

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Herausforderndes Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung

eingereicht von: Marc Breitschmid

Begleitung: Prof. Dr. Andreas Eckert

Datum der Abgabe: 08.12.2019

Abstract

Herausforderndes Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung stellt eine Belastung für Lehrpersonen dar. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit diesem Thema und untersucht den aktuellen Stand zum Umgang mit diesen Situationen. Im Zentrum stehen Modelle zur Analyse von Verhalten, eine funktionale Sichtweise und Handlungsmodelle für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Autismus-Spektrum-Störung. Das Thema Autismus wird theoriebasiert hergeleitet und der Begriff der Verhaltensstörung, als Bezeichnung für herausforderndes Verhalten erläutert.

Die Auseinandersetzung zeigt, dass ein wesentlicher Ansatz das Verstehen von Verhalten bildet. Die Modifikation von Verhalten gelingt durch Anpassung der Kontextfaktoren und kann erfolgreich sein, wenn sie über einen längeren Zeitraum angewendet wird.

1	EINLEITUNG	6
1.1	PERSÖNLICHER BEZUG ZUM THEMA	6
1.2	RELEVANZ DES THEMAS AUS HEILPÄDAGOGISCHER SICHT	6
2	FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG	7
3	THEORETISCHE GRUNDLAGEN AUTISMUS	7
3.1	AUTISMUS GESCHICHTE	8
3.1.1	ERSTNENNUNG	8
3.1.2	G. E. SSUCHAREWA (1891 – 1981)	8
3.1.3	H. ASPERGER (1906 – 1980)	8
3.1.4	L. KANNER (1896 – 1981)	9
3.2	GESCHICHTE DER KLASSIFIKATION (ICD – DSM)	10
3.3	TIEFGREIFENDE ENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN	11
3.4	FORMEN DES AUTISMUS	11
3.4.1	FRÜHKINDLICHER AUTISMUS (KANNER-SYNDROM)	11
3.4.2	ASPERGER SYNDROM	12
3.4.3	ATYPISCHER AUTISMUS	13
3.4.4	AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNG	13
3.5	RESÜMEE	14
4	THEORETISCHE GRUNDLAGEN HERAUSFORDERNDES VERHALTEN	14
4.1	GRUNDBEGRIFF VERHALTENSSTÖRUNG	14
4.2	KLASSIFIKATION VON VERHALTENSSTÖRUNGEN	15
4.3	KRITERIEN FÜR VERHALTENSSTÖRUNGEN	16
4.4	KRITIK AM BEGRIFF VERHALTENSSTÖRUNG	17
4.5	RESÜMEE	17
4.6	BEGRIFFSKLÄRUNG	18
4.6.1	BEGRIFF VERHALTEN	18
4.6.2	BEGRIFF STÖRUNG	18
4.6.3	RESÜMEE	19
4.7	ERKLÄRUNGSANSÄTZE	19
4.7.1	PSYCHOANALYTISCHE SICHT	19
4.7.2	LERNPSYCHOLOGISCHE SICHT	20
4.7.3	HUMANISTISCH-PSYCHOLOGISCHE SICHT	20
4.8	ANALYSE VON VERHALTENSSTÖRUNGEN	21
4.8.1	SORCK-MODELL	21
4.8.2	MODELL DER SELBSTREGULATION	22
5	ERSTE VERBINDUNGSANSÄTZE	23
5.1	AUTISTISCHE MERKMALE – AUTISTISCHE VERHALTENSWEISEN UND ERLERNTES VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEITEN	23
5.2	SICHTWEISE	24
5.3	FUNKTIONALE BEDEUTUNG	24
5.4	ABC- UND EISBERGMODELL	25
5.4.1	EBENE 1 – BEOBACHTBARES VERHALTEN	25
5.4.2	EBENE 2 – AUTISMUS-MERKMALE	26
5.4.3	EBENE 3 – ENTWICKLUNGSNIVEAU- UND INTELLIGENZ	26
5.4.4	EBENE 4 – EXEKUTIVE FUNKTIONEN	26
5.4.5	EBENE 5 – EMOTIONALES BEFINDEN	27
5.4.6	EBENE 6 – ORGANISCHES BEFINDEN	27
5.4.7	EBENE 7 – SOZIALES UMFELD	27
5.5	RESÜMEE	27

5.6	ERKLÄRUNGSANSÄTZE FÜR VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEITEN BEI AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNG	27
5.6.1	THEORY OF MIND	27
5.6.2	EXEKUTIVE FUNKTIONEN	28
5.6.3	SCHWACHE ZENTRALE KOHÄRENZ	29
6	HANDLUNGSMODELLE	29
6.1	5-PHASEN MODELL	30
6.1.1	PHASE I	31
6.1.2	PHASE II	31
6.1.3	PHASE III	32
6.1.4	PHASE IV	32
6.1.5	PHASE V	33
6.1.6	ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN	33
6.2	POSITIVE VERHALTENSUNTERSTÜTZUNG	34
6.2.1	INSTITUTIONS- UND ALLTAGSBEZOGENE PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSSTUFE	35
6.2.2	DIE KLASSEN- UND GRUPPENBEZOGENE PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSSTUFE	36
6.2.3	DIE DRITTE PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSSTUFE – EINZELHILFE	38
6.2.4	ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN	41
6.3	POSITIVES VERHALTEN ERMÖGLICHEN	41
6.3.1	REALISTISCHE ANFORDERUNGEN	42
7	PRAXISBEZUG	44
7.1	BESCHREIBUNG DER SITUATION	44
7.2	BESCHREIBUNG DES SCHÜLERS	45
7.3	KONKRETE SITUATIONEN	45
7.3.1	SITUATION 1	45
7.3.2	SITUATION 2	46
7.4	ANALYSE SITUATION 1	46
7.4.1	STIMULUS	46
7.4.2	ORGANISM	47
7.4.3	REACTION	47
7.4.4	CONSEQUENCE	47
7.4.5	KONTINGENZ	47
7.4.6	EBENE 2 – AUTISMUS MERKMALE	47
7.4.7	EBENE 3 – ENTWICKLUNGSNIVEAU- UND INTELLIGENZ	48
7.4.8	EBENE 4 – EXEKUTIVE FUNKTIONEN	48
7.4.9	EBENE 5 – EMOTIONALES BEFINDEN	48
7.4.10	EBENE 6 – ORGANISCHES BEFINDEN	48
7.4.11	EBENE 7 – SOZIALES UMFELD	48
7.5	ANALYSE SITUATION 2	48
7.5.1	STIMULUS	48
7.5.2	ORGANISM	49
7.5.3	REACTION	49
7.5.4	CONSEQUENCE	49
7.5.5	KONTINGENZ	49
7.5.6	EBENE 2 – AUTISMUS MERKMALE	49
7.5.7	EBENE 3 – ENTWICKLUNGSNIVEAU- UND INTELLIGENZ	49
7.5.8	EBENE 4 – EXEKUTIVE FUNKTIONEN	50
7.5.9	EBENE 5 – EMOTIONALES BEFINDEN	50
7.5.10	EBENE 6 – ORGANISCHES BEFINDEN	50
7.5.11	EBENE 7 – SOZIALES UMFELD	50
7.6	HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN SITUATION 1	50
7.6.1	5-PHASEN-MODELL	50

7.6.2	POSITIVE VERHALTENSUNTERSTÜTZUNG	51
7.6.3	POSITIVES VERHALTEN ERMÖGLICHEN	52
7.7	HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN SITUATION 2	52
7.7.1	5-PHASEN-MODELL	52
7.7.2	POSITIVE VERHALTENSUNTERSTÜTZUNG	53
7.7.3	POSITIVES VERHALTEN ERMÖGLICHEN	53
8	KRITISCHE WÜRDIGUNG DER MODELLE	54
9	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	55
9.1	ERSTE FRAGE	55
9.2	ZWEITE FRAGE	56
9.3	DRITTE FRAGE	56
10	SCHLUSSWORT	57
11	LITERATURVERZEICHNIS	58
12	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	61
13	TABELLENVERZEICHNIS	61

1 Einleitung

Diese Masterarbeit gliedert sich in vier Hauptteile. In denen werden die theoretischen Grundlagen über Autismus und herausforderndes Verhalten erarbeitet, möglichen Verbindungen zwischen dem Verhalten und Autismus dargelegt und mit möglichen Handlungsmodellen in Verbindung gebracht. Den Abschluss bilden der Bezug in die eigene Praxis und die kritische Würdigung der vorgestellten Modelle.

Im ersten Abschnitt werden als erstes der persönliche Bezug und die heilpädagogische Relevanz des Themas erläutert.

1.1 Persönlicher Bezug zum Thema

In der Tätigkeit als Klassenlehrer an einer heilpädagogischen Schule, kam ich während mehrerer Jahre in Situationen, welche mich und mein Umfeld herausforderten. Diese Herausforderungen zeigten sich am eindrucklichsten bei der Arbeit mit einem Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung. Ihn durfte ich während vier Jahren im Schulalltag unterrichten und begleiten. Dies führte während dieser Zeit dazu, dass ich mich immer wieder mit dem Thema Autismus und herausforderndem Verhalten auseinandersetzen musste. Dies geschah im Schulalltag jedoch zu oberflächlich und so entschied ich mich dazu, mich im Rahmen dieser Arbeit mit dem Thema tiefgehend auseinanderzusetzen. Die Wichtigkeit dieses Themas für mich selbst erkenne ich daran, dass in den kommenden Jahren, aus den unteren Stufen mehrere Schüler und Schülerinnen mit Autismus-Spektrum-Störung zu mir kommen werden.

1.2 Relevanz des Themas aus heilpädagogischer Sicht

Anknüpfend an die letzte Aussage aus dem vorangegangenen Kapitel, ist des Weiteren festzustellen, dass es in der Schweiz in den vergangenen zehn Jahren vermehrt zu Autismus Diagnosen gekommen ist. Schon im Jahr 2011 stellte Schinardi (S. 588) fest, dass die Anmeldungen wegen Verdachtsdiagnose Autismus-Spektrum-Störung zunahmen, diese jedoch selten bestätigt wurden. Gundelfinger (2013) bestätigt diesen Trend ebenfalls. Es existieren für die Schweiz jedoch keine offiziellen Zahlen, da entsprechende Untersuchungen fehlen. Gundelfinger rechnet für die Schweiz mit einem Anteil von 0,6 – 0,8 Prozent der Gesamtbevölkerung, welche eine Form des Autismus aufweisen.

Ein Bericht, welcher der Bundesrat am 17.10.2018 verabschiedet hat, bezieht sich ebenfalls auf diese Angaben. Man geht darin davon aus, dass sich die Schweiz an die unterdessen meist zitierte Prävalenzrate von 0,8 beziehungsweise 1 Prozent der Gesamtbevölkerung angenähert hat. In diesem Zusammenhang gilt zu erwähnen, dass dabei der männliche Anteil zwischen 65 und 80 Prozent liegt (vgl. Frith, 2013, S. 85).

Nicht nur die reine Anzahl an Diagnosen in diesem Bereich zeigt eine Relevanz dieses Themas, sondern auch die Tatsache, dass der Bundesrat, wie zuvor erwähnt, diesen Aspekt in die politische Agenda aufgenommen hat.

Als Lehrperson nützen einem die Zahlen nicht viel. Sie beweisen lediglich, was mehrere in den einzelnen Schulen schon festgestellt haben. Die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit einer Diagnose Autismus-Spektrum-Störung nimmt stetig zu.

Herausforderndes Verhalten als alleiniges Thema, ist für Lehrpersonen schon eine Herausforderung. Tritt dieses Verhalten in Kombination mit Autismus-Spektrum-Störung auf, darf davon ausgegangen werden, dass sich die heilpädagogische Relevanz entsprechend steigert. Canonica, Eckert, Ullrich & Markowetz (2018) beschreiben, dass herausfordernde Verhaltensweisen, insbesondere aggressives Verhalten, einen starken Stressor für Lehrpersonen darstellen (vgl. S. 234).

Hochschulen widmen diesem Bereich in ihren Curricula eine entsprechende Zeit zu. An der Hochschule für Heilpädagogik umfasste dies eine Studienwoche und zwei weitere Wochen Ausbildung.

2 Fragestellung und Zielsetzung

In dieser Arbeit soll mittels Literaturanalyse von bestehenden Theorien, Erklärungsansätzen und Modellen, der aktuelle Forschungsstand zum Thema herausforderndes Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung theoretisch aufgearbeitet und anhand der Eingangs unter Kapitel 1.1 erwähnten persönlichen Erfahrungen analysiert und mögliche Handlungsalternativen abgeleitet werden.

Aus dieser Zielformulierung lassen sich die folgenden Fragestellungen für diese Arbeit ableiten:

- Welche Hilfestellungen in Form von Modellen gibt es für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung?
- Wo liegen deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- Welche Chancen und Grenzen haben die Ansätze in der praktischen Umsetzung?

3 Theoretische Grundlagen Autismus

In den folgenden Kapiteln wird der theoretische Rahmen zum Thema Autismus beschrieben. In einem ersten Teil wird auf die Geschichte eingegangen, gefolgt von Begriffsklärungen und abschliessend werden die Formen von Autismus erläutert.

3.1 Autismus Geschichte

3.1.1 Erstnennung

Der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler gilt als der erste Wissenschaftler und Forscher, welcher den Begriff Autismus bekannt gemacht hat. Dies machte er im Rahmen seiner Untersuchungen zum Thema Schizophrenien (vgl. Theunissen, 2018, S. 15).

3.1.2 G. E. Ssucharewa (1891 – 1981)

Theunissen (2018) nennt in diesem Zusammenhang drei Erstbeschreibungen. Dies beginnt in den 1920er Jahren mit der Beschreibung durch Grunja Evimovna Ssucharewa. Sie beschrieb zum damaligen Zeitpunkt vier grundlegende Merkmale. Da jedoch der Begriff Autismus durch Bleuler sehr eng gefasst war, beschrieb sie ihre Untersuchungen als schizoide Psychopathie. Die vier Merkmale damals waren zum Einen die motorischen, emotionalen und intellektuellen Besonderheiten und zum Anderen die autistische Grundhaltung.

Unter dem von ihr beobachteten ersten Punkt, den motorischen Besonderheiten, fiel ihr gemäss Theunissen (2018) insbesondere folgendes auf und spricht entsprechend von: „Störungen und einer „Zerrüttung der Psychomotorik“ – gekennzeichnet durch „unsinnige, plumpe Bewegungen, eine spezifische Bipolarität zwischen Erregung und Trägheit, Automatismus, Stereotypie“ (S. 16). Als emotionale Besonderheit empfand sie die Abgeflachtheit und Oberflächlichkeit der Gefühle, ein schwaches Bedürfnis nach emotionaler Bindung, leichte Verwundbarkeit, beziehungsweise erhöhte emotionale Sensitivität, welche in der Regel zu explosiven Gefühlsausbrüchen führte. Intellektuelle Besonderheiten verstand sie als einen ungewöhnlichen Typus des Denkens. Hierzu nannte sie die Neigung zu Abstrakten, Schematischen oder Formalen. Spezielle Begabungen und besondere intellektuelle Fähigkeiten werden ebenfalls vereinzelt erwähnt (vgl. Theunissen, 2018, S. 17). Als letztes Merkmal beschrieb sie, unter der autistischen Grundhaltung, den unzureichenden, häufig bizarr oder seltsam wirkenden Kontakt mit der Aussenwelt.

3.1.3 H. Asperger (1906 – 1980)

Im Gegensatz zu G. E. Ssucharewa beschrieb Hans Asperger den Autismus nicht primär mit einem defizitären Blick, sondern richtete seinen Fokus auch auf Fähigkeiten, aussergewöhnliches Lern- und Problemlösungsverhalten. Auf eine Auflistung spezifischer Merkmale von Autismus verzichtete H. Asperger. An dieser Stelle sind jedoch einige wichtige Punkte (vgl. Theunissen, 2018, S. 23ff) aus seinen Untersuchungen festzuhalten. Diese orientieren sich an den Merkmalen, welche unter dem vorangegangenen Kapitel erwähnt wurden. Im Bereich der motorischen Besonderheiten umschreibt er zum Beispiel ein ungeschicktes, unbeholfenes Verhalten im Turnunterricht, verkrampte Hände, eine Unbeweglichkeit, mangelnde Mimik und Gestik, ein automatenhaftes Erscheinungsbild, rhythmisches Wackeln oder Bewe-

gungstereotypen. Emotionale Merkmale umschrieb er zum Beispiel damit, dass autistische Menschen Schwierigkeiten haben, sich emotional in andere Menschen hinein zu versetzen. Dies erinnert an das heute viel zitierte Problem der Mentalisierung (engl. Theory of Mind). Hingegen berichtete er damals schon über anfallsartigen Spontanbekundungen von Zärtlichkeit und Liebkosungen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass H. Asperger autistische Personen nicht grundsätzlich als emotionslos oder gefühlskalt betrachtete (vgl. Theunissen, 2018, S. 28). Unter den intellektuellen Besonderheiten hielt er die „autistische Intelligenz“ als ein zentrales Merkmal der von ihm beobachteten autistischen Kinder und Jugendlicher fest. In diesem Bereich rückt auch insbesondere die positive Sichtweise von H. Asperger ins Zentrum. Er umschrieb zum Beispiel die originellen sprachlichen Produktionen als Ausdruck von Kreativität und Intelligenz (vgl. Theunissen, 2018, S. 25).

G. E. Ssucharewa beschrieb unter der autistischen Grundhaltung Merkmale, welche H. Asperger unter verschiedenen Aspekten zusammenfasste. Die wesentlichen Inhalte fasste H. Asperger unter dem Aspekt der Auffälligkeiten in sozialen Situationen zusammen. Er beschrieb dies mehrfach als eine sehr eingeeengte Beziehung zur Umwelt oder als eine Einschränkung des persönlichen Kontaktes zu Dingen und Menschen (vgl. Theunissen, 2018, S. 27).

3.1.4 L. Kanner (1896 – 1981)

Der Name, Leo Kanner, steht in Verbindung mit dem frühkindlichen Autismus oder Bezeichnungen wie Kanner-Syndrom, Kanner-Autismus oder klassischer Autismus. „Für L. Kanner war der Autismus in erster Linie angeboren“ (Theunissen, 2018, S. 34). Auf die Besonderheiten des frühkindlichen Autismus wird im Kapitel 3.4.1 vertiefter eingegangen.

Insbesondere durch L. Kanner und H. Asperger, welche anfangs der 1940er Jahre ihre Forschungen zu Autismus begannen, konnte das Thema nach dem Wiederaufbau des 2. Weltkrieges fortgeführt werden. Es dauerte jedoch noch knapp drei Jahrzehnte, bevor die breite Öffentlichkeit durch die Medien auf das Problem aufmerksam wurden (vgl. Frith, 2008, S. 39). Durch die bewegende Darstellung von L. Kanner lag eine Art Mythos über Menschen mit Autismus. Erst die Veröffentlichung des Buches, Infantile Autism, von Bernard Rimland kam neue Bewegung in das Thema. Er fokussierte sich damals ebenfalls vermehrt auf die Stärken und analysierte mit anderen Wissenschaftlern zusammen die kognitiven Fähigkeiten autistischer Kinder. Sie konnten die Vorstellungen, dass autistische Kinder geistig zurückgeblieben und insgeheim hochintelligent waren widerlegen. Sie kamen zur Erkenntnis, dass sie von beidem etwas hatten und dieses Muster schien zu einem Kennzeichen des Autismus zu werden (vgl. Frith, 2008, S. 40 – 41).

Nachfolgende Tabelle (Amorosa, 2017, S. 20 - 21) zeigt eine Übersicht der wesentlichen Symptome, welche H. Asperger und L. Kanner beschrieben.

