



Vera Bernard-Opitz/Anne Häußler

Kinder mit Autismus fördern

Material für visuell Lernende

4., erweiterte und
überarbeitete Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorinnen



Dr. rer. nat. Vera Bernard-Opitz ist Psychologische Psychotherapeutin (Schwerpunkt Verhaltenstherapie), Board Certified Behavior Analyst-D und International Behavior Analyst. Sie berät Eltern, Kollegen und Betroffene mit Autismus und ist als Referentin und Supervisorin in Deutschland, den USA und dem »Rest der Welt« tätig. Sie hat mehrere Praxisbücher zur Autismus-spezifischen Verhaltenstherapie veröffentlicht.



Dr. phil. (USA) Anne Häußler, Dipl. Pädagogin und Dipl. Psychologin (USA). Zwei Jahre Ausbildung in einem TEACCH[®]-Zentrum; Psychologiestudium und Promotion an der University of North Carolina in Kooperation mit dem TEACCH[®] Autism Program. Über 30 Jahre Erfahrung mit TEACCH[®] in Therapie und Beratung. Internationale Referententätigkeit und Veröffentlichungen zu Autismus und TEACCH[®]. Akkreditiert als TEACCH[®] Certified Advanced Consultant und TEACCH[®] Certified Trainer.

Beide sind international anerkannte Autismus-Spezialistinnen.

Vera Bernard-Opitz
Anne Häußler

Kinder mit Autismus fördern

Material für visuell Lernende

4., erweiterte und überarbeitete Auflage

Verlag W. Kohlhammer

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

Pharmakologische Daten, d. h. u. a. Angaben von Medikamenten, ihren Dosierungen und Applikationen, verändern sich fortlaufend durch klinische Erfahrung, pharmakologische Forschung und Änderung von Produktionsverfahren. Verlag und Autoren haben große Sorgfalt darauf gelegt, dass alle in diesem Buch gemachten Angaben dem derzeitigen Wissensstand entsprechen. Da jedoch die Medizin als Wissenschaft ständig im Fluss ist, da menschliche Irrtümer und Druckfehler nie völlig auszuschließen sind, können Verlag und Autoren hierfür jedoch keine Gewähr und Haftung übernehmen. Jeder Benutzer ist daher dringend angehalten, die gemachten Angaben, insbesondere in Hinsicht auf Arzneimittelnamen, enthaltene Wirkstoffe, spezifische Anwendungsbereiche und Dosierungen anhand des Medikamentenbeipackzettels und der entsprechenden Fachinformationen zu überprüfen und in eigener Verantwortung im Bereich der Patientenversorgung zu handeln. Aufgrund der Auswahl häufig angewandeter Arzneimittel besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

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

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

4., erweiterte und überarbeitete Auflage 2024

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-041393-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-041394-8

