Vera Bernard-Opitz, Anne Häußler

Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)

Fördermaterialien für visuell Lernende

3. Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Vera Bernard-Opitz
Anne Häußler

Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)

Fördermaterialien für visuell Lernende

3. Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

3. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten
© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:
ISBN 978-3-17-032621-7

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-032622-4
epub: ISBN 978-3-17-032623-1
mobi: ISBN 978-3-17-032624-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort und Danksagungen 7

1 Einführung 11

2 Ebenen der Strukturierung 13

2.1 Räumliche Strukturierung 13

2.2 Zeitliche Strukturierung 14

2.3 Strukturierung selbstständiger Beschäftigung 15

2.4 Material- und Aufgabengestaltung 16

3 Strukturierung der Rahmenbedingungen 19

3.1 Räumliche Strukturierung 19

3.2 Zeitliche Strukturierung 24

3.3 Gestaltung von Situationen zur selbstständigen Beschäftigung 31

4 Prototypen in der Aufgabengestaltung 38

4.1 Aufgabenformate und Aufgabentypen 38

4.2 Prototypen bei der Entwicklung von Grundfähigkeiten 39

4.3 Zuordnungsaufgaben 44

5 Gestaltung von Aufgaben, Übungen und einzelnen Tätigkeiten 53

5.1 Grundlegende Fähigkeiten 55
5.1.1 Einräumen 58
5.1.2 Auseinandernehmen 62
5.1.3 Zusammenfügen 66

5.2 Feinmotorik und Auge-Hand-Koordination 71

5.3 Zuordnen und Sortieren 89
5.3.1 Zuordnen von Gegenständen 90
5.3.2 Zuordnen von Objekten und Bildern 96
5.3.3 Zuordnen und Sortieren von Bildern 98
5.3.4 Zuordnen und Sortieren nach Farben 102
5.3.5 Zuordnen und Sortieren nach Formen 110
5.3.6 Zuordnen und Sortieren nach Größen und Längen 118
5.3.7 Zuordnen und Sortieren nach Kategorien 122

5.4 Kulturtechniken 127
5.4.1 Zahlen, Mengen und Rechnen 128
5.4.2 Buchstaben und Lesen 150

5.5 Lebenspraktische Fähigkeiten 163
5.5.1 Selbstversorgung 164
5.5.2 Haushaltstätigkeiten 168
5.5.3 Verpackung/Montage 176

5.6 Spielfähigkeiten 183

5.7 Kommunikation 195

5.8 Sozialverhalten 215

5.9 Motivationsaufbau und Verhaltensmanagement 226
5.9.1 Motivationsaufbau 226
5.9.2 Verhaltensmanagement 229

6 Ressourcen und Materialhinweise 236

Literatur 241

Vorwort und Danksagungen

Was aussieht wie ein Buch zweier deutscher Psychologinnen ist, genauer betrachtet, das Ergebnis internationaler Zusammenarbeit. Es ist geprägt von den Erfahrungen, die wir Autorinnen im Verlauf unserer abwechslungsreichen beruflichen Lebenswege in Deutschland, Singapur und den USA gemacht haben. Eine von uns beiden, Vera Bernard-Opitz, hat ihren Schwerpunkt in der Verhaltenstherapie, die sie für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen fruchtbar gemacht und in ihrer Tätigkeit in Singapur und Kalifornien weiterentwickelt hat. Die andere von uns, Anne Häußler, ist nach einer langjährigen Ausbildung bei Division TEACCH in North Carolina nach Deutschland zurückgekehrt und hat den TEACCH-Ansatz im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht.

Trotz der etwas unterschiedlichen Richtungen haben wir das Verbindende gesucht, das sich in unserer Arbeit mit Kindern mit einer Autismus-Spekturm-Störung wieder findet. Wir mussten nicht lange suchen, denn anstatt uns in theoretischen Grundsatzdiskussionen zu verlieren, haben wir uns an dem orientiert, was in der Förderung und im Alltag hilft und effektiv ist: Strukturiertes Vorgehen und visuelle Hilfen! Schon nach wenigen Gesprächen war klar, dass wir beide auf einen großen Fundus an Materialbeispielen und Ideen zurückgreifen können. Diese wollten wir interessierten Eltern und Fachleuten zugänglich machen, und so entstand die Idee zu diesem Buch.

In dem vorliegenden Buch sehen wir eine Ergänzung unserer bereits erschienenen Veröffentlichungen zu den strukturierenden Therapieansätzen, die wir vertreten. So kann dieser Band zum einen als Erweiterung des Buches „Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer“ (Bernard-Opitz, 2007) angesehen werden, indem visuelle Methoden neben verhaltenstherapeutischen und erfahrungsorientierten Ansätzen dargestellt sind. Zum anderen stellt dieses den zweiten, „praktischen“ Band zum Grundlagenwerk „Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus“ dar (Häußler, 2005). Während Letzteres eine Einführung in den TEACCH-Ansatz beinhaltet und lediglich allgemeine Hinweise für die praktische Umsetzung gegeben werden, besteht das vorliegende Buch aus einer Ansammlung konkreter Beispiele und Materialien.

Es hat uns Freude gemacht, unsere Fotos und Ideensammlungen zu durchforsten und einander Materialien für das Buch vorzustellen. Wir hoffen, dass nun auch Therapeuten, Lehrer, Erzieher und Eltern von Kindern und Jugendlichen mit ASS oder anderen Entwicklungsverzögerungen von unserer Zusammenarbeit profitieren. Es würde uns freuen, wenn dieses Buch in Kindergärten, Schulen, Therapieeinrichtungen und der häuslichen Förderung auf Interesse stieße. Auch wenn es vorwiegend für junge Kinder mit Autismus-

Spektrum-Störungen geschrieben ist, können viele Anregungen auch in der regulären Frühförderung sowie der Arbeit mit visuell lernenden Kindern und Jugendlichen verschiedener Behinderungen und Entwicklungsniveaus eingesetzt werden.

