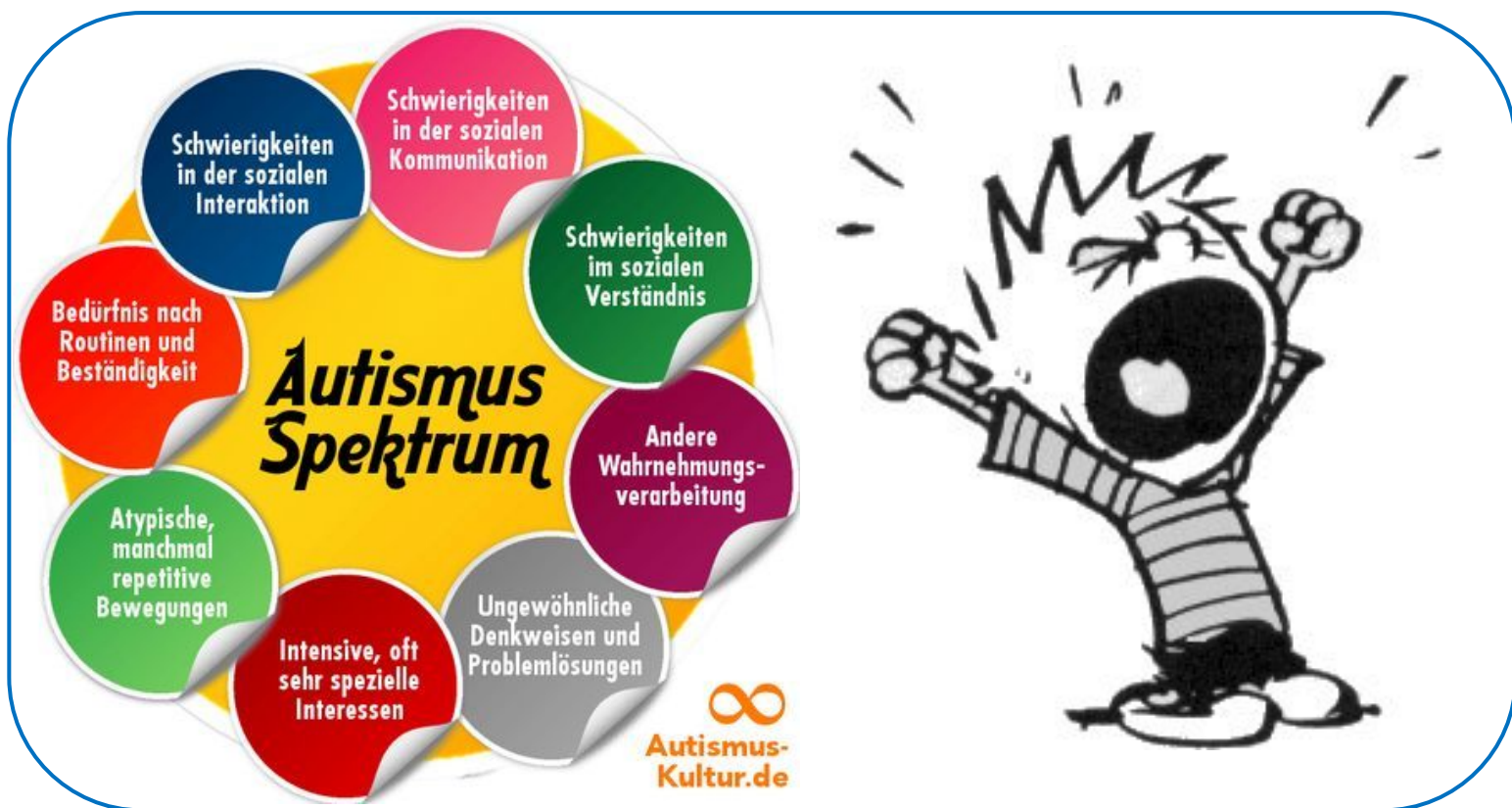


Frühkindlicher Autismus und herausforderndes Verhalten

Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet der TEACCH-Ansatz zur Verminderung von herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus?



Bachelor Thesis

Nandy Henriquez

Matr.-Nr.: 15-634-694



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Eingereicht bei:
Sarah Bestgen

Eingereicht im:

Januar 2019

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Möglichkeiten und Grenzen der TEACCH-Ansatz zur Verminderung von herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus bietet. Zur Beantwortung dieser Leitfrage, wird aufgezeigt, inwiefern frühkindlicher Autismus mit herausfordernden Verhaltensweisen in Zusammenhang steht und welche Rolle dabei die Symptome der Störung spielen. Dazu wird die Bedeutung der Kommunikation im Hinblick auf herausfordernde Verhaltensweisen erläutert und die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner herbeigezogen.

Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Auseinandersetzung mit frühkindlichem Autismus und der Thematik herausfordernder Verhaltensweisen erkennen zu können, welche Faktoren das Entstehen und die Funktionen von herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus beeinflussen. Dadurch kann analysiert werden, inwiefern der TEACCH-Ansatz auf diese Einflussfaktoren eingeht und eine Interventionsmethode im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus bietet.

Die Erkenntnisse haben gezeigt, dass der TEACCH-Ansatz durch die Methode des Structured TEACCHing und den Visualisierungen sowie den Kommunikationshilfen verschiedene Funktionen herausfordernder Verhaltensweisen angehen kann, sodass dieses vermindert werden kann. Wo dieses problematische Verhalten jedoch in weiteren Komorbiditäten von frühkindlichem Autismus, wie beispielsweise psychischen Störungen, begründet liegt, greift der TEACCH-Ansatz zu kurz, sodass weitere Behandlungsmassnahmen ergriffen werden müssen. Auch Funktionen von herausfordernden Verhaltensweisen, die nicht durch Strukturierungen und Visualisierungen beeinflusst werden können, wie zum Beispiel die Vermeidungs- oder Durchsetzungsfunktion, stellen Grenzen des TEACCH-Ansatzes im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei der besagten Zielgruppe dar.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Herleitung der Fragestellung	1
1.2	Zielsetzung	3
1.3	Relevanz für die Soziale Arbeit.....	3
1.4	Methodisches und theoretisches Vorgehen und Eingrenzung des Themas	3
2	Autismus-Spektrum-Störungen.....	5
2.1	Erläuterung Autismus-Spektrum-Störungen: Entstehung, Klassifikation und Symptomatik	5
2.2	Frühkindlicher Autismus	7
2.2.1	Definition frühkindlicher Autismus.....	7
2.2.2	Wahrnehmung.....	7
2.2.3	Veränderungen	8
2.2.4	Sprache.....	9
2.2.5	Soziale Interaktion.....	10
2.2.6	Verständnis und Ausdruck von Emotionen	10
2.2.7	Nachahmen.....	11
2.3	Asperger-Syndrom	12
2.4	Ursachen.....	12
2.5	Komorbiditäten	13
2.6	Theory of Mind	14
3	Kommunikation	15
3.1	Definition Kommunikation.....	15
3.2	Verbale und nonverbale Kommunikation	17
3.3	Soziale Funktionen der Kommunikation	18
3.4	Unterstützte Kommunikation (UK)	19
3.4.1	Picture Exchange Communication System (PECS).....	21
4	Herausforderndes Verhalten	24
4.1	Definition von herausforderndem Verhalten	24
4.2	Formen von herausforderndem Verhalten	25
4.3	Herausforderndes Verhalten und Autismus	27
4.4	Ursachen von herausforderndem Verhalten	27
4.5	Funktionen von herausforderndem Verhalten.....	29
5	Entwicklungstheorie	31
5.1	Erläuterung der ökologischen Entwicklungspsychologie nach Bronfenbrenner.....	31

6	TEACCH-Ansatz	35
6.1	Bedeutung und Entstehung des TEACCH-Ansatzes	35
6.2	TEACCH-Ansatz – das pädagogisch-therapeutische Konzept	36
6.3	Diskussion.....	43
7	Schlussfolgerungen.....	48
7.1	Beantwortung der Leitfrage	48
7.2	Eigene Praxiserfahrungen	50
7.3	Kritische Reflexion und Ausblick.....	53
8	Quellenangaben	56
8.1	Literaturverzeichnis	56
8.2	Internetquellen	57
8.3	Bilderquellen	57
9	Anhang.....	58
9.1	Diagnosekriterien Frühkindlicher Autismus.....	58
9.2	Diagnosekriterien Asperger-Syndrom.....	60
9.3	Stufenmodell der ökologischen Entwicklungstheorie	61
9.4	Beispiele für Visualisierungen und Strukturierungshilfen	62
9.5	Ehrenwörtliche Erklärung	64

1 Einleitung

Zur Einführung in meine Bachelorarbeit werde ich die Ausgangslage und die Motivation zur Herleitung der Fragestellung erläutern. Anschliessend lege ich die Zielsetzungen der Arbeit fest und begründe die Relevanz für die Soziale Arbeit. Im Anschluss erkläre ich das methodische und theoretische Vorgehen und grenze das Thema ein.

1.1 Ausgangslage und Herleitung der Fragestellung

Im März 2018 trat ich meine Arbeitsstelle in der therapeutischen Wohnschulgruppe (TWSG) „Ilgenhalde“ in Fehraltdorf an. Die TWSG bietet Kindern und Jugendlichen mit stark herausforderndem Verhalten einen befristeten Wohn- und Schulplatz in einem Setting von 1:1 Betreuung (vgl. <https://www.stiftungilgenhalde.ch/ilgenhalde/angebot/twsg/>). Die meisten unserer Klienten/Klientinnen weisen eine Autismus-Spektrum-Störung auf. Als ich die vier Klienten/Klientinnen mit ähnlichen Autismus Diagnosen kennenlernte, war ich erstaunt über dieses Krankheitsbild. Was mich besonders beeindruckte, war, wie die drei Kernsymptome bestehend aus einer Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, der Kommunikation und der eingeschränkten, stereotypen und repetitiven Interessen und Verhaltensmuster, individuell sehr unterschiedlich stark ausgeprägt waren (vgl. Freitag et al. 2017: 2). Dazu passend machte ein Teamkollege die Aussage: «Wenn du einen Menschen mit einer Autismus-Störung kennst, kennst du genau einen Menschen mit einer Autismus-Störung». Dabei bezog er sich auf die individuell sehr unterschiedlich stark ausgeprägten Symptome. Diese Aussage zu Beginn meiner Arbeitsanstellung förderte mein Interesse, mehr über das Krankheitsbild der Autismus-Spektrum-Störungen und den Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen zu lernen.

In unserer Wohngruppe wird vorwiegend mit dem sogenannten TEACCH-Ansatz, welcher für „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children“ steht, gearbeitet. Ausserdem wird viel mit unterstützter Kommunikation (UK) gearbeitet. Mein Eindruck ist, dass wir unsere Klientel mit diesen Arbeitsmethoden gut abholen können und es uns meist gelingt die herausfordernden Verhaltensweisen so weit in den Griff zu bekommen, dass der Alltag tragbar wird und die problematischen Verhaltensweisen reduziert werden können. Meine bisherigen Erfahrungen im Arbeitsalltag scheinen zu zeigen, dass die Kombination des TEACCH-Ansatzes mit unterstützter Kommunikation und dem Bewusstsein der Theory of Mind im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung und herausforderndem Verhalten durchaus hilfreich sind um herausforderndes Verhalten zu vermindern. Da diese Hypothese jedoch bisher einzig auf Arbeitserfahrungen beruht, möchte ich mich in der vorliegenden Arbeit vertiefter mit dieser Annahme

auseinandersetzen. Durch das Studieren von Fachliteratur möchte ich ein klares Fazit ziehen können, inwiefern meine Hypothese wissenschaftlich untermauert werden kann. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher wie folgt:

«Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet der TEACCH-Ansatz zur Verminderung von herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus?»

Zur Beantwortung dieser Leitfrage werde ich mich zudem mit folgenden Unterfragen beschäftigen:

- Was sind Autismus-Spektrum-Störungen? Wie lautet die Entstehungsgeschichte? Welches sind die Kernsymptome? Welches sind die Klassifikationssysteme?
- Wie wird frühkindlicher Autismus definiert und welches sind die besonderen Eigenschaften des frühkindlichen Autismus? Wie wird das Asperger-Syndrom definiert?
- Was ist unter der Theory of Mind zu verstehen?
- Welche Bedeutung hat Kommunikation für den Menschen? Was ist mit verbaler und nonverbaler Kommunikation gemeint? Was ist unter unterstützter Kommunikation zu verstehen? Was ist das Picture Exchange Communication System (PECS)?
- Was ist mit herausforderndem Verhalten gemeint? Was sind mögliche Ursachen für herausfordernde Verhaltensweisen? Welche Formen von herausforderndem Verhalten gibt es? Welche Funktionen haben herausfordernde Verhaltensweisen?
- Was ist unter der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner zu verstehen? Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner und Autismus-Spektrum-Störungen?
- Was ist unter dem TEACCH-Ansatz zu verstehen? Was beinhaltet der TEACCH-Ansatz? Inwiefern bietet der TEACCH-Ansatz eine Arbeitsmethode für Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus?

Hinweis: Die Fachbegriffe «TEACCH-Ansatz», frühkindlicher Autismus, die Theory of Mind, sowie herausforderndes Verhalten werden jeweils in den entsprechend betitelten Kapiteln definiert. Weiter möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Erwähnung «Menschen mit frühkindlichem Autismus» nur Betroffene mit frühkindlichem Autismus anspricht, während die Äusserung «Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen» oder «Menschen mit einer Autismus-Störung» auf Menschen mit verschiedenen Autismus-Spektrum-Störungen hindeutet und nicht explizit nur den frühkindlichen Autismus anspricht.

1.2 Zielsetzung

Das Ziel meiner Arbeit ist es eine Verknüpfung zwischen dem TEACCH-Ansatz und herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus herzustellen. Damit möchte ich herausfinden, inwiefern dieser Ansatz für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus geeignet ist. Die Arbeit soll die Möglichkeiten und Grenzen des TEACCH-Ansatzes in Bezug auf den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus aufzeigen. Die Erkenntnisse sollen dazu dienen, ein professionelles Handeln in der Praxis zu fördern.

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

Untersuchungen haben gezeigt, dass 35-94 Prozent aller Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung mindestens eine Verhaltensauffälligkeit zumeist in Form von herausfordernden Verhaltensweisen aufzeigen (vgl. Theunissen 2017: 102). Ein Teil der Sozialen Arbeit beinhaltet die Behindertenarbeit. Dazu gehören Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Die Erscheinungsformen von herausforderndem Verhalten sind zahlreich und sehr unterschiedlich. Sie sind oft von Gewalt geprägt, in Form von Autoaggressionen oder Fremdaggressionen, die zu Verletzungen führen können und daher zu unterbinden beziehungsweise zu vermindern sind (vgl. vds Brandenburg 2005: 9). Einen geeigneten Umgang mit solchen Verhaltensweisen in der Praxis der Sozialen Arbeit zu finden, erweist sich oft als schwierig und kann zu Frustrationen und Überforderung führen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden bezüglich des Umgangs mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus ist sinnvoll und soll Professionellen der Sozialen Arbeit Sicherheit und Bewusstwerdung in ihrer Arbeit bringen.

1.4 Methodisches und theoretisches Vorgehen und Eingrenzung des Themas

Bevor ich die Hauptfragestellung beantworten kann, ist es notwendig einige Themen zu erläutern, damit die Verknüpfung zwischen dem TEACCH-Ansatz und herausfordernden Verhaltensweisen verständlich gelingen kann. In einem ersten Teil werde ich daher auf Autismus-Spektrum-Störungen zu sprechen kommen. Ich habe beschlossen in dieser Arbeit nur auf den frühkindlichen Autismus und das Asperger-Syndrom einzugehen (vgl. Freitag et al. 2017: 3ff.). Anschliessend komme ich auf die Ursachen von Autismus-Störungen zu sprechen. Sodann erläutere ich die Theory of Mind. Im folgenden Kapitel werde ich das Thema der Kommunikation näher beschreiben, da eine Beeinträchtigung der Kommunikation zur Kernsymptomatik von Autismus-Spektrum-Störungen gehört und sich diese

Kommunikationsbeeinträchtigung auf die Verhaltensweisen von Menschen mit frühkindlichem Autismus auswirken kann (vgl. Freitag et al. 2017: 2). Zusätzlich erfolgt eine Einführung in die unterstützte Kommunikation, wobei ich hier das Picture Exchange Communication System (PECS) genauer beschreiben werde, weil dieses bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus oft genutzt wird. Auch werde ich die sozialen Funktionen der Kommunikation aufzeigen. Im Anschluss folgt das Kapitel über herausforderndes Verhalten. Dabei soll einerseits herausforderndes Verhalten definiert, andererseits mögliche Ursachen dafür erläutert, sowie Formen und Funktionen von herausforderndem Verhalten beschrieben werden. Dies ist daher notwendig, um später die Verknüpfung zwischen herausforderndem Verhalten und dem TEACCH-Ansatz vornehmen und sauber analysieren zu können und somit dem Ziel dieser Arbeit näher zu kommen. Daran anschliessend widme ich mich der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner. Da Autismus-Spektrum-Störungen zu den „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ gezählt werden, erachte ich es als absolut notwendig zumindest eine Entwicklungstheorie näher zu beschreiben, um das Krankheitsbild besser verstehen zu können (vgl. Nikolić 2009: 16). Für die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner habe ich mich entschieden, weil diese das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft thematisiert und somit soziale Interaktionen in Bezug auf das Lernen analysiert. Im Hinblick auf das Symptom der Beeinträchtigung sozialer Interaktionen von Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus, bietet diese Entwicklungstheorie eine interessante Diskussionsgrundlage. Im folgenden Kapitel werde ich den TEACCH-Ansatz ausführlich erläutern und schliesslich die Diskussion starten, wo ich die Möglichkeiten und Grenzen des TEACCH-Ansatzes für den Umgang beziehungsweise die Verminderung von herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus sehe.

Zum Schluss dieser Arbeit werde ich in der Beantwortung der Leitfrage die Erkenntnisse aus der Diskussion kurz zusammenfassen. Um die Arbeit abzurunden erfolgen, eine Reflexion über meine Praxiserfahrungen und eine kritische Reflexion des Schreibprozesses dieser Arbeit einschliesslich eines Ausblickes.

2 Autismus-Spektrum-Störungen

In diesem Kapitel wird das Krankheitsbild der Autismus-Spektrum-Störungen erläutert. Dazu erfolgt die Beschreibung der Entstehung, Klassifikation und Symptomatik von Autismus-Spektrum-Störungen. Schliesslich wird der frühkindliche Autismus mit seinen verschiedensten Symptomen beschrieben. Zur Veranschaulichung der Unterschiedlichkeit von Autismus-Spektrum-Störungen wird in der Folge kurz das Asperger-Syndrom dargestellt. Zum Schluss werden mögliche Ursachen und Komorbiditäten der Autismus-Spektrum-Störungen, sowie die Theory of Mind beschrieben.

2.1 Erläuterung Autismus-Spektrum-Störungen: Entstehung, Klassifikation und Symptomatik

„Autismus“ stammt aus dem Griechischen und setzt sich aus den Wörtern „autos“, was so viel wie „selbst“ und „ismos“ was so viel wie Zustand bedeutet, zusammen (vgl. Nikolić 2009: 15 und Freitag et al. 2017: 1). Eugen Bleuler, ein Schweizer Psychiater führte den Begriff im Jahr 1911 erstmals ein, beschrieb damit jedoch nicht den heute bekannten Begriff des „Autismus-Spektrum“, sondern ein Grundsymptom der Schizophrenie (vgl. ebd.). Dieses Grundsymptom stellte das Verhalten von schizophren betroffenen Menschen dar, welche sich in sich zurückkehrten, sich von der Umwelt zurückzogen, damit den Bezug zwischen sich und der Umwelt verloren und sich ihren eigenen traumhaft-fantastischen Gedanken hingaben (vgl. Nikolić 2009: 15f.). 1943 beziehungsweise 1944 wurde „Autismus“ von Leo Kanner und Hans Asperger unter dem heutigen Verständnis beschrieben (vgl. Freitag et al. 2017: 1). Während Kanner 1943 das heute weit anerkannte Krankheitsbild des „frühkindlichen Autismus“ beschrieb, wurde das Asperger-Syndrom 1944 von Hans Asperger beschrieben, ohne dass diese von den Arbeiten des jeweils anderen Kenntnis hatten (vgl. Nikolić 2009: 16/18). Kanner beschrieb die elf Kinder, anhand derer er das Störungsbild des „frühkindlichen Autismus“ erkannte, als in sich zurückgezogen und auffallend in der Beziehung zu Gegenständen, Menschen und zu sich selbst (vgl. ebd.: 16). Asperger hingegen beschrieb das heute bekannte „Asperger-Syndrom“ als Störungsbild bei Kindern, die eine ausdrucksleere Gestik und Mimik zeigen, sowie auffallende Bewegungsstereotypien und ein eingeschränktes Interessensspektrum aufwiesen (vgl. ebd.: 18). Am auffallendsten bei diesen Kindern war deren breites Wissen in Bezug auf Spezialinteressen, welches sie sich selber beibrachten (vgl. ebd.). Erst 1968 wurde „Autismus“ in das amerikanische Klassifikationssystem psychischer Störungen dem sogenannten „Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders“ (DSM) aufgenommen (vgl. Freitag et al. 2017: 1). Zu dieser Zeit wurde Autismus den „typischen Psychosen im Kindesalter“ zugeordnet. 1977 schliesslich erfolgten Studien zur Abgrenzung von Autismus zu psychotischen Störungen. Der Begriff „Autismus-Spektrum-Störungen“

wurde 1980 als eigenständige Erkrankung in das DSM-III integriert und wird seither den „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ zugeordnet. Erst im vierten überarbeiteten Klassifikationskatalog (DSM-IV) wurde das Asperger-Syndrom als eigenständige Diagnose aufgelistet. 2013 erfolgte dann die Einführung des Begriffs „Autismus-Spektrum-Störungen“ im DSM-V und löst zunehmend einzelne Diagnosekategorien ab (vgl. ebd.: 1f.). Dies im Gegensatz zum Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dem „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD-10), welches die einzelnen Diagnosen getrennt aufführt (vgl. ebd. 3).

Autismus-Spektrum-Störungen haben drei Kernsymptome gemeinsam, die situationsübergreifend sind, jedoch einen unterschiedlichen Schweregrad in der Ausprägung aufweisen (vgl. Freitag et al. 2017: 2). Die drei Kernsymptome sind (vgl. ebd.):

1. Beeinträchtigung der sozialen Interaktion
2. Beeinträchtigung der Kommunikation
3. Stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

Beeinträchtigung der sozialen Interaktion: Die Beeinträchtigung der sozialen Interaktion äussert sich beispielsweise durch eine unangemessene Einschätzung sozialer und emotionaler Signale (vgl. Freitag et al. 2017: 2). Ausdruck der Beeinträchtigung in sozialen Interaktionen zeigt auch die Schwierigkeit für Menschen mit einer Autismus-Störung ihr Verhalten dem Situationskontext anzupassen. Auch das Reagieren auf die Gefühle anderer fällt ihnen schwer. Das Angehen, Aufrechterhalten und Beenden von sozialen Kontakten stellt eine weitere Schwierigkeit dar, da es für Menschen mit einer Autismus-Störung eine Herausforderung darstellt Blickkontakt herzustellen und sich in Mimik und Gestik auszudrücken. Ein weiteres Problem ergibt sich im Teilen von Interessen, Hobbys und Gefühlen mit anderen Menschen. Autismus Betroffene können kaum eine sozial-emotionale Wechselseitigkeit herstellen und aufrechterhalten, sodass Beziehungen zu Gleichaltrigen nur schwer entstehen können (vgl. ebd.).