epub: ISBN 978-3-17-041395-5

Inhalt

Vorwort zur 1. Auflage	7
1 Einführung	9
2 Ebenen der Strukturierung	11
2.1 Räumliche Strukturierung	11
2.2 Zeitliche Strukturierung	11
2.3 Strukturierung selbstständiger Beschäftigung	12
2.4 Material- und Aufgabengestaltung	13
3 Strukturierung der Rahmenbedingungen	15
3.1 Räumliche Strukturierung	15
3.2 Zeitliche Strukturierung	20
3.3 Gestaltung von Situationen zur selbstständigen Beschäftigung	27
4 Prototypen in der Aufgabengestaltung	32
4.1 Aufgabenformate und Aufgabentypen	32
4.2 Prototypen bei der Entwicklung von Grundfähigkeiten	33
4.3 Zuordnungsaufgaben	36
5 Gestaltung von Aufgaben, Übungen und einzelnen Tätigkeiten	41
5.1 Grundlegende Fähigkeiten	42
5.1.1 Einräumen: Verschiedene Dinge in denselben Behälter legen	43
5.1.2 Auseinandernehmen: Einzelne Teile voneinander lösen	45
5.1.3 Zusammenfügen: Einzelne Teile miteinander verbinden	47
5.2 Feinmotorik und Auge-Hand-Koordination	49
5.3 Zuordnen und Sortieren	58
5.3.1 Zuordnen von Gegenständen	58
5.3.2 Zuordnen von Objekten und Bildern	61
5.3.3 Zuordnen und Sortieren von Bildern	63
5.3.4 Zuordnen und Sortieren nach Farben	65
5.3.5 Zuordnen und Sortieren nach Formen	69
5.3.6 Zuordnen und Sortieren nach Größen und Längen	73
5.3.7 Zuordnen und Sortieren nach Kategorien	75
5.4 Kulturtechniken	77
5.4.1 Zahlen, Mengen und Rechnen	78
5.4.2 Buchstaben und Lesen	89
5.5 Lebenspraktische Fähigkeiten	95
5.5.1 Selbstversorgung	95
5.5.2 Haushaltstätigkeiten	97
5.5.3 Verpackung/Montage	101
5.6 Spielfähigkeiten	105
5.7 Kommunikation	112
5.8 Soziales Verhalten	123
5.9 Motivationsaufbau und Umgang mit herausforderndem Verhalten	134
5.9.1 Motivationsaufbau	134
5.9.2 Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen	137

6	Ressourcen und Materialhinweise.....	144
6.1	Bezugsquellen für Fördermaterialien	144
6.2	Bücher mit praktischen Ideen.....	145
	Literatur	147

Vorwort zur 1. Auflage

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

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

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

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

derung auf Interesse stieße. Auch wenn es vorwiegend für junge Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen geschrieben ist, können viele Anregungen auch in der regulären Frühförderung sowie der Arbeit mit visuell lernenden Kindern und Jugendlichen verschiedener Behinderungen und Entwicklungsniveaus eingesetzt werden.

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

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

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

dieses Buches ihn ebenfalls erwähnen, wenn wir dies erfahren.

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

Wir sind für die Genehmigung von Mayer Johnson dankbar, dass wir Abbildungen des Boardmaker Pro-

gramms veröffentlichen dürfen (<http://www.mayer-johnson.com/boardmaker>). Wir danken Ruprecht Poensgen, und dem Team des Kohlhammer Verlags, besonders Nicole Köhler, für die hilfreiche und kompetente Redaktion.

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

Irvine und Mainz, im März 2010

Vera Bernard-Opitz

Anne Häußler

1 Einführung

Der gezielte Einsatz von visuellen Hilfen bei Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) ist nachweislich effektiv und gilt mittlerweile als etablierte Praxis (Hume et al., 2021). Während Kinder mit ASS meist erhebliche Probleme haben, sprachliche Anforderungen zu verstehen und sprachgebundene Aufgaben umzusetzen, haben sie oft eine individuelle Stärke in der visuellen Verarbeitung (vgl. Häußler, 2018). So zeigen sie häufig erstaunliche Leistungen, wenn Informationen visuell vermittelt werden. Entsprechend setzen visuelle Hilfen an den Stärken von Personen mit ASS an, um das Verstehen und infolgedessen die kompetente Bewältigung einer Anforderung zu fördern. Visuelle Strategien haben sich bei der Vermittlung neuer Kompetenzen ebenso effektiv erwiesen wie bei der Reduzierung herausfordernder Verhaltensweisen (Meadan et al., 2011).

