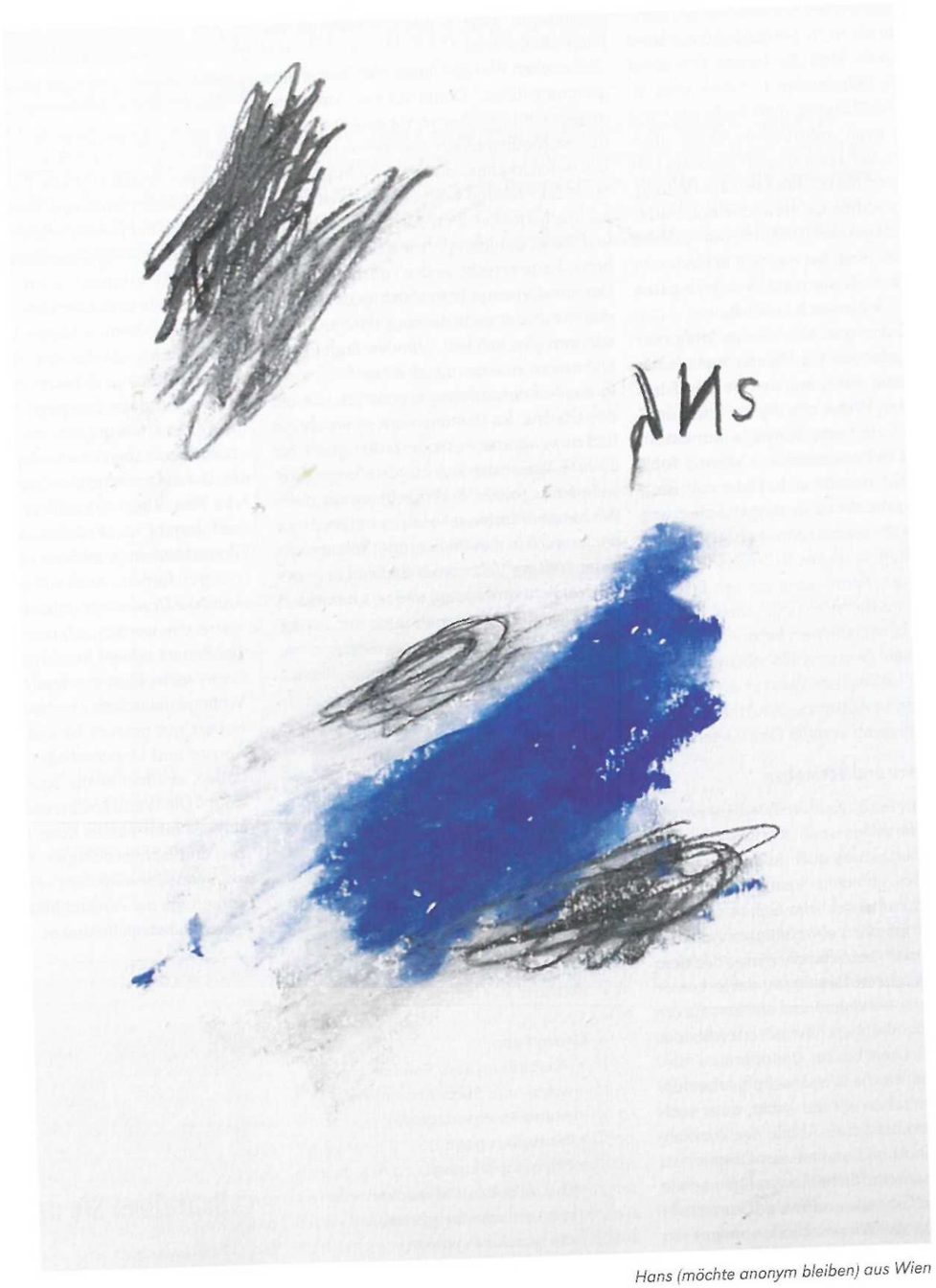

Hans (möchte anonym bleiben) aus Wien

Georg Theunissen

Schule und Autismus

Anregungen zur Wertschätzung „autistischer Intelligenz" als Grundlage für die pädagogische Praxis

Um autistische Kinder und Jugendliche angemessen zu unterrichten, bedarf es eines zeitgemäßen Verständnisses über Autismus. Der vorliegende Beitrag soll zum Verstehen autistischer Schüler und Schülerinnen beitragen und dazu sensibilisieren, sie mit ihrer „autistischen Intelligenz" wertzuschätzen. Der Blick für spezifische Fähigkeiten von Personen aus dem Autismus-Spektrum ist jahrelang vernachlässigt worden – stand doch die Betrachtung von Autismus im Zeichen eines Krankheits- und Defizitmodells. Inzwischen zeichnet sich ein Umbruch ab, der vor allem von autistischen Personen als Experten in eigener Sache auf den Weg gebracht wurde. Daran anzuknüpfen, ist für einen qualitativ hochwertigen Unterricht unabdingbar.

Neuere Statistiken aus führenden Industrienationen zeigen auf, dass Autismus nicht mehr als eine eher seltene Behinderungsform in Erscheinung tritt. Wie in den USA wird heute ebenso in Großbritannien Autismus vier- bis fünfmal häufiger diagnostiziert als vor etwa 40 Jahren. Auch in Deutschland steigen die Zahlen kontinuierlich an. Derzeit wird vermutet, dass die Prävalenz unabhängig von sozio-ökonomischen Einflussfaktoren bei etwa 1 % liegt. Zudem wird davon ausgegangen, dass der Anteil von autistischen Personen, die zugleich als geistig behindert gelten, weitaus geringer ist als noch vor wenigen Jahren angenommen wurde.

Daher ist es begrüßenswert, wenn die Kultusministerkonferenz empfiehlt, autistische Kinder und Jugendliche möglichst in einen gemeinsamen Unterricht mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern einzubeziehen. Damit wird nicht mehr die Förderschule als der geeignete Lernort für autistische Kinder und Jugendliche präferiert. Vielmehr soll die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen erfolgen.

Das aber bedeutet, dass sich sowohl die schulische Heil- oder Sonderpädagogik als auch die allgemeine Schulpädagogik mit Autismus befassen muss. Eine solche Auseinandersetzung kann allerdings nur dann zu einer konstruktiven Praxis gereichen, wenn ein zeitgemäßes Verständnis in Verbindung mit aktuellen Befunden in Bezug auf Autismus zur Kenntnis genommen wird.

Wer die Fachdiskussion verfolgt, wird unschwer erkennen, dass sich zwei Positionen nahezu unversöhnlich gegenüberstehen: zum einen die traditionelle, psychiatrisch präformierte Auffassung, dass Autismus eine behandlungsbedürftige psychische Störung (Krankheit) sei (Autismus-Spektrum-Störung) und zum anderen die Ansicht einflussreicher Selbstvertretungsorganisationen, z. B. dem US-amerikanischen „Autistic Self-Advocacy Network" (ASAN), dass Autismus in erster Linie Ausdruck eines menschlichen Seins ist. Diese zweite Position wird vor allem von autistischen Personen vertreten, die sich als Experten in eigener Sache dem Ansatz der Neurodiversität (*neurodiversity*) verschrieben haben und sich auf neurowissenschaftliche Theorien und Befunde stützen, welche autistische Merkmale auf genetisch und epigenetisch bedingte Veränderungen neuronaler Strukturen, Verbindungen, Systeme, Aktivität und Funktionen zurückführen. Diese Veränderungen gelten nicht per se als pathologisch, sondern als Zeichen einer neurologischen Variation und Bedingung, unter der betroffene Personen ein bestimmtes Verhalten zeigen bzw. sich zurechtfinden müssen.

Im Unterschied zur traditionellen Position, die dieses Verhalten fast ausschließlich negativ konnotiert, als defizitär und behandlungsbedürftig auslegt, kommen Vertreter der zweiten Richtung zu einem differenzierten Blick, indem sie autistische Erscheinungsformen unter

einer Kompetenz- und Stärkenperspektive betrachten. Hierbei wird eine funktionale Sicht bemüht, die zum Verstehen autistischen Verhaltens beiträgt und eine Abgrenzung zu Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Aggressionen, selbstverletzendes Verhalten, führungsresistentes Verhalten) ermöglicht. Damit gelingt es, Menschen im Autismus-Spektrum mit ihrem spezifischen Verhalten wertzuschätzen, ohne Probleme auszublenden, die mit autistischen Merkmalen einhergehen können.