Dieses Buch wäre ohne Kollegen, Eltern und Menschen mit Autismus nicht entstanden, und wir möchten uns bei allen direkt oder indirekt Beteiligten an dieser Stelle herzlich bedanken.

Wir sind sehr dankbar für die immense Pionierarbeit des TEACCH Programms, seines unvergesslichen Gründers, Eric Schopler, sowie seines jetzigen Direktors, Gary Mesibov. Ehemalige Schüler des TEACCH Programms haben die Ideen strukturierten Lernens und visueller Unterstützung ebenso aufgegriffen und weiterentwickelt, wie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Division TEACCH. Der Kontakt und Austausch mit ihnen hat uns beeinflusst und bereichert. Besonders zu nennen sind hier Ron und Linda Larson, die mit ihren einfach strukturierten „Shoebox Tasks" (Schuhkarton-Aufgaben) seit Jahren bewiesen haben, dass durch klare Aufgabenanordnung auch Menschen mit schweren Beeinträchtigungen selbstständig werden können. Auch Laurie Eckenrode, Pat Fennel und Kathy Hearsay haben mit ihrer ausgezeichneten Sammlung von Fotos zahlreiche Ideen zur visuellen Strukturierung in Kindergärten, Schulen, Elternhäusern und Arbeitsplätzen immer wieder neue Anregungen gegeben. Ohne Frage haben auch Linda Hodgon, Laurie und Andy Bondy sowie Barbara Bloomfield ihre Spuren hinterlassen und unsere Arbeit beeinflusst. Sie haben durch visuelle Strategien vielen Kindern Chancen gegeben, Abläufe besser zu verstehen und auch ohne Sprache zu kommunizieren. Beeindruckt hat uns auch die Arbeit von Carol Gray mit ihrer Idee, Comiczeichnungen und Schrift in besonderer Weise zu nutzen, um ein besseres Verstehen sozialer Situationen zu ermöglichen.

Daneben haben engagierte Kollegen in den vergangenen Jahren durch Workshops, Bücher oder das Internet Ideen zur visuellen Unterstützung weitergegeben. Auch Eltern, Therapeuten und Teilnehmer unserer Workshops haben Dinge weiterentwickelt. Manche ähnliche Materialien sind auf ganz unterschiedlichen Wegen unabhängig voneinander entstanden; bei anderen haben wir uns gegenseitig beeinflusst. Nicht alle Ideen stammen direkt von uns. Auch wenn wir im Folgenden einige Namen nennen, ist es nicht immer möglich gewesen, festzustellen, von wem eine gute Idee zur visuellen Strukturierung ursprünglich kam. Sollten wir also einen dieser „Urheber" vergessen haben, werden wir in der folgenden Auflage dieses Buches ihn ebenfalls erwähnen, wenn wir dies erfahren.

Wir möchten hiermit den folgenden Kollegen für Anregungen oder Fotos danken: Barbara Bloomfield, ICON-Talk; Kelly McKinnon, Kelly McKinnon & Associates; San Juan Capistrano; Elizabeth McInnis, Cheryl Armstrong und Mary McIntosh, Stein Center San Diego; Chris Romansky und Erin Andrew S.U.C.S.E.S.S. Program Orange County, Department of Education Irvine; Salwanizah Mohd. Said, Autistic Association, Singapore, Eva Weeber, Waltraud Reiser und Daniel Noske, Johann-Peter-Hebel-Schule, Tuttlingen; Michael Butscher und Maja Schneider, Stiftung Kind & Autismus, Urdorf (Schweiz); Tanja Knaf, Schule am Goldberg, Heusenstamm.

Wir sind für die Genehmigung von Mayer Johnson dankbar, dass wir Abbildungen des Boardmaker Programms veröffentlichen dürfen (http://www.mayer-johnson.com/boardmaker). Wir danken Ruprecht Poensgen, und dem Team des Kohlhammer Verlags, besonders Nicole Köhler, für die hilfreiche und kompetente Redaktion.

Zum Schluss möchten wir unseren Familien für ihre Geduld mit uns und ihre Hilfe bei diesem Buchprojekt bedanken. Komplimente gehen an Andra für ihre erfrischenden Strich-Zeichnungen, an Marian für seine technische Hilfe sowie an die Kinder Mika, Jannik, Johanna und Sarah, die sich für Fotos zur Verfügung gestellt haben.

Irvine und Mainz, im März 2010

Vera Bernard-Opitz
Anne Häußler

1 Einführung

Der gezielte Einsatz von visuellen Hilfen bei Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) ist nachweislich effektiv und gilt mittlerweile als etablierte Praxis. Während Kinder mit ASS meist erhebliche Probleme haben, sprachliche Anforderungen zu verstehen und wirksam zu lernen, zeigen sie oft erstaunliche Leistungen bei visuellen Aufgaben und in Situationen mit visuellen Hinweisen (Mesibov et al., 2007; Häußler, 2005; Grandin & Sachs, 2006). Durch ein Angebot gezielter visueller Hilfen ist es möglich, ihre Stärken zu nutzen, um Verhaltensprobleme und Lernschwierigkeiten abzubauen und Fähigkeiten zu entwickeln.

Die meisten Kinder mit ASS sind deutlich überfordert von normalen Alltagsanforderungen bzw. traditionellen Lernsituationen: Sie sind leicht abgelenkt, verstehen Anweisungen und Abläufe nicht und können sich nicht oder nur unzureichend ausdrücken. Selbst einfache Routinen, wie ihre Schultasche packen, dem Gruppenablauf folgen oder mit Gleichaltrigen angemessen spielen, müssen gezielt geübt werden. Bei vielen Jugendlichen und Erwachsenen stehen Probleme mit dem Sozialverhalten, der Selbstversorgung, der Selbstständigkeit und der Organisation im Vordergrund.

Glücklicherweise konnte gezeigt werden, dass *visuelle Unterstützung* in vielen Fällen wirksam ist, um Orientierungshilfen zu geben und selbstständiges, sicheres und angemessenes Verhalten aufzubauen. Hierbei wurden Gegenstände, Bilder, Piktogramme, Wortkarten, Schrift, grafische Darstellungen, Computerprogramme oder auch Videos mit Erfolg eingesetzt (Bernard-Opitz, 2009; Quill, 2002; Bondy & Frost, 2001).