Diagnostische Kriterien der autistischen Psycho- pathie nach Asperger	Diagnostische Kriterien des frühkindlichen Au- tismus nach Kanner
<ul style="list-style-type: none"> • Starke Störung der sozialen Anpassung • Schwierigkeiten, einfache praktische Fähig- keiten im Alltag zu erlernen • Auffälliges Blickverhalten • Wenig Mimik und Gestik • Stereotype Bewegungen • Sonderinteressen • Auffällige Sprache und Intonation • Störung der aktiven Aufmerksamkeit • Prinzenhaftes Aussehen • Motorische Ungeschicklichkeit • Konstanz der Symptomatik ab dem 2. Le- bensjahr • Auffällige Persönlichkeiten in den Familien 	<ul style="list-style-type: none"> • Unfähigkeit, soziale Beziehungen aufzuneh- men • Ausgeprägter sozialer Rückzug • Sprache wird nicht kommunikativ eingesetzt • Echolalie • Pronominale Umkehr • Bestehen auf Gleichheit • Zwanghaftigkeit • Monotone repetitive Handlungen • Gute Intelligenz • Gutes Gedächtnis • Intelligentes Aussehen • Symptomatik beginnt im ersten Lebensjahr • Aus Familien mit hohem Bildungsgrad

Tabelle 1 Wesentliche Symptome nach Asperger und Kanner (Amorosa, 2017, S. 20-21)

3.2 Geschichte der Klassifikation (ICD – DSM)

International bekannt und anerkannt sind die beiden Klassifikationssysteme ICD, aus dem Englischen übersetzt, die internationale Klassifikation der Krankheiten und DSM, ebenfalls aus dem Englischen, das diagnostische und statistische Manual psychischer Störungen. Beide Klassifikationssysteme erlebten in den vergangenen Jahren Veränderungen im Bereich der Definition von Autismus.

Die ICD-10, welche erstmals 1991 und DSM-IV, welche 1994 erschien, beschreiben die Störungen des autistischen Spektrums unter dem Begriff „tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ beziehungsweise „pervasive Development Disorders“. Zu finden sind beide in der Gruppe der Entwicklungsstörungen. Beide Systeme beinhalten eine Einteilung in verschiedene Formen des Autismus. Vor allem wird zwischen dem frühkindlichen (oder klassischem) Autismus und dem Asperger-Syndrom unterschieden. Diese traditionelle Sichtweise kam jedoch in den letzten 20 Jahren immer mehr in die Kritik. Mittlerweile hat man festgestellt, dass die einzelnen Formen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede haben. Dies führte dazu, dass man bei dem seit Frühjahr 2013 veröffentlichten DSM-5 auf diese Einteilung verzichtete und den Begriff der Autismus-Spektrum-Störung verwendet. (vgl. Theunissen, 2016, S. 16-17). Da zum aktuellen Zeitpunkt gleichzeitig die ICD-10 sowie DSM-5 gültig sind und beide Klassifikationssysteme im Bereich des Autismus unterschiedliche Definitionen, beziehungsweise Untergruppen verwenden, wird im Folgenden auf beide Systeme eingegangen. Es werden die einzelnen Formen des Autismus entlang ICD-10 definiert, sowie zum Abschluss, anhand von DSM-5, auf die aktuellste Definition eingegangen.

3.3 Tiefgreifende Entwicklungsstörungen

Eingangs soll geklärt werden, was unter den im vorangegangenen Kapitel erwähnten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen verstanden wird. Grundsätzlich beziehen sich diese Störungen auf die Bereiche der Wahrnehmung, des Verhaltens und der Emotionen. Der Terminus „tiefgreifend“ bezieht sich darauf, dass die Folgen auf die Entwicklung eines Kindes sehr tiefgreifend sind. Entwicklungsstörungen umfassen die Bereiche Sprache und Kommunikation, Wahrnehmung und Denken, Soziale Interaktion, Steuerung von Emotionen, Einseitige und intensive Interessen und Schwierigkeiten mit alltäglichen altersgemässen Verantwortungen. Diese Bereiche können jeweils unterschiedlich stark betroffen sein (vgl. Girsberger, 2019, S. 45-46).

3.4 Formen des Autismus

Die nachfolgenden Kapitel beleuchten die differenzierten Formen des Autismus wie sie die ICD-10 unter dem Begriff der tiefgreifenden Entwicklungsstörung definiert.

3.4.1 Frühkindlicher Autismus (Kanner-Syndrom)

Der frühkindliche Autismus, auch bekannt als Kanner-Syndrom, geht stark auf die Ursprünge von Leo Kanner zurück, der diese Form mit seinem Namen prägte. Da diese Art des Autismus lange Zeit als einzige allgemein bekannte galt, wird sie auch als klassischer Autismus bezeichnet (vgl. Girsberger, 2019, S. 61). „Der Frühkindliche Autismus stellt unter den Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen die »tiefste« Form dar und das autistische Verhalten ist am offensichtlichsten“ (Girsberger, 2019, S. 47). Diese Offensichtlichkeit unterteilen Bölte und Kamp-Becker (2014) in drei Bereiche. Die qualitative Beeinträchtigung wechselseitiger sozialer Interaktionen, qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation und die eingeschränkten Interessen und stereotype Verhaltensmuster (vgl. S. 13ff). Bei den sozialen Interaktionen fällt zum Beispiel auf, dass der Blickkontakt auffällig ist. Er kann reduziert, deutlich inkonsistent sein oder wie ein Hindurchblicken wirken. Die natürliche Gestik oder Mimik, im Kontext von sozialen Interaktionen, werden kaum eingesetzt um diese zu steuern. Ein weiteres Symptom ist die Unfähigkeit, eine geteilte Aufmerksamkeit zwischen der betroffenen autistischen Person, einer anderen Person und einem Gegenstand oder Ereignis herzustellen. Hierbei geht es darum, dass die betroffene Person sich kaum darum bemüht, seine Aufmerksamkeit gegenüber einer anderen Person zu zeigen oder deren Aufmerksamkeit auf ein Objekt oder Ereignis zu lenken. Betroffenen Kindern fällt es auch viel leichter mit Erwachsenen, als mit anderen Kindern in Kontakt zu treten. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind deshalb durch komplette Kontaktverweigerung, aggressivem Verhalten, rein funktionalen Beziehungen oder durch gemeinsame Beschäftigungen, die auf sehr wenig Interesse

und Aktivitäten reduziert sind gekennzeichnet. Emotionale sowie soziale Situationen verstehen sie nicht. Sie reagieren unangemessen auf Gefühle anderer Menschen.

Unter den qualitativen Beeinträchtigungen der Kommunikation verstehen Bölte und Kamp-Becker (vgl. Bölte, Kamp-Becker, 2014, S. 14) zum Einen das Fehlen von Gesten, welche eine Botschaft transportieren, sowie einer eigenwilligen Art und Weise wie Wörter oder Sätze betont werden. Dies zeigt sich in einer monotonen Sprachmelodie und einem abgehackten Sprechrhythmus. Ebenfalls unter diesen Begriff fallen die Echolalien, das automatische Nachsprechen und Wiederholen von Gehörtem, sowie die pronominale Umkehr. Hierbei geht es darum, dass Kinder von sich selbst jeweils in einer zweiten oder dritten Person sprechen. Als letzten Bereich beschreiben sie die eingeschränkten Interessen und stereotypen Verhaltensmuster. „Kinder mit frühkindlichem Autismus zeigen eine ausgeprägte Angst vor Veränderungen bzw. ein ängstlich-zwanghaftes Bedürfnis, in ihrer Umgebung und Lebensweise nichts zu verändern“ (Bölte & Kamp-Becker, 2014, S. 15). Dies zeigt auf, wie wichtig es für Kinder mit frühkindlichem Autismus ist, dass ihr Umfeld und die Abläufe darin so konstant wie möglich verbleiben sollten. Die stereotypen Verhaltensmuster können sehr vielseitig sein. Aus eigener Erfahrung zählen hierzu zum Beispiel das Klatschen oder fächernde Bewegungen mit den Händen, das Wackeln beziehungsweise zucken mit dem Kopf oder dem Schnippen mit den Fingern.

Im Zusammenhang mit frühkindlichem Autismus existiert der Begriff des Hochfunktionalen Autismus. Dies ist der Fall, wenn betroffene Kinder kognitiv gut entwickelt sind und gewisse Stärken vorhanden sind. Hierbei handle es sich meistens um mathematisch-logische Bereiche (vgl. Girsberger, 2019, S. 47).

Nebst dem Hochfunktionalen gibt es ebenfalls den Niedrigfunktionalen Autismus. Beide gehören zur gleichen Diagnose des frühkindlichen Autismus. Im Gegensatz zum Hochfunktionalen, versteht man beim Niedrigfunktionalen Autismus Menschen, welche eine Intelligenzminderung, sowie nur geringe sprachliche Fähigkeiten besitzen (vgl. Bölte & Kamp-Becker, 2014, S. 16).

3.4.2 Asperger Syndrom

Das Asperger Syndrom hat einige Gemeinsamkeiten mit dem frühkindlichen Autismus. Überschneidungen finden sich in den Bereichen der qualitativen Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und dem eingeschränkten und stereotypen Grundstock an Interessen und Absichten.

Es unterscheidet sich jedoch insbesondere darin, dass sich beim Asperger Syndrom keine allgemeine Entwicklungsverzögerung und auch kein Entwicklungsrückstand der Sprache und der kognitiven Entwicklung zeigt (vgl. Beyer, 2015, S. 33). Girsberger (2019) hebt ebenfalls die guten bis überdurchschnittlichen sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten als markan-

testen Unterschied zwischen dem klassischen Autismus und dem Asperger Syndrom hervor (vgl. S. 47).

Des Weiteren unterscheiden sich die beiden Formen darin, dass Menschen mit Asperger Syndrom oft eine überdurchschnittliche Intelligenz aufweisen. Frith (2013) verweist darauf, dass die für den klassischen Autismus typische Abkapselung, bei Menschen mit Asperger Syndrom nicht zutreffen muss. Es kann sogar vorkommen, dass sie ein reges Interesse an anderen Menschen zeigen (vgl. S. 60).

Frith (2013) sagt: „Das Asperger-Syndrom wird meist als mildere Form des Autismus beschrieben“ (S. 59). Sie verweist jedoch zugleich darauf, dass dies auch trügerisch sein kann. In diesem Zusammenhang verwendet sie die Definition der autistischen Störung in ihrer Reinform als Möglichkeit. Hierbei leitet sie das Augenmerk darauf, dass die Kernprobleme bei Asperger-Syndrom oft durch Lernen und Kompensation überdeckt werden (vgl. S. 59-60).

3.4.3 Atypischer Autismus

Der atypische Autismus, als weitere Form, wird nach ICD-10 jeweils als Diagnose gestellt: „...wenn nicht alle Kriterien für den frühkindlichen Autismus erfüllt sind. Insbesondere geht es um den Beginn der Störung, der nicht vor dem dritten Lebensjahr liegt, oder Störungen in der Interaktion und Kommunikation zwar vorhanden sind, aber nicht in allen Bereichen die für den frühkindlichen Autismus erforderliche Anzahl von Symptomen erreicht wird“ (Amorosa, 2017, S. 31).

3.4.4 Autismus-Spektrum-Störung

Die American Psychiatric Association (nachfolgend APA genannt) beschreibt im DSM-5 bei der Autismus-Spektrum-Störung insgesamt 5 diagnostische Kriterien. Als erstes Kriterium sind dies die anhaltenden Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion über verschiedene Kontexte hinweg. Hierzu gehören die Defizite in der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit, im nonverbalen Kommunikationsverhalten, das in sozialen Interaktionen eingesetzt wird und Defiziten in der Aufnahme, Aufrechterhaltung und dem Verständnis von Beziehungen.

Die eingeschränkten, repetitiven Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten zählen als zweites Kriterium. Hier werden folgende weitere Merkmale festgehalten:

1. Stereotype oder repetitive motorische Bewegungsabläufe, stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Objekten oder von Sprache.
2. Festhalten an Gleichbleibendem, unflexibles Festhalten an Routinen oder an ritualisierten Mustern verbalen oder nonverbalen Verhaltens.
3. Hochgradig begrenzte, fixierte Interessen, die in ihrer Intensität oder ihrem Inhalt abnorm sind.

4. Hyper- oder Hyporeaktivität auf sensorische Reize oder ungewöhnliches Interesse an Umweltreizen.

Aus diesen müssen sich mindestens zwei aktuell oder in der Vergangenheit manifestiert haben.

Die letzten drei Kriterien umfassen das Vorliegen von Symptomen bereits in der frühen Entwicklungsphase, sie müssen in klinisch bedeutsamer Weise Leiden oder Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen verursachen und als letztes Kriterium, dass sie nicht besser durch eine intellektuelle Beeinträchtigung oder eine allgemeine Entwicklungsverzögerung erklärt werden können.

Nebst all diesen Kriterien gilt es zu bestimmen, ob jeweils mit oder ohne begleitende intellektuelle Beeinträchtigung oder sprachlicher Beeinträchtigung.

Zudem unterscheidet DSM-5 im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung drei Schweregrade. Diese richten sich jeweils nach dem Grad der erforderlichen Unterstützung. Von Unterstützung erforderlich zu umfangreicher und sehr umfangreicher Unterstützung erforderlich (vgl. APA, 2015, S. 64-67).

3.5 Resümee

Anhand der Beschreibungen wird klar, dass eine klare Abgrenzung der einzelnen Formen sehr schwierig ist. Es bestehen mehr Gemeinsamkeiten als klare Unterscheidungsmerkmale, welche klar zuordenbar sind. Dies lässt vermuten, dass in Zukunft auch die ICD auf die Unterteilung in die einzelnen Formen verzichten wird.

4 Theoretische Grundlagen Herausforderndes Verhalten

Diese Arbeit fokussiert sich auf Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung, welche eine Form von herausforderndem Verhalten zeigen. Um eine klare Ausgangslage zu schaffen, werden in einem ersten Teil die Begriffe des Verhaltens und der Verhaltensstörung erläutert. Hierbei wird auf die Begrifflichkeit Verhaltensstörung, Verhalten und Störung eingegangen. Danach werden erste Erklärungsansätze vorgestellt, um abschliessend zwei Modelle zur Analyse von Verhalten zu erläutern.

4.1 Grundbegriff Verhaltensstörung

Der Begriff der Verhaltensstörung wurde 1950 auf dem ersten Weltkongress für Psychiatrie für eine spezifische Gruppe von psychosozialen Störungen eingeführt (vgl. Störmer, 2013, S. 13). Unter den Begriff fallen: „in verschiedenen sozialen Kontexten feststellbare und als nicht

mehr tolerierbare, sondern als unerwünscht, störend und herausfordernd angesehene Handlungsweisen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ...“ (Störmer, 2013, S. 13).

Myschker (2005) hat diesen Begriff wie folgt definiert: „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (S.45). Hierbei kommt unter anderem zum Ausdruck, dass Verhaltensstörungen nur vorkommen können, wenn soziale Rahmenbedingungen herrschen (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 29).

Des Weiteren definiert Hillenbrand (2008) folgende Ebenen bei dieser Begriffsdefinition. Als Erstes nennt er das Phänomen. Hierbei geht es um das konkrete Verhalten, die Abweichung, die schlechte Anpassung und die kulturellen und zeitspezifischen Erwartungen.

Die zweite Ebene stellt die Verursachung dar. Diese kann organisch und/oder milieureaktiv verursacht sein. Hierbei geht es darum, dass die Ursache für das gezeigte Verhalten entweder organisch, also zum Beispiel durch das Hirn bedingt ist oder durch die Umwelt, beziehungsweise das Umfeld.

Als nächste Ebene bezeichnet Hillenbrand die Klassifikation. Hier geht es darum, dass mehrere Bereiche betroffen sind, um die Häufigkeit des Auftretens und die Schwere.

Die Konsequenzen, als vierte Ebene, beinhalten die Auswirkung auf die Entwicklung, das Lernen und Arbeiten und Interaktion.

Als letzte und fünfte Ebene gilt die Forderung nach Hilfe. Hierbei sind besondere pädagogisch-therapeutische Hilfen gemeint (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 31).

4.2 Klassifikation von Verhaltensstörungen

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass der Begriff sehr viel umfassen kann. Myschker (2005) hat, um eine gewisse Ordnung oder Struktur in diese Vielfalt zu bringen, eine Klassifikation vorgenommen und diese in vier Klassen von Verhaltensstörungen unterschieden. Externalisierende Störungen (Aggression, Hyperaktivität, Impulsivität), Internalisierende Störungen (Angst, Minderwertigkeit, Trauer), sozial unreifes Verhalten (Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leistungsschwach) und sozialisiert delinquentes Verhalten (Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen) (vgl. S. 52).

Der dimensionale Kategoriencluster, in Anlehnung an Thomas M. Achenbach (zitiert nach Petermann et al. 2000), umfasst nebst den internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten noch zusätzlich die gemischten Auffälligkeiten. Zudem unterscheiden sich die einzelnen Kategorien inhaltlich leicht voneinander. Bei den internalisierenden Auffälligkeiten gilt

es hier zusätzlich die körperlichen Beschwerden (Schwindel, Müdigkeit, Schmerz) und bei den externalisierenden das dissoziale Verhalten (Lügen, Stehlen) zu erwähnen. Unter den gemischten Auffälligkeiten fasst er soziale Probleme (Ablehnung durch Gleichaltrige, unreifes sowie erwachsenenabhängiges Sozialverhalten), Schizoid/Zwanghaft (zwanghaftes Denken und Handeln, eigenartiges, bizarres Denken und Verhalten) und die Aufmerksamkeitsprobleme (motorische Unruhe, Impulsivität, Konzentrationsstörungen) zusammen.

Die externalisierende sowie internalisierende Störung gilt es besonders zu erwähnen. Hierbei zeigen sich bei den beiden Klassen geschlechterspezifische Unterschiede. Bei den Knaben überwiegen die externalisierenden Störungen klar, wobei bei den Mädchen die internalisierenden Störungen am häufigsten vorkommen. Des Weiteren gilt es generell festzuhalten, dass die Jungen in der Population der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörung den grössten Teil ausmachen. Sie stellen mehr als zwei Drittel der Betroffenen (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 37).

4.3 Kriterien für Verhaltensstörungen

Die vorangegangenen Kapitel haben aufgezeigt, dass der Begriff sehr umfangreich und im ersten Moment nicht klar greifbar wirkt. Um dies zu verhindern, benötigt es klare Kriterien welche erfüllt sein müssen, um von einer Verhaltensstörung sprechen zu können. Diese Kriterien definiert Steinhausen (zitiert nach Hillenbrand, 2008, S. 41) wie folgt:

- Angemessenheit: Nicht dem Alter oder Geschlecht entsprechend
- Persistenz: Nicht nur punktuell und kurzfristig, sondern längerfristig und überdauernd
- Lebensumstände: Besondere Lebensumstände (Geburt eines Geschwisters, Klassenwechsel etc) sind eine besondere Belastung und somit höheres Risiko für Verhaltensstörungen
- Soziokulturelle Gegebenheiten: Das Verhalten überschreitet soziale und kulturelle Normen und überschreitet die akzeptierte Variationsbreite
- Ausmass der Störung: Das Problemverhalten zeigt sich in mehreren Symptomen
- Art des Symptoms: Das Problemverhalten betrifft wichtige Entwicklungsbereiche
- Schweregrad der Symptome: Es wird als schwerwiegend eingeschätzt
- Häufigkeit der Symptome: Es tritt häufiger als tolerabel auf
- Verhaltensänderung: Das Problemverhalten steht nicht in Einklang mit der Reifung und Entwicklung des Kindes
- Situationsspezifität: Es zeigt sich in unterschiedlichen Situationen

Es wird nicht genauer definiert, wie viele oder welche Merkmale erfüllt sein müssen. Wichtig ist, dass mehrere dieser Kriterien erfüllt sind, um von einer Verhaltensstörung sprechen zu können.

4.4 Kritik am Begriff Verhaltensstörung

Störmer (2013) führt aus, dass die Definition des Begriffs anfangs sehr akzeptiert und oft zur Anwendung kam. Er weist zugleich jedoch daraufhin, dass insbesondere im pädagogischen Umfeld der Begriff kritisch zu betrachten sei. Dies liegt daran, dass der Begriff der Verhaltensstörung am Versuch scheitert, unterschiedliche Handlungsweisen und Problemlagen zusammenzufassen. Gründe hierfür sind eine Vielzahl an Sachverhalten, Erscheinungsformen und einer nahezu endlosen Auflistung an Verhalten, welches unerwünscht ist (vgl. S. 14).

Schon im Jahr 1993 formulierte Jörg Schlee (vgl. Störmer, 2013, S.19) vier Kritikpunkte zur Definition der Verhaltensstörung. Diese beinhalten:

1. Heimliche Wertigkeit: Der Begriff sei nicht frei von Wertung und Urteil. Zudem ist er nicht objektiv.
2. Unklarer Objektbereich: Die fehlenden Grenzen und das Umfassen von zu vielem macht ihn nicht eindeutig.
3. Prinzip der Selbstanwendung: Ein Begriff sollte auch auf den Benutzer des Begriffes anwendbar sein. Hier ist es jedoch so, dass jemand Mächtigeres die Definitionsmacht auf einen Schwächeren anwendet.
4. Unterschiedliche Menschenbildannahmen: Der Begriff bezeichnet nur das äussere Verhalten. Die innere Sicht des Betroffenen bleibt unbeachtet. Somit entsteht für den Betroffenen ein anderes Menschenbild als für den Erwachsenen der ihn als verhaltensgestört beurteilt.