Insofern ist diese zweite Position der traditionellen überlegen, welche über eine Pathologisierung des Autismus und der betroffenen Personen nicht hinauskommt. Das zeigt unter anderem die Neufassung von Autismus als „Autismus-Spektrum-Störung" im DSM 5, die zwar mit der Aufhebung und Einebnung der bisherigen Formen oder Bilder des Autismus (frühkindlicher, atypischer, Asperger ...) als fortschrittlich gelten kann, jedoch mit der Defizitbeschreibung einzelner autistischer Merkmale nach wie vor ein einseitiges (negatives) Verständnis von Autismus erzeugt.

Anders ist hingegen das Autismus-Konzept des ASAN einzuschätzen, welches gleichfalls die bisherigen Autismus-Bilder aufgehoben hat, sich aber bei der Auflistung autismustypischer Merkmale keiner Defizitsprache bedient. Im Gegenteil: Neben dem Bemühen um eine neutralisierte Betrachtung ist dieses Konzept zugleich wegbereitend für eine funktionale Problemsicht und anregend für die Annahme einer „autistischen Intelligenz". Folglich bietet es sich für den Umgang mit Autismus und somit für die pädagogische Praxis an, sich an der zweiten Position zu orientieren.

Zur funktionalen Sicht

Ausgangspunkt zum Verständnis von Autismus ist das vom ASAN vertretene Konzept, welches sieben Merkmale herausstellt (vgl. *Theunissen* 2014a, 16 ff.):

- Unterschiedliche sensorische Erfahrungen
- Unübliches Lernverhalten und Problemlösungsverhalten
- Fokussiertes Denken und ausgeprägte Interessen in speziellen Bereichen
- Atypische, manchmal repetitive Bewegungsmuster
- Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung
- Schwierigkeiten, Sprache zu verstehen und sich sprachlich auszudrücken, so wie es üblicherweise in Kommunikationssituationen (Gesprächen) erwartet wird
- Schwierigkeiten, typische soziale Interaktionen zu verstehen und mit anderen Personen zu interagieren

Was die Lesart dieser sieben Aspekte betrifft, sollten sie in der Regel in der frühen Kindheit nachweisbar sein, sie können sich aber auch später noch im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter ausbilden. Das erfordert eine sorgfältige Anamnese oder Aufbereitung der Lebensgeschichte. Grundsätzlich können die genannten Kriterien bei einer Person in abgeschwächter oder stark ausgeprägter Form in Erscheinung treten. Dabei darf ihr Zusammenspiel nicht aus dem Blick geraten, wenn eine Einschätzung im Hinblick auf Autismus vorgenommen werden soll. Kritisch muss allerdings eingeräumt werden, dass das Konzept keine empirisch abgesicherte Basis aufweist.

Seine prominente Bedeutung liegt darin, dass es Merkmale (z.B. unübliches Lernverhalten, Stärken, Spezialinteressen, Wahrnehmungsbesonderheiten) berücksichtigt, die bisher weithin diagnostisch vernachlässigt werden. Ferner ebnet es den Weg für eine funktionale Sicht autistischen Verhaltens.

Hierzu folgendes Beispiel: „Als ich acht Jahre alt war, entwickelte ich eine Überempfindlichkeit gegen Kämme und Haarbürsten. Ich sträubte mich dagegen, mich zu kämmen. Plötzlich konnte ich den Schmerz nicht ertragen, der beim Kämmen entstand. Es war, als würde auf dem ganzen Kopf und im Nacken ein synthetisches Feuer brennen" (*Gerland* 1998, 114). Dieses Beispiel bezieht sich auf das Merkmal der sensorischen Erfahrungen. Diese treten in Form einer Hypersensitivität zutage, welche als autistische Eigenschaft schwer auszuhalten ist, Stress und Schmerzen erzeugt und daher für die betreffende Person ein Problem darstellt, das bewältigt werden muss. Das skizzierte Lösungsmuster (Verweigerung) ist in dem Fall für die Person sinnvoll, um die sensorischen Erfahrungen „abzuwehren" beziehungsweise zu „überstehen". Für Umkreispersonen handelt es sich bei solchen Reaktionen hingegen um auffällige Verhaltensweisen, die, wenn sie als inakzeptabel eingeschätzt werden, zu Interventionen herausfordern. Das gilt ebenso für die folgende Situation, in der sich ein autistischer Junge weigert, Schuhe anzuziehen, weil er die Quietschgeräusche der Schuhe beim Gehen nicht aushalten kann. In Anbetracht seiner Hyperwahrnehmung (autistisches Merkmal) ist seine Verweigerungshaltung somit kein „ungezogenes" oder „führungsresistentes" Verhalten, sondern eine für den Jungen zweckmäßige Problemlösung.

Wie wertvoll die funktionale Betrachtung autistischer Merkmale ist, zeigt gleichfalls das nächste Beispiel: „Das absolut Wichtigste in meinem Leben sind Bücher. Fach- und Sachbücher zu Geschichts-, Wirtschafts- oder Politikthemen. Das sind meine wahren Leidenschaften, alles andere stelle ich dann hinten an. Wenn es mir schlecht geht, gehe ich nicht in die Apotheke, sondern in eine Buchhandlung" (Florian P. zit. n. *Aspies e. V.* 2010, 121). Wird das fokussierte Denken und interessenbezogene Tätigsein in Bezug auf seine psychisch stabilisierende Funktion unterschätzt und unterbunden, ist die Gefahr groß, dass es zu Ersatzhandlungen, zu Stereotypien, fremdaggressiven oder selbstverletzenden Verhaltensweisen kommt, die nicht selten zu Sanktionen und einer medikamentösen Behandlung veranlassen (*Seng* 2011, 33).

Wie wichtig das Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung sein kann, führt uns die Autistin D. Williams (1994, 121) vor Augen: „Wenn etwas nicht genau an seinem Platz stand, musste ich es geraderücken; und diese Tätigkeit, das Wiederherstellen von Ordnung, gab mir das Gefühl von Sicherheit." Darüber hinaus nennt sie eine weitere Funktion von Routine und Gewohnheiten, indem ihr zum Beispiel das Ordnen von Objekten die Möglichkeit bietet, sich die „Darstellung von ‚der Welt' verständlicher machen" (ebd., 294) zu können.

Zu guter Letzt soll noch ein kurzer Blick auf die funktionale Bedeutung autistischen Kommunikations- und Interaktionsverhaltens geworfen werden. Dazu ein Beispiel: Peter ging durch die Klasse. Seine Lehrerin ermahnte ihn: „Setz Dich bitte hin!" Daraufhin setzte er sich dort auf den Boden, wo er gerade stand. Für seine Lehrerin war dies eine Provokation und bewusste Störung des Unterrichts. Peter hingegen hatte die Aufforderung seiner Lehrerin wörtlich genommen (ein typisch autistisches Merkmal). Zugleich signalisiert dieses Beispiel aber auch die Schwierigkeit autistischer Personen, soziale Situationen ganzheitlich, räumlich und zeitlich in Sinnzusammenhängen zu erfassen.

Alles in allem dürfte deutlich geworden sein, wie wichtig es ist, zwischen typischen autistischen Merkmalen und Verhaltensauffälligkeiten zu differenzieren, die häufig aus Situationen hervorgehen, in denen betroffene Personen mit ihrem Verhalten missverstanden werden. Gelingt es, die Funktion des Verhaltens zu erfassen anstatt eine negative Bewertung vorzunehmen, eröffnen sich in der Regel pädagogische Handlungsalternativen zu eng gestrickten therapeutischen Interventionen.