Speziell zur Unterstützung von Sprachverständnis und Ausdruck haben sich visuelle Materialien bewährt. So gibt es vielfältige Kommunikationssysteme, bei denen Schrift, Bilder oder Objekte für Mitteilungen genutzt werden. Zu den bekanntesten zählt das Bildaustauschsystem *PECS* (Picture Exchange Communication System; Frost & Bondy, 2002), das einen in sich geschlossenen Ansatz zum Erlernen von Bildkommunikation beinhaltet.

Aber auch bei der Vermittlung von Informationen hat es sich als wirksam erwiesen, die Inhalte visuell zu verdeutlichen. So unterstützt der Einsatz von *Social Stories* (Gray, 2004; Gray & White, 2002) das Verständnis sozialer Zusammenhänge. Zur Reflektion sozialer Situationen hat sich die Methode der *Comic Strip Conversations* (Gray, 1994) bewährt, bei der ein Gesprächsverlauf schrittweise abgebildet wird. Für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bieten grafische Darstellungen von *Konsequenzen* (Mirenda, 2008) eine Möglichkeit, Zusammenhänge zu visualisieren und darüber Einfluss auf das Verhalten zu nehmen. Im Rahmen des *TEACCH-Ansatzes* schließlich finden strukturie-

rende und visuelle Hilfen in umfassender Weise Anwendung bei der Gestaltung pädagogischer Situationen und Lernmaterialien (Degner & Müller, 2008; Häußler, 2005).

Im englischsprachigen Bereich gibt es zahlreiche Publikationen, in denen diese Strategien dargestellt und anhand konkreter Beispiele veranschaulicht werden (Cohen & Sloan, 2007; Eckenrode et al., 2004; Mesibov & Howley, 2003; Hodgdon, 2002). In unseren Seminaren und Workshops interessieren sich auch deutsche Teilnehmer für die Fotokataloge von selbst erstellten Materialien, die sie als äußerst hilfreich empfinden. Entsprechende deutschsprachige Publikationen werden häufig nachgefragt, sind aber rar.

Mit dem vorliegenden Buch wollen wir dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. In Form von Bildern bieten wir eine Fülle von Anregungen zur Strukturierung und visuellen Gestaltung von Fördersituationen und -materialien. Neben konkreten Übungsmaterialien stellen wir auch visuelle Hilfen zum Umgang mit Verhaltens- und Motivationsproblemen vor.

Viele der abgebildeten Praxismaterialien wurden auf der Basis des TEACCH-Ansatzes entwickelt. Daneben gibt es jedoch auch andere pädagogische Ansätze, die großen Wert auf Strukturierung und Selbsttätigkeit legen. Zu diesen zählt der Montessori Ansatz, der sich bei behinderten Kindern gut bewährt hat, derzeit aber bei Kindern mit ASS wenig beschrieben ist (Lubienski Wentworth, 1999). Vergleichbar zu TEACCH-Materialien sind Montessori-Aufgaben meist eindeutig visuell strukturiert, haben einen großen Aufforderungscharakter und sind aus der Sicht des Kindes sinnvoll. Wie TEACCH-Materialien können sie von Kindern nach einer kurzen Einführungsphase selbstständig gelöst werden (Schäfer, 2006). Wir haben auf beide Ansätze zurückgegriffen und die gemeinsamen Aspekte betont, die sich in der Förderung von Kindern mit ASS bewährt haben.

Bei der Zusammenstellung der Fotos war es nicht einfach, aus der Fülle der Ideen, die wir im Laufe unserer langjährigen Arbeit gesammelt haben, einzelne für die Veröffentlichung auszuwählen. Um einen Rahmen zu setzen, haben wir entschieden, uns auf Materialien für jüngere Kinder zu beschränken. Einige Aufgaben oder Materialien sind jedoch auch für Jugendliche und Erwachsene geeignet, die sich auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau befinden. In jedem Fall können auch andere „visuelle Lerner" wie Kinder mit anderen Entwicklungsstörungen, Lernbehinderungen oder Risikokinder von diesem Ansatz profitieren.

Bei der Auswahl der Bilder haben wir darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum von Anforderungen, Inhalten und Gestaltungsformen abzubilden. Grundsätzlich gilt, dass es sich um Beispiele handelt, die nur in seltenen Fällen genau so übernommen werden können wie hier dargestellt. In der Regel ist es notwendig, die Materialien individuell auf die jeweilige Person und Situation anzupassen. Wir hoffen, dass die Bilder praktische Anregungen zum Erstellen individueller Materialien geben und zum kreativen Weiterdenken anregen. Daneben möchten wir ein Beispiel geben, dass Spezialisten verschiedener Disziplinen und methodischer Ansätze kooperieren sollten, um Trainingsmethoden den Bedürfnissen und Stärken von Menschen mit ASS anzupassen.

2 Ebenen der Strukturierung

Strukturierung dient dazu, Ungeordnetes zu ordnen, Beziehungen zwischen Zusammengehörigem herzustellen, Vorgehensweisen zu regeln, wesentliche Aspekte hervorzuheben und Orientierung zu bieten. Je komplexer und unverständlicher eine Situation für einen Lernenden ist, desto mehr braucht er klare und nachvollziehbare Strukturen, um effektiv handeln zu können: Er muss einerseits wissen, wer beteiligt ist und wer was machen soll (soziale Struktur). Zweitens muss er erkennen können, wie die dingliche Umwelt geordnet ist und welchen Aktivitäten und Gegenständen welche Plätze zugewiesen sind (Struktur von Raum und Material). Drittens benötigt er Informationen über Abläufe – also darüber, wann was passiert oder zu tun ist, und wie lange es dauert (zeitliche Struktur).

