haben“ (in die Hände klatschen), „Buch“ (Hände nach vorne ausstrecken und umdrehen), „Joghurt“ (Hand an den Mund führen), „Toilette“ (Hand an den Gürtel), „umarmen, Schoß sitzen“ (Hände überkreuzt zu den Schultern führen) • Ziel ist die Verknüpfung von Wort und Geste 		
<p>4. Kognition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Findet teilweise das farbig richtige Blumenblatt der Wochenblume unter drei Blättern 	<p>4. Kognition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Farbzusammenhänge (Morgenkreis und Einzelarbeit) finden lassen anhand der Wochenblume oder Farbspielen • Farbvorlieben erkennen und akzeptieren, gleichfarbige Gegenstände zuordnen lassen („Gib mit die blaue Karte, Kugel, etc.) 		
<p>5. Sozial-Emotionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geht auf Personen zu, akzeptiert Körperkontakt und neue Situationen 	<p>5. Sozial-Emotionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festigung von Kontaktfähigkeit und Bindung durch Umgang mit festen Bezugspersonen (Lehrkräfte, Mitschüler, Therapeuten und Einzelfallhelfer) • Sammeln von Sozial-Erfahrungen durch Umgang mit Mitschülern: Gestaltung kurzer Spielsequenzen mit einzelnen Mitschülern 		
<p>6. Lern- und Arbeitsverhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderschwerpunkte im Bereich der Imitations- und Diskriminationsfähigkeit • Arbeitet nur mit direkter Zuwendung 	<p>6. Lern- und Arbeitsverhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Imitationsfähigkeit durch Rhythmusangebote (Klatschen, Bewegungen) im Musikunterricht und Kreissituation im Unterricht • Förderung der Diskriminationsfähigkeit durch Zuordnungs- und Sortierübungen (Objekt- und Bildebene) • Selbständiges zielgerichtetes Beschäftigen durch Absolvierung von 2 Aufgaben hintereinander. D.h. erste erledigte Aufgabe ins Regal zurückbringen und selbständig die zweite Aufgabe holen. • Aufgaben angemessen mit Garantie zur selbständigen Bewältigung auswählen 		



Abbildung 5: Der Stundenplan

Der Stundenplan für die gesamte Klasse informiert über den Ablauf des Schultages und wird von oben nach unten gelesen. Der rote Pfeil zeigt immer auf die aktuelle Tätigkeit.

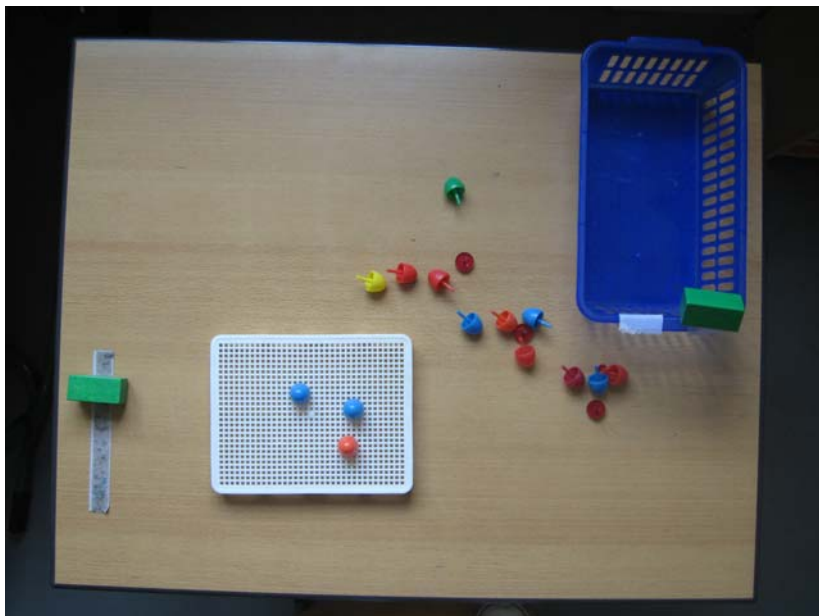


Abbildung 6: Eine TEACCH Übung für Lilly in der Schule

Das Klettband auf der linken Seite ist die „To-Do-Liste“. Lilly bearbeitet sie von oben nach unten. Sie nimmt sich das Symbol, hier einen grünen Holzklötz, geht zum Regal, wo die Kisten mit ihren Übungen stehen und „checkt“ in die vorgesehene Übung ein. Dann geht sie zum Arbeitsplatz zurück und beendet schließlich die Übung, wenn das

gesamte Material aufgebraucht ist. Im Anschluss räumt sie das Material wieder selbstständig weg.



Abbildung 7: TEACCH bei Lilly zu Hause Nr.1

Auf dem Arbeitstisch, rechts, ist gut die , „To-Do-Liste“ zu erkennen. Auf der linken Seite der Abbildung, im Regal sind die dazugehörigen Übungen zu sehen.