Zur autistischen Intelligenz

Schon bei L. Kanner (1943) und H. Asperger (1944) stoßen wir auf „besondere Stärken" und spezifische, zum Teil außergewöhnliche Fähigkeiten autistischer Kinder. Daran anknüpfend konstatieren nicht wenige Repräsentanten aus dem Lager der Selbstvertretung eine „autistische Intelligenz". Ebenso gibt es Stimmen aus der (neurowissenschaftlichen) Autismusforschung, die dafür plädieren, Fähigkeiten und Stärken autistischer Menschen zu fokussieren, als ständig Schwächen, Defizite oder mangelnde Leistungen herauszustellen. Vor diesem Hintergrund möchte ich elf spezifische Fähigkeiten (dazu ausführlich *Theunissen* 2015) als Ausdruck einer „autistischen Intelligenz" skizzieren:

(1) Zur Fähigkeit, Gegenstände oder Situationen nicht als „Ganzes" zu erfassen, sondern in ihren Details

Nach der „Intense World Theory" und dem „Enhanced Perceptional Functioning Model" – zwei innovative Ansätze aus der neurowissenschaftlichen Autismusforschung (vgl. dazu ausführlich *Theunissen* 2014a) – gibt es gute Gründe zur Annahme, dass Personen aus dem Autismus-Spektrum im Hinblick auf das Erkennen von Details „*extrem wahrnehmungs-begabt*" (*Grandin* 2008, 75) sind: „Mein Autismus verleiht mir eine Wahrnehmung, die fragmentiert und extrem detailorientiert ist. Aus diesem Grund war eines der Lieblingsbücher meiner Kindheit *Where's Waldo*, das ein scharfes Auge für Details erfordert. Bis heute entdecke ich regelmäßig Rechtschreibefehler und andere subtile Fehler auf den Seiten eines Buches oder einer Zeitung. Wenn ich zum ersten Mal einen Raum betrete, empfinde ich häufig eine Art Schwindel, wenn mir die ganzen bruchstückhaften Informationen, die mein Gehirn registriert, im Kopf herumschwirren. Details gehen den Objekten, zu denen sie sich zusammensetzen, voraus: Ich sehe zuerst die Kratzer auf der Oberfläche eines Tisches, bevor ich den ganzen Tisch sehe, erst das reflektierte Licht auf einem Fenster, bevor ich das ganze Fenster sehe, erst die Muster auf einen Teppich, bevor der ganze Teppich ins Blickfeld gerät" (*Tammet* 2010, 199f.).

Dabei handelt es sich um ein von Natur aus gegebenes Wahrnehmungssystem (*Mottron* 2014), das „auf die Erfassung lokaler Reize ausgerichtet ..., was im Gegensatz zu einer typischen, hierarchischen Wahrnehmungsverarbeitung steht" (ebd.). Diese niedrigschwellige Ausrichtung hat zugleich Auswirkungen auf Verarbeitungsprozesse, indem sich Autist(inn)en weniger durch ein erwartungs- und kontextgeleitetes (intuitives) Vorwissen bei der Lösung von Aufgaben beeinflussen lassen. Dies erklärt zum Beispiel das oben genannte Verhalten von Peter oder die folgende Antwort von Tito: „Wie war der Unterricht?", fragte Mutter. „Verwirrend", antwortete ich. „Ich fand die Rollstühle interessant. In so einem würde ich gerne sitzen" (*Mukhopadhyay* 2005, 111). Nicht-autistische Personen nutzen hingegen „höhere" Verarbeitungsstrategien (z.B. Gestaltgesetze, Abstraktionen, globale, „vorausschauende" Zusammenfassungen). Das muss aber nicht immer von Vorteil sein, wenn es um die Erfassung von Fehlern geht: „Lesen Sie zum Beispiel einmal den folgenden Absatz:

Lieber den Spatz in der
der Hand als die
Taube auf dem Dach.

Haben Sie das doppelte „der" ebenfalls übersehen? So geht es den meisten von uns! Wir sehen eben vielfach nur das, was wir sehen wollen – oder was uns am plausibelsten erscheint" (*Snyder, Ellwood, Chi* 2013, 60). Wenngleich bei solchen Aufgaben autistische Personen häufig nicht-autistischen überlegen sind, fällt es freilich vielen schwer, in Zusammenhängen zu denken, zum Beispiel Muster sozialer Situationen, Bedeutungszusammenhänge oder kontextbezogene Handlungsabläufe situativ oder antizipatorisch zu erfassen. Allerdings können sie auf *ihre typische Weise* sehr wohl auch zu „ganzheitlichen" Vorstellungen, Konzepten oder Lösungen gelangen, vor allem dann, wenn ihnen genügend Zeit und die Gelegenheit gegeben wird, persönlichen Interessen oder Spezialbegabungen nachgehen zu können.

(2) Zur Fähigkeit, kleinste, winzige Details eines Gegenstandes oder in einer Situation wahrzunehmen

Die detailbezogene Wahrnehmungsmodalität repräsentiert häufig die besondere Fähigkeit autistischer Personen, kleinste, winzige Details eines Objekts oder in einer Situation zu erkennen, die in der Regel von nicht-autistischen Personen kaum registriert, oftmals übersehen oder als irrelevant ignoriert werden, weil sie sich auf das konzentrieren, was sie als wichtig erachten. „Der Fotoapparat hatte zwar tatsächlich kein Geräusch gemacht, als das Foto aufgenommen wurde, doch einen winzigen Moment lang hatte ein verschwommener roter Lichtpunkt aufgeblitzt. Mein autistisches Gehirn ist so verschaltet, dass ich in der Lage bin, winzige Details zu erkennen, die den meisten Menschen entgehen, und deshalb hatte ich dieses Aufblitzen mühelos wahrnehmen können" (*Tammet* 2010, 7).

Wie wertvoll solche Stärken und vor allem die Fähigkeit, kleinste Details wahrzunehmen, einzuschätzen sind, führen uns Aussagen von Menschen aus dem Autismus-Spektrum vor Augen: „Ich kann mich an Kleinigkeiten erfreuen, die sonst keiner sieht und mitbekommt: Lichtreflexionen, ein Tier, ein Geruch" – so Miggu (zit. n. *Aspies e. V.* 2010, 13); und ein anderer Autist bemerkt: „Dafür war mein Gehör besonders gut ausgeprägt. Ich erlauschte durch Wände die Stimmen im Nachbarzimmer, prägte mir Melodien schnell ein, ebenso Stimmfärbungen, Dialekte" (Rainer zit. n. *Aspies e. V.* 2010, 125f.).

Allerdings können solche Stärken auch nachteilige Effekte haben: „Wenn jedes winzige Detail aus der Umgebung auf Aufmerksamkeit verlangt, kann der Mensch nicht mehr richtig funktionieren. Er wird von so vielen Informationen überflutet, dass er ihnen hilflos ausgeliefert ist" (*Grandin* 2008, 79). So kann zum Beispiel für eine autistische Person mit übersteigerter Detailwahrnehmung schon ein leises Quietschen einer Tür Schmerzen erzeugen und schwer auszuhalten sein.

Derlei Probleme lassen sich am besten durch behutsame Desensibilisierung, durch Ermöglichung von mehr Zeit zur Aufgabenbewältigung beziehungsweise Vermeidung von Zeitdruck sowie durch möglichst reizarme oder passende (angenehme) Kontexte oder Umgebungsgestaltungen kompensieren.

(3) Zur Fähigkeit, Gegenstände oder Situationen in Einzelteile zu zerlegen, zu speichern und als Puzzle zusammenzufügen

Die Tendenz, Details statt ganze Objekte oder Situationen wahrzunehmen, geht mit der Gedächtnisleistung einher, eine „große Datenbank" (*Grandin*) an unverbundenen Einzelheiten und Detailwissen anzulegen, das situativ zur Lebensbewältigung oder zu Problemlösungen abgerufen wird (*Grandin* 2014, 135). In dem Falle kann sich das Denken autistischer Personen als ausgesprochen kreativ erweisen, indem Details assoziativ kombiniert und wie ein Puzzle zu etwas Neuem zusammengefügt werden, das für die Person bedeutsam (in Bezug auf Selbstwertgefühl etc.) und/oder für die Gesellschaft nutzbringend und wertvoll sein kann.

Das assoziative Denken kann jedoch zur Erfassung und Benennung von Dingen auch hinderlich sein (*Grandin* 2011, 127). So wird häufig berichtet, dass es autistischen Schülern schwer fällt, ein Ding unmittelbar mit seinem Namen zu benennen, stattdessen erfolgt eine assoziative, mitunter umständlich wirkende Beschreibung von objektspezifischen Einzelheiten.

(4) Zur Fähigkeit, mehr Unterschiede statt Gemeinsamkeiten heraus zu filtrieren und zu fokussieren

Die überdurchschnittlich ausgeprägte Wahrnehmung und insbesondere die Hyperplastizität und Hyperfunktionalität der Amygdala (Mandelkern im Gehirn) befördert und begünstigt die Fähigkeit, „Unterschiede besser als Gemeinsamkeiten" (*Grandin* 2008, 241) sowie das, was von nicht-autistischen Menschen „als unwesentlich empfunden wird" (ebd., 242), zu erkennen und zu fokussieren. „Dinge wie baumelnde Ketten sind für uns völlig unübersehbar. Sie *erregen unsere Aufmerksamkeit* – ob wir es wollen oder nicht" (ebd., 61).

