

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Methoden der Unterstützten Kommunikation
für Menschen mit Autismus – Analyse und Vergleich
anhand von dreizehn Kriterien“

Verfasserin

Birgit Schweinberger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 301/307
Matrikelnummer:	a9806369
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Fritz Hausjell

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	3
2. Autismus – ein (un)bekanntes Phänomen	6
2.1 Die mediale Darstellung	6
2.2 Ungeklärte Fragen	6
3. Terminologie und Forschungsgeschichte	8
3.1 Zum Begriff „Autismus“	8
3.2 Gab es Autismus schon immer?	9
3.3 Die Pioniere der Autismus-Forschung	10
3.3.1 <i>Leo Kanner</i>	10
3.3.2 <i>Hans Asperger</i>	11
3.4 Differenzierung und Weiterentwicklung	13
3.4.1 <i>Diagnose nach Rutter</i>	13
3.4.2 <i>Symptomtriade nach Wing/Gould</i>	14
4. Klassifikation und Smpptomatik	14
4.1 Autismus - eine tiefgreifende Entwicklungsstörung	14
4.2 Vier Erscheinungsformen	15
4.2.1 <i>Die Autistische Störung</i>	15
4.2.2 <i>Das Asperger-Syndrom</i>	17
4.2.3 <i>Der Atypische Autismus</i>	18
4.2.4 <i>High-functioning-autism</i>	18
5. Gemeinsame Kennzeichen der autistischen Störungen	19
5.1 Die soziale Interaktion	19
5.1.1 <i>Umweltbezug und gemeinsame Aufmerksamkeit</i>	20
5.1.2 <i>Das Spielverhalten</i>	20
5.1.3 <i>Das Kontaktverhalten</i>	22
5.1.4 <i>Gefühlswelt, Empathie und soziale Kompetenz</i>	22
5.1.5 <i>Beziehungen</i>	23
5.2 Repetitive Verhaltensweisen und eingeschränkte Interessen	24
5.2.1 <i>Stereotypien</i>	25
5.2.2 <i>Abneigung gegen Veränderung</i>	26
5.2.3 <i>Objektbezogenheit</i>	26
5.3 Intelligenz und Spezialbegabungen	27
5.3.1 <i>IQ, Intelligenzprofil und Lernkurve</i>	27
5.3.2 <i>Reizverarbeitung und Imitation</i>	28
5.3.3 <i>Das „Savant-Syndrom“</i>	29

5.4	Wahrnehmung und sensorische Funktionen	30
5.4.1	<i>Veränderte Wahrnehmung</i>	30
5.4.2	<i>Formen der sensorischen Empfindlichkeit</i>	31
6.	Sprache und Kommunikation	33
6.1	Die nonverbale Kommunikation	34
6.1.1	<i>Die Bedeutung der gemeinsamen Aufmerksamkeit</i>	34
6.1.2	<i>Blickkontakt, Mimik und Gestik</i>	34
6.2	Die verbale Kommunikation	36
6.2.1	<i>Merkmale der Autistischen Störung</i>	36
6.2.2	<i>Merkmale des Asperger-Syndroms</i>	37
6.2.3	<i>Die Pragmatik</i>	38
6.2.4	<i>Die Semantik</i>	39
6.2.5	<i>Die Prosodie</i>	41
6.2.6	<i>Echolalien</i>	41
7.	Epidemiologie	42
8.	Ätiologie	43
8.1	Genetische Faktoren	44
8.2	Psychologische und psychoanalytische Einflüsse	45
8.2.1	<i>Eingeschränkte „Theory of Mind“</i>	45
8.2.2	<i>Beeinträchtigte Exekutivfunktionen</i>	47
8.2.3	<i>Schwache zentrale Kohärenz</i>	48
8.3	Störungen bei der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung	48
8.4	Hirnorganische Schädigungen	49
8.5	Zusammenfassung der Erklärungsmodelle	50
9.	Verlauf und Prognose	51
9.1	Die Entwicklung über die Lebensspanne	51
9.2	Positiv und negativ beeinflussende Faktoren	53
10	Schule und Bildung	53
10.1	Sonderschule vs. Regelschule	53
10.2	Problembereiche und Rahmenbedingungen	56
10.3	Zur Situation in Österreich	57
10.3.1	<i>Das Wiener integrative Schulmodell</i>	57
11.	Förderung und Therapie	58
11.1	Zur Bedeutung der Frühförderung	58
11.2	Übersicht der Behandlungsansätze	59
11.3	Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit	61
11.4	Zur Bedeutung der Kommunikationsförderung	62
11.5	Die Grenzen der Sprachtherapie	63

12. Kommunikationstheoretische Grundlagen	64
12.1 Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus	64
12.1.1 <i>Die Bedeutung der Theorie für das Verständnis des Autismus</i>	66
12.2 Die Theorie des kommunikativen Handelns	67
12.2.1 <i>Die Theorie aus der Sicht der Unterstützten Kommunikation</i>	70
13. Unterstützte Kommunikation (UK)	72
13.1 Zur Terminologie	72
13.2 Die historische Entwicklung	76
13.3 UK im deutschsprachigen Raum	78
13.4 Zielgruppen und Funktionen	79
13.5 Ziele und Motive	81
13.5.1 <i>Entwicklung eines multimodalen Kommunikationssystems</i>	81
13.5.2 <i>Schulung der Bezugspersonen</i>	81
13.5.3 <i>Selbständigkeit und Unabhängigkeit</i>	82
13.5.4 <i>Integration</i>	82
13.5.5 <i>Partizipation</i>	84
13.5 Formen der UK	85
13.6 Elemente eines Kommunikationssystems	86
13.6.1 <i>Inhaltliche Gestaltung</i>	86
13.6.2 <i>Repräsentation des Vokabulars</i>	88
13.6.3 <i>Einführung von Methoden</i>	88
13.6.4 <i>Einige Auswahlkriterien</i>	90
13.7 Problemfelder in der Anwendung	90
13.7.1 <i>Der Faktor Zeit</i>	90
13.7.2 <i>Generalisierung</i>	91
13.7.3 <i>Ikonizität der Zeichen</i>	92
13.8 Symbolsammlungen und Symbolsysteme	93
14. Empirischer Teil: Literaturanalyse und Interviews	97
14.1 Problemstellung und Zielformulierung	97
14.2 Forschungsfragen	97
14.3 Ablauf der Analyse	98
14.4 Interviewpartner und Interviewsituation	99
14.5 Anmerkungen zum Forschungsstand	102
15. Formen der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus	103
15.1 Gebärden	103
15.2 Nicht-elektronische Kommunikationsmethoden	110

15.2.1 PECS (<i>Picture Exchange Communication System/</i> <i>Piktogramme</i>)	110
15.2.2.1 <i>Der Einsatz von Piktogrammen ohne PECS</i>	114
15.2.2 <i>Gestützte Kommunikation (Facilitated</i> <i>Communication, FC)</i>	121
15.3 Elektronische Kommunikationshilfen	129
15.3.1 <i>Allgemeines</i>	129
15.3.2 <i>Sprachausgabegeräte (SAGE)/Talker</i>	132
15.3.3 <i>Stationäre Computer mit spezieller Software</i>	144
15.4 Die Kombination von Methoden – ein Fallbeispiel	151
16. Beantwortung der Forschungsfragen	152
17. Zusammenfassung und Ausblick	176
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	178
Quellenverzeichnis	179
Anhang (Transskripte der Interviews)	A1-A12

Vorwort

Während meines Studiums habe ich längere Zeit als Assistentin einer Frau mit einer schweren Körperbehinderung gearbeitet. Durch meine Tätigkeit und insbesondere durch die persönlichen Erfahrungsberichte meiner Arbeitgeberin ist mir bewusst geworden, wie viele Bereiche des täglichen Lebens für bestimmte Personen ganz und gar nicht selbstverständlich sind. Die Auseinandersetzung mit speziellen Problembereichen von Menschen mit verschiedenen Behinderungen hat mich schließlich auch zum Thema dieser Diplomarbeit geführt.

Zu den anfänglichen Hürden zählten notwendige Änderungen des geplanten Forschungsablaufs und die Frage, ob ich diesem stark psychologisch, medizinisch und pädagogisch ausgerichteten Wissensgebiet gewachsen sein würde. Während des Schreibprozesses habe ich nie das Interesse an diesem Thema verloren. Im Rahmen des empirischen Teiles durfte ich einige Menschen mit Autismus auch persönlich kennen lernen – eine Erfahrung, die ich ebenso wenig missen möchte wie die Gespräche mit den Interviewpartnern.

Ich möchte den folgenden Personen meinen **Dank** aussprechen:

Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Fritz Hausjell danke ich für seine Offenheit gegenüber der Themenwahl, die Betreuung der Diplomarbeit sowie die engagierte Unterstützung des Schreibprozesses.

Meinen Eltern danke ich für Ermöglichung des Studiums. Einen ganz besonderen Dank möchte ich meiner Mutter aussprechen, die sich trotz schwieriger persönlicher Umstände in so vielen Stunden liebevoll um meine Tochter gekümmert hat.

Meinem Lebenspartner Wolfgang danke ich für seine unerschütterliche Zuversicht, die interessanten Diskussionen, sein offenes Ohr, seine Hilfsbereitschaft, sein Verständnis und vor allem seine Liebe und Freundschaft.

Meinen Freunden danke ich für ihre Geduld und ihr Verständnis dafür, dass sie im letzten Jahr nicht immer so viel Zeit und Aufmerksamkeit von mir erhalten haben, wie sie es verdienen.

Ich bedanke mich bei den Mitarbeitern der Oberösterreichischen Autistenhilfe (Linz) dafür, dass sie mir ihre Bibliothek zur Verfügung gestellt haben und mich zu den Freizeitclub-Treffen von Menschen mit Autismus eingeladen haben.

Außerdem ist es Frau Karin Hinterbuchner, Frau Silke Umbauer und Frau Mag. Patricia Weibold zu verdanken, dass ich die für diese Arbeit nötigen Interviews durchführen konnte.

Und allen voran gebührt Dank meiner Tochter Carolina (geb. am 23. 2. 2007), die auf so viele Stunden mit mir verzichten musste und sich trotzdem wunderbar entwickelt hat. Sie war und ist stets meine wichtigste Quelle für Kraft und Motivation.

1. Einleitung

Für die meisten Menschen ist es eine alltägliche Selbstverständlichkeit, über die Lautsprache zu kommunizieren. Gemäß der ursprünglichen Bedeutung des lateinischen Wortes „communicare“, nämlich „Gemeinsamkeit herstellen“ oder „Gemeinsamkeit feststellen“ (Fröhlich 2001: 11), tauschen wir uns permanent mit anderen über unsere Gedanken, Gefühle, Meinungen, Absichten usw. aus und erzeugen dabei über die Verwendung von „Zeichen“ (vgl. Kap. 12.1) eine „gemeinsame Aktualisierung von Sinn“. (Luhmann 1971: 42, zit. n. Burkart 1998: 53) Wir kommunizieren aber nicht nur von Angesicht zu Angesicht. Technische Entwicklungen wie Handy und Internet mit den damit verbundenen Funktionen wie Telephonie, SMS, E-Mail, Skype etc. ermöglichen es, grundsätzlich zu jeder Zeit und von jedem Ort aus mit dem erwünschten Gesprächspartner Informationen zu teilen. Kommunikation ist „eines der großen Schlagworte unserer Zeit“. (Rothmayr 2001: 11)

Gleichzeitig verweisen diese modernen Errungenschaften auf ein bedeutendes menschliches Spezifikum: „Kommunizieren heißt, die Umwelt wahrnehmen, Interesse an ihr entwickeln, mit ihr in Kontakt treten, einen Dialog mitbeeinflussen und mitgestalten. Dieses Bedürfnis [...] ist bereits zum Zeitpunkt unserer Geburt vorhanden [...].“ (Kristen 1994: 34) Das hat zu der Überzeugung geführt, dass jenen Menschen, die sich kaum oder gar nicht lautsprachlich verständigen können, spezielle Wege eröffnet und Mittel bereitgestellt werden sollen, um diese Beeinträchtigung kompensieren zu können: „Weil das Sprechen in so vielen Situationen eine entscheidende Rolle spielt, ist das Fehlen der Lautsprache eine schwere Einschränkung. Entsprechend wichtig ist es, diese Einschränkung soweit als möglich aufzuheben.“ (Renner 2004: 10) Mehrere Gründe können dazu führen, dass die Lautsprache nicht oder nicht ausreichend eingesetzt werden kann. Eine Ursache stellen bestimmte Ausprägungen von **Autismus** dar.

Diese tiefgreifende Entwicklungsstörung ist vor allem durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet: Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung und der kommunikativen Kompetenz, qualitative Abweichungen im Bereich der wechselseitigen sozialen Interaktion sowie eine spezielle Art der Wahrnehmung und Reaktion auf die Umwelt. Die ungewöhnlichen Verhaltensweisen der betroffenen Menschen, wie zum Beispiel Stereotypen, Sonderinteressen, starke Objektbezogenheit, Vermeidung von Blickkontakt

usw., sind eng mit den kommunikativen und sprachlichen Besonderheiten verbunden. Diese treten individuell in Erscheinung und können sich im Laufe der Entwicklung verändern. Ungefähr die Hälfte der erwachsenen Personen mit Autismus verfügt über keine aktive Lautsprache. Das Sprachverständnis kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Zu den Merkmalen der verbalen Kommunikation zählen zum Beispiel die „Echolalie“, ein ideosynkratischer Wortgebrauch, die Umkehr von Pronomen und ein wortwörtliches Verstehen von Aussagen. Bei einer bestimmten Form des Autismus, dem Asperger-Syndrom, entwickeln die Betroffenen zwar früh einen großen Wortschatz und eine differenzierte Sprache, sie haben jedoch ebenso Schwierigkeiten im Bereich der pragmatischen Kompetenz, der Semantik und der Prosodie (vgl. Kap. 6).

Aufgrund dieser Merkmale sind Personen mit Autismus eine Zielgruppe für die „Unterstützte Kommunikation“. Das ist der „Oberbegriff für alle pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen und Hilfen, die Menschen ohne oder mit eingeschränkter Lautsprache zur Erweiterung ihrer kommunikativen Möglichkeiten angeboten werden“. (Hedderich 2006: 12) Dieses interdisziplinäre Fachgebiet ist seit etwa 15 Jahren im deutschsprachigen Raum bekannt. Es ist aber keineswegs selbstverständlich, dass Menschen mit eingeschränkter Lautsprache alternative Kommunikationsformen angeboten werden. (Wegenke/Castañeda 2005: 82)

Die Interventionen der Unterstützten Kommunikation richten sich immer nach den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Zielgruppe. Bei Menschen mit Autismus kommen die folgenden Methoden zur Anwendung: **Gebärden**, das „**Picture Exchange Communication System**“ (**PECS**), die „**Gestützte Kommunikation**“ sowie der Einsatz von **elektronischen Kommunikationshilfen**. Diese Kommunikationsformen werden in der vorliegenden Arbeit vorgestellt und einer kritischen Bewertung unterzogen. Der empirische Teil basiert auf einer qualitativen Analyse von einschlägigen Quellen sowie der Durchführung von Interviews. Ein Ziel der Untersuchung ist es, jene Kriterien festzulegen, die eine Methode der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus aufweisen muss, um einen effektiven und möglichst gleichwertigen Ersatz zur Lautsprache bieten zu können. Die Definition dieser Merkmale bildet die Basis für einen Vergleich und eine anschließende Bewertung der einzelnen Formen.

Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht ist die Frage interessant, inwiefern der Autismus und das Konzept der Unterstützten Kommunikation gängige kommunikationstheoretische Modelle beeinflussen. Der „Symbolische Interaktionismus“ und die „Theorie des kommunikativen Handelns“ werden daher von einer themenspezifischen Sichtweise aus betrachtet und auf ihre Gültigkeit für spezielle Bedingungen des Verständigungsprozesses hin überprüft.

Der erste Teil der Arbeit stellt eine umfassende Beschäftigung mit dem Autismus dar. Es soll damit gezeigt werden, dass die Faktoren Sprache und Kommunikation auf vielfältige Weise mit anderen körperlichen, kognitiven und psychischen Bereichen verbunden sind. Außerdem wird auch die besondere Bedeutung von Kommunikation für Menschen mit Autismus klarer, wenn die Entwicklung der Behinderung von der Geburt bis ins Erwachsenenalter, die Symptomatik und deren Auswirkungen auf das soziale Leben der Betroffenen sowie die daraus resultierende Einschätzung ihrer kognitiven Fähigkeiten erläutert werden.

Die Ermöglichung von alternativen Ausdrucksformen ist auch deshalb so wichtig, weil Kommunikation und Partizipation in ihrer Bedeutung äußerst nahe beieinander liegen, nämlich „Gemeinsamkeit schaffen und Teilhaben bzw. Teil-sein. [...] Eine Störung der Kommunikation führt allzu leicht zu einem Ausschluss von Partizipation. Über gemeinsame Aktivitäten lassen sich Gemeinsamkeiten sowohl entdecken wie herstellen. Partizipation ist die Folge gelingender Kommunikation.“ (Fröhlich 2001: 15) Zur Teilhabe an der Gesellschaft gehört unter anderem der Zugang zu Bildung und beruflicher Beschäftigung. Ein Ziel der Unterstützten Kommunikation ist auch die Förderung der schulischen Integration von Menschen mit Behinderungen. Aus diesem Grund ist ein Schwerpunkt dieser Diplomarbeit die Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Möglichkeiten der Anwendung von alternativen Kommunikationsmethoden in den Bildungseinrichtungen.

Zur besseren Lesbarkeit wurde auf geschlechterspezifische Formulierungen verzichtet.

2. Autismus – ein (un)bekanntes Phänomen

2.1 Die mediale Darstellung

„In Wirklichkeit liegt hinter ihren so genannten leeren Augen eine ganze Welt verborgen.“ (O’Neill 2001: 17)

Der 1989 erschienene Kinofilm „Rain man“ löste eine „außergewöhnliche Aufklärungswelle“ (Janetzke 1993: 89) aus. Zum ersten Mal wurde die Öffentlichkeit auf eine Gruppe von Menschen aufmerksam, die „grundlegende Beeinträchtigungen der Sozialkontakte und zwischenmenschlichen Verständigung zeigen und darüber hinaus auf festen Routinen bestehen und sonderbare Interessen haben“. (Poustka et al. 2004: 7) Die Faszination am Autismus ist seither ungebrochen und hat speziell in den letzten zehn Jahren zu einer Vielzahl an Büchern, Artikeln und Fernsehbeiträgen geführt. (Bernard-Opitz 2006: 15) Trotzdem besitzen viele Menschen nur wenige oder auch falsche Informationen über diese Behinderung. „Die meisten haben Bilder von autistischen Kindern vor Augen, die völlig in sich selbst versunken scheinen, keinen Kontakt zu anderen aufnehmen, rhythmisch den eigenen Körper wiegen oder sich immer wieder mit der offenen Hand gegen das Gesicht schlagen.“ (O’Neill 2001: 15) Diese einseitige Vorstellung wird durch populärwissenschaftliche Veröffentlichungen untermauert, in denen Personen mit Autismus beinahe als „mystisch“ dargestellt werden:

„Sie werden beschrieben als Kinder hinter einer gläsernen Wand, [...] die nicht in dieser Welt leben, als Wesen, die verzweifelt nach Ordnung suchen [...]. Dabei kann jeder/jede BeobachterIn eines autistischen Kindes recht schnell erkennen, dass das Kind durchaus in der Lage ist, Ordnungen und Regelmäßigkeiten der Umwelt zu identifizieren, Kontakt zu Personen und Gegenständen aufzunehmen und handelnd in diese Welt einzugreifen. Allerdings tun autistische Menschen dies oft auf eine andere, ihnen eigene Art.“ (Dzikowski 1996: 8 f.)¹

2.2 Ungeklärte Fragen

Wie die Forschungsgeschichte zeigt, war und ist es auch für wissenschaftliche Fachkreise schwierig, das Phänomen zu verstehen und zu erklären, es richtig einzuordnen und präzise zu definieren. Noch immer gibt es unterschiedliche Auffassungen zu Symptomatik, Ätiologie, Genese und Therapie des Autismus. Das liegt vor allem daran, „dass lange Zeit

¹ vgl. dazu z.B. auch Kehrer 1995a: 10 f., Weiß 2002: 11

unklar war, dass den zunächst für typisch erachteten Symptomen eine offenkundige Ambivalenz anhaftet, infolgedessen zwei autistische Kinder gegensätzliche Verhaltensweisen zeigen können und ein und dasselbe Kind im Entwicklungsverlauf sein Symptombild verändert“ (Dalferth 1995: 19) Die Gemeinsamkeiten aller Menschen mit Autismus betreffen die Funktionen der Informationsaufnahme und –verarbeitung, die verbale und nonverbale Kommunikation, die Gestaltung von Beziehungen und manche allgemeine Verhaltensweisen, wie zum Beispiel das kindliche Spielen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 27)

Auch an der in der Fachliteratur verwendeten Terminologie wird deutlich, dass zum Teil unterschiedliche Annahmen über den Autismus bestehen. So wird dieser entweder als Störung, als Krankheit oder als Behinderung kategorisiert. Nach Dalferth (1995: 22) wäre es „illegitim“, Begriffe wie „Krankheit“ oder „Störung“ zu verwenden, weil diese „von vornherein einen bestimmten Erklärungsansatz oder eine negative Normabweichung suggerieren“ würden. Die WHO (World Health Organization) definiert „Behinderung“ in der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) als einen Oberbegriff für Schädigungen auf der organischen, der individuellen oder der gesellschaftlichen Ebene. Diese drei Ebenen beeinflussen einander wechselseitig und stehen auch in Wechselwirkung mit den Kontextfaktoren (Umwelt, personenbezogene Faktoren). Behinderung wird in diesem Ansatz als eine relationale Kategorie aufgefasst, deren Zuschreibung das Ziel verfolgt, Zugang zu Hilfesystemen zu ermöglichen und immer auch auf einen bestimmten sozialen Kontext zu verweisen. (Hedderich 2006: 23 f.)²

Die Mehrheit der Autoren spricht von „Autisten“ und vom „autistischen Kind“. In manchen, vor allem rezenten, Publikationen werden die Betroffenen als „Menschen mit Autismus“, „Kinder mit einer autistischen Störung“ etc. bezeichnet. Janetzke (1993: 92) argumentiert, der Begriff „Autist“ könne „dazu verführen, die Wahrnehmung nur auf die Störungsphänomene auszurichten, verbindende menschliche Gemeinsamkeiten zu übersehen, und dadurch soziale Abspaltung vorbereiten und soziale Eingliederung erschweren“. Nach Schirmer (2006: 29) ist die Entscheidung, von „Kindern mit Autismus“ statt von „autistischen Kindern“ zu sprechen, in erster Linie „eine Anerkennung der

² Gemäß diesem Verständnis wird der Autismus auch in dieser Arbeit als eine Behinderung definiert. Weil der Autismus in den international gültigen Diagnosesystemen als „Störung“ klassifiziert wird, lässt sich dieser Begriff jedoch nicht gänzlich vermeiden (z.B. „autistische Störungen“, „Autismus-Spektrum-Störung“).

Unterschiedlichkeit der autistischen Störungen“.³ Heute wird generell der Terminus „Autismus-Spektrum-Störung“ empfohlen, um die Variabilität der Behinderung auszudrücken. (ebd.: 29)

Die bekanntesten und bestuntersuchten Formen sind die *Autistische Störung* (auch *Frühkindlicher Autismus* oder *Kanner-Syndrom*) und das *Asperger-Syndrom*. Der *Atypische Autismus* wird in der Literatur nur selten erwähnt, da er von der Forschung noch kaum berücksichtigt wurde. Der sogenannte *High-functioning autism* erhält erst seit Kurzem größere wissenschaftliche Aufmerksamkeit und gilt als eine (noch) nicht offiziell diagnostizierbare Subgruppe des Autismus. (Weiß 2002: 13) Damit wird noch einmal deutlich, dass „die Autismusforschung [...] zwar schon viele Hindernisse überwunden und Erkenntnisse erbracht, ein Ende, an dem unbestrittene Störungskategorien stehen, jedoch noch nicht erreicht hat, und so die Frage, was Autismus ist, vielleicht erst in ein paar Jahren präzise beantwortet werden kann“. (ebd.: 14)

3. Terminologie und Forschungsgeschichte

3.1 Zum Begriff „Autismus“

Dieser lässt sich auf das griechische Wort „*autos*“ zurückführen, das „selbst“ bedeutet. Als Erster nannte der Schweizer Psychiater **Eugen Bleuler** den Begriff „Autismus“ in seinem Werk „*Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenien*“. Er bezeichnete damit eines der Grundsymptome der Schizophrenie, das er als „Loslösung von der Wirklichkeit‘ und ‚Zurückgezogenheit auf sich selbst‘, verbunden mit dem relativen oder absoluten Überwiegen des Binnenlebens gegenüber der Realität“, definierte. (Bleuler 1911: o. S., zit. n. Sammeck 1973: 12) Der Autismus wurde bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts auch als „kindliche Schizophrenie“ bezeichnet. Im Unterschied zu Menschen mit schizophrener Psychose ziehen sich Kinder mit autistischer Behinderung aber nicht aktiv in die Isolation zurück, sondern sind „primär (von Geburt an) unfähig bzw. nur eingeschränkt fähig [...], soziale Kontakte zu entwickeln“. (Remschmidt 2005: 9) Daher sind Autismus und Schizophrenie heute von unterschiedlicher Nosologie.⁴

³ Die Verfasserin möchte sich diesen Argumenten anschließen.

⁴ Unter „Nosologie“ versteht man die systematische Einordnung und Beschreibung der Krankheiten.

3.2 Gab es Autismus schon immer?

„Überdeutliche Hinweise [...] in historischen medizinischen Aufzeichnungen“ (Frith 1992: 27) sprechen dafür, dass die Behinderung schon lange vor ihrer „Entdeckung“ in der Mitte des 20. Jahrhunderts aufgetreten ist. Über die genauen Lebensbedingungen dieser Menschen lassen sich aber nur vage Vermutungen anstellen. Verhaltensauffällige Personen wurden in früherer Zeit oft von der Gemeinschaft ausgeschlossen. Nach Weiß (2002: 12) ist es daher wahrscheinlich, dass Kinder mit ausgeprägten autistischen Zügen ausgesetzt und ihrem Schicksal überlassen wurden. Im mittelalterlichen Europa sah man Menschen mit ungewöhnlichen Verhaltensweisen entweder als „von Dämonen besessen“ oder „von Gott berufen“ an. Dementsprechend gut oder schlecht dürften sie jeweils auch behandelt worden sein. (ebd.)

Bruno Bettelheim (1983) und Uta Frith (1992) beschäftigten sich mit der Frage, ob auch die sogenannten „wilden“ oder „Wolfskinder“ eine autistische Behinderung aufwiesen. Gemeint sind jene „seltenen Fälle von Kindern, die in der Wildnis, außerhalb jeden menschlichen Kontakts aufwuchsen, nicht sprechen konnten und sich so sehr von gewöhnlichen Menschen unterschieden“, dass man ihnen wie „seltenen Zootieren“ begegnete. (Frith 1992: 27) Besonders bekannt geworden sind der „Wilde Knabe von Aveyron“ (später Victor genannt), der im 18. Jahrhundert in einem französischen Waldgebiet aufgefunden wurde (ebd.: 28), und Kaspar Hauser, der 1828 in Nürnberg aufgetaucht war, nachdem er 17 Jahre lang in einem Kerker gelebt hatte. (ebd.: 38 f.) Frith und Bettelheim haben die historischen Aufzeichnungen über diese und andere Kinder analysiert und kamen zu der Auffassung, dass es sich in einigen Fällen tatsächlich um Autismus gehandelt hat (z.B. bei Victor). Sie vermuten, dass ihre autismusspezifischen Verhaltensweisen nicht eine Folge der langen sozialen Deprivation waren, sondern dass sie aufgrund ihrer Behinderung von den Eltern ausgesetzt wurden oder von zuhause wegliefen und anschließend nicht mehr dorthin zurück fanden. (Frith 1992: 28 ff., Bettelheim 1983: 448 ff.)⁵

⁵ Frith (1992: 49 ff.) bringt auch andere historische Belege mit dem Autismus in Verbindung, wie z.B. die „Gesegneten Narren“, welche in Russland lange als Vertreter eines tiefen religiösen Glaubens verehrt wurden. Jörgensen (2002: 75 ff.) nennt z.B. den dänischen Chirurgen Carl Friedrich Reiser (1718-1786) sowie König Christian VII. (1749-1801), die beide nach heutiger Einschätzung dem „Asperger-Typ“ entsprochen haben.

Im 19. Jahrhundert erschienen die ersten medizinischen Arbeiten über psychische Erkrankungen im Kindesalter. (Sammeck 1973: 58) Man erkannte aber erst viel später, dass es eine Gruppe von Menschen gibt, die ganz spezifische Merkmale des sozialen Verhaltens, der Kommunikation und der Umweltwahrnehmung aufweisen. (vgl. ebd.: 59 ff.)

3.3 Die Pioniere der Autismus-Forschung

3.3.1 Leo Kanner

Der Kinderarzt Leo Kanner (1896 – 1981) hat als Erster die Merkmale des Autismus zusammengefasst und publiziert.⁶ In seinem 1943 erschienenen Artikel „Autistische Störungen des affektiven Kontakts“ beschrieb er elf junge Patienten mit einem auffälligen Verhaltensmuster, das er als **„Frühkindlichen Autismus“** („Early infantile autism“) bezeichnete. (Remschmidt 2005: 12) Kanner (1943: o. S., zit. n. Aarons/Gittens 2007: 24 f.) nannte die folgenden **diagnostischen Kriterien** für die später nach ihm benannte Form des Autismus („Kanner-Syndrom“):

- 1) die Unfähigkeit, Beziehungen aufzubauen
- 2) eine deutliche Verzögerung in der Entwicklung der Sprache
- 3) der nicht-kommunikative Gebrauch der gesprochenen Sprache
- 4) die verzögerte Echolalie
- 5) die Umkehr von Pronomina
- 6) ein ständig wiederholtes und stereotypes Spiel
- 7) Beharren auf Unveränderlichkeit
- 8) ein gutes Gedächtnis
- 9) die normale körperliche Erscheinung

Später erkannte man, dass bei Kindern mit Autismus nicht immer alle diese Merkmale auftreten müssen. Daher reduzierten Kanner und Eisenberg (1956: 556 ff., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 221) die Liste auf einige **„Kernsymptome“**, die in dieser Kombination bei allen Betroffenen gefunden werden:

⁶ Er wurde in Klekotow in Österreich-Ungarn geboren, studierte in Berlin Medizin und wanderte 1924 in die USA aus. Dort gründete er eine kinder- und jugendpsychiatrische Klinik am Johns-Hopkins-Hospital in Baltimore. Er gilt als „Vater“ der amerikanischen Kinder- und Jugendpsychiatrie. (Remschmidt 2005: 12)

1. weitgehender Mangel an affektivem Kontakt zu anderen Menschen
2. zwanghafter Drang nach Aufrechterhaltung von Gleichförmigkeit
3. eine Faszination für Gegenstände, mit denen die Kinder recht geschickt hantieren
4. Mangel an Sprache oder fehlende Verwendung von Sprache zur zwischenmenschlichen Kommunikation⁷

3.3.2 Hans Asperger

Beinahe zeitgleich beschäftigte sich der österreichische Pädiater Hans Asperger (1906 – 1980) ebenfalls mit dem Phänomen und führte dafür die Bezeichnung „**autistische Psychopathie**“ ein.⁸ Ohne die Arbeit von Kanner zu kennen, veröffentlichte er 1944 seine Habilitationsschrift (Jörgensen 2002: 14) unter dem Titel „Die ‚autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter“. Diese enthielt eine ausführliche Beschreibung von vier Kindern mit den folgenden gemeinsamen **Merkmalen** (nach Asperger 1944: o. S., zit. n. Remschmidt 2005: 10)⁹:

- *Körperliches und Ausdruckserscheinungen:* Die Kinder vermeiden häufig den Blickkontakt und sind arm an Mimik und Gestik. Ihre Sprachäußerungen wirken unnatürlich; sie wenden sich dabei nicht an ein Gegenüber. Die Motorik ist ungeschickt.
- *Autistische Intelligenz:* Die Kinder wirken „wie von innen her abgelenkt“. Sie haben ein „besonders schöpferisches Verhältnis zur Sprache“. Häufig verfügen sie über besondere Fähigkeiten.
- *Verhalten in der Gemeinschaft:* Die „Grundstörung“ der Betroffenen liegt in der „Einengung der Beziehungen zur Umwelt“. Sie folgen ihren eigenen Interessen, ohne sich um die Anforderungen der Umwelt zu kümmern.

⁷ Die ersten beiden Symptome werden als „**Kardinalsymptome**“ bezeichnet. Von diesen lassen sich die „**Sekundärsymptome**“ ableiten. (Walter 2001: 39 ff.)

⁸ Er wurde in Hausbrunn (NÖ) geboren, studierte in Wien Medizin und begann seine Laufbahn als Assistent an der Wiener Universitäts-Kinderklinik. Ab 1932 leitete er dort die heilpädagogische Abteilung, später wurde er nach Innsbruck berufen. 1962 übernahm er den Lehrstuhl für Pädiatrie und die Leitung der Universitäts-Kinderklinik in Wien. (Remschmidt 2005: 12)

⁹ Die Aufzählung erfolgt gekürzt und sinngemäß.

- *Trieb und Gefühlsleben:* Typisch ist ein egozentrisches Verhalten „ohne Rücksicht auf Gebot oder Verbot von außen“; kein Gefühl für persönliche Distanz. Sie verstehen keinen Spaß.
- *Genetik:* Asperger vermutete einen genetischen Hintergrund. Er stellte fest, dass in den Familien betroffener Kinder immer mehr oder weniger stark ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsstörungen zu finden sind.
- *Soziale Wertigkeit und Verlauf:* Die Möglichkeit der sozialen Einordnung und die Prognose hängen vom Grad der Intelligenz ab. Bei den „intellektuell intakten“ und den „überdurchschnittlich gescheiterten autistischen Psychopathen“ besteht eine bessere Prognose mit entsprechenden Beschäftigungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten.

In den Beschreibungen der beiden Wissenschaftler gibt es viele Ähnlichkeiten, aber auch einige bedeutende Unterschiede. Die Patienten von Asperger wiesen eine höhere Intelligenz, eine bessere sprachliche Entwicklung und im Allgemeinen eine geringere Ausprägung der Symptomatik auf. (Klicpera/Innerhofer 2002: 232) Seine in deutscher Sprache publizierte Schrift wurde im Gegensatz zu Kanner's Aufsatz zunächst nur wenig beachtet. Erst als die britische Psychologin **Lorna Wing** 1981 den Artikel ins Englische übersetzte, erlangte dieser große Aufmerksamkeit in den wissenschaftlichen Fachkreisen. Den Begriff „autistische Psychopathie“ ersetzte sie durch die Bezeichnung „**Asperger-Syndrom**“ (Schirmer 2006b: 14) und nannte dafür die folgenden **typischen Symptome** (nach Wing 1981: o. S., zit. n. Attwood 2005: 15):

1. Mangel an Empathie
2. naive, unzureichende und einseitige Interaktion
3. gering ausgeprägte Fähigkeit oder Unfähigkeit, Freundschaften zu schließen
4. pedantische, repetitive Redeweise
5. gering ausgeprägte nonverbale Kommunikation
6. intensive Beschäftigung mit Spezialthemen
7. unbeholfene, schlecht koordinierte Bewegungen und sonderbare Körperhaltungen

3.4 Differenzierung und Weiterentwicklung

Kanner's Beschreibungen wurden in Europa am Ende der 1940er Jahre bekannt. Der Frühkindliche Autismus löste aber vorerst nur in England größeres wissenschaftliches Interesse aus. Bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts herrschte in ganz Kontinentaleuropa noch vielfach Unklarheit über das Syndrom sowie Uneinigkeit hinsichtlich der diagnostischen Kriterien. (vgl. Sammeck 1973: 6 ff.) Erst danach stieg das Interesse daran rasch an und erreichte am Ende der 1980er Jahre einen ersten (medialen) Höhepunkt (vgl. Kap. 2.1). Zahlreiche Buchveröffentlichungen, vor allem die Biografien von Betroffenen, widerlegten das vierzig Jahre gegoltene medizinische Dogma, dass ein Mensch mit Autismus „kein inneres Leben“ hätte und bewirkten „eine umfassendere und offenere Definition des Autismus“. (Grandin 1997: 12)

3.4.1 Diagnose nach Rutter

Der britische Kinder- und Jugendpsychiater **Michael Rutter** definierte den Autismus erstmals als eine „Entwicklungsstörung“ und stellte die folgenden vier **Merkmale** in den Mittelpunkt der Diagnostik (Rutter 1978: o. S., zit. n. Kusch/Petermann 2001: 12):

1. Beginn der Auffälligkeiten vor dem 30. Lebensmonat
2. gestörte Sozialentwicklung, die eine Anzahl spezieller Kennzeichen aufweist und nicht in Zusammenhang mit dem Intelligenzniveau des Kindes steht
3. verzögerte und abweichende Sprachentwicklung, die ebenfalls bestimmte Besonderheiten aufweist und in keiner Beziehung zum Intelligenzniveau des Kindes steht
4. Beharren auf Gleichförmigkeit wie stereotype Spielgewohnheiten, abnorme Vorlieben und Widerstand gegenüber Veränderungen

Rutter hat wesentlich zum Verständnis des Autismus beigetragen, da er Unterschiede in der Intelligenz berücksichtigte und die Sprachentwicklung als wichtigen Faktor identifizierte. (Aarons/Gittens 2007: 27) Seine Definition legte weitgehend den Grundstein für die heute etablierten, offiziellen Klassifikationskriterien. (Klicpera/Innerhofer 2002: 221)

3.4.2 Symptomtriade nach Wing/Gould

Lorna Wing und **Judith Gould** (1979) führten eine vergleichende epidemiologische Untersuchung an Kindern mit Autismus und Kindern mit geistiger Behinderung durch („Camberwell-Studie“). Sie erkannten, dass das zentrale Defizit beim Autismus *sozialer* Art ist. Ihre „**Triade von Beeinträchtigungen**“ umfasst die folgenden Aspekte (Wing/Gould 1979: o. S., zit. n. Aarons/Gittens 2007: 28):

1. Eine Beeinträchtigung der *sozialen Beziehungen*
2. Eine Beeinträchtigung der *sozialen Kommunikation*
3. Eine Beeinträchtigung *der sozialen Vorstellungsfähigkeit*¹⁰

Die Betonung der sozialen Aspekte verdeutlicht, dass ein rein medizinisches Erklärungsmodell des Autismus zu kurz greift. Die Behinderung betrifft nicht nur körperliche Prozesse, sondern wirkt sich auf alle Lebensbereiche eines Betroffenen aus. Eine Folge dieser Studie war die Erkenntnis, dass die sozialen und kommunikativen Faktoren in die Forschungsstudien einbezogen werden müssen. (Kusch/Petermann 2001: 27)

4. Klassifikation und Symptomatik

4.1 Autismus – eine tiefgreifende Entwicklungsstörung

Die Diagnosestellung basiert heute vor allem auf zwei international gültigen und anerkannten Diagnostiksystemen. Das **DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)** der „American Psychiatric Association“ (APA) „strebt eine einheitliche Beschreibung und Gruppierung psychischer Störungen an, um so den verschiedenen Anforderungen aus Wissenschaft und Praxis einen Bezugsrahmen zu bieten“. (Kusch/Petermann 2001: 20) Bei einer Überarbeitung des Systems am Ende der 1970er Jahre (DSM-III) ordnete man den Frühkindlichen Autismus der Klasse

¹⁰ In den 1990er Jahren wurde das Modell gemeinsam mit Christopher Gillberg um eine vierte Störungsdimension, nämlich die „begrenzte Planungsfähigkeit“, erweitert. (Bernard-Opitz 2006: 17)

„**Tiefgreifende Entwicklungsstörungen**“ zu.¹¹ Damit sollte betont werden, dass durch diesen die Entwicklung mehrerer Funktionen und damit die gesamte Persönlichkeit der Kinder beeinträchtigt ist. (Klicpera/Innerhofer 2002: 222) Das System wurde in der Folge noch zwei Mal adaptiert.

Die Änderungen im DSM werden in enger Anlehnung an die von der WHO (World Health Organization) herausgegebenen **ICD (International Classification of Diseases)** vorgenommen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 222) Dieses System erfasst alle körperlichen und psychiatrischen Störungen und erfüllt ebenso eine Reihe von Funktionen: „The ICD is the international standard diagnostic classification for all general epidemiological, many health management purposes and clinical use.“ (<http://who.int/classifications/icd/en/>) Die derzeit gültigen Fassungen sind die **ICD-10** und das **DSM-IV-TR**. In Bezug auf den Autismus unterscheiden sich diese nur geringfügig. Daher wird im folgenden Kapitel auch nur die ICD-10 präsentiert.¹²

4.2 Vier Erscheinungsformen

4.2.1 Die Autistische Störung¹³

In der ICD-10 (WHO 2001: 271 ff.) werden folgende **Kernsymptome** für die Diagnose dieser Kategorie genannt:¹⁴

1. Manifestation einer auffälligen und beeinträchtigten Entwicklung vor dem dritten Lebensjahr in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) rezeptive oder expressive Sprachfähigkeit in der sozialen Kommunikation
- b) Entwicklung selektiver sozialer Zuwendung oder reziproker sozialer Interaktion
- c) funktionales oder symbolisches Spiel

¹¹ Zur Klasse der „Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ zählen heute neben der Autistischen Störung auch die Rett-Störung, die Desintegrative Störung im Kindesalter, das Asperger-Syndrom und die Gruppe der „Nicht näher bezeichneten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“, wozu auch der Atypische Autismus gehört. (Kusch/Petermann 2001: 20).

¹² DSM und ICD sind die wichtigsten Leitlinien für die Diagnose. Daneben werden weltweit auch noch zahlreiche andere Beobachtungs- und Diagnoseskalen angewendet. (vgl. z.B. Weiß 2002)

¹³ Im DSM-III (1987) und in der ICD-10 (1992) ging man von der Bezeichnung „Frühkindlicher Autismus“ ab, weil sie suggeriert, dass nur Kinder davon betroffen wären. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 29) Dennoch wird der Begriff heute vielfach noch in der Literatur verwendet.

¹⁴ Die Darstellung erfolgt gekürzt und sinngemäß.

2. Qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche:

- a) beeinträchtigte Verwendung nonverbaler Verhaltensweisen wie Blickkontakt, Mimik und Gestik zur Regulation sozialer Interaktionen
- b) Unfähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen und Interessen, Aktivitäten und Gefühle zu teilen (in einer für das Alter angemessenen Weise trotz hinreichender Möglichkeiten)
- c) Mangel an sozio-emotionaler Wechselseitigkeit
- d) Fehlen des spontanen Bestrebens, Freude, Interessen oder Tätigkeiten mit anderen zu teilen

3. Qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) Verzögerung oder ein vollständiges Ausbleiben der gesprochenen Sprache, die nicht begleitet ist durch einen Kompensationsversuch durch Gestik oder Mimik als Alternative zur Kommunikation
- b) geringe Versuche, einen gegenseitigen Kommunikationsaustausch mit anderen Personen zu beginnen oder aufrechtzuerhalten
- c) stereotype und repetitive Verwendung der Sprache oder ein ideosynkratischer Gebrauch von Worten und Phrasen
- d) Mangel an entwicklungsgemäßen Rollenspielen oder sozialen Imitationsspielen

4. Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- a) umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen, begrenzten Interessen, die in Inhalt und Intensität abnorm sind
- b) zwanghafte Anhänglichkeit an nicht-funktionale Handlungen und Rituale
- c) stereotype und repetitive motorische Manierismen
- d) vorherrschende Beschäftigung mit Teilobjekten oder nicht-funktionalen Elementen des Spielmaterials (z.B. ihr Geruch oder Geräusch)

4.2.2 Das Asperger-Syndrom

Die ICD-10 (WHO 2001: 281) führt die folgenden **diagnostischen Kriterien** für das Asperger-Syndrom an:

1. Keine klinisch eindeutige, allgemeine Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache:

Es werden bis zum Alter von zwei Jahren einzelne Wörter, bis zum Alter von drei Jahren kommunikative Sätze benutzt.

2. Keine klinisch eindeutige, allgemeine Verzögerung der kognitiven Entwicklung:

Selbsthilfefertigkeiten, adaptives Verhalten und die Neugier an der Umgebung entsprechen während der ersten drei Lebensjahre einer normalen intellektuellen Entwicklung. Die Meilensteine der motorischen Entwicklung können etwas verspätet auftreten; motorische Ungeschicklichkeit ist häufig, aber kein notwendiges diagnostisches Kriterium. Auch isolierte Spezialfähigkeiten, oft in Verbindung mit besonderen Interessen, kommen gewöhnlich vor.

3. Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion:

Diese Kriterien entsprechen jenen bei der Autistischen Störung (mindestens zwei müssen vorliegen).

4. Ein ungewöhnlich intensives umschriebenes Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Denkweisen und Aktivitäten:

Auch bei dieser Form kommen ausgeprägte Sonderinteressen und zwanghafte Verhaltensweisen vor. Selten liegen jedoch stereotype motorische Manierismen, ausgeprägte Beschäftigung mit Teilobjekten oder mit nicht-funktionalen Elementen von Spielmaterial vor.

5. Beginn der Auffälligkeiten nach dem dritten Lebensjahr

4.2.3 Der Atypische Autismus

Das DSM und die ICD zählen den Atypischen Autismus zu den „**Nicht näher bezeichneten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen.**“ Diese Form unterscheidet sich von der Autistischen Störung „entweder durch das Alter bei Krankheitsbeginn oder dadurch, dass die diagnostischen Kriterien nicht in allen genannten Bereichen erfüllt werden“. (WHO 2001: 273 f.) Das heißt, die typischen Symptome werden entweder erst nach dem dritten Lebensjahr manifest oder sie umfassen nicht alle drei der für die Diagnose erforderlichen Bereiche: Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, Störungen in der Kommunikation und eingeschränktes, repetitives Verhalten. Demzufolge werden zwei **Kategorien** dieser Erscheinungsform unterschieden:

1. Autismus mit *atypischem Erkrankungsalter* und
2. Autismus mit *atypischer Symptomatologie* (ebd.)

Alles, was über Verlauf und Prognose, die Ursachen und Therapiemöglichkeiten der Autistischen Störung gesagt werden kann, trifft auch auf den Atypischen Autismus zu. (Remschmidt 2005: 62 f.)

4.2.4 High-functioning-autism

Von dieser Form wird dann gesprochen, wenn die Kinder die typischen Merkmale der Autistischen Störung zeigen, aber ein höheres Intelligenzniveau erreichen. Die Abgrenzung vom Asperger-Syndrom ist eher schwierig. Es gibt (noch) keine Einigkeit unter Forschern, ob der „High-functioning-autism“ überhaupt eine eigene Kategorie darstellt oder ob es sich „lediglich um Varianten ein und desselben Störungsbildes handelt“. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 39) Gillberg (1998: 201, zit. n. Fekete/Schreiner 2005: 8) erwähnt als Unterscheidungsmerkmal zum Asperger-Syndrom die schwächer ausgeprägten motorischen Auffälligkeiten. Zumeist verfügen die Betroffenen über bessere verbale Fähigkeiten als Kinder mit Autistischer Störung, schneiden aber diesbezüglich schlechter ab als Menschen mit Asperger-Syndrom. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 222) Bis jetzt lässt sich nur sagen, dass dieser Begriff

bei jenen Kindern angewendet werden soll, welche bei Vorliegen der Diagnose „Autistische Störung“ einen IQ von 65-70 aufweisen. (Weiß 2002: 13)¹⁵

Neben den erwähnten Diagnosekriterien können bei allen Formen auch noch einige **unspezifische Symptome** auftreten, wie zum Beispiel Aggressionen, Selbstverletzungen, das Fehlen eines Gefahrenbewusstseins oder die Angst vor ungefährlichen Dingen, Epilepsie (14-42 %), Depressionen, sensorische Besonderheiten, Schlaf- und Essstörungen etc. (Weiß 2002: 18)

5. Gemeinsame Kennzeichen der autistischen Störungen

„Der Autismus betrifft alle Aspekte einer Persönlichkeit. Es handelt sich um ein umfassendes Phänomen mit zahlreichen Facetten. Die autistische Welt erscheint bruchstückhaft, die einzelnen Fragmente wirken unzusammenhängend. Sie alle sind jedoch Teile der ganzen Person.“ (O’Neill 2001: 15)

5.1 Die soziale Interaktion

Das zentrale Merkmal aller Ausprägungsformen wird in der qualitativen Beeinträchtigung des Kontakts zur gesamten Umwelt gesehen, was Wing/Attwood (1987: o. S., zit. n. Kusch/Petermann 2001: 26) als die „autistische soziale Dysfunktion“ bezeichnen. Diese äußere sich in

- 1) einer Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und nonverbalen sozialen Kommunikation,
- 2) dem mangelnden Verstehen und Äußern von Gefühlen und
- 3) dem veränderten Kontaktverhalten (Anhänglichkeit).

Diese Kennzeichen sind mit der Wahrnehmungsfähigkeit, dem Spielverhalten, der sprachlichen Entwicklung, der Lernfähigkeit und dem Beziehungsverhalten der Betroffenen eng verbunden, wie nun näher erörtert werden soll.

¹⁵ Weiß (2002: 13) sieht die Bezeichnung kritisch. Es bestehe die Gefahr, dass „Eltern sich falsche Vorstellungen von der Schwere und Nachhaltigkeit der Störung machen, wenn sie hören, ihr Kind sei ‚high-functioning‘. Gleichzeitig kann es zu einer weiteren Abwertung derjenigen Kinder kommen, die nicht dazugehören.“

5.1.1 Umweltbezug und gemeinsame Aufmerksamkeit

Kinder mit Autismus setzen kaum „absichtsvolle kommunikative Akte“, d.h. sie benützen Sprache und Gestik nicht dazu, um von einer Person etwas zu erhalten oder um Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. (Kusch/Petermann 2001: 24) Dieses Verhalten wird auf die beeinträchtigte Fähigkeit zur Herstellung der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ zurückgeführt. Dieses in der normalen Entwicklung eines Kindes schon früh beobachtbare Merkmal (Freitag 2008: 34) ist durch drei aufeinander bezogene Aktivitäten definiert (ebd.: 37):

1. die Richtung der Aufmerksamkeit von zwei Personen auf sich gegenseitig und
2. auf ein Ereignis oder ein Objekt sowie
3. die damit verbundene Gegenseitigkeit oder Gemeinsamkeit

Die gemeinsame Aufmerksamkeit wird zum Beispiel wie folgt erzeugt: Das Kind bringt einen als interessant empfundenen Gegenstand der Mutter und folgt ihrer Blickrichtung auf diesen Gegenstand. Anschließend erfolgt gegenseitiges Anschauen und Anlächeln, um ein gemeinsames Interesse zu teilen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 102) Zentral dabei ist die **wechselnde Aufmerksamkeitsfokussierung** zwischen Interaktionspartner und Objekt. Kinder mit Autismus richten ihre Aufmerksamkeit beim Spielen hingegen ausschließlich auf den Gegenstand oder weder auf Objekt noch Spielpartner und scheinen kein Bedürfnis zu haben, ihre Freude daran mit anderen zu teilen. (Freitag 2008: 37)

5.1.2 Das Spielverhalten

Kinder mit Autismus unterscheiden sich von den Gleichaltrigen auch durch ihr spezielles Spielverhalten. Zur Verdeutlichung werden zunächst die normalen Entwicklungsstadien des Spielens vorgestellt (vgl. Freitag 2008: 39¹⁶; Klicpera/Innerhofer 2002: 59):

1. **Sensomotorisches Spielen:** Darunter versteht man das einfache, teilweise ungezielte Manipulieren von Gegenständen mit dem Mund, den Händen und Armen (ab ca. 3-4 Monaten).

¹⁶ Aus dieser Quelle stammen die Beschreibung der ersten Stufe sowie die Angaben über das jeweilige Alter.

2. **Kombinatorisches Spielen** ist eine Weiterführung der ersten Stufe, indem mehrere Gegenstände in das Spiel einbezogen werden (im Alter von ca. 12 Monaten).
3. **Funktionelles Spielen:** Dabei werden Objekte in einer ihrer Funktion entsprechenden Weise spielerisch verwendet. Die Kinder lassen diese zunehmend Aktionen ausführen, die ihnen ein eigenes Leben geben, an dem die Kinder teilhaben. Diese Handlungen werden nach und nach immer komplexer (ab ca. 14 Monaten).
4. **Symbolisches Spielen:** Dabei weisen die Kinder den Spielsachen neue Eigenschaften zu; sie werden in längere, komplexere Handlungsfolgen eingebunden. Als wesentliches Kennzeichen des ausgereiften symbolischen Spielens gilt der „Als-ob“-Charakter. Die Kinder tun so, als ob der Gegenstand in Wirklichkeit ein anderer wäre, geben ihm „falsche“ Eigenschaften und beziehen nicht vorhandene Gegenstände in ihr Spiel mit ein (nicht vor einem Alter von 20 Monaten).
5. Das **Fantasiespiel** setzt sich aus funktionellem und symbolischem Spielen zusammen.

Kinder mit Autismus scheinen teilweise auf der ersten Stufe der Spielentwicklung stehen zu bleiben. Wenn funktionelles Spielen vorliegt, ist dieses „weniger variationsreich, weniger komplex und auf eine kleinere Anzahl von Gegenständen bezogen als bei Kindern mit vergleichbarem Entwicklungsstand“. (Williams 2003: o. S., zit. n. Freitag 2008: 40) Die Kinder zeigen manchmal auch eine einfache symbolische Spielfähigkeit (Freitag 2008: 41), sie führen jedoch keine entwicklungsgemäßen Rollen- und „So-tun-als-ob-Spiele“ durch. (Klicpera/Innerhofer 2002: 27) An Gruppenspielen mit sozialem Charakter scheinen die meisten gar nicht interessiert zu sein. (Poustka et al. 2004: 17)

Die Beeinträchtigungen im Spielverhalten haben nachhaltige Konsequenzen. Spielen ist nämlich „ein vitaler Teil der Entwicklung für jedes Kind und das soziale Spielen insbesondere ist entscheidend für kognitive, soziale und kulturelle Kompetenzen“. (Jordan 2003: 351, zit. n. Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 66) Indem das Kind in die Rollen anderer Personen schlüpft, lernt es, zwischen eigener und fremder Wahrnehmung zu differenzieren, sich in die Mitmenschen hineinzusetzen und deren Wünsche, Motive und Gedanken zu verstehen. Gleichzeitig trainiert es viele weitere geistige Fähigkeiten wie logisches und planerisches Denken, Gedächtnisfunktionen und kognitive Flexibilität. Die Defizite beim Spielverhalten von Kindern mit Autismus führen dazu, dass sie nicht von

diesen Lerneffekten profitieren können, wodurch ihre spätere Teilnahme am sozialen Leben erschwert ist. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 66 ff.)

5.1.3 Das Kontaktverhalten

Die Vermeidung von Körperkontakt ist ein Kriterium, das vermutlich viele Menschen mit dem Autismus verbinden. Auch hierbei zeigen sich jedoch große interindividuelle Unterschiede. Viele Kinder signalisieren zwar nur ein geringes Anlehnungsbedürfnis, manche haben es aber durchaus gern, in den Arm genommen zu werden. (Aarons/Gittens 2007: 53 f.) In ihrem Kontaktverhalten unterscheiden einige nicht zwischen bekannten und fremden Personen, andere können aber auch „ausgesprochen stark an eine bestimmte Person gebunden sein und dieser nicht von der Seite weichen“. Wieder andere beziehen sich ausschließlich auf Objekte. (Kusch/Petermann 2001: 25) Wing/Gould (1979: o. S., zit. n. Weiß 2002: 16) haben drei **Subtypen** des sozialen Verhaltens differenziert:

1. Die „Fernen“ zeigen ein hohes Maß an Gleichgültigkeit gegenüber anderen.
2. Die „Passiven“ lassen soziale Annäherung zwar zu, ergreifen dazu aber kaum selbst die Initiative.
3. Die „Aktiven und Merkwürdigen“ nehmen Kontakt zu anderen Menschen auf, passen ihre Sprache und ihr Verhalten aber nicht an. Sie nehmen kaum Rücksicht auf andere und zeigen wenig Empathie oder Sympathie.

5.1.4 Gefühlswelt, Empathie und soziale Kompetenz

Die Schwierigkeit, soziale Beziehungen zu bilden und aufrechtzuerhalten, wird vor allem darauf zurückgeführt, dass die empathischen Fähigkeiten der Betroffenen deutlich beeinträchtigt sind. (Kusch/Petermann 2001: 30) „Empathie“ bedeutet, dass emotionale Reaktionen auf einen fremden psychischen Zustand geteilt werden. Voraussetzung dafür ist, dass man die Denkweise einer anderen Person mit allen emotionalen Folgereaktionen übernehmen kann. (Frith 1992: 169) Menschen mit Autismus „nehmen nicht wahr und/oder verstehen nicht, wenn jemand beispielsweise weint. Dies verwirrt sie und sie können nicht adäquat darauf reagieren“. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 75) Die Betroffenen haben außerdem Schwierigkeiten damit, ihre Gefühle differenziert

auszudrücken und gezielt zu äußern. (ebd.) Für Außenstehende ist es daher oftmals schwer, die Gemütsverfassung von Menschen mit Autismus zu erkennen. (Kehrer 1995a: 40) Das bedeutet aber nicht, dass sich ihre Gefühlswelt von anderen unterscheiden würde. „Auf allen Altersstufen findet man Extremformen von Stimmungen wie Fröhlichkeit, Kummer, Enttäuschung, Wut oder Angst. Auf der entsprechenden Entwicklungsstufe sind autistische Kinder auch zu differenzierten Stimmungslagen fähig.“ (Frith 1992: 165)

Bei Menschen mit Autismus fällt auf, dass sie häufig „keinen Sinn für persönliche Bescheidenheit, Scham oder Schuld haben“. (ebd.: 154 f.) Das soziale Miteinander ist von einer Vielzahl an Regeln und Normen bestimmt, die von Kindern normalerweise instinktiv erlernt werden. Menschen mit Autismus stehen den „Regeln der Psychologie des Sozialen verständnislos gegenüber und verstehen auch nicht psychologische Begründungen für soziale Normen und Anforderungen in zwischenmenschlichen Beziehungen“. (Jørgensen 2002: 64) Die soziale Kompetenz entsteht nicht durch den Umgang mit anderen Menschen, sondern muss in konkreten Situationen mühsam erlernt werden (ebd.: 66).

5.1.5 Beziehungen

„Wir haben lebenslang tagtäglich mit unseren Einschränkungen zu kämpfen. Wir sind nicht nur die ‚Gelehrten‘, die ‚Kreativen‘ oder ‚Begabten‘, als die wir oft dargestellt werden. Wir leiden oft entsetzlich unter unserer Andersartigkeit und Isolation.“ (Preißmann 2006: 276)

Starke Bindungen wie Freundschaften und Liebesbeziehungen entwickeln sich bei Menschen mit Autismus nur selten. In der Kindheit ziehen viele die Gesellschaft von Erwachsenen vor, da Gleichaltrige „unberechenbar sind und [ihrem, Anm. B.S.] Wunsch nach Ordnung im Wege stehen“. Mit zunehmendem Alter wächst in der Regel das Bedürfnis nach sozialen Kontakten. Die Mehrheit der Betroffenen wünscht sich im Jugend- und Erwachsenenalter „zumindest zeitweise eine wie auch immer geartete Beziehung. Viele sind unglücklich und depressiv, fühlen sich einsam und wünschen sich gute Freunde ebenso wie eine Partnerschaft oder eine Erfüllung ihrer sexuellen Bedürfnisse“. (ebd.: 268) Die soziale Kontaktaufnahme gestaltet sich aufgrund der speziellen Verhaltensweisen, der beeinträchtigten Kommunikation und der eingeschränkten Fähigkeit zum wechselseitigen Austausch von Gedanken, Absichten und Empfindungen aber oft recht schwierig. (ebd.: 269 f.) Auch die Tendenz zu besonderen bzw. eingeschränkten

Interessen kann die soziale Interaktion behindern, wie die vom Asperger-Syndrom betroffene Ärztin Christine Preißmann (2006: 271) schildert: „Ich habe das Gefühl, es verbindet mich nichts mit anderen Leuten. Die Dinge, die mich interessieren, das sind vor allem Weihnachtsmärkte und das Weihnachtsfest allgemein, die interessieren andere Menschen leider nicht so sehr.“

Freundschaften werden am ehesten mit anderen Betroffenen geknüpft, z.B. in Selbsthilfegruppen oder zunehmend über das Internet. (ebd.: 272) Auch die Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht ist aus den oben genannten Gründen oft schwierig. Wenn diese aber gelingt, „kann eine Liebesbeziehung auch für autistische Jugendliche und Erwachsene eine sehr beglückende Erfahrung sein. [...] Mit einem Menschen, den sie lieben, dem sie vertrauen und der sie akzeptiert, wie sie sind, können sie durchaus das Leben teilen“. (ebd.: 273) In den meisten Fällen bleiben die Betroffenen jedoch auf die Beziehung zu einer verständnisvollen Mutter- oder Vaterfigur bzw. zu ihren Geschwistern angewiesen. (ebd.: 275)

5.2 Repetitive Verhaltensweisen und eingeschränkte Interessen

„Du erträgst es nicht, wenn sich die Dinge nicht immer am gleichen Platz befinden. Dir fielen unendlich kleine, nebensächliche Dinge auf, die sonst niemand bemerkte. Und machtest aus ihnen deine Orientierungspunkte. Rührte man an ihnen, brach ein Teil deiner Welt zusammen.“ (Lefèvre 1993: 46)

Menschen mit Autismus erscheint „das Geflecht des Lebens, das in allen seinen Aspekten in stetem Wandel begriffen ist, als ein undurchschaubares Chaos, das sich ihrer Kontrolle entzieht und wenig Sinn ergibt“. (Hermelin 2002: 53) Um ein gewisses Maß an Ordnung und Sicherheit herzustellen, reduzieren sie die komplexe Wahrnehmungsvielfalt so stark, „dass eine eigene, für sie spezifische Wahrnehmungswelt entsteht. Sie setzen also ihre eigenen stereotypen Kategorien anstelle der komplexen Kategorie der normalen Welt. In ihrem Kopf entsteht eine – nach ihren individuellen Regeln – strukturierte Welt (Regelimposition)“. (Cordes, H. 2006a: 122) Dazu gehören die folgenden **Aspekte** (nach Kusch/Petermann 2001: 32):

- stereotype und begrenzte Interessen
- eine intensive Beziehung zu (ungewöhnlichen) Objekten

- zwanghafte Rituale
- stereotype und sich wiederholende motorische Verhaltensweisen
- Eingenommensein von Teilen von Objekten oder nicht-funktionalen Elementen von Spielmaterial
- Verunsicherung bei geringen Änderungen in der Umgebung¹⁷

5.2.1 Stereotypien

In der Literatur werden verschiedene Definitionen genannt, die sich inhaltlich kaum unterscheiden. Nach Schirmer (2006: 208) sind Stereotypien „einfache oder auch komplexe, sich meist rhythmisch wiederholende Bewegungen, die keinem erkennbaren Ziel dienen und im Lauf der Zeit nur wenig variieren“. Klicpera/Innerhofer (2002: 144) beschreiben sie als „hochkonsistente, sich wiederholende Bewegungen und Haltungen, die in ihrer Häufigkeit, Amplitude und Frequenz exzessiv sind und denen kein adaptiver Wert zukommt“. Stereotypes Verhalten drückt sich auf mehrere **Arten** aus:

- ◆ **Motorische Manierismen:** Bewegungen wie stereotypes Körperschaukeln, Flattern der Hände, Auf- und Abbewegen der Arme, Grimassieren usw.
- ◆ Wiederholte **selbstverletzende Handlungen** wie kratzen, beißen, aufschlagen des Kopfes usw.
- ◆ **Objektbezogene Stereotypien:** z.B. repetitives Drehen der Räder eines Spielzeugautos oder das Anordnen von Gegenständen in einer immer gleichen Reihenfolge (ebd.: 144 f.)
- ◆ Spezielle **sensorische Interessen** werden so ausgelebt, dass „Objekte und Menschen wiederholt angefasst, befühlt, berührt oder beschnuppert werden oder bestimmte Geräusche und Lichter die Aufmerksamkeit [...] fesseln.“ (Poustka et al. 2004: 20)
- ◆ **Verbale Stereotypien** äußern sich als sogenannte Echolalie. (Kusch/Petermann 2001: 32)

¹⁷ Während auf Menschen mit Autistischer Störung alle diese Merkmale zutreffen, kommen motorische Manierismen und die Beschäftigung mit Teilobjekten oder nicht-funktionellen Elementen von Gegenständen (z.B. mit dem Geschmack oder Geruch von Dingen oder Menschen) bei Personen mit Asperger-Syndrom kaum vor. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 95)

Neben der am Beginn dieses Kapitels erwähnten Erklärung für dieses Verhalten werden in der Literatur auch noch andere mögliche Ursachen genannt. Stereotypien haben demnach den Sinn, ein überhöhtes oder zu geringes Erregungsniveau zu verändern oder Stimulation zu erzeugen. Sie können auch dazu dienen, Einfluss auf die Reaktionen anderer auszuüben, z.B. indem damit Zuwendung erreicht wird. (Klicpera/Innerhofer 2002: 147 f.)

5.2.2 Abneigung gegen Veränderung

Menschen mit Autismus haben ein starkes Bedürfnis nach der Aufrechterhaltung ihrer Umgebung. Daraus resultieren unter anderem zwanghaft durchgeführte Routinehandlungen, wie zum Beispiel die Einhaltung bestimmter Wegstrecken, Begrüßungsformeln, Sitzordnungen, Tagesabläufe, die Anordnung der Gegenstände im Haushalt usw. (Renschmidt 2005: 17) Auf Abweichungen von ihren Erwartungen reagieren die Betroffenen mit Orientierungsverlust, Erregung und Angst. (Cordes, H. 2006a: 122) Grundsätzlich ist der Aufbau von Ordnungssystemen eine universale menschliche Eigenschaft. Für das „normale“ Kind bedeutet Gleichförmigkeit, dass die Umwelt in den wesentlichen Komponenten unverändert bleibt. Kinder mit Autismus können hingegen „Unveränderliches von ständig sich Veränderndem, Wesentliches von Unwesentlichem schwerer trennen. Jedes einzelne Objekt muss so, wie es in der unmittelbaren Anschauung gegeben ist, erinnert werden“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 155) Dazu kommt noch ein weiterer Aspekt: Für gewöhnlich ist ein Kind dazu in der Lage, eine neue Situation zu explorieren und sich eine Vorstellung davon zu bilden. Für Menschen mit Autismus ist so ein kreativer, explorativer Umgang mit Veränderungen erschwert. Dadurch entfällt auch die wichtige Motivation, neue Situationen aufzusuchen, um sie kennen zu lernen. (ebd.)