Eine Lern- oder Übungssituation erhält eine klare Struktur, wenn eindeutig ersichtlich ist, ob eine Tätigkeit allein oder mit anderen auszuführen ist und in welchem räumlichen und zeitlichen Rahmen sie stattfinden soll. Innerhalb einer einzelnen Aufgabe kann wiederum durch entsprechende Gestaltung und räumliche Anordnung des Materials sowie durch leicht verständliche Instruktionen eine kompetente Bewältigung der Anforderung unterstützt werden. Die Ideen zur Strukturierung, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, gliedern sich entsprechend in vier Ebenen, wie sie auch aus dem TEACCH-Ansatz bekannt sind:

- Räumliche Strukturierung
- Zeitliche Strukturierung
- Strukturierung selbstständiger Beschäftigung und
- Material- und Aufgabengestaltung.

2.1 Räumliche Strukturierung

Räumliche Strukturierung bezieht sich auf alle Aspekte der Gestaltung der physischen Umwelt. Hierzu zählt sowohl die Auswahl der zur Raumgestaltung verwendeten Materialien, als auch die Anordnung der Möbel und Gegenstände im Raum. Durch farbliche Gestaltung, Markierungen oder andere Hinweise können räumliche Zuordnungen verdeutlicht und Bereiche mit unterschiedlichen Funktionen klar voneinander abgegrenzt werden.

Auch Quellen möglicherweise störender Reize, wie zum Beispiel flimmerndes Licht, spiegelnde Oberflächen oder knackende Heizungen, sollten aufgespürt und bei Bedarf ausgeschaltet oder durch abschirmende Maßnahmen zumindest eingeschränkt werden. Fragen der Sitzordnung und Überlegungen, welches Kind in der Nähe eines Fensters oder einer Tür arbeiten kann oder für wen die Nähe einer Toilette wichtig ist, werden im Rahmen der räumlichen Strukturierung bedacht.

2.2 Zeitliche Strukturierung

Im Rahmen der zeitlichen Strukturierung werden Zeitpunkte und Reihenfolgen von Ereignissen oder Aktivitäten festgelegt. Dadurch wird es möglich, dem Kind vorhersehbar zu machen, *wann* etwas Bestimmtes passiert oder stattfindet. Hier finden Pläne aller Art Anwendung. Beginnend mit nur jeweils einem Hinweis auf das, was als nächstes kommt, kann der Plan nach und nach ausgebaut werden und einen immer längeren Ausblick gewähren. Pläne haben dabei verschiedene Abstraktionsstufen. Sowohl Gegenstände, die in der jeweiligen Aktivität direkt benutzt werden, als auch stellvertretende Objekte, Miniaturen, Fotos, Zeichnungen, Piktogramme oder Schrift lassen sich als Hinweise verwenden.

Ein zweiter Aspekt der zeitlichen Strukturierung bezieht sich darauf, auch die Dauer einer Aktivität oder eines bestimmten Zeitraums nachvollziehbar zu verdeutlichen. So kann das Kind erkennen, *wie lange* etwas dauert und wann ein Wechsel kommen wird. Ganz konkret lässt sich dies durch die Menge des Materials darstellen, das zur Verfügung steht und im Verlauf der Aktivität verbraucht wird: Das Spiel geht zum Beispiel so lange, bis alle Bälle in die Körbe geworfen sind. Auf einer viel abstrakteren Ebene lassen sich Zeiträume durch Uhren definieren. Hilfreich sind in der Regel Zeitmesser, die eine Zeitspanne visuell darstellen und bei denen man zuschauen kann, wie die Zeit vergeht und der Zeitraum immer kleiner wird.

Um zeitliche Orientierung zu ermöglichen, ist es wichtig, die unterschiedlichen Zeitabschnitte oder Aktivitäten deutlich voneinander zu trennen (z. B. „Zeit für Spielen“ und „Zeit für Essen“). Nur wenn ein Zeitabschnitt klar beendet ist und eindeutig ein neuer beginnt, kann das Kind verstehen, was gerade „dran“ ist (z. B. Spielen oder Spiel beenden). In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, ein Signal zu entwickeln, das als Hinweis für „fertig“ in verschiedenen Situationen einsetzbar ist. Ein solches Signal kann akustisch sein (z. B. Klingel oder das Wort „fertig!“) oder visuell (Symbol für „Fertig“) oder auch eine Handlung beinhalten (z. B. benutztes Material in den „Fertig-Korb“ tun). Oft ist auch eine Kombination solcher Signale sinnvoll. Abfolgen werden leichter erkannt und eingehalten, wenn klar ist, wann etwas „fertig“ ist.

2.3 Strukturierung selbstständiger Beschäftigung

Die Erwartungen an das Verhalten in sozialen Situationen (z. B. Einzelförderung, Kommunikationsübung oder Gruppenaktivität) unterscheiden sich grundlegend von denen in einer Situation, in der das Kind allein und möglichst selbstständig handeln soll. In *sozialen* Situationen stehen das Miteinander im Vordergrund und die Anforderung, genau auf die beteiligten Personen, deren Hinweise und Reaktionen, zu achten. In Zeiten der *selbstständigen* Beschäftigung dagegen liegt der Schwerpunkt darauf, eine Tätigkeit allein auszuführen, ohne sich von anderen ablenken zu lassen oder deren ständige Beachtung auf sich zu ziehen. Entsprechend gilt es, einen äußeren Rahmen zu schaffen, der es dem Kind erleichtert oder gar erst ermöglicht, unabhängig von einer Begleitperson tätig zu werden. Dies kann darin bestehen, dass man den Arbeitsplatz etwas abseits einrichtet, Ablenkungen gering hält und die eindeutige Erwartung mit diesem Ort verbindet, dass dort allein gearbeitet wird. Durch die Einrichtung eines speziellen „*selbstständigen Arbeitsplatzes*“ kann das Kind leichter verstehen lernen, dass dies – im Unterschied zu anderen Orten – ein Platz ist, an dem die angebotenen Aktivitäten ohne ständige Begleitung und Aufforderungen durch andere Personen auszuführen sind.

