

PEP-R ist die überarbeitete Version des *Psychoeducational Profile* und ein Instrument zur differenzierten Bestimmung des Entwicklungsstandes und, für die Förderung besonders wichtig, von Entwicklungsansätzen eines Kindes in sieben verschiedenen Bereichen. Außerdem bietet es die Möglichkeit, Entwicklungsverläufe zu dokumentieren. Es eignet sich am besten für ein Kind, dessen Entwicklungsstand maximal dem eines Vorschulkindes entspricht und das zwischen sechs Monaten und sieben Jahren alt ist. Bis zum Alter von höchstens zwölf Jahren lassen sich aus dem PEP-R Hinweise für die Förderung ableiten.

Diese ergeben sich aus den Bereichen, in denen das Kind bereits Ansätze zur Beherrschung einer bestimmten Fähigkeit hat. Die zeigen jeweils die „Zone der nächsten Entwicklung“ an (Wygotski 1987, 83). Hier setzen Fördermaßnahmen an, die es weder unter-, noch überfordern. Die systematisch aufgebaute Sammlung von Schopler, Lansing und Waters (Schopler et al. 2011) schlägt Übungen auf den einzelnen Entwicklungsstufen vor und gibt zugleich Anregungen für die Entwicklung weiterer Spiele und Übungen.

Das Testmaterial des PEP-R besteht aus Spielen, Materialien und einfachen Übungen, die dem Kind in strukturierten Situationen präsentiert werden. Man benötigt ca. 45 bis 90 Minuten zur Durchführung, wobei jede einzelne Aufgabe keinem Zeitlimit unterliegt. Viele Aufgaben sind unabhängig von den verbalen Fähigkeiten des Kindes. Der Bewertungsmodus ist einfach und besteht aus drei Zeichen. Mögliche Hilfen sind genau vorgegeben.

An das PEP-R schließt sich ein Entwicklungs- und Verhaltensprofil für Jugendliche und Erwachsene an, das *Adolescent and Adult Psychoeducational Profil* (AAPEP). Man kann es einsetzen, wenn der Schüler etwa 13 Jahre alt ist. Erfasst werden, wie beim PEP-R, vorhandene, in Ansätzen vorhandene und noch fehlende Fähigkeiten in sechs verschiedenen Entwicklungsbereichen, hier aber unter besonderer Berücksichtigung der Voraussetzungen für die nachschulische Eingliederung in Beruf und Gesellschaft.

Das AAPEP beinhaltet einen Test sowie zwei strukturierte Interviews mit häuslichen und schulischen bzw. beruflichen Bezugspersonen. Die meisten Aufgaben können auch mithilfe nonverbaler Anweisungen dargeboten werden (Mesibov et al. 2016). Eine überarbeitete Version existiert bisher nur für den englischen Sprachraum (Mesibov et al. 2007).

3.8 Abläufe und Aufgaben organisieren – die beeinträchtigten exekutiven Funktionen

„Ohne angemessene Unterstützung fühlt sich das Kind, als würde es von einer Million Unteraufgaben erdrückt. Viele von uns haben Schwierigkeiten damit, Prioritäten zu setzen und Aufgaben zu organisieren.“ (Attwood 2008, 285 f)

Schüler im AS haben oft Probleme damit, ihre Aufgaben und schulischen Arbeitsabläufe so zu strukturieren, dass sie den Erwartungen ihrer sozialen Umwelt gerecht werden. Sie benötigen Hilfe dabei, Prioritäten zu setzen und die Reihenfolge der zu erledigenden Aufgaben zu erkennen, sowie einzuschätzen, wieviel Zeit sie dafür aufwenden dürfen. Dies gilt natürlich auch für die Hausaufgaben.

Diese Probleme werden mit der *Theorie von den beeinträchtigten exekutiven Funktionen* bei Menschen im AS erklärt (Attwood 2008, 284). Zu den exekutiven Funktionen gehören u. a. die Fähigkeiten, Prioritäten zu setzen, die Zeit einzuteilen, Impulse zu kontrollieren und die Aufmerksamkeit zu steuern, aber auch alternative Strategien zur Lösung eines Problems zu suchen. Sind diese Funktionen beeinträchtigt, kann das Denken unflexibel erscheinen.

Auch ein leistungsstarker Schüler im Autismus-Spektrum kann möglicherweise ein Tafelbild nicht abschreiben, weil er nicht auf die Idee kommt, sein Heft so zu drehen, dass er die Seite im Querformat vor sich hat.