5.2.3 Objektbezogenheit

Personen mit Autismus zeigen häufig eine starke Bindung an Gegenstände. So pflegen viele „ein exzessives Interesse für gewöhnliche oder auch sehr ungewöhnliche Dinge, z.B. Computer, Filme, Sterne, Fahrpläne, Müll oder Nägel“. (Poustka et al. 2004: 20) Bei Kindern äußert sich dieses Merkmal etwa in den oben beschriebenen Besonderheiten des

Spielverhaltens. Sie wenden ihre Aufmerksamkeit fast ausschließlich Objekten oder (nicht-funktionalen) Objektteilen zu. Bei Kindern mit normaler Entwicklung überwiegt hingegen die starke emotionale Bindung zu Menschen oder kuscheligen Tieren. Klicpera/Innerhofer (2002: 155) erklären diesen Unterschied damit,

„dass die emotionale Bindung ein Objektschema desjenigen Objektes voraussetzt, zu dem eine emotionale Bindung aufgebaut werden soll. [...] Die Bevorzugung von starren Gegenständen vor dynamischen und belebten führen wir darauf zurück, dass es den Autisten bei diesen eher gelingt, ein Schema zu entwickeln, um sie in ihre Welt einbeziehen zu können.“

Durch diese Defizite in der Vorstellungs- und Verarbeitungsfähigkeit bildet sich auch keine Erkenntnis der Objektpermanenz, d.h. kein Bewusstsein, dass Gegenstände oder Menschen auch dann noch vorhanden sind, wenn sie sich außerhalb des Wahrnehmungsfeldes befinden. Daher „bieten beständige, kontrollierbare Gegenstände einen größeren Anreiz für autistische Kinder als menschliche Objekte, deren Existenz jedes Mal wieder in Frage gestellt erscheint, wenn sie aus dem Wahrnehmungsbereich entschwunden sind“. (Janetzke 1993: 18 f.)

Wenn spezielle Interessen vorliegen, werden diese oft mit außergewöhnlicher Intensität betrieben. Die Personen eignen sich dabei ein umfangreiches Wissen zu einem bestimmten Thema an, das aber selten auch sozial oder ökonomisch genutzt werden kann (z.B. für Ausbildung oder Freundschaften). (Jörgensen 2002: 36) In manchen Fällen hängen diese Interessen mit den sogenannten „Inselbegabungen“¹⁸ zusammen, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

5.3 Intelligenz und Spezialbegabungen

5.3.1 IQ, Intelligenzprofil und Lernkurve

Die Frage nach der Intelligenz von Menschen mit Autismus wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Nach Ortner/Ortner (2000: 229) kann eine Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeiten grundsätzlich vorkommen, „da sprachliche Fähigkeiten eng mit der Intelligenz verbunden sind“. Andere Autoren nennen genauere Angaben. Der kognitive Entwicklungsstand kann laut Klicpera/Innerhofer (2002: 27) „bei gleichem Alter sehr

¹⁸ Dieser Ausdruck geht auf Leo Kanner zurück. (Frith 1992: 99)

unterschiedlich sein. [...] Während sich zwei Drittel auf dem Niveau leichter bis schwerer geistiger Behinderung befinden, ist ein Drittel lernbehindert bis normalintelligent.“ Theunissen (2006: 194) gibt an, dass etwa 75 Prozent der Betroffenen intellektuelle Beeinträchtigungen aufweisen. Da ihre Intelligenz „aber sehr schwer zu ermitteln sei“, solle man diese Angaben eher „als eine Vermutung betrachten“. Als sicher gilt, dass beim Asperger-Syndrom insgesamt ein größeres Intelligenzniveau gegeben ist als beim Frühkindlichen Autismus. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 43).

Der Intelligenz-Quotient (IQ) ist kein hinreichender Indikator für die potentiellen kognitiven Fähigkeiten der Betroffenen. Deshalb ist „das *Intelligenzprofil*, die Uneinheitlichkeit intellektueller Leistungen (z.B. niedriges Allgemeinniveau und hohe Leistungsinseln) demgegenüber längst zu einem der wichtigsten kognitiven Indizien für ein autistisches Zustandsbild geworden“. (Dalferth 1995: 40) Bei Untersuchungen zur Intelligenzstruktur zeigte sich, dass Menschen mit Autismus bei den Subtests „Allgemeinwissen“ und „Abstrakt-räumliches Denken“ (z.B. beim Mosaiktest¹⁹) relative Stärken aufweisen, während die relativen Schwächen eher im „Allgemeinen Verständnis“ sowie im „Bilderordnen“²⁰ liegen. (Spiel/Gasser 2001: 237) Ein für die Prognose wichtiger Faktor ist zudem die *Lernkurve*, d.h. die Art und das Ausmaß der Fähigkeit zu lernen. Wenn diese „sprunghaft“ im Grundschulalter einsetzt und sich auf alle Symptombereiche erstreckt, scheint die „kognitive Entwicklung [...] mit dem Ausmaß der Sozialanpassung positiv zu korrelieren“. (Dalferth 1995: 40 f.)

5.3.2 Reizverarbeitung und Imitation

Menschen mit Autismus „müssen immer erst entdeckt werden. Sie müssen Anleitung bekommen, um ihr Potenzial auszuschöpfen“ (O’Neill 2001: 63), denn aufgrund der speziellen Wahrnehmung (vgl. Kap. 5.4.2) können sie vergleichsweise weniger lernen. „Grundlegend für die intellektuellen Funktionen, einschließlich der Sprache und der sozialen Fertigkeiten, ist die Fähigkeit, die Umweltstimuli präzise wahrzunehmen und die Aufmerksamkeit so zu richten, dass Wesentliches von Unwesentlichem getrennt wird.“

¹⁹ Bei diesem Test soll innerhalb einer begrenzten Zeit mit kleinen Klötzen ein vorgegebenes abstraktes Muster nachgelegt werden. (Frith 1992: 101)

²⁰ Dieser Test besteht aus einer Serie von Bildern mit einem Handlungsverlauf wie in einem Comic. Die einzelnen Bilder sind ausgeschnitten und gemischt. Die Aufgabe sieht vor, diese Bilder so zusammenzusetzen, dass sie den ursprünglichen Handlungsverlauf wiedergeben. (Jörgensen 2002: 73)

(Spiel/Gasser 2001: 234) Die besondere Reizverarbeitung wirkt sich negativ auf die für die Entwicklung so wichtige Nachahmungstätigkeit der Kinder aus. Die Fähigkeit zur Imitation ist aber die Voraussetzung für gedankliche Vorstellungskraft, symbolisches Spiel und Einfühlungsvermögen. (Janetzke 1993: 18) Bei Kindern mit Autismus „liegt also nicht grundsätzlich eine Verminderung der intellektuellen Voraussetzungen vor, sondern physiologische Beeinträchtigungen erschweren ihre Entwicklung“. (Cordes, H. 2006a: 122) O’Neill (2001: 64) betont, dass Menschen mit Autismus sehr wohl „Spaß“ am Lernen hätten, aber manchmal wären die kommunikativen Fähigkeiten einfach nicht gut genug entwickelt, um anderen mitzuteilen, was sie lernen wollen.

Eine besondere Herausforderung für die Wissenschaft stellt die Tatsache dar, dass manche Menschen mit Autismus bei Intelligenztests zwar einen allgemein niedrigen IQ erreichen, aber trotzdem in gewissen Bereichen erstaunliche Fähigkeiten aufweisen.

5.3.3 Das „Savant-Syndrom“

Mit „Savants“²¹ werden Menschen bezeichnet, die zwar als „geistig behindert“ eingestuft werden und in der Regel auch ein autistisches Verhaltensmuster zeigen, aber auf einem Gebiet über eine ganz besondere Begabung verfügen. Das können ausgeprägte musikalische oder bildnerische Fähigkeiten sein, ein besonderes Talent für Lyrik oder das Erlernen von Fremdsprachen, außerordentliche Gedächtnisleistungen oder das sogenannte „Kalenderwissen“ (d.h. es kann über viele Jahre in der Vergangenheit oder Zukunft von jedem beliebigen Datum der Wochentag genannt werden). Hervorragende mathematische Fähigkeiten oder ein umfassendes Spezialwissen in Geschichte, Physik etc. kommen ebenfalls vor. (Hermelin 2002: 16) Der großen Begabung stehen aber oft fehlende oder geringe praktische Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Lesen der Uhr, gegenüber. Zudem können diese Talente nur selten beruflich genutzt werden. (Kehrer 1995: 148) Klicpera/Innerhofer (2002: 35) stellen fest: „Die später erreichte kognitive Entwicklung und die soziale Anpassung sind nicht wesentlich von solchen Teilbegabungen abhängig.“ Ihre Bedeutung liege einzig darin, „dass sie kompensatorisch eingesetzt werden können“. O’Neill (2001: 68) betont hingegen: „Kein Talent ist wertlos. Keine Form von Intelligenz

²¹ Früher sprach man vom „Idiot savant“. Alfred Binet, der Erfinder des ersten Intelligenztests, bezeichnete mit diesem Begriff Menschen, die große Lernschwierigkeiten hatten und allein nicht lebensfähig waren, in einem bestimmten Bereich aber außerordentlich talentiert waren. (Hermelin 2002: 18)

ist vergebens. Dass man eine bestimmte Fähigkeit nicht dazu nutzen kann, in der großen Welt Karriere zu machen, nimmt dieser Fähigkeit nicht ihren Wert. Sie ist Teil eines lebendigen Individuums.“

Über die Auftretenshäufigkeit des Syndroms gibt es keine verlässlichen Angaben. Grundsätzlich sind „Savants“ aber eher selten. Hermelin (2002: 18 f.) gibt an, dass sich unter 200 Betroffenen ein oder zwei Menschen mit einer ausgeprägten Spezialbegabung befinden würden. Funke/Vaterrodt-Plünnecke (2004: 97) nennen eine Häufigkeit von 10/100. Zumeist liegen die Spezialbegabungen im musischen und rechnerischen Bereich. Manche „Savants“ können etwa Musikstücke auf dem Klavier perfekt nachspielen, die sie nur einmal gehört haben. (ebd.: 98)

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Autismus und Spezialbegabungen kann noch nicht hinreichend beantwortet werden. Möglicherweise hängt es aber mit der Fähigkeit von Betroffenen zusammen, aus Einzelementen übergreifende Muster und Strukturen höherer Ordnung ableiten zu können. Menschen ohne Autismus schließen umgekehrt von allgemeinen Bedeutungen auf Einzelheiten (Hermelin 2002: 218 f.) (vgl. Kap. 8.3.3). Eine andere Erklärung sind die sensorischen Besonderheiten der Betroffenen, die im nächsten Kapitel näher erläutert werden. Eine zusätzliche Rolle können „Verstärkungsmechanismen“ spielen. Wenn bestimmte Handlungen zu einem Erfolgserlebnis führen (von der Umwelt oder aus einem inneren Gefühl stammend), werden diese von einer Person wiederholt ausgeführt. Dadurch wird die entsprechende Fähigkeit immer weiter trainiert und ausgebaut. (Funke/Vaterrodt-Plünnecke 2004: 99)

5.4 Wahrnehmung und sensorische Funktionen

5.4.1 Veränderte Wahrnehmung

Der Begriff „Wahrnehmung“ bezeichnet „das Aufnehmen und das Empfinden von Sinnesreizen (Umwelt und Körperreizen), die von jedem Menschen zu seinem subjektiven Abbild der Wirklichkeit verarbeitet werden“. (Janetzke 1993: 13) Einige der Verhaltensmerkmale weisen darauf hin, dass Menschen mit Autismus Probleme bei der Verarbeitung von Sinnesreizen haben bzw. dass ihre Wahrnehmungsfähigkeit anders entwickelt ist. (Ornitz 1974: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 47) So haben Dawson

et al. (2005: o. S., zit. n. Freitag 2008: 34) Schwierigkeiten mit der Unterscheidung und dem Wiedererkennen von Gesichtern nachgewiesen. Nach Spezio et al. (2007: o. S., zit. n. Freitag 2008: 35) können die betreffenden Kinder auch bestimmte Gefühle schlechter an der Mimik erkennen. Klin (1991: o. S., zit. n. Freitag 2008: 36) zeigte, dass Kleinkinder keine Präferenz für die mütterliche Stimme haben. Diesen Beeinträchtigungen stehen die oben erwähnten potentiellen Stärken in der visuellen Wahrnehmung von Formen und Farben sowie in der auditiven Wahrnehmung von Tönen (z.B. „absolutes Gehör“) gegenüber.

5.4.2 Formen der sensorischen Empfindlichkeit

Personen mit Autismus zeigen eine „auffällige Kombination von Hypo- und Hypersensibilität gegenüber Sinneseindrücken“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 47) Stärker als andere setzen sie ihre Sinne ein, „riechen an allem, auch an Gegenständen, die für den Normalen keinen Geruch ausströmen. Sie führen alles an die Lippen oder stecken es in den Mund, betasten Oberflächen oder beklopfen sie“. (Kehrer 1995: 147) Die sensorischen Funktionen umfassen das Sehen, Hören, Berühren, Riechen und Schmecken. (Aarons/Gittens 2007: 64) Dementsprechend unterscheidet man die folgenden **Formen der sensorischen Empfindlichkeit** (nach Attwood 2005: 156 ff.):

1. Die auditive Empfindlichkeit

Die Kinder werden zunächst oft für gehörlos gehalten, weil sie auf die menschliche Stimme nicht reagieren oder sogar gegenüber sehr lauten Geräuschen unempfindlich zu sein scheinen. Tatsächlich ist die Reaktion auf einen auditiven Reiz davon abhängig, ob er als interessant wahrgenommen wird oder nicht („selektives Hören“). Geräusche werden von den Betroffenen häufig als unangenehm oder sogar schmerzhaft erlebt. Manche Menschen zeigen bei allen akustischen Reizen Unbehagen, andere nur bei ganz bestimmten. (Aarons/Gittens 2007: 65) Es kann aber auch eine Faszination für bestimmte Geräusche (z.B. von fließendem Wasser) sowie eine Vorliebe für Musik und Rhythmus vorkommen. (Dalferth 1995: 198)

2. Die Berührungsempfindlichkeit

Bestimmte Berührungen wie Händeschütteln oder Umarmen können von Menschen mit Autismus als unangenehm bis unerträglich wahrgenommen werden: „Die Nerven fühlen sich an, als würden sie vor Schmerz laut aufschreien.“ (O’Neill 2001: 36) Diese Tatsache verstärkt vermutlich das Vermeidungsverhalten gegenüber sozialen Kontakten. Schon Babys erleben das Aufnehmen durch die Eltern offenbar als so unangenehm, dass sie es ablehnen. Andererseits kommt Selbststimulation durch Wiegen des Körpers, Schwanken, Händeklatschen und viele ähnliche Aktivitäten häufig vor. (Schirmer 2006: 67)

3. Die Geschmacks- und Geruchsempfindlichkeit

Manche zeigen eine erhöhte Sensitivität gegenüber der Oberflächenstruktur, dem Geschmack oder Geräusch von Nahrungsmitteln, was entweder zu einer ausgeprägten Vorliebe oder einer großen Abneigung gegenüber bestimmten Lebensmitteln führt. (Grandin 1997: 93) Der Geruchssinn kann ebenso empfindlich sein: „Hunde und Katzen. Und Gerüche wie Deodorants und Aftershave; sie riechen so stark, dass ich es nicht aushalten kann, und Parfum treibt mich zum Wahnsinn.“ (Stehli 1992: 226, zit. n. Schirmer 2006: 74) Unterempfindlichkeit äußert sich wiederum dadurch, dass sich die betroffenen Kinder starke Geschmacksreize zuführen, indem sie etwa besonders scharfe oder saure Lebensmittel in großen Mengen essen. (Schirmer 2006: 75)

4. Die visuelle Empfindlichkeit

Wie bereits erwähnt, zeigen einige Betroffene hohe visuelle Fähigkeiten im Erkennen komplizierter optischer Strukturen, die sich etwa in einer Begabung beim Legen von Mustern (z.B. Puzzles) äußert. Schon bei Kindern zeigt sich oft eine Vorliebe für visuelle Stimuli, etwa für leuchtende Farben und bewegte Objekte. Wenn die sensorische Verarbeitung stärker beeinträchtigt ist, können bestimmte Intensitäten von Licht und Farben (z.B. starkes Sonnenlicht) jedoch zu Unbehagen führen. Komplexe visuelle Reize, wie sie bei der Wahrnehmung des menschlichen Gesichts auf den Betrachter eintreffen, werden häufig vermieden. (Dalferth 1995: 199) Auch eine Verzerrung der visuellen Wahrnehmung ist möglich. Die gesamte Umwelt kann dann angsteinflößend wirken, wie Jolliffe (et al. 1992: 15, zit. n. Attwood 2005: 166) erzählt: „Vielleicht, weil die Dinge, die ich sehe, nicht immer in der richtigen Weise von mir wahrgenommen werden, fürchte ich mich vor so vielen Dingen, die man sehen kann: vor Menschen [...], sehr hellen Lichtern [...], großen Maschinen und Gebäuden [...], Kanälen, Bächen und dem Meer.“

5. Die Empfindlichkeit gegenüber Schmerz und Temperaturen

Das Empfinden gegenüber Hitze, Kälte und Schmerz ist oft deutlich herabgesetzt. Selbst bei Schmerzgraden, die andere als unerträglich empfinden würden, zeigen Personen mit Autismus nur wenig Reaktion. Dies liegt auch daran, dass sie weniger dazu in der Lage sind, die Ursache ihres Unbehagens zu zeigen und zu benennen. (Aarons/Gittens 2007: 66) Krankheiten werden aus diesem Grund oft erst spät erkannt. (Attwood 2005: 167) Häufig kommt es vor, dass die Betroffenen ihre Hände oder Füße nicht spüren können. Das führt zu Problemen bei alltäglichen Handlungen, wie zum Beispiel beim Halten von Gegenständen oder beim Gehen und Laufen. (Schirmer 2006: 71)

6. Die Zusammenarbeit der Sinne

Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten mit der gleichzeitigen Verarbeitung mehrerer Sinneswahrnehmungen. Von den eintreffenden Umweltreizen nehmen sie oft nur eine Komponente wahr. Dieses Phänomen wird **„Reizeinschränkung“** genannt. Sie „wählen die Umweltreize [...] nicht nach dem Relevanzprinzip unserer ‚normalen‘ Welt aus, sondern selektieren nach ihrem bevorzugten Wahrnehmungskanal. Auf diese Weise entsteht ein andersartiges Bild der Umwelt“. (Cordes, H. 2006a: 122) Man nennt diesen Vorgang **„Reizüberselektion“**. Die spezielle Art der Informationsverarbeitung kann schwerwiegende Folgen für die Kinder haben. Wenn sie akustische Reize ausblenden und sich nur an den optischen Reizstrukturen der Situation orientieren, reagieren sie nicht auf verbale Äußerungen und können daher die Lautsprache nicht erlernen. (ebd.)

6. Sprache und Kommunikation

„Selbst die Sprache des Lächelns akzeptierst du nicht. Du schriest, wenn man dich anlächelte. Du schriest und zerkratztest dein Gesicht. Du hieltest dir die Ohren zu und schriest ‚Nein!‘, vor allem, wenn du diesen geheimnisvollen Spuren folgtest, die für dich so wichtig waren. Sie waren deine Sprache.“ (Lefèvre 1993: 44)

Beinahe alle Kinder mit Autismus weisen Beeinträchtigungen der Sprache oder Verzögerungen der sprachlichen Entwicklung auf. (Kusch/Petermann 2001: 191) Die nonverbale und die verbale Kommunikation sind dabei gleichermaßen betroffen. Allerdings treten diese Besonderheiten bei den autistischen Störungen unterschiedlich in Erscheinung. Während die nonverbalen Beeinträchtigungen auf alle Formen zutreffen,

muss bei der verbalen Kommunikation zwischen der Autistischen Störung und dem Asperger-Syndrom differenziert werden.

6.1 Die nonverbale Kommunikation

6.1.1 Die Bedeutung der gemeinsamen Aufmerksamkeit

Die sprachlichen Defizite der betroffenen Kinder fallen nicht so sehr bei der Anwendung von Grammatik und Syntax auf, als vielmehr beim Gebrauch von Vergangenheitsformen, der Pronomina und der „deiktischen Bezüge“ (z.B. „hier“, „dort“ oder „dies“). Solche Worte können nur über das nonverbale Kommunikationsverhalten des Gesprächspartners (Blickrichtung, Zeigen) verstanden werden (Kusch/Petermann 2001: 190 f.): „Als Vorläufer des Spracherwerbs von autistischen wie gesunden Kindern werden soziale Kompetenzen angesehen, vor allem diejenigen der gemeinsamen Aufmerksamkeit.“ (ebd.: 192) Wie in Kapitel 5.1.1 dargestellt wurde, besitzen Kinder mit Autismus kein Verständnis für die Bedeutung dieser sozialen Austauschprozesse. Es gelingt ihnen nicht, Wörter wie „ich“ und „dort“ mit dem nonverbalen Signalisieren ihres Gegenübers sinnvoll zu verbinden. Damit kann auch erklärt werden, warum ihre sprachlichen Äußerungen nicht angemessen auf jene des Kommunikationspartners abgestimmt werden können und ihnen das Bedürfnis zur sprachlichen Mitteilung fehlt. (Kusch/Petermann 2001: 191 f.) Das Ausmaß der Herstellung von gemeinsamer Umweltorientierung ist individuell verschieden und kann sogar die weitere mögliche Sprachentwicklung der Kinder voraussagen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 102)

6.1.2 Blickkontakt, Mimik und Gestik

Personen mit Autismus setzen nonverbale Verständigungsmittel wie Augenkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik kaum oder gar nicht zur Regulation der sozialen Interaktion ein. (Weiß 2002: 15) Besonders auffällig erscheint das **Blickverhalten**. Im Allgemeinen halten die Kinder einen vergleichsweise geringeren Blickkontakt zu ihrem Interaktionspartner und schauen darüber hinaus „häufig seitlich oder durch die Finger“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 104) Laut Frith (1992: 158) stimmt die verbreitete Meinung nicht, dass sie den Blickkontakt aktiv vermeiden. Vielmehr würden

sie den „Blick“ nicht zur Kommunikation verwenden, um beispielsweise in den Augen des anderen zu „lesen“, in welcher Stimmung er sich gerade befindet. Diese weithin unbewusste „Augensprache“ ist ein Teil der sozialen Kompetenz. Durch den Blick zum Gegenüber „können Aufmerksamkeit, Anerkennung, Bejahung, Verbote, Bitten, Forderungen, Fragen sowie Gefühle mitgeteilt werden“. Fehlt der Blickbezug, „ist Kommunikation in seiner frühen Form erheblich beeinträchtigt“. (Bernard-Opitz 2006: 22)

Auch die **Mimik** ist stark reduziert oder erscheint eigentümlich. Sie ist wenig sozial gerichtet, d.h. „der Gesichtsausdruck [...] ist nicht auf sein Gegenüber gerichtet, um einen Gefühlszustand zu vermitteln oder zu kommunizieren, sondern beispielsweise auf ein Objekt“. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 90) Meist zeigen die Betroffenen nur die extremen Ausformungen von Gefühlen wie Zorn, Ärger oder Verzweiflung. Überraschung, Schuld, Ekel, Neugier, Vergnügen oder Verlegenheit werden hingegen nicht nonverbal über die Mimik ausgedrückt. Es kommt auch vor, dass der Gesichtsausdruck nicht zu einer Situation passt, z.B. ein Lachen, wenn sich jemand wehgetan hat. (ebd.: 90 f.)

Personen mit Autismus haben Probleme mit der Verwendung und dem Verständnis von **Gesten**. „Noch als Jugendliche haben selbst intelligente Autisten Schwierigkeiten, nicht-verbale Hinweise auf die Wünsche und Erwartungen anderer Personen zu verstehen. Sie scheinen diese Hinweise im Detail lernen zu müssen.“ (Klicpera/Innerhofer 2002: 109) Eine Studie von Attwood/Frith/Hermelin (1988: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 109) zeigte, dass Kinder mit Autismus im Beobachtungszeitraum zwar ebenso viele Gesten verwendeten wie Kinder mit Down-Syndrom und die jüngeren normal entwickelten Kinder, dass sich diese Gesten jedoch in der Art deutlich voneinander unterschieden. Während die Vergleichsgruppen damit vor allem ihre Empfindungen mitteilten, „fehlten solche Gesten bei autistischen Kindern völlig. Bei ihnen überwogen Gesten, mit denen sie ihre Partner zu etwas aufforderten (instrumentelle Gesten)“. Bei Kindern mit Autismus fehlt also der kommunikative Aspekt der Gestik, wie zum Beispiel etwas für den anderen verdeutlichen, betonen oder untermalen. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 91)

6.2 Die verbale Kommunikation

Die folgende Grafik von Janetzke (1993: 20) zeigt einen Überblick über die sprachlichen Besonderheiten von Menschen mit Autismus in Abhängigkeit von ihrem Alter:

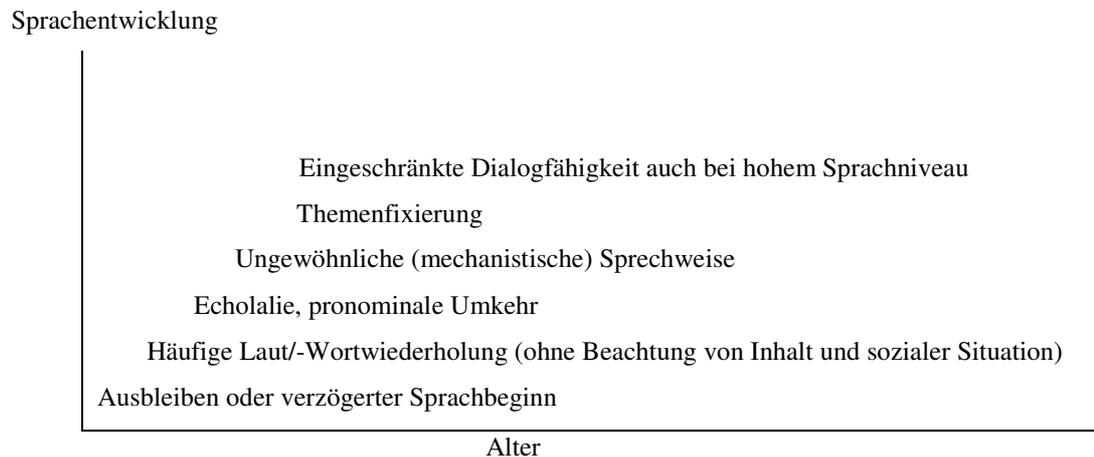


Abb. 1: „Entwicklungsabhängige sprachliche Besonderheiten autistischer Störungen“

6.2.1 Merkmale der Autistischen Störung

Die kommunikative Sprachkompetenz entwickelt sich entweder verzögert oder gar nicht. Etwa die Hälfte der Kinder bleibt „mutistisch“²². (Weiß 2002: 16) Bei manchen tritt das Phänomen des sogenannten „Sprachknicks“ auf. Dabei wird eine bereits erworbene Sprechleistung im Verlauf des zweiten Lebensjahres wieder eingestellt. (Kehrer 1995: 146) Nach Aarons/Gittens (2007: 93) liegt das daran, dass die Kinder zwar die erforderlichen linguistischen Strukturen erlernen, sich aber aufgrund der beeinträchtigten sozialen Interaktion nicht an der wechselseitigen Kommunikation beteiligen. Wenn Sprache erworben wird, weist diese üblicherweise die folgenden **Merkmale** auf:

- das repetitive, echoartige Nachsprechen von Worten und Lauten (prompte oder verzögerte „**Echolalie**“);
- die **Umkehr von Pronomen**: Die Personen sprechen von sich in der dritten Person und/oder vertauschen die Pronomen „ich“ und „du“.

²² Der Begriff „Mutismus“ wird definiert als ein „Stummbleiben trotz vorhandenen Sprechvermögens“. (Ortner/Ortner 2000: 216) Vgl. dazu z.B. auch Freitag (2008: 43), Kehrer (1995: 32); Poustka et al. (2004: 18) nennen hingegen eine Zahl von 25 %.

- die Neigung zu Wortneubildungen („**Neologismen**“);
- Fragen stellen für die Betroffenen häufig ein Problem dar, weil ihre Bedeutung nicht verstanden wird. Die Kinder kommen nicht oder sehr verspätet ins „Fragealter“ und stellen oft die immer gleichen Fragen (**stereotyper Sprachgebrauch**). (Remschmidt 2005: 18)
- Das **Genus** wird zumeist nur mit Verzögerung verstanden. „Er“, „es“ und „sie“ werden lange synonym verwendet.
- Schwierigkeiten mit **Präpositionen** wie „in“, „auf“, „unter“ etc.; sie werden in speziellen Situationen verstanden, können aber nicht verallgemeinert werden; (Aarons/Gittens 2007: 95 f)
- der „**ideosynkratische**“ **Gebrauch** von Worten, d.h. die Verwendung von Begriffen, deren Bedeutung nur den Personen im nahen Umfeld des Kindes vertraut ist;
- Auffälligkeiten in der **Intonation**, der **sprachlichen Modulation**, in **Stimmlage** und **Tonhöhe** (Kusch/Petermann 2001: 30 f.)
- Häufig ist auch das **Sprachverständnis** beeinträchtigt. (Weiß 2002: 16)

6.2.2 Merkmale des Asperger-Syndroms

Eine Verzögerung der Sprachentwicklung ist bei dieser Subgruppe nicht gegeben. Im Gegenteil, die Kinder beginnen häufig früh zu sprechen und „gewinnen eine wandlungsfähige Sprache mit großem Wortschatz und z.T. originellen Wortschöpfungen“. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 20) Formen von „Echolalie“ und die Umkehr der Pronomina treten bei diesen Personen nicht auf. Sie zeigen aber ebenso Besonderheiten in Bezug auf die **Pragmatik** (sozialer Gebrauch und soziales Verständnis der Sprache) und die **Prosodie** (metrisch-rhythmische Aspekte der Sprache). (ebd.: 91 f.) Typisch sind außerdem eine „**pedantische Redeweise**“, das Kreieren neuer Wörter („**Neologismus**“) und das Führen von **Selbstgesprächen**. (Attwood 2005: 77 f.)

Die Auffälligkeiten bei der verbalen Kommunikation von Menschen mit autistischen Störungen können den folgenden drei Bereichen zugeordnet werden:

6.2.3 Die Pragmatik

Das Hauptmerkmal ist die Beeinträchtigung der pragmatischen Kompetenz, d.h. die Betroffenen haben Schwierigkeiten damit, die Sprache in einem sozialen Kontext richtig anzuwenden. Das zeigt sich unter anderem daran, auf welche Weise

- ◆ der vorhandene Wortschatz für die zwischenmenschliche Kommunikation eingesetzt wird,
- ◆ die Äußerungen an die angesprochene Person angepasst werden,
- ◆ auf die Äußerungen anderer reagiert wird sowie
- ◆ in einem unflexiblen, sprachlichen Ausdruck.

(Kusch/Petermann 2001: 31)

Jüngere Kinder mit Autismus verwenden Sprache vor allem dazu, ihren Interaktionspartner aufzufordern, „etwas zu tun oder ihnen zu geben, eine kommunikative Funktion, die instrumentell genannt werden kann“. Sie versuchen jedoch kaum, sich damit „über etwas zu verständigen, Informationen einzuholen, sich mitzuteilen oder etwas über andere zu erfahren“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 79) Auch das Verwechseln der Personalpronomina (das Kind sagt zum Beispiel „Du möchtest hinausgehen“ anstatt „Ich möchte hinausgehen“) ist auf eine defizitäre Sprachpragmatik zurückzuführen. Der Gebrauch der Pronomina ist für die Betroffenen schwierig, weil ihr Einsatz vom Kontext der Äußerung abhängt. (Spiel/Gasser 2001: 238)

Ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene halten sich selten „an die unausgesprochenen Regeln der gegenseitigen Rücksichtnahme in der Kommunikation“ und verletzen oft „die Prinzipien der sozialen Akzeptabilität und Höflichkeit, ohne grob sein zu wollen“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 79) Ein typisches Merkmal ist die Beeinträchtigung der Gesprächsführung, die sich etwa beim Einleiten und Aufrechterhalten der Kommunikation, im Wechsel zwischen der Hörer- und Sprecherrolle und in der Bezugnahme auf den Kommunikationspartner zeigt. (Kusch/Petermann 2001: 31) So kann etwa das Anbahnen des Kontakts durch eine Begrüßung oder das Austauschen von Blicken fehlen. Während des Gesprächs wird der andere Sprecher häufig unterbrochen. Zudem fallen die Gesprächsbeiträge entweder durch eine unangemessene Kürze oder eine übermäßige Länge auf, was dem üblichen Rollenwechsel widerspricht. (Klicpera/Innerhofer 2002: 79)

Menschen mit Asperger-Syndrom nehmen zwar vielfältig, aber unangemessen mit ihrer Umwelt Kontakt auf. So kann es vorkommen, dass jemand einem Fremden eine unangebrachte Frage stellt und ihm dann in einem pausenlosen Monolog sein Wissen zu einem bestimmten Thema darlegt. Er kümmert sich dann nicht darum, was der Zuhörer empfindet, geht nicht auf dessen Bemerkungen ein und „ignoriert den von ihm geäußerten Wunsch, die Interaktion zu beenden“. (Attwood 2005: 77) Ein weiteres Beispiel sind spontan gestellte Fragen oder Kommentare, die in keiner Assoziation zum eigentlichen Gesprächsthema stehen („Spontanrede“). (ebd.: 79) Der Sprachstil kann ungewöhnlich sein. So können vor allem sprachlich relativ weit entwickelte Jugendliche „nicht von einer formellen Ausdrucksart zu einer informellen, persönlichen Art des Gesprächs wechseln, sondern behalten immer einen formellen Stil bei“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 80)

Menschen mit Autismus haben vor allem Schwierigkeiten damit, nach einem der Gesprächssituation angemessenen sozialen Skript vorzugehen, d.h. bestimmte situationsabhängige Erwartungen zu erfüllen (z.B. bei der Nachricht über einen Todesfall sein Beileid aussprechen, sich näher nach den Umständen erkundigen usw.). (ebd.: 80 f.)

6.2.4 Die Semantik

Die Semantik verweist auf die Fähigkeit, Bedeutungen eines Wortes, Satzes oder Textes zu verstehen und herzustellen. (Frith 1992: 135) Untersuchungen zur Entwicklung des Wortschatzes haben gezeigt, dass Kinder mit einer autistischen Behinderung in der Spontansprache die Anwendung der verschiedenen syntaktischen Wortklassen relativ gut beherrschen. Allerdings überwiegt dabei der Anteil an Substantiven, was mit ihrer starken Tendenz zum Benennen von Objekten zusammenhängt. (Tager-Flusberg et al. 1990: o. S., Williams 1993: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 70) Das Sprachverständnis ist bei vielen hingegen nur schwach ausgeprägt. Wie in Kapitel 6.1.1 erläutert wurde, bereiten ihnen die größten Probleme Relationen sowie Wörter, deren Bedeutung vom Kontext bzw. von der Perspektive des Sprechers abhängt (Pronomina, Präpositionen und hinweisende Ausdrücke). Viele, auch Kinder mit der Autistischen Störung, lernen lesen und können auch unvollständige Sätze grammatikalisch richtig ergänzen. Wenn sie jedoch dazu aufgefordert werden, fehlende Wörter in einer Geschichte zu erraten oder darin eingefügte unsinnige Wörter zu finden, haben sie große Schwierigkeiten, diese Aufgaben zu erfüllen.

Das weist darauf hin, dass sie Probleme damit haben, den globalen Zusammenhang eines Textes zu verstehen. (Frith 1992: 142 f.)

Häufig kommen noch bei Jugendlichen und Erwachsenen „Neologismen“ (Wortneubildungen) vor. Kehrer (1995a: 34) nennt dafür eine Reihe von Beispielen: Ein Junge bezeichnet seine Mutter mit „Plüplü“, sein Spielpferdchen mit „Nene“, eine Schraube mit „Uha“ usw. Manchmal werden auch mehrere Worte auf ganz eigene Weise kombiniert, z.B. „Himmelbuch“ für ein Bilderbuch, in dem der Himmel abgebildet ist oder „Nüssekaputtmacher“ für Nussknacker. (ebd.) Ein weiteres Charakteristikum ist der „ideosynkratische Sprachgebrauch“. Die Kinder wenden die in einer bestimmten Situation gehörten Wörter oder Sätze auch in anderen, unpassenden Gelegenheiten an. Frith (1992: 140) schildert etwa das folgende Ereignis: „Paul [...] war zwei Jahre alt, als seine Mutter ihm immer den englischen Kindervers ‚Peter, Peter, pumpkin eater‘ vorsprach. Eines Tages arbeitete sie dabei in der Küche und ließ [...] eine Kasserolle fallen. Von diesem Tag an sang Paul ‚Peter eater‘, immer wenn er etwas sah, das einer Kasserolle ähnelte.“

Viele Verständnisschwierigkeiten liegen in einer wortwörtlichen Interpretation begründet. Menschen mit Autismus fällt es aus diesem Grund schwer, die übertragene Bedeutung von bestimmten Redensarten wie „Du nimmst mich auf den Arm“ oder „Blicke können töten“ zu verstehen. Auch Metaphern, Witze und scherzhafte Bemerkungen, Lügen, Sarkasmus oder Verstellung werden kaum verstanden. (Attwood 2005: 88) Vor allem bei sprachlich und intellektuell höher begabten Menschen ist die Wortwahl oft sehr konkret („pedantische Redeweise“). Das bedeutet, dass sie die Informationen nicht an den Gesprächspartner oder die jeweilige Situation anpassen und entweder zu ausführlich oder zu spärlich wiedergeben. (Klicpera/Innerhofer 2002: 82 f.) Das Verständnis von Aussagen ist für die Betroffenen auch erschwert, wenn ein ungewohntes Wort für ein Objekt verwendet wird. Kinder können sogar „in beträchtliche Angst und Panik geraten, [...] wenn das, was sie hören, nicht in ihren Vorrat an Verständnismöglichkeiten passt; dann wissen sie nicht mehr, was von ihnen erwartet wird“. (Aarons/Gittens 1994: 83) Auch Zeitangaben müssen möglichst genau angegeben werden, da Wörter wie „vielleicht“, „später“ oder „manchmal“ eine große Unentschlossenheit auslösen können. (ebd.)

6.2.5 Die Prosodie

Die Prosodie betrifft die metrisch-rhythmischen Aspekte der Sprache. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 92) Personen mit Autismus haben oft eine auffällige Sprachmelodie, d.h. Tonhöhe, Betonung und Rhythmus sind ungewöhnlich. Ihre Rede erscheint oft monoton und ausdruckslos oder weist eine übergenaue Diktion auf, bei der jede einzelne Silbe betont wird. (Attwood 2005: 89) Manchmal treten „extreme Tempowechsel“ (Klicpera/Innerhofer 2002: 77 f.) auf oder die Sprechgeschwindigkeit ist so hoch, dass sie von anderen kaum verstanden werden. (Frith 1992: 146) Auch Veränderungen in der Wahl von Akzenten oder Stimmlagen kommen vor, wie Donna Williams (1992: 122, zit. n. Attwood 2005: 89) erzählt:

„Manchmal klang mein Akzent ganz geschliffen und kultiviert. Manchmal sprach ich, als käme ich aus der Gosse. Manchmal war meine Stimmlage normal, zu anderen Zeiten war sie tief, so als würde ich Elvis nachmachen. Wenn ich jedoch aufgeregt war, hörte sie sich an wie Mickeymaus, nachdem sie von einer Dampfwalze überfahren worden war – hoch und flach.“

Die Auffälligkeiten in der Sprachmelodie sind vor allem bei jüngeren Kindern zu beobachten. Sie können aber durch Imitation allmählich lernen, sich normale Intonationsmuster anzueignen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 78)

6.2.6 Echolalien

Die Echolalie, d.h. die Wiederholung von verbalen Äußerungen, wurde schon von Kanner (1943) als ein autistisches Merkmal des Sprachverhaltens erkannt. Frith (1992: 137) gibt an, dass mindestens drei Viertel der Kinder dieses Phänomen zeigen. Es kommt auch bei der normalen kindlichen Entwicklung vor, allerdings nur als kurzes Durchgangsstadium in sehr frühem Alter. Bei Personen mit Autismus bleibt sie jedoch über Jahre, eventuell bis ins Jugendalter, bestehen. (Kehrer 1995a: 32) Die Sprache von höher begabten Kindern mit Autismus kann sich fast ausschließlich aus auswendig gelernten Wortverbindungen zusammensetzen. (Aarons/Gittens 2007: 105)

Man unterscheidet verschiedene Formen, z.B. die unmittelbare und die verzögerte Echolalie (dabei wird ein Wort oder Satz nicht sofort nach einer Aussage, sondern zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt). Zumeist scheinen Echolalien die Funktion zu

erfüllen, Kommunikation aufrechtzuerhalten. Sie werden unter anderem als zustimmende Antwort bzw. als Ausdruck einer Aufforderung verstanden. Sie dienen auch dazu, dass das Kind die Äußerung behält, während es versucht, sie zu verstehen. Verzögerte Echolalien haben offenbar den Sinn, Informationen zu geben, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken oder gegen etwas zu protestieren. In vielen Fällen besitzen sie also eine kommunikative Funktion. (Klicpera/Innerhofer 1999: 85)

7. Epidemiologie

Epidemiologische Studien zur Prävalenz der autistischen Störungen zeigen teilweise differente Daten, was sich auf Unterschiede bei den Definitionen, Untersuchungsansätzen und diagnostischen Kriterien zurückführen lässt. (Spiel/Gasser 2001: 225) Laut den Angaben der „Österreichischen Autistenhilfe“ sind nach den neuesten internationalen Untersuchungen von 10.000 Kindern 63 von einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung betroffen. Davon zeigen siebzehn Kinder die typischen Symptome des Frühkindlichen Autismus und acht des Asperger-Syndroms. Die größte Gruppe innerhalb des autistischen Spektrums bilden die „Nicht näher bezeichneten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ mit einer Prävalenz von 36 auf 10.000 Kinder.²³ Das bedeutet, dass 0,6 Prozent der Kinder eines Staates autistische Symptome aufweisen. Insgesamt sind daher in Österreich ca. 48.500 Kinder von Autismus-Spektrum-Störungen betroffen, davon etwa 13.600 vom Frühkindlichen Autismus und 6.400 vom Asperger-Syndrom. (<http://www.portal.autistenhilfe.at/content/view/2/48/>) Der Autismus ist also keine seltene Behinderung. (Poustka 2006: 46)

Diese Zahlen liegen deutlich über den bis vor wenigen Jahren gegoltenen Schätzungen.²⁴ Dabei handelt es sich aber weniger um ein tatsächliches Ansteigen der Auftretenshäufigkeit. Die höhere Prävalenzrate ist „auf eine bessere Informiertheit,

²³ Andere Quellen nennen weniger genaue Zahlen. Poustka et al. (2004: 27) geben eine Häufigkeit des Frühkindlichen Autismus von 15-20/10.000 Kinder und der anderen autistischen Störungen von 35/10.000 an; Bernard- Opitz (2006: 18) nennt für das Kanner-Syndrom eine Prävalenz von 16-20/10.000 und für das gesamte Autismus-Spektrum von 36-60/10.000. Manche Studien (Baird et al. 2006: o. S.; Fombonne 2003: o. S., zit. n. Freitag 2008: 22) weisen sogar eine Prävalenz aller autistischer Störungen von 60-100/10.000 Kinder und Jugendliche aus.

²⁴ Frühere Studien zeigten, dass der Frühkindliche Autismus bei 4-5/10.000 Kindern auftritt und ebenso viele von anderen Formen des autistischen Spektrums betroffen sind. (<http://www.autismus.ch/diagnose/haeufigkeit/content.htm>)

Aufklärung und Sensibilität von Fachleuten und Eltern, neue diagnostische Strategien, effektivere Forschungsmethoden und eine frühere und zuverlässigere Diagnostik des Autismus zurückzuführen“. (<http://www.portal.autistenhilfe.at/content/view/2/48/>)

Typisch für die Autismus-Spektrum-Störung ist die spezielle Geschlechterverteilung. Buben sind im Vergleich zu Mädchen beim Frühkindlichen Autismus 4:1 überrepräsentiert. Bei Mädchen kommt häufiger eine zusätzliche stärkere geistige Behinderung vor. Vom Asperger-Syndrom sind etwa achtmal mehr Buben betroffen als Mädchen. (Weiß 2002: 27) Beim Atypischen Autismus ist die Geschlechterverteilung gleichmäßig. (Jörgensen 2002: 87)

Im Gegensatz zu Kanner's Erfahrungen haben spätere epidemiologische Studien gezeigt, dass der Autismus in allen sozialen Schichten etwa gleich häufig auftritt. Intelligenz, sozio-ökonomische Faktoren und die ethnische Herkunft sind dabei nicht relevant. (Aarons/Gittens 2007: 37) Es wird auch davon ausgegangen, die Behinderung weltweit etwa gleich häufig auftritt. (Dzikowski 1996: 12)²⁵

8. Ätiologie

Die Ursache und Genese der Behinderung ist nicht eindeutig geklärt. Es existiert eine Vielzahl an ätiologischen Erklärungsmodellen, die zu einer schier unüberschaubaren Fülle an Forschungsstudien geführt haben. (Dalferth 1995: 47) Heute gilt als gesichert, dass es für die Entstehung des Autismus nicht eine ganz bestimmte Ursache gibt, sondern dass eine **Multikausalität** vorliegt. Das ist vermutlich auch der Grund für die ungewöhnliche Variationsbreite des Erscheinungsbildes. (Janetzke 1993: 37) In der aktuellen Autismusforschung wird demnach nicht mehr nach *der* Erklärung für die Behinderung gesucht, sondern es steht die Frage im Mittelpunkt, „welche prädisponierenden, auslösenden und aufrechterhaltenden Faktoren müssen im Entwicklungsverlauf in welcher Form zusammenwirken, damit die Symptommuster autistischer Störungen hervortreten?“ (Kusch/Petermann 2001: 114) In erster Linie wird ein Zusammenspiel von

²⁵ Forschungen zur Prävalenz in anderen Ländern ergaben teilweise weit geringere Zahlen, so in Südamerika, Afrika, Israel, Indien, China und den arabischen Staaten. (Janetzke 1993: 35 f.) Erklären lässt sich dies einerseits durch das Fehlen von Fachleuten und speziellen Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen. Zudem gelten in diesen Ländern oft ganz andere medizinische Probleme als vorrangig, weshalb dem Autismus nicht so viel Beachtung geschenkt wird wie in Europa und den USA. (Weiß 2002: 28)

genetischen Einflüssen, Hirnfunktionsstörungen und neuropsychologischen Defiziten vermutet. Nach Dzikowski (1996: 6) können **sechs Gruppen von Verursachungstheorien** unterschieden werden:

- 1) Chemische und biochemische Theorien
- 2) Genetische Theorien
- 3) Psychologische und psychoanalytische Theorien
- 4) Theorie der Informations- und/oder Wahrnehmungsverarbeitungsstörung
- 5) Theorie der hirnorganischen Verursachung
- 6) Theorien in Zusammenhang mit anderen Erkrankungen

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle Theorien vorzustellen. Daher sollen im Folgenden nur jene vorgestellt werden, die nach aktuellem Forschungsstand eine entscheidende Rolle bei der Entstehung des Autismus spielen.

8.1 Genetische Faktoren

Es gilt als gesichert, dass genetische Einflüsse eine bedeutsame Rolle bei der Entstehung des Autismus spielen. Untermuert wird diese Theorie durch eine Reihe von Zwillings-, Geschwister- und Familienstudien. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern eines Kindes mit Autismus ein weiteres mit dieser Behinderung bekommen, 50-100 Mal höher als in der Allgemeinpopulation. (Frith 1992: 90) Bei eineiigen Zwillingspaaren zeigen sich deutlich höhere Konkordanz-Raten²⁶ als bei zweieiigen Zwillingen. Nach einer Studie von Bailey et al. (1995: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 174) liegt sie bei monozygoten Zwillingen bei etwa 90 Prozent, während sie bei dizygoten Paaren nur wenige Prozent beträgt. Das bedeutet eine Heritabilität von 91-93 Prozent.²⁷ Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass „organische oder psychische Einwirkungen nur in einem geringen Ausmaß für die Entstehung des Autismus verantwortlich gemacht werden“ können. (Poustka 2006: 50)

Umfassende Familienuntersuchungen bestätigen diese Vermutungen. In fast zehn Prozent der Familien von Betroffenen sind mehrere Mitglieder von einer Autismus-Spektrum-

²⁶ d.h. beide Zwillinge sind betroffen

²⁷ Ritvo et al. (1985: o. S., zit. n. Spiel/Gasser 2006: 228) geben eine Übereinstimmung von 95,7 Prozent bei eineiigen und 23,5 Prozent bei zweieiigen Zwillingen an.

Störung betroffen. (Weiß 2002: 22) Die Behinderung kann vor allem bei den Vätern diagnostiziert werden. (Bolton et al. 1994: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 174) Zudem kommen in diesen Familien auch auffallend viele Personen mit Sprachstörungen, Lernschwierigkeiten und leichteren kognitiven Beeinträchtigungen vor. (Aarons/Gittens 2007: 37)

Es wird heute vermutet, dass mindestens 3-10 (eher mehr) Gene an der Entstehung des Autismus beteiligt sind. (Poustka 2006: 50) Welche Gene und Prozesse genau dazu führen, konnte aber noch nicht gänzlich entschlüsselt werden. Neuere Studien zeigen einen Zusammenhang mit Defekten an den Chromosomen 2, 3, 7, 15, 16 und 22. (Freitag 2008: 25 f.) Als sicher gilt, dass die autistischen Störungen ganz unterschiedliche genetische Ursachen haben, die sich von Familie zu Familie unterscheiden. (ebd.: 24)

8.2 Psychologische Einflüsse

In den letzten Jahren standen **drei neuropsychologische Modelle** im Mittelpunkt des Interesses, die viel zum Verständnis der Behinderung beigetragen haben:

1. die „Theorie der eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeit“ („Theory of Mind“),
2. die „Theorie der beeinträchtigten exekutiven Funktionen“ und
3. die „Theorie der schwachen zentralen Kohärenz“²⁸

8.2.1 Eingeschränkte „Theory of Mind“

Unter diesem von Baron-Cohen/Tager-Flusberg/Cohen (1993/1996: 3) entworfenen Konzept wird die Fähigkeit verstanden, sich selbst und anderen Menschen psychische Zustände wie Meinungen, Überzeugungen, Wünsche und Absichten zuzuschreiben, wodurch Verhalten verstanden und vorhergesagt werden kann. Nach diesem mittlerweile von vielen anderen Forschern bestätigten Ansatz liegt in einer Störung der „Theory of

²⁸ Während bis in die 1990er Jahre versucht wurde, die Verhaltensweisen von Menschen mit Autismus durch ein einziges Modell versteh- und erklärbar zu machen, geht man heute davon aus, dass mehrere neuropsychologische Einschränkungen gleichzeitig bestehen, die sich entweder gegenseitig bedingen oder unabhängig voneinander existieren. (Freitag 2008: 51 ff.)

Mind“ die Ursache für die erkennbaren Auffälligkeiten im sozialen und kommunikativen Verhalten von Menschen mit Autismus. Dieses Erklärungsmodell basiert auf fünf **zentralen Annahmen** (nach Baron-Cohen 1995: o. S., zit. n. Kusch/Petermann 2001: 94):

- 1) Der Autismus wird primär durch ein kognitives Defizit verursacht.
- 2) Dieses Defizit liegt in der Fähigkeit zur Metarepräsentation.
- 3) Metarepräsentationale Fähigkeiten und soziale Fertigkeiten sind miteinander verknüpft, wobei soziale Fertigkeiten bei Kindern mit Autismus in spezifischer Weise gestört sind. Soziale Fertigkeiten, die keine Fähigkeit zur Metarepräsentation erfordern, sind unbeeinträchtigt.
- 4) Metarepräsentationale Fähigkeiten werden u.a. beim symbolischen Spiel gebraucht.
- 5) Beinahe jede Form der sozialen Interaktion und Kommunikation erfordert eine „Theory of Mind“ und ist somit beeinträchtigt.

Die Auswirkungen einer gestörten „Theory of Mind“ lassen sich sehr gut durch ein von Baron-Cohen/Leslie/Frith (1985: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 122) durchgeführtes Experiment („**Sally-Anne-Test**“) veranschaulichen. Die Forscher untersuchten, wie Kinder mit Autismus, Kinder mit geistiger Behinderung und jüngere normal entwickelte Kinder jeweils auf die folgende vorgespielte Szene reagieren: Eine Puppe (Sally) hat einen Korb mit einer Murmel vor sich, eine andere Puppe (Anne) eine leere, verschlossene Schachtel. Während Sally aus dem Zimmer geht, versteckt Anne die Murmel in ihrer Schachtel. Dann kommt Sally zurück und den Kindern wird die Frage gestellt, wo Sally ihre Murmel suchen wird. Fast alle Kinder mit Autismus antworten darauf: „In der Schachtel.“ Die geistig behinderten und die jüngeren normalen Kinder antworten hingegen: „In ihrem Korb“. Alle Kinder können richtig angeben, wo die Murmel ursprünglich war und wo Anne sie dann hingelegt hat.

Kinder mit Autismus haben also Schwierigkeiten, zwischen ihrem eigenen Wissen und dem einer anderen Person zu unterscheiden und so die Motive und den Ausgangspunkt der Handlungen anderer nachzuvollziehen. (ebd.) Diese Tatsache wirkt sich im Besonderen auch auf die zwischenmenschliche Kommunikation aus. Aufgrund dieser Defizite können Menschen mit Autismus zum Beispiel schlecht einschätzen, welche Vorinformationen jemand besitzt. Auch das mangelnde Verständnis für übertragene und ironische

Redewendungen kann damit erklärt werden. Zudem ist es auch für ein angemessenes Verhalten in sozialen Situationen notwendig, sich in die inneren Vorgänge anderer hineinversetzen zu können. (Klicpera/Innerhofer 2002: 125 f.) Diese Theorie gilt heute als die wichtigste Erklärung für die Entwicklung autistischer Störungsmuster im Vorschulalter. (Baron-Cohen/Spitz/Cross 1993: o. S., zit. n. Kusch/Petermann 2001: 94)

8.2.2 Beeinträchtigte Exekutivfunktionen

Die „exekutiven Funktionen“ versetzen einen Menschen in die Lage, sein Handeln schrittweise, logisch und vorausschauend zu planen, konsequent umzusetzen und an veränderte Umstände anzupassen. (Poustka et al. 2005: 33) Bei Personen mit Autismus ist die Fähigkeit beeinträchtigt, sich auf neue und unvorhersehbare Informationen einzustellen und diese zu speichern. Das hat unter anderem zur Folge, dass sie Probleme mit der Reaktion auf unerwartete Veränderungen in der Umwelt sowie auf unerwartete sprachliche und affektive Äußerungen anderer Menschen haben. (Kusch/Petermann 2001: 82) Im Alltag zeigt sich dieses Defizit in den Schwierigkeiten zur Verallgemeinerung sowie an der Tendenz zur Perseveration, d.h. einmal gefundene Lösungsstrategien werden beibehalten, auch wenn sie nicht zu einer neuen Situation passen. (Hill/Frith 2003: o. S., zit. n. Freitag 2008: 53)²⁹ Beeinträchtigt ist ebenso die Fähigkeit, das Verhalten der Interaktionspartner nachzuvollziehen und zu imitieren. (Kusch/Petermann 2001: 83)

Bei der Handlungsplanung müssen Ereignisse und Handlungen in einem Zeitschema geordnet werden, was Menschen mit Autismus besonders schwer fällt, weil „bei der Ausbildung einfacher Ordnungen nur ein Teil der Informationen unmittelbar gegeben ist und ein anderer Teil konstruiert, entworfen werden muss“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 58) Diese Probleme behindern die Betroffenen bei ganz einfachen Planungsprozessen im Alltag, wie zum Beispiel beim Finden eines Weges durch die Stadt oder bei der Herstellung einer Mahlzeit. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006: 42)

²⁹ Grandin (1997: 55) nennt etwa das Beispiel eines Jungen, der nicht wusste, was er mit einer Eistüte anfangen sollte, weil er es sonst immer nur aus einer Schüssel und mit einem Löffel gegessen hatte.

8.2.3 Schwache zentrale Kohärenz

Die „zentrale Kohärenz“ ist ebenso ein Teil des menschlichen Denkens. Im normalen kognitiven System besteht eine „eingebaute“ Tendenz, „über eine möglichst große Bandbreite von Stimuli und Kontexten Kohärenz herzustellen“. (Frith 1992: 113) Umweltreize, die von verschiedenen Sinneskanälen aufgenommen werden, können entsprechend selektiert, geordnet, kategorisiert, interpretiert und in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. (Dzikowski 1996: 142) Nach der von Uta Frith (1992: 113) entworfenen Theorie fehlt Menschen mit Autismus die Fähigkeit, diese zentralen geistigen Verbindungen herzustellen. Sie können die eintreffenden Informationen nicht zu einem sinnvollen, zusammenhängenden Bild der Welt verarbeiten. Folglich „sind ihre informationsverarbeitenden Systeme, wie auch ihr ganzes Sein, gekennzeichnet durch Distanz“. (ebd.)

Statt auf übergeordnete Bedeutungen und Strukturen zu achten, richten die Betroffenen ihre Wahrnehmung auf einzelne oder isolierte Details. Daher zeigen sie oft besondere Leistungen beim schnellen Auffinden von versteckten Figuren, beim Mosaik-Test und beim Behalten von zufälligen Wörtern, die in keinem besonderen sprachlichen Kontext stehen. Andererseits stellt eine schwache zentrale Kohärenz bei der Interpretation von sozialen Situationen eine Behinderung dar, weil dazu eine ganzheitliche, kontextgebundene Wahrnehmung erforderlich ist. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 46) Damit können unter anderem auch die Schwierigkeiten der Betroffenen, Gesichter bzw. Gefühlsausdrücke in Gesichtern zu erkennen, erklärt werden. (Hubl et al. 2003: o. S., zit. n. Freitag 2008: 54)

8.3 Störungen bei der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung

Unter Experten herrscht Einigkeit darüber, dass Störungen der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung bei der Entwicklung des Autismus eine entscheidende Rolle spielen. (Weiß 2002: 23) Wie diese entstehen, konnte bis jetzt aber noch nicht hinreichend erforscht werden. (Dzikowski 1996: 121) Der neuropsychologische Ansatz nach Minschew/Goldstein/Siegel (1997: o. S., zit. n. Kusch/Petermann 2001: 40 f.) versteht den Autismus als eine selektive Beeinträchtigung der komplexen

Informationsverarbeitungsprozesse, wobei der räumlich-visuelle Bereich nicht betroffen ist. Die einfachen Prozesse der Aufmerksamkeit, des Denkens, der Sprache und visuellen Perspektivenübernahme wären deutlich besser ausgebildet als die höheren kognitiven Informationsverarbeitungsprozesse. Das würde auch die Beeinträchtigung gerade im Bereich der sozialen Interaktion und Kommunikation erklären. Den auslösenden Faktor bilden nach diesem Ansatz nicht Missbildungen einzelner Hirnregionen, sondern Störungen der interneuronalen Verbindungen im Gehirn. (ebd.) Diese Annahmen wurden aber noch nicht bewiesen. (Freitag 2008: 56)

8.4 Hirnorganische Schädigungen

Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen werden von vielen Autoren als eine ganz wesentliche Ursache betrachtet. Kusch/Petermann (2001: 17) betonen, dass es sich beim Autismus nicht um eine verzögerte, aber normal verlaufende Entwicklung handelt, sondern vielmehr um die von Geburt an bestehende oder zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat einsetzende „Veränderung des Entwicklungsprozesses an sich. [...] Der Autismus beginnt demnach bereits während der Periode der frühen Hirnentwicklung und annähernd alle Bereiche der Entwicklung, des Lernens und der sozialen Anpassungsfähigkeit sind betroffen.“ Hinweise auf strukturelle und funktionelle Störungen des zentralen Nervensystems sind neurologische Auffälligkeiten, wie z.B. Unregelmäßigkeiten der elektrischen Hirnströme und Auffälligkeiten bei der Fein- und Grobmotorik. Eine hohe Anzahl der Betroffenen leidet außerdem an einer Epilepsie. (Poustka et al. 2004: 32)

Untersuchungen des Gehirns zeigten strukturelle Abnormitäten in verschiedenen Regionen (Kleinhirn, Hirnstamm, Hippocampus, Hemisphärenassymetrie). (Weiß 2002: 23) Wahrscheinlich spielen auch Defekte der sogenannten „Spiegelneuronen“³⁰ eine Rolle. (Poustka 2006: 48) Die Ursache konnte aber bisher in keiner bestimmten Hirnstruktur oder einem zentral-nervösen Funktionssystem eindeutig lokalisiert werden. (Klicpera/Innerhofer 2002: 188) Nach Poustka (2006: 47) wird heute nicht mehr danach gesucht, welche Teile des Gehirns eine spezifische Veränderung aufweisen, sondern das Forschungsinteresse richtet sich auf die Probleme im Zusammenspiel verschiedener Gehirnteile.

³⁰ Diese befähigen einen Menschen, einfache Handlungen anderer zu imitieren und dadurch lernen zu können (z.B. Sprache). (Poustka 2006: 48)

Auch exogene, das heißt von außen auf das Gehirn einwirkende, negative Faktoren, könnten bei der Entstehung eine Rolle spielen. Bei relativ vielen Kindern mit Autismus treten während der Schwangerschaft, der Geburt und der frühen postnatalen Entwicklung nachweislich Ereignisse ein, die das Risiko einer Schädigung des Zentralnervensystems erhöhen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 175 f.) Nach Bolton et al. (1997: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer 2002: 176) treffen diese prä- und perinatalen Risikofaktoren aber vor allem auf jene Personen zu, bei denen deutliche Hinweise auf eine genetische Verursachung bestehen.

8.5 Zusammenfassung der Erklärungsmodelle

Dzikowski (1996: 211) zieht aus seiner umfassenden Auseinandersetzung mit den Ursachentheorien die folgenden, noch immer gültigen, **Schlüsse**:

1. Es gibt keine allen Menschen mit Autismus gemeinsame Ursache für das Störungsbild. Die individuelle Ausprägung der Symptomatik entsteht multifaktoriell.
2. Eltern haben keine Schuld an der Behinderung ihrer Kinder. Die soziale (familiäre) Situation kann aber die Ausprägung der durch Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen entstehenden Verhaltensweisen beeinflussen.
3. Es gibt (noch) keine Behandlung der Ursache des Autismus.
4. Es gibt keine Möglichkeiten der Prävention.

Unbestritten ist heute, dass genetische Faktoren bei der Entstehung des Autismus die dominierende Rolle spielen. Diese sind „sowohl geeignet, häufige mit ASS [Autismus-Spektrum-Störung, Anm. B. S.] assoziierte körperliche Erkrankungen oder Syndrome zu determinieren als auch Hirnstruktur und Hirnfunktion richtunggebend zu beeinflussen“. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 226) Die genetische Prädisposition wird aber erst durch das Zusammenwirken mit Umwelteinflüssen zur Geltung gebracht. Auf welche Weise genetische Faktoren und Umwelteinflüsse zusammenwirken bzw. wie genetische Einflüsse psychische Funktionen beeinflussen, bleiben bislang ungeklärte Fragen. (ebd.)

9. Verlauf und Prognose

9.1 Die Entwicklung über die Lebensspanne

Frühe Anzeichen einer auffälligen Entwicklung werden manchmal schon in den ersten Lebenswochen und –monaten eines Kindes beobachtet. In der **Säuglings- und Kleinkinderzeit** zeigen einige ein sehr ruhiges, zurückgezogenes und „pflegeleichtes“ Verhalten, während andere durch extremes Schreien und große Unruhe auffallen. (Ortner/Ortner 2000: 225) Nur etwa 20 Prozent der Kinder entwickeln sich im ersten Lebensjahr der Norm entsprechend. Auffällig ist zum Beispiel der fehlende Blickkontakt, die Ablehnung von Berührung und vor allem das Ausbleiben oder eine wesentliche Verzögerung der sprachlichen Entwicklung, die sich wie folgt äußert (nach Poustka et al. 2004: 25)³¹:

- ◆ kein Brabbeln im Alter von zwölf Monaten
- ◆ das Fehlen von Gesten (Zeigen, Winken) mit zwölf Monaten
- ◆ keine einzelnen Worte im Alter von 16 Monaten
- ◆ keine spontanen Zweiwort-Sätze mit 24 Monaten
- ◆ der plötzliche Verlust sprachlicher oder sozialer Fähigkeiten

Viele Kinder mit Autismus lernen früh, technische Geräte wie Fernsehapparat oder Stereoanlagen zu bedienen. Viele Eltern halten daher ihr Kind zunächst für frühreif oder sogar für besonders begabt. (Aarons/Gittens 2007: 52 f.) In Spielgruppen oder im **Kindergarten** fällt auf, dass es sich lieber allein beschäftigt und sich kaum an gemeinsamen Aktivitäten beteiligt. Es fehlen die typischen „Als-ob-Spiele“ oder Rollenspiele mit Gleichaltrigen. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 102) Zwischen dem **5. und 8. Lebensjahr** werden die autistischen Symptome oft besonders augenscheinlich. Dazu zählen etwa das Beharren auf Gleichförmigkeit, repetitives Spiel, Beeinträchtigungen bei der Kommunikation oder Hyperaktivität. (Poustka et al. 2004: 29)

In der **späteren Kindheit** (8-12. Lebensjahr) stellen sich oft spontane Besserungen ein. (Aarons/Gittens 1994: 32) Rund die Hälfte der Kinder mit Autistischer Störung entwickelt

³¹ Eine sichere Diagnose der Autistischen Störung wird selten vor dem 18. Lebensmonat des Kindes gestellt. Zumeist erfolgt sie sogar erst nach dem 4.-5. Lebensjahr. Das Asperger-Syndrom wird manchmal erst bei Zehnjährigen erkannt (Poustka et al. 2004: 25 f.).

aufgrund des wachsenden Interesses und Sprachverständnisses gewisse verbale Ausdrucksfähigkeiten. Häufig kommt es zu „einer Periode relativer Ruhe sowie zu einem Erlernen von Routinen und Anpassungsleistungen an die Forderungen und Wünsche anderer“. (Kusch/Petermann 2001: 70) Das rituelle und zwanghafte Verhalten, der Widerstand gegenüber Veränderungen und die starke Objektbezogenheit bleiben hingegen oft bis ins Erwachsenenalter bestehen. (ebd.)