Nun könnte man sagen, dass durch eine Änderung des Begriffs „Verhaltensstörung“ das Problem gelöst werden könnte. Dem widerspricht Schlee und verweist auf die grundlegenden Probleme dieses Wissenschaftsgebietes. Hillenbrand (2008) hält zugleich jedoch fest: „...dass sehr viele pädagogische Begriffe nicht den Anforderungen an empirisch-naturwissenschaftliche Begriffe entsprechen können, da sie andere Funktionen haben“ (S. 32).

4.5 Resümee

Störende, herausfordernde und nicht mehr tolerierbare Verhaltensweisen gelten grundsätzlich als Verhaltensstörungen. In allen Fällen muss der soziale Kontext, in dem Normen gelten, gegeben sein. Dies ist im schulischen Rahmen stets der Fall. Die Verhaltensstörung setzt ein erwartetes Verhalten voraus, welches dann in einer abweichenden Form gezeigt wird. Die Gründe für das Verhalten können aus organischen Gründen oder aus dem sozialen Umfeld und dem Kontext begründet sein. Die einzelnen Ebenen zeigen die Dimension einer Verhaltensstörung auf und die Klassifikation kann dazu dienen, diese besser einzuordnen und zu kategorisieren. Die einzelnen Kriterien können einer Lehrperson helfen, um in Form

einer Checkliste zu überprüfen, ob es sich bei dem gezeigten Verhalten schon um eine Verhaltensstörung handelt. Trotz aller Kritik hat sich der Begriff gehalten und wird weiterhin verwendet.

4.6 Begriffsklärung

Nach der Kritik am Begriff Verhaltensstörung in Kapitel 4.4, wird nun versucht zu klären, ob durch eine Trennung der beiden Unterbegriffe, Verhalten und Störung, mehr Klarheit geschaffen werden kann.

4.6.1 Begriff Verhalten

Den Begriff Verhalten klar zu definieren und mit Inhalt zu füllen ist sehr komplex und aus diesem Grund auch nicht einfach. Störmer (2013) weist zum Beispiel auf die Vielschichtigkeit des Begriffs hin. Er wird sowohl in unserer Alltagssprache, sowie auch in verschiedensten wissenschaftlichen Bereichen verwendet. Je nach Kontext wird er dann auch unterschiedlich verstanden und definiert. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang das Problem, dass der Begriff oft zu wenig genau hinterfragt oder geklärt wird (vgl. S. 22)

Mit dem Begriff Verhalten eng verbunden ist der Behaviorismus. In diesem Zusammenhang spricht man von Verhalten, wenn eine äusserlich sichtbare Form des Reagierens und Tuns eines Lebewesens stattfindet (vgl. Störmer, 2013, S. 23). Eine weitere Form der Definition des Begriffs erwähnt Reinecker: „...eine Spannbreite von Reflexen, über die aktive Bewegungsmuster bis hin zu absichtsvollen und zielgerichteten Aktivität“ (2015, S. 25).

Bei beiden Definitionen erkennt man die Bedingung der Beobachtbarkeit von Verhalten. Diese Sichtweise ist jedoch seit Lang (1971) nicht mehr vollständig. Aus seiner Sicht sollten nebst dem Merkmal der Beobachtbarkeit auch die kognitiven Aspekte, sowie die Charakteristika der physiologisch und biologischen Abläufe berücksichtigt werden. Unter den physiologischen und biologischen Abläufe versteht er zum Beispiel hormonelle Bedingungen, Aspekte des Alterns oder auch Einflüsse durch Medikamente oder Drogen.

Auch hier wird, wie in Kapitel 4.1 ersichtlich, dass es für ein Verhalten jeweils einen Kontext geben muss, sowie jemanden der dieses Verhalten beobachtet und entlang von Normen, Regeln oder geltenden Konventionen beurteilt.

4.6.2 Begriff Störung

Man findet den Begriff Störung in vielen Zusammenhängen wie zum Beispiel der Essstörung, Schlafstörung, Zwangsstörung oder der psychischen Störung. „Von Störungen wird also überwiegend dort gesprochen, wo Akte der Abweichung von einer fiktiven Norm deutlich werden, die im gesellschaftlichen Kontext gemäss dort geltender Massstäbe als störend beurteilt werden“ (Störmer, 2013, S. 31).

Die beiden international anerkannten Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-5 nutzen den Begriff der Störung. Dies, um einen problematischen Gebrauch des Begriffs Krankheit zu vermeiden. Die ICD-10 verweist darauf, dass der Begriff der Störung kein exakter sei. Seine Verwendung in dieser Klassifikation „soll einen klinisch erkennbaren Komplex von Symptomen oder Verhaltensauffälligkeiten anzeigen, die immer auf der individuellen und oft auch auf der Gruppen- oder sozialen Ebene mit Belastungen und mit Beeinträchtigungen von Funktionen verbunden sind. Soziale Abweichungen oder soziale Konflikte allein, ohne persönliche Beeinträchtigung sollten nicht als psychische Störung im hier definierten Sinne angesehen werden“ (WHO, 2009, S. 24). Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass auch der Begriff Störung kein exakter ist.

Auch bei diesem Begriff wird durch Störmer (2013) darauf hingewiesen, dass eine Störung nur gegeben ist, wenn die jeweils geltenden Normen und Regeln verletzt werden (vgl. S. 32).

4.6.3 Resümee

Ziel war es, den Begriff Verhaltensstörung in seine einzelnen Begriffe zu unterteilen und zu analysieren, ob die Unklarheiten am eigentlichen Begriff selbst liegen oder nicht. Nach Beurteilung der beiden vorangegangenen Kapitel kann man festhalten, dass beide Begriffe in sich ebenfalls sehr komplex sind und je nach verwendetem Kontext unterschiedlich definiert werden. Zudem wurde in beiden Kapiteln ersichtlich, dass es bei Verhalten sowie bei der Störung jeweils auf Normen, Regeln oder Werte ankommt. Die Problematik hiermit ist, dass diese durch ein Individuum, zum Beispiel eine Lehrperson, festgelegt werden. Somit bleibt schon bei diesem Punkt ein subjektiver Charakter. Nicht alle Regeln, Normen und Werte sind in allen Klassen oder Klassenzimmern die Gleichen. Dies trifft auch auf die Einstufung einzelner Handlungen zu. Diese sind aufgrund des notwendigen sozialen Kontextes stets subjektiv. Nicht jedes Verhalten stellt eine Verhaltensstörung dar. Die subjektive und individuelle Einschätzung des Ereignisses beeinflusst die Kategorisierung.

4.7 Erklärungsansätze

Da in den bis jetzt beschriebenen Begriffen und Situationen stets von einem sozialen Kontext ausgegangen wurde und dies im Schulalltag auch der Realität entspricht, wird im folgenden Kapitel versucht, Verhaltensauffälligkeiten aus einer interaktionistischer Sicht zu betrachten und somit zu erklären. Aus dem zuvor genannten Grund wird im folgenden ein personenzentrierter Ansatz verwendet.

4.7.1 Psychoanalytische Sicht

Diese Sicht fokussiert sich bei den Ursachen für Verhaltensstörungen auf das Erleben und Verhalten von inneren Konflikten. „Nicht bewältigbare Konflikte können mit Hilfe von Abwehrmechanismen (wie etwa Verdrängung, Regression, Projektion) „in Schach“ gehalten

werden; wenn dies nicht mehr gelingt, kommt es zur Entwicklung von Symptomen“ (Stein, 2010, S. 79). Diese können sich dann so entwickeln, dass es zu Verhaltensstörungen kommt.

Somit zeigt sich schon nach dieser Definition, dass es sich bei dieser Sichtweise um eine Verstehende handelt. Auf der Basis von Beziehung soll die Person mit störendem Verhalten die Gelegenheit erhalten, die Konflikte aufzuarbeiten. Dies zeigt aus pädagogischer Sicht auf, dass die Beziehung ein äusserst wichtiger Bestandteil von Lösungsansätzen ist.

4.7.2 Lernpsychologische Sicht

In ihren Ursprüngen ging die lernpsychologische Sicht nur von Verhalten, welches von aussen beobachtbar ist, „also auf Organismen wirkende Reizkonstellationen einerseits, sowie deren beschreibbares Verhalten andererseits“ (Stein, 2010, S. 79) aus. Alles was im Inneren einer Person abläuft, wurde als Black Box bezeichnet und ignoriert. Dies entspricht jedoch nicht mehr den aktuellen Entwicklungen der lernpsychologischen Sicht. Es werden vermehrt auch kognitive Prozesse wie die Informationsverarbeitung in Betracht gezogen (ebd.).

Grundsätzlich geht die lernpsychologische Sicht davon aus, dass Verhalten gelernt werden kann. Dies geschieht in diesem Zusammenhang auf verschiedene Weisen.

Zum Einen kann die klassische Konditionierung eine Grundlage bilden. Hierbei geht es darum, dass eine Person, automatisierte Reaktionen auf bestimmte Reize hin ausführt. Diese sogenannten Reiz-Reaktions-Verkoppelungen wurden gelernt.

Eine weitere Rolle in diesem Zusammenhang spielen die Konsequenzen, welche auf ein Verhalten hin ergriffen werden. Hierbei spricht man von operanter Konditionierung. Bei positiven oder erwünschten Konsequenzen kann davon ausgegangen werden, dass sich das Verhalten verstärkt. Unerwünschte oder nicht zu erwartende Konsequenzen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Verhalten reduziert, beziehungsweise nicht mehr zeigt (vgl. Stein, 2010, S. 80).

Das Lernen von Verhalten kann aber auch im sozialen Rahmen geschehen. Beim Modelllernen ist dies der Fall, wenn gewisse Verhaltensweisen anhand von Beobachtungen Anderer gelernt werden. In einer Schulklasse kann dies natürlich entsprechend schnell vorkommen, da sich oft die Gelegenheiten bieten, von anderen Personen ein Verhalten zu lernen.

Grundsätzlich kann bei dieser Sichtweise davon ausgegangen werden, dass etwas was erlernt wurde, auch wieder ver- oder umgelernt werden kann. Dies kann aus pädagogischer Sicht eine wichtige Erkenntnis sein (vgl. Stein, 2010, S. 80).

4.7.3 Humanistisch-psychologische Sicht

Stein (2010) sagt hierzu: „Grundsätzlich sind die Ansätze der Humanistischen Psychologie durch das Bemühen gekennzeichnet, den Menschen in seiner Ganzheit zu betrachten und ihn zugleich als eigenständig und kreativ handelndes Subjekt zu erfassen“ (S. 81). Der

Mensch hat grundsätzlich das Bedürfnis zur Selbstbestimmtheit, Autonomie, zur Realisierung seiner selbst und der Tendenz zu Wachstum und Selbstheilung. Aus den Erfahrungen, welche jemand in seinem Leben macht, konstruiert man sich seine eigene Wahrnehmung des Selbst. Liegt nun bei einer Person eine Abweichung in einem der folgenden Sinne: zwischen Organismus und Selbst, zwischen subjektiver und äusserer Realität oder zwischen Selbst und Idealselbst vor, dann können verfestigte Abweichungen im Verhalten nur durch eine bedrohungsfreie Umwelt angegangen werden (ebd.). Dies hat aus pädagogischer Sicht zur Konsequenz, dass es eine bedingungslose Annahme des anderen, ein einführendes Verstehen und die Echtheit der Lehrperson benötigt (ebd.).

4.8 Analyse von Verhaltensstörungen

Unter Kapitel 4.7.2 wurde der lernpsychologische Ansatz thematisiert. Dieser soll nachfolgend die Grundlage für die weitere Analyse von Verhaltensstörungen bilden.

4.8.1 SORCK-Modell

Das operante Lernen besteht im Wesentlichen aus einer Abfolge von Reaktion und Konsequenz (R – C). Wenn nun diese Theorie, mit der des klassischen Konditionierens verbindet wird, dann kann man möglicherweise davon ausgehen, dass der Reaktion und Konsequenz noch ein Reiz (Stimulus) vorangeht. Kanfer und Philipps erweiterten dieses Modell S – R – C um die Kategorie Organismus (O) und Kontingenz (K). Daraus entstand das bekannte SORCK-Modell.

„Das SORCK-Modell als Weiterentwicklung des Operanten Konditionierens fasst damit fünf Variablen zusammen, die für das Erlernen von Verhaltensweisen, damit aber auch für die Beeinflussung durch eine Verhaltensmodifikation massgebend sind“ (Hillenbrand, 2008, S. 92).

S	O	R	C	K
Stimulus: ein dem Verhalten vorausgehendes Ereignis in seiner subjektiven Bedeutung	Organism: Befindlichkeit, Kognition des Individuums	Reaction: erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten	Consequence: Folgen des Verhaltens (Verstärkung, Bestrafung, Löschung)	Kontingenz: Einschätzung des Zusammenhangs von R und C

Tabelle 2 SORCK-Modell (Hillenbrand, 2008, S. 91)

Nachfolgend werden die einzelnen Bereiche des SORCK-Modells anhand eines Beispiels erläutert. Unter dem S versteht man einen Reiz, der eine Verhaltensweise in Gang setzt. Wenn eine Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin darum bittet (S), ein Wort an die Tafel zu schreiben. Nun kann dies die betroffene Person in einen Zustand der Anspannung oder Angst (O) versetzen, da sie in Vergangenheit eine vergleichbare Situation erlebt hat, in der sie das Wort falsch aufgeschrieben und sich vor der Klasse geschämt hat. Somit zeigt

sich, dass es sich bei der Variable Organismus um interne Prozesse und Kognition eines Individuums handelt. Die aufgerufene Person weigert sich in der Folge das Wort an die Tafel zu schreiben (R). Es handelt sich also um die daraus resultierende Verhaltensweise. Nun könnte eine negative Konsequenz in Form von Tadel oder einer Bestrafung folgen. Dies würde der Konsequenz (C) entsprechen. Nun schätzt die betroffene Person den Zusammenhang zwischen gezeigtem Verhalten und Konsequenz (K) selbst ein und kann dazu führen, dass der betroffene Schüler oder die Schülerin ein negatives Selbstbild der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit entwickeln könnte.

Wichtig ist, dass die Massnahmen zur Verhaltensänderung, wie Verstärkung oder Bestrafung, so zeitnah wie möglich erfolgen muss. Ansonsten lässt sich nur eine abgeschwächte oder sogar keine Wirkung erwarten (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 92).

4.8.2 Modell der Selbstregulation

Reinecker (2015) macht darauf aufmerksam, dass im zuvor genannten Modell die Möglichkeit der Antizipation von Verhaltensweisen, sowie von Konsequenzen durch den Organismus nicht genügend Berücksichtigung erfährt. Aus diesem Grund erwähnt er das Modell der Selbstregulation. Dieses wird auch als dynamisches Modell bezeichnet und in Abbildung 1 dargestellt (vgl. S. 33).

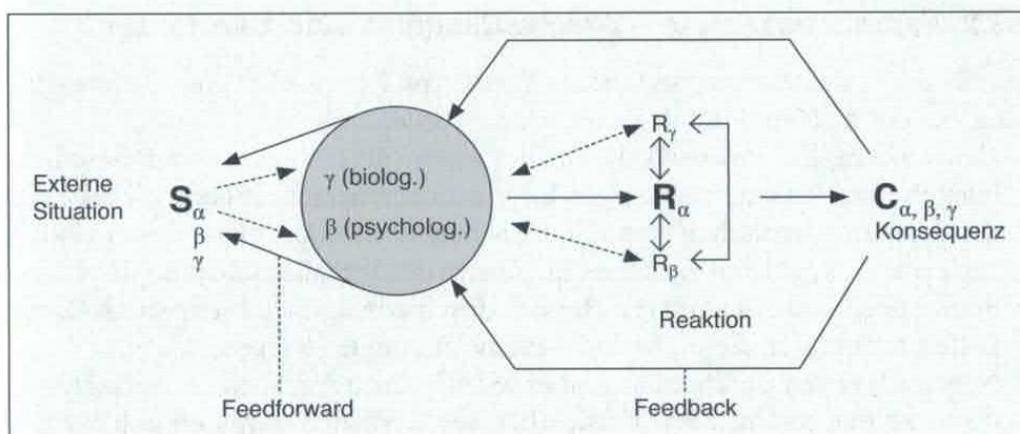


Abbildung 1 Modell der Selbstregulation (Reinecker, 2015, S. 33)

Als entscheidende Entwicklungen in diesem Modell erwähnt er die Differenzierung in unterschiedliche Ebenen des Verhaltens, die Ausweitung des Organismus um Aspekte der Selbstregulation und einer dynamischen Betrachtungsweise insofern, dass es sowohl Rückkopplungen, als auch Aspekte der Interaktion zwischen einzelnen Bestandteilen des Modells gibt. „Speziell in der O-Variablen spielen Merkmale biografischer Erfahrungen und der gesamten Lerngeschichte (β -Variablen) sowie somatische und biologische Bedingungen (γ -Variablen) und deren Interaktion eine wichtige Rolle für die Steuerung des menschlichen Verhaltens“ (Reinecker, 2015, S. 33).

Unter dem zusätzlichen Punkt des Feedbacks versteht man, dass es eine Form von Schleife ist, welche einer Person eine Rückmeldung über die Wirkung ihres Verhaltens gibt.

Die Feedforward-Schleife bezieht sich auf die Steuerung unseres Verhaltens, aufgrund gewisser Erwartungen die man hat.

5 Erste Verbindungsansätze

Nach den theoretischen Grundlagen zu Autismus, der Erläuterung von Verhaltensstörungen und den ersten Erklärungsansätzen, geht es im Folgenden darum, diese Grundlagen in Verbindung mit herausforderndem Verhalten bei Autismus-Spektrum-Störung zu bringen.

5.1 Autistische Merkmale – Autistische Verhaltensweisen und erlernte Verhaltensauffälligkeiten

In einem ersten Schritt werden die Unterschiede zwischen autistischen Merkmalen, autistischen Verhaltensweisen und zusätzlich erlernten Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt. Dies soll der Trennschärfe und gezielteren Anwendung im weiteren Verlauf dienen.

Die autistischen Merkmale wurden in Kapitel 3.4.4 beschrieben. Aus diesem Grund soll hier nur eine kurze Aufzählung der entsprechenden Merkmale aufgezählt werden. Wahrnehmungsbesonderheiten, atypisches Lernverhalten, Spezialinteressen, motorische Besonderheiten, Bedürfnis nach Ordnung und Beständigkeit, sprachliche Besonderheiten, Besonderheiten in der sozialen Kommunikation und Interaktion sowie emotionale Besonderheiten.

Diese Merkmale können sich in einzelnen autistischen Verhaltensweisen zeigen. Als Beispiel kann hier unter der Beständigkeit das Bestehen auf das immer gleiche Pausenbrot, unter den emotionalen Besonderheiten, die plötzlichen und spontanen Liebkosungen oder unter den sprachlichen Besonderheiten das Wörtlichnehmen von Sprache sein. Mit anderen Worten, in welchem Verhalten erkenne ich ein Merkmal des Autismus wieder.

Nun können diese autistischen Verhaltensweisen auch zu herausforderndem Verhalten führen. Um dies zu erläutern, werden die vorangegangenen Beispiele aufgegriffen und um das herausfordernde Verhalten ergänzt. Das fehlende Pausenbrot kann zum Beispiel zu Aufspringen, Schreien oder Wegrennen führen. Bei den emotionalen Besonderheiten kann sich das herausfordernde Verhalten in der innigen Umarmung an einem nicht geeigneten Ort zeigen. Bei den sprachlichen Besonderheiten kann dies eine unerwünschte, unpassende oder provokante Reaktion auf Gesagtes sein (vgl. Theunissen, 2018, S. 91).