Beeinträchtigung der Kommunikation: Eine verzögerte Sprachentwicklung ist bei Menschen mit Autismus oft der Fall (vgl. Freitag et al. 2017: 2f.). Das Besondere daran ist, dass diese verzögerte Sprachentwicklung keineswegs durch Mimik und Gestik zu kompensieren versucht wird. Auch im Gesprächsaustausch sind qualitative Mängel in der Kommunikation bei Menschen mit Autismus festzustellen. So werden beispielsweise weder

Sprachmelodie, noch Gestik oder anderweitige nonverbale Kommunikation für einen Dialog verwendet. Die Sprache ist häufig durch stereotype und repetitive Ausdrücke gekennzeichnet (vgl. ebd.).

Stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten: Ein weiteres typisches Symptom für Menschen mit Autismus stellt das Beschäftigen mit stereotypen und begrenzten Interessen und Aktivitäten dar (vgl. Freitag et al. 2017: 3). Auch in Tagesabläufen brauchen Menschen mit Autismus stereotype Abfolgen und reagieren auf Veränderungen auffallend mit Widerstand, Verweigerung, auto- oder fremdaggressivem Verhalten. Typisch sind auch die teilweise innigen Beziehungen zu bestimmten, ungewöhnlichen Objekten wie zum Beispiel Legoteilen. Auffällig sind auch die immer wiederkehrenden, ungewöhnlichen, motorischen Bewegungen, welche Menschen mit Autismus an den Tag legen (vgl. ebd.).

2.2 Frühkindlicher Autismus

In den folgenden Ausführungen wird der frühkindliche Autismus definiert und dessen Symptome aufgeführt.

2.2.1 Definition frühkindlicher Autismus

Da nur das Klassifikationssystem der WHO die verschiedenen Autismusformen als Einzeldiagnosen aufführt, orientieren sich die folgenden Erläuterungen an diesem Klassifikationssystem, des ICD-10. Damit frühkindlicher Autismus diagnostiziert werden kann, muss schon vor dem dritten Lebensjahr eine Entwicklungsverzögerung vorliegen (vgl. Freitag et al. 2017: 4). Zudem muss ein charakteristisches Muster in der Ausprägung der drei oben erwähnten Kernsymptome erkennbar sein. Dazu müssen innerhalb der drei Kernsymptome mindestens sechs Symptome, der im ICD-10 festgelegten Diagnosekriterien erkennbar sein (siehe Anhang: «Diagnosekriterien frühkindlicher Autismus» S. 58f.). Oftmals sind neben den spezifischen Diagnosekriterien weitere unspezifische Probleme, wie Angst-, Schlaf- und Essstörungen, sowie aggressives und autoaggressives Verhalten zu erkennen (vgl. ebd.).

2.2.2 Wahrnehmung

Der frühkindliche Autismus ist durch eine Unter- und Überempfindlichkeit bezüglich der Sinnesreize gekennzeichnet (vgl. Nikolić 2009: 19). Erste Auffälligkeiten zeigen sich in der frühen Kindheit im Hörsinn, wenn Kinder mit frühkindlichem Autismus Geräusche in ihrer Umgebung kaum bis gar nicht beachten. Auch verbalen Äusserungen werden wenig Aufmerksamkeit geschenkt bis hin zu ignoriert. Im Gegensatz dazu lässt sich bei Betroffenen auch eine überhöhte Sensibilität bezüglich akustischen Reizen erkennen, wobei sie teilweise extreme Reaktionen wie zum Beispiel panikartige Zustände aufzeigen. Verbale Äusserungen können auch solche extremen Reaktionen auslösen, wobei dies womöglich an der

Unberechenbarkeit von verbalen Äusserungen, deren Intonation, Lautstärke und Frequenz der verbalen Sprache liegen könnte. Solche Abwehrreaktionen werden bei Betroffenen oft dann beobachtet, wenn etwas schwer zu kontrollieren ist (vgl. ebd.: 19f.).

Der visuelle Sinn wird von Menschen mit frühkindlichem Autismus meistens bevorzugt (vgl. 20). Jedoch werden auch mit dem Sehsinn nur bestimmte Reize bewusst wahrgenommen, während andere ausgeblendet werden. So kann es beispielsweise vorkommen, dass Hindernisse zu spät erkannt werden und ihnen nicht mehr ausgewichen werden kann, wohingegen kleinste Veränderungen in der vertrauten Umgebung sofort auffallen (vgl. ebd.).

Beim Spürsinn ist auffallend, dass bei Betroffenen oftmals schmerzauslösende Reize keine Reaktion hervorrufen (vgl. Nikolić 2009: 20). Andere taktile Reize werden dafür kaum ertragen. Dies betrifft vor allem Berührungen durch andere Menschen (vgl. ebd.).

Allgemein lässt sich somit sagen, dass die Wahrnehmung von Menschen mit frühkindlichem Autismus von Unter- und Überempfindlichkeit geprägt ist und von der Wahrnehmung normal entwickelter Menschen abweicht (vgl. Nikolić 2009: 21).

Ein weiteres Phänomen ist die sogenannte „übergrosse Selektivität“ bei Menschen mit frühkindlichem Autismus (vgl. Nikolić 2009: 21). Damit ist die Neigung gemeint nur wenige Merkmale bei der Informationsverarbeitung zu berücksichtigen. Es können nicht mehrere Reize gleichzeitig verarbeitet werden. So kommt es, dass beispielsweise bestimmte Aktivitäten immer gleich ausgeführt werden müssen und nicht den sich immer wieder verändernden Situationen angepasst werden können. Vor allem bei komplexen Reizen, die sich in viele einzelne Reize zerlegen lassen, wie beispielsweise ein Musikstück, das sich in Melodie, Rhythmus und Gesang unterteilen lässt oder Reize, die mehrere Sinne anregen, lässt sich diese übergrosse Selektivität von Menschen mit frühkindlichem Autismus erkennen. Dieses Zerlegen in einzelne Reize ist jedoch wiederum geprägt von einer hohen Ablenkbarkeit, sodass es Betroffenen häufig nicht gelingt, den für sie relevanten Reiz herauszufiltern. Diese übergrosse Selektivität gekoppelt mit der typischen Reizüberflutung von Betroffenen machen deutlich, dass es eine Herausforderung darstellt, Wichtiges von Unwichtigem und Vordergründiges von Hintergründigem zu unterscheiden und somit Prioritäten zu setzen (vgl. ebd. 21-23).

2.2.3 Veränderungen

Stereotypien, also ein immer gleiches Vorgehen bei bestimmten Abläufen, scheinen Menschen mit frühkindlichem Autismus Sicherheit zu bringen in einer für sie oftmals aus unverständlichen Zusammenhängen bestehenden Welt (vgl. Nikolić 2009: 23f.). Veränderungen stossen bei Menschen mit frühkindlichem Autismus somit oft auf Widerstand.

Um solche Veränderungen in ihrer Umwelt zu vermeiden, legen Betroffene oft zwanghafte Handlungen an den Tag. Durch dieses Bedürfnis einer immer gleichbleibenden Umwelt, lässt sich auch ein Mangel an Anpassungsfähigkeit und Flexibilität bei Betroffenen feststellen (vgl. ebd.).

2.2.4 Sprache

Allgemein gilt, dass Menschen mit frühkindlichem Autismus eine verzögerte Sprachentwicklung bezüglich ihres Entwicklungsalters aufweisen (vgl. Nikolić 2009: 24). Dabei entwickeln 30-50% der betroffenen Kinder gar keine Sprache oder nutzen die erlernte Sprache nur ritualisiert und stereotyp. Möglich ist auch, dass die Sprachentwicklung anfangs altersadäquat stattfindet, diese jedoch im Alter von zwei bis drei Jahren gemeinsam mit dem verstärkten Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten keine Fortschritte mehr und teilweise sogar Rückschritte aufweist. Das Erlernen von Sprache basiert bei den meisten Betroffenen auf auswendig gelernten Mustern, welche kaum der Situation angepasst werden können, sodass sich auch hier die Eigenschaft der geringen Flexibilität zeigt. Auch Gestik, Mimik und Umschreibungen kommen bei Menschen mit frühkindlichem Autismus kaum zum Einsatz. So kommt es vor, dass auf für Betroffene unverständliche Äusserungen oder Anforderungen emotionale Ausbrüche und Verzweiflung als Reaktion folgen. Das Vertauschen von Personal-Pronomina tritt bei Betroffenen oft auf, sodass sie beispielsweise anstatt „ich“ ihren eigenen Namen nennen. Die möglichen Ursachen dafür liegen aus psychoanalytischer Sicht in einem mangelnden Selbstbewusstsein oder Rollenverständnis, welches mit der Fähigkeit der Rollenübernahme zusammenhängt. Wörter in Zusammenhang mit dem Kontext zu verstehen, fällt Menschen mit frühkindlichem Autismus schwer, sie erkennen nicht, dass ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann, je nachdem in welchem Kontext es genutzt wird. Dadurch entsteht die Tendenz, Aussagen wortwörtlich aufzufassen, sodass humorvolle, sarkastische oder ironische Bemerkungen kaum Verständnis finden. Menschen mit frühkindlichem Autismus haben oftmals nur einen kleinen Wortschatz, welchen sie meist für ein bestimmtes Thema, das ihr aktuelles Interesse aufzeigt, nutzen. Obwohl Betroffene verbale Sprache auf einem hohen Niveau verstehen und produzieren können, setzen sie diese kaum zur Kommunikation oder Weitergabe von Informationen ein. Sprache wird meist egozentrisch genutzt und nicht für kommunikative Absichten. Echolalien, also das Wiederholen von vorgesagten Wörtern und Sätzen tritt bei Betroffenen auch oft auf, was möglicherweise dem besseren Verstehen von Informationen oder aber einem Verarbeiten von an sie gerichteten Fragen auszuweichen dient. Echolalien stellen für Betroffene eine Form dar, sich Sicherheit in einer für sie unsicheren Welt zu verschaffen (vgl. ebd. 24-26).

2.2.5 Soziale Interaktion

Das Kontaktverhalten von Kindern mit frühkindlichem Autismus fällt schon früh auf, indem sie sich eher zurückziehen, lieber für sich alleine sind, kaum Interesse an ihrer Umwelt zeigen oder beispielsweise auch die Arme nicht nach den Eltern ausstrecken, um hochgehoben zu werden (vgl. Nikolić 2009: 27). Auffällig ist auch, dass sich von frühkindlichem Autismus betroffene Kinder kaum durch ihre Eltern beruhigen und trösten lassen, wenn sie traurig sind und auch kaum Zärtlichkeiten mit den Eltern austauschen. Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen fällt den Betroffenen schwer. Hinderlich wirkt sich dabei auch die Herausforderung von Betroffenen, Blickkontakt herzustellen und aufrecht zu erhalten, aus. Soziale Interaktionen überfordern Menschen mit frühkindlichem Autismus. Sie ziehen sich zurück je grösser eine Gruppe ist. Sie vermeiden insbesondere mit Kindern soziale Interaktionen, weniger aber mit Erwachsenen. Das mag daran liegen, dass das Verhalten von Kindern weniger vorhersagbar und strukturiert ist, als dasjenige von Erwachsenen. Situationen, bei denen sie eine aktive Rolle einnehmen müssen, die sie später jedoch wieder abgeben müssen, bereitet ihnen besonders grosse Mühe. Auffällig ist, dass Menschen mit Autismus-Spektrum sich kaum in andere Menschen hineinversetzen können. Dies beschreibt die Theory of Mind, welche in einem separaten Kapitel abgehandelt wird. Auch im Bereich der Informationsverarbeitung zeigen Betroffene Auffälligkeiten. Es fällt ihnen schwer, soziale und emotionale Reize gleichzeitig wahrzunehmen, angemessen zu verarbeiten und miteinander zu verbinden. Soziales Lernen wird somit zur Herausforderung. Soziales Lernen setzt zudem die Fähigkeit voraus, das Verhalten bezüglich des Selbst einer anderen Person und einem Objekt zu koordinieren. Das heisst, um sozial zu lernen bedarf es der Kompetenz, sich selbst in Bezug zu anderen Personen und zu einem anderen Objekt zu setzen. Damit dies gelingen kann, müssen Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Lage sein, sich selbst und andere wahrzunehmen (Selbst- und Fremdwahrnehmung), sich in andere Personen hineinzusetzen (Empathie Fähigkeit), sowie sensomotorischer Kompetenzen wie zum Beispiel das Nachahmen. Da all diese Fähigkeiten bei Betroffenen beeinträchtigt sind, wird das soziale Lernen zusätzlich erschwert und ist somit mit einer grossen Anstrengung verbunden (vgl. ebd.: 27-30).

2.2.6 Verständnis und Ausdruck von Emotionen

Das Zeigen von Emotionen ist bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen nicht eingeschränkt (vgl. Nikolić 2009: 30). Allerdings fällt auf, dass betroffene Kinder mehr negative Emotionen wie Trauer, Angst und Wut zum Ausdruck bringen als positive Emotionen wie Freude. Auch ist nicht immer klar, ob die Emotionen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kontext stehen oder nicht. So kann es sein, dass eine gezeigte Emotion zwar zum aktuellen Kontext passt, allerdings nicht durch den Kontext ausgelöst wird. Wenn also ein Kind mit einer

Autismus-Spektrum-Störung gerade lacht, wenn ein Witz erzählt wurde, muss es nicht zwingend sein, dass es wegen dem Witz lacht, aber womöglich aus einem anderen Grund in demselben Moment Freude zeigt. Teilweise kann es gar sein, dass betroffene Kinder zwei Emotionen gleichzeitig zeigen, sodass schwer erkennbar wird, welche Emotion nun überwiegt. Das Wahrnehmen von Mimik und Gestik bei anderen Personen fällt Betroffenen ebenfalls schwer, sodass diese kaum Orientierung verschaffen in neuen, unklaren Situationen. Das Interpretieren von Emotionen fällt Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen schwer. Sie benötigen dafür viel Zeit. Dies wirkt sich wiederum auf soziale Interaktionen aus. Hierbei besteht einerseits die Schwierigkeit der hohen Geschwindigkeit in der die meisten sozialen Interaktionen im Alltag stattfinden, andererseits die Schwierigkeit, dass mehrere Reize auf sie einwirken, wobei wiederum das oben erwähnte Problem der beeinträchtigten Informationsverarbeitung hervorgerufen wird. Gefühle können zudem von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen kaum einer Stimmlage, Mimik, Gestik oder einem Gesichtsausdruck zugeordnet werden. Darum kann es vorkommen, dass ein Gefühl falsch eingeschätzt wird und zu Missverständnissen führt. Gefühle können also nur schwer benannt werden und kommen nicht immer eindeutig zum Ausdruck. So kann beispielsweise ein Lächeln nicht Ausdruck von Freude, sondern Verwirrtheit sein. (vgl. ebd. 30-33).

2.2.7 Nachahmen

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigen Störungen in der Fähigkeit des Nachahmens. (vgl. Nikolić 2009: 34). Da diese Fähigkeit eine Voraussetzung für soziales Lernen ist, wirkt sich diese Störung hinderlich auf das soziale Lernen aus. Dies wiederum verstärkt die Symptomatik der fehlenden Empathie Fähigkeit. Durch das Fehlen von sozialen Interaktionen sind Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen kaum in der Lage, sich die Gründe für bestimmte Handlungen anderer Menschen vorzustellen, sich also in andere Menschen hineinzusetzen. Besonders im Bereich des Nachahmens von Gestik, Motorik, verbaler Äusserungen und symbolischer Handlungen, weisen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen Defizite auf. Eine weitere grosse Herausforderung ist das Imitieren von emotionalen Ausdrücken. Das Kopieren von ausschliesslich visuellen Reizen, bereitet Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen keine Mühe. Das Nachahmen wird dann besonders schwierig, wenn der situative Kontext, in dem bestimmte Handlungen stattfinden, miteinbezogen werden müssen. Die beeinträchtigte Imitationsfähigkeit von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen steht im Zusammenhang mit der beeinträchtigten Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. ebd.: 34f.). Auch die festgestellte Dysfunktion der Spiegelneuronen bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen hat Einfluss auf deren beeinträchtigte Imitationsfähigkeit (vgl. Sinzig 2011: 39). Spiegelneuronen setzen gleichermassen dann ein, wenn einerseits Abläufe passiv betrachtet werden, andererseits

wenn ein solcher Ablauf aktiv gestaltet wird. Somit müssen die Spiegelneuronen im Gehirn einwandfrei funktionieren, um die Fähigkeit der Imitation aufbauen zu können, was bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen nicht der Fall ist und deren beeinträchtigte Imitationsfähigkeit erklären lässt (vgl. ebd.).

2.3 Asperger-Syndrom

Auch beim Asperger-Syndrom lässt sich, wie beim frühkindlichem Autismus, eine qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion feststellen (vgl. Freitag et al. 2017: 6). Eine weitere Gemeinsamkeit des Asperger-Syndroms und frühkindlichem Autismus stellt das Symptom der eingeschränkten, stereotypen und repetitiven Interessen und Verhaltensmuster dar. Anders als beim frühkindlichen Autismus, weist das Asperger-Syndrom jedoch keine Entwicklungsverzögerung auf. Weder in der sprachlichen, noch in der kognitiven Entwicklung, können beim Asperger-Syndrom vor dem dritten Lebensjahr Auffälligkeiten festgestellt werden. Obwohl die Sprachentwicklung nicht verzögert ist, lassen sich in der Sprachmelodie, der Intonation und dem sprachlichen Ausdruck Auffälligkeiten finden. Dies stellt allerdings kein Diagnosekriterium dar. Menschen mit dem Asperger-Syndrom weisen in den ersten drei Lebensjahren keine Beeinträchtigung der intellektuellen Entwicklung auf, sodass sie adaptives Verhalten, Selbsthilfefertigkeiten und Neugierde an ihrer Umgebung zeigen. Motorische Ungeschicklichkeiten lassen sich zwar oft beobachten, zählen jedoch nicht zu den Diagnosekriterien. So sind auch Inselbegabungen verbunden mit einer auffällig intensiven Beschäftigung mit dem Bereich, zwar häufig, jedoch kein zwingendes Diagnosekriterium. Die Intelligenz von Menschen mit dem Asperger-Syndrom ist im Normalfall nicht beeinträchtigt (vgl. ebd.). Die Diagnosekriterien des Asperger-Syndroms werden im ICD-10 genau beschrieben (siehe Anhang: «Diagnosekriterien Asperger-Syndrom» S. 60).

2.4 Ursachen

Die frühere Vermutung, Autismus sei auf die falsche elterliche Erziehung, einer Geisteskrankheit oder einem zu distanzierten Umgang der Eltern mit ihren Kindern zurückzuführen, konnte widerlegt werden (vgl. Nikolić 2009: 19). Heute weiss man, dass die tiefgreifende Entwicklungsstörung «Autismus» biologische Ursachen wie Vererbung, oder zerebrale Veränderungen hat, sowie durch prä- und postnatale Schädigungen verursacht werden kann. So konnte bewiesen werden, dass in 97% der Fälle bei Zwillingen beide Kinder betroffen sind und selten nur eins. Heutzutage liegt die Vermutung vor, Autismus sei nicht nur auf einzelne Einflussfaktoren der verschiedenen Entwicklungsbereiche zurückzuführen. Vielmehr müssen zusätzliche Faktoren analysiert werden, um die Ursachen von Autismus ganzheitlich erfassen zu können. Diese Tatsache stellt für die Forschung eine grosse Herausforderung dar (vgl. ebd.).

2.5 Komorbiditäten

Unter Komorbidität werden diagnostisch abgrenzbare psychische und organische Erkrankungen verstanden, welche zusätzlich zu einer Grunderkrankung auftreten (vgl. Freitag et al. 2017: 12). Komorbiditäten treten bei Autismus-Spektrum-Störungen häufig auf und müssen berücksichtigt werden, da diese einer spezifischen Behandlungsmassnahme bedürfen (vgl. ebd.).

Komorbidie psychische Störungen

Eine britische Studie bei 10 bis 14-jährigen Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen ergab, dass etwa 70% der Kinder eine zusätzliche psychische Erkrankung aufweisen (vgl. Freitag et al. 2017: 12). Bei 40% der Kinder konnten gar mindestens zwei Komorbiditäten festgestellt werden. Die häufigste komorbide psychische Erkrankung lag dabei im Bereich der Angststörungen, wie zum Beispiel soziale Phobien und generalisierte Angststörungen. Weitere häufige Komorbiditäten sind oppositionelle Sozialverhaltensstörungen, sowie Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen. Auch Enuresis (Einnässen), Enkopresis (Einkoten) und Zwangsstörungen zählen zu den häufigen komorbiden Erkrankungen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. Weiter kommt eine intellektuelle Behinderung, bekannt als Intelligenzminderung, bei etwa 45% der Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen vor. Depressive Störungen, Tic-Störungen und psychotische Störungen sind häufige Begleitstörungen bei Autismus Betroffenen. Essstörungen sind zwar weniger häufig, werden aber dennoch deutlich häufiger diagnostiziert als bei Nichtbetroffenen (vgl. ebd.).

Komorbidie Verhaltensauffälligkeiten

Besonders häufige komorbide Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen sind aggressive und selbstverletzende Verhaltensweisen (vgl. Freitag et al. 2017: 13). Diese treten bei etwa 70% der betroffenen Kinder und Jugendlichen auf. Passend zur Intelligenzminderung, die wie oben beschrieben eine häufige Komorbidität darstellt, tritt auch oft eine sogenannte Pica-Esstörung auf (vgl. ebd.). Eine Pica-Esstörung meint das Essen von Substanzen, die nicht zum Essen gedacht sind, wie beispielsweise Sand, Erde und Papier (vgl. <https://www.netdoktor.de/krankheiten/pica-syndrom/>). Bei etwa 11 bis 14% der Betroffenen treten Suizidgedanken und Suizidversuche auf, die meist mit depressiven Symptomen, sowie Verhaltensschwierigkeiten und nach Ausgrenzungserfahrungen auftreten (vgl. Freitag et al. 2017: 13).

Komorbide internistisch-neurologische Erkrankungen

Besonders bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen, die eine komorbide Intelligenzminderung aufweisen, besteht oft auch die Begleiterkrankung der Epilepsie (vgl. Freitag et al. 2017: 13). Auch Krampfanfälle können bei Autismus Betroffenen vorkommen. Weitere häufige Komorbiditäten sind Ausscheidungsstörungen, Schlafstörungen, motorische Probleme, Hörbeeinträchtigungen, Sehbehinderungen und zerebrale Lähmungen. Auch genetische Syndrome sowie monogene Erkrankungen sind mögliche Komorbiditäten (vgl. ebd.).