In der **Pubertät** kommt es oft wieder zu einer Verstärkung der Symptome, vor allem des aggressiven und autoaggressiven Verhaltens. Zumeist fällt auch der Beginn von epileptischen Anfällen in diese Periode. (Poustka et al. 2004: 29) Einige suchen nun selbst Kontakt zu anderen und treten z.B. Gruppen bei, in denen sie ihre Interessen ausleben können. Oft erleben sie aber, dass sie ignoriert oder abgelehnt werden. (Klicpera/Innerhofer 2002: 163 f.) Viele Jugendliche werden sich daher vermehrt ihrer Behinderung bewusst und leiden in der Folge an Depressionen. Das Sprachverständnis und die Sprachfähigkeit entwickeln sich zwar weiter, „jedoch relativ langsam und kaum beeinflussbar“. (Poustka et al. 2004: 29)³²

Nur wenige **Erwachsene** führen ein relativ unabhängiges Leben, wobei die Autoren unterschiedliche Prozentsätze nennen. Die Angaben reichen von 1-2 Prozent (Kusch/Petermann 2001: 71) über 10-15 Prozent (Poustka et al. 2004: 28) bis zu 5-20 Prozent (Klicpera/Innerhofer 2002: 159). 40-50 Prozent der Betroffenen leben in diversen Institutionen. (Sinzig 2006: 100) Die Fähigkeit zur sozialen Anpassung hängt stark von der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ab. So bedürfen in erster Linie Menschen mit der Autistischen Störung „langfristig Hilfestellungen, Therapie, Pflege, Betreuung oder Aufsicht“. (Poustka et al. 2004: 28) Das rituelle und zwanghafte Verhalten verbessert sich im Allgemeinen, dennoch „entwickeln einige autistische Personen im Alter komplexere Rituale, die über längere Zeit hinweg bestehen“. (Kusch/Petermann 2001: 71) Charakteristisch für die Sprache der Erwachsenen sind eine lockere Wortassoziation, das eingeschränkte Interesse an bestimmten Themen und ein konkreter Wortgebrauch. (ebd.)

³² Klicpera/Innerhofer (2002: 158) führen an, dass es in dieser Periode auch zu einem Verlust der früher erworbenen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten kommen kann.

9.2 Positiv und negativ beeinflussende Faktoren

Die individuelle Entwicklung eines Kindes verläuft sehr unterschiedlich und hängt von einigen Faktoren ab. Zusätzliche körperliche und psychische Erkrankungen, der Bildungsstand, eine eventuelle Eingliederung in den Arbeitsmarkt sowie die Wohn- und Betreuungsmöglichkeiten beeinflussen den Verlauf der Behinderung über die Lebensspanne. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 230) Der Autismus gilt zwar als unheilbar, in einigen Fällen kann aber eine recht gute soziale Anpassung erzielt werden. (Weiß 2002: 29) Eine frühe Diagnosestellung und der rechtzeitige Einsatz von geeigneten Behandlungsmethoden können die Entwicklung positiv beeinflussen. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 230) Auch die folgenden Kriterien sprechen für eine **günstige Prognose** (nach Kusch/Petermann 2001: 72):

- ein Intelligenzquotient > 70
- ein geringes Geburtsrisiko
- sprunghafte Lernfortschritte
- eine differenzierte Sprachfähigkeit vor dem 5. Lebensjahr³³
- die Kontrolle über die Ausscheidungsfunktionen vor dem 8. Lebensjahr
- ein vorhandenes Imitationsverhalten vor dem 10. Lebensjahr
- der Rückgang von Stereotypen vor dem 10. Lebensjahr
- keine Ausbildung einer Epilepsie
- eine passive oder aktive soziale Interaktion

10. Schule und Bildung

10.1 Sonderschule vs. Regelschule

„Das Gefühl jedes einzelnen Menschen, ein sinnerfülltes Leben in der Gemeinschaft zu führen, hängt ab von der Achtung seiner Persönlichkeit, von individueller Entfaltung und von einer seinen Fähigkeiten entsprechenden Betätigung. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Entwicklung unverschuldet schon frühzeitig tiefgreifend gestört wurde, sind deshalb ganz besonders auf störungsausgleichende soziale Rahmenbedingungen angewiesen.“ (Janetzke 1993: 86)

³³ lt. Dalferth (1995: 37) liegt die Grenze beim 8. Lebensjahr

In der Literatur findet man zwei unterschiedliche Perspektiven zum Thema „Autismus und Schule“. Die erste ist mit der Frage verbunden: „Welche Voraussetzungen muss ein Kind erfüllen, damit es eine bestimmte Schule besuchen kann?“ Die zweite Frage lautet: „Welche Bedingungen müssen in der Schule geschaffen werden, damit diese für alle Kinder geeignet ist?“ Die eine Sichtweise führt zu der Auffassung, dass ein Kind je nach dem Schweregrad seiner Behinderung in die jeweilige schulische Institution eingegliedert werden soll bzw. kann. Die andere basiert auf dem Wunsch nach Integration aller Kinder in das Regelsystem und führt zu Forderungen nach den nötigen Änderungen des Systems Schule an sich. Für jede dieser Meinungen und die damit verbundenen Argumente sollen nun Beispiele aus der Literatur gebracht werden.

Nach Poustka et al. (2004: 45 ff.) sollen Kinder mit Autismus ab dem dritten Lebensjahr „auf jeden Fall“ in den Kindergarten gehen. Von dieser Betreuung würden sie mehr profitieren als etwa von wöchentlich stattfindenden psychologischen Behandlungen. Je nach Ausprägung der Behinderung käme ein Regelkindergarten, ein Integrationskindergarten oder eine heilpädagogische Kindertagesstätte in Frage. Die Entscheidung für einen bestimmten Schultyp hänge ebenso von der intellektuellen Begabung, den Sprachfähigkeiten und dem Schweregrad der Behinderung ab. Durchschnittlich bis gut begabte Kinder sollten unbedingt die Chance bekommen, eine Regelschule (Hauptschule bis Gymnasium) zu besuchen. Vor allem Schulen mit Integrationsklassen wären besonders geeignet. Diese wären jedoch selten vorhanden. Für weniger stark beeinträchtigte Kinder biete der Besuch einer Sonderschule (Sprachschule, Schule für Seh- und Hörgeschädigte) eine Möglichkeit.

Schirmer (2006: 187) betont, für manche Kinder könne eine spezielle Klasse für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung den am besten geeigneten Rahmen darstellen. Bei dieser Entscheidung sollten immer die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen. Es gebe „ohne jeden Zweifel Kinder, die von integrativer Beschulung sehr profitieren wie es aber auch Kinder und Jugendliche gibt, die von den Bedingungen, unter denen schulische Integration [...] erfolgt, erheblich überfordert werden“. Auch Aarons/Gittens (2007: 113 f.) verweisen darauf, dass ein Kind „nicht um jeden Preis“ eine Regelschule besuchen muss. Normale Klassenzimmer seien für Kinder mit Autismus und Lernbehinderung oft verwirrend und stimulierten sie zu stark. Sonderschulen würden den besonderen Bedürfnissen oft eher entsprechen.

Feuser (2006: 244) meint hingegen, „dass die Schweregrade des Autismus zumindest abgemildert werden können und schwerste Folgen, die der hochgradigen, nicht kompensierten Isolation der Betroffenen geschuldet sind und nicht dem Autismus, durch Integration nicht mehr derart auftreten“. Die daraus resultierenden Entwicklungsanreize und Lernmöglichkeiten wären unter bestimmten Voraussetzungen „eindeutig positiv“. (ebd.: 243) Seine Vorstellungen von Integration beschreibt Feuser (2006: 243) wie folgt:

*„Integration wird realisiert durch eine Allgemeine Pädagogik, in der **alle** Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone der Entwicklung‘ und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“*

Schulische Integration bringt für alle Schüler einer Klasse Vorteile, wie Rollett (2001: 136) betont: „Die Bemühungen um die Integration behinderter Kinder in das normale Kindergarten- und Schulsystem haben gezeigt, dass sowohl gesunde als auch behinderte Kinder davon profitieren können, wenn sie gemeinsam spielen und arbeiten.“

Nach Kehrer (1995a: 111) gibt es keine grundsätzliche Empfehlung für die Wahl des Schultyps. Die drei Konzepte: einzelne Spezialschule, Sonderschule mit eigener „Autistenklasse“ und die integrative Schule hätten jeweils ihre Vorzüge. Diese Entscheidung sollte immer nach den örtlichen Gegebenheiten und nach dem Angebot an kompetenten, geeigneten Pädagogen getroffen werden. Für Umbauer (2009: A3 f.) ist die Frage nach dem richtigen Schultyp immer

„eine individuelle Entscheidung. [...] Für ein Kind ist es vielleicht gerade am Anfang besser, in einer kleinen Gruppe zu sein, weil das Kind dann mehr lernen kann. Ansonsten ist die Flut an Eindrücken so groß, dass sie eigentlich nur mehr die Möglichkeit haben, sich abzuschotten, dicht zu machen und gar nicht mehr bereit sind, zu lernen. [...] Auf jeden Fall muss man schauen, was für die Kinder passend ist. Von den Eltern kommt oft ganz schnell der Wunsch nach Integration, weil das mehr der Normalität entspricht. Aber das passt eben nicht für jeden.“

Hinterbuchner (2009: A7) hat die Erfahrung gemacht, „dass Integration dann für ein Kind interessant und passend ist, wenn entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind, z.B. Rückzugsmöglichkeiten, eine 1:1-Betreuung [...]“ Hierbei sei vor allem „ganz viel Interesse und Bestreben sowohl von der Schule, als auch von den Eltern ein gewisser Parameter, in welche Richtung das gehen kann“.

10.2 Problembereiche und notwendige Rahmenbedingungen

Aus den speziellen Verhaltensweisen von Kindern mit Autismus ergeben sich für die schulische Eingliederung außergewöhnliche Anforderungen. Diestelberger (2005: 12) nennt die drei größten **Probleme**, die sich aus der Sicht der Lehrer im schulischen Alltag ergeben:

1. Angst vor Veränderungen/Schwierigkeiten, Neues zu akzeptieren (z.B. Wandertage, Sportfeste)
2. Soziales Verhalten/die „eigene Welt der Autisten“ (z.B. mangelnde Fähigkeit Beziehungen aufzubauen)
3. Fehlende Sprache/Auffälligkeiten der Sprache (z.B. Echolalie)

Viele Integrationsversuche würden zudem an den auftretenden Aggressionen der Betroffenen scheitern. Dieses Verhalten wäre vor allem ein Zeichen der Hilflosigkeit, weil sich Menschen mit Autismus nicht adäquat ausdrücken könnten. Ein methodengerechtes Vorgehen und der Aufbau von Systemen, mit denen es gelingt, „die Bedürfnisse auf andere Weise zu artikulieren“, würde den aggressiven Handlungen entgegenwirken. Besondere Bedeutung käme hierbei der entsprechenden Lehreraus- und fortbildung zu. (ebd.: 12 f.) Auch Klicpera/Innerhofer (2002: 310 f.) sehen in der Tendenz zur Selbstisolierung und den Schwierigkeiten im Sozialkontakt die größten Probleme für die Integration der betroffenen Kinder. Es wäre notwendig, besondere Organisationsformen für den Unterricht zu entwickeln. Zudem wären Anpassungen der Aufgabenvorgabe sowie des Curriculums nötig. Weitere **Voraussetzungen** für eine erfolgreiche Eingliederung von Kindern mit Autismus in Kindergarten und Schule sind:

- fachliche Qualifikation, menschliches Engagement, psychologisches Verständnis, Einfallsreichtum und Belastbarkeit seitens der Betreuenden;
- kleine Gruppen und ein personeller Betreuungs- und Unterrichtsaufwand, der auch in Integrationsklassen nicht allein an Kinderzahlen, sondern an dem jeweiligen Ausmaß der Belastung zu bemessen ist;
- realistische Erwartungen im Hinblick auf Tempo und Ausmaß der Anpassungs- und Lernfortschritte; (Janetzke 1993: 87)

- eine gute Zusammenarbeit zwischen dem betroffenen Kind/Jugendlichen, Eltern, Lehrern und Therapeuten;
- ein hohes Maß an Struktur (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 160)

10.3 Zur Situation in Österreich

Über den Stand der Integration von Kindern mit Autismus in das österreichische Schulsystem gibt es keine umfassenden, genauen Daten.³⁴ Nur in drei Bundesländern (Wien, Kärnten, Oberösterreich) existieren besondere Programme zur Integration von Betroffenen. Dabei ist das Wiener Modell als am „weitesten fortgeschritten“ zu bezeichnen. Hier gibt es neben Integrationsklassen auch das „verschränkte System“, das mit speziellen „Autistenklassen“ arbeitet. Allerdings müsse auch hier die „Hypothese gestellt werden, dass mehr autistische Kinder außerhalb dieser speziellen Modelle unterrichtet werden als innerhalb“. (Diestelberger 2005: 1)

10.3.1 Das Wiener integrative Schulmodell

In Zusammenarbeit mit Georg Feuser wurde in den 1990er Jahren das „Wiener integrative Schulmodell für SchülerInnen mit autistischen Wahrnehmungen“ gegründet. Das Projekt basiert auf dem Konzept der „Integrativen Pädagogik“, d.h. unter anderem auf der Prämisse, dass alle Kinder alles lernen dürfen und dass jeder Mensch entwicklungs- und lernfähig ist. Es stützt sich außerdem auf eine intensive Zusammenarbeit von Schule, Klinik, Autistenhilfe, Lehrern und Eltern. (Kaluza 2007: 49 f.) Die Evaluierung des Projektes anhand von 26 Schülern mit Autismus ergab sehr positive Ergebnisse in Bezug auf die Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit, der sozialen und der kommunikativen Kompetenz:

- ◆ bei 82,3 Prozent trat eine Symptomverminderung ein

³⁴ Auch in Deutschland gibt es kaum aktuelle und aussagekräftige Erhebungen. Laut einer Studie von Finck/Ohder (2000: o. S., zit .n. Kappus/Schröder 2008: 191) besuchen dort 15-35 % der Kinder und Jugendlichen mit autistischer Symptomatik Allgemeine Schulen, 30-60 % Schulen für geistige Behinderung und weitere 10-25 % werden an anderen Sonderschularten unterrichtet.

- ◆ bei 52,9 Prozent der Kinder können messbare Verbesserungen der kognitiven Leistungen festgestellt werden
- ◆ bei 82,3 Prozent finden sich positive Veränderungen der sozialen Kompetenz und
- ◆ bei 76,5 Prozent der kommunikativen Kompetenz
- ◆ über drei Viertel der Schüler haben die Grundschule zur Gänze im integrativen Schulmodell absolviert (Berger/Mutschlechner/Feuser 2005: o. S., zit. n. Feuser 2006: 249 f.)

Nach Feuser (2006: 249) beschreibt das Wiener Modell einen „konsequenten und sehr soliden Weg der integrativen Beschulung autistischer Kinder“ und sei „ein in Europa einmaliger Prozess, der unter regulären Bedingungen stattfindet“. Im Mittelpunkt

„steht ein Menschenbild, in dem jeder Mensch in seinem So-Sein seine individuelle Berechtigung hat und wertgeschätzt wird. Die Frage, ob Kinder mit autistischen Wahrnehmungen integrierbar sind, ist aufgrund der Durchführung des Projektes positiv zu beantworten und sollte somit künftig nicht mehr in Frage gestellt werden.“ (Kaluza 2007: 53)

11. Förderung und Therapie

11.1 Zur Bedeutung der Frühförderung

Der Autismus kann bis heute nicht ursächlich geheilt werden. Die Schwierigkeiten mit der sozialen Interaktion und Kommunikation werden durch kein Therapieprogramm jemals gänzlich aufgehoben. (Freitag 2008: 83) Bei guten individuellen Voraussetzungen, der rechtzeitigen Diagnosestellung und mit effektiven Interventionen können aber recht gute Erfolge erzielt werden. Der Frühförderung wird vor allem deshalb eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, weil die Entwicklung des Gehirns in den ersten Lebensjahren besonders stark von äußeren Reizen beeinflusst werden kann. Je früher eine Therapie beginnt, desto eher kann sie „an den zentralen Beeinträchtigungen autistischer Kinder – also den Störungen der Kommunikation, dem Sozialverhalten und dem Spielverhalten – ansetzen und spätere Symptome verhindern“. (Cordes, R. 2006: 38) Ein Argument für den möglichst frühen Beginn ist außerdem, dass sich sekundäre Verhaltensstörungen (z.B. Aggressionen) noch nicht so stark etablieren konnten, und dass zusätzliche Störungen, die

das Leben und Lernen erschweren können, wie zum Beispiel Epilepsie oder Depressionen, zumeist erst später auftreten. (Weiß 2002: 230 f.)

11.2 Übersicht der Behandlungsansätze

Im Laufe der Jahrzehnte wurden immer neue Therapie- und Fördermaßnahmen entwickelt, die zu verschiedenen Gruppen zusammengefasst werden können. Die folgende Tabelle (zusammengestellt aus: Weiß 2002, Schirmer 2006, Freitag 2008) erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, macht aber die Vielfaltigkeit der Behandlungsansätze deutlich.

<p>1. Verhaltenstherapie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Applied Behavior Analysis (ABA) - Sprachaufbauprogramme - Ansatz des Zufälligen Unterrichtens
<p>2. Förderung der Sprache und alternativer Kommunikationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Sprachtherapie - Alternative Kommunikationsmethoden (z.B. Gebärden, Gestützte Kommunikation) - Musiktherapie
<p>3. Training sozialer Fertigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empathietraining (Theory of Mind) - Social Stories
<p>4. Körperbezogene Ansätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festhaltetherapie und Modifizierte Festhaltetherapie - Sensorische Integrationstherapie - Therapie nach Affolter - Therapie nach Doman-Delecató
<p>5. Therapie der auditiven und visuellen Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auditory Integration Training und Auricula-Training - Tomatis-Therapie - Irlen-Lenses/Skotopische Sensibilisierung - Das Warnke-Verfahren
<p>6. Biochemische Behandlungsansätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medikamentöse Behandlung (z.B. Neuroleptika) - Diät- und Ernährungsinterventionen
<p>7. Therapie mit Tieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delphintherapie - Reittherapie

<p>8. Beziehungsförderung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie - Gentle Teaching - Option Methode - Floortime - Mifne (intensive familienorientierte Therapie) - Relationship Development Intervention
<p>9. Kombinierte Ansätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - TEACCH-Programm - Daily-Life-Therapy
<p>10. Ergänzende Maßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ergotherapie, Logopädie und - Physiotherapie - Logopädie - Tanztherapie - Shiatsu
<p>11. Psychotherapeutische Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spieltherapie - Familientherapie - Psychoanalytisch oder tiefenpsychologisch fundierte Therapie

Tabelle 1: „Übersicht der Behandlungsansätze“

Es gibt (noch) kein allgemein gültiges Konzept für die Therapie der Autismus-Spektrum-Störung. Die Behandlungspläne müssen auf jeden Betroffenen individuell abgestimmt werden, da die Symptomatik und die daraus entstehenden Probleme stark variieren. Die Intervention sollte aber nach Möglichkeit langfristig und lebensbegleitend eingesetzt werden. (Poustka et al. 2004: 52) Heute wird es generell für sinnvoll erachtet, verschiedene Methoden in einem „multimodalen Therapieplan“ zu einem ganzheitlichen Behandlungsansatz individuell miteinander zu kombinieren. (Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 155)

Als empirisch gut abgesichert und allgemein anerkannt gelten verhaltenstherapeutische Verfahren, alternative Kommunikationsformen und das TEACCH-Programm.³⁵ Unter bestimmten Bedingungen und zur Ergänzung anderer Therapien geeignet sind Sprachtherapie, Musiktherapie oder das Training sozialer Fertigkeiten. Ergo- und Physiotherapie, Reittherapie sowie die Sensorische Integration sind empirisch nicht abgesichert, können sich aber in Ergänzung zu anderen Maßnahmen als hilfreich erweisen. Zu den zweifelhaften bzw. umstrittenen Methoden zählen unter anderem die Festhaltetherapie, bestimmte Diäten und Medikamente, die Gestützte Kommunikation und das auditive Integrationstraining. (Weiß 2002: 226 f.; Remschmidt/Kamp-Becker 2006a: 172 f.) Die klassischen Ansätze der Psychotherapie sind nach Freitag (2008: 89; 96) nicht hilfreich und können die autistischen Verhaltensweisen sogar verstärken.

11.3 Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit

Vor allem jene Menschen mit Autismus, die kaum oder gar nicht sprechen, werden von ihrer Umwelt leicht unterschätzt. Oft wird ihnen unterstellt, nichts verstehen zu können, und ihre fehlende oder mangelnde Ausdrucksfähigkeit wird mit einer geistigen Behinderung gleichgesetzt. Unabhängig von ihrem intellektuellen Niveau bleiben ihnen damit Chancen zur Förderung und Bildung verwehrt. Außerdem befinden sie sich in einer starken Abhängigkeitssituation. Die Betroffenen können ihre Bedürfnisse und Gefühle nicht entsprechend ausdrücken. Dadurch fühlen sie sich oft unverstanden, was häufig zu Resignation und Frustration führt. (Weiß 2002: 101) Aggressionen und selbstverletzende Handlungen können daher auch als ein Versuch angesehen werden, sich mangels eines besseren Kommunikationssystems auf dieser basalen Ebene mitzuteilen. Eine Bestätigung dieser Annahme ist die Tatsache, dass Kommunikationsförderung zu einer Abnahme dieser Verhaltensweisen führt. (Mühl/Neukäter/Schulz 1996: o. S., zit. n. Weiß 2002: 101)

³⁵ „TEACCH“ ist die Abkürzung für „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren“. Das Programm umfasst neben Diagnostik, Förderung und Beratung auch wissenschaftliche Forschung sowie die Ausbildung von Fachleuten. Ein Schwerpunkt ist die Eröffnung individueller Wege zu effektiver Kommunikation unter Berücksichtigung aller verfügbaren Kommunikationsformen. Diese Förderung wird unterstützt und ergänzt durch individuelle Hilfen wie Strukturierung von Lern- und Lebenssituationen (z.B. räumliche und zeitliche Strukturierung) und Visualisierung (visuelle Hinweise und Orientierungshilfen wie Bilder und Schrift). Damit wird den kognitiven Besonderheiten und Bedürfnissen von Menschen mit Autismus entsprochen. Der TEACCH-Ansatz hat damit bestimmte Gemeinsamkeiten mit der Unterstützten Kommunikation. Er geht aber weit über die Förderung kommunikativer Kompetenzen hinaus (z.B. umfasst er auch Freizeitgestaltung, berufliche Fertigkeiten und Sozialkompetenz). (Häußler 2002: 131 ff.)

11.4 Zur Bedeutung der Kommunikationsförderung

„Menschliche Entwicklung ist von Anfang an in besonderer Weise auf Interaktion und Kommunikation angewiesen, und kooperative Beziehungen sind als fundamentale Lebensbedingung anzusehen. Deshalb kommt einer ganzheitlichen entwicklungsbegleitenden Förderung unterstützender Bedingungen zur optimalen Entfaltung der kommunikativen Kompetenzen des Kindes eine wesentliche Bedeutung zu.“ (Wilken 2002a: 29)

Weiß (2002: 112) postuliert, „alle Versuche, die Kommunikationsmöglichkeiten von autistischen Menschen zu erweitern, sind als sehr positiv anzusehen“. Entsprechende Interventionen könnten nicht nur die kommunikativen Kompetenzen verbessern, sondern die gesamte Persönlichkeits- und Selbständigkeitsentwicklung der Betroffenen positiv beeinflussen: „Verstanden zu werden und andere zu verstehen ist für viele Menschen mit dieser Tiefgreifenden Entwicklungsstörung keine Selbstverständlichkeit. Kann dies [...] erreicht werden, stellt dies einen wertvollen Beitrag zu einer Verbesserung ihrer Lebensqualität dar. Es wird leichter für sie, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.“ (ebd.)

Auch für die Angehörigen wird es leichter, das betreffende Familienmitglied zu verstehen und seine Wünsche zu respektieren. Damit ist auch die Verpflichtung verbunden, „das Kind nun auch wirklich nach seinen Wünschen zu befragen und nicht, wie früher, alle Entscheidungen für es zu treffen und über seinen Kopf hinweg zu handeln“. (ebd.: 112 f.) Nicht zuletzt ist es für die Aufnahme und den Verbleib in Kindergarten und Schule unerlässlich, ein gewisses Maß an Sprachfähigkeit und –verständnis zu besitzen. Das Befolgen von Anweisungen sowie das Verständnis von Objekten, Personen, Orten, Zeiten und Konzepten sind die wesentlichen Voraussetzungen für soziales und kommunikatives Verhalten. (Bernard-Opitz 2007: 132)

Nach Weiß (2002: 113) ist es für den Betroffenen „im Endeffekt [...] nicht wichtig“, aus welchen Gründen er gefördert wird. Es zähle „allein, dass diese Förderung stattfindet und ihn hoffentlich zu einer ihn befriedigenden Kommunikationsfähigkeit führt [...]. Kommunizieren zu können ist, ganz für sich allein genommen, ein so wertvolles Gut, dass eine Förderung in jedem Fall, wo diese Fähigkeit sich nicht entfalten kann, vonnöten ist“.

11.5 Die Grenzen der Sprachtherapie

Die Methoden der Sprachtherapie (z.B. Verhaltenstherapie, psycholinguistisch orientierte Sprachaufbauprogramme, Kommunikative Sprachtherapie)³⁶ setzen bei den Betroffenen ein gewisses Maß an Sprachverständnis und -kompetenz bzw. die Fähigkeit zur Imitation voraus. So können die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch eine früh einsetzende, intensive Verhaltenstherapie zwar deutlich verbessert werden, aber nur dann, wenn sie vor Beginn der Behandlung zumindest Gegenstände benennen können und eine Tendenz zum Echolalieren zeigen. Weitere Voraussetzungen sind Sprachverständnis und das Verstehen von sozialen Interaktionen. Bei nichtsprechenden Menschen sind die erreichbaren Fortschritte auch bei intensiven Bemühungen nur gering. (Klicpera/Innerhofer 2002: 286 f.)

An dieser Stelle sollen noch einmal die Probleme bezüglich Sprache und Kommunikation zusammengefasst werden: Etwa 50 Prozent der Menschen mit der Autistischen Störung verfügen über keine aktive Lautsprache. (Weiß 2002: 107) Die Defizite in der verbalen Sprachentwicklung können nicht durch nonverbale Verständigungsmöglichkeiten wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und Blickverhalten kompensiert werden, wie es beispielsweise bei Kindern mit Down-Syndrom üblich ist. (ebd.: 15) Sie „benutzen zwar Gesten, drücken mit ihnen jedoch keine sozialen Inhalte aus, sondern versuchen auf diesem Weg, ihren Bedürfnissen und Wünschen (z.B. nach Nahrung) Ausdruck zu verleihen“. (ebd.: 107) Bei den sprechenden Personen liegt in erster Linie ein Mangel an pragmatischer Kompetenz vor. Damit wird der Bedarf an Kommunikationshilfen deutlich, die über eine Sprachtherapie im engeren Sinn hinausgehen.

„Als sich in den 80er Jahren abzeichnete, dass die herkömmliche (oft verhaltenstherapeutisch orientierte) Sprachtherapie bei autistischen Kindern keine allzu großen Erfolge zu verzeichnen hatte, und gleichzeitig die weitverbreitete Annahme, dass nichtverbale Kommunikationssysteme sich schädlich und hemmend auf die verbale Entwicklung sprachgestörter Kinder auswirken würden, an Bedeutung verlor, fing man an, alternative Kommunikationssysteme auch in der Therapie autistischer Kinder einzusetzen.“ (ebd.: 106 f.)

Diese Methoden, die im deutschsprachigen Raum unter den Begriff der „Unterstützten Kommunikation“ (UK) subsumiert werden, bilden den Untersuchungsgegenstand des empirischen Teils dieser Diplomarbeit. Bevor nun die Terminologie und Geschichte, die

³⁶ vgl. z.B. Poustka et al. 2004a, Freitag 2008, Weiß 2002

Formen, Ziele und Funktionen der Unterstützten Kommunikation genau beschrieben werden, sollen die kommunikationstheoretischen Grundlagen vorgestellt werden.

12. Kommunikationstheoretische Grundlagen

12.1 Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus

Der symbolisch-interaktionistische Ansatz geht vor allem auf George H. Mead zurück und beruht auf drei **Prämissen** (Blumer 2007: 24 f.):

- 1) Menschen handeln „Dingen“ (anderen Menschen, physischen Gegenständen, Institutionen, Leitidealen, Handlungen, Situationen usw.) gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, welche diese „Dinge“ für sie besitzen.
- 2) Die Bedeutung dieser „Dinge“ entsteht aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht.
- 3) Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess bei der Auseinandersetzung mit diesen „Dingen“ benützt und abgeändert.

Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus sind „**Bedeutungen**“ daher „soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden“. (ebd.: 27) Es können zwei Arten von sozialer Interaktion unterschieden werden. Von „nicht-symbolischer Interaktion“ wird gesprochen, wenn ein Mensch direkt auf die Handlung eines anderen antwortet, ohne diese zu interpretieren. „Symbolische Interaktion“ beinhaltet hingegen eine Interpretation der Handlung. (ebd.: 30) Die an einer solchen Interaktion Beteiligten müssen außerdem eine gegenseitige Rollenübernahme vornehmen: „Um einem anderen anzuzeigen, was er zu tun hat, muss man das Anzeigen von dem Standpunkt jenes anderen vornehmen [...]“. (ebd.: 31) Die Bedeutung von „Dingen“ für eine Person entsteht

„aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden ist. [...] Aus einem Prozess gegenseitigen Anzeigens gehen gemeinsame Objekte hervor – Objekte, die dieselbe Bedeutung für eine gegebene Gruppe von Personen haben und die in derselben Art und Weise von ihnen gesehen werden.“ (ebd.: 32)

Das bedeutet einerseits, dass jeder Mensch von einer individuellen „Welt der Objekte“ umgeben ist. Daher kann man das Handeln von Menschen nur dann verstehen, wenn man ihre „Welt von Objekten“ bestimmt. Andererseits entstehen Bedeutungen durch soziale Interaktion. Der symbolische Interaktionismus betrachtet menschliches Zusammenleben als einen unermesslichen Prozess, in dem die Menschen die Objekte ihrer Welt bilden, stützen und auch wieder abändern. (ebd.: 33) Auch der einzelne Mensch würde mit sich selbst soziale Interaktionen eingehen und sein Handeln durch einen Prozess der Interpretation aufbauen und steuern:

„Im Wesentlichen besteht das Handeln eines Menschen darin, dass er verschiedene Dinge, die er wahrnimmt, in Betracht zieht und auf der Grundlage der Interpretation dieser Dinge eine Handlungslinie entwickelt. Die berücksichtigten Dinge erstrecken sich auf solche Sachen wie seine Wünsche und Bedürfnisse, seine Ziele, die verfügbaren Mittel zu ihrer Erreichung, die Handlungen und die antizipierten Handlungen anderer, sein Selbstbild und das wahrscheinliche Ergebnis einer bestimmten Handlungslinie.“ (ebd.: 36)

„Kommunikation“ im Sinne des Symbolischen Interaktionismus ist ein Prozess, in dem Menschen anhand von „Symbolen“³⁷ (verbaler und nonverbaler Art) einander wechselseitig Bedeutungen in ihr Bewusstsein rufen. Damit **Verständigung** erreicht wird, müssen sich die Kommunikationspartner aneinander orientieren und die zu setzenden kommunikativen Aktivitäten im Hinblick aufeinander „abstimmen“. (Burkart 1998: 422) Kommunikation setzt voraus, „dass der einzelne Kommunikator sich vorstellt [...], wie der Empfänger seine Kommunikation aufnimmt“. (Rose 1967: 270, zit. n. Burkart 1998: 423) Wenn Menschen miteinander kommunizieren, treten sie „symbolisch vermittelt“ zueinander in Beziehung, d.h. sie gebrauchen Zeichen als Symbole, um Bedeutungen miteinander zu teilen und damit Verständigung zu erreichen. Diese wird jedoch nur dann erzielt, „wenn im Bewusstsein *beider* Kommunikationspartner *dieselben* Bedeutungen aktualisiert werden“. Dass gelingt nur bei der Anwendung von „**signifikanten Symbolen**“,

³⁷ Ein „Symbol“ ist eine bestimmte Art von Zeichen. Unter einem „Zeichen“ versteht man „eine materielle Erscheinung, der eine Bedeutung zugeordnet (worden) ist. Indem es etwas *bedeutet*, verweist es auf etwas, d.h. es *deutet* auf etwas hin, was von ihm selbst verschieden ist.“ (Burkart 1998: 42) „Natürliche Zeichen“ sind dabei solche, die nicht zum Zweck der Kommunikation entstanden sind, sondern unabhängig davon als natürliche Prozesse vorkommen (z.B. Rauch für brennendes Feuer). „Künstliche Zeichen“ wurden hingegen zum Zweck der Kommunikation geschaffen. In der Regel sind sie das Resultat einer Übereinkunft zwischen Menschen (z.B. Lautsprache, Handzeichen). Eine Ausnahme bilden die „ikonischen Zeichen“. Ihre Bedeutung ist nicht durch soziale Konvention entstanden, sondern besteht aufgrund ihrer Ähnlichkeit zu dem Gegenstand, auf den sie verweisen (z.B. Fotos, Bilder). Innerhalb von Kommunikationsprozessen können Zeichen zwei verschiedene Funktionen erfüllen: Sie treten entweder als ein „Signal“ auf und wirken sich unmittelbar auf das Verhalten anderer aus, d.h. sie sollen diese zu einer Aktivität drängen. Ein Zeichen kann andererseits ein „Symbol“ sein, wenn es etwas (einen Gegenstand, Zustand etc.) repräsentiert, d.h. es vertritt den Gegenstand, auf den es verweist. Symbole entstehen immer durch Konvention. (ebd.: 43 ff.)

d.h. von Zeichen, die eine dahinterstehende Idee ausdrücken und dieselbe Idee beim Kommunikationspartner auslösen. (Mead 1968: 85, zit. n. Burkart 1998: 53)

12.1.1 Die Bedeutung der Theorie für das Verständnis des Autismus

Der Symbolische Interaktionismus macht Verständigungsprobleme erklärbar, „indem er auf den Zusammenhang zwischen der Interpretation von Symbolen und den subjektiven Lebenswelten verweist, in denen Bedeutungen entstehen, individuell benützt und verändert werden“. (Burkart 1998: 424) Daraus könnten die folgenden Schlüsse gezogen werden: Wenn Menschen den „Dingen“ ihrer Welt gegenüber auf der Grundlage von individuellen Bedeutungen handeln, ist es notwendig, sich der subjektiven Sicht von Menschen mit Autismus so weit als möglich bewusst zu werden, um ihre Handlungen zu verstehen. Daraus erschließt sich unter anderem die Ansicht, dass spezifische Verhaltensweisen für die Betroffenen ganz bestimmte Funktionen erfüllen. Das trifft im Besonderen auch auf den Bereich von Sprache und Kommunikation zu. Beispielsweise messen Menschen mit Autismus bestimmten Gegenständen in ihrer Umgebung eine ungewöhnlich große Bedeutung zu. Das führt wohl auch dazu, dass sie sich damit intensiv beschäftigen und mehr daran interessiert sind, über ein Objekt bzw. ein spezielles Interessensgebiet zu sprechen, als sich mit anderen zum Beispiel über Gefühle oder politische Themen auszutauschen.

Neben individuellen gibt es aber auch kollektiv geltende Bedeutungen von „Dingen“. Die subjektive Erlebniswelt weist „grundsätzliche Gemeinsamkeiten“ zu jener der übrigen Mitmenschen auf. Diese entstehen durch Sozialisationsinstanzen wie Schule, Familie, Massenmedien etc. (ebd.: 54) Das bedeutet, dass es trotz der offensichtlichen Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Autismus eine zumindest teilweise gemeinsame Ebene der Erfahrungs- und Gedankenwelt gibt. Das ist die Voraussetzung dafür, dass Verständigung möglich wird. Eine erfolgreiche Anwendung von Methoden der Unterstützten Kommunikation kann nur dann gelingen, wenn dabei signifikante Symbole Verwendung finden. Nach Rothmayr (2001: 123) ist die „symbolisch bekundete“ Kommunikation für die Zusammenarbeit mit nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen zentral: „Durch das Verbinden des selben Bedeutungsgehaltes der verwendeten Gesten und Gebärden entwickelt sich ein Dialog und eine partnerschaftliche

kommunikative Ebene, auf der gemeinsames Handeln als zentrale Basis für Kommunikation entwickelt werden kann.“

12.2 Die Theorie des kommunikativen Handelns

Nach Jürgen Habermas (1984: 203) ist Sprache *das* spezifisch menschliche Medium schlechthin. Sie dient dazu, sich miteinander zu verständigen, zwischenmenschliche Beziehungen auszuleben sowie die sozialen Strukturen und geltenden Normen einer Gesellschaft (Kultur) kennen zu lernen und zu verändern. Seiner Auffassung nach sind auch die nonverbalen Ausdrucksformen wie Gestik und Mimik immer sprachlicher Natur und verweisen stets auf Sprache. (Burkart/Lang 2007: 42) In sprachlicher Kommunikation sei „ein Telos von gegenseitiger Verständigung eingebaut“. (Habermas 1985: 173, zit. n. Burkart/Lang 2007: 45) Unter „**Verständigung**“ versteht er den Prozess der Einigung unter kommunikationsfähigen Subjekten mit dem Ziel der Herbeiführung eines Einverständnisses. Ein wirkliches Einverständnis beruhe dabei auf freiwillig akzeptierten und gemeinsam geteilten Überzeugungen. (vgl. Habermas 1981, Bd. I: 386 f.)

Habermas’ „Theorie des kommunikativen Handelns“ versucht, „die universalen Verständigungsbedingungen aus der Perspektive der Teilnehmer an Verständigungsprozessen zu rekonstruieren“. (Burkart/Lang 2007: 42) Dafür entwickelte er die „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ bzw. der „Universalpragmatik“. Nach dieser Theorie muss jeder Sprecher **vier universale Geltungsansprüche** erfüllen, damit Verständigung erzielt wird:

- 1) den Anspruch der *Verständlichkeit* (er weiß, dass er sich dem grammatikalischen Regelsystem seiner Sprache entsprechend ausdrücken muss, wenn ihn sein Gegenüber verstehen soll)
- 2) den Anspruch der *Wahrheit* (er weiß, dass er über etwas sprechen muss, das auch von seinem Kommunikationspartner als existent begriffen werden kann)
- 3) den Anspruch der *Wahrhaftigkeit* (er weiß, dass er seine tatsächlichen Absichten zum Ausdruck bringen soll, um sein Gegenüber nicht zu täuschen)

- 4) den Anspruch der *Richtigkeit* (er weiß, dass er eine Äußerung wählen muss, die vor dem Hintergrund beiderseits anerkannter Werte und Normen akzeptabel erscheint) (ebd.)

Das Konzept der Verständigung ist die Grundlage für den Begriff des „**kommunikativen Handelns**“. Habermas bezeichnet damit „diejenige Form von sozialer Interaktion, in der die Handlungspläne verschiedener Akteure durch den Austausch von kommunikativen Akten, und zwar durch eine verständigungsorientierte Benutzung der Sprache (oder entsprechender extraverbaler Äußerungen) koordiniert werden“. (Habermas 1984: 499) Ein weiterer wichtiger Begriff bei Habermas ist „**Lebenswelt**“, der zunächst so beschrieben wird:

„Indem sich Sprecher und Hörer frontal miteinander über etwas in einer Welt verständigen, bewegen sie sich innerhalb des Horizonts ihrer gemeinsamen Lebenswelt; diese bleibt den Beteiligten als ein intuitiv gewusster, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund im Rücken. Die Sprechsituation ist der im Hinblick auf das jeweilige Thema ausgegrenzte Ausschnitt aus einer Lebenswelt, die für die Verständigungsprozesse sowohl einen Kontext bildet wie auch Ressourcen bereitstellt.“ (Habermas 1985a: 348, zit. n. Burkart/Lang 2007: 54)

Die „Lebenswelt“ besteht aus den folgenden drei „**symbolischen Strukturen**“ (Habermas 1985a: 397 f., zit. n. Burkart/Lang 2007: 54):

1. *Kultur*: Das ist jener „Wissensvorrat, aus dem sich die kommunikativ Handelnden, indem sie sich über etwas in der Welt verständigen, mit konsensträchtigen Interpretationen versorgen“.
2. *Gesellschaften* sind „die legitimen Ordnungen, aus denen die kommunikativ Handelnden, indem sie interpersonale Beziehungen eingehen, eine auf Gruppenzugehörigkeiten gestützte Solidarität schöpfen“.
3. *Persönlichkeit* ist ein „Kunstwort für erworbene Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen und damit instandsetzen, in einem jeweils gegebenen Kontext an Verständigungsprozessen teilzunehmen und in wechselnden Interaktionszusammenhängen die eigene Identität zu behaupten“.

Im Wechselspiel von „kommunikativem Handeln“ und „Lebenswelt“ erfüllt Verständigung drei verschiedene Funktionen: **kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Sozialisation:**

„Indem sich die Interaktionsteilnehmer miteinander über ihre Situation verständigen, stehen sie in einer kulturellen Überlieferung, die sie gleichzeitig benützen und erneuern; indem die Interaktionsteilnehmer ihre Handlungen über die intersubjektive Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche koordinieren, stützen sie sich auf Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen und bekräftigen gleichzeitig deren Integration; indem die Heranwachsenden an Interaktionen mit kompetent handelnden Bezugspersonen teilnehmen, internalisieren sie die Wertorientierungen ihrer sozialen Gruppe und erwerben generalisierte Handlungsfähigkeiten.“ (Habermas 1981, Bd. II: 208)

Das Verständigungskonzept ist ein zentraler Bestandteil der Habermas'schen „**Gesellschaftstheorie**.“ Verständigungsprozesse müssen seiner Auffassung nach gemeinsame Interessen hervorbringen und aushandeln. Dabei sollen sowohl die unterschiedlichen Interessen der Einzelnen als auch das Aushandeln der interpersonellen Übereinstimmungen berücksichtigt werden. (Lage 2006: 41) Das Ziel jeglicher Kommunikation besteht demnach

„in der Organisation des Miteinander-Lebens, im Aushandeln von Lebensverhältnissen und genau zu diesem Zweck müssen Verständigungsprozesse ablaufen, in denen verschiedene partikuläre Interessen gleichermaßen berücksichtigt werden. Ein Ziel, das die Prinzipien demokratisch organisierter Gesellschaften als kommunikative Prinzipien ausweist.“ (Burkart/Lang 2007: 43)

Nach Habermas sind diese Prinzipien in der modernen Gesellschaft aber stark gefährdet durch partikuläre gesellschaftliche Systeme wie Staat und Wirtschaft, die als kapitalistische Ökonomie und bürokratische Verwaltung institutionalisiert wurden. Mit dem Begriff „**System**“ beschreibt er die zweite Ebene seiner Gesellschaftstheorie. Im Unterschied zur Lebenswelt funktioniert dieses nicht über kommunikatives Handeln, sondern über egozentrische Nutzenkalkulation, die von Geld und Macht gesteuert wird. Damit „entstehen *formal organisierte Handlungsbereiche*, die nicht mehr über den Mechanismus der Verständigung integriert werden, die sich von lebensweltlichen Kontexten abstoßen und zu einer Art normfreier Sozialität gerinnen“. (Habermas 1981, Bd. II: 455) Habermas spricht in diesem Zusammenhang von der „**Kolonialisierung der Lebenswelt**“. Die „Imperative der verselbständigten Subsysteme“ würden „*von außen* in die Lebenswelt“ eindringen und „Assimilation“ erzwingen. (ebd.: 522) Dabei komme es zu einer pathologischen Verformung von lebensweltlichen Strukturen, wie zum Beispiel die

„Verlängerung von Konkurrenz- und Leistungsdruck bis in die Grundschule“ und vor allem „die politisch-administrative Erfassung von Schule, Familie, Erziehung, kultureller Reproduktion überhaupt“. (Habermas 1979: 27, zit. n. Burkart/Lang 2007: 58)

12.2.2 Die Theorie aus der Sicht der Unterstützten Kommunikation

Der Anspruch auf Verständlichkeit ist nach Habermas, „solange die Kommunikation ungestört verläuft, ein faktisch eingelöster Anspruch“, denn „die unverständliche Kommunikation bricht zusammen“. (Habermas 1984: 114) Nach Lage (2006: 45 f.) verweist dieses Postulat auf eine zentrale Problematik in der Unterstützten Kommunikation, denn dabei „geht es genau um das Erlernen dieser Regelsysteme oder eben um das Problem der mangelnden Verständlichkeit aufgrund fehlender Regelsystemkenntnis“. Wenn schon der Geltungsanspruch der Verständlichkeit in der Kommunikation mit lautsprachlich beeinträchtigten Menschen unerfüllt bleibt, „können die weiteren Geltungsansprüche erst gar nicht problematisiert werden bzw. sie werden fälschlicherweise problematisiert. Verständigung können wir aber prinzipiell nicht mehr erreichen.“

Werden die Geltungsansprüche nicht erfüllt, betreten die Kommunikationspartner laut Habermas die „Ebene des Diskurses“ mit dem Ziel, Verständigung bzw. Konsens zu erreichen. (Habermas 1984: 571 ff.) Diesen Diskurs führen sie, indem sie

„[...] aufgrund intrinsischer Eigenschaften überzeugende Argumente, mit denen Geltungsansprüche eingelöst oder zurückgewiesen werden, [...] produzieren. Argumente sind diejenigen Mittel, mit deren Hilfe die intersubjektive Anerkennung für den zunächst hypothetisch erhobenen Geltungsanspruch [...] herbeigeführt und damit Meinung in Wissen transformiert werden kann.“ (Habermas 1981, Bd. I: 48)

Wie Lage (2006: 46) betont, erfordert das Problematisieren bzw. das Aushandeln der Geltungsansprüche eine hohe linguistische und kommunikative Kompetenz der Beteiligten. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen seien darauf angewiesen, „dass das Weltwissen innerhalb einer Situationsdeutung möglichst nahe am situativen Kontext einer kommunikativen Handlung“ liege, damit die Verständigung gelingen kann. „Der Diskurs als Reparaturprinzip verletzter Geltungsansprüche kann mit diesen Menschen nicht oder nur begrenzt eingesetzt und nicht von ihnen selbst erwartet werden.“ Möglicherweise seien „herausfordernde und aggressive Handlungen von Personen mit

kognitiven Beeinträchtigungen das Ergebnis davon, dass wir ihnen gegenüber zu hohe Ansprüche an das Verstehen im kommunikativen Handeln stellen“. (ebd.: 163)

Habermas spricht von einer „idealen Sprechsituation“ dann, wenn „Kommunikationen nicht nur nicht durch äußere kontingente Einwirkungen, sondern auch nicht durch Zwänge behindert werden“. Eine Kommunikationsstruktur erzeuge nur dann keine Zwänge, „wenn für alle Diskursteilnehmer eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuführen, gegeben ist“. (Habermas 1984: 177) Eine ideale Sprechsituation liegt also dann vor, wenn alle Beteiligten einer verständigungsorientierten Situation die gleichen Chancen erhalten, ihre verschiedenen Sprechakte zu äußern. Alle sollen im gleichen Ausmaß etwas behaupten, fordern und/oder Befindlichkeiten ausdrücken dürfen. Kommunikatives Handeln muss frei von einer durch Herrschaft und Machtansprüchen bedingten Ungleichheit der Gesprächspartner sein. Diese Ansprüche sollen auch für die besondere Situation der Unterstützten Kommunikation gelten. (Lage 2006: 51)

Sprache als Zeichensystem und Sprechhandeln bietet nach Habermas in der Kommunikation einerseits einen Zugang zur Lebenswelt und andererseits konstituieren sie die Lebenswelt. Die Sprache ist das wesentliche *Werkzeug* für die Verständigung in zwischenmenschlichen Beziehungen. Das an Verständigung orientierte Handeln findet in der Lebenswelt statt. Nach Lage (2006: 42) ist „Lebensweltgestaltung [...] sozusagen Kommunikation. Damit erhält die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen einen zentralen Stellenwert für ihre Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten als auch für ihre aktive Gestaltung der Lebenswelt und Lebensqualität“. Die Lebenswelt ist aber auch ein Teil der Gesellschaft und wird daher von gesellschaftlichen Prozessen berührt. Habermas (1981, Bd. II: 132) betont die Bedeutung der Sprache in Bezug auf Sozialisation, Integration und Enkulturation:

„Das Rationalitätspotential verständigungsorientierten Handelns kann in dem Maße entbunden und in die Rationalisierung der Lebenswelten sozialer Gruppen umgesetzt werden, wie die Sprache Funktionen der Verständigung, der Handlungskordinierung und der Vergesellschaftung von Individuen erfüllt und dadurch zu einem Medium wird, über das sich kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Sozialisation vollzieht.“

Die durch kommunikatives Handeln konstituierte Lebenswelt wird also gesellschaftlich relevant, weil es maßgeblich die Sozial- und Systemintegration beeinflusst. (Lage 2006: 57) Daher müssen die Methoden der Unterstützten Kommunikation allgemein verständlich

sein, „damit eine Vielzahl von Handlungsalternativen und Interaktionspartnerinnen innerhalb der Lebenswelt handeln können, ihr kulturelles Wissen hineintragen, teilen und individuell unterschiedliche Handlungsentwürfe, Deutungen und Sichtweisen die Lebenswelt bereichern.“ (ebd.: 167)

Durch die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ werden zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Interaktionen systematisch verzerrt und instrumentalisiert: „Strukturelle Gewalt wird über eine systematische Einschränkung von Kommunikation ausgeübt; sie wird in den formalen Bedingungen des kommunikativen Handelns so verankert, dass für die Kommunikationsteilnehmer der Zusammenhang von objektiver, sozialer und subjektiver Welt in typischer Weise präjudiziert ist.“ (Habermas 1981, Bd. II: 278) Menschen mit Behinderungen sind auf doppelte Weise gefährdet, von den lebensnotwendigen Prozessen des kommunikativen Handelns ausgeschlossen zu werden. Einerseits ist die Möglichkeit bedroht, aus ihren eigenen Ressourcen heraus im Sinne von Selbstentwicklungskräften ihre persönliche Identität zu entwickeln, andererseits sind Fremdhilfesysteme wie die Behindertenhilfe von den Gesetzmäßigkeiten wirtschaftlicher Prozesse bestimmt. Wenn alternative Kommunikationsmöglichkeiten für diese Menschen gar nicht zugänglich sind, „muss in diesem Sinne von bewusster und gewollter struktureller Gewalt gesprochen werden“. (Lage 2006: 162)

13. Unterstützte Kommunikation (UK)

13.1 Zur Terminologie

Die „Unterstützte Kommunikation“ beschäftigt sich mit dem „Gebrauch alternativer Formen und Zeichen, die ersetzend oder ergänzend zur Sprache und zum Sprechen eingesetzt werden“. (Rothmayr 2001: 53) Sie möchte die kommunikative Situation sowohl von Menschen, die nicht oder kaum sprechen (lernen), als auch von den Interaktionspartnern verbessern. Eingesetzt werden dabei Gebärden und Handzeichen, grafische Zeichen (Bilder, Fotos, Piktogramme etc.), Symbolsysteme und technische Kommunikationshilfen (z.B. Sprechcomputer). Das Konzept der Unterstützten Kommunikation geht davon aus, dass grundsätzlich in jedem Menschen Kommunikationsbedürfnisse geweckt und erweitert werden können und dass dazu keine spezifischen Voraussetzungen vorliegen müssen. Die Methoden zur Anbahnung und zum

Aufbau eines Kommunikationssystems werden immer individuell an einen Menschen angepasst (ebd.), denn „sowohl das Sprachverständnis, das kognitive Leistungsniveau und die Form und Art der Wahrnehmung als auch die motorischen Möglichkeiten können bei einzelnen nichtsprechenden Menschen auf völlig unterschiedlichem Niveau und in individueller Ausprägung vorhanden sein“. (Kristen 1994: 16)

Die internationale Bezeichnung für dieses Fachgebiet ist „**Augmentative and Alternative Communication (AAC)**“. Die erste verbindliche Definition dafür legte die „American Speech-Language-Hearing Association“ (ASHA) fest: „Augmentative and Alternative Communication is an area of clinical practice that attempts to compensate (either temporarily or permanently) for the impairment and disability patterns of individuals with severe expressive communication disorders (i.e., the severely speech-language and writing impaired).“ (ASHA 1989: 107, zit. n. Lage 2006: 70) Von Tetzchner/Martinsen (2000: 17) differenzieren die Begriffe „alternative“ und „augmentative“ wie folgt:

- ◆ „**Alternative Communication**“ wendet der einzelne an, wenn er von Angesicht zu Angesicht kommuniziert, ohne sich dabei der Lautsprache zu bedienen. Solche alternativen Formen der Kommunikation sind Gebärden, grafische Zeichen, Morsezeichen, Schrift usw.
- ◆ „**Augmentative Communication**“ bedeutet ergänzende Kommunikation. Sie soll einerseits den Spracherwerb fördern und ergänzen, andererseits aber auch eine alternative Art der Kommunikation gewährleisten, wenn die betroffene Person nicht zum Erwerb der Lautsprache in der Lage ist.

Als „**Kommunikationshilfen**“ werden all jene Hilfsmittel bezeichnet, die es dem Benutzer erleichtern, sich auszudrücken (z.B. Bildkarten, Tafeln, Computer). (ebd.: 48)

Weitere wichtige Termini betreffen den **Sprachgebrauch**:

- **Sprache** ist „ein speziesspezifisches Kommunikationssystem, das auf festgelegten Symbolen beruht“. Diese Symbole (z.B. Gebärden, Wörter, optische Zeichen) repräsentieren Dinge, Handlungen, Abfolgen und Beziehungen. Sprache ist

„eine wesentliche Grundlage für das bedeutungsbezogene Verarbeiten von Wahrnehmungen, damit flüchtige Sinneseindrücke gespeichert werden können. Sie ist wichtig für das Vergleichen und Bewerten, für das

Erinnern sowie die Bildung von Kategorien und ist eine wesentliche Voraussetzung für kognitive Leistungen“. (Wilken 2002: 6)

Diese Funktionen sind nicht an die Lautsprache gebunden. Auch ein gutes Sprachverständnis sowie eine normale Sprachkompetenz sind nicht von der Sprechfähigkeit abhängig.

- **„Sprechen“** bezieht sich hingegen auf die Produktion der hörbaren Sprache. Erforderlich ist, „dass die sprachtypischen Normlaute gebildet, zu Wörtern verbunden und bedeutungsbezogen benutzt werden. Sprechen ist ein besonders effektives und differenziertes Mittel der Kommunikation“. Damit es erlernt werden kann, müssen sowohl vielfältige basale Voraussetzungen als auch spezielle motorische und kognitive Fähigkeiten gegeben sein. (ebd.)
- Als **„natürlich sprechende Menschen“** werden jene Personen bezeichnet, die Lautsprache beherrschen und anwenden.
- **„Nicht lautsprachlich kommunizierende“** bzw. **„nicht-sprechende Menschen“** sind Personen, die keine Lautsprache besitzen und daher auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind.
- Der **„UK-Nutzer“** ist ein Mensch, der alternative und augmentative Kommunikationsmittel verwendet. (Rothmayr 2001: 50 ff.) Dieser wird in der Literatur entweder auch als „augmentativ und alternativ kommunizierend“³⁸, als „unterstützt Sprechender“, „unterstützt Kommunizierender“ oder „alternativ Kommunizierender“³⁹ bezeichnet.

Im Rahmen der Unterstützten Kommunikation werden die folgenden **Zeichen (Symbole)** angewendet:

- ◆ *Manuelle Zeichen* werden mit den Händen ausgeführt. Dazu gehören Handzeichen und Gebärden.
- ◆ Zu den *grafischen Zeichen* (zweidimensional) zählen Buchstaben, Schriftzeichen, Piktogramme, Bilder, Fotos, Zeichnungen und Zahlen.
- ◆ *Greifbare Zeichen* sind dreidimensionale Objekte aus verschiedenen Materialien, wie zum Beispiel Holz- oder Plastikbuchstaben und Miniaturobjekte.

³⁸ z.B. bei Rothmayr (2001: 50)

³⁹ z.B. bei Lage 2006: 73

Es werden die Begriffe „Zeichensystem“ und „Zeichensammlung“ unterschieden. **Zeichensysteme** besitzen grammatikalische Regeln, morphologische und syntaktische Strukturen und ermöglichen einen kreativen Gebrauch der Zeichen und Symbole (z.B. die Gebärdensprache der Gehörlosen, das Bliss-Symbolsystem, in eingeschränkter Form auch die Picture Communication Symbols und Rebus). **Zeichensammlungen** hingegen bestehen aus Zeichensets, die über keine innere und äußere grammatikalische Struktur verfügen (z.B. das Gebärden von Schlüsselwörtern, die Aladin-Bildersammlung und greifbare Materialien wie Miniaturobjekte) (Lage 2006: 76 f.) (vgl. Kap. 13.8).

Es werden bestimmte „**Techniken**“ benötigt, um die Zeichen möglichst schnell und effizient produzieren, aktivieren oder auswählen zu können, wie zum Beispiel die Technik des Gebärdens oder die Technik des Zeigens. Der Einsatz externer Kommunikationshilfen (Buchstabentafeln, Computer etc.) erfordert die systematische Anwendung von „**Selektionstechniken**“, um einzelne Zeichen aus dem möglichen Repertoire ansteuern und auswählen zu können. Die Selektion kann körpereigen (z.B. mit dem Finger hinzeigen) oder mit einer Selektionshilfe (z.B. Lichtzeiger) ausgeführt werden. Eine „**direkte Selektion**“ erfolgt mittels verschiedener Körperbewegungen, wie etwa das Berühren eines Sensors oder das Drücken einer Taste. Bei der „**indirekten Selektion**“ werden die Zeichen durch mindestens zwei oder mehr Schritte ausgewählt. (ebd.: 79) Dazu zählen die folgenden beiden Selektionstechniken:

Das „**Scanning**“ ist vor allem bei eingeschränkten motorischen Fähigkeiten sinnvoll. Dabei leuchten die Felder eines Gerätes oder einer Auswahltafel nacheinander auf. Wenn das gewünschte Feld aktualisiert wird, betätigt der Nutzer ein Bedienelement (externe Tasten, Schalter) und bestätigt damit die Auswahl. Nach dem Muster, in dem sich der Scanning-Indikator über die Felder einer Kommunikationshilfe bewegt, unterscheidet man das „lineare“ und das „Zeilen-Spalten“- bzw. „Spalten-Zeilen-Scanning“. Bei diesem leuchten die Felder zunächst spalten- oder zeilenweise nacheinander auf. Nachdem eine bestimmte Spalte oder Zeile durch Aktivierung des Bedienelements ausgewählt wurde, leuchten die zugeordneten Felder einzeln auf und können vom Nutzer bestätigt werden. (Kristen 1994: 81) Diese Wahlmöglichkeiten können sowohl von einem Kommunikationspartner (z.B. auf einer Kommunikationstafel) als auch vom Bildschirm bzw. der Bedienoberfläche eines Gerätes ermöglicht werden. (ebd.: 86)

Die Technik des „**Kodierens**“ erfüllt zweierlei Zwecke: Einerseits sollen Selektionsgeschwindigkeit und –unabhängigkeit erhöht werden, indem nicht die Mitteilung selbst, sondern ein Kode der Mitteilung übermittelt wird (z.B. alphanumerische Kodierung, Farbkodierung⁴⁰ oder semantische Kodierung). Andererseits tragen Kodierungen dazu bei, das Vokabular zu organisieren, indem etwa die Zeichen in einem „Kommunikationsordner“ nach Lebensbereichen, nach Wortarten oder nach Anfangsbuchstaben farblich kodiert und dementsprechend angeordnet sind. (Lage 2006: 79 f.) Eine besondere Form der Kodierung ist „Minspeak“. Bei dieser Strategie werden Bildsymbole, deren Bedeutung nicht eindeutig festgelegt ist, miteinander zu neuen Inhalten verknüpft. So wird beispielsweise der Satz „Ich möchte einen warmen Schal“ unter der Bilderfolge „Krawatte-Blitz“ gespeichert und die Aussage „Ich war auf einer heißen Party“ unter „Blitz-Personen“. Bei elektronischen Kommunikationshilfen mit Sprachausgabe ermöglicht diese Art der Kodierung die Abspeicherung eines umfangreichen Vokabulars (Kristen 1994: 86 f.) (vgl. Kap. 15.3.3).

„**Kokonstruktionen**“ sind Handlungen in der Kommunikation zwischen lautsprachlich und nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen. Die natürlich sprechende Person muss unter anderem die Zeichen, Gesten oder Bilder des UK-Nutzers verstehen und verbalisieren. Die unterstützte sprechende Person muss ebenfalls kokonstruieren, indem sie die Kokonstruktionen der Gesprächspartner kontrolliert und darauf entsprechend reagiert. Das erfordert viel Geduld und hohe Aufmerksamkeit. (Rothmayr 2001: 51)

13.2 Die historische Entwicklung

Die Unterstützte Kommunikation ist ein relativ junges Anwendungsgebiet. Ihr Ursprung liegt in Nordamerika. Dort hat sie sich am Ende der 1970er Jahre vor allem aus dem Versuch heraus entwickelt, die Integration von Menschen mit Behinderungen in das öffentliche Bildungssystem durchzusetzen. Alternative Kommunikationsformen und die Anpassung technischer Schreib-, Lese- und Sprechhilfen sollten auch Kindern mit schweren kommunikativen Beeinträchtigungen den Besuch von Regelklassen ermöglichen.

⁴⁰ z.B. steht beim Bliss-Symbolsystem eine Farbe für die Wortart und die zweite und/oder dritte Farbe für die semantische Familie (Lage 2006: 80)

(Vanderheiden/Yoder 1986: 11 f., zit. n. Lage 2006: 60) Zudem waren die drei folgenden historischen Begebenheiten von Bedeutung:

1. Der Einsatz von Kommunikationstafeln mit grafischen Symbolsystemen:

Die von Charles Bliss erfundenen Symbole für Menschen, die weder schreiben noch sprechen können, wurden in Kanada von Sonderschullehrern wiederentdeckt und für pädagogische Zwecke weiterentwickelt.⁴¹

2. Die Anerkennung der Gebärdensprache der Gehörlosen als eigenständiges Sprachsystem:

Die steigende Akzeptanz von manuellen Zeichensystemen führte zur Ausdehnung der Anwendung von alternativen Kommunikationssystemen, so zum Beispiel auf Menschen mit kognitiven Entwicklungsbeeinträchtigungen und mit autistischen Störungen. Studien zeigten, dass diese Personen manuelle und grafische Zeichensysteme lernen, zur Kommunikation einsetzen und sprachliche Entwicklungsfortschritte machen.⁴²

3. Die Entwicklung und der Einsatz von speziellen Schreibgeräten und Umweltkontrollsystemen für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen:

In England und der Schweiz wurden elektronische Geräte erfunden, die es ermöglichen, einen Computer ohne übliche Tastatur zu bedienen. Stattdessen können sie über eine oder zwei Tasten gesteuert werden. Diese Erfindungen gelangten nach Nordamerika, wo sie den Anstoß zu weiteren Entwicklungen im technologischen Bereich gaben. (Lage 2006: 62 f.)

Die Bemühungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation wurden vor allem dadurch gestärkt, dass parallel dazu das Recht auf Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen in vielen Ländern anerkannt und in den UNO-Konventionen der Menschenrechte verbindlich verankert wurde. (ebd.: 63)

⁴¹ Bliss hatte dieses Symbolsystem 1965 als Schriftsprache mit dem Ziel einer besseren Völkerverständigung entwickelt. Es ist recht umfangreich und verfügt auch über eine Grammatik der Zeichen. (Renner 2004: 97) In den 1980er Jahren wurde die Symbolsprache auch im deutschsprachigen Raum entdeckt und eingesetzt. An vielen Orten entstanden sogenannte „Bliss-Gruppen“, in denen Kenntnisse vermittelt und ausgetauscht wurden. (ebd.: 16)

⁴² Allerdings hängt der Einsatz von der in einem Staat geltenden Einstellung gegenüber der Gebärdensprache ab. So werden im deutschsprachigen Raum immer noch mehrheitlich Symbolsysteme, Bilder und grafische Zeichen verwendet. (Lage 2006: 62)

Im Jahr 1983 wurde die **ISAAC** (International Society for Augmentative and Alternative Communication) in Toronto (Kanada) gegründet. Sie zielt darauf ab, möglichst allen Menschen, die davon profitieren können, einen Zugang zur Unterstützten Kommunikation zu ermöglichen. Ihre mittlerweile ca. 3000 Mitglieder kommen aus über 50 Ländern. (ISAAC 2002: o. S., zit. n. Lage 2006: 61) Eine eigene deutschsprachige Sektion, die „ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.“, entstand 1990. Mit über 1000 Mitgliedern aus Deutschland, Österreich⁴³ und der Schweiz bildet diese mittlerweile die größte Untergruppe der ISAAC. Sie gibt ihre eigene Zeitung⁴⁴ heraus und organisiert alle zwei Jahre eine Fachtagung für Unterstützte Kommunikation. (Lage 2006: 61; vgl. auch <http://isaac-online.org/en/home.shtml>)

13.3 UK im deutschsprachigen Raum

Während in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern neben speziellen Beratungszentren bereits universitäre Ausbildungen mit dem Studienschwerpunkt „Unterstützte Kommunikation“ existieren, steht diese Disziplin nach Lage (2006: 64) „im deutschsprachigen Raum – wissenschaftlich und forschungsmäßig gesehen – noch in den Kinderschuhen“. In den Publikationsorganen würden hauptsächlich praxisbezogene Aspekte diskutiert werden. Auch Rothmayr (2001: 69) weist darauf hin, dass das Thema „in den Ausbildungscurricula der Hochschulen noch zu wenig präsent“ sei. Im deutschsprachigen Raum wird die Unterstützte Kommunikation vor allem im Rahmen der Sonder- und Heilpädagogik gelehrt. Einige wissenschaftliche Publikationen zur Theoriebildung, über Projekte und Forschungsergebnisse sind bereits entstanden.⁴⁵ Trotzdem hat sie sich bisher noch nicht als ein eigenständiges Fachgebiet in den Ausbildungsinstitutionen bzw. als ein Handlungsfeld in Behindertenorganisationen fest verankert. (Lage 2006: 65 f.)

Noch ist es hierzulande kein Standard, dass in einem Kindergarten oder in einer logopädischen Praxis mit alternativen bzw. ergänzenden Kommunikationsformen

⁴³ Eine eigene ISAAC-Regio Austria wurde 2003 gegründet. Es gibt zwei Bundesländergruppen (Oberösterreich und Wien/Niederösterreich). Die Ziele sind vor allem, Aufklärungsarbeit zu betreiben, Beratung anzubieten und einen Informations- und Erfahrungsaustausch zu organisieren. (<http://www.integratpoint.at/isaac.php>)

⁴⁴ Diese heißt ab 1996 „Unterstützte Kommunikation“, vorher hieß sie „Isaac’s Zeitung“. Sie erscheint 4x jährlich. (Renner 2004: 17)

⁴⁵ Einen Überblick des Forschungsstandes bietet Renner. (2004: 13-21)

gearbeitet wird. So ist es „reine Glücksache, wenn Eltern auf kompetente Pädagogen oder Therapeuten treffen“. Häufig stoßen sie „auf eine Umwelt, die wenig oder gar keine Information über Unterstützte Kommunikation besitzt“. Daher gibt es einen „immensen Informations- und Fortbildungsbedarf“, vor allem im Hinblick auf einen möglichst frühen Einsatz von UK bei Vorschulkindern mit einer Behinderung. (Kristen 2002: 70 f.)