Um an diesem Ort wirklich selbstständig tätig werden zu können, muss das Kind aber auch ohne direkte Anleitung allein erkennen können, was es überhaupt tun soll. Im TEACCH-Programm wurden hierfür verschiedene *Arbeitssysteme* entwickelt, die – auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveaus und Komplexitätsgraden – die vier wesentlichen Informationen einer To-Do-Liste vermitteln: Jedes Arbeitssystem zeigt an, *was* zu tun ist, *wie viele* Aufgaben einen erwarten, wann die Arbeit *beendet* ist und was *danach* folgt.

Die *konkreteste Form eines Arbeitssystems* besteht aus funktionalen Objekten, also aus Gegenständen, die im Rahmen des Arbeitsablaufs benutzt werden und in einer bestimmten Weise angeordnet sind. Jede Aufgabe ist bereits in Körben, Kartons oder auf Tabletts zusammengestellt. Diese sind in der Regel links neben der Arbeitsfläche aufgereiht. Aus den dort bereitstehenden Aufgaben kann das Kind direkt ersehen, was und wie viel zu tun ist. Auf diese Weise lernt es die Routine, sich links das Material zu holen, es auf der Arbeitsfläche zu bearbeiten und dann rechts auf einen dafür vorgesehenen Platz (z. B. Regal oder „Fertig-Korb“) abzustellen. So kann es erkennen: Wenn links nichts mehr steht und alle Aufgaben rechts im „Fertigbereich“ liegen, ist die Arbeit zu Ende. An einem festgelegten Ort in Sichtweite des Kindes befindet sich zudem ein Gegenstand, den das Kind erhält, sobald es mit den Aufgaben fertig ist. Dies kann ein Lieblingsspielzeug sein oder eine Süßigkeit; es könnte aber auch eine Überraschungskiste sein, in der immer wieder interessante Belohnungen liegen, aus denen das Kind aussuchen darf.

Bei einem „*symbolischen Arbeitssystem*“ dagegen werden die zu erledigenden Aufgaben durch Symbole gekennzeichnet. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um Abbildungen der konkreten Materialien oder Aktivitäten, sondern um Zeichen, die ohne Bezug zum Inhalt auf einen bestimmten Behälter, Korb oder Platz im Regal verweisen. Steht auf dem Arbeitsplan also zum Beispiel eine „3“ und eine „6“, so müssen Korb 3 und Korb 6 bearbeitet werden (oder die Aufgaben, die auf den Plätzen im Regal stehen, die mit „3“ und

„6“ markiert sind). Durch welche Symbole die Zuordnung von Aufgabenstellung und Arbeitsmaterial vermittelt wird, sollte sich nach den Interessen des Kindes richten. Häufig findet man Arbeitssysteme mit Zahlen, Buchstaben oder Farben, aber auch Landesflaggen, Sammelbilder, Supermarktlogos, Kürzel der verschiedenen Fernsehkanäle oder „Helden“ des Kindes (z. B. Superman, Spongebob) lassen sich hier verwenden. Im Unterschied zu einem Bilderplan, bei dem die konkreten Aufgaben jeweils inhaltlich abgebildet sind, bietet ein symbolisches Arbeitssystem den Vorteil, dass es flexibel für ganz unterschiedliche Inhalte und Materialien eingesetzt werden kann. Eine neue Aufgabe wird einfach in einen der bereits markierten Arbeitskörbe oder Regalplätze gelegt und kann so in die Arbeit integriert werden. Auf diese Weise erspart man sich das Anfertigen – und dem Kind das Erlernen der Bedeutung – immer neuer Bilder.

Nur die Belohnung, also die Aussicht auf das, was nach der Arbeit kommt, wird als konkrete Abbildung am Plan befestigt.

Schriftliche Arbeitspläne schließlich ähneln den üblichen To-Do-Listen, in denen die Arbeiten inhaltlich bezeichnet sind. Ob die Arbeitsaufträge in Listenform untereinander geschrieben sind oder auf einzelnen Karten stehen, die an einem Plan angeordnet werden, hängt ganz davon ab, mit welchem Format der Betreffende am besten umgehen kann. Wichtig ist jedoch, dass nicht nur die Arbeitsaufträge aufgeführt sind, sondern es auch einen Hinweis darauf gibt, was nach der Arbeit kommt und wofür es sich zu arbeiten lohnt!

2.4 Material- und Aufgabengestaltung

Die vierte Ebene der Strukturierung bezieht sich auf die Gestaltung der einzelnen Tätigkeiten und Aufgaben. Kompetentes Handeln setzt ein Verständnis davon voraus, welches Material wie benutzt werden und zu welchem Ergebnis die Handlung führen soll. Personen, denen es schwer fällt, sich die notwendigen Materialien selbst zusammenzustellen und in geeigneter Weise auf der Arbeitsfläche anzuordnen, sind hier auf Hilfe angewiesen. Geht es darum, dass sie ohne Unterstützung einer anderen Person zurechtkommen sollen, bietet es sich an, vorbereitetes Material so anzubieten, dass die organisatorischen Anforderungen reduziert werden. Für die *visuelle Organisation*, d. h. die Anordnung der Materialien für eine Aufgabe, gibt es verschiedene Formate. Oft reicht es schon aus, das für eine Aktivität benötigte Material in einem gesonderten Behälter – z. B. einem Korb, oder einer Kiste – zusammenzustellen. Bei einer solchen „*Korb-Aufgabe*“ braucht sich das Kind nur den Korb zu holen und hat damit bereits alles, was zur Bewältigung der Aufgabe notwendig ist. Es muss jedoch die Materialien ausräumen und selbst auf der Arbeitsfläche anordnen. Kann das Kind diese Vorarbeit für eine Aufgabe nicht leisten, bieten sich stärker strukturierte Formate an: Bei einer „Shoebox“ oder „*Schuhkarton-Aufgabe*“ werden Behälter und Bestandteile einer Aufgabe fest auf einem Karton montiert oder in diesen eingelassen (s. Ron Larsen, www.shoeboxtasks.com). Alle zu verwendenden Teile sind direkt zugänglich und der Bereich, wo sie „verarbeitet“ werden, ist ebenfalls in den Karton integriert. Ähnlich verhält es sich bei einer „*Tablett-Aufgabe*“: Hier sind die Materi-

albehälter auf einer stabilen Unterlage (Tablett) befestigt, auf der sich zugleich die Arbeitsfläche befindet. Das Kind braucht sich nur den Karton oder das Tablett zu holen und kann ohne weitere Vorbereitungen sofort beginnen. Ein viertes Format bietet sich für Zuordnungsaufgaben mit zweidimensionalem Material an: die „*Mappen-Aufgabe*". Außen auf einem Aktendeckel oder einem Ordner werden in einem Umschlag die Karten oder flachen Materialien aufbewahrt, die bei der Zuordnungsaktivität auf den Innenseiten verwendet werden sollen. Auch hier hat das Kind mit einem Griff alle Materialien für die Aufgabe vor sich; es muss jedoch die Karten aus dem Umschlag entnehmen und den Hefter öffnen, bevor es beginnen kann.