Die meisten Kinder mit ASS sind deutlich überfordert von normalen Alltagsanforderungen beziehungsweise traditionellen Lernsituationen: Sie sind leicht abgelenkt, verstehen Anweisungen und Abläufe nicht und können sich nicht oder nur unzureichend ausdrücken. Selbst einfache Routinen, wie das Packen der Schultasche, das Folgen eines Gruppenablaufs oder das Holen und Wegräumen von Spielmaterial, müssen häufig gezielt geübt werden. Während es bei sehr jungen Kindern zunächst darum geht, überhaupt in zielgerichtetes Handeln zu kommen und die soziale Welt zu entdecken, liegt später mehr Gewicht auf Selbstständigkeit und der kompetenten Bewältigung des (sozialen) Alltagslebens. Auch für ältere Kinder und Jugendliche ist es meist weiter hilfreich, bei Problemen in der Organisation, Kommunikation und im Sozialverhalten visuelle Hinweise zu bekommen. Dieses können schriftliche Pflichtenpläne, Verhaltensverträge, Skripte, Kontingenztappen oder Anleitungen über Videomodellierung sein (Bernard-Opitz, 2014, 2020). Unabhängig von Alter und Entwicklungsstand lassen sich visuelle Interventionen gezielt nutzen, um Orientierung zu bieten und die Entwicklung von Handlungskompetenz und Autonomie zu fördern.

Strategien der visuellen Unterstützung können sehr unterschiedliche Formen haben und verschiedene Funktionen erfüllen (Hume et al., 2014). Neben visuellen Repräsentationen zur Vermittlung von Informationen (z. B. Gegenstände, Fotos, Piktogramme, grafische Darstellungen, geschriebene Wörter) beinhalten sie unter anderem auch die (visuelle) Gestaltung des Raumes, sowie visuelle Zeitpläne und Raumskizzen. Auch Organisationssysteme und Markierungen, Uhren zur Visualisierung von Zeitbegrenzungen oder Skripte und Instruktionspläne zählen zu den visuellen Strategien. In der Förderung von Kindern mit ASS werden zudem Computerprogramme, Apps und Videos mit Erfolg eingesetzt (Hume et al., 2021,

Nikopoulos, 2021). Auch diese Interventionen machen sich die relative Stärke in der visuellen Informationsverarbeitung zunutze.

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

Aber auch bei der Vermittlung von Informationen hat es sich als wirksam erwiesen, die Inhalte visuell zu verdeutlichen. So unterstützt der Einsatz von *Social Stories* (Gray, 2015) das Verständnis sozialer Zusammenhänge. Zur Reflektion sozialer Situationen hat sich die Methode der *Comic Strip Conversations* (Gray, 1994) bewährt, bei der ein Gesprächsverlauf schrittweise abgebildet wird. Für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bieten grafische Darstellungen von *Konsequenzen* eine Möglichkeit, Zusammenhänge zu visualisieren und darüber Einfluss auf das Verhalten zu nehmen (Miranda, 2008). Im Rahmen des *TEACCH*[®]-Ansatzes schließlich finden strukturierende und visuelle Hilfen in umfassender Weise Anwendung bei der Gestaltung pädagogischer Situationen und Lernmaterialien (Mesibov, Shea & Schopler, 2005; Häußler, 2018, 2022).

Im englischsprachigen Bereich gibt es schon seit über 20 Jahren zunehmend Publikationen, in denen praktische Ideen für visuelle Strategien und entsprechend strukturierte Materialien zur Förderung von Kindern mit ASS vorgestellt werden (z. B. Schopler, Lansing & Waters, 1983; Hodgdon, 2002; Mesibov & Howley, 2003; Eckeroode et al., 2004; Cohen & Sloan, 2007). In unseren Seminaren und Workshops interessierten sich auch deutsche Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Praxisbücher und Fotokataloge von selbst erstellten Materialien, die jedoch nur in Englisch zu haben waren. Mit der ersten Ausgabe des vorliegenden Buches wollten wir dazu beitragen, dem Bedarf nachzukommen und diese Lücke zu schließen.

In Form von Bildern haben wir eine Fülle von Anregungen zur Strukturierung und visuellen Gestaltung von Fördersituationen und -materialien zusammengestellt. Neben konkreten Übungsmaterialien zu verschiedensten thematischen Schwerpunkten beinhaltet unsere Sammlung auch einige Anregungen für visuelle Hilfen zum Umgang mit Motivationsproblemen und herausfordernden Verhaltensweisen.