13.4 Zielgruppen und Funktionen

Praktisch angewendet wird die Unterstützte Kommunikation vor allem im Rahmen von Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Logopädie sowie Ergo- und Physiotherapie. (Lage 2006: 60) Im deutschsprachigen Raum gibt es keine eindeutigen demografischen Daten über die Anzahl von Menschen mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen, die alternative Kommunikationsformen brauchen und benutzen könnten. Jedenfalls könne angenommen werden, dass diese nur für einen Teil der betreffenden Personen zugänglich sind. (ebd.: 91) Von Tetzchner/Martinsen (2000: 79) nehmen als Schätzung für Deutschland an, dass „0,5 Prozent aller Kinder zwischen einem und 19 Jahren nicht in der Lage sind, eine ausreichend verständliche Lautsprache hervorzubringen und als wichtigste Form der Kommunikation zu benutzen“. Das ergibt eine Anzahl von etwa 100.000 Betroffenen. Übertragen auf Österreich bedeutet das, dass hierzulande bei etwa 40.000 Kindern und Jugendlichen ein Bedarf für Unterstützte Kommunikation gegeben ist.

Vanderheiden/Lloyd (1986: 8 ff., zit. n. Braun 1994: 49) nennen die folgenden **Zielgruppen** für die Unterstützte Kommunikation:

- a) *Menschen mit angeborenen Behinderungsformen* wie Cerebralparese, geistiger Behinderung, schweren Hörschädigungen, Autismus
- b) *Menschen mit erworbenen Behinderungsformen* durch traumatische Schädel-Hirn-Schädigungen, Schlaganfälle, Rückenmarksverletzungen
- c) *Menschen mit fortschreitenden Erkrankungen* wie Multipler Sklerose, Parkinsonismus
- d) *Menschen mit temporären Krankheitsbildern*, welche die Sprache beeinträchtigen, wie Schockzustände oder schwere Gesichtsverletzungen

Von Tetzchner/Martinsen (2000: 80 ff.) unterteilen die potentiellen Nutzer in drei Gruppen und beschreiben gleichzeitig die spezifischen **Funktionen**, welche die Unterstützte Kommunikation für diese jeweils erfüllt:

1) Menschen, für die UK ein Ausdrucksmittel darstellt

Dazu gehören jene Menschen, die Methoden der UK alternativ zur Lautsprache benutzen. Sie besitzen zwar Sprachverständnis, können verbale Sprache aber nicht selbst produzieren. Ziel ist es, dauerhaft eine effiziente alternative Ausdrucksmöglichkeit zu ermöglichen. Betroffen sind unter anderem Menschen mit Infantiler Cerebralparese, Lernschwierigkeiten oder Sprachentwicklungsstörungen.

2) Menschen, für die UK eine Hilfe zum Spracherwerb darstellt

Man unterscheidet zwei Subgruppen. Bei der ersten Gruppe wird UK zusätzlich zur Lautsprache verwendet, um die allgemeine Sprachentwicklung zu fördern. Der Einsatz erfolgt nur vorübergehend (z.B. bei Kindern mit geistiger Behinderung). Zur zweiten Gruppe gehören Menschen, die zwar sprechen gelernt haben, sich aber nur schwer verständlich artikulieren können bzw. nur von ganz bestimmten Gesprächspartnern verstanden werden. UK soll auch die Verständigung mit Unbekannten möglich machen (z.B. mit Gebärden).

3) Menschen, denen UK eine Ersatzsprache bietet

Diese Gruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Lautsprache kaum oder gar nicht zur Kommunikation einsetzt. Ziel ist es, eine alternative Kommunikationsform zu erlernen, die dauerhaft angewendet werden kann. Die Intervention umfasst das Sprachverständnis und die Sprachproduktion. Das Hauptziel besteht in der Schaffung der Voraussetzungen, damit das Kind eine andere Form der Sprache verstehen und benutzen lernen kann. Diese Gruppe umfasst vor allem Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen und Personen mit **autistischen Störungen**. Sowohl die betroffenen Personen, als auch ihre Interaktionspartner benutzen ein ganzes Leben lang alternative Kommunikationsformen.

Die unterschiedlichen Beeinträchtigungen der Zielgruppen und die damit verbundenen Funktionen der Unterstützten Kommunikation bedingen die je individuell notwendige Intervention. (Lage 2006: 96) Nach Braun (1994: 53) wäre es „illusorisch“, von einem

alternativen Sprachsystem eine ähnliche Effektivität zu erwarten, wie sie die Lautsprache bietet. Ziel könne „nur sein, im Rahmen der vorhandenen Ressourcen, die für diesen Menschen zu diesem Zeitpunkt bestmöglichen Kommunikationswege zu eröffnen“.

13.5 Ziele und Motive

13.5.1 Entwicklung eines multimodalen Kommunikationssystems

Die Unterstützte Kommunikation zielt darauf ab,

„im Rahmen einer systematischen Entwicklungsplanung, die Bedürfnisse einer Person umfassend einzuschätzen und eine genaue Umfeldanalyse durchzuführen, die auf dem Konsens aller beteiligten Personen beruht, um das individuelle Kommunikationssystem zu erarbeiten, zu implementieren und auch einer regelmäßigen Evaluation zu unterziehen“. (Lage 2006: 82)

Dabei sollen immer sämtliche Kommunikationsmöglichkeiten miteinbezogen werden. In diesem Zusammenhang spricht man von einem **„multimodalen Kommunikationssystem“**. Unter „Kommunikationssystem“ wird die „umfassende Verknüpfung aller Komponenten, die *individuell* auf jede Person abgestimmt sind, verstanden“. (ebd.: 82) „Multimodale Kommunikation“ bedeutet, dass Kommunikationsmodi wie grafische, gegenständliche und manuelle Zeichensammlungen und –systeme neben der Lautsprache, Mimik und Gestik gleichzeitig eingesetzt werden, „wodurch diese einzelnen Modalitäten als gleichwertig betrachtet und besonders unterstützt oder gefördert werden“. Darüber hinaus bezieht sich die Multimodalität auch auf die Sinneskanäle (visuell, auditiv, taktil), die zur Wahrnehmung und Produktion von Kommunikation eingesetzt werden. (ebd.: 86) Es ist wichtig, dass für alle Lebensbereiche die effektivsten Komponenten gefunden werden. (ebd.: 82)

13.5.2 Schulung der Bezugspersonen

Ein weiteres Ziel ist, dass alle an der Intervention Beteiligten, d.h. die professionellen und familiären Bezugspersonen, so weit geschult werden, dass sie die Anwendungsregeln der Kommunikationssysteme beherrschen. Dieser Punkt wird laut Lage (2006: 85) in der Praxis noch oft vernachlässigt und ist ein möglicher Grund dafür, dass die alternativen

Kommunikationsmethoden langfristig kaum eingesetzt werden. Im Mittelpunkt der Konzeption steht die „**personenzentrierte Kommunikationsförderung**“:

„Die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson ist von entscheidender Bedeutung für das Gelingen einer Kommunikationsförderung. Erst in einer Fördersituation, in der das Kind Akzeptanz und Wertschätzung erfährt und die Möglichkeit gegeben ist, Vertrauen zu seinem Gegenüber aufzubauen, kann sich Selbstvertrauen zur Entfaltung der individuellen kommunikativen Möglichkeiten entwickeln.“ (Hedderich 2006: 55)

Die Grundhaltungen einer personenzentrierten Gesprächsführung in der Kommunikation mit nicht-sprechenden Personen sind: Echtheit, Achtung und Wertschätzung, einführendes Verstehen und Empathie. Die Unterstützte Kommunikation setzt nicht am sprachlichen Defizit an, „sondern versucht, die kommunikativen Bedürfnisse eines Kindes herauszufinden und Möglichkeiten der Mitteilung zu eröffnen“. Der personenzentrierte Ansatz ist keine Technik, sondern vielmehr „eine menschliche Grundhaltung“. (ebd.: 56)

13.5.3 Selbständigkeit und Unabhängigkeit

Die Unterstützte Kommunikation zielt vor allem auf die Erweiterung von Autonomie, Selbstkompetenz und der Persönlichkeit von nicht lautsprachlich kommunizierenden Menschen sowie auf die Verwirklichung eines „echten“ Dialogs ab. (Rothmayr 2001: 115) Dahinter steht die Annahme, dass von Kindheit an und während des ganzen Lebens die Gefühle von Selbständigkeit, Selbstachtung und Selbstwert eng mit der Fähigkeit verbunden sind, sich auszudrücken:

„Die Empfindung, dass man selbst unabhängig ist und mit anderen auf einer Stufe steht, ist eng verknüpft mit der Fähigkeit, den Mitmenschen die eigenen Bedürfnisse, Ideen, Sorgen und Gefühle mitzuteilen. Wer dazu nicht oder nur unter Schwierigkeiten in der Lage ist, kann sich nur schwer ‚Gehör‘ verschaffen und verliert die Kontrolle über das eigene Schicksal. Solche Menschen laufen Gefahr, aus der sozialen Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden und sich ihr zu entfremden.“ (von Tetzchner/Martinsen 2000: 12)

13.5.4 Integration

Eine weitere Intention in Bezug auf die Lebenswelt der Betroffenen ist Integration. (Rothmayr 2001: 115) Nach Feuser (1985: 33, zit. n. Rothmayr 2001: 115) meint diese

„die endgültige Absage an eine von Selektion und Besonderung geprägte Praxis in der Arbeit mit behinderten und/oder psychisch kranken Menschen dadurch, dass [...] sie an den Orten alle spezielle Hilfen gewährt bekommen, derer sie zur Erreichung oder Erhaltung der Gesundheit oder aber zur Anbahnung, Erhaltung oder weiteren Entwicklung ihrer Persönlichkeit bedürfen, an denen sie leben und an denen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Altersgenossen lernen.“

Sich verständlich machen zu können, erhöht die Fähigkeit zum gegenseitigen Austausch. Die Möglichkeit zur Kommunikation mit den natürlich Sprechenden wird erweitert, wodurch die Chancen zur „Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern“ verbessert werden. (Rothmayr 2001: 115) Daher „muss anerkannt werden, dass der Zugang zur Bildung über individuelle kommunikative Verhaltensweisen möglich ist. Nur so kann die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe von nicht lautsprachlich kommunizierenden, stark beeinträchtigten Menschen gesichert werden“. (ebd.: 97) Es muss „darum gehen, den Menschen mit seinen Gedanken, Gefühlen, Ideen für andere erfahrbar zu machen, indem ein Kommunikationssystem aufgebaut wird, das zum persönlichen, zugleich allgemeinverständlichen Ausdrucksmittel wird“. (ebd.: 118) Die Möglichkeit zu Förderung und Bildung wird stark von bildungspolitischen Entscheidungsträgern bestimmt. In der Schule hängt das pädagogische Angebot häufig von der Einschätzung der „inneren“ Fähigkeiten und ihrer möglichen Entwicklung eines Betroffenen durch die Lehrer ab. Kommunikation ist dabei grundlegend für eine Einschätzung des kognitiven Niveaus und der Wahrnehmungsfähigkeit eines Individuums. (Renner 2004: 14)

Die Methoden der Unterstützten Kommunikation können im integrativen Unterricht ein geeignetes Förderangebot für Kinder mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen bieten und zudem auch ein Lernfeld für alle Kinder eröffnen. (Hömborg 2002: 114) Gemeinsamer Unterricht bietet die Möglichkeit zur Förderung von Sprache und Kommunikation, die in diversen Sonderinstitutionen nicht gegeben ist. (ebd.: 110) Eine Voraussetzung dafür ist, dass auch Mitschüler, Eltern, Pädagogen usw. bereit dazu sind, den Umgang mit den Methoden zu erlernen und anzuerkennen: „Erst wenn das Umfeld die Äußerungen des Kindes, das sich ohne Lautsprache oder unterstützt verständigt, richtig versteht, kommt es zu einer adäquaten Einschätzung seiner Fähigkeiten, zu befriedigenden Gesprächen und passenden Lernangeboten.“ (ebd.: 124) Nach Hammerschmidt (2007: o. S., zit. n. Karus 2007: 231) kann eine konkrete Umsetzung im Schulalltag nur dann gelingen, wenn

- die Kommunikationshilfen der Schüler den Unterrichtsvorhaben immer aktuell angepasst werden,
- die Kommunikationshilfen immer greifbar sind und von allen Kommunikationspartnern akzeptiert und modellhaft eingesetzt werden,
- der Unterricht so gestaltet wird, dass die nicht lautsprachlich kommunizierenden Schüler Einflussmöglichkeiten erhalten,
- alle Mitglieder des Klassenteams an der Erarbeitung des UK-Förderplans beteiligt werden,
- die Funktionsweise elektronischer Hilfen transparent gemacht wird,
- die Eltern informiert und in die UK-Förderung aktiv eingebunden werden sowie
- eine enge Zusammenarbeit zwischen Klassenteam und UK-Spezialisten stattfindet.

13.5.5 Partizipation

Auf den Zusammenhang von Gesellschaft, Individuum und Kommunikationsmitteln verweist Renner (2006: 182): Gemeinschaften funktionieren durch die Handlungskoordination ihrer Mitglieder. Sie entwickeln „spezifische Handlungsweisen, die unter dem Begriff der Kultur zusammengefasst werden“. Die Handlungskoordination der Mitglieder wird durch Kommunikation ermöglicht:

„Über Kommunikationsmittel können Individuen in Gemeinschaften soziale Wirkungen und Funktionen erreichen und selbst Teil der Umsetzung solcher sozialen Funktionen werden. Über alternative Kommunikationsmittel können Individuen, die die gesellschaftlich üblichen Kommunikationsmittel nicht nützen können, in Gemeinschaften prinzipiell die gleichen sozialen Wirkungen und Funktionen erreichen und selbst Teil der Umsetzung solcher sozialen Funktionen werden.“

Wie Kristen (1994: 25 f.) betont, haben sich durch die Anwendung der UK für viele betroffene Menschen neue Wege der Kommunikation eröffnet und die oben angesprochenen Ziele können auch tatsächlich erreicht werden:

„Für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene ohne Lautsprache, die eine technische oder nichttechnische Kommunikationshilfe benutzen lernten, wurde es möglich, mit ihren Gesprächspartnern effektiver zu kommunizieren. Sie machten die Erfahrung, dass sie ihre Umwelt [...] wirksamer beeinflussen können, und erleben dadurch eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls. Die betroffenen Menschen

erfahren in der Folge eine Verbesserung ihres sozialen Wohlbefindens, eine Intensivierung ihrer persönlichen Beziehungen und eine vertiefte Integration in die Gesellschaft.“

13.5 Formen der UK

1. **Körpereigene Formen der Kommunikation:** Diese werden „nur mit Körperteilen, ohne zusätzliche Hilfsmittel, ausgeübt, um kommunikative Inhalte zu vermitteln, das heißt eine Person produziert die Zeichen und kommunikativen Inhalte selbst“. Dazu gehören: Sprechen, einzelne Laute, Blickbewegungen, Mimik, Gestik, Handzeichen und Gebärden. (Lage 2006: 74)

2. **Hilfsmittelgestützte Kommunikationsformen:** Diese „bezeichnen die Mitteilung kommunikativer Inhalte, die mit externen, technischen Hilfsmitteln vollzogen werden; dabei ist eine kommunikative Aussage immer als physisches Mittel vorhanden“. Die Hilfsmittel werden benötigt, „um die Zeichen, das Vokabular zu repräsentieren, zu speichern, zu ordnen, auszuwählen und damit verfügbar zu machen“. Beispiele dafür sind Kommunikationstafeln und -bücher, elektronische Sprachausgabegeräte oder Objektschachteln. Auch das Zeigen auf ein grafisches Zeichen oder Foto gehört zur hilfsmittelgestützten Kommunikation, weil diese den kommunikativen Inhalt repräsentieren. (ebd.: 74)

Die externen, technischen Hilfsmittel können weiter unterteilt werden in:

- a) **Elektronische Kommunikationshilfen** gibt es mit und ohne Sprachausgabe. Die speziell für die Anwendung der UK entwickelten Sprachausgabegeräte „sprechen“ sozusagen für den Benutzer. Es können aber auch handelsübliche, tragbare Computer (Notebooks, Laptops) mit einer speziellen Ausrüstung und Software ausgestattet werden.
- b) **Nicht-elektronische Kommunikationshilfen** können sein: Kommunikationsordner, -bücher, und -tafeln, Fotoalben, bildlich oder grafisch dargestellte Handlungsabläufe usw. Die Vorteile liegen vor allem darin, dass sie

weniger anfällig für technische Pannen und kostengünstiger sind. (Lage 2006: 78 f.)

Außerdem können die alternativen Kommunikationsformen nach dem Grad der Abhängigkeit einer unterstützten kommunizierenden Person von einem Gesprächspartner wie folgt unterschieden werden:

- **Personenabhängige Kommunikation:** Davon ist dann die Rede, wenn die betroffene Person auf einen Gesprächspartner angewiesen ist, um eine kommunikative Bedeutung erzeugen zu können (z.B. bei Gebärden, Gestützter Kommunikation, Kommunikationstafeln).
- **Personenunabhängige Kommunikation:** Hierbei formuliert die betroffene Person ihre Mitteilung völlig selbständig (z.B. mit elektronischen Sprachausgabegeräten). (von Tetzchner/Martinsen 2000: 18 f.)

13.6 Elemente eines Kommunikationssystems

13.6.1 Inhaltliche Gestaltung

Der Erfolg oder Misserfolg eines Kommunikationssystems hängt in entscheidendem Maße davon ab, ob es gelingt, für den Nutzer ein flexibles, alters- und entwicklungsangemessenes Vokabular auszuwählen, das den individuellen kommunikativen Bedürfnissen gerecht wird. Vor allem nicht-sprechende Menschen sind hochgradig von jenem Vokabular abhängig, das ihnen die Kommunikationshilfe oder Gebärdensprache bieten kann. Die Entscheidung über die Zusammensetzung eines notwendigerweise begrenzten Vokabulars stellt eine sehr schwierige Aufgabe dar. Nach Carlson (1981: 240, zit. n. Braun 1994: 61) sind besonders jene Worte relevant, „die dem handelnden Erfahrungsbereich des nichtsprechenden Kindes entspringen und seine Vorlieben und Interessen sowie seinen Entwicklungsstand berücksichtigen“. Das Vokabular sollte aus einem relativ stabilen Kernwortschatz und einem flexiblen Randwortschatz bestehen:

„The core list would be small and would include many structure words that serve as the framework for conversation, along with those items so common that most individuals find them important. [...] Fringe vocabulary lists ... are those words that may not be important for the majority of individuals but are nonetheless

necessary for particular individuals in a particular circumstance.” (Yorkston et al. 1988: 202, zit. n. Braun 1994: 63)

Es sollte dem Alter bzw. dem Entwicklungsstand des Benutzers angemessen sein, eine große Variationsbreite haben und auch vielseitig einsetzbar sein. So haben zwar die Bereiche „Essen und Trinken“, „Toilette“ und „Schlafen“ einen Wert für die tägliche Routine, jedoch werden den kommunikativen Bedürfnissen eines Teenagers Ausdrücke wie „megacool“ unter Umständen eher gerecht. Wesentlich ist auch, dass dem Nutzer „kommunikationssteuernde“ Aussagen wie „Lass mich ausreden!“ oder „Das hast du falsch verstanden!“ zur Verfügung stehen. (Braun 1994: 63) Besonders wichtig für einen Betroffenen ist auch die Möglichkeit, „nein“ sagen zu können zu einer Aktivität, einem Gegenstand oder einer Person. (Kristen 2002: 77) Das vorhandene Vokabular soll zudem ohne große Umstände regelmäßig verändert bzw. erweitert werden können. (Kristen 1994: 64) Damit kann ein Kind in seinem Spracherwerb unterstützt werden. Je mehr Wörter einem Menschen zur Verfügung stehen, desto mehr kann er die Kommunikation selbst bestimmen:

„Wir können nicht wirklich wissen, welche Wörter nicht lautsprachlich kommunizierende Menschen benutzen würden, wenn sie denn in Lautsprache kommunizieren würden. Selbst wenn wir es gut meinen, engen wir diese Menschen durch einen ausgesuchten Wortschatz ein, legen wir sie oft von vorneherein auf ein Thema fest und unterstellen, dass sie sich nicht weiterentwickeln.“ (Michel 2007: 209)

Das angebotene **Vokabular** sollte

- ◆ die offensichtlichen Bedürfnisse und Interessen der Betroffenen aufgreifen,
- ◆ ihnen eine alltagstaugliche Basis für Kommunikation bieten,
- ◆ ihnen viele Facetten von sprachlichem Handeln ermöglichen,
- ◆ ihre Abhängigkeit von „Wortgebern“ gering halten und
- ◆ sie vielleicht sogar befähigen, sich selber neue Wörter anzueignen.

Für viele Menschen können diese Ziele zwar nur ansatzweise erreicht werden, aber auch sie profitieren von der konsequenten Erweiterung des Wortschatzes und damit ihrer sprachlichen Kompetenzen. (ebd.: 210) Eine besondere Bedeutung in der Unterstützten Kommunikation haben die Zeichen für „Nein“ und „Ja“ („Ja-Nein-Kommunikation“). Damit kann ein Mensch ohne Lautsprache auf Fragen der

Gesprächspartner reagieren, eine Äußerung präzisieren oder bestätigen. (Renner 2003: 96)

13.6.2 Repräsentation des Vokabulars

Wie bereits erwähnt, dienen als Ersatz für schriftsprachliche Zeichen Gebärden, Fotos, Zeichnungen oder grafische Symbole. Es gibt auch eine Reihe von käuflich erwerblichen Symbolsammlungen (vgl. Kap. 13.8). Miranda (1985: 59, zit. n. Braun 1994: 64) warnt vor zu großen Vereinfachungen der bildlichen Darstellungen insbesondere bei Menschen mit Autismus. Diese verarbeiten die Informationen oft auf ideosynkratische und nicht vorhersagbare Weise. Daher besteht die Möglichkeit, dass herkömmliche Vorstellungen von Komplexität nicht auf diese Personen übertragbar seien. Sie plädiert daher für eine weitgehende Individualisierung der Entscheidungsprozesse: „[...] the type of pictorial system must be determined on an individual basis for each student, after consideration of a number of interrelated factors. These include [...] (a) the student's developmental status and symbolic ability, (b) the student's prior knowledge and experience base, and (c) the student's visual processing abilities.”

13.6.3 Einführung von Methoden

Unter Wissenschaftlern herrscht Einigkeit darüber, dass die Intervention so früh wie möglich beginnen sollte. Für den Spracherwerb existiert offenbar eine altersbezogene Grenzlinie. Wird diese überschritten, so sieht die Prognose für eine mögliche Sprachentwicklung eher negativ aus: „Im Alter von sechs Jahren ist die sensitive Phase der Entwicklung von Sprache abgeschlossen. Die Grammatik, d.h. die Struktur der Sprache, ihr abstrakter innerer Aufbau und somit das System der Formen der Sprache, die zum Handeln gebraucht werden, wird zu einem späteren Zeitpunkt sehr viel schwerer von Kindern erlernt.“ Ein nicht-sprechendes Kind braucht daher „von Anfang an eine alternative Form, um zu kommunizieren und sich gemeinsam mit anderen Kindern sozial und kommunikativ entwickeln zu können“. (Wegenke/Castañeda 2005: 49) Wie von Tetzchner/Martinsen (2000: 159) anmerken, gibt es aber durchaus auch Beispiele für nicht-sprechende Jugendliche und Erwachsene, die im Anschluss an das Erlernen einer

alternativen Kommunikationsform zu sprechen begannen. Der Grund für einen zu späten Beginn der Einführung ist häufig das Vorurteil, der Unterricht in Unterstützter Kommunikation könne die Entwicklung der Lautsprache behindern. Wie aber mehrere Studien gezeigt haben, beeinflussen und verstärken sich Gebärden oder grafische Zeichen und die Lautsprache wechselseitig auf positive Art. (vgl. z.B. Launonen 1996: o. S., Ronski/Sevcik 1996: o. S., zit. n. von Tetzchner/Martinsen 2000: 160) Die praktischen Erfahrungen zeigen auch, dass die Verwendung von Kommunikationshilfen mit Sprachausgabe die Entwicklung der Lautsprache verbessern kann. (Crossley 2005: 50)

Eine grundlegende Vorbedingung für den erfolgreichen Einsatz ist die positive Einstellung der nicht-sprechenden Menschen und ihrer Bezugspersonen zu diesen alternativen Kommunikationsweisen. An den potentiellen Nutzer stellt die Etablierung eines „UK-Systems“ hohe Anforderungen. Häufig müssen grundlegende kommunikative Fähigkeiten wie das Erlangen von Aufmerksamkeit und Initiieren eines Gesprächs, die Etablierung von Redegegenständen, die Durchführung von Gesprächsschritten und die Lösung von Verstehenskrisen, systematisch antrainiert werden. Zu den geforderten Spezialkompetenzen zählen die Nutzung eines begrenzten Symbolrepertoires zur Übermittlung neuer Vokabeln, die ständige Bestätigung bzw. Korrektur der Kokonstruktionen des Partners oder auch der adäquate Wechsel zwischen den verschiedenen Kommunikationsmodi. (Braun 1994: 67) Die natürlich sprechenden Personen wiederum müssen befähigt werden,

- sich auf die spezifischen Kommunikationstechniken des UK-Nutzers einzulassen,
- ideosynkratische Kommunikationsangebote zu entschlüsseln und auf sie zu reagieren,
- die niedrige Geschwindigkeit unterstützender Kommunikationsmethoden zu akzeptieren und technikbedingte Gesprächspausen auszuhalten,
- Verstehenskrisen zuzugeben und zu tolerieren sowie
- Kokonstruktionen zu leisten. (ebd.: 68)⁴⁶

Der Umgang mit Unterstützter Kommunikation sollte möglichst in natürlichen Lernfeldern im Alltag trainiert werden. Das Kind ist dabei höher motiviert als in einer

⁴⁶ Lage (2006: 81) bezeichnet die spezifischen Fähigkeiten von UK-Nutzern und den Gesprächspartnern als „**Kommunikationsstrategien**“.

Therapiesituation. Besonders wichtig dabei ist, dass es Spaß an der Situation hat und dass es die Erfahrung macht, die Handlung selbst mitbestimmen zu können. (Kristen 2002: 79)

13.6.4 Einige Auswahlkriterien

Wie bereits erwähnt, ist es eine zentrale Aufgabe der UK, für eine betroffene Person ein individuelles multimodales Kommunikationssystem zu erarbeiten. Dieses setzt sich aus den oben erwähnten Komponenten (Techniken, Zeichen, Kommunikationshilfen, Kompetenzen usw.) sowie dem „Kommunikationsrepertoire“ zusammen. Letzteres „beinhaltet das gesamte Spektrum der individuellen Äußerungsmöglichkeiten, also das Vokabular und dessen Repräsentationsformen mit deren Anwendungsregeln“. (Lage 2006: 82) Üblicherweise werden zuerst die kommunikativen Bedürfnisse eines Betroffenen erfasst. Anschließend wird eine Liste der geeigneten Kommunikationshilfen zusammengestellt, woraus nach dem Ausschlussverfahren jene ausgesucht werden, die den Bedürfnissen am besten entsprechen. Ein wichtiger Faktor auch die Frage, ob eine Person die Schriftsprache beherrscht, denn diese Fähigkeit verschafft ihr unter anderem den Zugang zur synthetischen Sprache (vgl. Kap. 15.3.2) und zu einem unbegrenzten Wortschatz. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 67 f.)

Welche Hilfe gewählt wird, ist in erster Linie von den körperlichen, kognitiven und linguistischen Fähigkeiten der betroffenen Person sowie von den Merkmalen einer Kommunikationshilfe abhängig. (ebd.: 68) Die Ziele der Intervention können nur realisiert werden, wenn die gesamte Lebenssituation einer Person berücksichtigt wird und wenn sie mit anderen Maßnahmen koordiniert wird. Das gilt vor allem für die Hilfe zur Selbsthilfe, für die berufliche Aktivität und für Tätigkeiten, die Grundlagen für verbesserte Kontakte zu anderen Menschen schaffen. (ebd.: 110)

13.7 Problemfelder in der Anwendung

13.7.1 Der Faktor Zeit

Manche Menschen mit Kommunikationsstörungen, insbesondere Personen mit Autismus, brauchen viele Jahre, um die Methoden zu erlernen. Manchmal werden die Ziele zu hoch

angesetzt und die Interventionen zu früh beendet bzw. eine andere Methode ausgewählt, wenn der erwartete Erfolg nicht eintrifft. Ein weiteres Problem besteht in Unterbrechungen der Bemühungen, z.B. wenn ein Betroffener die Schule wechseln muss und die erlernten Fähigkeiten von dem neuen Lehrer nicht mehr zur Kenntnis genommen werden. Solche Brüche und Veränderungen können zu Frustrationen und Verhaltensauffälligkeiten führen. Zudem besteht die Gefahr, dass die erworbenen Fähigkeiten wieder völlig verloren gehen. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 107)

Die Kommunikation über Methoden der UK benötigt im Vergleich zur gesprochenen Sprache viel mehr Zeit. Vor allem bei der Verwendung von externen Kommunikationshilfen mit den entsprechenden Techniken (z.B. das Zeigen auf grafische Zeichen oder Scanning- und Kodierungsverfahren) verlangsamten sich die Kommunikationsprozesse oft in extremer Weise. (Lage 2006: 131) Natürlich Sprechende erreichen eine Kommunikationsgeschwindigkeit von etwa 120 bis 180 Wörtern/Minute. UK-Nutzer kommen hingegen auf 2 bis 26 Wörter/Minute. (Braun 1996: 135, zit. n. Lage 2006: 131) Viele unterstützte kommunizierende Menschen brauchen auch lange, bis sie eine erste Information konstruiert, produziert und fertig formuliert haben. Die Gesprächspartner müssen oftmals Pausen von mehreren Minuten aushalten. Nicht selten lassen sich diese dazu verleiten, die Handlung des UK-Nutzers zu unterbrechen oder das Gespräch ganz abubrechen. (Lage 2006: 131 f.)

13.7.2 Generalisierung

Ein großes Problem besteht darin, dass die erworbenen Fähigkeiten häufig nicht auf andere Situationen übertragen werden können. Betrachtet man diese Schwierigkeiten bei der Verallgemeinerung im Zusammenhang mit der erforderlichen langen Zeitspanne, wird klar, dass der Sprach- und Kommunikationsunterricht soweit wie praktisch machbar in einer natürlichen Situation stattfinden soll, in der die erlernten Kompetenzen einer betroffenen Person mit Sicherheit nützen werden. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 108) Im Unterricht mit Gebärden und grafischen Zeichen bedeutet Generalisierung, „dass die betroffene Person die Zeichen *spontan* zur Beschreibung neuer Gegenstände und Vorgänge, in Kombination mit neuen Wörtern oder Zeichen, in neuen Situationen oder neuen Menschen gegenüber benutzt. *Spontan* heißt, dass das Zeichen ohne besondere

Aufforderung verwendet wird.“ (ebd.: 151 f.) Ein spontaner Gebrauch kann sowohl während einer Unterrichtseinheit oder in neuen Situationen vorkommen und ist ein wesentliches Ziel der Sprachintervention. Am wichtigsten aber ist der gleichzeitig spontane und verallgemeinerte Gebrauch der Zeichen. Besonders bei Menschen mit Autismus besteht häufig ein „Generalisierungsproblem“, d.h. dass sie die in einer Trainingssituation erlernten Zeichen nur selten aus eigenem Antrieb in neuen Situationen anwenden. (ebd.: 152)

13.7.3 Ikonizität der Zeichen

Wenn gesprochene, manuelle oder grafische Zeichen verwendet werden, spielen die folgenden **Aspekte** eine Rolle:

- a) Die Bedeutung der Zeichen muss sowohl für den UK-Nutzer als auch für den Gesprächspartner bekannt und klar sein. „Geteiltes Welt- und Sprachwissen über Gedanken, Handlungen, Objekte, Personen und Ereignisse, das durch die Zeichen repräsentiert wird, sollte konstituiert werden können bzw. vorhanden sein.“
- b) Der „Sprecher“ muss in einer bestimmten Situation die richtigen Zeichen verständlich übermitteln, damit der „Hörer“ sie erkennen, interpretieren und entsprechend darauf reagieren kann. (Lage 2006: 133)

Verständlichkeit ist ein wesentliches Kriterium für die Entscheidung, welche Methoden für einen Nutzer ausgewählt werden. Mit dem Begriff „Ikonizität“ wird die Bildhaftigkeit bezeichnet, die sowohl die Verständlichkeit als auch die Interpretierbarkeit eines Zeichens ausmacht“. (ebd.: 134) Dieses Merkmal liegt dann vor, „wenn zwischen der Ausführung oder dem Aussehen eines Zeichens und leicht erkennbaren Merkmalen des bezeichneten Gegenstandes oder der entsprechenden Tätigkeit eine Ähnlichkeit besteht“. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 224) Die Ikonizität wird auf einer fortlaufenden Achse von transparent über transluzent bis opak definiert:

- ◆ **Transparent** ist ein Zeichen, das bildhaft ist und ohne zusätzliche Informationen von den meisten Menschen richtig interpretiert wird (z.B. das Piktogramm für rollstuhlgerechte Eingänge oder die Gebärde für „trinken“).
- ◆ **Transluzente** Zeichen liegen in der Mitte der Ikonizitätsachse und sind relativ schnell erkennbar, wenn der Bezug zwischen Zeichen und Inhalt einmal geklärt ist (z.B. die Gebärde für die Schweiz imitiert das Schweizerkreuz auf der Fahne).
- ◆ **Opake** Zeichen weisen keine Ähnlichkeit mit dem dargestellten Inhalt auf und sind nicht ohne weitere Erklärung zu interpretieren. Ihre Bedeutung muss erlernt werden. Dazu gehören die meisten Zeichen der Schriftsprachen. (Lage 2006: 134)

Grafische Zeichen, die eine starke Bildhaftigkeit aufweisen, nennt man *Piktogramme*. Transluzente Zeichen werden auch als *Ideogramme* bezeichnet. Grafische Symbole mit geringer oder gar keiner Ikonizität heißen *Lexigramme*. Wie von Tetzchner/Martinsen (2000: 227 f.) vermuten, sind die grafischen Zeichen für Gegenstände zumeist transparent, während Verben oder andere Wortarten eher als transluzent erscheinen. Die Ergebnisse vergleichender Studien haben gezeigt, dass Systeme mit einem größeren Anteil an ikonischen Zeichen leichter zu erlernen sind als Systeme mit vielen nicht-ikonischen Zeichen. (ebd.: 228)

13. 8 Grafische Symbolsammlungen und Symbolsysteme

Die grafischen Zeichensammlungen und -systeme werden für verschiedene Kommunikationshilfen eingesetzt, wobei das Spektrum von einfachen Kommunikationstafeln bis zu hochentwickelter Computertechnik reicht. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 21) Aus der Fülle der im Fachhandel erwerbbaaren Produkte werden nun beispielhaft einige vorgestellt:

1) Die LÖB-Bildersammlung

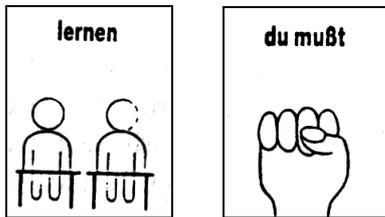


Abb. 2: „Beispiele aus dem LÖB-System“

Diese von Reinhold Löb in Deutschland entwickelte Sammlung besteht aus 60 Bildkarten im DIN-A6-Format und bezieht sich auf die Bereiche „Allgemeine Verständigungszeichen“, „Nahrungsmittel“, „häusliche Gegenstände“, „Gesundheitsfürsorge“, „Körperhygiene“, „Spielen und Beschäftigung“, „Arbeit und Vergnügen“, „Religion und Gefühle“ sowie „Eigenschaftswörter“. Die Bedeutung der Symbole ist über der schwarz konturierten Zeichnung in Schriftsprache aufgedruckt (Abb.5). Die klare und einfache Darstellung hat sich vor allem bei Menschen mit einer geistigen Behinderung bewährt. Allerdings ist die Themenauswahl stark begrenzt. (Kristen 1994: 91)

2) Aladin's Bildersammlung

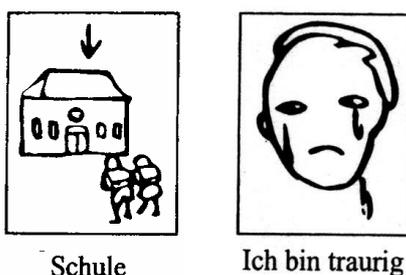


Abb. 3: „Aladin-Bilder“

Diese Sammlung umfasst ca. 1000 schwarz-weiße Zeichnungen, deren Bedeutung unter dem Bildrahmen schriftlich wiedergegeben wird (Abb. 3). Die Autoren Th. Quebbemann/M. Glöckner/M. Heidemanns haben auch ein ergänzendes Computerprogramm entwickelt, das über „Windows“ auf stationären oder tragbaren Geräten benutzt werden kann. Die Bilder können dabei in Form einer Baumstruktur (mit Oberbegriffen und darunter liegenden Thementafeln) zu einer individuellen

Kommunikationstafel auf dem Display zusammengestellt und auch ausgedruckt werden. Die Zeichnungen wirken sehr lebendig und sind vor allem für Jugendliche recht ansprechend, da sie auch altersspezifische Begriffe, wie zum Beispiel aus dem Bereich der Sexualität, beinhalten. (Kristen 1994: 95, vgl. auch von Tetzchner/Martinsen 2000: 33)

3) Das Bliss-System

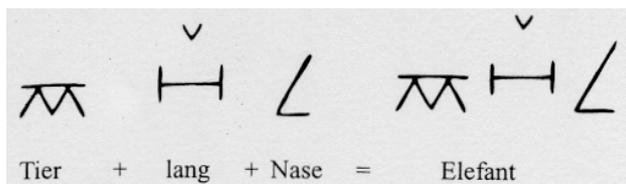


Abb. 4: „Bliss-Symbole“

Die weltweit bekannte „Bliss-Symbol-Sprache“ stellt mit 2400 Zeichen ein umfassendes Kommunikationssystem dar. Es besteht aus wenigen einfachen und klaren Grundformen, die zu unterschiedlichen Symbolen kombiniert werden können und ist daher sehr ausbaufähig. Die farbliche Markierung von Wortarten erleichtert die visuelle Orientierung auf einer „Bliss-Tafel“. Erhältlich sind ebenso die entsprechenden Computer-Programme sowie umfangreiche Lehr- und Arbeitsmaterialien. Dieses System wird vor allem bei körperbehinderten Menschen eingesetzt, da die Anwendung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung aufgrund der Komplexität nur eingeschränkt möglich ist. (Kristen 1994: 97) Die Symbole sind logographischer bzw. ideographischer Art, d.h. sie basieren nicht auf Buchstabenfolgen. (Downing 1973: o. S., zit. n. von Tetzchner/Martinsen 2000: 21) Die einzelnen Zeichen eines Symbols können als semantische Elemente angesehen werden, die zusammengesetzt und aufgrund von Analogien verständlich werden. Dadurch erhält die Zeichenkombination einen Sinn. Das Bliss-Symbol für „Elefant“ besteht z.B. aus den Zeichen für „Tier“ + „lang“ + „Nase“ (Abb. 4). „Glück“ entsteht aus den Zeichen „Gefühle“ + „Aufwärtspfeil“. Zusätzlich gibt es eine Reihe von Zeichen für grammatikalische Flexionsformen und Sprachteile, wie zum Beispiel für Vergangenheit, Plural, Gegenteil usw. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 22) Man kann die einzelnen Kombinationen auch zu Sätzen verbinden, wobei es keine spezielle Regel für die Syntax gibt. (ebd.: 24)

4) Picture Communication Symbols (PCS)

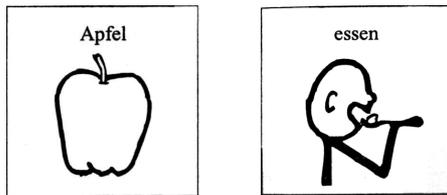


Abb. 5: „Picture Communication Symbols“

Dieses in den USA von R. Mayer-Johnson entwickelte System ist das am häufigsten benutzte System. Besonders weit verbreitet ist es in Großbritannien, Irland, Deutschland, Spanien und den skandinavischen Ländern. Es besteht aus ca. 1800 schwarz-weißen Strichzeichnungen mit der jeweils aufgedruckten Wortbedeutung in Schriftform (Abb. 5). Manche Bindewörter, Artikel und Präpositionen sind nur als Buchstabenfolgen dargestellt. Die Zeichen sind so einfach gestaltet, dass sie auch leicht mit der Hand nachgezeichnet werden können. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 29) Es gibt auch halbfertige Symbole, die man nach eigener Vorstellung vervollständigen kann. Es werden viele Symbole zur Steuerung des Gesprächsverlaufs angeboten, wie zum Beispiel für die Aussagen „ich verstehe nicht“ oder „ich weiß nicht“. Dieses System kann vielseitig und für verschiedene Zielgruppen eingesetzt werden. (Kristen 1994: 97) Nach Bünk/Sesterhenn/Liesen (2007: 260) ist dieses System allerdings noch zu wenig an den deutschen Sprachraum angeglichen. So enthalte es einerseits Symbolvokabular, das für deutschsprachige UK-Nutzer nicht relevant ist, und andererseits beinhalte es nur unzureichend transparente Darstellungen.

14. Empirischer Teil: Literaturanalyse und Interviews

14.1 Problemstellung und Zielformulierung

Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis. Aufgrund der besonderen Verhaltensweisen von Personen mit Autismus, vor allem in Bezug auf soziale Interaktion und Kommunikation, erscheint diese Grundannahme vielleicht auf den ersten Blick als fragwürdig. Wie in dieser Arbeit aber verdeutlicht wurde, drücken sie ihre Wünsche, Gefühle, Interessen usw. vielmehr auf eine andere Weise aus. Wenn ein nicht-sprechender Mensch mit Autismus beispielsweise auf eine Veränderung in seiner Umwelt mit Schreien oder aggressivem Verhalten reagiert, teilt er damit sein Unbehagen darüber und gleichzeitig seinen Wunsch nach Gleichförmigkeit mit. Scheinbar sinnlose Echolalien können dazu dienen, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken oder Informationen zu geben und erfüllen damit ebenfalls eine kommunikative Funktion. Oft werden die Betroffenen aber von ihrer Umgebung nicht verstanden, was zu Frusterlebnissen und sekundären psychischen Anzeichen wie Depressionen führen kann. Die nahen Bezugspersonen sind ihrerseits oft mit der Situation überfordert, weil sie keine Möglichkeit sehen, mit dem autistisch behinderten Familienmitglied eine befriedigende Kommunikation herzustellen. Wie oben ausgeführt, wirken sich die sprachlichen Beeinträchtigungen auch auf die Chancen zur Integration in Kindergarten und Schule aus.

Das Ziel der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit ist es, jene Methoden der Unterstützten Kommunikation vorzustellen und zu analysieren, die im Besonderen für Menschen mit Autismus geeignet sind. Es wird angestrebt, diese Formen anhand von zu erhebenden Kriterien zu vergleichen und einer Bewertung zu unterziehen. Außerdem sollen auch die notwendigen Voraussetzungen seitens der UK-Nutzer sowie die Möglichkeiten der Anwendung in der Schule herausgearbeitet werden.

14.2 Forschungsfragen

1) Prozess und Qualität der Verständigung

- 1.1 Wie werden die Formen der Unterstützten Kommunikation jeweils durchgeführt bzw. angewendet?

- 1.2 Welche Zeichen kommen jeweils zum Einsatz als Ersatz und/oder als Ergänzung zur verbalen Sprache?
- 1.3 Welche Wortarten können ausgedrückt werden? Ist Satzbildung möglich?

2) Voraussetzungen seitens des Nutzers

- 2.1 Über welche notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten muss ein Mensch mit Autismus verfügen, damit er eine bestimmte Methode der Unterstützten Kommunikation anwenden kann?
- 2.2 Welche Ausstattung bzw. welche Hilfsmittel benötigt der Nutzer jeweils zur Anwendung einer Methode?

3) Einsatz in der Schule

- 3.1 Welche Methoden können in der Schule angewendet werden?
- 3.2 Welche Voraussetzungen sind für einen erfolgreichen Einsatz einer Methode in der Schule jeweils notwendig?

4) Notwendige Kriterien

- 4.1 Welche Kriterien soll bzw. muss eine Methode der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus erfüllen?
- 4.2 Welche dieser Kriterien treffen auf die jeweilige Methode der Unterstützten Kommunikation zu?
- 4.3 Gibt es eine Methode, die alle Kriterien aufweist und daher als „ideal“ betrachtet werden kann? Wenn nicht, welche Vor- und Nachteile bieten die einzelnen Methoden?

14.3 Ablauf der Analyse

Zunächst wurde in der einschlägigen Literatur sowie im Internet nach den für die Beantwortung der Forschungsfragen nötigen Informationen über Methoden der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus gesucht. Die Literaturrecherche

wurde einerseits auf deutschsprachige Erscheinungen begrenzt und andererseits auf die Jahre 1990-2008 eingeschränkt. Zusätzlich wurden Interviews durchgeführt. Das schien aus mehreren Gründen sinnvoll und notwendig zu sein. So können mit den Aussagen der Interviewpartner die Angaben aus der Literatur zumindest teilweise überprüft werden. Zudem kann die theoretische Darstellung durch Erfahrungsberichte aus der Praxis ergänzt werden, um Informationen zur Beantwortung der Forschungsfragen zu erhalten, die in der Literatur nicht zu finden sind.

Die Vorstellung der Methoden erfolgt nach einer bestimmten Struktur. Zuerst werden die Grundlagen erläutert. Dazu gehören zum Beispiel die historische Entwicklung und die dahinter stehenden theoretischen Annahmen. Anschließend wird – so weit als möglich – der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt. Danach wird die Durchführung bzw. Anwendung der einzelnen Formen genau erläutert. Schließlich erfolgt eine kritische Betrachtung der Methode. Die in der Literatur erwähnten Angaben zu den Nachteilen werden unter dem Titel „Negative Aspekte“ zusammengefasst. Umgekehrt werden die Vorteile als „Positive Aspekte“ beschrieben. Durch diese Gegenüberstellung wird es möglich, jene Kriterien aufzustellen, die eine Methode der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus erfüllen soll bzw. muss. Die Kriterien bilden die Grundlage, um die einzelnen Modi miteinander vergleichen zu können.

14.4 Interviewpartner und Interviewsituation

Es wurden drei Interviews zu je einem Schwerpunkt durchgeführt (Gebärden, Piktogramme, elektronische Kommunikationshilfen).⁴⁷ Die Gesprächspartner haben praktische Erfahrung in der Anwendung von Methoden der Unterstützten Kommunikation bei Menschen mit Autismus. Die kompletten Interviews in Schriftform sind im Anhang der Arbeit beigefügt. Die Interviewpartner wurden über die Motivation und das Ziel der Diplomarbeit sowie die Möglichkeit, anonym zu bleiben, aufgeklärt. Die Transkripte der mit einem Diktiergerät aufgezeichneten Interviews wurden an die Interviewpartner zur

⁴⁷ In dieser Arbeit wird auch die Gestützte Kommunikation behandelt. Wie in der Folge noch erläutert wird, handelt es sich dabei um eine sehr umstrittene Methode, weil nicht eindeutig geklärt ist, ob die Betroffenen dabei tatsächlich selbst kommunizieren. Die Verfasserin hat es als schwierig angesehen, dazu ein Interview durchzuführen, weil z.B. die Frage nach der Qualität der Verständigung ihrer Auffassung nach nur dann sinnvoll gestellt werden kann, wenn die Autorschaft eindeutig ist.

Freigabe gesendet und von diesen bestätigt. Im Folgenden werden die Interviewpartner kurz vorgestellt und die Interviewsituationen kurz beschrieben.

1) Interview mit Frau Silke Umbauer zum Thema „Gebärden“

- Angaben zur Person: Sonderkindergartenpädagogin und Sonderschulpädagogin, Ausbildung in Früher Kommunikationsförderung, beschäftigt beim „Diakonie Zentrum Spattstraße“ (Linz)⁴⁸
- Angaben zur Interviewsituation: Durchgeführt wurde das Interview im „Diakonie Zentrum Spattstraße“ (Willingerstraße 21, 4030 Linz) nach telefonischer Vereinbarung mit Frau Mag. Andrea Boxhofer (Kontaktperson für den Bereich Frühe Kommunikationsförderung). Ich wurde sehr freundlich begrüßt. Zunächst wurde vereinbart, dass Frau Umbauer über Gebärden und ihre Kollegin, Frau Hinterbuchner, über Piktogramme Auskunft geben werden. Das Interview wurde in einem Therapieraum durchgeführt. Es verlief in entspannter Atmosphäre. Alle Fragen wurden ausführlich beantwortet.
- Datum und Zeit: 2. Februar 2009, von ca. 9:15 Uhr bis ca. 10: 00 Uhr

2) Interview mit Frau Karin Hinterbuchner zum Thema „Piktogramme“

- Angaben zur Person: Sonderkindergartenpädagogin mit Ausbildung in Früher Kommunikationsförderung, beschäftigt bei „Diakonie Zentrum Spattstraße“ (Linz), Vortragende an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Linz für das Fach „Methoden im basal-pflegerischen Bereich“
- Angaben zur Interviewsituation: Dieses wurde ebenfalls im „Diakonie Zentrum Spattstraße“ (Willingerstraße 21, 4030 Linz) nach telefonischer Vereinbarung mit Frau Mag. Andrea Boxhofer durchgeführt. Das Interview fand im selben Therapieraum statt. Ich hatte den Eindruck, die Interviewpartnerin freue sich darüber, über ihre Arbeit erzählen zu können. Sie hat sehr ausführlich geantwortet. Es schien ihr vor allem wichtig zu sein, über die große Bedeutung

⁴⁸ Zu den Angeboten dieses Zentrums zählen ambulante bzw. mobile Angebote wie Frühförderung und Frühe Kommunikationsförderung für Kleinkinder, Schulassistenz, ein Arbeitstraining sowie flexible Hilfen für die Betreuung lernschwacher und verhaltensauffälliger Kinder. Es gibt dort auch einen integrativ-heilpädagogischen Kindergarten, Psychotherapie, Logopädie, Ergotherapie usw. Es wird mit Gebärden, Piktogrammen und elektronischen Kommunikationshilfen gearbeitet. (vgl. <http://www.spattstraße.at>)

von Methoden der Unterstützten Kommunikation und über die notwendige Förderung dieses Bereiches zu sprechen.

- Datum und Zeit: 2. Februar 2009, von ca. 10:00 Uhr bis ca. 10:55 Uhr

3) Interview mit Frau Mag. Patricia Weibold zum Thema elektronische Kommunikationshilfen

- Angaben zur Person: Pädagogin und Sonder- und Heilpädagogin, Ausbildung in der Motopädagogik und im TEACCH-Ansatz⁴⁹; freiberufliche Tätigkeit beim Dachverband der „Österreichischen Autistenhilfe“ (Wien) und angestellt im „Zentrum für Entwicklungsförderung“ vom Verein Wiener Sozialdienste
- Angaben zur Interviewsituation: Durchgeführt wurde das Interview im „Zentrum für Entwicklungsförderung“ (Trondheimgasse 189, 1220 Wien) in einem Büro. Der Termin wurde vorher per Telefon vereinbart. Ich wurde freundlich empfangen. Das Gespräch verlief in angenehmer, ruhiger Atmosphäre. Leider konnten nicht alle vorbereiteten Fragen beantwortet werden, aber dennoch war das Gespräch sehr informativ.
- Datum und Zeit: 4. Februar 2009, von ca. 14:30 Uhr bis ca. 14:55 Uhr; nach ca. 10 Minuten erfolgte eine Unterbrechung des Interviews von ca. 2 Minuten wegen der Suche nach Informationsmaterial.

Zur Aufbereitung der Interviews

Interviewfragen und –antworten wurden zur Gänze in Schriftform übertragen. Lediglich Wortwiederholungen wurden weggekürzt. Wenn Sätze begonnen und nicht beendet wurden, ist dies durch drei aufeinander folgende Punkte (...) gekennzeichnet. Ausdrücke aus der Umgangssprache sowie Fachbegriffe werden mit Anführungszeichen wiedergegeben. Die Aussagen der Interviewpartner werden in die Vorstellung und Analyse der Methoden einbezogen.

⁴⁹ vgl. Fußnote auf der Seite 61

14.5 Anmerkungen zum Forschungsstand

Folgende Methoden werden in der Literatur als für Menschen mit Autismus geeignete **Formen der Unterstützten Kommunikation** erwähnt:

- 1) Körpereigene Formen: Gebärden
- 2) Hilfsmittelgestützte Formen:
 - a) Nicht-elektronische Methoden: PECS (Picture Exchange Communication System)/Piktogramme, Gestützte Kommunikation (Faciliated Communication, FC)
 - b) Elektronische Methoden: transportable Sprachausgabegeräte unterschiedlichen Typs, stationäre Geräte mit spezieller Software

Grundsätzlich sind die nicht-sprechenden Personen als Hauptzielgruppe der Unterstützten Kommunikation anzusehen, aber auch sprechende Kinder mit Autismus können von der Intervention profitieren, wie Howlin (1998: o. S., zit. n. Weiß: 108) betont:

„Fast alle Kinder mit Autismus, unabhängig davon wie stark sie sonst eingeschränkt sind, haben Schwierigkeiten mit abstrakten Begriffen und mit komplexen Abfolgen von Anweisungen. Obwohl sie vielleicht die einzelnen Wörter als solche verstehen, missverstehen sie leicht den Gesamtzusammenhang des Gesagten. [...] Checklisten aus einfachen Anweisungen und Bilder, Zeichnungen, oder Symbole der auszuführenden Tätigkeiten können die Kooperation stark verbessern.“

Weiß (2002: 111 f.) stellt fest, dass man bisher nur wenig darüber weiß, welche alternativen Kommunikationsmittel für Kinder mit Autismus besonders geeignet wären. Offenbar fehlen große Studien auf diesem Gebiet:

„[...] wenn überhaupt, wird über Einzelfall- oder Kleingruppenförderung berichtet, die jedoch in der Regel unter unkontrollierten Bedingungen stattfand. [...] Hier scheint der Fall eingetreten zu sein, dass ein sich offensichtlich in der Praxis bewährendes Verfahren keiner wissenschaftlichen Bestätigung mehr bedarf und auf kein gesteigertes Interesse bei Wissenschaftlern stößt.“

Untersuchungen unter verschiedenen Fragestellungen wären „jedoch sehr zu begrüßen.“
(ebd.)

15. Formen der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus

15.1 Gebärden

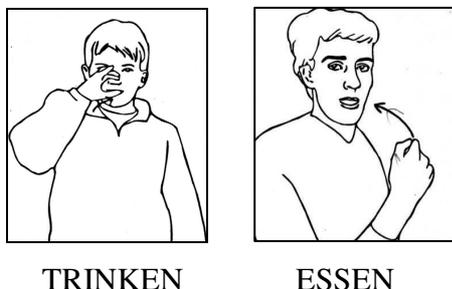


Abb. 6: „Gebärden“

1. Grundlagen

Wenn Kinder aufgrund sprachlicher Einschränkungen nicht oder nicht hinreichend dazu in der Lage sind, sich zu verständigen, dann ist es erforderlich, „ihnen möglichst früh in der Entwicklung ergänzende Hilfen zur Verständigung anzubieten und darüber hinaus auch ein Symbolsystem, das differenzierte kognitiv-sprachliche Aufgaben übernehmen kann“. Vorausgesetzt, es liegen keine groben motorischen Probleme beim Kind vor, können „besonders Gebärden diese komplexen sprachlichen Funktionen“ erfüllen. (Wilken 2002a: 39) Grundsätzlich werden die Gebärden im Rahmen der Unterstützten Kommunikation nicht einheitlich verwendet, d.h. es werden unterschiedliche Sammlungen bzw. Werke herangezogen. Auch innerhalb von Österreich gibt es dafür (noch) keine eindeutige Richtlinie. (vgl. Umbauer 2009: A1) Die deutsche Psychologin Vera Bernard-Opitz⁵⁰ hat zum Beispiel aus deutschen und international gebräuchlichen Gebärden ein für Kinder mit Autismus anwendbares **Handzeichensystem** (360 Zeichen) abgeleitet. (Janetzke 1993: 68)

Vor allem nicht-sprechenden Kindern bietet das Erlernen der Gebärdensprache eine Möglichkeit, sich trotzdem zu verständigen, wenn auch nur rudimentär. Die Zeichengesten können auch gleichzeitig verbalisiert werden, um damit nach und nach eine rein sprachliche Kommunikation aufzubauen. Sie sind dabei „eine Hilfe für die Identifikation der Wörter“ und „erleichtern es, den Beginn und das Ende der Wörter zu erkennen und

⁵⁰ Bernard-Opitz, V./Blesch, G./Holz, K. (1988): Sprachlos muss keiner bleiben. Handzeichen und andere Kommunikationshilfen für autistisch und geistig Behinderte. Freiburg i. Breisgau: Lambertus. Andere Gebärden sind z.B. diesem Werk zu entnehmen: *Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte e.V.* (Hrsg.) (1991): Schau doch meine Hände an. Sammlung einfacher Gebärden zur Kommunikation mit nicht-sprechenden Menschen. Stuttgart: o.V. (Kristen 1994: 62)

ähnliche Wörter zu unterscheiden“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 302) Dieses „**Lautsprachbegleitende Gebärden**“ (LBG) (Weiß 2002: 110) erfolgt in einem langsameren Tempo als reine Gebärdensprache und „normales“ Sprechen. In der Abfolge gleichen die LBG der verbalen Sprache. Spezielle Handzeichen visualisieren die grammatischen Strukturen der deutschen Lautsprache in einer vereinfachten Form. Dabei sind einige Regeln für die Satzbildung zu beachten. So wird zum Beispiel die Aussage „Ich ziehe meine Jacke aus“ zu „Ich will meine Jacke ausziehen“, um die Trennung des Verbs zu vermeiden. (Wilken 2002a: 39)

Das Erlernen der Gebärden „ist der normalen Sprachentwicklung ziemlich ähnlich“. (Umbauer 2009: A2) Zunächst gebärden die Kinder oft nur wenige wichtige Wörter, zumeist Nomen. Mit wachsenden Fähigkeiten und dem Bedürfnis nach umfangreicheren Mitteilungen, können Gebärden zu Zwei- und Mehrwort-Sätzen verbunden werden. Die Satzbildung ist auch durch das Verbinden von gesprochenen Wörtern und Gebärden möglich (z.B. „Mama“ wird gesprochen, „kocht“ wird gebärdet). (Wilken 2002a: 43) Mit Gebärden können grundsätzlich fast alle Wortarten ausgedrückt werden (eine Ausnahme bilden Artikel). (Umbauer 2009: A2) Es gibt aber nicht für jedes Wort eine Übersetzung, sondern die Handzeichen stehen oft für ein größeres Begriffsfeld. (Wilken 2002a: 44) Wie differenziert bzw. wie schnell die Gebärden erlernt werden können, das hängt von den kognitiven Leistungen ab und davon, „wie schnell ein Kind bemerkt, dass es mit Gebärden etwas mitteilen kann“. (Umbauer 2009: A2) Die Komplexität der Gebärdensprache muss dem allgemeinen intellektuellen Niveau bzw. dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden. (Freitag 2008: 128)

Man kann diese Art der Kommunikationsförderung schon in sehr frühem Alter anwenden, indem die Eltern über Gebärden mit ihrem Kind kommunizieren. Dadurch wird es ihm später leichter fallen, diese Sprache selbst aktiv anzuwenden. Die Lautsprachbegleitenden Gebärden stellen also eine gute Möglichkeit zur Frühförderung dar. (Weiß 2002: 111) Wilken (2002a: 39 ff.) bezeichnet diese frühe Anwendung (ab dem ersten Lebensjahr) als „**Gebärden-unterstützte Kommunikation**“ (GuK).⁵¹ Wie Umbauer (2009: A2) betont, ist bei sehr jungen Kindern „die Aufnahmebereitschaft größer und der Lernerfolg meistens

⁵¹ Wilken, Etta (2008): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems. 10. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer; Wilken, Etta (2006): GuK 1 (Gebärden-unterstützte Kommunikation) – Grundwortschatz, sowie GuK 2 – Aufbauwortschatz (beide Bde. inkl. CD zum GuK-Karten-Arbeitsmaterial). Deutsches Down-Syndrom InfoCenter: Lauf a. d. Pegnitz (<http://etta.wilken.phil.uni-hannover.de/publikationen>).

besser“. Bei späterem Beginn (z.B. ab dem 5. Lebensjahr) würde schon oft eine Verhaltensproblematik bestehen: „Das Kind hat vielleicht gelernt, nur durch Schreien zum Ziel zu kommen und will dieses Verhalten dann lange Zeit nicht aufgeben.“ Grundsätzlich können die Gebärden aber auch noch im Jugendlichen- bzw. Erwachsenenalter erlernt werden. (ebd.) Die GuK sind besonders für jene Kinder mit Autismus geeignet, die motorische Einschränkungen haben, da sie leichter auszuführen sind. (ebd.: A1)

2. Durchführung

Als Erstes werden jene Gebärden angeboten, welche die größte Bedeutung für das betreffende Kind haben. Zur Förderung der Imitationsbereitschaft werden zum Beispiel Lieblingsbeschäftigungen oder die favorisierten Spielzeuge bzw. Gegenstände in die Übungen einbezogen. Der Erwerb der Gebärden ist nicht an eine bestimmte Vermittlungsmethode gebunden. Als wesentlich gilt vor allem in der Anfangsphase, den Betroffenen die Erfahrung zu vermitteln, dass sie ihre Wünsche ausdrücken können und von anderen verstanden werden. (Janetzke 1993: 68 f.) Um den spontanen Einsatz der Gebärden zu unterstützen, sollte man Situationen nutzen bzw. bewusst gestalten, die es dem Kind ermöglichen, eine Auswahl zu treffen oder um etwas zu bitten, was nicht erreichbar ist sowie nach etwas zu fragen, was nicht zu sehen ist. Bei der Vermittlung der Wörter ist daher nicht eine bestimmte Reihenfolge zentral, sondern die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen des Kindes. (Wilken 2002: 42 f.) Außerdem sollten Gebärden in einem möglichst natürlichen Umfeld erworben werden, d.h. am besten zuhause, damit der „Transfer in den Alltag erleichtert“ ist. (Umbauer 2009: A3) Gebärden können sehr gut in spielerische Aktivitäten eingebunden werden: „Rituale, Verse, täglich wiederkehrende Handlungen, Bilderbuch vorlesen usw. bieten sich an, um Gebärden einzuflechten, erst eine, dann zwei und immer mehr.“ (Michel 2007: 211)

Wesentlich ist auch, dass das Kind die Gelegenheit hat, die gelernten Gebärden in allen Lebensbereichen einzusetzen. Es kann leicht zu Frusterlebnissen kommen, wenn das Umfeld die Gebärdensprache nicht beherrscht und somit nicht adäquat auf die Kommunikationsversuche des Kindes reagiert. Daher ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und Therapeut(en) (Weiß 2002: 111) sowie die ausführliche Anleitung und Einführung der Bezugspersonen von großer Bedeutung für den Erfolg der Kommunikationsförderung. (Kristen 1994: 62) Um die Übertragung in verschiedene Lebensbereiche wie Kindergarten und Schule zu erleichtern, kann zum Beispiel ein

„Kommunikationsordner“ gestaltet werden, in dem jene Dinge, die das Kind bereits gebärden oder benennen kann, abgebildet sind (z.B. auf Fotos). (Weiß 2002: 111) Teilweise wandeln die Kinder „die Gebärden selber ab, je nachdem, wie gut ihre Motorik ist oder auch, wie sie die Gebärden wahrnehmen“. In diesem Fall sollte aber trotzdem „immer die gleiche Gebärde, d.h. in der richtigen Form“, gezeigt werden. (Umbauer 2009: A1) Silke Umbauer legt mit den Kindern ein eigenes „Ich-Buch“ an, in dem unter anderem auch vermerkt wird, „wie das Kind die Gebärden abwandelt. Es ist spannend, dass eigentlich alle Kinder sehr stolz auf dieses Buch sind. Sie haben es wirklich gerne mit und zeigen es bereitwillig her“. (ebd.: A3)

3. Forschungsstand

Grundsätzlich ist der Nutzen von Gebärden für Menschen mit einer geistigen Behinderung in Fachkreisen mittlerweile unumstritten und wird von vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen belegt. (Michel 2003: 201) Fallstudien haben gezeigt, dass nonverbale Personen mit Autismus eine einfache Gebärdensprache erlernen und damit auch kommunizieren können. (z.B. Matson et al. 1996: o. S., zit. n. Freitag 2008: 128) Nach Weiß (2002: 111) konnte auch schon gut belegt werden, dass durch die Zunahme der Kommunikationsfähigkeit Symptome wie Aggressionen und Selbstverletzungen abnehmen. Von Tetzchner/Martinsen (2000: 100) bezeichnen die Erfahrungen mit dem Gebärdenunterricht bei Kindern mit Autismus als „eindeutig positiv“, denn fast alle würden oft innerhalb kurzer Zeit zumindest einige Gebärden erlernen. Selbst diese „begrenzte Verbesserung der Ausdrucks- und Verständnisfähigkeit“ könne für das alltägliche Wohlbefinden von großer Bedeutung sein: „Es schafft eine Vielzahl von Gelegenheiten, die notwendigen sozialen praktischen Fähigkeiten zu erlernen und verbessert auf diese Weise ganz allgemein die Lebensqualität.“ (ebd.: 101)⁵²

4. Kritische Betrachtung der Methode

a) Positive Aspekte

- Körpereigene Kommunikationsmöglichkeiten können spontan, ortsunabhängig und ohne Hilfsmittel eingesetzt werden. (Hedderich 2006: 57)

⁵² Menschen mit der Autistischen Störung bringen nur selten von sich aus längere Gesprächsbeiträge. Die Bereitschaft, sich an einem Dialog zu beteiligen und aufrecht zu halten, hängt in erster Linie von den gewählten Themen ab. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 310)

- Für den Therapeuten ist es einfacher, die Gebärden passiv zu formen als Artikulationsstellungen. Der statische Charakter der vorgemachten Zeichen ermöglicht auch einen leichteren Vergleich mit den von den Kindern geformten Zeichen. Daher sind diese auch besser korrigierbar.
- Die Gebärden sind oft ikonisch, d.h. sie haben eine bildhafte Ähnlichkeit mit den dargestellten Gegenständen oder Ereignissen. Dadurch können sie leichter verstanden und erinnert werden. (Klicpera/Innerhofer 2002: 301)
- Die Beschränkung auf die bedeutungstragenden Wörter erleichtert die inhaltliche Erschließung von Äußerungen. Die visuelle Verdeutlichung von Schlüsselwörtern in einem Satz ermöglicht eine gute inhaltliche Gliederung. Demgegenüber gehen in einem Wortschwall die entscheidenden Informationen leicht unter.
- Das Erlernen der Gebärdensprache verbessert die Voraussetzung zum verbalen Ausdruck. Die Kinder erfahren, dass gebärdete Mitteilungen unmittelbare Wirkung haben. Auf diese Weise werden ihnen der Sinn und die Bedeutung gesprochener Sprache oft erst bewusst. Daher haben Gebärden eine sprachanbahnende Funktion. Wie langjährige Erfahrungen bestätigen konnten, wirkt sich vor allem die Gebärden-unterstützte Kommunikation sehr positiv auf das Erlernen der Lautsprache aus. Die Kinder hören zunehmend mit dem Gebärden auf, wenn sie sich lautsprachlich verständigen können.
- Gebärden sind nicht so flüchtig wie gesprochene Sprache und ermöglichen ein längeres Betrachten. Auch die Verbalisierung der Gebärden erfolgt verlangsamt, wodurch die Aufmerksamkeit des Kindes erleichtert wird.
- Beim Lautsprachbegleitenden Gebärden kommt es durch die Verknüpfung von auditiver und visueller Information weniger zu einem Verwecheln ähnlich klingender Worte. Außerdem wird dadurch die Erinnerungsfähigkeit erhöht.
- Gebärden sind vor allem früher und leichter zu erlernen als Lautsprache, denn die simultane visumotorische Darstellung ist besser erfassbar als die auditive sequentielle.
- Die gebärdeten Wörter werden nach den jeweiligen Interessen eines Kindes ausgewählt und in Situationen angeboten, die für das Kind bedeutsam sind. Daher können sich die Kinder die Gebärden in Verbindung mit den Wörtern auch besser merken. (Wilken 1997: o. S., zit. n. Weiß 2002: 110, vgl. auch Wilken 2002a: 44)

- Nach Janetzke (1993: 68 f.) können durch den Einsatz von Gebärden Emotionen besser in den interaktiven Prozess eingebunden werden, wodurch die Frequenz der Auto- oder Fremdaggressionen deutlich abnimmt. Auch laut Umbauer (2009: A3) führt das Erlernen der Gebärden „auf jeden Fall“ zu einer Abnahme dieser Symptome:

„Ich glaube, dass sehr viel aggressives Verhalten dadurch entsteht, dass ein Kind seiner Umwelt nicht mitteilen kann, wie es ihm geht und was es möchte. Wenn es eine Gebärde zur Verfügung hat und zum Beispiel ausdrücken kann, dass es jetzt nicht essen oder trinken will, sondern lieber in den Garten gehen möchte, dann ist das natürlich sehr hilfreich. [...] Ich denke auch, dass das autoaggressive Verhalten durch das Gefühl entsteht, von keinem verstanden bzw. akzeptiert zu werden.“

- Die Lautsprachbegleitenden Gebärden sind für Kinder mit Autismus besonders geeignet, weil sie einerseits das gesprochene Wort hören und andererseits die Gebärde sehen können. Dadurch können die Informationen im Gehirn besser vernetzt und leichter abgerufen werden. Zudem fällt den Kindern der Blickkontakt leichter und sie zeigen eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber dem Kommunikationspartner. (ebd.: A1)
- Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Hände „immer zur Verfügung“ stehen, „aber die Bildkarten vielleicht nicht, zum Beispiel wenn sie vergessen werden“. Wenn Kinder die „Gebärden annehmen“, ist das „eine wesentliche Erleichterung im Alltag“, vorausgesetzt, dass auch das Umfeld diese Sprache beherrscht. (ebd.: A4)
- Gebärden eignen sich grundsätzlich sehr gut für die Anwendung in Schule oder Kindergarten. Damit der Einsatz gelingen kann, müssen aber möglichst viele Bezugspersonen (Lehrer, Mitschüler, Eltern) die gleiche Sprache sprechen und verstehen. Wenn sie den Gebärden ablehnend gegenüber stehen, kann die Kommunikation nicht gelingen. (Michel 2007: 211 ff.) Nach Umbauer (2009: A3) ist noch immer „viel Aufklärungsarbeit“ in Kindergarten und Schule „notwendig“. Wenn aber „alle mitmachen, dann können auch die Kinder kaum Schwierigkeiten mit der Umsetzung haben“.

b) Negative Aspekte

- Eine komplexere Zeichensprache können nicht-sprechende Kinder mit Autismus kaum erlernen. (Howlin 1998: o. S., zit. n. Klicpera/Innerhofer: 302) Hedderich (2006: 57) betont, dass komplexe Inhalte nur mit externen Kommunikationshilfen vermittelbar sind. Auch Umbauer (2009: A2) gibt an, dass die Kommunikation mit Gebärden „doch eher auf das Einfache beschränkt“ sei, zumindest im Bereich der Frühförderung:

„Von einem ganzen Satz werden nicht alle Teile gebärdet. Daher ist es schwieriger, die Komplexität auszudrücken. [...] Wenn die Kinder keine Lautsprache entwickeln, ist es sicher sehr hilfreich, zusätzlich mit Piktogrammen oder mit elektronischen Kommunikationshilfen zu arbeiten, um die Komplexität zu erreichen.“

- Nach Freitag (2008: 127 f.) ist eine wesentliche Voraussetzung für das Erlernen der Gebärden die Fähigkeit zur Imitation von Bewegungen, was Menschen mit Autismus aber eher schwer fällt. Vor allem für Personen mit grob- und feinmotorischen Schwierigkeiten wären daher visuelle Möglichkeiten der Kommunikation (vgl. Kap. 15.2.1) besser geeignet. Auch Weiß (2002: 111) betont, dass die motorischen Voraussetzungen beim Kind „relativ hoch“ wären und dass die Fähigkeit zur Nachahmung vorhanden sein müsse. Von Tetzchner/Martinsen (2000: 198 f.) entgegnet, dass die Fähigkeit zur Nachahmung keine Voraussetzung für den Spracherwerb darstellt, denn das Erlernen von Gebärden funktioniert nicht nur durch Imitation, sondern auch durch das Führen der Hände. Diese Behauptung wird von Umbauer (2009: A1) bestätigt. Wenn Kinder mit Autismus Berührung ablehnen, sollte die Handführung jedoch nicht angewendet werden, weil sie das Gebärden sonst „negativ behaftet sehen würden“. Allerdings hätte ihrer Erfahrung nach mindestens die Hälfte der Kinder mit Autismus keine Abwehrhaltung gegenüber Körperkontakt.
- Die erwerbbaaren Gebärdensammlungen enthalten oft nur unzureichendes Vokabular, sodass die benötigten Zeichen eventuell aus mehreren Werken zusammengestellt bzw. für fehlende Wörter passende Gebärden selbst „erfunden“ werden müssen. Daher ist auch in der Schule eventuell eine längere Vorbereitungszeit vonnöten. Wie Michel (2003: 203 f.) über die Einführung

von Gebärden in einer Sonderschule berichtet, kann dies jedoch auch einen interessanten, kreativen Prozess darstellen.