Abbildung 8: TEACCH bei Lilly zu Hause Nr. 2

Diese Abbildung zeigt eine weitere Möglichkeit mit TEACCH zu arbeiten. Dabei handelt es sich um eine Partnerübung. Die „To-do-Liste“ ist der Ordner, unten links im Bild. Da nicht die gesamte Liste auf einen Blick zu sehen ist, kann eine Fokussierung auf die direkt folgende Übung stattfinden. Diese Darstellungsweise hat noch einen weiteren Vorteil. Die Liste kann flexibler eingesetzt werden, da der gesamte Plan nicht immer parat gehalten werden muss. Vor allem bei Aktivitäten, die im Freien, beziehungsweise außerhalb der unmittelbaren Reichweite der Liste, stattfinden erleichtert es die Arbeit. Die Hinweise, ob jetzt Bildkarte oder Gegenstand, können einzeln verwendet werden. Jedoch muss die Art der Darbietung immer individuell auf den Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und seine Bedürfnisse angepasst sein.



Abbildung 9: Lehrbecken in der Schwimmhalle am Brauhausberg

Quelle: http://www.swp-potsdam.de/swp/media/06-baeder/baeder-angebote-l-p/Lehrbecken_1.jpg [Stand: 20.Juli 2009]



Abbildung 10: Übersicht aller Bildkarten

Um der nassen Umgebung der Schwimmhalle standzuhalten, werden die Bildkarten laminiert.



Abbildung 11: Bildkarte Gießkanne



Abbildung 12: Bildkarte von mir



Abbildung 13: Bildkarte für den Weg Schule → Schwimmhalle

Diese Bildkarte könnte Lilly auf dem Weg zur Schwimmhalle gezeigt werden. Sie bekommt die Karte selbst in die Hand und gleichzeitig die Aufforderung: „Ordne zu!“. Somit bekommt sie für den weiteren Fußweg zum Schwimmbad, das Ziel deutlich vorgegeben.



Abbildung 14: Bildkarte für den Vorraum

Diese Bildkarte steht für den Vorraum und die Aufgabe die Lilly dort bewältigen soll: Schuhe und Socken ausziehen und diese in die blaue Tasche legen.



Abbildung 15: Bildkarte der Umkleide

Lilly zieht sich immer in der gleichen Umkleide um. Diese Bildkarte soll sie dazu vorbereitend in die Hand bekommen mit der Aufforderung: „Ordne zu!“



Abbildung 16: Bildkarte für die Dusche

Diese Abbildung einer Dusche steht symbolisch für den Gang unter die Dusche und ebenfalls für die Handlung die Lilly dort ausführen soll.



Abbildung 17: Bildkarte für das Schwimmbecken

Diese Karte wird Lilly, begleitet durch die Aufforderung „Ordne zu!“, auf dem Weg von der Dusche in die Schwimmhalle gezeigt.



Abbildung 18: Bildkarte für den Weg Schwimmhalle →Schule

Diese Bildkarte wird Lilly, begleitet durch die Aufforderung „Ordne zu!“, auf dem Weg von der Schwimmhalle zur Schule gezeigt.



Abbildung 19: Handtuch zur Markierung des Standortes



Abbildung 20: Gebärde für „Fertig“

Quelle: http://www.tanne.ch/gebaerden/img/gebaerden/98_ferti_450x300.png [Stand: 24. Juli 2009]

Beschreibung der Videosequenz: Sequenz 1_Lilly Brauhausberg Beckenrand weinen

Dauer: 1:16 Minuten

Beschreibung:

Lilly sitzt zu Beginn der Sequenz auf meinem Schoß. Vorher war sie sehr aufgeregt, richtig wütend. Sie weinte, schrie und sprang auf und ab. Sie zeigte mir die Gebärde, die ausdrückt, dass sie auf den Schoß will. Sobald sie dort saß, nahm sie meine Arme, legt sie um sich und verlangte, dass ich sie fest umfasse. Dann begann sie uns hin und her zu schaukeln und kaute auf ihrem Daumen.⁶⁸ Sie beruhigte sich sehr schnell. Nach einiger Zeit startete ich einen neuen Versuch und führte sie zum Becken. Wir gingen ein paar Stufen hinein. Lilly weinte angestrengt, setzte sich neben mich auf die Treppe und wehrte den Arm, den ich um sie legen wollte vehement ab. Das angebotene Spielzeug, zur Ablenkung nahm sie wenig interessiert in die Hand oder lehnte es ab.

Beschreibung der Videosequenz: Sequenz 2_Lilly Schwimmhalle am Stern entspannt

Dauer: 1:08 Minuten

Beschreibung:

Lilly ist im brusthohen Wasser und hebt sich am Beckenrand fest. Sie ist entspannt, lautiert und spielt mit der blauen Schüssel. Dreht diese vor ihren Augen hin und her und hält ihre Hand unter den Wasserstrahl. Ihre Gesichtszüge sind entspannt und ein Lächeln huscht über ihr Gesicht. Sie reicht mir die Schüssel und bezieht mich in ihr Spiel mit ein. Am Ende der Sequenz ist sie so entspannt, dass sie sich vom Auftrieb des Wasser tragen lässt.

⁶⁸ Durch die Schaukelbewegung kann das Erregungsniveau herabgesetzt werden (vgl. Kapitel 1.2.1 Besonderheiten der Wahrnehmung).