Oft zeigen sich die Probleme in größerem Umfang, wenn die Schüler älter werden und in der Schule höhere Anforderungen an ihre Selbstorganisation gestellt werden. Sie können sich auch in solchen Anforderungen wie dem Schreiben eines Aufsatzes zeigen, bei dem der Schüler nicht weiß, wie und womit er beginnen soll. Hilfreich kann hier eine „To-Do-Liste“ sein, die alle zu erledigenden Aufgaben mit der dazu zur Verfügung stehenden Zeit beinhaltet (Attwood 2008, 295).

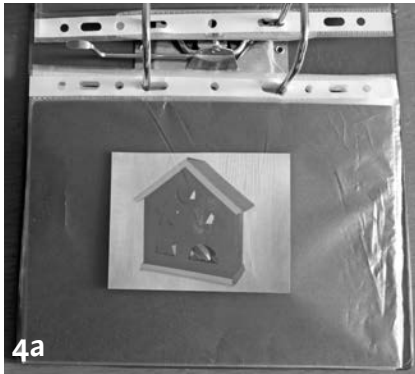
Aktivitätspläne und Arbeitsstationen

Als einfache Form der „To-Do-Liste“ für jüngere oder schwerer beeinträchtigte Schüler empfehlen sich sogenannte *Aktivitätspläne*. Hier handelt es sich um Ordner mit laminierten Einlageblättern, in deren Mitte sich ein Klettverschluss befindet. Auf diesen Klettverschluss wird vom Lehrer ein Kärtchen mit einem Symbol aufgebracht.

Ein Kästchen mit einer entsprechenden Aufgabe befindet sich im Regal. Der Schüler nimmt es mit an seinen Arbeitsplatz, um die darin befindliche Aufgabe zu lösen. Nach Beendigung der Aufgabe kommt das Kästchen an einen vorher bestimmten Platz (Abb. 4).

Gerade für ältere Schüler können die Aufgaben im Aktivitätsplan auch mithilfe von Symbolen, wie z. B. Buchstaben, beschrieben werden. Das Kind nimmt das kleine „m“ aus dem Plan (Abb. 5), sucht im Regal einen Kasten mit einem großen „M“ und heftet sein kleines daneben. Es übt so zugleich das Zuordnen von Groß- und Kleinbuchstaben (Abb. 6).

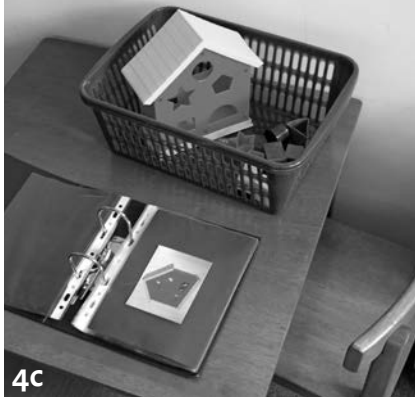
Dann nimmt es den Kasten mit an den Platz, um die Aufgabe zu bearbeiten. Die Selbständigkeit der Schüler kann mithilfe von Handlungsplänen



4a



4b



4c

Abb. 4: Aktivitätsplan (4a), Aufgabenkästchen im Regal (4b) und Aufgabe aus dem Aktivitätsplan am Arbeitsplatz (4c)



Abb. 5: Aktivitätsplan mit Buchstaben



Abb. 6: Aufgaben im Regal, angehefteter Buchstabe aus dem Aktivitätsplan



Abb. 7: Arbeitsstation

erhöht werden (MacDuff et al. 1993). Weiterführende Literatur zu dem Thema findet man vor allem auf Englisch (McClannahan/Krantz 1999). Ähnlich wie Aktivitätspläne sind auch *Arbeitsstationen* eine Strukturierungshilfe.

Der Schüler hat links auf seinem Platz untereinander die Ziffern 1 bis 5 sowie ein Sternchen für eine spezielle Belohnung angeheftet (Abb. 7). Er nimmt von oben die Karte mit der 1, heftet sie neben das Schubfach mit der 1 und öffnet es. Die darin befindliche Aufgabe wird bearbeitet. Er verfährt mit allen weiteren Aufgaben so, bis er an das Kärtchen mit der Belohnung kommt, die sich in der untersten Lade befindet.

Wichtig ist, dass mit dem Schüler gemeinsam die Routine erarbeitet wird, in dieser Weise mit einer Arbeitsstation zu verfahren. Sie wird grundsätzlich vollständig bearbeitet. Die Aufgaben werden so gewählt, dass die Arbeitsergebnisse ausreichende Informationen über die Qualität der Arbeit geben, ohne dass der Pädagoge bei der Erledigung zugegen gewesen sein muss. Es können z. B. Puzzle, Ausschneidearbeiten, aber auch Matheaufgaben oder Kreuzworträtsel sein.