2.6 Theory of Mind

Mit der Theory of Mind wird die Fähigkeit eines Menschen beschrieben, sich in die Gedankenvorgänge seines Gegenübers hineinzusetzen, sodass Vermutungen, Wünsche und Absichten eingeschätzt werden können (vgl. Kabsch 2018: 36). Es handelt sich also darum, sich ein Bild davon zu machen, was eine andere Person im Schilde führt und was deren Beweggründe sein könnten (vgl. Nikolić 2009: 58). Dabei steht nicht die Richtigkeit der Einschätzung der gedanklichen Vorgänge des Gegenübers im Vordergrund, sondern viel mehr das Gelingen eines zwischenmenschlichen Kontaktes beziehungsweise das Beginnen einer Kommunikation (vgl. ebd.). Die Theory of Mind steht somit stark im Zusammenhang mit dem Konzept der Empathie, welche die Fähigkeit beschreibt, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt eines anderen Menschen hineinversetzen zu können (vgl. Kabsch 2018: 36). Eine Störung der Theory of Mind kennzeichnet sich somit dadurch, dass ein Nicht-Wissen darüber besteht, was andere wissen, denken oder fühlen und somit auch keine Rücksicht auf die Gefühle und Gedanken anderer genommen wird. Solche Defizite in der Theory of Mind erschweren soziale Interaktionen deutlich, sodass das Erlernen von Sozialverhalten kaum möglich ist. Dies kann dazu führen, dass stattdessen dissoziale, delinquente, allgemein inadäquate Verhaltensweisen oder gar kein soziales Verhalten gezeigt werden. Ein gutes Beispiel einer fehlenden oder beeinträchtigten Theory of Mind stellt die Ironie dar. Um Ironie verstehen zu können, bedarf es der Vorstellungskraft, dass eine Aussage nicht wortwörtlich gemeint ist, sondern eine gegenteilige Aussage meint. Diese Vorstellungskraft fehlt Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung, sodass Ironie wortwörtlich aufgefasst wird und somit die eigentliche ironische Meinung der Aussage nicht verstanden werden kann. Die Defizite in der Theory of Mind erklären auch die unangemessenen Verhaltensweisen oder fehlende Anteilnahme auf Gefühlsäußerungen anderer Menschen (vgl. ebd.: 36f.).

3 Kommunikation

In diesem Kapitel wird zu Beginn Kommunikation definiert, bevor eine Erläuterung von verbaler und nonverbaler Kommunikation folgt. Anschliessend werden die sozialen Funktionen von Kommunikation beschrieben. Als nächstes wird die unterstützte Kommunikation vorgestellt. Zuletzt wird das Picture Exchange Communication System (PECS) erläutert.

3.1 Definition Kommunikation

Der Begriff Kommunikation stammt aus dem lateinischen Wort «communicatio» und bedeutet so viel wie Mitteilung oder Unterredung (vgl. Röhner/Schütz 2016: 2). Was unter Kommunikation zu verstehen ist, wird trotz der Allgegenwärtigkeit von Kommunikation im Alltag sehr unterschiedlich aufgefasst. Unter Kommunikation können somit unterschiedliche Formen der Informationsvermittlung, wie beispielsweise ein Dialog von Angesicht zu Angesicht, oder aber auch das Übermitteln von Werbeinhalten in Massenmedien verstanden werden. Es bestehen somit zahlreiche Definitionen des Begriffs Kommunikation - eine allgemeingültige Definition existiert nicht. Was unter Kommunikation zu verstehen ist, lässt sich dennoch unter den im Folgenden beschriebenen Merkmalen beschreiben (vgl. ebd.: 2-5).

1. Merkmal: Kommunikation braucht Teilnehmende.

Kommunikation findet im Normalfall zwischen mindestens zwei Teilnehmenden statt, die Sender/Senderinnen und Empfänger/Empfängerinnen genannt werden (vgl. Röhner/Schütz 2016: 5). Ausnahme dieser Regel bilden beispielsweise Monologe oder Selbstgespräche. Bei der Kommunikation handelt es sich darum, dass die Teilnehmenden miteinander in Beziehung treten und untereinander direkt oder auch indirekt Zeichen und Symbole austauschen. Dies bedingt das Kennen und Verstehen eines gemeinsamen Zeichen- und Symbolrepertoires, wie beispielsweise das Beherrschen derselben Sprache. Eine weitere wichtige Grundlage bildet ein gemeinsamer Erfahrungs- und Wissenshintergrund, damit Kommunikation gelingen kann (vgl. ebd.).

2. Merkmal: Kommunikation vermittelt Nachrichten.

In der Kommunikation werden Zeichen und Symbole gesendet, oder sogenannte Nachrichten, die jeweils von der sendenden Person kodiert und von der empfangenden Person dekodiert werden (vgl. Röhner/Schütz 2016: 5). Trotz eines gemeinsamen Zeichen- und Symbolrepertoires kann es dabei vorkommen, dass die gesendeten Nachrichten nicht den empfangenen entsprechen und somit Missverständnisse zwischen der sendenden und der empfangenden Person entstehen (vgl. ebd.).

3. Merkmal: Kommunikation braucht Mittel und Modalitäten zur Vermittlung von Nachrichten.

Das Senden und Empfangen von Nachrichten bedarf gewisser Mittel und Modalitäten (vgl. Röhner/Schütz 2016: 5). Solche Mittel und Modalitäten stellen beispielsweise die Sprache, Mimik, Gestik oder aber auch Funkverbindungen, um zum Beispiel über ein Telefon kommunizieren zu können, dar (vgl. ebd.).

4. Merkmal: Der Kontext der Kommunikation ist von grosser Bedeutung. Teilnehmende üben bei der Kommunikation verschiedene Aktivitäten aus.

Kommunikation ist situationsgebunden und findet somit in einem bestimmten Kontext statt (vgl. Röhner/Schütz 2016: 5). Das Kommunikationsklima, sowie Kommunikationsregeln und weitere Faktoren beeinflussen die Kommunikation und deren Verlauf. So liegt es auf der Hand, dass beispielsweise in einem Mitarbeitergespräch zwischen Mitarbeitenden und deren Vorgesetzten ein anderes Kommunikationsklima vorherrscht, als zum Beispiel bei einem Gespräch zwischen zwei Freunden/Freundinnen in einem Café. Die teilnehmenden Personen üben während der Kommunikation jeweils verschiedene Aktivitäten aus, die jedoch nicht immer sichtbar sind. So weisen beispielsweise Gesten sichtbare Aktivitäten auf, wohingegen eine Eindrucksbildung nicht sichtbar ist (vgl. ebd. 5f.).

5. Merkmal: Kommunikation besitzt eine interaktive Eigenschaft.

Kommunikation stellt eine interaktive Tätigkeit dar, bei der sich die verschiedenen Teilnehmenden gegenseitig beeinflussen (vgl. Röhner/Schütz 2016: 6). Der Grad an gegenseitiger Beeinflussung hängt einerseits von der Kommunikationsform ab, also beispielsweise ob es ein Gespräch von Angesicht zu Angesicht ist, oder das Gespräch am Telefon stattfindet, andererseits von vielen weiteren Faktoren wie zum Beispiel den Persönlichkeitsmerkmalen der verschiedenen Teilnehmenden (vgl. ebd.).

6. Merkmal: Kommunikation erfolgt meist zielorientiert.

Kommunikation erfolgt um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (vgl. Röhner/Schütz 2016: 6). Das Ziel ist den Teilnehmenden nicht immer bewusst (vgl. ebd.).

Diese sechs Merkmale von Kommunikation zeigen auf, dass Kommunikation weit mehr beinhaltet als lediglich verbale Äusserungen. Um dies näher zu erläutern, möchte ich im Folgenden kurz auf die Kommunikationskompetenz eingehen.

Unter der Kommunikationskompetenz wird die Fähigkeit der kommunizierenden Person verstanden, ein adäquates Verhalten zu zeigen, um interpersonale Ziele zu erreichen, ohne

dabei das Gegenüber zu verletzen (vgl. Röhner/Schütz 2016: 6). Kommunikationskompetenz ist ein Bestandteil der sozialen Kompetenzen, welche wiederum die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivübernahme beinhaltet. Das Knüpfen und Pflegen von sozialen Kontakten, sowie das Verfolgen von Zielen und Lösen von Konflikten setzt Kommunikationskompetenz voraus. Soziale Interaktionen können kaum erfolgreich stattfinden, wenn keine Kommunikationskompetenz vorhanden ist. Mit der Kommunikationskompetenz geht auch die Fähigkeit einher die Befindlichkeit und Anliegen des Gegenübers einschätzen zu können, indem beispielsweise auf die Mimik des Gegenübers geachtet wird. Neben der Kommunikationskompetenz braucht es die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, sich über Sprache zu verständigen und die Beachtung situativer, interpersoneller und normativer Bedingungen, damit Kommunikation gelingen kann (vgl. ebd. 7).

Trotz den verschiedenen Auffassungen und Definitionen des Begriffs Kommunikation prägte Watzlawicks Kommunikationstheorie die Definition von Kommunikation. Watzlawick setzt Kommunikation einerseits mit Mitteilungen gleich und definiert andererseits das Austauschen von Mitteilungen zwischen mehreren Personen als Interaktion (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1996: 50f.). Zudem beschreibt er den Zusammenhang zwischen Verhalten und Kommunikation. So erläutert er, dass es kein Gegenteil von Verhalten gibt und der Mensch sich somit nicht «nicht verhalten» kann. Dies wiederum bedeutet, dass jedes Verhalten etwas aussagt und somit Kommunikationscharakter hat. Die Folge daraus ergibt Watzlawicks berühmtes Axiom, welches lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Das heisst jedes Verhalten, teilt uns etwas mit, ist also Kommunikation, unabhängig davon, ob diese absichtlich, bewusst und erfolgreich, beziehungsweise für das Gegenüber verständlich, ist. Somit wird ersichtlich, dass eine Wechselwirkung zwischen Kommunikation und Verhaltensweisen eines Menschen besteht (vgl. ebd. 50-53).

3.2 Verbale und nonverbale Kommunikation

Verbale Kommunikation meint die verbalen Äusserungen in Laut-, Schrift- oder Gebärdensprache (vgl. Peuser/Winter 2000: 111). Bei der verbalen Kommunikation geht es also darum, was gesagt wird (vgl. Röhner/Schütz 2016: 65). Unter verbaler Kommunikation wird also das unter Punkt 2 aufgelistete Merkmal im Kapitel „Kommunikation“ verstanden, welches das Nachrichten Senden zwischen den Kommunikationspartnern beschreibt. Verbale Kommunikation spricht die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen an, so beispielsweise, wenn es um die Verarbeitung des Gesagten und dessen Verständnis geht (vgl. ebd.).

Während die verbale Kommunikation beschreibt „was“ gesagt wird, geht nonverbale Kommunikation auf das „wie“ etwas gesagt wird ein (vgl. Röhner/Schütz 2016: 65). Weiter unterscheidet sich verbale Kommunikation von nonverbaler insofern, dass die

Kommunikationspartner bei verbaler Kommunikation sich in der Regel mit ihren Aussagen abwechseln, während nonverbale Kommunikation von allen Kommunikationspartnern gleichzeitig angewendet werden kann. Nonverbale Kommunikation gibt oft einen Einblick in die Emotionen eines Menschen und beinhaltet verschiedene Formen mit dem eigenen Körper zu kommunizieren. Solche Formen können sein, haptische Signale (also Berührungen), die Körpersprache, Gesten, Kopfbewegungen, die Körperhaltung, Augen- und Blickkontakt, der Gesichtsausdruck, die Proxemik und physische Charakteristika. Mit der Proxemik sind Aspekte der Territorialität des persönlichen Raumes und die interpersonelle Distanz gemeint. Die physischen Charakteristika beschreiben körperliche Merkmale, die Eindrücke über Ethnie, Geschlecht, Gesundheitszustand, Alter, Körpergröße und Körperform einer Person vermitteln. Die nonverbale Kommunikation verleiht verbalen Äusserungen Glaubwürdigkeit und Echtheit. In verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass die nonverbale Kommunikation 55% der Kommunikation ausmacht. So konnte festgestellt werden, dass nonverbale Kommunikation besonders dann eine hohe Beachtung erhält, wenn zwischen der verbalen und nonverbalen Kommunikation eine Diskrepanz besteht. Bei solchen Diskrepanzen wird nämlich der nonverbalen Kommunikation mehr Gewicht gegeben als der verbalen. Dies kann am Beispiel verdeutlicht werden, dass es wohl schwerfällt, einer Freundin/einem Freund eine verbale Zustimmung mit dem Wort „ja“ zu glauben, wenn diese/r dabei gleichzeitig den Kopf schüttelt und bestenfalls noch die Stirn runzelt. Durch dieses Kopfschütteln und Stirnrunzeln, wird der verbalen Äusserung „ja“ eine Unglaubwürdigkeit verliehen, die es dem Gegenüber schwierig macht, die verbale Äusserung zu glauben (vgl. ebd.: 65-81).

3.3 Soziale Funktionen der Kommunikation

Um die Wichtigkeit von Kommunikation zu verstehen, ist es zunächst notwendig die Frage zu beantworten, warum wir überhaupt kommunizieren.

Light geht hierbei von vier Hauptfunktionen der Kommunikation aus (vgl. Light 1988 zit. in Kristen 2002: 132):

1. Ausdruck von Bedürfnissen und Wünschen
2. Wunsch nach sozialer Nähe
3. Informationsaustausch
4. Soziale Routinen

Bei der ersten Funktion „Ausdruck von Bedürfnissen und Wünschen“ ist die Absicht gemeint, durch Kommunikation eine andere Person zu beeinflussen, damit wir einen Gegenstand erhalten oder damit eine bestimmte Handlung durchgeführt wird. Es geht also konkret darum,

dass wir gewünschte Objekte oder Handlungen einfordern können, sowie in der Lage sind, durch Kommunikation eine Auswahl zu treffen oder Ablehnung zu äussern (vgl. Kristen 2002: 132).

Die zweite Funktion „Wunsch nach sozialer Nähe“ beschreibt die Tatsache, dass wir durch Kommunikation je nach Lebens- und Entwicklungsalter nur die Aufmerksamkeit einer anderen Person erreichen wollen, oder aber nach tiefgründigen Gesprächen mit vertrauten Personen suchen (vgl. Kristen 2002: 132). Das Ziel liegt also im Kontaktaufbau zu anderen Menschen, sodass Beziehungen entstehen und gepflegt werden können (vgl. ebd.).

Bei der dritten Funktion „Informationsaustausch“ handelt es sich darum, durch Kommunikation Informationen weitergeben zu können, oder aber selber an Informationen zu gelangen (vgl. Kristen 2002: 133).

Die vierte Funktion „soziale Routinen“ meint die Absicht, durch Kommunikation die in einer Gesellschaft etablierten Umgangsformen kennen- und anwenden zu lernen (vgl. Kristen 2002: 133). Es handelt sich hierbei beispielsweise um höfliche Formulierungen wie „Danke“ und „Bitte“, welche in einer Gesellschaft anerkannt und erwartet werden. Es geht also darum, die Werte und Normen der in einer Gesellschaft vorherrschenden Kultur kennenzulernen und sich anzueignen (vgl. ebd.).

3.4 Unterstützte Kommunikation (UK)

Im Normalfall kommunizieren wir Menschen als Sprecher/Sprecherin und Zuhörer/Zuhörerin (vgl. Lage 2006: 59). Es bestehen jedoch bestimmte physische und psychische Schädigungen und Beeinträchtigungen, die es betroffenen Menschen nicht ermöglichen zu sprechen und/oder gesprochene Sprache zu hören oder zu verstehen (vgl. ebd.). Diese Menschen leiden unter Kommunikationsbeeinträchtigungen, welche es ihnen erschweren, zu kommunizieren. Hier kommt die unterstützte Kommunikation ins Spiel.

Während der Begriff unterstützte Kommunikation (UK) in Nordamerika unter der englischen Bezeichnung „Augmentative and Alternative Communication“ (AAC) schon im Jahre 1970 Anwendung fand, wurde UK erst ein Jahrzehnt später zu Beginn der 1990er Jahren verwendet (vgl. Lage 2006: 59-64). Unterstützte Kommunikation bietet ersetzend oder ergänzend zur Lautsprache und zum Sprechen alternative Formen und Zeichen. Das Ziel von UK ist es dabei, die kommunikative Situation von Menschen, die nicht oder kaum sprechen lernen, die Lautsprache nicht oder kaum verstehen und Menschen deren Sprachentwicklung stark verzögert ist, zu verbessern (vgl. ebd.:59). Unterstützte Kommunikation richtet sich nicht nur an die Betroffenen, sondern auch an deren Umfeld. Eine solche alternative und unterstützende Kommunikationsform stellt die Gebärdensprache der Gehörlosen dar, welche Zeichen

beziehungsweise Gebärden zur Unterstützung der Lautsprache verwendet. Auch Nicht-Betroffene Menschen von einer Kommunikationsbeeinträchtigung nutzen jedoch solche alternative und unterstützende Formen und Zeichen zur Lautsprache. Dies können beispielsweise unsere Mimik, Gestik oder Handzeichen sein, die wir alle oft zu einem besseren Verständnis des Gesagten nutzen (vgl. ebd. 59). Somit lässt sich erkennen, dass auch nonverbale Kommunikation, Teil von unterstützter Kommunikation sein kann.

Die Entwicklung der unterstützten Kommunikation geht auf die Gesetzgebung für die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Behinderungen insbesondere in den USA zurück (vgl. Lage 2006: 60). Die Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in das öffentliche Bildungssystem ohne restriktives soziales Umfeld, welche auf die Antidiskriminierungs- und Integrationsbewegung zurückzuführen ist, brachte in den USA seit 1975 die gesetzliche Verankerung der Binnendifferenzierung des Unterrichts in so genannten „Individual Education Plans“ (Individuelle Erziehungsplanung) von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Regelschule. Diese Gesetzgebung bedeutete wiederum, dass für Kinder mit Kommunikationsbeeinträchtigungen nach Möglichkeiten für alternative Kommunikationsmethoden gesucht werden musste, damit auch sie von der Integration in die Regelschule profitieren konnten. Es wurden somit neue Technologien zur Kommunikationsunterstützung entwickelt, welche schliesslich die Entstehung der UK förderten. Mit der Zeit kam die Einsicht auf, dass Kommunikation für Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen nicht zu einem Frustrationserlebnis werden darf. Schliesslich konnte gar bewiesen werden, dass UK die gesamte persönliche Entwicklung fördert und die Sprachentwicklung unterstützt. Mit der Gründung der International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) im Jahre 1983 wurde und wird bis heute das Ziel verfolgt, UK allen Menschen, die davon profitieren und damit zu tun haben, zugänglich zu machen. Erst 1990 wurde allerdings die deutschsprachige Sektion ISAAC-GSC (ISAAC-Gesellschaft für unterstützte Kommunikation) gegründet (vgl. ebd. 60f.).

Die Zielgruppen für UK lassen sich nach Von Tetzchner und Martinsen in drei Gruppen unterteilen, wobei sich diese Gruppen darin unterscheiden, in der Funktion welche UK für die betroffenen Personen hat (vgl. Von Tetzchner und Martinsen 2000, zit. in Lage 2006: 93).

Bei der ersten sogenannten „expressive language group“ handelt es sich um Menschen, die eine Beeinträchtigung aufweisen in der Lautsprachproduktion, jedoch Lautsprache verstehen können (vgl. Lage 2006: 93). Die Funktion der UK liegt bei dieser Gruppe darin, dass UK ein alternatives Ausdrucksmittel zur Lautsprache bieten soll, damit die Betroffenen nicht nur Lautsprache verstehen können, sondern selber ein Ausdrucksmittel haben, damit sie sich äussern und somit kommunizieren können. Solche alternativen Ausdrucksmittel können

beispielsweise Symbolsysteme wie das Picture Exchange Communication System (PECS) sein, welches im nächsten Kapitel genauer erläutert wird (vgl. ebd.).

Die zweite sogenannte „supportive language group“ nutzt UK zur Unterstützung und Erleichterung der Sprachentwicklung (vgl. Lage 2006: 94). Diese Gruppe wird in zwei Untergruppen unterteilt. Bei der ersten Untergruppe, die sogenannte „developmental group“ wird UK zusätzlich zur Lautsprache genutzt. Das Ziel dabei ist es, die allgemeine Sprachentwicklung zu fördern und zu erleichtern. UK stellt bei dieser Gruppe also meist nur ein vorübergehendes alternatives Kommunikationsmittel dar, da Betroffene meist früher oder später zu sprechen lernen. Da UK hier ein alternatives Kommunikationssystem ist, bietet sie eine Unterstützung einerseits gesprochene Sprache zu verstehen und andererseits selber sprechen zu lernen. UK hilft hier die vorhandene Lautsprache der Betroffenen zu verdeutlichen und somit Missverständnisse und Frustrationserlebnisse in der Kommunikation zu verringern oder gar zu vermeiden (vgl. ebd.). Bei der zweiten Untergruppe, die sogenannte „situational group“ handelt es sich um Personen, die UK ergänzend zur bereits erlernten, jedoch schwer verständlich artikulierten Lautsprache, nutzen. Dadurch, dass die Lautsprache der Betroffenen nur schwer verständlich ist, werden sie oft nur von vertrauten Gesprächspartnern verstanden. UK kommt hier nur dann zum Einsatz, wenn es die kommunikative Situation verlangt. Betroffene wenden UK demnach nur in einem unvertrauten Umfeld beispielsweise in einem beruflichen Meeting mit unbekanntem Personen an, um verstanden zu werden. UK wird bei dieser Gruppe nur situativ und ergänzend zur Lautsprache angewandt (vgl. ebd.).

Bei der dritten Gruppe, der sogenannten „alternative language group“, hat UK die Funktion einer Ersatzsprache (vgl. Lage 2006: 95). Es handelt sich hierbei um eine Personengruppe, bei der nicht sicher ist, ob sie jemals die Lautsprache zur Verständigung und Kommunikation erlernen werden. UK hat hier das Ziel ein alternatives Verständigungssystem zu bieten, um soziale Interaktionen verstehen und gestalten zu lernen. Zu dieser Gruppe gehören auch Menschen mit einer frühkindlichen autistischen Störung. Die UK-Intervention richtet sich in diesem Fall somit nicht nur an die betroffenen Personen, sondern auch deren Umfeld. Es geht darum, das Umfeld und die Lebensbedingungen so zu gestalten, dass sich alle Beteiligten auch ohne Lautsprache verstehen und verständigen können und trotz fehlender Lautsprache soziale Interaktionen stattfinden können (vgl. ebd.).

3.4.1 Picture Exchange Communication System (PECS)

1980 entwickelten Lori A. Frost und Andrew S. Bondy das Picture Exchange Communication System, beziehungsweise PECS (vgl. Bach 2006 zit. in Theunissen et al. 2015: 290). Dieses auf Deutsch übersetzte Bilderaustauschsystem bildet eines von vielen alternativen Kommunikationssystemen innerhalb der unterstützten Kommunikation. Die Zielgruppe für die

Nutzung von PECS waren ursprünglich nichtsprechende autistische Kinder im Vorschulalter. Mittlerweile wurde die Zielgruppe ausgeweitet, sodass heutzutage Menschen unterschiedlichen Alters und mit verschiedensten Kommunikationsbeeinträchtigungen diese Methode anwenden. Es lassen sich zwei Kerngedanken des PECS beschreiben. Einerseits soll durch den Austausch von Bildkarten für ein gewünschtes Objekt oder eine gewünschte Handlung, Kommunikation stattfinden. Andererseits sollen Nutzer/Nutzerinnen des PECS durch dieses Kommunikationssystem die Möglichkeit erhalten, von sich aus Kommunikation zu initiieren ohne abwarten zu müssen bis die Kommunikationspartner/ Kommunikationspartnerinnen eine Auswahltafel mit verschiedenen Bildkarten zur Verfügung stellen. Das Ziel des PECS ist es, seinen Nutzern/Nutzerinnen zu lehren ihre Wünsche anhand von Bildkarten zu äussern. Das Erlernen des Picture Exchange Communication System bedarf bestimmter Voraussetzungen. So braucht es die Begleitung durch einen Therapeuten/einer Therapeutin oder pädagogischer Fachpersonen, sowie folgende Fähigkeiten beim Kind: Interesse an mindestens einem Objekt/einer Handlung, Erkennen von Bildern oder Symbolen und das Zulassen von Handführung. Bevor mit dem Training zum Erlernen des PECS begonnen werden kann, müssen Objekte ausgewählt werden, die eingesetzt werden sollen. Für diese Objekte werden schliesslich passende Bildkarten hergestellt, wie zum Beispiel Picture Communication System-Symbole oder Fotos, die laminiert und auf der Rückseite mit einem Klettverschluss versehen werden. Das Kommunikationstraining mit dem PECS findet schliesslich in sechs Phasen statt (vgl. ebd.).