5.2 Sichtweise

Unter Kapitel 4.1 wurde schon darauf eingegangen, dass Verhaltensstörungen jeweils in einem sozialen Kontext stattfinden und dass diese sehr vielfältig sein können. „Bis heute scheint es vielerorts üblich zu sein, solche Auffälligkeiten zu individualisieren, als einen unmittelbaren (wesensbedingten) Ausdruck einer Behinderung oder als Zeichen eines gestörten Individuum zu betrachten“ (Theunissen, 2018, S. 83). Was es hingegen braucht, ist eine andere Sicht auf diese Verhaltensstörungen. „Stattdessen bedarf es einer Problemsicht, bei der herausforderndes Verhalten nicht einzig und allein an einer Person festgemacht wird. Vielmehr sollte es als Ausdruck eines „gestörten Verhältnisses“ im Sinne einer „gestörten Wechselbeziehung“ zwischen Individuum und Umwelt verstanden werden“ (ebd.). Mit Umwelt sind in diesem Zusammenhang entweder Personen, Objekte oder Situationen gemeint. An dieser Stelle darf man sich eine Frage stellen. Würde das gezeigte Verhalten, in einer Gruppe, die nur aus Personen mit Autismus-Spektrum-Störung besteht, auch als herausforderndes Verhalten verstanden werden?

Diese Frage zeigt auf, wie sehr es zum Einen vom Kontext und der individuellen Einschätzung des gezeigten Verhaltens abhängt, ob es als Herausforderndes verstanden wird oder nicht.

5.3 Funktionale Bedeutung

Das letzte Kapitel schloss mit dem Ansatz einer anderen Perspektive auf das Verhalten von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Einer dieser Ansätze ist die funktionale Bedeutung. Barry Prizant (2016) sagt über die Bewältigungs- und Regulationsstrategien folgendes: „Die meisten Verhaltensweisen, die allgemein als „autistische Verhaltensweisen“ bezeichnet werden, sind in Wirklichkeit gar keine Defizite. Es sind Strategien, die die Person nutzt, um sich emotional besser reguliert zu fühlen“ (S. 31). Diese Aussage knüpft an das Ende des vorangegangenen Kapitels nahtlos an und führt diesen Gedanken sehr genau aus.

Es geht also darum, primär eine verstehende Sicht von Autismus einzunehmen (vgl. Theunissen, 2018, S. 92).

Ein weiteres Beispiel soll die funktionale Bedeutung oder Sichtweise verdeutlichen. Eines der autistischen Merkmale sind die Wahrnehmungsbesonderheiten. Hierzu zählt zum Beispiel, dass jemand eine akustische Hypersensibilität hat und jedes Mal wenn diese Person eine Jacke anziehen soll, es zur Auseinandersetzung kommen kann. Aus Sicht der autistischen Person ist dieses Abwehrverhalten durchaus funktional zu verstehen, da sie lediglich versucht, sich vor den Geräuschen des Reißverschlusses zu schützen. Prizant (2016) erwähnt diese subjektiv bedeutsamen Bewältigungsversuche ebenfalls (vgl. S. 33).

„Die Unterscheidung zwischen einem typischen Merkmal des Autismus ... und spezifischen Verhaltensreaktionen ist von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, herausforderndes

Verhalten von autistischen Personen zu verstehen. Nicht selten wird eine solche Unterscheidung nicht vorgenommen, indem externalisierende oder internalisierende Verhaltensweisen als direkter Ausdruck von Autismus betrachtet werden“ (Theunissen, 2018, S. 94).

5.4 ABC- und Eisbergmodell

Unter Kapitel 4.8.1 wurde auf das SORCK-Modell eingegangen und dieses erläutert. Im Folgenden schliesst das ABC- und Eisbergmodell an diesen Gedanken an.

Unter ABC wird vergleichbar zum SORCK-Modell, die Antezedent-/ Auslösebedingung (A), das Verhalten (Behavior B) und die Consequences/Konsequenzen (C) verstanden. Dies kann analog zu S-R-C im SORCK-Modell gesehen werden.

Das ABC- und Eisbergmodell umfasst zusätzlich jedoch 7 Ebenen. „Hierbei werden beobachtbare Verhaltensprobleme und zugrundeliegenden Autismusmerkmale wie mangelnde Flexibilität oder sensorische Auffälligkeiten auf verschiedenen Ebenen betrachtet“ (Bernard-Opitz, 2018, S. 26).

Abbildung 2 zeigt das ABC- und Eisbergmodell inklusive der einzelnen Ebenen.

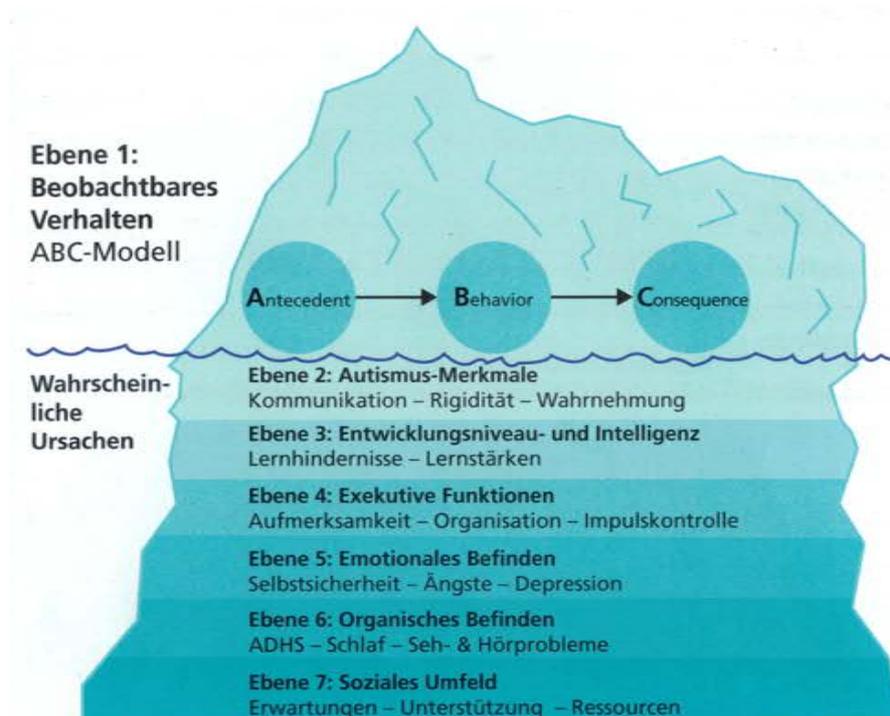


Abbildung 2 ABC- und Eisbergmodell (Bernard-Opitz, 2018, S. 27)

5.4.1 Ebene 1 – Beobachtbares Verhalten

Die erste Ebene beinhaltet das ABC-Modell, in welchem es um den beobachtbaren Teil von Verhalten inklusive Auslösern sowie Konsequenzen geht. Wie Eingangs erwähnt, stehen die Buchstaben für Antezedent-/ Auslösebedingungen, Behavior (Verhalten) und Consequence (Konsequenz). Man spricht hier auch von einer Mikroanalyse. Das Eisbergmodell als solches

visualisiert diesen Gedanken sehr präzise. Verhalten besteht aus dem beobachtbaren, oberen Teil eines Eisberges. Die darunter liegenden Schichten entsprechen einer Makroanalyse und versuchen Autismusmerkmale und Lernbarrieren miteinzubeziehen (vgl. Bernard-Opitz, 2018, S. 27).

5.4.2 Ebene 2 – Autismus-Merkmale

Die verschiedenen Autismus-Merkmale wurden unter Kapitel 3.4.4 und 5.1 genauer beschrieben. Es geht bei der Analyse der zweiten Ebene darum, diesen Merkmalen Beachtung zu geben und diese in die Analyse des Verhaltens miteinzubeziehen. Je nach betroffenem Bereich können unterschiedliche Ansätze gewählt werden. So können zum Beispiel im Rahmen der Kommunikationsfähigkeiten Bild- oder Wortkarten, Piktogramme oder Videos hilfreich sein. Ablaufpläne oder Vereinfachungen von Aufgaben können beim Bestehen auf gleichbleibende Abläufe behilflich sein.

5.4.3 Ebene 3 – Entwicklungsniveau- und Intelligenz

Hier geht es darum, die Tatsache ob jemand durchschnittlich oder überdurchschnittlich intelligent oder lern- oder geistig behindert ist, zu berücksichtigen. Im Bereich des Entwicklungsniveaus geht es um die Selbständigkeit und Selbstversorgung der betroffenen Person. Zu beachten gilt, dass circa die Hälfte aller Betroffenen mit Autismus-Spektrum-Störung eine Lern- oder geistige Behinderung haben (vgl. Bernard-Opitz, 2018, S. 30).

Dazu kommen mögliche Lernhindernisse wie ADS oder ADHS. Da etwa 40% aller Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung auch eine ADHS-Diagnose haben, gilt es im Alltag dieses entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Bernard-Opitz, 2018, S. 31).

Intellektuelle Stärken und Interessen sollten hier analysiert und genutzt werden.

5.4.4 Ebene 4 – Exekutive Funktionen

Die Schlagwörter welche hier erwähnt werden sind Aufmerksamkeit, Organisation und Impulskontrolle.

Anders als Kindern oder Jugendliche ohne Autismus-Spektrum-Störung können Betroffene ihre Handlungen oft nicht durchdenken oder strukturieren. Bei Menschen ohne ASS schaltet sich das Frontalhirn in diesen Entscheidungsprozess mit ein. Des Weiteren können Konsequenzen oder was andere über das eigene Handeln denken, nicht abgesehen werden. Dies sind alles kognitiv gesteuerte Prozesse, welche Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung schwer fallen.

Die exekutiven Funktionen werden unter Kapitel 5.6.2 noch gesondert thematisiert und erläutert.

5.4.5 Ebene 5 – Emotionales Befinden

„Leichte Erregbarkeit, erhöhte Ängstlichkeit, eine geringe Stresstoleranz, aber auch depressives oder apathisches Verhalten können besonders bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ASS beobachtet werden“ (Bernard-Opitz, 2018, S. 36). Hierzu zählen auch eine erhöhte Impulsivität, geringe Frustrationstoleranz, Ängste und depressives Verhalten.

5.4.6 Ebene 6 – Organisches Befinden

Hier geht es im Wesentlichen darum, auf Probleme wie Hör- und Sehstörungen, ADHS, Schlafprobleme, ein Anfallsleiden oder Nahrungsmittelunverträglichkeiten als mögliche Verursacher von Verhaltensstörungen zu berücksichtigen. Die Liste ist nicht abschliessend, würde jedoch zu weit führen, diese vollständig auszuführen.

5.4.7 Ebene 7 – Soziales Umfeld

Auf dieser Ebene sollen Erwartungen der sozialen Umwelt berücksichtigt werden. Welchen Wissensstand haben die einzelnen Personen die mit der betroffenen Person in Kontakt sind, in wie weit wurden, beziehungsweise werden, Eltern miteinbezogen, um Ziele oder Massnahmen zu ergreifen.

5.5 Resümee

„Verhaltensprobleme müssen zunächst in ihrer Funktion verstanden werden, bevor man sie ändern kann“ (Bernard-Opitz, 2018, S. 29). Um dies vollumfänglich, mit all ihren Bestandteilen, Ebenen und Besonderheiten zu analysieren, benötigt es eine klare Struktur nach welcher man in der Analyse vorgehen kann. Diese bietet das ABC- und Eisbergmodell. Die Metapher mit dem sichtbaren und unsichtbaren Teil eines Eisberges erscheint hier sehr passend. Dies bedingt jedoch ein genaues Hinschauen und Wissen zur betroffenen Person.

5.6 Erklärungsansätze für Verhaltensauffälligkeiten bei Autismus-Spektrum-Störung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde vermehrt auf die Analyse von Verhalten und das funktionale Verstehen eingegangen. Im Folgenden sollen mögliche Erklärungsansätze für Verhaltensstörungen, beziehungsweise herausforderndes Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung erläutert werden. Insbesondere wird auf die Theory of Mind, die exekutiven Funktionen und die schwache zentrale Kohärenz eingegangen.

5.6.1 Theory of Mind

Die sogenannte Theorie des Denkens (in Englisch: Theory of Mind) ist zu einem zentralen Konzept der Autismusforschung geworden. „Studien haben gezeigt, dass Kinder mit ASS

sich meist nicht vorstellen können, dass andere Menschen ein anderes Wissen haben als sie selbst“ (Bernard-Opitz, 2015, S. 229). Betroffene Personen sind oft nicht in der Lage einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Dies beweist das Experiment mit der Smarties-Schachtel und dem darin enthaltenen Bleistift. Eine Person mit ASS würde auf die Frage, was sich in der Schachtel befindet, mit Smarties antworten. Nachdem man ihr dann den Bleistift gezeigt hätte und sie fragen würde, was jemand anderes raten würde, antworten Personen mit ASS in der Regel damit, dass die andere Person sagen wird, dass ein Bleistift in der Schachtel ist. Sie können sich also nicht vorstellen, dass die andere Person nicht über den Wissensstand verfügt, über den sie selbst schon verfügen. Dies wäre der angesprochene Perspektivenwechsel (vgl. Bölte & Kamp-Becker, 2014, S. 49).

„Dank des sozialen Teils unseres Gehirns und unserer sozialen Intelligenz sind wir in der Lage, intuitiv auf das Verhalten anderer Menschen zu reagieren. Wir müssen nicht lange darüber nachdenken, und wir können uns das Verhalten der anderen sogar erklären, indem wir ihre Gedanken und Wünsche einbeziehen“ (Frith, 2013, S. 110). Diese Fähigkeit, die Menschen ohne ASS haben, wird auch mentalisieren oder Theorie des Geistes genannt. Diese Fähigkeit haben autistische Menschen nicht.

Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass Menschen mit ASS eine Theory of Mind entwickeln können. „ToM-Fähigkeiten werden deutlich vom sprachlichen und intellektuellen Entwicklungsstand eines Kindes beeinflusst. Viele Kinder mit ASS und gutem sprachlichen und intellektuellen Entwicklungsstand entwickeln durchaus ToM-Fertigkeiten, wenn auch verzögert“ (Bormann-Kischkel & Ullrich, 2017, S. 133).

5.6.2 Exekutive Funktionen

„Mit der Bezeichnung „Exekutivfunktionen“ umschreibt man eine Vielzahl von Vorgängen, die mit Planungsprozessen, Vorausschau und zielgerichtetem, problemorientiertem Handeln verbunden sind“ (Bölte & Kamp-Becker, 2014, S. 42). Des Weiteren umfassen die exekutiven Funktionen die Kontrolle des Verhaltens, das vorausschauende Planen und die Möglichkeit nach neuen Lösungen zu suchen. Menschen bei denen die exekutiven Funktionen beeinträchtigt sind haben zum Beispiel keine Hemmungen und verhalten sich auf eine Weise, die sie mit gesellschaftlichen Normen in Konflikt bringen (vgl. Frith, 2013, S. 151). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die exekutiven Funktionen für die Handlungsplanung zuständig sind. „Exekutive Leistungen sind damit die Grundlage vieler kognitiver, emotionaler und sozialer Leistungen“ (Vogeley, 2015, S. 133).

Die Steuerung der exekutiven Funktionen geschehen im Wesentlichen im Frontalhirn. „Die Frontallappen des Gehirns sind an unseren höheren Denkprozessen beteiligt und helfen uns, Entscheidungen zu treffen. Diese Entscheidungen sind immer dann nötig, wenn routinemäßige Handlungen zur Lösung eines Problems nicht ausreichen oder wenn sie unterbrochen oder ausgeschaltet werden“ (Frith, 2013, S. 152).

5.6.3 Schwache zentrale Kohärenz

„Zentrale Kohärenz meint das typisch menschliche Bedürfnis, Bedeutung zu finden und Sinn herzustellen. Die meisten Menschen haben eine stark ausgeprägte zentrale Kohärenz und neigen dazu, das Ganze zu sehen und nicht die einzelnen Teile“ (Frith, 2013, S. 144).

Für Menschen mit Autismus bedeutet dies, dass sie Dinge oft ohne einen Bezug zu Anderem oder nicht in einem Zusammenhang sehen. So kann zum Beispiel ein Gesichtsausdruck auf einzelne Elemente, wie den geöffneten Mund, reduziert werden. Wenn man den Zusammenhang mit berücksichtigt, wird allenfalls klar, dass es sich bei dem Element des Gesichtsausdrucks, um den geöffneten Mund bei dem Gefühl des Erstauntseins handelt. Hierzu benötigt es jedoch die Berücksichtigung des gesamten Gesichtsausdrucks und des Kontextes, in dem der Ausdruck gezeigt wird.

Diese schwache zentrale Kohärenz kann jedoch auch als eine Stärke bei Menschen mit Autismus gesehen werden. Ein klassisches Beispiel hierfür sind optische Täuschungen. Bei starker zentraler Kohärenz sehen wir das Bild als Ganzes. Autistische Menschen reduzieren ihren Fokus auf ein Detail und können so die Rätsel schnell entschlüsseln. Dies bestätigt auch Frith (2013) mit folgender Aussage: „Im Gegenteil, viele Tests werten schwache zentrale Kohärenz als Zeichen von Intelligenz“ (S. 145).

Vogeley (2015) erwähnt zusätzlich: „Es kann vermutet werden, dass diese Schwäche in der zentralen Kohärenz auch in Zusammenhang mit der Schwäche in der adäquaten Erfassung sozialer Sachverhalte steht, die ja autistische Störungen definiert“ (S. 317).

Die zentrale Kohärenz ist also die Fähigkeit, Wahrnehmung, Denken und Reize in einem Bezugssystem zu anderen Reizen und Informationen zu sehen. Da Menschen mit Autismus sich primär auf Details fokussieren und oft nicht das Ganze als Information nutzen, wird von einer schwachen zentralen Kohärenz gesprochen.

6 Handlungsmodelle

Nachdem die theoretischen Grundlagen im Bereich Autismus, Verhaltensstörung, Analyse von Verhalten und Erklärungsansätzen dargelegt wurden, geht es im nächsten Teil darum, anhand von Modellen, konkrete Handlungsmöglichkeiten, beziehungsweise den Umgang mit herausforderndem Verhalten zu skizzieren. Im Folgenden wird das 5-Phasen-Modell, die positive Verhaltensunterstützung und das ermöglichen von positivem Verhalten erläutert und dargelegt.

6.1 5-Phasen Modell

Häussler, Kiwitt und Tuckermann (2014) haben mit ihrem 5-Phasen-Modell eine strukturierte Hilfestellung zur Analyse von herausforderndem Verhalten bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung entworfen. Die Grundstruktur des Modells erinnert an das in Kapitel 5.4 beschriebene ABC- und Eisbergmodell, da es ebenfalls die Metapher des Eisberges verwendet. Dies wird auch auf der folgenden Abbildung des 5-Phasen-Modells ersichtlich.

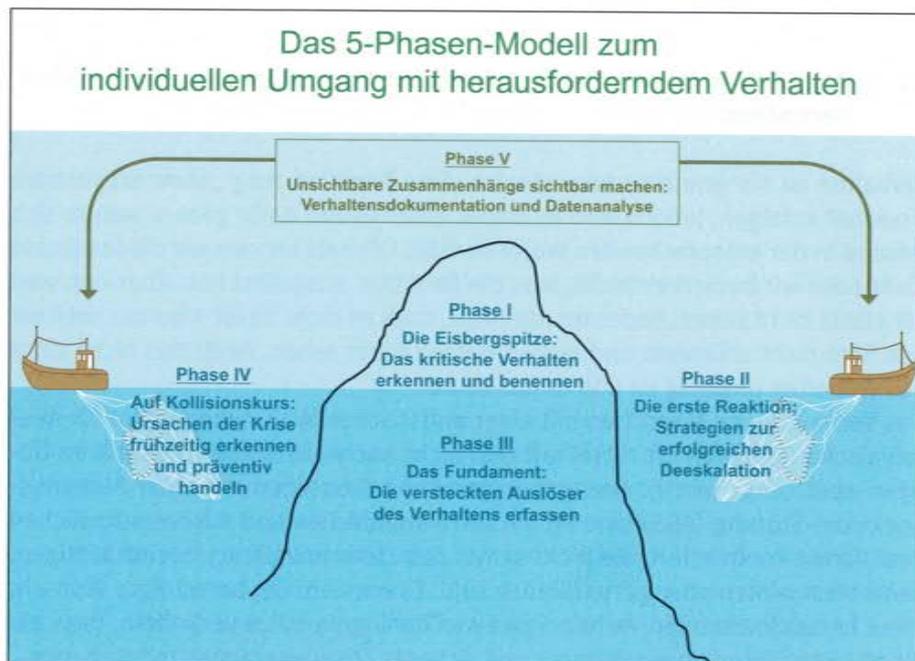


Abbildung 3 5-Phasen-Modell (Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 12)

Die Abbildung zeigt, dass das Modell Phasen oberhalb der Wasseroberfläche hat und somit zum sichtbaren Teil des Eisberges gehört und drei Phasen unterhalb und somit zum unsichtbaren Teil gehört. Dies haben die beiden Modelle, ABC- und Eisbergmodell, sowie das 5-Phasen-Modell gemeinsam.