Handlungsabläufe automatisieren

„Für mich ist es sehr schwer, mehrere Dinge auf einmal zu tun und Bewegungsteile miteinander in einem Fluss zu verbinden. Gleichzeitig jemandem die Hand geben, Blickkontakt suchen und dann noch ‚Guten Tag‘ zu sagen, sind für mich zu viele verschiedene Dinge auf einmal, die ich nicht miteinander zu einer Einheit verbinden kann. Für Normale ist der Ablauf der Begrüßung eine einzige, automatische Bewegung. Sie müssen nicht bei jeder neuen Begrüßung überlegen, wie sie diese fließende Geste neu zusammensetzen müssen. Ich habe dies alles nie richtig automatisiert. Deshalb bin ich viel, viel langsamer als mein Gegenüber.“ (Empt 1996, 27)

Jede scheinbar einfache Handlung besteht aus mehreren aufeinanderfolgenden Bewegungen. Im Falle des Auspackens der Tasche muss der Arm zum Verschluss geführt, der Verschluss gedrückt und die Tasche geöffnet werden, dann muss die Federtasche gegriffen und auf den Tisch gelegt werden usw.

Die Teilhandlungen verschmelzen im Laufe der Zeit, so dass eine „einheitliche, fließende Melodie“ (Lurija 2001, 32) entsteht. Es wird in der Forschung davon ausgegangen, dass verfestigt vorliegende Handlungen ohne Aufmerksamkeitszuwendung ablaufen (Mehl 1993, 18).

Es gelingt aber einigen Menschen im AS nicht, einen routinierten Fluss im Ablauf von einzelnen Handlungen zu bilden, der gleichsam automatisch abläuft. Dies betrifft nicht alle Handlungen, kann aber durchaus solche betreffen, die Pädagogen für elementar und einfach halten, wie das schon erwähnte Auspacken der Tasche oder das Ausziehen, das Schreiben oder auch sportliche Aktivitäten.

Für das Verknüpfen von Handlungen benötigen diese Schüler dann gezielte Impulse. Dies hat verschiedene Folgen:

- Sie sind langsamer als andere, denn jede Teilhandlung und ihre Verknüpfung müssen sie gedanklich begleiten.
- Sie benötigen volle Konzentration bei der Ausführung der Handlungen, deshalb sind sie schnell erschöpft.
- Sie können nicht zugleich andere Dinge tun, auch nicht noch zuhören, was der Lehrer sagt („Öffnet dann das Mathematikbuch“).
- Es unterlaufen ihnen häufiger Fehler, und sie unterbrechen die Handlung, weil sie die nächste Teilhandlung nicht im Kopf haben.

Wie kann man den Schülern helfen, die Handlungen dennoch korrekt auszuführen und gleichzeitig ihre Stressbelastung zu reduzieren? Eine Frau im Autismus-Spektrum empfiehlt Folgendes:

„Einmal war ich zu Besuch in einer Fördereinrichtung für behinderte Erwachsene. Sie galten alle als autistisch. Ein junger Mann wurde in der

Küche angewiesen, den Zucker vom Tisch in den Schrank zu stellen. [...] An diesem Punkt hätte er eine zerlegbare Anweisung gebraucht, um ihn aus seiner Erstarrung zu wecken.

‚Trag den Zucker mit beiden Händen weiter zur Spüle!‘
 ‚Stell die Dose auf der Spüle ab.‘
 ‚Lass die Dose mit beiden Händen los, wenn sie die Spüle berührt. Leg danach eine Hand auf den Türgriff.‘
 ‚Zieh jetzt dran.‘
 ‚Lass die Tür los.‘
 ‚Heb mit beiden Händen die Dose wieder an.‘
 ‚Heb sie hoch bis an das Brett mit den Tassen.‘
 ‚Tu sie dorthin, wo das freie Loch zwischen den Tassen ist.‘ ‚Lass los, wenn die Dose fest auf dem Brett steht.‘
 ‚Fass den Schrankgriff wieder an.‘
 ‚Mach die Tür zu.‘
 ‚Dreh dich um und komm dann her.‘“ (Empt 1996, 27)

Die junge Frau empfiehlt also aufgrund ihrer eigenen Erfahrung, die Handlung in kleinste Teilhandlungen zu unterteilen. Sie strukturiert damit die Handlung.

Alle Menschen nutzen solche Hilfen bei Handlungen, die sie noch nicht automatisch ausführen können. Bekannte Strukturierungshilfen im Alltag sind Bedienungsanleitungen oder Rezepte.