1. Phase: In der ersten Phase sollte das Kind, welches PECS als alternatives Kommunikationsmittel erlernen soll, von zwei Personen begleitet werden (vgl. Bach 2006 zit. in Theunissen et al. 2015: 290). Dabei stellt die eine Person den/die Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin dar, wobei die zweite Person eine Art „Schatten“ des Kindes sein sollte, welche das Kind dabei unterstützt eine Bildkarte aufzunehmen und dem/der Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin zu überreichen. Zu Beginn des Trainings ist es wichtig nur ein Objekt zu wählen, an dem das Kind grosses Interesse zeigt und dieses Objekt in Sichtweite zu positionieren, sodass das Kind verführt ist, nach dem Objekt zu greifen. Die dazu passende Bildkarte sollte dann in Reichweite deponiert werden, sodass das Kind uneingeschränkten Zugang dazu hat. Sobald es nach dem Objekt, zum Beispiel einem Tennisball greifen möchte, ist es Aufgabe des „Schattens“ diese Bewegung aufzunehmen und durch Handführung die Bewegung statt zum Ball zur dazu passenden Bildkarte zu führen. Das Kind soll anschliessend mit Unterstützung des „Schattens“ die Bildkarte dem/der Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin übergeben. Daraufhin überreicht der/die Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin das vom Kind gewünschte Objekt. Das Objekt soll dabei

verbalisiert werden, sodass das Kind auch das gesprochene Wort für das Objekt hört und vielleicht sogar erlernt. Damit ein optimaler Lernerfolg stattfinden kann, ist es wichtig immer wieder zu überprüfen, ob das Kind am Objekt Interesse zeigt, oder eher unzufrieden wirkt in der Situation und gar mit den Bildkarten zu spielen beginnt. Wirkt das Kind unzufrieden und demotiviert sollte das Training mit diesem Objekt und in diesem Setting abgebrochen und nach neuen Objekten gesucht werden, die das Kind mehr ansprechen. So können Frustrationserlebnisse vermieden und die Motivation am PECS-Training gefördert werden (vgl. ebd.).

- 2. und 3. Phase:** Sobald die erste Phase überwunden ist, geht es in der zweiten und dritten Trainingsphase darum, dass das Kind mehr Flexibilität in der Nutzung des PECS erwerben kann (vgl. Bach 2006 zit. in Theunissen et al. 2015: 290). Die Bildkarten sollen also vermehrt und die Distanz zu den Bildkarten sowie zum/zur Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin soll vergrößert werden. Das Kind soll dadurch lernen die Aufmerksamkeit des/der Kommunikationspartners/Kommunikationspartnerin zu erregen, auch wenn dieser/diese sich abgewendet hat. Ein geeignetes Hilfsmittel in diesen Phasen bildet eine Kommunikationsmappe, in der die aktuellen Bildkarten auf Klettstreifen eingeordnet sind (vgl. ebd.).
- 4. Phase:** Die vierte Phase widmet sich der Satzstruktur und der Satzbildung anhand einer neuen Bildkarte, welche die Äusserung „Ich möchte“ darstellt (vgl. Bach 2006 zit. in Theunissen et al. 2015: 290). Das Kind lernt einen Satz zu bilden, welcher vom/von der Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin verbal ausgesprochen wird, sodass das Kind die verbale Äusserung kennenlernt und die Kommunikation durch die Bildkarten gleichzeitig visualisiert wird. Die sprachliche Äusserung ist somit nicht Bedingung, um das Kind zu verstehen, wird aber trotzdem gefördert (vgl. ebd.).
- 5. und 6. Phase:** Die fünfte Phase beschäftigt sich damit, dem Kind beizubringen die Frage „Was möchtest du?“ zu beantworten (vgl. Bach 2006 zit. in Theunissen et al. 2015: 290). In der sechsten und letzten Phase soll das Kind lernen zu kommentieren mit den Sätzen „Ich sehe...“, „Ich höre...“ oder ähnlichen. Durch diese sechs Phasen kann das PECS-Training strukturiert und dennoch individuell gehandhabt werden. Das Erreichen der sechsten Stufe ist jedoch nicht in jedem Fall gegeben. Dennoch lässt sich spätestens ab der dritten Phase eine deutliche Verbesserung der kommunikativen Situation der betroffenen Kinder erkennen (vgl. ebd.).

4 Herausforderndes Verhalten

In diesem Kapitel wird zu Beginn die Definition von herausforderndem Verhalten vorgenommen. Im Anschluss wird der Zusammenhang von herausforderndem Verhalten und Autismus erläutert. Anschliessend sollen Erscheinungsformen und Ursachen von herausforderndem Verhalten aufgezeigt werden. Zum Schluss dieses Kapitels wird auf die Funktionen von herausfordernden Verhaltensweisen hingewiesen.

4.1 Definition von herausforderndem Verhalten

Der Begriff „herausforderndes Verhalten“ ist die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs „challenging behaviours“ (vgl. Theunissen 2017: 83). Synonyme Bezeichnungen für herausforderndes Verhalten sind: Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, Problemverhalten, Verhaltensprobleme oder problematisches Verhalten (vgl.ebd.). Herausfordernde Verhaltensweisen werden oft personenbezogen betrachtet, über Zuschreibungsprozesse individualisiert und gar pathologisiert (vgl. Calabrese 2017: 22). Dieses Verständnis, welches einzig und alleine das Individuum für das herausfordernde Verhalten verantwortlich macht, greift jedoch zu kurz, da das Verhalten eines Individuums immer im Verhältnis steht zu seiner Umwelt und somit auch diese in die Begriffsbestimmung miteinbezogen werden muss (vgl. ebd. 22f.). Von herausforderndem Verhalten spricht man dann, wenn ein Verhalten nicht den Erwartungshaltungen oder den Vorstellungen der Bezugs- und Umkreispersonen beziehungsweise den vorgegebenen oder üblichen Normen in der Gesellschaft entspricht (vgl. Theunissen 2017: 86). Das herausfordernde Verhalten wird also als normabweichend oder erwartungswidrig wahrgenommen, als Herausforderung bewertet und somit als herausforderndes Verhalten beschrieben (vgl. ebd.). Es lässt sich erkennen, dass die Herausforderung in der Begrifflichkeit des herausfordernden Verhaltens auf zweierlei Bedeutung hinweist. Herausfordernd sind herausfordernde Verhaltensweisen einerseits für die Person, welche diese zeigt, selber, andererseits auch für ihre soziale Umwelt, welche das Verhalten als herausfordernd bewertet (vgl. Calabrese 2017: 23). Das heisst, bei der Bewertung, ob ein Verhalten als herausfordernd eingestuft wird oder nicht, handelt es sich um eine Zuschreibung, die vom Normalitätsverständnis, von der Toleranz, wie auch vom Erleben und der Handlungskompetenz der beurteilenden Person abhängig ist (vgl. Theunissen 2017: 86).

Herausfordernde Verhaltensweisen können unterschiedlichen Ursprungs sein. So können sie beispielsweise bei psychischen Störungen wie der Borderline Persönlichkeitsstörung symptombedingt auftreten (vgl. Theunissen 2017: 83). Im Folgenden liegt jedoch der Fokus einzig auf herausfordernden Verhaltensweisen, die für Menschen mit einer diagnostizierten

Autismus-Störung charakteristisch sind, sowie auf den sozialen Kontext zurückzuführen sind und nicht als Symptom einer psychischen Störung auftreten.

4.2 Formen von herausforderndem Verhalten

Herausforderndes Verhalten deutet auf viele verschiedene Verhaltensweisen hin, die von fremd-, selbstverletzenden, sachbeschädigenden Verhaltensweisen über enormen Bewegungsdrang und Stereotypien bis hin zu extremer Introvertiertheit und Passivität reichen (vgl. Heijkoop 2014 zit. in Calabrese 2017: 24). Um einen Überblick zu geben, wird in der vorliegenden Arbeit lediglich auf die drei Verhaltensweisen der Selbst-, Fremdverletzung und Sachbeschädigung eingegangen, welche von der sozialen Umwelt als höchstproblematisch wahrgenommen werden und für die betroffenen Menschen belastend sind (vgl. ebd.).

Fremdverletzendes Verhalten

Von fremdverletzendem Verhalten spricht man dann, wenn eine Person eine andere tätlich angreift (vgl. Calabrese 2017: 24). Diese tätlichen Angriffe können sich unterschiedlich äussern, wie zum Beispiel durch Schlagen, Beissen, Treten oder an den Haaren reissen, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Einschätzung des Ausmasses und der Häufigkeit von fremdverletzendem Verhalten hängt stark von der Wahrnehmung der tätlich angegriffenen Person ab. Dennoch steht fest, dass fremdverletzendes Verhalten zu den häufigsten herausfordernden Verhaltensweisen gehört, welches meist auch über eine längere Zeitspanne gezeigt wird. Fremdverletzendes Verhalten gilt aus unterschiedlichen Gründen als sehr schwierig. Einerseits verursacht es Unsicherheiten und Ängste bei den involvierten Personen. Andererseits gefährdet es auch das Zusammenleben mit anderen Menschen. Zudem kann es physische und psychische Verletzungen bei den Betroffenen verursachen. Fremdagggressives Verhalten unterscheidet sich von fremdverletzendem Verhalten insofern als Ersteres auf einen absichtlichen und bewussten Akt hindeutet, wohingegen bei Letzterem keine bewusste Schädigung im Mittelpunkt steht. Bei beiden Verhaltensweisen kommen jedoch Drittpersonen zu Schaden. Obwohl es sich bei fremdverletzenden Verhaltensweisen nicht um einen bewussten Akt handelt, heisst dies nicht, dass es nicht zielgerichtet stattfinden kann. Hierbei ist darauf zu achten, dass ein gezieltes Verhalten nicht einem bewussten Verhalten entspricht. So kommt es oft vor, dass fremdverletzendes Verhalten einen funktionalen und zielgerichteten Zweck hat, der ausführenden Person jedoch nicht bewusst ist. Besonders bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, muss davon ausgegangen werden, dass fremdverletzendes Verhalten durch die kognitiven Einschränkungen eher affektiv, wenig kontrollierbar und nicht bewusst passiert (vgl. ebd.).

Selbstverletzendes Verhalten

Mit selbstverletzendem Verhalten sind Schmerz- und Gewaltausübungen gegen den eigenen Körper gemeint (vgl. Calabrese 2017: 25). Physische Verletzungen sind dabei im Normalfall die Folge oder drohen zu entstehen. Vielfach werden selbstverletzende Verhaltensweisen in bestimmten Intervallen wiederholt, treten also nicht nur gelegentlich auf und können gar zu stereotypem Verhalten führen. Durch selbstverletzendes Verhalten wird oft versucht Wahrnehmungsdefizite zu kompensieren indem ein Eigenreiz hergestellt wird beispielsweise durch sich ritzen, kratzen, beißen oder Kopfschlagen. Dies kann als Versuch gedeutet werden, den eigenen Organismus sinnlich anzuregen, sodass dessen Funktionen sichergestellt werden können. Weitere bekannte selbstverletzende Verhaltensweisen sind das Haarreißen, Augenreiben oder -drücken, Kratzen, Beißen und Schlucken nicht essbarer Gegenstände. In verschiedenen Studien konnte laut Mühl (2001) festgestellt werden, dass selbstverletzendes Verhalten häufiger in Grosseinrichtungen vorkommt als im Elternhaus oder in Teilzeiteinrichtungen. Somit sollte selbstverletzendes Verhalten immer im Kontext und nicht nur individuell auf die betroffene Person bezogen analysiert werden. Wie beim fremdverletzenden Verhalten sollte auch beim selbstverletzenden zwischen selbstverletzendem und selbstaggressivem Verhalten unterschieden werden. Bei selbstaggressivem Verhalten wird davon ausgegangen, dass die betroffene Person die Verhaltensweise bewusst und aggressiv ausführt mit dem Ziel sich selber zu schaden. Andere mögliche Motive für selbstverletzendes Verhalten, die nicht zwingend mit dem Ziel der eigenen Schädigung in Verbindung stehen, werden damit ausgeschlossen. Bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen kann jedoch nicht eindeutig und allgemeingültig davon ausgegangen werden, dass selbstverletzendes Verhalten mit dem Willen sich zu schaden einhergeht (vgl. ebd.).

Sachbeschädigendes Verhalten

Von sachbeschädigendem Verhalten ist dann die Rede, wenn Verhaltensweisen zur Beschädigung und Zerstörung von unbelebten Objekten führen (vgl. Calabrese 2017: 25). Beispiele für sachbeschädigendes Verhalten sind das Zerreißen von Kleidungsstücken, Zertrümmern von Mobiliar, Türen einschlagen und weitere. Auch hier deutet Sachaggression auf einen bewussten, aggressiven Akt hin, während Sachbeschädigung nicht zwingend bewusst ausgeführt wird (vgl. ebd.).

4.3 Herausforderndes Verhalten und Autismus

Menschen mit einer Autismus-Störung greifen oft dann zu herausfordernden Verhaltensweisen, wenn eine Situation für sie unangenehm, belastend, unter- oder überfordernd, stresshaft oder angsterzeugend ist (vgl. Theunissen 2017: 87). Es geht in solchen Situationen darum, das Erlebte mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu bewältigen. Dieses herausfordernde Verhalten äussert sich beispielsweise in Wutausbrüchen mit emotionalem Kontrollverlust, in einem lang anhaltenden Schreien, Jammern oder Weinen, im Zerstören oder Wegwerfen von Dingen, in Form von Arbeitsverweigerung, in flucht- oder panikartigem Verlassen einer Situation oder aber in selbst- oder fremdverletzendem, selbststimulierendem oder repetitivem Verhalten. Diese Verhaltensweisen stellen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten dar. Bei den sogenannten internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten handelt es sich um sozialen Rückzug, sozialem Desinteresse und Gleichgültigkeit gegenüber Alltagsgeschehnissen oder freudlosem, apathisch wirkendem, vermeintlich passivem und in sich zurückgezogenem Verhalten. Sobald diese externalisierenden oder internalisierenden Verhaltensweisen keine soziale Akzeptanz erfahren, werden sie von den Bezugspersonen als herausfordernd und problematisch bewertet und müssen daher bewältigt werden. Die Begriffe „Verhaltensproblem“ und „Problemverhalten“ deuten hier auf zwei Sichtweisen des Problems hin. Einerseits versucht die betroffene Person ein Problem durch bestimmte Verhaltensweisen zu lösen. Andererseits werden die gezeigten Verhaltensweisen von den Bezugspersonen als Problem definiert, welches gelöst werden muss (vgl. ebd.).

4.4 Ursachen von herausforderndem Verhalten

In der Ursachenforschung für herausforderndes Verhalten bei Menschen mit einer Beeinträchtigung sind verschiedene Perspektiven auszumachen (vgl. Calabrese 2017: 31-34). Die Perspektiven reichen von einer monokausalen Erklärung bis hin zu einer systemökologischen Betrachtung der möglichen Ursachen. Während eine monokausale Sichtweise nach nur einer Ursache für die Entstehung von herausfordernden Verhaltensweisen sucht, vertritt die systemökologische Perspektive die Ansicht, dass die Entstehung von herausforderndes Verhalten multifaktoriell betrachtet werden muss (vgl. ebd.).

Bei der monokausalen Erklärung wird die Ursache im Individuum und dessen pathologischer Störung gesucht. Monokausale Argumentationen sind deshalb unzureichend, weil sie mögliche krankmachende soziale Faktoren nicht berücksichtigen und im Umgang mit herausforderndem Verhalten dazu führen, lediglich eine Symptombehandlung vorzunehmen, indem Interventionen zur Veränderung der Verhaltensweisen der betroffenen Person angestrebt werden. Herausfordernde Verhaltensweisen können jedoch nicht einzig als

individuelle und pathologische Störung der betroffenen Person betrachtet, sondern müssen als soziales und pädagogisches Problem angesehen werden (vgl. ebd.: 34). Dies impliziert auch die oben genannte Definition von herausforderndem Verhalten, welche darauf hinweist, dass die Definition von herausforderndem Verhalten ein soziales Konstrukt ist, welches vom Normalitätsverständnis, der Toleranz, dem Erleben und der Handlungskompetenz der beurteilenden Person abhängig ist und somit eine Zuschreibung darstellt (siehe S. 25). Die monokausale Sichtweise lässt ausserdem die Analyse der gesamten Lebenssituation ausser Acht, die unbedingt einbezogen werden muss (vgl. Calabrese 2017: 34).

Im Gegensatz zur monokausalen Sichtweise, wird bei der systemökologischen Sichtweise nicht nur das Individuum betrachtet, sondern die Gesamtheit (vgl. Calabrese 2017: 31). Es geht darum, herauszufinden wie das System funktioniert. Das heisst die Wechselbeziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt gelten als gestört und nicht nur das Verhalten der Person alleine. Herausforderndes Verhalten wird in der systemökologischen Sichtweise immer kontextuell betrachtet. Die Frage nach bestimmten Ursachen für das herausfordernde Verhalten rückt damit in den Hintergrund und es werden viel mehr die situativen Bedingungen beleuchtet, in denen Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Umwelt stattfinden. Es soll in der systemökologischen Sicht nicht darum gehen, primär die Ursachen für herausforderndes Verhalten herauszufinden, sondern Faktoren und Umstände zu beleuchten, welche die Entstehung von herausfordernden Verhaltensweisen begünstigen. Die Kritik an der systemökologischen Sichtweise liegt darin, dass die historische Dimension, welche die individuelle Lebensgeschichte und mögliche traumatische Erlebnisse einer Person beinhaltet, nicht betrachtet wird, da der Fokus im Raumbegriff und nicht im Zeitbegriff steht (vgl. Theunissen 2011 zit. in Calabrese 2017: 33). Ein Gegenargument zu dieser Kritik liefert jedoch Heijkoop (2014), welcher die Meinung vertritt, es sei wichtiger nach dem „Wie“ von heute, statt dem „Warum“ in der Vergangenheit zu fragen. Ausserdem sei die Frage nach dem „Warum“ beziehungsweise den Ursachen für herausforderndes Verhalten laut Heijkoop (2014) ein Ausdruck von Verzweiflung und von der Hoffnung geprägt, dieses problematische Verhalten durch einen Knopfdruck ausschalten zu können (vgl. Calabrese 2017: 31-34).

Letztlich ist zu sagen, dass die Frage nach den Entstehungsbedingungen von herausforderndem Verhalten kaum zufriedenstellend beantwortet werden kann, da das Spektrum möglicher Ursachen sehr breit ist (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 34). Zudem macht aus der systemökologischen Perspektive die Suche nach den Ursachen für herausforderndes Verhalten wenig Sinn, da oft multifaktorielle Bedingungen zu dessen Entstehung beitragen. Statt nach den Ursachen sollte also vielmehr nach den Funktionen von herausfordernden Verhaltensweisen gefragt werden, um einen verstehenden Zugang für

herausforderndes Verhalten zu fördern und daraus einen lösungsorientierten Ansatz abzuleiten. Dabei soll es darum gehen, herausforderndes Verhalten nicht nur als störendes Verhalten zu interpretieren. Vielmehr soll das es als vom Akteur situationsbezogenes, zielgerichtetes und für ihn subjektiv sinnvolles Verhalten betrachtet werden. Für einen solchen verstehenden Zugang bedarf es der Betrachtung von Zusammenhängen zwischen dem Individuum und der Umwelt, von Interaktionen, sowie die Betrachtung der Lebensgeschichte und der aktuellen Lebenssituation, um Hypothesen über einen subjektiv bedeutsamen Sinn von Verhaltensweisen bilden zu können. Dies aus der Schlussfolgerung, dass der Sinn von Verhalten erst im Kontext deutlich wird (vgl. Calabrese 2017: 34). Im folgenden Kapitel werden mögliche Hypothesen über die Funktionen von herausforderndem Verhalten vorgestellt.

4.5 Funktionen von herausforderndem Verhalten

Die Frage nach der Funktion von herausfordernden Verhaltensweisen soll wie oben beschrieben dazu dienen, dieses zu verstehen, also den Sinn dahinter zu entdecken und damit mögliche Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Calabrese 2017: 34f.). Folgende Hypothesen über Funktionen von herausfordernden Verhaltensweisen liegen vor:

- **Frustrationshypothese:** Die Frustrationshypothese beschreibt die Funktion von herausforderndem Verhalten als eine Reaktion auf frustrierende Situationen oder Aspekte, die zu Enttäuschung und Kränkung geführt haben (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 35).
- **Vermeidungshypothese:** Die Funktion von herausforderndem Verhalten liegt laut dieser Hypothese darin, unangenehme Situationen zu vermeiden. (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 35). Das Ziel liegt dabei darin Auf- und Anforderungen durch herausforderndes Verhalten auszuweichen und von den geforderten Aufgabenstellungen abzulenken (vgl. ebd.).
- **Allgemeine Überforderungshypothese:** Diese Hypothese versteht herausfordernde Verhaltensweisen als allgemeine und persönliche Überforderung der betroffenen Person in bestimmten Situationen (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 35). Überforderungen lösen unter anderem Dauerstress, eine ständige Anspannung oder anhaltende Frustrationen aus, welche sich in herausforderndem Verhalten äussern können (vgl. Schultheiss 2007 zit. in Calabrese 2017: 35).
- **Überforderungshypothese durch organisatorische Bedingungen:** Diese Hypothese besagt, dass herausforderndes Verhalten als Antwort auf ungünstige institutionelle Gegebenheiten zu verstehen ist (vgl. Heinrich 2005 zit. in Calabrese 2017: 35). Solche können sich zum Beispiel in inadäquaten Strukturen, Zeitdruck, mangelnde Rückzugsmöglichkeiten, sowie geringen Fähigkeiten im Umgang mit Leerzeiten, äussern (vgl. ebd.).