Neben den organisatorischen Aspekten einer Tätigkeit muss auch der inhaltliche Ablauf verständlich sein. Personen, die sich nicht merken können, wie sie mit den Materialien umgehen sollen, die auf ständige verbale Begleitung angewiesen sind oder verbale Hinweise nur schlecht umsetzen können, profitieren von *visuellen Instruktionen*. Wer sich anhand der visuellen Hinweise selbst erschließen kann, wie eine Tätigkeit auszuführen ist, vermag Anforderungssituationen selbstständig zu bewältigen. Formen der visuellen Instruktion sind dabei vielfältig. Häufig wird die Aufgabenstellung bereits aus einer *eindeutigen Gestaltung des Materials* ersichtlich; aufgrund der sichtbaren Beschaffenheit der zu verwendenden Gegenstände lässt sich dann ableiten, wie damit umzugehen ist: Runde Öffnungen laden dazu ein, Kugeln dort einzuwerfen; farbige Flächen zeigen an, wo entsprechend gefärbte Klötze aufgelegt werden sollen; Löcher markieren, wo ein Stecker hinein gehört. Daneben gibt es natürlich noch viele Möglichkeiten, zusätzliche Informationen zur Durchführung einer Aufgabe visuell zu vermitteln. Eine häufig verwendete Form der Instruktion sind *Schablonen*. Durch aufgezeichnete Umrisse oder originalgroße Abbildungen der zu verwendenden Teile helfen sie beim Heraussuchen und Anordnen der benötigten Materialien, welche direkt auf die Schablonen gelegt werden können. Noch deutlichere Rückmeldung als Schablonen zum Auflegen geben Schablonen zum Einsetzen: Diese sind aus dickerem Material gefertigt und haben Aussparungen, in welche die jeweiligen Teile für einen Arbeitsgang eingepasst werden können (wie in ein Formbrett oder Puzzle). Des Weiteren kann auch ein *Modell* des Ergebnisses – in Originalgröße oder als Miniatur – zur Instruktion verwendet werden. Eine Abbildung des Ergebnisses sowie bebilderte Handlungspläne zählen zu den *bildlichen Instruktionen*. Daneben besteht natürlich immer auch die Möglichkeit, Handlungsanweisungen in *schriftlicher* Form zu geben.

Um eine erfolgreiche Durchführung der Tätigkeit zu unterstützen, sollte bei der Materialauswahl darauf geachtet werden, dass es für das Kind einerseits motivierend ist, damit umzugehen, es andererseits aber auch keine Merkmale aufweist, die bei der Handhabung stören oder ablenken. Zu überlegen ist zum Beispiel, ob Teile vereinzelt werden sollten, um ein gezielteres Greifen zu ermöglichen, und welches Gewicht, welche Festigkeit und Beweglichkeit das Material haben sollte. Durch Hervorhebungen, Abgrenzungen und Gestaltungselemente, wie den Einsatz von Pfeilen oder Signalfarben können zudem die wesentlichen Aspekte betont und die Aufmerksamkeit auf das gelenkt werden, worauf es in der Situation ankommt (*visuelle Deutlichkeit*).

Grundsätzlich gilt für alle Ebenen: Art und Umfang der Maßnahmen zur Strukturierung hängen stets davon ab, welches Ziel man verfolgt. Entsprechend werden visuelle und

strukturierende Hilfen auch mit unterschiedlicher Absicht eingesetzt: Im direkten Kontakt können sie dazu genutzt werden, um beim Kind ein besseres Verständnis der Situation oder Anforderung zu erreichen. Strukturierung und visuelle Hilfen passen die Kommunikation des Erwachsenen an die Situation des Lernenden an und dienen so als *Verstehenshilfen*. In einer Situation, die dagegen möglichst ohne Begleitung einer anderen Person bewältigt werden soll, bieten bekannte Strukturen und visuelle Informationen die notwendige *Unterstützung zum selbstständigen Handeln*. Das heißt, Strategien der Strukturierung und Visualisierung finden in diesem Fall dort Anwendung, wo das Kind ansonsten auf Anleitung oder Hilfestellung durch eine Bezugsperson angewiesen wäre. Hier geht es also nicht um das Verstehen einer Mitteilung (rezeptive Kommunikation), sondern um die Unterstützung eigenständigen Handelns (Selbstständigkeit). Aus diesem Grund können visuelle Hinweise und stärkere Formen der Strukturierung in selbstständigen Situationen notwendig sein, bei begleiteten Aktivitäten dagegen nicht. Wie gesagt: Der Einsatz bestimmter Methoden und Hilfen ist immer in Bezug auf das Ziel zu wählen!

3 Strukturierung der Rahmenbedingungen

Für viele Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen sind eindeutige Rahmenbedingungen wichtig, um verwirrende Situationen zu vermeiden. Sie brauchen klare Informationen darüber, was wo passiert und was von ihnen erwartet wird. Durch strukturierende Maßnahmen wird deutlich, wo Spiel und Freizeit seinen Raum hat und wo Lernen und Arbeiten verlangt wird. Neben räumlichen Zusammenhängen sind sie auch auf klare zeitliche Strukturierung angewiesen. Visuelle Hilfen unterstützen sie darin zu verstehen, wann etwas geschieht und wie lange es dauert. Aber auch für die eigene Arbeits- und Handlungsorganisation benötigen sie oft Unterstützung. Sie profitieren häufig von strukturierenden Routinen und Systemen, die ihnen sagen, wo sie beginnen und wie sie weiter vorgehen sollen, um ihr Arbeitspensum zu erledigen. Im Folgenden stellen wir anhand von Beispielen visuelle Strukturierungsmöglichkeiten vor, die sich bewährt haben, um derartige Unsicherheiten zu verringern.