„Um das Verhalten eines anderen Menschen nachhaltig zu beeinflussen, müssen wir es zunächst verstehen. Das heisst, wir müssen versuchen, dessen Funktion zu erkennen. Dann erst können wir Möglichkeiten eröffnen, wie die Person auf andere – angemessene – Weise ihr Ziel erreichen kann“ (Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 11). Die Autoren verweisen des Weiteren darauf, dass dieser Gedankengang grundlegend für ein Handeln, das sich am TEACCH-Ansatz (aus dem Englischen: Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) orientiert sei.

Jeder Phase liegt eine bestimmte Fragestellung zugrunde. Die einzelnen Phasen des Modells, deren Fragestellung und die damit verbundenen Ansätze werden nun im Details beschrieben.

6.1.1 Phase I

„In der ersten Phase geht es darum, das konkrete, beobachtbare Verhalten im Zusammenhang mit seinen objektiven Begleitumständen zu erfassen“ (Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 12). Im Weiteren geht es auch darum, das sichtbare Ausmass des Verhaltens zu begreifen und das kritische Verhalten möglichst genau zu benennen.

Zur Phase I, wie auch für die weiteren, haben Häussler, Kiwitt & Tuckermann diverse Formulare, Checklisten und Vorlagen erarbeitet die eine strukturierte Bearbeitung ermöglichen.

Der Prozess beginnt mit einer Krisenkonferenz, welche einberufen wird, wenn das Verhalten einer Person als zu belastend für jemand anderes empfunden wird und der Wunsch zur Veränderung vorhanden ist. Im Rahmen der Krisenkonferenz wird das beobachtete Verhalten beschrieben. Dies muss rein objektiv ohne Interpretationen geschehen. Die Beschreibungen des Verhaltens beschränken sich somit auf die Punkte Häufigkeit, Dauer, Auswirkung und was jemand genau tut. Dabei ist darauf zu achten, dass das Problem so präzise wie möglich dargestellt wird. Formulierungen wie aggressiv oder provozierend sind nicht ausreichend. Des Weiteren geht es in der Beschreibung darum, auf den Anspannungsverlauf zu achten und diesen genau zu beobachten. In der Regel gehen einem Verhaltensausbruch Warnzeichen voraus. Diese gilt es möglichst genau zu identifizieren. Die Fähigkeit, eine Anspannung zu erkennen, kann beim Anwenden der Strategien zur Deeskalation hilfreich sein. Zuletzt geht es in der ersten Phase auch darum, den Krisenverlauf zu beobachten. Allenfalls lassen sich bei der Analyse des Anspannungsniveaus, anhand von beobachtbarem Verhalten, Momente erkennen in denen ein Eingreifen noch möglich gewesen wäre (vgl. Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 25-36).

6.1.2 Phase II

Hier geht es darum, wie man in der akuten herausfordernden Situation am besten reagieren kann. Es stehen die Entwicklung und Vereinbarung von Strategien zur Deeskalation im Zentrum. Es geht also darum, eine möglichst schnelle und direkte Veränderung des Verhaltens zu erreichen und somit Sicherheit für alle Beteiligten herzustellen. Diesen Prozess soll man sich als Art Ventil vorstellen, welches eingesetzt wird, um die Anspannung bei der betroffenen Person zu lösen. Hier sind somit konkrete Vorschläge gefragt, wie man bei einer Person die Anspannung lösen kann. Dies kann zum Beispiel durch eine Aktivität erfolgen, welche der Person Freude bereitet und einfach zu erfüllen ist. Wichtig ist dabei zu beachten, dass der Kontext, in dem die Deeskalationsstrategie angewendet wird, passend ist. Dies ist insbesondere bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung von Wichtigkeit.

„Grundsätzlich gilt, dass wir das Verhalten einer Person mit herausforderndem Verhalten durch Deeskalationsstrategien und Interventionen lediglich beeinflussen, nicht aber kontrollieren können“ (Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 40)! Für die Deeskalation oder Intervention ist es wichtig, das eigene Verhalten zu steuern. Dabei ist darauf zu achten, dass

man selbst versucht, Ruhe auszustrahlen. Zusätzlich wird die Ausstrahlung der eigenen Ruhe unterstützt, indem man versucht auf verbale Kommunikation zu verzichten. Hilfreich sind vielmehr visuelle Hinweise wie zum Beispiel Gesten, Gegenstände oder Bilder. Sofern doch kommuniziert werden muss, sollte auf Einschätzungen oder Entscheidungen verzichtet werden. In solchen Anspannungssituationen kann es hilfreich sein, Ein-Wort-Sätze zu verwenden (zB: Setzen! oder Halt!). Die Autoren empfehlen mehrere Strategien zur Deeskalation auszuarbeiten. Dies geschieht am geeignetsten entlang einer Toleranzampel. Hierbei werden Verhaltensweisen in grün, gelb, orange und rot eingestuft und zu jeder möglichen Verhaltensweise eine Strategie erarbeitet. Der orange Bereich markiert hierbei den Bereich, ab dem die Erfolgschancen einer Deeskalationsstrategie kaum mehr vorhanden sind (vgl. Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 37-54).

6.1.3 Phase III

Das Fundament zu ergründen und die versteckten Auslöser des Verhaltens zu erfassen, stehen in dieser Phase im Zentrum. Die Autismus spezifischen Besonderheiten gilt es hier ebenfalls zu berücksichtigen, um die Ursachen für das gezeigte Verhalten herauszufinden. „Es ist unsere Aufgabe zu versuchen, Zusammenhänge herauszufinden zwischen dem Verhalten der Person mit ASS und ihrer Art, die Welt wahrzunehmen und Informationen zu verarbeiten“ (Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 56). Die Grundsteine für angemessene pädagogische Interventionen sind das Wissen über individuelle Fähigkeiten und Interessen, sowie behinderungsspezifische Beeinträchtigungen und Besonderheiten. Dieses Wissen ist die Basis für das Verständnis der Funktion des gezeigten Verhaltens und nur so lässt sich adäquat reagieren. Erklärungsansätze werden als Hypothesen festgehalten und gesammelt. Falls weitere Hypothesen mit der Ersten in Verbindung gebracht werden können, lassen sich allenfalls erste Hinweise für die Bearbeitung ableiten. Die Hypothesen sollten in der Ich-Form und aus der Sicht der Person mit ASS formuliert sein. Durch dieses Vorgehen wird die Funktion des Verhaltens als subjektiv sinnvoll hervorgehoben und die dahinter stehende Hilflosigkeit deutlich (vgl. Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 55-76).

6.1.4 Phase IV

Ziel der vierten Phase ist es, Möglichkeiten zu erarbeiten, wie man präventiv wirken kann. Diese Form der Interventionsplanung beinhaltet die Anpassung der Rahmenbedingungen und die Vermittlung von neuen Kompetenzen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn ausreichende Erkenntnisse über die speziellen Schwierigkeiten der Person, sowie über mögliche auslösende Faktoren vorliegen, beziehungsweise erarbeitet wurden. Ausgehend von den Hypothesen aus der vorangegangenen Phase wird nun versucht, die möglichen Auslöser des herausfordernden Verhaltens zu ergründen. Es wird analysiert, was für die betroffene Person in den Situationen schwierig gewesen sein kann. Bei der Auflistung möglicher Fakto-

ren muss darauf geachtet werden, nur solche in Betracht zu ziehen, die auch wirklich beobachtet wurden und nicht Mutmassungen anstellen. Nachdem ein umfassendes Bild erstellt wurde, worin die Schwierigkeiten liegen könnten, geht es im nächsten Schritt darum Ziele zu formulieren und um die Planung geeigneter Massnahmen. Hierbei muss der Fokus auf dem Verhalten liegen, welches anstelle des Herausfordernden gezeigt werden soll. Das Ziel soll positiv und konkret formuliert sein, in der Gegenwartsform sein und sachlich benennen was die Person tut, wenn das Ziel erreicht ist. Bei der Zielformulierung gibt es zwei wesentliche Aspekte die es zu berücksichtigen gilt:

1. Welche (alternative) Strategie soll das herausfordernde Verhalten ersetzen?
2. In welchem Ausmass ist bereits ein Rückgang des herausfordernden Verhaltens als Erfolg zu sehen?

Für beide gilt, dass konkrete, beobachtbare und messbare Kriterien formuliert werden. Nachdem die Ziele formuliert wurden, geht es darum, die Massnahmen festzulegen, welche zur Zielerreichung eingesetzt werden. Diese Massnahmen sollen sich auf zwei Bereiche beziehen. Zum Einen auf die Veränderung der Umwelt und zum Anderen auf die Trainingsmassnahmen (vgl. Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S.77-115).

6.1.5 Phase V

In dieser Phase geht es um die Anwendung beziehungsweise Umsetzung der vereinbarten Massnahmen. Um dies erfolgreich durchzuführen, bedingt es einer strukturierten Dokumentation. Dies zielt auf das Erreichen von Erkenntnissen über Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Verhalten und ergriffenen Massnahmen ab. Es geht mit anderen Worten um die Überprüfung der Wirksamkeit der Interventionen und der Qualität der Deeskalationsstrategien. Dies läuft in der Regel wie folgt ab. Als erstes wird beobachtet und dokumentiert. Es geht darum, wie reagiert die Person auf die vereinbarten Massnahmen. Dies wird dann im nächsten Schritt analysiert und darauf geachtet, welche Wirkungen sich feststellen lassen. Zum Schluss wird ausgewertet und vereinbart. Allenfalls müssen die Massnahmen angepasst werden (vgl. Häussler, Kiwitt & Tuckermann, 2014, S. 117-125).

6.1.6 Abschliessende Bemerkungen

Das 5-Phasen-Modell ist ein umfangreiches Modell welches nicht alleine, sondern als Team über einen längeren Zeitraum angewendet werden kann. Wichtig ist, dass vor Beginn der Anwendung dieses Modells alle beteiligten Personen diesem Schritt zustimmen und sich einbringen wollen. Es muss ebenfalls sichergestellt sein, dass in dem Team eine gute Dynamik besteht. Ansonsten kann nicht ausreichend intensiv an den anspruchsvollen Teilen gearbeitet werden. Des Weiteren gilt festzuhalten, dass dieses Modell nicht ausschliesslich für Personen mit Autismus-Spektrum-Störung entworfen wurde.

6.2 Positive Verhaltensunterstützung

Die positive Verhaltensunterstützung (im Folgenden PVU genannt) ist die Übersetzung des positiven behavioral support (PBS). Konzeptionell ist die PVU jedoch anders ausgerichtet. Sie stellt eine Weiterentwicklung der PBS-Theorie, sowie der lebensweltbezogenen Behindertenarbeit dar (vgl. Theunissen, 2018, S. 111). Aus Sicht der PVU stellen Verhaltensprobleme bei Menschen mit Autismus ein Signal für ein gestörtes Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt dar. Daher verfolgt auch dieses Modell den Ansatz der funktionalen Problembetrachtung. Die PVU respektiert den Autismus als Ausdruck menschlichen Seins, wertschätzt die Sicht, Interessen und Fähigkeiten der Person und achtet das Recht auf Selbstbestimmung. Dies macht sie zu einem wertorientierten Modell. Die angestrebten Interventionen und Unterstützungsmassnahmen sollen zur grösstmöglichen Zufriedenheit der betroffenen Personen und denen im Umfeld sein. Die PVU legt des Weiteren grossen Wert auf die Arbeit mit der Bezugswelt. Diese soll im Rahmen von Unterstützerteams mit eingebunden werden. Ziel ist eine Veränderung des Verhaltens, welches eine verbesserte Lebensqualität und Zufriedenheit der betroffenen Personen und ihrer Umkreispersonen bewirkt. Somit geht es darum, mittels präventiver Massnahmen und Strategien, ein Umfeld zu gestalten, welches positive Entwicklungen fördert und das Auftreten von herausforderndem Verhalten verhindern oder verringern soll (vgl. Theunissen, 2018, S. 107-116).

Dem Gesamtkonzept der PVU liegen drei Präventions- und Interventionsstufen zugrunde. Diese werden in der folgenden Abbildung als Übersicht dargestellt.

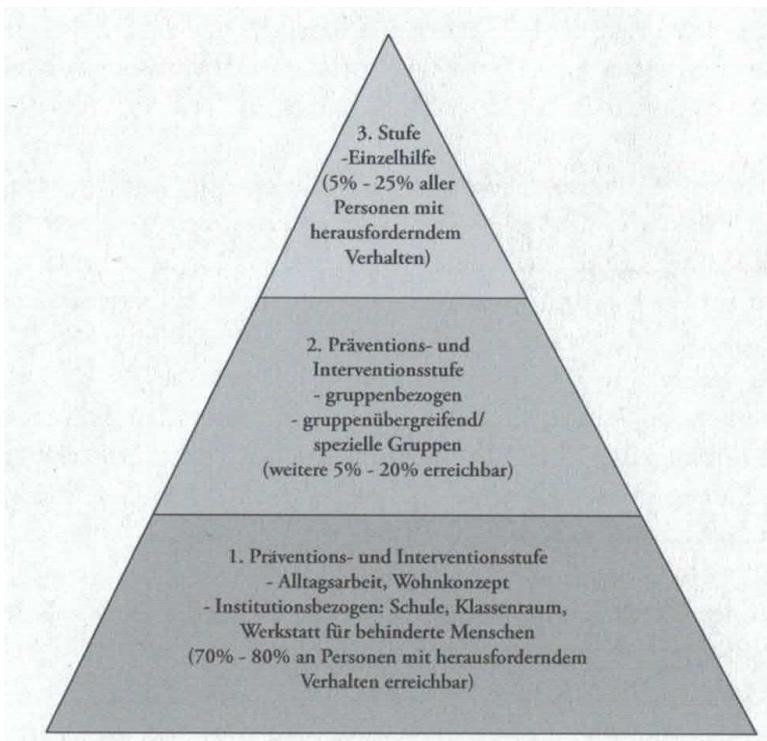


Abbildung 4 Das Gesamtkonzept PVU (Theunissen, 2018, S. 137)

Diese drei Stufen beinhalten:

1. die institutions- und alltagsbezogene Stufe,
2. die gruppenbezogene Stufe,
3. die individuumbezogene Stufe (Einzelhilfe).

Theunissen (2018) verweist darauf, dass mittels der ersten Präventions- und Interventionsstufe etwa 80 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten erreicht werden können. Mit der zweiten Stufe können weitere 10-15 Prozent erreicht werden. Eine Einzelhilfe ist dann vorgesehen, wenn die erste und zweite Stufe keinen Erfolg bringen. Es wird nun auf die einzelnen Stufen gesondert eingegangen.

6.2.1 Institutions- und alltagsbezogene Präventions- und Interventionsstufe

„In der Fachsprache wird die erste Stufe in Bezug auf Systeme wie Schule als „schulbezogene Positive Verhaltensunterstützung“ (SWPBS: schoolwide-positive behavioral support) bezeichnet“ (Theunissen, 2018, S. 138). Das Ziel der schulbezogenen positiven Verhaltensunterstützung ist es, präventive und proaktive Denk- und Handlungsansätze zu fördern. „Statt Sanktionen oder Bestrafungen geht es um die bewusstseinsbildende Massnahmen im Hinblick auf soziale Regeln und um die Unterstützung der Einhaltung von Verhaltensregeln“ (Theunissen, 2018, S. 139).

Der erste Schritt besteht darin, dass eine Lehrer- und Schulkonferenz einberufen wird, an der gemeinsam, aufgrund der beklagten Zustände und Problemen, entschieden wird, ob man eine Durchführung nach PVU vornehmen soll. Theunissen (2018) beschreibt einen prozentualen Ansatz von 80% Zustimmung welcher er als sinnvoll erachtet, um eine PVU durchzuführen (vgl. S. 140). Dies zeigt auf, dass dieser Entscheid nicht selbständig getroffen und die PVU auch nicht alleine durchgeführt werden kann. Des Weiteren empfiehlt er eine Vorbereitungszeit von einem Jahr. In dieser Zeit geht es darum, die Ausgangslage zu erstellen, Entwicklung von Regeln und Verhaltenserwartungen, die Vorstellung der Regeln, um die Zustimmung der Vorschläge, um die Zustimmung des Ablaufs, vorbereitende Massnahmen zu treffen, Vereinbarung und Festlegung eines Aufsichtsplans und Schulungsmassnahmen für Lehrkräfte.

Es wird empfohlen, bei den Verhaltenserwartungen drei bis maximal fünf zu formulieren. Diese sollten für die einzelnen Räume in und um die Schule passend formuliert und angeschlagen sein. Auf einfache Sprache und Visualisierungen sollte geachtet werden. Diese Verhaltenserwartungen sollten im Rahmen einer Vollversammlung der Schule erläutert, begründet und eingeführt werden. Ziel dieser Regeln ist es, ein positives Klima, ein positives Miteinander, ein Zugehörigkeitsgefühl und den Gemeinschaftssinn zu fördern. Im nächsten Schritt werden die Regeln in den Klassen aufgegriffen und aufgearbeitet. Dies kann zum Beispiel als Rollenspiel erfolgen. Parallel zu den schulbezogenen Regeln sollte an klassen-

bezogenen Regeln gearbeitet werden. Diese Einführung der Regeln dauert eine Woche. Danach werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich künftig regelkonform zu verhalten. Als Unterstützung dienen Erinnerungen durch die Lehrkräfte oder weiteres Personal zum Beispiel bei einem Raumwechsel.

Des Weiteren werden für die Aufsichtspersonen bestimmte Strategien empfohlen. Zum Einen die aktive Supervision. Hierbei geht es darum, dass sich Aufsichtspersonen zum Beispiel auf dem Pausenplatz so positionieren beziehungsweise umhergeht, dass sie möglichst alle Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Mit den als auffällig geltenden Lernenden sollte die Person dabei jedoch eher zufällig beim Vorbeigehen kommunizieren. Wichtig ist ebenfalls, dass positives Verhalten authentisch und wertschätzend gelobt wird.

Als weitere Strategie wird die präventive Korrektur gesehen. Hierbei soll die Aufsichtsperson beim Eintreffen auf dem Pausenplatz eine kritische Situation aufgreifen und auf positives beziehungsweise wünschenswertes Verhalten aufmerksam machen.

In der dritten Strategie sollen die wünschenswerten Verhaltensweisen verstärkt werden. Dies geschieht durch unmittelbares und wertschätzendes Lob, sowie durch ein Belohnungssystem. Hier wird den Schülerinnen und Schülern für jedes positive Verhalten ein Ticket überreicht. Dieses können sie später für verschiedene Sachen einlösen.

Die vierte und letzte Strategie für die Aufsichtspersonen sind Strategien, um unangemessenem Verhalten zu begegnen. Sofern ein unerwünschtes Verhalten gezeigt wird, sollte die betroffene Person an die Erwartungen erinnert werden. Eine weitere Form kann das vor Augen führen des prosozialen Verhaltens sein.

Falls diese Massnahmen nicht greifen, ergibt sich die Notwendigkeit der zweiten und dritten Stufe der PVU-Massnahmen (vgl. Theunissen, 2018, S. 138-145).

6.2.2 Die klassen- und gruppenbezogene Präventions- und Interventionsstufe

Kenntnisse über Autismus und Kenntnisse über die autistische Person sind zwei der Aspekte und Massnahmen, welche zur Prävention und Intervention auf klassenbezogener Ebene in Betracht gezogen werden sollen. „Ein angemessener Umgang mit autistischen SchülerInnen setzt zunächst einmal Kenntnisse über Autismus voraus“ (Theunissen, 2018, S. 172). Bei den Kenntnissen über die betroffene autistische Person sollte über Wissen zu Wahrnehmungsbesonderheiten und Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse und welche motorischen, sozialen oder emotionalen Besonderheiten vorliegen, verfügt werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt in dieser Stufe ist die positive Beziehungsgestaltung und ein respektvoller Erziehungs- und Unterrichtsstil. Folgende Strategien erweisen sich hierzu als erfolgreich:

- Beruhigung durch unmittelbare Anwesenheit
- Intervention durch Humor
- Umgruppieren
- Umlenken

- Kleine Hilfestellungen zur Überwindung von Augenblickskrisen
- Präventive Absprachen (unter Nutzung individueller Stärken)
- Angemessene Berührungen
- Angemessener Gesichtsausdruck
- Angemessener Tonfall
- Angemessene Körpersprache
- Zuhören, wenn SchülerInnen sprechen
- Positive Botschaften der SchülerInnen aufgreifen und wertschätzen (Theunissen, 2018, S. 173).