- **Soziale Überforderungshypothese:** Gemäss dieser Hypothese drücken Betroffene mit dem herausfordernden Verhalten aus, dass sie sozial überfordert sind (vgl. Heinrich 2005 zit. in Calabrese 2017: 35). Solche sozialen Überforderungen können beispielsweise eine zu hohe Anzahl Menschen im gleichen Raum oder zu viele als störend empfundene Geräusche sein (vgl. ebd.).
- **Unterforderungshypothese:** Herausfordernde Verhaltensweisen haben laut dieser Hypothese die Funktion, sich selber Reize zuzuführen (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 35). Dies kann die Folge sensorischer Deprivation oder mangelnder entwicklungsadäquater, stimulierender Angebote sein. Unter Deprivation ist das Vorenthalten von Reizen und Erfahrungen, die für die psychische und physische Entwicklung förderlich sind, zu verstehen. Das Unterschätzen und Überbehüten von Menschen mit Beeinträchtigungen, sowie zu wenig Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten können auch zur Unterforderung führen (vgl. Schultheiss 2007 zit. in Calabrese 2017: 35).
- **Stresshypothese:** Diese Hypothese geht davon aus, dass herausforderndes Verhalten dem Stressabbau dient, wenn keine alternative Verbalisierungs- und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 35).
- **Kommunikationshypothese:** Diese Hypothese erachtet herausforderndes Verhalten als Kommunikationsversuch, da Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen oft in ihrer verbalsprachlichen Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit eingeschränkt sind (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 35). Wenn Gefühle und Bedürfnisse nicht auf angemessene Art und Weise mitgeteilt werden können, wird diese Einschränkung durch bestimmte Verhaltensweisen kompensiert, was sich in herausforderndem Verhalten äussern kann (vgl. Schultheiss 2007 zit. in Calabrese 2017: 36).
- **Zuwendungshypothese:** Laut dieser Hypothese wird mit herausforderndem Verhalten das Ziel verfolgt, positive körperliche und kommunikative Zuwendung und emotionale Wertschätzung zu erhalten (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 36).
- **Durchsetzungshypothese:** Diese Hypothese vertritt die Sichtweise, dass herausforderndes Verhalten als Strategie dient, sich erfolgreich durchzusetzen. Erfolgreich bedeutet hier: Aufmerksamkeit erlangen, Zuwendung erfahren, aber auch Anforderungen vermeiden. (vgl. Theunissen 2005 zit. in Calabrese 2017: 36).

Neben diesen Hypothesen liegen viel weitere Annahmen über mögliche Funktionen von herausforderndem Verhalten vor, die hier aus Platzgründen nicht erläutert werden können.

5 Entwicklungstheorie

Im folgenden Kapitel wird die ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner vorgestellt.

5.1 Erläuterung der ökologischen Entwicklungspsychologie nach Bronfenbrenner

Die ökologische Entwicklungstheorie wurde vom Psychologen Urie Bronfenbrenner einem gebürtigen Russen, der in den USA aufwuchs, entwickelt (vgl. Flammer 2009: 247f.). Bronfenbrenner geht davon aus, dass der Mensch gleichzeitig Produkt und Gestalter seiner Umwelt ist (vgl. Hurrelmann 2002: 77). Das bedeutet, dass der Mensch sich im Laufe seines Lebens ein Bild seiner Umwelt aufbaut und dieses laufend flexibel anpasst. Der Mensch sei in ständiger Wechselbeziehung zu seiner Umwelt, sodass sich Mensch und Umwelt gegenseitig beeinflussen und verändern. Einerseits nimmt die sich entwickelnde Person das Milieu, in dem sie aufwächst, immer mehr in Besitz und formt es um, andererseits üben auch die Umweltbedingungen Einflüsse auf die Entwicklung der betroffenen Person aus, sodass eine gegenseitige Anpassung von Mensch und Umwelt stattfindet und eine Gegenseitigkeitsbeziehung besteht (vgl. ebd.). Entwicklung bedeutet somit die dauerhafte Veränderung dessen, wie ein Mensch die Umwelt wahrnimmt, sich mit ihr auseinandersetzt und die wachsende Fähigkeit entwickelt, diese Umwelt zu entdecken, erhalten und verändern (vgl. Flammer 2009: 250).

Wie Entwicklung stattfindet, beschreibt Bronfenbrenner in seinem Modell der schrittweisen Erschliessung von Lebensräumen bestehend aus dem Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem (vgl. Hurrelmann 2002: 77/Flammer 2009: 251-256).

Mikrosystem: Das Mikrosystem beinhaltet die Lebensbereiche der unmittelbaren Umgebung (vgl. Flammer 2009: 251). Damit ist die aktuelle physikalische, soziale, sowie symbolische Situation gemeint, in der sich, die sich zu entwickelnde Person befindet. Die physikalische Situation beinhaltet die Lebensräume, welche die betroffene Person mit ihren Sinnen und wenig Fortbewegung wahrnehmen kann, wie zum Beispiel das Wohnzimmer. Die soziale Situation meint hier die Personen, mit der die sich entwickelnde Person direkt Kontakt aufnehmen kann beispielsweise durch Ansprechen. Bei der symbolischen Situation handelt es sich um die Bedeutung, welche die Dinge in diesem Lebensbereich haben. Die Bedeutung der Dinge verändert sich abhängig von der Beziehung zu ihnen, der Rolle, welche diese im Leben des Individuums spielen und der Tätigkeiten, welche die Person ausübt. Entwicklung ist in diesem Lebensbereich durch die drei Elemente der Tätigkeit, Beziehung und Rolle gekennzeichnet (vgl. ebd.).

- **Tätigkeit:** Mit der Tätigkeit beschreibt Bronfenbrenner ein langandauerndes Verhalten, welches Beharrungsvermögen besitzt und vom betroffenen Individuum als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird. Es geht um Tätigkeiten, bei denen bewusst Ziele verfolgt werden und die subjektiv nicht abgeschlossen sind, solange die Ziele nicht erreicht werden. Diese Tätigkeiten oder auch Aktivitäten nannte Bronfenbrenner molar. Sie dienen dazu, Beziehungen zu stiften und nicht-präsente Welten oder Erfahrungen symbolisch aktuell zu machen, indem man zum Beispiel über ein anderes Land spricht. Dieses Erwerben sowie Erlernen von immer komplexeren Tätigkeiten beschreibt Bronfenbrenner als Entwicklung beziehungsweise entwicklungsfördernd (vgl. Flammer 2009: 251f.).
- **Beziehungen:** Eine Beziehung steht in direktem Zusammenhang mit Tätigkeiten. Denn Beziehungen entstehen durch das Teilen von Tätigkeiten mindestens zweier Personen, das Teilen von Tätigkeit und Erleben oder das Teilen von Erleben und Erleben. Bronfenbrenner beschreibt unter den wichtigsten sozialen Beziehungen die Dyade, wobei er zwischen Beobachtungdyade, der Dyade gemeinsamer Tätigkeiten und der Primärdyade unterscheidet. Bei der Beobachtungdyade beobachtet die eine Person die andere bei einer Tätigkeit. Die Dyade gemeinsamer Tätigkeiten beschreibt das Praktizieren einer gemeinsamen Tätigkeit. Das heisst mindestens zwei Personen üben gemeinsam eine Tätigkeit aus. Die Primärdyade beschreibt stabile, positive, affektive und gegenseitige Beziehungen. Obwohl die Beobachtungdyade eine Dyade gemeinsamer Tätigkeiten und eine Primärdyade erleichtert, ist sie keine Voraussetzung für Dyaden gemeinsamer Tätigkeiten oder Primärdyaden. Dyaden fördern Entwicklungsprozesse und führen dazu, dass sich Kinder besser und schneller entwickeln (vgl. Flammer 2009: 252).
- **Rolle:** Eine Rolle beschreibt bestimmte Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung ausgeübt beziehungsweise gepflegt werden, aber auch von anderen ihr gegenüber erwartet werden. Einerseits ermöglichen und fordern sie das Erlernen von neuen Verhaltensweisen, andererseits setzen sie Verhaltensgrenzen. Rollen beeinflussen die menschliche Entwicklung insofern, dass sie Aufgaben, Motivation und Legitimation geben und eine veränderte Sicht auf Sachen und Personen ermöglichen. Rollenwechsel bieten die Möglichkeit, sich neue Fähigkeiten anzueignen beziehungsweise sich weiterzuentwickeln. Rollenfixierungen sind somit entwicklungshemmend. Durch Rollenwechsel entsteht die Möglichkeit sich ein Verhaltensrepertoire anzueignen und die Erfahrungs- und Wahrnehmungsvielfalt zu steigern (vgl. Flammer 2009: 252f.).

Mesosystem: Unter dem Mesosystem sind die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen zu verstehen, an denen die Person aktiv beteiligt ist (vgl. Flammer 2009: 253). Es sind also die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen des

sich entwickelnden Menschen gemeint (vgl. Hurrellmann 2002: 78). An diesen Wechselbeziehungen nimmt jedoch die sich zu entwickelnde Person nicht selber teil (vgl. Flammer 2009: 253). Solche Beziehungen können zum Beispiel zwischen der Lehrerin und Mutter des sich entwickelnden Kindes sein. Die entwicklungsrelevanten Elemente in diesem System sind Verbindungen sowie ökologische Übergänge (vgl. ebd.).

- **Verbindungen:** Bronfenbrenner unterscheidet vier Arten der Verbindung zwischen den Lebensbereichen (vgl. Flammer 2009: 253). Die *Verbindung durch direkte Beteiligung* beschreibt die Beteiligung einer Person an mehreren Lebensbereichen. Nicht nur das sich entwickelnde Individuum, sondern eine weitere diesem Individuum bekannte Person nimmt an mehreren Lebensbereichen, wo dieses Individuum beteiligt ist, teil. Ein Beispiel dafür ist die Teilnahme eines Kindes am Gottesdienst mit der Familie. Die Lebensbereiche Familie und Kirche werden verbunden, wobei das Kind die Primärverbindung herstellt und die Familienmitglieder ergänzende Verbindungen bilden. Eine weitere Art der Verbindung ist die *Verbindung über eine Mittelsperson*. Diese Mittelsperson nimmt nur an einem Lebensbereich des betroffenen Individuums teil, hat aber gleichzeitig mit einer anderen Person dieses Lebensbereiches einen dritten Lebensbereich gemeinsam. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn der Vater im Männerchor unter der Leitung von Herrn Kaiser singt, welcher gleichzeitig Klavierlehrer seines Sohnes ist. Die drei Lebensbereiche wären hier: Familie, Chor und Klavierunterricht. Eine dritte Art der Verbindung ist die *Verbindung durch Kommunikation zwischen den Lebensbereichen*. Dies kann zum Beispiel durch ein Telefongespräch zwischen der Mutter und der Lehrerin sein. Obwohl die Mutter nicht am Lebensbereich Schule teilhat, tauscht sie sich mit der Lehrerin darüber aus. Die vierte Form der Verbindung ist die *Verbindung via Kenntnisse über andere Lebensbereiche*. Ein Beispiel hierfür ist, wenn die Mutter schon die Sekundarschule besuchte und die Tochter nun auch (vgl. ebd.).
- **Ökologische Übergänge:** Die Erschliessung von neuen Lebensbereichen bezeichnet Bronfenbrenner als ökologische Übergänge (vgl. Flammer 2009: 253). Entwicklung bedeutet somit im Mesosystem der Zugang zu immer mehr Lebensbereichen. Solche Übergänge können alltäglichere Situationen wie die erstmalige Übernachtung ausserhalb des Elternhauses sein, aber auch speziellere Situationen wie beispielsweise die Einschulung. Damit solche ökologischen Übergänge jedoch auch entwicklungsfördernd sind, müssen sie einerseits tatsächlich stattfinden, andererseits gut von statten gehen. Neue Interaktionen, sowie der Erwerb von sozialen, emotionalen und intellektuellen Kompetenzen sind dabei das Ergebnis der Entwicklung. Auch die neuen Lebenssituationen und sozialen Konstellationen bilden das Entwicklungsergebnis, sodass sich

nicht nur ein Individuum entwickelt, sondern alle Interaktionspartner/-partnerinnen in unterschiedlichem Masse (vgl. ebd.: 253f.).

Exosystem: Das Exosystem bezeichnet Lebensbereiche in denen die sich entwickelnde Person nicht selber teilnimmt (vgl. Flammer 2009: 255). Allerdings finden in diesen Lebensbereichen Ereignisse statt, welche sie betreffen. Ein solcher Lebensbereich kann beispielsweise die Arbeitsstelle des Vaters des sich entwickelnden Kindes sein. Bronfenbrenner erläuterte jedoch nicht genau, inwiefern sich das Exosystem auf die Entwicklung eines Menschen auswirkt. Er meinte lediglich, dass diese Ereignisse im Exosystem irgendwie auf einen Lebensbereich des betrachteten Subjekts wirken müssen, wobei dieser Lebensbereich wiederum auf das Subjekt wirken muss (vgl. ebd.).

Makrosystem: Das Makrosystem meint die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in denen das sich entwickelnde Individuum aufwächst (vgl. Flammer 2009: 255). Diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestehen aus einer Kultur oder Subkultur, bestimmten Wert- und Normvorstellungen und somit bestimmten Weltanschauungen, welche das Mikro-, Meso- und Exosystem beeinflussen. Nicht nur das Makrosystem beeinflusst das Mikro-, Meso- und Exosystem, sondern auch diese beeinflussen ihrerseits das Makrosystem. Denn durch die Entwicklung jedes Individuums entstehen neue Weltanschauungen, welche schliesslich zur Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen führen. Somit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sowohl gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf die Entwicklung eines Menschen wirken, als auch dessen Entwicklung selbst auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen wirkt (vgl. ebd.).

Chronosystem: Bronfenbrenner erweiterte sein Systemmodell zu einem späteren Zeitpunkt durch das Chronosystem (vgl. Flammer 2009: 255). Mit diesem System setzte Bronfenbrenner den Fokus auf markante biographische Übergänge und unterschied zwischen normativen und non normativen Ereignissen. Hierbei bezeichnete er die normativen Ereignisse als in jeder Biographie an bestimmten Punkten zu erwartende Ereignisse und die non normativen als aussergewöhnliche Ereignisse. Diese Übergänge stellen einerseits Entwicklung dar und sind andererseits für weitere Entwicklungsschritte relevant. Auch verstand Bronfenbrenner unter dem Chronosystem eine sogenannte kumulierte Biographie, beziehungsweise die persönlich durchlaufene Geschichte als aufeinander bezogene Folge mehrerer kritischer Lebensereignisse. Dieses System beschäftigt sich mit der zeitlichen Dimension von Entwicklung, beziehungsweise dem Zusammenhang der eigenen Geschichte und Entwicklung und wie diese sich gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd.).

Eine Veranschaulichung dieses Stufenmodells befindet sich im Anhang (siehe S. 61).

6 TEACCH-Ansatz

Im Folgenden Kapitel wird zuerst der TEACCH-Ansatz näher erläutert und anschliessend im Hinblick auf die Fragestellung mit herausforderndem Verhalten in Verbindung gebracht und diskutiert.

6.1 Bedeutung und Entstehung des TEACCH-Ansatzes

TEACCH wird wie das englische Wort «teach», also unterrichten ausgesprochen und steht für Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder) (vgl. Häussler 2015: 11). TEACCH ist einerseits ein staatliches Programm und eine Institution zur Förderung und Begleitung von Menschen mit Autismus im U.S. Bundesstaat North Carolina. Andererseits beschreibt TEACCH ein pädagogisches Konzept für Menschen mit Autismus, welches Leitlinien für eine umfassende und ganzheitliche entwicklungstherapeutische Förderung mit dem Ziel der sozialen Integration, beinhaltet. Dieses pädagogische Konzept wird auch TEACCH-Ansatz genannt (vgl. ebd.). In den folgenden Ausführungen liegt der Fokus auf dem TEACCH-Ansatz. Das TEACCH-Programm wird nur kurz beschrieben.

Die Entstehung von TEACCH geht auf die Mitte 60er Jahre zurück (vgl. Häussler 2015: 12). 1964 präsentierte Eric Schopler seine Doktorarbeit über die Wahrnehmungsverarbeitung von Kindern mit Autismus. Er ging von organischen Ursachen für Autismus aus und konnte nachweisen, dass die Verarbeitung von Sinneseindrücken bei Kindern mit Autismus anders abläuft. Untersuchungen zeigten, dass Wahrnehmungsstörungen die Ursache für Beeinträchtigungen im zwischenmenschlichen Verhalten von Kindern mit Autismus, sind (vgl. ebd.).

1967 schliesslich war Schopler am «Child Research Project» beteiligt, welches die Entwicklung eines Förderkonzeptes für Kinder mit Autismus zum Ziel hatte. Es konnte nachgewiesen werden, dass die betroffenen Kinder von einer klar strukturierten Gestaltung der Lernsituation profitierten. Zudem sollte die mögliche Rolle der Eltern in der Behandlung ihrer Kinder ermittelt werden. Die These, dass Eltern psychotische Merkmale hätten, konnte erfolgreich widerlegt werden und damit war der Weg frei, die Eltern aktiv mit in die Behandlung der Kinder als „Co-Therapeuten“ einzubeziehen. Sie konnten wirksame Strategien für die Förderung ihrer Kinder lernen und sinnvoll einsetzen. Auch konnte aufgezeigt werden, dass die Eltern den Entwicklungsstand ihrer Kinder mit Autismus zuverlässig einzuschätzen wussten. Das erfolgreiche Forschungsprojekt, welches ursprünglich nur fünf Jahre finanziert wurde, erreichte viele Eltern von Kindern mit Autismus, welche daran interessiert waren, das

Programm weiterzuführen und somit um die Fortführung zu kämpfen. Dieser Kampf wurde belohnt, sodass das Forschungsprojekt im Jahre 1972 unter dem Namen «Division TEACCH» ausgeweitet wurde und das erste staatlich finanzierte Autismusprogramm in den USA darstellte (vgl. ebd.: 12f.).

6.2 TEACCH-Ansatz – das pädagogisch-therapeutische Konzept

Die TEACCH-Philosophie oder TEACCH-Prinzipien beschreiben Leitlinien, an denen sich die Praxis des TEACCH-Ansatzes orientiert (vgl. Häussler 2015: 15). Es handelt sich dabei um neun Prinzipien, die im Folgenden beschrieben werden (vgl. ebd.).

- 1. Autismus erkennen und verstehen:** Dieses Prinzip beschreibt die Wichtigkeit der Fachkompetenz und Orientierung an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen in der Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz (vgl. Häussler 2015: 16). Das Wissen, dass Autismus biologische Ursachen hat, und das Verständnis für die damit verbundenen typischen Verhaltensweisen sind grundlegend für die Begleitung und Betreuung von Menschen mit Autismus. Die Erkenntnis, dass Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung eine andere Wahrnehmung und Informationsverarbeitung haben, ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit mit Menschen mit Autismus. Denn dies fördert Empathie, welche es erlaubt, die Welt aus dem Blickwinkel der Betroffenen zu sehen und dadurch die Zusammenarbeit zu optimieren (vgl. ebd.).
- 2. Partnerschaft mit den Eltern:** Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist elementar (vgl. Häussler 2015: 17). Denn die Eltern sind die Experten für ihr Kind, während Fachleute Experten im Bereich Autismus sind, jedoch nicht der Individualität jedes Menschen mit Autismus. Die Eltern dürfen zu keinem Zeitpunkt übergangen werden, sondern haben das Recht, jederzeit zu wissen, was mit ihrem Kind getan wird und warum. Sie entscheiden letztendlich über Massnahmen bezüglich ihrer Kinder. Informationen und Beobachtungen der Eltern sind für eine angemessene Diagnostik sowie sinnvolle Zielplanung unverzichtbar (vgl. ebd.).
- 3. Streben nach dem Optimum, nicht der Heilung:** Der TEACCH-Ansatz ist nicht darauf ausgerichtet, Autismus zu heilen (vgl. Häussler 2015: 17). Es gibt bis heute keine Behandlungsformen, um Autismus zu heilen. Es geht darum, mit den Auswirkungen von Autismus einen angemessenen Umgang zu finden. Das Ziel des pädagogisch-therapeutischen TEACCH-Ansatzes ist es daher, eine bestmögliche Anpassung im konkreten Lebensumfeld und die Eingliederung der Betroffenen in die Gesellschaft zu erreichen. Diese Anpassung soll jedoch nicht einseitig stattfinden. Vielmehr wird eine gegenseitige Anpassung zwischen Umwelt und betroffener Person angestrebt, sodass die betroffene Person durch das Aneignen von Fähigkeiten lernt, in ihrer Umwelt

zurechtzukommen, aber auch die Umwelt der betroffenen Person angepasst wird, wenn bestimmte Fähigkeiten nicht oder zu wenig entwickelt werden können. Die pädagogische Arbeitsweise des TEACCH-Ansatzes kennzeichnet sich demnach im Lernen beziehungsweise dem Aneignen von möglichst umfassenden Fähigkeiten (vgl. ebd.).

4. **Individuelle Diagnostik als Basis für individuelle Förderung:** Die Inhalte und Form der Förderung ist in jedem Fall individuell einzuschätzen und anzupassen (vgl. Häussler 2015: 18). Hierzu ist es empfehlenswert eine Förderdiagnostik vorzunehmen, welche auf die Feststellung von Entwicklungsansätzen ausgerichtet ist. Auch ist es unbedingt notwendig in jedem Einzelfall individuell zu beurteilen, ob die Vermittlung einer Fertigkeit angezeigt oder eher die Anpassung der Umwelt sinnvoll ist. Somit sind fertige Förderprogramme, vorgeschriebene Unterrichtspläne, feststehende Übungsaktivitäten, sowie verbindliche Vorgaben bezüglich der Methoden und Techniken der Förderung kaum geeignet und sollten daher vermieden werden (vgl. ebd.).
5. **Ganzheitlichkeit:** Mit der Ganzheitlichkeit werden die Inhalte der Förderung angesprochen, welche sich auf die ganze Persönlichkeit und deren Entwicklung beziehen sollten (vgl. Häussler 2015: 18f.). Zudem sollte das konkrete Lebensumfeld, sowie Stärken als auch Schwierigkeiten der Betroffenen berücksichtigt werden. Voraussetzung dafür ist es, dass Therapeuten/Therapeutinnen sich nicht nur auf ihr Fachgebiet konzentrieren, sondern auch Themengebiete, Konzepte und Methoden aus Nachbardisziplinen miteinbeziehen. So können Massnahmen sorgfältig nach ihrer Angemessenheit aus einer multiperspektivischen Sicht ausgewählt werden (vgl. ebd.).
6. **Strukturierung der Fördersituation/ Structured TEACCHing:** Das Structured TEACCHing bezieht sich auf die Form der Förderung (vgl. Häussler 2015: 19). Hinter dem Structured TEACCHing verbirgt sich das Ziel, die (Lern-) Situation so zu gestalten, dass sie der Art und Weise entspricht, wie Menschen mit Autismus am besten lernen und verstehen. Dies bedeutet, dass Menschen mit Autismus am besten in einer klar strukturierten Situation und mit unterstützenden sichtbaren Hinweisen lernen können. Um dies zu gewährleisten, wurden im TEACCH-Programm Strategien zur Strukturierung und visuellen Unterstützung entwickelt (vgl. ebd.). Wie eine solche Strukturierung genau aussehen kann, wird weiter unten in diesem Kapitel erläutert.
7. **Kognitive Psychologie und Lerntheorie:** Der TEACCH-Ansatz wurde als verhaltenstherapeutischer Ansatz entwickelt (vgl. Häussler 2015: 19). Das Lernen im TEACCH-Ansatz ist geprägt von den Prinzipien, nach denen jeder Mensch lernt, so zum Beispiel durch Belohnung. Der TEACCH-Ansatz unterscheidet sich insofern von klassischen Verhaltenstherapien, als Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie, sowie Neuropsychologie miteinbezogen werden. Dementsprechend wird nicht nur das nach aussen sichtbare Verhalten analysiert, sondern auch die Vorgänge im Gehirn, welche das

Verhalten beeinflussen. Das Ziel des TEACCH-Ansatzes ist es, einerseits neue Verhaltensweisen den Menschen mit Autismus beizubringen und andererseits ihr Verhalten zu verstehen (vgl. ebd.).