- In vielen Ländern, so auch in Österreich, werden die Gebärden nicht einheitlich verwendet. (Umbauer 2009: A1) Probleme könnten sich vermutlich daraus ergeben, wenn ein Kind an eine Schule wechselt, in der eine andere Gebärdensammlung verwendet wird. Dann müssten die Gebärden unter Umständen neu erlernt werden, was sicher viel Zeit und Mühe beanspruchen würde.
- Außerdem kann die Kommunikation nur dann funktionieren, wenn andere Personen die Gebärden beherrschen und die manuellen Zeichen richtig deuten. (Weiß 2002: 111)

15.2 Nicht-elektronische Kommunikationsmethoden

15.2.1 PECS (Picture Exchange Communication System)/Piktogramme

1. Grundlagen

Das PECS wurde von Bondy/Frost (1994) entwickelt. Die Zielgruppe bilden nicht-sprechende oder kommunikativ sehr stark beeinträchtigte Kinder und Jugendliche. (Weiß 2002: 109) Von Heflin/Simpson (1998: o. S., zit. n. Weiß 2002: 109) wird das Programm folgendermaßen beschrieben:

„[...] ein schrittweises Programm mit sechs Elementen dient zur Vermittlung eines funktionellen, nonverbalen Kommunikationssystems, das auf der Initiation kommunikativer Interaktionen beruht [...] Ursprünglich für autistische Vorschulkinder entwickelt, bringt PECS Kindern unterschiedlichen Alters bei, das Bild eines gewünschten Gegenstandes gegen den Gegenstand selbst einzutauschen. [...] Dabei werden verhaltenstherapeutische Methoden wie shaping, prompting [...] benutzt.“

Das System basiert auf der angewandten Verhaltensanalyse und dem „Diskreten Lernformat“.⁵³ Diese Methode der Unterstützten Kommunikation kommt den guten

⁵³ Grundlage der Verhaltenstherapie ist die Methode der „positiven Verstärkung“, d. h. richtiges Verhalten wird „systematisch, durchgängig und für das Kind klar erkennbar“ belohnt. (Poustka et al. 2004: 52 f.) Die dabei eingesetzten „Verstärker“ sollen die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöhen. (Ortner/Ortner 2000: 47 f.) Falschem Verhalten folgt keine oder eine negative Konsequenz. (Kehrer 1995a: 128) Es gibt mehrere Formen. Beim „Diskreten Lernformat“ werden unter anderem die im Zitat erwähnten Methoden verwendet. „Shaping“ bedeutet, dass den Kindern das Erlernen komplexer Fähigkeiten in kleinen Schritten durch „positive Verstärkung“ ermöglicht werden soll. Es erfolgt eine Hilfestellung bei der Auswahl und Initiierung der Reaktion in Form von Hinweisen, was „Prompting“ genannt wird. (Noller 2006: 70)

visuellen Fähigkeiten von Menschen mit Autismus sehr entgegen. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen des Sprachaufbaus spielen hierbei gemeinsame Aufmerksamkeit, Blickkontakt und Imitation kaum eine Rolle. (Freitag 2008: 129) Durch das PECS lernen die Kinder nach und nach, mit Symbolen, Phrasen und schließlich komplexeren kommunikativen Vorgängen umzugehen. (Poustka et al. 2004a: 107) Dabei sind die Bedürfnisse des Kindes der Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Fähigkeiten. (Schirmer 2006: 138) Die „starke Motivation, eine beliebte Sache zu erhalten, soll dabei helfen, in einen kommunikativen Austausch einzutreten. Die Kinder sollen durch PECS lernen, dass es sich ‚lohnt‘, die Initiative zur Kommunikation zu ergreifen.“ Wesentlich ist, dass die Kommunikation „eine tatsächliche Aktivität (einen Austausch) darstellt, die vom Kind motiviert ausgeht und für jedermann verständlich ist“. (Schütterle 2005: 112)

Nach Earles/Carlson/Bock (1998: o. S., zit. n. Weiß 2002: 109) lässt sich das PECS erfolgreich auf andere Lebensräume des Kindes übertragen:

„Dieses System stellt den Schülern nicht nur ein Verfahren für funktionelle Kommunikation zur Verfügung, es kann auch leicht in vorhandene Schulprogramme integriert werden. Die Bilder, die für PECS benutzt werden, können ebenso zur Bezeichnung von Einrichtungsgegenständen, Möbeln und anderen Objekten verwendet werden, oder um täglich stattfindende Aktivitäten zu zeigen.“

Die Grenzen des Programms liegen in der eingeschränkten Möglichkeit, differenzierte bzw. lange Aussagen treffen zu können. Daher ist es besonders für jene Kinder geeignet, „bei denen es zunächst darum gehen soll, überhaupt eine befriedigende Kommunikation aufzubauen“. (Weiß 2002: 109) Die üblichen „PECS-Mappen“ beinhalten nicht mehr als 100 Karten mit je einem grafischen Symbol. (Crossley 2005: 62) Zumeist werden auch nur Gruppen von Hauptwörtern angeboten, um daraus auszuwählen. Damit können die Kinder vor allem auf Fragen wie „Was willst du?“ antworten. Wenn ein Kind beispielsweise die Karte „Apfel“ auswählt, ist die einzig mögliche Interpretation, dass es einen Apfel möchte. Es kann aber damit nicht sagen: „Ich liebe Äpfel“ oder: „Ich habe gerade einen Apfel gegessen.“ (ebd.: 63) Daher ist das PECS zwar eine Strategie, um grundlegende Bedürfnisse auszudrücken, sie erlaubt aber nur eine begrenzte Kommunikation. (ebd.: 55) Die Methode wurde ursprünglich für Kinder entwickelt, die jünger als fünf Jahre alt sind. Sie kann aber auch noch bei älteren Kindern erfolgreich angewendet werden. (Schütterle 2005: 113) Wenn ein Kind positiv auf die Anwendung des PECS reagiert, kann eine weitere Kommunikationsform miteinbezogen werden, die differenziertere Aussagen

erlaubt, wie zum Beispiel die oben beschriebenen Lautsprachbegleitenden Gebärden. (Weiß 2002: 109 f.)

2. Durchführung

Zunächst muss herausgefunden werden, welche Objekte vom Kind als Belohnungen favorisiert werden und als „Verstärker“ dienen können. Diese werden dann, zum Beispiel in Form von Fotos, Zeichnungen oder Piktogrammen, auf Bildkarten dargestellt.⁵⁴ Der Ablauf des PECS besteht aus sechs Übungsphasen (nach Schütterle 2005: 113 ff.):

Phase 1: Wie kommuniziert man?

Das erste Ziel ist der physische Austausch. Das Kind lernt, eine Bildkarte mit dem darauf abgebildeten, gewünschten Objekt seinem Gegenüber zu reichen. Gleich danach wird dieses ausgehändigt. Zunächst arbeiten der Trainer und ein Assistent mit dem Kind. Auf einem Tisch liegen ein Gegenstand, zum Beispiel ein Keks, und die entsprechende Bildkarte. Möchte das Kind nach dem Keks greifen, hilft der Assistent dem Kind dabei, die Karte in die Hand zu nehmen und sie dem Kommunikationspartner zu überreichen. Dieser gibt dem Kind den Keks und verbalisiert den Wunsch: „Ein Keks!“. Wichtig ist, dass das Kind selbst die Kommunikation initiiert. Die Unterstützung des Assistenten sollte möglichst bald ausgeblendet werden.

Phase 2: Distanz und Ausdauer

Jetzt soll die Spontaneität des Kindes erweitert werden. Die Bildkarte wird nun auf einem Kommunikationsbrett oder –buch (z.B. ein A4-Ordner) befestigt. Das Kind lernt, eventuell mit der Unterstützung des Helfers, die Bildkarte abzunehmen und sie dem Kommunikationspartner zu geben. Die räumliche Distanz zwischen dem Kind und dem Partner wird nach und nach erhöht. Auch in dieser Phase wird das gewünschte Objekt sofort überreicht und der Wunsch wird verbalisiert. Die Anzahl der Bildkarten und der möglichen Kommunikationspartner wird sukzessive vergrößert.

Phase 3: Diskriminierung von Bildern

Wenn das Kind fünf bis zehn Bildkarten kennt, soll es lernen, die passende Karte selbst auszuwählen und zu übergeben. Dazu werden dem Kind Bilder von beliebten und unbeliebten Gegenständen angeboten. Durch ein verhaltenstherapeutisch aufgebautes

⁵⁴ Es gibt auch schon spezielle interaktive Computersysteme. (Klicpera/Innerhofer 2002: 301)

Fehlerkorrekturverfahren, d.h. nur die richtige Entscheidung wird „verstärkt“, lernt das Kind, zwischen „richtigem“ und „falschem“ Vorgehen zu unterscheiden. Das Verbalisieren wird durch Fragen wie „Möchtest du die/den/das...?“ erweitert. In dieser Phase ist kein Assistent mehr anwesend. Das Kind sollte auch in anderen Situationen (in der Klasse, zu Hause) die Möglichkeit zum Üben haben.

Phase 4: Satzstruktur

Das Kind soll nun mehrere Karten zu einem Satz zusammenfügen und diesen dem Kommunikationspartner übergeben. Dazu wird auf dem Kommunikationsbuch ein Klettstreifen befestigt. Die erste Karte mit dem Satzteil „Ich möchte“ wird vom Partner angebracht. Das Kind ergänzt den Satzanfang mit einer selbst ausgewählten Bildkarte. Nach und nach soll es lernen, selber die „Ich möchte“-Karte auszuwählen und auf dem „Satzstreifen“ anzubringen. Der Kommunikationspartner verbalisiert nun zum Beispiel den Satz „Ich möchte Schokolade“. Das Kind sollte auch lernen, die Karte zu lesen. Das Vokabular wird im weiteren Verlauf noch erhöht.

Phase 5: Antwort auf die Frage „Was möchtest du?“

Das Kind lernt nun, selber auf diese Frage zu antworten, indem es mit den Bildkarten einen Satz bildet und diesen dem Partner übergibt. Anfangs wird dem Kind dabei geholfen, indem auf die „Ich möchte“-Karte gezeigt wird. Das Kind soll dann selbständig das Kommunikationsbuch holen, sich einen Kommunikationspartner suchen und ihm den „Satzstreifen“ in die Hand geben.

Phase 6: Kommentare

Schließlich lernt das Kind auch andere Fragen zu beantworten, wie zum Beispiel „Was siehst du?“ oder „Was ist das?“ Es sollte nun auch spontane Kommentare abgeben können, ohne dass zuvor eine Frage gestellt wurde. Dazu werden die „Ich sehe“- , „Ich höre“- und „Das ist“- Bildkarten eingeführt. Es wird nach dem gleichen Schema wie in Phase 5 vorgegangen. Die richtige Antwort wird nun nicht durch Übergeben eines Gegenstandes, sondern durch einen Kommentar (z.B.: „Richtig, da ist eine Puppe!“) verstärkt. Die Diskriminierung zwischen den einzelnen Satzanfangskarten muss eingeübt werden (z.B. wieder in Form einer Fehlerkorrektur). Als nächstes wird das spontane Kommentieren in natürlichen Situationen geübt.

Bei der Anwendung in der Schule sollten Situationen geschaffen werden, in der zwei Personen (Lehrer und Therapeut) mit dem Schüler üben können. Das PECS eignet sich in erster Linie für Kinder bis zu einem Alter von zehn Jahren. Vereinzelt wird es aber auch bei Erwachsenen angewendet. Dabei ist das Einsetzen von altersgemäßen „positiven Verstärkern“ bedeutsam. (ebd.: 121) Erfahrungen in der Praxis zeigten, dass die ersten Übungsphasen relativ schnell zu Erfolgen führen. Schwierig ist es jedoch oft, die in den Einzelsituationen erreichten Schritte in den Unterrichtsalltag zu übertragen. Um die kommunikativen Fähigkeiten eines Schülers stetig erweitern zu können, sollten daher möglichst viele Situationen zur Anwendung der Methode genutzt und umgestaltet werden (z.B. Pause, Mittagessen). Natürlich ist auch die mögliche Übertragung auf das Elternhaus wesentlich. (ebd.: 122) Das Antworten auf Fragen und das spontane Kommentieren kann von vielen Schülern ebenso nur schwer erreicht werden. Oft bleiben die Satzanfangskarten unbeachtet und es werden nur Bildkarten in die Hand genommen. (ebd.: 123)

15.2.1.1 Der Einsatz von Piktogrammen ohne PECS

Bildsymbole können auch unabhängig vom PECS bei Kindern mit Autismus eingesetzt werden. So werden zum Beispiel im „Diakonie Zentrum Spattstraße“⁵⁵ in Linz Piktogramme ohne eine spezielle Vermittlungsmethode angeboten.⁵⁶ Hinterbuchner (2009: A5) begründet diese Entscheidung so:

„Wir können nicht in die Familien kommen und die Eltern mit einer bestimmten Methode oder einem bestimmten System überfordern. Wir müssen ganz individuell schauen, welche Kommunikationsfähigkeiten das Kind von sich aus schon mitbringt und inwieweit man die Eltern und das Kind begleiten kann, sodass ein neues und eindeutigeres Kommunikationssystem aufgebaut werden kann. Unser großes Ziel ist [...], dass [...] auch Verhaltensauffälligkeiten bzw. aggressives Verhalten weniger werden, dass Missverständnisse weniger werden usw. Daher ist keine Methode für uns vorrangig.“

Eine Möglichkeit ist, das Softwareprogramm „Boardmaker“ mit PCS (Picture Communication Symbols) (vgl. Kap. 13.8) als Basis zu verwenden. Auf diesem sind ca. 4.500 grafische Symbole gespeichert. Die Größe und die Gestaltung der Karten können

⁵⁵ vgl. die Fußnote auf Seite 100

⁵⁶ Für dieses Kapitel konnten leider keine Angaben aus der Literatur herangezogen werden. Daher werden hier vor allem die Aussagen der Interviewpartnerin zusammengefasst. Es erschien der Verfasserin als wichtig, zu zeigen, dass grafische Symbole (in erster Linie sind das Piktogramme) auch ohne das PECS bei Kindern mit Autismus eingesetzt werden können.

dabei selber festgelegt werden. Die Symbole werden für jedes Kind individuell ausgewählt, verändert und anschließend ausgedruckt. Den Einbezug der Piktogramme beschreibt Hinterbuchner (ebd.) wie folgt:

„Grundsätzlich beginnen wir mit einzelnen Karten, auf denen ein Symbol dargestellt ist. Ein Symbol wird in eine Situation, sei es eine Spielsituation oder eine Alltagssituation, eingebaut und so dem Kind näher gebracht. Wenn das Kind den Bezug zwischen dem Piktogramm und der Situation erfasst hat, beginnen wir, die Symbole zu verkleinern, sodass im besten Fall Kommunikationstafeln entstehen. Das ist zum Beispiel eine A4-Karte, auf der mehrere Symbole zu einzelnen Themen oder Situationen abgebildet sind.“

Die Ansteuerung der Symbole verläuft unterschiedlich. Für Kinder mit Autismus ist es aufgrund ihrer eingeschränkten Fähigkeit zur Herstellung der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ grundsätzlich leichter, die Bildkarten zu ergreifen bzw. darauf zu zeigen, als sich über Blickbewegungen mit einem Kommunikationspartner zu verständigen. Piktogramme können sowohl mit Sprachausgabegeräten, als auch mit Gebärden kombiniert werden. (ebd.) Voraussetzung für die Nutzung von grafischen Symbolen ist vor allem das Interesse des Kindes für visuelle Anregungen. Es ist dabei „immer wichtig, ganzheitlich anzufangen und dem Kind nicht vorweg eine Methode vorzuenthalten. Ein Kind soll immer die Möglichkeit haben, zwischen den einzelnen Methoden selber auszuwählen.“ (ebd.: A6)

Grundsätzlich sollte auch hierbei so früh wie möglich mit dem Einsatz begonnen werden. Ausschlaggebend ist aber vor allem der konsequente Einsatz, denn es dauert oft ein Jahr, „bis die Kinder Zusammenhänge herstellen können zwischen Symbol und Situation bzw. Aktion und Reaktion der Umwelt“. (ebd.) Bei dieser Methode ist grundsätzlich eine komplexe Kommunikation möglich: „Es werden sowohl Nomen, Verben als auch Adjektive verwendet. Es gibt auch ortsbezogene Angaben, personenbezogene Angaben usw. Man kann mit den Piktogrammen auch Wort für Wort einen Satz darstellen. Es kommt darauf an, in welchem Ausmaß das Kind im Laufe seines Lebens die Sprache auch verwenden kann.“ (ebd.) Sätze werden gebildet, indem zum Beispiel einzelne Karten aus einer Kommunikationsmappe nebeneinander gelegt werden oder indem nacheinander auf die Symbole gezeigt wird. (ebd.: A7) Vor allem in frühem Alter ist die Kombination von mehreren Symbolen aber eher schwierig. (ebd.: A6) Wie komplex die Kommunikation über Piktogramme werden kann, hängt in erster Linie davon ab,

„was dem Kind angeboten wird. Meistens können die Eltern ganz schnell mit Nomen umgehen. [...] Schwierig wird es dann, wenn Verben dazu kommen, wie z.B. ‚Zähne putzen‘, ‚trinken‘ usw. Am Anfang ist es für die Eltern ganz mühsam, dem Kind immer in der passenden Situation das betreffende Symbol anzubieten. Bei Adjektiven kommt es ganz stark darauf an, inwieweit das Kind zum gegebenen Zeitpunkt ein Sprachverständnis hat, z.B. für ‚groß‘ und ‚klein‘. Da ist es auch oft ganz schwierig, in diese Richtung zu arbeiten, vor allem, wenn ein Wort mit keinem konkreten Gegenstand in Zusammenhang gebracht werden kann.“ (ebd.: A7)

Die Symbole sollten möglichst in Form eines „Wortbildes“ angeboten werden, auf dem ihre Bedeutung auch in Schriftform aufgedruckt ist. Dadurch können sie auch von Menschen verstanden werden, welche diese Symbole nicht kennen. Außerdem haben manche Kinder „ein extrem großes Interesse für Buchstaben“, was im Schulalter noch viel mehr an Bedeutung gewinnen kann. Man sollte daher „die Schrift nicht von vornherein ausschließen“. (ebd.)

Für eine erfolgreiche Anwendung von Piktogrammen in der Schule ist vor allem die Bereitschaft der Lehrer eine notwendige Voraussetzung. Es sollte auch die entsprechende Software vorhanden sein, damit der Umfang an Symbolen immer weiter ausgebaut und auf diese Weise dem Entwicklungsstand und den Bedürfnissen des Kindes angepasst werden kann. Derzeit sind bei den Pädagogen „meistens keine Vorkenntnisse“ über die Methoden der Unterstützten Kommunikation vorhanden, weshalb im Vorfeld „ganz viel Informationsarbeit“ geleistet werden muss. (ebd.) Ein Problem ist laut Hinterbuchner (ebd.: A8) auch, „dass es so viele verschiedene Symbolsammlungen gibt“. Eine einheitliche Anwendung der Piktogramme ist wichtig, weil die Generalisierung bei Menschen mit Autismus oft schwierig ist: „Ein anderes Symbol mit einer gleichen Aussage müsste sonst neu gelernt werden. Darin sehe ich ein großes Problem für autistische Menschen.“

3. Forschungsstand

Im deutschsprachigen Raum konnte sich das PECS noch nicht etablieren. Hinweise darauf finden sich nur vereinzelt in einschlägigen Übersichtsarbeiten.⁵⁷ (Weiß 2002: 109) Entsprechend wenige Angaben gibt es auch zum Forschungsstand. Grundsätzlich dürfte bei einigen Kindern der Einsatz von grafischen Zeichen im Vergleich zu Gebärden manchmal höhere Erfolge bringen. Von Tetzchner et al. (1998: o. S., zit. n. von Tetzchner/Martinsen 2000: 42) berichten etwa von zwei Kindern mit Autismus im

⁵⁷ Das kann die Verfasserin bestätigen.

Vorschulalter, die mit Fotos und PIC-Zeichen⁵⁸ ein recht großes Repertoire von Ausdrücken erwarben, nachdem das Erlernen von Gebärden nicht gelungen war. Nach Schütterle (2005: 120) bestätigen einige Studien aus den USA, dass sich PECS und die dadurch mögliche erfolgreiche Kommunikation positiv auf die Sprachentwicklung auswirken können. Je größer das Bildkarten-Repertoire ist, desto eher scheint sich die Lautsprache zu entwickeln. Eine Untersuchung (Webb 2000: o. S., zit. n. Schütterle 2005: 120) hat gezeigt, dass bei Kindern, deren aktives Sprechen nur aus Echolalie und wenigen Wörtern bestand, der Anteil an gesprochener Sprache innerhalb von sechs Monaten signifikant gestiegen ist. Diese Fortschritte konnten in den meisten Fällen bei Kindern erreicht werden, die jünger als 6-7 Jahre waren. Nach Bondy/Frost (2002: 82, zit. n. Schütterle 2005: 121) scheint daher auch bei dieser Methode eine frühzeitige, intensive Kommunikationsförderung absolut empfehlenswert zu sein.

4. Kritische Betrachtung der Methode

a) Positive Aspekte

- Nicht-elektronische Kommunikationshilfen sind robust, leicht transportierbar, preiswert und relativ einfach herzustellen und zu modifizieren. (Braun 1994: 56)
- Ein Vorteil bei der Anwendung von Fotos/Bildern/Piktogrammen liegt in der Bildhaftigkeit der Zeichen. (Howlin 1998: o. S., zit. n. Weiß: 108) Der Grad der Ikonizität ist dabei unter anderem von den verwendeten Materialien abhängig. So gelten zum Beispiel Farbfotografien als transparent, Schwarz-Weiß-Linien-Zeichnungen als transluzent und Bliss-Symbole eher als opak. (Millikin 1998: 108, zit. n. Lage 2006: 136) Allerdings besteht ein Problem in der Verwendung von Fotos darin, dass die Abbildung eines speziellen Objektes, zum Beispiel des Familienautos, es schwer macht, auf die allgemeine Klasse des Gegenstandes „Auto“ zu schließen, also Generalisierung zu erreichen. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 35) Wie Hinterbuchner (2009: A5) erklärt, können Kinder mit Autismus auch abstrakt gezeichnete „Strichmännchen“ im Allgemeinen besser wahrnehmen als konkrete Darstellungen von Menschen.

⁵⁸ PIC (*Pictogram Ideogram Communication*) ist ein Zeichensystem, das vor allem in Skandinavien sehr beliebt ist. Es wird in erster Linie bei Menschen mit starken Lernbehinderungen eingesetzt. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 28)

- Die Verwendung von Karten oder Fotos durch Zeigen und Ergreifen ermöglichen die Aufnahme und die Verarbeitung der Informationen in einem selbst gewählten Tempo. (Schirmer 2006: 142 f.)
- Da der Nutzer beim PECS die Symbole durch Greifen anstatt durch Zeigen aussucht, kann diese Methode auch von Menschen erfolgreich angewendet werden, denen das Zeigen schwer fällt. (Crossley 2005: 55) Manchen Kindern werden außerdem kommunikative Situationen klarer, wenn sie nicht nur auf ein Bild zeigen, sondern dieses zum „Tausch“ übergeben. Es muss aber in jedem Einzelfall durch Ausprobieren in Erfahrung gebracht werden, womit das Kind besser umgehen kann. Manchen Kindern fällt es schwer, ihre Stereotypen (z.B. Wedeln mit den Karten) zu unterdrücken. Das Zeigen auf Karten ist dann vielleicht eher geeignet. (Leber 2007: 168)
- Wie Howlin (1998: o. S., zit. n. Weiß 2002: 109) beschreibt, scheint es für das Kind

„von einiger Wichtigkeit zu sein, selber aktiv mit solchen Materialien umzugehen (d.h. mit Aufklebern oder Klettband die erledigten oder noch anstehenden Aufgaben darzustellen, statt nur passiv Tafeln anzusehen, die andere erstellt haben). PECS [...] von Bondy und Frost ist ein gutes Beispiel, wie dies erreicht werden kann.“

So kann etwa auch ein „Kommunikationsordner“ erstellt werden, der einen individuellen Wortschatz enthält und dem Kind immer zur Verfügung steht. Das Kind kann entweder auf die Symbole zeigen oder die Karten aus dem Ordner nehmen, um sie zu übergeben. (Leber 2007: 168)

- Beim PECS kann das Kind nicht nur auswählen, *was* es tut, sondern auch, *wem* es die Karten reichen möchte (z.B. kann es die „Singen“-Karte jener Person übergeben, von der es ein Lied hören will).
- Die Methode kann leicht vorgemacht und vom Kind beobachtet werden (z.B. in der Beratung). (ebd.)
- Die Motivation des Kindes wird als das wichtigste Element dieses Kommunikationssystems angesehen. „Beflügelt durch das Erfolgserlebnis, etwas mitteilen zu können und auch direkt verstanden zu werden“, kann es „zur verständlichen Kommunikation kommen“. Daher eignet sich PECS auch sehr gut als Einstieg in die Unterstützte Kommunikation. Die Kinder können lernen, selbständig Kommunikation zu initiieren. (Schütterle 2005: 124)

- Gegenüber der Gebärdensprache hat PECS den Vorteil, dass die Bilder auch von fremden Personen schneller verstanden werden als die Handzeichen. (Ganz/Simpson 2004: o. S., zit. n. Freitag 2008: 129)
- Ein weiterer Vorteil gegenüber den Gebärden liegt darin, dass beim Zeigen auf bzw. Übergeben von Symbolen weder die Fähigkeit zur Herstellung der gemeinsamen Aufmerksamkeit (vgl. Kap. 5.1.1) noch Körperkontakt notwendig ist. Beim PECS bzw. bei der Verwendung von Piktogrammen ohne spezielle Vermittlungsmethode „sind genau diese Verhaltensweisen, die autistischen Kindern oft im Weg stehen, nicht gefragt. Da brauchen sie sozusagen nicht über ihren eigenen ‚Schatten springen‘, um zur Kommunikation zu kommen.“ (Hinterbuchner 2009: A6)
- Diese Methode führt durch die Entwicklung der Selbständigkeit zu einer generellen Verbesserung der Lebensqualität. Die Familienmitglieder lernen, den autistisch behinderten Menschen besser zu verstehen und seine Wünsche zu respektieren. (Weiß 2002: 112)
- Die Möglichkeit, seine Bedürfnisse ausdrücken zu können, verringert auch die Tendenz zu (auto-)aggressiven Verhaltensweisen. (Schütterle 2005: 124) Das kann Hinterbuchner (2009: A8) erfahrungsgemäß bestätigen:

„Es ist auf jeden Fall so, dass ein Ernstgenommenwerden, ein Wahrgenommenwerden in den eigenen Bedürfnissen, sehr häufig bei den Kindern zu einer Abnahme von Verhaltensauffälligkeiten führt. Bei autistischen Kindern ist das Umgehen mit Emotionen ein ganz schwieriges Thema. Wenn eine klare Aussage von einem Kind wahrgenommen wird, braucht es das Schreien nicht mehr. [...] Es kann relativ schnell gehen, dass sich das Verhalten dahingehend verändert.“

- Wie bereits erwähnt, kann die Anwendung des PECS auch zu einer Entwicklung der aktiven Lautsprache führen. Hinterbuchner (2009: A8) hat diese Erfahrung auch beim Einsatz von Piktogrammen ohne spezielle Vermittlungsmethode gemacht:

„Ich habe [...] den Eindruck, dass die Kinder wesentlich leichter zur Lautsprache kommen, wenn sie vorher schon eine positive Erfahrung mit Kommunikation gemacht haben, nämlich sich mitteilen zu können und verstanden zu werden. Dann tauchen auch definitiv, für uns auch verständliche, Wörter auf und werden kombiniert.“ (ebd.: A8)

- Das PECS kann leicht in Lebensbereichen wie Kindergarten und Schule angewendet werden. (Weiß 2002: 109)

b) Negative Aspekte

- Die vollständige Übertragung des PECS auf außerhäusliche Lebensbereiche, wie zum Beispiel die Schule, gelingt nicht immer. (Buchenau/Lechmann 2002: 20) Ein besonderes Problem dabei ist, dass ein bestimmter, durch eine Bildkarte ausgedrückter Wunsch eines Schülers (z.B. schaukeln zu gehen) nicht immer unmittelbar erfüllt werden kann. Das PECS ist daher eher für den Kindergarten geeignet. (Schütterle 2005: 123 f.) Auch Freitag (2008: 130) stellt fest, dass bei dieser Methode die Anwendung der erlernten Fähigkeiten auf andere Situationen und Personen, also die Generalisierung, eher als schwierig anzusehen ist. Wie oben bereits erwähnt, ist nach Hinterbuchner (2009: A7) eine erfolgreiche Anwendung von Piktogrammen dann möglich, wenn die Bereitschaft der Lehrer sowie die nötige technische Ausrüstung gegeben sind.
- Die Möglichkeiten zu komplexen Mitteilungen sind beim PECS begrenzt. (Buchenau/Lechmann 2002: 21, Weiß 2002: 109) So ist etwa in einem „Kommunikationsordner“ eine begrenzte und vorher festgelegte Auswahl an Bildern enthalten. Nach Rothmayr (2001: 71) ist damit eine „wirkliche“ Kommunikation nur eingeschränkt möglich, weil „man nicht über Dinge kommunizieren kann, sondern die Gesprächspartner lediglich im Sinne eines Auswählens informiert“. Crossley (2005: 55) meint, dass Kommunikationstafeln oder -bücher unabhängig vom verwendeten Symbolsystem immer begrenzt wären:

„Der Nutzer einer Kommunikationstafel kann nur sagen, was die Person, die die Tafel oder das Buch erstellt hat, für nötig oder passend hielt. Es ist unmöglich, genügend Symbole oder Sätze anzubieten, um alle Situationen abzudecken und je größer die Anzahl der Felder ist, desto schwieriger wird es, das Symbol zu benutzen. [...] Die größte Beschränktheit besteht darin, wenn ohne jede Satzstruktur nur Hauptworte vorhanden sind.“

Für kleine Kinder kann die Methode durchaus wertvoll sein. Wenn sie älter werden, sollten sie aber auch die Möglichkeit erhalten, einen Kommentar abzugeben, etwas abzulehnen oder Fragen zu stellen. (ebd.: 63)

Nach Hinterbuchner (2009: A6) ist mit Piktogrammen zwar theoretisch eine komplexe Kommunikation möglich, praktisch scheitert es aber oft an den Fähigkeiten der Kinder, zumindest in frühem Alter:

„Wenn es um einzelne Situationen geht, um den Erwerb von Begriffen, sind Piktogramme sehr klar. Die Kombination von zwei oder mehr Symbolen ist aber sicher schwierig. Da finde ich Gebärden wesentlich einfacher, weil man dabei auch gleich auf Gegenstände zeigen kann und von der Umwelt viel mehr mit einbeziehen kann, während man bei Piktogrammen viel mehr auf die Darstellung fixiert ist.“

- In Bezug auf die Entwicklung einer aktiven Lautsprache durch das PECS bei Kindern mit Autismus zeigen die durchgeführten Studien unterschiedliche Ergebnisse. Freitag (2008: 130) stellt zusammenfassend fest, dass die verbale Kommunikation in einzelnen Fällen zwar verbessert werden kann, aber nicht bei allen Kindern.
- Nichtelektronische Hilfsmittel verlangen die körperliche Nähe von Kommunikationspartnern, da die Mitteilung zu kokonstruieren ist. So ist das angezeigte Bildsymbol im kommunikativen Kontext richtig zu interpretieren. (Hedderich 2006: 57) Der Nachteil liegt also in der relativ großen Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit anderer. Eine Kommunikation über Entfernung (z.B. im Klassenraum) ist nur möglich, wenn ein natürlich sprechender Partner als Interpret fungiert. Im Unterschied zu elektronischen Kommunikationsmitteln gibt es zum Beispiel auch keine Möglichkeit, über das Telefon zu kommunizieren. (Braun 1994: 56)
- Außerdem gibt es keine Möglichkeit, den kommunizierten Inhalt in irgendeiner Form festzuhalten. (ebd.)

15.2.2 Gestützte Kommunikation (Facilitated Communication, FC)

„[...] ich will dass jeder weiß dass autistische kinder nicht dumm sind wie oft angenommen wird ich bin ohne schreiben kein richtiger mensch denn es ist die einzige ausdrucksweise die ich habe es ist außerdem der einzige weg zu zeigen wie ich denke dies tue ich auch aber es ist noch sehr schwer fast eine strapaze finde ich - 23. 12. 90“ (Sellin 1993: 81)⁵⁹

⁵⁹ Der gesamte Text ist in Kleinbuchstaben verfasst.

1. Grundlagen

Die Methode der „Facilitated Communication“ wurde in den 1970er Jahren von der australischen Lehrerin Rosemary Crossley begründet, die sie zunächst bei nicht-sprechenden, spastisch gelähmten Menschen mit einer geistigen Behinderung anwandte.⁶⁰ Später stellte sie fest, dass auch Personen mit Autismus besonders gut darauf ansprachen und sich schnelle Erfolge zeigten. (Crossley/McDonald 1994: 247 f., zit. n. Irsara 1998: 14) Der amerikanische Pädagoge Douglas Biklen verbreitete die Methode trotz einer daran entflammten heftigen Kritik (siehe unten) in den USA. Seine Kollegin Annegret Schubert brachte sie Anfang der 1990er Jahre schließlich nach Europa. (Nagy 1993: 2, zit. n. Irsara 1998: 15) Die FC ist mittlerweile weltweit verbreitet und im deutschen Sprachraum, wo sie „Gestützte Kommunikation“ genannt wird, auch außerhalb von Fachkreisen populärer als jede andere Form der Unterstützten Kommunikation.⁶¹ Sie wird in Schulen, Familien, Wohneinrichtungen und Werkstätten als Kommunikationstechnik eingesetzt. (Nußbeck 2002: 177) Die Methode zielt darauf ab, Menschen mit Autismus eine unabhängige und flüssige Kommunikation mit der Umgebung zu ermöglichen, wenn dies durch andere Formen der UK nicht erreicht werden kann. (Crossley 1997: 98 f.) Der Gestützten Kommunikation liegen die folgenden **Annahmen** zugrunde (nach Eichel 1996: 84 f.):

1. Der Autismus wird durch neurologische Defekte verursacht, die zu einer Störung der motorischen Kontrolle und Steuerung der zum Sprechvorgang notwendigen Muskelbewegungen führen.
2. Die Lautsprache dieser Menschen ist also nicht aufgrund eines mangelnden Sprachverständnisses oder einer gestörten Informationsverarbeitung beeinträchtigt.
3. Die Betroffenen verfügen über eine „innere Sprache“ und kommunizieren auf einer symbolisch-abstrakten Ebene. Nur selten liegen kognitive Beeinträchtigungen vor.
4. Die Schriftsprache kann auch erlernt werden, ohne die Lautsprache erworben zu haben. Ein Teil der betroffenen Menschen kann sich Lesen und Schreiben

⁶⁰ Ihre erste „Patientin“ war Anne McDonald, eine junge Frau mit Cerebralparese, die als geistig behindert angesehen wurde. Mit Crossleys Hilfe erlangte sie die Fähigkeit, sich mit einer Stütze an Arm und Hand mitzuteilen. Dabei stellte sich heraus, dass sie sogar ausgesprochen begabt war. (Weiß 2002: 113)

⁶¹ Die Popularität zeigt sich unter anderem an der Fülle an Texten zu dieser Methode. So handelt mehr als die Hälfte der Artikel in dem Buch von Wegenke/Castañeda (2005) über die Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus von FC, während sich jeweils nur ein Artikel explizit mit PECS, Gebärden und elektronischen Kommunikationshilfen beschäftigt.

autodidaktisch aneignen. Andere können von einem entsprechenden Unterricht profitieren.

5. Ein Mensch mit Autismus braucht die Sicherheit, dass ihm ein „echtes“ Kommunikationsangebot gemacht und ihm mit Vertrauen und Respekt begegnet wird.

2. Durchführung

Zumeist besteht das Ziel der FC darin, über die Verwendung von Buchstabenfeldern (z. B. Tabelle oder Tastatur) schriftliche Aussagen produzieren zu können. Am Anfang wird die Hand des Nutzers vom „Stützer“ („Facilitator“) etwa 20 cm über dem Buchstabenfeld gehalten, wobei der Zeigefinger isoliert ist. Der Stützer soll den Bewegungsimpulsen des Nutzers folgen, bis ein Buchstabe erreicht ist und kein Bewegungsimpuls mehr spürbar ist. Danach wird wieder die Ausgangsposition eingenommen. (Klicpera/Innerhofer 2002: 319)

Abhängig vom Fähigkeitsniveau und den Präferenzen der Betroffenen kommen dabei verschiedene Materialien zum Einsatz, z.B. Fotos, die „Ja/Nein-Karte“, Buchstabentabellen, Kommunikationstafeln und -bücher sowie Computer. Je nach Bedürfnis und Möglichkeit erfolgt nach und nach eine Stützung des Handgelenks, des Unterarms, des Ellbogens oder Oberarms, eine Berührung an der Schulter, am Rücken oder an einer anderen Körperstelle. Das angestrebte Ziel ist es, die Stütze langsam auszublenden, bis schließlich gar keine Körperberührung mehr notwendig ist und der Nutzer vollkommen selbständig kommuniziert. Neben dieser **körperlichen Stütze** basiert die FC auch auf der **emotionalen Stütze**. Das bedeutet vor allem, dass dem autistisch behinderten Menschen mit Geduld, Vertrauen und Respekt begegnet werden soll. Außerdem sollte sich der Stützer vor Manipulationen in Acht nehmen und sich mit eventuell geäußerten kritischen Bemerkungen des Nutzers auseinandersetzen. Diese beiden Bereiche werden als gleichwertig betrachtet. (Weiß 2002: 118 ff.)

Die FC gehört nicht nur zu den bekanntesten, sondern auch zu den am meisten kontrovers diskutierten Formen der Unterstützten Kommunikation. Das starke Interesse daran wurde am Anfang der 1990er Jahre entfacht, als einige Bücher von Betroffenen (z.B. Dietmar Zöllner, Birger Sellin) publiziert wurden, die mithilfe dieser Methode entstanden waren. Die dabei sichtbar gewordenen, außerordentlichen Fähigkeiten dieser Menschen ließen den Verdacht einer Beeinflussung keimen. (Weiß 2002: 117) Viele Personen schreiben über sich selbst, ihre Einstellung zur Behinderung, aber auch zu allgemeinen Themen. Einige „offenbaren neben der meist unerwarteten und selten unterrichteten Schreibfähigkeit

Fremdsprachenkenntnisse, umfangreiches Weltwissen, mathematische und andere Fertigkeiten [...]“ (Nußbeck 2002: 179) Die Gegner der Methode glauben, dass der Stützer bei dem Vorgang manipulierend einwirkt. Er würde dabei unbewusst kaum wahrnehmbare Hinweise weitergeben und die Auswahl der Buchstaben steuern. Sie halten das autodidaktische Erwerben von Lese- und Schreibkenntnissen für unmöglich, weil viele Menschen mit Autismus als mental beeinträchtigt eingestuft werden.

„Diese Diskrepanz macht die FC so angreifbar: auf der einen Seite der (häufig) mutistische Mensch, von dem man aufgrund seines Verhaltens und seiner gezeigten Fähigkeiten davon ausgeht, dass er in vielen Fällen auch mental stark eingeschränkt ist, und auf der anderen Seite der Mensch, der anscheinend alles versteht und sich mit Hilfe einer motorischen Stütze in z.T. literarisch hochwertigen Texten ausdrücken kann.“ (Weiß 2002: 117)

3. Forschungsstand

Tatsächlich zeigten beinahe alle (99 Prozent) der durchgeführten quantitativen Studien⁶² zur Feststellung der Validität der FC, dass die Aussagen der Nutzer auf Manipulationen des Stützers beruhen. (Howlin 1994: o. S., zit. n. Weiß 2002: 120) Damit „sollte die Frage nach der Authentizität der Mitteilungen beantwortet sein“. (Nußbeck 2002: 185) Dieses Ergebnis widerspricht aber eklatant den subjektiven Erfahrungen und Überzeugungen vieler Eltern und Therapeuten. Die Befürworter der FC kritisieren den üblichen Aufbau der Tests und die (Labor-) Bedingungen, unter denen diese stattfinden. So werden dafür fremde Facilitatoren herangezogen, und die Zeitspanne, die für eine Antwort vorgesehen ist, wird als viel zu kurz angesehen.⁶³ Dadurch könne auch nicht die für das Funktionieren der Methode nötige Vertrauenssituation zwischen dem Stützer und dem Nutzer aufgebaut werden. (Remschmidt 2005: 81 f.) Nach Nagy (2002: 172 f.) sind

„ungenügende Anleitung und mangelnde Erfahrung der Stützer [...] einer der Gründe dafür, dass erste Tests [...] das Funktionieren der Methode nicht nachweisen konnten. [...] die Resultate zeigen oft nicht die Leistungen, die man im Alltag erlebt. Zu groß sind Störfaktoren wie Ängste, Unsicherheit, Konzentrationsprobleme.“

⁶² Den Studien lag der folgende Testaufbau zugrunde:

1. Der Nutzer erhält eine dem Stützer unbekannt Information und soll sie ihm mitteilen.
2. Beide Teilnehmer erhalten dieselbe Information.
3. Der Stützer und der Nutzer erhalten unterschiedliche Informationen, wobei der Stützer nicht weiß, ob seine Information der des Nutzers entspricht.

Dabei zeigt der dritte Teil die „Wahrheit“. Sollte die Information, die nur dem Stützer genannt wurde, als Antwort des Nutzers erscheinen, würde das den Beweis für eine Manipulation darstellen. (Weiß 2002: 120)

⁶³ Menschen mit Autismus brauchen oft sehr lange, bis sie sich äußern. (Weiß 2002: 122)

Neuere qualitative Studien⁶⁴ haben diese Variablen berücksichtigt und kamen teilweise zu ganz anderen Ergebnissen. So konnte Biklen (1992: o. S., zit. n. Weiß 2002: 123) zeigen, dass 31 der 43 untersuchten „gestützten“ Menschen die Fähigkeit haben, auf einem altersentsprechenden Niveau in der Schule zu arbeiten.⁶⁵ Trotzdem deutete „die bisherige Evidenz eindeutig darauf hin, dass die Behauptung, unter faziilitierter Kommunikation würden viele angeblich schwer geistig behinderte Menschen mit autistischer Störung hohe intellektuelle Leistungen zeigen, kaum zu halten ist“. (Klicpera/Innerhofer 2002: 322) Freitag (2008: 132) plädiert dafür, die Methode gar nicht mehr einzusetzen und die personellen Ressourcen stattdessen in die „Etablierung von umfassenden verhaltenstherapeutischen Maßnahmen oder in die Einführung von visuellen Kommunikationssystemen bei nonverbalen Kindern/Jugendlichen fließen“ zu lassen. Die Zahl der FC-Schreiber nimmt trotzdem ständig zu. Weltweit schreiben bereits mehrere Tausend Personen auf diese Weise. (Nußbeck 2002: 179)

Unter bestimmten Voraussetzungen kann die Gestützte Kommunikation auch in der Schule eingesetzt werden:

„Erfolg oder Misserfolg einer Schulbegleitung ist abhängig von persönlichen Kompetenzen und dem Umfang von Kenntnissen in Bezug auf Kommunikation, im Speziellen in Unterstützter und in Gestützter Kommunikation, des weiteren auf pädagogisches Handeln, Behinderungsbilder und deren Sichtweisen sowie auf das Grundlagenverständnis neurobiologischer Erkenntnisse zu Lernprozessen und vieles mehr. Dies bedeutet Zeit intensive Aus- und Fortbildung von Schulbegleitern.“ (Wegenke/Castañeda 2005: 269)

Von Anfang an müssten dabei alle am System Beteiligten, d.h. Mitschüler, Lehrkräfte, Eltern und andere, die mit dem Schüler Zeit verbringen, eingebunden werden. Davon hänge auch die Möglichkeit des Ausblendens einer Schulbegleitung ab. Diese erfüllt auch die Funktion als Stützperson und Kommunikationsassistent und hat die Aufgabe, die körperliche Stütze zu minimieren. (ebd.) Sie soll sich mit persönlichen Wertungen, Meinungen, Erklärungen und Äußerungen aus dem Unterricht heraushalten. Ein Schulbesuch mithilfe dieser Methode hätte die folgenden Vorteile: „Der FC-Nutzer lernt, sich an seine Mitschüler und seine Lehrer zu wenden und sie lernen, sich direkt ihm

⁶⁴ Diese Studien basieren auf der Methode der „systematischen Beobachtung“. Um Objektivität zu gewährleisten, werden folgende Elemente herangezogen: mehrere Beobachter, Videoaufnahmen, festgelegte und katalogisierte Beobachtungsinhalte. (ebd.: 123)

⁶⁵ Eine nähere Analyse solcher Testverfahren unternimmt Nußbeck. (2002: 184 ff.)

zuzuwenden. In dieser Form lässt sich durch die Gestützte Kommunikation Gemeinsamkeit herstellen.“ (ebd.: 270)

4. Kritische Betrachtung der Methode

a) Positive Aspekte

- Man kann noch nicht beurteilen, wie viele Menschen wirklich über FC auf hohem Niveau kommunizieren können. Nach den Ergebnissen von qualitativen Studien sind es sehr viele. Aber auch das mit dieser Methode mögliche Zeigen auf Fotos kann, wenn es beherrscht wird, „einen großen Fortschritt in der Kommunikation darstellen und den Alltag erleichtern“. (Weiß 2002: 127)
- Die Diskussion um die Gestützte Kommunikation hat zahlreiche Fragen zur Intelligenz der vom Autismus betroffenen Menschen neu aufgeworfen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass diese nicht vorschnell als „geistig behindert abgestempelt“ und dementsprechend behandelt werden. (ebd.)
- In den letzten Jahren hat sich die FC vom eingeschränkten „gestützten Schreiben“ zu einer Methode weiterentwickelt, die den Menschen in vielen Bereichen mehr Handlungskompetenz und aktive Lebensgestaltung ermöglichen soll. Angepasst an verschiedene Altersstufen kann das unter anderem sein: Stütze beim Spielen, Essen, beim Schulunterricht, Sport, Basteln, Kochen, Unabhängigkeitstraining, Musizieren, bei der Arbeit usw. (Griesshaber/Tieck 2006: 125 ff.)
- Inzwischen wird auch mehr Wert auf eine bessere Ausbildung der Stützer gelegt:

„War der Fokus zu Beginn auf die kommunikativen und teils überraschend komplexen Texte, Inhalte und Äußerungen der Nutzer gerichtet, ist heute das Ausblenden, vor allem der körperlichen Stütze, in den Vordergrund gerückt. In diesem Zusammenhang stehen die Rolle, die Kompetenzen und die Persönlichkeit der Stützperson im Mittelpunkt.“
(Wegenke/Castañeda 2005: 178)

- Manche Autoren, wie zum Beispiel der Pädagoge Peter Rödler, berichten von einzelnen Fällen, in denen die FC ungestützt vor ihren Augen stattgefunden hätte. Er plädiert dafür, die Methode als eine Möglichkeit unter vielen

anzuerkennen, aber jedenfalls professionell und kontrolliert anzubieten. (Rödler 2006: 266)

- Viele Eltern und Betreuer berichten von positiven Auswirkungen auf das Verhalten der „FC-Schreiber“, wie zum Beispiel Nagy (2002: 165), die in ihren Artikel die Entwicklung ihres Sohnes beschreibt:

„Unsere anfänglichen euphorischen Hoffnungen, die Ausdrucksmöglichkeit mit FC würde das Verhalten deutlich verbessern, erfüllen sich nicht im erhofften Umfang. Aber es werden kleine Fortschritte, kleine Erleichterungen möglich. Es wird uns viel klarer, dass Aggressionen meist ein Ausdruck der Hilflosigkeit, der Verzweiflung sind, die ganz unterschiedliche Ursachen haben können.“

- Nach Schubert (1992: 54 f., zit. n. Irsara 1998: 25) wirkt sich die Methode nicht nur positiv auf den Betroffenen, sondern auch auf das gesamte Umfeld aus. Die Sichtweise gegenüber der Behinderung ändert sich, weil dem Nutzer mehr Kompetenzen zugeschrieben werden, seine Verhaltensweisen verständlicher sind und die Beziehung somit als befriedigender und intensiver erlebt wird.
- Für die Anwender der Gestützten Kommunikation stellt die Methode eine Möglichkeit dar, eigene Aussagen über den Autismus machen zu können. Der bekannteste „FC-Schreiber“ in Deutschland, Dietmar Zöller, der mittlerweile auch alleine schreiben kann (Irsara 1998: 16), sagt zum Beispiel:

„Autismus ist eine Behinderung, die zur Folge hat, dass man das, was man denkt oder sich vorstellt, nicht oder nur mit Hilfe durchführen kann. [...] Es scheint mir, dass es nicht zuerst eine Beziehungsstörung ist. Die Beziehungen können aber nicht gelebt werden, weil das Gegenüber gar nichts von der Beziehungsaufnahme merkt. Eine Lösung kann es sein, wenn der Autist lernt, sich schriftlich auszudrücken. Eine Beziehung durch Briefe ist immerhin besser als gar keine Beziehung.“ (Zöller 1992: 67 f.)

- Nach Kristen (1994: 31) müssen die vorliegenden Erfahrungsberichte trotz aller Widersprüchlichkeiten „ernst genommen werden, da die Methode der ‚Gestützten Kommunikation‘ eine Möglichkeit darstellt, nichtsprechende Menschen aus ihrer Isolation zu befreien“.
- Mithilfe der Methode ist es einigen Schülern möglich, am regulären Schulunterricht von allgemeinbildenden Schulen teilzunehmen. (Wegenke/Castañeda 2005: 269)

b) Negative Aspekte

- Die FC führt bei den Nutzern nicht zu einer Zunahme der mündlichen Kommunikation, sondern sogar zu einer Abnahme.
- In Zusammenhang mit der Methode gab es relativ häufig Anschuldigungen wegen (sexuellen) Missbrauchs seitens der Eltern und Betreuer, die sich zwar oft als haltlos erwiesen, aber zu erheblichen Belastungen für die Betroffenen führten.
- Die vermeintlichen Fähigkeiten der Nutzer lösen eine große Verunsicherung bezüglich der nötigen Planung von Fördermaßnahmen aus.
- Mit der Befürwortung der Methode geht auch eine Negation der Tatsache der Behinderung sowie eine starke wissenschaftskritische Haltung einher.
- Das Konzept einer motorischen Störung gilt als diffus und wenig haltbar. (Klicpera/Innerhofer 2002: 322 f.) Auch wenn motorische Auffälligkeiten von einigen Betroffenen (z.B. Temple Grandin, Dietmar Zöllner) selbst beschrieben werden, können damit nicht alle Symptome des Autismus (z.B. Zwänge, Neologismus, eingeschränkte Interessen) erklärt werden. (Weiß 2002: 117) Skeptiker wenden auch ein, dass Menschen mit Autismus eine solche Stütze für alltägliche Verrichtungen wie essen, ankleiden etc. nicht benötigen würden. (Nußbeck 2002: 181)
- Es gibt

„keine überzeugende, über reine Annahmen hinausgehende Erklärung, warum praktisch alle FC-Schreiber bei allen ihren individuell sehr unterschiedlichen und teilweise gravierenden Einschränkungen unbemerkt und ohne jede Anleitung nicht nur Lesen lernen, sondern auch differenziertes Weltwissen so erwerben können sollen, wie es keiner anderen Gruppe von Kindern gelingt.“ (ebd.: 183 f.)

- Nur wenige Menschen schaffen es, ohne jegliche Stütze zu kommunizieren. Solange dies nicht möglich ist, kann eine mögliche Manipulation durch den Stützer nicht ausgeschlossen werden. Um eine endgültige Aussage treffen zu können, wie viele Menschen über FC selbständig und unbeeinflusst kommunizieren können, müssen noch mehr Studien durchgeführt werden. Daher ist diese Methode nicht ohne Vorbehalte zu betrachten. (Weiß 2002: 127)
- Die Fähigkeit zur Mitteilung ist und bleibt in den meisten Fällen für den FC-Nutzer immer abhängig von der Anwesenheit des Stützers. (Nußbeck 2002:

178) Wenn zwischen zwei Mitteln gewählt werden kann, sollte jenes vorgezogen werden, das Unabhängigkeit ermöglicht. Manchmal gelingt die Kommunikation über das PECS oder mit Gebärden besser. In diesen Fällen verhindert FC sogar den Einsatz von effektiveren Methoden. (ebd.: 192)

- Nußbeck (2002: 191) verweist auf weitere Gefahren der Gestützten Kommunikation:

„Unter der Voraussetzung, dass die meisten Schreiber nicht wissen, was mit ihnen geschieht, werden sie im wenigsten schädlichen Fall darauf trainiert, über Jahre hinweg eine für sie unsinnige Bewegung auszuführen. Werden von den gestützten Äußerungen Entscheidungen abhängig gemacht, ist der potentielle Schaden schon erheblich größer [...] Dies kann bis zur Konstruktion einer Person gehen, die mit dem FC-Schreiber nichts mehr gemein hat, und zu für ihn unangemessenen Konsequenzen in Bezug auf Umgang, Beschulung, Förder- und Kommunikationsangebote führen.“

- Möglicherweise ergeben sich die positiven Änderungen im Verhalten der „FC-Schreiber“ dadurch, dass sie von ihren Bezugspersonen mit anderen Augen gesehen werden. Sie werden aufgrund ihrer schriftlichen Äußerungen ernst genommen und als in vielen Bereichen gleichberechtigte Partner angesehen. Nach Nußbeck (2002: 192) sollte die Frage gestellt werden, „warum die Würde eines Menschen mit Behinderung nur durch eine Methode gewahrt werden kann, die die Annahme unbeeinträchtigter, verborgener kognitiver Fähigkeiten beinhaltet, aus der die veränderte Sicht über diesen Personenkreis letztlich erwächst.“

15.3 Elektronische Kommunikationsmethoden

15.3.1 Allgemeines

Das Angebot an **elektronischen Kommunikationshilfen** im Rahmen der Unterstützten Kommunikation umfasst zwei verschiedene Typen:

1. Kompaktgeräte, die eigens als Sprech-Ersatz-Geräte entwickelt worden sind („Talker“). In einem einzigen, recht robusten und gut transportablen Gehäuse befinden sich alle nötigen Elektronikbausteine.

2. Spezielle Software (zumeist für das Betriebssystem „Windows“), die mit einem handelsüblichen PC, Laptop oder Notebook benutzt wird. (<http://www.paritaet.org/bvkm/isaac/Seiten/elektronisch/elektronisch01.html>)

Für beide Gruppen gibt es die Möglichkeit einer synthetischen und/oder natürlichen (digitalisierten) Sprachausgabe. Bei der **natürlichen Sprachausgabe** wird das abgespielt, was vorher mit einem Tonbandgerät einprogrammiert wurde (z.B. Wörter, Sätze, Lieder oder Geräusche). Der Vorteil dabei ist, dass die Stimme natürlich klingt. Es können aber nur jene Worte mit dem Gerät ausgedrückt werden, die vorher eingespeichert wurden. Bei der **synthetischen Sprachausgabe** wird die elektronisch gespeicherte Schrift in die Laute der gesprochenen Sprache umgerechnet. Die dabei hörbare „Computerstimme“ klingt dementsprechend künstlich. Der Vorteil liegt darin, dass diese elektronischen Kommunikationshilfen alles aussprechen, was man hineinschreibt. In beiden Gruppen werden die Geräte entweder über Symbole und Bilder oder über Schriftsprache oder über eine Kombination von beidem bedient. (Renner 2006: 97 f.)

Die Entwicklung von computergestützten Kommunikationshilfen hat entscheidend zur Beachtung von nicht-sprechenden Menschen und deren Bedürfnissen beigetragen. Allerdings erfordert gerade dieser Bereich „eine besonders sorgfältige interdisziplinäre Planung und einen intensiven Kontakt zu Angehörigen oder Eltern, um Frustrationen und Fehlentscheidungen zu vermeiden“. (Kristen 1994: 75) Außerdem sollte bereits vor der Anschaffung eines elektronischen Gerätes eine nicht-elektronische Hilfe verfügbar sein, die als Ergänzung oder im Falle eines technischen Defektes verwendet werden kann (z.B. ein Ordner mit Bildsymbolen). (ebd. 74 f.) Es gibt inzwischen ein so großes Angebot an elektronischen Kommunikationshilfen, dass man sich vor der Entscheidung für ein bestimmtes Gerät ausführlich informieren und sich von unabhängigen Fachleuten beraten lassen sollte⁶⁶. (<http://www.paritaet.org/bvkm/isaac/Seiten/elektronisch/elektronisch01.html>)

⁶⁶ In Österreich bieten z.B. die Beratungsstelle LifeTool (Standorte in Linz, Wien, Graz und Klagenfurt) (vgl. <http://www.lifetool.at>) und der gemeinnützige Verein Integr@point (vgl. <http://www.integr@point.at/index.php>) Beratung für und Schulung in elektronischen Kommunikationsmitteln an.

Menschen mit Autismus nutzen den Computer als

- ◆ Spielgerät,
- ◆ Beschäftigungsangebot,
- ◆ Lern- und Therapiemöglichkeit,
- ◆ Kommunikationsform,
- ◆ Wissenserwerb,
- ◆ Informationserwerb und
- ◆ Umfeldsteuerung (Pruntsch 2006: 2)

Um den Computer für diese Funktionen auch effektiv einsetzen zu können, benötigen einige der Betroffenen eine **spezielle Hardware**, die im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz vorgestellt werden soll.

1. Tastaturen

Seit elektronische Geräte als Kommunikationshilfen genutzt werden, stehen den Nutzern auch spezielle Tastaturen, die sogenannten „Concept Keyboards“ (Abb. 7), zur Verfügung. Dabei sind die Funktionsfelder je nach Bedürfnis und Fähigkeiten des Anwenders unterschiedlich angelegt. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 63 f.)

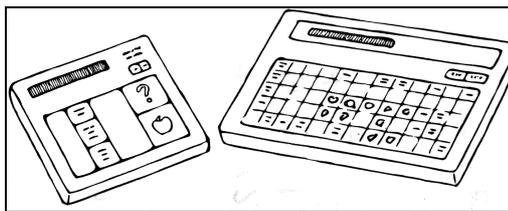


Abb. 7: „Concept Keyboards“

Diese besonderen Tastaturen werden zusätzlich oder alternativ zu Standardtastaturen an den Computer angeschlossen. Für Menschen mit Autismus sind die folgenden Spezialtastaturen sinnvoll:

- **Großfeldtastaturen:** dabei bieten vergrößerte Tasten, ein großer Tastenabstand und eine gelochte Abdeckplatte (damit wird verhindert, dass der Benutzer

unbeabsichtigt mehrere Tasten gleichzeitig betätigt) große Vorteile bei der Anwendung.