Es gilt jedoch auch festzuhalten, dass es keine Strategie gibt, die für alle autistischen Schülerinnen und Schüler passt.

Der nächste Aspekt sind Klassengespräche über Autismus und Bildung einer sich unterstützenden Klassengemeinschaft. Hiermit sollen, sofern die autistische Person damit einverstanden ist, soziale Konflikte vermieden werden. Hierzu benötigt es einen Austausch innerhalb der Klasse zum Thema Autismus. So können Schülerinnen und Schüler die Besonderheiten besser verstehen und akzeptieren.

Das Einzelangebot in Unterstützter oder Gestützter Kommunikation gilt als weiterer Aspekt. Da etwa 30 Prozent aller autistischen Lernenden kaum oder gar nicht sprachlich kommunizieren können, sollte die Möglichkeit der Unterstützten oder Gestützten Kommunikation angewendet werden. Ein Umfeld zu schaffen, in welchem Kommunikation aktiv unterstützt wird, ist ebenfalls wichtig.

Ein weiterer Aspekt sind Ablaufpläne und individualisierte Strukturierungshilfen. Hier werden weitere Unterasspekte erläutert. Die Strukturierung der Zeit kann durch Pläne, Bildergeschichten, Visualisierung der Abfolge von Arbeitszeiten, oder durch Veranschaulichung des Tages- oder Wochenplans erfolgen. Die Strukturierung des Raumes, zum Beispiel mittels Markierungen, Symbolen oder Piktogrammen ist eine weitere Form der Hilfe. Als Nächstes wäre die Strukturierung der Arbeitsorganisation. Es geht hier um die klare Gestaltung von Aufgaben, Dauer und Reihenfolge zu visualisieren oder Ablaufschemata wie von links nach rechts zu arbeiten, umzusetzen. Der letzte Punkt ist die Strukturierung der Arbeitsmaterialien, wie zum Beispiel mittels Hinweispfeilen oder übersichtlich geordnete Darbietung des Materials.

Der siebte Aspekt ist die Reflexion und Modifikation von „Strukturelementen“ des Unterrichts. „Durch die Reflexion und Modifikation der Bedingungen kann einem herausfordernden Verhalten vorgebeugt und die Lernmotivation erhöht werden“ (Theunissen, 2018, S. 177). Unter den Strukturelementen werden verschiedene Ebenen verstanden. Hierbei handelt es sich um die intentionale, die thematisch-inhaltliche, didaktisch-methodische, mediale und materielle, situativ-räumliche sowie zeitliche Ebene, Instruktionsebene und Ebene der Sozialform.

Der nächste Aspekt sind Kooperative Lern- und Arbeitsformen. Bewährt haben sich problemformulierende Methoden, das Puzzle-Verfahren, sowie das projektorientierte Arbeiten, wenn es um gruppenbezogenes Lernen mit autistischen Lernenden geht.

Die Erarbeitung von Verhaltenserwartungen und positive Verstärkung gilt als neunter Aspekt. Hier geht es erneut darum, klassenbezogene Regeln zu thematisieren und mit der Klasse gemeinsam zu vereinbaren. Diese sollten dann auf einem Schaubild dargestellt werden. Als positive Verstärkung, zur Förderung der Einhaltung der Regeln, gelten klassische Belohnungssysteme. Hier muss entschieden werden, ob man ein gruppenbezogenes oder personenbezogenes Belohnungssystem verfolgen möchte. Diese beiden Methoden können sich aber auch ergänzen und nicht nur isoliert angewendet werden.

Nicht selten erlebt man in Zusammenarbeit mit autistischen Personen sogenannte „explosive Gefühlsausbrüche“. Der Umgang damit stellt den letzten der Aspekte dar. „Diese werden vor allem durch sensorische Reizüberflutung, starke Ermüdung, Hunger, zu viele (zeitgleiche) Anforderungen, hohen Anpassungsdruck oder auch zu hohe Ansprüche an eigene Leistungen beziehungsweise einen Überperfektionismus ausgelöst, der Druck erzeugt und daher nicht allzu lange ausgehalten werden kann“ (Theunissen, 2018, S. 185). In diesem Falle gilt eine angemessene Reaktion seitens der Lehrkräfte als hilfreich. Hierzu gehören zum Beispiel das man darauf achtet, dass sich alle Umkreispersonen in Sicherheit begeben, Ruhe zu bewahren und nur einfache Instruktionen geben, sich in die Person einfühlen und versuchen sie zu verstehen, Hilfe anbieten und versuchen durch Routinen, Regeln oder bestimmte Gewohnheiten oder Aktivitäten ein Umlenken zu erreichen (vgl. Theunissen, 2018, S. 172-186).

6.2.3 Die dritte Präventions- und Interventionsstufe – Einzelhilfe

Grundsätzlich gilt zu erwähnen, dass sofern die Einzelhilfe in Betracht gezogen wird, sie dem allgemeinen Konzept aus der ersten und zweiten Stufe nicht widersprechen soll. Bevor eine Einzelhilfe auf die Beine gestellt wird, sollte medizinisch abgeklärt werden, ob es zwischen dem herausfordernden Verhalten und dem Gesundheitszustand zusammenhänge gibt. Falls es solche gibt, dann sollten zuerst die möglichen physischen Probleme wie Bauch-, Kopf- oder Zahnschmerzen, welche möglicherweise zu autoaggressivem Verhalten führen, behandelt werden.

Die Einzelhilfe besteht aus diversen Aspekten, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Sofern es die kognitiven Leistungen der Person mit Autismus zulassen, sollte zu Beginn ein gemeinsames Gespräch, im Sinne einer Beratung, durchgeführt werden. Dieses Beratungsgespräch sollte von einer möglichst neutralen Person geführt werden. Dabei geht es darum, die Hintergründe oder Auslöser von herausforderndem Verhalten zu ergründen.

Diesem ersten Punkt folgt, wie bei der personenzentrierten Planung, die Bildung eines Unterstützerkreises. Ziel ist es, sich einen Überblick über den Sachverhalt zu verschaffen und das weitere Vorgehen zu besprechen. Im Verlauf der Einzelhilfe werden dann noch weitere Un-

terstützterkreise notwendig. Zum Beispiel für die Verlaufsreflexion, Evaluation oder weiterer Entwicklungen.

Eingangs, als die PVU unter Kapitel 6.2 eingeführt wurde, wurde auf die Wichtigkeit des funktionalen Verständnisses hingewiesen. Dieses liegt dem folgenden Aspekt der verstehenden Diagnostik zu Grunde. Es wird hierbei ein indirektes und ein direktes Assessment unterschieden.

„Beim indirekten (globalen) Assessment werden in erster Linie allgemeine Informationen gesammelt, die nicht unmittelbar mit Problemsituationen und dem herausfordernden Verhalten in Verbindung stehen“ (Theunissen, 2018, S. 197). Zusätzlich dazu sollte die Lebensgeschichte der Person aufbereitet werden. So können allenfalls Entstehung und Verlauf von herausforderndem Verhalten eingeordnet werden.

Das direkte Assessment beschäftigt sich im Gegensatz zum indirekten mit der konkreten Problemsituation. Das Ziel ist es, zum Beispiel durch Beobachtung oder Filmaufnahmen, Bedingungen zu erfassen, die das herausfordernde Verhalten verstärken und aufrechterhalten. Theunissen verweist im Zusammenhang mit der Beobachtung auf das S-A-B-C Schema. Dabei steht (S) für setting events und steht für hintergründige Ereignisse, (A) antecedent conditions, welches die auslösenden Bedingungen sind, (B) behavior für das herausfordernde Verhalten und (C) consequences, für die Konsequenzen (vgl. Theunissen, 2018, S. 199-201). Evident wird, dass es sich hierbei um ein vergleichbares Schema wie das SORCK-Modell, Kapitel 4.8.1, handelt. Aus diesem Grund wird auf die einzelnen Punkte nicht vertieft eingegangen.

Mit den Informationen, welche aus dem indirekten und direkten Assessment gewonnen wurden, wird nun eine funktionale Problembetrachtung gemacht. Hierbei gelten folgende Leitfragen: Was will mit dem Verhalten bezweckt werden? Was will uns mitgeteilt werden? Welche Bedeutung hat das Verhalten? Wie auch in Kapitel 5.1 geht es hier nun um die Unterscheidung zwischen autistischen Merkmalen und den damit verknüpften Verhaltensauffälligkeiten. Der nächste Aspekt der Einzelhilfe sind die Arbeitshypothesen und Ziele. Diese werden primär aus der vorangegangenen funktionalen Problembetrachtung abgeleitet. Diese Hypothesen und Ziele sollen aufgestellt und im weiteren Verlauf überprüft werden.

Der letzte Aspekt reit sich direkt an die Hypothesenbildung und Zielbestimmung an. Es geht nun um Unterstützungsmassnahmen. Diese weisen vier zentrale Handlungsebenen auf (vgl. Theunissen, 2018, S. 208-232).

1. Veränderung der Kontextfaktoren

- Schaffung einer Situation, in der ein hintergründiges oder auslösendes Ereignis erst gar nicht auftritt
- Strukturierung von Situationen, Aktivitäten oder Angeboten
- Situationsverändernde Massnahmen

- Rückgriff auf Lieblingsbeschäftigungen, Interessen oder Stärken
- Einbettung eines angenehmen Angebots in den Arbeitsprozess, wenn eine bestimmte Anforderung bestehen bleiben muss
- Schaffung von Situationen, die vorhersehbar oder kalkulierbar sind
- Schaffung einer positiven Ausgangssituation, um (unbequeme) Aufgaben oder Anforderungen zu stellen
- Schaffung von Situationen, die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten zu lassen
- „Neutralisierung“ hintergründiger Ereignisse
- Nutzung der „unproblematischen“ Zeit

2. Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires

Da vielen autistischen Personen keine oder nur unzureichende sozial angemessene Problemlösestrategien zur Verfügung stehen, gilt es in diesem Teil dieses Repertoire zu erweitern. Hierzu nennt die PVU drei Strategien. Zum Einen der Neuerwerb und/oder Nutzung eines Verhaltens, das als funktionales Äquivalent für ein herausforderndes Verhalten dienen kann. Es geht dabei darum, dass eine Person eine neue Strategie aufgezeigt bekommt, mit der sie das gleiche Ziel verfolgen kann wie mit dem herausfordernden Verhalten.

Die zweite Strategie wäre der Neuerwerb eines Verhaltens, das zu verbesserter und zu mehr Handlungskompetenz führen kann. Hierzu werden zwei Leitfragen empfohlen (Theunissen, 2018; zitiert nach Halle, Bambara und Reichle, 2005, S. 242f.):

- „Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte die Person erlernen, sodass sie auf ein auffälliges Verhalten erst gar nicht zurückgreifen muss?“
- „Welche allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten können erlernt werden, die zu einer subjektiv bedeutungsvollen Verbesserung des Lebensstils der Person beitragen?“

Die dritte und letzte Strategie ist der Neuerwerb eines alternativen positiven Bewältigungsverhaltens. Im Wesentlichen geht es dabei um Stressprävention und –bewältigung. Dieses sollte so weit wie möglich ein sozial akzeptables Bewältigungsverhalten sein.

3. Veränderung von Konsequenzen

Bei dieser Strategie gibt es zwei Schwerpunkte. Erstens die positive Verstärkung und zweitens die Beeinflussung des herausfordernden Verhaltens.

Bei der positiven Verstärkung hat sich in der Arbeit mit autistischen Personen gezeigt, dass materielle Verstärker effektiver als soziale Bekräftigungen sind (vgl.

Theunissen, 2018, S. 218). Des Weiteren geht es im zweiten Schwerpunkt um konsequenzbezogene Massnahmen. Hierbei gilt es einige Punkte zu berücksichtigen. Es sollten zum Beispiel nicht-bestrafende Strategien, der Entzug eines positiven Verstärkers, die Präsentation negativer Konsequenzen oder Auszeiten gewählt werden (vgl. Theunissen, 2018, S. 222-228).

4. Persönlichkeits- und lebensstilbezogene Unterstützungsangeboten

Hierzu dienen zum Einen die Erkenntnisse aus der personenzentrierten Planung und dem indirekten Assessment und zum Anderen die folgenden Leitfragen (Theunissen, 2018, S. 231):

„Wie und mit welchen Angeboten kann eine Person in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Lebensverwirklichung unter den gegebenen Bedingungen (z.B. Schule, Wohnalltag) am besten unterstützt werden?“

„Müssen Rahmenbedingungen verändert werden, sodass die Person ihren Lebensstil verwirklichen kann?“

„Welche informellen sozialen Systeme können eine passende persönlichkeits- und lebensstilbezogene Unterstützung anbieten sowie aufgesucht oder aufgebaut werden?“

6.2.4 Abschliessende Bemerkungen

Die PVU bietet ein Gesamtkonzept, welches klar strukturiert und gegliedert ist. Es ist, analog wie das in Kapitel 6.1 beschriebene 5-Phasen-Modell, eines, welches die Beteiligung Aller im Schulteam benötigt und somit nicht lediglich nur auf Klassenebene umzusetzen ist. Selbstverständlich lassen sich einzelne Elemente aus dem Konzept auf die Klassenebene anwenden, insbesondere aus der Einzelhilfe. Bemerkenswert ist der Ansatz, dass das Konzept nicht wie bei anderen therapeutischen Interventionen nur auf die Beeinflussung, beziehungsweise Beseitigung, von herausforderndem Verhalten abzielt. Dies rückt den Mensch in das Zentrum und nicht das Problem.

6.3 Positives Verhalten ermöglichen

Hejlskov Elvén (2017) beschreibt ein Modell, welches der autistischen Person ein positives Verhalten ermöglichen soll. Ziel seines Modells ist es, das herausfordernde Verhalten zu verstehen und so damit umzugehen, dass es für alle Beteiligten ein gutes Zusammensein ermöglicht. Es soll des Weiteren als Leitfaden für die Zusammenarbeit dienen. In seinem Modell spricht er bewusst von Service-Nutzern. Dieser Begriff umfasst in diesem Zusammenhang Schülerinnen und Schüler sowie Bewohner, Klienten oder Patienten. In der weite-

ren Beschreibung wird somit auf den Begriff des Service-Nutzers zurückgegriffen. Der Begriff bezieht sich im Kontext dieser Arbeit somit auf Schülerinnen und Schüler.

6.3.1 Realistische Anforderungen

Realistische Anforderungen zu stellen, beziehungsweise Anforderungen so anzupassen, dass es den geringst möglichen Druck erfordert, formuliert er als wesentlichen Ansatz. Um dies umzusetzen werden verschiedene Möglichkeiten und Methoden beschrieben. Diese werden im Folgenden erläutert. Ziel dabei ist es, dem Service-Nutzer eine möglichst hohe Selbstkontrolle zu ermöglichen.

6.3.1.1 Struktur

„Struktur sind Hilfsmittel für die Service-Nutzer, um den Mangel an zentraler Kohärenz zu kompensieren, und keine Methode, um ihn zu etwas zu zwingen“ (Hejlskov Elvén, 2017, S. 119). Ziel der Strukturen ist es, den Alltag vorhersehbar und somit einfacher zu machen. Es geht also darum, das Gefühl von Unsicherheit zu vermindern und die Schritte ins Ungewisse zu erleichtern (vgl. S. 119-122).

6.3.1.2 Wir-Erfahrungen

Die Vermittlung der Wir-Erfahrung erfolgt über das Beschreiten eines gemeinsamen Weges und dies unabhängig davon, wer oder wie die andere Person ist. Es geht also nicht darum, jemanden dazu zu bewegen einen Weg zu gehen, sondern diesen gemeinsam zu machen. Hierbei helfen wiederum die klaren und sichtbaren Strukturen. Mit Strukturen kann in diesem Zusammenhang ein Verständnis erreicht werden und der gemeinsame Weg, die Wir-Erfahrungen kann beginnen (vgl. S. 122-123).

6.3.1.3 Zeit

Anforderungen richtig zu stellen, beziehungsweise anzupassen, geschieht oft über die Möglichkeit der Zeit. Zum Beispiel kann die Zeit bei der Anforderung von Übergängen von einer Aktivität zur anderen helfen. Hierzu kann ein Time-Timer verwendet werden, der die verbleibende Zeitdauer visualisiert. Dies kann dem Service-Nutzer helfen, dass er weiss, wie lange er sich noch Zeit lassen kann oder ab wann die neue Anforderung zählt. Jedoch kann die Zeit alleine nicht steuern, wann jemand zum Beispiel mit einer Tätigkeit fertig ist (vgl. S. 123-125). Hierzu das nächste Kapitel.

6.3.1.4 Etwas zu Ende machen dürfen

Es gibt Dinge im Leben, die eine Person immer fertig machen möchte. Zum Beispiel kann dies bei einem Puzzle der Fall sein. Dies betrifft nicht nur Menschen mit Autismus. Mit etwas aufzuhören ist am einfachsten, wenn es ein natürliches Ende hat. „Dinge zu Ende zu machen hat den Vorteil, dass man danach sagen kann: „Und was machen wir jetzt?“ Es erleich-

tert den Übergang zur nächsten Aktivität“ (Hejlskov Elvén, 2017, S. 125). Dies bedeutet für die praktische Umsetzung, dass wenn immer möglich, Aktivitäten gewählt werden sollten, welche einen logischen Schluss haben.

6.3.1.5 Warten dürfen, bis man bereit ist

Dieser Ansatz arbeitet viel mit dem Verständnis der Personen um die Service-Nutzer herum. Teilweise ist es notwendig, eine gewisse Gelassenheit zu haben, um dem Service-Nutzer zu ermöglichen, etwas zu beenden, um dann bereit zu sein für etwas Neues. Zwang nützt in solchen Situationen selten und führt in der Regel zu herausforderndem Verhalten. Es benötigt für den Service-Nutzer auch eine gewisse Vorlaufzeit, so dass er sich darauf vorbereiten kann, dass eine Tätigkeit bald beendet wird. So lässt es sich dann auch einfach warten (vgl. S. 126-129).

6.3.1.6 Bestechung und Belohnung

In diesem Kapitel wird der Vergleich zur Arbeitswelt genutzt. Die meisten Arbeitnehmer würden ohne eine Entlohnung nicht arbeiten gehen. Vergleichbar geht es auch Service-Nutzern aus dem Autismus-Spektrum. Für sie kann der Besuch der Schule einen vergleichbaren Charakter wie eine Arbeit haben. Aus diesem Grund soll von einer Bestechung oder Belohnung nicht abgesehen werden. Diese können auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Wichtig ist, dass sie dem Individuum entsprechen und ihre Interessen und Vorlieben berücksichtigen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass sie wissen und erkennen müssen wofür sie eine Belohnung erhalten (vgl. S. 129-131).

6.3.1.7 Motivierende Aktivitäten

Hier geht es darum, dem Service-Nutzer eine motivierende Aktivität in Aussicht zu stellen, so dass er mit der aktuellen Anforderung die an ihn gestellt wird, besser umgehen kann. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, die Aktivität mit dem Punkt des natürlichen Endes zu verbinden. Es sollte also eine Aktivität gewählt werden, welche ein natürliches und erkennbares Ende hat (vgl. S. 132-133).

6.3.1.8 Motivierende Unterstützung bei Übergängen

In diesem Abschnitt geht es um die Gestaltung der Übergänge. Diese sollten so motivierend und einfach wie möglich gestaltet sein. Zu diesem Zweck können zum Beispiel Ablenkungen oder Bestechungen dienen (vgl. S. 133-134).

6.3.1.9 Anforderungen ohne Druck

Erfolg durch Druck funktioniert so gut wie nie. Das Ziel muss sein, dass der Service-Nutzer so selbstbestimmt wie möglich handeln kann. Druck führt in vielen Situationen zu herausforderndem Verhalten und ist somit nicht zielführend. Druck auszuüben ist stets persönlich und

auch nicht selbstbestimmt. Eine andere Strategie welche hier verfolgt werden kann, ist das Nachfragen. Anstelle der Aufforderung: „Ich warte hier bis du mit dem Arbeitsblatt angefangen hast“, wäre es erfolgreicher, wenn man fragt: „Haben alle mit dem Arbeitsblatt angefangen?“ (vgl. S. 134-136).