Die pädagogische Arbeit des TEACCH-Ansatzes konzentriert sich darauf zu eruieren, wann und warum problematische Verhaltensweisen auftreten. Eine wesentliche Erkenntnis dieser Ursachenforschung des TEACCH-Ansatzes ist es, dass Menschen mit Autismus-Störungen oft Handlungsstrategien fehlen, um mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Darum wird bei problematischem Verhalten der Fokus darauf gelegt, systematische Entwicklungsförderung zu betreiben mit Hilfe der Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und der Neuropsychologie. Diese Förderung soll dazu führen, allgemein die kommunikativen Fähigkeiten der Betroffenen zu verbessern (vgl. Häussler 2015: 20).

- 8. Orientierung an den Stärken:** Die Förderung im TEACCH-Ansatz konzentriert sich nicht primär auf noch nicht vorhandene Fähigkeiten, sondern darauf vorhandene Interessen und Stärken der Betroffenen zu nutzen und auszubauen (vgl. Häussler 2015: 20). Durch die Anerkennung der Stärken der betroffenen Kinder, kann deren Aufmerksamkeit, Interesse sowie Motivation gefördert werden, neue Fähigkeiten zu erlernen, welche Herausforderungen mit sich bringen. Allerdings ist es auch wichtig Schwächen und Schwierigkeiten zu erkennen und einen Umgang mit ihnen zu finden. Denn gewisse Schwächen können auch durch Förderung nicht behoben werden, sodass die Betroffenen lernen sollen, vorhandene Fähigkeiten zu nutzen, um mit ihren Schwächen umzugehen (vgl. ebd.).
- 9. Langfristig angelegte Hilfen:** Dieses Prinzip spricht die Tatsache an, dass Menschen mit Autismus in der Regel ein Leben lang auf Unterstützung angewiesen sind (vgl. Häussler 2015: 20). Die im TEACCH-Ansatz verankerten Richtlinien und Strategien lassen sich in unterschiedlichen Lebens- und Lernsituationen umsetzen und können in verschiedenen Bereichen, sowie Lebensabschnitten angewandt werden, sodass eine Kontinuität gegeben ist. Eine gezielte, weitsichtige Planung, welche nicht nur aktuelle Interessen, sondern auch zukünftige Bedürfnisse und Anforderungen berücksichtigt, wird durch die Vernetzung von Einrichtungen für verschiedene Altersstufen und ein damit verbundenes einheitliches pädagogisch-therapeutisches Arbeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg, gewährleistet werden (vgl. ebd.).

Als pädagogisch ausgerichtetes Konzept, zielt der TEACCH-Ansatz auf die Unterstützung von Menschen mit Autismus beim Lernen (vgl. Häussler 2015: 43). Neben den eben beschriebenen TEACCH-Prinzipien beinhaltet der TEACCH-Ansatz die sogenannte TEACCH-Methode, welche die pädagogische Arbeit stark prägt. Bei der TEACCH-Methode handelt es

sich um Strategien und Techniken, welche es Betroffenen ermöglicht, mit den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und für die Bewältigung der jeweiligen Situation nutzbar zu machen. Konkret zielt die TEACCH-Methode auf die Strukturierung und Visualisierung in der Förderung von Menschen mit Autismus ab. Durch das Structured TEACCHing (strukturiertes Unterrichten) werden Menschen mit Autismus Strukturierungshilfen angeboten, welche ihr Lernen optimieren. Zudem soll durch Visualisierungen die Informationsverarbeitung unterstützt, sowie das Verständnis erleichtert werden (vgl. ebd.). Im Folgenden werden das Structured TEACCHing und die Visualisierungen des TEACCH-Ansatzes erläutert.

Structured TEACCHing – strukturiertes Unterrichten

Bei den Begriffen Struktur und Strukturierung handelt es sich um zwei unterschiedliche Begrifflichkeiten (vgl. Häussler 2015: 44). Eine Struktur meint das Ordnungsschema, welches einem Gebilde zugrunde liegt und beschreibt somit, wie etwas aufgebaut ist. Sie schafft durch bestimmte Bezugspunkte einen verlässlichen Rahmen und bietet dadurch Orientierung. Anhand von räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Aspekten beschreibt Struktur was auf welche Art und Weise zusammengehört. Struktur ermöglicht es durch ihre vorgegebenen Regeln, Zuordnungen zu machen und Gesetzmässigkeiten zu erkennen. Nicht zuletzt bildet Struktur die Voraussetzung, um Zusammenhänge zu verstehen, Erwartungen zu entwickeln und darauf aufbauend gezielt und planvoll zu handeln. Die Strukturierung hingegen steht für die Entwicklung oder Anwendung solcher Ordnungsschemata beziehungsweise für die klare Definition von Regeln und Zusammenhängen. Um zu Überlegen und die eigene Handlungsfähigkeit zu sichern, muss jeder Mensch Informationen strukturieren. Das Verknüpfen von Informationen ist Voraussetzung für die menschliche Entwicklung, das Gewinnen von neuen Erkenntnissen sowie Aneignen von neuen Handlungsmöglichkeiten. Die Strukturierung nimmt hier eine wichtige Rolle ein, da sie das Verarbeiten von Informationen erleichtert. Der Zusammenhang zwischen Struktur und Strukturierung liegt also darin, dass Struktur zielgerichtetes Handeln ermöglicht und Strukturierung die Flexibilität eines Menschen fördert und somit essentiell ist für die Weiterentwicklung. Struktur und Strukturierung ist jedoch nicht nur für Menschen mit Autismus wichtig, sondern für jeden Menschen. Die Technik der Strukturierung dient im Structured TEACCHing dazu, Verstehen zu fördern und Missverständnisse zu vermeiden. Dies wiederum hilft, zeitliche und räumliche Zusammenhänge zu begreifen, komplexe Situationen zu durchschauen, sowie Erwartungen verständlich zu machen. Strukturierung dient also der Orientierung und erleichtert die Bewältigung von Anforderungen, sodass ein Gefühl von Sicherheit und Kompetenz gefördert werden kann. Durch das bessere Verständnis davon, was passiert, können sich Betroffene

auch eher auf Neues einlassen, was deren Flexibilität fördert. Wie viele Strukturierungshilfen Betroffenen angeboten werden, ist jedoch individuell anzupassen (vgl. ebd.: 43-45). Hier gilt der Grundsatz der Individualisierung. Die Methoden müssen den Betroffenen angepasst werden und nicht umgekehrt (vgl. Probst 1998 zit. in Theunissen 2005: 225). Auch die Art der Strukturierungshilfen kann individuell variieren und müssen den Betroffenen angepasst werden (vgl. Häussler 2015: 45). Strukturierungen sind wichtig für die Entwicklung neuer Fähigkeiten. Struktur bedeutet nicht Starrheit und Strukturierung nicht Einengung. Das wäre ein Missverständnis. Strukturierungshilfen sollen sowohl in Förderlektionen wie auch im Alltag angeboten werden. So gewinnen die Betroffenen mehr Selbständigkeit in der Bewältigung ihres Alltags. Das Entwickeln von Strukturen reicht jedoch nicht aus, da nicht alle Strukturen immer verständlich sind. Ein gutes Beispiel hierfür sind unausgesprochene Regeln und Zusammenhänge, die nicht allen Beteiligten klar sind. Die Kommunikation spielt deshalb eine essentielle Rolle. Nur durch Kommunikation können Situationen durchschaubar und Regeln nachvollziehbar gemacht werden, sowie Missverständnisse vermieden werden. Dies hilft das Verständnis über Erwartungen, die an einen gestellt werden zu erkennen und kann dadurch herausforderndes Verhalten präventiv angehen (vgl. ebd.). Das folgende Beispiel soll helfen, dies zu verdeutlichen:

Das Betreuungsteam einer Wohngruppe für Menschen mit Autismus entscheidet die Essensmenge einer Klientin auf zwei statt drei Portionen zu reduzieren. Dies wird ab sofort in der nächsten Mahlzeit umgesetzt, ohne die Klientin darüber zu informieren. Als ihr die dritte Portion verwehrt bleibt, reagiert sie mit Wut und schreit und schlägt die Betreuungsperson. Daraufhin entscheidet sich das Team die zwei Portionen für die Klientin anhand von Bildkarten zu visualisieren. Nach jeder Portion, soll sie die jeweilige Bildkarte zudecken, sodass ersichtlich ist, dass nach zwei Portionen die Mahlzeit beendet ist. Die Klientin wird dadurch über die geänderte Struktur informiert und das herausfordernde Verhalten tritt kaum mehr auf (vgl. Häussler 2015: 45).

Das Beispiel zeigt, dass Strukturen und Strukturierungen mitgeteilt werden müssen und somit der Kommunikation bedürfen. Solche Mitteilungen werden in der Arbeit mit Menschen mit Autismus oft durch Visualisierungen unterstützt.

Visualisierungen

Menschen mit Autismus verarbeiten Informationen besser visuell als auditiv (vgl. Häussler 2015: 46). Deshalb ist das Arbeiten mit Visualisierungen im TEACCH-Ansatz eine weit verbreitete Methode (vgl. ebd.).

Visuelle Informationen bieten eine Gedächtnisstütze und Sicherheit, welche einen positiven Einfluss auf die Handlungsfähigkeit der Betroffenen hat. Studien zeigten, dass visuelle Informationen gar einen effektiven Nutzen zur Verhaltensorganisation von Menschen mit Autismus beitragen können. Sie haben den Vorteil, dass sie alternativ oder unterstützend zur Lautsprache angewandt werden können. Die Visualisierung fokussiert auf den Sehsinn und umgeht somit die Schwierigkeit der Autismus Betroffenen, verschiedene Sinne gleichzeitig anwenden zu können. Die Betroffenen müssen somit weniger Interpretationsarbeit leisten um Mimik, Gestik, Tonfall, und sozialen Kontext der Kommunikation zu entschlüsseln.

Nicht zuletzt sind visuelle Informationen auch unabhängig von der Anwesenheit anderer Personen verständlich, sodass sie die Selbstständigkeit der Betroffenen fördern. Obwohl Visualisierungen sehr präsent sind im TEACCH-Ansatz, schliessen sie die verbale Kommunikation nicht komplett aus. Im Gegenteil: Das Fördern der verbalen Kommunikation beziehungsweise der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses stellt ein Kernelement des TEACCH-Ansatzes dar. In Erregungssituationen, kann es jedoch von Vorteil sein Kommunikation nur auf einen Sinneskanal zu beschränken, also nur verbale oder visuelle Informationen zu geben, statt beide Sinne zu beanspruchen, da dies eine Schwierigkeit sein kann für Menschen mit Autismus (vgl. ebd. 46f.).

Konkrete Strukturierungshilfen im Structured TEACCHing

Die individuell, auf die Betroffenen angepassten Strukturierungsmassnahmen des Structured TEACCHing gehen einerseits auf die Gestaltung der Umwelt, andererseits auf die Gestaltung von Abläufen ein (vgl. Häussler 2015: 51). Die Strukturierungsangebote der Umwelt dienen der räumlichen Anordnung und Zuordnung von Gegenständen und Personen. Die Strukturierung von Abläufen beinhaltet die zeitliche Organisation mit Hilfe von Zeitplänen, Aufgabenplänen oder auch Instruktionsplänen, je nach Bedarf. Zeitpläne informieren darüber, wann etwas passiert, Aufgabenpläne beinhalten, was zu tun ist und Instruktionspläne, wie etwas zu tun ist. Abläufe und die Strukturierung der Umwelt sollten sich stets aufeinander beziehen. So hängt beispielsweise die Gestaltung eines Raumes davon ab, welche Aktivitäten darin stattfinden. Bei Abläufen wiederum sollte gefragt werden, an welchem Ort sich ein bestimmter Plan befinden sollte und aus welchem Material dieser hergestellt wird. Weiter ist für die Durchführung von Tätigkeiten der Umgang mit Gegenständen sowie die Abfolge von Handlungsschritten wichtig. Im TEACCH-Ansatz werden daher fünf Bereiche genannt, die relevant sind für die Strukturierung einer Situation: 1. Raum, 2. Zeit/Abfolge von Ereignissen, 3. Arbeitsorganisation/Arbeitssystem, 4. Aufgaben und Tätigkeiten (Instruktionen und Material) und 5. Routinen (vgl. ebd.).

1. Zur Strukturierung eines Raumes ist es nützlich, diesen in übersichtliche Bereiche einzuteilen, sodass die Orientierung im Raum erleichtert werden kann. Diese räumliche Einteilung kann beispielsweise durch Regale, Raumteiler, Stellwände, Möbel oder aber auch Markierungen mit Klebestreifen auf dem Boden signalisiert werden (vgl. Häussler 2015: 53).
2. Menschen mit Autismus haben oft ein mangelndes Zeitgefühl, welches zur zeitlichen Desorientierung führen kann und sind in der Folge durch Unsicherheiten äussern kann (vgl. Häussler 2015: 53). Eine zeitliche Strukturierung, welche darüber informiert, was wann und wie lange passieren wird, ist daher wichtig. Mögliche Strukturierungshilfen bieten hier beispielsweise visualisierte Tages- und Zeitpläne (vgl. ebd.).
3. Die Strukturierung der Arbeitsorganisation soll Betroffenen helfen, eine Fähigkeit zur selbstständigen Beschäftigung zu entwickeln (vgl. Häussler 2015: 57). Als Strukturierungsmöglichkeiten bietet sich die Einrichtung eines Arbeitsplatzes an. Dieser soll den Betroffenen zeigen, dass der Ort an die Erwartung geknüpft ist, eine „Arbeit“ zu leisten. Wichtig ist es zudem den Inhalt, die Menge, das Ende, sowie die Reihenfolge der Arbeit zu definieren, beziehungsweise zu strukturieren und eine Motivation für die Arbeit anzubieten (vgl. ebd.57f.).
4. Bei Aufgaben und Tätigkeiten sollte das zu verwendende Material vorsichtig ausgewählt werden, sodass es möglichst Materialien sind, welche das Interesse der Betroffenen wecken und somit die Motivation, sich damit zu beschäftigen, fördern (vgl. Häussler 2015: 59). Durch klare visuelle Strukturierungen soll hierbei aufgezeigt werden, welches Material anzuwenden ist und wie damit umgegangen werden soll, sodass die selbständige Durchführung von Aufgaben gelingen kann. Zur Strukturierung hilft hierbei beispielsweise ein Korb, in dem die Materialien für eine Aufgabe zusammengestellt sind (vgl. ebd.).
5. Routinen stellen eingeübte, fast automatische Handlungsabläufe dar, welche zusätzlich zu visuellen Strukturierungshilfen helfen können, Situationen leichter zu bewältigen (vgl. Häussler 2015: 62). Routinen können Betroffenen helfen in unübersichtlichen, problematischen Situationen die Kontrolle zu bewahren und so klar zu kommen, ohne jegliche Hilfestellung von aussen zu benötigen. Gleichzeitig ist jedoch bei Routinen Vorsicht geboten. Da Routinen an bestimmten Umweltbedingungen festhalten, wirken sie wenig hilfreich, sobald sich die Situation, in denen sie angewandt werden, verändert. Betroffene haben dann Mühe, sich der neuen Situation anzupassen und werden versuchen, sich die Umwelt wieder so passend zu machen, dass die übliche Routine wieder hilft, die Situation zu bewältigen. Hier wird der Unterschied zu Plänen deutlich. Während Pläne von aussen beeinflusst/verändert werden können, gelingt das bei Routinen durch die Voraussetzung ganz bestimmter Umweltbedingungen nicht. Die Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz baut somit Routinen ein, jedoch dosiert. Vor allem auf funktionale

Routinen wie zum Beispiel etwas systematisch von oben nach unten oder links nach rechts anzugehen, wird grosser Wert gelegt (vgl. ebd.).

Beispiele von Visualisierungen und Strukturierungshilfen sind im Anhang dargestellt (siehe S. 62f).

6.3 Diskussion

Um den TEACCH-Ansatz in Bezug auf die Leitfrage dieser Bachelorarbeit genauer unter die Lupe zu nehmen, soll zuerst erläutert werden, inwiefern herausforderndes Verhalten mit Kommunikation, mit der Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner und mit den Symptomen des frühkindlichen Autismus in Zusammenhang stehen. Dadurch werden die einzelnen Kapitel dieser Arbeit miteinander verknüpft, um schliesslich zur Diskussion zu kommen, inwiefern der TEACCH-Ansatz die Möglichkeit bietet auf herausforderndes Verhalten einzugehen und wo die Grenzen dafür liegen.

Watzlawicks Aussage, Verhalten sage immer etwas aus und habe somit Kommunikationscharakter zeigt auf, dass eine Wechselwirkung zwischen der Kommunikation und dem Verhalten eines jeden Menschen besteht. Daraus lässt sich schliessen, dass die Fähigkeit in irgendeiner Art und Weise zu kommunizieren, das Aneignen von Sozialverhalten unterstützt oder gar eine Voraussetzung darstellen kann, um adäquates Verhalten zu erlernen. Zudem habe Kommunikation eine interaktive Eigenschaft. Während einer Kommunikation zwischen mindestens zwei Teilnehmenden findet also eine soziale Interaktion statt, wobei sich die Kommunikations- beziehungsweise Interaktionspartner/-partnerinnen gegenseitig beeinflussen. Diese sozialen Interaktionen betrachtet Bronfenbrenner in seiner ökologischen Entwicklungstheorie als zentral, damit sich der Mensch entwickeln kann und ein Verhaltensrepertoire durch gemeinsame Tätigkeiten, Beziehungen zueinander beziehungsweise durch soziale Interaktionen aneignen kann. Soziale Interaktionen und Kommunikation sind somit wichtige Grundvoraussetzungen, um sich angemessene Verhaltensweisen anzueignen, welche von der Gesellschaft akzeptiert werden. Wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, ist es daher naheliegend, dass problematische Verhaltensweisen zur Bewältigung von Situationen als Handlungsalternative genutzt werden. Es scheint somit nachvollziehbar, diese Voraussetzungen dort zu schaffen oder zumindest anzuregen und zu unterstützen, wo sie nicht beziehungsweise nicht hinreichend gegeben sind, wie dies bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus der Fall ist. Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus weisen eine deutliche Beeinträchtigung der Kommunikation sowie der sozialen Interaktionen auf, wodurch das Erlernen eines adäquaten Verhaltensrepertoires erschwert ist. Zudem wirkt sich auch die mangelnde Anpassungsfähigkeit der Betroffenen einschränkend auf das Interagieren mit der Umwelt aus,

sodass das Erlernen sozialer Verhaltensweisen erschwert wird. Es wird ersichtlich, wie Kommunikation und die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner in bedeutendem Zusammenhang stehen mit den Symptomen von frühkindlichem Autismus und wie diese, das Entstehen herausfordernder Verhaltensweisen beeinflussen. Da Autismus jedoch nicht heilbar ist, diese Symptome also nicht gelöscht werden können und Verhaltensprobleme häufig bei Betroffenen zu beobachten sind, ist es wichtig einen Weg zu finden, wie diese herausfordernden Verhaltensweisen reduziert werden können. Die Erkenntnis darüber, welche wichtige Rolle Kommunikation und soziale Interaktionen für das Aneignen von angemessenen Verhaltensweisen spielt, gilt es für den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen und wie diese reduziert werden könnten, zu beachten.

Obwohl die genauen Ursachen für herausforderndes Verhalten schwer auszumachen sind, können die Funktionen von herausforderndem Verhalten eruiert werden, um zu verstehen, wozu das herausfordernde Verhalten dient. Dies herauszufinden hilft schliesslich auch herausforderndes Verhalten anzugehen und mögliche Lösungsansätze zu finden, dieses problematische Verhalten zu reduzieren. Das reine Unterbinden von herausforderndem Verhalten kann zwar kurzfristig eine kritische Situation beruhigen, jedoch wird das herausfordernde Verhalten mit grosser Wahrscheinlichkeit weiterhin auftreten, da nicht nach dem Grund geforscht wurde, was das Verhalten der betroffenen Person bringen soll. Um herausforderndes Verhalten langfristig und nachhaltig reduzieren zu können, ist es somit wichtig, nach den möglichen Funktionen der problematischen Verhaltensweisen zu fragen und zu verstehen, dass, wie in Kapitel 4.5 beschrieben, herausforderndes Verhalten ein zielgerichtetes und für die Betroffenen sinnvolles Verhalten darstellt. Die Erläuterung der möglichen Funktionen von herausfordernden Verhaltensweisen in Kapitel 4.5 haben gezeigt, dass herausforderndes Verhalten oft Ausdruck von Frustrationen, Unter- oder Überforderung in verschiedenen Bereichen, von Stress, aber auch eine Suche nach Zuwendung, sich durchzusetzen, etwas zu vermeiden oder aber einen Versuch der Kommunikation sein kann.

Als pädagogisches Konzept optimiert der TEACCH-Ansatz nicht nur die Lernsituation von Menschen mit Autismus-Störungen, sondern bietet auch wichtige Grundlagen, wie herausfordernden Verhaltensweisen begegnet werden kann. Dies aus den folgenden Gründen. Die in Kapitel 6.2 beschriebenen neun TEACCH-Prinzipien, sowie die TEACCH-Methode gehen auf verschiedene Aspekte ein, welche im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus zentral sind, um dieses vermindern zu können. Das TEACCH-Prinzip der kognitiven Psychologie und Lerntheorie weist auf die Wichtigkeit hin, nicht nur das beobachtbare Verhalten zu analysieren, sondern auch die Vorgänge im Gehirn, welche das Verhalten beeinflussen. Diese

Grundhaltung bietet die Möglichkeit nicht nur das herausfordernde Verhalten von Betroffenen anzugehen, sondern die wichtige Verknüpfung zu möglichen Funktionen dieses Verhaltens herzustellen. Dies wiederum hat die positive Eigenschaft, dass im TEACCH-Ansatz herausforderndes Verhalten nicht nur versucht wird situativ zu unterbinden, sondern langfristig zu vermindern. Die Strukturierungs- und Visualisierungshilfen, welche im TEACCH-Ansatz angewendet werden, bieten hierfür einen ersten Lösungsansatz. Sie helfen Betroffenen sich zu orientieren und bieten Sicherheit. In dieser Vermittlung von Orientierung und Sicherheit besteht die Möglichkeit, herausforderndes Verhalten, welches sich aufgrund von Frustrationen oder Stress äussert, angehen zu können. Indem beispielsweise durch visualisierte Tagesabläufe und räumlich sowie zeitlich strukturierten Aufgaben Betroffenen gezeigt werden kann, was alles an einem bestimmten Tag passieren wird, wann und wo Aktivitäten stattfinden werden, wie lange diese andauern und wann diese beendet werden, kann der Stress und die Frustration darüber, nicht zu wissen, was an einem Tag ansteht, reduziert werden, sodass weniger herausfordernde Verhaltensweisen deswegen entstehen. Zudem bringt eine geregelte Tagesstruktur eine Regelmässigkeit mit sich, wodurch weniger Veränderungen entstehen, welche für Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus nur schwer verständlich sind, auf die sie Mühe haben, sich einzulassen und die oftmals Stress auslösen. Durch die Entwicklungsverzögerung und der damit zusammenhängenden mangelnden Organisationsfähigkeit, sowie Fähigkeit Informationen zu verarbeiten, welche Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus aufweisen, erweisen sich diese Strukturierungs- und Visualisierungshilfen als besonders wichtig, um Frustrationen und Stress zu vermindern. Das TEACCH-Prinzip „Autismus erkennen und verstehen“, welches die Notwendigkeit beschreibt, in der Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz wissenschaftliches Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen zu besitzen, setzt genau diese Voraussetzung, dass Zusammenhänge zwischen Symptomen der Autismus-Störung und dem Auftreten von herausfordernden Verhaltensweisen erkannt und ein adäquater Umgang damit gefunden werden kann. Zudem haben diese Strukturierungs- und Visualisierungshilfen Kommunikationscharakter, indem sie über Abläufe und Aktivitäten informieren. Diese können mit dem PECS oder ähnlichen Methoden der unterstützten Kommunikation, welche hauptsächlich über den visuellen Sinn verlaufen, kombiniert werden. Dies hilft, die kommunikative Situation, welche bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus besonders stark beeinträchtigt ist, zu verbessern. Die Folge daraus ist, dass Betroffenen ein Kommunikationsmittel vermittelt werden kann, welches ihnen hilft, die eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu äussern, ohne dass dafür ein herausforderndes Verhalten gezeigt werden muss. Auch der Zuwendungsfunktion von herausforderndem Verhalten kann durch die Gewährleistung eines Kommunikationsmittels begegnet werden. Statt sich herausfordernd zu verhalten, lernen Betroffene dann, durch Kommunikation Aufmerksamkeit zu erlangen. Das TEACCH-Prinzip der kognitiven

Psychologie und Lerntheorie, welches auf das Nachfragen von «wann und warum» ein problematisches Verhalten auftritt plädiert und das Fördern der kommunikativen Fähigkeiten festhält, ermöglicht die Integration von unterstützter Kommunikation im TEACCH-Ansatz. Die Anwendung von Visualisierungen und Strukturierungshilfen unterstützen die Erweiterung von Kommunikationsfähigkeiten von Betroffenen. Somit findet die Verknüpfung des Einflussfaktors der Kommunikation auf herausforderndes Verhalten statt.