- **Variable Tastaturen:** Diese werden bei Störungen in der Feinmotorik und Koordinationsfähigkeit eingesetzt. Die Tastatur kann durch ein Wechseln der Schablonen (Standardschablonen oder selbst gestaltet) an den Benutzer angepasst werden. (Pruntsch 2006: 5)

2. Maussteuerungen

Die Bedienung von herkömmlichen Computermäusen, vor allem das notwendige gleichzeitige Festhalten, Bewegen und Drücken, kann Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen Schwierigkeiten bereiten. Bei Vorliegen einer geistigen Behinderung fehlen den Betroffenen oft auch das nötige Verständnis und die Fähigkeit zur Koordination. Daher werden für Menschen mit Autismus unter anderem die folgenden speziellen Musersatzgeräte empfohlen:

- **Trackball:** Dieser besteht aus einer Kugel in einem Gehäuse, wobei nur die Kugel zur Steuerung bewegt wird. Die Bedienung eines Trackballs ist erheblich einfacher als die Bedienung einer PC-Maus.
- **Tastenmaus:** Hier können alle Funktionen einer gewöhnlichen PC-Maus ausgeführt werden. Der Unterschied ist, dass mehrere kreisförmig angeordnete Richtungstasten (mit Pfeilsymbolen) die Steuerung ermöglichen.
- **Touchmonitor:** Die Steuerung erfolgt hier über das Berühren des Bildschirms. Der große Vorteil dabei ist, dass sich das Zentrum der Aufmerksamkeit (Bildschirm) und die Hand an derselben Stelle befinden („reine Auge-Hand-Koordination“). (Pruntsch 2006: 6)

15.3.2 Sprachausgabegeräte (SAGE)/Talker

1. Grundlagen

Bei Bild- und Symbolsystemen wie dem PECS und der Gebärdensprache ist die Vermittlung von komplexen Kommunikationsinhalten oft nicht möglich. Demgegenüber

bieten elektronische Kommunikationshilfen wie das Sprachausgabegerät „Talker“ für nicht-sprechende Personen mit Autismus besondere Vorzüge. (Hallbauer 2006: 104) Die Spannbreite reicht dabei von Geräten, die jeweils nur eine Aussage speichern, bis zu Geräten, die mehrere Tausend Wörter und Sätze wiedergeben können. Nach Petersen (2003: 88) ist für einen erfolgreichen Einsatz aber nicht der Umfang des Vokabulars entscheidend, sondern die Frage, ob ein Inhalt benutzerorientiert, situationsadäquat und adressatengerecht eingesetzt werden kann. Das kommunikative Potential ist daher ein

„Spektrum, das sich zwischen den technischen Möglichkeiten des Hilfsmittels, den aktuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen des Benutzers, den Erfordernissen der jeweiligen Situation und den kommunikativen Vorerfahrungen des Gesprächspartners aufspannt und sich in der Art des gespeicherten Wortschatzes niederschlägt.“ (ebd.: 88)

Grundsätzlich können mit Sprachausgabegeräten alle Wortarten ausgedrückt werden und auch Satzbildung ist möglich. Es können Aussagesätze (z.B. „Ich habe Hunger“ oder „Ich wohne in Wien“), Kommentare (wie „super“ oder „Blödsinn“) und Fragen („Was machst du da?“ etc.) gespeichert werden. Letztere stellen nach Petersen (2003: 89) noch eher eine Seltenheit dar, obwohl diese sich sehr gut für die Kommunikationsförderung nutzen lassen würden.

Die große Bandbreite des aktuellen Angebots an Sprachausgabegeräten lässt sich nach verschiedenen Kriterien einteilen. Bünk/Sesterhenn/Liesen (2003: 250) erheben die folgende **Systematik**:

1. Einfache Hilfen (z.B. BigMack, Step-by-Step, GoTalk)
2. Komplexe SAGE mit statischem Display (z.B. Alpha-Talker, DeltaTalker)
3. Komplexe SAGE mit dynamischem Display (z.B. AladinTalk, DynaMo, DynaVox)
4. Schriftsprachbasierte SAGE (z.B. Dubby, Lightwriter)

Die **einfachen Kommunikationsgeräte** bestehen aus einer oder wenigen Tasten. Durch Betätigung derselben werden zuvor aufgenommene sprachliche Mitteilungen abgespielt. Die Oberflächen der Tasten können mit Symbolen oder Fotos versehen werden. Ziel ist es, „einen Zusammenhang zwischen Drücken auf ein Symbol, Aufrufen der Mitteilung und der folgenden Reaktion durch die Umwelt zu vermitteln“. (Gstöttenbauer 2003: 29) Durch stetige Wiederholung des Vorgangs entsteht allmählich ein Verständnis für das Symbol

und/oder die Aussage. „BigMack“ und andere Geräte eignen sich sehr gut für den Einsatz in Spielsituationen, aber auch für das Trainieren grundlegender kommunikativer Funktionen. (ebd.: 29 f.) Dazu gehören: die Aufmerksamkeit von jemand fordern, um ein gewünschtes Objekt bitten, etwas ablehnen oder auswählen. (Kristen 2002: 76) Diese Hilfsmittel, die vor allem für die kommunikative Frühförderung verwendet werden, haben allerdings ihre Grenzen. So bemerken Elbers/Riemekasten (2002: 15, zit. n. Gstöttenbauer 2003: 32), „dass mit dem Einsatz von einfachen Kommunikationsgeräten keine wirkliche Kommunikation im Sinne der Äußerung eigener Bedürfnisse möglich ist“.

Liegt bei einer betroffenen Person ein gewisses Maß an kommunikativer Kompetenz, d.h. ein Verständnis für Ursache-Wirkungsrelationen, ein vermutetes basales Sprachverständnis sowie ein grundlegendes Interesse an Kommunikation, vor, so ist der Einsatz von komplexeren Kommunikationsgeräten sinnvoll bzw. notwendig. Im Unterschied zu den einfachen SAGE kann mit diesen eine größere Anzahl an Mitteilungen abgerufen werden. Welches Gerät verwendet werden sollte, ist wiederum abhängig von den Fähigkeiten des Nutzers und den angestrebten Zielen der Intervention. (Gstöttenbauer 2003: 32 f.)

Geräte mit einem **statischen Display** sind mit einer bestimmten Anzahl von Feldern ausgestattet, die durch das Einlegen von Schablonen entsteht. Die Auswahl der Felder bleibt solange festgelegt, bis man die Schablone wechselt. (Pruntsch 2006: 18) Die Bedeutung bzw. der sprachliche Inhalt der Felder oder Feldfolgen wird entsprechend den Bedürfnissen eines Nutzers individuell bestimmt und gespeichert. Für die Kennzeichnung der Felder können Bilder, Fotos, Symbole, Buchstaben oder andere Zeichen verwendet werden. Durch Berührung dieser Felder aktiviert man die natürliche oder synthetische Sprachausgabe. (Kristen 1994: 81)

Vor allem Kommunikationshilfen mit **dynamischem Display**⁶⁷ haben in den vergangenen Jahren „einen zuweilen euphorisierenden Boom erlebt“, da diese portabel geworden sind und die Hardware immer mehr den Bedürfnissen von unterstützten kommunizierenden Personen angepasst wurde. (Bümk/Sesterhenn/Liesen 2003: 249) Die Darstellungen auf dynamischen Displays können Symbole, Ikonen, Fotos oder Schriftsprache sein. Mithilfe

⁶⁷ Ein dynamisches Display ist eine in Folge eines Impulses sich verändernde Oberflächendarstellung eines Computerbildschirms. In der Regel wird es in Kombination mit Touchscreens verwendet. Diese ermöglichen die Ansteuerung von Computerprogrammen über Berührungen des Bildschirms und somit ohne Tastatur. (Bümk/Sesterhenn/Liesen 2003: 250)

der speziellen Hard- und Software ist es dem Benutzer möglich, selbständig verschiedene Symbolseiten mit Mitteilungen in einer Kommunikationssituation auszuwählen. Die „vielfältigen Optionen individueller Systemeinstellungen und Vokabulardarstellung ermöglichen eine umfangreiche Individualisierung auf kognitive, motorische und perzeptive Fähigkeiten und Möglichkeiten des Anwenders“. (ebd.: 250) So kann etwa die Größe der Symbole, die anzusteuernde Taste, die Farben der Symbole und deren Hintergründe sowie die Zusammenstellung von Symbolen, Wörtern und/oder Sätzen individuell vorgenommen und verändert werden. Die immer größer werdenden Speicherkapazitäten ermöglichen die Nutzung umfangreicher Datenbanken. Der Anwender ist auch nicht auf zu erlernende Kodierungen wie bei quantitativ beschränkten Benutzeroberflächen angewiesen. (ebd.: 251)

Es können auch verschiedene Lernspiele eingerichtet werden (z.B. bei den Geräten „SmallTalker“ und „PowerTalker“). Diese können dabei helfen, das Vokabular besser kennen zu lernen, die Kenntnisse und Fähigkeiten in unterschiedlichen Lernbereichen zu erweitern oder gemeinsame Spielerfahrungen ermöglichen. Wenn ein Anwender die Gelegenheit hat, sein Vokabular auf dem SAGE selbst spielerisch einzuüben, wird er unabhängiger von einer Bezugsperson. (Graßhoff 2007: 264)

Um das Vokabular bildlich darzustellen, werden bei den Talkern unterschiedliche Symbolsammlungen und -systeme verwendet (PCS, Aladin, Minspeak, Rebus, Bliss etc.). (Bümk/Sesterhenn/Liesen 2007: 259). Dabei bieten die Picture Communication Symbols (PCS) (vgl. Kap. 13.8) das umfangreichste Zeichensystem. Wichtig ist neben diesem quantitativen Wert vor allem die qualitative Einschätzung der Symbole:

„Dazu ist es zum einen notwendig zu schauen, ob bildhafte Wörter umfassend und gut erkennbar, also mit einem hohen Grad an Transparenz dargestellt sind (dies betrifft vor allem die Nomen); darüber hinaus, ob auch leicht verständliche und erlernbare Symbole (d.h. mit einem hohen Grad an Transluzenz) für Tätigkeiten und die nicht bildhaften Wörter, wie z.B. Gefühlsausdrücke und Funktionswörter (Konjunktionen, Pronomen, Präpositionen) vorhanden sind.“ (ebd.: 259 f.)

In Bezug auf die Gestaltung des Vokabulars ist ein weiteres Qualitätsmerkmal, ob und wie einzelne Symbole noch selbst gestaltet werden können. Bei Verwendung von dynamischen Displays können mit der entsprechenden Kommunikationssoftware z.B. bestimmte Teile eines Symbols hervorgehoben oder ausgeschnitten werden. Bei vielen Geräten können auch eigene Grafiken oder digitale Fotos in die Belegung der Oberfläche eingebunden

werden. (ebd.: 261) Um auch die Fähigkeit zur Schriftsprache fördern bzw. einsetzen zu können, sollte auch die Schrifteingabe optimal an den Benutzer angepasst werden können. Viele dieser komplexen Kommunikationshilfen bieten neben einer gespeicherten Qwertz- und ABC-Belegung die Möglichkeit zur freien Gestaltung der Buchstabentastatur. Besonders nützlich ist es, wenn einige Beispiel-Schriftastaturen mit dem Gerät abgerufen werden können, denn das „liefert Anregungen und erleichtert den Start in die eigene Gestaltung“. Es ist vorteilhaft, wenn ein Gerät eine Kombination aus Symbolvokabular und Schriftsprache anbietet, denn das Aufrufen einer gesonderten Software für die Schriftebene benötigt lange Ladezeiten. (ebd.: 263 f.)

Schließlich gibt es auch noch **schriftbasierte Geräte** für Menschen, welche die Schriftsprache gut beherrschen. Diese auch als „sprechende Schreibmaschinen“ bezeichneten SAGE übersetzen die eingetippten Buchstaben, Wörter oder Sätze in synthetische Sprache. Bei den meisten Geräten ist auch Scanning möglich, wodurch die Schrifteingabe über eine oder mehrere Taster möglich ist. Abkürzungen oder Wortvorhersage (vgl. Kap. 15.3.4) können die Eingabe beschleunigen. (Pruntsch 2006: 19)

2. Anwendung

Bei Kindern mit einer schweren Behinderung werden zumeist einfache Sprachausgabegeräte eingesetzt. Damit lernen sie erste Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und sind dabei oft hoch motiviert. Für diese Kinder ist es ein weiter Weg, vom reinen Drücken auf Tasten zu einer Kommunikation mit einem Gesprächspartner zu gelangen. Auf einem „BigMack“ werden zum Beispiel zwei verschiedene Lieder gespeichert, die vom Kind mit einer entsprechenden Taste ausgewählt werden können. (Leber 2007: 171 f.) Diese einfachen Sprachausgabegeräte eignen sich vor allem auch zur Frühförderung, vor allem für den Einsatz

„im Kindergartenbereich, wo die Geräte eine tolle Möglichkeit zur Vermittlung zwischen Kindergarten und zuhause darstellen. Die Eltern erhalten eine Rückmeldung, wie es den Kindern im Kindergarten geht, was sie dort erlebt haben usw. Das ist sonst nicht möglich, wenn die Kinder nicht sprechen können und führt natürlich zu sehr viel Frustration bei den Eltern, weil sie das Kind nicht danach fragen können.“ (Weibold 2009: A11)

Andere einfache Sprachausgabegeräte sind besonders für die Entwicklung von Dialogsituationen geeignet. So können auf dem „Step-by-Step“ mehrere Aussagen oder Fragen hintereinander aufgenommen werden. Damit wird das Kind aus einer passiven

Rolle des immer nur Antwortenkönnens herausgeholt und der Spaß an der Kommunikation gefördert. Hat das Kind die Funktionsweise eines SAGE verstanden, sollten immer komplexere Geräte ausprobiert werden, damit die Anzahl an möglichen Aussagen erhöht werden kann. (Leber 2007: 171 f.)

Wie Bitterlich/Castañeda (2007: 258) anmerken, wird manchmal behauptet, dass Kinder mit Autismus keine geeigneten Kandidaten für den Einsatz dieser elektronischen Kommunikationshilfen wären, weil sie durch die Technik stereotyp stimuliert und die Geräte nicht kommunikativ einsetzen würden. Es sei zwar tatsächlich so, dass viele anfangs nur spielerisch mit den Geräten umgehen würden. Dies sei jedoch „Teil eines notwendigen Lernprozesses“ und ebenso sinnvoll und berechtigt wie etwa „das Brabbeln sprechender Kleinkinder auf dem Weg zur komplexen Anwendung von Lautsprache“. Offenbar bestehen darüber unterschiedliche Auffassungen. So hat Hinterbuchner (2009: A6)

„die Erfahrung gemacht, dass beim Einsatz von elektronischen Kommunikationshilfen bei Kindern in einem Alter zwischen zwei und sieben Jahren Stereotypen sehr schnell auftauchen, dass sie da nicht den Taster mit dem Symbol und somit mit einer Aussage kombinieren, sondern dass es da nur um das Aktivieren geht und sie nicht darauf achten, was dahinter steht. Daher bin ich mittlerweile sehr vorsichtig mit Sprachausgabegeräten bei autistischen Kindern.“

Weibold (2009: A11) sagt hingegen, sie hätte „das noch nicht erlebt, dass es wirklich so mit den Stereotypen in Zusammenhang gebracht wird, dass die dann mehr werden oder dass das Kind diese nur dafür benützt“. In diesem Fall solle man überprüfen, ob das Gerät für eine Person geeignet ist oder besser durch ein anderes ersetzt werden sollte. Außerdem müsse „man schauen, ob das Kind überhaupt versteht, worum es da geht“.

Der Umgang mit einer komplexen elektronischen Kommunikationshilfe ist für die Betroffenen und die Bezugspersonen zunächst oft eine große Herausforderung. Daher ist es gerade für einen Menschen mit Autismus wichtig, dass sich alle darauf einlassen und dass diese wie selbstverständlich in die Interaktionen miteinbezogen wird. (Hallbauer 2005: 110) Die erfolgreiche Verwendung der Sprachausgabegeräte in Kindergarten und Schule ist auch hierbei in erster Linie abhängig von der Bereitschaft der Pädagogen, aber auch von den finanziellen Ressourcen, d.h. „ob diese Geräte überhaupt vorhanden sind, ob die Eltern sich das leisten können bzw. der Kindergarten [oder die Schule, Anm. B.S.] sich eines anschaffen möchte bzw. kann“. (Weibold 2009: A11)

Die ersten Zeichen und Aussagen eines Sprachausgabegerätes sind von entscheidender Bedeutung. Diese Auswahl bestimmt, ob die ersten Lernschritte gelingen und ob ihr Einsatz als sinnvoll erlebt wird. Die Zeichen sollten für den Betroffenen nützlich sein (von Tetzchner/Martinsen 2000: 205), d.h. sie „sollten der betroffenen Person besseren Zugang zu den von ihr gewünschten Tätigkeiten und Gegenständen verschaffen, und sie sollten ihr bessere Möglichkeiten bieten, die Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner auf Themen zu lenken, für die sie sich interessieren“. (ebd.: 206) Die Symbole sollten auch möglichst spezifisch sein, damit der Zusammenhang zwischen dem Zeichen und der Bedeutung leicht hergestellt werden kann (z.B. sollte man statt einem Symbol für „Trinken“ eher einzelne Getränke wie „Kaffee“, „Wasser“ usw. zur Verfügung stellen). Das ist vor allem bei Menschen mit einer geistigen Behinderung wichtig. Bei Personen mit Wahrnehmungsschwierigkeiten sollten die Zeichen einander nicht zu stark ähneln, damit sie der Benutzer gut unterscheiden kann. Auch sollte man keine Symbole wählen, bei denen eines einen Teil des anderen darstellt (z.B. sowohl ein Zeichen für „Getränke“ als auch für „Saft“ anbieten). (ebd.: 211 ff.)

Die gespeicherten Wörter oder Sätze können unter bestimmten Tasten oder, wie bei den meisten Geräten, auch unter bestimmten Tastenkombinationen abgespeichert werden. Wenn mit einer Taste jeweils nur eine Mitteilung aktiviert wird, ist der Nutzer oft sehr schnell am Ende seiner Ausdrucksmöglichkeiten. Es besteht die Gefahr, dass er schnell den Kommunikationswillen verliert, wenn er merkt, dass für viele Situationen keine passende Aussage vorhanden ist. Bei Tastenkombinationen ist die Anzahl der möglichen Mitteilungen viel größer. Falls die Anwender in der Lage sind, diese Möglichkeit zu nutzen, werden damit allerdings enorme Anforderungen an ihre Gedächtnisleistung gestellt. Deshalb ist es „von entscheidender Bedeutung, wie die Speicherinhalte geordnet werden und welche Hilfen die Anwender haben, um sich zu merken, wie die einzelnen Wörter und Aussagen abzurufen sind“. (<http://www.paritaet.org/bvkm/isaac/Seiten/elektronisch/elektronisch01.html>)

Am leichtesten wird eine Aussage gefunden, wenn jeder Taste nur eine Mitteilung zugeordnet ist. Diese Taste ist mit einem entsprechenden Bild oder Symbol gekennzeichnet. Bei kombinierbaren Tastenbelegungen wird mit logischen Buchstaben- und Zahlenkodierungen gearbeitet. Ein Beispiel ist das Konzept „**Minspeak**“, das wie folgt beschrieben wird:

„Die Tasten werden mit Bildern gekennzeichnet, die als ‚Eselsbrücken‘ das Gedächtnis unterstützen sollen. Hierbei sollen die Bilder bestimmte Assoziationen auslösen und so in der Kombination miteinander an die gespeicherte Aussage erinnern. So könnte ein Apfel z.B. an alles, was mit Nahrung zu tun hat, erinnern, so dass man alle Aussagen oder Wörter, die mit Nahrung zu tun haben, mit der ‚Apfel‘-Taste beginnen lässt, während die zweite Taste dann an ein genaueres Wort in diesem Themenbereich erinnert.“ (ebd.)

Auf diese Weise entsteht ein umfangreiches Vokabular unter wenigen assoziativ kombinierten Symbolen. Bei dieser Strategie ist keine Lese- oder Schreibfähigkeit notwendig, und die Assoziationen werden von den Nutzern selbst zusammengestellt. Durch einen individuell kombinierten Abrufkode können „vielseitig verwendbare Sätze bzw. Wortkombinationen durch wenige Tastaturaktivierungen abgerufen und damit die Kommunikationsgeschwindigkeit erhöht werden“. (Kristen 1994: 86 f.)

3. Forschungsstand

Noch existieren keine kontrollierten Studien in Bezug auf den Einsatz von Sprachausgabegeräten bei Menschen mit Autismus. Eine Fallstudie (Heimann et al. 1995: o. S., zit. n. Freitag 2008: 131) mit elf nicht-sprechenden, durchschnittlich neun Jahre alten Kindern hat gezeigt, dass sie während der Anwendung des Gerätes „Alpha-Talker“ vergleichsweise mehr Worte lesen lernten und auch die phonologische Wahrnehmung verbesserte sich. Als das Gerät nicht mehr verwendet wurde, kam es zu keinen Verbesserungen mehr. Leider liegen keine allgemeinen Richtlinien vor, „bei welchen Personen und mit welchen Zielen welche Geräte sinnvoll eingesetzt werden können. Im Einzelfall können solche Geräte sicher sinnvoll und gewinnbringend eingesetzt werden, eine bessere Evaluation wäre dennoch wünschenswert.“ (Freitag 2008: 131) Es gibt jedoch eine Reihe von positiven Erfahrungsberichten aus der Praxis (siehe unten).

4. Kritische Betrachtung:

a) Positive Aspekte:

- Bei der Anwendung von Sprachausgabegeräten kann der Nutzer von allen Interaktionspartnern verstanden werden, denn das gewünschte Wort wird ausgesprochen. Hingegen wird zum Beispiel eine Gebärde nur von jenen Menschen verstanden, welche die Sprache selbst beherrschen.

- Das auditive Feedback ermöglicht die Kontrolle über die eigene Aussage. Sie kann daher gegebenenfalls schnell korrigiert werden. Daher gibt es weniger Missverständnisse als etwa beim Gebärden und Frusterlebnisse reduzieren sich.
- Eine komplexere Kommunikation ist möglich, da im Vergleich zu nicht-elektronischen Methoden mehr Wortarten verwendet werden können.
- Dem Nutzer werden mehr Fähigkeiten zugeschrieben, was unter anderem Vorteile in der Schule bringt. (Hallbauer 2006: 104 ff.)
- Mit elektronischen Kommunikationshilfen können die Betroffenen mehr Eigenständigkeit erreichen. Während beispielsweise bei einer Buchstabentafel der Gesprächspartner die Auswahl der Zeichen verfolgen muss, wird die ausgewählte Äußerung vom Gerät ausgesprochen. Das bringt vor allem Vorteile bei der Kommunikation in Gruppen oder beim Telefonieren. (Renner 2004: 97)
- Neben der selbständigen Bedienung erlauben die Sprachausgabegeräte die Speicherung und den schnellen Abruf von häufig verwendeten Kommunikationsinhalten. (Braun 1994: 56)
- Weil die Geräte transportabel sind, bleiben die Kommunikationsmöglichkeiten nicht auf wenige Kommunikationsräume beschränkt.
- Die Sprachausgabe macht es möglich, auch mit lese- und schreibunfähigen Partnern zu kommunizieren.
- Kommunikation wird unabhängiger von den Partnern, weil die Notwendigkeit zur Kokonstruktion entfällt bzw. erheblich reduziert ist. Dadurch steigen die Chancen für eine größere Symmetrie im Interaktionsgeschehen. (ebd.: 76)
- Nach Weibold (2009: A11) ist die Verwendung von einfachen Sprachausgabegeräten in Kindergarten und Schule gegenüber anderen Methoden der Unterstützten Kommunikation weniger aufwändig, weil diese Geräte leicht zu bedienen sind. So ist es beispielsweise bei einem Einsatz von „BigMacks“ „weniger mühsam für die Kindergärtnerinnen da drauf zu sprechen, als wenn sie sich mit dem Thema, zum Beispiel Gebärden-unterstützte Kommunikation, auseinandersetzen müssen und die Gebärden selber lernen müssen.“
- Über positive Erfahrungen mit der Verwendung von SAGE im Unterricht schreiben Bitterlich/Castañeda (2007: 256):

„Immer mehr erleben wir alle, SchülerInnen und Erwachsene, den Einsatz [...] als eine Bereicherung für den Schulalltag. [...] insbesondere

die komplexeren Geräte, ermöglichen und erleichtern nicht allein die alltägliche Kommunikation und das gegenseitige Verstehen. Sie beleben die Interaktion insgesamt [...]“

Der „offensichtliche Vorteil“ sei dabei das komplexe Vokabular und die Möglichkeit, dieses ständig zu aktualisieren und zu erweitern und damit den kommunikativen Entwicklungen der Schüler anzupassen:

„So begann einer unserer UK-Schüler, ein Jugendlicher mit Autismus-Spektrum-Störung und ohne funktionale Lautsprache, mit einem kleinen Vokabular von etwa 10 Symbolen. Sein Vokabular, und damit einhergehend auch sein Kommunikationsbuch, erweiterten sich rasant. Das Vokabular stieg innerhalb eines Jahres auf etwa 1000 Begriffe an. Es ist klar, dass diesem Tempo allein eine elektronische Kommunikationshilfe gerecht werden kann, wenn wir diesen Schüler nicht in seiner Kommunikation und somit seinem Lernen und seiner gesamten Entwicklung behindern wollen.“ (ebd.: 256 f.)

Durch die Anwendung von Talkern würden die Betroffenen auch mehr Aufmerksamkeit von ihren Mitschülern erlangen und eine größere Unabhängigkeit von anderen Personen erreichen. Das Sprachverständnis könne zudem durch das „ständige Wiederholen von Begriffen und Aussagen mit der begleitenden visuellen Kopplung der Talkeroberfläche“ erweitert werden. (ebd.: 257) Zudem würden sich in einigen Fällen auch die Lautsprachfähigkeiten verbessern, denn die Sprachausgabe motiviere zum Sprechen. Außerdem könnten die technischen Geräte an die individuellen Bedürfnisse der Schüler sowie die situativen Bedingungen des Unterrichts schnell angepasst werden. (ebd.: 258) Die Autoren fassen zusammen: „Der Einsatz von elektronischen Kommunikationshilfen ermöglicht es häufig erst festzustellen, ob und was die SchülerInnen lernen können und ob unsere Angebote, Methoden und Strategien ausreichen, um ihnen gerecht zu werden“. (ebd.: 262)

Auch Hallbauer (2005: 110) resümiert, dass Schüler mit Autismus durch die Verwendung von Talkern eine soziale Aufwertung innerhalb der Klasse, aber auch von den Bezugspersonen erfahren haben und die Anzahl frustrierender Kommunikationserfahrungen erheblich gesenkt werden konnte. Mittels dieser Geräte ist es auch in der Schule möglich, selbst Themen anzusprechen, nachzufragen und Fragen zu beantworten.

- Viele Eltern befürchten, der Einsatz eines Sprachausgabegerätes würde die lautsprachliche Entwicklung ihres Kindes behindern. Wie die Praxis jedoch

zeigt, werden viele dazu angeregt, die Äußerungen des Gerätes nachzuahmen und mehr eigene Laute zu produzieren. (Pruntsch 2006: 3) Auch Weibold (2009: A11) bestätigt diese Erfahrung:

„Es ist wirklich zu beobachten, dass, wenn Kinder die Stimme von bestimmten Personen auf den Sprachausgabegeräten hören, sie auch dazu motiviert werden zu sprechen bzw. mitzusprechen oder Dinge zu wiederholen. Auch dadurch, dass der Druck, sprechen zu müssen, wegfällt, kann sich oft die Sprache besser entwickeln.“

- Die Geräte bieten auch eine Verbesserung der Bedingungen für den Schriftspracherwerb, denn das auditive Feedback stellt eine wichtige Schlüsselfunktion für phonologische Verarbeitungsprozesse dar. (Hallbauer 2005: 100)
- Mit einer elektronischen Kommunikationshilfe können die Kinder auch an Spielen, Liedern und dem gemeinsamen Lesen von Büchern teilnehmen. So kann das Gerät mit immer wiederkehrenden Versen eines Liedes oder Spieles belegt werden. Durch Aktivierung einer Taste kann das Kind „mitsingen“ und so aktiv am Geschehen teilnehmen. Zum „Mitlesen“ eines Bilderbuches können bestimmte Textteile oder Geräusche abgespeichert werden. (Kristen 1994: 83)
- Nicht zuletzt führen Sprachausgabegeräte auch „auf jeden Fall“ zu einer Abnahme von aggressivem Verhalten, „weil die Kinder ja dann das Gefühl haben, dass sie etwas mitteilen können und von anderen verstanden werden. Dadurch werden auch die Frustrationserlebnisse weniger und das Verhalten verändert sich.“ (Weibold 2009: A11)

b) Negative Aspekte

- Auftretende Defekte oder die Anschaffung einer neuen Version können zu wiederkehrenden Ausfallzeiten führen. Daher ist es sinnvoll, eine zusätzliche Kommunikationshilfe, z.B. einen Ordner mit Bildsymbolen, zur Verfügung zu haben. (Kristen 1994: 75)
- Lage (2006: 131 f.) verweist auf das Problem der Langsamkeit bei der Benutzung von SAGE. Die natürlich sprechenden Partner müssen teilweise sehr lange Wartezeiten bis zur Aktivierung einer Sprachausgabe aushalten können. Es besteht die Gefahr, dass das Gespräch unterbrochen wird. Die unterstützt

kommunizierende Person versucht dann eventuell, alle für sie wichtigen Inhalte in einer Aussage zu formulieren, was die Qualität der Kommunikation schmälert. Viele kommunikative Aussagen verlieren auch an Sinn und Wirkung bzw. an Spontaneität, wenn sie nicht genau im richtigen Moment geäußert werden.

- Computerunterstützte Kommunikationshilfen sind häufig noch sehr teuer. Daher sollte immer abgewogen werden, ob der zu erwartende Nutzen im richtigen Verhältnis zum finanziellen Aufwand steht. Vor allem eine mobile Ausrüstung ist recht teuer. Dafür kann sie aber überall benutzt werden. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 73)
- Vor allem bei der Nutzung von dynamischen Displays ist für die notwendige Systemeinstellung und -pflege von den Bezugspersonen ein gewisser Grad an technischem Interesse und Computerkenntnissen erforderlich. Benötigt werden auch fachliche Kompetenzen im Bereich der Sprachentwicklung, der Interaktionsgestaltung, speziell bezüglich der Unterstützten Kommunikation, der Sprachwissenschaft und der Entwicklungspsychologie. Außerdem muss bedacht werden, „dass der systematische Wortschatzaufbau mit seinen technischen Aspekten (Speicherung von Aussagen) und seinem methodischen Vorgehen (Teamarbeit, Designerstellung) viel Zeit in Anspruch nimmt“. Im institutionellen Alltag (Schule) können sich Therapeuten und Pädagogen davon überfordert fühlen. (Bünk/Sesterhenn/Liesen 2007: 265)
- Als Fazit ihres Vergleichs von SAGE mit dynamischen Displays stellen Bünk/Sesterhenn/Liesen (2007: 266) fest, dass derzeit nur wenige „dem berechtigten Anspruch, die Sprachentwicklung insbesondere junger unterstützter sprechender Kinder zu fördern“, gerecht werden. Nach Boenisch/Otto (2002: 108 ff., zit. n. Bünk/Sesterhenn/Liesen 2007: 266) muss den betroffenen Kindern die Sprache von Anfang an „in ihrer gesamten Komplexität“ angeboten werden, d.h. die Kommunikationshilfe sollte die Möglichkeit bieten, z.B. Präpositionen einzusetzen oder Verben konjugieren zu können. Einige SAGE basieren jedoch auf dem Prinzip, einen reduzierten Wortschatz anzubieten, der sukzessive mit aufeinander aufbauenden Anwendungsprogrammen vergrößert werden kann. (Bünk/Sesterhenn/Liesen 2007: 269) Viele Geräte stellen zudem „noch keine ausgereiften Vokabularstrukturen und keinen umfangreichen Grundwortschatz zur Verfügung“. (ebd.: 274)

- Schließlich können SAGE nicht überall benutzt werden (z.B. beim Baden). (Hallbauer 2005: 100)

15.3.4 Stationäre Computer mit spezieller Software

1. Grundlagen

Neben der vielseitigen Einsatzfähigkeit, war die weite Verbreitung von PCs ein wesentlicher Grund für die Entwicklung computergestützter Kommunikationsfunktionen. Nachdem relativ preisgünstige Laptops mit langlebigen Batterien am Markt erhältlich waren, wurde im Bereich der Unterstützten Kommunikation stärker dazu übergegangen, besondere Software-Programme zu verwenden. Diese eignen sich auch für Unterricht, Arbeit, Spiel und Unterhaltung. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 51) Neben der genauen Anpassung des Eingabemodus an die motorischen Fähigkeiten eines Benutzers, ist die Wahl der passenden Software von entscheidender Bedeutung für den Erfolg oder Misserfolg eines Computers als Kommunikationshilfe. (Braun 1994: 56) Damit ein Anwender bestimmter grafischer Zeichen einen PC zur Kommunikation bedienen kann, muss ein entsprechendes Softwareprogramm installiert werden. Derzeit sind Programme für die am weitesten verbreiteten grafischen Systeme erhältlich, d.h. für Bliss, PIC, PCS und Aladin (diese sind für Apple und IBM-Rechner kompatibel). (von Tetzchner/Martinsen 2000: 51 f.) Neben dieser „grafisch orientierten“ Kommunikation besteht auch die Möglichkeit einer „schriftorientierten“ Kommunikation. (<http://www.elecok.de/broschueren/kommunikation/kommunikationsfoerderung.html>)

Beim „hilfsmittelunterstützten Spielen“ am Computer lassen sich auch Fertigkeiten für Kommunikationssituationen üben. (Braun 1994: 54)

Zur Kompetenzförderung von Menschen mit Autismus sind die folgenden **inhaltlichen Kriterien** eines Softwareprogramms von Bedeutung (nach Pruntsch 2006: 8):

- ◆ eine klare Benutzerführung
- ◆ die einfache Installation
- ◆ die einfache Bedienung durch sofort erkennbare Schaltflächen
- ◆ ein jederzeit möglicher Ausstieg aus dem Programm
- ◆ die Möglichkeit, die Zeit z.B. über eine Pausetaste zu steuern

- ◆ die Geschwindigkeit soll verzögert werden können
- ◆ Arbeitsanweisungen müssen klar und verständlich formuliert sein
- ◆ die Aufgabenstellungen und Rückmeldungen sollen motivierend sein
- ◆ verschiedene Schwierigkeitsgrade zur Auswahl
- ◆ große Schaltflächen und farbige, kontrastreiche Gestaltung
- ◆ eine eindeutige Fehlerrückmeldung durch Grafik und Ton
- ◆ die Möglichkeit, den Lernfortschritt zu speichern
- ◆ die Möglichkeit, Arbeitsblätter auszudrucken

Für Kinder mit Autismus eignen sich im Besonderen Programme zur Förderung von kognitiven Fähigkeiten, wie zum Beispiel „einfache Sortier- und Zuordnungsspiele, Konzentrationsspiele, Suchspiele, Spiele zur Förderung der Aufmerksamkeitsfähigkeit usw. In diesem Bereich kann sehr viel durch den Einsatz von spezieller Software gefördert werden.“ Dazu sind „schon einige gute Softwareprogramme“ am Markt erhältlich. Andere Bereiche sind aber noch in Entwicklung: „Es ist momentan so, dass sich die Autismusforschung eingehend mit diversen Themen, wie etwa Mimiklesen, Soziales Training usw. beschäftigt.“ Bei diesen Programmen ist es für Kinder und Jugendliche mit Autismus „ganz schön schwierig [...], Erlerntes vom Computer auf den Alltag umzusetzen.“ Daher sollte in dem Bereich „sicher auch noch viel passieren“. (Weibold 2009: A10)

Patricia Weibold hat im Rahmen eines Projektes mit der Beratungsstelle LifeTool⁶⁸ bestehende Software, die nicht speziell für Menschen mit Autismus entwickelt worden ist, überarbeitet, damit sie zukünftig auch von diesen Personen verwendet werden kann. (ebd.: A9) Von den bereits erhältlichen Softwareprogrammen wären z.B. „KlickTool AAC“, „BigBang“ und „CatchMe“⁶⁹ für Kinder mit Autismus besonders geeignet. Weibold (2009: A10) erklärt die Vorteile dieser Programme wie folgt:

⁶⁸ LifeTool ist eine gemeinnützige GmbH, die Menschen mit Behinderungen assistierende, barrierefreie Technologien und Kommunikationshilfen zur Verfügung stellen möchte. Zu den Aufgaben zählen neben Forschung und Entwicklung auch unabhängige Informations- und Beratungstätigkeit. (http://www.lifetool.at/show_content.php?hid=18)

⁶⁹ Das Programm „KlickTool AAC“ kann zum Beispiel zum Geschichtenerzählen mit Bild, Text und Ton, zum Puzzlespielen und zum Anhören und Nachsingen von Musik verwendet werden. (http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=220) „BigBang“ ist ein Programm zum Erlernen von basalen Wirkungsrelationen und ein Tastertraining. (http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=357) Mit dem Programm „CatchMe“ kann unter anderem die Maussteuerung trainiert werden. Es können auch Farben, Formen, Buchstaben und Zahlen geübt werden. (http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=105) (LifeTool hat sich mit der Veröffentlichung dieser Informationen einverstanden erklärt.)

„Das Tolle an den Programmen ist die Art, wie sie gestaltet sind. Sie sind größtenteils einfach, klar, ansprechend und geben Spielraum in der Anwendung. Man kann sie entweder mit Geräusch oder ohne Geräusch und in unterschiedlichem Tempo ablaufen lassen und man hat die Möglichkeit, die Programme auf das jeweilige Kind abzustimmen. Kinder, die Geräusche mögen, ‚springen‘ auch sehr auf diese akustischen Reize an.“

In welchem Alter die Lern- und Spielsoftware eingesetzt werden kann, hängt „stark vom Entwicklungsstand ab“. Grundsätzlich können schon Drei- bis Sechsjährige die Programme anwenden. Bei Volksschulkindern und Jugendlichen werden sie eher dann eingesetzt, „wenn diese von der kognitiven Entwicklung her sehr weit zurück sind [...]“ (ebd.: A10) Einige Betroffene können auch schriftbasierte Programme nutzen. Dazu müssen sie natürlich „schon ein gewisses Verständnis für Buchstaben und Wörter entwickelt“ haben. (ebd.: A11)

2. Anwendung

Grundsätzlich können die stationären Computer auch mit einer Sprachausgabe⁷⁰ verwendet werden, wodurch Kommunikation über eine gewisse Entfernung sowie grundsätzlich die nachdrückliche Betonung einer Aussage möglich wird. (Kristen 1994: 80) Bei der „schriftorientierten“ Kommunikation können über ein Schreibprogramm (z.B. „Multitext“, „Zebulon“) in Verbindung mit spezieller Software und Sprachausgabe Mitteilungen formuliert, angezeigt, ausgedruckt und ausgesprochen werden. (<http://www.elecok.de/broschueren/kommunikation/kommunikationsfoerderung.html>)

Schriftbasierte Programme benutzen häufig Abkürzungen oder Voraussagefähigkeit. Werden Abkürzungen verwendet, braucht der Benutzer nur eine Reihe von Buchstaben eingeben und dann eine bestimmte Taste bedienen, um ein vollständiges Wort oder einen ganzen Ausdruck zu erzeugen (er schreibt z.B. bit und auf dem Bildschirm erscheint bitte). Teilweise kann auch nach dem Eintippen eines oder mehrerer Buchstaben aus einer „Wortliste“ ausgewählt werden. Bei der Voraussagefähigkeit unternimmt der Rechner Vorschläge für das nächste Wort. Diese stützen sich auf Wörter, die bereits benutzt wurden (nach einem F schlägt der Computer z.B. Familie vor). Ist der Vorschlag nicht erwünscht, schreibt der Benutzer einfach weiter. Auf diese Weise kann relativ viel Zeit gespart werden. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 55 f.)

⁷⁰ Dazu benötigt man eine Soundkarte und einen Lautsprecher. (http://www.kommhelp.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=9)

Wenn bei einem Betroffenen keine oder nur geringe Buchstabenkenntnisse vorhanden sind, können mit der passenden Software zum Beispiel Bilder oder Symbole auf dem Bildschirm ausgewählt und von den Gesprächspartnern als Mitteilung erkannt und verstanden werden. (Kristen 1994: 77) In Verbindung mit einer Sprachausgabe werden über eine Symbol-, Bild-, Zahlen- oder Buchstabenkodierung die bereits vorher festgelegten Wörter oder Sätze in entsprechenden Situationen abgerufen. (ebd.: 80) Diese **grafisch basierte Kommunikation** läuft folgendermaßen ab (nach <http://www.elecok.de/broschueren/kommunikation/kommunikationsfoerderung.html>):

„Am Bildschirm werden entsprechend den jeweiligen geistigen und motorischen Möglichkeiten Felder ausgewählt. Der Computer zeigt die Felder an, spricht den hinterlegten Inhalt und druckt ihn, je nach Programm, als Bild oder Text aus. Die Felder können aber auch zu weiteren Auswahltafeln führen (wird z.B. auf der 1. Tafel das Symbol "Essen" angesteuert, bietet der Computer nun Bilder von verschiedenen Gerichten an). Damit kann ein großer Wortschatz übersichtlich und strukturiert angeboten werden.

Wie bereits erwähnt, gibt es für Menschen mit Autismus und Problemen in der Feinmotorik bzw. mit Wahrnehmungsschwierigkeiten spezielle Tastaturen und Schalter, die zur Ansteuerung verwendet werden können und insofern eine große Erleichterung darstellen. Diese sollten einem Betroffenen nach Möglichkeit auch in der Schule zur Verfügung gestellt werden. Nach Weibold (2009: A11) ist die Anwendung von Computern mit Spezialsoftware auch dort „durchaus möglich“, und sie hat festgestellt, „dass immer mehr Schulen auch wirklich bereit sind, in diese Richtung etwas zu machen. In Wien haben viele Schulen jetzt auch schon einen Computer, den sie je nach Interesse und Vorlieben der Kinder einsetzen.“

3. Forschungsstand

In der Literatur konnten keine Angaben zu speziellen Studien gefunden werden. Generell wird dieser Bereich nur ansatzweise behandelt. Allerdings sprechen die Berichte aus der Praxis (vgl. Weibold 2009: A9-A12) dafür, dass Computer mit spezieller Software mit Erfolg bei Menschen mit Autismus eingesetzt werden können, und dass sich diese zumindest teilweise auch für den Frühförderbereich eignen. Offenbar sind in vielen Bereichen weitere Forschungen und Entwicklungen vonnöten. Wann jene Softwareprogramme, die an die Bedürfnisse der Betroffenen angepasst werden sollen, erhältlich sein werden, konnte Weibold (2009: A10) nicht beantworten.

4. Kritische Betrachtung

a) Positive Aspekte

- Wie die traditionellen Hilfsmittel, basieren auch die elektronischen Kommunikationshilfen auf direkter Selektion und Scanning. Mit dem Computer ist es einfacher, Seiten durchzublättern und sich Zugang zu einem großen Wortschatz zu verschaffen. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 55) Auch bei abhängiger Verwendung (z.B. bei motorischen Einschränkungen) ist eine schnellere Selektion der Zeichen möglich. Es ist wichtig, dass man Kindern solche Hilfen zur Verfügung stellt. (ebd.: 52)
- Werden Graphiken angezeigt, bleibt das Gesagte so lange auf dem Bildschirm, bis es gelöscht oder durch eine neue Eingabe ersetzt wird. Dadurch sind die Ansprüche an die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners geringer, wodurch häufig die Anspannung zwischen Nutzer und Zuhörer vermindert wird und die Kommunikationssituation angenehmer macht. (ebd.: 55)
- Bei „grafisch orientierter“ Kommunikation und der Verwendung entsprechender Symbolsysteme trifft das Merkmal „Ikonizität“ zu. Allerdings gibt es diesbezüglich eine große Spannweite, wobei die Unterschiede vor allem zwischen den einzelnen Wortarten deutlich werden. Während das Zeichensystem PCS hinsichtlich der Nomen, Verben und Adjektive als transparent gilt, werden die Adjektive des Bliss-Symbolsystems als transluzent, dessen Nomen und Verben hingegen als eher opak angesehen. (vgl. Millikin 1998: 110, zit. n. Lage 2006: 137)
- Ein großer Vorteil liegt in der möglichen Komplexität der Sprache, da die Softwareprogramme generell ein umfangreiches Repertoire an Vokabeln anbieten. In welchem Ausmaß dieses genutzt werden kann, hängt nicht nur vom gewählten Programm und von den Hardwarekomponenten ab, sondern auch von den Interessen und kognitiven Fähigkeiten des Betroffenen, wie zum Beispiel technisches Verständnis, Merkfähigkeit, abstraktes Denken, Erfassen von Schriftsprache, Konzentration, Symbolverständnis, Erfassen komplexerer Zusammenhänge usw. (<http://www.elecok.de/>)
- Durch elektronische Kommunikationshilfen wurde es für Menschen mit Sprachbehinderungen unter anderem auch möglich, sich am Telefon mit Hilfe

der synthetischen Sprache zu unterhalten und mit PC oder Texttelefon grafische Zeichen zu übermitteln. Durch die Bildtelefonie wurde die Möglichkeit geschaffen, sich über große Entfernungen mittels Gebärden zu verständigen. Bei der Herstellung von Kommunikationssituationen sollte daher auch der potentielle Bedarf an Telekommunikation berücksichtigt werden. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 60 f.)

- Nach Weibold (2009: A9) kommt die Anwendung von Computern als Mittel der Unterstützten Kommunikation den besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen von Menschen mit Autismus sehr entgegen:

„Man weiß mittlerweile um die andersartige Informationsverarbeitung bei autistischen Menschen. Sie sprechen oft auf ganz klare, einfache, gut strukturierte Dinge an. Der Computer ist oft ein sehr gutes Medium, solche Leute zu motivieren und zu begeistern. Er kann die Lernbereitschaft ungemein steigern. Daher macht es Sinn, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen.“

- Spezielle Softwareprogramme können auch im Bereich der Frühförderung eingesetzt werden, wie Weibold (ebd.) berichtet: „In der Arbeit habe ich einfach gemerkt, dass gerade Kinder, die noch relativ klein bzw. jung sind, also auch Drei-, Vierjährige, Dinge am Computer oft sehr schnell begreifen und umsetzen können, was nicht zuletzt an der Vorliebe für ‚Technisches‘ und für Details liegt.“
- Wie bereits erwähnt, können Computer mit spezieller Software auch erfolgreich in der Schule angewendet werden, vorausgesetzt, dass die notwendige Ausstattung (Computer, spezielle Hardware, Software) gegeben ist und die Lehrer mitmachen. (Weibold 2009: A11)
- Werden die Computer in Verbindung mit einer Sprachausgabe genutzt, ist die Kommunikation auch über eine gewisse Entfernung möglich. Außerdem kann eine hörbare Aussage wie „Ich bin wütend auf...“ nicht so leicht übergangen werden wie ein „wütendes Gesicht“. (Kristen 1994: 80) Die Betroffenen können die Gesprächsthemen eindeutig festlegen, wodurch die Abhängigkeit von den Kommunikationspartnern verringert wird. Das Gespräch in Gruppen und am Telefon wird einfacher. Durch die Verwendung „gesprächssteuernder“ Formulierungen (z.B. „Du hast mich falsch verstanden“ oder „Ich habe eine Frage“) können die Gesprächsinhalte gelenkt und Missverständnisse eventuell schneller korrigiert werden.

- Bei einem PC mit angeschlossenem Drucker kann eine schriftliche Form der Mitteilung ermöglicht werden. (ebd.: 84)
- Leider fehlen in der Literatur Hinweise darauf, ob die Nutzung von Computern auch zu einer Abnahme von aggressiven Verhalten bzw. zu einer Zunahme der Lautsprache führen kann. Nach Ansicht der Verfasserin kann dies jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit angenommen werden. Bezüglich der Verbesserung der verbalen Sprache können wohl ähnliche Aussagen wie über die kompakten SAGE getroffen werden, vor allem wenn der Computer mit einer Sprachausgabe verwendet wird. Zudem werden beim Einsatz von Lern- und Spielsoftware auch gezielt bestimmte kommunikative Verhaltensweisen wie Aufmerksamkeit, Blickfokussierung usw. trainiert, was für die Entwicklung der Lautsprache sicher förderlich ist.

b) Negative Aspekte

- Ein großer Nachteil ist die Ortsgebundenheit der Computer. Kommunikation soll nicht nur in dem Zimmer stattfinden können, in dem das Gerät angeschlossen ist. (Braun 1994: 56) Auch Kristen (1994: 83 f.) hält den Einsatz von Computern mit Sprachausgabe als eine Kommunikationshilfe für „sinnvoll, sofern es sich um einen tragbaren PC handelt“. Laptops oder Notebooks sind allerdings wenig robust und machen gute motorische oder visuelle Fähigkeiten notwendig. (Braun o. J.: <http://www.uni-leipzig.de/~gbpaed/2005/service/braun3.htm>, o. S.)
- Die Programme sind nicht für alle Zielgruppen gleich gut geeignet. So haben Menschen mit Autismus mit der Anwendung der Software häufig Schwierigkeiten, auch wenn sie ein bestimmtes Zeichensystem gut beherrschen (von Tetzchner/Martinsen 2000: 52) (vgl. dazu auch die bei den Vorteilen erwähnten Voraussetzungen). Weibold (2009: A10) argumentiert in Bezug auf die Anwendung von Lern- und Spielsoftware, dass diese Probleme einerseits durch Beeinträchtigungen in der Feinmotorik entstehen, die jedoch mit entsprechender Spezialhardware kompensiert werden können. Andererseits liege die Ursache oft bei einer ungeeigneten Software, die sich nicht gut an die Bedürfnisse des Kindes anpassen lässt: „Es gibt leider auch so billige und

einfache Programme, bei denen es nur eine Schwierigkeitsstufe gibt, bei der die Anforderungen für bestimmte Personen zu hoch sind.“

- Der Nutzer kann den Computer nicht als eine Kommunikationshilfe verwenden, wenn er gleichzeitig eine andere Tätigkeit mit dem Rechner ausführt. Hier zeigt sich die Beschränkung von Hilfen, die zu viele Funktionen haben, und „die große Bedeutung von spezialisierten Hilfsmitteln wird deutlich“, auch wenn diese in Funktion und Wortschatz vergleichsweise stärker eingeschränkt sind. (von Tetzchner/Martinsen 2000: 55)
- Die Kommunikation über den Computer ist immer an technische oder elektronische Bedingungen geknüpft. Außerdem ist eine

„ständige Betreuung und technische Überwachung und aus Sicherheitsgründen die regelmäßige Abspeicherung des aktuellen Vokabulars unbedingt zu empfehlen. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass der Aufwand bei der Benutzung einer Kommunikationshilfe nicht zu hoch sein darf, um die Anwendung im Alltag zu gewährleisten.“
(Kristen 1994: 84)

Daher sollte die Benutzung eines Computers als Kommunikationshilfe immer erst dann geplant werden, „wenn bereits eine nicht-elektronische Hilfe, z.B. eine Bilder-, Wort- oder Buchstabentafel erfolgreich verwendet werden kann“. (ebd.)

- Auch bei dieser Form der computergestützten Kommunikation entstehen relativ teure Anschaffungskosten.
- Beim Einsatz ist eventuell eine umfangreiche Vorbereitungszeit nötig. „Das betrifft sowohl die Einarbeitung der betreuenden Person, als auch ein spezielles Training der Benutzer.“ Ein spezielles Problem kann entstehen, „wenn der Benutzer einer elektronischen Kommunikationshilfe die Einrichtung wechselt und eine kompetente Betreuung nicht mehr gewährleistet ist“. (ebd.)

15.4 Die Kombination von Methoden - ein Fallbeispiel

Emanuel, ein Schüler der Oberstufe mit Autismus-Spektrum-Störung, spricht nur wenige Worte. Seit längerer Zeit erhält er eine intensive „UK-Förderung“ und verfügt mittlerweile über ein multimodales Kommunikationssystem. Dieses besteht aus einem komplexen Kommunikationsbuch, das mehrere Hundert Begriffe inkludiert. Angelehnt an das PECS

verwendet er Klettsymbole, die an mehreren Wänden des Klassenzimmers angebracht sind. Zusätzlich erhält Emanuel auch Gebärdenunterricht und wendet bereits regelmäßig etwa zwanzig Handzeichen im Alltag an. Seit dem Einsatz von Unterstützter Kommunikation hat sich seine Lautsprache stark verbessert. Er benützt ein wachsendes Repertoire an Lauten und Worten, die er auch gezielt zur Kommunikation mit Bezugspersonen einsetzt. Als der Einbezug einer elektronischen Kommunikationshilfe als notwendig erschien, wurden ihm mehrere Sprachausgabegeräte angeboten. Eine besondere Begeisterung zeigte Emanuel für das Gerät „MT 4“, das in der Folge für ihn beantragt wurde. Für die Übergangszeit bekam er ein „Talker-Buch“, das die ausgedruckten Oberflächenseiten des „MT 4“ enthält. Auf diese Weise kann sich Emanuel selbständig mit den Prinzipien und Inhalten des Talkers vertraut machen. Der Schüler freut sich sehr auf sein eigenes Gerät. Im Alltag bevorzugt er das „Talker-Buch“, obwohl es über ein geringer ausgeprägtes Vokabular als das alte Kommunikationsbuch verfügt.

„Durch das Angebot vielfältiger alternativer Kommunikationsformen und ersten Schritten im Bereich der komplexen elektronischen Kommunikationshilfen wurde deutlich, dass Emanuel weit mehr versteht und kommunizieren möchte, als es der erste Eindruck vermittelte. Bis heute gibt es Gutachten, die Emanuel die Fähigkeit zu sinnvollem Handeln absprechen. Eine Aussage, die sich nicht bestätigen lässt.“
(Bitterlich/Castaneda 2007: 260 f.)

16. Beantwortung der Forschungsfragen

Frage 1.1: Wie werden die Formen der Unterstützten Kommunikation jeweils durchgeführt bzw. angewendet?

Diese Frage konnte in den meisten Fällen recht ausführlich durch die Literaturanalyse beantwortet werden. In Zusammenhang mit dem PECS war es notwendig, ein Interview zur Anwendung von Piktogrammen bei Menschen mit Autismus ohne eine spezielle Vermittlungsmethode durchzuführen, da dazu in den herangezogenen Quellen zu wenig Angaben gefunden wurden. Generell haben die Aussagen der Interviewpartner viele wertvolle Informationen für die Beantwortung der Forschungsfragen enthalten. Vor allem bei der Bearbeitung des Kapitels „Stationäre Computer mit spezieller Software“ hat sich außerdem die Einbindung des Internet zur Recherche als nützlich erwiesen. Insgesamt fanden sich dazu die wenigsten Angaben in der Literatur, während die meisten

Informationen zur Anwendung von Sprachausgabegeräten und zur Gestützten Kommunikation erhoben werden konnten.

Frage 1.2: Welche Zeichen kommen jeweils zum Einsatz als Ersatz und/oder als Ergänzung zur verbalen Sprache?

- ◆ **Gebärden:** manuelle Zeichen; die Lautzeichen werden beim Lautsprachbegleitenden Gebärden und bei der Gebärden-unterstützten Kommunikation von einer Bezugsperson (Eltern, Therapeut, Lehrer etc.) ausgesprochen
- ◆ **PECS/Piktogramme:** grafische Zeichen in Form von Buchstaben, Fotos, Zeichnungen und Piktogrammen; diese werden ebenso zumeist von den Gesprächspartnern verbalisiert
- ◆ **Gestützte Kommunikation:** grafische Zeichen, und zwar in erster Linie Buchstaben (bei Verwendung einer Buchstabentabelle oder Computertastatur); teilweise auch grafische Zeichen wie Fotos und Piktogramme (beim Einsatz von Kommunikationstafeln oder –büchern)
- ◆ **Sprachausgabegeräte:** grafische Zeichen; zumeist eine Kombination von Symbolen (je nach Zeichensystem bzw. –sammlung Piktogramme, Ideogramme oder Lexigramme) und Buchstaben (bei komplexen Geräten können teilweise auch eigene Fotos, Zeichnungen etc. gespeichert werden); bei den schriftbasierten Geräten nur Buchstaben; die Lautzeichen „spricht“ immer das Gerät aus
- ◆ **Stationäre Computer mit spezieller Software:** ohne Sprachausgabe: grafische Zeichen, und zwar wiederum Symbole mit unterschiedlichem Grad an Ikonizität (eventuell eigene Fotos, Bilder o.ä.) und/oder Buchstaben; bei den schriftbasierten Programmen ausschließlich Buchstaben; bei Verwendung mit einer Sprachausgabe können die grafischen Zeichen wie bei den kompakten Sprachausgabegeräten vom Computer verbalisiert werden

Frage 1.3: Welche Wortarten können ausgedrückt werden? Ist Satzbildung möglich?

Die mögliche Komplexität der Sprache bei den einzelnen Methoden wird noch bei Frage 4.2 genau erläutert. Daher soll hier nur kurz darauf eingegangen werden.

- ◆ **Gebärden:** fast alle Wortarten (Ausnahme: Artikel); in der Praxis werden aber hauptsächlich Nomen, Verben, ev. auch Adjektive gebärdet; Satzbildung ist möglich, z.B. auch durch eine Verbindung von Lautsprache und Gebärden
- ◆ **PECS/Piktogramme:** grundsätzlich alle Wortarten; beim PECS werden aber in der Praxis in erster Linie Nomen angeboten; Satzbildung ist vor allem durch eine Verbindung von Satzanfangskarten und Bildkarten möglich. Bei der „reinen“ Anwendung von Piktogrammen werden hauptsächlich Nomen und Verben (ev. auch Adjektive, Pronomen, Adverbien) eingesetzt. Durch eine Kombination der Symbole (Wortbilder) werden Sätze gebildet.
- ◆ **Gestützte Kommunikation:** je nach verwendetem Material reichen hier die Möglichkeiten von ausschließlich „ja“ und „nein“ (Ja/Nein-Karte) über Nomen und Verben (Fotos, Zeichnungen) bis zu der Gesamtheit an Wortarten (Buchstabentabellen, Computertastatur); Satzbildung ist vor allem beim Schreiben möglich
- ◆ **Sprachausgabegeräte:** grundsätzlich sind sowohl bei den grafisch basierten als auch bei den schriftbasierten Geräten ein Ausdrücken von allen Wortarten sowie Satzbildung möglich; allerdings hängen die Komplexität der Sprache und der Umfang des Vokabulars vom Gerätetyp bzw. von der inkludierten Software ab
- ◆ **Computer mit spezieller Software:** hier sind ebenfalls alle Wortarten und Satzbildung möglich, größter Einflussfaktor ist die gewählte Software

Frage 2.1: Über welche notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten muss ein Mensch mit Autismus verfügen, damit er eine bestimmte Methode der Unterstützten Kommunikation anwenden kann?

- ◆ **Gebärden:** Fähigkeit zur Imitation von Bewegungen, gute Feinmotorik, Bereitschaft zu Aufmerksamkeit und Blickkontakt; wenn die Methode durch das Führen der Hände erlernt wird, muss eine Akzeptanz von körperlichen

Berührungen vorliegen; die mögliche Komplexität der Sprache hängt unter anderem von den kognitiven Fähigkeiten und vom Ausmaß des Sprachverständnisses ab; Fähigkeit zur Generalisierung, um die Methode in verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Schule) anwenden zu können

- ◆ **PECS/Piktogramme:** Fähigkeit, Bildkarten zu ergreifen bzw. darauf zu zeigen, von einer Wand abzunehmen etc.; Interesse für visuelle Anregungen; Bereitschaft, mit anderen in Kontakt zu treten; die Fähigkeit, einen Zusammenhang zwischen einem grafischen Zeichen und einem Gegenstand, einem Gefühlszustand, einer Tätigkeit bzw. einer Situation herzustellen; ein gewisses Maß an Sprachverständnis; für die Satzbildung: Kenntnis von Syntaxregeln bzw. Fähigkeit, Symbole zu kombinieren; Fähigkeit zur Generalisierung
- ◆ **Gestützte Kommunikation:** Bereitschaft zu körperlicher Nähe und Berührung (Stütze); bei Verwendung von Buchstabentabellen oder Tastaturen Lese- und Schreibfähigkeit sowie ein gewisses intellektuelles Niveau (vorausgesetzt, dass die Person mit Autismus den Text tatsächlich selbst verfasst), Sprachverständnis; eventuell die Fähigkeit, auch ohne körperliche Stütze zu schreiben; Fähigkeit zur Generalisierung
- ◆ **Sprachausgabegeräte:** gewisse motorische Fähigkeiten, z.B. zum Drücken auf eine Taste oder Bewegen einer PC-Maus (Einschränkungen können durch spezielle Hardwarekomponenten kompensiert werden); bei schriftbasierten Geräten Lese- und Schreibfähigkeit; bei der Anwendung von grafischen Zeichensystemen und -sammlungen die Fähigkeit, Bedeutungen von Piktogrammen (Ideogrammen, Lexigrammen) zu verstehen; Verständnis für den Umgang mit Selektionstechniken; Kenntnisse über Semantik und Syntax (z.B. Zuordnung von Tätigkeiten zum Oberbegriff „Verben“, Verbindung von Wortarten); Fähigkeit zum Umgang mit Vokabelstrukturen bzw. zum Erfassen komplexerer Zusammenhänge (z.B. Zuordnung von bestimmten Nahrungsmitteln zum Bereich „Essen und Trinken“); je komplexer das Gerät (und die Software) ist, desto höher sind auch die Anforderungen an den Nutzer; kognitive Fähigkeiten wie Merkfähigkeit und abstraktes Denken; Fähigkeit zur Generalisierung
- ◆ **Computer mit spezieller Software:** grundlegendes Verständnis und Interesse für den Umgang mit einem PC oder Laptop, Fähigkeit und Bereitschaft zur

Anwendung von Lern- und Spielsoftware, um z.B. die Maussteuerung zu trainieren; sonst wie bei den Sprachausgabegeräten

Frage 2.2: Welche Ausstattung bzw. welche Hilfsmittel benötigt der Nutzer jeweils zur Anwendung einer Methode?

- ◆ **Gebärden:** in erster Linie die eigenen Hände; ein Kommunikationsbuch, in dem jene Gebärden, die eine Person beherrscht, abgebildet sind (für Kindergarten, Schule etc.); ev. eine oder mehrere Gebärdensammlungen zur Erweiterung des Wortschatzes
- ◆ **PECS/Piktogramme:** Bildkarten (am besten als „Wortbild“), ev. auch Fotos oder Zeichnungen; Kommunikationstafeln, -bücher oder -mappen, in denen die Materialien enthalten bzw. abgebildet sind; ev. Klettstreifen zur Satzbildung; bei computerunterstützter Verwendung braucht man einen Computer sowie die entsprechende Soft- und Hardware (Tastatur, Schalter, Drucker, grafisches Zeichensystem wie „Boardmaker“)
- ◆ **Gestützte Kommunikation:** je nach Anwendung benötigt man Wortkarten, Fotos, Kommunikationstafeln, -bücher o.ä., Buchstabentabellen, Schreibmaschine oder einen Computer mit entsprechender Ausstattung (Tastatur, Drucker, Maus etc.); ev. Internet-Anschluss (zur Kommunikation per E-Mail)
- ◆ **Sprachausgabegeräte:** ein an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Nutzers angepasstes Gerät; bei eingeschränkten motorischen Fähigkeiten bzw. visuellen Beeinträchtigungen: spezielle Tastaturen (inklusive Schablonen zum Wechseln) und Maussteuerungen für die Nutzung von komplexeren Geräten; für die natürliche Sprachausgabe: Tonbandgerät und Mikrofon; eventuell einen Drucker (falls dieser an das Gerät angeschlossen werden kann)
- ◆ **Computer mit spezieller Software:** PC, Laptop oder Notebook, (spezielle) Tastatur und Steuerung sowie die entsprechenden Schablonen; Software mit einem grafischen Zeichensystem bzw. ein Schreibprogramm; eventuell einen Drucker; Lern- und Spielsoftware zum Trainieren von kognitiven, motorischen und kommunikativen Fähigkeiten; eventuell eine Sprachausgabe (Soundkarte, Lautsprecher)

Frage 3.1: Welche Methoden können in der Schule angewendet werden?

Unter bestimmten Bedingungen können alle Methoden in Kindergarten oder Schule angewendet werden. Einfache Sprachausgabegeräte, Gebärden und PECS/Piktogramme eignen sich vor allem für die Anwendung im Kindergarten. Der Einsatz von Geräten und Softwareprogrammen höherer Komplexität ist eher im Schulalter sinnvoll. Die Anwendung von Gestützter Kommunikation kann vor allem dann erfolgen, wenn bei einem Betroffenen bereits Schriftsprachkenntnisse vorliegen (hier sollte aber immer mitbedacht werden, dass die Authentizität der Texte nur schwer bestimmbar ist).

Grundsätzlich können die Methoden zur Unterstützten Kommunikation sowohl in einem Heilpädagogischen Kindergarten bzw. in einer Sonderschule als auch in integrativen Einrichtungen des Regelsystems eingesetzt werden. Allerdings ist die Kenntnis über diese Methoden in Österreich (bzw. im deutschsprachigen Raum) generell noch eher gering verbreitet. Die Frage nach dem für Kinder/Jugendliche mit Autismus am besten geeigneten Schultyp konnte nicht eindeutig beantwortet werden. Jede Einrichtung bietet für Menschen mit Autismus offenbar bestimmte Vor- und Nachteile. Diese Entscheidung muss immer individuell, d.h. je nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten einer Person bzw. den institutionellen Gegebenheiten (Pädagogen, Rahmenbedingungen), gefällt werden.

Frage 3.2: Welche Voraussetzungen sind für einen erfolgreichen Einsatz einer Methode in der Schule jeweils notwendig?

Grundsätzlich müssen für den Einsatz von Unterstützter Kommunikation immer die Offenheit, die Bereitschaft und das Interesse von Eltern, Pädagogen, Schulleitung und sonstigem Personal⁷¹ gegeben sein. Nur wenn alle bereit sind, sich mit den Methoden auseinanderzusetzen, sich bestimmte Kenntnisse anzueignen und diese auch einzusetzen, kann ein Kind/Jugendlicher alternative bzw. ergänzende Kommunikationsformen nutzen und auf diese Weise seine Fähigkeiten weiterentwickeln. Daher ist auch immer eine gute Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Therapeuten notwendig. Oft muss im Vorfeld viel Aufklärungs- und Informationsarbeit, z.B. von Menschen, die in Früher Kommunikationsförderung ausgebildet sind, geleistet werden. Wichtig ist auch die

⁷¹ in der Folge als „Bezugspersonen“ bezeichnet

Bereitschaft, eine alternative Kommunikationsform an die Entwicklungsfortschritte eines Betroffenen anzupassen und, wenn nötig, das Repertoire an Symbolen/Vokabeln/Handzeichen stetig zu erweitern. Oft muss auch eine längere Vorbereitungszeit „in Kauf“ genommen werden. Je nach Methode sind die folgenden Voraussetzungen notwendig:

- ◆ **Gebärden:** die Bezugspersonen müssen die Gebärden erlernen (dazu ist es manchmal notwendig, diese selbständig aus einem oder mehreren Werken zusammenzustellen) und eventuell in materieller Form festhalten, damit beispielsweise auch die Mitschüler die Handzeichen kennen lernen (z.B. Bilder an einer Wand befestigen, in einer Mappe ordnen etc.)
- ◆ **PECS/Piktogramme:** Zur möglichen Übertragung des PECS in die Schule müssen zwei Personen (ein Lehrer, ein Therapeut) mit dem Schüler vor Ort üben, unter Umständen Bildkarten herstellen und diese so oft wie möglich in den Schulalltag einbringen. Eventuell muss auch die nötige technische Ausrüstung gegeben sein, wenn die Bildkarten bzw. Kommunikationstafeln computergestützt hergestellt und ausgedruckt werden sollen (Computer, Drucker, Software etc.).
- ◆ **Gestützte Kommunikation:** Hier ist zumindest zu Beginn eine Schulbegleitung unabdingbar. Die Gestützte Kommunikation ist sehr zeitintensiv. Außerdem sollten eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Methode und ein entsprechender Umgang damit (Stützer darf nicht manipulierend eingreifen) erfolgen.
- ◆ **Sprachausgabegeräte:** Hier muss entweder von den Eltern oder von der Schule ein geeignetes Gerät zur Verfügung gestellt werden. Dazu ist im Vorfeld eine ausführliche Beratung empfehlenswert. Je nach Typ sind die Geräte von leicht bis relativ schwer zu bedienen bzw. zu warten. Für die komplexen SAGE benötigen die Bezugspersonen technisches Verständnis und Interesse sowie die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren (z.B. für den systematischen Wortschatzaufbau).
- ◆ **Computer mit spezieller Software:** Dabei muss ebenso eine technische Ausrüstung zur Verfügung stehen, und die Bezugspersonen müssen offen dafür sein, ihre Zeit für Vorbereitung und regelmäßige Betreuung (Abspeicherung, Anpassung etc.) einzusetzen.