6.3.1.10 Wahlmöglichkeiten

„Eine Wahl zu haben, kann einen Ausweg aus einer Situation ermöglichen“ (Hejlskov Elvén, 2017, S. 136). Dies bedeutet jedoch nicht gleichzeitig, dass die Strukturen gelockert werden. Vielmehr geht es darum, die Wahlmöglichkeit in die Struktur mit einzubauen. Darauf zu achten ist, dass dabei die Auswahl eingeschränkt wird. Insbesondere für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung ist es schwierig, von zu vielen Angeboten auszuwählen (vgl. S. 136).

7 Praxisbezug

Nach der theoretischen Darlegung von Autismus, Verhaltensstörungen und den Modellen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten, geht es im nächsten Abschnitt darum, diese Punkte in die Praxis einfließen zu lassen und anhand von konkreten, selbst erlebten Erfahrungen zu reflektieren.

Um eine Basis zu schaffen, wird im ersten Abschnitt die allgemeine Situation kurz beschrieben und danach der betroffene Schüler dargelegt.

Im nächsten Abschnitt werden dann konkrete Situationen geschildert und anhand der Theorien und Modelle reflektiert und mögliche Erkenntnisse abgeleitet.

7.1 Beschreibung der Situation

Bis letztes Schuljahr besuchte Gino, ein Jugendlicher mit Autismus-Spektrum-Störung, die Klasse des Verfassers. Der Schüler wird im folgenden Kapitel ausführlicher beschrieben.

Die Zusammenarbeit gestaltete sich im Grossen und Ganzen sehr gut. Zwischenmenschlich bestand eine gute Verbindung. Jedoch kam es immer wieder zu Situationen, in denen es als Lehrperson sehr herausfordernd wurde. Am Ende des letzten Schuljahres waren es vier gemeinsame Jahre. Während dieser Zeit unterrichtete der Verfasser den Schüler in zwei unterschiedlichen Stufen. Zu Beginn 1.5 Jahre in der Mittel- und danach 2.5 Jahre auf der Oberstufe. Der Name des Schülers und weitere identifizierbare Informationen wurden verändert.

7.2 Beschreibung des Schülers

Gino kommt aus einer italienischen Familie. Sein Vater lebt seit 29 Jahren in der Schweiz. Seine Mutter seit 17 Jahren. Er hat einen jüngeren Bruder, der 14 Jahre alt ist. Beide Knaben sind in der Schweiz aufgewachsen. Die Familie spricht Italienisch, jedoch nur wenig Deutsch. Gino selbst spricht kaum Italienisch, dafür sehr gut Hochdeutsch.

Im Rahmen der letzten Untersuchungen kam das Kantonsspital Winterthur nach ICD-10 zu folgenden Diagnosen:

- Frühkindlicher Autismus F84.0;
- Einfaches Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom F90.0;
- Unterdurchschnittliche Intelligenz F70 (klinisch ermittelt).

Alle Untersuchungen bestätigten die Verdachtsdiagnose Autismus-Spektrum-Störung.

Gino zeigte während der Jahre unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten. Das anhaltendste Interesse war für Comics und Fernsehserien verschiedenster Art. Seine Fähigkeit sich sehr eloquent auszudrücken war oft beeindruckend. In der Klasse arbeitete er in einem abgetrennten Bereich hinter einer kleinen Wand, wo er unbeobachtet war. Erst in den letzten beiden Schuljahren begann er sich für andere Mitschüler und Schülerinnen zu interessieren.

7.3 Konkrete Situationen

Es werden für die weitere Bearbeitung und Analyse zwei konkrete Situationen aus dem Unterrichtsalldag mit Gino beschrieben. Diese dienen im weiteren Verlauf als Grundlage und werden anhand der Modelle vertieft und analysiert.

7.3.1 Situation 1

Gino kam eines Morgens sehr aufgeregt in die Schule. Es dauerte ungefähr eine halbe Stunde, bis er das Schulhaus betreten konnte. Zu diesem Zeitpunkt kommunizierte er auf keine Art und Weise mit seinem Umfeld. Direkten Weges ging er zu seinem Arbeitsplatz, deponierte seinen Rucksack und verliess das Klassenzimmer. Dass er zu Beginn des Unterrichts nicht im Klassenzimmer ist, ist nichts Aussergewöhnliches. Im Normalfall ging er dann jeweils auf dem Gang hin und her und benötigte Zeit, um sich auf das Tagesprogramm einzulassen. An diesem Tag begab er sich jedoch in den Kopierraum und schloss die Türe hinter sich. Die Möglichkeit die Türe abzuschliessen bestand nicht. Nach ungefähr 15 Minuten versuchte die Klassenlehrperson Kontakt aufzunehmen und sprach Gino durch die Türe hindurch an. Er warf sich daraufhin gegen die Türe, blockierte diese und gab wilde Geräusche von sich. Weitere 10 Minuten später betrat die Klassenlehrperson der Parallelklasse unangekündigt den Raum, um einen Ausdruck aus dem Kopierer zu holen. Dabei kam es zur Konfrontation zwischen Gino und der Klassenlehrperson, woraufhin der Schüler die Lehrperson in den Bauch boxte, den Raum fluchtartig verliess und im Gruppenraum der eigenen

Klasse sich wieder einschloss. Erst kurz vor Mittag konnte dann mit Gino gesprochen werden und er konnte am regulären Programm teilnehmen.

7.3.2 Situation 2

Die Klassenlehrperson begrüßte die Schülerinnen und Schüler und war gerade dabei das Tagesprogramm zu erklären. Plötzlich platzte Gino in die Situation hinein, stellte sich vor die Lehrperson und forderte diese auf, das Programm mit einer Hühnerstimme vorzutragen. Die Klassenlehrperson weigerte sich dieser Aufforderung nach zu kommen. Daraufhin wurde Gino wütend und forderte mit lauter und bestimmter Stimme erneut, das Tagesprogramm mit einer Hühnerstimme vorzutragen. Bevor die Klassenlehrperson reagieren konnte, warf sich Gino in sein Gestell hinein, rollte über den Lehrerpult, schmiss dabei diverse Unterlagen zu Boden und wiederholte seine Aufforderung. Dieses Mal wurde die Aufforderung mit der Aussage untermauert, dass er sonst komplett ausrasten würde. Daraufhin wurden die anderen Schülerinnen und Schüler in einen Nebenraum geschickt und die Situation mit Gino wurde geklärt. Die Lehrperson liess sich dann auf seine Forderung ein und erklärte Gino seinen eigenen Tagesplan mit einer quietschenden Hühnerstimme. Danach konnte die Klasse wieder zurück in das Klassenzimmer kehren und der Unterricht verlief wie geplant.

7.4 Analyse Situation 1

Es geht im Folgenden darum, diese Situationen anhand der Modelle zu reflektieren und Handlungsalternativen abzuleiten. Anzumerken gilt, dass es sich bei den Handlungsalternativen um theoretische Ansätze handelt, welche in der eigenen Praxis nicht durchgeführt werden konnten. Für beide Situationen wird jeweils gleich vorgegangen. In einem ersten Schritt wird das Verhalten entlang des SORCK-Modells aus Kapitel 4.8.1 analysiert. Daraufhin werden mit den vorgestellten Handlungsmöglichkeiten Hypothesen zur möglichen Umsetzung abgeleitet.

7.4.1 Stimulus

An dieser Stelle können nur Hypothesen aufgestellt werden, da mit Gino nicht darüber gesprochen wurde, beziehungsweise er auch nie sagen konnte, was ihn in einen solchen Stress brachte. Da er schon seit der Ankunft in der Schule gestresst wirkte, kann vermutet werden, dass möglicherweise im Schulbus etwas vorgefallen ist oder zu Hause ein Konflikt stattfand. Die zweite Hypothese ist nicht sehr abwegig, da er mit seinem Bruder öfters einmal Auseinandersetzungen hat. Dabei geht es oft darum, dass ihm sein Bruder beleidigende Dinge sagte. Die Eltern berichteten einmal, dass es für Gino wichtig ist, Frieden mit seinem Bruder zu schliessen bevor sie zum Beispiel schlafen gehen. Falls nun ein Vorfall war und er diesen nicht klären konnte, hätte dies als mögliche Erklärung für sein Stressniveau sein können.

7.4.2 Organism

Gino war offensichtlich schon zu Beginn der Unterrichtszeit sehr gestresst. Dies zeigte sich darin, dass er lange brauchte, um überhaupt in das Schulhaus zu kommen und auch sein Deponieren des Rucksacks und das fluchtartige Verlassen des Klassenzimmers war ein Hinweis darauf.

7.4.3 Reaction

Das unerwünschte Verhalten, boxen in den Bauch, zeigte sich in seiner Reaktion auf das Betreten des Kopierraumes der anderen Lehrperson. Diese Situation kann ebenfalls als weiterer Stimulus gesehen werden, da die andere Person ohne Vorankündigung in den Raum kam und Gino sich somit noch gestresster fühlte und sich nur mit dieser Reaktion zu helfen wusste.

7.4.4 Consequence

Unmittelbar erfolgte keine Konsequenz. Gino begab sich in einen anderen Raum und es wurde ihm Zeit gegeben, sein Stresslevel zu reduzieren. Daraufhin wurde mit ihm gesprochen und ihm sein Fehlverhalten erklärt. Daraufhin musste er zusammen mit der Klassenlehrperson zum Rektor der Schule. Dort wurde ihm erklärt, dass er bei einem solchen Verhalten in Zukunft nach Hause geschickt würde, da die Schule physische Übergriffe nicht toleriert.

7.4.5 Kontingenz

Da die Konsequenz nicht unmittelbar erfolgte, darf davon ausgegangen werden, dass die Kontingenz nicht sehr stark war und somit der Zusammenhang zwischen Reaktion und Konsequenz nicht mehr ausreichend hergestellt werden konnte. Gino war sich im Gespräch jedoch seines Fehlverhaltens bewusst.

Im nächsten Schritt wird nun aus dem ABC-Eisbergmodell, Kapitel 5.4, die Ebenen unterhalb der Wasseroberfläche hinzugezogen, um den autistischen Merkmalen und Funktionen gerecht zu werden. Die Ebene 1 – Beobachtbares Verhalten, wird bei beiden Situationen bewusst ausgelassen, da diese Analyse mit dem SORCK-Modell schon thematisiert wurde.

7.4.6 Ebene 2 – Autismus Merkmale

Das Verhalten kann den emotionalen Besonderheiten, aufgrund seines Stresslevels oder auch der sozialen Interaktion zugeordnet werden. Gino waren zu diesem Zeitpunkt keine anderen Handlungsalternativen bekannt, um sich aus dieser Situation zu befreien. So griff er zur Flucht und erkämpfte sich durch den Schlag seinen Weg in ein anderes Zimmer.

7.4.7 Ebene 3 – Entwicklungsniveau- und Intelligenz

Aus der Beschreibung von Gino wird ersichtlich, dass er ein unterdurchschnittliches Intelligenzniveau hat. Dieses schränkt die Möglichkeiten der Aufarbeitung der Situation und die Planung der Handlungsalternativen ein. Dieses Wissen muss entsprechend in der Planung der Alternativen mit einfließen.

7.4.8 Ebene 4 – Exekutive Funktionen

Die mangelnde Impulskontrolle sticht hier sofort ins Auge. Dies gilt es in der Beurteilung dieser Situation entsprechend zu berücksichtigen. Gino konnte sich auf das Betreten der anderen Lehrperson in den Raum nicht vorbereiten und somit war eine schnelle Reaktion von ihm gefordert, als der Raum spontan betreten wurde. Offensichtlich wusste sich dann Gino nicht mehr anders zu helfen, als zu schlagen.

7.4.9 Ebene 5 – Emotionales Befinden

Gino war in der gesamten Situation von Beginn weg sehr gestresst. Dies konnte ihm jeweils gut angemerkt werden. In diesen Momenten verweigerte er jegliche Kommunikation und schloss sich meistens in einen Raum ein. Man kann also von einer geringen Stresstoleranz ausgehen, welche besonders bei Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus-Spektrum-Störung beobachtet werden können (vgl. Bernard-Opitz, 2018, S. 36).

7.4.10 Ebene 6 – Organisches Befinden

Nebst der unter Kapitel 7.2 erwähnten Diagnose, einfaches Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom F90.0 ist nichts Weiteres bekannt. Auch aus den Gesprächen mit den Eltern konnten keine weiteren Hypothesen wie Schlafmangel oder Ähnliches aufgestellt werden.

7.4.11 Ebene 7 – Soziales Umfeld

Hier gilt es zu erwähnen, dass die Beziehung zwischen Gino und der betroffenen Lehrperson schon immer sehr angespannt war. Die zu seiner Lehrperson hingegen sehr gut. Dies lässt die Vermutung zu, dass es bei Betreten durch die eigene Lehrperson möglicherweise nicht zu diesem Übergriff gekommen wäre. Dies entspricht jedoch einer Vermutung.

7.5 Analyse Situation 2

Analog zu Kapitel 7.4 wird auch diese zweite Situation strukturiert analysiert.

7.5.1 Stimulus

Die Lehrperson hat im Rahmen ihrer Begrüßung das Tagesprogramm vorgestellt und hatte somit die volle Aufmerksamkeit der Klasse. Gino platzte daraufhin in die Situation hinein und

könnte durch seine Forderung und dem Beharren darauf, versucht haben, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Somit könnte als Auslöser eine fehlende Aufmerksamkeit Gino gegenüber als Hypothese aufgestellt werden.

7.5.2 Organism

Zu diesem Zeitpunkt gab es keine Anzeichen für eine mögliche besondere Befindlichkeit. Die Situation ergab sich sehr spontan und ohne Vorankündigung, wie zum Beispiel durch Stress oder Angst.

7.5.3 Reaction

Das unerwünschte Verhalten, sich gegen das Gestell werfen, über den Lehrerpult rollen und Unterlagen auf den Boden schmeissen zog weitere Aufmerksamkeit der Klasse und Lehrperson auf ihn.

7.5.4 Consequence

In dieser Situation wurde die Klasse aus dem Zimmer geschickt. Daraufhin wurde Gino sein Tagesplan mit einer Hühnerstimme vorgetragen. Gino erlebte keine direkte negative Konsequenz für sein Verhalten. Die Konsequenz welche ihm gezeigt wurde, war, dass er mit seinem Verhalten seinen Willen durchsetzen konnte.

7.5.5 Kontingenz

Da Gino mit seinem Verhalten Erfolg hatte und die Lehrperson dazu brachte, ihr den Plan mit einer Hühnerstimme vorzutragen, kann davon ausgegangen werden, dass sich dieser Zusammenhang zwischen Reaktion – Konsequenz nicht in der Form auf sein Verhalten auswirken wird, wie man sich das erhoffen würde.

Im nächsten Schritt werden erneut aus dem ABC-Eisbergmodell, Kapitel 5.4, die Ebenen unterhalb der Wasseroberfläche hinzugezogen, um den autistischen Merkmalen und Funktionen gerecht zu werden.

7.5.6 Ebene 2 – Autismus Merkmale

In dieser Situation zeigen sich die Probleme in der sozialen Interaktion und der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit. Es fehlt das Verständnis, dass sich die Lehrperson bei der Ausführung dieser Forderung unangenehm fühlen und es ihr peinlich sein könnte. Die Theory of Mind, Kapitel 5.6.1, bildet hierzu die Grundlage.

7.5.7 Ebene 3 – Entwicklungsniveau- und Intelligenz

Auch hier muss der unterdurchschnittlichen Intelligenz Rechnung getragen werden und in der Planung der Handlungsalternativen berücksichtigt werden.

7.5.8 Ebene 4 – Exekutive Funktionen

Das Fehlen des Durchdenkens seines eigenen Verhaltens und seiner Forderung können den exekutiven Funktionen zugeordnet werden. Auch hier geht es um den Ansatz, Verständnis für Schwächen beziehungsweise Probleme bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung hervorzurufen.

7.5.9 Ebene 5 – Emotionales Befinden

Das emotionale Befinden schien zu Beginn des Schultages unproblematisch zu sein. Jedoch muss vermutet werden, dass unterhalb des sichtbaren Verhaltens emotionale Befindlichkeiten vorhanden waren. Der Drang zur Aufmerksamkeitserreichung kann hier berücksichtigt werden.

7.5.10 Ebene 6 – Organisches Befinden

Hier gibt es keine Veränderung zur Aussage in Kapitel 7.4.10.

7.5.11 Ebene 7 – Soziales Umfeld

Der Vorfall geschah im Klassenzimmer. Mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse verstand sich Gino sehr gut. Es gab Situationen, in denen er mit Anderen der Klasse spielte, redete oder die Pause verbrachte. Mit der Klassenlehrperson hatte er ebenfalls eine sehr gute Beziehung. Er sagte einmal zur Lehrperson: „Sie sind mein bester Freund“. Diese Ausgangslage kann für weitere Ansätze verwendet werden.

7.6 Handlungsmöglichkeiten Situation 1

Zu diesem Zweck dienen für beide Situationen das 5-Phasen-Modell, die positive Verhaltensunterstützung und das Ermöglichen von positivem Verhalten, welche unter Kapitel 6 beschrieben wurden. Es werden jeweils exemplarisch einige Aspekte aus den Modellen genommen und angewendet.

7.6.1 5-Phasen-Modell

In der ersten Phase dieses Modells würde die Krisenkonferenz stattfinden. In dieser würde die Situation zum Beispiel entlang des SORCK-Modells oder dem ABC-Eisbergmodell analysiert. Aus diesem Grund wird auf diesen Schritt hier verzichtet.

In der zweiten Phase geht es um die Entwicklung und Vereinbarung von Strategien, welche eine möglichst schnelle und direkte Veränderung des Verhaltens beabsichtigen. Es geht also um das sogenannte Ventil. Hier wäre es denkbar, Gino in Situationen der Anspannung oder des Stresses etwas anzubieten, was ihm Freude bereitet, so dass er sich aus dieser Befindlichkeit befreien kann. Konkret könnte dies das Schauen eines Spiderman Filmes sein. Dies würde er vermutlich sehr gerne machen, da sie seine absoluten Lieblingsfilme sind und sein

Stresslevel könnte sich erholen. Dies könnte in einem Raum stattfinden, der klar als Rückzugsort signalisiert wird und wo ihn während dieser Zeit auch niemand stören würde.

In der dritten Phase geht es um die Ergründung und die versteckten Auslöser für sein Verhalten. Eine Hypothese wurde zuvor schon angesprochen. Falls es eine Auseinandersetzung mit seinem Bruder gab, könnte versucht werden, die Eltern so weit zu integrieren, dass sie dies als Information jeweils der Lehrperson zukommen lassen würden.

Phase vier sieht die Interventionsplanung vor, um präventiv wirken zu können. Hier werden Ziele formuliert, welche Strategie das herausfordernde Verhalten ersetzen soll. In diesem Zusammenhang könnte dies zum Beispiel sein:

- Gino kann seine Befindlichkeit anhand eines Stressbarometers einschätzen und visualisieren.
- Gino weiss, in welche Räume er sich zurückziehen kann, wenn er Zeit zum Nachdenken oder für sich selbst benötigt.

Für die Umsetzung, in Phase fünf, wäre es hier nötig, Gino die Funktion des Stressbarometers begreifbar zu machen. Dies könnte zum Beispiel durch Modelllernen stattfinden, in dem die Lehrperson jeweils ihren eigenen Stresslevel setzt und erläutert warum sie dies so einschätzt. Die zweite Umsetzung zielt auf die Benutzung der richtigen Räumlichkeiten ab. Hier können visuelle Hilfen hilfreich sein. Der Raum, den Gino nutzen darf, muss klar visualisiert sein, so dass er auch in Situationen von Stress erkennen kann, welches der richtige Raum ist. Dies wird ihm im Sinne einer Strategie vermittelt und eintrainiert. Hierzu muss er zu Beginn vermutlich in den Raum begleitet werden.

Daneben gilt es, klare Regeln festzuhalten und die Konsequenzen bei Verstößen zu kommunizieren, visualisieren oder durchzuspielen. So dass bei einem erneuten Vorfall die Kontingenz in Bezug auf Reaktion – Konsequenz klarer hergestellt werden kann.