Mittlerweile gibt es etliche Bücher und viele – auch deutschsprachige – Webseiten und Bilderplattformen mit

Fotosammlungen von strukturierten Aufgaben und kreativen Ideen zur Gestaltung von Fördermaterialien für Kinder mit ASS. Wir haben uns dennoch entschlossen, dieses Buch nach einer inhaltlichen Überarbeitung weiterhin als Ressource zur Verfügung zu stellen. Denn auch wenn der Hauptteil des Buches aus Fotos besteht, die Materialien nur beispielhaft zeigen können, folgt unsere Zusammenstellung einer Systematik und einem inhaltlichen Leitfaden. Es ist unser Anliegen, nicht nur einfach eine Vielzahl von Beispielen zusammenzustellen, sondern diese auch inhaltlich einzuordnen. In unseren begleitenden Texten stellen wir den Bezug zu autismspezifischen Aspekten sowie zu grundsätzlichen Prinzipien der Strukturierung her. Indem wir nicht nur das Material vorstellen, sondern auch ein damit verbundenes Förderziel benennen, möchten wir Leser und Leserinnen darin unterstützen, Aufgaben zielgerichtet auszuwählen und planvoll einzusetzen.

Viele der abgebildeten Praxismaterialien wurden auf der Basis des TEACCH[®]-Ansatzes entwickelt. Weiterhin hat uns der Montessori-Ansatz inspiriert, der ebenfalls großen Wert auf Strukturierung und Selbsttätigkeit legt. Bei der Aufgabengestaltung haben wir auf beide Ansätze zurückgegriffen und die gemeinsamen Aspekte betont,

die sich in der Förderung von Kindern mit ASS bewährt haben.

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

Bei der Auswahl der Bilder haben wir darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum von Anforderungen, Inhalten und Gestaltungsformen abzubilden. Grundsätzlich gilt, dass es sich um Beispiele handelt, die nur in seltenen Fällen genauso übernommen werden können wie hier dargestellt. In der Regel ist es notwendig, die Materialien individuell auf die jeweilige Person und Situation anzupassen. Wir hoffen, dass die Bilder praktische Anregungen zum Erstellen individueller Materialien geben und zum kreativen Weiterdenken anregen.

2 Ebenen der Strukturierung

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

Eine Lern- oder Übungssituation erhält eine klare Struktur, wenn eindeutig ersichtlich ist, ob eine Tätigkeit

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

- Räumliche Strukturierung (► Kap. 2.1)
- Zeitliche Strukturierung (► Kap. 2.2)
- Strukturierung selbstständiger Beschäftigung (► Kap. 2.3) und
- Material- und Aufgabengestaltung (► Kap. 2.4).

2.1 Räumliche Strukturierung

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

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

2.2 Zeitliche Strukturierung

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

gen, Piktogramme oder Schrift lassen sich als Hinweise verwenden.

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

sind in der Regel Zeitmesser, die eine Zeitspanne visuell darstellen und bei denen man zuschauen kann, wie die Zeit vergeht und der Zeitraum immer kleiner wird.

Um zeitliche Orientierung zu ermöglichen, ist es wichtig, die unterschiedlichen Zeitabschnitte oder Aktivitäten deutlich voneinander zu trennen (z. B. »Zeit für Spielen« und »Zeit für Essen«). Nur wenn ein Zeitabschnitt klar beendet ist und eindeutig ein neuer beginnt, kann das Kind verstehen, was gerade »dran« ist (z. B. Spielen oder Spiel

beenden). In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, ein Signal zu entwickeln, das als Hinweis für »fertig« in verschiedenen Situationen einsetzbar ist. Ein solches Signal kann akustisch sein (z. B. Klingel oder das Wort »fertig!«) oder visuell (Symbol für »Fertig«) oder auch eine Handlung beinhalten (z. B. benutztes Material in den »Fertig-Korb« tun). Oft ist auch eine Kombination solcher Signale sinnvoll. Abfolgen werden leichter erkannt und eingehalten, wenn klar ist, wann etwas »fertig« ist.