Allerdings haben betroffene Personen oftmals Schwierigkeiten, das Wahrgenommene zu verallgemeinern beziehungsweise auf andere, ähnliche Dinge oder Situationen zu übertragen. Ein solches *Generalisierungsproblem* erfordert spezielle Lernprogramme (Lernen unter In-Vivo-Bedingungen, z. B. an verschiedenen Straßen, die es zu überqueren gilt, mit verschiedenen Wasch- oder Spülmaschinen, wenn es um ihre Bedienung geht). Es besteht aber auch die Gefahr der *Übergeneralisierung*, indem sich Ängste, die im Zuge der erhöhten Wahrnehmung von Unterschieden oder Nebensächlichkeiten (winzigen Details) durch die hyperfunktionale Amygdala hervorgerufen werden können (Veränderungsangst), „vom ursprünglichen Auslöser auf andere Gegenstände oder Situationen ausweiten, die eigentlich harmlos sind" (ebd., 248). In dem Falle sind Hilfen durch Desensibilisierungstechniken angezeigt.

(5) Zur Fähigkeit, verdeckte, verborgene oder hintergründige Muster oder Figuren zu erkennen

Eine weitere Fähigkeit autistischer Personen besteht darin, Dinge wahrzunehmen, die üblicherweise nicht-autistische Menschen nicht bemerken. Hierzu wird auf ein berühmtes Experiment verwiesen, in dem Probanden Videoaufnahmen eines Basketballspiels präsentiert und aufgefordert wurden, die Körbe der beiden Mannschaften zu zählen. Nachdem eine Zeit lang fleißig gezählt wurde, lief eine Frau im Gorillakostüm durchs Bild. Im Unterschied zu nicht-autistischen Personen, die aufgrund der hohen Konzentration auf das Spiel und die Körbe diese Frau in der Regel nicht bemerken, besitzen viele Autist(inn)en die Begabung, solche verdeckten oder hintergründigen Figuren oder Muster zu erkennen und zu identifizieren (vgl. *Grandin* 2008, 61, 328).

(6) Zur Fähigkeit, visuell-fotorealistisch, gegenständlich und assoziativ zu denken, Wörter in Bilder umzuwandeln, Bilder zu speichern und wie eine Suchmaschine abzurufen

Hierbei geht es um eine Form visuellen Denkens, bei der autistische Personen in fotorealistischen Bildern denken und häufig auch zu entsprechenden künstlerischen Fähigkeiten gelangen. Zudem werden Interessen und Vorlieben für das Bauen mit Lego® oder anderen Materialien, für Kochen, Holz- oder Handarbeiten und eine Abneigung (Schwächen) in Bezug auf Sprache und Mathematik (Algebra) genannt (*Grandin* 2014, 185).

Bezeichnend für diese Form des visuellen Denkens ist die Fähigkeit, sich bei einem Gedanken oder einer Information eine Fülle an gespeicherten Bildern durch Assoziationen abzurufen, bei der das Gehirn quasi als „Google-Suchmaschine" operiert (ebd., 125ff.). Solche mentalen Vorstellungsbilder lassen sich therapeutisch (kognitive Verhaltenstherapie) oder auch für Lernzwecke nutzen: „Sportpsychologen nutzen dieses Prinzip, um Wettkampfteilnehmern zu besseren Leistungen zu verhelfen. Der Prozess der Visualisierung trägt offenbar dazu bei, die Muskeln auf die Durchführung einer komplexen Aktivität zu trainieren (zum Beispiel einen Golfschlag). Studien bestätigen, dass Spieler, die bei ihrem Training mit Visualisierungen arbeiten, besser abschneiden als jene, die ausschließlich körperlich trainieren" (*Tammet* 2010, 25).

Allerdings kann diese Assoziationsleistung auch chaotische Züge annehmen, indem die Person vor lauter Details, assoziierten oder ähnlichen Dingen den Zusammenhang nicht mehr herzustellen beziehungsweise das Wesentliche zu erfassen vermag. In dem Falle sind Strukturierungshilfen oder (sprachliche) Kategorienbildungen zur Orientierung, Ordnung und Stabilisierung hilfreich (vgl. *Seng* 2014).

(7) Zur Fähigkeit, visuell-strukturhaft, mathematisch, räumlich und assoziativ zu denken, Dinge oder Wörter in Muster zu transferieren, zu speichern und abzurufen

Eine zweite Form visuellen Denkens erstreckt sich auf die Fähigkeit, strukturhaft-mathematisch zu denken (*Grandin* 2014, 155). Auch hierbei kommt es zu assoziativen Denkleistungen, die sich jedoch nicht auf fotorealistische Bilder, sondern auf Muster, Formen oder Strukturen beziehen.

Ein prominenter hochbegabter Autist, der strukturhaft-mathematisch denkt, ist D. Tammet (2010). Sowohl bei der Lösung mathematischer Aufgaben (vgl. ebd., 71f., 161ff.) als auch bei dem Erlernen einer Fremdsprache denkt er in Formen, Strukturen oder Mustern: "When teaching himself German, for instance, he noticed that small, round things often start with 'Kn' – Knoblauch (garlic), Knopf (button) and Knospe (bud). Long, thin things often start with 'Str', like Strand (beach), Strasse (street), and Strahlen (rays). He was, he said, looking for patterns" (*Grandin* 2014, 142; dazu auch *Tammet* 2010, 134).

Betroffene Personen zeigen häufig herausragende Fertigkeiten auf dem Gebiet der Mathematik und/oder Musik, jedoch können sie nur selten gut lesen.

(8) Zur Fähigkeit, in Wörtern zu denken, sich ein enormes Faktenwissen anzueignen und abzurufen

Neben visuellen Denkern gibt es autistische Personen, die Wortspezialisten sind, in Wörtern denken und durch Faktenwissen über ihre Lieblingsdinge oder Spezialgebiete imponieren (*Grandin* 2011, 34).

Solche herausragenden Gedächtnisleistungen sind jedoch kein Garant für ein tiefgreifendes Textverständnis oder eine flexible Wissensanwendung. „Um auf einem Wissensgebiet kompetent zu werden, ist eindeutig mehr erforderlich als reines Faktenwissen" (*Tammet* 2010, 43). Dieses Problem versucht die Autistin L. H. Willey (2014) dadurch zu lösen, dass sie alles, was sie hört oder liest, einem komplexen Denksystem unterzieht (durch ein assoziatives Denken in Bildern, das mit Detailinformationen angereichert und strukturiert wird sowie durch eine Abgleichung mit ihrem Erfahrungswissen und gespeicherten Informationen) und sich darüber hinaus nicht scheut, im Zweifelsfalle Freunde oder assistierende Personen um Aufklärung zu bitten. Das assoziative Denken in Bildern gilt als eine wichtige Grundlage für eine „autistische Bildungskompetenz" (*literacy*) und zeigt an dieser Stelle auf, dass sich verschiedene Denkformen, auf die Menschen aus dem Autismus-Spektrum vorzugsweise zurückgreifen, sinnvoll ergänzen können.

(9) Zur Fähigkeit, mit außergewöhnlicher Kreativität zu imponieren

Viele Jahrzehnte galt das autistische Denken „in der Wissenschaft ... als das genaue Gegenteil von ‚kreativ', da man Autismus mit Lernschwäche, starren Denk- und Verhaltensmustern und einem allzu buchstäblichen Verständnis gleichsetzte" (Tammet 2010, 192); und selbst heute wird autistischen Personen eher Rigidität denn Kreativität nachgesagt. Tatsächlich aber sind autistische Personen zu einer „beachtlichen Kreativität" (Tammet) fähig, die mit einer neuronalen Hyperkonnektivität im Kindesalter in Verbindung gebracht wird. Das Spektrum kreativer Aktivitäten reicht vom assoziativen Denkstil, Schreiben von Gedichten über Neologismen, der Schaffung von Phantasiewelten mit imaginären Figuren bis hin zu bildnerischen Tätigkeiten und „synästhetischen" Reaktionen und Fähigkeiten (Vermischung von Sinneswahrnehmungen).