Frage 4.1: Welche Kriterien soll bzw. muss eine Methode der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus erfüllen?

Die Zusammenstellung von positiven und negativen Aspekten der einzelnen Formen der Unterstützten Kommunikation führte zu den folgenden **Kriterien:**

- 1) Möglichkeit zur Generalisierung
- 2) hoher Grad an Ikonizität
- 3) mögliche Förderung der aktiven Lautsprache
- 4) möglicher Abbau aggressiver Verhaltensweisen
- 5) leichte Anwendbarkeit (bezogen auf Aneignung, Hilfsmittel, zeitlicher Aufwand)
- 6) Möglichkeit zur Nutzung einer komplexen Sprache
- 7) hoher Grad an Unabhängigkeit (von anderen Personen)
- 8) bewiesene Authentizität der Aussagen
- 9) hoher Grad an Zuverlässigkeit (bezogen auf Orts- und Witterungsbedingungen, technische Aspekte, Verlust etc.)
- 10) Anwendbarkeit in Kindergarten/Schule
- 11) Eignung zur Frühförderung
- 12) niedriger finanzieller Aufwand
- 13) viele differenzierte Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. am Telefon, in Gruppen, per E-Mail, mit Fremden)

Frage 4.2: Welche dieser Kriterien treffen auf die jeweilige Methode der Unterstützten Kommunikation zu?

1. Möglichkeit zur Generalisierung

Grundsätzlich ist es wichtig, dass ein Kind (Jugendlicher/Erwachsener) eine bestimmte Methode in einem möglichst natürlichen Umfeld erlernt, d.h. am besten zuhause, weil dann die Übertragung in den Alltag leichter fällt, als wenn diese in einer Therapiesituation erlernt wird und dann auf andere Orte übertragen werden muss. Außerdem sollte es möglichst viele Gelegenheiten geben, die Methode anzuwenden, um die Generalisierung zu fördern. Natürlich muss der Umgang damit auch in neuen Situationen geübt werden.

Dazu ist oft viel Geduld und Konsequenz erforderlich. Bei Menschen mit Autismus ist die Fähigkeit zur Generalisierung und zum spontanen Einsatz oft beeinträchtigt. Ob eine Verallgemeinerung gelingt, hängt in erster Linie von individuellen Faktoren ab. Daher lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen, ob mit einer Methode eine Generalisierung erreicht wird, sondern nur, ob diese grundsätzlich möglich ist und durch welche Umstände diese gefördert werden kann.

Bei den **Gebärden** ist es wichtig, dass möglichst das gesamte Umfeld die Sprache erlernt und anwendet. Da Gebärden zwar teilweise bildhaft, aber wenig konkret sind - d.h. es wird keine bestimmte Farbe, Größe etc. eines Gegenstandes gezeigt -, ist diesbezüglich die Generalisierung wahrscheinlich einfacher als z.B. bei einer Abbildung eines konkreten Gegenstandes auf einem Foto oder auf einer Zeichnung. Wichtig ist, dass ein Betroffener die Möglichkeit hat, an unterschiedlichen Orten bzw. gegenüber verschiedenen Personen die gleichen Gebärden zu verwenden wie zuhause.

Beim Einsatz von **PECS/Piktogrammen** ist wesentlich, dass in allen Lebensbereichen dieselben Zeichen bzw. Materialien zum Einsatz kommen (z.B. sollte sowohl zuhause als auch in der Schule, bei Freizeitaktivitäten usw. mit PCS-Symbolen auf Bildkarten kommuniziert werden). Ein Vorteil ist, wenn diese Hilfsmittel in Form eines Kommunikationsbuches oder -ordners überallhin mitgenommen werden können. Bei abstrakten Symbolen ist die Übertragung einfacher als bei konkreten Darstellungen. Die Auswahl der grafischen Zeichen sollte nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Betroffenen gerichtet werden.

Bei der **Gestützten Kommunikation** ist unter anderem die Einstellung zu dieser Methode entscheidend, d.h. ob auch andere Menschen als die nahen Bezugspersonen dazu bereit sind, sie gemeinsam mit einem Betroffenen anzuwenden (eine vollkommen selbständige Kommunikation über FC gelingt äußerst selten). Die wissenschaftlichen Studien haben allerdings gezeigt, dass die Arbeit mit fremden Stützern fast nie gelingt. Mit vertrauten Personen kann die Gestützte Kommunikation aber grundsätzlich in Wohneinrichtungen, Werkstätten oder in der Schule eingesetzt werden.

Bei den **Sprachausgabegeräten** dürfte die Möglichkeit zur Übertragung auch vom gewählten Gerätetyp abhängen. Da die Ansprüche an die Bezugspersonen und den

Betroffenen bei einfachen SAGE geringer sind, wird hier die Anwendung an anderen Orten vielleicht eher gelingen als bei komplexen Geräten. Die Notwendigkeit einer Interpretationsleistung ist bei diesen elektronischen Hilfen generell geringer als bei anderen Methoden. Außerdem ist ein Nutzer nicht darauf angewiesen, an anderen Orten die gleichen Symbole angeboten zu bekommen, weil er sie immer dabei hat und die Worte ausgesprochen und im Prinzip von allen Menschen verstanden werden können. Daher dürfte die Generalisierung mit diesen Hilfsmitteln am ehesten gelingen. Die Einstellungen des Gerätes sollten gut an die Bedürfnisse bzw. bestimmte Situationen angepasst werden (so sollte es z.B. für die Anwendung in der Schule Vokabeln für Pausensituationen, verschiedene Unterrichtsfächer etc. geben), um diesen Prozess zu fördern.

Bei den **Computern mit spezieller Software** ergibt sich das Problem, dass diese entweder nicht mitgenommen werden können (PC) oder schwer zu transportieren sind (Laptop). Daher müsste eine entsprechende Ausrüstung vor Ort gegeben sein. Sind die entsprechenden Bedingungen gegeben, kann die Generalisierung grundsätzlich auch dabei funktionieren.

2. Hoher Grad an Ikonizität

Sowohl die manuellen Zeichen der Gebärdensprache, als auch die beim PECS, bei der FC und bei den elektronischen Kommunikationshilfen eingesetzten grafischen Symbole weisen Bildhaftigkeit auf. Allerdings ist der Grad der Ikonizität verschieden stark ausgeprägt. Dabei bestehen nicht nur Unterschiede zwischen den Zeichen (manuell, grafisch) und den verwendbaren Zeichensammlungen bzw. -systemen, sondern auch zwischen den Wortarten. So weisen Nomen und Verben zumeist mehr Transparenz auf als Adjektive, Präpositionen usw. Nomen sind wiederum generell transparenter als Verben. Bei Menschen mit Autismus lässt sich nicht sicher sagen, dass der höchste Grad an Transparenz zu größtmöglichem Verständnis führt, da sie die Symbole oft auf eine ganz eigene Weise wahrnehmen und verarbeiten. So ist der Umgang mit schematischen Darstellungen oft einfacher als mit sehr konkreten Abbildungen, denn bei diesen haben die Betroffenen Schwierigkeiten, auf allgemeine Bedeutungen zu schließen. Daher muss auch hier die Auswahl und Kombination der Zeichen individuell erfolgen.

Trotzdem kann behauptet werden, dass ein relativ hoher Grad an Ikonizität für das Verständnis der Bedeutungen von Zeichen auch bei Menschen mit Autismus wesentlich

ist. Gebärden und grafische Symbole (zumeist transparent bis transluzent) können in der Regel leichter und früher erworben werden als Buchstaben (opak). Beim PECS und den grafisch basierten Kommunikationshilfen bzw. Softwareprogrammen liegt im Unterschied zu schriftbasierten Geräten und Programmen und beim Schreiben über Gestützte Kommunikation Ikonizität vor. Dass ein höherer Grad an Ikonizität zu besserem Verständnis führt, zeigt sich unter anderem daran, dass die grafischen Symbole für Nomen von Kindern mit Autismus leichter erlernt und häufiger verwendet werden als zum Beispiel Verben oder Adjektive. In der Frühen Kommunikationsförderung wird viel mit Piktogrammen gearbeitet, weil diese einen hohen Grad an Bildhaftigkeit aufweisen.

3. Mögliche Förderung der aktiven Lautsprache

Dieses Merkmal trifft, abgesehen von der Gestützten Kommunikation, auf alle Methoden zu. Das konnte sowohl durch die Literaturanalyse als auch durch die Interviews bestätigt werden. Die oft vorhandene Befürchtung, dass die Einführung einer alternativen Kommunikationsmethode die Entwicklung einer aktiven Lautsprache verhindern könnte, dürfte nach wie vor bei vielen Bezugspersonen zu einer skeptischen oder sogar ablehnenden Haltung gegenüber der Einführung dieser Methoden führen. Nur bei der Gestützten Kommunikation ist diesbezüglich tatsächlich Vorsicht geboten, da dieser nachgesagt wird, dass sie zu einer Abnahme der mündlichen Kommunikation führt. Auch bei anderen alternativen Kommunikationsformen kann die Entwicklung einer Lautsprache nicht garantiert werden. Grundsätzlich können die Methoden aber immer zu einer Zunahme von Lebensqualität führen, auch wenn die aktive Lautsprache bei den Betroffenen nicht einsetzt.

4. Möglicher Abbau aggressiver Verhaltensweisen

Auto- und Fremdaggressionen gehören zu den Verhaltensweisen, die oft die größten Probleme in der Beziehung zu Menschen mit Autismus verursachen. Zu jeder Methode finden sich Erfahrungsberichte, die positive Auswirkungen nach ihrer Einführung bestätigen. Es gibt auch eine Übereinstimmung bezüglich der Ansicht, dass diese Aggressionen durch die mangelnde oder fehlende Möglichkeit zu kommunizieren ausgelöst bzw. verstärkt werden. Gerade daran wird also die große Bedeutung von alternativen und ergänzenden Kommunikationsformen deutlich. In Bezug auf die Gestützte Kommunikation findet sich die kritische Aussage, dass sich das Verhalten der Betroffenen nicht direkt durch die Anwendung der Methode, sondern indirekt verändern würde, weil

ihnen wegen ihrer (vermeintlichen) Fähigkeiten von den Bezugspersonen mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung gezollt und ihnen mehr Kompetenzen zugeschrieben würden.

5. Leichte Anwendbarkeit

Ob eine Methode leicht oder schwer erlernt werden kann, das hängt in erster Linie von den kognitiven und sonstigen Fähigkeiten eines Betroffenen ab bzw. davon, ob eine bestimmte alternative Kommunikationsform für eine Person geeignet ist (vgl. Frage 2.1). Feststellungen können daher eher über den notwendigen Aufwand an Hilfsmitteln sowie Vorbereitungs- und Einarbeitungszeit getroffen werden.

Die geringsten Ansprüche in Bezug auf Hilfsmittel stellen die **Gebärden**, da dazu im Grunde nur die eigenen Hände nötig sind und man diese sozusagen „immer dabei“ hat. Es können aus einer Vielzahl an möglichen Gebärdensammlungen jene ausgewählt werden, die am besten von einem Betroffenen ausgeführt werden können. Allerdings benötigt diese Auswahl auch Zeit. Besondere Vorteile bietet das Lautsprachbegleitende Gebärden, weil hier die Aufmerksamkeit höher ist und die Gebärden leichter unterschieden und erinnert werden können.

Bei **PECS/Piktogrammen** kann das verwendete Material ebenso nach den Bedürfnissen einer Person ausgerichtet werden. Bildkarten, Fotos, ein Kommunikationsbuch oder eine Kommunikationstafel können relativ einfach hergestellt und modifiziert werden. Das PECS ist in Bezug auf den Unterricht recht zeitaufwändig, zumindest, wenn alle sechs Phasen durchlaufen werden. Die hohe Bildhaftigkeit der Zeichen erleichtert dabei den Lernprozess.

Über **Gestützte Kommunikation** zu kommunizieren, dürfte den Betroffenen unterschiedlich schwer fallen, je nachdem, wie viel Stütze sie dazu benötigen und wie gut sie sich ausdrücken können. Die Verwendung von einfachen Materialien (z.B. Fotos) fällt im Allgemeinen wahrscheinlich leichter als die Verwendung einer Computertastatur und benötigt auch weniger Zeit. In den Texten von Betroffenen findet sich recht häufig die Aussage, dass das Schreiben als mühsam empfunden wird. Bei der Anwendung der FC sollte im Vorfeld möglichst eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Methode erfolgen. Die Stützer sollten sich gut ausbilden lassen, um Manipulationen zu vermeiden.

Bei den **Sprachausgabegeräten** (Ausnahme: einfache Geräte vom Typ eines „BigMack“) und den **Computern mit spezieller Software** benötigt man die meisten Hilfsmittel. Je nach Größe und Gewicht sind die elektronischen Kommunikationsmittel von leicht bis schwer transportierbar. Die Leichtigkeit der Anwendung hängt auch davon ab, wie gut sich die verwendete Hard- und Software an die Bedürfnisse eines Betroffenen anpassen lässt. Die Analyse ergab, dass computergestützte Kommunikation die größte Herausforderung für Betroffene und Bezugspersonen darstellt, und dass dabei auch die höchsten Ansprüche in Bezug auf deren Fähigkeiten und Kenntnisse gestellt werden (v. a. bei den komplexen grafisch basierten Programmen). Nicht immer können Schwierigkeiten in der Anwendung durch speziell entwickelte Hilfen wie Großfeldtastaturen oder Tastenmäuse ausgeglichen werden. Außerdem sind diese Methoden relativ zeitintensiv (für Auswahl, Vorbereitung, Wartung, regelmäßige Anpassung, Wortschatzaufbau, Gestaltung etc.).

6. Möglichkeit zur Nutzung einer komplexen Sprache

Der Grad der Komplexität der Sprache hängt einerseits von den verwendbaren Wortarten ab und andererseits von der Möglichkeit zur Satzbildung und zu differenzierten Aussagen (z.B. Fragen stellen, Kommentare abgeben, verschiedene Themen selbst ansprechen oder Gefühle ausdrücken). Man unterscheidet zehn Wortarten (nach der klassischen deutschen Schulgrammatik): Substantiv (Nomen), Verb, Adjektiv, Adverb, Pronomen, Präposition, Konjunktion, Numerale, Artikel und Interjektion. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wortarten>) Folgende Aussagen können zur Komplexität der Sprache bei den einzelnen Methoden getroffen werden:

Gebärden: Mit Ausnahme der Artikel können alle Wortarten über manuelle Zeichen ausgedrückt werden. Da die Gebärden aber häufig für ein größeres Begriffsfeld stehen, gibt es in den vorhandenen Gebärdensammlungen nicht für jedes Wort eine Übersetzung. In der Praxis müssen die nötigen Zeichen manchmal selbst „erfunden“ bzw. zusammengesetzt werden.⁷² Die Verbindung von Gebärden zu Zwei- und Mehrwortsätzen ist möglich. In der Praxis werden häufig nur die wichtigsten Wortarten (Nomen, Verben) gezeigt, um grundlegende Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken. Eine Komplexität der Sprache ist für Menschen mit Autismus nur schwer zu erreichen. Gebärden eignen sich daher sehr gut in Kombination mit Piktogrammen oder elektronischen Kommunikationshilfen, weil damit eine differenziertere Sprache erreicht werden kann.

⁷² z.B. „frisch“+ „Käse“=„Frischkäse“ oder „Limo“+„braun“=„Cola“ (Michel 2007: 212)

Bei **PECS/Piktogrammen** ist ebenfalls grundsätzlich der Gebrauch aller Wortarten möglich. Beim PECS werden aber meistens nur Nomen für die Auswahl angeboten, um damit Wünsche und Grundbedürfnisse in Zusammenhang mit Gegenständen ausdrücken zu können. Satzbildung ist möglich, sie ist aber auf wenige Aussagen beschränkt (z.B. „Ich möchte...“ oder „Das ist...“). Fragen, Kommentare, ein Ausdruck von Gefühlen etc. sind dabei nicht vorgesehen. Auch beim „reinen“ Einsatz von Piktogrammen kann Komplexität theoretisch entstehen, vor allem wenn zusätzlich ein Softwareprogramm herangezogen wird. Voraussetzung ist, dass einem Nutzer möglichst viele Wortarten angeboten werden und dass er über genügend Sprachverständnis verfügt. Nachdem Piktogramme aber hauptsächlich bei sehr jungen Kindern angewendet werden, sind differenzierte Aussagen selten. Zumeist werden nur Nomen und Verben angeboten und gebraucht. Satzbildung ist zwar möglich, ist aber für Kinder mit Autismus eher schwierig.

Bei der **Gestützten Kommunikation** hängt die mögliche Komplexität der Sprache unter anderem von den verwendeten Hilfsmitteln ab. Werden zum Beispiel Kommunikationstafeln oder -bücher eingesetzt, ist die Kommunikation ähnlich eingeschränkt wie bei den Piktogrammen. Bei der Verwendung von Buchstabentabellen oder einem Computer können im Prinzip alle Wortarten und auch differenzierte Aussagen ausgedrückt werden, vorausgesetzt, der Nutzer verfügt über ein ausreichendes Sprachverständnis. Einige wenige Personen mit Autismus schaffen es, selbständig und differenziert zu schreiben. Wenn dieser Prozess gelingt, kann über FC eine recht komplexe Sprache entstehen. In den meisten Fällen ist dies jedoch nicht möglich und Kritiker warnen davor, dass diese Methode die Möglichkeit zu selbständiger und unabhängiger Kommunikation unter Umständen sogar verhindert. Da Manipulationen durch den Stützer nicht ausgeschlossen werden können, ist die Frage nach der für den Nutzer möglichen Komplexität schwierig zu beantworten.

Bei den **Sprachausgabegeräten** lautet die Regel: Je komplexer das Gerät, desto komplexer ist auch die mögliche Sprache. Entscheidend ist dabei vor allem, inwieweit sich die technischen Bedingungen des Gerätes (grafische und schriftbasierte Software, Schablonen, Speicherkapazität, Buchstabentastatur usw.) an die Bedürfnisse eines Nutzers anpassen lassen. Im Prinzip können aber alle Wortarten und auch differenzierte Aussagen wie Fragen, Kommentare, längere Sätze etc. ausgedrückt werden. In Bezug auf den möglichen Umfang an Mitteilungen bildet die Gruppe der einfachen Sprachausgabegeräte

eine Ausnahme, denn auf diesen können nur wenige gespeichert werden. Die tatsächlich erreichbare Komplexität der Sprache hängt in der Praxis auch immer von den Fähigkeiten des Nutzers und vom Einsatz der Bezugspersonen ab (z.B. welche Schablonen sie einem Betroffenen für ein statisches Display anbieten, welche Aussagen aufgenommen werden). Bei den schriftbasierten Programmen kommt es vor allem darauf an, wie groß das Sprachverständnis des Nutzers ist bzw. wie differenziert sich dieser ausdrücken kann.

Ähnliches gilt für die Nutzung von **Computern mit spezieller Software**. Sowohl bei den grafisch basierten als auch bei den schriftbasierten Programmen ist eine komplexe Kommunikation grundsätzlich möglich. Auch hier hängen der tatsächliche Umfang und die Struktur des Wortschatzes vom gewählten Softwareprogramm, den Fähigkeiten des Nutzers und dem Engagement der Bezugspersonen ab

7. Hoher Grad an Unabhängigkeit

Bei keiner Methode ist eine vollkommene Unabhängigkeit von anderen Personen möglich. In gewisser Weise ist ein Betroffener immer darauf angewiesen, dass ihm von den Bezugspersonen ein Kommunikationsmittel zur Verfügung gestellt wird, ihm ein an den Bedürfnissen und Fähigkeiten orientierter Wortschatz angeboten wird und die nötigen Rahmenbedingungen für den Einsatz geschaffen werden.

Was den Akt der Kommunikation selbst betrifft, so bieten die **elektronischen Kommunikationshilfen mit Sprachausgabe** den höchsten Grad an Unabhängigkeit, weil hier die Notwendigkeit zu Konstruktionsleistungen des Gesprächspartners entfällt oder zumindest vergleichsweise gering ist. Der Nutzer kann bei den komplexeren Sprachausgabegeräten bzw. Computern mit entsprechender Software die Themen selbst bestimmen, Fragen stellen, Kommentare setzen, bis zu einem gewissen Grad die Gestaltung der Symbole selbst festlegen und generell differenziertere Aussagen treffen als zum Beispiel mit Piktogrammen. Der Umgang mit einem Gerät bzw. mit einer speziellen Software kann teilweise selbständig spielerisch eingeübt werden. Außerdem ist hier die Kommunikation grundsätzlich mit allen erwünschten Gesprächspartnern möglich, während man bei der Anwendung von **Gebärden** nur mit jenen Personen kommunizieren kann, die selbst diese Sprache erlernt haben. Diesen Vorteil bietet auch der Einsatz von PECS/Piktogrammen (zumindest wenn dabei mit transparenten Zeichen bzw. mit dem

Wortbild gearbeitet wird). Allerdings ist das Tempo bei einer Sprachausgabe oft sehr langsam, weshalb man auf die Geduld der Bezugspersonen angewiesen ist.

Beim **PECS bzw. bei den Piktogrammen** ist man insofern abhängig, als die Auswahl der Bilder von anderen Personen getroffen wird. Man hat dann z.B. in einem Kommunikationsordner nur jene Karten, Fotos usw. zur Verfügung, die von den Bezugspersonen als wichtig empfunden und nach eigenen Vorstellungen gestaltet wurden. Dafür werden aber die Materialien selbständig in die Hand genommen und übergeben bzw. es wird ohne Hilfe von anderen Personen darauf gezeigt.

Die größte Abhängigkeit ist zumeist bei der **Gestützten Kommunikation** gegeben. Es sind nur sehr wenige Fälle bekannt, bei denen eine völlig selbständige Kommunikation funktioniert. Diese Tatsache ist eines der größten Kritikpunkte an der Methode. Wenn der Stützer einmal nicht helfen kann oder will, kann keine Kommunikation stattfinden.

8. Bewiesene Authentizität der Aussagen

An dieser Stelle kann die Kritik an der FC fortgeführt werden. Sie ist die einzige Methode, bei der die Glaubwürdigkeit der Aussagen nicht eindeutig belegt ist bzw. stark in Frage gestellt wird. Daher wird in der Literatur häufig vor ihrem Einsatz gewarnt.

9. Hoher Grad an Zuverlässigkeit

Dass eine Methode an möglichst jedem Ort und in allen erdenklichen Situationen eingesetzt werden kann, ist ein nicht zu unterschätzender Faktor. Den höchsten Grad an Zuverlässigkeit bieten wohl die **Gebärden**, denn hier ist man nicht vom Funktionieren bzw. vom Vorhandensein von Hilfsmitteln oder von einer bestimmten Witterung abhängig. Die Hände stehen immer zur Verfügung (von schweren Verletzungen einmal abgesehen). Außerdem können Gebärden zum Beispiel auch beim Schwimmen, Schifahren oder anderen Freizeitaktivitäten eingesetzt werden.

PECS/Piktogramme sind ebenso relativ zuverlässig. Einschränkungen bestehen dann, wenn die Bildkarten, eine Kommunikationstafel, ein- ordner etc. einmal vergessen werden oder wenn sie bei Regen, im Wasser etc. zur Anwendung kommen sollen. Ansonsten sind diese Materialien recht robust.

Bei der **FC** kommt es darauf an, über welche Hilfsmittel die Kommunikation stattfindet. Bild- oder Wortkarten, Fotos und Buchstabentabellen können prinzipiell überall mit hingenommen werden. Bei Computern können technische Defekte, Stromausfälle etc. zu vorübergehenden Ausfallzeiten führen. Außerdem können diese entweder gar nicht oder nur schwer transportiert werden und z.B. auch beim Schwimmen, Wandern etc. nicht eingesetzt werden (eine Möglichkeit ist hier, ersatzweise Buchstabentabellen mitzunehmen).

Die gleichen Probleme können bei **Computern mit spezieller Software** auftreten. **Sprachausgabegeräte** können zwar mit Akkus betrieben werden, aber ebenfalls vorübergehend funktionsunfähig werden. Diese Geräte sind transportabel und können fast überallhin mitgenommen werden. Sie sind aber nicht bei jeder Aktivität einsetzbar. Damit sind die elektronischen Kommunikationshilfen als am wenigsten zuverlässig zu bezeichnen. Eine Kombination mit anderen Methoden ist daher sehr sinnvoll (z.B. können die entsprechenden Symbole auch ausgedruckt und in einer Kommunikationsmappe geordnet werden).

10. Anwendbarkeit in Kindergarten/Schule

Dieses Merkmal wurde bereits ausführlich bei den Fragen 3.1 und 3.2 bearbeitet. Grundsätzlich können alle Methoden in Kindergarten und Schule angewendet werden. Allerdings müssen immer bestimmte Voraussetzungen vorliegen, damit der Einsatz Erfolg verspricht. Aus den Interviews (Umbauer 2009: A4, Hinterbuchner 2009: A8, Weibold 2009: A12) ergab sich, dass Gebärden und das PECS in Österreich im Vergleich zu Piktogrammen und elektronischen Hilfsmitteln eher selten eingesetzt werden. Am wenigsten aufwändig erscheint der Einsatz von einfachen Sprachausgabegeräten und von Piktogrammen ohne eine bestimmte Vermittlungsmethode (z.B. indem die Schüler auf Kommunikationstafeln an der Wand oder in einer Mappe zeigen oder Bildkarten übergeben). Der Einsatz von Gestützter Kommunikation in der Schule ist umstritten und eher selten. Es kann nicht eindeutig gesagt werden, inwieweit der Schüler wirklich vom „FC-Schreiben“ im Unterricht profitiert, weil die Authentizität fragwürdig ist.

11. Eignung zur Frühförderung

Dass eine Methode zur Frühförderung, d.h. für den Einsatz bei kleinen Kindern (bis 6 Jahre), geeignet ist, das ist deshalb so wichtig, weil sich diese positiv auf die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Betroffenen auswirkt. Je früher die Kommunikationsförderung beginnt, desto größer sind Aufnahmebereitschaft und Lernerfolg. In späterem Alter ist das Erlernen zumeist schwieriger und benötigt mehr Zeit. Zur Frühförderung sind in erster Linie geeignet: die Gebärden-unterstützte Kommunikation, PECS/Piktogramme, einfache Sprachausgabegeräte sowie Computer mit spezieller Lern- und Spielsoftware dann, wenn die Möglichkeit besteht, verschiedene Schwierigkeitsstufen einzustellen. Schriftbasierte Geräte und Programme, komplexe Sprachausgabegeräte, Computer mit anspruchsvoller Software sowie die Gestützte Kommunikation sind hingegen eher ab dem Schulalter (benötigt werden Lese- und Schreibkenntnisse, Verständnis für komplexe Zusammenhänge usw.) förderlich. Bezüglich der FC kann gesagt werden, dass aufgrund der vielen Kritikpunkte an dieser Methode auf jeden Fall zuerst andere Methoden der Unterstützten Kommunikation ausprobiert werden sollten.

12. Niedriger finanzieller Aufwand

Dieses Merkmal hängt in erster Linie von dem benötigten Aufwand an Hilfsmitteln ab, der bei Frage 2.2 erörtert wurde. Am geringsten ist der finanzielle Aufwand bei den Gebärden, gefolgt von PECS/Piktogrammen ohne Computerunterstützung sowie den einfachen Varianten (Bildmaterial, Buchstabentabelle etc.) der Gestützten Kommunikation. Die Ausgaben für Sprachausgabegeräte sowie Computer mit spezieller Software (und der benötigten Hardware) sind am höchsten. In vielen Haushalten ist bereits ein PC oder ein Laptop vorhanden, sodass hier eventuell nur eine „Aufrüstung“ nötig ist, die unterschiedlich kostenintensiv sein kann.⁷³

13. Viele differenzierte Kommunikationsmöglichkeiten

Damit ist der Personenkreis angesprochen, mit dem kommuniziert werden kann sowie die Möglichkeit, Aussagen über eine gewisse Entfernung treffen zu können. Über **Gebärden** ist eine Unterhaltung nur mit jenen Personen möglich, die selbst diese Handzeichen erlernt haben (eine Ausnahme bilden vielleicht stark transparente Zeichen). Da hierbei Blickkontakt notwendig ist, kann eine Verständigung nur im Nahbereich stattfinden, es sei

⁷³ Eventuell bieten Krankenkassen eine finanzielle Unterstützung. Vom Land wird das Angebot an Früher Kommunikationsförderung nur in Oberösterreich mitgetragen. (vgl. Hinterbuchner 2009: A8)

denn, es gibt die Möglichkeit, einen Computer mit Bildtelefonie zu benutzen. Einschränkungen gibt es auch gegenüber blinden oder stark sehbehinderten Menschen, ebenso bei **PECS/Piktogrammen**. Bei diesen Methoden ist der Umfang an potentiellen Gesprächspartnern höher, da die dabei verwendeten ikonischen Symbole und Wortbilder leicht verstanden werden können. Eine Kommunikation über eine größere Entfernung ist aber nicht möglich.

Texte, die mithilfe der **Gestützten Kommunikation** entstehen, können prinzipiell von allen Menschen mit Lese- und Schreibfähigkeit verstanden werden. Benutzt ein FC-Schreiber einen Computer, so kann er theoretisch auch von den vielfältigen kommunikativen Funktionen des Internet (E-Mail, Forum, Chat-Room etc.) Gebrauch machen. In Bezug auf die Verwendung von Bildmaterial sind ähnliche Bedingungen wie beim PECS gegeben. Eine Einschränkung besteht bei dieser Methode darin, dass immer eine stützende Person vorhanden sein muss, damit Verständigung erzielt werden kann.

Die Möglichkeit zur Verwendung des Internet ist auch gegeben, wenn eine Person zum Beispiel einen **Computer** mit schriftbasierten Programmen nutzt. Ansonsten ist aufgrund der eingeschränkten Transportmöglichkeiten bei Verwendung eines Computers eine Kommunikation nur an jenen Orten, an denen sich die Ausstattung befindet und daher eher nur mit den Menschen in räumlicher Nähe möglich (z.B. zuhause mit der Familie, Betreuer in einer Wohneinrichtung, Lehrer und Mitschüler in der Schule). Mit einem Computer können aber auch Texte oder Symbole ausgedruckt werden, die dann mitgenommen und entsprechend eingesetzt werden können. Bei Verwendung eines **Computers mit Sprachausgabe** besteht die Möglichkeit, diesen zum Telefonieren zu benutzen. Außerdem wird der Anwender akustisch auch von Personen verstanden, die sich nicht in unmittelbarer räumlicher Nähe befinden.

Alle Geräte mit Sprachausgabe bieten den Vorteil, auch von lese- und schreibunfähigen Gesprächspartnern verstanden zu werden. Außerdem ist die Kommunikation eindeutiger und weniger von der Interpretationsleistung anderer Personen abhängig, was den Kreis an potentiellen Partnern stark vergrößert. **Kompakte Sprachausgabegeräte** sind transportabel und können daher zum Beispiel auch beim Einkaufen, im Kaffeehaus etc. eingesetzt werden. Eine Einschränkung besteht gegenüber Menschen mit geringem oder fehlendem Hörvermögen.

Frage 4.3: Gibt es eine Methode, die alle Kriterien aufweist und daher als „ideal“ betrachtet werden kann? Wenn nicht, welche Vor- und Nachteile bieten die einzelnen Methoden?

Um diese Frage beantworten zu können, erscheint es hilfreich, eine Tabelle zu erstellen. Aus der Beschreibung der Kriterien wurde ersichtlich, dass das Zutreffen eines Merkmals oft von anderen Faktoren (Rahmenbedingungen, Fähigkeiten, Bezugspersonen etc.) abhängig ist. Daher können eindeutige Aussagen wie „ja“ oder „nein“ teilweise nicht getroffen werden. In solchen Fällen wurden daher relationale Ausdrücke (z.B. „möglich“, „eher ja“ etc.) sowie Abstufungen (wie niedrig, mittel und hoch) für die Tabelle verwendet.

Kriterien	Methoden der Unterstützten Kommunikation				
	Gebärden	PECS/ Piktogramme	Gestützte Kommunikation	SAGE	Computer mit spezieller Software
Generalisierung	möglich	möglich	möglich, aber relativ schwierig	relativ leicht möglich	möglich
Grad der Ikonizität	je nach Wortart von niedrig bis hoch, insgesamt eher mittel	hoch (Ausnahme: Satzanfangskarten beim PECS)	Bildmaterial: hoch; Schrift: keine Ikonizität	grafisch basierte: zumeist hoch; schriftbasierte: keine Ikonizität	grafisch basiert: hoch; schriftbasiert: keine Ikonizität
Förderung der Lautsprache	möglich	möglich	nicht möglich	möglich	möglich ⁷⁴
Abbau aggressiver Verhaltensweisen	wahrscheinlich	wahrscheinlich	wahrscheinlich ⁷⁵	wahrscheinlich	wahrscheinlich
leichte Anwendbarkeit	eher ja	eher ja	eher nein	einfache Geräte: ja; komplexe Geräte: eher nein	eher nein

⁷⁴ In erster Linie bei Verwendung einer Sprachausgabe

⁷⁵ Die Ursache ist aber nicht eindeutig der Verwendung der Methode zuzuschreiben.

Mögliche Komplexität der Sprache	begrenzt	begrenzt	Bildmaterial: begrenzt; Schrift: hoch	hoch	hoch
Grad an Unabhängigkeit	niedrig	niedrig	zumeist sehr niedrig	hoch	mit Sprachausgabe: hoch; ohne Sprachausgabe: mittel
Authentizität	bewiesen	bewiesen	nicht bewiesen	bewiesen	bewiesen
Grad an Zuverlässigkeit	sehr hoch	hoch	Bildmaterial/ Buchstabentabellen: hoch; Computer: niedrig	mittel	niedrig
Anwendbarkeit in Kindergarten/ Schule	möglich	möglich	eher schwer möglich	möglich	möglich
Eignung als Frühförderung	ja	ja	nein	einfache Geräte: ja; komplexe Geräte: eher nein	einfache Lern- und Spiel- software: ja; komplexere Programme: nein
Finanzieller Aufwand	niedrig	niedrig (ohne Computerunter- stützung)	Bildmaterial/ Buchstabentabellen: niedrig; Computer: hoch	hoch	hoch
Umfang an differenzierten Kommunikationsmöglichkeiten	gering	mittel	mittel	groß	groß bis sehr groß

Tabelle 2: „Vergleichende Gegenüberstellung von Methoden und Kriterien“

Wie die Tabelle veranschaulicht, erfüllt keine Methode alle wesentlichen Kriterien. Daher gibt es auch nicht die „ideale“ Form der Unterstützten Kommunikation für Menschen mit Autismus. Jede der alternativen Kommunikationsformen hat ihre speziellen Vor- und Nachteile. Im Einzelfall spielen viele individuelle Faktoren, wie die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Nutzers, die Bereitschaft des Umfeldes oder auch eine optimale Beratung und Begleitung während des Einsatzes eine zusätzliche, wesentliche Rolle. Zusammenfassend lassen sich die folgenden **Aussagen** treffen:

- 1) Die wenigsten Vorteile bietet die Methode der Gestützten Kommunikation. Diese kann daher eher nicht empfohlen werden.
- 2) Gebärden, PECS/Piktogramme und Computer mit spezieller Software bieten mengenmäßig etwa gleich viele Vorteile.
- 3) Die meisten Vorteile bieten Sprachausgabegeräte. Allerdings ist dieser quantitative Wert keine ausreichende Entscheidungsgrundlage.
- 4) Die besonderen **Vorteile** der Methoden sind:
 - **Gebärden:** leichte Anwendbarkeit, Förderung der Lautsprache, ein sehr hoher Grad an Zuverlässigkeit, die gute Eignung als Methode zur Frühförderung und ein geringer finanzieller Aufwand
 - **PECS/Piktogramme:** hoher Grad der Ikonizität, Förderung der Lautsprache, leichte Anwendbarkeit, hoher Grad an Zuverlässigkeit, gute Eignung zur Frühförderung und geringer finanzieller Aufwand
 - **Gestützte Kommunikation:** teilweise hoher Grad an Ikonizität, teilweise hohe Komplexität der Sprache, teilweise hoher Grad an Zuverlässigkeit und teilweise geringer finanzieller Aufwand
 - **Sprachausgabegeräte:** förderliche Bedingungen bezüglich der Generalisierung, teilweise hoher Grad der Ikonizität, Förderung der Lautsprache, teilweise leichte Anwendbarkeit, hohe Komplexität der Sprache, hoher Grad an Unabhängigkeit, teilweise zur Frühförderung geeignet und ein großer Umfang an differenzierten Kommunikationsmöglichkeiten
 - **Computer mit spezieller Software:** teilweise hoher Grad der Ikonizität, Förderung der Lautsprache (bei Verwendung einer Sprachausgabe), hohe Komplexität der Sprache, teilweise hoher Grad an

Unabhängigkeit, teilweise Eignung zur Frühförderung, großer bis sehr großer Umfang an differenzierten Kommunikationsmöglichkeiten

- 5) Bei Sprachausgabegeräten und Computern mit spezieller Software ergibt sich außerdem der Vorteil, dass man aufgrund der großen Variationsbreite aus dem Angebot genau jene Elemente auswählen kann, die für einen Nutzer die am besten geeigneten sind. Man kann die Methode auch sehr gut an den Entwicklungsstand eines Betroffenen anpassen, indem man nach und nach komplexere Geräte und anspruchsvollere Softwareprogramme auswählt, um unter anderem immer differenziertere Aussagen zu ermöglichen. Im Gegensatz dazu sind diese Möglichkeiten zum Beispiel bei Gebärden und Piktogrammen eher begrenzt.
- 6) Gebären, PECS/Piktogramme und einfache Sprachausgabegeräte sind am besten für die Frühförderung geeignet.
- 7) Die speziellen **Nachteile** der Methoden sind:

- **Gebärden:** begrenzte Komplexität der Sprache, niedriger Grad an Unabhängigkeit und geringer Umfang an differenzierten Kommunikationsmöglichkeiten
- **PECS/Piktogramme:** begrenzte Komplexität der Sprache und niedriger Grad an Unabhängigkeit
- **Gestützte Kommunikation:** erschwerte Bedingungen zur Generalisierung, teilweise keine Ikonizität, keine Förderung der aktiven Lautsprache möglich, teilweise begrenzte Komplexität der Sprache, teilweise niedriger Grad an Zuverlässigkeit, eher schwere Anwendbarkeit, sehr niedriger Grad an Unabhängigkeit, nicht bewiesene Authentizität der Aussagen, Anwendbarkeit in Kindergarten/Schule nur schwer möglich, keine Eignung als Methode zur Frühförderung
- **Sprachausgabegeräte:** teilweise schwierige Anwendbarkeit, teilweise zur Frühförderung ungeeignet und hoher finanzieller Aufwand
- **Computer mit spezieller Software:** eher schwere Anwendbarkeit, niedriger Grad an Zuverlässigkeit, generell zur Frühförderung wenig

geeignet (Ausnahme: einfache Lern- und Spielsoftware) und hoher finanzieller Aufwand

- 8) Jede Form der Unterstützten Kommunikation kann auf ganz spezielle Weise die Lebensqualität von Menschen mit Autismus verbessern. Daher sollte keine Methode von vornherein ausgeschlossen werden. In Bezug auf die Gestützte Kommunikation ist allerdings eine besonders kritische Auseinandersetzung empfehlenswert. Diese Methode sollte erst dann ausprobiert werden, wenn andere Möglichkeiten zu keinem Erfolg führen.

17. Zusammenfassung und Ausblick

Menschen mit Autismus erleben und verarbeiten die Eindrücke aus ihrer Umwelt auf eine ihnen eigene Art. Das führt zu zahlreichen ungewöhnlichen Verhaltensweisen, die in der Literatur oft mit Begriffen wie „Einschränkung“, „Unfähigkeit“ oder „Mangelhaftigkeit“ beschrieben werden. Menschen mit dieser Behinderung können aber auch über besondere Fähigkeiten, wie zum Beispiel das Erkennen komplizierter optischer Strukturen, eine kreative Ausdrucksweise oder ein umfangreiches Spezialwissen, verfügen. Unabhängig von all diesen mehr oder weniger stark ausgeprägten Unterschieden zwischen Personen mit und ohne Autismus, gibt es aber auch eine wesentliche Gemeinsamkeit, nämlich das Bedürfnis und die Fähigkeit zur Kommunikation. Viele Betroffene können eine aktive Lautsprache kaum oder gar nicht einsetzen. Die Methoden der Unterstützten Kommunikation bieten diesen Menschen eine Möglichkeit, diese Beeinträchtigung zu kompensieren, indem sie einen Ersatz oder eine Ergänzung zur verbalen Sprache darstellen.

In dieser Arbeit wurden die für Menschen mit Autismus möglichen alternativen und augmentativen Kommunikationsformen vorgestellt und einer kritischen Analyse unterzogen. Es wurde angestrebt, mithilfe von Bewertungskriterien herauszufinden, welche der Methoden am meisten den Bedürfnissen dieser Personengruppe entspricht. Diese Antwort konnte jedoch nicht eindeutig gegeben werden. Vielmehr wurde klar, dass jede Form der Unterstützten Kommunikation - Gebärden, PECS/Piktogramme, Gestützte Kommunikation, Sprachausgabegeräte sowie Computer mit spezieller Software – ihre ganz speziellen Vor- und Nachteile aufweist, und dass die Effizienz eines Einsatzes nicht nur von den Merkmalen einer Methode, sondern wesentlich auch von den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Nutzers und seiner Bezugspersonen abhängt. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können dennoch als eine nützliche Grundlage für die Entscheidung dienen. Da jede Methode spezifische Vor- und Nachteile bietet, ist es im Vorfeld notwendig, bestimmte Prioritäten, wie zum Beispiel Unabhängigkeit, Zuverlässigkeit, geringer finanzieller Aufwand, Eignung für den Einsatz in der Schule, bewiesene Authentizität der Aussagen usw. festzulegen. Die Ergebnisse der Untersuchung können dabei helfen, herauszufinden, ob eine Methode diese Kriterien erfüllt.

Es ist von großer Bedeutung, dass Menschen mit Autismus diese Methoden zur Verfügung gestellt werden. Leider ist das Wissen über die Unterstützte Kommunikation noch zu wenig verbreitet, und es existieren einige falsche Annahmen über deren mögliche Auswirkungen. Menschen, die im Bereich der Frühen Kommunikationsförderung arbeiten, müssen oft noch viel Aufklärungsarbeit leisten und zahlreiche Hürden überwinden, bevor eine erfolgreiche Kommunikationsförderung innerhalb der Familie oder in Kindergarten und Schule stattfinden kann. Verbessert werden könnte diese Situation zum Beispiel durch entsprechende Ausbildungen an den pädagogischen Schulen und Akademien sowie durch eine Erweiterung des Fortbildungsangebots. Auch wären noch viele Forschungsarbeiten zu unterschiedlichen Fragestellungen sinnvoll und notwendig (z.B. Untersuchungen zur Förderung der Lautsprache, ein Vergleich verschiedener Geräte und Softwareprogramme, Erhebungen zum Einsatz in der Schule usw.).

Eine interessante Herausforderung für die Kommunikationswissenschaft wäre vielleicht die Überarbeitung bzw. Erweiterung von kommunikationstheoretischen Modellen. So konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass etwa die „Theorie des kommunikativen Handelns“ von der Thematik der Unterstützten Kommunikation nicht nur berührt wird und eine nützliche theoretische Basis für diese darstellt, sondern dass sie auch kritisch zu hinterfragen ist. So wird dabei die spezielle Situation von nicht- oder kaum sprechenden Menschen teilweise zu wenig berücksichtigt. Fröhlich (2001: 14) meint diesbezüglich: „Vielleicht hat sogar der Einsatz von Bildkarten, von Symbolobjekten und technischem Gerät ein neues Verständnis von Kommunikation überhaupt gebracht.“

Abschließend möchte ich noch eine Interviewpartnerin zitieren. Auf die Frage, ob die Anwendung von Methoden der Unterstützten Kommunikation in Österreich verstärkt werden sollten, antwortete Frau Mag. Weibold (2009: A12):

„Ich finde, dass es gut wäre, wenn es mehr oder weiter verbreitet werden würde, weil es eine große Hilfe für Betroffene und deren Angehörige, Freunde usw. darstellt. Aber da bedarf es noch sehr viel Aufklärungsarbeit, auch natürlich Interesse für Fortbildungen von Fachleuten, dass diese sich eingehender mit dem Thema beschäftigen. Das wäre im Sinne der Integration auf jeden Fall etwas ganz Wichtiges.“

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: „Entwicklungsabhängige sprachliche Besonderheiten autistischer Störungen“ (Janetzke 1993: 20), S. 36

Abb. 2: „Beispiele aus dem LÖB-System“ (Kristen 1994: 92), S. 94

Abb. 3: „Aladin-Bilder“ (von Tetzchner/Martinsen 2000: 33), S. 94

Abb. 4: „Bliss-Symbole“ (von Tetzchner/Martinsen 2000: 23), S. 95

Abb. 5: „Picture Communication Symbols“ (von Tetzchner/Martinsen 2000: 29), S. 96

Abb. 6: „Gebärden“ (von Tetzchner/Martinsen 2000: 220), S. 103

Abb. 7: „Concept Keyboards“ (von Tetzchner/Martinsen 2000: 64), S. 131

Tabelle 1: „Übersicht der Behandlungsansätze“ (Weiß 2002 Schirmer 2006 Freitag 2008), S. 59 f.

Tabelle 2: „Vergleichende Gegenüberstellung von Methoden und Kriterien“, S. 171 f.

Quellenverzeichnis

1. Primärliteratur

1.1 Bücher/Wissenschaftliche Arbeiten

Aarons, Maureen/Gittens, Tessa (1994): Das Handbuch des Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Weinheim/Basel: Beltz

Aarons, Maureen/Gittens, Tessa (2005): Autismus kompensieren. Soziales Training für Kinder und Jugendliche ab drei Jahren. Weinheim/Basel: Beltz

Aarons, Maureen/Gittens, Tessa (2007): Das Handbuch des Autismus. Ein Ratgeber für Eltern und Fachleute. Vollst. überarb. Neuausg., Weinheim/Basel: Beltz

Attwood, Tony (2005): Asperger-Syndrom. Das erfolgreiche Praxis-Handbuch für Eltern und Therapeuten. Stuttgart: Trias

Baron-Cohen, Simon/Tager-Flusberg, Helen/Cohen, Donald (Hrsg.) (1993/1996): Understanding other minds. Perspectives from Autism. 2. Aufl., Oxford/N.Y./Tokyo: Oxford University Press

Bernard-Opitz, Vera (2006): 60 Jahre Autismus. Sichtweisen, Wandlungen, Perspektiven. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005)*. Hamburg: autismus Deutschland e.V., 14-32

Bernard-Opitz, Vera (2007): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

Bettelheim, Bruno (1983): Die Geburt des Selbst. Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder. Frankfurt am Main: Fischer

Bitterlich, Manuela/Castañeda, Claudio (2007): Komplexe elektronische Kommunikationshilfen im Unterricht der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Sachse, Stefanie/Birngruber, Cordula/Arendes, Silke* (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 254-262

Blumer, Herbert (2007): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: *Burkart, Roland/Hömburg, Walter* (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. (Reihe Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 8), 4. Aufl., Wien: Braumüller, 24-41

Boenisch, Jens/Bümk, Christoph (Hrsg.) (2007): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper

Braun, Ursula (1994): Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie. Eine Studie zur Effektivität tragbarer Sprachcomputer im Vergleich zu Kommunikationstafeln. Frankfurt/Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften

Bümk, Christoph/Sesterhenn, Carolin/Liesen, Iris (2007): Elektronische Kommunikationshilfen mit dynamischem Display im Vergleich. In: *Boenisch, Jens/Bümk, Christoph (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation.* Karlsruhe: von Loeper, 248-285

Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.) (2006): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e.V.

Burkart, Roland (1998): Kommunikationswissenschaft - Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 3. aktual. Aufl., Wien: böhlau

Burkart, Roland/Hömburg, Walter (Hrsg.) (2007): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. (Reihe Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 8), 4. Aufl., Wien: Braumüller

Burkart, Roland/Lang, Alfred (2007): Die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas – Eine kommentierte Textcollage. In: *Burkart, Roland/Hömburg, Walter (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung.* (Reihe Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 8), 4. Aufl., Wien: Braumüller, 42-71

Cordes, Hermann (2006a): Bremer Projekt. Unterricht und Therapie für autistische Schüler nach verhaltenstherapeutischen Prinzipien. In: Schirmer, Brita: Psychotherapie und Autismus. Tübingen: dgvt, 119-141

Cordes, Ragna (2006): Frühe Verhaltenstherapie mit autistischen Kindern. In: Schirmer, Brita (Hrsg.): Psychotherapie und Autismus. Tübingen: dgvt, 37-55

Crossley, Rosemary (1997): Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm. Weinheim/Basel

Crossley, Rosemary (2005): Zu jung? Niemals! Erweiterung der Kommunikation von Vorschulkindern. In: *Wegenke, Monika/Castañeda, Claudio (Hrsg.): Gemeinsamkeit herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus.* Karlsruhe: von Loeper, 50-65

Dalferth, Matthias (1995): Behinderte Menschen mit Autismus-Syndrom: Probleme der Perzeption und der Affektivität. Ein Beitrag zum Verständnis und zur Genese der Behinderung. 2. Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter - Ed. Schindele

Dalferth, Matthias/Vogel, Heike (2006): Der Übergang ins Arbeitsleben. Hoffnungsvolle Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005).* Hamburg: autismus Deutschland e. V., 160-171

*Dose, Matthias (2006): Die „Unentdeckten“. Diagnose Erwachsener mit Asperger-Autismus. In: Bundesverband **autismus** Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 153-159*

Dzikowski, Stefan (1996): Ursachen des Autismus. Eine Dokumentation. 2. Aufl., Weinheim: Deutscher Studienverlag

Eberwein, Hans (1999): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: ders.: Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, 55-68

Eichel, Elisabeth (1996): Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. Dortmund: Projektverlag

Fekete, Anna/Schreiner Diana (2005): Der frühkindliche Autismus (Kanner-Syndrom). Diagnose- und Interventionsmöglichkeiten in den ersten Lebensjahren. Diplomarbeit, Wien

*Feuser, Georg (2006): Integration autistischer Menschen im Wandel politischer Konstellationen. Behindertenpädagogische Antworten auf die Herausforderungen der Zukunft! In: Bundesverband **autismus** Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 243-257*

Freitag, Christine M. (2008): Autismus-Spektrum-Störungen. München/Basel: Ernst Reinhardt

Frith, Uta (1992): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag (engl. Originaltitel: Autism: Explaining the enigma, 1989)

Fröhlich, Andreas (2001): Einführung. In: Rothmayr, Angelika: Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung. Karlsruhe: von Loeper, 11-15

Funke, Joachim/Vaterrodt-Plünnecke, Bianca (2004): Was ist Intelligenz? München: Beck

Grandin, Temple (1997): Ich bin die Anthropologin auf dem Mars. Mein Leben als Autistin. München: Droemersch Verlagsanstalt

Graßhoff, Monika (2007): Spielend lernen auf dem Sprechgerät –Lernspiele auf der elektronischen Kommunikationshilfe. In: Sachse, Stefanie/Birngruber, Cordula/Arendes, Silke (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 263-277

Griesshaber, Aga/Tieck, Bruno (2006): FC ist mehr als Kommunikation. „Tastensprache“ und gestütztes Handeln bringen Bewegung in Familie und Einrichtung. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.):* Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 115-127

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. (534 S.) Bd. II: Zur Kritik der rationalistischen Vernunft. (633 S.) Frankfurt am Main: Suhrkamp

Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Häußler, Anne (2002): TEACCH – ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In: *Wilken, Etta (Hrsg.):* Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 131-152

Hallbauer, Angela (2005): „Sag’s mit deinem Talker!“ Unterstützte Kommunikation autistischer Schüler im Unterrichtsalltag der Schule für Geistigbehinderte. In: *Wegenke, Monika/Castaneda, Claudio (Hrsg.):* Gemeinsamkeit herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus. Karlsruhe: von Loeper, 98-111

Hallbauer, Angela (2006): Meine Stimme ist mein Talker! Elektronische Hilfen als Chance für eine verbesserte Alltagskommunikation. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.):* Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 104-114

Hedderich, Ingeborg (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hermelin, Beate (2002): Rätselhafte Begabungen. Eine Entdeckungsreise in die faszinierende Welt außergewöhnlicher Autisten. Stuttgart: Klett-Cotta

Hömberg, Nina (2002): With a little help from your friends. Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. In: *Wilken, Etta (Hrsg.):* Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 109-129

Irsara, Petra (1998): Auseinandersetzung mit der Kontroverse der Faciliated Communication mit dem Versuch der Darstellung einer gültigen alternativen Methode zur Kommunikation. Diplomarbeit, Wien

Janetzke, Hartmut (1993): Stichwort: Autismus. München: Heyne

Jørgensen, Ole Sylvester (2002): Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität. Diagnostik und Heilungschancen. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz

Kaluza, Claudia (2007): Autismus und berufliche Integration. Diplomarbeit, Wien

Karus, Andrea (2007): UK macht Schule. Individuelle Lösungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation entwickelt an der Martinsschule Ladenburg und weiteren Einrichtungen. In: *Sachse, Stefanie/Birngruber, Cordula/Arendes, Silke* (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 230-242

Kehrer, Hans E. (1995): Geistige Behinderung und Autismus. Rat und Hilfe für eine Begleitung durchs Leben. Stuttgart: Trias

Kehrer, Hans E. (1995a): Autismus. Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte. 5. Aufl.. Heidelberg: Roland Asanger

Klicpera, Christian/Innerhofer, Paul (2002) (unter Mitarbeit von Barbara Gasteiger-Klicpera): Die Welt des frühkindlichen Autismus. 3. Aufl., München/Basel: Ernst Reinhardt

Kristen, Ursi (1994): Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben

Kristen, Ursi (2002): Vom Babytalk zum Talkerbrunch. Kommunikationshilfen für Kleinkinder mit Körperbehinderung. In: *Wilken, Etta* (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 69-94

Kusch, Michael/Petermann, Franz (2001): Entwicklung autistischer Störungen. 3. Aufl., Göttingen et al: Hogrefe

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

Leber, Irene (2007): Erste Zeichen in der Unterstützten Kommunikation bei Kindern mit schweren Behinderungen. In: *Sachse, Stefanie/Birngruber, Cordula/Arendes, Silke* (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 162-173

Lefèvre, Françoise (1993): Stummer kleiner Prinz. Die Geschichte meines autistischen Kindes. München: Heyne

Michel, Angela (2003): „Wir haben alles voll im Griff“ oder: Gebärden machen Sinn. In: *Boenisch, Jens/Bümk, Christof* (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 201-212

Michel, Angela (2007): Wie kommt die Gebärde zum Kind? Wortschatzarbeit in Schule und Kindergarten. In: *Sachse, Stefanie/Birngruber, Cordula/Arendes, Silke* (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 209-219

Nagy, Christiane (2002): „eigentlich erinnert mich das schreiben an richtiges sprechen“. Gestützte Kommunikation mit unserem Sohn Christoph. In: *Wilken, Etta* (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 153-175

Noller, Angela (2006): Die neuen Chancen der intensiven Frühförderung: Lovaas und die Folgen. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 70-74*

Nußbeck, Susanne (2002): Das Konzept der Gestützten Kommunikation – Beschreibung und kritische Bewertung. In: *Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 177-199*

O'Neill, Jasmine Lee (2001): Autismus von innen. Nachrichten aus einer verborgenen Welt. Bern et al.: Hans Huber

Ortner, Alexandra/Ortner, Reinhold (2000): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für die Grundschulpraxis. Weinheim/Basel: Beltz

Petersen, Brunhild (2003): „Was machst du denn da?“ oder: Wer fragt, bestimmt die Situation. In: *Boenisch, Jens/Bünk, Christof (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 86-98*

Poustka, Fritz. et al. (2004): Ratgeber Autistische Störungen. Information für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen et al: Hogrefe

Poustka, Fritz et al. (2004a): Autistische Störungen. Göttingen et al.: Hogrefe

Poustka, Fritz (2006): Autismus: aus Forschung und Praxis. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 45-56*

Remschmidt, Helmut (2005): Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München: Beck

Remschmidt, Helmut/Kamp-Becker, Inge (2006): Differentialdiagnostik autistischer Störungen. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005) Hamburg: Autismus Deutschland e. V., 33-44*

Remschmidt, Helmut/Kamp-Becker, Inge (2006a): Asperger-Syndrom (inkl. Diagnostik-CD). (Reihe „Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen“, hrsg. v. Helmut Remschmidt) Heidelberg: Springer Medizin Verlag

Renner, Gregor (2004): Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung. Berlin: Marhold

Rödler, Peter (2006): Von Autisten und anderen Mysterien. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 258-267*

Rollett, Brigitte (2001): Die Integration des autistischen Kindes in Kindergarten und Schule. In: *Rollett, Brigitte/Kastner-Koller, Ursula*: Praxisbuch Autismus. Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. 2. Aufl., München/Jena: Urban & Fischer, 136-151

Rollett, Brigitte/Kastner-Koller, Ursula (2001): Praxisbuch Autismus. Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. 2. Aufl., München/Jena: Urban & Fischer

Rothmayr, Angelika (2001): Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung. Karlsruhe: von Loeper

Sachse, Stefanie/Birngruber, Cordula/Arendes, Silke (Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper

Schirmer, Brita (2006): Elternleitfaden Autismus. Berlin: Trias

Sammeck, Monika (1973): Der frühkindliche Autismus. Eine kritische Übersicht über die internationale Literatur von 1943 bis einschließlich 1971 unter besonderer Berücksichtigung der Veröffentlichungen in deutscher und englischer Sprache. Dissertation, Göttingen

Schirmer, Brita (Hrsg.) (2006): Elternleitfaden Autismus. Berlin: Trias

Schirmer, Brita (Hrsg.) (2006a): Psychotherapie und Autismus. Tübingen: dgvt

Schirmer, Brita (2006b): Autismus und Psychotherapie. Ein Überblick über Behandlungsformen in den vergangenen 60 Jahren. In: dies. (Hrsg.): Psychotherapie und Autismus. Tübingen: dgvt, 11-25

Schütterle, Peter (2005): Ein lukratives Tauschgeschäft – das PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS). In: *Wegenke, Monika/Castañeda, Claudio* (Hrsg.): Gemeinsamkeit herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus. Karlsruhe: von Loeper, 112-125

Sellin, Birger (1993): Ich will kein Inmich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker, hrsggeg. v. Michael Klonovsky. Köln: Kiwi

Spiel, Georg/Gasser Augustina (2001): Autismus in der Fachdiskussion. In: *Rollett, Brigitte/Kastner-Koller Ursula*: Praxisbuch Autismus. Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. 2. Aufl., München/Jena: Urban & Fischer, 225-242

Theunissen, Georg (2006): Zeitgemäßes Wohnen – als Modell der Zukunft. In: *Bundesverband autismus Deutschland e.V.* (Hrsg.): Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht der 11. Bundestagung des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (Leipzig, 16.-18.9.2005). Hamburg: autismus Deutschland e. V., 194-210

von *Tetzchner, Stephen/Martinsen, Harald* (2000): Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter – „Edition S“

Walter, Siegfried (2001): Autismus – Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten, hrsggeg. v. Erik Dinges/Heinz-Lothar Worm. Horneburg: Persen

Wegenke, Monika/Castañeda, Claudio (Hrsg.) (2005): Gemeinsamkeit herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus. Karlsruhe: von Loeper

Weiß, Michaela (2002): Autismus. Therapien im Vergleich: Ein Handbuch für Therapeuten und Eltern. Berlin: Spiess

WHO (2001): ICD-10, Kapitel V (F). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. Bern et al.: Hans Huber

Wilken, Etta (Hrsg.) (2002): Einleitung. In: *dies.*: Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 1-10

Wilken, Etta (2002a): Präverbale sprachliche Förderung und Gebärden-unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. In: *dies.*: Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 29-46

Zöller, Dietmar (1992): Ich gebe nicht auf. Bern/München/Wien: Scherz

1.2 Deutschsprachige Zeitungen/Zeitschriften

Buchenau, Julia/Lechmann, Claus (2002): Das „Picture Exchange Communication System“ (PECS). Eine neue, vielversprechende Kommunikationsmethode. In: Autismus. Zeitschrift des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“, Heft 53, 17-21

Kappus, Natalie/Schröder, Ann-Kristin (2008): Unterricht über das Asperger-Syndrom. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 59, Ausg. 5, 190-195

Kristen, Ursi (1993): Die Motivation zur Kommunikation? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Jg. 16, Heft 6, 9-24

1.4 Internetquellen

Arbeitskreis „Unterstützung der Förderung körperbehinderter Schüler an allgemeinen Schulen bei der Versorgung mit elektronischen Hilfen“ von ELECOK (Elektronische Hilfen und Computer für körperbehinderte Schüler). Zentralstelle für Computer im Unterricht (1997): „Kommunikationsförderung“ nichtsprechender und schwer verständlicher Schüler. <http://www.elecok.de/broschueren/kommunikation/kommunikationsfoerderung.html>, o. S. (15.1.2009)

Braun, Ursula (o. J.): Unterstützte Kommunikation für nichtsprechende Menschen - Verständigung ist auch ohne intakte Lautsprache möglich! <http://www.uni-leipzig.de/~gbpaed/2005/service/braun3.htm>, o. S. (4.2.2009)

Diestelberger, Anton (2005): Stand der Integration autistischer Kinder in das System Schule in Österreich. http://rainman.at/relaunch/download/Integration_System_Schule-Dieselberger.pdf, 1-6 (13.2.2009)

Gstöttenbauer, Michael (2003): Unterstützte Kommunikation. Möglichkeiten zur Verbesserung der Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung unter Verwendung von elektronischen Hilfsmitteln auf Symbolbasis. Diplomarbeit, Lehranstalt für heilpädagogische Berufe Gallneukirchen. http://www.lifetool.at/rte/upload/6_Fachforum/diplomarbeit_uk.pdf, 1-52 (21.1.2009)
<http://www.autismus.ch/diagnose/haeufigkeit/content.htm> (13.9.2009)

<http://who.int/classifications/icd/en/> (1.2.2009)

<http://www.de.wikipedia.org/Wortarten> (2.2.2009)

<http://www.elecok.de/> (5.2.2009)

<http://www.elecok.de/broschueren/kommunikation/kommunikationsfoerderung.html>
(5.2.2009)

<http://etta.wilken.phil.uni-hannover.de/publikationen> (17.1.2009)

<http://www.integrapoint.at/index.php> (1.2.2009)

<http://www.integrapoint.at/isaac.php> (1.2.2009)

<http://www.isaac-online.de> (1.2.2009)

<http://isaac-online.org/en/home.shtml> (1.2.2009)

http://www.kommhelp.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=9 (3.2.2009)

<http://www.lifetool.at> (15.2.2009)

http://www.lifetool.at/show_content.php?hid=18 (15.2.2009)

http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=105 (15.2.2009)

http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=220 (15.2.2009)

http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=357 (15.2.2009)

<http://www.paritaet.org/bvkm/isaac/Seiten/elektronisch/elektronisch01.html> (5.2.2009)

<http://www.portal.autistenhilfe.at/content/view/2/48> (19.1.2009)

<http://www.spattstraße.at> (15.2.2009)

Pruntsch, Cornelia (2006): Elektronische und technische Kommunikationshilfen für Menschen mit Autismus. http://www.lifetool.at/show_content.php?sid=208, 1-22 (21.1.2009)

2. Sekundärliteratur

2.1 Bücher

Baron-Cohen, Simon (1995): *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MA: MIT-Press/Bradford

Bleuler, Egon (1911): *Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenien*. In: *Aschaffenburg, G.* (Hrsg.): *Handbuch der Psychiatrie*, Leipzig: Deuticke, o. S.

Boenisch, J./Otto, K. (2002): Grundlagen zur Förderung des Spracherwerbs von kaum- und nichtsprechenden Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen. In: *Kolberg, T./Otto, K./Wahn, C.* (Hrsg.): *Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen*. Würzburg: o.V., o.S.

Bondy, Andy/Frost, Lori (2002): *The Picture Exchange Communication System. Training manual*. Newark: Pyramid Educational Products

Crossley, Rosemary/McDonald, Anne (1994): *Annie - Licht hinter Mauern*. München: Piper

Downing, J. (Hrsg.) (1972): *Comparative reading*. New York: MacMillan

Earles, T./Carlson, J./Bock, S.(1998): Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism. In: *Simpson, R./Myles, B.*(Hrsg.): *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice*. Austin: PRO-ED, 55-111

Feuser, Georg (1985): Integration muss in den Köpfen beginnen. In: *o. Autor/Hrsg.:* Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheimen und Schule. 3. Aufl., Bremen: o. V., o. S.

Finck, I./Ohder, S. (2000): Autistische Kinder und Jugendliche in der Berliner Schule – Der Versuch eines „kundenorientierten“ Angebots für Schüler, Lehrkräfte und Lehrer. In: *Kaminski, M./Rumpler, F./Stoellger, N.:* Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Würzburg: Fachverband für Behindertenpädagogik, 58-63

Habermas, Jürgen (1979): *Stichworte zur geistigen Situation der Zeit*. Bd. I: Nation und Republik. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Habermas, Jürgen (1985a): *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

ISAAC (2002): Membership Directory of the International Society for Augmentative and Alternative Communication. Toronto: o.V.

Launonen, K. (1996): Enhancing communication skills of children with Down syndrome: Early use of manual signs. In: von Tetzchner, S./Jensen, M. H. (Eds.): Augmentative and alternative communication: European perspectives. London: Whurr, 213-231

Luhmann, Niklas (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/Main: o.V., 25-100

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität, Gesellschaft. Hrsg. v. Charles Morris, Frankfurt am Main: o. V.

Millikin, C.C. (1998): Symbol systems and vocabulary selection strategies. In: Glennen, S.L./DeCoste, D. (Hrsg.): The Handbook of Augmentative and Alternative Communication. San Diego: o.V., 97-148

Mühl, H./Neukäter, H./Schulz, K. (1996): Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt (UTB)

Nagy, Christiane (1993): Einführung in die Methode der gestützten Kommunikation (Faciliated Communication – FC). Hrsg. v. Verein „Hilfe für das autistische Kind“, Regionalverband München

Romski, M.A./Sevcik, R.A. (1996): Breaking the speech barrier. Baltimore: Paul H. Brookes

Rose, Arnold M. (1967): Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In: Hartmann, Heinz (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart: o. V.