2.3 Strukturierung selbstständiger Beschäftigung

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

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

Die *konkreteste Form eines Arbeitssystems* besteht aus funktionalen Objekten, also aus Gegenständen, die im Rahmen des Arbeitsablaufs benutzt werden und in einer bestimmten Weise angeordnet sind. Jede Aufgabe ist bereits in Körben, Kartons oder auf Tablett zusammenge stellt. Diese sind in der Regel links neben der Arbeitsfläche aufgereiht. Aus den dort bereitstehenden Aufgaben kann das Kind direkt ersehen, was und wie viel zu tun ist. Auf diese Weise lernt es die Routine, sich links das Material zu holen, es auf der Arbeitsfläche zu bearbeiten und dann rechts auf einen dafür vorgesehenen Platz (z. B. Regal oder

»Fertig-Korb«) abzustellen. So kann es erkennen: Wenn links nichts mehr steht und alle Aufgaben rechts im »Fertigbereich« liegen, ist die Arbeit zu Ende. An einem festgelegten Ort in Sichtweite des Kindes befindet sich zudem ein Gegenstand, den das Kind erhält, sobald es mit den Aufgaben fertig ist. Dies kann ein Lieblingsspielzeug sein oder eine Süßigkeit; es könnte aber auch eine Überraschungskiste sein, in der immer wieder interessante Belohnungen liegen, aus denen das Kind aussuchen darf.

Bei einem »*symbolischen Arbeitssystem*« dagegen werden die zu erledigenden Aufgaben durch Symbole gekennzeichnet. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um Abbildungen der konkreten Materialien oder Aktivitäten, sondern um Zeichen, die ohne Bezug zum Inhalt auf einen bestimmten Behälter, Korb oder Platz im Regal verweisen. Steht auf dem Arbeitsplan also zum Beispiel eine »3« und eine »6«, so müssen Korb 3 und Korb 6 bearbeitet werden (oder die Aufgaben, die auf den Plätzen im Regal stehen, die mit »3« und »6« markiert sind). Durch welche Symbole die Zuordnung von Aufgabenstellung und Arbeitsmaterial vermittelt wird, sollte sich nach den Interessen des Kindes richten. Häufig findet man Arbeitssysteme mit Zahlen, Buchstaben oder Farben, aber auch Landesflaggen, Sammelbilder, Supermarktlogos, Kürzel der verschiedenen Fernsehkanäle oder »Helden« des Kindes (z. B. Superman, SpongeBob) lassen sich hier verwenden. Im Unterschied zu einem Bilderplan, bei dem die konkreten Aufgaben jeweils inhaltlich abgebildet sind, bietet ein symbolisches Arbeitssystem den Vorteil, dass es flexibel für ganz unterschiedliche Inhalte und Materialien eingesetzt werden kann. Eine neue Aufgabe wird einfach in einen der bereits markierten Arbeitskörbe oder Regalplätze gelegt und kann so in die Arbeit integriert werden. Auf diese Weise erspart man sich das Anfertigen – und dem Kind das Erlernen der Bedeutung – immer neuer Bilder.

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

Schriftliche Arbeitspläne schließlich ähneln den üblichen To-Do-Listen, in denen die Arbeiten inhaltlich bezeichnet sind. Ob die Arbeitsaufträge in Listenform untereinander geschrieben sind oder auf einzelnen Karten stehen, die an einem Plan angeordnet werden, hängt ganz davon ab, mit welchem Format der Betreffende am besten umgehen

kann. Wichtig ist jedoch, dass nicht nur die Arbeitsaufträge aufgeführt sind, sondern es auch einen Hinweis darauf gibt,

was nach der Arbeit kommt und wofür es sich zu arbeiten lohnt!