(10) Zur Fähigkeit, außergewöhnliche, spezielle Interessen zu entwickeln, zu vertiefen und in außergewöhnliche Leistungen zu transferieren

Diese Form „autistischer Intelligenz" fokussiert nicht nur Fähigkeiten, die für *autistische Savants* als charakteristisch gelten, sondern stellt ein für Personen aus dem Autismus-Spektrum charakteristisches Merkmal dar, wie es einst von L. Kanner und H. Asperger und heute insbesondere

aus dem Lager der Selbstvertretung (ASAN) als „autismustypisch" beschrieben wird. Wenngleich die Palette an Spezialinteressen breit ist, gibt es allen Anschein nach Vorlieben für Aktivitäten, die sich durch ein „Systematisieren" (*systemizing*) auszeichnen (*Baron-Cohen* 2014).
Qualitative Forschungen und Beobachtungen legen die Wertschätzung von Spezialinteressen sowie spezifischen, außergewöhnlichen Fähigkeiten (*splinter skills*) autistischer Personen nahe. Die selbstbestimmte und intensive Beschäftigung mit speziellen Dingen, Fragen oder Themen trägt in aller Regel zur psychischen Stabilisierung, zu einem nachhaltigen Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, zu einem Gefühl von Sicherheit, Abbau von Stress und Wohlbefinden, zu persönlichen Stärken, zur Leistungsmotivation, Aneignung von Wissen und Handlungskompetenz bei. „Dass jeder lernen kann, wenn er das Interesse hat" (*Muhopadhyay* 2005, 28), gilt unabhängig der Schwere einer kognitiven Beeinträchtigung; und „je mehr Interesse da ist, desto schneller kann er lernen" (ebd.). Interessenbezüge befördern aber nicht nur Lernprozesse, sondern auch außergewöhnliche Leistungen.
Des Weiteren imponieren autistische Personen häufig mit herausragenden Gedächtnisleistungen, indem sie „eine gewaltige Fülle von sehr speziellen Informationen" (*Tammet* 2010, 72) speichern und wiedergeben können. Allerdings sind solche Leistungen zumeist interessengebunden. So ist zum Beispiel jemand, der sich für historische Ereignisse interessiert, „weit weniger fähig, ein Gedicht aufzunehmen, als eine Liste mit historischen Daten" (ebd., 73).
Dennoch sollten persönliche Stärken und Spezialinteressen autistischer Menschen Ausgangs- oder Anknüpfungspunkt für pädagogisches Arbeiten sein. So lassen sich zum Beispiel durch Präsentationen von außergewöhnlichen Leistungen oder durch Gespräche über Spezialinteressen soziale Kontakte, Beziehungen und Kommunikationen herstellen, ferner können spezielle Interessen in Unterrichtsaufgaben und -materialien eingehen, durch eine leichte Modifikation und Wertschätzung des impliziten Lerntyps und Lernstils als Wegbereiter für andere (schulische) Aktivitäten und Lernprozesse fungieren oder im Falle von (schweren) Verhaltensauffälligkeiten für eine „positive Verhaltensunterstützung" (*Theunissen* 2014a; *Theunissen & Paetz* 2011) konstruktiv genutzt werden.

Kommt es zu *unerwünschten Nebeneffekten*, zum Beispiel zu einer selbstbestimmten, lang anhaltenden sozialen Abkapslung, Isolation und Gleichgültigkeit gegenüber Anderen, zu einem Sicherheitsrisiko durch Elektrobasteleien, zu einem übersteigerten, endlosen Redebedürfnis über das Spezialinteresse oder zu einer Außenwahrnehmung der Beschäftigung mit einem Spezialinteresse als Strebertum, sind spezifische Absprachen und Vorkehrungen (z.B. durch zeitlich strukturierte Ablaufpläne, frühzeitige Informationen, Klassengespräche) erforderlich, die am besten gemeinsam ausgehandelt werden sollten.

(11) Zur Fähigkeit, Stress oder belastende Situationen durch ein mentales oder physisches Stimming zu kompensieren oder zu bewältigen

Für nicht wenige Personen aus dem Autismus-Spektrum ist die erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit einerseits eine wertvolle Ressource, andererseits kann sie überlasten (*overload*), Stress erzeugen und schwer auszuhalten sein. „Bei anhaltendem Stress werden Neuronen geschwächt, und der Hippocampus, der eine entscheidende Rolle für das Lernen und das Erinnerungsvermögen spielt, fängt an zu schrumpfen" (*Tammet* 2010, 17).

Sollen Verhaltensauffälligkeiten wie Wutanfälle, aggressive Reaktionen oder selbstverletzendes Verhalten als Problemlösungsmuster vermieden werden, gilt es alternative Kompensations- und Bewältigungsstrategien zu finden und zu nutzen, um die Reizüberflutung zu überstehen und sich zu helfen. Eine Möglichkeit bietet hierzu das von autistischen Personen selbsterschlossene Stimming. Der Begriff stammt aus dem Lager der Selbstvertretung (ASAN) und wird für Verhaltensweisen benutzt, die von nicht-autistischen Personen als selbst-stimulierend, repetitiv oder stereotyp (z.B. wiederholende Ausdrucksformen, Schaukeln, Händewedeln, Lautieren) bezeichnet in ihrer subjektiv bedeutsamen Funktion häufig verkannt werden. Funktional betrachtet dient das Stimming vor allem der Herstellung eines angenehmen Gefühls, der Selbst-Regulation, der Beruhigung, dem Abbau von Angst oder Stress sowie der Bewältigung negativer Emotionen, es kann aber ebenso als eine Form „autistischer Intelligenz" das Konzentrations- und Denkvermögen positiv beeinflussen (*Tammet* 2010, 63) und ein Mittel zur Reizzufuhr sowie zur Erkundung und Aneignung von Welt sein.

Folglich sind Maßnahmen von nicht-autistischen Personen kritisch zu sehen, die das Stimming unterbinden. Stattdessen sollte es als Kompetenz betrachtet und akzeptiert werden; und sollte es das Umfeld zu sehr belasten (z.B. in Form lang anhaltender Brummlaute im Unterricht), bieten sich Strategien an, die auf ein Umlenken, einen Umgebungswechsel mit Entspannungsmöglichkeiten oder auch auf zeitliche Absprachen hinauslaufen.

Folgerungen für die schulische Bildung

Die vorausgegangenen Ausführungen signalisieren, dass es an der Zeit ist, sich von einer Defizitorientierung zu verabschieden und von einer verstehenden Sicht des Autismus auszugehen, die dazu sensibilisiert, Fähigkeiten zu erkennen und eine damit verknüpfte „autistische Intelligenz" zu würdigen.

Entgegen bisheriger Auffassung besitzen nicht nur (über-)durchschnittlich intelligente Menschen mit dem sogenannten hochfunktionalen oder Asperger-Autismus besondere Stärken, Potenziale und Fähigkeiten, sondern ebenso Personen, denen ein schwerer, sogenannter klassischer oder frühkindlicher Autismus mit einer zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigung nachgesagt wird.

Freilich haben wir es mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden der oben genannten Fähigkeiten einer „autistischen Intelligenz" zu tun. „Jeder Mensch mit Autismus ist anders" (*Tammet* 2010, 29), und um seine Stärken oder Fähigkeiten zu erschließen und zu fördern, bedarf es eines Assessments durch genaueste Verhaltensbeobachtung in alltäglichen Situationen, eine funktionale Verhaltensreflexion und vor allem eine Vertrauensperson (z.B. Mutter, pädagogische Fachkraft), die Selbstbestimmungsmöglichkeiten, selbstbestimmte Lernwege, Vorlieben und Interessen wertzuschätzen weiß sowie durch Achtsamkeit, empathisch-verstehende Begegnungen, gemeinsames Tun und Experimente (Anbieten unterschiedlicher stimulierender Materialien, Ausprobieren, Spiegeln von Verhalten) auf Entwicklungs- und Lernprozesse positiv Einfluss nimmt. Ein solches Vorgehen hatte bereits H. Asperger (1944, 82) im Blick: „Wir glauben, dass sich dem, der zu schauen vermag, das Wesen eines Menschen nur dann unverfälscht und untrüblich erschließt, wenn er mit diesem Menschen lebt, wenn er die unzähligen Reaktionen beobachten kann, die sich im alltäglichen Leben an diesem Menschen abspielen, bei der Arbeit, beim Lernen und beim Spiel, bei Beanspruchung und spontaner Aktivität, in freier, gelockerter Situation."