Rutter, Michael (1978): Diagnosis and definition. In: Rutter, Michael/Schopler, Eric: Autism: a reappraisal of Concepts and Treatment. New York: Plenum Press, 1-30

Stehli, Annabel (2006): Dancing in the Rain. Ein autistisches Kind besiegt seine geheimnisvolle Krankheit. München: Heyne

Vanderheiden, G.C./Lloyd, L.L. (1986): Communication systems and their components. In: Blackstone, S.W. (Hrsg.): Augmentative Communication: An Introduction. Rockville: ASHA, 49-163

Vanderheiden, G.C./Yoder, D.E. (1986): Overview. In: Blackstone, S.W. (Ed.): Augmentative Communication: An Introduction. Rockville: ASHA, 1-28

Wilken, E. (1997): Lautsprachbegleitende Gebärden zur Förderung des Spracherwerbs und der Verständigung. In: Wilken, E. (Hrsg.): Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom. Dokumentation der Fachtagung Down-Syndrom (September 1996) Hannover, o.S.

Williams, Donna (1992): Nobody Nowhere. London: Doubleday

Wing, Lorna/Attwood, A. (1987): Syndroms of autism and atypical development. In: Cohen, D.J./Conellan, A./Paul, R. (Hrsg.): Handbook of autism and pervasive development disorders, New York: Wiley, 3-19

2.2 Deutschsprachige Zeitungen/Zeitschriften

Asperger, Hans (1944): Die „autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, 76-136

Berger, Ernst/Mutschlechner, Regina/Feuser, Georg (2005): Autismus – Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. In: Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung, 2, o. S.

Braun, Ursula (1996): Besonderheiten der Gesprächsführung beim Einsatz von Unterstützter Kommunikation. In: Geistige Behinderung, 2, 134-141

Elbers, Sabine/Riemekasten, Angelika (2002): ...ist doch ein Kinderspiel! Einfache elektronische Kommunikationsgeräte als Medien in bekannten Spielsituationen. In: Unterstützte Kommunikation, 3-4, o. S.

Hammerschmidt, M. (2007): Unterstützte Kommunikation im Unterricht. In: Unterstützte Kommunikation, Heft 1, 17-26

Schubert, Annegret (1992): Autismus ist anders. In: Der Kinderarzt, 23, 1, 51-55

2.3 Englischsprachige Zeitschriften

ASHA ad hoc committee on Communication processes and nonspeaking persons (1989): Nonspeech communication. A position paper. In: ASHA, 31, o. S.

Attwood, A./Frith, U./Hermelin, B. (1988): The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down syndrome children. In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 18, 241-258

Bailey, Anthony et al (1995): Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a British twin study. In: Psychological Medicine, 25, 63-77

Baird, G. et al. (2006): Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). In: Lancet, 368, 210-215

Baron-Cohen, Simon/Leslie, Alan M./Frith, Uta (1985): Does the autistic child have a “theory of mind”? In: Cognition, 21, 37-46

Baron-Cohen, S./Spitz, A./Cross, P. (1993): Do children with autism recognize surprise? A research note. In: Cognition and Emotion, 7, 507-516

Biklen, D. et al. (1992): Facilitated communication: Implications for individuals with autism. In: Butler, K. (Hrsg.): Facilitated communication. Topics in language disorders, 23, 3, 161-180

Bolton, P. et al. (1994): A case-control family history study of autism. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 877-900

Bolton, P. et al. (1997): Obstetric complications in autism: consequences or causes of the condition? In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36, 272-281

Bondy, A./Frost, L. (1994): The picture exchange communication system. In: Focus on Autistic Behavior, 9, 1-19

Carlson, F. (1981): A format for selecting vocabulary for the nonspeaking child. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 12, 240-245

Dawson, G. et al. (2005): Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. In: Dev. Neuropsychol, 27, 403-424

Fombonne, E. (2003): Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 33, 365-382

Ganz, J.B./Simpson, R.L. (2004): Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange System Communication System in children with characteristics of autism. In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, 395-409

Gillberg, Christopher (1998): Asperger syndrome and high-functioning autism. In: British Journal of Psychiatry, 172, 200-209

Heflin, L.J./Simson, R.L. (1998): Interventions for children and youth with autism: Prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises. In: Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 13, 194-211

Hill, E.L./Frith, U. (2003): Understanding autism: insights from mind and brain. In: Philos. Trans.R.Soc.Lond.B.Biol.Sci., 358, 281-289

Heimann, M. et al. (1995): Increasing Reading and Communication-Skills in Children with Autism Through An Interactive Multimedia Computer-Program. In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 25, 459-480

Howlin, P (1994): Facilitated communication and autism: are the claims for success justified? In: Communication, 28, 2, 10-12

Howlin, P. (1998): Psychological and educational treatments for autism. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39, 3, 307-322

Hubl, D. et al. (2003) Functional imbalance of visual pathways indicates alternative face processing strategies in autism. In: Neurology, 61, 1232-1237

Jolliffe, Therese et al. (1992): Autism. A personal account. In: *Communication, Journal of the National Autistic Society* 26, 12-19

Jordan, R. (2003): Social play and autistic spectrum disorders. In: *Autism*, 7, 347-360

Kanner, Leo (1943): Autistic disturbances of affective contact. In: *The Nervous child*, 2, 217-250

Kanner, L./*Eisenberg*, L. (1956): Early infantile autism, 1943-1955. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 55-65

Klin, A. (1991): Young autistic children's listening preferences in regard to speech: a possible characterization of the symptom of social withdrawal. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 29-42

Matson, J.L. et al. (1996): Behavioral treatment of autistic persons: a review of research from 1980 to the present. In: *Res.Dev.Disabil.*, 17, 433-465

Minshew, N./*Goldstein*, G./*Siegel*, D.J. (1997): Neuropsychologic functioning in autism: Profile of a complex information processing disorder. In: *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 303-316

Mirenda, R. (1985): Designing pictorial communication systems for physically able-bodied students with severe handicaps. In: *AAC*, 1, 58-64

Ornitz, E. M. (1974): The modulation of sensory input and motor output in autistic children. In: *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 197-215

Ritvo, E.R. et al. (1985): Evidence for autosomal recessive inheritance in 46 families with multiple incidences of autism. In: *American Journal of Psychiatry*, 142, 187-192

Spezio, M.L. et al. (2007): Abnormal Use of Facial Information in High-functioning-Autism. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 929-939

Tager-Flusberg, H. et al. (1990): A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1-21

von *Tetzchner*, S. et al. (1998): From single signs to relational meanings. Presented at the 8th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication Dublin, o. S.

Webb, Teresa (2000): Can children with autism and severe learning difficulties be taught to communicate spontaneously and effectively using the Picture Exchange Communication System? In: *Good Autism Practice Journal*, 5, 29-43

Williams, E. (2003): A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. In: *Autism*, 7, 361-377

Williams, T. E. (1993): Vocabulary development in an autistic boy. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 185-191

Wing, Lorna/Gould, Judith (1979): Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. In: Journal of Autism and Developmental Disorders., 9, 11-29

Wing, Lorna: Asperger's syndrome (1981): A clinical account. In: Journal of Psychological Medicine, 11, 115-129

Yorkston, K.M. et al. (1988): A comparison of standard and user vocabulary lists. In: AAC 4, 189-210

Interview mit Silke Umbauer zum Thema „Gebärden“

B. S.: Man unterscheidet ja mehrere Arten von Gebärden. Welche werden hier im Zentrum angewendet?

S. U.: Hier wird Gebärden-unterstützt kommuniziert, d.h. die wichtigsten Gebärden werden gemeinsam mit der Lautsprache gezeigt. Wir verwenden hauptsächlich den „Oberösterreichischen Gebärdensprachführer“ bzw. die „GuK-Gebärden“, also Gebärden-unterstützte Kommunikation. Die Gebärden werden gemischt, wobei die „GuK-Gebärden“ zum Teil einfacher sind als die „richtige“ Gebärdensprache. Sie sind eher geeignet für Kinder, die Probleme mit der Motorik haben.

B. S.: Es gibt also eine spezielle Gebärdensammlung für Oberösterreich?

S. U.: Ja. Wir arbeiten mit dem „Kinderwortschatz“ für Oberösterreich, der in dem „Gebärdensprachführer“ enthalten ist. Es ist leider nach wie vor so, dass die Gebärden innerhalb von Österreich nicht einheitlich verwendet werden. Es wird ja auch weltweit angestrebt, dass diese irgendwann überall gleich werden.

B. S.: Wie stellen Sie die Gebärden für ein Kind zusammen? Wonach richten Sie sich bei der Auswahl?

S. U.: Ich nehme den „Oberösterreichischen Gebärdensprachführer“, biete dem Kind einige Gebärden an, und ich sehe dann, ob das Kind die Gebärden annimmt. Manche Kinder wandeln die Gebärden selber ab, je nachdem, wie gut ihre Motorik ist oder auch, wie sie die Gebärden wahrnehmen. Wenn ich merke, dass das Kind eher Schwierigkeiten damit hat, dann nehme ich eventuell gleich die „GuK-Gebärden“, weil sie einfacher sind. Wenn das Kind die Gebärde abwandelt, bekommt es aber trotzdem von mir immer die gleiche Gebärde gezeigt, d.h. in der richtigen Form. Das ist vergleichbar mit der Sprachentwicklung. Wenn ein kleines Kind ein Wort noch nicht richtig aussprechen kann, wiederhole ich es immer in der gleichen Form. So ist das beim Gebärden auch.

B. S.: Sie haben gesagt, dass Sie die Gebärden auch verbalisieren. Das nennt man, glaube ich, Lautsprachbegleitendes Gebärden. Warum ist gerade diese Methode für Kinder mit Autismus geeignet?

S. U.: Die Kinder können die Gebärden sozusagen über einen zweiten Kanal „abspeichern“. Einerseits hören sie das gesprochene Wort und andererseits sehen sie die Gebärde. Dadurch können sie das im

Gehirn besser vernetzen, es leichter abrufen. Das ist das Ziel. Nebenbei, gerade bei Kindern mit Autismus ist mir aufgefallen, dass ihnen dann auch der Blickkontakt leichter fällt. Wenn sie merken, dass ich etwas mache, sind sie scheinbar neugierig, ich sage jetzt bewusst „scheinbar“, weil man es nicht genau sagen kann, aber sie schauen dann einfach genauer und sie schauen zumindest einmal zu mir. Die Aufmerksamkeit ist also höher.

B. S.: Sind die Gebärden für alle Kinder mit Autismus gleichermaßen geeignet oder nur für bestimmte? Sie haben schon gesagt, dass die Kinder motorische Fähigkeiten brauchen. Gibt es noch weitere Voraussetzungen?

S. U.: Die Motorik ist einmal ganz wichtig, und dass das Kind sehen kann, wobei auch blinde Kinder durch Händeführen das Gebärden erlernen können. Es ist auch wichtig, dass das Kind irgendwann ein Interesse an den Gebärden entwickelt. Es gibt auch Kinder, die das ablehnen. Der eine mag die Gebärden, der andere mag lieber Piktogramme. Diese Individualität muss man den Kindern auch zugestehen. Man kann das nicht einfach „überstülpen“.

B. S.: Ich habe gelesen, dass auch die Fähigkeit zur Imitation wichtig ist. Wenn diese nicht vorliegt, könne man das Gebärden auch durch Handführung lehren. Gibt es da bei Kindern mit Autismus insofern ein Problem, da diese ja oft Berührung ablehnen?

S. U.: Bei Kindern, die Berührung ablehnen, versuche ich es auch nicht mit Handführung, weil sie das Gebärden dann negativ behaftet sehen würden. Ich bin aber draufgekommen, dass mindestens die Hälfte der Kinder, die ich betreue, keine Abwehrhaltung gegenüber Berührung hat. Da fallen mir zum Beispiel spontan zwei Autisten ein, die total gern kuscheln. Das war für mich auch sehr neu, weil man das in der Literatur weniger findet. Autismus zeigt sich eben in einer sehr großen Bandbreite. Ich hatte zum Beispiel auch ein Kind, das die Gebärden durch ein Tier gelernt hat. Das Kind war zwar an Gebärden interessiert, hat aber lange Zeit nichts selbst gemacht, außer Blickkontakt mit mir zu halten. Ich wollte schon abbrechen. Die Eltern haben zu diesem Zeitpunkt überlegt, ein Haustier anzuschaffen. Daher habe ich einen Therapiehund mitgenommen, damit die Eltern sehen können, wie das Kind auf den Hund reagiert. Der Hund reagiert ja auch auf Handzeichen und das Kind hat das dann sofort übernommen und ab diesem Zeitpunkt gebärdet. Das war sehr spannend.

B. S.: Das heißt, jedes Kind hat seinen individuellen Weg, um die Methoden zu erlernen?

S. U.: Ja, genau.

B. S.: In welchem Alter sollte man mit dem Unterricht am besten beginnen?

S. U.: Je früher, desto besser, sodass es ungefähr parallel zur normalen Sprachentwicklung verläuft. Wenn das Kind zu sprechen beginnt, lässt es die Gebärden automatisch weg und bedient sich der Lautsprache. Es besteht also nicht die Gefahr, dass es dann beim Gebärden bleibt. Wenn die Gebärden in den so genannten „sensiblen Phasen“ angeboten werden, ist auch die Aufnahmebereitschaft größer und der Lernerfolg meistens besser. Bei späterem Beginn - wir fangen oft mit 5jährigen Kindern an - ist es schwieriger, weil dann schon oft eine Verhaltensproblematik besteht. Das Kind hat vielleicht gelernt, nur durch Schreien zum Ziel zu kommen und will dieses Verhalten dann lange Zeit nicht aufgeben. Ich würde sagen, man sollte mit ca. zwei Jahren anfangen. Beim Autismus ist das aber oft schwierig, weil er oft erst später diagnostiziert wird bzw. die Eltern oft darauf getröstet werden, dass das Kind schon noch zu sprechen beginnen wird. Für die Eltern ist die Diagnose Autismus oft sehr schwer zu nehmen, schwieriger als jede andere Behinderung.

B. S.: Und warum ist das so?

S. U.: Ich glaube, weil so wenig Wissen darüber besteht. Autismus ist so ein weiter Begriff, es gibt solche und solche... Eltern klammern sich oft an die Vorstellung, dass es sich wieder bessern wird, vor allem weil Autisten oft Einzelbegabungen haben. Es kursiert auch noch immer das Gerücht von früher, dass Autismus durch eine emotionale Kälte der Eltern ausgelöst wird. Es ist auch total schwierig zu erklären, was Autismus eigentlich ist, zumindest jemandem, der sich gar nicht damit auskennt.

B. S.: Kommen wir noch einmal zur Bedeutung der Frühförderung zurück. Können Jugendliche und Erwachsene mit Autismus das Gebärden grundsätzlich noch erlernen?

S. U.: Ich bin der Überzeugung, dass man immer lernfähig ist und zwar egal, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht. Daher glaube ich, dass es auch noch im Jugendlichen- und Erwachsenenalter geht. Wie gesagt, das ist dann halt schwieriger. Es dauert wahrscheinlich länger und ja...

B. S.: Kommen wir nun zur Qualität der Verständigung. Würden Sie sagen, dass mit

Gebärden eher eine komplexe Kommunikation möglich ist oder eher eine eingeschränkte?

S. U.: Das ist eine schwierige Frage. Es ist doch eher auf das Einfache beschränkt, würde ich sagen, zumindest das, was wir bei der Frühförderung anbieten. Von einem ganzen Satz werden nicht alle Teile gebärdet. Daher ist es schwieriger, die Komplexität auszudrücken. Es fallen doch eher manche Sachverhalte weg. Ich glaube aber, dass die Kommunikation in zunehmendem Alter komplexer wird. Wenn die Kinder keine Lautsprache entwickeln, ist es sicher sehr hilfreich, zusätzlich mit Piktogrammen oder mit elektronischen Kommunikationshilfen zu arbeiten, um die Komplexität zu erreichen.

B. S.: Können mit Gebärden grundsätzlich alle Wortarten ausgedrückt werden?

S. U.: Grundsätzlich wäre alles möglich. Was beim lautsprachunterstützten Gebärden nicht gezeigt wird, das sind Artikel, aber sonst eigentlich alles. Welche Wörter zusätzlich zur Lautsprache gebärdet werden, ist natürlich dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen. Am Anfang beschränkt sich die Kommunikation hauptsächlich auf Nomen und Verben, weil das Kind das Gebärden erst lernen muss. Würde man gleich alles gebärden, wäre es bestimmt zu schwer für das Kind.

B. S.: Welche Wortarten werden tatsächlich in der Praxis ausgedrückt?

S. U.: Am Anfang kommt wie bei einer ganz normalen Sprachentwicklung einmal der Einwort-Satz. Das ist meistens ein Nomen, z.B. gebärdet das Kind „Ball“, und man fragt es dann: „Willst du einen Ball haben?“ oder „Siehst du einen Ball?“ Vielleicht ist auch schon der Blick des Kindes dorthin gerichtet. Der Blick spielt beim Gebärden eine große Rolle. Dann kommen meistens Zweiwort-Sätze, also ein Nomen und ein Zeitwort, z.B. „Ball spielen“. Später werden dann erst Sätze gebildet, z.B. „Ich will mit dem Ball spielen, der dort drüben liegt.“ In Gebärden ausgedrückt, würden von diesem Satz die Wörter „Ich will Ball spielen, dort drüben liegt“ gebärdet. Es ist der normalen Sprachentwicklung ziemlich ähnlich.

B. S.: Wovon hängt es ab, wie differenziert bzw. wie schnell die Kinder das Gebärden erlernen?

S. U.: Das wäre interessant zu wissen. Ich glaube, je nachdem, welche kognitiven Leistungen vom Kind möglich sind, und wie schnell ein Kind bemerkt, dass es mit Gebärden etwas mitteilen kann. Es ist nicht so, dass es sofort begreift, dass das Gebärden hilfreich ist. Es ist auch wichtig, dass die ganze Umgebung, in die das Kind eingebettet ist,

mitmacht. Dann geht es natürlich umso schneller, und das Kind kann viel differenzierter gebärden als ein Kind, das gebärdet, aber nicht verstanden wird.

B. S.: Sie haben schon einmal kurz angedeutet, dass das Gebärden bei den Kindern auch zur Entwicklung der Lautsprache führen kann. Erzählen Sie mir noch mehr darüber?

S. U.: Ich habe zum Beispiel ein Mädchen betreut, bei dem das passive Wortverständnis altersgemäß war. Es war mir schnell klar, dass sie sehr viel versteht, dass sie auch Aufforderungen sofort befolgen und umsetzen kann. Sie hat dann selber mit den Gebärden angefangen, hat schnell vom Einwort- zum Zweiwortsatz gewechselt und auch Sätze gebärdet. Nach ca. eineinhalb Jahren sind dann die ersten Wörter gekommen, so ganz leise. Sie hat sich wohl erst daran gewöhnen müssen, dass sie selber Laute produziert. Sie wollte auch nicht gelobt werden. Wir haben daher einfach immer weiter gebärdet, ohne der Lautsprache besondere Beachtung zu schenken. Drei Monate später sind dann die ersten Sätze gekommen. Es ist also ziemlich schnell gegangen. Das war für die Eltern das schönste Geschenk.

B. S.: Ist es möglich, dass die Kinder eine Regelschule besuchen, wenn sie sprechen?

S. U.: Bei diesem Mädchen ist es so, dass sie jetzt die Vorschule besucht. Nach diesem Jahr wird dann entschieden, ob Integration möglich ist oder Sonderschule. Es geht aber meines Wissens nach eher in Richtung Integration.

B. S.: Führt das Erlernen der Gebärden Ihrer Erfahrung nach auch zu einer Abnahme von aggressivem Verhalten?

S. U.: Auf jeden Fall. Ich glaube, dass sehr viel aggressives Verhalten auch dadurch entsteht, dass ein Kind seiner Umwelt nicht mitteilen kann, wie es ihm geht und was es möchte. Wenn es eine Gebärde zur Verfügung hat und zum Beispiel ausdrücken kann, dass es jetzt nicht essen oder trinken will, sondern lieber in den Garten gehen möchte, dann ist das natürlich sehr hilfreich. Man kann dem Kind dann eventuell erklären, dass es nach dem Essen in den Garten gehen darf. Nicht lautsprachlich sprechende Kinder bekommen relativ schnell ungefragt etwas zu essen oder zu trinken in die Hand, ganz einfach zum Ruhigstellen bzw. sind diese Bedürfnisse die ersten, an die man denkt. Man weiß aber nicht, ob das jetzt wirklich ihr Bedürfnis ist oder ob sie das einfach über sich ergehen lassen. Andere beginnen dann auch aggressiv zu protestieren. Ich denke auch, dass das autoaggressive Verhalten durch das Gefühl entsteht, von

keinem verstanden bzw. akzeptiert zu werden. Ich bekomme auch sehr viel Rückmeldung von den Eltern, dass das aggressive Verhalten meistens abnimmt.

B. S. Man liest oft, dass es bei Kindern mit Autismus häufig ein Problem der Generalisierung der UK-Formen gibt, also dass diese nicht auf andere Situationen, z.B. die Schule, übertragen werden. Wie ist das bei den Gebärden?

S. U.: Wie ich schon gesagt habe, ist es wichtig, dass das gesamte Umfeld mitarbeitet. Es ist immer ein wesentlicher Bestandteil meiner Arbeit, das Umfeld darüber aufzuklären. Wir sind ja mobil unterwegs, d.h. wir fahren direkt zur Familie nach Hause. Wenn das Kind eine Methode in der vertrauten Umgebung erlernt, dann ist der Transfer in den Alltag erleichtert. Wir betreuen auch die Kindergärten mit und erklären den Mitarbeitern, wie wichtig es ist, dass sie die Methoden mittragen. Wenn das erreicht wird, dass alle mitmachen, dann können auch die Kinder kaum Schwierigkeiten mit der Umsetzung haben. Es findet auch immer ein Übergabegespräch mit der Schule statt, sodass auch die Lehrer Bescheid wissen. Ich habe meistens mit den Kindern auch ein eigenes „Ich-Buch“ angelegt, in dem die Gebärden vermerkt sind, die das Kind kann bzw. in dem wir auch vermerken, wie das Kind die Gebärden abwandelt. Es ist spannend, dass eigentlich alle Kinder sehr stolz auf dieses Buch sind. Sie haben es wirklich gerne mit und zeigen es bereitwillig her.

B. S.: Wie gut ist die Zusammenarbeit mit den Kindergärten bzw. Schulen aus Ihrer Sicht? Haben die Kindergartenpädagogen und Lehrer schon entsprechende Vorkenntnisse in Bezug auf Unterstützte Kommunikation oder ist diesbezüglich viel Aufklärung notwendig?

S. U.: Die Kooperation verläuft ganz verschieden. Manche Pädagogen sind total begeistert und sehr schnell bereit, mitzumachen. Andere wieder sagen: „Wir haben für so etwas keine Zeit, wir haben noch andere Kinder.“ Da ist dann viel Aufklärungsarbeit notwendig. Wir erklären ihnen, dass es eigentlich zu einer Zeitersparnis führt, weil das Kind sich schneller ausdrücken kann und der Lehrer schneller weiß, was das Kind möchte. Da steckt vieles in Bezug auf die Ausbildung noch in den „Kinderschuh“ wenn nicht in den „Babyschuh“. Der Begriff „Unterstützte Kommunikation“ ist Gott sei Dank heute nicht mehr so fremd. Am Anfang wurde ich oft mit „fragenden Augen“ angeschaut, so auf die Art: „Was ist jetzt das wieder Neumodernes und müssen wir auf diesen Zug wirklich aufspringen?“ In letzter Zeit merkt man

aber, dass es immer mehr Bereitschaft gibt, vermutlich auch wegen der positiven Mundpropaganda. Dadurch ist schon mehr Bewusstsein dafür vorhanden. Ich würde mir wünschen, dass in der Ausbildung zur Kindergärtnerin und Sonderschullehrerin diese Inhalte mehr vorkommen würden.

B. S.: Welcher Kindergarten- oder Schultyp ist Ihrer Meinung nach für die Kinder am besten geeignet?

S. U.: Das kann man nicht sagen, weil es eine individuelle Entscheidung ist. Ich bin eigentlich eher ein Freund der Integration. Das ist aber für Kinder mit Autismus oft eine Überforderung, weil in einer Integrationsklasse oder in einem Integrationskindergarten mehr Kinder betreut werden als in einer Sonderschulklasse oder in einem Heilpädagogischen Kindergarten. Für ein Kind ist es vielleicht gerade am Anfang besser, in einer kleinen Gruppe zu sein, weil das Kind dann mehr lernen kann. Ansonsten ist die Flut an Eindrücken so groß, dass sie eigentlich nur mehr die Möglichkeit haben, sich abzuschotten, dicht zu machen und gar nicht mehr bereit sind, zu lernen. Das ist einfach ganz individuell abzuschätzen. Auf jeden Fall muss man schauen, was für die Kinder passend ist. Von den Eltern kommt oft ganz schnell der Wunsch nach Integration, weil das mehr der „Normalität“ entspricht. Aber das passt eben nicht für jeden.

B. S. Kann man vielleicht sagen, dass weniger ein bestimmter Schultyp entscheidend ist, als vielmehr die Möglichkeit, überhaupt kommunizieren zu können?

S. U.: Ja, auf jeden Fall.

B. S.: Werden Gebärden in Österreich im Vergleich zu anderen Methoden der Unterstützten Kommunikation eher häufig oder eher selten angewendet?

S. U.: Ich glaube, dass sie eher weniger angewendet werden. In den Schulen wird eher mit Piktogrammen gearbeitet, vielleicht, weil man das vom „TEACCH-Programm“ her kennt.

B. S.: Sollte die Anwendung von Gebärden bzw. von anderen Methoden der Unterstützten Kommunikation forciert werden?

S. U.: Auf jeden Fall. Wenn die Kinder Gebärden annehmen, ist das eine wesentliche Erleichterung im Alltag. Die Hände stehen immer zur Verfügung, aber die Bildkarten vielleicht nicht, zum Beispiel wenn sie vergessen werden. Voraussetzung ist natürlich, dass auch die Bezugspersonen die Gebärden beherrschen. Ich wünsche mir für Kinder mit Autismus, dass die Methoden der Unterstützten

Kommunikation noch mehr bekannt werden, und dass sie in den Schulen die Möglichkeit bekommen, so unterrichtet zu werden. Dann können sie auch ihre Fähigkeiten zeigen.

B. S.: Sollte man auch die Informationen über Autismus weiter verbreiten?

S. U.: Auf jeden Fall sollte man das Gerücht der „kalten Eltern“ aus der Welt schaffen, weil sich manche Eltern dadurch schuldig fühlen oder dafür schämen, dass sie so ein Kind haben. Sie haben ja nichts falsch gemacht. Sie kämpfen oft mit Vorurteilen, die ihnen entgegen gebracht werden. Dadurch entsteht noch eine zusätzliche Belastung.

B. S.: Vielen Dank für das Gespräch.

Interview mit Karin Hinterbuchner zum Thema „Piktogramme“

B. S.: Frau Hinterbuchner, Sie arbeiten im Rahmen der Frühen Kommunikationsförderung mit Piktogrammen. Wenden Sie auch das PECS an?

K. H.: Wir arbeiten hier mit dem Programm „Boardmaker“. Das ist in Oberösterreich vor ca. einem halben Jahr für alle Einrichtungen festgelegt worden, die mit behinderten Menschen arbeiten. Das heißt, das betrifft nicht nur das Zentrum Spattstraße, sondern auch die Einrichtungen der Caritas, die Diakonie Hartheim, Gallneukirchen usw. Daher verwenden wir auch die Symbole bereits in der Frühförderung.

B. S.: Können Sie mir Näheres zu diesem Programm sagen?

K. H.: Das Softwareprogramm beinhaltet PCS, d.h. Picture Communication Symbols. Es sind ca. 4.500 Symbole auf der DVD gespeichert. Sie sind in verschiedene Kategorien eingeteilt. Die Symbole werden je nach Kind, je nach Familiensystem, in das wir kommen, ausgewählt. Sie sind sowohl personifiziert, d.h. mit menschlichen Figuren, als auch sehr schematisch, mit Strichmännchen, dargestellt. Das ist der Unterschied gerade in Bezug auf wahrnehmungsgestörte Kinder, wie es eben Autisten auch sind, dass sie Strichmännchen wesentlich konkreter wahrnehmen können. Von den Symbolen her gibt es kaum Einschränkungen. Man kann einzelne Symbole auch miteinander verbinden. Sie werden meistens in Zusammenhang mit dem Wortbild verwendet, d.h. Symbol und Wort werden kombiniert. Inwieweit man diese Symbole innerhalb der Familie anwendet, das ist ganz individuell.

B. S.: Warum arbeiten Sie nicht mit dem PECS?

K. H.: Weil es von unserer Seite her wichtig ist, die Kinder so vorzubereiten, dass sie auch noch im Erwachsenenalter möglicherweise damit kommunizieren können. Wir beginnen ja schon in sehr frühem Alter und wissen nicht, ob die Kinder zum Sprechen kommen, d.h. ob jetzt über Piktogramme nur eine Übergangssprache aufgebaut wird und die Lautsprache dann auftaucht.

B. S.: Wie läuft die Kommunikation über die Piktogramme ab?

K. H.: Das ist immer ganz individuell. Grundsätzlich beginnen wir mit einzelnen Karten, auf denen ein Symbol dargestellt ist. Ein Symbol wird in eine Situation, sei es eine Spielsituation

oder eine Alltagssituation, eingebaut und so dem Kind näher gebracht. Wenn das Kind den Bezug zwischen dem Piktogramm und der Situation erfasst hat, beginnen wir, die Symbole zu verkleinern, sodass im besten Fall Kommunikationstafeln entstehen. Das ist zum Beispiel eine A4-Karte, auf der mehrere Symbole zu einzelnen Themen oder Situationen abgebildet sind. „Boardmaker“ ist ein Softwareprogramm, bei dem wir die verschiedenen Kartengrößen selber festlegen und die Karten selber gestalten können. Es gibt teilweise Vorlagen, die schon abgespeichert sind. Grundsätzlich wählen wir die Symbole aus der Software individuell für ein Kind aus, verändern sie und drucken sie entweder in Kommunikationstafelform oder als Einzelkarten aus. Wie die Ansteuerung des Symbols abläuft, kommt ganz auf das Kind an. In Bezug auf autistische Kinder ist vorwegzuschicken, dass meistens das Greifen oder das Hinzeigen eine einfachere Variante ist als das Hinschauen, da sie mit dem „triangulären Blick“ oft ein großes Problem haben.

B. S.: Das PECS beruht ja auf Verhaltenstherapie. Gehen Sie bei Ihrer Arbeit auch nach einer bestimmten Methode vor?

K. H.: Wir arbeiten in einem Alter der Kinder, in dem es auf sehr viele verschiedene Faktoren ankommt, z.B. wo die Eltern in Bezug auf die Verarbeitung der Behinderung stehen. Wir können nicht in die Familien kommen und die Eltern mit einer bestimmten Methode oder einem bestimmten System überfordern. Wir müssen ganz individuell schauen, welche Kommunikationsfähigkeiten das Kind von sich aus schon mitbringt und inwieweit man die Eltern und das Kind begleiten kann, sodass ein neues oder ein eindeutigeres Kommunikationssystem aufgebaut werden kann. Es gibt nicht das „Rezept“, das man manchmal so gern hätte, sondern man muss einfach schauen, was ist innerhalb der Familie möglich und wobei können auch die Eltern im Alltag gut mitarbeiten. Unser großes Ziel ist, dass innerhalb der Familie eine eindeutige Kommunikation stattfinden kann, sodass auch Verhaltensauffälligkeiten bzw. aggressives Verhalten weniger werden, dass Missverständnisse weniger werden usw. Daher ist keine Methode für uns vorrangig.

B. S.: Ist es sinnvoll, mehrere Methoden miteinander zu kombinieren, d.h. sowohl Gebärden, Piktogramme als auch elektronische Kommunikationshilfen?

K. H.: Meiner Meinung nach ja, weil jedes autistische Kind anders ist, d.h. man kann nicht sagen, auf welchen „Zug“ das Kind „aufspringt“. Daher ist es so, dass wir sowohl Symbole mit Sprachausgabegeräten als auch Symbole mit Gebärden kombinieren und dann schauen, welche Methode für das Kind und für die Familie

passt. Ich würde bei autistischen Kindern keine Methode definitiv ausschließen, weil es wichtig ist, dass man einen ganzheitlichen Ansatz gerade am Anfang anbietet, um zu schauen, was das Kind braucht und was ihm Spaß macht.

B. S.: Gibt es bestimmte Voraussetzungen auf der Seite der Kinder, damit man Piktogramme anwenden kann?

K. H.: Ich würde es grundsätzlich bei allen Kindern ausprobieren. Meiner Meinung nach hängt es ganz stark vom Interesse des Kindes an visueller Anregung ab, vom Interesse für das Bild, für Fotomaterial, für Symbole. Manche autistische Kinder interessieren sich überhaupt nicht, die „springen“ dafür sofort auf die Gebärden „an“ und schauen wesentlich mehr auf die Hände. Ich glaube aber, dass beim Gebärden die Fähigkeit zum „Triangulieren“ da sein muss, damit der Kontakt mit Blick aufgebaut werden kann. Bei Symbolen brauche ich nicht unbedingt einen Blickkontakt und auch nicht den Körperkontakt, was bei Gebärden am Anfang auch notwendig ist und von autistischen Kindern oft abgelehnt wird. Bei Symbolen sind genau diese Verhaltensweisen, die autistischen Kindern oft im Weg stehen, nicht gefragt. Da brauchen sie sozusagen nicht über ihren eigenen „Schatten springen“, um zur Kommunikation zu kommen.

B. S.: Kann man daraus den Schluss ziehen, dass die Kinder eher mit Piktogrammen umgehen können als mit anderen Methoden?

K. H.: Man kann das nicht direkt sagen. Es ist bei einem Kind mit Frühkindlichem Autismus sehr wohl die Frage, ob man es nicht eher sofort mit Symbolen versuchen sollte als mit Gebärden, weil man dabei wahrscheinlich vor den gerade erwähnten Schwierigkeiten steht. Trotzdem ist es wichtig, ganzheitlich anzufangen und dem Kind nicht vorweg eine Methode vorzuenthalten. Ein Kind soll immer die Möglichkeit haben, zwischen den einzelnen Methoden selber auszuwählen.

B. S.: Sie haben vorhin bereits die Vorteile von Piktogrammen kurz zusammengefasst. Gibt es auch Nachteile dabei?

K. H.: Bis zu einem gewissen Grad kann man Tätigkeiten, Situationen usw. irgendwann einmal nicht mehr darstellen. Es fällt ganz vielen Kindern in dem frühen Alter, in dem wir sie betreuen, schwer, verschiedene Symbole zu kombinieren, um zu einer Aussage zu kommen. Das ist meiner Meinung nach sicher ein Nachteil. Wenn es um einzelne Situationen geht, um den Erwerb von Begriffen, sind Piktogramme sehr klar. Die Kombination von zwei oder mehr Symbolen ist aber sicher schwierig. Da finde ich Gebärden wesentlich einfacher, weil man dabei auch gleich auf Gegenstände zeigen kann und von der Umwelt viel mehr mit einbeziehen kann, während man bei Piktogrammen viel mehr auf die

Darstellung fixiert ist. Ansonsten fällt mir kein Nachteil ein.

B. S.: Bei Piktogrammen braucht man im Gegensatz zu Sprachausgabegeräten eine Person, die eine Interpretationsleistung vollzieht. Kann man sagen, dass Piktogramme eine vergleichsweise zeitaufwändige bzw. abhängige Methode darstellen?

K. H.: Grundsätzlich ja. Ich habe aber die Erfahrung gemacht, dass beim Einsatz von elektronischen Kommunikationshilfen bei Kindern in einem Alter zwischen zwei und sieben Jahren Stereotypen sehr schnell auftauchen, dass sie da nicht den Taster mit dem Symbol und damit mit einer Aussage kombinieren, sondern dass es da nur um das Aktivieren geht und sie nicht darauf achten, was dahinter steht. Daher bin ich mittlerweile sehr vorsichtig mit Sprachausgabegeräten bei autistischen Kindern. Ob das Sinn macht, kommt aber wieder ganz stark auf das Kind an. Ich habe es noch bei keinem Kind von Anfang an mit einem elektronischen Kommunikationsgerät versucht, weil ich ganz schwer beobachten kann, ob das Kind eigentlich Aussage, Situation und Symbol miteinander verbunden hat. Es ist schwierig zu sagen, ob es das Symbol oder der Taster war, was für das Kind so interessant war.

B. S.: Sie haben schon angesprochen, dass sie mit jungen Kindern arbeiten. Was ist das beste Alter, um mit Piktogrammen zu beginnen?

K. H.: Man kann grundsätzlich in jedem Alter damit beginnen. Je früher Kinder im Alltag mit der Methode konfrontiert sind und sie auch in der Familie verwendet wird, umso leichter geht es natürlich. Grundsätzlich gibt es aber keine Altersgrenze. Ausschlaggebend ist meiner Meinung nach viel mehr der konsequente Einsatz. Es bringt nicht viel, wenn ich die Piktogramme in die Familie mitnehme und verwende und dann passiert dort den Rest der Woche nichts mehr.

B. S.: Kommen wir noch einmal zur Qualität der Verständigung. Würden Sie sagen, dass mit Piktogrammen eher eine komplexe Kommunikation möglich ist oder eher eine eingeschränkte?

K. H.: Grundsätzlich glaube ich, dass sehr wohl eine komplexe Kommunikation möglich ist. Es kommt auch darauf an, in welche Richtung es im Schulkind- bzw. Jugendlichen- und Erwachsenenalter weitergehen kann. Wir starten zu einem Zeitpunkt, wo es oft ein Jahr dauert, bis die Kinder Zusammenhänge herstellen können zwischen Symbol und Situation bzw. Aktion und Reaktion der Umwelt.

B. S.: Kann man mit Piktogrammen grundsätzlich alle Wortarten ausdrücken oder nur bestimmte?

K. H.: Da gibt es keine Einschränkung. Es werden sowohl Nomen, Verben als auch Adjektive verwendet. Es gibt auch ortsbezogene Angaben, personenbezogene Angaben usw. Man kann mit den Piktogrammen auch Wort für Wort einen Satz darstellen. Es kommt darauf an, in welchem Ausmaß das Kind im Laufe seines Lebens die Sprache auch verwenden kann. Wir schränken die Kinder nicht ein, indem wir nur bestimmte Wortarten anbieten, sondern wir verwenden sehr wohl alle Wortarten, und man muss dann im Zuge des Schulunterrichts auch schauen, wo steht das Kind und in welche Richtung kann es gehen.

B. S.: Präpositionen, Artikel etc. sind vermutlich sehr schwer grafisch darzustellen. Werden diese in Schriftform angeboten?

K. H.: Die Symbole sind zum Großteil in sehr abstrakter Form dargestellt. Da werden zum Beispiel mit Pfeilen, mit verschiedenen Formen Artikel dargestellt. Wir verwenden die Piktogramme aber grundsätzlich immer mit dem Wortbild, damit auch Menschen, die diese Piktogramme nicht kennen, sie verstehen. Manche Kinder haben auch ein extrem großes Interesse für Buchstaben. Das kommt zwar im Frühförderbereich eher nicht vor, aber ich kann mir vorstellen, dass das auch im Schulalter viel mehr an Bedeutung gewinnt. Daher sollte man die Schrift nicht von vornherein ausschließen.

B. S.: Wie funktioniert die Satzbildung?

K. H.: Das Kind kann zum Beispiel mit einzelnen Karten aus einer Kommunikationsmappe den Satz legen oder nacheinander auf die Symbole zeigen. Das ist das, was die Kinder, die wir betreuen, meistens noch nicht schaffen, weil es für sie schwierig ist, z.B. Präpositionen zuzuordnen, da der Realitätsbezug in diesem Alter noch nicht so stark ist. Es ist aber in jedem Fall auch mit Piktogrammen ein Satzaufbau möglich.

B. S.: Wovon hängt die Komplexität der Sprache, die ein Kind verwendet, in der Praxis ab?

K. H.: Das kommt in erster Linie darauf an, was dem Kind angeboten wird. Meistens können die Eltern ganz schnell mit Nomen umgehen. Zuordnungen zwischen Gegenständen und Piktogrammen herzustellen, das ist etwas, das Eltern etwa auch vom Spiel „Memory“ her kennen. Schwierig wird es dann, wenn Verben dazu kommen, wie z.B. „Zähne putzen“, „trinken“ usw. Am Anfang ist es für die Eltern ganz mühsam, dem Kind immer in der passenden Situation das betreffende Symbol anzubieten. Bei Adjektiven kommt es ganz stark darauf an,

inwieweit das Kind zum gegebenen Zeitpunkt ein Sprachverständnis hat, zum Beispiel für „groß“ und „klein“. Da ist es auch oft ganz schwierig, in diese Richtung zu arbeiten, vor allem, wenn ein Wort mit keinem konkreten Gegenstand in Zusammenhang gebracht werden kann. Wir müssen auch ganz viel Aufklärungsarbeit bei den Eltern leisten. Sie sagen oft, dass sie ihr Kind ja verstehen. Wir müssen ihnen oft erst klar machen, dass es auch mit anderen Menschen sprechen will oder auch sagen will, was es nicht möchte.

B. S. Bei Methoden der Unterstützten Kommunikation ist oft vom Problem der Generalisierung, der Übertragung auf andere Situationen, die Rede. Wie mir ihre Kollegin schon erzählt hat, arbeiten Sie deshalb in möglichst natürlichen Situationen, vor allem zu Hause. Wie ist das aber zum Beispiel mit der Übertragung in die Schule? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit auch dort die Kommunikation über Piktogramme funktioniert?

K. H.: In erster Linie ist es unser Bestreben, den Kontakt zur Schule herzustellen und die Schule zu informieren. Voraussetzung ist sicher die Bereitschaft der betreffenden Lehrkraft, mit Piktogrammen zu arbeiten. Wichtig ist auch, dass die Software vorhanden ist, damit die Methode noch weiter ausgebaut werden kann und das Kind sich entwickeln kann. Ansonsten gibt es keine Voraussetzungen.

B. S.: Welcher Kindergarten- bzw. Schultyp ist Ihrer Meinung nach für Kinder mit Autismus am besten geeignet?

K. H.: Ich würde mich da nicht festlegen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Integration dann für ein Kind interessant und passend ist, wenn entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind, z.B. Rückzugsmöglichkeiten, eine 1:1-Betreuung... Man muss da wirklich ganz individuell schauen. Ich habe autistische Kinder, die sehr wohl in einer kleinen Klasse mit vier bis fünf Schülern gut aufgehoben sind, habe aber auch schon Kinder an Integrationsklassen weitergegeben. Dort funktioniert das genauso gut. Da ist wieder ganz viel Interesse und Bestreben sowohl von der Schule, als auch von den Eltern ein gewisser Parameter, in welche Richtung das gehen kann.

B. S.: Sind die Schulen Ihrer Erfahrung nach auf diese Methoden vorbereitet oder müssen Sie im Vorfeld viel Aufklärungsarbeit leisten?

K. H.: Es ist so, dass meistens keine Vorkenntnisse da sind, d.h. es wird von uns ganz viel Informationsarbeit geleistet bezüglich Unterstützte Kommunikation im Allgemeinen. Dann muss man schauen, inwieweit das Interesse geweckt werden kann und inwieweit die

Bereitschaft da ist, die Methoden im Unterricht anzuwenden.

B. S.: Wo haben Sie persönliche Ihre Kenntnisse erlernt?

K. H.: In der Ausbildung zur Sonderkindergartenpädagogin ist das nicht vorgekommen. Mein Fachwissen ist entstanden aus sehr viel autodidaktischen Situationen und einzelnen Seminaren, die ich besucht habe, d.h. aus ganz viel Eigeninteresse. Die praktischen Erfahrungen sind entstanden in den letzten Jahren im Kindergarten, wo ich vorher gearbeitet habe bzw. jetzt in der Frühförderung.

B.S. Fühlt man sich da nicht ein wenig alleingelassen, sozusagen wie ein „Einzelkämpfer“?

K.H.. Ja, schon. Das Angebot der "Frühen Kommunikationsförderung" wird nur in Oberösterreich vom Land gefördert. Wir sind auch immer auf der Suche nach Kursen, die dem Alter der Kinder, mit denen wir arbeiten, entsprechen. Das ist schwierig. Wir leisten sicher viel Pionierarbeit, Überzeugungsarbeit... leider für eine Situation, die meiner Meinung nach selbstverständlich sein sollte. Kommunizieren ist für jeden so selbstverständlich. Wenn man dann mit Kindern arbeitet, die nicht sprechen können, die aber doch das Bestreben, den inneren Drang, zur Kommunikation haben... dann ist es einfach traurig, dass man so viel Überzeugungsarbeit leisten muss. Daher fühle ich mich manchmal schon sehr in der Minderheit.

B. S.: Kommen wir noch einmal kurz zu den Vorteilen zurück. Führt Ihrer Erfahrung nach die Anwendung von Piktogrammen auch zu einer Verbesserung der Lautsprache bei den Kindern?

K. H.: Es schränkt die Lautsprachentwicklung auf keinen Fall ein. Ich habe sogar eher den Eindruck, dass die Kinder wesentlich leichter zur Lautsprache kommen, wenn sie vorher schon eine positive Erfahrung mit Kommunikation gemacht haben, nämlich sich mitteilen zu können und verstanden zu werden. Dann tauchen auch definitiv einzelne, für uns auch verständliche, Wörter auf und werden kombiniert. Das kommt meistens so nach ein, zwei Jahren vor, d.h. man muss auch viel Geduld und Konsequenz aufwenden. Es ist sicher so, dass eine positive Kommunikationsgrundlage gerade auch bei autistischen Kindern sehr förderlich ist für die Lautsprache.

B. S.: Haben Sie auch die Erfahrung gemacht, dass es zu einer Abnahme von aggressivem Verhalten kommt, wenn die Kinder sich über Piktogramme ausdrücken können?

K. H.: Das kann ich bestätigen. Das funktioniert sogar sehr gut. Der Wunsch der Eltern geht auch

ganz oft in diese Richtung. Die wissen oft nicht, was sie machen sollen, wenn das Kind zum Beispiel mit dem Kopf gegen die Wand läuft in unterschiedlichen Situationen, und sie wissen nicht, was das Kind ihnen damit eigentlich mitteilen möchte. Es ist auf jeden Fall so, dass ein Ernstgenommenwerden, ein Wahrgenommenwerden in den eigenen Bedürfnissen sehr häufig bei den Kindern zu einer Abnahme von Verhaltensauffälligkeiten führt. Bei autistischen Kindern ist das Umgehen mit Emotionen ein ganz schwieriges Thema. Wenn eine klare Aussage von einem Kind wahrgenommen wird, braucht es das Schreien nicht mehr. Ich habe das schon selbst erlebt. Es kann relativ schnell gehen, dass sich das Verhalten dahingehend verändert.

B. S.: Werden Piktogramme in Österreich im Vergleich zu anderen Methoden eher häufig oder eher selten angewendet

K. H.: Im Alltag sind sehr viele Symbole vorhanden, zum Beispiel im Straßenverkehr, in Krankenhäusern usw. Ich finde sehr wohl, dass viele Piktogramme verwendet werden. Problematisch sehe ich, dass es so viele verschiedene Symbolsammlungen gibt. Daher finde ich das so gut, dass wir jetzt in Oberösterreich *ein* System herausgesucht haben, das in Behinderteneinrichtungen verwendet wird, weil eben die Generalisierung gerade bei autistischen Kindern oft schwierig ist. Ein anderes Symbol mit einer gleichen Aussage müsste sonst neu gelernt werden. Darin sehe ich ein großes Problem für autistische Menschen.

B. S.: Sie haben bereits erwähnt, dass Ihrer Meinung nach das Wissen über Unterstützte Kommunikation in Österreich eher wenig verbreitet ist. Was sollte getan werden, um diesen Bereich zu forcieren und warum?

K. H.: Ich würde die Methoden bereits in die pädagogische Ausbildung einbeziehen, damit „von Haus aus“ schon ein Grundwissen, ein Gespür für Kommunikation und für die Methoden der Unterstützten Kommunikation geweckt ist. Das größte Manko in Österreich ist, dass man den Kindergärtnern und Lehrern den Begriff „Unterstützte Kommunikation“ erst einmal erklären muss. Daher würde ich in den Ausbildungen ansetzen und entweder ein eigenes Fach schaffen oder in einzelnen Fächern das Thema einbringen. Dann müsste man auch für eine Selbstverständlichkeit, wie sie Kommunikation ist, nicht soviel Zeit und Überzeugungsarbeit investieren.

B. S.: Vielen Dank für das Gespräch.

Interview mit Mag. Patricia Weibold zum Thema „Elektronische Kommunikationshilfen“

B. S.: Frau Mag. Weibold, Sie arbeiten beim Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe und hier im Zentrum für Entwicklungsförderung. Können Sie mir ein wenig über Ihre Arbeit mit vom Autismus betroffenen Menschen erzählen?

P. W.: Im Zentrum für Entwicklungsförderung bin ich als Heilpädagogin und Motopädagogin angestellt, unter anderem arbeite ich nach dem TEACCH-Ansatz. Dieser kommt vor allem in der Arbeit mit autistischen Kindern zur Anwendung. Wir betreuen hier nur Kinder von 0 bis 6 Jahren, sind also im Frühförderbereich tätig. In seltenen Fällen begleiten wir die Kinder bis zum siebten Lebensjahr. In der Österreichischen Autistenhilfe betreuen wir sowohl Kinder, Jugendliche als auch Erwachsene. Großteils haben wir es dort mit autistischen Menschen bzw. Menschen mit Kommunikationsschwierigkeiten zu tun, daher arbeite ich in der Österreichischen Autistenhilfe ausschließlich nach dem TEACCH-Ansatz. Die Förderung beinhaltet einerseits die Arbeit am Klienten selbst, diese findet meistens ein bis zwei Mal wöchentlich statt, und andererseits Elternberatung, wobei die Eltern hinsichtlich Fragen über Diagnosen, Alltagsschwierigkeiten, Förderideen usw. beraten werden. In der Österreichischen Autistenhilfe kommt dazu, dass wir auch mobil arbeiten, d.h. dass ich teilweise auch zu bestimmten Fragestellungen zu Hause vor Ort bin, um beispielsweise die Essenssituation anzuschauen oder um zu sehen, ob man räumlich etwas verändern kann, das sich positiv auf die Entwicklung auswirken könnte.

B. S.: Stimmt es, dass Sie sich im Besonderen mit dem Thema „Autismus und Computer“ beschäftigen?

P. W.: Ja, mit Autismus in erster Linie. Beschäftigt man sich eingehend mit diesem Thema, kommt man zwangsläufig, was auch gut so ist, mit der Unterstützten Kommunikation in Verbindung.

B. S. Liegt dabei der Schwerpunkt eher auf speziellen Softwareprogrammen, auf Sprachausgabegeräten oder auf beidem?

P. W.: Das ist sehr unterschiedlich. Es gibt Kinder - ich hab jetzt zum Beispiel so Drei-, Vierjährige -, die total auf Computer „anspringen“, da arbeite ich sehr viel mit diversen Softwareprogrammen, wie zum Beispiel „KlickTool“ von der Firma LifeTool, gemeinnützige GmbH. Dann gibt es Kinder, die sich mittels GuK, d.h. mit Gebärden-unterstützter Kommunikation, oder nach dem

PECS-System gut fördern lassen. Diese drei Arten kommen bei mir in der Förderung am häufigsten zur Anwendung.

B. S. Arbeiten Sie auch an einem Forschungsprojekt zum Thema „Autismus und Computer“ bzw. haben Sie bereits eines durchgeführt?

P. W.: Ich habe gerade mit LifeTool eine Projektarbeit gemacht, bei der ich bestehende Software, die nicht speziell für autistische Menschen entwickelt worden ist, überarbeitet habe. Diese soll sozusagen neu geschaffen bzw. überarbeitet werden, damit sie auch von autistischen Menschen oder Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigung verwendet werden kann. Ansonsten bin ich eher im Vortragsbereich tätig.

B. S.: Kommen wir zunächst zu allgemeinen Fragen bezüglich elektronischen Kommunikationshilfen. Wo sehen Sie dabei die besonderen Vorteile für Menschen mit Autismus?

P. W.: Man weiß mittlerweile um die andersartige Informationsverarbeitung bei autistischen Menschen. Autistische Menschen sprechen oft auf ganz klare, einfache, gut strukturierte Dinge an. Der Computer ist oft ein sehr gutes Medium, solche Leute zu motivieren und zu begeistern. Er kann die Lernbereitschaft ungemein steigern. Daher macht es Sinn, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. In der Arbeit habe ich einfach gemerkt, dass gerade Kinder, die noch relativ klein bzw. jung sind, also auch Drei-, Vierjährige, Dinge am Computer oft sehr schnell begreifen und umsetzen können, was nicht zuletzt an der Vorliebe für „Technisches“ und für Details liegt.

B. S.: Sind diese Methoden für alle Kinder oder Jugendlichen mit Autismus geeignet oder müssen bestimmte Voraussetzungen vorliegen, damit sie angewendet werden können?

P. W.: Wenn ein autistisches Kind auch kognitiv sehr stark beeinträchtigt ist, dann kann es relativ schwierig sein. Dann ist es eher begrenzt, wie weit man mit den verschiedenen Möglichkeiten kommt. Aber ich habe eigentlich selten ein Kind betreut, bei dem gar nichts möglich war. Es kann sein, dass man bei einem Kind nur sehr beschränkt mittels PECS arbeiten kann, oder dass man zum Beispiel Gebärden mit einer anderen Kommunikationsform mischt, damit das Kind sich besser, vielfältiger ausdrücken kann. Also die Art der Anwendung und das, was erreicht werden kann, das ist sehr individuell. Aber es ist selten, dass gar nichts funktioniert.

B. S.: Gibt es auch im Umfeld der Kinder bestimmte Voraussetzungen, die vorliegen

müssen, damit die Kommunikationshilfen eingesetzt werden können?

P. W.: Ja. Wichtig ist einmal die Bereitschaft der Eltern. Die Hauptarbeit besteht am Anfang oft darin, die Eltern gut zu beraten, gut zu informieren. Die Eltern haben oft ganz falsche Erwartungen bzw. Dinge gehört, die nicht dem aktuellen Wissensstand entsprechen, zum Beispiel dass, wenn man bestimmte Kommunikationsmittel einsetzt, die aktive Sprache dadurch verhindert wird. Da muss man also zuerst gewisse Dinge richtig stellen. Erst wenn die Eltern einmal festgestellt haben und sehen, dass die Methoden auch zur Verbesserung der aktiven Sprachentwicklung und zu einer allgemeinen Verbesserung der Befindlichkeit des Kindes beitragen, sind sie wirklich bereit, Dinge selber umzusetzen bzw. im Alltag zu integrieren. Nur so machen Kommunikationshilfen Sinn, wenn Eltern dem positiv gegenüberstehen und das Kind die Hilfen im Alltag nützt.

B. S.: Für welche Bereiche ist der Einsatz von Computern mit spezieller Software sinnvoll?

P. W.: Es ist momentan so, dass sich die Autismusforschung eingehend mit diversen Themen, wie etwa Mimiklesen, Soziales Training usw. beschäftigt. Ich denke, dass da einiges noch in den „Kinderschuhen“ steckt. Bezüglich dieser beiden Themen habe ich eigentlich noch nicht viel gute Software gefunden. Ich merke auch, dass es für autistische Kinder bzw. Jugendliche ganz schön schwierig ist, Erlerntes vom Computer auf den Alltag umzusetzen. Also in dem Bereich, denke ich, ist es wirklich sehr begrenzt, was man da machen kann, und da sollte sicher auch noch viel passieren. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung gibt es allerdings schon einige gute Softwareprogramme. Diese beinhalten einfache Sortier- und Zuordnungsspiele, Konzentrationsspiele, Suchspiele, Spiele zur Förderung der Aufmerksamkeitsfähigkeit usw. In diesem Bereich kann sehr viel durch den Einsatz spezieller Software gefördert werden.

B. S.: Welche Softwareprogramme sind für die betroffenen Kinder besonders geeignet? Können Sie mir dazu ein paar Beispiele nennen? Sie haben bereits „Klicktool“ von der Firma Life Tool erwähnt. Welche gibt es noch?

P. W. sucht nach Informationsmaterial.
Unterbrechung des Interviews für ca. 2 Minuten.
P. W. nennt ein paar Beispiele.

B. S.: Sie haben gerade gesagt, Softwareprogramme wie „BigBang“ und „CatchMe“ von LifeTool sind für Kinder mit

Autismus geeignet. Warum eigentlich genau diese?

P. W.: Das Tolle an den Programmen ist die Art, wie sie gestaltet sind. Sie sind größtenteils einfach, klar, ansprechend und geben Spielraum in der Anwendung. Man kann sie entweder mit Geräusch oder ohne Geräusch und in unterschiedlichem Tempo ablaufen lassen und man hat die Möglichkeit, die Programme auf das jeweilige Kind abzustimmen. Kinder, die Geräusche mögen, „springen“ auch sehr auf diese akustischen Reize „an“.

B. S.: Sie haben gesagt, diese Programme sollen speziell für Kinder mit Autismus überarbeitet werden. Wann werden diese erhältlich sein?

P. W.: Das weiß ich nicht.

B. S.: Sie arbeiten mit relativ jungen Kindern. In welchem Alter werden die Programme eigentlich am besten angewendet? Können auch Jugendliche davon profitieren?

P. W.: Das hängt stark vom Entwicklungsstand ab. Ich habe diese sowohl bei Drei- bis Sechsjährigen, als auch bei Volksschulkindern und Jugendlichen, wenn diese von der kognitiven Entwicklung her sehr weit zurück sind, angewendet. Je nach Interesse dann auch... eigentlich kann man sie vom Kindes- bis Jugendalter anwenden.

B. S.: Man liest teilweise in der Literatur, dass gerade Menschen mit Autismus oft Probleme in der Anwendung dieser Softwareprogramme haben. Was sagen Sie dazu? Wovon hängt das ab?

P. W.: Na ja, Probleme in der Anwendung können die Kinder haben, wenn sie zum Beispiel von der Hand- und Feinmotorik her irgendwelche Schwierigkeiten haben, sodass sie eben mit der Bedienung von Tastern und Tastaturen Probleme haben. Allerdings gibt es da ja auch wieder spezielle Geräte. Diese kann man sich zum Beispiel bei der Beratungsstelle LifeTool anschauen und fragen, was vielleicht doch möglich ist, auch für Menschen, die in der Motorik eingeschränkt sind. Ansonsten kann es vielleicht problematisch sein, wenn die Programme nicht gut steuerbar sind bzw. sich der Schwierigkeitsgrad nicht verändern lässt. Es gibt leider auch so billige und einfache Programme, bei denen es nur eine Schwierigkeitsstufe gibt, bei der die Anforderungen für bestimmte Personen zu hoch sind. Aber ansonsten, bei guter Software, die man abstimmen kann, kann ich mir nicht vorstellen, dass es oft Probleme gibt.

B. S.: Die Computer kann man ja auch zusammen mit einer Sprachausgabe verwenden bzw. mit bestimmten grafischen Systemen wie PCS oder Bliss. Welche

Systeme sind für die betroffenen Kinder besonders geeignet?

P. W.: Dazu kann ich eigentlich nichts sagen; das verwenden wir in diesen Institutionen nicht.

B. S.: Können Menschen mit Autismus auch schriftbasierte Programme nutzen?

P. W.: Ja, schon. Ich habe zum Beispiel einmal einen Jungen gehabt, bei dem das möglich war. Er hatte schon ein gewisses Verständnis für Buchstaben und Wörter entwickelt. Daher hat das funktioniert.

B. S.: Können diese Computerprogramme auch in der Schule angewendet werden?

P. W.: Ja. Ich habe im Rahmen eines Projektes in einer Volksschule gesehen, dass das durchaus möglich ist, und dass immer mehr Schulen auch wirklich bereit sind, in diese Richtung etwas zu machen. In Wien haben viele Schulen jetzt auch schon einen Computer, den sie je nach Interesse und Vorlieben der Kinder einsetzen.

B. S.: Kommen wir jetzt zu den Sprachausgabegeräten. Haben diese gegenüber den Computern mit spezieller Software besondere Vorteile?

P. W.: Das ist sehr schwierig zu vergleichen.

B. S.: Welche Art von Sprachausgabegeräten eignet sich für die betroffenen Kinder besonders gut?

P. W.: Ich arbeite hauptsächlich im Frühförderbereich und habe daher bis jetzt ausschließlich mit den „BigMacks“ zu tun gehabt. Der Einsatz funktioniert ganz gut, vor allem im Kindergartenbereich, wo die Geräte eine tolle Möglichkeit zur Vermittlung zwischen Kindergarten und zuhause darstellen. Die Eltern erhalten eine Rückmeldung, wie es den Kindern im Kindergarten geht, was sie dort erlebt haben usw. Das ist sonst nicht möglich, wenn die Kinder nicht sprechen können und führt natürlich zu sehr viel Frustration bei den Eltern, weil sie das Kind nicht danach fragen können.

B. S.: Ist es richtig, dass einfache Sprachausgabegeräte eher bei jungen Kindern angewendet werden, und dass man mit zunehmendem Alter und Fähigkeiten auch Geräte einsetzt bzw. einsetzen sollte, die höhere Anforderungen an das Kind stellen?

P. W.: Ja, genau.

B. S.: Führen die Sprachausgabegeräte Ihrer Erfahrung nach auch zu einer Zunahme der Lautsprache?

P. W.: Ja, auf jeden Fall. Es ist wirklich zu beobachten, dass, wenn Kinder die Stimme von bestimmten Personen auf den Sprachausgabegeräten hören, sie auch dazu motiviert werden zu sprechen bzw.

mitzusprechen oder Dinge zu wiederholen. Auch dadurch, dass der Druck, sprechen zu müssen, wegfällt, kann sich oft die Sprache besser entwickeln.

B. W.: Führt die Nutzung auch zu einer Abnahme von aggressivem Verhalten?

P. W.: Ja, auf jeden Fall, weil die Kinder ja dann das Gefühl haben, dass sie etwas mitteilen können und von anderen verstanden werden. Dadurch werden auch die Frustrationserlebnisse weniger und das Verhalten verändert sich.

B. S.: Werden die Sprachausgabegeräte auch in der Schule angewendet?

P. W.: Ja, aber das hängt natürlich immer von den Lehrenden ab, von deren Bereitschaft und von den finanziellen Ressourcen.

B. S.: Hat die Anwendung von Sprachausgabegeräten in Schule und Kindergarten gegenüber anderen Methoden, z.B. Gebärden, bestimmte Vorteile?

P. W.: Na ja, natürlich. Es ist viel einfacher, weil diese Geräte leicht zu bedienen sind, und es ist weniger mühsam für die Kindergärtnerinnen da drauf zu sprechen, als wenn sie sich mit dem Thema, zum Beispiel Gebärden-unterstützte Kommunikation, auseinandersetzen müssen und die Gebärden selber lernen müssen. Also das ist sicher einfacher. Dennoch hängt es davon ab, ob diese Geräte überhaupt vorhanden sind, ob die Eltern sich das leisten können bzw. der Kindergarten sich eines anschaffen möchte bzw. kann.

B. S.: Ich habe gelesen, dass die Kinder die elektronischen Kommunikationshilfen häufig nur zum Spielen benutzen bzw. dass sie die Stereotypen unterstützen und dass man dann nie so genau sagen kann, ob das Kind nur mit dem Gerät spielt, weil es ihm Spaß macht oder weil es damit kommunizieren kann. Was sagen Sie dazu?

P. W.: Ich habe das noch nicht erlebt, dass es wirklich so mit den Stereotypen in Zusammenhang gebracht wird, dass die dann mehr werden oder dass das Kind diese nur dafür benutzt. Wenn es so ist, denke ich, dann muss man eher fragen, ob es das richtige Gerät ist, ob es geeignet ist bzw. ob es etwas anderes gibt, das besser passen würde. Auch müsste man schauen, ob das Kind überhaupt versteht, worum es da geht. Da würde ich dann eher den Einsatz und die Methode in Frage stellen, wenn das wirklich so passiert.

B. S.: Aus der Literatur geht hervor, dass das Wissen über Unterstützte Kommunikation nur wenig verbreitet ist. Würden Sie dem zustimmen?

P. W.: Ja, auf jeden Fall. Es wird jetzt zwar ein bisschen besser, aber da besteht in Österreich sicher noch ein großer Aufholbedarf.

B. S.: Werden die elektronischen Kommunikationshilfen eher selten oder eher häufig im Vergleich zu anderen Methoden der Unterstützten Kommunikation angewendet?

P. W.: Ich würde sagen, gerade Software findet noch eher an den Schulen Anwendung... Gebärden werden natürlich in den Schulen, wo schwerhörige, taubstumme Kinder unterrichtet werden, verwendet. Aber ich denke, dass beispielsweise PECS weniger bekannt ist.

B. S.: Sollte die Anwendung von elektronischen Kommunikationshilfen bzw. von Methoden der Unterstützten Kommunikation generell in Österreich verstärkt werden? Wenn ja, warum?

P. W.: Ich finde, dass es gut wäre, wenn es mehr oder weiter verbreitet werden würde, weil es eine große Hilfe für Betroffene und deren Angehörige, Freunde usw. darstellt. Aber da bedarf es noch sehr viel Aufklärungsarbeit, auch natürlich Interesse für Fortbildungen von Fachleuten, dass diese sich eingehender mit dem Thema beschäftigen. Das wäre im Sinne der Integration auf jeden Fall etwas ganz Wichtiges. Man nehme sich nur ein Beispiel an anderen Ländern.

B.S. Vielen Dank für das Gespräch.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Birgit Schweinberger
Geburtsdaten: 26. August 1979 in Mistelbach (NÖ)
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
eine Tochter, geb. am 23. Februar 2007

Schulausbildung:

1985-1989: Volksschule, 2183 Neusiedl/Zaya
1989-1993: Hauptschule, 2183 Neusiedl/Zaya
1993-1998: Bundeshandelsakademie, 2130 Mistelbach
Juni 1998: Matura

Studium:

Oktober 1998-
Juni 1999: Studium Germanistik/Kunstgeschichte
Oktober 1999: Beginn des Studiums Publizistik- und
Kommunikationswissenschaft (PKW)/Ethnologie, Sozial- und
Kulturanthropologie (vormals Völkerkunde)
Juni 2002: Ende des ersten Studienabschnitts in PKW
Oktober 2005: Ende des ersten Studienabschnitts in Ethnologie
Juni 2006: Ende des zweiten Studienabschnitts in PKW sowie Ende des
zweiten Studienabschnitts in Ethnologie
Jänner 2008: Beginn der Diplomarbeit
März 2009: Einreichung der Diplomarbeit