Strukturierungen können zudem in Kombination mit dem TEACCH-Prinzip der individuellen Diagnostik dazu dienen, Unter- und Überforderungen zu vermeiden, sodass auch dieser Funktion von herausforderndem Verhalten entgegengewirkt werden kann. Durch diese Individualität, auf die der TEACCH-Ansatz plädiert, kann individuell optimal geklärt werden, wo die Potentiale der Betroffenen liegen, sodass sie angemessen gefördert werden können und möglichst wenig Unter- beziehungsweise Überforderungssituationen entstehen. Auch das TEACCH-Prinzip des Strebens nach dem Optimum, nicht der Heilung bringt eine wichtige Grundhaltung im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen. Das Prinzip fordert auf, nicht nur beim Individuum, sondern auch im Lebensumfeld anzusetzen, damit das Individuum optimal neue Handlungsfähigkeiten erlernen und sich somit ein angemessenes Verhaltensrepertoire aneignen kann. Wo das Individuum auf Grenzen stösst, gewisse Fähigkeiten zu entwickeln, soll stattdessen eine Anpassung seiner Umwelt stattfinden. Hier wird die Verknüpfung zur ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner deutlich, welche genau diese Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt als zentral ansieht, für die Entwicklung eines Menschen und das Aneignen sozialer Verhaltensweisen. Dies führt dazu, dass im TEACCH-Ansatz nicht nur auf das Individuum, sondern auch die Umwelt eingegangen wird und dadurch das Erlernen von angemessenen Verhaltensweisen gefördert werden kann. Dies hilft wiederum, herausforderndes Verhalten zu reduzieren.

Es zeigt sich, dass einige Funktionen von herausforderndem Verhalten mit dem TEACCH-Ansatz angegangen werden können, sodass dieses vermindert werden kann. Was ist jedoch mit der Vermeidungs- und Durchsetzungsfunktion und weiteren Funktionen, welche in Kapitel 4.5 nicht aufgelistet wurden? Hier sehe ich die erste Grenze. Die vielfältigen Funktionen, die herausforderndes Verhalten haben kann, können nicht immer eruiert beziehungsweise für das Umfeld nachvollziehbar erfasst werden. Es kann dementsprechend nicht allen Funktionen für herausforderndes Verhalten durch die TEACCH-Methode oder die TEACCH-Prinzipien begegnet werden. Die Durchsetzungsfunktion bietet hierfür ein schönes Beispiel. Ein betroffenes Kind wird wahrscheinlich trotz Strukturierung, Visualisierung oder Kommunikationsmitteln versuchen, sich durchzusetzen, wenn es etwas will/nicht will und herausforderndes Verhalten zeigen, obwohl es vielleicht sogar weiss, dass dies nicht in

Ordnung ist. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn ein betroffenes Kind mit allen Mitteln verweigern möchte, ein neues Medikament einzunehmen, obwohl ihm durch Visualisierungen versucht wurde zu erklären, was das Medikament ist und dass es notwendig ist, dass es dieses einnimmt. Eine weitere Grenze des TEACCH-Ansatzes herausforderndes Verhalten zu vermindern sehe ich darin, wo herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus auf weitere Komorbiditäten, wie beispielsweise einer zusätzlichen psychischen Störung oder starken Intelligenzminderung zusammentrifft. Obwohl im Kapitel 4.4 erläutert wurde, dass die Ursachen für herausforderndes Verhalten nicht einzig störungsbedingt betrachtet werden sollten, können offensichtlich doch Zusammenhänge zwischen den Symptomen von frühkindlichem Autismus und dem Auftreten von herausforderndem Verhalten betrachtet werden. Diese Erkenntnis ziehe ich aus der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus eine Kommunikationsbeeinträchtigung aufweisen und eine mögliche Funktion für herausforderndes Verhalten darin liegt, etwas kommunizieren zu wollen. Der TEACCH-Ansatz fokussiert sich auf das Störungsbild der Autismus-Spektrum-Störungen und auf ähnliche Weise kommunikationsbehinderter Kinder, jedoch nicht auf weitere psychische Störungen. Solche anderweitigen psychischen Störungen können allerdings auch herausforderndes Verhalten hervorrufen, wobei sich dann jedoch die Funktionen dieser problematischen Verhaltensweisen oftmals unterscheiden von den Funktionen, die herausforderndes Verhalten bei von frühkindlichem Autismus betroffenen Kindern und Jugendlichen haben können. Der TEACCH-Ansatz bietet hier keine Möglichkeiten herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus, welches in einer komorbiden psychischen Störung begründet liegt, zu vermindern, da er keine Behandlungsmassnahme für psychische Störungen darstellt. Zudem ist es durchaus möglich, dass auch die einfachsten Strukturierungs- und Visualisierungshilfen des TEACCH-Ansatzes bei betroffenen Kindern und Jugendlichen mit einer zusätzlichen starken Intelligenzminderung nicht verstanden werden, sodass jeglicher Versuch die Umgebung und den Tagesablauf der Betroffenen anhand des TEACCH-Ansatzes so zu gestalten, dass sie sich darin zu Recht finden und kaum herausforderndes Verhalten zeigen, scheitert.

Festzuhalten gilt, dass der TEACCH-Ansatz trotz der vielen Möglichkeiten, die er bietet, mit gewissen Funktionen von herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus umzugehen und das herausfordernde Verhalten dadurch zu vermindern, kein Allheilmittel darstellt, welcher herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus komplett löschen kann. So kann es immer vorkommen, dass die Funktion eines herausfordernden Verhaltens nicht nachvollzogen und dieses Verhalten somit nur situativ unterbunden werden kann.

7 Schlussfolgerungen

Die Ausführungen haben gezeigt, dass der TEACCH-Ansatz in seinem umfänglichen Konzept die Symptome der Autismus-Spektrum-Störungen aufgreift, um eine geeignete pädagogische Arbeit mit Menschen mit Autismus zu gewährleisten. Dabei greift der Ansatz auf spezifische Methoden zurück wie der Strukturierung und Visualisierung, aber auch der unterstützten Kommunikation und theoretischen Grundsätzen aus der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner, um die Lernsituation von Menschen mit Autismus zu optimieren und dadurch gleichzeitig auf vorhandene herausfordernde Verhaltensweisen einzugehen. Welche konkreten Möglichkeiten und Grenzen der TEACCH-Ansatz bietet, um herausfordernde Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus zu vermindern, sollen im folgenden Kapitel der Beantwortung der Leitfrage prägnant erläutert werden. Im Anschluss erfolgt das Kapitel eigener Praxiserfahrungen. Zum Schluss wird eine kritische Reflexion des Arbeitsprozesses einschliesslich eines Ausblickes vorgenommen.

7.1 Beantwortung der Leitfrage

In der Diskussion konnte dargestellt werden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Kommunikation, der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner und Autismus-Spektrum-Störungen stehen im Hinblick auf herausfordernde Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus besteht. Darauf aufbauend wurde analysiert, inwiefern der TEACCH-Ansatz eine Umgangsmethode für herausfordernde Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus bietet. Durch das Zusammenführen dieser Thematiken, konnte ausführlich aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten sowie Grenzen der TEACCH-Ansatz bietet, um herausforderndes Verhalten zu vermindern. Die Erkenntnisse sollen hier nochmals prägnant festgehalten werden.

Möglichkeiten

Die neun Prinzipien des TEACCH-Ansatzes erweisen sich als wichtige Grundhaltungen in Bezug auf den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus. Dadurch, dass das Verhalten von Betroffenen mit deren kognitiven Prozessen im Gehirn in Verbindung gebracht wird, wird die Möglichkeit geschaffen, die Gründe für ein Verhalten zu analysieren. Dies ermöglicht es, nach den Funktionen von herausforderndem Verhalten zu suchen, sodass nicht primär das Verhalten modifiziert werden soll. Vielmehr kann dadurch an der Funktion, die dieses Verhalten hat, in den Massnahmen herausforderndes Verhalten zu reduzieren angesetzt wird. Wie in den Ausführungen deutlich wurde, bietet der TEACCH-Ansatz durch seine Methode der Strukturierung und Visualisierung vielerlei Möglichkeiten, einigen dieser möglichen Funktionen zu begegnen. Die

Strukturierungs- und Visualisierungshilfen geben Betroffenen oft Orientierung und Sicherheit, sodass Stress und Frustrationen reduziert werden können und herausforderndes Verhalten, welches darauf zu begründen ist, vermindert werden kann. Durch den Kommunikationscharakter, welche diese Strukturierungs- und Visualisierungshilfen haben und die Möglichkeit, die diese bieten, mit Methoden der unterstützten Kommunikation zu arbeiten, kann auch auf der Ebene der Kommunikation angesetzt werden, um herausforderndes Verhalten zu vermindern. Der Kommunikationsbeeinträchtigung von Betroffenen kann dadurch begegnet werden. Die verbesserte kommunikative Situation hilft dann neue Verhaltensweisen zu erlernen und herausforderndes Verhalten abzulegen, weil es durch Kommunikation ersetzt werden kann. Auch die Individualität, welche die Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz prägt, ist hilfreich, um auf die Betroffenen einzeln einzugehen und deren herausforderndes Verhalten nicht durch eine bestimmte Intervention versuchen zu vermindern, sondern dieses Verhalten genau zu analysieren und daraus Schlüsse für mögliche Interventionen zu ziehen. Ausserdem setzt der TEACCH-Ansatz mit seinen Interventionen nicht nur am Individuum an, sondern auch an der Umwelt und bezieht sich somit auf die wichtigen Erkenntnisse der ökologischen Entwicklungstheorie, welche besagt, dass soziale Interaktionen wichtig für das Erlernen von Sozialverhalten ist. Die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt wird somit angeregt und Anpassungen in beide Richtungen vorgesehen. Dadurch wird das Erlernen sozialer Verhaltensweisen optimiert und herausfordernde Verhaltensweisen können bearbeitet werden.

Grenzen

Obwohl im TEACCH-Ansatz die Grundhaltung besteht, nach den Funktionen für Verhaltensweisen zu fragen, kann nicht in jedem Fall auch eine Antwort gefunden werden, welche die Verhaltensweisen der Betroffenen begründet. Somit bietet der TEACCH-Ansatz kein Instrument, welches es erlaubt, alle möglichen Funktionen von herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus zu erfassen. Zudem gibt es auch Funktionen von herausforderndem Verhalten, denen nicht anhand der pädagogischen Arbeit des TEACCH-Ansatzes begegnet werden kann. Sobald dem Ursprung eines herausfordernden Verhaltens nicht durch Strukturierung, Visualisierung und Kommunikationshilfen begegnet werden kann, müssen anderweitige Massnahmen ergriffen werden, um dieses zu reduzieren. Der TEACCH-Ansatz hat als pädagogisches Konzept die Möglichkeit, durch gezielte und individuelle Förderung mit besonderer Berücksichtigung der Symptome von Autismus-Spektrum-Störungen, die Umgebung der Betroffenen so zu gestalten, dass sie sich bestmöglich zurechtfinden und dementsprechend auf mögliche Reize, welche herausforderndes Verhalten auslösen oder begünstigen können zu reagieren. Jedoch

besteht die Grenze darin, dass diese Auslöser für herausfordernde Verhaltensweisen durch den TEACCH-Ansatz nicht ganz ausgelöscht werden können. Des Weiteren besteht eine Grenze darin, wo herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus auf weitere Komorbiditäten trifft. Diese Komorbiditäten können beispielsweise eine zusätzliche psychische Störung sein, welche den Ursprung von herausfordernden Verhaltensweisen darstellen können. Solche psychischen Störungen kann der TEACCH-Ansatz nicht behandeln und somit auch die daraus resultierenden herausfordernden Verhaltensweisen nicht.

Aus den Erkenntnissen lässt sich das Fazit ziehen, dass der TEACCH-Ansatz hilft, eine Umgebung zu schaffen, in denen sich Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus wohl fühlen und optimal lernen können, sodass deren Handlungsfähigkeiten gefördert und angemessene Verhaltensweisen erlernt werden können. Dies wiederum hilft, herausfordernde Verhaltensweisen zu reduzieren. Dennoch bietet der TEACCH-Ansatz nicht für jede Funktion von herausfordernden Verhaltensweisen einen Lösungsansatz, da diese letztendlich einerseits nicht immer eruiert werden können und andererseits auch Ursprünge haben können, auf die der TEACCH-Ansatz keinen Einfluss hat. So bietet der TEACCH-Ansatz keine Behandlungsmethode für Komorbiditäten, die bei frühkindlichem Autismus auftreten können und herausforderndes Verhalten zur Folge haben.

Die Erkenntnis darüber, dass sowohl Strukturierungen, als auch Visualisierungen helfen, herausforderndes Verhalten zu vermindern, deckt sich mit Studien, die nachweisen konnten, dass der Zuwachs an Fähigkeiten, welcher die Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz mit sich bringt und die visuellen Methoden, welcher er anwendet zu einem Rückgang von problematischen Verhaltensweisen führt (vgl. Häussler 2015: 21).

7.2 Eigene Praxiserfahrungen

In meinen bisherigen Praxiserfahrungen in der Anwendung des TEACCH-Ansatzes bei Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung und herausforderndem Verhalten, hat sich bestätigt, dass sich die Strukturierung des Alltags und das Arbeiten mit Visualisierungen positiv auswirkt, auf das Verhalten unserer Klienten/Klientinnen in der TWSG. Die Funktionen der in meinem beruflichen Alltag beobachteten herausfordernden Verhaltensweisen decken sich zumeist, mit den in Kapitel 4.5 erläuterten Funktionen. Den Zusammenhang zwischen herausfordernden Verhaltensweisen und dessen Funktion zu erkennen, erfordert seitens der Betreuer/Betreuerinnen allerdings in meinen Augen viel Fachwissen über Autismus-Spektrum-Störungen, sowie Empathie Fähigkeit. Dadurch, dass sich die Wahrnehmung zwischen Betroffenen und Nichtbetroffenen stark unterscheidet, habe ich die Erfahrung gemacht, dass ich mich bewusst in das „autistische Denken/die autistische

Wahrnehmung“ der Betroffenen versetzen muss, um herausfinden zu können, was der Auslöser für ihr herausforderndes Verhalten gewesen sein könnte und was der Sinn dahinter ist. Je länger ich auf der TWSG arbeite, desto besser gelingt es mir, mich in die Situation der Betroffenen hineinzusetzen und kritische Situationen, die zu herausforderndem Verhalten führen könnten zu reflektieren und bewusst anzugehen. Dabei habe ich die Erfahrung gemacht, dass das Anwenden von visualisierten Tages- und Wochenplänen, visualisierte Aktivitätsverläufe sowie Arbeitsplänen, das Strukturieren von Aufgaben und Aktivitäten den Kindern und Jugendlichen oftmals Klarheit darüber bringt, was wann abläuft und ihnen dadurch Sicherheit vermittelt. Dies führt dazu, dass die Kinder und Jugendlichen einen routinierten und gewohnten Tagesablauf erhalten, sodass sie sich nicht täglich auf grosse Veränderungen einlassen müssen. Denn solche Veränderungen führen oft zu neuen, für die Betroffenen unberechenbaren Situationen, die wiederum Stress und Frustrationen auslösen und sich in herausfordernden Verhaltensweisen äussern. Ich habe daher die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, Betroffene vorsichtig auf Veränderungen vorzubereiten, indem beispielsweise mit einfacher Sprache in Form von Ein-Wort-Sätzen und Bildkarten des PECS die Veränderung vorangekündigt wird. Zudem sollten die Betroffenen genügend Zeit erhalten, solche Informationen zu verarbeiten, statt, dass sie Knall auf Fall mit Veränderungen konfrontiert werden, auf die sie sich nicht einstellen können.

Auf der TWSG nutzen wir verschiedene Pläne, welche wir anhand der Bildkarten des PECS visualisieren. Das Setting der 1:1 Betreuung erlaubt es uns, sehr individuell auf unsere Klientel eingehen zu können und die Strukturierungs- und Visualisierungsangebote dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Während es Kinder gibt, die zur Orientierung im Alltag, die Information benötigen, welche Betreuer/Betreuerinnen wann mit ihnen arbeiten, wann welche Aktivität stattfindet und wie lange diese dauert, wie die gesamte Woche gestaltet ist und wann Elternbesuche stattfinden, reicht es bei anderen Kindern aus, wenn sie im Verlauf des Tages über die Aktivitäten, welche innerhalb eines bestimmten Zeitraums von etwa einer bis zwei Stunden stattfinden werden, informiert werden. Herausfordernden Verhaltensweisen, die sich aufgrund solcher Unklarheiten im Alltag ergeben beziehungsweise, die ihren Ursprung in einer fehlenden oder unverständlichen Kommunikation haben, können wir durch das Visualisieren von Plänen anhand des PECS aller meistens begegnen, sodass nach kurzer Aufenthaltsdauer eine Reduktion des Problemverhaltens beobachtet werden kann. Allerdings muss ich sagen, dass alleine durch Strukturierungs- und Visualisierungshilfen das herausfordernde Verhalten nicht immer reduziert werden kann. Vor allem in Fällen, wo für mich als sozialpädagogische Betreuungsperson die Funktion des herausfordernden Verhaltens nicht ermittelt werden kann, ist es auch schwierig dafür eine geeignete Intervention zu finden, die das Auftreten solcher Verhaltensweisen langfristig vermindert. Zudem kann auch nie die

hundert prozentige Gewissheit bestehen, dass die Funktion eines herausfordernden Verhaltens seitens der Fachpersonen richtig eingeschätzt wird, da Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus dies kaum zu bestätigen oder verleugnen vermögen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn schwerwiegende Komorbiditäten, wie eine starke Intelligenzminderung sowie psychische Störungen bestehen. Um dies verständlicher zu machen, möchte ich ein Fallbeispiel aus meiner Praxis erläutern.

Eine ehemalige 17-jährige Klientin mit frühkindlichem Autismus zeigte sehr starkes selbstverletzendes Verhalten wie sich in die Arme zu beißen, sich ins Bein zu kneifen, sowie sich an den Haaren zu reißen und den Kopf anzuschlagen. Zudem hatte sie stets einen grossen Bewegungsdrang und schaffte es auch an den Mahlzeiten kaum stillzusitzen. Auch eine starke Intelligenzminderung war bei ihr diagnostiziert worden. Ihre Lebensgeschichte war geprägt von einer Flucht aus einem Kriegsgebiet. Die Vermutung einer psychischen Störung lag nahe, war jedoch nicht diagnostiziert. Auf der TWSG wurden vielfältige Interventionen auf der Grundlage des TEACCH-Ansatzes anzuwenden versucht, wie das Structered TEACCHing mit Strukturierungs- und Visualisierungshilfen, sodass sie während des ganzen Tages mit Aktivitäten beschäftigt sein sollte und ihr Alltag Struktur enthält, welche ihr ein Sicherheitsgefühl vermittelt. Dies sollte sie insofern fördern, dass sie alternative Handlungsfähigkeiten zu ihrem herausfordernden Verhalten entwickelt. Die Anwendung von Strukturierungs- und Visualisierungshilfen mit Einbezug des PECS griffen jedoch nicht. Sie schien keine der Hilfen und auch das PECS nicht zu verstehen und es erwies sich für uns als fast unmöglich, ihre Aufmerksamkeit irgendwie auf die Anforderungen zu lenken. Ihr Problemverhalten konnte kaum durch unsere Arbeitsmethode mit dem TEACCH-Ansatz beeinflusst werden.

In diesem Fall treffen aus meiner Sicht sehr viele Faktoren aufeinander, die es verunmöglichen, alleine durch den TEACCH-Ansatz das herausfordernde Verhalten zu vermindern. Ich denke herausfordernde Verhaltensweisen können ihren Ursprung auch in Erlebnissen der eigenen Lebensgeschichte, wie in diesem Fall der Flucht dieser Jugendlichen, haben und traumatische Folgen auslösen, die sich dann in solchen Selbstverletzungen zeigen. Zudem kann der Ursprung auch in psychischen Störungen liegen, sodass dies eine andere Baustelle darstellt, die nicht mit dem TEACCH-Ansatz behandelt werden kann.

Des Weiteren habe ich in der Praxis die Erfahrung gemacht, dass auch der Beziehungsaufbau zu den Betroffenen ein wichtiger Faktor darstellt, um herausfordernde Verhaltensweisen anzugehen. Denn, je nach Qualität einer Beziehung zwischen Fachperson und Klientel besteht mehr oder weniger Vertrauen und kann somit mehr oder weniger Sicherheit vermittelt werden, was das pädagogische Arbeiten mit dem TEACCH-Ansatz unterstreicht. Auch sollten aus

meiner Erfahrung die visualisierten Strukturierungshilfen nicht starr angewandt werden, sondern flexibel bleiben, sodass sich die Klienten/Klientinnen nicht beginnen, sich an Plänen zu fixieren. Dadurch könnte das Symptom der Schwierigkeit sich auf Veränderungen einzulassen von frühkindlichem Autismus möglicherweise verstärkt werden und das Auftreten von herausfordernden Verhaltensweisen begünstigen. Auch habe ich schon die Erfahrung gemacht, dass ein Kind seinen Ablauf schon so gut kannte und begriffen hatte, wie dieser funktionierte, dass es anfang, selber an den Ablaufplänen herumhantieren zu wollen. Hier entsteht dann jedoch ein weiteres Problem. Das Kind fängt an, selber bestimmen zu wollen, was wann wie laufen sollte. Ein angemessenes Mass an Selbst- und Fremdbestimmung wird dadurch manipuliert. Aus meiner Erfahrung kann dieses selber bestimmen wollen sich dann zu Zwängen entwickeln, welche wiederum zu herausforderndem Verhalten führen, wenn das Kind nicht durchsetzen kann, was es möchte. Daraus schliesse ich, dass es wichtig ist für die Fachpersonen ein für jedes Kind individuelles und gesundes Mass an Selbst- und Fremdbestimmung zu finden, in der pädagogischen Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz.