Soll ein schulisches Bildungsangebot dem Einzelnen gerecht werden, ist ein sorgfältiges Assessment unabdingbar. Nicht selten sind die individuellen Lern- und Leistungspotenziale nur schwer einschätzbar, da autistische Schüler/innen oft „eine eigene Lerndynamik" und Logik aufweisen (*Maier* o.J., 13). „Häufig können erst nach einer längeren Erprobungshase der schulischen Förderung, in der die Schüler auch mit Lernanforderungen konfrontiert werden, die über ihrem angenommenen Lernniveau liegen, fundierte Aussagen und Prognosen über die Lernfähigkeit getroffen werden" (ebd., 15).

Das Assessment bildet die Grundlage für die Ermittlung eines individuellen „sonderpädagogischen Förderbedarfs", anhand dessen die Auswahl und Gestaltung des Lernortes erfolgen soll. In diesen Entscheidungsprozess sollen nach Vorstellungen der Bildungspolitik (v. a. Länder) Eltern eines autistischen Kindes nunmehr grundlegend einbezogen werden. Dies wird durch die 2009 von Deutschland ratifizierte UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen nahe gelegt, welche eine unfreiwillige Beschulung in einer Sonderschule nicht akzeptiert und jedem autistischen Kind das Recht auf einen gemeinsamen Unterricht mit nichtbehinderten Schüler(inne)n in einer allgemeinen Schule zuspricht. Das bedeutet, dass zum Beispiel eine Grund- oder auch weiterführende Schule allen autistischen Kindern ihres Einzugsgebiets zugänglich sein muss und zudem den Auftrag hat, ihnen einen qualitativ hochwertigen Unterricht anzubieten.

Bemerkenswert ist, dass bereits vor etwa 15 Jahren vonseiten der Kultusministerkonferenz „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten" veröffentlicht wurden, die für autistische Kinder und Jugendliche „keine eigene Schulart" wie zum Beispiel eine Förderschule vorsehen. Vielmehr heißt es: „Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten sollen weitgehend in den gemeinsamen Unterricht einbezogen werden" (*KMK* 2000, 15).

Dafür kann zum Beispiel die Klassengröße reduziert werden (Mehrfachanrechnung von autistischen Kindern), und es sollte neben der Schaffung sächlicher, räumlicher und personeller Voraussetzungen ein Lernen in kleinen Gruppen ermöglicht werden.

Um den Förderplan eines autistischen Kindes im gemeinsamen Unterricht umzusetzen, erwarten die Länder eine enge Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, die in einer allgemeinen Schule entweder als mobiler Dienst (stundenweise bei Einzelintegration) oder als zweite pädagogische Kraft (z.B. in einer sog. Integrationsklasse) tätig sein sollen. Ferner soll die allgemeine Schule mit Eltern autistischer Kinder, zuständigen Ämtern der Kinder-, Jugend- oder Sozialhilfe sowie anderen Diensten, zum Beispiel therapeutischen Fachkräften, kooperieren. Das betrifft vor allem auch die Akzeptanz und Einbeziehung von sogenannten Schulbegleitern oder Integrationshelfern zur Unterstützung eines autistischen Kindes oder Jugendlichen in Schule und Unterricht.

Des Weiteren wird erwartet, dass Lehrkräfte an allgemeinen Schulen Fortbildungsveranstaltungen über Autismus besuchen und sich mit speziellen Fragen zur Didaktik und Methodik sowie zum Umgang mit autistischen Kindern oder Jugendlichen und Verhaltensproblemen auseinandersetzen (vgl. *KMK* 2000, 20). Dies sollte meines Erachtens ebenso für sonderpädagogische Lehrkräfte gelten, da das Thema Autismus im Rahmen des Studiums in Heil- oder Sonderpädagogik in der Regel unzureichend berücksichtigt wird.

Zur Realität der schulischen Bildung von Schüler(inne)n aus dem Autismus-Spektrum

Wer sich mit der gegenwärtigen schulischen Situation autistischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland befasst, wird feststellen, dass diejenigen, bei denen ein „frühkindlicher Autismus" oder zum Teil auch eine „atypische Form" diagnostiziert wurde, fast ausschließlich in Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden.

Legitimiert wird dies mit der Auffassung, dass ein hoher Anteil der Betroffenen zugleich „geistig behindert" sei. Neuere Studien zeigen hingegen auf, dass die Zahl derjenigen mit einer zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigung (geistigen Behinderung) wesentlich geringer ist, als bisher angenommen wurde (vgl. *Theunissen* 2014b).

Ferner mangelt es bislang am Wissen um eine „autistische Intelligenz" betroffener Schüler(inne)n bzw. an der Wertschätzung ihrer Spezialinteressen und -begabungen, weshalb vonseiten der Lehrerschaft, auch von Beratungspersonen oder sonderpädagogischen Lehrkräf-

ten, die autistische Kinder testen oder unterrichten, der Lernort „Förderschule" (Schule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung) kaum hinterfragt wird. Dass es bei Kindern und Jugendlichen mit dem sogenannten „frühkindlichen Autismus" eine Form an „autistischer Intelligenz" gibt, dokumentieren Ergebnisse im Rahmen der Intelligenzmessung. So wurde zum Beispiel beim Mosaik-Test als Subtest im Wechsler-Verfahren eine starke Leistungsfähigkeit mit hohen Testwerten bei Personen mit „klassischem Autismus" festgestellt, die beim korrekten Nachbauen unterschiedlich komplexer Mustervorlagen innerhalb vorgegebener Zeiten nicht-autistischen Testpersonen überlegen waren (vgl. *Theunissen* 2014b). Solche bemerkenswerten Leistungen sind auch beim Zusammenlegen und Vervollständigen von Bildern beobachtet worden.

Interessant ist die Frage, ob Förderschulen einen dementsprechend qualitativ hochwertigen und individualisierten Unterricht jenseits der an kognitiv beeinträchtigten Schüler(inne)n gestellten Anforderungen leisten können. US-amerikanische Untersuchungen lassen diesbezüglich Zweifel aufkommen und legen den Schluss nahe, dass *alle* autistischen Kinder und Jugendlichen am allgemeinen Bildungswesen und möglichst am gemeinsamen Unterricht partizipieren sollten (vgl. *Theunissen* 2014a, 181). Tatsächlich werden über 80 % aller Schülerinnen aus dem Autismus-Spektrum beispielsweise in Kalifornien (USA) in einer allgemeinen Schule unterrichtet, davon etwa 29 % im gemeinsamen Unterricht (*Theunissen* 2014c, 129f.).

Derzeit besucht hierzulande ca. ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen, denen ein sogenannter „Asperger-Autismus" oder „hochfunktionaler Autismus" nachgesagt wird, eine allgemeine Schule. Allem Anschein nach sind bis heute die meisten Lehrkräfte unzureichend über Autismus informiert und daher den besonderen pädagogischen Anforderungen kaum gewachsen.

Diese Probleme können nicht etwa durch Schulhelfer, die von einer wachsenden Zahl an autistischen Schüler(inne)n in Anspruch genommen werden, kompensiert werden. Viele autobiografische Texte und Berichte von Eltern lassen dies unschwer erkennen. Bis heute wird von vielen Betroffenen die Schulzeit als ausgesprochen schwierig, negativ oder unerträglich erlebt. So betrachtet zum Beispiel Ch. Preißmann (2009, 102) ihre Schulzeit als die „bei weitem schlimmste Zeit ihres Lebens". Aspekte, die besonders kritisch gesehen werden, beziehen sich auf:

- Diagnostische Aussagen, die zu einer defizitorientierten, skeptischen Sicht denn zu einem pädagogischen Optimismus in der Arbeit mit autistischen Schüler(inne)n verleiten,
- Mangelndes Verständnis und unzureichende Sensibilität der Lehrpersonen in Bezug auf spezielle Bedürfnisse bzw. Besonderheiten von autistischen Kindern oder Jugendlichen,
- Mangelndes Verständnis von Mitschüler/innen, geringe Toleranz, Respektlosigkeit, Hänseleien und Bullying,
- Mangelnder Respekt und Diskriminierung durch Lehrpersonen,
- Unzureichende Rücksichtnahme in Bezug auf Besonderheiten beim Lernen,
- Unterschätzung beziehungsweise Fehleinschätzung der Intelligenz autistischer Kinder,
- Ignoranz individueller Stärken oder Spezialinteressen als Anknüpfungspunkt für schulisches Lernen,
- Ein Sich-leiten-Lassen vom sogenannten Hof-Effekt (Arbeitsverweigerung = Böswilligkeit, Faulheit),
- Fehlendes pädagogisches Engagement in Bezug auf Schaffung eines positiven sozialen Klimas in der Klasse durch Methoden wie Peer Mediation oder Positive Peer Kultur.