3.1 Räumliche Strukturierung

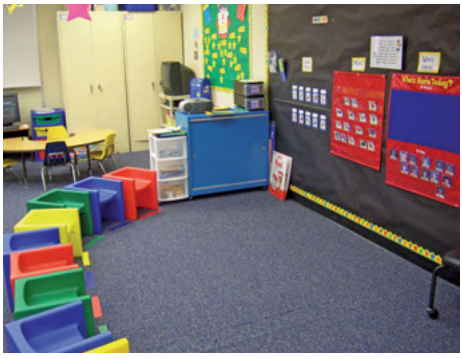
Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung fällt es oft schwer, sich in einem Raum zu orientieren und verschiedene Tätigkeitsbereiche zu erkennen. Sie profitieren daher von einfach strukturierten, übersichtlichen Anordnungen und visuellen Hinweisen, wo sich was befindet und welche Bereiche für welche Tätigkeiten vorgesehen sind. Eine klare Strukturierung des Raumes zählt daher zu den grundlegenden Maßnahmen, um selbstständiges und kompetentes Handeln zu unterstützen.

Die Beispiele zur räumlichen Strukturierung beziehen sich auf die Raumgestaltung und Anordnung der Möbel, aber auch auf vielfältige Ideen, wie sich „Wo-Fragen“ visuell beantworten lassen. Durch Abgrenzung einzelner Bereiche mithilfe von Regalen und Raumteilern wird leichter nachvollziehbar, wo welche Arten von Aktivitäten stattfinden – und wo man sich daher zu einer gegebenen Zeit aufhalten soll. Unterschiedliche Bodenbeläge können dazu beitragen, räumliche Grenzen zu definieren. Mithilfe farblicher Codierungen lassen sich Plätze markieren und inhaltliche Zusammenhänge verdeutlichen. Bilder und Schilder helfen zu erkennen, welche Orte welche Funktionen haben. Schablonen, Markierungen und Behälter dienen dazu, den Platz für bestimmte Dinge zu kennzeichnen oder zu verdeutlichen, wo der eigene Platz ist.

1. Raumaufteilung in der Frühförderung

2. Fußbodengestaltung

3. Farbliche Kennzeichnung von Platzdeckchen und Ablaufplan



4. Farbliche Kennzeichnung von Stühlen

1. Raumaufteilung in der Frühförderung
Der Raum ist durch Regale in Bereiche zum Spielen und zur Einzelförderung geteilt. Ein Gruppentisch deutet Aktivitäten für mehrere Kinder an. Individuelle Ablaufpläne sind an einer für alle leicht zugänglichen Wand angebracht.

2. Fußbodengestaltung
Arbeits- und Spielbereich sind durch verschiedene Fußböden klar gekennzeichnet. Der Bereich Einzelförderung ermöglicht durch einen niedrigen Rollschemel Arbeit mit Kindern auf Augenhöhe sowie schnelle Beweglichkeit der Bezugsperson.

3. Farbliche Kennzeichnung von Platzdeckchen und Ablaufplan
Ein U-förmiger Tisch macht es den Pädagogen einfacher, von der Mitte aus mit einzelnen Kindern zu interagieren. Kinder haben farblich gekennzeichnete Platzdeckchen, die der Farbe ihrer Ablaufpläne entsprechen (im Hintergrund).

4. Farbliche Kennzeichnung von Stühlen
Stühle mit Grundfarben und farblich gleichen Streifen für die Füße geben den Kindern Hinweise, wo sie wie sitzen sollten (z. B. Peter ist immer auf dem roten Stuhl und hat die Füße auf dem Fußboden). Visuelle Pläne deuten an, welche Aktivitäten es heute gibt, welche Lieder beim Singen drankommen können und welche Kinder anwesend sind (von links nach rechts).

5. Tisch für Gruppenunterricht

6. Pausenbereich

7. Blick aus Freizeitecke auf Arbeitsplätze

8. Computerarbeitsplatz

5. Tisch für Gruppenunterricht
Der Platz der Lehrerin ist im Inneren des Nierentisches. So hat sie direkten Zugang zur Tafel und allen Unterrichtsmaterialien. Da sie auf einem Drehstuhl sitzt, kann sie sich jedem Schüler direkt zuwenden.

6. Pausenbereich
In diesem Bereich sind Materialien zur Pausenbeschäftigung direkt zugänglich. Ein Igluzelt bietet einen zusätzlichen Rückzugsraum. Der Pausenbereich ist zudem durch einen Teppich gekennzeichnet.

7. Blick aus Freizeitecke auf Arbeitsplätze
Die Freizeitecke ist innerhalb des Raumes klar abgegrenzt und hat einen eigenen Eingang. Sichtblenden finden Einsatz, wo Konzentration auf die Arbeit notwendig ist.

8. Computerarbeitsplatz
Durch Stellwände wurde ein abgeschirmter Computerarbeitsplatz geschaffen. Die Stellwand steht auf Rollen und kann nach Bedarf verschoben werden.

9. Selbstständiges Arbeiten

10. Ecke für Partneraktivitäten

11. Strukturierter Spielbereich

12. Räumliche Gestaltung für eine Spielgruppe

9. Selbstständiges Arbeiten
An einem ablenkungsarmen Arbeitsplatz wird durch den bildlichen Hinweis an der Wand signalisiert, dass hier gearbeitet werden soll. Ein Arbeitsplan zeigt dem Kind, in welcher Reihenfolge Aufgaben angegangen werden. Bewältigte Aufgaben werden in die rote „Fertig-Kiste" gelegt.