2.4 Material- und Aufgabengestaltung

Die vierte Ebene der Strukturierung bezieht sich auf die Gestaltung der einzelnen Tätigkeiten und Aufgaben. Kompetentes Handeln setzt ein Verständnis davon voraus, welches Material wie benutzt werden und zu welchem Ergebnis die Handlung führen soll. Personen, denen es schwerfällt, sich die notwendigen Materialien selbst zusammenzustellen und in geeigneter Weise auf der Arbeitsfläche anzuordnen, sind hier auf Hilfe angewiesen. Geht es darum, dass sie ohne Unterstützung einer anderen Person zu recht kommen sollen, bietet es sich an, vorbereitetes Material so anzubieten, dass die organisatorischen Anforderungen reduziert werden. Für die *visuelle Organisation*, d. h. die Anordnung der Materialien für eine Aufgabe, gibt es verschiedene Formate. Oft reicht es schon aus, das für eine Aktivität benötigte Material in einem gesonderten Behälter – z. B. einem Korb, oder einer Kiste – zusammenzustellen. Bei einer solchen »Korb-Aufgabe« braucht sich das Kind nur den Korb zu holen und hat damit bereits alles, was zur Bewältigung der Aufgabe notwendig ist. Es muss jedoch die Materialien ausräumen und selbst auf der Arbeitsfläche anordnen. Kann das Kind diese Vorarbeit für eine Aufgabe nicht leisten, bieten sich stärker strukturierte Formate an: Bei einer »Shoobox« oder »Schubkarton-Aufgabe« werden Behälter und Bestandteile einer Aufgabe fest auf einem Karton montiert oder in diesen eingelassen (s. Ron Larsen, www.shooboxtasks.com). Alle zu verwendenden Teile sind direkt zugänglich und der Bereich, wo sie »verarbeitet« werden, ist ebenfalls in den Karton integriert. Ähnlich verhält es sich bei einer »Tablett-Aufgabe«: Hier sind die Materialbehälter auf einer stabilen Unterlage (Tablett) befestigt, auf der sich zugleich die Arbeitsfläche befindet. Das Kind braucht sich nur den Karton oder das Tablett zu holen und kann ohne weitere Vorbereitungen sofort beginnen. Ein viertes Format bietet sich für Zuordnungsaufgaben mit zweidimensionalem Material an: die »Mappen-Aufgabe«. Außen auf einem Aktendeckel oder einem Ordner werden in einem Umschlag die Karten oder flachen Materialien aufbewahrt, die bei der Zuordnungsaktivität auf den Innenseiten verwendet werden sollen. Auch hier hat das Kind mit einem Griff alle Materialien für die Aufgabe vor sich; es muss jedoch die Karten aus dem Umschlag entnehmen und den Hefter öffnen, bevor es beginnen kann.

Neben den organisatorischen Aspekten einer Tätigkeit muss auch der inhaltliche Ablauf verständlich sein. Personen, die sich nicht merken können, wie sie mit den Materialien umgehen sollen, die auf ständige verbale Begleitung angewiesen sind oder verbale Hinweise nur schlecht umsetzen können, profitieren von *visuellen Instruktionen*. Wer sich anhand der visuellen Hinweise selbst erschließen kann, wie eine Tätigkeit auszuführen ist,

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

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

Grundsätzlich gilt für alle Ebenen: Art und Umfang der Maßnahmen zur Strukturierung hängen stets davon ab, welches Ziel man verfolgt. Entsprechend werden visuelle und strukturierende Hilfen auch mit unterschiedlicher Absicht eingesetzt: Im direkten Kontakt können sie dazu genutzt werden, um beim Kind ein besseres Verständnis der Situation oder Anforderung zu erreichen. Strukturierung und visuelle Hilfen passen die Kommunikation des Erwachsenen an die Situation des Lernenden an und