Zugleich sollte jedoch nicht verschwiegen werden, dass autistische Kinder oft im Unterricht schwer zugänglich sind, häufig Schwierigkeiten haben, sich einzuordnen und zumeist durch ihr Verhalten Irritationen auslösen. Diese erschweren bei fehlenden Hintergrundinformationen zum Teil erheblich soziale Kommunikationen oder pädagogische Interaktionen; und sie befördern eine Problemlage, die zu einem Unterrichtsauschluss und Verweis aus der allgemeinen Schule führen kann, so dass „trotz aller Intelligenz eine Förderschule unvermeidlich" (*Schuster* 2010, 50) wird.

Zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten

Insofern gibt es ein weiteres Argument zur Legitimation der Förderschule (mit Schwerpunkt geistige Entwicklung oder emotional-soziale Entwicklung), das sich auf subjektives Leiden durch Mobbing oder Bullying und vor allem auf (massive) Verhaltensauffälligkeiten autistischer Kinder oder Jugendlicher erstreckt, denen allem Anschein nach die meisten allgemeine Schulen hilflos gegenüberstehen. In der Tat haben Förderschulen mit kleinen Klassen eher einen Schutz- oder Schonraumcharakter sowie häufig bessere Möglichkeiten als allgemeine Schulen, sich herausfordernden Verhaltensweisen oder Verhaltensproblemen von Schüler(inne)n anzunehmen. Diese Beobachtung wird gerne als Beleg dafür benutzt, dass Förderschulen benötigt würden, um allen Schüler(innen)n gerecht werden zu können. Sie kann aber ebenso als Aufforderung verstanden werden, die allgemeine Schule so zu verändern, dass sich alle Kinder und Jugendlichen darin zurechtfinden und wohlfühlen können.

Verhaltensauffälligkeiten stellen unzweifelhaft eine der größten Herausforderungen für die allgemeine Schule dar. Daher ist es wichtig, Voraussetzungen zu schaffen und Konzepte zu implementieren, die einen angemessen Umgang mit Problemverhalten ermöglichen. Mit der *Positiven Verhaltensunterstützung* liegt ein entsprechender Ansatz vor, der nachweislich als Erfolg versprechend gelten darf (vgl. *Theunissen* 2011; 2014c, 120ff.). Die Positive Verhaltensunterstützung operiert als ein breit angelegtes Programm auf drei Ebenen:

(1) schulbezogen
Hier geht es um die Erarbeitung, Erläuterung, Vereinbarung und Implementierung von gut sichtbar platzierten, visualisierten Verhaltensregeln in der Schule (z. B. durch eine Schulordnung), um ein positives Schulklima (*caring school community*) zu erzielen. Alle Schüler/innen werden zu Beginn des Schuljahres mit den Regeln, durch die unter anderem auch dem Mobbing oder Bullying vorgebeugt werden soll, vertraut gemacht (durch Gespräche und Einübung regelkonformen Verhaltens). Regelgerechtes Schülerverhalten soll sodann positiv verstärkt werden (Token-System). Etwa 80 % einer Schülerschaft lässt sich durch solche allgemeinen Verhaltensregeln in der Schule erreichen.

(2) klassenraum- oder gruppenbezogen (z. B. in Bezug auf eine Schulklasse oder klassenübergreifende Gruppen)
Von den übrigen 20 % an Schüler(inne)n lassen sich etwa 15 % durch Gestaltung einer prosozialen Klassenatmosphäre, Erarbeitung und Implementierung von (visualisierten) Klassenregeln und/oder durch Streitschlichtungsverfahren (Mediation, Positive Peerkultur) erreichen. Zudem haben an dieser Stelle Klassengespräche (Aufklärung der nicht-autistischen Schüler/innen) über Autismus, Präventionsprogramme in Bezug auf Mobbing bzw. Bullying oder spezifische Angebote wie soziales Kompetenztraining o.Ä. ihren Platz.

(3) individuumbezogen (z. B. in Bezug auf ein autistisches Kind, dem schwere Verhaltensauffälligkeiten nachgesagt werden)
Für etwa 5 % bis 7 % aller Kinder oder Jugendlichen einer Schule sind Einzelhilfe-Konzepte erforderlich. Ausgehend von der Bildung eines Unterstützerkreises (Lehrkräfte, Eltern ...) wird im Anschluss an ein funktionales Assessment (Erfassung der Funktion des auffälligen Verhaltens) ein Unterstützungskonzept (mit kontext-, verhaltens-, konsequenz-, persönlichkeits- und ggf. krisenbezogenen Maßnahmen) erarbeitet und vonseiten der zuständigen Lehrkräfte durchgeführt. Die Evaluation erfolgt im Rahmen des Unterstützerkreises (ggf. moderiert durch einen sachkundigen Praxisberater).

Im Falle von (schweren) psychischen Störungen jenseits von Problemverhalten oder Verhaltensauffälligkeiten sollte der Unterstützerkreis psychiatrisch-medizinische Hilfe in Anspruch nehmen und mit zuständigen ärztlichen Fachkräften kooperieren.

Wird die Positive Verhaltensunterstützung in einer allgemeinen Schule implementiert, kann davon ausgegangen werden, dass viele Probleme, über die autistische Personen berichten, die gemeinsam mit nicht-autistischen Kindern oder Jugendlichen unterrichtet wurden oder werden, weithin aufgelöst, abgefedert oder kompensiert werden können.

Schlussbemerkung

Im Folgenden soll zusammenfassend und richtungsweisend für die Zukunft ein Fazit gezogen werden. Dabei beschränke ich mich aus Platzgründen auf Anforderungen an Lehrkräfte. Um zu einem qualitativ hochwertigen Unterricht für alle autistischen Schüler/innen zu gelangen, kommt es für alle Lehrkräfte darauf an,

1. eine funktionale Sicht in Bezug auf Autismus und Verhaltensauffälligkeiten anzulegen, um Betroffene besser zu verstehen;
2. das autistische So-Sein zu respektieren und die Person zu achten;
3. von einer „autistischen Intelligenz" auszugehen, um vor allem auch Vertrauen in die Ressourcen und Lernfähigkeit autistischer Schüler(innen) zu gewinnen;
4. Stärken und Spezialinteressen zu würdigen, um daran anknüpfend allgemeine Unterstützungsmöglichkeiten zu erschließen und zur Auseinandersetzung mit Neuem anzustiften;
5. eine tragfähige Beziehung (positives Lehrer-Schüler-Verhältnis) herzustellen, so dass ein autistisches Kind oder Jugendlicher vor allem auch in kritischen Situationen oder Krisenzeiten auf eine verlässliche Vertrauensperson zurückgreifen kann;
6. im Rahmen eines Unterstützerkreises für eine(n) autistische(n) Schüler/in einen persönlichen Unterstützungsplan zu erstellen, der Fragen der Implementierung des allgemeinen Curriculums (z. B. durch Modifikation, Nutzung spezieller technischer Hilfsmittel) und des Nachteilausgleichs, der subjektzentrierten Unterstützung (individualisierte Lehrmethoden, Lernhilfen), der Kontextgestaltung und Organisation eines inklusiven Unterrichts (z. B. durch Stationslernen, kooperatives Lernen, Projektunterricht, Methode des „Problem Posing" oder „Jigsawing", Prinzip des „Mentoring"; „Buddies"; Nutzung eines Nebenraumes) sowie häufig auch einen Stressbewältigungs- und Kriseninterventionsplan beinhalten muss;
7. sich in Bezug auf zeitgemäße Wissensbestände, Erkenntnisse und Konzepte über Autismus fortzubilden, das eigene pädagogische Handeln stetig zu reflektieren und sich als lernende Person zu verstehen;
8. nicht-autistische Schüler/innen zu sensibilisieren und zu unterstützen, autistische Kinder oder Jugendliche als Mitschüler/innen zu akzeptieren und wertzuschätzen
9. offen und bereit zu sein, im Team zu arbeiten beziehungsweise mit anderen Kolleg(inn)en, pädagogischen und therapeutischen Kräften oder Schulhelfern zusammenzuarbeiten und sich regelmäßig auszutauschen sowie
10. Eltern nicht-autistischer Schüler/innen über unterrichtliche Besonderheiten zu informieren und zur Akzeptanz von Kindern oder Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum zu sensibilisieren sowie mit allen Eltern einer Klasse zu kooperieren.