Bei Schülern im AS empfiehlt es sich, auf eine visuelle Darbietung zurück zu greifen. Wenn man sich die Probleme bei der Wahrnehmung von gesprochener Sprache vergegenwärtigt (siehe 3.6), dann wird verständlich, dass so die Information in einem individuellen Tempo verarbeitet werden kann. Auf diese Weise ist der Schüler unabhängig von der steten Anwesenheit eines Erwachsenen. Wenn ein Pädagoge eine Handlung viele Male souffliert hat, lässt es sich fast nicht vermeiden, dass leiser Unmut seine Stimme färbt und er ungeduldig wird. Wie muss dies aber auf einen Schüler wirken, der sich redliche Mühe gibt und die folgende Teilhandlung trotzdem nicht erinnert? Schüler und Lehrer werden frustriert. Dies kann man mithilfe visueller Ablaufpläne umgehen. Der Schüler hat Erfolgserlebnisse.

Dieses Vorgehen entspricht auch der Strukturierung von Handlungsabläufen im TEACCH-Ansatz. Die Abkürzung TEACCH steht für *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* und ist die Bezeichnung für das staatliche Autismusprogramm in North Carolina (USA), das dort seit 1971 gesetzlich verankert ist.

Es handelt sich um ein Netzwerk aller Einrichtungen, das in Kooperation mit den Familien eine lebenslange Förderung und Begleitung von Menschen im AS zur Verfügung stellt. Bedauerlicherweise gibt es ver-

gleichbare gesetzlich geregelte und flächendeckend wirksame Organisationsstrukturen im deutschsprachigen Raum nicht, so dass sich das Vorgehen auch nur in Teilen übertragen lässt.

Das TEACCH-Programm stellt u. a. Materialien zur Leistungsdiagnostik (siehe 3.7) und zur Kommunikationsförderung (siehe 3.3) zur Verfügung. Es ist außerdem gekennzeichnet durch Prinzipien, die die Arbeit mit Menschen im AS in allen Bereichen grundsätzlich prägen und die durchaus übernommen werden können. Eines dieser Prinzipien ist die Strukturierung.

Strukturierung im pädagogischen Sinne ist die Herstellung einer inneren Gliederung oder Ordnung im Prozess des Lehrens und Lernens. Dabei muss darauf geachtet werden, dass der Lernprozess so gegliedert wird, dass er unter Berücksichtigung der spezifischen kognitiven Beeinträchtigungen den erwünschten Erkenntnisschritten entspricht und durch beständige Wiederholung eingeübt und routinisiert werden kann. Der TEACCH-Ansatz konzentriert sich dabei insbesondere auf drei Bereiche: den Raum, die Zeit und die Ausführung von Handlungen.

Handlungen werden in ihre einzelnen Teilhandlungen aufgebrochen und mit visuellen Mitteln (Fotos, Zeichnungen, Symbolen, Schrift) in Plänen dargestellt. Weiterführende Informationen dazu findet man bei Anne Häußler (2008). Wie kann man einen solchen Ablaufplan erstellen?

- Zuerst sollte überleget werden, aus welchen Schritten eine Handlung besteht und in welcher Reihenfolge sie ausgeführt werden. Die meisten, auch ganz einfachen Handlungen, kann man auf sehr unterschiedliche Weise ausführen. Um den Schüler nicht zu verwirren, muss der Ablauf der Teilhandlungen festgelegt werden. Es empfiehlt sich, alle Teilschritte einmal aufzuschreiben und zur Kontrolle einen Kollegen anzuweisen, das zu tun, was man notiert hat. So stellt man sicher, dass man keinen Schritt vergessen hat.
- Dann sollte man den Schüler genau beobachten, um festzustellen, an welcher Stelle er unsicher ist, welche Teilhandlungen er nicht automatisch miteinander verknüpft und wo er Hilfe braucht.
- Von diesen Teilhandlungen fertigt man eine Karte an. Empfehlenswert ist es, diese zu laminieren.
- Auf der Rückseite beklebt man sie mit Klettband.
- Die Bilder kann man nebeneinander oder untereinander an ein Klettband heften oder auch auf die Seiten eines Ringordners aufbringen.
- Die Karte mit dem Handlungsschritt, der erledigt wurde, wird vom Kind abgenommen, das Bild an einen festgelegten Platz gelegt oder im Ordner umgeblättert.

Dieses Arbeitsverfahren muss man dem Schüler erklären und mit ihm üben. Es lässt sich dann aber auf viele andere Situationen übertragen. Spä-