7.6.2 Positive Verhaltensunterstützung

Auf der ersten Stufe der positiven Verhaltensunterstützung, der institutions- und alltagsbezogenen Stufe, geht es um die Formulierung gemeinsamer Ziele und deren Umsetzung im Klassenzimmer. Hier könnten Regeln wie zum Beispiel: „Wir lösen Probleme ohne Gewalt“, oder „Wir sprechen miteinander wenn wir ein Problem haben“ formuliert werden. Diese werden dann in der Klasse durch Rollenspiele oder Visualisierung trainiert und eingeübt. Auf Gino bezogen könnte dies auch die Regeln sein: „In diesem Raum darf ich alleine sein und mich beruhigen“. Als weiteren Punkt wird in der ersten Stufe ein Belohnungssystem für wünschenswertes Verhalten eingeführt. Dieses könnte in diesem Zusammenhang bedeuten, dass jedes Mal, wenn ich den richtigen Raum aufsuche und mich korrekt beruhige, kriege ich ein Ticket, welches ich gegen Clips oder ganze Filme eintauschen kann.

Die zweite Stufe, die klassen- und gruppenbezogene Präventions- und Interventionsstufe, stellt die Wichtigkeit von Beziehungsgestaltung in den Vordergrund. Hier ist eine sehr gute

Basis vorhanden, um eine weitere Zusammenarbeit zu gewährleisten. Als Nächstes geht es in dieser Stufe darum, mit der Klasse Autismus zu thematisieren und sie auf die Besonderheiten zu sensibilisieren. Strukturierungshilfen sind ein weiteres Mittel, welches man in die Arbeit integrieren soll. Hierzu wurden schon visuelle Hilfen angesprochen, welche Gino helfen können sich zu orientieren und mitzuteilen.

Als letzte Stufe sieht die positive Verhaltensunterstützung die Einzelhilfe vor. Hier liegt für die Arbeit mit Gino viel Potenzial. Die Berücksichtigung der Lebensgeschichte ermöglicht zum Beispiel die Hypothese der Auseinandersetzung mit seinem Bruder. Im Rahmen der Unterstützungsmassnahmen werden verschiedene Handlungsebenen berücksichtigt. Als zentral für diese Situation gelten die Veränderung der Kontextfaktoren und der Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires. Der Ansatz der Kontextfaktoren greift ebenfalls die Lieblingsbeschäftigungen und Interessen auf. Hier kommt wieder die Möglichkeit der Spiderman Comics ins Spiel. Das Handlungsrepertoire bezieht sich ebenfalls auf die unter Phase vier formulierten Ziele aus dem 5-Phasen Modell.

7.6.3 Positives Verhalten ermöglichen

Im Zentrum dieses Modells stehen die realistischen Anforderungen und die höchst mögliche Selbstkontrolle für Gino. Strukturen zu geben ist eine der Methoden, wie die Anforderungen realistisch werden können. Diese können im konkreten Fall, wie schon zuvor erwähnt, Visualisierungen in Form von Piktogrammen oder anderen Hilfestellungen sein, wie zum Beispiel ein Signal, welchen Raum er benutzen darf. Ein weiterer Punkt ist, dass man etwas zu Ende machen darf. Dies bedeutet, dass Entlastungsangebote, wie zum Beispiel einen Comic schauen, so gewählt werden müssen, dass sie ein natürliches Ende haben und dieses auch in der vorhandenen Zeit umsetzbar ist. Auch in diesem Modell wird die Möglichkeit einer Belohnung aufgegriffen. Dies kann in Form eines Bonus Malus System umgesetzt werden.

7.7 Handlungsmöglichkeiten Situation 2

Für die zweite Situation wird an die Ausführungen vom vorangegangenen Kapitel angeknüpft und gewisse Punkte werden verkürzt dargestellt und erläutert.

7.7.1 5-Phasen-Modell

In der zweiten Phase wäre als Ventil für Gino denkbar, dass er eine offizielle Gelegenheit der Lehrperson erhält, um die Aufmerksamkeit der Klasse zu bekommen. Dies jedoch nicht über seinen geforderten Weg. Hier müsste in der gemeinsamen Arbeit mit Gino erarbeitet werden, was er der Klasse gerne einmal würde vormachen, sagen, spielen oder zeigen. Diese Ideen könnten dann als Möglichkeiten in der Hinterhand der Lehrperson sein, um in einer solchen Situation spontan reagieren zu können. Denkbar wäre auch eine Lösung wie in Situation 1, bei der ihm etwas angeboten wird, was er gerne macht oder ihn stark interessiert.

In der dritten Phase geht es erneut um die Ergründung der Ursachen seines Verhaltens. Dies wurde mit der Überlegung hingehend der Aufmerksamkeit schon gemacht. Sofern sich diese Hypothese bestätigen würde, liesse sich allenfalls mit einer Ablenkung arbeiten. An dieser Stelle greifen die beiden Phasen stark ineinander und erfordern eine entsprechende Beobachtung.

In der vierten Phase geht es erneut um die Formulierung von Zielen, um das herausfordernde Verhalten durch ein anderes zu ersetzen. In diesem Fall könnten die Ziele lauten:

- Ich lasse andere aussprechen und versuche nicht dazwischen zu sprechen.
- Wenn ich ein dringendes Anliegen habe, dann melde ich mich bei der Lehrperson.

Phase fünf sieht die Umsetzung der genannten Ziele vor. Diese Ziele könnten zum Beispiel durch Rollenspiele mit der Klasse erreicht werden. Da Gino generell gerne schauspielert, könnte dies ein Weg sein, ihn zu erreichen und ihm die Regeln beziehungsweise Ziele verständlich machen. Des Weiteren würden auch hier Visualisierungen helfen. Für das vorbringen eines Anliegens könnte ein Ablaufplan in Form von Piktogrammen behilflich sein. Gino müsste dann angeleitet werden, wann und wie er diesen Ablaufplan benutzt.

Nebst den Zielen und den damit verbundenen Regeln müssen auch hier die Konsequenzen klar sein und entsprechend durchgezogen werden. Dies erneut zum Zwecke der erfolgreichen Kontingenz.

7.7.2 Positive Verhaltensunterstützung

Auch hier geht es in der ersten Stufe zuerst darum, Regeln festzulegen und diese, wie zuvor schon beschrieben, zu trainieren. Das Belohnungssystem aus der vorangegangenen Situation könnte auch übernommen, beziehungsweise auf diese Regeln angewendet werden.

Auf der zweiten Stufe knüpft die Beziehungsgestaltung am gleichen Ort an wie in der Situation zuvor. Ebenfalls das Thematisieren von Autismus mit der Klasse würde hier durchgeführt werden. Die Strukturierungshilfen, welche schon im Kapitel zuvor ausgeführt wurden, gehören in diesem Fall ebenso zur zweiten Stufe.

Im Bereich der Einzelhilfe, der dritten Stufe, könnte insbesondere in der zweiten Handlungsebene, der Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires, angesetzt werden. Es geht hierbei darum, Gino Möglichkeiten aufzuzeigen wie er sich Verhalten kann, wenn er ein dringendes und wichtiges Anliegen hat oder er sich vor der Klasse präsentieren möchte. Dies setzt voraus, dass sich diese Hypothese mit dem sich präsentieren vor der Klasse stimmt.

7.7.3 Positives Verhalten ermöglichen

Aus diesem Modell könnte wiederum die Bestechung und Belohnung passend sein, sowie die Anforderungen ohne Druck.

Über Belohnungssysteme wurde schon vermehrt geschrieben. Aus diesem Grund wird dieser Punkt hier nicht erneut genau umschrieben.

Anforderungen ohne Druck würde in dieser Situation bedeuten, dass es keinen Sinn macht, als Lehrperson Druck auf Gino auszuüben. Druck würde insbesondere in solch einer Situation vermutlich zu einer noch grösseren Eskalation des Verhaltens führen. Es geht also darum, wie man dieser Situation begegnet und sie versucht zu lösen. Zentral ist bestimmt, dass man selbst ruhig und gelassen bleibt und keine Anspannung signalisiert. Dies kann, zusammen mit den anderen Strategien, in einer solchen Situation hilfreich sein.

8 Kritische Würdigung der Modelle

Im folgenden Kapitel sollen, unter Berücksichtigung der praktischen Anwendung, die vorgestellten Modelle kritisch hinterfragt werden.

Die beiden Modelle, 5-Phasen-Modell und die positive Verhaltensunterstützung sind sehr umfangreiche Modelle. Sie beziehen ganze Schulteams, das Umfeld und weitere Faktoren ein. Dies zeigt wie komplex der Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Autismus-Spektrum-Störung ist. Die Modelle zeigen auch, dass Lösungen, welche dauerhaften Erfolg haben sollen, nicht in Kürze gefunden werden können. Es benötigt Zeit, um in einem ersten Schritt die einzelnen Situationen zu analysieren und Hypothesen aufzustellen. Mögliche Umsetzungen und deren Beurteilung, ob sie erfolgreich waren oder nicht, benötigen ebenfalls Zeit.

Somit lässt sich schon einmal grundsätzlich festhalten, dass eine Grundbedingung, für erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten, die Zeit und das Verständnis ist.

Es lässt sich nun die Frage stellen, wie realistisch es ist, in einem Schulhausteam genügend Lehrpersonen zu finden, um diese Modelle erfolgreich umzusetzen. In separativen Settings dürfte dies gut gelingen, da die Chancen auf ausreichende Betroffene, in Form von Lehrpersonen, gross genug sein dürfte. Dabei gilt es zu beachten, dass herausforderndes Verhalten bei Autismus-Spektrum-Störung nicht die einzige Herausforderung ist, welche in einer Schule anzutreffen ist. So kann es zum Beispiel sein, dass andere Lösungsansätze für die gesamte Schule gewählt werden. Die beiden Modelle bieten dann jedoch trotzdem viel Anregung für die praktische Umsetzung unter Berücksichtigung einzelner Teile.

Das Modell des positiven Verhaltens ermöglichen, greift im Vergleich zu den anderen beiden etwas kürzer. Es sind insbesondere Hinweise zur Umsetzung von Anforderungen, welche an Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung gestellt werden. Dies soll aber nicht als negativ gewertet werden. Es sind Punkte darin vorhanden, welche wichtig in der generellen Arbeit

mit Jugendlichen und ASS sind. So kann dieses Modell durchaus dazu dienen, kurzfristig erfolgreich zu sein, um so weiter aufbauen zu können.

Generell gilt es festzuhalten, dass keines der Modelle eine Patentlösung darstellt. Es muss von Situation zu Situation oder Person zu Person entschieden werden, welches der richtige Ansatz ist. Dies kann auch bedeuten, dass aus verschiedenen Modellen einzelne Teile herausgenommen werden.

9 Beantwortung der Fragestellung

Ziel dieser Arbeit war es, mittels Literaturanalyse, Modelle zum Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung zu untersuchen. Nachfolgend werden die gestellten Fragestellungen erneut aufgegriffen und in der Folge beantwortet.

9.1 Erste Frage

Welche Hilfestellungen in Form von Modellen gibt es für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung?

Diese Arbeit beansprucht für sich nicht, dass sie vollumfänglich alle vorhandenen Modelle thematisiert und behandelt. Vielmehr ist es eine gezielte Auswahl, welche sich in der Praxis gut umsetzen lassen. Des Weiteren ist mit dem 5-Phasen-Modell eines gewählt worden, welches den TEACCH-Ansatz verfolgt. Dieser ist für die Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung von Bedeutung und wird oft in der Praxis genutzt.

Die positive Verhaltensunterstützung, mit ihrer Abstammung, beziehungsweise der Herkunft aus dem positive behavioral support (PBS) und der lebensweltbezogenen Behindertenarbeit, hat einen fundierten Hintergrund. Diese wurden um handlungspraktische Punkte erweitert und so zum vorgestellten Modell weiterentwickelt.

Der Ansatz, positives Verhalten zu ermöglichen, ist weniger empirisch erforscht und entsprechend weniger begründet. Nichts desto trotz bieten die darin vorgestellten Ansätze einen sehr praktischen Bezug zum Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung.

9.2 Zweite Frage

Wo liegen deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

Alle drei Modelle gehen von einem funktionalen Verständnis des Verhaltens aus. Es geht bei allen darum, das Verhalten so zu analysieren, dass verstanden werden kann, welche Funktion dieses bewirkt. Erst mit diesem Verständnis lassen sich Ansätze, Hypothesen, Interventions- oder Präventionsstrategien erarbeiten.

Des Weiteren setzen alle Modelle mit einer präventiven Strategie an. Es geht bei allen Modellen nicht darum die Person zu verändern. Vielmehr geht es um die Erweiterung des Handlungsrepertoires der betroffenen Person mit ASS, um in Situationen gewisse Strategien zu besitzen, mit welchen sie auf eine sozial umgängliche Art und Weise diese lösen kann.

Die Modelle setzen ebenfalls voraus, dass ein Wissen über Autismus und über die betroffene Person im spezifischen vorhanden ist. Die Lebenswelt der betroffenen Person wird dabei bestmöglichst mit einbezogen.

Das 5-Phasen-Modell und die positive Verhaltensunterstützung haben ebenfalls gemeinsam, dass sie für die Umsetzung über einen längeren Zeitraum geplant sind und die Einbindung des Schulteam voraussehen. Beim letzten Modell drang dieser Aspekt nicht im gleichen Masse heraus.

Die Unterschiede der Modelle liegen insbesondere in ihren einzelnen Ansätzen der Umsetzung und den Hinweisen für verschiedene Bereiche. Das 5-Phasen-Modell scheint im Vergleich zu den anderen Modellen sehr strukturiert und aufbereitet zu sein. Dies vereinfacht eine praktische Umsetzung ohne zusätzliche weitere Ausbildungen. Wobei die positive Verhaltensunterstützung explizit davon spricht, dass es eine einjährige Ausbildung zu diesem Modell benötigt. Dies verhindert ein wenig die Umsetzung bei akuten Fällen und kann das Verwenden dieses Modells einschränken.

9.3 Dritte Frage

Welche Chancen und Grenzen haben die Ansätze in der praktischen Umsetzung?

Da alle vorgestellten Modelle einen starken praktischen Bezug herstellen, sind alle gleichermaßen anwendbar. Die klar vorgegebenen Strukturen vereinfachen die Umsetzung in der Praxis. Zudem sind alle Modelle mit Beispielen versehen, sodass der Einstieg in die einzelnen Phasen, Ebenen oder Methoden gut gelingen kann. Aufgrund der fundierten Basis, insbesondere beim 5-Phasen-Modell und der positiven Verhaltensunterstützung, kann davon ausgegangen werden, dass die Modelle erfolgreich sein können.

An die Grenzen kommen die Modelle insbesondere in Betracht auf die umsetzenden Personen. Es beginnt damit, dass es für die jeweilige Umsetzung ein gesamtes Team benötigt. Zudem ist es essenziell, dass alle Beteiligten in der Lage sind, Verhalten aus funktioneller Sicht zu betrachten. Das Wissen und Verständnis über Autismus muss bei den Beteiligten ebenfalls gegeben sein und falls nicht vorhanden, muss zuerst Zeit investiert werden. Der zeitliche Faktor ist eine weitere Grenze der Modelle. Vorstellungen, dass die Modelle in kurzer Zeit eine Besserung herbei führen, sind nicht korrekt. Sie bieten wohl Handlungsansätze für die akute Situation. Für eine langfristige und bleibende Verbesserung der Situation, beziehungsweise des Verhaltens, muss entsprechend Zeit eingeplant werden.

10 Schlusswort

Eine intensive Zeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema neigt sich dem Ende zu. Dieses Thema wurde bewusst und gezielt gewählt, da in der eigenen Praxis davon ausgegangen wird, dass dieses in Zukunft an Bedeutung für den Verfasser gewinnen wird. Schon im nächsten Schuljahr werden Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung in die Oberstufe zum Verfasser wechseln. Dies hat entsprechend Konsequenzen auf die Übergabegespräche dieser Schüler. Die Modelle zeigten auf, wie wichtig Hintergrundwissen und der Einbezug aller Beteiligten ist. Aus diesen Gründen muss entsprechend bei der Übergabe gezielt auf diese Punkte Rücksicht genommen werden.

Weitere Schritte werden sein, das angeeignete Wissen in die eigene Schule zu transferieren und mit der Autismusfachperson, der betroffenen Schule, eine engere Zusammenarbeit in Angriff zu nehmen.

Ein spannendes, umfangreiches, abwechslungsreiches und intensives Thema wird somit vorübergehend abgeschlossen.

11 Literaturverzeichnis

- Amorosa, H. (2017). Historischer Überblick. In Enders, A., Noterdaeme, M., Ullrich, K. (Hrsg.). *Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). (S. 19-25). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- APA/American Psychiatric Association (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Deutsche Ausgabe. Göttingen: Hogrefe
- Bericht des Bundesrates. (2018). *Bericht Autismus-Spektrum-Störungen*. Zugriff am 03.10.2019 unter <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-72537.html>
- Bernard-Opitz, V. (2018). *Lernen von positiven Alternativen zu Verhaltensproblemen. Strategien für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Bernard-Opitz, V. (2015). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Beyer, J. M. (2015). Asperger-Syndrom. In Kulig, W., Leuchte, V., Paetz, H., Theunissen, G. (Hrsg.). *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. (S. 33-34). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Bormann-Kischkel, C., Ullrich, K. (2017). Psychologische Theorien. In Enders, A., Noterdaeme, M., Ullrich, K. (Hrsg.). *Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). (S. 129-145). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Bölte, S., Kamp-Becker, I. (2014). *Autismus*. (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag
- Canonica, C., Eckert, A., Ullrich, K., Markowetz, R. (2018). Herausforderungen im Schulalltag mit Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) aus Sicht von Lehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3/2018, 232-247.
- Girsberger, T. (2019). *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung*. (4. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Gundelfinger, R. (2013). Autismus in der Schweiz. In: *Pädiatrie. Heft 5*, 4–9
- Frith, U. (2013). *Autismus. Eine sehr kurze Einführung*. Bern: Verlag Hans Huber

- Halle, J., Bambara, L.M., Reichle, J. (2005). Teaching Alternative Skills. In Bambara, L.M., Kern, L. (eds.). *Individualized Supports for Students with Problem Behavior*. (S. 237-274). New York: Guilford
- Häussler, A., Kiwitt, M., Tuckermann, A. (2014). *Praxis TEACCH: Wenn Verhalten zur Herausforderung wird*. Dortmund: Borgmann Media GmbH
- Hejlskov Elvén, B. (2017). *Herausforderndes Verhalten vermeiden. Menschen mit Autismus und psychischen oder geistigen Einschränkungen positives Verhalten ermöglichen*. Tübingen: dgvt-Verlag
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag
- Lang, P.J., (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. In: Bergin, A.E., & Garfield S.L. (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. (p. 75-125). New York: Wiley
- Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Massnahmen*. (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Petermann, F., Döpfner, M., Lehmkuhl, G. & Schleithauer, H. (2000). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In: Petermann, F. (Hrsg.). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie*. (S. 29-56). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH
- Prizant, B. M. (2016). *Einzigartig anders – und ganz normal. Kinder mit Autismus respektieren statt therapieren*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH
- Reinecker, H. (2015). *Verhaltensanalyse. Ein Praxisleitfaden*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH
- Schinardi, A. (2011). Autismus-Spektrum-Störung (ASS): eine neue Modediagnose?. *Swiss Med Forum*, 11, 588-590.
- Schlee, J. (1993). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (S. 36-49). Berlin: Marhold.
- Stein, R. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven. In: Ahrbeck, B., Willmann, M. (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. (S. 77-85). Stuttgart: Kohlhammer GmbH

- Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Theunissen, G. (2018). *Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung*. (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Vogeley, K. (2015). Exekutive Funktionen. In Kulig, W., Leuchte, V., Paetz, H., Theunissen, G. (Hrsg.). *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. (S. 132-133). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Vogeley, K. (2015). Schwache zentrale Kohärenz. In Kulig, W., Leuchte, V., Paetz, H., Theunissen, G. (Hrsg.). *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. (S. 317-318). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- WHO. (2009). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 – Klinisch diagnostische Leitlinien*. Übersetzt und herausgegeben von Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. Göttingen: Hogrefe

12 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 MODELL DER SELBSTREGULATION (REINECKER, 2015, S. 33)	22
ABBILDUNG 2 ABC- UND EISBERGMODELL (BERNARD-OPITZ, 2018, S. 27)	25
ABBILDUNG 3 5-PHASEN-MODELL (HÄUSSLER, KIWITT & TUCKERMANN, 2014, S. 12)	30
ABBILDUNG 4 DAS GESAMTKONZEPT PVU (THEUNISSEN, 2018, S. 137)	34

13 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 WESENTLICHE SYMPTOME NACH ASPERGER UND KANNER (AMOROSA, 2017, S. 20-21)	10
TABELLE 2 SORCK-MODELL (HILLENBRAND, 2008, S. 91)	21