Georg Theunissen
Der Umgang mit Autismus in den USA.
Schulische Praxis, Empowerment und gesellschaftliche Inklusion.
Das Beispiel Kalifornien.
Kohlhammer 2013

Georg Theunissen ist ein intensiver Kenner der Behinderten- und Autismusszene in Kalifornien und er legt eine umfassende Studie vor, die in zwei Teile gegliedert ist: 1. Leben, Wohnen und Arbeiten im Gemeinwesen und 2. Das Schulsystem und Bildungsmöglichkeiten autistischer Schüler.

Es folgen spannende Berichte von innovativen Angeboten in den USA. Während in Deutschland über Inklusion diskutiert wird, sind die Amerikaner da sehr viel weiter. 99 Prozent aller behinderten Schülerinnen und Schüler werden an normalen Schulen unterrichtet (wenn auch überwiegend in besonderen Klassen)! Im Raum Los Angeles leben 12.500 Schülerinnen und Schüler aus dem autistischen Spektrum. 86 Prozent sind an öffentlichen Schulen! Deutlich wird, dass insgesamt Nicht-Weiße erheblich seltener von den Möglichkeiten profitieren, die das System anbietet. Und spannend: Behinderte Menschen werden viel und intensiv in ehrenamtliche Arbeit eingebunden – was ihr Selbstbewusstsein immens stärkt.

Wer sich über Leben, Wohnen und Arbeiten von Autisten, über Schulsysteme und Bildung autistischer Schülerinnen und Schüler in Kalifornien informieren will, findet hier interessante Konzepte und Beispiele.

Ein gutes und innovatives Fachbuch.

Georg Theunissen
Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen.
Kohlhammer 2014

Dieses Buch bricht mit den traditionellen Vorstellungen von Autismus als pathologisches Phänomen und mit der bisherigen einseitigen Fixierung auf Defizite. Es könnte auch den Titel haben: Von der Tradition zur Innovation. Und dies in dreifacher Hinsicht:

Im ersten Teil geht es um „Verstehen" aus der „Innensicht" und den Selbstbildern von autistischen Personen. Diese Perspektive wird mit international diskutierten Theorien und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen angereichert, die bisher nur englischsprachig zugänglich waren (die „Intense World Theory", die „Empathy Imbalance Hypothesis und Extreme Male Brain Theory" sowie das Konzept des „Enhanced Perceptional Functioning").

Im zweiten Teil geht es um die Annahme und Wertschätzung von Autisten und Autistinnen in ihrem menschlichen So-Sein. Dies erfordert, dass autistische Personen als „Experten in eigener Sache" akzeptiert, erst genommen und gewürdigt werden. Empowerment und Inklusion wird an einem konkreten Fall dargestellt.

Der dritte Teil befasst sich mit dem „Unterstützen". In unterschiedlichen Handlungsfeldern – Frühförderung, Schule, Arbeit und Wohnen – werden praxisnah pädagogische Fördermöglichkeiten dargestellt. Den Abschluss bildet der pädagogische Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.

Es ist ein bahnbrechendes Buch für eine neue Sichtweise und deren Umsetzung in der Praxis.

Georg Theunissen, Wolfram Kulig, Vico Leuchte & Henriette Paetz (Hrsg.)
Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht
Kohlhammer 2014

Alles von A bis Z über Autismus und das unter einer neuen Sichtweise, dass Autismus nicht per se Pathologie ist, sondern eine besondere Form des menschlichen Seins. So wie die Autistin Nicole Schuster in ihrem Buch „Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing" (2007, S. 326) schreibt: „Für mich ist mein Autismus keine Krankheit, die es zu heilen gilt ... Menschen, die wie autistische Menschen ‚anders' sind, machen unsere Gesellschaft erst bunt und interessant ... Leider definiert man ihre Andersartigkeit in erster Linie über negative Attribute ... Es werden Stärken ausgeblendet und Schwächen überbetont." Diese Innensicht, welche die Stärken-Perspektive hervorhebt, hat auch Auswirkungen auf eine Vielzahl neuer Fach- und Schlüsselbegriffe sowie Neuinterpretationen bestehender Begriffe. „Denn was Autismus wirklich bedeutet, können autistische Personen am besten sagen" (*Robison* 2014). So behandeln professionelle Experten – aber auch „Experten in eigener Sache" – Schlüsselbegriffe, die wertvolle Anregungen für die Praxis geben. Davon sollen pädagogische, therapeutische und medizinische Fachkräfte, Eltern und Betroffene sowie andere Personen aus dem unterstützenden und gesellschaftlichen Umfeld profitieren.

Die Autorin und die Autoren legen nicht nur ein lexikalisches Wörterbuch vor, sondern auch ein umfassendes Lehr- und Handbuch, dem nur zu wünschen ist, dass es möglichst oft in die Hand genommen wird.

Literatur

Asperger, H. (1944): Die „autistischen Psychopathen" im Kindesalter. In: Archiv für Psychiatrische Nervenkrankheiten, 117, 76–136

Aspies, e. V. (Hrsg.) (2010): Risse im Universum, Berlin (Weidler)

Baron-Cohen, S. (2014): Männlich ausgeprägtes Gehirn (Extreme Male Theory). In: Theunissen, G. u. a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum, Stuttgart (Kohlhammer)

Gerland, G. (1998): Ein richtiger Mensch sein, Stuttgart (Freies Geistesleben)

Grandin, T. (2008): Ich sehe die Welt wie ein frohes Tier, Berlin (Ullstein)

Grandin, T. (2011): The Way I See It, Arlington, TX (Future Horizons) (2nd ed.)

Grandin, T. (2014): The Autistic Brain, London (Rider)

Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact, in: The Nervous Child, 2, 217–250

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000

Maier, H u. a. – Arbeitsgruppe des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Entwurf – Handreichungen zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen – in Verbindung mit der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf", Stuttgart o. J. (www.schule-bw.de/schularten/Sonderschulen/autismus/anlage/Autismus-Handreichung-lbs11.pdf.) (Stand: 23.7.2007)

Mottron, L. (2014): Enhanced Perceptional Functioning (EPF). In: Theunissen, G. u. a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum, Stuttgart (Kohlhammer)

Mukhopadhyay, T. R. (2005): Der Tag, an dem ich meine Stimme fand. Ein autistischer Junge erzählt, Hamburg (Rowolt)

Preißmann, Ch. (2009): Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom, Stuttgart (Kohlhammer)

Schuster, N. (2010): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen, Stuttgart (Kohlhammer)

Seng, H. (2011): Wundersame Fähigkeiten. Über Potenziale autistischer Menschen, Hamburg (autWorker eG, Nernstweg 32–34, 22765 Hamburg)

Seng, H. (2014): Fähigkeiten. In: Theunissen, G. u. a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum, Stuttgart (Kohlhammer)

Snyder, A. W.; Ellwood, S.; Chi, R. P. (2013): Ideen marsch! Sogenannte Savants. In: Geist und Gehirn, Vol. 6, 60–64

Tammet, D. (2010): Wolkenspringer. Von einem genialen Autisten lernen, München (Piper)

Theunissen, G. (2014a): Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen, Stuttgart (Kohlhammer)

Theunissen, G. (2014b): Autismus und Geistige Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 65. Jg., 107–115

Theunissen, G. (2014c): Umgang mit Autismus in den USA. Das Beispiel Kalifornien, Stuttgart (Kohlhammer)

Theunissen, G. (2015): Autistische Intelligenz, in: autismus (vor. Erscheinen 1. Hälfte 2015)

Theunissen, G.; Paetz, H. (2011): Autismus. Neues Denken – Empowerment – Best Practice, Stuttgart (Kohlhammer)

Willey, L. H. (2014): Autistische Bildungskompetenz (literacy). In: Theunissen, G. u. a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum, Stuttgart (Kohlhammer)

Williams, D. (1994): Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst. Erinnerungen an eine autistische Kindheit, Hamburg (Knaur)

Autor
Prof. Dr. Georg Theunissen
Lehrstuhl Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Autismus
Philosophische Fakultät III
Erziehungswissenschaften.
Institut für Rehabilitationspädagogik
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
georg.theunissen@paedagogik.uni-halle.de
aorphal@googlemail.com