Ich schliesse aus meinen Erfahrungen das Fazit, dass der TEACCH-Ansatz in Bezug auf herausfordernde Verhaltensweisen sehr viel Positives bewirken und dieses auch vermindern kann, die Anwendung der Strukturierungs- und Visualisierungshilfen jedoch vorsichtig umgesetzt werden müssen. Es ist aus meiner Sicht regelmässig zu überprüfen, wie sich die Strukturierungs- und Visualisierungshilfen auf das Kind auswirken, sodass gegebenenfalls geeignete Anpassungen vorgenommen werden können.

7.3 Kritische Reflexion und Ausblick

Schon zu Beginn meiner Bachelorarbeit, war mir klar, dass ich mich mit einer Fragestellung auseinandersetzen wollte, welche mich in meinem beruflichen Alltag beschäftigte. Als ich mich mit der Literaturrecherche befasste, war ich anfangs überfordert damit, die grosse Menge an passender Fachliteratur zu sortieren und auszuwerten, welche ich für meine Bachelorthesis effektiv nutzen konnte. Dabei half es mir einerseits mich zu fragen, was ich gerne in meiner Arbeit aussagen und welche Faktoren ich einbringen wollte. So gelang es mir ein Konzept aufzustellen, welches mir Orientierung gab und mich durch das Schreiben dieser Arbeit leitete. Ich begann frühzeitig zu schreiben und kam effizient vorwärts. Meine Arbeitserfahrung in diesem Themenbereich, war für mich eine grosse Hilfe beim Verfassen meiner Arbeit, da ich den TEACCH-Ansatz, sowie die UK und das PECS kannte und es selber mit der betroffenen Zielgruppe angewandt habe. Dies half mir Zusammenhänge zu erkennen und die einzelnen Theorien miteinander zu verknüpfen. Zudem war mir die Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner, auf die sich der TEACCH-Ansatz stützt, durch mein Studium bekannt. Andererseits brachte mir meine Arbeitserfahrung die Herausforderung mich bei meinen

Formulierungen nicht so auszudrücken, dass nur Leser/innen, die sich mit der Thematik auskennen, verstehen was ich schreibe, sondern ich so formuliere, dass auch Laien meine Erläuterungen und Aussagen verstehen. Dies führte dazu, dass ich teilweise sehr genau und ausführlich formuliert habe. Die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung, die es mir erlaubte die Theorie mit meiner Praxis zu verknüpfen empfand ich als sehr spannend und gewinnbringend sowohl für meine Bachelorarbeit, als auch für die Praxis. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über herausforderndes Verhalten, wie die verschiedenen Perspektiven über dessen Ursache und Funktionen zu entdecken, bestätigte mir, dass es wichtig ist in der Praxis herausforderndes Verhalten aus der Perspektive zu betrachten, dass damit ein Ziel verfolgt wird und es nicht zwingend aus Böswilligkeit auftritt. Die Auseinandersetzung mit der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner und mit Kommunikation, erlaubte es mir zu erkennen, welchen Einfluss Kommunikationsbeeinträchtigungen und die Beeinträchtigung von sozialen Interaktionen auf das Verhalten eines Menschen haben können. Diese Erkenntnis war für mich sehr interessant im Hinblick auf herausfordernde Verhaltensweisen. Es lässt mich hinterfragen, inwiefern herausforderndes Verhalten vielleicht doch ein Stück weit störungsbedingt erklärt werden kann. In Kapitel 4.4 über die Ursachen von herausforderndem Verhalten wird erläutert, dass diese monokausale Sicht unzureichend sei. Dies heisst jedoch aus meiner Sicht nicht, dass in der Autismus-Spektrum-Störung gar keine Ursachen für problematische Verhaltensweisen vorliegen können. Auch hinterfrage ich, ob es richtig ist, die Funktionen von herausforderndem Verhalten den Ursachen zu priorisieren. Aus dem Praxisbeispiel, welches ich im Kapitel meiner eigenen Praxiserfahrungen darstelle, bin ich der Ansicht, dass sowohl die Funktionen als auch die Ursachen von herausforderndem Verhalten wichtig zu ermitteln sind, da die Vergangenheit eines Menschen und dessen Biographie, diesen zu dem Menschen macht, was er heute ist und somit auch die eigene Lebensgeschichte berücksichtigt werden sollte.

Schwierig war es für mich einzuschätzen, wie viele Beispiele ich für das bessere Verständnis im Theorieteil, aber auch im Kapitel meiner eigenen Praxiserfahrungen einbringen soll. Spannend war für mich zu lesen, wie sehr sich die Praxisbeispiele in der Literatur mit denen meiner Praxis ähnelten. Dies erleichterte mir die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis.

Das Herausarbeiten der Möglichkeiten und Grenzen des TEACCH-Ansatzes in Bezug auf herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus war für mich ein intensiver Reflexionsprozess. Obwohl dieser für mich sehr bereichernd war und ich viele neue, interessante Erkenntnisse gewinnen konnte, war es für mich eine Herausforderung möglichst differenziert zu argumentieren, sodass es mehrere Ansätze für mich brauchte, meine Gedanken zu bündeln und diese zu verschriftlichen. Dadurch, dass ich

viele positive Erfahrungen mit dem TEACCH-Ansatz in der Praxis gemacht habe, musste ich umso mehr darauf achten, nicht nur das Positive aufzuzeigen, sondern eben auch die Grenzen zu analysieren. Dies förderte allerdings mein Bewusstsein, dass auch der TEACCH-Ansatz kein Rezept darstellt, wie herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit frühkindlichem Autismus zu hundert Prozent vermieden werden kann. So gilt auch hier das Strukturmerkmal der Nicht-Standardisierbarkeit der Sozialen Arbeit, welches beschreibt, dass es in der Sozialen Arbeit keine Rezepte gibt, die mit Gewissheit zu Wirkung X führen, da jeder Mensch individuell ist und dementsprechend individuell auf Interventionen reagiert.

Während der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit, habe ich mich stets darum bemüht, den Umfang einzuhalten. Zu spät wurde mir bewusst, dass die Arbeit zu lange werden würde. Ich habe dann selber und durch Hilfe Dritter versucht die Arbeit zu kürzen, was nur bedingt gelungen ist. In Zukunft möchte ich in ähnlichen Arbeiten daher darauf achten, mich von Beginn an auf eine prägnantere Formulierung zu achten und besser zusammenzufassen, sodass ich den Umfang einhalten kann.

Verschiedene Fragen bleiben für mich offen. In der Praxis habe ich die Erfahrung gemacht, dass visualisierte Pläne und das strukturierte Arbeiten zu Zwängen führen können, welche sich in herausforderndem Verhalten äussern. Daher frage ich mich, inwiefern das Structured TEACCHing sich auch Symptomverstärkend auf Kinder und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus auswirken kann, sodass beispielsweise ihre sonst schon beschränkte Flexibilität noch stärker ausgeprägt wird. Zudem stellt sich mir die Frage, wie die Selbst- und Fremdbestimmung in der Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz mit dieser Zielgruppe gestaltet werden kann, dass dies individuell zu bestmöglichen Fortschritten führt und ein mögliches Verstärken von Symptomen durch ein unangemessenes Mass an Selbst- und Fremdbestimmung vermieden werden kann. Ausserdem würde mich die Analyse über den Einfluss der Beziehungsqualität zwischen Betreuungspersonen und Betroffenen in Bezug auf die Bearbeitung von herausfordernden Verhaltensweisen interessieren, da ich aus meinen Praxisbeobachtungen die Vermutung habe, dass dies eine Rolle spielt. Abschliessend möchte ich darauf hinweisen, dass die Anwendung des TEACCH-Ansatzes vorsichtig erlernt werden sollte, damit die Umsetzung in der Praxis gelingt. Die Möglichkeiten des TEACCH-Ansatzes im Hinblick auf herausfordernde Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendliche mit frühkindlichem Autismus haben gezeigt, dass ein grosses Potential besteht, herausforderndes Verhalten durch die pädagogische Arbeit mit dem TEACCH-Ansatz zu vermindern. Offen bleibt daher für mich die Frage, wie der TEACCH-Ansatz frühzeitig an Eltern von Betroffenen vermittelt werden kann, sodass dem Entstehen problematischer Verhaltensweisen, entgegengewirkt werden kann.

8 Quellenangaben

8.1 Literaturverzeichnis

Calabrese, Stefania (2017). Herausfordernde Verhaltensweisen – Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Flammer, August (2009). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Verlag Hans Huber

Freitag, Christine M./ Kitzerow, Janina/ Medda, Juliane/ Soll, Sophie/ Cholemkey, Hannah (2017). Autismus-Spektrum-Störungen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Häussler, Anne (2015). Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. 4., durchgesehene Auflage. Dortmund: Borgmann Media

Hurrelmann, Klaus (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz

Kabsch, Jonas (2018). Lebensweltorientierung und Autismus. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden

Kristen, Ursi (2002). Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 4. Auflage Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben

Lage, Dorothea (2006). Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Peuser, Günter/Winter, Stefan (2000). Lexikon zur Sprachtherapie. Terminologie der Patholinguistik. München: Wilhelm Fink.

Sinzig, Judith (2011). Frühkindlicher Autismus. Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Berlin: Springer

Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram/ Leuchte, Vico/ Paetz, Henriette (2015). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH

Theunissen, Georg (2017). Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

vds Brandenburg (Hg.) (2005). Autismus und herausforderndes Verhalten. Fachtagung der AG Autismus im vds Brandenburg. (Band 12). Berlin: Weidler

Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (1996). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9., unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber

8.2 Internetquellen

<https://www.netdokter.de/krankheiten/pica-syndrom/> [Zugriffsdatum: 11.10.2018]

<https://www.stiftungilgenhalde.ch/ilgenhalde/angebot/twsg/> [Zugriffsdatum: 27.9.2018]

8.3 Bilderquellen

Titelbild 1 Autismus Spektrum: <https://autismus-kultur.de/autismus/autipedia/autismus-spektrum-glossar.html> [Zugriffsdatum: 26.8.2018]

Titelbild 2 Schreiendes Kind:

<https://thepeacefulparentingwhisperer.wordpress.com/2013/07/11/handling-frustration/>

[Zugriffsdatum: 26.8.2018]

Abb. 1: Stufenmodell der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner:

https://www.google.ch/search?biw=1280&bih=556&tbm=isch&sa=1&ei=8mEnXOGKL4TRgScnZGgAQ&q=%C3%B6kologische+entwicklungstheorie+bronfenbrenner&oq=%C3%B6&gs_l=img.1.0.35i39j0i9.32093.32093..37251...0.0..0.98.98.1.....1....1..gws-wiz-img.ZDLeaesPVKs#imgrc=PuJzKR7LhtXU1M: [Zugriffsdatum: 29.12.2018]

Abb. 2 und 3: Piktogrammstreifen Vorder- und Rückseite:

Selbstgemachtes Foto aus meiner Praxis

Abb. 4: visualisierter Wochenplan:

Selbstgemachtes Foto aus meiner Praxis

9 Anhang

9.1 Diagnosekriterien Frühkindlicher Autismus

Vor dem dritten Lebensjahr manifestiert sich eine auffällige und beeinträchtigte Entwicklung in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a. rezeptive oder expressive Sprache, wie sie in der sozialen Kommunikation verwandt wird
- b. Entwicklung selektiver sozialer Zuwendung oder reziproker sozialer Interaktion
- c. funktionales oder symbolisches Spielen.

Insgesamt müssen mindestens sechs Symptome von A), B) und C) vorliegen, davon mindestens zwei von A) und mindestens je eins von B) und C):

- A. Qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion in mindestens drei der folgenden Bereiche:
 1. Unfähigkeit, Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Interaktionen zu verwenden
 2. Unfähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen, mit gemeinsamen Interessen, Aktivitäten und Gefühlen (in einer für das geistige Alter angemessenen Art und Weise trotz hinreichender Möglichkeiten)
 3. Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit, die sich in einer Beeinträchtigung oder devianten Reaktion auf die Emotionen anderer äußert; oder Mangel an Verhaltensmodulation entsprechend dem sozialen Kontext; oder nur labile Integration sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltens
 4. Mangel, spontan Freude, Interessen oder Tätigkeiten mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder zu erklären).
- B. Qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche:
 1. Verspätung oder vollständige Störung der Entwicklung der gesprochenen Sprache, die nicht begleitet ist durch einen Kompensationsversuch durch Gestik oder Mimik als Alternative zur Kommunikation (vorausgehend oft fehlendes kommunikatives Geplapper)
 2. relative Unfähigkeit, einen sprachlichen Kontakt zu beginnen oder aufrechtzuerhalten (auf dem jeweiligen Sprachniveau), bei dem es einen gegenseitigen Kommunikationsaustausch mit anderen Personen gibt
 3. stereotype und repetitive Verwendung der Sprache oder idiosynkratischer Gebrauch von Worten oder Phrasen
 4. Mangel an verschiedenen spontanen Als-ob-Spielen oder (bei jungen Betroffenen) sozialen Imitationsspielen.
- C. Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:
 1. umfassende Beschäftigung mit gewöhnlich mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, die in Inhalt und Schwerpunkt abnorm sind, es kann sich aber auch um ein oder mehrere Interessen ungewöhnlicher Intensität und Begrenztheit handeln
 2. offensichtlich zwanghafte Anhänglichkeit an spezifische, nicht funktionale Handlungen oder Rituale
 3. stereotype und repetitive motorische Manierismen mit Hand- und Fingerschlagen oder Verbiegen, oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers
 4. vorherrschende Beschäftigung mit Teilobjekten oder nicht funktionalen Elementen des Spielmaterials (z.B. ihr Geruch, die Oberflächenbeschaffenheit oder das von ihnen hervorgebrachte Geräusch oder ihre Vibration).

Das klinische Bild kann nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung zugeordnet werden, einer spezifischen Entwicklungsstörung der rezeptiven Sprache (F80.2) mit sekundären sozio-emotionalen Problemen, einer reaktiven Bindungsstörung (F94.1), einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.2), einer Intelligenzminderung (F70-72) mit einer emotionalen oder Verhaltensstörung, einer Schizophrenie (F20) mit ungewöhnlich frühem Beginn oder einem Rett-Syndrom (F84.2).

(vgl. Freitag et. al 2017: 4f.)

9.2 Diagnosekriterien Asperger-Syndrom

Es existiert keine klinisch bedeutsame allgemeine Verzögerung in der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder in der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose verlangt, dass bis zum Alter von zwei Jahren oder früher einzelne Worte gesprochen werden können, und dass bis zum Alter von drei Jahren oder früher kommunikative Redewendungen benutzt werden. Fähigkeiten zur Selbsthilfe, anpassungsfähiges Verhalten und Wissbegierde in Bezug auf das Umfeld sollten um das dritte Lebensjahr herum auf einem mit der normalen intellektuellen Entwicklung übereinstimmenden Niveau liegen. Dennoch können motorische Meilensteine etwas verzögert sein, und die motorische Unbeholfenheit ist die Regel (obwohl kein notwendiges diagnostisches Merkmal). Es bestehen häufig einzelne spezielle Fertigkeiten, die sich meist auf abnorme Beschäftigung beziehen, aber sie sind für die Diagnose nicht relevant.

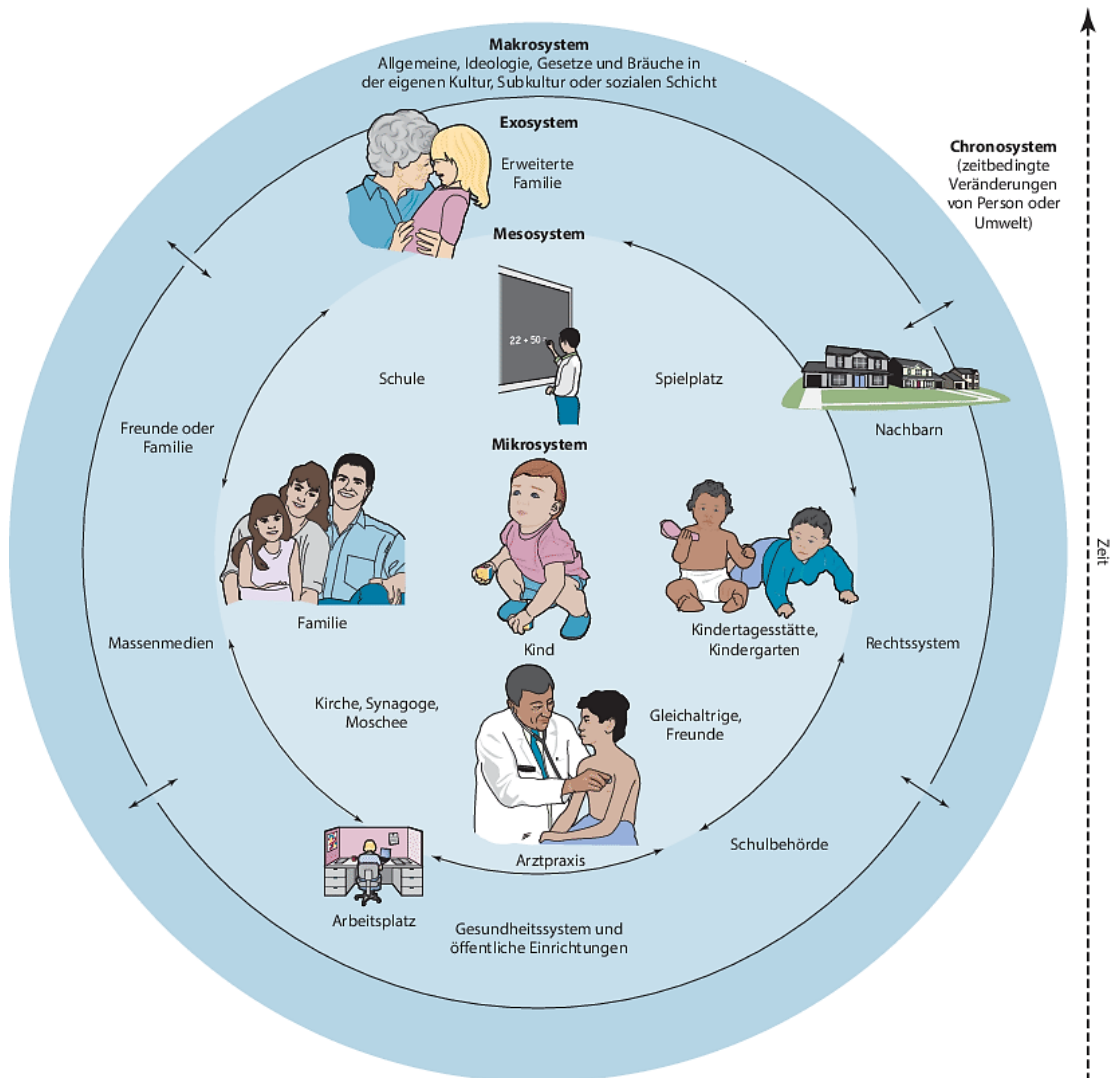
- A. Qualitative Abnormitäten in der wechselseitigen sozialen Interaktion zeigen sich in mindestens zwei der folgenden Merkmale:
1. Unvermögen, einen angemessenen Blickkontakt herzustellen und aufrechtzuerhalten, Mängel in Mimik und Körperhaltung, Mängel in der Gestik zur Regulierung der sozialen Interaktion;
 2. Unvermögen (in einer dem geistigen Alter entsprechenden Weise oder trotz ausreichender Gelegenheiten), Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln, die das Teilen von Interessen, Aktivitäten und Emotionen betreffen;
 3. Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit, die sich in einer unzulänglichen oder von der Norm abweichenden Reaktion auf die Emotionen anderer Menschen zeigt; oder der Mangel an Verhaltensmodulation gemäß dem sozialen Kontext; oder eine geringe Integration der sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltensweisen;
 4. fehlender spontaner Wunsch, mit anderen Menschen Vergnügen, Interessen und Errungenschaften zu teilen (z.B. mangelndes Interesse, anderen Menschen Gegenstände, die dem Betroffenen wichtig sind, herzubringen oder darauf hinzuweisen).
- B. Der Betroffene legt ein ungewöhnlich starkes, sehr spezielles Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten an den Tag, die sich in mindestens einem der folgenden Bereiche manifestieren:
1. einer konzentrierten Beschäftigung mit stereotypen und begrenzten Interessensmustern, die in Inhalt oder Gebiet abnorm sind; oder eine oder mehrere Interessen, die in ihrer Intensität und ihrer speziellen Natur, aber nicht in Inhalt oder Gebiet begrenzt sind;
 2. offenkundige zwanghafte Befolgung spezifischer, nonfunktionaler Routinen oder Rituale;
 3. stereotype und repetitive motorische Manierismen, die entweder das Flattern oder Drehen mit Händen oder Fingern oder komplexe Ganzkörperbewegungen mit einschließen;
 4. Beschäftigungen mit Teil-Objekten oder nonfunktionalen Elementen oder Spielmaterialien (wie den dazugehörigen Farben, dem Gefühl, das die Oberfläche vermittelt, oder dem Geräusch/der Vibration, das sie hervorrufen). Doch kommt es seltener vor, daß diese Merkmale motorische Manierismen oder Beschäftigungen mit Teil-Objekten oder nonfunktionalen Elementen der Spielmaterialien einschließen.

Die Störung ist den anderen Varianten der tiefgreifenden Entwicklungsstörung nicht zuzuschreiben, wie: einfache Schizophrenie, schizo-typische Störung, Zwangsstörung, anankastische Persönlichkeitsstörung, reaktive und enthemmte Bindungsstörungen der Kindheit

(vgl. Freitag et. al 2017: 6)

9.3 Stufenmodell der ökologischen Entwicklungstheorie

Abb. 1: Stufenmodell der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner



(vgl.

https://www.google.ch/search?biw=1280&bih=556&tbm=isch&sa=1&ei=8mEnXOGKL4TRrgScnZGgAQ&q=%C3%B6kologische+entwicklungstheorie+bronfenbrenner&oq=%C3%B6&gs_l=img.1.0.35i39j0i9.32093.32093..37251...0.0..0.98.98.1.....1....1..gws-wiz-img.ZDLeaesPVKs#imgrc=PuJzKR7LhtXU1M:)

9.4 Beispiele für Visualisierungen und Strukturierungshilfen

Abb. 2 und 3: Piktogrammstreifen Vorder- und Rückseite



(vgl. selbst gemachte Fotos)

Dieser Piktogrammstreifen hilft, Aktivitätssequenzen anhand der Bildkarten des PECS darzustellen. Das Kind sieht so, welche Aktivitäten innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens stattfinden werden und kann sich so orientieren. Wenn eine Aktivität beendet wird, nimmt das Kind die dazugehörige Bildkarte und klebt sie auf die Rückseite, sodass das Ende klar signalisiert ist und nur die aktuellen oder noch folgenden Aktivitäten auf dem Piktogrammstreifen ersichtlich sind. Die Dauer der jeweiligen Aktivitäten kann zusätzlich mit Hilfe eines Time-Timer, welcher auf eine bestimmte Zeit eingestellt werden kann und klingelt, wenn die Zeit abgelaufen ist, visualisiert und verständlich kommuniziert werden. Zudem ist auf dem Piktogrammstreifen die Person ersichtlich, welche mit dem Kind arbeitet und der aktuelle Tag.

Abb. 4: visualisierter Wochenplan



(vgl. selbst gemachtes Foto)