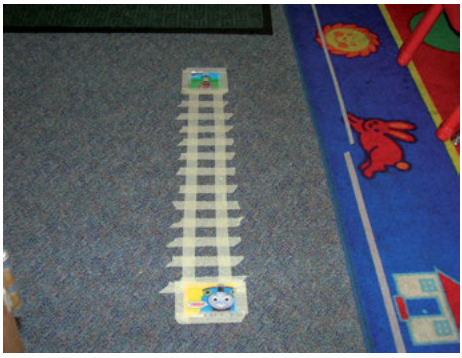
10. Ecke für Partneraktivitäten
Neben motivierenden Aktivitäten für gemeinsames Spiel kann es auch hilfreich sein, dieses durch entsprechende räumliche Gestaltung zu unterstützen. Manchmal ist es hilfreich, dem Partnerspiel einen eigenen Raum oder Bereich zuzuordnen.

11. Strukturierter Spielbereich
Durch einen Teppich, ein großes Bild von „Spielen" und entsprechendes Spielmaterial wird ein Bereich zum Spiel mit Küchenmaterialien gekennzeichnet. Um ein ruhiges, konstruktives, Spiel zu erleichtern, wird nur eine begrenzte Anzahl von Materialien angeboten.

12. Räumliche Gestaltung für eine Spielgruppe
Der Spielteppich ist nochmals durch Möbel begrenzt. Teppichfliesen bzw. Kissen zeigen an, wo man sitzen soll. Der Bereich, in dem das aktuelle Material angeboten und verwendet wird, ist durch den Reifen gekennzeichnet. Ein „Fertig-Korb" steht bereit, in den man die Spielzeuge am Ende einräumen kann.

13. Räumliche Gestaltung für Dartwettbewerb

14. Räumliche Wartehilfen



15. Einbau von Vorlieben in Wartesituationen

16. Einchecken für den Garten

13. Räumliche Gestaltung für Dartwettbewerb
Die Gruppenteilnehmer sitzen auf ihren, durch Namen gekennzeichneten, Stühlen. Wer an der Reihe ist, stellt sich auf den „Standpunkt“ (Matte mit Fußabdrücken), von dem aus die Bälle geworfen werden.

14. Räumliche Wartehilfen
Warten ist oft schwer, nicht nur für junge Kinder mit ASS. Farbige Fußstapfen verdeutlichen, wo man stehen sollte.

15. Einbau von Vorlieben in Wartesituationen
Individuelle Vorlieben können genutzt werden, um Wartezeiten zu erleichtern. Hier wurde für ein Kind, das von Thomas dem Zug fasziniert war, ein Bild des Zuges und Andeutungen von Gleisen auf den Boden geklebt. Als „Zugführer” fiel ihm das Warten leicht.

16. Einchecken für den Garten
Egal, welche Art von Hinweis ein Kind nutzt, um in den Garten zu gehen – an der Außentür zum Garten befindet sich eine Möglichkeit, ihn abzulegen und sich damit aus dem Haus abzumelden bzw. für den Garten „einzuchecken“.

3.2 Zeitliche Strukturierung

Neben der räumlichen Organisationsfähigkeit sind bei Personen mit Autismus-Spektrum-Störung oft auch das Zeitgefühl sowie die Fähigkeit zur zeitlichen Organisation beeinträchtigt. Es ist für viele Betroffenen schwierig, Ereignisse oder Handlungsschritte in eine logische Reihenfolge zu bringen. Es fällt ihnen zudem häufig schwer zu erkennen, wann der richtige Zeitpunkt für etwas gekommen ist, und einzuschätzen, wie lange etwas dauert.

Im folgenden Kapitel zur *zeitlichen Strukturierung* sind visuelle Hilfen aufgeführt, welche die Abfolge und Dauer von Ereignissen oder Aktivitäten verdeutlichen. Dabei werden die Fragen „Wann?“ und „Wie lange?“ visuell dargestellt.

Ein erster Schritt, zeitliche Orientierung zu bieten, besteht darin verständlich zu vermitteln, was als nächstes – also „jetzt“ – auf eine Person zukommt. Der Übergang zu einer bevorstehenden Aktivität kann unterstützt werden, indem ein visueller Hinweis auf diese Aktivität vorbereitet. Dies kann ein Gegenstand sein, den der Betreffende mit der Aktivität verbindet, oder auch ein bildlicher oder schriftlicher Hinweis.

Im nächsten Schritt werden zwei Informationen in einer zeitlichen Reihenfolge angeordnet, sodass das Kind sich auf das kommende Ereignis einstellen kann. Ein Beispiel sind „Erst-Dann“-Pläne, die flexibel in unterschiedlichsten Situationen eingesetzt werden können. Sie geben einerseits einen zeitlichen Überblick, dienen andererseits aber auch zur Steigerung der Motivation (z. B. wenn nach einer Anstrengung etwas kommt, was das Kind sehr mag).

Längere Zeitpläne bieten eine Übersicht über einen Abschnitt oder den gesamten Ablauf eines Tages. Sie können auf sehr unterschiedlich abstrakten Ebenen gestaltet sein und sowohl Gegenstände, als auch Bilder oder Schrift beinhalten. Neben der Information über den eigenen Tagesablauf, können Zeitpläne aber auch eingesetzt werden, um den Ablauf einer Gruppenstunde oder den Verlauf einer Unterrichtsstunde nachvollziehbar zu machen. Wichtig ist hierbei, dass Pläne flexibel gestaltet werden, damit sie auch nutzbar sind, um auf Planänderungen hinzuweisen.

Visuelle Hilfen lassen sich zudem gut einsetzen, um die Dauer einer Aktivität zu verdeutlichen. Personen, die kein gutes Zeitgefühl entwickelt haben, profitieren zum Beispiel von Uhren oder anderen Formaten, die einen Zeitraum visuell abbilden, der sich allmählich verkleinert. Ebenso kann eine Ampel helfen, einen längeren Zeitrahmen in Phasen einzuteilen und so einen länger dauernden Abschnitt zu strukturieren.